

Robert Schneider-Reisinger

Inklusive (Schul-)Pädagogik als Theoriepraxis. Skizzen einer konkret-utopischen Erziehungswissenschaft

Abstract: This article attempts to perpetuate the tradition of materialistic educational science as an articulation of inclusive pedagogy and also to include accents of a decolonial or liberating one (1). This fragment is firmly linked to Ernst Bloch's Marxist philosophy and critically develops the prevailing inclusive (school) pedagogy. This is done by focusing on three aspects: the connection between theory and practice or the accentuation of inclusive pedagogy as a science of change (2). Secondly, by elaborating its process-matter [* Prozessmaterie], which means the main reason for pedagogical inclusion in theory and practice (3). It is argued for a positive anthropology, based on a specific tendency of man and a certain mode of his relationship with world. Finally, the usual process-idea of successful inclusion is irritated by developing an unorthodox conception of teleology and its realization (4).

Kurzfassung: Dieser Beitrag versucht die Tradition materialistischer Erziehungswissenschaft als Artikulation inklusiver Pädagogik fortzuschreiben und zudem Akzente dekolonialer bzw. befreiender Pädagogik aufzunehmen (1). Dieses Fragment knüpft dezidiert an Ernst Blochs marxistische Philosophie an und entwickelt die herrschende Inklusive (Schul-)Pädagogik kritisch weiter. Unternommen wird dies durch Fokussierung auf drei Aspekte: den Konnex von Theorie und Praxis bzw. die Akzentuierung inklusiver Pädagogik als Veränderungswissenschaft (2). Zum zweiten durch Herausarbeitung ihrer Prozessmaterie, d. h. den Grund inklusionspädagogischer Theorie und Praxis (3). Dabei wird für eine positive Anthropologie argumentiert werden, die von einer spezifischen Tendenz des Menschen und einem bestimmten Modus seiner Weltbeziehung getragen ist. Schließlich wird die übliche Prozess-Vorstellung erfolgreicher bzw. gelungener Inklusion irritiert, indem eine unorthodoxe Auffassung von Teleologie und deren Realisierung erarbeitet wird (4).

1. Diese theoriepraktische Pädagogik lässt sich innerhalb der materialistischen Behindertenpädagogik, d. h. als inklusive verorten.

Es scheint an der Zeit zu sein, *Hoffnung* als pädagogische Kategorie (wieder oder neu) zu entdecken¹ – insbesondere für die vergleichsweise junge ‚Disziplin‘ inklusive Pädagogik². In dieser, ihrer Genetik und als ein behindertenpädagogisches Paradigma (Moser & Sasse, 2008) soll zunächst der Versuch einer Skizze inklusiver Pädagogik im Anschluss an Blochs marxistische Philosophie verortet werden, um sodann – in thetischer Form³ – Sprengsel einer solchen Theoriepraxis zu entwickeln. Schon allein aufgrund der Form und Erwartung des Schreibenlassens, wird das Vorhaben unabgeschlossen bleiben müssen. Und obwohl diese Arbeit dezidiert an Ernst Bloch anzuschließen versucht – wenn auch auf ‚seiner‘ Weise dialektisch-materialistischen Denkens –, so verhält sich der Autor durchaus zu den Ansprüchen einer (frühen) Pädagogik der Befreiung: „Die Entmenschlichung, die sich aus einer ungerechten Ordnung ergibt, ist keine Sache der Verzweiflung, sondern der Hoffnung, denn sie führt dazu, beständig nach einer Humanität zu streben, die von der Ungerechtigkeit verweigert wird.“ (Freire, 1973: 75). Insofern gilt für diesen Beitrag: „It is written in rage and love, without which there is no hope. It is meant as a defense of tolerance ... and radicalness.“ (Freire, 1994: 4)

Der hier entwickelte Ansatz inklusionspädagogischen Denkens schließt an Blochs Konzept der (marxistischen) *Theoriepraxis* im Rahmen einer neuen „Philosophie des Neuen“ (Bloch, 1985a: 5) an und ist – soweit ich sehe – im Kontext Inklusiver⁴ Pädagogik noch nicht explizit oder eingehend verhandelt bzw. rezipiert worden.⁵ Diese Form des Theorie-Praxisbezugs, basierend auf einer anthropologisch begründeten Erwartung des Neuen als ein durch Beziehungen Mögliches, könnte insofern als ein konstitutives Element einer (neuen) inklusiven Pädagogik aufgefasst werden.

¹ So wird diese pädagogische Form-Invariante in bedeutenden Werken lediglich implizit erwähnt: Roth (2001); Benner & Oelkers (2010); Wulf & Zirfas (2014) oder auch Weiß & Zirfas (2020). Ausgenommen Freires Vorwort in Bernhard & Rothermel (2001: 7–10).

² Hoffnung als Leerstelle in Eberwein & Knauer (2002b); Hedderich et al. (2016); Antor & Bleidick (2006); Ziemer (2017).

³ Dies scheint einer theoriepraktischen Pädagogik angemessen zu sein (Müller-Schöll & Vidal, 2017: 30–31).

⁴ Hier jetzt bewusst großgeschrieben, um deutlich zu machen, dass diese Inklusive Pädagogik eine (weitere) Bindestrichpädagogik ist und nicht – wie hier und andernorts (Schneider-Reisinger, 2019a) argumentiert wird – eine gemeinsame, wenn auch differenziert strukturierte Bildungs- und Erziehungswissenschaft (Feuser, 2013; Oelkers, 2012). Zu einem frühen Versuch einer dialektischen inklusiven/allgemeinen Pädagogik (Eberwein & Knauer, 2002a). Es könnte argumentiert werden, dass Inklusive Pädagogik so lange notwendig sei, wie Allgemeine, Sozial- ... und Sonderpädagogik für die Planung, Durchführung und Reflexion von gemeinsamer pädagogischer Praxis herangezogen und keine verständige Abstraktion dieser Felder hergestellt werden kann. Eine vorschnelle Durchsetzung inklusiver Pädagogik würde geradezu die bestehenden Widersprüche ausblenden und unterkomplexe Antworten bzw. unangemessene Abstraktionen bereitstellen.

⁵ Abgesehen von Jantzens (etwa 2004) Referenzen oder Feusers (z.B. 2013) Bezügen auf Blochs Schüler H.H. Holz.

Dennoch kann diese Form erziehungswissenschaftlichen Denkens und Handelns entlang des Behinderungsdiskurses paradigmatisch verortet werden (Moser & Sasse, 2008): Wegweisend für eine dialektisch-materialistische Perspektive auf Behinderung sind die Arbeiten von Feuser (1995) und Jantzen (1993) bzw. in ‚zweiter Generation‘ von z. B. Rödler (2000), Ziemer (2002) und anderen mehr. Die Autor*innen beziehen sich dabei mehr oder weniger explizit auf den wissenschaftlichen Marxismus, insbesondere als historisch-dialektischen Materialismus Marx‘ und Engels⁶ –, entwickeln jedoch dessen Kern im Rahmen dieser, d. h. inklusiven *Behindertenpädagogik* weiter. Behinderung kennzeichnet dieser Theoriefamilie folgend, eine soziale Vermittlungsrelation bzw. die Reduzierung und Isolierung bestimmter Menschen (mit Behinderungen) in herrschenden gesellschaftlichen Austauschprozessen. Diese wiederum lassen sich etwa in Form institutionalisierter Bildung, sogenannter Erwerbsarbeit oder anderen Form der Anerkennung (auch als Rechte und in Formen der Zuwendung) usw. konkretisieren. Eine materialistische Behindertenpädagogik intendiert das Herstellen von adäquaten Beziehungen der Ganzheit ‚Mensch‘ (als bio-psycho-soziale Einheit), was einer Veränderung der bestehenden und gewachsenen Strukturen, Institutionen, Anerkennungsformen usw. (als Beziehungsartikulationen) gleichkommt.⁷

Materialistische Behindertenpädagogik ist ihrem Grundverständnis nach und trotz (oder gerade wegen) der Fokussierung auf das soziale Phänomen ‚Behinderung‘ – als faktischer Effekt bestehender gesellschaftlicher Gegebenheiten – immer schon als integrative/inklusive Pädagogik angelegt (Moser & Sasse, 2008: 100). Rödler (2017: 91–92) hat die ‚fiktionalen‘⁸ Verwendung dieser Kategorie in jüngerer Vergangenheit so plausibilisiert:

„[S]olange Menschen nicht im Sinne einer Sonderpädagogik in ihrem Wesen auf ihre Beeinträchtigungen (...) festgelegt und/oder gar auf eine an dieser Besonderheit orientierten Institution als Lebensraum kategorial festgelegt werden, kann, ja sollte, auf der Basis einer Allgemeinen Pädagogik die Rolle der Beschränkungen oder gesellschaftlichen Behinderungen im Leben dieses Menschen und seiner gewordenen Eigen-Art in den Blick genommen werden und als Teilaspekt in dem Diskurs und dem Versuch [aufgenommen werden], diesem wie allen SchülerInnen einen passenden Entwicklungsraum zu bieten“.

Gerade diesem Aspekt widmet sich eine *marxistisch* verstandene *inklusive Pädagogik*. In der Tradition der Feuerbachthesen Marx‘ (1990) – vor allem der dritten und elften – meint Veränderung gesellschaftliches Lernen; (pädagogische) Praxis ist insofern ein aktives Tätigsein mit der konkreten Mit-/Umwelt, die letztlich ‚nur‘ Produkt historisch-kultureller Prozesse ist und eben deshalb kontingent und offen. In dieser „Einheit zwischen Theorie und Praxis“ (Bloch, 1985a: 315) können die Akteur*innen dieser (durchaus alltäglichen) Tätigkeiten nicht mehr von deren Wechselwirkungen getrennt werden – sie ‚gehen‘ in jene ein (und vice versa). D. h. ihr Denken ist von geplanter bzw. reflektierter Qualität – ihr Tun Veränderung von Welt. Diese Praxis ist „umwälzend(e)“⁹ (Engels, 1990: 534), Ausdruck beständiger Befreiungsbemühungen – auch als Selbst-Veränderung bzw. -Verständigung (Marx, 1990: 5–6).¹⁰ Deshalb ist in dieser Form inklusiver Pädagogik auch das Benennen von ‚Behinderung‘ als gesellschaftliches Faktum nur konsequent. Ihr ist es nicht angetan „reformistisch“ (Dussel, 2013: 136) bestehende Ungerechtigkeit zu erhalten, sondern durch (pädagogische) Praxis, das schließt die erziehungswissenschaftliche Theoriepraxis explizit ein, gesellschaftliche Transformationen anzuregen und kritisch zu begleiten. Ihr Telos nährt sich von der „Bejahung der Alterität der Anderen“¹¹ (a.a.O.: 154). Einen knappen Beitrag dazu, versucht die hier präsentierte thesenförmige Auseinandersetzung mit inklusiver Pädagogik im Anschluss an Bloch zu leisten.

⁶ Zusätzlich werden Bezüge zur sogenannten sowjetischen Kulturpsychologie, zu den kritischen Systemtheorien und Kulturphilosophien, wie etwa Bourdieu, hergestellt sowie Ansätze der Dekolonialisierung aufgegriffen.

