



Leseprobe aus Schneider-Reisinger, Eine allgemeine inklusive Pädagogik,

ISBN 978-3-7799-6087-4

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6087-4)

isbn=978-3-7799-6087-4

*Meiner Meinung nach sollten wir erst Menschen sein,
und dann Untertanen. (...)
Nun wurde oft gesagt, und es stimmt ja auch,
dass ein Kollektiv kein Gewissen habe,
aber ein Kollektiv aus gewissenstreuen Menschen
wäre eben ein Kollektiv mit Gewissen.
(Thoreau 1849/2013: 10)*

Einleitung

Was wäre, wenn die Idee der *paideia* Platons (z. B. *Nomoi*: 643 b-e) gedanklich bewegt und sie vom Adressatenkreis ›freier Männer‹ (vgl. dazu Foucault 1984/2010: 284) entkoppelt würde? Was, wenn der Bildung – so wie allen anderen Mensch-Welt-Verhältnissen auch – Transformation immanent wäre?⁴ Wenn die Bildungsbewegung nicht bloß Aneignung wäre und damit linear gedacht würde, sondern dialektisch? Bildung würde sich als nicht aufzulösendes Wechselspiel von Form und Inhalt, von Lernen (Einsicht) und Übung (Tugend) zeigen. Die *paideia* würde dann auf eine *Lebensform* und implizit auf *eine* spezifische Vorstellung von Menschen verweisen: auf seine Persönlichkeit, seinen Personstatus und das Selbst.

Darauf rekurriert die vorliegende Theorie und befragt das Ideal einer ›Schule für jedeN LernendeN und ÜbendeN‹ nach dessen Voraussetzungen und Grundlagen, insofern diese Schule sich als Lern- und Lebensort von ›Personen‹ versteht. Dieses *Erkenntnisinteresse* mag als bedeutungslos und schon abgehandelt betrachtet werden – diese Studie wird hingegen zeigen: so verhält es sich (meines Erachtens) nicht. Genauso wenig wie die Fragestellung einer Mode folgt. Vielmehr könnte Heitger (1996: 116) recht behalten: »Wer aber in der Pädagogik zeitgemäße Antworten sucht, der habe den Mut unzeitgemäß zu sein, wenn das Unzeitgemäße der Versuch ist, das Temporäre in der auch immer zeitgebundenen Geltung zu überwinden.« (vgl. ergänzend: Böhm 1996: 31)

Diese Schrift appelliert – das zeigt schon das vorgestellte Zitat – an jede ›Person‹ und jeden Zusammenschluss von Personen als Gemeinschaften. Sie wendet sich gegen jede Logik, so sie nicht aus der Pädagogik heraus rekonstruiert werden kann – insbesondere gegen eine Entkoppelung von politischem und pädagogischem Denken in Form sogenannter institutionalisierter Bildung, wo diese nur mehr *Aus-Bildung* ist. Mit Foucault (1984/2015e: 273) soll ge-

4 Für die Idee der Menschenrechte können dies Borries (2014) und Fotopoulos (1997: 231 f.) eindrücklich und konsistent zeigen.

mahnt werden, dass das »Unglück der Menschen (...) niemals ein stummer Rest der Politik« sei.

Dadurch motiviert, entstand die nun verfasste Studie, die sich als Versuch einer Person-Pädagogik versteht. Den Rahmen bildet die aktuelle erziehungswissenschaftliche und politische Auseinandersetzung zu Inklusion. Trotz des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* steht eine pädagogische Aufarbeitung von Inklusion noch weitgehend aus, insofern diese systematisch⁵ und mit anthropologisch-ethischem Akzent erfolgen soll. Worüber im Kern nach- und vorgedacht wird, sind die *Bedingungen der Möglichkeit von gemeinsamen Schulen für jedeN* – basierend auf der Idee der ›Person‹.

In *Kapitel 1* wird diese Motivationslage ausführlich vorgestellt, um gleich im Anschluss eine erziehungswissenschaftliche Verortung folgen zu lassen. Das *zweite Kapitel* legt dar, warum und inwiefern die hier entfaltete pädagogische Theorie sich als allgemeine, systematische Theorie versteht. Hier zeigt sich der bildungstheoretische Bezug ebenso wie ihr transzendentaler Charakter. Ein wesentlicher Aspekt liegt in der Erarbeitung des pädagogischen Verantwortungszusammenhangs, dessen Modellvorstellung die gesamte Darstellung fundiert. Den Abschluss dieses ersten, wissenschaftstheoretischen Teils bildet die Darlegung der Methode. In *Kapitel 3* wird ›transzendente Hermeneutik‹ weniger als Methode denn als personale Praxis entwickelt. Dabei wird ein Modell des Verstehens und Deutens personalen Ausdrucks (*Symbolisierung*) etabliert.

