



Markus Dederich | Philipp Seitzer

# **Erfahrung, Wissen, Handeln**

Zur Grundlegung der  
Heil- und Sonderpädagogik

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8320-0 Print

ISBN 978-3-7799-8321-7 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8322-4 E-Book (ePub)

DOI 10.3262/978-3-7799-8321-7

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Vorbemerkung</b>	11
<b>Einleitung: Überblick und erste Annäherung</b>	14
<b>Teil I: Ein disziplinärer Problemknoten</b>	21
1 Arbeitsdefinition: Heil- und Sonderpädagogik	22
2 Ein kleines disziplinäres Panorama: Drei idealtypische Zweige und Stile der Heil- und Sonderpädagogik	26
2.1 Exkurs zum Begriff des wissenschaftlichen Stils	27
2.2 Zweige und Stile der Heil- und Sonderpädagogik	29
3 Erstes Zwischenfazit: Vorgängigkeit heil- und sonderpädagogischer Erfahrungs- und Handlungsfelder	39
4 Konfliktthemen und Brennpunkte einer zerrissenen Disziplin	41
4.1 Begriff und Gegenstand	46
4.2 Das Theorie-Praxis-Problem	51
4.3 Der empirisch-pragmatische Stil: Entkernung der Pädagogik	57
4.4 Der kritisch-dekonstruktive Stil: Flucht in den Theoretizismus	60
4.5 Was sind ‚reale Probleme‘?	63
4.6 Braucht die Disziplin ein neues Paradigma?	67
4.7 Zwei zentrale Problemfelder der Disziplin	70
5 Zweites Zwischenfazit: Die Notwendigkeit eines Reflexionsrahmens	85
<b>Teil II: Heil- und Sonderpädagogik als responsive Erfahrungswissenschaft</b>	88
1 Kritik der Empirisierung und Technologisierung von Erfahrung und Handlung	89
1.1 Der Begriff der Erfahrung	89
1.2 Zur Geschichte des Objektivitätsideals	92
1.3 Die Entsubjektivierung des Pädagogischen durch die evidenzbasierte Pädagogik	95
1.4 Einschub: Das Subjekt	97
1.5 Empirie und Technologie der pädagogischen Praxis	104
2 Einführung in die Phänomenologie	107
2.1 Erster Anlauf: Phänomenologie als deskriptive Wissenschaft	108
2.2 Zweiter Anlauf: Ideen und Ideengeschichte	114

2.3	Dritter Anlauf: Die Fundierung der Erfahrung in der Leiblichkeit	134
2.4	Vierter Anlauf: Die Responsivität von Erfahrung, Wissen und Handeln	149
3	Drittes Zwischenfazit: Responsivität als Grundstruktur	166
3.1	Responsive Praxistheorie der Heil- und Sonderpädagogik	167
3.2	Heil- und Sonderpädagogik als responsive Wissenschaft und die Grenzen des Objektivitätsideals	179
3.3	Antwort- und Ordnungslogik	182
<b>Teil III: Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft</b>		<b>186</b>
1	Verhältnis zur Phänomenologie und zur Heil- und Sonderpädagogik als Praxiswissenschaft	186
1.1	Verhältnisbestimmung I: Kulturwissenschaft und Phänomenologie	187
1.2	Verhältnisbestimmung II: Kultur- und Praxiswissenschaft	189
1.3	Funktion der kulturwissenschaftlichen Erweiterung	190
2	Was ist Kulturwissenschaft?	191
2.1	Zum Begriff der Kultur	192
2.2	Kultur und die Steuerung von Aufmerksamkeit	200
2.3	Das Programm der Kulturwissenschaften	203
2.4	Ordnungen als Orte der Subjektgenese	206
3	Grundlegende Aspekte einer Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft	210
3.1	Die kulturelle Situiertheit der Heil- und Sonderpädagogik	211
3.2	Die Verschränkung der Konstitution der Heil- und Sonderpädagogik und ihres zentralen Gegenstandes	212
3.3	Transdisziplinarität und Methodenpluralität	215
3.4	Differenz statt Einheit und Synthese	216
3.5	Heilpädagogik und die Hervorbringung und Veränderung von Kultur	217
4	Exemplarische Themenfelder und Analysen der Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft	218
4.1	Heil- und Sonderpädagogik und die Möglichkeit der Kritik	219
4.2	Subjektivierung und Behinderung	232
4.3	Die Andersheit des Anderen und das Problem der Repräsentation	242
5	Konsequenzen für die Heil- und Sonderpädagogik	245
5.1	Heil- und Sonderpädagogik als kritische Wissenschaft	246
5.2	Heil- und Sonderpädagogik als reflexive und kritisierte Wissenschaft	248
5.3	Pluralismus der Perspektiven und Disziplinen	249

5.4	Zum Verhältnis von Heil- und Sonderpädagogik und Disability Studies	250
5.5	Dialogisch-komplementäre Transdisziplinarität	254
5.6	Konsequenzen für heil- und sonderpädagogische Handlungskonzeptionen	256
6	Viertes Zwischenfazit: Rekonstruktion und Veränderung der Beziehung zum Anderen	262
<b>Teil IV: Heil- und Sonderpädagogik als ethische und politische Wissenschaft</b>		265
1	Sorge	266
1.1	Drei Modi der Sorge	267
1.2	Leiblichkeit und Responsivität der Sorge	267
1.3	Grenzen der Sorge	268
1.4	Sorge und Alterität	269
1.5	Primat der Ethik	269
2	Verantwortung	270
2.1	Sorge als responsives Geschehen, radikale Andersheit und Verantwortung	270
2.2	Radikale und mundane Verantwortung	273
2.3	Pädagogische Verantwortung als Ethik der Sorge in Vis-a-vis-Situationen	281
2.4	Stellvertretung im Raum des Politischen	283
3	Anerkennung	287
3.1	Anerkennung und Vulnerabilität	287
3.2	Anerkennung und Verantwortung	288
3.3	Responsive Anerkennung	289
3.4	Normen der Anerkennbarkeit	289
3.5	Anerkennung und Gerechtigkeit	290
4	Gerechtigkeit	291
4.1	Gerechtigkeit als Vergleich des Unvergleichbaren	291
4.2	Ursprung von Recht und Gerechtigkeit in der Singularität	292
5	Fünftes Zwischenfazit: Beziehung zum Anderen im Spannungsfeld von Verantwortung, Anerkennung und Gerechtigkeit	293
<b>Zum Schluss</b>		296
<b>Literatur</b>		301

# Vorbemerkung

Die Idee für dieses Buch geht auf einen Artikel zurück, den wir 2019 unter dem Titel *Erfahrung, Wissen, Handeln. Zum Status der Empirie in der Sonderpädagogik* (Dederich/Seitzer 2019) veröffentlicht haben. Dieser Text, der in einer starken Überarbeitung und Erweiterung die Grundlage des zweiten Teils dieser Schrift bildet, war ein Zwischenergebnis unserer kritischen Auseinandersetzung mit der evidenzbasierten Pädagogik. In den folgenden Jahren hat uns das Begriffsdreieck *Erfahrung, Wissen und Handeln* weiter beschäftigt, jedoch in einer großräumigeren Perspektive als bei unserem ersten Versuch. Gleichsam kontrastiv zur ersten Fassung fragten wir uns beispielsweise, welche Rolle diese Begriffe in konstruktivistisch und dekonstruktivistisch ausgerichteten Theorie- und Forschungszusammenhängen der Heil- und Sonderpädagogik spielen. Hinzu kam eine intensive Auseinandersetzung mit der starken Ausdifferenzierung der Disziplin in unterschiedliche Stile bzw. Zweige, zwischen denen nach unserer Beobachtung kaum Berührungspunkte und in der Folge sehr große Verständigungsprobleme bestehen. Diese Problematik ist in einer Reihe von Schriften dokumentiert: Laubenstein und Scheer (2017), Grosche u. a. (2020) sowie Grosche, Gottwald und Trescher (2020). Aus unserer Sicht ist das Problem der fehlenden Verständigung inzwischen so gravierend, dass es streng genommen nicht mehr angemessen scheint, etwa die Bezeichnung Sonderpädagogik im Singular zu verwenden, sondern von einer Reihe mehr oder weniger unabhängig voneinander operierenden disziplinären Sonderpädagogiken auszugehen ist.

Vor diesem Hintergrund begann uns die Frage zu beschäftigen, ob und wie es möglich ist, auf der Grundlage des genannten Begriffsdreiecks so etwas wie eine disziplinäre Reflexionsmatrix zu entwickeln. Uns ist es wichtig zu betonen, dass die nachfolgenden Überlegungen nicht den Anspruch erheben, eine neue Grundlage der Disziplin vorzulegen und sich folglich in eine Reihe mit den Schriften von Ulrich Bleidick (1972), Otto Speck (2003, zuerst 1988) oder Wolfgang Jantzen (1987; 1990) zu stellen. Unsere Absicht ist vielmehr, ein theoretisches Werkzeug zu skizzieren, das es ermöglicht, darüber nachzudenken, worum es in der Disziplin und Profession überhaupt noch geht und gehen sollte – diesseits der z. T. an die Wurzeln gehenden Divergenzen. Ein solches Instrument ist unseres Erachtens deshalb notwendig, weil diese Frage nur in einem die Methoden- und Theorieschulen sowie die vielen Spezial- und Subdiskurse übergreifenden Diskurs beantwortet werden kann.

