

Ramona Häberlein-Klumpner

## Inklusive Pädagogik

Ansatz und historische Analysen mit Blick  
auf den Vordenker Johann Friedrich Herbart



PETER LANG

# 1 Überblick über die Arbeit

## 1.1 Motivation und zentrale Zielsetzung

Der Titel der Arbeit lässt eine Zweiteilung erkennen: Die Beschäftigung mit der Inklusiven Pädagogik und den Blick auf Johann Friedrich Herbart. Diese Arbeit reflektiert über die Separation von Schülern. Die Vorgehensweise dabei ist, dass die Pädagogikansichten des Klassikers Herbart als Orientierung genommen werden, um eine Inklusive Pädagogik zu skizzieren. Johann Friedrich Herbarts Relevanz besteht darin, dass seine grundlegenden Positionen unter der “Autonomie der Pädagogik” stehen. Dies zeigt eine Sicht, die abstrahiert von Interessensbindungen steht. Darüber hinaus werden die hinter dem Separationsgedanken stehenden Philosophien aufgezeigt, die mit dem separativen Schulsystem sozusagen in die heutige Schule “mitgeschleppt” wurden. Eine Rückkehr zu “rein” pädagogischen Orientierungen ist besonders “in Zeiten des Umbruchs” festzustellen, etwa bei größeren Veränderungen im Schulsystem oder bei der Berücksichtigung neuer pädagogischer Sichtweisen.<sup>1</sup>

Es finden sich in dieser Arbeit diesbezüglich Interpretationen von Herbarts historischen Texten - im Sinne einer hermeneutischen Zugriffsweise. Gerade in Zeiten anstehender Umbrüche<sup>2</sup> im Schulsystem sollte, Herbart als Beispiel nehmend, nicht Tradiertes weiter verstärkt werden (“Mehrdesselben-Lösungen”<sup>3</sup>) oder zu sehr auf Interessensgruppen Rücksicht genommen werden, stattdessen sollten pädagogische Belange mehr in den Mittelpunkt gestellt werden. Das Konzept der Inklusiven Pädagogik wird auf schultheoretischer bzw. -pädagogischer Ebene zur Forderung die Schule “neu” zu denken; Wissenschaftstheoretisch kann hier nur ein deduktives Vorgehen zu Erkenntnissen führen. Induktives Vorgehen (d.h. empirisches Vorgehen) kann erst darauf aufbauend, untersuchen bzw. verifizieren.

---

<sup>1</sup>Vgl. KLATTENHOFF, Klaus: Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Begründer der Pädagogik als eigenständiger Wissenschaft. In: Bernd DOLLINGER (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: 2006, S. 101-123, S. 119.

<sup>2</sup>z.B. im Jahre 2007 vom Kommissar des Rates für Menschenrechte; weitere Erläuterungen im fortlaufenden Text.

<sup>3</sup>Ein von Watzlawick geprägter Begriff, auf den in 1.3 genauer eingegangen wird.

Aktuelle Positionen beklagen das ganz auf Homogenität ausgerichtete Schulsystem in Deutschland, wobei meist die Kinder mit Beeinträchtigungen und die der armen Bevölkerungsschichten "ausgesondert" werden. Es wird die soziale Gerechtigkeit bemängelt: "Dies kann nur verändert werden, indem wir unsere Schulen nach dem Vorbild von Ländern wie Finnland umbauen, wo alle Kinder in die Regelschule integriert sind. Wir dagegen halten an unserem dreigliedrigen Schulsystem fest, das einerseits Privilegien und andererseits Misserfolge zementiert. Das ist reine Ideologie."<sup>4</sup>

"Das deutsche Bildungswesen orientiert sich weitgehend an Prinzipien der Ökonomisierung, der Homogenisierung und der Separierung, wobei die beiden letztgenannten Vorgänge als komplementäre Prozesse gewertet werden müssen... [die Separierung] basiert auf historischen Entwürfen."<sup>5</sup>

Der Rat für Menschenrechte ließ 2006 eine Schulinspektion in Deutschland durchführen, nachdem u.a. die internationale PISA-Studie bekannt gemacht hatte, dass das deutsche Schulsystem ungerecht sei. Der Sonderberichterstatter des Rates für Menschenrechte bestätigte die Selektivität des Schulsystems und den Sonderweg der Bildung in Deutschland und forderte zu einer Strukturreform des Bildungswesens auf; er bittet die deutsche Regierung das mehrgliedrige Schulsystem wegen seiner Selektivität, welche diskriminierend sei, noch einmal zu überdenken. Neben der strukturell-organisatorischen Kritik, die er u. a. in 107 Punkten anführte, bezeichnete er den Umgang der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als "eine Politik der Absonderung", da die meisten behinderten Kinder eine Sonderschule besuchen müssten und darin eine deutsche Haltung gegenüber den Kindern zu erkennen sei, die "die Defizite und nicht das Potenzial betonen".<sup>6</sup>

