

---

# Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft

## Reihe herausgegeben von

Karin Bock, Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften, Technische Universität Dresden, Dresden, Sachsen, Deutschland

Rita Braches-Chyrek, Institut für Erziehungswissenschaft, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg, Bayern, Deutschland

Heinz Sünker, Fakultät 2 – Human- und Sozialwiss., Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland

Wassilios Baros, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg, Salzburg, Salzburg, Österreich

Die Reihe ‚Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft‘ will grundlagenanalytisch wie feldspezifisch einen sich der Aufklärungstradition wie deren Dialektik verpflichtenden Rahmen bieten, um in den Verfallszeiten der ‚neoliberalen Konterrevolution‘ eine Alternative zu ermöglichen. Ausgehend von einem kritischen ‚Kritik‘-Begriff gilt es, sich der politischen Produktivität von kritischer Erziehungswissenschaft wie Bildungstheorie in gesellschaftspolitischen Kontexten zu versichern, um die alten Potentiale im Interesse einer Demokratisierung von Klassengesellschaft zu erinnern, zu reformulieren und weiterzuentwickeln. Die Reihe ist offen für moderne Diskurse, die sich dieser kritischen Sichtweise verbunden fühlen.

---

Wassilios Baros · Rita Braches-Chyrek ·  
Solvejg Jobst · Joachim Schroeder  
(Hrsg.)

# Kritische Pädagogik und Bildungsforschung

Anschlüsse an Paulo Freire

 Springer VS

*Hrsg.*

Wassilios Baros  
Fachbereich Erziehungswissenschaft  
Universität Salzburg  
Salzburg, Salzburg, Österreich

Rita Braches-Chyrek  
Fakultät Humanwissenschaften  
Universität Bamberg  
Bamberg, Bayern, Deutschland

Solvejg Jobst  
Faculty of Education, Arts and Sports  
Western Norway University of Applied  
Sciences  
Bergen, Norway

Joachim Schroeder  
Fakultät Erziehungswissenschaft  
Universität Hamburg  
Hamburg, Hamburg, Deutschland

ISSN 2730-9495

ISSN 2730-9509 (electronic)

Kritische Erziehungs- und Bildungswissenschaft

ISBN 978-3-658-41414-6

ISBN 978-3-658-41415-3 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-41415-3>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recycelbar.

---

## Kritische Pädagogik und Bildung

Im Kontext aktueller gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und kritischer Einordnungen werden in diesem Band ausgewählte theoretische und methodische Ansätze des Marxisten, Philosophen und katholischen Sozialreformers Paulo Freires aufgegriffen und diskutiert. Ziel der Beiträge ist es, Freires Positionierungen und Impulse hinsichtlich kritischer pädagogischer Handlungsaufforderungen mit erziehungs- und bildungstheoretischen sowie -praktischen Implikationen zu spiegeln, um neue, die bisherigen Grenzen überschreitende Möglichkeiten der Kämpfe für Gerechtigkeit und Solidarität benennen zu können. Seine radikale Kritik an ungerechten gesellschaftlichen Verhältnissen, an Neuverhandlungen von Bedeutungssystemen und fest verwurzelten sozialen Ungleichheiten dient dazu, die Bildungssituationen und Bildungsprozesse in den aktuell bestehenden, postkolonialen neoliberalen Gesellschaftssystemen zu problematisieren. „Der Kapitalismus ist unverändert fest verwurzelt, und zwar weltweit und mehr als je zuvor. Die hiermit verbundenen alten Ungleichheiten bleiben bestehen. Sie definieren die Lebenserfahrungen, beschränken die Hoffnungen und Wünsche ganzer Gruppen und Klassen von Menschen, von Gemeinschaften und Gemeinden. Daneben bringen diese Neue Zeiten neue soziale Spaltungen, neue Formen der Ungleichheit und des Entzugs der Macht, über das eigene Leben verfügen zu können, mit sich, die die alten Formen überlagern. Was als ‚Zweidrittel/Eindrittel-Gesellschaft‘ bezeichnet wird, scheint das neue Muster zu sein, das für diese Neuen Zeiten ebenso charakteristisch ist wie die flexible Spezialisierung und die soziale Differenzierung. Nimmt diese Art der Ungleichheit in diesen Neuen Zeiten einen endemischen Charakter an, oder ist sie nur ein mögliches Szenario? Was auch immer der Fall sein wird, so wird doch deutlich, dass das Potential für Ungleichheit in einer bunten und heterogenen Gesellschaft größer nicht kleiner ist“ (Hall & Jacques, 1989, S. 17).

Anknüpfend an diese und ältere kritische Auseinandersetzungen, bspw. von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, Klaus Mollenhauer, Jürgen Habermas oder Hans-Joachim Heydorn, werden in diesem Band unterschiedliche Motive der Kritischen Pädagogik Freires diskutiert. Ausgehend von dem Befund, dass die Erfahrungen der Armen, Unterdrückten und Enteigneten der Schlüssel zum Verständnis von Gesellschaftsgeschichte ist, entwickelte Paulo Freire eine Vorstellung von Bildung, als Frage von Bewusstseinsbildung, als problemformulierende Bildung und als prozesshafter, fortlaufender Vorgang. Bildung bedeutete für Paulo Freire, sich selbst und die Welt zu begreifen: „Gerade in den dialektischen Beziehungen zur Wirklichkeit soll Bildung als ein Prozess beständiger Befreiung des Menschen behandelt werden; als Bildung die deshalb weder den Menschen isoliert von der Welt begreift – ausgehend davon, dass er diese in seinem Bewußtsein schafft – noch die Welt ohne den Menschen“ (Freire, 1974a, S. 82).

Zentral in diesen theoretischen Überlegungen ist der Mensch und seine lebensbedingten wie auch lebensgeschichtlichen Erfahrungen in den jeweiligen – oftmals sehr spezifischen – sozialräumlichen Umwelten. „Wenn Menschen sich mit der Welt in Beziehung setzen und auf die Herausforderungen ihrer Umwelt reagieren, beginnen sie die Realität zu dynamisieren, zu beherrschen und zu humanisieren. Sie fügen etwas von ihrem Eigenen hinzu, indem sie dem geographischen Raum eine zeitliche Bedeutung geben, das heißt, indem sie Kultur hervorbringen“ (Freire, 1974b, S. 11). Mit der Infragestellung und Entmystifizierung der gesellschaftlichen Bedingungen für die Bildsamkeit von Menschen konnte Paulo Freire seine Überlegungen zu pädagogischen Formen dialogischer Erziehung und Bildung als Grundlage für kritisches Denken etablieren. Kritisches Denken bildet eine wesentliche Grundlage kritischen Handelns, dass die Befreiung von inneren und äußeren Zwängen ermöglicht.

Kritisches Denken bildet eine wesentliche Grundlage kritischen Handelns, dass die Befreiung von inneren und äußeren Zwängen ermöglicht. Handeln und ermöglicht die Freiheit von inneren und äußeren Zwängen. Es kann eben nicht darum gehen, den Menschen von außen zu formen, i. S. einer bloßen Wissensvermittlung, sondern um die Konstitutionsbedingungen von Reflexivität und damit auch um „die Herstellung eines richtigen Bewusstseins. Beides wäre zugleich von eminenter politischer Bedeutung: seine Idee ist, wenn man so sagen darf, politisch gefordert. Das heißt: eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ (Adorno, 1971, S. 107). Gelingende Bildung macht es möglich, dass Gleichheit und Nichtdiskriminierung erkämpft werden können, dass sich Menschen motiviert, berufen und befähigt fühlen, gesellschaftliche Ungleichheiten zu verändern. „Freiheit wird nur

im Kampf errungen, sie wird uns nicht geschenkt. Man muss ihr fortwährend und in Verantwortung auf der Spur bleiben. Freiheit ist nicht ein Ideal, das außerhalb des Menschen angesiedelt wäre, sie ist auch keine Idee, die zum Mythos wird. Sie ist vielmehr die unverzichtbare Bedingung im Kampf um die Erfüllung des Menschen“ (Freire, 1973, S. 34).

Die theoretischen Überlegungen Freires ermöglichen sicherlich nicht eine umfassende und systematische Analyse der objektiven gesellschaftlichen Bedingungen, der Strukturen von Ungerechtigkeit und Ausbeutung, jedoch können konkrete Ereignisverläufe, Entwicklungslogiken und Entwicklungsdynamiken sowie Grenzsituationen in den Blick genommen werden. Nur im aktiven Erkennen der Situationen, die Benachteiligungen, Diskriminierungen und Ungleichheiten verursachen und manifestieren sowie in der aktiven Distanzierung und Überwindung von diesen, können Vorstellungen über ein anderes Leben entstehen. Analyse, Kritik und Selbstreflexion machen es möglich, dass Menschen selbstbestimmt und vernünftig handeln, ideologische und vorurteilsbehaftete Einschränkungen erkennen und verändern können. Die Realisierung von Emanzipationsprozessen muss demzufolge das Ziel jedes pädagogischen Handelns sein, da eine verwirklichte Demokratie nur als eine Gesellschaft von Mündigen vorstellbar ist (Adorno, 1971, S. 107). Und daher kann es eben nicht nur darum gehen Bildung mit dem Begriffen des Distinktionsgewinns, der Verwertung, der Kompetenz oder Schlüsselqualifikation in Zusammenhang zu bringen, sondern es geht immer auch um den gesellschaftspolitischen Bezug (Sünker & Krüger, 1999), um im Sinne von Bourdieu (1998) die Reproduktion der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu entschlüsseln.

Wassilios Baros  
Rita Braches-Chyrek  
Solvejg Jobst  
Joachim Schroeder

---

## Literatur

- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft*. Suhrkamp
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg.
- Freire, P. (1974a). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart-Berlin.

- Freire, P. (1974b). *Pädagogik der Solidarität. Für eine Entwicklungshilfe im Dialog*. Wuppertal.
- Hall, S., & Jacques, M. (1989). Introduction. In S. Hall & M. Jaques (Hrsg.), *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990's* (S.13–20).
- Sünker, H., & Krüger, H.-H. (Hrsg.). (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neube-ginn?! Suhrkamp*.



---

# Inhaltsverzeichnis

## Philosophische Grundlagen und Perspektiven

<b>Language Learning and the Constitution of the Subject: Freire and Lyotard on Agency, Dialogue, and Silence</b> .....	3
Kai Wortmann	
<b>„Fuera del pueblo no hay salvación“ (Außerhalb des Volkes gibt es kein Heil) Neue Herausforderungen für die Befreiungspädagogik nach Frei Betto</b> .....	15
Norbert Mette	
<b>Im Zeichen von Dialog und Veränderungswissen: „Pädagogik der Autonomie“ revisited</b> .....	27
Thomas Eppenstein	
<b>Ruth C. Cohn und Paulo Freire im Dialog</b> .....	53
Matthias Scharer	
<b>Kritische Pädagogik im Unterricht – Freies Dreiklang von Dialog, Situation und Problemlösung</b> .....	91
Joachim Dabisch	
<b>Posttheorien und Öko</b>	
<b>¿Hundert Jahre Einsamkeit? Das Narrativ der Befreiung und die Verstrickungen postkolonialer Pädagogik</b> .....	105
Joachim Schroeder	

<b>Paulo Freire im Zeitalter der Nachhaltigkeitsagenda (Sustainable Development Goals) der Vereinten Nationen</b> .....	123
Christel Adick	
<b>Die Rückkehr zum menschlichen Maß</b> .....	155
Bruno Kern	
<b>Natur und Ethik – Umweltschutz durch Solidarität in Freires späten Schriften</b> .....	167
Sophia Schorr und Daniel Lieb	
<b>Kapitalismus-Kritik, Solidarität der Armen und die Zukunft der Mutter Erde</b> .....	187
Arnold Köpcke-Duttler	
<b>Indigenes Wissen – Indigene Wissenschaften. Herausforderungen, Chancen und Wege der Auseinandersetzung mit traditionellen Wissenssystemen</b> .....	195
Karsten Kiewitt	
<b>Bildungstheoretische Perspektiven</b>	
<b>Politik des Lebens. Problemformulierende Bildung als Befähigung</b> ....	219
Ronald Lutz	
<b>Bildung und Solidarität – Paulo Freire, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und (welt-)gesellschaftliche Transformation</b> .....	255
Anna Maria Kamenik und Stefanie Vochatzer	
<b>Freire und Jouhy – Solidarische Einwände und befreiende Kritik im Dialog</b> .....	285
Sebastian Engelmann	
<b>Bildung als Praxis der Befreiung – wovon?</b> .....	299
Julika Bürgin	
<b>„Die Armen sind die Lehrer!“ – Paulo Freire und die Bedeutung seines Bildungsansatzes für eine befreiende Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in prekären Lebenslagen</b> .....	323
Dominik Novkovic	

<b>„Empowerment“: Beobachtungen zur Rezeption Freires und gegenwärtigen Herausforderungen ‚kritischer‘ Pädagogik in religionspädagogischer Perspektive .....</b>	<b>355</b>
Georg Bucher	
<b>Paulo Freire in Times of Liquid Integration .....</b>	<b>373</b>
Solvejg Jobst und Jan Skrobaneck	
<b>„Ich werde maximal ermutigt, irgendwie“ Die Straßenschule der Treberhilfe Dresden als sozialisatorischer Zwischenraum .....</b>	<b>383</b>
Markus Andrä und Maren Behnert	
<b>Mit Paulo Freire auf dem Weg zur inklusiven ganztägigen Bildung ....</b>	<b>401</b>
Kira Funke	
<b>Anthropologische Grundlagen einer Nichtausschließenden Befreiungspädagogik – Inklusion in Schulen im Lichte von Freire .....</b>	<b>427</b>
Jutta Lütjen	
<b>Post-Corona-Gesellschaft. Was wir aus der Krise lernen könnten – Erkenntnisse der Transformationsforschung .....</b>	<b>463</b>
Hans Holzinger	
<b>Praxisbeispiele</b>	
<b>Solidarity, Gender, Dialogue in the A.I. era .....</b>	<b>477</b>
Keratso Georgiadou	
<b>Paulo Freire und das Alphabetisierungsspiel. Eine exploratorische Fallstudie im Kindergarten zum generativen Thema Zoo .....</b>	<b>491</b>
Daniela Schlienger und Stefan L. Meyer	
<b>Die Corona-Krise aus subjektiver Sicht Heranwachsender – Einblicke in deren lebensweltliche Erfahrung durch Photovoice-Projekte .....</b>	<b>541</b>
Sarah Abu-El-Ouf, Christiane Mettlau und Julia Pieper	
<b>Globalisierte und digitalisierte Weltgemeinschaft versus bewussteinsbildende Basisarbeit in Zentralafrika .....</b>	<b>571</b>
Manfred Peters	

<b>Grenzüberschreitende lebenspraktische Bildung Jugendlicher und junger Erwachsener im Sinne Paulo Freires – Bericht über ein Lehr-Lern-Forschungsprojekt .....</b>	<b>587</b>
Koffi Emmanuel Noglo und Margit Stein	
<b>Lernen im Trialog – das Bachelor-Studium der Sozialen Arbeit in der «FREIFORM» Ein innovatives Studienangebot der Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz .....</b>	<b>609</b>
Laura Pelosi und Andreas Schauder	

---

# Herausgeber- und Autorenverzeichnis

---

## Über die Herausgeber

**Dr. Wassilios Baros** Professor für Bildungsforschung, Paris Lodron Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, Emotionen und politische Bildung, Intergenerationale Bildungsforschung, [wassilios.baros@plus.ac.at](mailto:wassilios.baros@plus.ac.at)

**Dr. Rita Braches-Chyrek** Professorin für Sozialpädagogik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit, Generationen, Geschlechter- und Kindheitsforschung, [rita.braches@uni-bamberg.de](mailto:rita.braches@uni-bamberg.de).

