

Lernen und Entwicklung

Entwicklungsorientierte Didaktik im Spannungsfeld von Allgemeiner Pädagogik, Sonderpädagogik und Inklusiver Pädagogik

Thomas Hoffmann

Einleitung

Der Beitrag stellt am Beispiel der entwicklungsorientierten Didaktik die Perspektiven von Allgemeiner Pädagogik, Sonderpädagogik und Inklusiver Pädagogik gegenüber und untersucht deren Verhältnis zueinander. Ziel der Argumentation ist es zu verdeutlichen, dass diese drei Perspektiven zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder vollkommen unvereinbar noch austauschbar oder aufeinander reduzierbar sind. Sie haben also ihre je eigene Berechtigung und Funktion. Zugleich verweist die Aufspaltung der Pädagogik in diese drei, teils gegensätzlich erscheinenden Fachdisziplinen (auch die Allgemeine Pädagogik ist in diesem Sinne eine »Bindestrichpädagogik«; vgl. Feuser 1989) auf eine fortdauernde Krise, die sich theoretisch nicht auflösen lässt, sondern nur praktisch, durch eine Veränderung des Bildungssystems selbst, aufgehoben werden kann.

Bildung und Förderung

Das System der Sonderpädagogik konnte sich im deutschsprachigen Raum in den vergangenen 150 Jahren als relativ stabiles und gegenüber gesellschaftlich-historischen Veränderungen hoch robustes »Dispositiv« (Foucault 1978; Agamben 2008) der Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung etablieren. Wesentliches Element und zugleich zentrale Begründungsfigur dieses Dispositivs sind Macht-, Wissens- und Selbstpraktiken der individualisier-

ten und differenzierten Entwicklungsförderung. Das Dispositiv der Förderung stellt dabei in gewisser Weise die Kehrseite bzw. das Negativbild des von Ricken (2006) herausgearbeiteten Dispositivs der Bildung und dessen spezifischer Subjektivierungsformen dar, die sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts mit der Herausbildung und Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft durchgesetzt haben.

Nach Ricken (2019) sind die »Ordnung der Bildung« und deren »Subjektivierungsmatrix« durch drei Merkmale charakterisiert:

- 1) Die *Positivierung des Selbst*: Dieser liegt das dem Bildungsbegriff inhärente Verständnis der »Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung als Höherentwicklung« (ebd., S. 105f.) zugrunde sowie die Vorstellung eines mit sich selbst identischen, zentrischen Selbst, dessen prinzipiell unerfüllbarer Souveränitätsanspruch auf Selbstgestaltung in einen Zirkel permanenter Selbststeigerung mündet. Mit der Positivierung des Selbst einher geht außerdem eine »Ablendung und Ausklammerung des Problems der Negativität – und das sowohl in den Formen des konkreten wie grundsätzlichen Nichtkönnens und Nichtwissens als auch der Sterblichkeit selbst« (ebd.).
- 2) Die *Orientierung am Allgemeinen*: Als zweites Moment der Subjektivierung qua Bildung nennt Ricken die »Figur des Selbst im Modus der Verallgemeinerbarkeit« (ebd.), wie sie etwa in Kants kategorischem Imperativ zum Ausdruck gebracht wird, oder in Humboldts Ideal, den Begriff der Menschheit in der eigenen Person zu verwirklichen: Diesem Doppelcharakter der Bildung als gleichzeitige Individualisierung und Totalisierung wohnt einerseits ein befreiendes und kritisches Moment inne, das gegen die soziale Unterordnung unter die Gemeinschaft das mündige, sich selbst bestimmende (aber auch sich selbst unterwerfende) Subjekt setzt; andererseits ignoriert diese Trennung die soziale Konstitution des Selbst und die Abhängigkeit der Individualität von der Gesellschaft oder den Anderen.
- 3) Die *Zentralideologie der Leistung*: Beide Momente eröffnen den Raum für ein drittes, das Ricken als »Anthropologie der Fähigkeiten« (ebd., S. 106) charakterisiert, die den Menschen als permanent steigerbares »Fähigkeitsbündel« begreift, der sich durch Bildung als Selbst hervorbringt und sich dieses Selbst-Hervorbringen durch seine Leistung beweist bzw. über Praktiken der Prüfung dazu angeregt und angehalten wird.

Der Machtcharakter dieser drei Momente wurde wiederholt kritisiert. Dennoch erscheinen die Positivierung und Verallgemeinerung des Selbst qua Bildung und die damit einhergehenden Fähigkeitserwartungen und »Ableismen« in der Moderne als alternativlos (Ricken 2014, S. 41, 46): Dabei »wird ›Bildung‹ selbst als ein Subjektivierungsmuster lesbar, in dem Selbst- und Fremdbestimmung nicht mehr einfach oppositional auftauchen, sondern in ein neues Verhältnis treten. Auch die ›gebildete Existenz‹ ist noch eine formatierte Existenz, in der die ›Norm‹ nun nicht mehr von außen hinzutritt, sondern selbst ein innerer Bestandteil derselben geworden ist« (ebd., S. 50).