Im Gegensatz dazu steht die Idee der "Schule für Alle", die eine fundamentale Neuorientierung einer schulpädagogischen Tradition erfordert, weil sich nicht ausschließlich das (Schul-)Kind an Anforderungen von Schule anpassen muss. Eine Schule könnte den Anspruch einer "Schule für Alle" nur erfüllen, indem der Individualität jeden Schülers entsprochen wird, eine "Pädagogik der Vielfalt" bzw. eine Inklusive Pädagogik angewandt wird. Dies bedeutet eine "Öffnung" für

- Mädchen und Jungen (Koedukation),
- Kinder unterschiedlicher kultureller Herkunft (Interkulturelle Pädagogik) sowie

---

<sup>4</sup>KUNZE, Thomas: Soziales: Kein Aufschwung für die Unterschicht. In: Die ZEIT Nr. 20 vom 14.05.2007.

<sup>5</sup>THOMA, Pius: Über die Separierung. In: Arbeit von EICHNER, Renate, in Vorbereitung.

<sup>6</sup>KAHL, Reinhard: "Extrem selektiv". In: DIE ZEIT Nr. 13 vom 22.03.2007.

## 1.1 Motivation und zentrale Zielsetzung

- Behinderte und Nichtbehinderte (Integrative Pädagogik).<sup>7</sup>

*„Dass nicht alle Kinder einer Lerngruppe gleich sind, wird in der Schulpädagogik schon sehr lange als ein ärgerlicher Sachverhalt diskutiert. So sah Johann Friedrich Herbart um 1800 in der ‚Verschiedenheit der Köpfe‘ das zentrale Problem des Schulunterrichts - sein Zeitgenosse Ernst Christian Trapp empfahl folgerichtig, die Methode ‚auf die Mittelköpfe‘ auszurichten. Diese Empfehlung beherrscht bis heute den deutschen Schulalltag“*<sup>8</sup>

Dieses Zitat stellt zum Einen m. E. treffend dar, wie mit der Schüler-Heterogenität in der gängigen Schulpraxis verfahren wird: es findet aber nicht nur in der Unterrichtsplanung eine Ausrichtung des Unterrichtsstoffes auf den Durchschnittsschüler statt. Das erzieherische Handeln und die Bildung gehen stark von dem Bild des (nichtexistenten) Durchschnittsschülers einer relativ homogenen Lerngruppe aus. Zum Anderen aber enthält die zitierte Aussage eine Einschätzung über Johann Friedrich Herbart, als einen die fehlende schulische Homogenität Beklagenden.

Die Zitataussage scheint der Zielsetzung dieser Arbeit insoweit zu widersprechen. Sie stellt Herbart nicht in die Linie des Wegbereiters der Inklusiven Pädagogik, sondern behauptet im Gegenteil, Herbart hätte die „Verschiedenheit der Köpfe“ als zentrales Problem des Schulunterrichts gesehen. Das Originalzitat, aus den Aphorismen Herbarts entnommen, lautet aber, liest man nach dem 1. Satz weiter, folgendermaßen: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen. Der Schein des Velleistens, wo nicht viel geleistet werden kann, muss fort. Bürgerschulen beklagen sich, wenn man ihnen die zuweist, die für Gymnasien nicht taugen. Sie begreifen nicht, dass man ihnen die Vielseitigkeit zuweist [...]“<sup>9</sup> Für Herbart scheint nicht die Heterogenität das „Problem“ zu sein, sondern der Umgang mit derselben: Dass nicht auf die Verschiedenheit der Köpfe in den Schulen geachtet würde.

Sonderpädagogen nutzten Herbart, jedoch nicht konsequent, um ihn als einen Vordenker der Sonderpädagogik zu interpretieren, z.B. Bleidick<sup>10</sup>

<sup>7</sup>Vgl. WERNING, Rolf: Gleichheit, Verschiedenheit, Integration. Lehrer lernen ihre Kinder neu zu sehen, In: Pädagogik, Heft 10/ 1995, S. 30.

<sup>8</sup>BECKER, Gerold (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen, Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft Nr.22. Seelze: 2004, Editorialteil.

<sup>9</sup>RUTT, Theodor: Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik Johann Friedrich Herbarts. Paderborn: 1957, S. 176.