Bisher wurden solche Diskurse auf drei Wegen angestrebt: Erstens durch eine eklektizistische Einebnung und Harmonisierung, die über die teilweise gravierenden methodischen und theoretischen Unvereinbarkeiten unterschiedlicher

Zugänge und Ansätze schlicht hinwegzusehen versucht. Zweitens durch den Rekurs auf Interdisziplinarität oder Methodenpluralismus; solche Ansätze tendieren allerdings eher dazu, die Probleme, anstatt sie zu lösen, offenbar werden zu lassen.<sup>1</sup> Die dritte Strategie bestand in unterschiedlichen Entwürfen einer übergreifenden Methodologie der Disziplin, also darin, einen bestimmten erkenntnistheoretischen Zugang und damit einhergehende methodische und theoretische Grundlagen als ein für alle verbindliches Fundament zu setzen.<sup>2</sup> Diese Strategie wird der Vielfalt der perspektivischen, thematischen und methodischen Zugänge jedoch ebenso wenig gerecht. Was wir also suchten, war ein Zugang, der eine kritische Reflexion, eine systematische Vermittlung und Einordnung der spezifischen Geltungsrahmen unterschiedlicher Forschungsansätze ermöglichte, ohne zugleich einen vermeintlichen Königsweg vorzuschreiben.

Obwohl wir mit den nachfolgenden Überlegungen also ausdrücklich keine Theorie für eine Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik anstreben, sind wir zugleich der Überzeugung, dass eine zukünftige Theorie der Gesamtdisziplin die Probleme und Denkansätze, denen wir uns nachfolgend widmen, sowie insbesondere die Ausarbeitung des Begriffsdreiecks *Erfahrung, Wissen und Handeln* aufgreifen muss. Aus diesem Grund scheint uns der Untertitel dieser Schrift sehr angemessen zu sein.

In Zeiten, in denen die Eigenständigkeit, wenn nicht sogar die Existenz der Heil- und Sonderpädagogik zumindest von einem Teil der Disziplin in Frage gestellt wird und sich in vielen Kontexten die Notwendigkeit zeigt, die Lehrer:innenbildung im Zeichen der Inklusion neu und anders zu denken wie auch zu organisieren, mag es anachronistisch, wenn nicht sogar rückwärtsgewandt erscheinen, eine theoretische Grundlegung der Heil- und Sonderpädagogik überhaupt nur in Erwägung zu ziehen. Wenn wir uns nachfolgend mit einigen zentralen theoretischen Problemen der Disziplin befassen, ist dies keineswegs als Plädoyer zu verstehen, zukünftig in struktureller und institutioneller Hinsicht alles beim Alten zu belassen. Im Gegenteil sind wir gut durchdachten, verkrustete Strukturen aufbrechenden und emanzipatorisch ausgerichteten Innovationen gegenüber sehr aufgeschlossen. Zugleich aber sind wir der Überzeugung, dass auch im Zeichen der Inklusion spezifische heil- und sonderpädagogische Wissensbestände ebenso wenig obsolet sein werden wie hinreichend ausdifferenzierte fachspezifische Kompetenzen. In diesem Sinne sind wir der Überzeugung, dass die von uns angemahte Theoriearbeit in Zukunft sogar noch an Bedeutung gewinnen wird, und zwar unabhängig von der Organisationsform und dem Namen der Disziplin.

---

1 Vgl. etwa Specks Konzept einer „komplementär interdisziplinären Verständigung“ (Speck 1988, 72) oder als aktuelleres Beispiel Grosches Konzept einer „inter- und transdiskursiven Kooperation“ (Grosche 2017a, 58).

2 Siehe insbesondere Jantzen (1987, 1990).

Neben den bereits genannten Schriften haben wir außerdem auf folgende frühere und aktuelle Publikationen zurückgegriffen: Dederich (2013b), Dederich (2020), den Abschnitt zum Stichwort „Kritik“ aus Dederich (2021), die Passage zum Subjektbegriff aus Dederich und Dietrich (2022) sowie Seitzer (2023, 2024 i. V.).



# Einleitung: Überblick und erste Annäherung

Bereits seit den 1970er und 1980er Jahren gibt es immer wieder neu aufkeimende Diskussionen und teilweise erbittert geführte Kontroversen nicht nur über Aufgaben und Ziele der Heil- und Sonderpädagogik, sondern auch über die Frage, ob die Profession wie auch die Disziplin notwendig sind und eine gut begründete Existenzberechtigung haben. Schon seit den ersten Bemühungen um die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und dann verstärkt im Kontext der Inklusion stehen nicht nur Bezeichnungen wie „Heilpädagogik“ oder „Sonderpädagogik“ in der Kritik; es gibt auch Stimmen, die für die mehr oder weniger umfängliche Abschaffung der Disziplin und Profession plädieren. Aber auch unabhängig von diesen Debatten über Inklusion gibt es zumindest in der Disziplin, das heißt der wissenschaftlichen Heil- und Sonderpädagogik, sehr unterschiedliche Auffassungen darüber, was ihr Gegenstand ist und wie dieser begrifflich-theoretisch zu fassen sein könnte. Das hat zur Folge, dass sehr unterschiedliche Forschungsperspektiven eingenommen werden, die sich zum Teil radikal divergierender Methodologien und Begriffsinstrumentarien bedienen und kaum in Einklang zu bringende Vorstellungen darüber entwickeln, was die Aufgaben und Ziele der pädagogischen Praxis sein könnten.

Nun könnte man einwenden, dass diese Zustandsbeschreibung eingedenk der Tatsache, dass sich die verschiedenen Zweige und in ihnen gepflegte Stile der Disziplin seit nunmehr über zehn Jahren mehr oder weniger unisono auf die UN-Behindertenrechtskonvention beziehen, dramatisch überzeichnet, wenn nicht sogar verfehlt ist. Demnach stelle die Konvention so etwas wie einen übergreifenden, die verschiedenen Zweige und Stile einigenden normativen Bezugs- und Orientierungsrahmen dar, in dem Menschenrechte und Inklusion ein unverrückbares und nicht zu bezweifelndes Fundament bildeten. Analysiert man erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Prämissen, verschiedene Begriffssysteme, Modelle sowie Theorien von Behinderung, Konzeptionalisierungen dessen, was Pädagogik im Kontext von Behinderungen und Beeinträchtigungen sein könnte usw., zeigt sich jedoch, dass sich die jeweiligen Problemverständnisse sowie die für angemessen gehaltenen Mittel und anvisierten Ziele zum Teil radikal widersprechen. Aufschlussreich ist hier u. a. Mai-Anh Bogers „Theorie der trilemmatischen Inklusion“ (2019a, 2019b). Sie zeigt, dass drei Schlüsselkonzepte inklusionspädagogischer Theorien, die einer weitverbreiteten Auffassung zufolge als unabdingbare Voraussetzung für die Etablierung inklusiver pädagogischer und gesellschaftlicher Strukturen gelten, nämlich Empowerment, Dekonstruktion und Normalisierung, in einer trilemmatischen Spannung zueinander stehen. Aus dieser trilemmatischen Struktur ergibt sich, dass Inklusion eigentlich die

Erfüllung aller drei Aspekte fordert, während immer nur zwei zur gleichen Zeit erfüllbar sind (Boger 2019a, 2019b).

Am vorab skizzierten grundlegenden Problem setzt das vorliegende Buch an. Obwohl seine vier Teile auf jeweils unterschiedliche Weise um die Frage nach dem Gegenstand der Disziplin und das Problem der Gegenstandskonstitution kreisen, ist weder eine Grundlegung der Disziplin noch eine integrative Theorie intendiert, wie sie beispielsweise Wolfgang Jantzen (2010) mit seiner „synthetischen Humanwissenschaft“ im Blick hatte. Vielmehr beabsichtigen wir, das sowohl für die Wissenschaft als auch für das professionelle Handeln grundlegende Verhältnis von Erfahrung, Wissen und Handeln phänomenologisch zu untersuchen und daran anschließend einen kulturwissenschaftlich konturierten disziplinären Reflexionsrahmen zu skizzieren. Wir werden zeigen, dass die kulturwissenschaftliche Rahmung der Heil- und Sonderpädagogik in Verbindung mit dem von uns dargelegten Verständnis von Erfahrung, Wissen und Handeln eine Möglichkeit eröffnet, das Problem der Gegenstandsbestimmung und Gegenstandskonstitution anders zu fassen und damit auch gewisse theoretische Sackgassen zu vermeiden, in die viele disziplinäre Diskurse bzw. einzelne Positionen früher oder später zu geraten drohen.

Bevor wir diesen Gedanken eingehender entfalten, werden wir *im ersten Teil* versuchen, das von uns identifizierte zentrale Problem der Disziplin genauer zu fassen und zu begründen, warum wir es überhaupt als solches begreifen. Dies wird nicht in einem historisch-systematischen Zugang erfolgen, sondern mit Blick auf eine aktuelle Kontroverse, an der sich das Problem der Gegenstandskonstitution der Disziplin exemplarisch aufzeigen lässt. Im Fokus dieser Kontroverse stehen zwei von uns identifizierte nicht nur sehr unterschiedliche, sondern in bestimmter Hinsicht gegensätzliche und schwer vereinbare Zugänge zu Forschung und Theoriebildung.