⁷ Die Verwandtschaft einer onto-logischen Deutung qua spekulativ-dialektischer Metaphysik wird hier nicht aufgegriffen und ausgeführt, wenngleich einzelne Hinweise gegeben werden.

⁸ Im Sinne Vaihingers (1924) als ein ‚Als ob‘ und insofern: bewusst provisorisch, zum Zweck der Orientierung und Bewältigung eines praktischen Problems.

⁹ Gegenüber der Ausgabe der Marx’schen Thesen durch Engels (1990) 1888, heißt es in Marx‘ (1990: 6) Manuskript aus 1845 noch „revolutionäre Praxis“, was semantisch deutlich auf den politischen Konnex von Theoriepraxis verweist.

¹⁰ Dieser Akzent ist in Engels (1990: 533) nicht enthalten, sondern wird durch eine Voranstellung adaptiert: „[d]ass die Menschen Produkte der Umstände und der Erziehung, veränderte Menschen also Produkte anderer Umstände und geänderter Erziehung sind“. Dies scheint nicht unwesentlich, betont doch Bloch (1985a: 302), dass die konkreten Tätigkeiten als Subjektivierungen das „Spezifische der materiellen Geschichtsbasis bleiben“. An diesem Punkt scheint Marx‘ Materialismus deutlicher ein Humanismus zu sein als jener Engels mit dem Akzent auf die Umstände und das Milieu. Andererseits wird die Engel’sche Ergänzung vor dem Hintergrund der deutschen Ideologie (Marx & Engels, 1990a: 38) plausibler.

¹¹ Der Satz wird fortgesetzt: „(...) ist viel radikaler als die Homogenität des modernen Bürgers.“ (ebd.)

2. Als Theoriepraxis ist inklusive Pädagogik ihre durchgeführte De-kolonialisierung. Diese geht mit der Veränderung jener Bedingungen einher, die – in Wechselwirkung mit inneren und äußeren Bedingungen von Menschen – als Behinderung repräsentiert werden.

Bloch (1985a: 295–327) nimmt in seinem Opus Magnum „Das Prinzip Hoffnung“ – nicht nur in der Einleitung – ausführlich Stellung zur Position von Theorie und Praxis, was nicht bloß methodologische Gründe (a.a.O.: 284–288), sondern mit der anthropologischen Bestimmung der Menschen zu tun hat. Diese sieht Bloch wesentlich in der Strebe- und Zukunftsorientierung vorliegen, was sich affektiv als Hoffnung begreifen lässt. Wobei mit ‚begreifen‘ schon das entscheidende Stichwort gegeben ist, das seine weiterentwickelte „Philosophie des Neuen“ als *Theoriepraxis* auszuweisen vermag: Hoffnung ist (be-)lehrbar und lernbar, durch und im Denken korrigierbare Erfahrung, deren Ort schon am Beginn des Werks ausgewiesen wird: „Die Arbeit dieses Affekts verlangt Menschen, die sich ins werdende tätig hineinwerfen, zu dem sie selber gehören.“ (a.a.O.: 1) Bloch setzt damit nicht nur eine Denktradition der griechischen Antike fort (Aristoteles, 2007: Buch Δ und Η)¹², sondern unterzieht diese einer Kritik im Anschluss an Marx – allerdings ohne mit ihr zu brechen¹³:

„[M]an sieht, wie die Lösung der theoretischen Gegensätze selbst nur auf eine praktische Art, nur durch die praktische Energie des Menschen möglich ist und ihre Lösung daher keineswegs nur eine Aufgabe der Erkenntnis, sondern eine wirkliche Lebensaufgabe ist, welche die Philosophie nicht lösen konnte, eben weil sie dieselbe als nur theoretische Aufgabe faßte.“ (Marx, 2012: 542)

Inklusive Pädagogik ist also zunächst: Bildungspraxis in Denken und Handeln, die die Bildsamkeit aller und einer*ines jeden für Bewegung/Wandel zu nutzen vermag.¹⁴ Eben deshalb wird sie – provisorisch – mit dem Zusatz ‚inklusive‘ versehen. Als Praxis ist diese Form der Tätigkeit auf (eine) Wahrheit gerichtet, die sich praktisch als durchgeführter, d. h. „realer Humanismus“ (Bloch, 1985b: 355) erweist und von „Richtigkeit“ (Bloch, 1985a: 311) zu unterscheiden ist. Anders als bei Aristoteles (1985: 11–12, 25–33, 100) ist das mit der Praxis korrespondierende geistige Vermögen von dieser nicht getrennt, sondern „Denken (...) nützlich Tun“ (Bloch, 1985b: 353).

Damit meint Bloch jedoch nicht eine (vulgär-)pragmatische Nützlichkeit¹⁵ (a.a.O.: 283; 1985a: 321–322), sondern eine Form des Wissens-Gewissens, das sich durch den lebendig-reflexiven Bezug von Theorie und Praxis einzustellen vermag. Nicht die Folgen einer Handlung entscheiden also über den Nutzen, sondern diese sind Artikulation des ἐργον (ergon), d. h. einer tätigen Tendenz auf das Gute allen (menschlichen) Lebens. Bloch geht aber noch über Aristoteles hinaus, bezieht sich die Angemessenheit (als Kriterium für Richtigkeit/Wahrheit) von Theoriepraxis nicht auf ein Mittleres (Aristoteles, 1985: 36), sondern zeigt sich als „Vermittelte“ (Bloch, 1985b: 394; dazu auch Marx, 2005: 88–90; Lefebvre, 1970: 83–91). Was wahr ist, ist auch nützlich (Bloch, 1985a: 321–322) – für unseren Kontext: inklusive Bildung ist betätigte umfassende Demokratisierung von Bildung, bei der Selbst- und Weltbeziehung eine *humane Bewegung* und deren innere und äußere adäquate Widerspiegelung (Repräsentation) beschreiben. Marginalisierte, unterdrückte und negierte Fähigkeiten, Talente oder Begabungen usf. können derart zur Verwirklichung gelangen; das gilt für jede Bildungsbewegung, die das ‚gute Leben‘ (als ein individuell-gemeinsames) erhält und stärkt bzw. zu weiteren (neuen) Beziehungen führt.

Inklusive Pädagogik ist diesem Gedanken folgend zunächst Theoriepraxis, das ist „Einheit des verändernden Wissens“ (Bloch, 1985b: 291), deren Begriffe „tätig[e]“ (ebd.) sind. Dieses Wissen ist ein vorübergehendes und problematisierungsbedürftiges; vielmehr: (inklusive) Pädagogik ist auch anders möglich. Deshalb braucht sie als Wissenschaft nicht zu verzagen oder zu erlahmen, sondern kann ihre kritisch-konstruktiven Kräfte aus der Zukunftsoffenheit gewinnen und diese in pädagogische Felder der Gesamtpraxis einbringen. Als erziehungswissenschaftliche Forschung bleibt sie nicht bei der Beobachtung dessen stehen, was unter den gegebenen Umständen als Erfahrungen zu eruieren (oder gar zu messen) ist; inklusive Pädagogik stellt weniger fest, vielmehr werden Bewegungen *ermöglicht* oder deren Spuren sichtbar gemacht. Andererseits wird sie aber auch nicht – diese Gefahr scheint aktuell ohnehin ungleich kleiner zu sein – ‚kontemplativ‘ sich an Begriffen abarbeiten. Diese Theoriepraxis wird „von konkretem Denken geleitet“, sodass „aus ihr wiederum neue, neu belehrte Theorie, in beständiger Oszillation beider, in beständiger Wechselgeburt von Gedanke und Tat“ (a.a.O.: 253; auch 1985a: 315) hervorgebracht wird. Inklusionspädagogisches Erkennen ist so besehen immer schon materialisiertes (auch verkörperlichtes) und ein durch die Tat initiiertes und in der Reflexion weitergetriebenes; Begriffe insofern ein Teil ihrer Werkzeuge, die allerdings selbst zu verändern sind.

¹² Dazu mehr in Abschnitt 3.

¹³ Diese Kritik kann aus dekolonialer Perspektive, etwa mit Mignolo (2019), auch an Marx selbst gerichtet werden.

¹⁴ Dazu erfolgen detailliertere Ausführungen in Kap. 3.

¹⁵ „[W]eil und indem und sofern es wahr ist, ist es nützlich. Unwahres kann, als nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmend, überhaupt keinen konkreten Erfolg auf begründete Dauer bringen.“ (Bloch, 1985b: 283)

Aus dem Primat¹⁶ der Praxis folgt zudem, dass Inklusionsforscher*innen immer Teilnehmer*innen bzw. Akteur*innen sind und deren pädagogische Tätigkeit Theoriepraxis in diesem Sinne ist. Wenn Sie nicht ohnehin schon Teil ihrer interessierten Wirklichkeit sind, so können sie nicht anders, als sich in die Angelegenheiten ihres Erkenntnisinteresses und deren psycho-soziale „Bezugsgewebe“¹⁷ (Arendt, 2014: 225) zu *involvieren*¹⁸ – sich aktiv in diese Handlungsnetze einzubringen. Dies ist methodisch schon deshalb nötig, weil erneute Denkbewegungen mit dem praktisch Erprobten ansetzen und erst so die doppelte Intervention dieser Tätigkeit (innen-außen, Theorie-Praxis) realisiert wird (Bloch, 1985a: 310–312): die bestehenden Widersprüche werden akzentuiert und in ihrer Qualität (als Kraft) konsolidiert, um so immanente Bewegung(en) freizusetzen. Inklusive Pädagogik markiert (und verflüssigt sonach) bestehende Widersprüche von (schulischer) Bildung, in dem sie mit den Betroffenen (z. B. Menschen mit Behinderungen) ‚gemeinsame Sache‘ macht; vielmehr noch: über die ‚Objekte‘ der Inklusion erst begreift, worin diese bestehen könnte. Wie aber lässt sich Inklusionsforschung ‚machen‘, ohne in die üblichen Muster zu verfallen – was vor allem heißt: zu erweisen, dass Inklusion unter den gegebenen Voraussetzungen (wenn überhaupt, dann) nur bedingt gelingen kann?¹⁹

Inklusive Pädagogik ist *Veränderungswissenschaft* und kann „Hebelkraft zur Veränderung der Welt“ (Bloch, 1985b: 277) werden. Als Theoriepraxis ist sie sowohl Analyse des „Kälte- [wie des] Wärmestrom[s]“ (Bloch, 1985a: 235). Ersterer meint zunächst, „detektivisch-kritisch“ (Bloch, 1985b: 347) die bestehenden Verhältnisse zu analysieren, wobei vor allem der menschliche Vererbungsmodus qua Kultur „detektorisch-kritisch(en)“ (ebd.) ins Zentrum gerückt werden soll (Bloch, 1985a: 235–242). Diese Qualität pädagogischen Denkens und Handelns erfolgt innerhalb der Widersprüche (gewordener und) bestehender Bildungsinstitutionen und ist nicht deren Auflösung oder Ausblendung (siehe Feuser, 2013) – schon gar nicht, unter Verwendung deren ‚legitimen, akzeptierten‘ Mittel (z. B. äußere Differenzierung, meritokratische Leistungs-idee, Konzept des „Mittelkopfes“ usw.). Inclusive Pädagogik kann aber vielmehr noch als „Wärmelehre“ (1985a: 241) begriffen und erfahren werden, wenn die isolierten ‚Objekte‘ der Inklusion zu kompetenten Akteur*innen gemacht, solidarisch sowie kooperativ mit diesen Bildung von ihren empirischen und unsichtbaren Barrieren befreit und Bewegungs-, d. h. Möglichkeitsräume der Humanisierung und Naturalisierung (Marx, 2005: 86–88) geschaffen werden: inklusionspädagogische Arbeit ist Hilfe zur Aneignung von Welt, um so auch das Humanum im individuellen Mensch-sein zu verwirklichen. Diese Pädagogik regt und unterstützt die Freisetzung²⁰ von Lebensäußerungen an, die das gesamte Potenzial des menschlich-Möglichen artikulieren können und setzt Alterität statt Gleichheit.