Das Hauptstück dieser Theorie findet sich in § 2: Hier wird die Genese dieser Person-Pädagogik rekonstruiert und Bildung als Dialog konzipiert. Im *vierten Kapitel* steht zunächst der Diskurs zum Begriff der ›Person‹ an, der in einer Entscheidung für einen differenziert-dynamischen Terminus gipfelt. Diese Dynamik entfaltet sich im Spannungsfeld von Personalität als Ideal-Selbst. Prinzip und Prozess werden in ihrer jeweiligen Bedeutung charakterisiert, wobei insbesondere das prinzipielle, erhaltende Moment thematisiert wird. Hier wird auf die klassische Theorie der Bildsamkeit Bezug genommen und personal konnotiert.

Kapitel 5 dient dann dem Prozess-Aspekt von ›Person‹. Den Hauptteil nimmt die Entwicklung des Modells verschränkter Selbstbestimmung ein. Alterität, Takt, Resonanz und Sorge werden in diesem Zusammenhang bedeutsam, und die ›Reichweite‹ des Modells wird insofern erweitert, als zum Ende dieses Kapitels hin der gemeinschaftliche Aspekt und die politische Dimension dieser Pädagogik fokussiert werden.

5 System wird hier im Wortsinne des altgriechischen ›σύνστημα‹ verwendet und verweist auf einzelne Elemente und deren Zusammensetzung als ein Ganzes. Diese Charakterisierung findet sich auch bzgl. des zentralen Begriffs dieser Studie: Person. Diese wird als Ganzheit/Ganzes bzw. Unität und Einheit bezeichnet werden.

Der letzte Abschnitt (§ 3) bietet Raum für ein Resümee, das zunächst (*Kapitel 6*) als kritisch-konstruktive Zusammenfassung präsentiert wird. Die Reflexion erfolgt wissenschaftstheoretisch geleitet und widmet sich explizit der Darlegung des nichtreduktionistischen Charakters dieser Pädagogik. Auf Basis einer Theorien- bzw. Paradigmenanalyse wird ihre Multiperspektivität gezeigt und es werden Anschlussmöglichkeiten an sowie Abgrenzungen zu erziehungswissenschaftlichen Theoriediskursen erörtert. Ähnlich ist der zweite Teil dieses Abschnitts angelegt, wobei es hier deutlicher um eine Verortung innerhalb sogenannter Inklusiver Pädagogik geht. Die leitende These dabei ist: Inklusiver, nichtreduktionistischer Pädagogik ist die Notwendigkeit von Theorienvielfalt immanent. Es wird für die möglicherweise fundierende, jedenfalls aber exponierte Position der vorliegenden Pädagogik der ›Person‹ als praktische Theorie gemeinsamer Schule(n) für jedeN argumentiert.

Die pädagogisch-ethische Bedeutung besteht insbesondere darin, dass *diese* praktische Theorie nicht bloß Schule(n) für alle reflexiv begleiten kann, sondern dass auf ihrer Basis gemeinsame Schule(n) für jedes Kind und jedeN JugendlicheN erst möglich wird/werden. Gleichheit und Unterschiedlichkeit stehen nicht mehr in Opposition und werden nicht moralisch bewertet. Vielmehr verweisen beide aufeinander, wenn Menschen als ›Personen‹ wahrgenommen werden und ermöglichen erst deren Konstituierung.

Darin liegt auch der Grund, warum hier kaum von ›Menschen mit Beeinträchtigungen‹, ›Behinderung‹, ›Migration‹, ›sozialer Herkunft‹, ›Bildungsschicht‹ usw. geschrieben wird. Nicht dass diese Spezifizierungen nicht hilfreich sein können – als *grundlegende* Perspektive taugen sie jedenfalls nicht.

Insofern ist die Intention dieser Studie jener von Rödler verwandt, die in folgendem Satz verdichtet werden kann: »Für die Inklusion muss sich die Allgemeine Pädagogik ändern!« (2017: 91) Und es soll ergänzt werden: auch *die* Inklusiv Pädagogik (siehe die Kritik von Dammer 2012).

Wie beide Theorien der Pädagogik auf Basis der Ideen von Person, Bildung und Dialog wechselseitig Transformation erfahren können, ist ein wesentliches Anliegen dieser Untersuchung. Begrifflich findet dies darin Niederschlag, dass die Schreibweise ›Allgemeine‹ oder ›Inklusive Pädagogik‹ mit Großbuchstaben jeweils am Wortbeginn darauf verweisen, dass es sich (scheinbar, jedenfalls der Intention nach) um selbstständige und spezifische Pädagogiken handelt. Die hier entwickelte praktische Theorie einer *Pädagogik der Person für gemeinsame Schule(n) für jedeN* versteht sich demgegenüber als im vollen Wortsinn inklusiv und allgemein.