An diesen ausführlichen Problemaufriss schließt der *zweite Teil* an, der einer phänomenologischen Darstellung und Reflexion des komplexen Zusammenhangs von Erfahrung, Wissen und Handeln gewidmet ist. Durch eine schrittweise Einführung in phänomenologisches Denken und dessen Anwendung auf zentrale Fragen und Probleme der Heil- und Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft<sup>3</sup> werden wir zu zeigen versuchen, dass verschiedene disziplinäre

---

3 Im Folgenden verwenden wir überwiegend die Bezeichnung Praxiswissenschaft, wobei wir der Differenz zur Handlungswissenschaft, von der wir an wenigen Stellen ebenso sprechen werden, keine tiefere Bedeutung beimessen. Den Unterschied zu einer angewandten Wissenschaft halten wir mit Verweis auf Wieland (2015, 19–32) jedoch für gravierend. Die Heil- und Sonderpädagogik ist eine Praxiswissenschaft, insofern sich erstens eine Diskrepanz zwischen theoretischen Systemen und Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen feststellen lässt, sodass Theorie zweitens nicht einfach ‚angewandt‘ werden kann, wie etwa die Physik als Grundlagentheorie in der Elektrotechnik Anwendung findet. Vielmehr bedarf es einer Vermittlungsgröße zwischen Theorie und Praxis (Haltung, Stil, Takt, praktische Urteilskraft usw.), um Übergänge

Anstrengungen, die sich in der Beobachtung, Befragung und Kritik der Praxis verdichten, als responsiv zu begreifen sind und an den lebensweltlichen und praktisch-pädagogischen Erfahrungszusammenhang zurückgebunden werden müssen. Eine solche Rückbindung ist, so soll deutlich werden, auch für eine sich dezidiert von der pädagogischen Praxis abgrenzende Erziehungswissenschaft unerlässlich. Einerseits werden wir auf Grundlage einer solchen responsiven Phänomenologie und in Bezugnahme auf den Gegenstandspositivismus, der einen Teil der Disziplin beherrscht, argumentieren, dass bestimmte Fragen, Probleme, Konzepte und bevorzugte Methoden zur Wissensgewinnung nicht objektiv vorgegeben sind, sondern sich erst in der Erfahrung in einer bestimmten Weise konturieren. Andererseits werden wir auf der gleichen Grundlage anhand (radikal-) konstruktivistischer Ansätze zur Gegenstandskonstitution der Disziplin zeigen, dass die disziplinären Probleme, theoretischen Desiderata und Forschungsbedarfe nicht ‚aus der Luft gegriffene‘ Konstruktionen sind, sondern deshalb thematisch werden, weil sie sich der Erfahrung aufdrängen und auf eine jeweils bestimmte Weise zeigen. Unsere These lautet, dass weder Gegenstandspositivismen noch Konstruktivismen diesen komplexen Zusammenhang von Erfahrung, Wissen und Handeln angemessen zu erfassen und zu rekonstruieren vermögen.

Unter Rückgriff auf kulturwissenschaftliche Überlegungen werden wir anschließend im *dritten Teil* dieser Schrift darlegen, wie sich die Verquickung von Erfahrung, Wissen und Handeln in einem kulturwissenschaftlich konturierten Denkraum reflektieren lässt. Damit soll nicht behauptet werden, dieser Denkraum sei Grundlage eines objektiven Wissenssystems. Vielmehr wird im Zusammenspiel mit der phänomenologischen Perspektive deutlich, dass sich in den Aufmerksamkeitsstrukturen, die unserer lebensweltlichen Erfahrung zugrundeliegen, schon ein kulturell und historisch gewachsenes Wissen sedimentiert hat, in dem Figurationen der Macht wirksam werden: Dass uns etwas aufmerken lässt und *als etwas* auffällt, ist immer auch durch ein System von situativen, institutionellen, sozialen, kulturellen, politischen, ökonomischen und normativen bzw. rechtlichen Techniken der Aufmerksamkeit mitbedingt. Damit kommt zumindest indirekt auch das mitproduzierte Negative in den Blick: das, was nicht bemerkt wird, ungesehen und ungehört bleibt. Auch diese Thematik wird sich wie ein roter Faden durch die Kapitel dieses Buchs ziehen. An ihm lässt sich zeigen, dass theoretische und methodologische Zugänge zu Fragen und Problemen der Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik wie Optiken wirken, die diese Fragen und Probleme auf jeweils sehr unterschiedliche Weise, jedoch unausweichlich selektiv und exklusiv figurieren. Zugleich wird deutlich werden,

---

zwischen Wissenschaft und Praxis zu gewährleisten. Drittens ist im Falle der Heil- und Sonderpädagogik von einem Primat der Praxis gegenüber ihrer theoretischen Rationalisierung und Reflexion auszugehen, sodass die Praxis der Theoriebildung immer vorausgeht.

dass die dezidierte Analyse der situativen, institutionellen, sozialen, kulturellen, politischen, ökonomischen, rechtlichen und normativen Bedingungen dafür, dass etwas als dieses oder jenes zur Aufmerksamkeit kommt, während anderes unbeachtet bleibt, ebenso wenig zu einem objektiven Fundament des Wissens führt.

In diesem Sinne unterscheidet sich unser Standpunkt von einem radikal (de-)konstruktivistischen, der häufig ebenso in enger Verknüpfung mit einem kulturwissenschaftlichen Programm auftritt. Ein solches Wissenschaftsprogramm leitet aus der Einsicht, dass Erfahrungen mit kulturell und historisch situierten Wissensformationen verknüpft sind und immer im Akkord mit bestimmten Machtkonstellationen auftreten, das übergeordnete Ziel ab, sich ausschließlich einer machtkritisch unterfütterten Arbeit der Kritik und Dekonstruktion des bestehenden Wissens zu widmen. Ebendiese Programmatik bezeichnen wir mit dem Begriff eines kritisch-dekonstruktivistischen Stils. Zwar ist es plausibel, dass die Einsicht der historischen und kulturellen Situiertheit sowie der Machtverschränkung des Grundlagenwissens eine kritische Selbstreflexion gebietet. Auch teilen wir die Ansicht, dass es durchaus auch Aufgabe der Wissenschaft ist, auf unzureichend abgesicherte Annahmen hinzuweisen und entsprechende Kurskorrekturen anzuvisieren. Da wir jedoch voraussetzen, dass die Probleme, die sich allererst in Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen der Praxis zeigen, aufgrund ihrer Situiertheit und ihrer Verschränkungen mit Machtverhältnissen nicht gleichsam als ‚aus der Luft gegriffene‘ Beobachter:innenkonstruktionen gelten können, nehmen wir an, dass sie sich nicht durch die bloße Einnahme einer machtkritischen, dekonstruktivistischen Perspektive einfach wieder in Luft auflösen. Eine Praxiswissenschaft, die sich damit begnügt, die konkreten Probleme, die sich Handelnden stellen, auf einer sehr abstrakten theoretischen Ebene analytisch aufzulösen, verfehlt ihren Zweck, ein (durchaus auch kritisches) Wissen zu liefern, das in den komplexen Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen zur Orientierung beitragen kann.

Im *vierten Teil* schließlich werden wir noch einmal die Blickrichtung ändern und uns mit der Normativität einem Komplex von Fragen zuwenden, der in weiten Teilen der Disziplin entweder noch gar nicht oder nicht hinreichend fundiert zur Kenntnis genommen und bearbeitet wird. Hier werden wir vor allem ethische Fragen adressieren, ohne jedoch eine Ethik der Heil- und Sonderpädagogik ausformulieren zu wollen. Vielmehr wird es uns darum gehen, in Anschluss an die Phänomenologie der Responsivität einen Zugang zu ethischen Fragestellungen zu skizzieren, der in Zukunft einer weiteren Ausarbeitung und auch bereichsspezifischen Spezifikation bedarf.

Soweit sollte deutlich geworden sein, dass die nachfolgend entwickelten Gedankengänge nicht der Ertrag eines dekontextualisierten Blicks und einer ortlosen Rede sind. Deshalb sei von Anfang an klargestellt, wie wir uns im disziplinären Feld situieren. Wir begreifen die Heil-, Sonder- und Behindertenpädago-

gik als Praxiswissenschaft, in der Erfahrung, Wissen und Handeln auf komplexe Weise miteinander verschränkt sind. Als eine so verstandene Wissenschaft muss sie, trotz ihrer Eigenständigkeit gegenüber der Praxis und ihrer durchaus divergierenden Blickrichtung, eine Verbindung zu den Praxisfeldern aufweisen. Eine ihrer substantiellen und originären Aufgaben besteht darin, auf methodisch gesicherte und theoretisch plausibilisierte Weise Wissen zu produzieren, das zumindest indirekt in Bezug auf praktische Probleme Orientierung zu schaffen vermag wie auch Wege der Bearbeitung als relevant identifizierter Probleme aufzeigen kann. Orientierung stiften bedeutet im Kontext von Wissenschaft zunächst, erfahrungsbasiert und auf eine theoretisch schlüssige Weise Komplexität gleichzeitig zu erfassen und diese im Modus ihrer Steigerung zu reduzieren; Kategorien zur Verfügung zu stellen und Merkmale zu bestimmen, die es erlauben festzustellen, was genau sich in einer gegebenen komplexen Situation als fragwürdig und problematisch, als pädagogisch bedeutsam und zum Handeln auffordernd erweist, welche Ziele das Handeln zu verfolgen hat und welche Mittel zu deren Realisierung angemessen sind<sup>4</sup>.