Schon in der Semantik des Strömens dieser Arbeit (insbes. von detektorisch) schwingt mit, dass hier etwas offenbart und das der Tendenz nach angelegte Ziel in den geschichtlichen Äußerungen sichtbar gemacht werden soll. Dieser erlösende Zug in Blochs Praxisphilosophie hängt mit der „[r]eflektierte[n] Parteilichkeit“ (a.a.O.: 353) zusammen, die beide zusammen die Basis des kritischen Ansatzes bilden und pädagogische Praxis ausrichten. In ihrer abstraktesten Form lässt diese sich mit dem schon zitierten „realen Humanismus“ beschreiben oder als „militanter Optimismus“ (Bloch, 1985a: 229) fassen. Dies äußert sich in der Befreiung vom „Warencharakter“ kapitalistisch-bürgerlicher ‚Beziehungen‘ (die eher Relationen sind) ebenso, wie im Widerstand gegen deren hergestellte Gleichheitsformen (z. B. Behinderung), die allesamt dazu tauglich sind, den Menschen in seiner „Ganzheit“ (Bloch, 1985b: 229) zu verkennen (a.a.O.: 240–247; auch Sen, 1992: xi).

Bloch (1985b: 255–270) selbst schlägt – in Replik auf Walter Benjamin – ein adäquates methodisches Vorgehen vor, das hier pädagogische „Mikrologie“ (a.a.O.: 259) genannt wird. Obzwar vom Anspruch her systematisch, verwirklicht sich dieses durch „Treue im Kleinen“ (a.a.O.: 256). Bewusst exemplarisch, kann durch die mikrologische Betrachtung eines Fragments²¹ „Wichtiges übers Ganze (...) erfahren“ (ebd.) werden – mehr noch: das Noch-Nicht der Entwicklung schöpferisch am Mosaik herausgearbeitet werden. Dies geschieht allerdings nicht

¹⁶ Dazu Bloch (1985b: 254): „Die Praxis hat den Primat, aber die Theorie hat das Prius, und die Praxis ist nur eine konkrete, wenn die konkrete Theorie ihr vorherging.“

¹⁷ Mit dieser Gedankenfigur von Arendt soll der aktiv-tätige und politische Charakter dieser pädagogischen Arbeit herausgestellt werden. Das basiert wesentlich auf der anthropologischen Bestimmung des Menschen als „zoon politikon“ („von Natur ein Lebewesen ist, das zum staatlichen Verband gehört“: Aristoteles, 2012: 6), worauf sich auch Marx (2015: 616) bezieht.

¹⁸ Zur Idee des Involvierens bzw. Involviert-seins: Heller (1981). Dies ist ein Engagement der ‚ganzen Person‘, d. h. auch wesentlich der Gefühle.

¹⁹ Was auch den definierten Gelingensfaktoren liegt. Das heißt vor allem: die ‚Objekte‘ des Erkenntnisprozesses an diesem nicht teilhaben zu lassen, ihre Subjektivität (besser: Personalität) dauerhaft zu reduzieren; zudem: die Einsichten von deren Wirklichkeitsort zu trennen und diese nicht zur Verbesserung konkreter Bildungswirklichkeiten zu nutzen; schließlich: theoretische Pädagogik als nicht praktisch bzw. nützlich zu begreifen, andererseits deren (vielfach dichotomen und essentialistischen) Konstrukte als statische Beobachtungsstruktur für pädagogische Situationen zu benutzen. Gerade zu dieser Kritik kann die Auseinandersetzung mit dekolonialer Forschungsmethodik und -praxis viel beitragen (z.B. Wilson, 2008). Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird m.E. zu wenig als wechselseitige und offene Bewegung angelegt und seitens der empirischen Forschung fast einseitig die Erfahrungswirklichkeit als gewordenes Jetzt beforscht, ohne sich dessen offenen Momenten und jener der Entwicklungsgeschichte zu widmen (dazu mehr in den folgenden Abschnitten).

²⁰ Das impliziert durchaus die Versöhnung mit Bewegungen, die das ‚gute Leben‘ für alle und jede*n hemmen wollen. Nur: ist diese Versöhnung nicht ein Anerkennen oder Gewähren-lassen, sondern ein konstruktives Nutzen ihrer (vormals destruktiven) Kraft, die auf eine Geschichte verweist und erst noch zu Ende erzählt werden muss.

²¹ Das gilt auch für ‚Produkte‘ menschlicher Gesamtpraxis, wie etwa kulturelle Artefakte oder religiöse Rituale.

mit dem bekannten induktiven Reflex, der unmittelbar auf ein Ganzes schließt (d. h. verallgemeinert), sondern aktiv-konkret mit dem „Weltlauf, dem Weltbau als Ganzem konform zu gehen“ (a.a.O.: 259); mit anderen Worten: das subjektive Streben mit dem „sachhaft-objektgemäß Möglichen“ (Bloch, 1985a: 264) als „objektiv-real Mögliche[s]“ (a.a.O.: 271) zu harmonisieren. Empirische und philosophische Forschung ließen sich derart mit- und ineinander betreiben und bezüglich ihrer Ansprüche vermitteln. Als experimentelles Intervenieren wären sie gleichbedeutende und -notwendige Formen der Befähigung von Menschen, Situationen der Unterdrückung und Marginalisierung zu problematisieren und sichtbar zu machen. Pädagogische Mikrologie scheint m.E. ein Naheverhältnis zu qualitativ-empirischen, v.a. ethnografischen Einzelfallstudien (und sogenannter Aktionsforschung) aufzuweisen bzw. eingehen zu können; eine Beziehung, die zunehmend erprobt werden müsste.²² Inklusionspädagogische Theoriepraxis ist so besehen radikal: sie beschäftigt sich mit dem Sichtbarwerden von Ursachen bestehender konkreter Ungerechtigkeiten (und/als Formen der Entfremdung), die sie aber auch in ihrer noch unerzählten Geschichte entdeckt (a.a.O.: 276–277). Deshalb ist diese Praxis auch nicht bloß „umwälzend“, wie Engels Marx’ Thesen adaptiert, sondern selbstbewegte res novae: Theoriepraxis erziehungswissenschaftlicher Bewegungslehre²³.

Inklusive Theoriepraxis ist darob Suche und Solidarisierung mit den „[v]erdammten [Elementen der Geschichte] dieser Erde“ (Fanon, 2018) und kann für Pädagog*innen nicht ohne Folge bleiben. Sie meint jedenfalls eine kritische Distanz der Denkarbeiter*innen von ‚ihren‘ (oder etablierten und erwarteten) Konstrukten und eine umfassende Annäherung an die sogenannten ‚Objekte‘ pädagogischer Inklusion. Letztlich wird inklusiv-pädagogische Theoriepraxis ein kooperatives Bestreben aller an dem Thema Interessierter oder Adressierter bedeuten (was schon im gängigen Wissenschaftsbetrieb mit seiner Logik schwer möglich scheint), das – wenn auch es nicht gleich zu einer Befreiung von Behinderung führte –, so doch Menschen ‚mit‘ Behinderungen (eigentlich Beeinträchtigungen) stärkt und rüstet. Nicht nur das: kann ein Bewusstsein für konkrete Ungleichheiten und (vielleicht auch eigene) Bias durch wirkliche Beziehungen gestiftet werden, wobei Parteilichkeit hier meint: das Gemeinsame zum nächsten zu machen. Doch wie ist das für Menschen ohne Behinderungen möglich?

Basal betrachtet, besteht dies gemeinsame (allen Lebens) als leben unter dem gleichen Himmel (Zhao, 2020); spezifischer: inhaltlich in der Teilhabe am Humanum, vermittelt durch Formen von Beziehung; durch Dialog über die gemeinsame Sache, durch wechselseitiges Teilen von Lebenserfahrungen und -wirklichkeiten, d. h. durch Lernen von und gemeinsame Arbeit mit jenen, die auf ganz andere Weise von Behinderungen betroffen sind. Neutralität und Objektivität²⁴ führen hier nicht weiter, ebenso wenig genügt der Hinweis auf die (schulisch-institutionellen) Notwendigkeiten, um inklusionspädagogische ‚Detektiv*innen‘ ruhig zu stellen. Inklusionsforscher*innen – und darin besteht kein grundsätzlicher Unterschied zu Menschen mit Behinderungen – können ihre „bewusste Parteilichkeit für die als partiisch eingesehene Sache [zum] wahren Antrieb der Erkenntnis [machen], der gesellschaftlich klaren, mit dem Gegenstand vermittelten“ (Bloch, 1985b: 343). Das ist zunächst nicht zwingend eine Frage der Betroffenheit, sondern des sich Ansprechen-lassens²⁵, und der Konkretisierung einer *Gleichheit an Alterität*. Blochs (a.a.O.: 343–344) These ist dabei – und soweit ich das erkennen kann, ist dies auch die Hoffnung der in Kap. 1 zitierten Pädagog*innen –, dass diese parteiische Theoriepraxis zu einer vergesellschafteten Vermittlung von Subjekt und Objekt führt: über die materialisierte Bildungsbewegung Behinderung als soziale Isolation bzw. Reduktion aufgehoben wird und so Vermittler*innen wie Vermitteltes verändert werden.

Vielleicht ist das mancherorts konstatierte Scheitern oder Zurückfallen von Inklusion als *Gesellschaftsprojekt* (Feuser, 2013; 2017) auch ein Zeichen dafür, dass der Weg einer dialektisch-materialistischen Pädagogik nicht konsequent genug weitergeführt wurde und diese kritische Pädagogik selbst zu einem Teil der Konservierung bestehender (Schul-)Pädagogik geworden ist. Möglicherweise hat sich die etablierte (bürgerliche) Pädagogik ihrer vormals Inklusiven Antagonistin bedient, um die Widersprüche (und himmelschreiende Ungerechtigkeit) noch einmal einebnen zu können? Haben sich ‚klassische‘ Begriffe und Instrumente vielleicht eingeschlichen und Kriterien des Wissenschaftsmarkts (namentlich sozialwissenschaftlicher Forschung als Vermessung und Vermarktung menschlicher Perfektibilität) die parteiische Weisheit aufgeweicht oder gar substituiert?

