

Karl-Ernst Ackermann,
Oliver Musenberg,
Judith Riegert
(Hgg.)

Geistigbehindertenpädagogik!?

Disziplin – Profession – Inklusion

ATHENA

Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg, Judith Riegert (Hgg.)
Geistigbehindertenpädagogik!?

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen
Band 27

Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg
und Judith Riegert (Hgg.)

Geistigbehindertenpädagogik!?

Disziplin – Profession – Inklusion

ATHENA

Veröffentlicht mit freundlicher Unterstützung der Heidehof-Stiftung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2013

Copyright © 2013 by ATHENA-Verlag,

Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: Difo-Druck, Bamberg

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISBN (Print) 978-3-89896-477-7

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-734-1

Inhalt

Vorwort 9

I Inklusion: Historische und systematische Zugänge

Heinz-Elmar Tenorth
Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung
und Individualisierung – Bemerkungen zu einem
pädagogischen Dilemma 17

Jürgen Oelkers
Inklusion, Heterogenität und Bildungsstandards 43

Vera Moser
Inklusion: Programmatik vs. Systemtheorie? 57

Kirsten Puhr
Theoriegeleitete Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff
und Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik 69

Jan Šiška, Camille Latimier und Ahsan Habib
The Right to Education of Children with Intellectual Disabilities:
Trends and Barriers towards Inclusion in Europe 89

Christian Lindmeier
Geschichte und Gegenwart der Sonderpädagogik
als wissenschaftliche Disziplin 111

II Inklusion und Disziplin: Wechselseitige Ansprüche und Perspektiven

Oliver Musenberg und Judith Riegert
Disziplinierte Inklusion oder inkludierte Disziplin?
Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch
und Exklusionsrisiko 145

Karl-Ernst Ackermann Geistigbehindertenpädagogik zwischen Disziplin und Profession	171
Markus Dederich Stellvertretung	185
Huw Ross Unsere Sicht: Wir sind Endverbraucher	207
Georg Feuser Gesellschafts-Politische und fachliche Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik	219
Tobias Buchner und Oliver Koenig Zum Verhältnis von Inklusion und Wissenschaft. Gedanken zu Transformationspotenzialen der Geistigbehindertenpädagogik	247
Jan Weisser »Geistige Behinderung« – transdisziplinär: Neue Möglichkeiten der Entwicklung und Vermittlung von Wissen	269

III Inklusion und Profession: Wechselseitige Ansprüche und Perspektiven

Bettina Lindmeier Professionelles Handeln im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	291
Wolfgang Dworschak, Sybille Kannevischer, Christoph Ratz und Michael Wagner Wer soll inkludiert werden? Empirische Ergebnisse und ihre Bedeutung für inklusiven Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	315
Detlef Pech und Claudia Schomaker Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven	341

Angelika Thäle Fachdidaktik Deutsch – Mündliche Kommunikation im Gemeinsamen Unterricht	361
Karin Terfloth und Wolfgang Lamers Inklusion einfach <i>machen</i> oder <i>einfach</i> machen? Arbeitsweltbezogene Angebote für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion/Exklusion	379
Barbara Jeltsch-Schudel Inklusion von Menschen mit lebenslanger Behinderungserfahrung im Alter – wünschbare oder unerwünschte Realität?	409
Autorinnen und Autoren	439

Vorwort

Inklusion ist das Thema zahlreicher Texte, in denen es vornehmlich um die Semantik und Programmatik des Begriffs geht, also um die inhaltliche Füllung von »Inklusion« – nicht zuletzt in Abgrenzung zum Begriff der »Integration«. Die Beschäftigung mit Inklusion findet dabei primär in Form von Zielformulierungen (z. B. »Eine Schule für alle« oder »inklusive Gesellschaft«) und dem Entwurf programmatischer Instrumentarien (z. B. »Index für Inklusion« und »Sozialraumorientierung«) statt. Während diese Texte zunächst fast ausschließlich innerhalb des heil- und sonderpädagogischen Fachdiskurses produziert und wahrgenommen wurden, hat sich dies mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und deren medialer Präsenz geändert: Inklusion ist zu einem bildungspolitischen Leitmotiv aufgestiegen und wird zunehmend auch außerhalb der Heil- und Sonderpädagogik thematisiert. Neben dieser Ausweitung des Diskurses kann seit einigen Jahren auch eine Vertiefung der theoretischen Reflexion von Inklusion und Exklusion festgestellt werden – die moralische und politische Programmatik wird durch eine sozialwissenschaftliche, zumeist systemtheoretische Analyse ergänzt.

Während in den 1960er- und 1970er-Jahren noch mit einem gewissen Stolz der Hinweis »Für geistig Behinderte« auf die Busse geschrieben wurde, die die Kinder und Jugendlichen zu den neu gegründeten Tagesstätten und Schulen brachten, so steht das sonderpädagogische Kategoriensystem mittlerweile so sehr in der Kritik, dass auch die professionelle und disziplinäre Legitimation über den Begriff der geistigen Behinderung (oder etwaige Ersatzbegriffe, die an der Kennzeichnung des Personenkreises festhalten) fragwürdig geworden ist.

Die substantivische Verwendung *Geistigbehinderte* und *Geistigbehindertepädagogik* wirkt heute nicht nur etwas antiquiert, sondern sie gilt auch als politisch unkorrekt, stigmatisierend und letzten Endes durch umfangreiche Maßnahmen der Verbesonderung und Separierung auch als diskriminierend. Die Verwendung alternativer Formulierungen wie »Menschen mit geistiger Behinderung« versuchen zwar dem Anliegen der Political Correctness Rechnung zu tragen, ändern aber nichts an der Konstruktion und Orientierung an einer »Behinderungsart« und einem abgegrenzten Personenkreis.