In Abgrenzung zur Subjektivierung qua Bildung liegen der Subjektivierung qua Förderung die im Bildungsdiskurs weitgehend ausgeblendeten Gegenbilder dieser Ordnung zugrunde, die sich anhand der folgenden drei Merkmale zusammenfassen lassen:

- 1) Die *Negierung des Anderen* durch die Zuschreibung partiellen Nicht-Könnens, Nicht-Wissens oder Nicht-Wollens, bis hin zur Verdinglichung und Dehumanisierung des Anderen, wie sie historisch im Urteil über die »Bildungsunfähigkeit« oder in der Negierung des Lebenswerts und Lebensrechts von Menschen mit intellektueller Behinderung zum Ausdruck kommt (Hoffmann, Moser & Stöger 2023). Die Subjektivierung qua Förderung geht dabei stets von der Abweichung und dem Scheitern an einem bestimmten Entwicklungsideal und bestimmten Entwicklungsnormen aus, auf die hin gefördert werden soll. Im Unterschied zum Dispositiv der Bildung, das grundsätzlich alle Menschen adressiert, beschränkt sich das Dispositiv der Förderung auf bestimmte Personengruppen (»Behinderte«, »Benachteiligte«, »Verhaltensauffällige«, »Menschen mit besonderem Förderbedarf«, aber auch »Hochbegabte«), deren Gemeinsamkeit vor allem in der Normabweichung oder »Anormalität« (vgl. Foucault 2015, S. 303) besteht.
- 2) Die *Orientierung am Besonderen*, dessen Verhältnis zum Allgemeinen in der Fixierung auf das Individuelle systematisch ausgeklammert wird. Wie bei der Figur des Selbst im Modus der Verallgemeinerbarkeit wird auch im Modus der Verbesonderung dessen soziale Konstitution weitgehend ignoriert. So wurde hinsichtlich der Förderung behinderter und benachteiligter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener lange Zeit die Bedeutung gesellschaftlicher Barrieren, person- und umweltbezogener Kontextfaktoren oder isolierender Bedingungen ausgeblendet.

- 3) Die *ableistische Abwertung* bestimmter Lern- und Entwicklungsverläufe als Leistungsunfähigkeit, Leistungsstörung oder Leistungsversagen führt in Verbindung mit den beiden zuvor genannten Momenten zu einer anthropologischen Grundorientierung der Sonderpädagogik über den Behinderebegriff, die nach Moser in der Figur des »besonderen Menschseins« stets auch an eine besondere Anthropologie gebunden erscheint (vgl. Moser 2003, S. 158f.).

Vor dem Hintergrund des mit der UN-Behindertenrechtskonvention seit 2006 sich international etablierenden menschenrechtlichen Behinderungsverständnisses (Degener 2015) werden die mit dem Paradigma der sonderpädagogischen Förderung verbundenen defizitären Sichtweisen und institutionellen Ausschlussmechanismen (»Förderschwerpunkte«, »Förder-schulen«, »Förderklassen«) sowie die damit einhergehenden ableistischen Normvorstellungen und negativen Etikettierungsprozesse (»Förderbedarf«) zunehmend kritisch betrachtet (z.B. Pfahl 2011; Flieger & Schönwiese 2011; Buchner 2018). Damit werden zugleich grundlegende Prinzipien des »Systems Sonderpädagogik« in Frage gestellt oder ganz verworfen. Die universalistische Forderung nach inklusiver Bildung als »Bildung für alle« und die abstrakte Negation exkludierender Bildungsverhältnisse laufen allerdings Gefahr, die oben skizzierte Dialektik von Bildung und Förderung und die notwendige Überwindung der damit verbundenen Krise der (Sonder-)Pädagogik und ihres Bildungsbegriffs zu verfehlen (vgl. Hoffmann 2018; 2020). Im Anschluss an die Kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie (Vygotskij 1985) und die Kulturhistorisch-materialistische Behindertenpädagogik (Jantzen 2007) bieten hier der Entwicklungsbegriff, auf den »Bildung« und »Förderung« als ihr gemeinsames Drittes verweisen, sowie der Begriff der »Behinderung« als Entwicklung unter isolierenden Bedingungen (Hoffmann & Steffens 2022) einen geeigneten theoretischen Ansatzpunkt, um diese Krise genauer zu beleuchten.

Historische Begründungsfiguren entwicklungsorientierter Didaktik

Lernen und Entwicklung sind zentrale Begriffe jeder entwicklungsorientierten Didaktik (Feuser 2013; Ziemer 2018; Langner, Ritter, Steffens et al. 2019), die wiederum ein wichtiger Baustein der aktuellen Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule ist (Hoffmann 2016). Obwohl das Verhältnis von Lernen und

Entwicklung ein allgemeines und grundlegendes Thema der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist, wird es in Theorie und Praxis erstaunlich undifferenziert behandelt: Beide Begriffe werden teils synonym, teils völlig zusammenhanglos verwendet oder miteinander verschmolzen, wie zum Beispiel in den »KMK-Empfehlungen zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen« von 2019, in denen mehrfach von »Lernentwicklung« (KMK 2019, S. 3, 5, 9 u. 13) die Rede ist, womit jedoch offenbar weder »Lernen«, noch »Entwicklung« gemeint sind, sondern die schulischen Leistungsfortschritte des Kindes und seiner kognitiven Fähigkeiten.