²² Dies geschieht bereits im Rahmen einiger Qualifikationsarbeiten an der Pädagogischen Hochschule bzw. Universität Salzburg. Forderungen hierzu werden allmählich auch wieder (Hollenbach & Tillmann, 2011) lauter (Feyerer, 2020).

²³ Von hier aus ließe sich dann auch die klassische Humboldt’sche (2010: 235–236) Vorstellung von Bildung als „allgemeinste(n), regeste(n) und freieste(n) Wechselwirkung“ kritisieren und dieses Bewegungsideal als tatsächliches Movens aller und jedes Menschen begreifen. Der Tendenz nach wäre sie (be)tätig(t) gefundene Freiheit, die sich ordnend bewährt und geordnet ihrer Qualität erst bewusst wird (Bloch, 1985a: 620–621). (Rekurriert wird damit auf Blochs ethisch-politische Freiheit; zur Vielfalt seiner Freiheitsbegriffe: Schiller, 2012). Sonach wäre *diese* Freiheit eine soziale, wie Selbstbildung Praxis wäre, die aber nicht so sehr der „Veredlung“ (Humboldt, 2010: 236) und Aneignung der bestehenden (statischen) Welt diene; vielmehr würde durch transformative Wechselwirkungen im Bildungsprozess allmählich ihr Grund zu Tage gefördert und „der Begriff der Menschheit“ (a. a. O.: 235) selbst bewegt.

²⁴ Dem entspricht in Blochs (1985b: 339) Terminologie der bürgerlich-positivistisch proklamierte „Objektivismus [als] der Todfeind der Objektivität.“

²⁵ Ich werde das später mit einem Modus von Welt-verhalten beschreiben, der als ‚Resonanz‘ bezeichnet wird.

Und doch besteht immer die Möglichkeit, dass selbst Unbedarfte die Widersprüche der gewordenen Umstände wahrnehmen und verinnerlichen können und zu Akteur*innen der Befreiung werden. Dann nämlich, wenn sie mit Blick auf den (marginalisierten, diskriminierten, diagnostizierten usw.) Anderen ihrer eigenen Selbstentfremdung gewahr werden und sich damit und dem Versprechen auf Gleichheit nicht mehr „wohlfühlen“ (Bloch, 1985b: 249). (Pädagogische) Ethik wird vermittelt inklusiver Pädagogik „endlich Fleisch“ (Bloch, 1985a: 318). Die so entstehende ‚Wunde‘ im pädagogischen Feld kann jedenfalls auch Raum für Hoffnung und den „Möglichkeitssinn“ (Musil, 2014: 16 – genauer in Kap. 3) eröffnen, der Ideal- als Wunschbilder zu initiieren bzw. generieren und in reale Erfahrungsräume zu integrieren vermag. Welt erscheint dann nicht mehr bloß in ihrer Aktualität und als gewordene Geschichte, sondern in ihrer noch unvollendeten und verdunkelten. Dies mutet erst recht für (inklusive, Sonder-) Pädagogik an.

Davon und von den Anregungen für die Bearbeitung der ‚Substanz‘ (3.) sowie Tendenz (4.) inklusiver Pädagogik handeln die nächsten beiden kürzeren Abschnitte.

3. Im Mit-Bewegen der Prozessmaterie ‚Mensch‘ und deren Darstellung entwickelt inklusive Pädagogik Anthropina substanzuell weiter bzw. differenziert diese: die Tendenz des Menschen zur „docta spes“ und seinen „Möglichkeitssinn“.

Bisher wurde diese inklusive Pädagogik als Unterstützerin eines durchgeführten „realen Humanismus“ vorgestellt, d. h. als Teil eines „Experimentum Mundi“ (Bloch, 1985c: bes. 239–248) zur Verbesserung von Welt. Sie wäre sonach Theorie und Praxis von nicht-entfremdeten Bildungsbewegungen²⁶ und deren taktvolle Institutionalisierung zur projektierten Etablierung umfassender Real-Demokratie, d. h. einer Ordnung aus Freiheit. Dahinter kann Blochs (1985a; c) Anthropol-, Onto- und Kosmologie ausgemacht werden, die auch für (inklusions-)pädagogische Anliegen wertvoll scheint.²⁷

Welt ist Materie und damit (sowohl Natur wie Mensch) wesentlich (im) Werden. Sie ist nicht-festgestellt bzw. offen und enthält ihr ‚Ziel‘ als (Ursache bzw.) Tendenz²⁸ bereits mit ihrem Entstehen. Bloch (1985a: 225–242) interpretiert (den späteren)²⁹ Aristoteles (2007: bes. 140–141, 234–236, auch 218–224, 307–314) ‚neu‘ und materialisiert dabei die Vorstellung von Entelechie³⁰, indem er Form-Inhalt als Bewegung versteht. Materie ist dann nicht länger bloß passiv Eingewirktes oder gar Fremdkörper, sondern Zweck, Trägerin und Subjekt von Werden: mit Bloch (1985a: 241) „human-materialistische Realtendenz“. Dies kann eine Philosophie in der Tradition der aristotelischen Linken als *Prozessmaterie* (a.a.O.: 225–226) darstellen, deren objektiver Seite (das weitgehend erst vermittelte Mögliche) das subjektive Streben als In-Möglichkeit-Seiende(s) zur Seite gestellt wird (a.a.O.: 235).³¹ Beide Aspekte sind in Kap. 2 schon für die pädagogische Mikrolgie ausgewiesen worden und können mit Rousseaus (2008: 101–107, 167) Vorstellung von „Perfektibilität“ und insofern Bildung als Praxis (Benner, 2005: 33) in Verbindung gebracht werden (siehe dazu Bloch, 1985a: 356–364, 1238–1239): Marx’ „Naturalisierung und Humanisierung des Menschen“ meint für Bloch (a.a.O.: 277) dann „die Abschaffung der Entfremdung in Mensch und Natur, (...) [das] völlige[n] Realsein[s] im Wirklichen selbst.“ Bildungsbewegungen sind so besehen Harmonisierungsversuche des subjektiven Strebens mit dem objektiv-real Möglichen – getragen und angetrieben vom Erwartungsaffekt Hoffnung. Dabei kann aus der Spannung des „Noch-Nicht-Bewussten“ (a.a.O.: 143) und -Gewordenen ein utopisches Potenzial generiert werden, das sich in Träumen als antizipierendes Bewusstsein und reflektierte Hoffnung („docta spes“) konkret an den anstehenden Aufgaben freisetzt (a.a.O.: 1–18, 129–180, 1602–1628).

²⁶ Eine erste Skizze dazu findet sich in Schneider-Reisinger (2021).

²⁷ Dies könnte in etwa so auf den Punkt gebracht werden: „Vor diesem Hintergrund kann Inklusion auch als Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen verstanden werden und fokussiert unterschiedliche Formen des Schulversagens und der Exklusion im schulischen Kontext.“ (Werning & Löser, 2010: 105) Wobei es eben genau dieses „Schulversagen“ als systematische und gesellschaftlich tolerierte Form der Reduzierung und Hemmung von Entwicklungsmöglichkeiten (und seine gewordenen Bedingungen) zusätzlich zu problematisieren gilt (Feuser, 2013).

²⁸ Das erinnert durchaus an Deweys (2007: 346–368) Charakterisierung von (schöpferischer) Tätigkeit in einer ganzheitlichen Theorie des Lebens; vor allem in Abgrenzung zur europäischen Tradition und dem Dogma von der dualistischen Natur ‚des‘ Menschen.

²⁹ Zum Unterschied bzw. in Weiterentwicklung des frühen Substanzbegriffs οὐσία (ousia) als Wesenheit (Aristoteles, 1998: 9–25).

³⁰ ἔν-τελ-ἔχεια (das Ziel in sich haben) ist eine dialektische Entwicklungskonzeption, die von Hegel und Marx erneut aufgegriffen wird. Demnach liegt jeder Natur (als Bewegung) ein Werdeprinzip zugrunde, das die Entwicklung ausrichtet. Für diese Prozesse gilt zudem, dass sie auch einer übergeordneten Logik unterliegen, sodass Entelechie nie nur von individuellen Entwicklungen her zu verstehen ist, sondern immer auch Funktion für größere Systemeinheiten innehat (siehe Widerspiegelungstheorie etwa bei Leibniz, 2014). Mittels dieser Dialektik von Substanz und Struktur – bzw. deren Perspektivität – kann erläutert werden, wie Entitäten sich selbst genügen können und diese Autarkie gleichzeitig durch/in Beziehungen zu anderen vermittelt wird (ebd.). Substanz ist demnach bestimmt-strukturierte Form.

³¹ Auf die daran anschließende spekulative Deutung des dialektischen Materialismus Leibnizens wird hier nicht eingegangen (Holz, 1983), obschon dessen Struktur-Substanz-Dialektik die Ordnung aus Freiheit einsichtig(er) macht. Siehe hierzu auch die marxistische Weiterentwicklung durch den Konnex von Klasse, deren Bewusstsein und Organisation (Marx, 2009: 115).

Für inklusionspädagogische Theoriepraxis folgt daraus zunächst ein *normatives Bekenntnis*, das noch über das Prinzip pädagogischer Praxis Mollenhauers (2008: 17–18) – dem Wunsch nach Kontinuität des ‚Guten‘ – hinausgeht: affektiv der Furcht entgegengesetzt, richtet sich die Hoffnung dem Erinnern entgegen (Bloch, 1985a: 10–11) um die Kant’sche (2011: A25) Frage neu zu stellen und kontinuierlich Beantwortungsversuchen zu unterziehen: *Was wird der Mensch – was werden die Menschen?* Pädagogik begreift sich Bloch folgend als anti-kausale Teleologie des vielfach Möglichen und versucht hierzu die Splitter einer separierten Welt wieder aufeinander zu beziehen (Bloch, 2015a: 227–235; 1985a: 236–242, 1562–1566). Inklusive Pädagogik kann deshalb den Weg einer „indirekten Integration“ (Speck, 2008: 389) nicht einschlagen, muss sie doch – weil keinem kausalen Gesetz folgend – Mensch und Natur zu möglichst umfassender Realisierung ihrer humanen bzw. natürlichen Möglichkeiten verhelfen (in-volvieren). Es gilt das unentdeckte, verborgene oder bewusst separierte Menschliche zu erfassen und in die Bewegung von Mensch(en) und Natur zu integrieren. Der Idee der Theoriepraxis folgend, verändert dies nicht bloß die (Qualität der) Bewegung, sondern das Bewegende und Bewegte zugleich. Allein der Maßstab das ‚Gute‘³² zu erhalten, „reale Demokratie“ (Bloch, 1985a: 1628) und Freiheit bzw. die Kräfte dazu freizusetzen, lässt sich als pädagogische Aufgabe begreifen und bearbeiten.³³ Inklusionspädagogische Praxis meint dann vor allem: individuelle Bildungsaufgaben wechselseitig und im Vertrauen auf dialogische Hilfe zu Anliegen der Sozietät zu machen.