**Dr. Solvejg Jobst** Professorin für Erziehungswissenschaft, Western Norway University of Applied Sciences. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Bildung und soziale Ungleichheit, Professionsforschung, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Wissenschaftstheorie; [Solvejg.Jobst@hvl.no](mailto:Solvejg.Jobst@hvl.no)

**Dr. Joachim Schroeder** Professor für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens an der Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen, Erziehung und Bildung unter Bedingungen von Armut, Migration und Flucht, sozialräumliche Schulentwicklung, Bildungsreformen in Lateinamerika, Alphabetisierung und Grundbildung Jugendlicher und Erwachsener. [Joachim.Schroeder@uni-hamburg.de](mailto:Joachim.Schroeder@uni-hamburg.de)

## **Autorenverzeichnis**

**Sarah Abu-El-Ouf M. Ed.**, Hamburg, Deutschland

**Dr. Christel Adick** Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Deutschland

**Dr. phil. Markus Andrä** Dresden, Deutschland

**Dr. Maren Behnert** Pirna, Deutschland

**Dr. Georg Bucher** Halle/Saale, Deutschland

**Prof. Dr. Julika Bürgin** Frankfurt am Main, Deutschland

**P.A., Dr. phil, Dipl.Päd, Joachim Dabisch** Oldenburg, Deutschland

**Dr. Sebastian Engelmann** Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Karlsruhe, Deutschland

**Prof. Dr. Thomas Eppenstein** Frankfurt am Main, Deutschland

**Dr. Kira Funke** Köln, Deutschland

**Dr. Keratso Georgiadou** Department of Language, Literature and Culture of the Black Sea Countries, DUTH, Komotini, Greece

**Hans Holzinger Mag.** Seekirchen, Deutschland

**Dr. Solvejg Jobst** Ask, Norway

**Anna Maria Kamenik B. A.** Herrenberg, Deutschland

**Dr. theol. Bruno Kern** Mainz, Deutschland

**Dr. Karsten Kiewitt** Busendorf, Deutschland

**Prof. Dr. phil. habil, Arnold Köpcke-Duttler** Ochsenfurt, Deutschland

**Daniel Lieb B. A.** Institut für Bildung & Kultur, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena, Deutschland

**Dr. phil., Prof. em. Ronald Lutz** Leipzig, Deutschland

**Dr. phil., Jutta Lütjen** Patersberg, Deutschland

**Dr.theol., Dr.theol.h.c., Norbert Mette** Münster, Deutschland

**Christiane Mettlau** Hamburg, Deutschland

**lic. phil. I Stefan L. Meyer** Kappel, Schweiz

**Dr., Dipl.-Politologe, Koffi Emmanuel Noglo** Academie Bilimon, Lome, Togo

**Dr. phil. Dominik Novkovic** Kassel, Deutschland

**Laura Pelosi** Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Muttenz, Deutschland

**Prof. em. Dr. Dr. h.c. Manfred Peters** Université de Namur (Unamur),  
NAMUR, Belgien

**Julia Pieper** Hamburg, Deutschland

**Mag. Dr. Matthias Scharer** Innsbruck, Austria

**Andreas Schauder MA** Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Muttenz,  
Deutschland

**Daniela Schlienger B. A.** Hellikon, Schweiz

**Sophia Schorr** Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine  
Erziehungswissenschaft, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am  
Main, Deutschland

**Dr. Joachim Schroeder** Fakultät für Erziehungswissenschaft (EW 2),  
Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

**Jan Skrobanek** Ask, Norway

**Prof. Dr., Dipl.-Psych., Dipl.-Päd. Margit Stein** Fakultät I, Universität Vechta,  
Vechta, Deutschland

**Stefanie Vochatzer M.A.** Paderborn, Deutschland

**Kai Wortmann M.Sc.** Tübingen, Germany

---

# **Philosophische Grundlagen und Perspektiven**





# Anthropologische Grundlagen einer Nichtausschließenden Befreiungspädagogik – Inklusion in Schulen im Lichte von Freire

Jutta Lütjen

## 1 Einleitung – Inklusion ein Generatives Thema

Nach Freire wird die Wirklichkeit wiederentdeckt und entschlüsselt durch den reflexiven problemformulierenden Dialog über generative Themen, welche die Wirklichkeit betreffen. Menschen können in einem solchen Dialog lernen, Probleme nicht zu verdrängen, sondern zu formulieren. Dadurch *„entwickeln die Menschen die Kraft kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden“* (Freire, 1970 [1981], S. 67). Freire sieht die Welt dabei nicht als statische Wirklichkeit an, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess der fortwährenden Verwandlung (ebd. S. 60). Somit *„kommt die „Conscientizacao“<sup>1</sup> als kritische Einstellung des Menschen in der Geschichte (...) nie zu Ende“* (Freire, 2007 [1970], S. 42).

Zu Recht fragt somit Adick, was unsere generativen Themen heute sind. Ist es Inklusion? Menschenrechte? Oder Digitalisierung? Sie bemerkt: *„Um Antworten auf diese Fragen zu suchen und vielleicht zu finden, lohnt es sich, die heutigen Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten versuchsweise auch einmal mit einem Freire'schen Blick zu entschlüsseln“* (Adick, 2019, S. 43). Das Interesse

---

<sup>1</sup> Bewusstseinsbildungsprozesse.

J. Lütjen (✉)  
Patersberg, Deutschland  
E-Mail: [luetjen@panta-rhei.email](mailto:luetjen@panta-rhei.email)

dieses Artikels gilt nun einem der von Adick genannten generativen Themen – nämlich „Inklusion“ bezogen auf Schulen. Insbesondere weil dieser Begriff heute häufig unbedacht und inflationär gebraucht wird, gehe ich zunächst dem nach, was diesem Begriff zugeschrieben wird oder was er bedeuten könnte, und suche für Inklusion verwendete Begründungen aus Geschichte, Gesetzen und Ethik, um dann verschiedene anthropologische Grundlagen zur Notwendigkeit von Inklusion miteinander in Kontakt zu bringen. Dabei lasse ich immer wieder Freire zu Wort kommen, dessen nichtausschließende Befreiungspädagogik mit Inklusion gleichzusetzen ist und die durch sein anthropologisches Gedankengut fundiert wird.

Die Intention meines Artikels ist es aber nicht, Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion z. B. durch die sehr sinnvollen Didaktiken wie die Entwicklungslogische Didaktik Feusers<sup>2</sup> oder das Dialogische Lernmodell Ruf und Gallins<sup>3</sup> darzustellen, sondern herauszuarbeiten, welche anthropologische Basis Inklusion für Menschen notwendig macht – das bedeutet im tatsächlichen Sinne, ihre naturgegebene Not zu wenden. Denn: *„Mithin ist Integration primär verknüpft mit der Frage nach unserem Menschenbild und in erster Linie in unseren Köpfen zu vollziehen und erst sekundär u. a. als erziehungswissenschaftliches Problem zu lösen“* (Feuser, 1986, S. 22).

---

## 2 Was ist Inklusion

Auch wenn letztendlich keine wissenschaftlich gültige Definition möglich ist, könnte man viele verschiedene Antworten auf die Frage geben, was Inklusion ist. Inklusion kommt von ‚includere‘, was einschließen bedeutet und somit das Gegenteil von ausschließen impliziert. Was vielleicht grundlegend weiterführt, um dem Begriff eine Basis zu geben, ist die Tatsache, dass bevor der Begriff Inklusion eingeführt wurde, man von Integration sprach und damit eher das betonte, was noch getan werden muss, um Inklusion zu erreichen. *„Integration umschreibt die Idee vom Erhalt bzw. der Wiederherstellung gemeinsamer Lebens-*

---

<sup>2</sup> Für die Entwicklungslogische Didaktik finden wir sehr viele Quellen durch die vielen Veröffentlichungen Feusers. Ich empfehle insbesondere: Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

<sup>3</sup> Es ist zu finden in Goetz, N. B. (2007). Das Dialogische Lernmodell. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung und Dilcher, D. (2007). Didaktik der Kernideen. Grundlage einer allgemeinen basalen Didaktik. Berlin: dissertation.de – Verlag im Internet.

*und Lernfelder für behinderte und nichtbehinderte Menschen, um der Erweiterung der Entwicklungsmöglichkeiten aller willen“* (Feuser, 2001, Online-Dokument).

Inklusion meint die lebensnotwendige gleichberechtigte Teilhabe von allen Menschen – auch derjenigen, die bislang ausgeschlossen wurden und die somit, wie Freire sagen würde, ‚Unterdrückte‘ sind. Wenn Inklusion erreicht wäre, würden Unterschiede zwischen Menschen als Bereicherung aufgefasst, unabhängig vom Geschlecht, sexuellen Orientierungen, Religion, Herkunft, Alter, Behinderung oder sonstigen Kategorien.

Mit Sicherheit können wir außerdem sagen, dass Inklusion kein Zustand ist, sondern ein dynamischer Prozess, selbst wenn wir damit einer entkontextualisierten Form von Inklusion entgegentreten, wie sie häufig als Methode zur Individual-Optimierung jenseits gemeinsamer bildender Kulturen darstellt wird. Manchmal scheint es nach Jantzen sogar so, als gewinne der Begriff ‚Inklusion‘ seit dem Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention und deren Ratifizierung in Deutschland 2008 religiöse Qualität – vielfach gepaart mit verschiedenen Glaubenskriegen –, bei dem jeder für sich in Anspruch nimmt, zu repräsentieren, was allein selig machend ist. Angelehnt an die BRK ziehen dabei verschiedene Heere ins Feld und wehe dem, der zwischen die Fronten gerät (vgl. Jantzen, 2017, S. 51). Bei diesem allerdings oft politisch determinierten Machtkampf gerät das, was Inklusion in ihrer tatsächlichen Bedeutung ist, aus dem Blickfeld oder entartet sogar als Pseudoinklusion.

Ohne zu verstehen, welchen Wert Inklusion besitzen sollte, muss verordnete Inklusion logischerweise bei vielen Betroffenen, insbesondere bei Lehrer\*innen, auf Widerstand stoßen. Diese werden in die Flucht getrieben, wie Gerhardt feststellt: *„Und vereinzelt regt sich Widerstand gegen die industrielle und administrative Verströmung der Schulen und der in ihr Arbeitenden. Er macht sich bemerkbar an dem massiven Anstieg der Privatschulen, den Frühverrentungen und an den Berufsflüchtlingen: „Nur raus hier“* (illustrativ hierzu: [www.victoriaghorbani.de](http://www.victoriaghorbani.de))“ (Gerhardt, 2020, S. 5). Auf der von Gerhardt angegebenen Webseite werden Schritte aufgezeigt, wie jemand aus ihrem/seinem Lehrerberuf in ihr/sein Traumleben wechseln kann. Doch ist es Sinn und Zweck eines Menschen, der zunächst Lehramt aus Überzeugung studiert hat, später zu einem Berufsflüchtling werden muss, weil er im Berufsleben stehend, feststellt, dass er Forderungen nach Inklusion nicht nachvollziehen kann und sich mit der Umsetzung überfordert fühlt, weil sie/er erstens den Sinn von Inklusion nicht hinreichend verstehen kann und zweitens gute Bedingungen zur Inklusion in den Schulen teilweise nur rudimentär vorhanden sind?

Berechtigterweise fragt Kobi somit, ob Inklusion ein pädagogischer Mythos sei und mit Hinweis auf Bargatzky deklariert er, Inklusion erscheine *„zunächst*

als eine der zahlreichen säkularisierten Varianten des Urmythos von der Transmission des Individuums aus kalter, feindseliger Alleinheit in die wärmende All-Einheit des Kreatürlichen“ (Bargatzky, 1997, 80 ff. zit. in Kobi, S. 29). Dementsprechend resümiert Kobi, Inklusion sei eine der großen Erzählungen vom Zusammensein Aller in Allem in verschiedenen Varianten, als Utopie zwar beflügelnd, in erzwungenen Realisierungen aber zerstörerisch (ebd.). Etwas sarkastisch, doch durchaus konsequent schlägt er am Ende seiner Ausführungen vor, dass die Ausgangsfrage unter dem zeitgeistigen Ökonomismus nicht mehr idealistisch-ethischer, sondern ökonomischer Art zu sein hat mit Fragen wie: „Wieviel möchten Sie denn auslegen für eine anspruchsvollere Ethik? – Was darf die umzusetzende Moral kosten? Und: Auf wessen Kosten darf sie kosten?“ (Kobi, 2006, S. 42). Das sind sensible Fragen, die die Grenzen von Teilhabeoptimierungen verdeutlichen, welche häufig durch ökonomisch gesteuerte Interessen bedingt sind und die uns somit wieder zu Freire führen.

Für Freire ist es nämlich gar keine Frage, wie hoch die Kosten sind, wenn er sich für die Verdammten und Ausgeschlossenen dieser Erde einsetzt. Er betont: „Mein Standpunkt ist der der ‚Verdammten der Erde‘, der Ausgeschlossenen“ (Freire, 2013 [1996], S. 18) und er verdeutlicht, „dass es sich dabei nicht um eine minimale eingeschränkte Ethik des Marktes handelt, die sich artig vor den Interessen des Gewinns beugt“ (ebd.). Freire stellt sich damit ohne Kompromiss und Aber auf die Seite der Ausgeschlossenen, die er auch die „Verdammten“ nennt. Durch den Begriff „verdammte“ wird bewusst, dass Ausschluss für Menschen ein Fluch bedeutet, weil man ihnen damit vorenthält, was sie zum Leben brauchen, um sich optimal entwickeln zu können. Durch Freire kommen wir damit schon in Kontakt, mit dem, was für das menschliche Leben substantiell ist. Meine späteren anthropologischen Ausführungen werden noch vertiefen, warum es für Menschen grundsätzlich lebensnotwendig ist, nicht ausgeschlossen, sondern im Sinne von „includere“ eingeschlossen zu sein, also teilhaben zu können.

Sich auf die Seite der Ausgeschlossenen zu stellen, bedeutet für Freire nun etwa nicht, dass er etwas stellvertretend für diese täte, sondern dass er mit ihnen auf allen Stufen – man könnte auch sagen, auf allen ihren Entwicklungsstufen<sup>4</sup> kritische Dialoge über die Wirklichkeit/Aktion führt und ihnen durch diesen

---

<sup>4</sup> Der Begriff „Entwicklungsstufen“ wird von Feuser in seiner „Entwicklungslogischen Didaktik“ verwendet. Dabei ist es Aufgabe von Pädagog\*innen, das Lernfeld des Educanten so zu gestalten, dass es diesem möglich ist, von der aktuellen Stufe der Entwicklung zur nächsten Stufe der Entwicklung zu gelangen.

Der Begriff „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZNE) geht auf den sowjetischen Psychologen Vygotski zurück (Vygotsky, 1987 [1934], 72).

problemorientierten Dialog und die damit verbundene Bewusstseinsbildung wirksame Werkzeuge zur Befreiung in die Hand gibt. Im heutigen Genre ließe sich sagen, Freire coacht die Menschen quasi in ihrem Kampf um Befreiung. „*Kritischer und befreiender Dialog, der Aktion voraussetzt, muss mit den Unterdrückten auf allen Stufen ihres Kampfes um Befreiung geführt werden*“ (Freire, 1970, S. 51). Durch seine entwicklungslogische Didaktik begegnet auch der Integrationspädagoge Feuser ähnlich wie der Befreiungspädagoge Freire den Schüler\*innen auf den jeweils individuellen Entwicklungsstufen, um im dialogischen Feld der ganzen Lerngruppe JEDER/M Schüler\*in individuelle Entwicklung zu ermöglichen. Feuser stellt dazu fest, dass Inklusion als ein sozial-gesellschaftlicher, mithin ein dialogischer, reziprok-kommunikativer und interaktiver Prozess anerkennungsbasierter, gleichberechtigter und gleichwertiger aktiver Teilhabe an den Kooperationen eines lernenden Kollektivs ist, in dem jedes Mitglied die Führung übernehmen kann und bei welchem eine Didaktik nicht ausgeklammert werden darf, die nach Feuser entwicklungslogisch konzipiert sein sollte (vgl. Feuser, 2018, S. 29).

Freies folgender radikaler Grundsatz könnte die Weichen dafür stellen, Inklusion in Schulen konsequent neu zu denken: „*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, 1970 [1981], S. 13).