Nun ist praktisches Handeln nur in einer gleichermaßen natürlichen und personalen Einstellung möglich. Natürlich bedeutet, dass wir die uns situativ gegebene Wirklichkeit zu zunächst als fraglos gegeben voraussetzen:<sup>5</sup> Wir sehen, dass ein Kind weint, und was immer dieses Weinen im Einzelnen bedeuten mag, verlangt es uns eine Antwort ab, beispielsweise, indem wir es fragen, was vorgefallen ist, oder indem wir es trösten. Wir stellen fest, dass manche Kinder Schwierigkeiten damit haben, bestimmte Rechenoperationen durchzuführen, einfache Texte sinnverstehend zu lesen oder aufwallende Affekte zu regulieren, ohne den Unterricht zu stören oder gar zu sprengen. In der natürlichen und personalen Einstellung fragen wir nicht, ob die Schwierigkeit eines neunjährigen Kindes, die Subtraktionsaufgabe  $11-3$  zu lösen, eine Konstruktion eines beobachtenden Systems ist. Wir fragen auch nicht, ob sich unsere Wahrnehmung, dass das Kind weint, empirisch validieren lässt. Wir fassen solche Situationen und Ereignisse zunächst als Gegebenheit auf, und zwar selbst dann, wenn wir sie nicht hinnehmen, sondern etwas daran ändern wollen. Sie zunächst als gegeben zu betrachten ist unausweichlich, denn sie fordern uns dazu auf, etwas zu tun: das weinende Kind zu trösten und das an der Rechenaufgabe scheiternde Kind zu unterstützen. Zugleich drängen sich in pädagogischen Kontexten Fragen auf, deren Beantwor-

---

4 Zum Problem der Orientierung aus philosophischer Sicht vgl. Liebsch/Stegmaier (2022)

5 Die Begriffe der natürlichen und personalen Einstellung, wie sie hier gebraucht werden, entstammen der Phänomenologie Edmund Husserls (1952, 137 ff.). Die personale Einstellung entwickelt Husserl als eine Art Akzentuierung der natürlichen Einstellung. Mit dem Begriff weist Husserl darauf hin, dass wir nicht nur sinnlich wahrgenommene Gegenstände in unserer Umwelt als fraglos gegeben hinnehmen, sondern dass zu diesen Fraglosigkeiten zahlreiche ‚geistige‘ Aspekte zählen, die unser personales Zusammenleben mit anderen Menschen sozusagen als ‚Common Sense‘ durchwirken (vgl. Dzwiza-Ohlsen 2019, 260).

tung einen Reflexionsprozess in Gang setzt, der seinerseits ein gewisses Maß an Distanzierung erfordert: Warum weint das Kind, warum tut es sich mit dieser Rechenaufgabe so schwer? Was braucht dieses Kind? Was muss ich tun? Unsere auf die gegebene Situation eingehenden bzw. auf sie antwortenden Handlungen erfolgen nicht voraussetzungslos, sondern immer in einem spezifischen Deutungs- und Wissenshorizont. Somit sind diese Handlungen nicht außerhalb jeglicher Kontexte und vollziehen sich nicht in reiner Spontaneität. Erst der gegebene Horizont ermöglicht ein *pädagogisches* Verständnis der angedeuteten Situationen. Ohne einen gegebenen Deutungs- und Wissenshorizont wäre pädagogisches Handeln schlechterdings nicht möglich. Das aber heißt: Pädagogisch Tätige müssen genauso wie sozialarbeiterisch, logopädisch, psychotherapeutisch oder ärztlich Tätige von gewissen auf Erfahrungswissen basierenden *Setzungen* ausgehen, die ihre jeweilige Handlungswirklichkeit ausmachen – also beispielsweise, dass es Lernschwierigkeiten oder soziale, entwicklungsbezogene Problemlagen gibt, die nicht gleichgültig hinzunehmen sind. Weil praktisches Erfahrungswissen häufig routinemäßig greift und wir dazu tendieren, es trotz seiner Irrtumsanfälligkeit nicht zu hinterfragen, ist die Reflexion praktischen Handelns unabdingbar. Reflexion bedeutet nicht nur, über ein konkretes Thema oder ein spezifisches Problem nachzudenken. Gemeint ist auch die Beschäftigung mit der Frage, wie sich Erfahrungen bilden und wie sie angemessen erfasst und beurteilt werden können. Das ist nicht nur wichtig, um Vorurteile und Fehlannahmen aufzudecken, sondern auch, um neue Zugänge und Anhaltspunkte dafür zu finden, wie pädagogischen Erfordernissen zu begegnen ist.

Während sich uns also pädagogische Fragen in der natürlichen Einstellung unausweichlich aufdrängen, geht die pädagogische Reflexion mit einer Dezentrierungsbewegung einher, das heißt mit dem Heraustreten aus pädagogischen Handlungssituationen und der Einklammerung unhinterfragter Wirklichkeits- und Richtigkeitsannahmen. Diese Dezentrierungsbewegung ist auch erforderlich, um gerade mit Blick auf problematische Situationen, denen entweder mit eingeübter Routine nicht beizukommen ist oder die durch eingeübte Routinen immer weiter verfestigt und zementiert werden, den Blick zu öffnen und neuen Antwortmöglichkeiten Raum zu geben. Aber auch hier gilt, dass Handlung und Reflexion zwei unterschiedliche Modi des Sichbeziehens auf eine Situation sind, die allerdings stets in einer zeitlichen Verschiebung auftreten und daher niemals ganz zur Deckung kommen können. Wir können nicht gleichzeitig in einer Situation handeln und umfassend über dieselbe Situation reflektieren. Dies ist nur möglich, wenn wir sie bereits ‚verlassen haben‘ und deren zuvor unhinterfragte Rahmenbedingungen uns erst durch die Dezentrierungsbewegung in ihrer Fraglichkeit aufscheinen. Die Situation, in der wir handelnd involviert sind, und die Situation, über die wir reflektieren, sind uns also je anders gegeben, nämlich einerseits als eine, in die wir involviert sind und andererseits als eine, über die wir nachdenken. Trotz des Auseinandertretens und der zeitlichen Verschiebung ist

und bleibt die Reflexion aber auf das bezogen, *was* sie reflektiert – sie ist ein responsives, das heißt antwortendes Geschehen. Wenn sie diesen Bezug hingegen verliert, wird sie selbstbezüglich und selbstgenügsam. Eine solche bezugslose Reflexion hat ein echtes Interesse an den Phänomenen, denen sie sich verdankt, abgeschüttelt. Hier mag ein wesentlicher Unterschied zwischen der Reflexion von Praktiker:innen und der wissenschaftlichen Reflexion bestehen (vgl. Seitzer 2024, i. V.): Wenn Praktiker:innen über die Bedingungen ihres Handelns nachdenken, ist der Radikalität, mit der sie diese in Frage stellen können, eine pragmatische Grenze gegeben. Ebendiese Bedingungen werden am nächsten Tag wieder als unhintergehbare Grenze ihrer Handlungsspielräume wirksam sein. Sie können sich z. B. fragen, ob sie ein aufrührerisches Verhalten von Schüler:innen statt als Provokation nicht auch als Ausdruck von Hilflosigkeit auffassen sollten. Diese Änderung des thematischen Horizonts kann ihnen bereits radikal neue Handlungsansätze und Antwortspielräume erschließen. Sie haben aber (zumindest in dieser konkreten Situation) nichts davon, das zu einer sozialen Konstruktion oder einem Resultat kulturell und historisch situierter Deutungs- und Bewertungsmuster zu erklären, was sie am Verhalten der Schülerin bzw. des Schülers zum Handeln und Nachdenken herausgefordert hat. Denn spätestens am nächsten Tag werden sie sich dieser Herausforderung wieder stellen müssen. Diesen Reflexionsbogen, der letztlich immer zu den Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen zurückführt, können Wissenschaftler:innen nicht nur erheblich weiter ausdehnen, sondern auch auflösen, um sich ganz in ihre theoretischen Kontemplationen zu versenken.