Dabei muss aber in Rechnung gestellt werden, dass dies unter den Voraussetzungen gegebener gesellschaftlicher Umstände und pädagogischer Einrichtungen geschieht. Die ‚Objekte‘ der Inklusion werden nicht selten bloß vorübergehend oder scheinbar Subjekte ‚ihrer‘ Integration – zu keinem Moment aber, wird deren Befreiung intendiert. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass die umgesetzte (und akzeptierte) schulische Inklusion lediglich die ‚Härtefälle‘ bestehender Exklusion(en) zu ‚mildern‘ beabsichtigt (– was ihr bei genauer Betrachtung auch nicht gelingt). Ähnlich gelagert ist der Ansatz, wonach Inklusion ein institutionelles Asset (‚Vielfalt ja so bereichernd‘) sei: ‚Integrationskinder‘ könnten dann ungemein viel von den ‚normalen‘ Schüler*innen lernen und diese wiederum durch jene – als ideale Lernanlässe – für das ‚Umgehen mit Heterogenität‘ profitieren. Nur geht es nicht um die Optimierung des verwertbaren Bildungskapitals und auch nicht um ein ‚Zusammensein‘ oder ‚Räume-teilen‘, sondern um die Wi(e)derherstellung³⁴ (Re-volution) einer Ganzheit, die ihr volles Potenzial zum Guten nur als diese Einheit und in ihren immanenten Beziehungen auszuschöpfen vermag; im Kleinen, wie im Großen.

Keinesfalls darf darauf vergessen werden, dass die Widersprüche bestehender gesellschaftlicher Ordnungen, eben auch die durch Schule(n) gesicherten, sich lediglich an bestimmten Menschen(gruppen) zeigen. Behinderung (und auch Beeinträchtigung) ist nicht Grund der Diskriminierung, sondern deren soziale Folge als Reduzierung, Marginalisierung und Isolierung der Person³⁵. Inklusive Theoriepraxis verpflichtet schon deshalb dazu, sich den Zu-Integrierenden – ohne paternalistisch zu werden – taktvoll zur Seite zu stellen; denn Menschen mit Behinderungen sind die ‚Speerspitze‘ dieser gesellschaftlichen Veränderung. Auch wenn sich Inklusionspädagog*innen wohl eher mit diesen als ‚dem System‘ solidarisieren werden, stellen die Integrations-‚Objekte‘ dennoch ein äußerst vulnerables Glied des Inklusionsprozesses dar, sind sie doch auf ganz andere Weise von sozialen Effekten betroffen. Insofern wird inklusive Pädagogik mit ähnlichen Problemen konfrontiert sein, wie die Bürger*innen-, Frauen- oder auch die Arbeiter*innen-Bewegung: Wie die Solidarität und das Kooperationsversprechen jener erlangen, die zu den ‚Gewinnern‘ – jedenfalls aber nicht ‚zum Rest‘ – zählen? Wie Betroffenheit bei jenen ‚erzeugen‘, die von einer Kategorisierung und ihren Effekten nicht betroffen sind?

Möglicherweise gelingt dies durch die Kultivierung einer veränderten Weise Welt zu sehen – eines Weltsinns oder, um im Professionsjargon zu bleiben: indem *utopische Kompetenz*³⁶ entwickelt wird. Das meint, Menschen die gemeinsame Erfahrung von Resonanz³⁷ (und Selbstwirksamkeit) zu ermöglichen und ihnen narrative Identität (z. B. Ricoeur, 2005) durch das Experimentieren mit Welt und ihrem Selbst zu zugestehen; oder: von etwas berührt werden und sich ansprechen lassen, sich also in dynamische Beziehungen einbringen, diese nicht kontrollieren und ‚gebrauchen‘ oder ‚haben‘ wollen. Das gilt erst recht für personale Identität, wie Bloch (2018: 1) seinen „Spuren“ voranstehend andeutet. Intendiert sind Bewegungen (und deren Spuren) im sozial-kulturellen

³² Den komplexen Versuch dieses näher zu bestimmen, hat etwa Nussbaum (z.B. 1999) unternommen und wertvolle Einsichten gewinnen können – allerdings der klassischen Aristoteles-Interpretation bzw. -Rezeption folgend.

³³ Mehr dazu im Folgekapitel.

³⁴ Zur Nähe von wider (entgegen) und wieder (zurück): DWB, Bd. 29.

³⁵ Siehe dazu den Konnex des kritischen Personalismus Sterns (1923) mit dem hier entwickelten Monismus und der dialektischen Entwicklungslogik (Schneider-Reisinger, 2019a).

³⁶ Etwa so: Den konkret-utopischen Gehalt von Wirklichkeit erkennen und daraus Kräfte und Tendenzen für Bildungsbewegungen generieren können. Einen Sinn für den utopischen Überschuss von Praxis kultivieren und diesen dazu nutzen, um Bewegungsspuren freizulegen und Möglichkeitsräume für gemeinsame Bewegungen an Bildungsaufgaben zu eröffnen. Dadurch werden auch Theorien generiert und diese, gemeinsam mit Analysen von Person-Umwelt-Bedingungen, reflexiv als Repräsentationen wirksam.

³⁷ Etwa im Sinne Rosas (2016: 9): „Gelingende Weltbeziehungen sind solche, in denen die Welt den handelnden Subjekten als ein antwortendes, atmendes, tragendes, in manchen Momenten sogar wohlwollendes, entgegenkommendes oder ‚gütiges‘ Resonanzsystem erscheint.“ Die Bedingung dazu scheint Raum-geben zu sein (siehe 4. These).

„Bezugsgewebe“, die es Menschen ermöglichen, (sich) selbst (gleich) zu bleiben (d. h. mit sich und der Natur identisch), ohne als die*der Gleiche leben zu müssen (Ricoeur, 2005). „Sie haben sich aber gar nicht verändert“ (Brecht, 2013: 26) – und doch ergibt sich für Herrn Keuner plötzlich eine Alternative ...

Die nicht-instrumentellen Beziehungen offenbaren das Moment der Unverfügbarkeit (bzw. des Widerstands) und Kontingenz und erlauben noch deutlicher auf den Wert des „Möglichkeitssinns“ hinzuweisen: Als die „Fähigkeit (...) alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht weniger wichtig zu nehmen als das, was nicht ist.“ (Musil, 2014: 16) Menschen sind dann nicht frei von „Wirklichkeitssinn“ (ebd.), sondern üben sich in einem „bewussten Utopismus, der die Wirklichkeit nicht scheut, wohl aber als Aufgabe und Erfindung behandelt“ (ebd.) ein. So ‚entdeckt‘ dieser Sinn die Tendenz des Möglichen in allem Wirklichen und ihr beständiges Werden. Diese Sensibilisierung (Takt) öffnet die Wahrnehmung für das dynamische Werden allen Lebens und dessen Perspektivität:

„Es ist die Wirklichkeit, die die Möglichkeit weckt (...). Trotzdem werden es in der Summe oder im Durchschnitt immer die gleichen Möglichkeiten bleiben, die sich wiederholen, so lange bis ein Mensch kommt, dem eine wirkliche Sache nicht mehr bedeutet als eine gedachte. Er ist es, der den neuen Möglichkeiten erst ihren Sinn und ihre Bestimmung gibt, und er erweckt sie.“ (a.a.O.: 17)

Aus dem Bezug dessen, wie Welt ist und wie sie sein könnte, lässt sich ein utopischer Überschuss gewinnen und in Bildungsprozesse übersetzen. Mehr noch: bedeutet dies ihre Initiation, die von Wünschen begleitet ist (Mollenhauer, 2008: 20–21, 103). Derart wird an die ‚antiquierte‘ (vielfach vergessene oder verdrängte) Idee der universellen (und gleichen) Bildsamkeit aller Menschen erinnert, die noch nicht in Talenten, Begabungen und Kompetenzen konkretisiert werden muss(te), sondern als Entwicklungskraft sowohl deren potenzielle wie kinetische Dimension beschreibt (Stern, 1923: 182–219).³⁸

Derart lässt sich ein Wahrnehmungsmodus von Mit-/Welt einüben, der Sprengpotenzial für etablierte Kategorien und Schemata hat.³⁹ Menschen sind nicht länger nur Affektierte, sondern sehen (und denken) die Welt verändert und schaffen so die Basis für Kritik am Bestehenden (als statischer Ordnung) – die Initiation „konkret-utopisch[er]“ Praxis (z. B. Bloch, 2015b: 469, 466–469). Der Andere ist nicht länger Grenze eigener Selbstbestimmung, sondern gilt als deren Bedingung (Bloch, 1985a: 616–618; auch Marx, 2017). Das Recht auf Bildung – vor allem als bestmögliche oder formal ‚höchste‘ interpretiert – würde nicht durch Schüler*innen mit Behinderungen ‚gefährdet‘, das Lernen nicht ‚gehemmt‘, sondern: (inklusive) Bildungsbewegungen setzen die Assoziation mit dem Anderen, Fremden, Unbekannten usw. geradezu voraus. Andersherum: die Separation eines Teils der Schüler*innen ist die Behinderung der Bildung aller und einer*eines jeden, weil Aspekte des Menschseins (der Natur usw.) isoliert werden. Schon wird entgegnet: Wie ist bei so viel Freiheit noch Ordnung möglich, wie Systematik und bricht sich nicht Beliebigkeit Bahn?

Dazu finden sich Anleihen in Blochs Denken: Wird Bildung von der gemeinsamen (geteilten) Erfahrung her verstanden, d. h. als Praxis, so hebt diese damit an, dass Menschen miteinander tätig sein wollen (eine Unterstellung, die sich inklusive Pädagogik als positive Anthropologie aneignen könnte). Es handelt sich um den „Daß-Grund“ (Bloch, 1985a: 235) dieser Tätigkeit; mit dem „Was“ (ebd.) der Praxis kommt Denken (Theorie) ins Spiel, das die Erfahrung erst soweit ordnet, um sie als diese (selbstbewegte) begreifen zu können (a.a.O.: 227–235, 619–624).⁴⁰ Wie schon in Kap. 2 deutlich wurde, handelt es sich nicht um abstrakte Begriffe, sondern theoriepraktische, d. h. konkrete⁴¹ Selbstbestimmung bzw. Freiheit und konkrete Ordnung (etwa durch nicht-beliebige Naturkräfte). Inklusive Bildungsbewegungen sind insofern keinesfalls beliebig oder unstrukturiert, sondern „konkret-utopisch“ und verknüpfen Freiheit und Ordnung auf dialektische Weise. Diese sind nicht mehr länger konkurrierende Antagonismen, sondern Momente einer Assoziationsform.

³⁸ Dieser Idee von Entwicklungskraft ist immanent, dass sie als Beziehungsmodus betätigt wird und – obwohl als Prinzip gleich – je anders konkretisiert und gerade darin ihre Kontinuität besteht. Gleichheit ihrer Verwirklichung bedeutet also gerade nicht Homogenisierung, sondern das Fortbestehen dieser Entwicklungskraft an jeder*jedem anderen (Alterität) – und zwar konkret anders.