---

### **3 Maßstäbe für Inklusion in Schulen**

#### **3.1 Zurück zu Comenius mit Blick in unsere Zeit**

Um gegenwärtig Maßstäbe für Inklusion in Schulen zu finden, führt uns Feuser zurück in die Vergangenheit zu Comenius, der in seiner *Didactica Magna* betont (vgl. Comenius zit. in Feuser in Lanwer, 2014, S. 39) Didaktik sei „*die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren, sodass der Erfolg nicht ausbleiben kann; und zwar zuverlässig zu lehren, ohne Beschwerde und Verdruß für Lehrer und Schüler, vielmehr zu beider größtem Vergnügen [...]*“ (Comenius, 2007 [1657] S. 4). Wir stoßen hier auf komprimierte aber wesentliche Forderungen, die auch heute noch nichts von ihrer Relevanz verloren haben. Sie sollen dazu dienen, den Lernerfolg im Umgang mit Verschiedenheit so zu sichern, dass er zur Freude nicht nur von Kindern, sondern auch von Lehrern reichen kann. Wenn dieser Forderung entsprochen würde, gäbe es mit Sicherheit weniger Berufsflüchtlinge unter den Lehrer\*innen. Es ergibt sich hieraus aber die Frage der Umsetzbarkeit

dieser Unterrichtsart, die von Comenius als Kunst bezeichnet wird, alle Schüler\*innen alles zu lehren. Müssen Lehrer\*innen, die der Didacta Magna Folge leisten wollen, Künstler\*innen sein? Freire würde diese Frage bejahen, denn er sagt, damit Schule kein Ort der in der Gesellschaft dominanten Machtstrukturen und somit von Unterdrückung wird, muss der Lehrer Politiker und Künstler sein (vgl. Freire, 1981, S. 14 ff.). *„Im Prozess der Bewusstwerdung geht der „Lehrer“ einen Dialog mit den Schülern ein bzw. die Schüler einen mit ihm. Da ist er nicht der Wissende und die Schüler sind die Unwissenden, da ist auch er ein Lernender im Verändern der Welt: Der Lehrer ist Schüler, Politiker und Künstler. In dieser Pädagogik hört der Lehrer auf, nur Anwender einer Methode, Ingenieur und Unterdrücker zu sein“* (ebd. S. 7).

Freire zeigt durch dialogische Beziehungen als Grundlage von Erkenntnis- und Lernsituationen aller Beteiligten Wege auf, in der das zu erkennende Objekt, welches sich in generativen Themen zeigt, alle am Lernprozess erkennenden Akteure – also sowohl Lehrer\*innen als auch Schüler\*innen – zum gemeinsamen gleichberechtigten Forschen anregt (vgl. Freire, 1970 [1981], 64 ff.). Ähnlich sieht es Feuser, bei dem das zu erkennende Objekt für alle Schüler\*innen der „gemeinsame Gegenstand“ ist, der von Lernenden, Lehrenden und Assistierenden in arbeitsteiliger Kooperation im Unterricht zu bearbeiten ist (vgl. Feuser in Lanwer, 2014, S. 42). Ohne selbst zu forschen, ohne Praxis und ohne Kooperation mit anderen, können Menschen nicht wahrhaft menschlich sein. Freire führt deswegen aus *„Wissen entsteht nur durch Erfindung und Neuerfindung durch die ungeduldige, ruhelose, fortwährende von Hoffnung erfüllte Forschung, der die Menschen in der Welt, mit der Welt und miteinander nachgehen“* (Freire, 1970 [1981], S. 58). Mithilfe des problemformulierenden Dialoges können Lehrer zum Lehrer-Schüler und Schüler zum Schüler-Lehrer werden und somit gemeinsam Erforscher von Welt und Wirklichkeit. Eine autoritäre Haltung des Lehrers als Besitzer und Überträger des Erkenntnisobjektes wird somit verhindert wie auch eine spontaneistische Haltung, welche den Schüler im Erkenntnisakt sich selbst überlassen würde (vgl. Freire, 1981, 43 f. in Lütjen, 2020, S. 30). Wenn dagegen Wirklichkeit inhaltlich von Lehrer\*innen so dargestellt wird, als sei diese abgelöst, bewegungslos, statisch, abgezirkelt oder voraussagbar, wirkt sie leblos und versteinert. Solch ein *„Bildungsvorgang leidet unter der Übermittlungskrankheit“* (Freire, 1970 [1981], S. 57). Einer solche Bedrohung für die Kinder in Schulen hält Freire entgegen: *„Hier lehrt niemand einen anderen, noch ist jemand selbst gelehrt. Vielmehr lehren Menschen einander, vermittelt durch die Welt, durch die Erkenntnisobjekte“* (Freire, 1970 [1981] S. 65). Deswegen betont er: *„Befreiende Erziehungsarbeit besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen“* (ebd., S. 64). Auch Comenius und dessen Didacta Magna

(vgl. Comenius, 2007 [1657], S. 4 f.) würde sich gegen den heute üblichen Bildungsreduktionismus richten, der sich durch Trainieren, Abrichten und durch die Schaffung von Humankapital auszeichnet (vgl. Feuser in Lanwer, 2014, S. 39). Freire betont: *„Denn auf jeden Fall ist Bildung als Fütterung status-quo-orientierte Bildung. Ihr Ziel ist auf jeden Fall die Anpassung der Lernenden an einen bestehenden gesellschaftlichen Zustand, an bestehende Herrschaftsverhältnisse. Auf jeden Fall wirkt sie der Emanzipation entgegen“* (Freire, 1970 [1981], S. 14). Leider müssen wir auch heute noch realisieren, dass bestehende Herrschaftsverhältnisse sich durch Schulen fortpflanzen, und das Interesse an Inklusion durch die Allokationsfunktion der Schule deutlich minimiert wird.

Im Gegensatz dazu zeigt Comenius mit seiner Aussage *„alle Menschen alles zu lehren, sodass der Erfolg nicht ausbleiben kann“* (Comenius, 2007 [1657], S. 4) schon vor mehr als 300 Jahren, als von Inklusion noch nicht die Rede war, das auf, was wir heute als Inklusion in Schulen bezeichnen könnten, nämlich ein effizientes, erfolgreiches Bildungsangebot mit der Teilhabe aller Schüler\*innen. Zudem spricht sich Comenius gegen Verdruss und Beschwerde beim Lernen aus und setzt an dessen Stelle höchstes Vergnügen für alle am Lernprozess Beteiligten – man bemerke – auch für Lehrer\*innen. Gefühle und Begeisterung sind unentbehrlich für Lernprozesse, meint auch der Neurobiologe Hüther, weil sie unseren Wahrnehmungen Bedeutung verleihen. Sinneseindrücke würden an uns vorbeirauschen, wenn es nicht Gefühle gäbe, die einzelne Ereignisse herausfiltern und bedeutsam machen. Ein Kind lernt demnach Worte nicht, indem sie häufig wiederholt werden, sondern durch emotionale Aufladung (vgl. Endres & Hüther, 2014, S. 30 f.). Auch Freire spricht die Wichtigkeit von Gefühlen in Lernprozessen an: *„Bei der Lehrerausbildung ist nicht die mechanische Wiederholung von Gesten von Bedeutung, sondern vielmehr das Verständnis für den Wert von Gefühlen, von Emotionen, von Wünschen und von der Unsicherheit, die von der Sicherheit überwunden werden will, sowie von der Angst, die im Bildungsprozess zu Mut wird“* (Freire, 2013, 44).

Nach diesem kleinen Exkurs in das Reich der Gefühle gilt es, eine Basis zu finden, die ALLEN Menschen ohne Ausnahme gemeinsam ist und die somit begründet, warum jedem Menschen – ohne Ausnahme – Teilhabe zu gewährleisten sein sollte. Zunächst schauen wir uns aber rechtliche und im Anschluss ethische Grundlagen an.

### 3.2 Rechtliche Grundlagen

Die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) hob mehr als 10 Jahre vor der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), nämlich 1994 schon heraus, dass *„Inklusion und Partizipation zentral für die menschliche Würde und das Glück sowie die Umsetzung der Menschenrechte sind“*. Trotz dieser Ausführungen mangelt es dem Dokument – ebenso wie der UN-BRK – an einer Definition dessen, was genau inklusive Bildung meint (vgl. Allan & Sturm, 2018, S. 176).

Die BRK, die 2009 in Deutschland in Kraft trat, bezieht sich insbesondere durch Artikel 24 auf die Schule. *„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel“* (Netzwerk Menschenrechte, Online-Dokument), die Möglichkeiten des Menschen zur Entfaltung zu bringen. Die Grundfreiheiten und die menschliche Vielfalt sollen gestärkt werden und insbesondere Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigt werden (vgl. ebd.).

Die neueste Fassung des Schulgesetzes von 2014 definiert in § 14a Abs. 1 *„Der gemeinsame und individuell fördernde Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen (inklusive Unterricht) ist eine allgmein-pädagogische Aufgabe aller Schulen. Diesen erweiterten pädagogischen Auftrag übernehmen zunehmend mehr Schulen“* (Schulgesetz, 2014, Online-Dokument). Auch dass die Schulen mit ihren Konzepten des inklusiven Unterrichts sicherstellen sollen, ALLE Schüler\*innen gleichberechtigt einzubinden, um gemeinsames Lernen und Leben und individuelle Entwicklungsprozesse zu ermöglichen, ist hier nachzulesen (vgl. ebd.).

Im rheinland-pfälzischen Landesgesetz von 2020 zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrer\*innen steht ebenfalls, inklusiver Unterricht sei nach § 14a Abs. 1 des Schulgesetzes eine Aufgabe ALLER Schulen. Ziel des Gesetzes sei es Lehrer\*innen dazu zu befähigen, diese Aufgabe zu erfüllen und auf die damit verbundenen Herausforderungen vorzubereiten. Im Orientierungsrahmen für Schulqualität wird Bezug auf gesellschaftliche Herausforderungen genommen, z. B. Inklusion als Aufgabe aller Schulen (vgl. Landesrecht, 2020, Online-Dokument).

Rechtliche Grundlagen zur Legitimierung und Verwirklichung von Inklusion stehen uns also hinreichend zur Verfügung. Dennoch ist die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung herausgefordert, die Umsetzung zu reflektieren, meinen richtigerweise Sturm und Wagner-Will (vgl. 2018, S. 7). Zunächst gilt es aber zu eruieren und zu verstehen, worin die grundsätzliche Notwendigkeit von Inklusion liegt.



### 3.3 Ethische Aspekte

Köpcke-Duttler begibt sich mit den Ausführungen seines Buches „Ethos der Inklusion“ auf die „Suche nach dem Ethos der Inklusion“ (Köpcke-Duttler, 2017, S. 9). Er stellt fest, „*Inklusion als Menschenrecht fordert das Einbezogensein von Menschen mit Behinderungen als in ihrer Unterschiedenheit gleich geachtete Mitglieder in die Gesellschaft und betrachtet auch weitergehende Ausprägungen von Heterogenität*“ (Köpcke-Duttler, 2017, S. 46.).

Auch Freire kämpft für eine Ethik, die er nicht von der Bildungspraxis trennen will, weil er sich durch die Diskriminierung vielfältiger Art provoziert fühlt. „*Die Ethik, von der ich spreche, fühlt sich provoziert durch Diskriminierung von Rasse, Geschlecht und Klasse. Für eine solche Ethik, die nicht von der Bildungspraxis getrennt werden kann, egal ob wir mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen arbeiten, müssen wir kämpfen*“ (Freire, 2013 [1996], S. 19). Freire benennt zwar bei seiner Ethik gegen die Diskriminierung von Menschen nicht explizit Menschen mit Behinderungen, dennoch können wir nach dem Behindertenbegriff Rödler et al. jeden Menschen als behindert ansehen, welcher ausgeschlossen wird. „*Teilhabe ist also nicht einmal „nur“ ein Menschenrecht, sondern direkt Gattungsvoraussetzung! Behinderung entsteht dort, wo das nicht oder nur eingeschränkt gelingt*“ (Rödler, 2017, S. 88). Insofern können wir bei den von Freire genannten Kategorien auch von Behinderung sprechen.

Ethische Fragestellungen bezüglich Inklusion sind mit Sicherheit nicht nur eine Frage der Einstellung zu dem Thema Inklusion, sondern können Gesetze und deren Durchführung initiieren, begründen und unterstützen.

Doch welche Begründungen könnte es für eine Ethik der Inklusion geben? Es können keine Gesetze sein, denn auch diese bedürfen einer Begründung. Und auch wenn im nächsten Kapitel der Begriff Inklusion zunächst kaum genannt wird, begibt es sich auf die Suche nach einer Basis, die den Inklusionsgedanken grundlegend begründet.

---

## 4 Das Charakteristische am Menschsein als Begründung für Inklusion

Viele Menschen stellen Fragen bezüglich der Legitimierung oder auch Infragestellung von Inklusion. Diese Fragen initiieren die vorliegende Untersuchung danach, ob es überhaupt etwas Charakteristisches am Menschsein gibt, was Inklusion quasi anthropologisch begründet. Wenn es gelingt, eine anthropologische

Basis für Inklusion zu finden, werden sowohl Ethik als auch Gesetze tiefgründig bedingt nachvollziehbar.

## 4.1 Was ist der Mensch

Oft konzentrieren sich Beschreibungen des Menschenbildes auf kognitive Leistungen, die den Menschen ausmachen können. Aber diese sind nicht prinzipiell bei jedem Menschen vertreten. Tiere sind häufig zu wesentlich umfassenderen kognitiven Leistungen in der Lage als Menschen. Somit wird die Ausrichtung des Menschenbildes daran hingeführt. Auch in Freiheit bewusste und vernünftige Entscheidungen fällen und kommunikativ rechtfertigen zu können, zeigt eine Möglichkeit der Gattung Mensch auf, die aber ebenfalls nur unter guten Bedingungen verwirklicht werden kann. Gibt es eine Basis, die ALLEN Menschen ohne Ausnahme gemeinsam ist?

Viele Philosophen haben sich mit der Frage beschäftigt, was der Mensch ist. Singer sieht nur denjenigen Menschen als Menschen und lebenswert an, der auch Person ist. Mit Personsein verknüpft er gewisse Merkmale. Eine Person ist für ihn ein Lebewesen, das sich seiner selbst bewusst, empfindungsfähig und autonom ist sowie ein Interesse an etwas hat. In einem Interview mit dem Spiegel können wir seine – wie ich finde – erschreckende Aussage nachlesen: *„Wenn Menschen auf einem so niedrigen intellektuellen Entwicklungsstand sind, dass sie ihrer selbst nicht bewusst sind, dann sind wir nicht verpflichtet, sie am Leben zu erhalten“* (Zeitschrift Spiegel, 2001, Online-Dokument). Hätten demnach die Menschen, die Freire in einem naiv-transitiven Bewusstseinszustand vorfand, alle beseitigt werden müssen? Freire würde der nekrophilen menschenentwürdigenden Aussage Singers entgegenhalten, dass es die Verdammten und Ausgeschlossenen der Erde sind, denen sein Kampf der Befreiung gilt (Freire, 2013 [1996], S. 18). Singers Einstellung allerdings ist, dass *„Der Körper [ist] für ihn nur eine leere Hülle ist, der Geist ist das, was den Menschen als Person tatsächlich kennzeichnet. Dazu gehören Eigenschaften wie Autonomie, Selbstbewusstsein, Rationalität, Zukunftsorientiertheit, Wahrnehmungsfähigkeit, Bewusstsein, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit. Diese bilden die Kriterien zur Beurteilung des „Lebenswertes“ eines Individuums. Je weniger Freude er im Leben bewusst erfahren kann, desto lebensunwerter ist die Existenz des Menschen“* (Zehentmair, 2011, Online-Dokument). Um dem etwas entgegenzuhalten, gilt es unbedingt herauszufinden, was den Menschen grundsätzlich ausmacht und was alle Menschen gemeinsam auszeichnet, bzw. den Menschen zum Menschen macht und zwar jeden Menschen. Damit hätte

jeder Mensch nicht nur ein Lebensrecht, weil es aufgrund einer generellen Grundlage, welches nicht vom Personsein abhängt, kein lebensunwertes Leben gibt und wir könnten Inklusion als Forderung zunehmend besser als ein Lebensrecht aller verstehen.