Johann Amos Comenius (1592–1670)

Die entwicklungsorientierte Didaktik ist so alt wie die moderne Didaktik selbst: Ihre Anfänge finden sich schon bei Comenius, dem Begründer der modernen Didaktik, und seiner Suche nach einer Lösung für das Problem des gemeinsamen Unterrichts. Comenius' Lösungsansatz bestand in einer universellen Lehrmethode, mit der sich auch große Lerngruppen von 100 Schüler:innen und mehr unterrichten lassen sollten, sowie in der Einführung des Jahrgangsstufenprinzips, das bis heute die Institution Schule beherrscht (Niederberger 1984). Die Bildung altershomogener Gruppen schien ihm die notwendige Voraussetzung für einen dem jeweiligen Entwicklungsalter angepassten Unterricht zu sein. Der von Comenius in seiner *Großen Didaktik* von 1657 formulierte Grundsatz, »allen, alles, allseitig zu lehren« (*omnes, omnia, omnino*), kann dabei zum einen als *emanzipatorisches Versprechen* gelesen werden, das Bildung als »e-ducatio«, das heißt als »Hinaus-führung« aus Verhältnissen der Unterdrückung in das Licht der Freiheit begreift (vgl. Heydorn 2004, S. 301). Als Zeitzeuge der verheerenden Folgen des Dreißigjährigen Krieges (1618–1648) hoffte Comenius durch Allgemeinbildung die Grundlagen für ein friedliches gesellschaftliches Miteinander der Menschen in Europa zu schaffen. Sein berühmter Grundsatz ist aber zum anderen auch Ausdruck der Etablierung neuer Disziplinartechniken, deren Entstehung Foucault (1976) für das 17. und 18. Jahrhundert untersucht hat. Diese sollen sämtliche Individuen gleichermaßen erfassen (»alle«), sie zielen auf eine allgemeine Normierung und Universalisierung der Lehrinhalte und -methoden (»alles«) und nehmen jedwede Lebensäußerung des Kindes – ob körperlich, seelisch oder geistig – in den Blick (»allseitig«). Individualisierung und Differenzierung lehnt Comenius strikt ab. Sein Vorbild ist der militärische Drill des Kasernenhofs:

»Der Lehrer muss es in allen Stücken halten wie der Offizier, der seine Übungen nicht mit jedem Rekruten einzeln durchnimmt, sondern alle zugleich auf den Exerzierplatz führt, ihnen gemeinsam den Gebrauch und die Handhabung der Waffen zeigt und verlangt, dass, wenn er einen einzeln unterrichtet, die anderen dasselbe tun, dasselbe beachten und dasselbe versuchen.« (Comenius 1970, S. 129)

Die Disziplin ist die Voraussetzung der mechanischen Gleichbehandlung aller Schüler:innen, deren Vorzüge Comenius auch in seinen zahlreichen Vergleichen der Unterrichtstätigkeit mit der Funktionsweise einer Bücherpresse hervorhebt (vgl. ebd., S. 209ff.).

Édouard Séguin (1812–1880)

Anders als Comenius, der einer unterrichtlichen Individualisierung stets misstraute, da er befürchten musste, dass dadurch die Universalität seiner Unterrichtsmethode Schaden nehmen könnte, ist für Séguin, einen der wichtigsten Vorläufer der Heil- und Sonderpädagogik im 19. Jahrhundert, »die Rücksicht auf die Individualität der Kinder das erste Zeugnis für die Eignung des Lehrers« (Séguin 1912, S. 45). Damit widerspricht Séguin auch der Illusion homogener Lerngruppen, die Comenius' Prinzip der Jahrgangsklassen zugrunde liegt. Dessen Primat der Methode setzt er das Primat der Individualität entgegen: Er kritisiert die in den Schulen vorherrschenden kasernenartigen Zustände und betont, dass Gleichheit in der Pädagogik nicht mit der Erziehung des Durchschnittlichen verwechselt werden dürfe: »[...] wo alles, was den Kopf hebt, abgehauen wird; alles, was ihn senkt, zertrampelt wird« (Séguin 2011, S. 225).