Einer solchen disziplinären und professionellen Orientierung an einer als »geistig behindert« bezeichneten Personengruppe wird aus verschiedenen Perspektiven – und zum Teil bereits seit den 1980er-Jahren – mit zunehmender Skepsis begegnet (u. a. Greving/Gröschke 2000). *Erstens* wird innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik Behinderung und auch geistige Behinderung nicht mehr ausschließlich als individuelles Merkmal, sondern zunehmend als »sozialer Tatbestand« aufgefasst. *Zweitens* wird in den Disability Studies ein soziales und kulturelles Modell von Behinderung vertreten, das Behinderung – auch geistige Behinderung – als verkörperte Differenz wahrnimmt (vgl. Waldschmidt 2007) und auf dem Wege einer radikalen Historisierung die Konstruktionsbedingungen der vermeintlich »natürlichen« Behinderungsarten freilegt. *Drittens* wird im Rahmen von Inklusion eine weitestgehende Dekategorisierung angestrebt, wodurch Menschen mit Behinderungen nicht mehr entlang der historischen Differenzierung des Sonderschulsystems bezeichnet werden sollen, um dem Anspruch »egalitärer Differenz« Rechnung zu tragen und Stigmatisierung und Diskriminierung zu vermeiden. *Viertens* sind zunehmend auch Menschen mit geistiger Behinderung Teil einer emanzipatorischen Behindertenbewegung und machen als *Selbstvertreter* auf ihre Rechte und Interessen aufmerksam. So fordert People First Deutschland, den Begriff der geistigen Behinderung durch den der *Lernschwierigkeiten* zu ersetzen.

Warum setzen wir dennoch das Wort *Geistigbehindertenpädagogik* in den Titel des vorliegenden Buches?

Wir wählen diesen Begriff weder mit der Zielsetzung einer »konservativen Revolution«, noch im Sinne eines berufsstandsichernden Manövers in Zeiten dekonstruierender Verunsicherungen und inklusionspädagogischer Kritik an den etablierten sonderpädagogischen Grenzziehungen. Vielmehr geht es uns darum, den Begriff der Geistigbehindertenpädagogik zugleich mit einem Ausrufezeichen *und* einem Fragezeichen zu versehen, um einerseits auf eine fachliche und gesellschaftliche Realität hinzuweisen, andererseits eine kritische Reflexion und Diskussion anzustoßen. Mit der angesprochenen Realität meinen wir, dass fast alle sonderpädagogischen Studienstätten im deutschsprachigen Raum eine disziplinäre Ordnung im Sinne der kategorialen Sonderpädagogik aufweisen und die Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik entweder in genau dieser Bezeichnung oder auch als Pädagogik bei geistiger Behinderung oder als Förderschwerpunkt geistige Entwicklung usw. im Kanon der Fachrichtungen platziert ist.

Auch das disziplinäre und professionelle Selbstverständnis von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen orientiert sich, vor allem im schulischen Kontext, sehr eng an den Fachrichtungen und der professionellen Zuständigkeit für Personengruppen mit bestimmten »Behinderungsarten«. Mit Realität meinen wir fernerhin, dass auch im Rahmen der aktuellen bildungspolitischen Debatten, ausgelöst durch die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, etablierte Grenzziehungen nicht verschwinden, sondern bislang lediglich verschoben werden. So finden sich z. B. Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in ersten Inklusionskonzepten der Bundesländer nicht auf der Seite der perspektivisch zu Inkludierenden wieder, sondern verbleiben – zusammen mit anderen Personengruppen – auf der Seite der (inkludierten) Exklusion. Die Brisanz der Fragestellung, wie Inklusion möglich sein soll in einem System, das strukturell auf Selektion angelegt ist (vgl. Oelkers 2010), zeigt sich im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, also quasi am untersten Ende hierarchisch organisierter Bildungsgänge, besonders deutlich.

Hier sind wir dann bereits bei der zweiten Motivation für die Verwendung des Begriffes *Geistigbehindertenpädagogik*, nämlich der Ermöglichung von Kritik. Einerseits geht es hier darum, geistige Behinderung als kontingente Kategorie und historische Hervorbringung thematisierbar zu machen und ein generelles Fragezeichen hinter diesen Begriff zu setzen, andererseits geht es aber auch darum, aus der Perspektive dieser gesellschaftlichen Realität, also auch aus der Perspektive des sozialen Tatbestands »geistige Behinderung«, auf Exklusionsprozesse hinweisen zu können und nach deren Relevanz für das professionelle und disziplinäre Selbstverständnis zu fragen.

Der Begriff wird in seiner unzeitgemäßen Sperrigkeit ideologiekritisch gewendet, um Konfliktlinien (z. B. im Kontext der Inklusionsprogrammatisierung und der Diskussion um Bildungsstandards) aufzeigen zu können, die im Zuge eines »Inklusionismus« (Feuser 2012) und eines bekennnishaften Umgangs mit der »heiligen Inklusion« (Jantzen 2012) eher verschleiert zu werden drohen.

Diese Argumentation ist allerdings auch mit der Gefahr verbunden, eine etablierte, aber nicht unproblematische professionelle und teilweise sogar disziplinäre Begründungsfigur der Geistigbehindertenpädagogik zu wiederholen, nämlich die des advokatorischen Handelns für diesen Personenkreis im Sinne eines Mandats. Vor allem das professionelle Selbst-

verständnis wurde in den konfessionell geprägten Anfängen (Caritas, Innere Mission/Diakonie) entlang einer berufsethischen Charakterologie des Heilerziehers ausbuchstabiert. So zeichnete sich dann »Der Heilerzieher in schärferer Wesenserfassung« (Bopp 1930) durch einen Katalog von Tugenden aus, der den Heilerzieher in direkte Nachbarschaft zum Heiland stellt (vgl. ebd., 253) und der sich mittels »christlicher Liebe und Dienstbereitschaft mit Vorzug zum Wertärmeren, Wertgehinderten [...] hinabbeugt, um ihm aufzuhelfen« (ebd., 236). Diese Begründungsfigur hat die verschiedenen Formen von Paternalismus, Unterdrückung und Fremdbestimmung im professionellen Handeln von Heil- und Sonderpädagogen – zum Teil bis heute – etabliert, gegen die sich die emanzipatorische Behindertenbewegung im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wirksam zu wehren begann. Wenn auch die Figur der Stellvertretung weder aus der Pädagogik generell, noch aus dem pädagogischen Handeln für und mit Menschen mit geistiger Behinderung gänzlich wegzudenken ist, so geht es aktuell verstärkt um eine professionstheoretische Reflexion der Heil- und Sonderpädagogik und um den Anschluss an entsprechende Diskurse in der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik.