## 4.2 Die Sonderstellung des Menschen In der Natur

### 4.2.1 Weltoffenheit des Menschen – Welt als Überraschungsfeld mit Möglichkeiten

Dass der Mensch eine Sonderstellung in der Natur hat und daraus Konsequenzen resultieren, lesen wir unter anderem bei Gehlen. Er bezeichnet den Menschen als *„ein weltoffenes, d. h. unspezialisiertes Wesen, das auf seine eigene Tätigkeit und Intelligenz gestellt ist, um leben zu können, das, der Welt in jedem Sinne ausgesetzt, sich in ihr halten muss, indem es sie aneignet, durcharbeitet, erkennt und in die Hand bekommt“* (Gehlen, 1986, S. 339). Die Welt bedeutet für den Menschen also nicht eine instinktiv nahegebrachte Bedeutungsverteilung, sondern ein *„Überraschungsfeld unvorhersehbarer Struktur“*. Daraus resultiert, dass die Welt erst erfahren, erkannt und damit angeeignet werden muss, um das individuell Passende aus einer Flut von Reizen herausfiltern zu können. Es ist somit nach Gehlen die lebenswichtigste Dringlichkeit und Aufgabe des Menschen, sich aus eigenen Mitteln und eigentätig zu entlasten, um die Mängelbedingungen seiner Existenz in Chancen umzuarbeiten (vgl. Lütjen, 2013, S. 24). Der Mensch verändert die Wirklichkeit um ihn herum so ins Lebensdienliche und *„stellt in sich selbst eine Aufbauordnung des Könnens fest, die in ihm bloß der Möglichkeit nach liegt“* (Gehlen, 1986, S. 36) und die er aus sich heraus zu züchten hat (vgl. ebd.). Auch bei Heydorn finden wir die Forderung, dass wer als Mensch geboren wird, wie ein Mensch zu leben lernen soll (vgl. Heydorn, 2004 [1971–1974], S. 43). Führen uns diese Aussagen in die Richtung, dass jeder auf sich alleine gestellt seines Glückes Schmied ist, bzw. ein Recht dazu haben sollte? Comenius hält dagegen, dass der Mensch zum Menschen erst gebildet werden muss, insofern Hilfe benötigt. *„Niemand glaube also, dass wirklich Mensch sein kann, wer sich nicht als Mensch zu verhalten gelernt hat, d. h. zu dem was den Menschen ausmacht, herangebildet worden ist“* (Comenius, 2007 [1657], S. 40 f.) Hier könnte dem Vorherigen entgegengesetzt der Eindruck entstehen, den Menschen von außen zu etwas machen zu können. Doch wenn Buber durch wohlmeinende erzieherische Absichten in Form von Einwirken, Herstellenwollen oder Bewirken das Gegenüber als Objekt degradiert sieht, spricht er vom *‘ICH-ES-Verhältnis‘*, was für ihn gleichbedeutend damit ist, dass der Mensch zum Ding degradiert ist. Heydorn

bringt Licht in den scheinbaren Widerspruch. Er definiert Bildung gleichzeitig sowohl als Selbsttun als auch als gegenseitige Hilfe zur ständigen Initiierung von Befreiung, ähnlich wie auch Freire durch seine Pädagogik der Unterdrückten: *„Sie [Bildung] ist Selbsttun als gegenseitige Hilfe, damit ständig Initiierung von Befreiung. Sie ist Selbstversuch. Dies ist ihr antizipatorischer Charakter, mit dem sie den Menschen über seine verhängte Grenze setzt. Sie ist Zukunft im Gegenwärtigen. Mit ihr ergreift der Mensch von sich Besitz“* (Heydorn, 2004a, 2004b, 1971–1974, S. 143). Wir dürfen bei den genannten Ansprüchen an das Selbst nicht aus den Augen verlieren, dass es bei der Realisierung von Möglichkeiten wichtig ist, *„wie die Bedingungen ungelebter, d. h. neuer Möglichkeiten beschaffen sein müssen, um entdeckt und auch bei Bedarf gelebt werden zu können“* (Lütjen, 2013, S. 24). Der individuelle Vollzug der Freiheit existiert auch nach Honneth nicht einfach durch die bloße Verfügung über subjektive Rechte, sondern dieser ist auf die entgegenkommende Tätigkeit anderer Subjekte angewiesen und *„steht und fällt mit dem Grad der Aktivität, mit der auch die restlichen Rechtsgenossen sich für deren Verwirklichung einsetzen“* (Honneth, 2011, S. 146). Freiheit lässt sich also nicht durch die einfache Auflistung von Grundsätzen subjektiver Rechte, die sich wie ein Schutzwall um das Subjekt legen, erreichen. Die dadurch erzeugte Isolation ist nur durch Kooperation oder zumindest im Austausch mit anderen zu durchbrechen (vgl. ebd.).

#### **4.2.2 Reduktion des biologischen Organismators Instinkt – Sinn als Ersatzorganismator**

Durch seine weitgehende Instinktfreiheit sieht sich der Mensch ziellos in eine Welt ausgesetzt, deren Bedeutung ihm nicht, wie anderen Lebewesen, unmittelbar und natürlich zugänglich ist (vgl. Rödler, 2017, S. 82 ff.). Aus dieser deutlich bedrohlichen Situation heraus sind Menschen darauf angewiesen, ihre Kultur und die damit verbundenen Bedeutungen nicht allein für die Orientierung von Handlungen, *„sondern schon auf der Ebene der Wahrnehmung, deren Kohärenz ja erst auf der Basis gegebener bedeutungsvoller Relationen zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ als Organismatoren des Wahrnehmungsprozesses möglich ist“* (ebd., S. 85) kompensatorisch als sozial vermittelte externe Referenz zu nutzen. Denn *„damit ein Lebewesen zu einem Abbild der Welt in der Lage ist, muss eine innere Referenzstruktur von Informationen und Kriterien vorhanden sein“* (ebd., S. 86).

Demnach benötigt der Mensch zur Generierung von nutzbaren Informationen aus Daten, die durch Sinnesreize resultieren, einen Bezugspunkt zur Auswertung dieser Daten, eruiert Rödler und stellt fest, dass bei Tieren der Instinkt wie ein innerer Organismator als Grundlage und Bezugspunkt der

Wahrnehmungsverarbeitungs- und Denkprozesse wirkt. Durch die Instinktreduktion fehlt dem Menschen dieser biologische gattungstypische Organisator und somit der biologisch autopoietische Weltbezug, wie er von Tieren bis hin zu kognitiv außerordentlich hohen Niveaus realisiert werden kann. Der Verlust dieses inneren Referenzsystems des Instinkts gefährdet also des Menschen Wahrnehmungsverarbeitung und Definitionsmöglichkeit der Welt, den kommunikativen Zugang zu anderen Menschen und damit letztlich auch die innere Widerspiegelung der mitmenschlich geteilten Welt.

Wir schlussfolgern, dass der Mensch von sozialen Bedeutungen aus dem mitmenschlichen Umfeld somit abhängig ist. Als sinnvoll erkannte und damit verinnerlichte Bedeutungen dienen in ihrem Gesamtzusammenhang als ‚Sinnorganisator‘ und als Ersatz für die Instinkte, die dem Tier zur Orientierung verhelfen. Externe kulturelle Bedeutungen individuell angeeignet, ermöglichen es, den individuellen Sinn als Organisator der neuronalen Prozesse aufzubauen. Dabei ist unbedingt zu berücksichtigen: *„Der Sinn wird nicht durch die Bedeutungen erzeugt, sondern durch das Leben“* (Leontjew, 1982, S. 262). Dennoch bedarf der Sinn der Bedeutungen.

Dementsprechend erschließt der persönliche Sinn die Welt in Bezug auf die Bedeutung, die der Mensch ihr verleiht. ‚Sinn‘ und ‚Bedeutung‘ sind für den Menschen führende, motivbildende Ebenen, hinter denen Bedürfnisse stehen (vgl. Feuser, 1995, S. 180 f.). Dadurch wird verständlich, dass entgegen *„der Vermessenheit des Vermessens von Menschen“* (Feuser in Lanwer, 2014, S. 40) das Erkenntnisinteresse und die dahinterstehenden Bedürfnisse und Motive des jeweilig Lernenden erkannt werden müssen, damit sich Schüler\*innen die Welt auf der Basis des persönlichen Sinns bedeutungsmäßig erschließen können (vgl. ebd.). Der Mensch ist dabei prinzipiell abhängig von dem, was ihm als Antwort seiner Bedürfnisse aus dem Außen widerfährt, um es für sich selbst als sinnvoll zu erkennen und auch entsprechend danach zu handeln. Die individuelle Sinnproduktion entsteht dabei aber durch die Interpretation der Sprache. Das bedeutet, auf Bedürfnisse gegebene Antworten könnten anders interpretiert werden, als es der Intention von Absender\*innen entspricht. Dennoch kann festgestellt werden, dass mithilfe der Sprache Bedeutungen in Sinnbildungsprozesse transformiert werden. Als Sprache wird dabei jeder, auch der gestische, mimische oder auch nur kooperative Austausch von Bedeutungen bezeichnet. Wesentlich ist für den Bedeutungsaustausch die wechselseitige, evtl. auch unbewusste Interpretation.

Wenn die Mutter z. B. auf die Bedürfnisse des Säuglings antwortet, interpretiert sie seine Aktivitäten und gibt so dem Kind von Anfang an einen Ort, in der *„von den Menschen gebildeten kulturellen Bedeutungswelt. Im Spiegel dieser Interpretationen findet sich der Säugling ge- und seine Welt bedeutet“* (Rödler, 2000,

S. 241). Durch diese Deutungen erfährt das Kind die orientierenden Ergänzungen für seine rudimentären ‚Reflexe‘, um seine Wahrnehmungsverarbeitung zu ermöglichen. *„Erst dadurch, dass der Säugling die objektive Welt über die Mutter zunächst als Teil seiner Selbst erfährt, wird sie Teil seiner Selbst und Grundlage dafür, dass er sich die Welt objektivierend aneignen kann, indem er sich in einem gleichzeitigen Prozess davon löst, um wiederum zu ihr in Beziehung treten zu können. In dem Maße, wo das gelingt, können wir von Subjektbildung sprechen als Grundvoraussetzung für Selbstbestimmung (Lütjen, 2013, S. 21). Natürlich gilt die Subjekt-Objekt-Einheit als Symbiose von Mutter und Säugling nur für die erste Lebenszeit. Dennoch gilt, „Menschen sind deshalb lebenslang an einen solchen Austausch individueller Bedeutungen (Dialog, Teilhabe, Kultur) angewiesen. Hieraus ergibt sich die grundsätzliche Forderung nach gesellschaftlicher Inklusion und theoretisch nach einer Allgemeinen Pädagogik, die von ihren Grundlagen her keinen Menschen ausschließt, d. h. keine Leistungen voraussetzt“ (Rödler, 2010a, 2010b, Zeitschrift und Online-Dokument).*

Die Begegnung mit dem ‚Du‘ ist also zur Herstellung eines eigenen Bezugsrahmens, dem Eigen-Sinn als Sinnorganisator überlebenswichtig. Das Ich und – damit der eigene Bezugsrahmen – realisiert sich im Dialog dabei als eine Art ‚Bestehen‘ oder Insistieren gegenüber dem Du als äußeren Bezugsrahmen und Widerstand; doch erst durch die Begegnung in der Beziehung zu einem anderen Menschen kann ein Mensch zu seiner individuellen Einzigartigkeit gelangen (vgl. Lütjen, 2013, S. 229). Der Mensch benötigt dementsprechend also zu seiner Entwicklung einen kulturellen Ausgangsort, durch den er sich orientiert und mit dem er sich identifiziert oder von dem er sich distanziert. Im Fall von Differenz schlägt Rödler statt Flucht oder Kampf, Sprechen vor: *„Sprechen in dem Bewusstsein der niemals völlig gleichen Position. Ringen um Wahrheiten, aus dem Bewusstsein der Unmöglichkeit dieses Unterfangens heraus. Erleben der eigenen wachsenden Lebendigkeit in dem Genuss des verändernden – nicht definierenden [Eindeutigkeit, Anm. d. Verf.] – Eindringens des Anderen in die eigene Existenz. Eben die Entwicklung von Streitkultur. [...] Dieser Vereinnahmung liegt eine Universalie zugrunde, der Entwurf einer gemeinsamen Bedeutung und letztlich einer gemeinsamen Welt“ (Rödler, 2000, S. 26).*

Buber charakterisiert ebenfalls die menschliche Wirklichkeit als *„etwas, was sich zwischen Mensch und Mensch – Ich und Du vollzieht“ (Buber, 1965, S. 84). „Ich werde am Du. Ich werdend, spreche ich Du. Wirkliches Leben ist Begegnung“ (Buber, 2011 [1923], S. 12). Feuser wechselt die Perspektive, um damit die Verantwortung von Pädagog\*innen aufzuzeigen: „Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind“ (Feuser, 1995, S. 175). Sprache kann somit nicht allein als*

ein Mittel der Menschen zur Kommunikation gesehen werden, sondern sie bildet letztlich ein die Menschen existenziell bedingendes Milieu (vgl. Rödler, 2000, S. 153). Für Buber ereignet sich das Werden des Selbst eines Menschen zwischen dem einen und dem anderen Menschen. Nur durch die Kommunikation mit Anderen verwirklicht der Mensch sein soziales Wesen, sein Menschsein (vgl. Buber, 1978, S. 36). Über die ICH-DU-Beziehung erfolgt die Aneignung der Bedeutungen als subjektiver Sinn, der als Erfahrung im Sinne eines ICH-ES-Verhältnisses als operationalisiertes Bedeutungssystem innerpsychisch als Abbild der äußeren Welt und damit als Werkzeug für die Tätigkeit des Menschen zur Verfügung steht (vgl. Lanwer-Koppelin & Vierheilig, 1996, S. 108 f.).

Dies zeigt, dass Deutungshilfen aus dem sozialen Umfeld durch Repräsentanten der kulturellen Umwelt, den Menschen befähigen können, einen eigenen Sinn-Organisator zu generieren. Insbesondere gilt das in den ersten Jahren des Lebens eines Menschen. Doch auch während des gesamten weiteren Lebens braucht der Mensch zur Erhaltung und Weiterentwicklung des inneren Sinn-Organisators kulturellen Austausch. Das betont auch Freire: „*Dennoch kann das menschliche Leben nur durch Kommunikation seinen Sinn erhalten*“ (vgl. Freire, 1970 [1981], S. 62). Menschsein vollzieht sich durch ‚in Bezug auf‘ also in ‚Beziehung‘ sein. Durch ‚zueinander in Beziehung stehende Wirkungen‘ finden Verknüpfungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt statt. Die Verknüpfung durch ‚in Bezug setzen‘ gilt sowohl für Menschen als auch Dinge. Dennoch ist auch die Distanzierungsfähigkeit eine wesentliche Voraussetzung für den Prozess der Sinnbildung. Denn nach Buber bewegt sich der Mensch zwischen den beiden Polen Beziehungsprinzip und Distanzierungsprinzip. Im Beziehungsprinzip setzt er sich selbst gegenwärtig in Bezug zu Menschen und Dingen, geht im Sein auf. Im Distanzierungsprinzip reflektiert er das Erlebte und bringt dieses in Bezug zur Vergangenheit und zur Gegenwart, um dem Erlebten Sinn zu geben. Daraus entwickeln sich einerseits das Bewusstsein des Menschen von sich selbst (Selbstbewusstsein) und andererseits sein Bewusstsein über die Welt. Im Ich entsteht dabei an Emotionen gekoppelte Sinnhaftigkeit dadurch, dass es nach dem Ablauf des Begegnungsereignisses das Erlebte durch Reflexion und Distanzierung verinnerlicht. So entwickelt sich im Ich ein neu erschlossenes Bedeutungssystem im Sinne einer übergreifenden allgemeinen, d. h. sozialen Realität. Kommunikation ist somit sinngenerierend und handlungsmotivierend. Auf diese Weise wird der Mensch ein Mensch und emanzipiert sich. Ohne kulturelle Einbindung ist der Mensch dagegen nicht lebensfähig. Darin liegt die eigentliche Begründung für Inklusion.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl bereits die Wahrnehmung der Welt als auch jegliche Aneignung von Welt nur über einen inhaltlichen Bezug

zur Welt entstehen kann, der sich über den sprachlich vermittelten Bedeutungsraum eines Vermittlers – dem Du – entwickelt. Durch Dialoge führen Allgemeine Bedeutungen zu je eigenem Sinn (Eigensinn) und damit zu einem Sinnorganisator. Durch die dialogische Begegnung mit anderen Menschen wird in der Sinnkonstitution des Ich das Du psychisch widergespiegelt. Dass sich Menschen in und gegenüber einem sozialen Rahmen selbst realisieren, bedeutet somit nicht, dass sich Sinnbildung ohne den vermittelten Bedeutungsraum entwickeln kann, aber es bedeutet, dass diese Entwicklung nicht von außen – auch nicht durch die besten Pädagog\*innen ausgeführt werden kann. Diese sind lediglich dafür da, einen passenden Rahmen bereit zu stellen. *„Menschen realisieren sich also in und gegenüber einem gegebenen sozialen Rahmen selbst. Sie bilden sich in und gegenüber dem von ihnen gemeinsam gebildeten Zeichenraum. Diese (Selbst-)Bildung ist für jeden Menschen ein schicksalhaft eingeschriebener Auftrag, ohne dessen Realisierung seine biologische Organisation [...] zusammenbräche“* (Rödler, 2017, S. 87). Mensch und Kultur stehen also in einer unauflöselichen Korrelation zueinander. Weil uns von Natur aus durch unsere Existenzform der Exzentrischen Positionierung das Leben nicht gegeben, sondern aufgegeben ist und wir dadurch unbestimmt sind, können wir nur leben, wenn wir das Leben führen. Von Natur aus sind wir somit aus Gründen unserer *„Existenzform künstlich“* (vgl. Plessner zit. in Lanwer, 2014, S. 76 ff.).