Während bei Comenius das Entwicklungsalter des Kindes eher abstrakt mit der jeweiligen Altersstufe gleichgesetzt wird, baut Séguins Erziehungssystem auf dem Konzept der doppelten Entwicklungsnorm auf: zum einen auf der Norm der durchschnittlichen Entwicklungsgeschwindigkeit der Gleichaltrigen und zum anderen auf der Norm des Entwicklungsideals des mündigen, selbstbestimmten, arbeits- und geschäftsfähigen Erwachsenen. Auf Séguins Werk geht ganz wesentlich die Vorstellung eines normierten Entwicklungskontinuums zurück, auf dem die Leistungen und Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes angeordnet und mit dem Entwicklungsstand aller Gleichaltrigen verglichen werden können. Er macht dabei keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen sogenannten »Idioten« mit einer intellektuellen Behinderung, in der

Schule »zurückgebliebenen Kindern« und nicht-behinderten Kindern. Diese Gruppen unterscheiden sich für ihn lediglich in der Entwicklungsgeschwindigkeit, in der sich ihre Fähigkeiten herausbilden:

»Wenn der Idiot keinen Fortschritt zu machen scheint, und wenn das gewöhnliche Kind im Verhältnis zu zehn vorwärts schreitet, so schreitet das zurückgebliebene Kind im Verhältnis zu eins, zwei, drei oder fünf vor. Dieses Kind kann mit dem anerkannten Idioten zusammen erzogen werden und wird es gegenwärtig auch; es liegt in der gleichen Behandlung kein Nachteil, sondern ein Vorteil.« (Ebd., S. 67)

Wie Foucault feststellt, prägte Séguin Mitte des 19. Jahrhunderts die zentralen Begrifflichkeiten, auf deren Grundlage sich in den folgenden Jahrzehnten die weitere Psychologie und Psychopathologie des geistigen Zurückbleibens entfaltet (vgl. Foucault 2015, S. 299). Wenn es so etwas gibt, dann stellen sein Entwicklungsverständnis und die daraus abgeleiteten Methoden der Erziehung und Behandlung einzelner Funktionen und Fertigkeiten gewissermaßen die Geburtsstunde der Idee der individuellen Förderung dar, die in der Heil- und Sonderpädagogik bis heute nachwirkt.

Lev S. Vygotskij (1896–1934)

Eine dritte Begründungsfigur entwicklungsorientierter Didaktik findet sich schließlich in dem Ansatz der von Vygotskij begründeten kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie. Während bei Comenius das didaktische Primat der Methode vorherrscht und bei Séguin das Primat der Individualität, stellt Vygotskijs Entwicklungs- und Unterrichtstheorie konsequent das Primat der gemeinsamen Tätigkeit in den Mittelpunkt. Sein Konzept der »Zone der nächsten Entwicklung« ist daher gerade für den aktuellen Inklusionsdiskurs noch immer hoch aktuell. Es entstand aus der kritischen Auseinandersetzung mit der Hilfsschulpädagogik der 1920er und 1930er Jahre, deren Hauptfehler Vygotskij (2001, S. 133) darin sieht, dass diese ihren Unterricht dem vermeintlich niedrigen Entwicklungsniveau der Schüler:innen unterwirft. Damit sind vor allem das für die Hilfsschulpädagogik zentrale Prinzip des Anschauungsunterrichts gemeint und die Vermeidung abstrakter wissenschaftlicher Lerninhalte. Vygotskij schreibt über die praktischen Erfahrungen der Hilfsschule Anfang der 1930er Jahre:

»Es stellte sich heraus, dass ein Unterrichtssystem, das sich ausschließlich auf Anschaulichkeit gründet und alles aus dem Unterricht verbannt, was mit abstraktem Denken zusammenhängt, dem Kind nicht nur nicht hilft, sondern diesen Defekt sogar noch verstärkt. Das Kind wird daran gewöhnt, ausschließlich anschaulich zu denken. Alle schwachen Keime abstrakten Denkens, die bei diesen Kindern trotz allem vorhanden sind, werden erstickt.«
(Vygotskij 1987, S. 301)

Die Aufgabe der Schule bestehe nicht darin, sich der Beeinträchtigung anzupassen, sondern diese zu überwinden. Ein Unterricht, der der Entwicklung des Kindes hinterherläuft, wird auf Dauer selbst zu einer Behinderung des Lernens und der Entwicklung. Das Kind wird dadurch auf dem Niveau seiner aktuellen Entwicklung festgehalten. Stattdessen soll der Unterricht zum Motor der Entwicklung werden und eine Zone der nächsten Entwicklung schaffen, in der sich dem Kind neue Lern- und Handlungsräume erschließen, die es auf sich selbst gestellt nicht bewältigen könnte. Nur der Unterricht ist gut, so Vygotskij (ebd., S. 302), der der Entwicklung vorausseilt. Bedingung dafür seien kooperative Tätigkeiten, das heißt, ein gemeinsames Lernen durch Anleitung, Nachahmung, Zeigen, wechselseitige Unterstützung und Zusammenarbeit.