³⁹ Z.B. Hochbegabte Menschen mit Behinderungen, Elternschaft von Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen, Sexualität von Menschen mit sogenannten geistigen Beeinträchtigungen usw.

⁴⁰ Leibniz (2014) unterscheidet etwa Wirk- von Zweckursachen, um die perspektivische Vervielfältigung von Welt als „Mittel“ (a. a. O.: 135) vorzustellen „soviel Vielfalt wie möglich zu erhalten, wengleich mit größtmöglicher Ordnung“ (ebd.). Dies wäre – wie oben erwähnt – eine spekulative Form die Realdialektik von Freiheit und Ordnung zu denken.

⁴¹ ‚Konkret‘ bezieht sich auf die (nicht abgeschlossene) Antizipation einer noch unausgetragenen Zukunft jetzt und hier, die sehr wohl „geprüfte[r] Wille zum Sein des Alles“ (a. a. O.: 364) ist. In diesem Prozess spielt zudem die Natalität des jeweiligen Subjekts als „Selbstvermittlung“ (a. a. O.: 349) eine wesentliche Rolle. Zudem bedarf es der Konkretisierung des utopischen Überschusses gerade auch deshalb, weil dieses Werden nicht „dauernder Zustand“ (a. a. O.: 364) und Hoffnung nicht ihr Inhalt ist (a. a. O.: 366). Vielmehr drückt ‚konkret‘ aus, dass Utopie präsent ist, sie „um der zu erreichenden Gegenwart willen“ (ebd.) freigesetzt wird. Konkret-utopisch ist diese Praxis als „erfahrende Noch-Nicht-Erfahrung in jeder bisher gewordenen Erfahrung“ (a. a. O.: 368), wie Bloch das ausdrückt.

„Denn konkrete Freiheit ist ebenso der gemeinschaftlich offenbar gewordene und sozial gelingende Wille, wie konkrete Ordnung die gelungene Figur der Gemeinschaft selber ist; beide, auch die Freiheit sind nun konstruktiv.“ (a.a.O.: 620)

Nun setzt Blochs Beziehung aus *Freiheit und Ordnung* keine Identitätszuordnung, wie bei Kant (1974: 51). Vielmehr wird Freiheit im konkreten Zusammenleben räumlich geordnet und Ordnung andererseits erhält durch Freiheit erst ihren Inhalt, konkret: als Wille (Bloch, 1985a: 620–621). Während Freiheit als ordnende Praxis immer differenzierter artikuliert werden kann, stellt Ordnung (auch als Theorie) den Artikulationsraum dieser (nunmehr) „bestimmte[n] Freiheit“ (a.a.O.: 621) dar. Für inklusive Bildung – mit Rekurs auf menschenrechtliche Überlegungen (CRPD: preamble, art. 1, 24) – bedeutet dies eine Assoziation⁴² von Selbstbestimmung und Teilhabe und: ihre jeweilige Konkretisierung durch Praxis. So hilfreich Vor-Ordnungen didaktisch sein können und so unabdingbar diese und ihre Repräsentation in institutionellen Kontexten sind (Mollenhauer, 2008: 52–77), Bildungsbewegungen stellen als konkrete Freiheit immer Ordnung(en) erst her bzw. benötigen Raum zu deren Artikulation. So hebt Bildung zwar mit ihrer Praxis an, kann andererseits aber nicht angemessen (d. h. auch als das, was sie ist) wahrgenommen und geordnet werden, wenn es an Theorie fehlt. Mit ihrer Hilfe lässt sich Raum abstecken oder öffnen, sodass Grenz- auch Möglichkeitsräume sind.⁴³ In diesen wird Freiheit dann als bewegte Ordnung und ordnende Bewegung wahrgenommen.

Es ist diese neue, jedenfalls andere Form der Beziehung von Freiheit (Praxis) und Ordnung (Theorie), die den „Möglichkeitssinn“ und die Theoriepraxis zu zentralen inklusionspädagogischen Werkzeugen macht. Dies allerdings – wie schon implizit deutlich werden konnte – nicht ohne ein ‚Bilderverbot‘ aufzuerlegen (Bloch, 1985a: 356–357): Selbst die konkreteste Negation des Bestehenden geht über sich hinaus und kann vom Wunsch nach Übereinstimmung von Materie und Form angetrieben werden – einem vorwärts Träumen, das von dem erahnten Heraufkommen einer künftigen besseren Welt herkommt, die selbst aber noch uner-/bekannt ist (a.a.O.: 1616–1628).⁴⁴

Inklusive Pädagogik, die diesem Ansatz entgegensteht, wird als Integration vor Ort zumeist ‚scheitern‘: weil sie ‚die‘ Inklusion ggf. sogar in Zahlen darstellt (z. B. eine Inklusionsquote von >80%) und am bürgerlichen Gegensatz von Selbstbestimmung und Teilhabe, von Freiheit und Ordnung bzw. Praxis und Theorie festhält, und den Inhalt ihrer Bewegungen aus Vor-Ordnungen und der vor- und dargestellten Inklusion ableitet. Hinzu kommt, dass nach wie vor zu häufig von ‚dem‘ fiktiven Kind (eigentlich Durchschnittsschüler*in auf Basis hergestellter Gleichheiten) und einem fiktiven Lernen, das sich auf einem festgelegten Erwartungshorizont bewegt, ausgegangen wird, anstatt konkrete Bildungsbewegungen mit- (und nach-)zu vollziehen und diesen strukturierenden/-baren Raum zu ihrer Artikulation zu geben (z. B. Bloch, 1985a: 271–278).

4. Ziel, und d. h. Grund inklusiver Bildung besteht nicht in der institutionellen Integration von Menschen mit Behinderungen in pädagogische(n) Regeleinrichtungen allein. Die Durchführung „gleichberechtigte[r] und gleichwertige[r] Teilhabe aller an Bildung für Alle“⁴⁵ meint eine Bewegung des Nach-Hause-kommens und Beheimatens aller Menschen und einer*eines jeden.

Die *dialektische Bewegung der Prozessmaterie* (das Menschliche bzw. Humanum) lässt Akkommodation zu, d. h. (Entwicklungs-)Möglichkeiten können befreit werden (Bloch, 1985a: 282). So wie der Wille praktisch ‚kultiviert‘ wird, so gilt es auch das „In- Möglichkeit-Seiende (a.a.O.: 238) im gelebten Augenblick durch Tätigkeit hervorzubringen (a.a.O.: 235–242). Dieses entspricht der spekulativen Interpretation von Materie, die nicht mehr ‚geformt‘ wird, sondern sich aktiv von ihrer „unangemessene[n] Objektivierung“ (a.a.O.: 241–242) (selbst) befreit. Ihr „Weg eröffnet sich (...) als Funktion des Ziels, und das Ziel eröffnet sich als Substanz im Weg“, so Bloch (a.a.O.: 241). Dies geschieht jeweils im Jetzt und Hier – an der „Front“ des Werdens als „realer Möglichkeit“ (a.a.O.: 229). In diesem „vordersten Abschnitt der Geschichte“ (a.a.O.: 230) werden handelnd Entscheidungen getroffen und – statischer Wirklichkeit entgegen – radikal Neues artikuliert. Dieses „Novum“ (a.a.O.: 230) ist qualitativ von Anpassungen zu unterscheiden und lässt sich auch nicht durch die Summe der Jetzt-Momente fassen. Vielmehr ist dies die Planung und Durchführung der „Zielstrebigkeit einer Arbeit“ (a.a.O.: 232) – die nicht-mechanische Wi(e)derholung des „noch ungewordenen totalen Zielinhalts selber“ (a.a.O.: 233). Dieser wird erst in der Bewegung herausgearbeitet, sodass das Novum – obwohl in der Zukunft gelegen – paradoxerweise auf den Zweck des Prozesses und ihr Ende verweist, welches das „Ultimum“ (ebd.) ankündigt. Damit ist ein Zustand der Identität von Mensch und Natur, von Dass (Praxis) und Was (Theorie) oder Freiheit und Ordnung bezeichnet (a.a.O.: 233–235). In diesem Hier-und-Jetzt (now-here: nirgendwo) würde sich die Dialektik

⁴² Zum Begriff siehe Marx und Engels (1990b: bes. 474–482)

⁴³ Zur Idee siehe Arendts (2014: 238–250) Interpretation von Grenzen (Gesetzen) aus der anthropologisch-politischen Deutung von Handeln (, die m.E. durchaus materialistisch verstanden werden könnte).

⁴⁴ Bei Berücksichtigung der Tradition des Bilderverbots (in 2Mo: 20,3-4) meint dies ein statisches, fertiges Bild, (siehe das hebräische Wort *pāsāl*) dessen Praxis bloße „Abbildung“ (von *temunah* = empirisch wahrnehmbare Form) wäre und eben diese auflösen würde. Derart würde die Utopie zum Fetisch (Marx, 2018: 85–98) reduziert.

⁴⁵ Feuser (2013: 27)

auflösen und die Prozessmaterie ihren Ursprung verwirklichen⁴⁶, den Marx mit „Humanisierung = Naturalisierung“ und Bloch (a.a.O.: 1628) zusätzlich mit „Heimat“ bezeichnet. Ein Ort und eine Zeit, der/die sich Menschen ankündigt, wir erspüren können und intuitiv⁴⁷ ‚kennen‘ „und worin noch niemand war“ (ebd.); nicht Wiederkehr, sondern „Exodus – wenn auch ins stets gemeinte, durch den Prozess gelobte Land“ (a.a.O.: 235).

Die Hoffnung als pädagogisches Movens bezieht sich dabei nicht wie bei Kant (1977: 704) auf den „zukünftig möglich besseren Zustände des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und seiner ganzen Bestimmung angemessen“, sondern drängt jederzeit zur Realisierung und verändert sich durch und diese selbst: und das nicht alleine durch die „Neuankömmling[e]“ (Arendt, 2014: 220) und deren soziale Geburt im menschlichen „Bezugsgewebe“, sondern auch in pädagogischer Praxis. Die ‚Erlösung‘ (von den Widersprüchen) ‚geschieht‘ nicht durch die (wieder) kommende Heimat als einem künftigen „Reich“ (Bloch, 1985a: 1504). Es bedarf dazu auch nicht eines Sterbens im Diesseits – vielmehr ist das Ende schon ‚anwesend‘ und muss ‚nur‘ zur Präsenz gelangen. Dabei ist es an uns, an der Front der Entwicklung das kommende radikal-Neue wahrzunehmen und die Möglichkeiten des Seienden wieder und wieder freizusetzen. Eben diese Doppeldeutung hat auch Blochs Heimat, die sowohl die (unspezifische) Herkunft als auch das (unbekannte) Wohin bezeichnet und letztlich beide in Eins fallen werden: das Omega sich als ident mit dem Alpha entpuppt (a.a.O.: 1622–1628). Derart – expliziert durch den religiösen Begriff „Reich“ – durchbricht Blochs messianische_Werdekonzeption die weltliche Zeit und ‚klassische‘ Teleologie insofern, als dass der Prozess sich in jedem Moment verwirklicht und vielmehr seinem Grund als Ziel entgegenläuft (a.a.O.: 233–235).⁴⁸ Zudem lassen sich die empirisch-quantifizierbaren Kategorien Zeit und Raum einer Transformation (zum folgenden a.a.O.: 1392–1417) unterziehen: Eschatologisch, jedoch ohne Gott, ist das Reich schon immer nahe; vielmehr noch ‚entsteht‘ dieses im Freisetzen des Möglichen an der Front – es ist „Front-Raum“ (a.a.O.: 1403). Diese Erfahrung ist durch ihre Geschichte belastbar, wie Bloch mit Verweis auf Christus ausführt und scheint nicht einer Erlösung gleichzukommen, sondern chiliastisch dem „neue[n] Himmel und [der] neue[n] Erde“ (a.a.O.: 1411). Der erste Tag „realer Demokratie“ ist der erste Tag dieses Reichs, das sich nunmehr nicht bloß als Heimat aller Menschen und einer*eines jeden, sondern als Ordnung des gesamten Kosmos darstellt.