#### **4.2.3 Das Geheimnis Eigensinn als Quelle von Motivation und Erkenntnisprozessen**

Die Nichtvoraussagbarkeit des Menschseins ist keine Beliebigkeit, sondern Quelle des Geheimnisses eines jeden Menschen – dem Eigensinn – im Sinne eines jeweils eigenen Sinns, wozu Buber ausführt, *„die Sonderstellung des Menschen im Kosmos, sein Verhältnis zum Schicksal, seine Beziehung zur Welt der Dinge, sein Verstehen des Mitmenschen, seine Existenz als Wesen, das weiß, dass es sterben muss, seine Haltung in all den gewöhnlichen und außergewöhnlichen Begegnungen mit dem Geheimnis, die sein Leben durchziehen“* (Buber, 1962 Bd. 1, S. 311). Eine echte Beziehung – ohne Verlust des Eigenen, kann man nur eingehen, wenn man sich selbst und sein jeweiliges Gegenüber als selbstständiges Wesen und somit als Geheimnis begreift. Denn ‚Ich bin nicht Du und weiß Dich nicht‘ (Tschuang Tse, 1951 [365–290 v. Chr.] S. 124). Aus dem Respekt vor diesem Eigensinn und Geheimnis eines jeden Menschen entfaltet Freire, dass Lehrer\*innen nicht für ihre/seine Schüler\*innen denken können, weil nur das Denken Sinn hat, was durch das Handeln an der Welt entsteht. *„Wenn es wahr ist, daß Denken nur Sinn hat, sofern es durch das Handeln an der Welt entsteht, dann wird die Unterordnung der Schüler unter die Lehrer unmöglich* (vgl. Freire, 1970 [1981], S. 62).



Feuser betont, dass Sinn und Bedeutung für den Menschen motivbildend sind und somit Intentionen auslösen, insbesondere in Lern- und somit Erkenntnisprozessen. *„Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation“* (Feuser in Lanwer, 2014, S. 41). Erkenntnis der objektiven Realität wird durch die subjektive Sinnbildung konstituiert. Durch den Dialog entwickeln sich in gemeinsamen Handlungsräumen subjektive Sinnbildungsprozesse und damit Möglichkeitsräume des Werdens und der Veränderung, die an neue Handlungsoptionen gekoppelt sind. Die Bemächtigung der und Veränderung von Wirklichkeit ist eng verknüpft mit der Gewinnung von Bedeutungs- und Handlungsraum durch Sprache.

#### 4.2.4 Die menschliche Kultur als Sprachraum

Ausgehend von den aufgezeigten grundsätzlichen anthropologischen Grundannahmen stellt sich jenseits sozialer Ergänzungen das biologische Funktionieren als außerordentlich bedroht dar. Der unmittelbare Zugang zur Welt wie auch zu anderen Menschen ist versperrt, aber durch die Koppelung an den Sprachraum entsteht individueller Sinn und Motivation wie wir im letzten Kapitel gesehen haben.

Sprache bezeichnet Cassirer als einen Teil des Symbolnetzes, der sowohl den Gedanken und Ideen als auch den Gefühlen und Affekten dient (vgl. Cassirer, 2007 [1874–1945], S. 48 f.). Da der Mensch mittelbar lebt, d. h. sich Dinge über Sprache/ Symbole vermitteln, braucht der Mensch, um sich die Welt anzueignen und lebensfähig zu werden, Menschen, die ihm die Welt sprachlich vermitteln (vgl. Rödler, 2017, S. 86) und somit den Zugang über Symbole ermöglichen. Rödler fordert somit die Einbindung eines jeden Menschen in den Sprachraum. Denn *„In-der-Sprache-Sein< bezeichnet die menschentypische, d. h. gattungsgebundene Eigenschaft, sich als Mensch in jedem Fall immer in und gegenüber kulturellen Bedeutungen entwickeln zu müssen. Kulturbedürftigkeit wie Kulturfähigkeit sind nicht an irgendeine Kompetenz gebunden, sondern Gattungschicksal wie -chance“* (Rödler, 2000, S. 106).

Buber betont die Einheit von Sprach- und Menschwerdung. *„Jede genetische Untersuchung, die ihre Unbefangenheit wahrt, bestätigt uns die alte Einsicht, auf die nicht oft genug verwiesen werden kann: dass das Geheimnis der Sprachwerdung und das der Menschwerdung eins sind“* (Buber, 2003, S. 133). Jeder Mensch benötigt also die Be-Deutung der Welt und ist nur relational – also in Beziehungen und durch diese zu verstehen. *„Bedingung hierfür ist ein von allen Beteiligten nutzbares Maß an Bedeutungen“* (Rödler, 2000, S. 89). Teilhabe durch Inklusion ist also nicht nur ein Menschenrecht, sondern nach Rödler direkt Gattungsvoraussetzung. Seine logische Konsequenz ist, *„Behinderung entsteht dort, wo das nicht*

oder nur eingeschränkt gelingt“ (ebd.). Bei Inklusion geht es in diesem Sinne also nicht darum, Individualisierung und Differenzierung herzustellen, sondern um gemeinsamen Austausch aller Beteiligten über ihre jeweiligen Bedeutungen und Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. Auf diesem Wege wird es den Schüler\*innen möglich, ihr Wirken im Sprachraum zu erkennen und diesen so zunehmend für ihre Entwicklung fruchtbar werden zu lassen (vgl. ebd., S. 264). Dabei braucht es Raum zur Verständigung über gemeinsame Bedeutungen. Denn das Kennzeichen von Sprache ist Mehrdeutigkeit. *„Daraus ergibt sich, dass dies nicht Eindeutigkeit des Wortes, sondern seine Mehrdeutigkeit die lebendige Sprache konstituiert. Die Mehrdeutigkeit erzeugt die Problematik des Redens, und sie erzeugt deren Bewältigung im Verstehen, das keine Angleichung, sondern eine Fruchtbarkeit ist“* (Buber, 1996, S. 11). Der zentrale Anspruch einer inklusiven und Allgemeinen Didaktik heißt, dieses für alle Schüler\*innen zu gewährleisten und zu garantieren (vgl. ebd.).

Kultur ist insofern keine Leistung der Menschen, die sie aufgrund entwickelter Kompetenzen hervorbringen, sondern entsteht durch Wechselwirkung als Voraussetzung und Ausdruck dieser Prozesse und wird dem Menschen zu ihrer Natur. Das Subjekt ist auch kein Produkt einer welterschöpfenden Transzendentalphilosophie, sondern es ist das Wechselverhältnis von ‚Ich‘ und ‚Du‘ im dialogischen Prozess, welches Werdensprozesse initiiert. *„Die problemformulierende Bildung bestätigt den Menschen als Wesen im Prozess des Werdens – als unvollendetes, unfertiges Wesen in und mit einer gleichermaßen unfertigen Wirklichkeit“* (Freire, 1970 [1981], S. 68).

Sprache als Bedeutungssystem kann nicht einfach vom Gegenüber übernommen werden, sondern erfordert die Produktion eigener Präferenzen mit und gegenüber vorgefundenen Bedeutungen als Grundlage einer individuell sinnvollen Abbildung der Welt. Abbild entspricht somit niemals dem Vorbild, sondern stellt sich durch die Präferenz des Bedeutsamen immer gebrochen dar. *„Alles menschliche Tun findet in der Sprache statt. Jede Handlung in der Sprache bringt eine Welt hervor, die mit anderen im Vollzug der Koexistenz geschaffen wird und das hervorbringt, was das Menschliche ist“* (Maturana & Varela, 1987, S. 265).

Die menschliche Kultur kann somit als Sprachraum bezeichnet werden. Durch die Koppelung an den Sprachraum entsteht individueller Sinn. Freire kritisiert nicht nur den Ausschluss von Menschen aus Sprachräumen. Er kritisiert auch Lehrer\*innen, wenn diese von der Wirklichkeit reden, *„als wäre sie bewegungslos, statisch, abgezirkelt und voraussagbar“* (Freire, 1970 [1981], S. 57). Und das passiert auch, wenn Schüler\*innen durch kategorielle Zuweisungen stigmatisiert werden. Hier wird zunächst der Doppelaspekt von gegenseitiger Rückbezüglichkeit aller Lebewesen zur Außenwelt deutlich. Im Wirkungsverhältnis der

Lebewesen handelt es sich um keine vorprogrammierte oder programmierbare lineare Kausalitätskette und auch nicht nur um eine Richtung der Wirkung, sondern um einen unplanbaren gegenseitigen Prozess zwischen Umfeld und Lebewesen, der insofern zwar nicht im letzten Ende voraussagbar ist, aber der durch Stigmatisierung behindert werden kann.

Erst die sprachliche Wirklichkeit ermöglicht die gelebte Wirklichkeit. Somit gilt es, Instrumente der Sprache zum Problematisieren, Verstehen und Artikulieren nutzbar zu machen, um die bewusste Aneignung von Lebenswirklichkeit zu ermöglichen. Voraussetzung dafür, dass sich die Welt dem Menschen bedeutungsmäßig zeigen kann, ist, dass ihm die Welt im Dialog mit anderen Menschen kooperativ erschlossen und nicht behindert wurde. Persönliche Sinnbildungsprozesse bestätigen dann die Bedeutung und lassen die Welt in Erscheinung treten. Somit ist die Eröffnung von Sprachräumen in Schulen für jede/n Schüler\*in ohne Kategorisierung oder Stigmatisierung wichtig.

Vor diesen aufgezeigten Hintergründen gewinnt Freires Bewusstseinsbildung als auch das Dialogische Prinzip und die daraus resultierende Humanisierung und Befreiung des Menschen eine ganz neue Bedeutung. Freire begreift den Menschen als entwicklungsöffenes, kulturschöpferisches und als zum Dialog fähiges Wesen. Das einzig wirksame Instrument dieser befreienden Pädagogik ist der dauernde Dialog, bei dem der pädagogische Begleiter für den Adressaten ein offener Dialogpartner ist, und das einzige methodische Instrumentarium dabei ist beider Dialogfähigkeit (vgl. Freire zit. in Lutz, 2004, S. 82). Demnach besteht befreiende Bildungsarbeit nicht in der Übermittlung von Informationen, sondern in dialogischen Beziehungen, die unerlässlich dafür sind, dass die Erkenntnisakteure in Kooperation das Erkenntnisobjekt begreifen (ebd., S. 64 f.). Der Dialog wird jedoch nicht der Gleichberechtigung halber geführt, um die Expertenmacht zu reduzieren, sondern um den Menschen zu einem kritisch transi- tiven Bewusstsein zu führen, durch welches er erst in der Lage ist, Widersprüche zwischen sich und Welt zu erkennen und Missstände wirksam zu verändern. Menschen lernen so die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern die Wirklichkeit im Prozess der Umwandlung zu sehen (vgl. Freire, 1970 [1981], S. 67). Die Umwandlung vom Objekt (unterdrücktes Stadium, Fremdbestimmung) zu einem Subjekt (Befreiung, Selbstbestimmung) gelingt über Bewusstseinsbildungsprozesse, deren wirksames Instrument Sprache ist. *„Bildung als Praxis der Freiheit – im Gegensatz zu einer Erziehung als Praxis der Herrschaft – bestreitet dagegen, dass der Mensch abstrakt, isoliert, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert. Den unabhängigen Menschen im Alleingang als selbst bestimmtes Wesen gibt es nicht, sondern nur Entwicklung in Kontexten“* (Lütjen, 2013, S. 258). Sprache ist demnach die einzige unüberwindliche Waffe der Freiheit (vgl. Lange in Freire, 1978 [1981], S. 12),

weil darüber eigene Erfahrungen ausgedrückt werden können. Solange Erfahrung sprachlos bleibt, ist Sprache sinnlos und Erfahrung folgenlos. Keine Veränderung des Menschen kann somit ohne Sprache stattfinden und nur das erscheint uns denkbar, was sprachlich erfassbar ist (vgl. ebd.). Wittgenstein, der die Grenzen der Sprache für die Grenzen des Seins hält, führt aus: „*Dass die Welt meine Welt ist, das zeigt sich darin, dass die Grenzen der Sprache die Grenzen meiner Welt bedeuten*“ (Wittgenstein, 2003 (1921), S. 86). Wittgenstein bekundet damit, dass es für den Menschen keine Welt gibt, wie er sie vorfindet – also unmittelbar. Deswegen muss die Welt jedem anders erscheinen. Denn die Welt erscheint über die Sprache und wir sind so an die Welt angeschlossen, die sich dadurch und durch jeden anders mitteilen kann. „*In Wahrheit nämlich steckt die Sprache nicht im Menschen, sondern der Mensch steht in der Sprache und redet aus ihr*“ (Buber, 1962 Bd. 1, S. 103). Dadurch, dass wir die Welt nicht unmittelbar erleben, sondern in uns abbilden, steht die Welt uns nur so weit zur Verfügung und wird erst unsere Welt, wie wir sie abbilden können. Indem wir die Welt abbilden, verändert sie sich in uns durch Sprache.

Dabei ist die Wirklichkeit immer mehr, als wir erleben und ansprechen können. Aus diesem Dilemma führt kein Weg heraus, denn unsere Sprache, unsere Antworten und Ansprachen sind schon an und für sich fragmentarisch. „*Denn nur das Fragmentarische an ihr macht die Sprache sprechbar. Die ‚wahre‘ Sprache kann nicht gesprochen werden, so wenig wie das absolut Konkrete vollzogen werden kann*“ (Scholem zit. in Becker, 1990, S. 16). Durch gesprochene Sprache kann also Wahrheit als das Absolute niemals ausgesprochen werden, Wahrheit ist nur ansprechbar. Das, was wir für wahr halten, ist immer das Interpretierte und das Vermittelte und Sprache das Symbol, welches wir als Vehikel im Umgang mit der Wahrheit brauchen.

Nach Luhmann ist dann Inklusion erreicht, wenn kommuniziert werden kann, „was man kommunizieren kann“ (1990, S. 346). „*Was man kommunizieren kann, hängt von den Erwartungsstrukturen sozialer Systeme ab und wer es kommunizieren kann, hängt von den Zugangsbedingungen zu bestimmten sozialen Zusammenhängen, z. B. zu Bildung ab*“ (Kneer & Nassehi, 2000, S. 157). Es bedarf also der uneingeschränkten Teilhabe auf höchsten Kultur- und Bildungsniveaus für alle Menschen. – Erst wenn das erreicht ist, können wir von Inklusion sprechen.

#### **4.2.5 Die Notwendigkeit zur Selbstbestimmung des Menschen aufgrund seiner Unbestimmtheit**

Mit der Instinktreduktion des Menschen geht seine Unbestimmtheit Hand in Hand, sie resultiert quasi daraus. Da wir also ontologisch unbestimmt sind, müssen wir uns selbst bestimmen, ist somit unsere logische Schlussfolgerung. Freire

spricht nun in seiner für ihn typischen dialektischen Art davon, dass der Mensch wegen seiner Unbestimmtheit, dazu determiniert und bestimmt ist, sich selbst zu bestimmen: „*Es ist des Menschen „ontologische“ Bestimmung, in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt seine eigene Menschwerdung, sein unendliches „Mehr-Werden“ zu bewirken. Er ist das „Grenz-Wesen“, das „Praxis-Wesen“, das in der unkündbaren Einheit von Aktion und Reflexion, weltentschleierndem Wort und weltverändernder Tat seine Umwelt und damit sich selbst zu verändern genötigt und bestimmt ist. Er ist das einzige Lebewesen, das seine Determination immer wieder zum Anlaß seiner Befreiung nehmen kann und muß, das die Grenzen überschreiten kann und muß, die ihm jeweils gesetzt sind, und das sich nur im Grenzüberschritt seiner Menschlichkeit vergewissern kann*“ (Freire, 1971 [1981], S. 20). In diesem Sinne fordert Klafki: Bildung muss, wenn „*sie tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und als Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird, Bildung für alle sein*“ (Klafki, 1993, S. 53).