Vygotskij's Konzept der Zone der nächsten Entwicklung steht sowohl in kritischer Opposition zur Subjektivierungsmatrix des Bildungsdispositivs als auch zu dessen Gegenstück, dem Dispositiv der Förderung. Sein dynamisches Entwicklungsmodell darf dabei nicht mit einem Stufenmodell aufeinander folgender Entwicklungszonen verwechselt werden. Auch wenn Vygotskij den Nutzen von Altersnormen zur Entwicklungsbeurteilung keineswegs bestreitet, muss die Zone der nächsten Entwicklung für jedes Kind höchst individuell und zugleich in Abhängigkeit von seiner sozialen Entwicklungssituation bestimmt werden. Indem sein Konzept rückgebunden bleibt an das aktuelle Lernniveau und die gemeinsame Tätigkeit, durch die die Zone der nächsten Entwicklung als gemeinsamer Handlungs- und Bedeutungsraum überhaupt erst hervorgebracht wird, vermeidet Vygotskij sowohl die mit der Positivierung des Selbst, der Orientierung am Allgemeinen und der Zentralideologie der Leistung einhergehende Überhöhung des Selbst als auch dessen ableistische Abwertung und Negierung im Modus der Verbesonderung. An dieser Stelle soll nicht behauptet werden, dass die zuvor aufgezeigten Widersprüche und Kritikpunkte damit bereits aufgehoben wären, aber seine Entwicklungs- und Unterrichtstheorie deutet zumindest auf eine bestimmte

Richtung hin, in der eine Lösung für die hier genannten Probleme liegen könnte.

Drei pädagogische Perspektiven

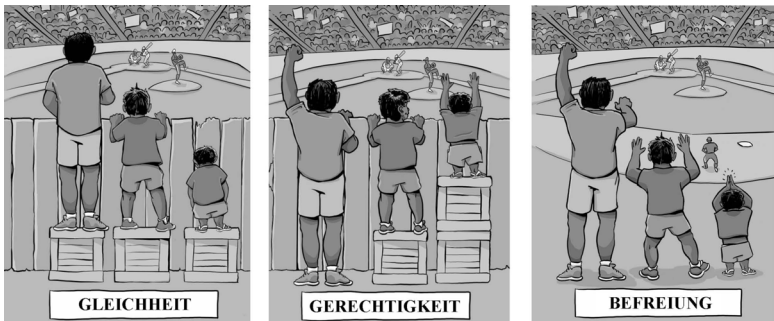
In diesem Teil möchte ich die entwicklungsorientierte Didaktik aus drei Perspektiven – nämlich aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, der Sonderpädagogik und der Inklusiven Pädagogik – betrachten sowie auf deren Verhältnis untereinander eingehen. Mir geht es darum zu verdeutlichen, dass diese Perspektiven momentan weder austauschbar sind noch aufeinander zurückgeführt werden können. Sie haben daher in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion ihre je eigene Berechtigung und Funktion. Ausgangspunkt der hier skizzierten Überlegungen ist die Beobachtung, dass im gegenwärtigen Inklusionsdiskurs die Grenzen dieser drei Perspektiven oft verschwimmen:

- 1) Zum einen wird die prinzipielle Unvereinbarkeit von Sonderpädagogik und Inklusiver Pädagogik behauptet und in der radikalsten Variante die Forderung erhoben, die Sonderpädagogik (verstanden als Sonderschulpädagogik) zusammen mit dem Sonderschulsystem ganz abzuschaffen. Inklusive Pädagogik wird dabei als Negation der Sonderpädagogik verstanden – und umgekehrt. Diese Position findet sich unter anderem bei Hänsel, die sich mit ihrer Kritik vor allem auf die Sonderschule für Lernbehinderte bezieht (in Österreich die sogenannte Allgemeine Sonderschule). Für »im sozialrechtlichen Sinne Behinderte« (Hänsel 2015, o. S.) hält sie allerdings bestimmte Sonderschulformen durchaus für vertretbar.
- 2) Parallel dazu lässt sich auch die gegenteilige Tendenz einer Gleichsetzung von Inklusiver Pädagogik und Sonderpädagogik feststellen: Inklusive Pädagogik erscheint in diesen Zusammenhängen entweder als Synonym oder als eine Art verbesserte und modernisierte Version der Sonderpädagogik – ohne deren Risiken und Nebenwirkungen des Ausschlusses, der Verbesonderung und Diskriminierung. Ein Beispiel dafür ist das unlängst erschienene *Studienbuch Inklusion* von Heimlich und Kiel (2020), das beinahe ausschließlich Kapitel zu sonderpädagogischen Themen enthält und sich – bis auf den Buchtitel – vom Aufbau und Inhalt her nicht substantziell von anderen Lehrbüchern der Sonderpädagogik unterscheidet.

- 3) Und schließlich findet sich noch die Tendenz der Gleichsetzung von Inklusiver Pädagogik und Allgemeiner Pädagogik: So hat Feuser (1989) bereits in den 1980er Jahren die Forderung erhoben, die allgemeine Pädagogik (kleingeschrieben) müsse die Sonderpädagogik in sich aufnehmen, um zu einer wahrhaft Allgemeinen Pädagogik (diesmal großgeschrieben) zu werden, die dann zugleich eine integrative Pädagogik geworden sei. Prenzel bezeichnet ihre Verknüpfung von interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik als »Allgemeine Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel 2019, S. 7). Und Hinz sieht »Inklusion« als eine Etappe in der historischen Entwicklung des Bildungswesens, die er als »Phase der Allgemeinen Pädagogik« bezeichnet, in der das Thema Inklusion allmählich aufgehen und schließlich gar kein Thema mehr sein soll (vgl. Hinz 2004, S. 49).