Mit diesen kurzen Ausführungen zum Reflexionsbogen, der – sofern er nicht in theoretizistischer Haltung gekappt wird – immer bei einer Erfahrung seinen Ausgangspunkt nimmt, um schließlich wieder dahin zurückzuführen, haben wir bereits in sehr kondensierter Form eine Grundeinsicht der responsiven Phänomenologie vorweggenommen. Sie steht in scharfem Kontrast zum empirisch-pragmatischen und kritisch-dekonstruktiven Stil, mit denen wir uns im weiteren Verlauf auseinandersetzen werden. Erhebliche Divergenzen bestehen sowohl hinsichtlich des von uns angenommenen Ausgangspunktes, der, wie dargelegt, in der Erfahrung und somit nicht vollständig in unserer Hand liegt, als auch hinsichtlich des Fluchtpunktes der wissenschaftlichen Reflexion, der in ebendieser Erfahrung besteht: Die Fragen, auf die wissenschaftliche Reflexion zu antworten hat, erheben sich aus den Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen der Lebenswelt, in denen sich diese Antworten letztendlich auch bewähren müssen (Jantzen 1987, 88). Damit wenden wir uns der angekündigten Problemanalyse zu.

# Teil I: Ein disziplinärer Problemknoten

Im Hintergrund des Problemkomplexes, der sich um das Begriffsdreieck *Erfahrung, Wissen und Handeln* aufspannt, steht letztlich die Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer wissenschaftstheoretischen Fundierung und Legitimation der Heil- und Sonderpädagogik und mithin die Frage nach dem Status der Heil- und Sonderpädagogik als Wissenschaft. Aus der Erkenntnis, dass sich die Disziplin kaum letztgültig legitimieren lässt, ohne dabei unausweichlich auf eine Definitionsmacht bezüglich ihres Gegenstandes und ihrer Adressat:innen zurückzugreifen (vgl. Laubenstein 2008, 33), erwächst eine bis heute anhaltende tiefreichende Skepsis gegenüber ihren eigenen Kategorien, Kriterien und Methoden. Diese methodologischen und legitimatorischen Verunsicherungen werden unter dem Titel der „Krise der Heilpädagogik“ bereits seit den späten 1980er Jahren im Fach verhandelt (vgl. Speck 2003). Ohne Frage sind gewisse Unstimmigkeiten und Differenzen innerhalb der Diskurse einer wissenschaftlichen Disziplin nicht ungewöhnlich und können unter Umständen als Ausdruck einer lebendigen Wissenschaft begriffen werden. In der Debatte um eine – tatsächliche, herbeigeschriebene, nicht existente – Krise der Disziplin vertrat Andreas Möckel ebendiesen Standpunkt, weshalb er die Vertreter:innen der Disziplin dazu aufforderte, die Krise abzusagen und zum Tagesgeschäft zurückzukehren (vgl. Möckel 1996). Wenn auch wir den (heute vielleicht noch mehr als damals schon) viel strapazierten Begriff der Krise vermeiden wollen, kommen wir dennoch zu der Feststellung, dass einige der Fragen, die in der damaligen Grundlagendebatte aufgeworfen wurden, bis heute nicht nur ungeklärt sind, sondern sich noch weiter verschärft haben.

Dies wollen wir folgend erörtern, wobei wir in vier Schritten vorgehen. Im ersten Schritt werden wir eine Arbeitsdefinition der Disziplin vorlegen. Zum einen erscheint uns dies erforderlich, um deutlich zu machen, wovon wir so selbstverständlich sprechen, wenn wir in einem zugegebenermaßen sehr weiten Sinn die Bezeichnung „Heil- und Sonderpädagogik“ gebrauchen. Zum anderen sprechen wir später von einer Zerfaserung oder Zerrissenheit der Disziplin. Diese Rede impliziert das problematische Ideal einer zumindest in Grundzügen intakten Ganzheit oder Einheit. Unsere Arbeitsdefinition wird deutlich machen, dass wir die Bezeichnung zusammenfassend, aber nicht vereinheitlichend benutzen. Im zweiten Schritt bieten wir ein kleines disziplinäres Panorama an. Wir nehmen zunächst eine analytische Perspektive ein und erstellen ein heuristisches Schema, demzufolge unsere Fachwelt in drei idealtypische Zweige bzw. Stile zerfällt, zwischen denen nicht nur theoretische und methodologische Differenzen bestehen, sondern auch erhebliche Verständigungsschwierigkeiten.



Im dritten Schritt nutzen wir diese Heuristik, um einige Konfliktthemen und Brennpunkte unserer Disziplin zu beschreiben und zu untersuchen. Aus dieser Untersuchung werden wir im vierten Schritt unsere Schlussfolgerungen ziehen und einen Ausblick auf die Antwort geben, die wir bezogen auf die überaus komplexe Gemengelage anzubieten haben.

## 1 Arbeitsdefinition: Heil- und Sonderpädagogik

Angesichts der von uns hervorgehobenen Ausdifferenzierung und Zersplitterung der Fachwelt könnte irritieren, dass wir weitestgehend dennoch von *der* Disziplin im Singular sprechen. Weiterhin dürfte fraglich sein und mitunter sogar Anstoß erregen, dass wir für *die* Disziplin die sehr umstrittene Bezeichnung ‚Heil- und Sonderpädagogik‘ verwenden. Wir wollen auf beide berechtigte Kritikpunkte eingehen und eine grobe Arbeitsdefinition darlegen. Daraufhin werden wir unser Verständnis nochmal vertiefen, indem wir erörtern, wie sich aus unserer Sicht das Verhältnis der Heil- und Sonderpädagogik zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft und zu neueren Ansätzen wie der Inklusionspädagogik darstellt.

Wenn wir von der Disziplin im Singular sprechen, hegen wir damit weder die Absicht, erhebliche Unterschiede und Differenzmerkmale der vielfältigen Zugänge innerhalb der Fachwelt auszublenden, noch wollen wir die Fachwelt buchstäblich ‚zur Disziplin rufen‘, indem wir ihr ein neues theoretisches und methodisches System aufzwingen, dem sich alle Diskursteilnehmer:innen unterzuordnen hätten. Wir verstehen, um ein erstes Merkmal der Arbeitsdefinition zu nennen, die Disziplin vielmehr als eine Art Diskursarena, in der verschiedene theoretische Zugänge und Methoden aufeinandertreffen, um im besten Fall zentrale Fragen und Probleme des Fachs im kritischen Austausch verschiedener Perspektivierungen zu diskutieren. Wir sind nicht nur der Meinung, dass der Pluralismus der Methoden und Zugänge als unumkehrbarer Zustand des Fachs zu akzeptieren, sondern dass er im Sinne der Hyperkomplexität der Gegenstände, Fragen und Probleme, mit denen die Disziplin befasst ist, sogar dringend gefordert ist. Dementsprechend wenden wir uns gegen eine Form der Einheit, die einer wissenschaftlichen Monokultur gleichkäme.

Jedoch wenden wir uns ebenso gegen eine Vorstellung, die Vielfalt in der Wissenschaft schon als Selbstzweck ansieht und die Probleme, die mit einem Forschungs- und Wissenschaftspluralismus einhergehen, gleichsam unter den Teppich kehrt. Paradoxaerweise bedarf es einer Minimaldefinition von dem, was unterschiedliche Beiträge eint, um überhaupt zu verstehen, wo genau die Divergenzen unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugangsarten und Sachbezüge auszumachen sind. Pointiert gesagt: Wir müssen uns nicht über alles einig sein, aber wir sollten zumindest Einigkeit hinsichtlich der Frage erzielen können, worüber wir uneins sind. Deshalb, und nur deshalb, adressieren wir die Diszi-

plin im Singular und meinen damit einen weiten Diskursrahmen, der trotz der Vielfalt der Perspektiven, Themen und Spezialisierungen sowohl die Themen der Heil- und Sonderpädagogik als auch ihre jeweiligen binnendifferenzierten Fachrichtungen bzw. Förderschwerpunkte umfasst.

Hiermit kommen wir zur Frage, warum wir dennoch die durchaus strittige Bezeichnung ‚Heil- und Sonderpädagogik‘ wählen. Wir sind uns der Problematik und Kritikwürdigkeit der Bezeichnungen ebenso bewusst wie der von uns durchgehend verwendeten Doppelform. Das Für und Wider dieser Bezeichnungen denken wir dabei ebenso mit wie die fachliche Diskussion über verschiedene Versuche, diese zu ersetzen. Dazu gibt es diverse Vorschläge: „Pädagogik der Behinderten“ (Bleidick 1972), „Behindertenpädagogik“ (Jantzen 1987, 1990), „Rehabilitationspädagogik“ (Becker 1993), „Förderpädagogik“ (diese Bezeichnung wird überwiegend in administrativen Zusammenhängen verwendet, etwa als Bezeichnung für Studiengänge) oder „Integrations- bzw. Inklusionspädagogik“ (Eberwein 1995; Hinz 2009). Wenn wir die genannten Alternativbezeichnungen grob vereinfachend unter die Doppelbezeichnung ‚Heil- und Sonderpädagogik‘ subsumieren, tun wir dies nicht aus der Überzeugung, die von uns gewählte Bezeichnung wäre den anderen in irgendeiner Form überlegen. Wir tun es aus drei ziemlich trivialen Gründen: Zum einen sind sie an unserem gegenwärtigen universitären Tätigkeitsort die gebräuchlichsten, zum zweiten markieren wir damit den vergleichsweise schlichten Sachverhalt, dass wir sowohl die Institution Schule als auch außerschulische Institutionen im Blick haben. Drittens knüpfen wir mit diesen Begriffen an eine Tradition an, womit wir keineswegs ausdrücken, dass es nicht wichtig und dringend gefordert wäre, sich kritisch von dieser Tradition abzusetzen. Wir halten jedoch die Vorstellung für naiv, eine Begriffsänderung allein könnte genügen, einen vollkommen neuen und nicht von den vielfältigen Problemen affizierten Standort zu gewinnen. Wenn wir auch keineswegs abstreiten wollen, dass es manchmal hilfreich ist, eine Änderung des Denkens auch durch eine Umbenennung oder eine Art Neugründung anzuzeigen, sind wir doch dafür, dass Kritik vor allem durch ihren Inhalt und performativ durch ein mit ihrem Inhalt übereinstimmendes Handeln zu den gewünschten Transformationen führt. Begriffe lassen sich schneller wechseln als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten sich ändern lassen. Unter diesem Vorbehalt bleiben wir vorerst bei der etablierten Bezeichnung, verknüpfen dies aber mit dem Hinweis, dass wir die der Kritik daran sehr ernst nehmen.