Die Bestimmung unseres Selbst erfolgt nur dadurch, dass wir uns an anderem und durch anderes bestimmen. „*Ohne dieses Reflexionsverhältnis gibt es keine Selbstbestimmung; wir denken, was wir denken, nur dadurch, dass wir von uns und dem Denken Verschiedenes denken*“ (Holz, 2005, S. 50). Diese Verschiedenheit macht nach Holz das Wesen der Vernunft und eines vernünftigen Welt-Begriffs aus. Somit definiere ich mich selbst durch Unterscheidung von Anderem und eben nicht aus mir selbst heraus.

Auch Schiller wusste das, obwohl insbesondere er eine Leitfigur der Selbstständigkeit und Freiheitsliebe ist. „*Wir sind, weil wir sind; wir empfinden, denken und wollen, weil außer uns noch etwas anderes ist*“ (Schiller, 1991 [1794], S. 42).

Diese Überlegung führt uns auch dazu, Inklusion aus dem Blickwinkel von Entwicklungsmöglichkeiten zu betrachten. ‚Nichtausschließenden Pädagogik – Inklusion‘ bedeutet nicht nur – jeder ist anders, und gehört dazu, d. h. Heterogenität ist erwünscht, sondern auch die Möglichkeit zur Selbstbestimmung, weil das Erkanntwerden im dialogischen Raum für den Menschen in jeder Phase seines Lebens von existenzieller Bedeutung ist und er sich in einem solchen Lebensraum selbst und seinen noch ungelebten Möglichkeiten begegnen kann (vgl. Bernhard-Hegglin, 1999, S. 131 f.). Wenn das Selbst ausschließlich innerhalb geschlossener Grenzen definiert und in expansiven Akten erprobt würde, wäre ein Zusammenbruch des eingemauerten Selbst zuletzt unvermeidlich (vgl. Rödler, 2010a, 2010b, Zeitschrift und Online-Dokument). Reine Selbstbezogenheit hat somit nichts mit Selbstbestimmung zu tun. Nach Freire kann der Mensch sich nur selbstbestimmt entwickeln, wenn die antialogische Kultur, die er ‚Kultur des Schweigens‘ nannte, durch den Dialog durchbrochen wird. Somit wendet sich Freire vehement gegen eine Programmierung in der Schule und der

damit verbundenen Einnistung von Lehrer\*innen in Schüler\*innen, wodurch die Selbstbestimmung verhindert wird. Benachteiligte, insbesondere beeinträchtigte Schüler\*innen fühlen sich jedoch durch diese Einnistung häufig als Verursacher determinierender Verhältnisse. *„Freire hat Benachteiligung als einen Zustand begriffen, der im Benachteiligten durch dessen Glauben an seine Minderwertigkeit und Unfähigkeit die Benachteiligung erst real werden lässt, weil er als Mensch nicht nur eingebunden ist in ein System der Benachteiligung und Diskriminierung, sondern zur Übernahme und Verinnerlichung von Bildern gebracht wird, die in einer Gesellschaft für Unterdrückte und Diskriminierte entworfen wurden, und welche [...] Selbstinstrumentalisierung bezwecken“* (Lütjen, 2013, S. 198). Freire bezeichnet Selbsterniedrigung als ein häufig vorzufindendes Merkmal bei Unterdrückten, weil sie die Meinung der Unterdrücker internalisiert haben, sie seien zu nichts nütze, wüssten nichts und seien unfähig, etwas zu lernen. Dadurch sind sie schließlich von ihrer eigenen Unfähigkeit überzeugt (vgl. Freire, 1970 [1981], S. 49). Freires Lösungsansatz ist auch heute noch revolutionär: *„Lernen ist [...] nicht das „Fressen“ fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion. Lehren ist entsprechend nicht Programmieren, sondern Problematisieren, nicht das Abkündigen von Antworten, sondern das Aufwerfen von Fragen, nicht die Einnistung des Erziehers im Zögling, sondern Provokation des Zöglings zur Selbstbestimmung* (Freire, 1979 [1981], S. 14). Zur selbstbestimmten Veränderung der Lebenswirklichkeit kann Dialogisches Lernen führen: *„An die Stelle des pädagogischen Fütterungsvorgangs tritt ein dialogisches Lernen an der Lebenswirklichkeit der Schüler und ihrer Veränderung“* (ebd., S. 16).

Das Dialogische Prinzip befreit alle am Dialog Beteiligten zur Teilhabe an der Welt und initiiert somit echte Inklusion. Generative Themen, die alle Schüler\*innen betreffen, fördern den Dialog miteinander, der sowohl Kooperation als auch individuelle Entwicklung für jede/n Schüler\*in ermöglicht. In solchen kooperativen Sprach- und Bedeutungsräumen darf jede/r Schüler\*in ihren/seinen individuellen Zugang zum Thema finden und ganz eigene Sinnbildungsprozesse durchlaufen. Somit gelingt Selbstbestimmung und Befreiung aus verhindernden Strukturen, damit die Welt nicht nur von jedem Menschen angeeignet, sondern auch schöpferisch verändert werden kann (vgl. Freire, 1970 [1981], S. 15 ff.).

#### **4.2.6 Die Unbestimmtheit des Menschen – Problem oder Grund zur Freude?**

Freire betont, dass er gerne Mensch ist, weil er weiß, dass sein Leben nicht vorab festgelegt oder vorbestimmt ist (vgl. Freire, 2013 [1996], S. 50). Auch wenn der Mensch nach Sartre durch seine Unbestimmtheit zur Freiheit verurteilt ist

(vgl. Sartre, 2007 [1991], 764) resultiert für Freire aus der Nichtvorbestimmtheit die Freiheit zur Gestaltung des Schicksals. *„Ich bin gerne ein Mensch, weil ich weiß, dass mein Leben in dieser Welt nicht vorab festgelegt oder vorbestimmt ist. Denn mein „Schicksal“ ist keine unumstößliche Gegebenheit, sondern muss gestaltet werden und dieser Verantwortung kann ich mich nicht entziehen. Ich bin gerne ein Mensch, weil die Geschichte, in der ich mich mit anderen befinde und an deren Entwicklung ich teilhabe, Möglichkeiten enthält, nicht aber determiniert ist. Daher beharre ich eindringlich auf der Problematisierung der Zukunft und lehne es ab, sie als unerbittliches Schicksal anzusehen“* (vgl. Freire, 2013 [1996], S. 50). Die Nicht-Vorbestimmung bedingt nach Freire sozusagen die Freiheit des Menschen, die er allerdings im Gegensatz zu Sartre begrüßt. Für ihn besteht die Freiheit nicht im Werden durch Vorgaben entsprechend dem Motto, „werde, der Du werden kannst“ und auch nicht darin, dieses Werden im Alleingang zu „züchten“, wohl aber im Bilden seiner Kultur, entsprechend dem, was er werden kann. Doch dafür braucht er entsprechende kulturelle und soziale Bedingungen (vgl. Lütjen, 2013, S. 40).

Ähnlich wie auch Freire stellt Rödler fest, dass die *„gattungsspezifische Instinkt-Unterausstattung“* und die somit für das Überleben unzureichende Orientierung für die Gattung Mensch insgesamt und für das sozial eingebundene Individuum keinen Mangel darstellt, sondern die Grundlage ist für Sprache und Kultur als zentrale und kennzeichnende Eigenschaft der Gattung Mensch (vgl. Rödler, 2017, S. 85 f.). Damit sieht Rödler die menschliche Kultur als Problemlösung des Menschen an, denn sie dient dazu, den biologischen Orientierungsmangel sozial aufzuheben (ebd.). *„An die Stelle der fixen Bedeutung der Welt durch die gattungstypische Instinktorientierung bei Tieren [...] trat beim Menschen ein kollektiver Bedeutungsraum (Sprachraum/Kultur) als Ersatz für die fehlenden Instinkte: In diesem Sinne ist die biologische Unbestimmtheit des Menschen die Bedingung für die ihm mögliche Freiheit ebenso, wie sie ihn schicksalhaft an andere Menschen und ihre Weltdeutungen bindet“* (ebd., S. 84). Dass dies kein Mangel ist, sondern eher ein Gewinn, wird klar, wenn wir erkennen, dass alle menschlichen Produkte, Weltinterpretation, Ideologie, Philosophie, Moral etc. ohne die Annahme einer biologischen Undeterminiertheit (Unbestimmtheit) nicht nur nicht gedacht werden können, sondern sogar aus dieser hervorgehen. Dieser anthropologische Zentralpunkt betrifft alle lebenden Menschen und verlangt keine Voraussetzungen wie Singer sie seitens des menschlichen Individuums benennt, sondern gilt unabhängig davon, welche Zugehörigkeit dem Menschen zugeschrieben wird oder welche Leistungen er erbringen kann, sowohl für beeinträchtigte Menschen als auch für jede Kultur und jede Rasse etc., für jeden Menschen also (vgl. ebd., S. 85). Aus diesen Feststellungen kann das Recht eines jeden

Menschen auf soziokulturelle Entwicklungs- und Lebensbedingungen abgeleitet werden, die sozusagen die Gattungsminimalia realisieren.

#### 4.2.7 Die exzentrische Positionierung

Was das Tier zum Menschen macht, nämlich die Unbestimmtheit des Menschen als Universalie der Gattung Mensch, die daraus resultierende Ergänzungs- und somit Bildungsbedürftigkeit und -fähigkeit, bzw. die Frage nach der Bedeutung von Bildung für alle, ist eng verwoben mit der von Plessner benannten exzentrischen Positionierung des Menschen und dem Gesetz der natürlichen Künstlichkeit. So stellt auch Lanwer fest: „*Exzentrische Lebensform und Ergänzungsbedürftigkeit bilden ein und denselben Tatbestand*“ (Plessner zit. in Lanwer, 2014, S. 78). Von Plessner erhalten wir tiefreichende Erklärungen darüber, wieso der Mensch eine Sonderstellung in der Natur hat und wie diese aussieht. Dabei benennt Plessner zunächst einen Doppelaspekt der menschlichen Existenz, nämlich sowohl die zentralistische Organisationsform als auch die exzentrische Positionierung. Die zentralistische Organisationsform ist demnach das ‚Tierische‘, welches beim Menschen die Basis für die menschliche Existenz bildet, die allerdings dennoch ‚wahrhaft auf nichts gestellt‘ ist. Als Naturwesen gehören wir somit zwar zur Gattung Mensch, sind also von Natur aus Mensch, dennoch müssen wir paradoxerweise feststellen, dass wir als Naturwesen nicht einfach so das Menschsein leben können, da uns dieses nicht von Natur aus gegeben ist. Plessner führt aus, dass zwar auch das Tier eine Wesensform zeigt, die nur durch etwas anderes realisiert werden kann, von dem sich das Tier abzeichnet, dass aber nur der Mensch über die volle Reflexivität verfügt, d. h. nicht wie das Tier seinen Halt aus seiner Mitte heraus bildet, also zentrisch lebt, sondern sich zu seiner Mitte in Beziehung setzt, ohne die Mitte aufzugeben; der Mensch ist dementsprechend in seine Grenze gesetzt, lebt aber über diese hinaus. Plessner geht von dem Punkt der Exzentrizität aus, der als unobjektivierbares Ich hinter Körper und Leib sozusagen den Fluchtpunkt der eigenen Innerlichkeit bildet (vgl. Plessner, 2004, S. 12). Doch der benannte Fluchtpunkt ist nicht etwa ein Anker des Menschen, sondern genau dieser bedeutet die exzentrische Positionierung des Menschen und bedingt die Unbestimmtheit und Heimatlosigkeit, aber auch die Möglichkeiten und Vielfalt von Menschen (vgl. Lütjen, 2013, S. 29 f.).

Durch die exzentrische Positionierung wird nicht nur der besondere Standpunkt des menschlichen Seins, der ihn vom Tier nicht nur unterscheidet, deutlich, sondern auch, dass genau dieser Standpunkt den Menschen quasi ins Nichts katalpultiert. „*Als exzentrisches Wesen nicht im Gleichgewicht, ortlos, zeitlos, im Nichts stehend, konstitutiv heimatlos, muss er ‚etwas werden‘ und sich das Gleichgewicht – schaffen*“ (Plessner, 2004, S. 19). Haupt stellt fest, dass im Gegensatz zur



Sicherheit, welche menschlich geschaffene Systeme dem Menschen zu gewähren suchen, die Ungesicherheit die wahre menschliche Natur ist und deshalb alle Systeme der Behaustheit auch nur Versuche sind, die fundamentale Ungesicherheit des Menschen etwas zu entschärfen (vgl. Haupt, 2001, S. 108). Das Leben zu leben ist den Menschen im Unterschied zum Tier also nicht gegeben, sondern aufgegeben wie wir bereits eruiert haben. Somit führen wir das Leben und müssen uns als exzentrisch organisierte Wesen zu dem, was wir schon sind, erst machen (vgl. Lanwer, 2014, S. 76 f. und vgl. Lütjen, 2013 S.). Sehr treffend stellt dazu Freire fest: *„Im Gegensatz zu den Tieren leben die Menschen nicht nur, sondern sie existieren – sie sind ihrer Aktivität in der Welt gewahr, in die sie gestellt sind (exzentrische Positionierung), sie handeln im Hinblick auf die Ziele, die sie sich setzen. Ihre Entscheidungen liegen bei ihnen selbst, und in ihren Beziehungen mit der Welt und mit anderen durchdringen sie die Welt mit ihrer kreativen Gegenwart, durch die Veränderung, die sie an ihr zuwege bringen. [...] Menschen existieren in einer Welt, die sie fortwährend umschaffen und verwandeln. Für die Tiere ist das ‚Hier‘ nur ein Lebensraum, mit dem sie in Verbindung treten, für Menschen bedeutet das ‚Hier‘ nicht nur physischer Raum, sondern auch historischer Raum“* (Freire, 1970 [1981], S. 81). Die exzentrische Positioniertheit des Menschen ermöglicht ihm also, ein individuelles Bewusstsein zu entwickeln und um seine Mitte zu wissen. Denn um sich als Mitte wissen zu können, muss man das ‚Sein als Mitte‘ überschritten haben und herausgetreten sein. Hier finden wir die Grundlage für die Bewusstseinsbildungsarbeit bei Freire. Der Mensch lebt und erlebt also nicht nur (wie das Tier), sondern er erlebt auch sein Erleben (das Menschliche), lebt diesseits und jenseits des Bruchs als Körper und Seele und als *„psychophysisch neutrale Einheit dieser Sphären“* (vgl. Plessner, 2004 (1982), S. 9 ff.). Ähnlich formulierte bereits Hegel: *„Ich bin unmittelbar; aber so bin ich nur als lebendiger Organismus; als Geist bin ich nur, insofern ich mich weiß“* (Hegel, 1986 [1837], S. 51) und drückt damit aus, dass der Mensch zwar einerseits unmittelbar wie ein Tier lebt, aber dennoch anders ist, weil er sein Erleben erlebt, dadurch dass er sich weiß.

Plessner betont dabei, dass der Mensch in ein Umfeld eingebettet ist, aber man könnte auch sagen: eingebettet sein muss. Ohne die dynamische Bezogenheit auf sein Umfeld, von dem er sich abhebt und an dem und durch dieses er erst werden kann, ist der Mensch nicht denkbar (vgl. Plessner, 1972, S. 434 f.). *„Nur so kann man sich selbst in seinem Verhältnis zu den Sphären gegenständlich werden, das heißt, diese Sphären von sich unterscheiden und sie zugleich auf sich beziehen“* (ebd.).