Die Unterschiede zwischen diesen drei pädagogischen Perspektiven lassen sich anschaulich anhand der folgenden drei Bilder verdeutlichen (Abb. 1), die ich dem frei zugänglichen Unterrichtsmaterial *The 4th Box* des Center for Story-Based Strategy (2019) in Oakland, Kalifornien entnommen habe, das sich sowohl in der Schule als auch in der Erwachsenenbildung und Hochschullehre einsetzen lässt.

Abb. 1: *The 4th Box*: Ein Werkzeug für Lernende jeden Alters (Quelle: Center for Story-Based Strategy 2019; Übersetzung des Autors)



Die beiden ersten Bilder illustrieren den Unterschied zwischen den Begriffen »Gleichheit« und »Gerechtigkeit«: Sie zeigen jeweils drei Personen unterschiedlicher Körpergröße (groß, mittel, klein), die vor einem Zaun stehen, hinter dem ein Baseball-Spiel stattfindet. Im ersten Bild (»Gleichheit«) stehen die

drei Personen jeweils auf gleich hohen Holzkisten, wobei der kleinen Person trotz Unterstützung der Blick auf das Spielfeld verwehrt bleibt, während die beiden anderen über den Zaun blicken können. Im zweiten Bild (»Gerechtigkeit«) steht die kleine Person nicht nur auf einer, sondern auf zwei Holzkisten, die mittlere weiterhin auf einer Kiste und die große Person steht ohne Kiste direkt auf dem Boden. Die Köpfe der drei befinden sich nun auf ähnlicher Höhe und alle drei haben einen freien Blick auf das Spiel. Wenn ich die beiden ersten Bilder in Lehrveranstaltungen zeige und frage: »Worin besteht eigentlich das Problem, das die beiden Bilder auszudrücken versuchen?«, so lauten die häufigsten Antworten von Studierenden: »Die unterschiedliche Körpergröße.« Und: »Die Anzahl der verfügbaren Kisten.« Erst danach zeige ich das dritte Bild (»Befreiung«). Hier fehlen sowohl die Kisten als auch der Zaun und alle drei Personen haben ein freies Blickfeld. Die Abbildung verdeutlicht, dass das Hauptproblem oft weder die individuellen Unterschiede (Körpergröße), noch die verfügbaren Ressourcen (Kisten) sind, sondern die Barrieren und andere Kontextfaktoren, die der Teilhabe in bestimmten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens im Weg stehen. Entfernt man die Barriere, verändert sich das gesamte Verhältnis von Person und Umwelt. Diese drei Aspekte möchte ich nun am Beispiel der entwicklungsorientierten Didaktik auf die Perspektiven der Allgemeinen Pädagogik, der Sonderpädagogik und der Inklusiven Pädagogik beziehen.

Allgemeine Pädagogik

Aus didaktischer Sicht entspricht die Situation der »Gleichheit« Comenius' Grundsatz einer methodischen Gleichbehandlung aller Schüler:innen und der allgemeinpädagogischen Perspektive auf die Bildungs- und Erziehungsansprüche aller Kinder. Bei allen Unterschieden steht in dieser Tradition auch Klafkis Begriff der »Allgemeinbildung«, die er definiert als »Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit«, im »Gefüge des Allgemeinen als des uns alle angehenden« und als »Bildung aller uns heute erkennbaren humanen Fähigkeitsdimensionen des Menschen« (Klafki 2007, S. 40). »Allgemeine Pädagogik« bezeichnet hier keine spezielle Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, sondern in Abgrenzung zur »Sonderpädagogik« die sogenannte »Regelschulpädagogik«. Für die entwicklungsorientierte Didaktik stellt sich aus allgemeinpädagogischer Perspektive die Frage, welchen Beitrag ein bestimmter Bildungsgehalt für die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und

Solidarität leistet, welche Grundbildung alle Menschen brauchen, das heißt, welche elementaren Strukturen, Praktiken und Problemzusammenhänge sie kennen und welche fundamentalen Erfahrungen oder Einsichten sie haben sollten.

Sonderpädagogik

Die im zweiten Bild dargestellte Situation der »Gerechtigkeit« findet aus didaktischer Sicht eine Entsprechung in den sonderpädagogischen Prinzipien der Unterstützung und Förderung durch adäquate, adaptive Methoden und der Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen, die nach der UN-Definition der »International Standard Classification of Education« den Kern von Sonderpädagogik (engl. *Special needs education*) ausmachen (vgl. ISCED 2011, S. 83). Hier geht es unter anderem um Fragen des Nachteilsausgleichs, aber auch darum, »die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen«. Dies kann jedoch, wie schon erläutert, selbst wiederum zu einem Nachteil werden, wenn das Kind lediglich auf seinem aktuellen Lernniveau angesprochen wird, was ein Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung unter Umständen verhindert. Unterstützung und Hilfe können befähigend wirken, sie können aber auch zu Deautonomisierung und zu einer Zementierung bestehender Abhängigkeitsverhältnisse führen (vgl. Hoffmann, Reisenauer & Richter 2022). Im zweiten Bild wird außerdem ein anderes Problem sichtbar: Die Kiste, die die kleine Person als zusätzliche Ressource erhält, wird der großen Person offenbar weggenommen. Zu diesem Gerechtigkeitsproblem gibt es im aktuellen Inklusionsdiskurs zahlreiche Entsprechungen: zum Beispiel die Befürchtung, dass die Rücksicht auf sogenannte leistungsschwache Schüler:innen in der Schule die leistungsstarken in ihrer Entwicklung bremsen könnte oder dass die Ressourcen, die dafür angewendet werden, an anderer Stelle fehlen.