Im vorliegenden Sammelband reflektieren die Autorinnen und Autoren das Leitmotiv der Inklusion mit Blick auf die Geistigbehindertenpädagogik. Sie fragen dabei nach den Herausforderungen und Konfliktfeldern, die aus dem Paradigma der Inklusion für die Geistigbehindertenpädagogik auf disziplinärer und professioneller Ebene erwachsen, aber auch nach den Ansprüchen und kritischen Anfragen, die sich aus Perspektive der Geistigbehindertenpädagogik an das sich im Fachdiskurs und in der bildungs- und sozialpolitischen Praxis etablierende Inklusionsverständnis formulieren lassen.

Wir bedanken uns bei den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die inhaltliche Ausgestaltung des Sammelbandes, bei Sarah Klug und Stefanie Kusche für die Durchsicht der Manuskripte sowie bei Christina Wittkop und Rolf Duscha vom ATHENA-Verlag für die angenehme Zusammenarbeit. Der Heidehof-Stiftung danken wir für die Kooperation und finanzielle Förderung des Buches.

Die Herausgeber,
Berlin, im Herbst 2012

Literatur

- Bopp, Linus (1930): Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung. Freiburg/Breisgau.
- Feuser, Georg (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen ... ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre, 51. Jg., Heft 1, 5–34.
- Greving, Heinrich/Gröschke, Dieter (2000): Geistige Behinderung. Reflexionen zu einem Phantom. Bad Heilbrunn.
- Jantzen, Wolfgang (2012): Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion. In: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre, 51. Jg., Heft 1, 35–53.
- Oelkers, Jürgen (2010): Die Behindertenrechtskonvention und die allgemeine Pädagogik. (Vortrag auf der Fachtagung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen am 21. Juni 2010 in Bremen). Verfügbar unter: <http://www.ife.uzh.ch/.../vortraegeprofoelkers/vortraege2010/Bremen.pdf> (03.08.2012).
- Waldschmidt, Anne (2007): Verkörperte Differenzen - Normierende Blicke: Foucault in den Disability Studies. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf (Hg.): Foucault in den Kulturwissenschaften – Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg, 177–198.

I Inklusion:
Historische und systematische Zugänge

Heinz-Elmar Tenorth

Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma¹

Vorbemerkung

Inklusion, das will ich gleich am Beginn zur Erinnerung festhalten, gehört zu den Begriffen der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion, die polarisieren und irritieren. Vergleichbar dem Begriff der Integration in der Hochphase der Gesamtschuldiskussion (also nicht erst im sonderpädagogischen Integrations-Diskurs), versammelt der Begriff der Inklusion die größten moralisch-politischen Ansprüche und die höchsten pädagogischen Versprechen, und wie in der Gesamtschuldebatte formieren sich hinter diesem Begriff – oder gegen ihn, dann meist etwas leiser – die unterschiedlichen bildungspolitischen Fraktionen. Das Gelände ist erneut vermint, Abweichung wird so wenig toleriert wie Distanz – man muss sich offenbar eindeutig verhalten.

Ich will das auch tun, allerdings in einer methodischen Wendung, distanzierend, so, dass ich den Begriff wie die Texte und Kontroversen, die ihn begleiten, zunächst noch einmal historisiere, auf seine spezifische Geschichtlichkeit befrage und erst dann diskutiere, was denn von der polarisierenden Situation des Diskurses und der frontenbildenden Funktion des Begriffs zu halten ist (denn wir wissen ja aus alten Kämpfen in binär codierten Problemlagen, dass der pädagogische und erziehungswissenschaftliche Ertrag der Frontenbildung meist im umgekehrten Verhältnis zur Schärfe der Debatte stand). Deshalb zuerst Distanz, dann drei Thesen, die mein Argument andeuten:

- Aus der Geschichte der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung kann man (erstens) lernen, dass wir das Problem der

1 Um Anmerkungen und Literaturhinweise ergänzter Eröffnungsvortrag am 13.10.2011 zur Tagung »Schule auf dem Weg zur Inklusion – Unterschiedliche Leistungen als Herausforderung« des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Würzburg, 13./14. Oktober 2011; die Vortragsform ist im Wesentlichen beibehalten. Andreas Möckel danke ich für eine so geduldig wie ertragreich geführte Diskussion im Vorfeld meines Vortrags.

Inklusion sowohl theoretisch als auch praktisch zum zweiten Mal² aufwerfen, also nicht erst heute erfinden, dass damit vielmehr das Grundproblem aller Pädagogik, ihre genuine Aufgabe im pädagogischen Umgang mit Menschen aufgeworfen ist, sodass wir die aktuelle Lage aus der Relation zu bekannten Erfahrungen und Theorien diskutieren können,

- aus der Geschichte kann man (zweitens) auch lernen, unter welchen Bedingungen die Forderung der Inklusion erfolgreich in die Praxis umgesetzt werden konnte, ohne sich in den Aporien moderner Pädagogik zu verlieren, d. h. in Aporien, die sich aus der Konfrontation von Universalisierung und Individualisierung bei bestimmten pädagogischen Argumentations- und Praxisformen zwingend entwickeln;
- und schließlich (drittens): produktiv sind vor diesem Hintergrund deshalb in unserem Kontext allein Debatten, die sich dieser Erfahrungen bedienen, und d. h. Reflexionen, die primär pädagogisch argumentieren, aber weder dominant juristisch noch primär soziologisch oder gesellschaftskritisch oder gar nur appellativ und moralisierend. Zur Destruktion von Illusionen der Legitimation oder der Machbarkeit oder der Alternativlosigkeit notwendig, sind die anderen als pädagogischen Reflexionsformen ansonsten für eine erziehungswissenschaftliche Analyse wenig produktiv.

1 Bildsamkeit – oder das Grundproblem der Pädagogik

Der älteren Geschichte des Themas der Inklusion und der erfolgreichen Bewältigung der damit formulierten Herausforderungen kann man sich nähern, wenn man die Geschichte des Grundbegriffs der Pädagogik verfolgt. Das ist ja bekanntlich der Begriff der Bildsamkeit – und er ist, wie ich gleich betonen möchte, der Grundbegriff der gesamten Pädagogik, nicht etwa nur der Sonderpädagogik.³ Im späten 18. Jahrhundert im deut-

2 Dabei ignoriere ich noch die Integrationsdebatte, die in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts geführt wurde, vgl. dafür z. B. – in historischer Kontextualisierung – Altstaedt, Ingeborg (1977): *Lernbehinderte. Kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes: Sonderpädagogik in Deutschland und Schweden*. Reinbek.