Was aber heißt dies nun für inklusive Pädagogik und ihr Versprechen – und worauf eigentlich? Zunächst lässt sich der derart freigesetzte utopische Überschuss, durch eine Pädagogik jenseits des Notwendigen kultivieren und auf eine radikal-neue Erfahrung hinführen: In der sich das Mögliche und Notwendige nicht mehr ausschließen, sondern aufeinander bezogen werden. Freiheit und Ordnung stehen nicht länger im Widerspruch zu den (Selbst-)Bewegungen der Bildungsakteur*innen, vielmehr beziehen sich diese assoziativ aufeinander: „An die Stelle der alten bürgerlichen Gesellschaft mit ihren Klassen und Klassengegensätzen tritt eine Assoziation, worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist.“ (Marx & Engels, 1990b: 482) Daraus kann der „demokratische Gedanke in der Erziehung“ (Dewey, 2011: 12) abgeleitet werden, wonach diese (pädagogische und Lebens-)Praxis eine „Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ ist; (a.a.O.: 121) eine, in der „jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat“ (ebd.) und derart die Vielfalt der Welt (von ihren Reduzierungen und Isolierungen) befreit wird. So wird auch Feusers (1998: 19, auch 1995) beständiges Plädoyer für Projekte und der damit verbundene didaktische Anspruch verständlicher: „Egal, wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt.“

Inklusive Pädagogik respektive pädagogische Inklusion hat insofern keinen Selbstzweck, sondern ‚imitiert‘ (repräsentiert) eine ‚gute‘ Ordnung in Vorbereitung einer besseren Welt. Einer Welt, die nicht schon lokalisiert und vorgezeichnet werden kann, die aber erahnt, gespürt und der sich angenähert werden kann – ‚unser‘ Raum-Zeitverständnis irritierend bzw. sprengend. Die zunehmende Vermittlung von Subjekt und Objekt(en) der Bildungsprozesse, von Mensch(en) und Natur ist nicht bloß die Verwirklichung der Prozessmaterie Humanum, sondern auch einer dazu adäquaten Welt. Als Theoriepraxis kann diese Pädagogik nicht beim Status Quo stehen bleiben, um ggf. anhand von Integrationsquoten ihren Erfolg zu erklären. Sie macht Widersprüche sichtbar und erweckt dabei mitunter den Eindruck, als würde sie zu deren Vergrößerung noch beitragen; dabei ist sie nicht nur durchgeführte, sondern *bewusst-tätige Veränderungswissenschaft*.

Damit hängt ein weiterer Aspekt zusammen: die als mittlerweile ‚klassisch‘ geltende Prozessdarstellung von Inklusion (z. B. Hinz, 2004). Der unterstellten (und mitunter explizierten (z. B. Hinz, 2002; Hedderich et al., 2016) Trennung von Integrativer und Inklusiver Pädagogik wird in dieser Form eine Absage erteilt, weil inklusive Bildung durch und in jedem Front-Akt verwirklicht wird; sich eine menschlichere (Schul-)Welt bereits darin ankündigt und nicht, wie die vielen bildhaften Darstellungen unterstellen (Bürli, 1997; Hinz, 2004; auch in

⁴⁶ ... allerdings nicht im Sinne eines Kreislaufs.

⁴⁷ Die Begriffsverwendung macht vor allem vor dem Hintergrund der Nähe zur Widerspiegelungstheorie Sinn und verweist auf eine besondere Form von (Selbst-)Evidenz (Schickel, 2012; Marx, 2005: 97–99).

⁴⁸ Auf diese Weise lässt sich an dem Gedanken der Identität von Freiheit und Ordnung bzw. Theorie und Praxis ansetzen und konsequenterweise Gott und sein Reich dadurch verwirklichen, dass diese als Idee eliminiert werden (Bloch, 1985a: 1412–1415). Für einen dazu verwandten Atheismus (als Repräsentation des Evangeliums durch die Menschen in ihren Beziehungen) scheint m.E. auch Benjamin (2018) in seinem „Theologisch-politische[n] Fragment“ zu argumentieren.

Wikipedia unter „Inklusive Pädagogik“), Gesellschaft sich erst im letzten Schritt (von der Integration zur Inklusion) qualitativ wandelt. Außerdem bleiben blinde Flecken der Darstellung unreflektiert: was bedeuten die Farben, was die Formen und warum verändern diese sich nicht selbst im Prozess? Wer ist die beobachtende und beschreibende Instanz und nicht zuletzt: was geschieht zwischen den Stadien und warum erweckt das Ganze (in manchen Darstellungen) den Eindruck, der Form nach weitgehend ident zu bleiben? Dies müsste einhergehen mit einer veränderten Interpretation von Raum (χώρα, chora: Platon, 2006; Schickel, 2012; auch Schneider-Reisinger, 2019b; Foucault, 2017) und Zeit (als καιρός, chairios) als eine von der besseren Zukunft her erfahrene Gegenwart, der immer schon ‚das Ende‘ immanent ist (Agamben, 2019). Der Ausnahmezustand (als Sonderfall) wird zur Regel, wenn sich Präsenz einstellt. Folglich lässt sich die linear-finale Vorstellung des Inklusionsprozesses nicht aufrechterhalten, die ohnehin wenig Hoffnung aufkommen lässt – wird die ‚Inklusionability‘ von ‚Schule‘ doch aktuell zwischen Separation und Integration verortet.

Das ‚Ziel‘ dieser inklusiven Pädagogik, d. h. der Grund ihrer Theoriepraxis besteht nun aber nicht darin, möglichst viele oder gar alle Schüler*innen mit Behinderungen in ‚diese ‚Regelschule(n) zu ‚integrieren‘, sondern an den Überzeugungen, Dogmen und Bias der bürgerlichen Institution und ihrer Träger*innen zu rütteln. Jene Schüler*innen, die von Behinderungen betroffen sind, sollen durch und in Formen integrationspädagogischer Praxis aus ihren sozialen Isolierungen befreit werden und alle daran Beteiligten erfahren, jedenfalls (Augen-)Zeugenschaft davon erlangen, wie solidarisch-kooperative (d. h. assoziative) Bildungsbewegungen Menschen befreien und eine andere Wirklichkeit freisetzen können.⁴⁹

Und ein weiteres kommt hinzu, das bereits anklingen sollte: Durch die tatsächliche Realisierung von Bias-Sensibilität, Resonanz und Befreiung von Diskriminierung und Marginalisierung, verändern sich nicht bloß institutionelle Strukturen und soziale Rollen, sondern auch Menschen und deren Bildungsbewegungen. Bloch folgend, könnte es gar hemmend sein, Benchmarks und möglichst exakte Indikatoren von ‚der gelungenen Inklusion‘ zu formulieren. Nicht nur, dass dieses ‚Bild‘ zum Fetisch werden kann (oder wird – wie durchaus beobachtbar ist ...), suggeriert es auch eine Statik dieser Qualität von Bildungsbewegungen bzw. Gesellschaftsordnung.⁵⁰ Zudem werden auf diese Weise Widersprüche und dialektische Entwicklungen nicht per se als ‚inklusionsfeindlich‘ identifiziert, sondern ggf. als Ausdruck von assoziierten Bildungsbewegungen. Inwieweit diese exkludierend-separierenden Charakter aufweisen, kann durch Rekurs auf die Prozessmaterie ‚Mensch und Natur‘ und ihrer Entwicklungsform festgestellt werden, die darin besteht: die Vielfalt von Mensch und Natur zu stärken und ein Mehr an ‚guten‘ Beziehungen zu erarbeiten, indem alle und d. h. jede*r*jedes nach ihren*seinen Möglichkeiten und Bedürfnissen Teil eines Resonanznetzes bleibt und immer differenzierter und umfassender wird.⁵¹

Das kommt dem Verzicht auf ein Ziel gleich, jedenfalls dessen Aneignung. Vielmehr könnte die theoretische Vermittlung pädagogischer Praxis in den Schulen dazu führen, einen Willen zur Aufhebung der Isolation und Reduzierung von (einigen) Kindern und Jugendlichen zu bilden; durch ihre Arbeit (in Form der Bewältigung von Bildungsaufgaben) an dem sozial-kulturellen Beziehungsgeflecht von Gesellschaft(en) teilzunehmen und -zuhaben. Die*der Andere wird zur Bedingung der Möglichkeit von Selbstbestimmung und Bildung zur umfassenden Befreiung aller – die Bewegungen zum Dialog. Müsste Pädagogik Gleichheiten erzeugen (vermutlich müsste das eine institutionalisierte weiterhin tun, um die Komplexität derartiger Bildungsprozesse bewältigen zu können), dann würde sie im gleichen Moment diese kritisieren und deren konstruktiv-vorläufigen Charakter als Fiktion bewusst machen. Theorie kann sich gerade in diesen Momenten als Freundin einer angemessenen Praxis erweisen und umgekehrt: Praxis die Denkarbeit anregen und schärfen. Diese Schulen werden viel eher Möglichkeitsräume, denn Aufbewahrungsbehälter sein und – ästhetisch artikuliert – wohl eher Poesie, denn Prosa produzieren. Müsste sie im Prosaischen verharren, so wäre ihren Akteur*innen bewusst, dass dies nicht ihre ‚Natur‘ ist und bereits im nächsten Moment die Poesie sich ankündigt und auftun.

Wird diese inklusive Pädagogik alle Vor-Ordnungen auflösen und werden alle Widerstände/Konflikte verpuffen – umfassende und vollständige Harmonie eintreten? Morgen eher nicht – über Teile der weiten Zukunft lässt sich keine Prognose treffen. Inklusionspädagogische Theoriepraxis ist – Bloch (1985a: 1) paraphrasierend „ins Gelingen verliebt statt ins Scheitern.“ Erfahrend bestätigt sich dies auch, weil ihre Akteur*innen häufig das Bessere herbeisehen: das Gelingende, das Nicht-für-Möglichgehaltene, das, was sich dem geschäftigen Modus der Menschen häufig entzieht; weil zwischen den Tätigen häufig gar nichts ‚möglich wäre‘ ohne Beziehung und sie mitunter realiter Zeug*innen von ‚nicht-Erwartbarem‘ werden: ein Mensch, der? eine neue Erfahrung macht, ein Hindernis überwindet, sich seiner Kraft bewusst wird und die Bewältigung der Aufhebung seiner Isolation bereits ‚einen Quantensprung‘ bedeutet. Hinter das Erleben als soziale Individualität und individuelle Sozietät, d.h.