Inklusive Pädagogik

Das dritte Bild verdeutlicht schließlich, dass »Gleichheit« und »Gerechtigkeit« stets relationale Begriffe sind. Ändern wir den Kontext, so ändert sich die gesamte Situation: Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung (Hoffmann 2018) zielt auf die Überwindung struktureller Benachteiligung, die Aufhebung von materiellen wie sozialen Barrieren und wendet sich solidarisch – und, wo nötig, advokatorisch – gegen jede Form von Diskriminierung, Unterdrückung und (Dis-)Ableism. In seiner *Negativen Dialektik* schreibt Adorno: »Freiheit ist

einzig in bestimmter Negation zu fassen, gemäß der konkreten Gestalt von Unfreiheit. Positiv wird sie zum Als ob« (Adorno 1992, S. 230). Analog gilt meines Erachtens auch der Satz: *Inklusion* ist einzig in bestimmter Negation zu fassen, gemäß der konkreten Gestalt von Exklusion. Oder, wie es Jantzen (2013) formuliert: »Wer von Inklusion redet, darf von Exklusion nicht schweigen.«

Das Ziel inklusiver Pädagogik kann nicht allein darin bestehen, die Ausgeschlossenen wieder in die Gesellschaft zu integrieren, sondern die Ausschlussmechanismen selbst sind zu hinterfragen und zu bekämpfen. Inklusive Pädagogik wird sonst im Sinne Adornos zur »Als-ob-Pädagogik«, die sich in »Paradiesmetaphern« (Jantzen 2015) ergeht und den Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit verliert.

Der brasilianische Befreiungspädagoge Freire stellt fest:

»Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung.« (Freire 1973, S. 13)

Als kritisches Korrektiv entwicklungsorientierter Didaktik fragt die Inklusiv Pädagogik somit unter anderem nach dem Exklusionspotenzial bildungs- und entwicklungsbezogener Normen und Fähigkeitserwartungen sowie nach den ableistischen Grundorientierungen sonderpädagogischer Förderung.

Florian (2019, S. 701) fordert in diesem Zusammenhang ein Umdenken der Sonderpädagogik: weg von der Vorstellung, Sonderpädagogik sei eine spezielle Antwort auf individuelle Schwierigkeiten, hin zu einem Denken, das den Fokus darauf richtet, das, was normalerweise ohnehin für alle Lernenden in der Klassengemeinschaft verfügbar ist, auf alle Schüler:innen auszuweiten. Nur so ließen sich die negativen Effekte vermeiden, die daraus resultierten, einzelne Schüler:innen als anders zu behandeln.

Die weiter oben, im Zusammenhang mit dem Dispositiv der Bildung und dem Dispositiv der Förderung erörterten Widersprüche und Kritikpunkte legen allerdings den Schluss nahe, dass eine Lösung des von Florian umrissenen Problems nicht ganz trivial ist und im Rahmen des herrschenden Bildungs- und Erziehungssystems nur schwer möglich sein wird. Denn dies würde sowohl ein insgesamt verändertes Bildungsverständnis voraussetzen, das sich von der »Zentralideologie der Leistung« und der damit verbundenen »Anthropologie der Fähigkeiten« (Ricken, s.o.) verabschiedet, als auch ein verändertes Verständnis von »Förderung«, die nicht mehr an bestimmte Personengruppen und Fähigkeitserwartungen bzw. die Zuschreibung bestimmter