3 Ich beziehe mich im Folgenden intensiv auf Arbeiten aus dem DFG-Projekt »Bildsamkeit und Behinderung«, das ich gemeinsam mit Sieglind Ellger-Rüttgardt im Rahmen des Schwerpunktprogramms »Ideen als Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit« durchgeführt habe. Für nähere Einblicke vgl. u. a. Ellger-Rüttgardt, Sieglind/Tenorth,

schen Sprachgebiet prominent entwickelt ist der Begriff auch in der Debatte der französischen Aufklärungspädagogik im funktional äquivalenten Begriff der *perfectibilité* gegenwärtig und dann mit *Vervollkommnungsfähigkeit* angemessen übersetzt (oder modern als Kompetenz zur Ausbildung von Kompetenzen). Bis heute bezeichnet der Begriff der Bildsamkeit eine Naturtatsache am Menschen, an einem jeden Menschen, unabhängig von Herkunft und Geschlecht, aber auch unabhängig von Einzelmerkmalen der Leiblichkeit und Geistigkeit bezeichnet er die Fähigkeit, Fähigkeiten auszubilden. Der Begriff der Bildsamkeit stellt insofern eine universale Zuschreibung an den Menschen dar, sie bezeichnet die Zentralthese der Pädagogik, ihre erste Betriebsprämisse, und sie zeigt in dieser hypothetischen Anthropologie⁴ ihren eigenen Platz in den Humanwissenschaften.

Ich suche – für die Frage nach den Details – diesen Begriff nicht zuerst, wie das meist geschieht, bei Herbart, und ich betone dann auch nicht sogleich oder nur den Satz, den die Erziehungsphilosophie meist rasch bemüht. Nachdem sie Herbarts Hinweis auf den Grundbegriff der Pädagogik aus dem »Umriß pädagogischer Vorlesungen« erwähnt hat, pflegt sie meist sofort und sehr stark das zu betonen, was in diesem Kontext den Menschen von anderen Lebewesen primär unterscheidet: »die Bildsamkeit

Heinz-Elmar (1998): Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, 438–441; Tenorth, Heinz-Elmar (2001a): »Bildsamkeit« als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: Hellekamps, Stephanie/Kos, Olaf/Sladek, Horst (Hg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim, 190–201; Tenorth, Heinz-Elmar (2001b): Bildsamkeit und Behinderung – Operativ-professionelle Konsequenzen eines pädagogischen Grundbegriffs. In: Wachtel, Grit/Dietze, Sigrid (Hg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Weinheim/Basel, 51–63 (gemeinsam mit Ute Keller, Monika Sonke und Sylvia Wolff); Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München, 497–520; Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind/Wachtel, Grit (Hg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart, 13–27 (mit weiteren Literaturangaben zu Forschungsergebnissen aus diesem Projekt).

4 Diesen Status der pädagogischen Anthropologie betont zu Recht Dietrich Benner in seinen Arbeiten zu Rousseau oder zur Allgemeinen Pädagogik – und entsprechend zentral ist für ihn der Begriff der Bildsamkeit, vgl. u. a. Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München.

des Willens zur Sittlichkeit«.⁵ Solche rasche Moralisierung des Themas will ich vermeiden und neben der basalen anthropologisch-biologischen Zuschreibung für die pädagogische Dimension des Themas der Bildsamkeit schärfer akzentuieren, was ich ihre operative Dimension nenne (und dann sogar die technologische – ich komme darauf zurück). Erst bei einer solchen Öffnung und Erweiterung der Perspektiven auf Bildsamkeit nämlich wird auch die – historische und empirische – Bedingung der Möglichkeit sichtbar, diese Zuschreibung – der Bildsamkeit – pädagogisch zu universalisieren und in den Kontext von Inklusion einzubringen. Erst dann zeigt sich auch die theoretische und praktische Brisanz, die dem Grundbegriff innewohnt, und die nicht moralisierend entschärft werden sollte.

Zur basalen und universalen, d. h. für einen jeden Menschen geltenden, Zuschreibung zuerst: Schon bei Herbart kann man lesen (und man erkennt die Naturphilosophie Blumenbachs im Hintergrund und seine allgemeine Theorie der Entwicklung des Menschen, von der er sich hat inspirieren lassen⁶): »Der Begriff der Bildsamkeit hat einen viel weiteren Umfang. Er erstreckt sich sogar auf die Elemente der Materie. Erfahrungsmäßig lässt er sich verfolgen bis zu denjenigen Elementen, die in den Stoffwechsel der organischen Leiber eingehen. Von der Bildsamkeit des Willens zeigen sich Spuren in den Seelen der edlen Tiere« (§ 1). Eine Deutung des Begriffs der Bildsamkeit in dieser Weite wird also davor bewahren, Bildsamkeit nur beim Menschen zu vermuten, und sie wird auch davor bewahren, Bildsamkeit nur dort zu vermuten, wo der Mensch ansprechbar ist für bestimmte pädagogische Erwartungen, etwa die der Moralität und Sittlichkeit oder der schulischen Lernerwartungen, wie das bei Pädagogen des 19. Jahrhunderts nicht selten (und dann nahe bei Motivationstheorien) übersetzt wurde.

Schon Herbart zeigt also nicht nur den allgemeinen – materiellen und physiologischen – Kontext in der Bestimmung des Begriffs, er bezeichnet auch die Leistung bzw. Funktion, die damit im Allgemeinen zur Diskussion steht: Es ist der »Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von

5 Der klassische Ort ist Herbart, Johann Friedrich: Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835/2, Ausgabe 1842). In: Herbart-Werke, Ed. Asmus, Bd. 3, Stuttgart²1982, 155ff., bes. 165 (Asmus druckt den Text der 2. Ausgabe von 1841).