Ihre Bezeichnung lautet daher: ›allgemeine<->inklusive Pädagogik‹ Sie ist *allgemein* inklusiv, weil sie sich nicht (grundlegend) aus den sonderpädagogischen Fachdisziplinen heraus begreift und *inklusive* allgemein, zumal sie als allgemeine Pädagogik nicht bloß von Norm-AdressatInnen ausgeht. Ihr Prinzip ist die ›Person‹.

§ 1 Präliminarien: Anlass, wissenschaftstheoretische Positionierung und Methode der Untersuchung

Dieser einführende Abschnitt gliedert sich in drei Teile, die für das weitere Verständnis der vorliegenden Studie fundierend sind.⁶ Einmal wird gezeigt, warum m. E. diese Untersuchung durchgeführt werden muss (1). Vom *Grund* schreitet die Darstellung zur Verortung der hier gedachten und praktizierten *Pädagogik* (2), um sodann deren *Methode* (3) zu explizieren und so den Lesenden das Nachvollziehen der ›architektonischen‹ Überlegungen dieses ›Systems‹ zu ermöglichen.

Diese Ausführungen sind insoweit zwingend, als bei der Vielzahl an pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen⁷ Paradigmen, Schulen, Theoriesträngen oder Familien⁸ und den damit korrespondierenden methodischen Zu-

-
- 6 Diese Struktur scheint in Anlehnung an Hamanns (1989: 314) Bestimmung von Pädagogik angemessen zu sein. In die gleiche Richtung deutet die Arbeitsweise Danners (1986: insbes. 383). Grundsätzlich sind für den Aufbau dieser Studie die Überlegungen Kants (Denken: A 311) leitend: Insofern werden zunächst Begriffe entwickelt und kritisch geprüft (§§ 1 und 2), um diese dann mit der Wirklichkeit pädagogischer Erfahrungen in ein Verhältnis zu setzen (§ 3). Dabei kommt der fortschreitenden Konstruktion im Sinne einer Synthese auf Basis eines (ersten) Prinzips (hier: die ›Person‹) eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Fichte 1798/99/1994: 28, 210). Ein derartiges Vorgehen der Prinzipienkonstruktion und den Rückschluss auf deren ›Richtigkeit‹ beschreibt Hartmann (1912/1958: 29) ganz im Sinne Kants als zentrale Bestimmung systematischer Methodik.
- 7 Wahrnehmen, Denken und Handeln des Autors – sofern diese pädagogisch ausgeformt – lassen sich viel eher mit dem Begriff ›Pädagogik‹ als mit ›Erziehungswissenschaft‹ fassen. Das liegt am Naheverhältnis der Pädagogik zur (Praktischen) Philosophie und damit an der wissenschaftstheoretischen Ausrichtung der hier vorgelegten Pädagogik. Dennoch wird – dies ist durchaus bei ›verwandten‹ DenkerInnen nicht anders (z. B. Böhm et al. 2008) – die begriffliche Scheidung nicht strikt vollzogen werden, sodass beide Konnotationen geeignet sind, das *pädagogische* Wahrnehmen, Denken und Handeln *des Autors* zur Darstellung zu bringen. Damit wird eine so strikte Differenzierung wie bei Krawitz (1993: 105) nicht stringent verfolgt.
- 8 Vgl. zu der Vielfalt an pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Theorien usw. z. B. Benner (1991) sowie König und Zedler (2002); zu den Begriffen mit wissenschaftstheoretischer Nuancierung vgl. Schurz (1998); zu dem durchaus kontroversen Diskurs vgl. Dickopp (1983: Kap. 7 ff.), Heitger (1986) und Krawitz (1993); insbesondere vor dem Hintergrund Allgemeiner Pädagogik vgl. Hamann (1989).

gängen und Praktiken ohne großes Zutun erhebliche Verständnisschwierigkeiten und Missverständnisse⁹ auftreten können.

*Dabei wird deutlich, dass das Attribut ›personale‹
kein Additivum zum Begriff ›Pädagogik‹ darstellt,
sondern die in ihr gegebenen Voraussetzungen
zur Sprache bringt.
(Heitger 2004b: 132)*

*Der Anspruch der Allgemeingültigkeit
richtet sich an jede Person,
unabhängig von ihrer empirischen
und geschichtlichen Erscheinungsweise.
(ebd. 129)*

1 Zum Anlass der Untersuchung

Angeregt durch den Inklusionsdiskurs – dessen Auslöser¹⁰ sicherlich in der Ratifizierung des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (CRPD) gesehen werden kann –, ist es zu Überlegungen nach dem Wesen Inklusiver Pädagogik gekommen. Dabei kommen Erinnerungen¹¹ an den frühen Diskurs zur Integration der sonderpädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen in Regelschulen hoch, den Feuser (1995/2005) schon sehr früh unter der Bezeichnung ›Integrationspädagogik‹ verhandelte. Intendiert wurde eine Erziehungswissenschaft, die sich von den historischen Entwicklungen und disziplinären Engführungen (dazu Kobi 2002) emanzipierte, um als »kindzentrierte und basale« Pädagogik (Feuser 1995/2005: 168) eben allgemein zu sein.