Fähigkeiten oder Unfähigkeiten gebunden wäre, sondern, wie Moser dies bereits vor 20 Jahren vorgeschlagen hat, konsequent das Problem der sozialen Exklusion in den Blick nehmen müsste, wodurch ›Lernen‹ (ganz im Sinne Vygotskijs) zugleich mit der Zielperspektive ›Sozialität‹ assoziiert wäre (vgl. Moser 2003, S. 160f.). Solange diese Widersprüche ungelöst bleiben, wird eine entwicklungsorientierte Didaktik daher weiterhin auf die unterschiedlichen Perspektiven von Allgemeiner Pädagogik, Sonderpädagogik und Inklusiver Pädagogik angewiesen sein.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1992). *Negative Dialektik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Agamben, Giorgio (2008). *Was ist ein Dispositiv?* Zürich: diaphanes.
- Buchner, Tobias (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Center for Story-Based Strategy (2019). *The 4th Box: A Tool for Learners of all Ages*. Oakland, California. Online verfügbar unter: <https://www.storybasedstrategy.org/the4thbox-resources>.
- Comenius, Johann Amos (1970). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. 4. Aufl. Düsseldorf: Küpper.
- Degener, Theresia (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: Theresia Degener & Elke Diehl (Hg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 55–74). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Feuser, Georg (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 29 (1), 4–48.
- Feuser, Georg (2013). Die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Georg Feuser & Joachim Kutscher (Hg.), *Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 7* (S. 282–293). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flieger, Petra & Schönwiese, Volker (Hg.) (2011). *Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Florian, Lani (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. In: *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7–8), 691–704.
- Foucault, Michel (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2015). *Die Macht der Psychiatrie. Vorlesungen am Collège de France 1973–1974*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Hänsel, Dagmar (2015). »Die Sonderpädagogik weitet ihren Einflussbereich aus.« *Interview mit Brigitte Schumann*. Online verfügbar unter: <https://bildungswick.de/schule/detail/die-sonderpaedagogik-weit-et-ihren-einflussbereich-aus>.
- Heimlich, Ulrich & Kiel, Ewald (Hg.) (2020). *Studienbuch Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hinz, Andreas (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Irmtraud Schnell & Alfred Sander (Hg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, Thomas (2016). Entwicklungsorientierte Begründungen der Didaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hg.), *Didaktik und Differenz* (S. 91–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, Thomas (2018). Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung. Fünf Thesen. In: Thomas Hoffmann, Wolfgang Jantzen & Ursula Stinkes (Hg.), *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung* (S. 19–48). Gießen: Psychosozial.
- Hoffmann, Thomas (2020). Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung oder: Was leere Signifikanten mit egalitärer Differenz und Inklusion zu tun haben. In: Torsten Dietze, Dietlind Gloystein, Vera Moser, Anne Piezunka, Laura Röbenack, Lea Schäfer, Grit Wachtel & Maik Walm (Hg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 65–71). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, Thomas; Moser, Vera & Stöger, Christian (2023). Räume des »Anderen« im (sonder-)pädagogischen Diskurs 1860 – 1880 – 1940. In: Mirjam Hoffmann, Thomas Hoffmann, Lisa Pfahl, Michael Rasell, Hendrik Richter, Rouven Seebo, Miriam Sonntag & Josefine Wagner (Hg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 255–264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hoffmann, Thomas; Reisenauer, Cathrin & Richter, Hendrik (2022). Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Empowerment. In: Bernhard Schimek, Gertraud Kreamsner, Michelle Proyer, Rainer Grubich, Florentine. Paudel & Regina Grubich-Müller (Hg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 132–138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, Thomas & Steffens, Jan (2022). Behinderung und Isolation – Traditionslinien, Forschungsstand und aktuelle Perspektiven kulturhistorisch-materialistischer Behindertenpädagogik. In: *Zeitschrift für Disability Studies*, 3. Online verfügbar unter: https://zds-online.org/wp-content/uploads/2022/09/ZDS_2022_2_2_Hoffmann_Steffens.pdf.
- ISCED (2011). *International Standard Classification of Education*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics. Online verfügbar unter: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
- Jantzen, Wolfgang (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, Wolfgang (2013). »Wer von Inklusion redet, darf über Exklusion nicht schweigen.« *Audiomitschnitt eines Vortrages auf dem 3. Fachforum des Projekts »Inklusive Stadt Bremen« des Martinsclubs Bremen e. V.* Online verfügbar unter: <https://soundcloud.com/martinsclub-bremen-e-v/vortrag-von-prof-dr-wolfgang-jantzen-auf-dem-3-fachforum-des-projekts-inklusive-stadt-bremen>.
- Jantzen, Wolfgang (2015). Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: *Behinderte Menschen*, 38 (3), 13–16.
- Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- KMK (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019*. Bonn: KMK.
- Langner, Anke; Ritter, Matthias; Steffens, Jan & Jugel, David (Hg.) (2019). *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, Vera (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske und Budrich.
- Niederberger, Josef Martin (1984). *Organisationssoziologie der Schule: Motivation, Verwaltung, Differenzierung*. Stuttgart: Enke.

- Pfahl, Lisa (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Prenzel, Annedore (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert (2014). Bildung als Dispositiv. In: Julius Othmer & Andreas Weich (Hg.), *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung* (S. 41–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2019). Bildung und Subjektivierung. In: Norbert Ricken, Rita Casale & Christiane Thompson (Hg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (S. 95–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Séguin, Édouard (1912). *Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode*. Wien: Graeser.
- Séguin, Édouard (2011). *Moralische Behandlung, Hygiene und Erziehung der Idioten*. Marburg: Tectum.
- Vygotskij, Lev Semënovič (1985). Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: Lev Semënovič Vygotskij, *Ausgewählte Schriften. Band 1: Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie* (S. 57–278). Berlin: Volk und Wissen.
- Vygotskij, Lev Semënovič (1987). Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In: Lev Semënovič Vygotskij, *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit* (S. 287–306). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotskij, Lev Semënovič (2001). Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig behinderten Kindes. In: Wolfgang Jantzen (Hg.), *Jeder Mensch kann lernen* (S. 109–134). Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Ziemen, Kerstin (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