6 Für diese Interpretation erstmals überzeugend Anhalt, Elmar (1999): Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität. Weinheim.

der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt« (ebd.). Herbart thematisiert schließlich die Dimensionen dieses Prozesses und formuliert auch schon die Schwierigkeiten, die Pädagogen zu erwarten haben, wenn sie sich auf den Begriff leichtfertig einlassen: Es gibt keine »unbegrenzte Bildsamkeit« und die Psychologie – nicht die Pädagogik, die offenbar zu Entgrenzungen neigt, wenn sie an Bildsamkeit denkt – »wird diesen Irrtum verhüten«. Systematisch verantwortlich für diese Begrenzung ist einerseits die Natur des Menschen und Heranwachsenden selbst – »die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität« – und verantwortlich ist andererseits der historische Kontext – die »Umstände der Lage und der Zeit« (Herbart 1835/1841, 166). Wie universal das Prinzip gedacht sein mag, es bricht sich am Subjekt als Adressaten der Erziehung – der Individualisierung fordert und erzwingt – und an der Kontingenz der historisch-sozialen Lage.

Gleichzeitig kann Herbart trotz der Konzentration auf Individualität und soziale Lage sowie auf die Zeitsituation als »Grenze« der Erziehung für die Praxis der Pädagogik den Blick auch wieder öffnen: Gegen ein primär anlagenzentriertes und insofern von Beginn an naturhaft fixiertes vermögenspsychologisches Denken von »Bildsamkeit« hebt er ausdrücklich das Prozessmoment der Erziehung hervor, vor allem den Selbstaufbau des Lernens von Stufe zu Stufe: »Die Bildsamkeit hängt also nicht von einem Verhältnis unter mehreren ursprünglich verschiedenen Vermögen der Seele ab, wohl aber von einem Verhältnis der schon erworbenen Vorstellungsmassen.« (Ebd., 172)

Versucht man ein erstes Fazit zur Bedeutung des Begriffs der Bildsamkeit, dann muss man neben diesen naturphilosophischen Prämissen, den Bestimmungen der Grenzen und der Abgrenzung von begründeten und unbegründeten Begrenzungen zunächst auch noch den wissenschaftslogischen Status des Begriffs festhalten: Bildsamkeit im wissenschaftslogischen Sinne stellt einen Dispositionsbegriff dar, er bezeichnet also »Eigenschaften von Dingen oder Personen, die nur aufgrund von Reaktionen auf Stimuli [...] festgestellt werden können«⁷. Das bedeutet analog zu anderen Dispositionsbegriffen, die vielleicht aus den *Naturwissenschaften* vertrauter sind, z. B. *lösbar* (»Zucker ist in Wasser lösbar« wäre die analoge Formulierung zu »der Mensch ist bildsam«), dass der Begriff der Bildsamkeit einen

7 So eine handliche Bestimmung in Fuchs, Werner u. a. (Hg.) (1978): *Lexikon zur Soziologie*. Opladen, 165.

theoretisch-methodologischen Status eigener Art hat. Man kann von ihm empirisch wissen, aber doch erst dann, wenn die »Experimente« gemacht, die »Stimuli« gesetzt sind, wenn also den (in unserem Fall: pädagogischen) Praktiken Raum zur Entfaltung gegeben wurde, die Bildsamkeit zur Geltung bringen können⁸ – und erkennbar können diese Stimuli ganz unterschiedlichen Status haben, sie umfassen Aktivitäten von Personen genau so wie Anreize von Lernwelten oder den Anregungsgehalt von Medien.

Die Annahme ist also, dass sich unter diesen spezifischen Bedingungen eine je eigene – anthropologisch, bildungstheoretisch oder pädagogisch behauptete – Möglichkeit der Veränderung des Status von Menschen oder Zuständen einstellt. Diese Prämisse ist deshalb nur als Einheit von Zuschreibung und Erwartung, Antizipation und Praxis, von Idee und Technologie von Erziehung diskutierbar – nie für sich oder allein oder gar ohne Stimulus: »daß jeder nur erfährt, was er versucht« – war die Herbart-Formel in der »Allgemeinen Pädagogik«, um die Spezifik der pädagogischen Erfahrung zu kennzeichnen (Herbart 1806, Einleitung). Die Annahme, dass »die Geschichte ihrer Hervorbringung« der Beweis der Bildsamkeit sei, ist also in einem wissenschaftslogischen Sinne einer der denkbaren Hinweise auf die methodisch prüfbare Beweisbarkeit dieser Qualität des Menschen. Gleichzeitig wird damit die Modernität des Grundbegriffs sichtbar, denn er formuliert als zentrales Problem eine »Wie«-Frage, hier: Wie Erziehung möglich ist, die der Bildsamkeitsannahme gerecht wird, und zwar in einem gegebenen historischen Kontext⁹. Die gesellschaftliche Funktion des ausdifferenzierten Erziehungssystems wird damit wissenschaftlich in einer Weise zum Thema, die auch für die anderen modernen Funktionssysteme charakteristisch ist; denn auch dort wird das Problem in Wie-Fragen formuliert – wie soziale Ordnung/Gerechtigkeit/Wahrheit/die Herstellung bindender Entscheidungen/der Umgang mit Knappheit möglich ist, bezeichnet die Problematik von Gesellschaft/Wissenschaft/Politik oder Ökonomie.

8 Für die wissenschaftstheoretische Problematik auch Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): *Theorie der Schule*. Berlin, 191f.

9 Kant formuliert seine »Wie«-Frage für »eines der größten Probleme der Erziehung« deshalb auch zugleich im Blick auf die gesellschaftlichen Erwartungen an Pädagogik: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« ist seine Formulierung, und er lässt keinen Zweifel aufkommen. »Denn Zwang ist nötig!« – und das stellt das schwierige Problem »wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne« (vgl. Kant, *Über Pädagogik*, 1803, A 32, auch in: *Kant-Werke*, Ed. W. Weischedel, Darmstadt 1964, Bd. X, 711).

Die Geschichte der Idee der Bildsamkeit, schreibt man sie nicht allein als Begriffsgeschichte, sondern als Geschichte der Wirkmächtigkeit eines Diskurses, stellt deshalb nicht nur das Archiv der Praktiken dar, in denen der Mensch zum Objekt der Pädagogik wird, sondern auch den Prüfstein für die Frage, wie sich unter dem Bildungsanspruch die Möglichkeiten der Bildung, d. h. der Eigenkonstruktion des Menschen in der Welt, eröffnen oder unter dem Zugriff der *Pädagogen* versperren.