⁴⁹ Diese Erfahrung ist keineswegs absurd oder unmöglich, kann sie doch jede*r nachempfinden, der schon einmal meditativ oder auf andere Weise zur Ruhe gekommen ist, und dem der Ursprung des vormaligen Ärgernisses oder Übels post actu ‚anders‘ erschien.

⁵⁰ Deshalb ist es auch nicht tragisch oder gar entmutigend, wenn Feuser (2013) schreibt, er kenne empirisch keine vollständige Inklusion.

⁵¹ Durchaus im (spekularen) Sinne Leibniz‘ (2014) „Vollkommenheit“.

von Individualität als Harmonisierungsbewegung in sozial-kulturellen Sphären eines so erst sich zeigenden Kosmos, wird es kein Zurückfallen mehr geben – zumindest nicht ohne erheblichen Widerstand.

Literatur

- Agamben, G. (2019). *Die Zeit, die bleibt*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Antor, G. & Bleidick, U. (2006). *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arendt, H. (2014). *Vita activa [1958]*. München: Piper.
- Aristoteles (1985). *Nikomachische Ethik*. Hamburg: Meiner.
- Aristoteles (1998). *Kategorien*. Hamburg: Meiner.
- Aristoteles (2007). *Metaphysik*. Reinbek: Rowohlt.
- Aristoteles (2012). *Politik*. Hamburg: Meiner.
- Benjamin, W. (2018). *Theologisch-politisches Fragment*. In: *Illuminationen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2010). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Bernhard, A. & Rothermel, L. (Hrsg.) (2001). *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim: Beltz-utb.
- Bloch, E. (1985a). *Das Prinzip Hoffnung [1959]*. In: *Werke*, Bd. 5 (3 Teilbände). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bloch, E. (1985b). *Ad Pädagogica: Zur parteiischen Weisheit*. In: *Werke*, Bd. 10 (Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie). Frankfurt: Suhrkamp, 224–411.
- Bloch, E. (1985c). *Experimentum Mundi*. In: *Werke*, Bd. 15. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bloch, E. (2015a). *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. In: *Werke*, Bd. 13. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bloch, E. (2015b). *Das Materialismusproblem, seine Geschichte und Substanz*. In: *Werke*, Bd. 7. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bloch, E. (2018). *Spuren [1930]*. In: *Werke*, Bd. 1. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brecht, B. (2013). *Geschichten vom Herrn Keuner [1953]*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bürli, A. (1997). *Internationale Tendenzen der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit dem Schwerpunkt auf den europäischen Raum*. Hagen: o. V.
- CRPD – Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2007). https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_15.pdf
- Dewey, J. (2007). *Erfahrung und Natur [1925]*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung [1916]*. Weinheim: Beltz.
- Dussel, E. (2013). *20 Thesen zu Politik*. Berlin: Lit.
- DWB – Deutsches Wörterbuch der Gebrüder Grimm. Online verfügbar: <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#0>
- Eberfelder Studienbibel (2019). Witten: Brockhaus.
- Eberwein, H. (2002a). *Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme [1988]*. In: Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.), *Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 17–35.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.) (2002b). *Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Engels, F. (1990). *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der deutschen Philosophie [1888]*. In: *MEW*, Bd. 3. Berlin: Dietz, 533–535.
- Fanon, F. (2018). *Die Verdammten dieser Erde [1961]*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche*. Darmstadt: wbg.
- Feuser, G. (1998). *Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik*. In: Hildeschiedt, A. & Schnell, I. (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim: Juventa, 19–35.
- Feuser, G. (2013). *Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon*. In: Banse, G. & Meier, B. (Hrsg.), *Inklusion und Integration*. Frankfurt: Peter Lang, 25–41.
- Feuser, G. (Hrsg.) (2017). *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feyerer, E. (2020). *Lehrer_innenfortbildung für eine inklusive Schule in Österreich*. *Zeitschrift für Inklusion*, 4, <https://www.inklusion-online.net>
- Foucault, M. (2017). *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge [1966]*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Freire, P. (1970). *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek: Rowohlt.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury.
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-utb.
- Heller, A. (1981). *Theorie der Gefühle*. Hamburg: vsa.
- Hinz, A. (2002). *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A. (2004). *Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion?* In: Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–74.
- Hollenbach, N. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011). *Teacher Research and School Development*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-utb.
- Holz, H.H. (1983). *G.W. Leibniz*. Leipzig: Reclam.
- Humboldt, W.v. (2010). *Theorie der Bildung [1792]*. In: Flitner, A. & Giel, K. (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke*, Bd.1. Darmstadt: wbg, 234–240.
- Jantzen, W. (1993). *Das Ganze muss verändert werden*. Berlin: Marhold.
- Jantzen, W. (2004). *Materialistische Anthropologie und postmoderne Ethik*. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Kant, I. (1974). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten [1785/86]*. In: Weischedel, W. (Hrsg.), *Immanuel Kant. Werke*, Bd. 7. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, I. (1977). *Über Pädagogik [1803]*. In: Weischedel, W. (Hrsg.), *Immanuel Kant. Werke*, Bd. 12. Frankfurt: Suhrkamp, 691–761.
- Kant, I. (2011). *Logik [1800]*. In: Weischedel, W. (Hrsg.), *Immanuel Kant. Werke*, Bd. 3. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lefebvre, H. (1970). *Der dialektische Materialismus*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Leibniz, G.W. (2014). Monadologie. In: Schneider, U. (Hrsg.), *Monadologie und andere metaphysische Schriften*. Hamburg: Meiner, 110–151.
- Marx, K. (1990). Thesen über Feuerbach [1845]. In: MEW, Bd. 3. Berlin: Dietz, 5–7.
- Marx, K. & Engels, F. (1990a). Die deutsche Ideologie [1845–46]. In: MEW, Bd. 3. Berlin: Dietz, 9–530.
- Marx, K. & Engels, F. (1990b). Manifest der Kommunisten Partei [1848]. In: MEW, Bd. 4. Berlin: Dietz, 459–493.
- Marx, K. (2005). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte*. Hamburg: Meiner.
- Marx, K. (2009). Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: MEW, Bd. 8. Berlin: Dietz, 111–207.
- Marx, K. (2012). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte*. In: MEW, Bd. 40. Berlin: Dietz, 465–588.
- Marx, K. (2015). Einleitung zur Kritik der politischen Ökonomie. In: MEW, Bd. 13. Berlin: Dietz, 613–642.
- Marx, K. (2017). Zur Judenfrage. In: MEW, Bd. 1. Berlin: Dietz, 347–377.
- Marx, K. (2018). *Das Kapital*. Erster Band. In: MEW, Bd. 23. Berlin: Dietz.
- Mignolo, W.D. (2019). *Epistemischer Ungehorsam*. Wien: Turia + Kant.
- Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. München: Reinhardt-utb.
- Müller-Schöll, U. & Vidal, F. (2017). Ernst Blochs „neue Philosophie“ des „Neuen“. In: R. Zimmermann (Hrsg.), *Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung*. Berlin: de Gruyter, 9–34.
- Musil, R. (2014). *Der Mann ohne Eigenschaften* [1930–32]. Reinbek: Rowohlt.
- Nussbaum, M. (1999). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2012). Allgemeine und Sonderpädagogik. Sonderpädagogische Förderung heute, 57,9–24.
- Platon (2006). Timaios. In: Wolf, U. (Hrsg.), *Sämtliche Werke*, Bd. 4. Reinbek: Rowohlt, 15–103.
- Ricoeur, P. (2005). *Das Selbst als ein Anderer* [1990]. München: Fink.
- Rödler, P. (2000). *geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen?* Berlin: Luchterhand.
- Rödler, P. (2017). Inkludiert und enteignet. Verschwinden im Sprachraum. In: Feuser, G. (Hrsg.), *Inklusion – eine leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Gießen: Psychosozial Verlag, 77–97.
- Rosa, H. (2016). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Roth, L. (Hrsg.) (2001). *Pädagogik*. München: Oldenbourg.
- Rousseau, J.-J. (2008). *Diskurs über die Ungleichheit* [1750]. Paderborn: Schöningh-utb.
- Schickel, J. (2012). *Der Logos des Spiegels*. Bielefeld: transcript.
- Schiller, H.-E. (2012). Freiheit. In: Dietschy, B., Zeilinger, D. & Zimmermann, R. (Hrsg.), *Bloch-Wörterbuch*. Berlin: de Gruyter, 144–161.
- Schneider-Reisinger, R. (2019a). *Eine allgemeine inklusive Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider-Reisinger, R. (2019b). Zur Räumlichkeit (inklusive) Bildung – Fluidität und Raum. In: Oberlechner, M. & Schneider-Reisinger, R. (Hrsg.), *Fluidität bildet*. Baden-Baden: Nomos, 67–86.
- Schneider-Reisinger, R. (2021, ungen.). *Bildung als konkret-utopische Bewegung*. In: Greier, K., Janovsky, N., Ostermann, E., Rapp, U., Ritzer, G. & Steinmair-Pösel, P. (Hrsg.), *Perspektivenbildung*, Bd. 1. Münster: Waxmann.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.
- Speck, O. (2008). *System Heilpädagogik*. München: Reinhardt.
- Stern, W. (1923). *Ableitung und Grundlehre des Kritischen Personalismus*. Zugleich: Person und Sache, Bd. 1. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Vaihinger, H. (1924). *Die Philosophie des Als Ob*. Leipzig: Meiner.
- Weiß, G. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Werning, R. & Löser, J. (2010). Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 102(2), 103–114.
- Wilson, S. (2008). *Research is Ceremony*. Halifax: Fernwood.
- Wulf, Ch. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zhao, T. (2020). *Alles unter dem Himmel*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ziemen, K. (2002). *Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz*. Butzenbach-Griedel: Afra.
- Ziemen, K. (Hrsg.) (2017). *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Der Autor

Robert Schneider-Reisinger, *1980; MA Mag. phil. Dr. phil. habil.; Hochschulprofessor für Erziehungswissenschaft und Inklusion (Pädagogische Hochschule Salzburg); Privatdozent für Erziehungswissenschaft (Universität Passau); Schwerpunkte in Forschung und Lehre: erziehungswissenschaftliche Theorien- und Problemgeschichte, insbes. inklusiver Pädagogik; pädagogische Ethik und Anthropologie: kritischer Personalismus, Marxismus; marxistische und dekoloniale Pädagogik.
Anschrift: Pädagogische Hochschule Salzburg *Stefan Zweig*, Akademiestraße 23–26, 5020 Salzburg
eMail: robert.schneider@phsalzburg.at, robert.schneider-reisinger@phsalzburg.at
Website: <https://www.phsalzburg.at/visitenkarte/robert-schneider-reisinger-ma/>