Durch seine exzentrische Positionalität und der damit verbundenen Distanzierungsfähigkeit wird der Mensch zum abgehobenen Wesen gegenüber seiner

Umwelt und dessen Bedeutungssystem, auf das er sich aber gleichzeitig beziehen muss, um daraus seinen Eigensinn als Ersatzorganisator anstelle des Instinktes entwickeln zu können. Von dieser Grundbestimmung aus können alle Eigentümlichkeiten des Menschen interpretiert werden, dessen Unbestimmtheit und Angewiesensein auf Bedeutungs- und Sprachräume als auch dessen Notwendigkeit bzw. Fähigkeit einen inneren Sinnorganisator als Ersatz zum fehlenden Instinkt bilden zu müssen. Freiheit und Entfaltung, aber auch Irrweg und Verzweiflung des Menschen finden in dieser so treffend von Plessner beschriebenen Position ihre Ursache, die das menschliche Verlangen nach über sich hinausführende Geborgenheit und Sinnggebung verständlich werden lässt (vgl. Plessner ebd.).

Nach Freire ist die Existenz des Menschen sein Dasein in seiner Welt und in seinem Körper durch Einsatz, Tat, Hingabe. Durch sein Bewusstsein – man könnte auch sagen, durch seine exzentrische Positionierung, erhebt der Mensch sich über die Welt der Objekte, kann über sie verfügen und sie verändern (Distanz und Reflexion), die Welt wird dadurch zur persönlichen Welt, darin liegt der Wert seiner Unbestimmtheit. Die Prämissen und der Erfolg von Freires Bewusstseinsbildungsarbeit sind in diesen aufgezeigten Voraussetzungen zu finden. Der Mensch kann oder muss seine Gestalt nicht aus den Händen einer überlegenen Gewalt als unabänderliche Schickung entgegennehmen, sondern kann oder muss sie aus eigenem Wollen und Schaffen zur Reife bringen, um sich quasi aus dem Strom der Allnatur herauszuschöpfen als geschichtlichen Charakter (vgl. Litt, 1948, S. 27).

Das gelingt nur durch Distanz und Differenz. Der Mensch ist nur im Verhältnis des Menschen zum Menschen bzw. nur in der dialogischen Beziehung existent, bei welcher sowohl Verbindung als auch Freiheit als Ausdruck von Beziehung und Distanz als Voraussetzung von Reflexionsfähigkeit gesetzt sind. Die Seinsweise des Menschen ist nach Buber wie wir bereits feststellten, durch die Fähigkeiten zur Beziehung und zur Urdistanzierung, die innerhalb des Menschen stattfinden, gekennzeichnet. Diese Fähigkeiten sind ihm sozusagen angeboren als Voraussetzung für die menschlichen Selbstverhältnisse gegeben, die den Menschen allein unter allen Lebewesen auszeichnen. Dazu soll Buber nun selbst zu Wort kommen: *„Auf diesem Wege gelangen wir zu der Einsicht, daß das Prinzip des Menschseins kein einfaches, sondern ein doppeltes ist, in einer doppelten Bewegung sich aufbauend, und zwar solcher Art, daß die eine Bewegung die Voraussetzung der anderen ist. Die erste sei die Urdistanzierung, die zweite das In-Beziehung-treten genannt. Daß die erste die Voraussetzung der zweiten ist, ergibt sich daraus, dass man nur zu distanzierterem Seienden, genauer: zu einem ein selbständiges Gegenüber gewordenen, in Beziehung treten kann. Ein selbständiges Gegenüber aber gibt es*

*nur für den Menschen“* (Buber, 1978, S. 11). Freire, dessen Befreiungspädagogik durch Buber intensiv inspiriert wurde, setzt die Fähigkeit des Menschen als Hinwendung zu Menschen und Dingen mit Aktion gleich und dessen Distanzierungsfähigkeit mit Reflexion. Wenn Befreiung des Menschen zur eigenen Führung des Lebens stattfinden soll, ist für ihn eines ohne das andere nicht denkbar: *„Befreiung ist ein Vorgang der Praxis: die Aktion und Reflexion von Menschen auf ihre Welt, um sie zu verwandeln* (vgl. Freire, 1971 [1981], S. 64).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die exzentrische Positionierung des Menschen und die damit einhergehende Instinktreduktion sind Ursache seiner Unbestimmtheit, durch die er zwar nicht wie das Tier zentrisch und unmittelbar durch Instinkte leben kann, aber gleichzeitig befähigt wird, mit Hilfe von Bedeutungssystemen zu leben und sein Leben entsprechend seiner Sinnbildungsprozesse zu führen. Somit finden wir zwar Orientierungslosigkeit, Sinnsuche, Hilflosigkeit, Bedürfnisse, Angst, Suche nach Sicherheit, Zielunsicherheit und Ergänzungsbedürftigkeit u. a. beim Menschen vor aber genau damit gehen seine Sinnorientierung, Möglichkeiten, Freiheit und Wille, seine Chancen, sein Bewusstsein, sein Schöpferisches Handeln in der Welt u. a. Hand in Hand.

Auf das Gesamtkapitel rückblickend, ist schlussendlich festzustellen: Angenommen der Mensch würde erwachsen und eigentlich von seiner physiologischen Ausprägung her überlebensfähig zur Welt kommen, würde er, weil er exzentrisch positioniert ist, versuchen zu begreifen und zu verwerten, was er vorfindet. Aber er könnte es nicht, solange es in ihm selbst keine Welt gibt, durch die er sich von der äußeren Welt lösen könnte, um zu dieser in Bezug treten zu können. Die Welt in ihm gibt es aber nur durch die Beziehung zum Umfeld. Ohne Bezug zur Welt wäre der Mensch handlungs- und überlebensunfähig. So ist sowohl der Bezug zur Welt wie auch die Ablösung von der Welt jeweils im umgekehrten Verhältnis voneinander abhängig, aufeinander bezogen und eines ohne das andere nicht denkbar. Indem sich der Mensch von der Welt, zu der er sich durch dialogische Hinwendung in Bezug gesetzt hat, ablöst, wird er sich ihrer bewusst, reflektiert sie und gewinnt Sinn.

---

## **5 Bestätigung und Respekt**

Nicht zuletzt bleibt zu bemerken, dass es bei der Begegnung mit dem Anderen nicht nur um Spiegelung und abhängige Bedingung zum Sein geht, sondern auch um Bestätigung und Gegenwart im Anderen. Menschen möchten mit verstehenden Augen – ohne Ausgrenzung – wahrgenommen werden (vgl. Demirkan, 1911, S. 131). *„Respekt versteht den Anderen als Ergänzung zu sich selbst und*

*sich selbst als Ergänzung zum Anderen und ist der sicherste Schutz gegen Demütigung und Ausbeutung“* (ebd., S. 159) und wie Freire sagen würde, gegen eine Kultur des Schweigens. Dabei liegt es in der Verantwortung des Pädagogen/Therapeuten, auch und insbesondere dann Hüter des Dialoges zu sein, eine dialogische Beziehung anzustreben und sich auf der ICH-DU- Ebene zu engagieren, wenn er von dem Menschen aufgrund von dessen Problemen zunächst keine Bestätigung erwarten kann. Wenn der Mensch durch den anderen Menschen so Bestätigung und im Sein des Anderen durch dessen respektvollen Umgang mit ihm eine Gegenwart findet, bedeutet diese Haltung Bestätigung des Menschen in seiner dynamischen Existenz als Werdender auf der Suche nach den ungelebten Möglichkeiten (vgl. Buber, 1965, S. 185). *„Die menschliche Person bedarf der Bestätigung, weil der Mensch als Mensch ihrer bedarf“* (Buber, 1962 Bd. 1, S. 423).

Bestätigung ist gleichbedeutend mit der Bejahung einer individuellen Existenz und mit deren Einzigartigkeit als Person. Sie drückt sich aus durch die Hinwendung zu ihr im Dialog. Bestätigung beinhaltet aber im Sinne Bubers auch, dass die andere Person in ihrer dynamischen Existenz, folglich mit allen, vielleicht noch schlummernden aber spezifischen Möglichkeiten verstanden wird. Demnach ist Bestätigung mehr als Akzeptanz, denn Akzeptanz bezieht sich auf eine Person, wie sie sich zu einer bestimmten Zeit darstellt, dagegen bezieht Bestätigung das im Menschen mit ein, was er noch werden kann (vgl. Lütjen-Menk, 2008, S. 158).

---

## 6 Allgemeine Pädagogik ohne Ausschluss

Häufig sieht die Praxis unter dem Deckmantel von Inklusion so aus, dass z. B. beeinträchtigte Kinder in Förderschulen unterrichtet werden oder falls sie in die Regelschulen kommen, Sondersituationen geschaffen werden durch Herausnahme der Kinder in spezielle Räume. Doch wenn Inklusion durch Selektion stattfindet und die Weiterführung der bisherigen Absonderungspädagogik in Regelschulen stattfindet, finden wir Pseudoinklusion vor. Denn echte Inklusion besteht nur, wenn alle Kinder und Jugendliche uneingeschränkt am sozialen Leben, Gesellschaft, Kultur und Bildung teilhaben. Und genau das soll durch die Allgemeine Pädagogik verwirklicht werden. Wenn Allgemeine Pädagogik praktiziert wird, ist es nicht mehr erforderlich über Integration oder Inklusion zu sprechen (Feuser zit. in Lanwer, 2014, S. 43).

Im folgen Schlüsselsatz fasst Feuser treffend zusammen, was allgemeine Pädagogik fordert: *„Als integrativ bezeichne ich eine Allgemeine (kindzentrierte*

und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die „nächste Zone ihrer Entwicklung“, an und mit einem „gemeinsamen Gegenstand“ spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser, 1995, S. 168). Der Begriff „Gemeinsamer Gegenstand“ ist dabei nicht das materiell Fassbare, das in der Hand der Kinder und Schüler zum Lerngegenstand wird, sondern spielt eine zentrale Rolle im Prozess der Aneignung im kooperativen Dialog miteinander. Mit Habermas wird noch verständlicher, was Feuser meint: „Die sprach- und handlungsfähigen Subjekte müssen sich aus dem Horizont ihrer jeweils geteilten Lebenswelt ‚auf etwas‘ in der objektiven Welt ‚beziehen‘ können, wenn sie sich in der Kommunikation miteinander ‚über etwas‘ verständigen oder im praktischen Umgang ‚mit etwas‘ zurecht kommen wollen“ (Habermas, 2001, S. 16). Dabei erweist sich die Logik als Prinzip der Verständlichkeit und Sprache/Begriffe als Mittel, durch das sich die Sache erschließt und mitteilbar wird. Gegenstände von Bildungsbemühungen sind nicht einfach da, wie Freire betont, sie müssen erkannt und problemformulierend konstruiert werden. „Problemformulierende Bildungsarbeit [löst] eine fortwährende Enthüllung der Wirklichkeit aus“ (Freire, 1970 [1981], S. 65.). „Das bedeutet auch heute noch: Die Wirklichkeit muss erst dekodiert werden, um dann für Bildungsprozesse erneut kodiert zu werden (z. B. durch Skizzen, Fotos, Filme Theaterstücke, die dann von den Teilnehmenden je neu dekodiert werden müssen, um als ihre eigenen angeeignet werden zu können“ (Adick, 2019, S. 43).

Die Gestaltung einer Schule als Lebens-, Entwicklungs- und Lernraum, akzeptiert alle Schüler\*innen in ihrer Verschiedenheit und ist die Grundlage für Entwicklungen eines jeden Kindes.

Feuser betont deswegen, dass „bezogen auf die Gewichtung von Sinnbildung und Bedeutungskonstitution in Entwicklung induzierenden Lernprozessen eine wie immer geartete Beeinträchtigung eines Kindes oder Jugendlichen kein didaktisch zu priorisierender Faktor“ (Feuser, 1995, S. 175) sein darf, sondern alleine die subjektive Biografie der Schülerin/des Schülers auf jedem denkbaren Entwicklungsniveau, welches eruiert werden muss (ebd.). Nur der aus der Biografie erklärbare persönliche Sinn – nicht der Unterrichtsgegenstand – erschließt somit die Welt und verleiht ihr Bedeutungen, ebenso kann sich die Welt bedeutungsmäßig nur dann erschließen, wenn sie mit anderen Menschen in der Schule, also mit Lehrer\*innen und Schüler\*innen kooperativ im Dialog erschlossen wird (vgl. ebd.).

Feuser setzt sich dafür ein, dass Schulen für ALLE so gestaltet werden, dass jedes Kind/jede/r Schüler/in ohne sozialen Ausschluss, gemäß seinen/ihren individuellen Voraussetzungen ohne persönliche Etikettierung wie: Defekt, Abweichend

oder Behindert unterrichtet wird. *„Eine Allgemeine Pädagogik ist insofern demokratisch, als alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen, und insofern human, als die unter Zurverfügungstellung aller erforderlichen materiellen und personellen Hilfen auf die einem jeden Kind oder Schüler mögliche Art und Weise ohne sozialen Ausschluß erfolgen kann“* (Feuser, 2001, Online-Dokument: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html>). Somit fordert er die Abschaffung des gegliederten, segregierenden Schulsystems und kein Sitzenbleiben mehr, da jede/r Schüler\*in ihre/seine Zeit bekommen sollte, die sie/er individuell braucht.

Feuser ist ein Befürworter der inneren Differenzierung, das bedeutet für ihn individuelle Förderung durch Kooperation, durch welche innere Differenzierung erst gelingen kann. Damit begreift er es als ethische Dimension für jeden Menschen, wenn Pädagogik sich nach dem ausrichtet, was ein Mensch seiner Möglichkeit nach werden kann, auch wenn das Mögliche im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. Das sei, meint Feuser, keine Frage von Behinderung oder Hochbegabung und auch nicht die eines bestimmten Alters.

Kommunikationsbasierte Kooperation ist das Universale jeder Pädagogik, bei der es gilt, subjektorientiert im Sinne von bedürfnis-, interessen- und motivbezogener Möglichkeiten Erkenntnisse über sich, die anderen und die Welt zu gewinnen, eine Identität mit dem Anderen aufzubauen und am DU zum ICH zu werden. Die/der jeweils Andere wird dabei als Du nicht als negativ begrenzend, sondern als positiv entgrenzend verstanden. *„Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke“* (Buber, 2006 [1973], S. 19). Es gibt in diesem Sinne ein sehr schönes afrikanisches Sprichwort:

*„Gehe ich vor dir, dann weiß ich nicht,  
ob ich dich auf den richtigen Weg bringe.  
Gehst du vor mir, dann weiß ich nicht,  
ob du mich auf den richtigen Weg bringst.  
Gehe ich neben dir,  
werden wir gemeinsam den richtigen Weg finden.“*

Echte Begegnung ist auch nach Feuser immer reziprok (vgl. Feuser, 1995, S. 175). Kooperation ist somit ein Schlüsselement der Allgemeinen Pädagogik und der Entwicklung. Denn Entwicklung entsteht durch den wechselseitigen Austausch zwischen zwei oder mehr Subjekten. Austausch und Erschließung der erfahrenen Welt finden dabei nicht wetteifernd, sondern kooperativ statt und werden am Gemeinsamen Gegenstand intentional vollzogen. Kooperation bedeutet, dass sich jede/r ohne Ausschluss – damit sind sowohl Lehrer\*innen als auch Schüler\*innen gemeint – mit ihren/seinen individuellen Fähigkeiten am Unterricht beteiligen kann.