Eine »Humanisierung und Demokratisierung« (ebd. 137) der Pädagogik(en) habe dies zur Folge und bedinge diese, so Feuser, wobei für die pädagogische Praxis anstehende Transformationen konkretisiert werden: Kooperation statt Selektion, innere Differenzierung sowie Individualisierung anstelle von Segre-

9 ... oder wir sogar mit Kant (Denken: A 311) »schwärmen[,] anstatt zu denken« würden.

10 Dammer (2012: 352) erkennt in der UN-BRK gar den Motor dafür, dass Inklusion »zu einem bildungsreformerischen Schlüsselbegriff avancierte«.

11 Der Inklusionsdiskurs ist in gewisserweise aber auch ein Degavieu der Schulreformbemühungen der 1970er Jahre (siehe Dammer 2012: 361 f.). Das wird an vielen Stellen auch deutlich werden, handelt es sich bei der hier entwickelten Pädagogik gleichermaßen um einen Appell ›Schule(n)‹ fundamental zu verändern: im Hinblick auf ihre Funktionen, Logiken, Routinen, Methoden und strukturelle Basis.

gation aufgrund äußerer Merkmale, geteilte Erfahrung am »gemeinsamen Gegenstand« (ebd. 170) anstelle reduktionistischer Didaktik, Bejahen von (bestehender) Heterogenität statt Homogenität sowie Substituieren des Abweichungsakzents durch eine Perspektive der Ganzheit des Menschen (vgl. ebd. 170 f.). Der diesbezüglichen Kritik aus sonderpädagogischer Perspektive – mit Fokus auf schulische Inklusion – an »einer unterschiedslosen Schule für alle« (Speck 2008: 444) und einer Radikalisierung von Integration kann insofern kaum zugestimmt werden.

Diese Feuser'sche Intention teilt auch Hinz, der Inklusive Pädagogik beschreibt als »*allgemeinpädagogischer* Ansatz, der auf Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit *allen Menschen das gleiche volle Recht* auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will.« (2006: 98, Hervorh. d. Verf.)

Dies war ja auch das Anliegen sämtlicher Theorien einer Pädagogik der Vielfalt (z. B. Prengel 1993/2006; Preuss-Lausitz 1993): Das Buber'sche Diktum der »Bewältigung der Andernheit in der gelebten Einheit« (Buber 1935/2005b: 57) wurde dort als Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit bzw. einer Gleichwertigkeit von Differenzen konstruiert und exemplarisch an marginalisierten und vulnerablen Personengruppen diskutiert (soziale Ungleichheit, Behinderung, Geschlecht, Migration).

Diese Bestrebungen haben gegenwärtig neuen ›Zündstoff‹ erhalten, nicht zuletzt weil *diese* Fragen doch weiterhin nicht ausverhandelt sind. Das gilt auch für weitere »Merkwürdigkeiten« (Dammer 2012: 355, 355–358) des Inklusionsdiskurses aus allgemeinpädagogischer Sicht sowie für den Aspekt einer verkürzten (soziologischen) Reflexion der beiden Begriffe ›Integration‹ und ›Inklusion‹ und ihres Spannungsverhältnisses zu gesellschaftlichen Normsetzungen, worauf Dammer (ebd. z. B. 354) hingewiesen hat. Die damit zusammenhängende und von diesem geforderte theoretische Justierung von ›Differenz‹ innerhalb einer sich inklusiv verstehenden Pädagogik, wird aufgegriffen und innerhalb des gewählten Theorierahmens und der Fragestellung der Studie bearbeitet (siehe ebd. 369 f.).

Für die Allgemeine Pädagogik stellen sich ähnliche Fragen, wie dies Oelkers (2012; 2013) sehr differenziert nachweist und dabei auch den Zusammenhang mit einer immer stärker spezialisierten Institutionalisierung darlegt: »Die zunehmend institutionalisierte Förderung der Behinderten war das beste Argument für die Aussonderung.« (Oelkers 2013: 223)

Dies ist nicht ohne Einfluss auf die Schulpädagogik, sodass seit der *Institutionalisierung* (und dem damit zusammenhängenden Fluss an Steuermitteln der Allgemeinheit) mit Beginn des 19. Jahrhunderts eine »Arbeitsteilung« (ebd. 232) der Schulen einsetzte, mit dem Resultat, dass »das ›Allgemeine‹ der Pädä-