Nach diesen Vorbemerkungen kommen wir nun zu unserer Arbeitsdefinition. Heil- und Sonderpädagogik ist eine Form pädagogischer Reflexion und pädagogischen Handelns, die immer dann zum Tragen kommt, wenn Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse aufgrund unterschiedlichster Bedingungskonstellationen in Krisen geraten, abbrechen oder gar nicht erst angestrengt werden, weil sie in Relation zu bestimmten individuellen, institutionellen oder gesellschaftli-

chen Erwartungen von besonderen Herausforderungen begleitet sind, sodass es zu Gefährdungen und Ausschlüssen von Bildungsteilhabe kommt.

Heil- und Sonderpädagogik als Disziplin<sup>6</sup> hat über diese Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse nachzudenken. Konkret hat sie erstens empirisch zu erforschen und zu reflektieren, welche Formen des pädagogischen Wahrnehmens, Denkens und Handelns unter Berücksichtigung jeweils gegebener Bedingungen und Kontexte welche Folgen nach sich ziehen, etwa im Hinblick auf den individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozess oder die soziale Teilhabe. Zweitens hat sie zu reflektieren, welche (individuellen, familiären, institutionellen, gesellschaftlich-strukturellen, ökonomischen, politischen und epistemischen) Bedingungen oder Bedingungskonstellationen ursächlich oder zumindest maßgeblich für die Unterbrechung oder das Erschweren von Lern- und Entwicklungsprozessen bzw. für unterlassene Bildungsangebote sind. Drittens muss sie in einem andauernden Prozess gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungsprofile mit samt den impliziten normativen Setzungen sowie maßgeblichen professionsbezogenen Werte, normativen Leitprinzipien und Ziele in ethischer und pädagogischer Hinsicht kritisch reflektieren.

Diese Minimaldefinition drängt die Klärung des Verhältnisses zur Allgemeinen Pädagogik geradezu auf, zumal sie genauso gut für die Pädagogik im Allgemeinen gelten könnte. Warum sollte es einer besonderen Disziplin und Profession bedürfen, um einzuschreiten, wenn sich in Krisen, Unterbrechungen, Abbrüchen und Ausschlüssen von Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen aufgrund unterschiedlichster Bedingungsgefüge die Grenzen herkömmlicher pädagogischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen zeigen? Könnte man nicht von der Allgemeinen Pädagogik bzw. der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und etwa den Lehrer:innen im Regelschulbetrieb ebenso erwarten, dass auch sie in kritischen Fällen ‚dranbleiben‘ und nach neuen Deutungs- und Handlungszugängen suchen? Gewiss sind Krisen, Unterbrechungen sowie Abbrüche von Lern- und Bildungsprozessen auch Gegenstand der Pädagogik im Allgemeinen. Insofern besteht der Unterschied zwischen Heil- und Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik vor allem darin, dass sich erstere aufgrund einer Spezialisierung für eine in sich sehr heterogene Gruppe von Adressat:innen konstituiert hat. Zugleich gibt es grundlegende Themen, hinsichtlich derer keine wesentlichen Unterschiede zwischen Allgemeiner Pädagogik und Heil- und Sonderpädagogik bestehen, etwa in Bezug auf die Bildungs- und Erziehungstheorie, die Anthropologie oder die Ethik.

Der Verzicht auf eine scharfe Trennlinie zur Allgemeinen Pädagogik ist des Weiteren der Überzeugung geschuldet, dass eine solche Abgrenzung unweigerlich in Widersprüche und Zielkonflikte geraten würde. Dies hat, nebenbei

---

6 Zur Unterscheidung von Disziplin und Profession vgl. Moser (2003).

bemerkt, schon Heinrich Hanselmann erkannt (vgl. Hanselmann 1941). Auch sein Nachfolger Paul Moor formulierte bekanntermaßen, Heilpädagogik sei nichts anderes als Pädagogik, vielmehr eine Form der „vertieften Pädagogik“ (Moor 1965, 260). Dieser Hinweis soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich in der Institutions- und Problemgeschichte der Disziplin durchaus Strategien der scharfen Abgrenzung nachweisen lassen. Zugleich lässt sich gerade an dieser Geschichte aufzeigen, wovon Hanselmann (1941) gewarnt hat: Je schärfer etwa aus berufs-, bildungs- oder biopolitischen Motiven die Grenze zwischen heil- und sonderpädagogischen Institutionen, Adressat:innen und Methoden im Verhältnis etwa zu Regelschulen, Regelunterricht und Regelschüler:innen gezogen wurde, umso mehr kehrten sich die vermeintlichen Ziele der Heil- und Sonderpädagogik – ganz allgemein gesprochen, Hilfe für Menschen mit Behinderung zu bieten und zur Verwirklichung ihres Bildungsrechts beizutragen – ins Gegenteil um. Ohne die Geschichte der Ausgrenzung, Selektion und Vernichtung von Menschen mit Behinderungen und die Beteiligung heil- und sonderpädagogischer Institutionen und deren Vertreter:innen an dieser Geschichte (vgl. Jantzen 1987, Hänsel 2006) verschweigen zu wollen, sind wir gleichzeitig der Auffassung, dass es verkürzt ist, das, was Heil- und Sonderpädagogik sein kann, darauf zu reduzieren.

Schließlich haben wir unsere Definition so gefasst, dass etwa auch die Materialistische Behindertenpädagogik oder eine inklusive Pädagogik darin Platz finden. So zieht auch unsere Definition materielle, ökonomische, politische und soziale Bedingungen als Ursache der Erschwernisse und Krisen von Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen in Betracht. Auch die Möglichkeit, dass der Ausschluss vom gemeinsamen Lernen aller und die Unterbringung in separierenden Bildungseinrichtungen nicht lediglich als Antwort auf diese Erschwernisse zu verstehen ist, sondern als ursächlich für eine Vielzahl von Problemen verstanden werden kann, ist durch unsere Arbeitsdefinition mitbedacht.

Die Heil- und Sonderpädagogik, wie wir sie hier verstehen, hat demnach wenig mit dem zu tun, was verschiedene Integrations- und Inklusionspädagog:innen (vgl. Eberwein 1995, Pühr 2017, 330, Merz-Atalik u. a. 2023, 157) als Kontrastfolie für ihre eigenen Konzepte entwerfen, nämlich eine Pädagogik, die (1.) im Kern eine anti-inklusive, separierende und selektionistische Programmatik verfolgt, die (2.) in einer ungebrochenen, nahezu deterministischen historischen Kontinuität zur Hilfsschulpädagogik und der Sonderpädagogik der NS-Zeit steht, in der (3.) die Differenz zwischen disziplinärer Reflexion und institutionalisierten Handlungsformen weitestgehend aufgehoben ist, sodass Wissenschaft lediglich der permanenten Legitimation heil- und sonderpädagogischer Institutionen und Praxis dient, die (4.) philosophisch durch eine ontologisierende, essentialisierende und naturalisierende Sonderanthropologie gerechtfertigt ist, also über keine sozial- und kulturkritisch erweiterte Behinderungstheorie verfügt, die (5.) die sonderpädagogische Prozessdiagnostik in den

Mittelpunkt des Handelns stellt, dieses (6.) an Konzepten wie Förderung, Optimierung und Effizienzsteigerung ausrichtet, in der es (7.) keine machtkritische Selbstreflexion gibt und die (8.) insofern den exkludierenden, ökonomisierenden und dehumanisierenden Effekten einer turbokapitalistischen Leistungsgesellschaft nicht nur weitestgehend unkritisch gegenübersteht, sondern in einer systemstützenden Funktion aufgeht.

## 2 Ein kleines disziplinäres Panorama: Drei idealtypische Zweige und Stile der Heil- und Sonderpädagogik

Aus der Situation langanhaltender und tiefgreifender Verunsicherung in Bezug auf die wesentlichen Grundlagen und Demarkationslinien der Disziplin geht – so unsere Diagnose – heutzutage eine Diversifizierung der Fachwelt hervor, die sich aus je verschiedenen Umgangsformen und Lösungsansätzen zu diesem Problem ergibt. Dies wollen wir nachfolgend anhand einer in ihrer Pointierung sicher etwas zu schematischen idealtypischen Unterscheidung von drei Zweigen der Disziplin bzw. mit ihnen verbundener Stile zeigen, von denen zwei unserer Auffassung nach als entgegengesetzte Pole einer vielgestaltig ausdifferenzierten Heil- und Sonderpädagogik gelten können.