Wie Lernen für jeden Menschen möglich ist, darauf gibt uns auch Freire Antworten, obwohl er nie den Begriff ‚Inklusion‘ verwandte, sondern von einer Pädagogik der Unterdrückten sprach. Von einer Pädagogik der Unterdrückten/Inklusion kann erst gesprochen werden, wenn keine Kultur des Schweigens mehr stattfindet. Diese kann durchbrochen werden, indem der ‚Lernstoff‘ der Schüler\*innen aus ihrem/seinen Lebenssituationen und ihren/seinen Erfahrungen von Situationen gebildet wird und daraus generative Themen entstehen, die im Klassenraum gemeinsam dialogisiert werden. Zum Lernstoff gehört auch das aus den Erfahrungen resultierende Bewusstsein mit allen darin enthaltenen Widersprüchen, eigenen Wörtern, Werten, Urteilen und Vorurteilen von Schüler\*innen (vgl. Freire, 1970 [1981], S. 15). *„Indem der Lehrer eben dieses Bewußtsein des Schülers zum Problem macht, wird er notwendig seinerseits zum Schüler des Schülers, wie der Schüler in gewisser Weise zum Lehrer des Lehrers wird, denn es geht ja um seine Erfahrung, um seine Probleme und ihre Lösung, die nur er selbst leisten kann. An die Stelle des pädagogischen Fütterungsvorgangs tritt ein dialogisches Lernen an der Lebenswirklichkeit der Schüler und ihrer Veränderung“* (ebd.). Jede Form der Diskriminierung ablehnend, betont Freire, dass der problemformulierende Pädagoge seine eigenen Reflexionen durch die Reflexionen der Schüler, die kritische Mitforscher im Dialog mit dem Lehrer sind, ständig umgestaltet. Erst durch einen solchen Dialog kann nach Freire die Weise begriffen werden, wie Menschen/Schüler\*innen in der Welt existieren, mit der und in der sie sich vorfinden. Somit können befreiende und verändernde Bewusstseinsbildungsprozesse schon in der Schule stattfinden. Denn durch ein vertieftes Bewusstsein von Situationen begreifen Schüler\*innen, dass Situationen sozusagen historische Wirklichkeiten sind, die verwandelt werden können (vgl. Freire, 1970 [1981], S. 64 ff.) und gewinnen dadurch die Kraft, Bedeutungen nicht einfach unhinterfragt zu übernehmen, sondern Eigensinn zu entwickeln als Voraussetzung dafür, ihr Leben selbstbestimmt zu führen.

Dabisch drückt seine Vorstellung von einer Schule im Sinne Freires so aus: *„Zu wünschen ist hingegen eine freie und offene Schule mit unterschiedlichen Bildungsangeboten, an der Lehrerinnen und Lehrer im Dialog mit Schülerinnen, Schülern und Eltern Leistungen einfordern können. Diese Ergebnisse sollten in gemeinsamer Anstrengung situativ, dialogisch und projektorientiert gemeinsam erreicht und nicht durch bürokratische Reglementierungen seitens der Politikerinnen und Politiker oder Schulverwalter verhindert werden“* (Dabisch, 2016, S. 87).

Rödler plädiert dafür, dass alle zukünftigen Lehrer\*innen auf das vorbereitet werden, was bereits in Gesetzen verankert ist. *„Zentrale Voraussetzung für eine Allgemeine Pädagogik ohne Ausschluss ist, die Befähigung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, Pädagoginnen und Pädagogen, auf der Basis allgemeiner*

*Theorien (Inklusives Menschenbild als Ausgangspunkt) und allgemein sinnvoller Methoden mit heterogenen Gruppen mit verschiedensten bio – psycho – sozialen Voraussetzungen erfolgreich arbeiten zu können; das heißt in und gegenüber separierenden Bedingungen eine inklusive Bildung zu realisieren“ (Rödler, 2010a, 2010b, Online-Dokument).*

---

## 7 Abschließende Gedanken

Mithilfe der aufgezeigten anthropologischen Grundlagen von Inklusion, die durch immer wieder aufblitzende Gedanken Freires erhellt wurden, wissen wir, dass Menschen durch ihre Unbestimmtheit und exzentrische Positionierung lebenslang auf einen Austausch individueller Bedeutungen durch Dialog und Teilhabe an der Kultur angewiesen sind. Deswegen schlussfolgern wir, dass sich hieraus eine grundsätzliche Forderung nach gesellschaftlicher Inklusion und der praktischen Umsetzung einer Allgemeinen Pädagogik ergibt, die von ihren Grundlagen her keinen Menschen ausschließt, auch die nicht, die keine Leistungen vorzeigen können. Bezogen auf die Schulen bedeutet es, dass der bedürfnisorientierte, motivational-kulturelle Zugang zum Unterrichtsgegenstand und der dialogische Austausch hierüber das Lernen reiner Fakten, Funktionen und Methoden ablösen sollte (vgl. Röder, 2010, Online-Dokument).

Wenn dagegen nur einige Menschen auf Kosten anderer die Welt benennen, wie es in Schulen häufig üblich ist, findet nach Freire Unterdrückung statt und er nennt die Kultur, die sich daraus entwickelt, eine ‚Kultur des Schweigens‘. Einseitige Sprache durch eine Herrschaftselite wie sie auch in Schulen vorkommen kann, dient dabei der Beherrschung von Menschen, gelingende Inklusion wird verhindert und Menschen behindert. Diesem von Freire genannten Bankierskonzept setzt er das Dialogische Prinzip entgegen, dass sich durch Aktion und Reflexion auszeichnet.

Gelingende Inklusion als Nichtausschließende Pädagogik verlangt als reale Utopie den Abschied von jeglichem Ausschluss und die Herstellung kooperativer dialogischer Räume in Schulen, bei dem jedes Kind auf seinem jeweiligen Handlungs- und Entwicklungsstand mit anderen Kindern gemeinsam lernt und forscht, so wie es Feuer, aber auch Freire durch seine Pädagogik der Befreiung aufzeigen. Zudem gilt es, kleinere Gruppen und Teamteaching, bei welchem Menschen aus verschiedenen Professionen mit Lehrer\*innen zusammenarbeiten, einzuführen. Ein solcher Unterricht ermöglicht, dass sich jedes Kind wahrnehmend und handelnd in das Geschehen einbringen kann, dass das Tun des einen, das des anderen beeinflusst und mit bedingt, dass jedes Kind, jede/r Schüler\*in,



jede/r Lernende für jede/n andere Bedeutungen gewinnen kann und sich alle Lernenden subjektiv als kompetent und wichtig für die Gemeinschaft erfahren können.

Die Fruchtbarmachung von Verschiedenheit ist das hauptsächliche Ziel des pädagogischen Auftrags heterogener Lerngruppen (vgl. Feuser, 1995, S. 175 ff.).

Die zentrale Voraussetzung für eine Allgemeine Pädagogik ohne Ausschluss wäre, vermehrt zukünftige Lehrer\*innen und Pädagog\*innen vor allem didaktisch dazu zu befähigen.

Es war mir wichtig, eine anthropologische Basis aufzuzeigen, die alle Bemühungen um Verwirklichung von Inklusion vor diesem Hintergrund rechtfertigen. Vielleicht resultieren daraus Taten. Für Freire jedenfalls bilden sowohl Reflexion als auch Aktion eine dialektisch untrennbare Einheit. „*Achte auf Deine Gedanken, denn sie sind der Anfang Deiner Taten*“ (Autor unbekannt).

Es gibt noch viel zu tun und die echte Verwirklichung von Inklusion scheint noch eine Utopie. Insofern schließe ich mich Freire an, der uns ermutigt, nicht aufzugeben, weil er, wie wir festgestellt haben, die Wirklichkeit nicht als statisch, sondern im Prozess der fortwährenden Verwandlung betrachtet (vgl. Freire, 1970 [1981], S. 60).

Vielleicht kann uns ein kleines Sprichwort helfen, Verwandlungen nicht aufzuschieben, sondern zu beginnen, auch wenn die äußeren Gegebenheiten noch nicht perfekt sind:

„*Warte nicht auf den perfekten Moment!  
Nimm den Moment und mache ihn perfekt*“.  
(Autor unbekannt)

---

## Literatur

- Allan J., & Sturm, T. (2018). Schulentwicklung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion*. Verlag Barbara Budrich.
- Adick, C. (2019). Die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Bedeutung Paulo Freires. In J. Dabisch, D. Gipsner, & H. Zillmer (Hrsg.), *Dialogisches Denken und Bildung als Praxis der Freiheit. Paulo Freire Kongress Hamburg 9.-11. November 2018*. Paulo Freire.
- Becker, St. (1990). *Objektbeziehungspsychologie und katastrophische Veränderung. Zur psychoanalytischen Behandlung psychotischer Patienten*. Edition Diskord.
- Bernhard-Hegglin, A. (1999). *Die therapeutische Begegnung. Verinnerlichung von Ich und Du*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Buber, M. (1965). *Nachlese*. Lamberg Schneider.
- Buber, M. (2003). *Sprachphilosophische Schriften (Martin Buber-Werkausgabe (MBW))* (Bd. 6). Gütersloher Verlagshaus.

- Buber, M. (2006 [1973]). *Das dialogische Prinzip*. Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, M. (2011 [1923]). *Ich und Du*. Philipp Reclam jun.
- Cassierer, E. (2007 [lebte 1874–1945]). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Felix Meiner.
- Comenius, J.A (2007 [1657]). *Große Didaktik*. Ernst Klett.
- Dabisch, J. (2016). Kritik des Inklusionsansatzes. In J. Dabisch (Hrsg.), *Begrenzung und Eigensinn – Paulo Freire und verantwortliches Handeln. Freire-Jahrbuch 18*. Paulo Freire.
- Demirkan, R. (1911). *Respekt*. Herder.
- Dilcher, D. (2007). *Didaktik der Kernideen. Grundlage einer allgemeinen basalen Didaktik*. Dissertation.de – Verlag im Internet.
- Endres, P. M., & Hüther, G. (2014). *Lernlust. Worauf es im Leben wirklich ankommt*. Murmann.
- Feuser, G. (1986). Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. In Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Schleswig-Holstein (Hrsg.), *Gemeinsam lernen und leben, Dokumentation der Fachtagung vom 002.09.86 in Rendsburg*. Kiel.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2001). *Prinzipien einer inklusiven Pädagogik*. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html>. Zugegriffen: 17. März 2022.
- Feuser, G. (2014). Bildung und Förderung im Kontext von Integration und Inklusion. Ein Essay. In W. Lanwer (Hrsg.), *Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem* (S. 13–56). Psychosozial.
- Feuser, G. (2018). *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation: Zur Grundlegung einer allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Behindertenpädagogik und Integration* (Bd. 12). Lang.
- Freire, P. (1970 [1981]). *Pädagogik der Unterdrückten*. Waxmann.
- Freire, P. (1981). *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Rowohlt Taschenbuch.
- Freire, P. (2007 [1970]). *Unterdrückung und Befreiung*. Waxmann.
- Freire, P. (2013 [1996]). *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Waxmann.
- Gehlen, A. (1986). *Der Mensch – Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Aula.
- Gerhardt, H. P. (2020). Zorn und Hoffnung. In *Widersprüche. Dialogisches Handeln und Forschen. Mit Freire die neoliberalen Verwüstungen überwinden*, 40(155).
- Goetz, N. B. (2007). *Das Dialogische Lernmodell*. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Habermas, J. (2001). *Kommunikatives handeln und detranszendentalisierte Vernunft*. Phillip Reclam jun.
- Haupt, A. (2001). *Der dritte Weg. Martin Bubers Spätwerk im Spannungsfeld von philosophischer Anthropologie und gläubigem Humanismus*. Utz.
- Hegel, G. W. (1986 [1837]). *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I (Werke 18)*. Suhrkamp.
- Heydorn, H.-J. (2004 [1971–1979]). Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte. In I. Heydorn, H. Kappner, G. Koneffke, & E. Weick

- (Hrsg.), *Hans-Heydorn. Werke Bd. 4: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971–1974*. Büchse der Pandora
- Holz, H. H. (2005). *Weltentwurf und Reflexion. Versuch einer Grundlegung der Dialektik*. Metzler.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit*. Suhrkamp.
- Jantzen, W. (2017). Inklusion als Paradiesmetapher. Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion ein leeres Versprechen*. Psychosozial.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Basel.
- Kobi, E.E. (2006). Inklusion: Ein pädagogischer Mythos? In M. Dederich, H. Greving, C. Münrer, & P. Rödler (Hrsg.), *Inklusion statt Integration*. Psychosozial.
- Köpcke-Duttler, A. (2017). *Ethos der Inklusion. Eine Spurensuche in der Behindertenrechtskonvention*. Paulo Freire.
- Kneer, G., & Nassehi, A. (2000). *Soziologische Gesellschaftsbegriffe*. UTB.
- Landesrecht Rheinlandpfalz. (2020). <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-InklKLehrWeitBiGRPpP1>. Zugegriffen: 18. März 2022.
- Landesrecht Rheinlandpfalz. Schulgesetz. <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-SchulGRP2004V15P14a>. Zugegriffen: 18. März 2022.
- Lanwer, W. (2014). *Bildung für alle. Beiträge zu einem gesellschaftlichen Schlüsselproblem*. Psychosozial.
- Lanwer-Koppelin W., & Vierheilig J. (1996). *Martin Buber – Anachronismus oder neue Chance für die Pädagogik*. In P. Rödler (Hrsg.). Afra.
- Leontjew, A. N. (1982). Tätigkeit – Bewußtsein – Persönlichkeit. *Studien zur Kritischen Psychologie*, 7.
- Litt, T. (1948). *Die Selbsterkenntnis des Menschen*. Richard Meiner.
- Lütjen-Menk, J. (2008). Konfliktdurchdringung im Wissen und Zulassen des Widersprüchlichen. In A. Mangano, K. Wolf, J. Lütjen-Menk, & S. Becker (Hrsg.), *Es ist nicht so, dass ich hassen will. Das Projekt Biografie und Gewalt. Alternative Zusammenarbeit mit jugendlichen Straftätern. Dynamik – Methoden – Analysen*. Selbstverlag.
- Lütjen, J. (2013). *Das Bildungswegmodell zur Rehabilitation der sokratischen Mäeutik. Pädagogische und therapeutische Transformationsarbeit*. Verlag Dr. Kovac GmbH.
- Lütjen, J. (2020). Anthropologische Grundannahmen im Werk von Paulo Freire. In *Widersprüche*. Nr. 155. *Dialogisches Handeln und Forschen. Mit Freire die neoliberalen Verwüstungen überwinden*. Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp Taschenbuch.
- Lutz, R. (2004). *Von den Menschen ausgehen. Skizzen zur Anthropologie der Hoffnung*. Dialogische Erziehung.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Scherz.
- Netzwerk Menschenrechte. UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/>. Zugegriffen: 18. März 2022.
- Plessner, H (2004 [1982]). *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*. Phillip Reclam jun.
- Rödler, P (2000). *Geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik*.

- Rödler, P. (2010a). Wenn Inklusion gelingt. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung*, 18(1).
- Rödler, P. (2010b). *Gemeinsamer Gegenstand. Heterogenität und Differenzierung*. <https://www.peter-roedler.de/wissenschaft/allgemeine-p%C3%A4dagogik-inklusion/>. Zugegriffen: 16. März 2022.
- Rödler, P. (2017). Inkludiert und enteignet. Verschwinden im Sprachraum. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen*. Psychosozial.
- Sartre, J.-P. (Sartre 2007 [1991]). *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Rowohlt Taschenbuch.
- Schiller, F. (1991 [1794]). *Die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. (Bd. 6). Philipp Reclam jun.
- Scholem, G. (1957). *Die jüdische Mystik in ihren Hauptströmungen*. In Becker, St. (1990). Objektbeziehungspsychologie und katastrophische Veränderung. Zur psychoanalytischen Behandlung psychotischer Patienten. Edition Diskord.
- Tschuang-Tse. (1951 [365–290 v.Chr.]). *Reden und Gleichnisse des Tschuang-Tse. Deutsche Auswahl von Martin Buber*. Manesse.
- Vygotsky, L. (1987 [1934]). *Das Problem der Alterstufen*. In *Ausgewählte Schriften* (Bd. 2, S. 53–90).
- Wittgenstein, L. (2003 [1921]). *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. Suhrkamp.
- Zehentmair, S. (2011). *Peter Singer und der Wert des Lebens*. <https://www.grin.com/document/203093>. Zugegriffen: 15. März 2022.
- Zeitschrift Spiegel. (2001). *Gespräch mit Peter Singer. Nicht alles Leben ist heilig*. <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/gesprach-mit-peter-singer-nicht-alles-leben-ist-heilig-a-169604.html>. Zugegriffen: 15. März 2022.

**Jutta Lütjen**, Dr. phil., Dipl.-Sozialpädagogin, Dipl.-Pädagogin, Supervisorin, Coacherin, Organisationsberaterin, Systemische Familientherapeutin, Yogalehrerin und Yogatherapeutin  
Lehr-, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sokratisch, Mäeutik, Dialogisches Lernen, Anthropologie, Aneignungs- und Bildungsprozesse, Bewusstseinsbildung, Befreiungspädagogik, Heterogenität und Differenzierung, Systemische Interventionen, Kommunikation, [luetjen@panta-rhei.email](mailto:luetjen@panta-rhei.email)