Das heißt zugleich, dass der pädagogische Begriff der Bildsamkeit auch erst in den historisch und empirisch gegebenen Praktiken und Operationen seinen eigenen theoretisch-disziplinären Status hat, nicht schon philosophisch, im Blick auf Sittlichkeit, oder psychologisch, in der Beobachtung der Wirklichkeit. Im pädagogischen Kontext verknüpft dieser Begriff die anthropologische Annahme über den Status und die Veränderbarkeit, über die Veränderung und Vervollkommnungsfähigkeit des *Menschen* mit den pädagogischen Praktiken, die die Bedingung der Manifestation des Status und der Möglichkeit seiner Veränderbarkeit sind, nämlich mit spezifischen Welten, Umwelten, Handlungs- und Reaktionsweisen. Das ist auch kein »Einwirkungs-«, sondern ein »Bildungs-«-Modell, denn anders als die professionelle Pädagogik des 19. Jahrhunderts meist in Rechnung stellte, gehört zu den Relationen von *stimulus* und *response* im klassischen Sinne nicht nur die Umwelt, sondern auch die Eigenaktivität des Subjekts, Fremd- und Selbst-Zuschreibung, Antizipation und Ermöglichung, materialisiert in Erfahrungen und Praktiken, in der Welt und im Subjekt. Eine Erziehungswissenschaft, die sich in dieser Weise des Begriffs der Bildsamkeit bedient, hat also ihr eigenes Thema, und zwar empirisch, weil die Interaktion von Mensch und Welt unter den Bedingungen der Erziehung ihr Thema ist – als »Bildungsprozess«, von Beginn der Aktivitäten des Menschen im Lebenslauf an.

Behinderung – um zu unserem Thema zurückzukommen – ist für diese Generalprämisse der zentrale Prüfstein, das *experimentum crucis* auf die Universalitätsannahme, die der Begriff der Bildsamkeit formuliert. Am schwierigen problematischen, ja am scheinbar ausweglosen Fall muss sich die Wahrheit der pädagogischen Unterstellung und Ambition erweisen, dass sich Bildsamkeit in der Konfrontation von Mensch und Welt ereignet, notwendigerweise, sowie – und pädagogisch vor allem, – dass die Welten gefunden werden müssen, die solche Beweise ermöglichen, falls sie sich nicht wie von selbst erweisen. Bildsamkeit im Kontext von Behinderung

zu erweisen, bedeutet deshalb im pädagogischen Verstande nichts anderes als die Zuspitzung des Grundproblems von Universalisierung und Individualisierung, und zwar unter kontingenten Bedingungen. Es gilt, eine besondere Möglichkeit der Bildsamkeit für das je individuelle Subjekt zu erweisen (oder sie ist pädagogisch gar nicht Thema und als Grundbegriff nur erschlichen). Das ist eine Möglichkeit der Entfaltung individueller Fähigkeiten, die sich zwar auf einer Skala anordnen lässt – von Höherbegabung bis zur mehr oder minder starken Funktionsstörungen –, aber nicht prinzipiell bestreitbar ist, wenn und weil es um den Menschen geht, dessen Anerkennung in der Pädagogik, wie in allen Humanwissenschaften und gesellschaftlichen Praktiken und Systemen, vorausgeht. Als pädagogisches Thema verlangt der Begriff auch – universalisierend – Zuschreibungen, Antizipationen, Praktiken; erfolgreich wird seine Wirklichkeit aber erst individualisierend durch die Manifestation dieser Zuschreibungen, Antizipationen und Praktiken im pädagogischen Prozess.

Die Pointe heißt, dass *die Zuschreibung universell* ist, *die Praktiken aber in höchstem Maße individualisierend* wirken und sich darstellen, ja darstellen müssen und das bezeichnet das Dilemma; denn man sollte vor einem Blick auf die Praktiken doch, eher nebenher, erinnern, dass z. B. Schulen – die modernen Universalformen pädagogischer Arbeit – als eine zur Individualisierung geeignete Praxis von Beginn an höchst skeptisch in ihren Möglichkeiten gesehen wurden, etwa bei Herbart: »[...] aber die Schule erweitert nicht, sondern verengt vielmehr die pädagogische Tätigkeit; sie versagt die Anschließung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenhaft in gewissen Stunden [...] der Lectionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor [...] sie macht die feinere Führung unmöglich, denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele [...]« (Herbart 1810, 222ff.).

Gleichwie, im Blick auf solche klassischen Prämissen der Erziehung als Theorie und Praxis fügt deshalb auch das aktuelle Plädoyer für Inklusion, genauso wie die alten für die Integration, den unterschiedlich geprägten Praktiken der Bildung in der Erziehung und ihren thematischen Referenzen – sei es des Geschlechts oder der Sinne, des Intellekts oder der Sozialität – dem pädagogischen Grundgedanken keine grundlegend neue, sondern allenfalls eine erweiterte, eine technologisch oder quasi-technologisch neue Hypothese hinzu. Diese Hypothese besteht in der starken Annahme, dass gemeinsame Erziehung oder eine Erziehung in einer nur spezifisch

differenzierten Praxis eher – oder: überhaupt erst – universell zur Geltung bringen kann, was die Bildsamkeitszuschreibung behauptet. Ob Pädagogen und Sonderpädagogen mit so starken Thesen – im Kern: kausaltchnologischen Annahmen über die Wirkungsmacht der paradoxen Gleichzeitigkeit von gemeinsamer Lehr-/Lernform und sozialer Heterogenität bei je individuellen Problemlagen – leben können, das kann der Historiker nicht entscheiden, das ist eine empirische Frage – für die der Historiker allerdings quasi-experimentelle historische Daten kennt. Denn man kann nach den Gelingensbedingungen der Durchsetzung von Bildsamkeit als universaler Prämisse pädagogischer Arbeit historisch sehr gut fragen.

2 Die Realität einer Idee – Gelingensbedingungen der Universalitätszuschreibung

Was sagen die historischen Erfahrungen? Man muss zunächst einräumen, dass man es in der Geschichte der systemisch ausdifferenzierten Erziehung, Bildung und Schulung in Europa vordringlich nicht nur mit Strategien des Ausweichens vor der universalen Erwartung zu tun hat – noch in der DDR wurden gesetzlich Kinder als »bildungsunfähig« aus dem Schulsystem ausgegrenzt –, sondern mit aktiven Ausgrenzungsstrategien. In den ersten Regelungen zur Durchsetzung der Schul- bzw. Unterrichtspflicht sind Kinder und Jugendliche mit Behinderung wie selbstverständlich ausgenommen, Beschulungspflichten stammen z. B. für Blinde oder Körperbehinderte erst aus dem 19. Jahrhundert, für Geistigbehinderte erst aus dem 20. – und gelten noch dann nicht universal. Was – neben pädagogischem Fatalismus – dafür immer die Gründe gewesen sein mögen, die Geschichte der Schule zeigt weitere Diskriminierungen, die nicht Exklusion aus dem Bildungssystem bedeuten, aber doch Ausgrenzung von den als normal geltenden Bildungsgängen.