Auf der einen Seite verorten wir einen *empirisch-pragmatischen*, auf der anderen einen *kritisch-dekonstruktiven* Zweig, die jeweils bestimmte Merkmale eines Denkstils aufweisen. Diese Stile zerfallen nicht, einer herkömmlichen Differenzierung folgend, in sonderpädagogische Förderbereiche. Auch wollen wir, um eine zweite gängige Unterscheidungsweise zurückzuweisen, nicht schlicht die polarisierende und aus wissenschaftstheoretischer Sicht wenig produktive Frontstellung zwischen theoretischen und empirischen Zugängen reproduzieren. Wir meinen vielmehr, dass diese Stile sich nicht nur durch unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse und damit einhergehend methodische Präferenzen sowie unterschiedliche Auffassungen von der Aufgabe und Funktion der Disziplin auszeichnen, sondern Wissenschaft auf sehr stark divergierende Weise verkörpern. Dabei geht es uns nicht darum, die Heil- und Sonderpädagogik insgesamt durch ein System mehr oder wenig klar umschriebener Zweige und Stile zu ordnen. Vielmehr wollen wir anhand unserer quasi heuristischen Unterscheidung das unserer Auffassung nach grundlegende Problem der Disziplin möglichst klar und plastisch herausarbeiten.

Bevor wir uns den idealtypischen Zweigen und Stilen zuwenden, wollen wir kurz erläutern, was wir jeweils unter Idealtyp, Zweig und Stil verstehen. In Anschluss an Max Weber ist ein Idealtyp ein begriffliches, methodisches und theoretisches Mittel, das nicht darauf abzielt, die empirische Wirklichkeit in ihrer Mannigfaltigkeit möglichst genau abzubilden, sondern die Mannigfaltigkeit heuris-

tisch zu systematisieren und zu ordnen (vgl. Weber 1988, 190 ff.). Obwohl sich die beiden von uns identifizierten Idealtypen teilweise überlappen, sodass es durchaus zu Mischformen kommen kann, folgen sie deutlich unterscheidbaren Rationalitäten.

Wir sind uns bewusst, dass die Rede von Zweigen der Disziplin irreführend ist, weil sie in ihrem metaphorischen Gehalt auf eine übergeordnete Einheit oder Ganzheit verweist, hier einen Baum. Das könnte dahingehend verstanden werden, die verschiedenen Zweige seien Teile eines ausdifferenzierten, in sich aber kohärenten Ganzen. Dies ist ausdrücklich nicht gemeint. Gemeint ist ganz schlicht, dass es im disziplinären Feld der Heil- und Sonderpädagogik unterschiedliche Ausdifferenzierungen gibt, die durch jeweils untereinander geteilte wissenschaftstheoretische, methodologische und methodische Präferenzen, Publikationsorte, einen Zitationskanon usw., aber auch durch selektive und exklusive Kooperationsnetzwerke charakterisiert werden können. Diese Zweige sind keineswegs immer formale Einheiten, doch reichen die genannten Präferenzen häufig aus, ein Netzwerk einander sehr ähnlicher Interessen, Problemwahrnehmungen, Forschungskulturen, Lösungsansätze usw. entstehen zu lassen. Die Zweige unterscheiden sich voneinander dadurch, dass sie charakteristische unterschiedliche Stile reproduzieren. Daher sei etwas genauer auf den Begriff des wissenschaftlichen Stils eingegangen.

## 2.1 Exkurs zum Begriff des wissenschaftlichen Stils

Die Bezeichnung „Stil“ geht etymologisch auf das lateinische Wort „stilus“ zurück, was so viel wie „spitzer Pfahl“ oder „Griffel“ bedeutet. Der Stilbegriff bezieht sich auf die Form und nicht auf den Inhalt: Nicht etwa, was jemand sagt oder schreibt, sondern *wie* es gesagt oder geschrieben wird, ist Gegenstand von Stilfragen (vgl. Müller 1998, 150). Neben dieser Schwerpunktverlagerung vom Inhalt auf die Form weckt der Begriff des Stils Assoziationen, die ihn mit Konzepten wie Persönlichkeit, Charakter, einer bestimmten Gewohnheitsstruktur oder dem Habitus verknüpfen, etwa ein bestimmter Schreib-, Kleidungs- oder Tanzstil oder allgemein gesagt ein Ausdrucksstil. Die von uns herausgearbeiteten Stile lassen sich teils auf individuelle Neigungen, zu großen Teilen jedoch auch auf eine bestimmte – in diesem Fall wissenschaftliche – Sozialisation und ihre machtvolle Einwirkung auf das sich herausbildende Wissenschaftssubjekt zurückführen (vgl. Bourdieu 1988). Somit hat der Begriff einerseits wissenschaftssoziologische, andererseits auch ästhetische Implikationen, denen mit stichhaltigen Argumenten nur schwer beizukommen ist.

Der Stilbegriff wurde insbesondere durch Ludwik Flecks Arbeit in die Wissenschaftstheorie eingeführt. In seiner wissenschaftshistorischen Untersuchung zur *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* (1980) zeigt er an

Beispielen aus der medizinischen Forschung, dass die Herausbildung dessen, was als wissenschaftliche Tatsache gelten kann, an Kollektive gebunden ist, die durch einen spezifischen Denkstil charakterisiert werden können. Die Herausbildung von Denkstilen erfolgt unter spezifischen historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen. Ein Denkstil legt fest, was überhaupt als wissenschaftliches Problem gilt, welches die angemessenen Methoden sind, es zu erforschen, worauf die Wahrnehmung im Prozess der Forschung ausgerichtet wird, wie das Wahrgenommene gedanklich verarbeitet wird und schlussendlich, was als wissenschaftliche Tatsache und als wissenschaftlich verbriefte Wahrheit gelten kann (Fleck 1980). Demgemäß sind wissenschaftliche Tatsachen nicht ahistorisch und überkulturell gültig, sondern unauflöslich mit historisch wandelbaren kultur- und gruppenspezifischen Ansichten, Lehrmeinungen und Deutungskontexten verknüpft.

Flecks Arbeiten können als Vorläufer dessen gelten, was später historische Epistemologie genannt wurde (vgl. Rheinberger 2007). Nach einer These von Lambert Wiesing, die er in seinem Buch *Stil statt Wahrheit* (Wiesing 1991) entwickelt, hat das Scheitern metaphysischer Letztbegründungsansprüche bzw. des Anspruchs, ewigen und unverrückbaren Wahrheiten auf die Spur kommen zu können, maßgeblich dazu beigetragen, dass formale und, damit einhergehend, Stilfragen in den Vordergrund des Ringens um Geltungsansprüche getreten sind.

Flecks Arbeiten machen darüber hinaus auch deutlich, warum die Verständigung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Denkkollektive und Denkstile so schwierig ist. Denkstile homogenisieren und kollektivieren wissenschaftliches Denken und wissenschaftliche Praktiken. Weil Angehörige eines Denkstils über hinreichend ähnliche Wahrnehmungs- und Denkllogiken, methodische Präferenzen und ‚epistemische‘ Überzeugungen (etwa hinsichtlich der Frage, was überhaupt der Sinn und Zweck von Wissenschaft ist) verfügen, können sie sich relativ problemlos darauf einigen, was als wissenschaftliche Erkenntnis, was als wahr oder falsch gelten kann. Mit einem Stil geht nicht nur eine bestimmte epistemologische und methodologische Verfahrensweise in der Produktion von Wissen sowie eine bestimmte Einbettung dieses Wissens in ein übergreifendes System von Überzeugungen einher, sondern auch eine bestimmte Art, dieses Wissen zu kommunizieren, begrifflich und methodisch zu inszenieren und unter Rückgriff auf die jeweils geltende wissenschaftspolitische Rhetorik als „exzellent“ und „innovativ“ zu verkaufen. Ein für die Wissenskultur durchaus nachteiliger Effekt der Ausbildung stark voneinander abgegrenzter Stile und Zweige zeigt sich darin, dass sie zunehmend inkommensurabel werden und es in der Folge umso schwerer wird, einander zu verstehen.

Welche Bedeutung Fragen des Stils im Sinne Flecks heute in der Heil- und Sonderpädagogik haben, wurde im Rahmen des in Fachkreisen kontrovers diskutierten „Kuno-Fakes“ deutlich, auf den wir an späterer Stelle näher eingehen werden: 2016 hatten Stephan Ellinger und Katja Koch in der *Zeitschrift für Heil-*

pädagogik einen Fake-Artikel mit dem Titel *Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen – Evaluation des Programms ‚Kunobleibt am Ball‘ (KUBA)* publiziert (Ellinger / Koch 2016). Mit dieser Aktion konnten sie deutlich machen, wie dominant die Frage des Stils geworden ist und wie die eigentlich zentrale wissenschaftliche Aufgabe, nämlich die Suche nach dem methodisch und theoretisch besser abgesicherten Argument, in den Hintergrund gerückt ist.