Man kann auch die Entstehung und Durchsetzung von »Hilfsschulen« und »Hilfsklassen« nicht anders als in solchen innerpädagogischen Mechanismen der folgenreichen Unterscheidung und institutionellen Trennung von Lernenden erklären und bezeichnen (ganz unbeschadet der Frage, ob sich damit auch Klassenkonflikte in der Bildung für Arme spiegeln¹⁰). Es sind innerpädagogische Mechanismen, weil natürlich auch die Hilfsschule

10 Ich kann auf die von Dagmar Hänsel aufgeworfene Debatte hier nur verweisen, möchte aber eine Dimension hier zur Geltung bringen, die Hänsel wenig sieht.

noch eine Schule ist, es sind pädagogische Mechanismen, reflektiert und scheinbar gut begründet, weil den betroffenen Kindern »Bildsamkeit« nicht grundsätzlich abgesprochen wird. Aber in der gradualisierenden Zuschreibung als »mindersinnig« oder in der de fact-Abwertung der nur »praktischen Brauchbarkeit« oder »Bildbarkeit« wird der universale Anspruch doch bis zur Grenze des Erträglichen strapaziert. Für die Inklusionsforderung kann man in diesen Praktiken politische Argumente finden, man findet historisch keine Argumente für die pädagogisch-praktischen, d. h. die empirischen Bedingungen der Möglichkeit in der Durchsetzung universaler Erwartungen an Bildsamkeit, sondern in der Regel und im Regelschulsystem zuerst nur professionelle Strategien, der universalen Herausforderung der Bildsamkeit zu entgehen.

Politisch wie moralisch ist es deshalb leicht begründbar, dass der soziologische Sinn der Inklusionsforderung¹¹ in der Gegenwart wieder manifest geworden ist: Einen jeden Heranwachsenden der Funktionslogik des Bildungssystems zu unterwerfen, ihn also als Lernenden, weil bildsamen Menschen zu interpretieren, das entspricht nicht nur der Ursprungsidee der Pädagogik, sondern auch der in der gleichen Zeit formulierten These vom Menschenrecht auf Bildung – die ja in den diversen jüngeren UN-Texten gegenüber dem Diskurs um 1800 einerseits aktualisiert, andererseits als Rechtsanspruch erstmals fixiert wird. Die Juristen haben deshalb leichtes Spiel¹², trotz mancher zuerst irritierenden Rechtsprechung in der Umsetzung¹³, aber die Pädagogen haben das Folgeproblem; denn »Sollen impliziert Können«, aber dass man können kann, was gefordert wird, das können nur die Pädagogen zeigen, nicht die Juristen.

11 Für eine reflektierte Beschreibung der unterschiedlichen theoretischen und politisch-pädagogischen Referenzen des Inklusionsbegriffs, auch in Bezug auf die gesellschaftliche Einbettung des Bildungssystems und die Diskussion v. a. in der Sonderpädagogik, vgl. Demmer, Karl-Heinz (2011): All inclusive? Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: Pädagogische Korrespondenz 43, 5–30.

12 Eine bündige Zusammenfassung der menschenrechtlichen Problematik liefert Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.

13 Als Übersicht jüngst, und kritisch gegen manche inklusionshinderlichen Urteile der Verwaltungsgerichte, jetzt von Bernstorff, Jochen (2011): Anmerkungen zur innerstaatlichen Anwendbarkeit ratifizierter Menschenrechtsverträge: Welche Rechtswirkungen erzeugt das Menschenrecht auf inklusive Schulbildung aus der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Sozial- und Bildungsrecht? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 59, 203–217.

Historisch kann man den Pädagogen dann gut zur Hilfe eilen, denn es gibt eine beweisende, die Inklusionsforderung in spezifischer Weise stützende Praxis. Der Prüfstein für die Möglichkeit einer solchen Ambition waren bekanntlich schon im 18. Jahrhundert praktisch und reflexiv Menschen mit Behinderung, vor allem Gehörlose – als »Taubstumme« zeitgenössisch noch unterhalb des Tieres platziert –, und die geistig Behinderten – die man bis dahin allenfalls asylierte, aber nicht zum Thema von Pädagogik machte. Für beide Gruppen lässt sich bekanntlich schon um 1800, am stärksten in Frankreich, die Möglichkeit der Universalisierung der Bildsamkeitserwartung belegen. Die Detailgeschichten von Epée und Heinecke, Seguin oder Sicard muss ich hier nicht erzählen¹⁴, die sind ihnen geläufig, ich will die Dimensionen betonen, die auf Gelingensbedingungen bei der Realisierung universaler Erwartungen verweisen, wie sie im Begriff der Bildsamkeit präsent sind. Das scheinen mir im Wesentlichen die folgenden zu sein (neben dem Kontext der Aufklärung, der das Selbstdenken so ermutigte wie er eine empirische Anthropologie forderte):

- zuerst: ein Perspektivenwechsel des pädagogischen Blicks, der Mut und das Vertrauen, den Gedanken der Bildsamkeit ernst zu nehmen und wirklich einen jeden Heranwachsenden/Menschen als bildsam zu interpretieren,
- dann, nach der Erinnerung an die eigene universale Norm die professionelle Kreation, d. h. die Erfindung einer Methode, die der festgestellten Situation des Adressaten abhelfen kann,
- weiter: Die Erprobung der Methode in lernbereiter und selbstkritischer Haltung, kasuistisch zunächst, umweghaft und explorativ,
- und schließlich die Generalisierung der Methode zu einem standardisierbaren und lehrbaren pädagogischen Programm (obwohl die professionspolitisch verständlichen Strategien der Arcan-Bildung, wie bei Heinecke, oder Betrugsstrategien, wie z. B. bei Guggenbühl, hier ernsthafte Hindernisse aufbauen).