Festzuhalten ist, dass es sich bei den Differenzen des Stils, so wenig diese ihrerseits wissenschaftlich begründet sind, um solche handelt, die sehr unterschiedliche Vorstellungen von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit indizieren, und somit von dem, wie sich Wissenschaft als soziales und kulturelles Phänomen realisiert, überhaupt nicht getrennt werden können.

## 2.2 Zweige und Stile der Heil- und Sonderpädagogik

Wir kommen nun zu den Zweigen und den mit ihnen verbundenen Stilen. Da es uns um eine idealtypische Darstellung geht, erlauben wir uns in dieser ersten skizzenhaften Annäherung eine gewisse Pointierung. Es ist nicht unsere Absicht zu zeigen, dass die Stile in welchem Sinn auch immer falsch wären. Vielmehr gehen wir davon aus, dass sowohl der empirisch-pragmatische wie auch der kritisch-dekonstruktive Stil in bestimmten Hinsichten Vorzüge aufweisen, durch die beide für die Realisierung je bestimmter Erkenntnisinteressen besonders gut geeignet sind. Zugleich glauben wir zeigen zu können, dass sie in bestimmten Hinsichten mit methodischen und theoretischen Engführungen arbeiten, die dazu führen, dass jeweils bestimmte pädagogische Fragen und Probleme unterbeleuchtet bleiben. Dies werden wir anhand des zentralen Begriffsdreiecks *Erfahrung, Wissen und Handeln* näher untersuchen.

### Der empirisch-pragmatische Stil

Eine erste Option für die Konzeptualisierung von Erfahrung, Wissen und Handeln besteht darin, den vorläufigen, unabgeschlossenen und nicht letztendlich zu begründenden Charakter des disziplinären Wissens, das zudem unauflösbar mit bestimmten normativen Annahmen verquickt ist (Speck 2003, 35 f.), auf sich beruhen zu lassen und sich ganz auf die Seite einer bestimmten Auffassung von Pragmatik zu schlagen. Diese zu einem Zweig der Disziplin verdichtete und mit einem typischen Stil verknüpfte Option nennen wir *empirisch-pragmatisch*. Dieser Stil richtet seinen Hauptfokus auf Intervention, genauer: auf die Folgen von Interventionen, die sich in beobachtbaren und messbaren Variablen niederschlagen. Es geht ihm primär um Wirkungen, und zwar um solche, die sich evidenzbasiert



anderen, weniger gut oder gar nicht belegten Wirkungen gegenüber als überlegen erweisen.

Quantifizierung *von* und Fokussierung *auf* Wirkung stehen symptomatisch für diesen Stil. Das bedeutet nicht, dass ausschließlich auf quantifizierende Methoden zurückgegriffen wird, jedoch wird ihnen ein höheres Maß an Exaktheit und Objektivität zugeschrieben. Für die Praxis als relevant und handlungsleitend angesehenes Wissen ist vorzugsweise empirisch-quantitativ gewonnenes bzw. abgesichertes Wissen. Typisch ist zudem ein empiristisch eingegerter Erfahrungsbegriff, das heißt die Gleichsetzung von Erfahrung und Empirie. Dem entspricht eine zumindest quasi-technologische Auffassung von Handlung, die diese als methodengeleitete Wissensanwendung versteht und sich durch die Einhaltung möglichst standardisierter Abläufe und Verfahren sowie die Orientierung an methodisch festgelegten Zwecken kontrollieren und optimieren lässt. Im Hinblick auf die zugrundeliegenden wissenschaftstheoretischen und methodologischen Annahmen operiert dieser Stil naturwissenschaftsanalog. In seiner deutlichsten Ausprägung hat er klassisch pädagogische Gesichtspunkte weitgehend hinter sich gelassen und setzt auf verhaltenswissenschaftlich fundierte Intervention, vor allem auf behaviorale und kognitive Techniken, die erwünschtes Verhalten und bestimmte überprüfbare kognitive bzw. mentale Operationen herbeiführen sollen. Zu den Charakteristika dieses Zweigs gehört weiterhin, dass das in der Praxis und durch die Praxis gesammelte Erfahrungswissen quasi a priori unter Verdacht steht, defizitär zu sein. Deshalb gilt es, dieses Erfahrungswissen durch evidenzbasiertes Wissen, das die universitäre Forschung bereitstellt, zu korrigieren und in einem andauernden Prozess der Prüfung bzw. Evaluation zu implementieren. Einige von vielen möglichen Beispielen für Arbeiten, die wir diesem Zweig zuordnen, sind die Publikationen von Hartke u. a. (2017), Börnert-Ringleb und Wilbert (2019), Blumenthal u. a. (2020), Kuhl u. a. (2021), Schurig u. a. (2022).<sup>7</sup>

Die Kritik an diesem Zweig moniert, dass die Perspektive, aus der heraus eine bestimmte Wirkung als wünschenswert erscheint bzw. bestimmte Merkmale als interventionsrelevant herausgestellt werden, wegen unzureichender theoretischer Rahmung unreflektiert bleibt (vgl. Dederich/Felder 2019). Zwar

---

7 Dies ist eine der wenigen Stellen, an denen wir Beispiele für mögliche Vertreter:innen der jeweiligen Zweige oder Stile nennen. Es würde jedoch die Absicht unserer Kritik konterkarieren, diese an einzelne Wissenschaftler:innen oder Werke zu richten und damit auch zu personalisieren. Da die Zweige und Stile nicht ohne Einschränkungen durch einzelne Werke oder deren Urheber:innen repräsentiert werden können, sind diese Nennungen so zu verstehen, dass sich diese nach unserer Einschätzung dem einen oder anderen Idealtypus annähern; es soll jedoch nicht behauptet werden, dass sie ihm umfänglich entsprechen. Im Sinne eines kritisch-konstruktiven Austauschs, der viel eher unsere Absicht ist, wäre es ohnehin sinnvoller offenzuhalten, ob, und wenn ja, inwieweit sich unsere Kolleg:innen selbst dem einen oder anderen Stil oder Zweig zuordnen und sich von der jeweiligen Kritik angesprochen fühlen.

mag die Wirksamkeit einer Intervention im Rahmen eines vorab definierten methodischen Rahmens erwiesen sein – aber das allein belegt noch nicht deren *pädagogische* Richtigkeit. Die Reflexion auf die Richtigkeit einer Intervention würde aus Sicht der Kritik einen verstehenden Zugang beispielsweise zur Erziehungswirklichkeit von Schüler:innen sowie Klärung des normativen Gehalts von Interventionen und ihren Begründungen erforderlich machen. Jedoch ist das Verstehen innerhalb des empirisch-pragmatischen Stils eher nachrangig und die normative Reflexion hat hier keinen systematischen Ort.

Domäne des Stils ist, was Balzer und Bellmann die „Theaterperspektive“ (Balzer/Bellmann 2019, 22) nennen: Die Forschung hat es sich gleichsam im Zuschauer:innenraum bequem gemacht, während auf der Bühne das Tun „einer praktisch involvierten und engagierten Pädagogik“ (ebd.) dargeboten wird. Viele Vertreter:innen dieses Stils begnügen sich jedoch nicht mit der Theaterperspektive. Sie wollen, um im Bild zu bleiben, auf der Grundlage ihres Wissens über das auf der Bühne Dargebotene Einfluss nehmen. Es scheint, als würden sie das Drehbuch für zukünftige Aufführungen umschreiben wollen.

Wie wir im weiteren Verlauf ausführen werden, büßt dieser Stil entgegen seinem eigenen Anspruch aufgrund der Fokussierung auf messbare Wirksamkeit seine Anschlussfähigkeit an die lebensweltlich eingebettete Praxis vor allem deshalb ein, weil das in ihm vorherrschende Verständnis von Erfahrung, Wissen und Handeln zu kurz greift.

### **Der kritisch-dekonstruktive Stil**

Die zweite Möglichkeit, die sich der Heil- und Sonderpädagogik angesichts der problematischen Verwicklung von Erfahrung, Wissen und Handeln bietet, besteht darin, eine Haltung gesteigerter Reflexivität einzunehmen und unter Rückgriff auf verschiedene Theorien heil- und sonderpädagogisches Wissen in immer neuen Anläufen einer Kritik zu unterziehen und zu dekonstruieren. Der empirisch-pragmatische Stil bildet einen relativ eindeutig identifizierbaren Zweig in der Disziplin. Er dominiert in Deutschland zahlreiche Institute bzw. Fakultäten, hat ein eigenes Tagungsformat und Publikationsorgan hervorgebracht und ist so stark etabliert, dass in einigen Förderschwerpunkten Bewerber:innen auf ausgeschriebene Professuren, die diesem Zweig nicht zugeordnet werden können, kaum eine Chance haben, berufen zu werden. Im Vergleich dazu ist der kritisch-dekonstruktive Stil schwerer einzugrenzen, weil er kaum institutionalisiert ist und folglich auch beispielsweise bei der Besetzung von Professuren über weniger Einfluss und Macht verfügt. Hinzu kommt, dass die methodischen und theoretischen Präferenzen deutlich diversifizierter sind als beim empirisch-pragmatischen Stil. Dennoch handelt es sich um einen recht klar charakterisierbaren Denkstil. Christian Lindmeier geht sogar so weit zu sagen, in gegenstandstheoretischer Hinsicht zeichne sich ab, dass sich die „Sonder-