Eine solche Strategie ist also kontingent und historisch, und sie ist auch daran als empirisch zu erkennen, dass es Varianz gibt, also keine hinreichend-vollständige Ableitung der Praxis aus Prinzipien:

14 Möckel, Andreas (2007): *Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung*. Stuttgart. würde ich empfehlen, und für eine so knappe wie konzise Geschichte der Gehörlosenbildung List, Günther (2003): Charles Michel de l' Epée (1712–1789) und Samuel Heinicke (1727–1790). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. 1. Bd.: Von Erasmus bis Helene Lange. München, 93–100.

- In der frühen Gehörlosenbildung unterscheidet sich nicht allein die Ursachen-Diagnose¹⁵, sondern auch die basale Zuschreibung: Lautiertheoretiker arbeiten im Grunde systematisch mit einer Defizithypothese und einer Strategie der Defizitkompensation (und das kann, wie andere pädagogische Fälle und Problemlagen zeigen, durchaus sinnvoll sein), Anhänger gebärdensprachlicher Programme arbeiten sowohl linguistisch wie pragmatisch eher mit einer Differenzhypothese (und vergleichbar könnte man zwischen Pinel und Itard oder bei Séguin¹⁶ die Differenz anthropologischer Prämissen und pädagogischer Strategien herausarbeiten),
- d. h. auch: die gesellschaftstheoretischen Implikationen, Annahmen und Konsequenzen der Methoden unterscheiden sich – aber: sie werden von da aus nicht determiniert, sondern haben tatsächlich ihr eigenes, pädagogisches Wirkungsfeld, ablösbar von der Ursprungs- und Erfindungssituation;
- dabei bleiben diese Programme durchaus auch im Kontext der gesamten Pädagogik relevant. Sie nutzen die gesamte Breite der pädagogischen Technologie zwischen der Einwirkung auf die Person und der Ordnung von Lernwelten, in der Konstruktion von Programmen und der Kompetenzerwartung an Professionen¹⁷;
- ihre Praxis hat ferner auch Konsequenzen in der disziplinären Ordnung des Wissens, sichtbar u. a. in der Abgrenzung von einer philosophischen Begründung – oder Kritik – der Pädagogik, sieht man etwa, dass Séguin mit dem Prinzip der »Anregung zur Spontaneität« arbeitet (und insofern durchaus vergleichbar den Theorieoptionen der philosophischen Fichteaneer¹⁸, die sich zeitgleich in Deutschland der Pädagogik widmen), dass er aber über Möglichkeiten verfügt, diese scheinbar paradoxe Aufforderung nicht philosophisch in die Widerspruchsreihe

15 Dafür höchst aufschlussreich Gessinger, Joachim (1994): *Auge & Ohr. Studien zur Erforschung der Sprache am Menschen 1750–1850*. Berlin/New York.

16 Exemplarisch habe ich das einmal für Seguin versucht, vgl. Tenorth Heinz-Elmar (2007): *Gestaltete Welt und geordnete Kommunikation – Eine Miscelle über pädagogische Methode*. In: Link, Jörg-W./Tösch, Frank (Hg.): *Bildungsgeschichte(n) in Quellen*. Hanno Schmitt zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn, 123–143.

17 Für mein Verständnis von Technologie vgl. Tenorth, Heinz-Elmar (2002): *Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von »Pädagogik«*. In: Böhm, Winfried (Hg.): *Pädagogik – wozu und für wen?* Stuttgart, 70–99.

18 In deren Verständnis verwendet Benner (*Allgemeine Pädagogik*, 1987) die »Anregung zur Selbsttätigkeit« als regulatives Prinzip der Pädagogik.

torik hinauf zu heben und die Praxis unmöglich erscheinen zu lassen, sondern die Formel – entparadoxierend, also modern pädagogisch – als ›stimulus‹ zu nutzen, z. B. kommunikativ oder in der Konstruktion einer »gestalteten Umgebung«, um Aktivitäten des Subjekts herauszufordern und so seine Bildsamkeit zu beweisen.

- Die Programme werden schließlich auch zum Objekt der Beobachtung und Forschung – mit wechselndem Erfolg, aber grundsätzlich irreversibel bleiben sie als zäsurhafte Erfindung im professionellen und disziplinären Gedächtnis präsent.

Zum Problembereich der Inklusion, so wie er uns heute beschäftigt, gehört diese historische Praxis aus vielen Gründen. Zunächst, weil sie uns zeigt, was systemtheoretisch mit dem Begriff gemeint ist: Er bezeichnet das Kriterium, das die Zuordnung von Menschen zum Bildungssystem ermöglicht, und die Exempel aus dem Kontext früherer Sonderpädagogik zeigen an, dass – anders als dann später noch zu DDR-Zeiten – die Pädagogik von einem universalistischen Begriff der Bildsamkeit ausgeht, einem Begriff also, der niemanden ausschließt, sondern einen jeden als lernfähig und bildsam anerkennt, gleich, welche besonderen Formen der Sprache oder des Umgangs mit Welt er sonst noch zeigt. Ferner aber, und das ist mir heute das Wichtigste: das historische Exempel zeigt, wovon die erfolgreiche universalistische Zuschreibung der Bildsamkeit abhängt: und das ist die Erfindungskraft des Pädagogen, die professionelle Praxis. Er, der Pädagoge, muss mit den Möglichkeiten seines methodischen Arrangements der Welt und der Lernräume des Lernenden belegen, dass diese Zuschreibung möglich und erfolgreich ist, und zwar für alle, wenn auch je individuell. Seine Erfindungen sind das Medium der Ermöglichung und Unterstützung eines – wie immer dann realisierten – individuellen, spezifischen Zugangs des Menschen zur Welt; sie können daher als Praktiken der Ermöglichung der Teilhabe an Welt, d. h. als Ermöglichung des Phänomens der Inklusion gelten. Alle Praxis danach, die allgemeine oder besondere Bildungspraxis reflexiv oder institutionell thematisiert und dabei Bildsamkeit abspricht, kann mit dieser historischen Erfahrung konfrontiert werden, allerdings angemessen nur mit der Gesamtheit dieser Erfahrung. Die soll jetzt abschließend und eher systematisch rekapituliert werden, zusammen mit der Frage, welche neuen Theorieprobleme und Herausforderungen die aktuelle Inklusionsdebatte dem hinzufügt.