<sup>10</sup>Z.B. BLEIDICK, Ulrich: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin: 1984, S. 102.

oder auch Buss<sup>11</sup> (in ihrer Dissertation). Klattenhoff wirft diesbezüglich der Sonderpädagogik von heute vor, Herbarts Pädagogik zu verbiegen und Herbart nie konsequent für ihre Arbeit bedacht oder gar aufgenommen zu haben.<sup>12</sup>

In Deutschland konnte sich eine Pädagogik der Nichtbehinderten und eine Pädagogik der Behinderten in bildungsinstitutioneller Isolation fortentwickeln: Von den Anfängen einer Behandlung von „Geisteskranken, Irrsinnigen, Taubstummten“ über die Einrichtung von Idiotenanstalten, kann sie [die Idiotenanstalt] als „die eigentliche Mutter der Schwachsinnigenbildung bezeichnet werden, von denen sich später als ‚Töchter‘ die Hilfsschulen abgezweigt haben“<sup>13</sup>, die später wiederum zu den heutigen Sonderschulen wurden.

Reichmann-Rohr beklagt rückblickend heute den Zustand, dass es eine „Bilanz mehrhundertjährigen negativen Wirkens in den Bereichen der Pädagogik, Medizin, Psychiatrie [...]“ gäbe – auf dem Gebiet der Pädagogik beklagt er besonders Aussonderungstendenzen.<sup>14</sup>

Es war keine Seltenheit, dass Kinder mit Behinderungen vor der beginnenden Institutionalisierung der Heilpädagogik aus dem gesellschaftlichen Leben und der Schule exkludiert waren. Die Kinder waren anfangs aus karitativen Gründen (z.B. Errichtung von Aufbewahrungsanstalten) mehr in die Gesellschaft eingebunden, da sie „Schulen“ besuchten und, wenn auch separiert, mehr am gesellschaftlichen Leben teilnehmen durften. Eingehender beschäftigt sich das Kapitel 8.4 mit der Vorgeschichte und Geschichte der Heilpädagogik, die sich nach Strümpells Grundlagentheorie mehr und mehr institutionalisierte. Ein Schwerpunkt soll in der Geschichte der Aussonderung liegen.

Der Schüler Herbarts, Strümpell, konkretisierte Aussagen über „Kinderfehler“ und übernahm viele durch seinen Lehrer geprägten Begriffe (ein Beispiel ist der Begriff „Bildsamkeit“). Auch die Tatsache, dass sich

---

<sup>11</sup>BUSS, Anneliese: Herbarts Beitrag zur Entwicklung der Heilpädagogik. Marburger Studien. 3. Band. Weinheim: 1962.

<sup>12</sup>Vgl. KLATTENHOFF, Klaus: Aspekte sonderpädagogischer Herbart-Rezeption In: KLATTENHOFF, Klaus (Hrsg.): Knaben müssen gewagt werden. Johann Friedrich Herbart gestern und heute. Band 7. Oldenburg: 1997, S. 303-318.

<sup>13</sup>FRENZEL, Franz: Handbuch des Hilfsschulwesens, 1925, S. 25, zit. nach HÄNSEL, Dagmar/ Hans-Joachim SCHWAGER: Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Bern: 2004, S. 26.

<sup>14</sup>REICHMANN-ROHR, Erwin: Formen der Ausgrenzung in historischer Sicht. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: 1994, S. 33-39, S. 34.

## 1.1 Motivation und zentrale Zielsetzung

Strümpell<sup>15</sup> Herbarts Terminologie bediente, ließ es vermutlich zu, Herbart als “Vater der Sonderpädagogik” darzustellen.

Lenkt man außerdem seine Aufmerksamkeit auf die Biographie Herbarts, so wurde er in seiner Rolle als Zieh- bzw. Adoptivvater eines behinderten Jungen in Interpretationen sehr vernachlässigt. Er und seine Frau, deren Ehe kinderlos blieb, nahmen sich der Erziehung eines geistig beeinträchtigten Kindes an, was einige wenige Schriften aus damaliger Zeit belegen.

Klattenhoff stellt in seinem Aufsatz “Aspekte sonderpädagogischer Herbart-Rezeption” die These auf, dass die Pädagogik Herbarts als “eine Pädagogik der Vielfalt” zu sehen sei, eine mehrperspektivische Pädagogik, in der das Handeln der Erziehenden philosophisch fundiert sein solle.<sup>16</sup>

In dieser Arbeit sollen die insgesamt fünf Hypothesen Klattenhoffs als Orientierung genommen werden, die gegen eine sonderpädagogische Herbart-Rezeption sprechen. Nach Klattenhoff ist jedoch bezüglich der Thesen genauerer Bedarf an Untersuchungen notwendig. Neben der ersten These, die besagt, dass Herbarts Pädagogik eine Pädagogik der Vielfalt<sup>17</sup> sei, folgert Klattenhoff (teleologisch) eine zweite Hypothese: Die sich unter Legitimationsdruck befindende Sonderpädagogik sei zu einer “Pädagogik der Anpassung” geworden, die konträr zum Individualitätsbegriff Herbarts stehe. Die dritte Hypothese lautet: Die in der Sonderpädagogik wurzelnde “Theorie des Schwachsinn” hat sich mit dem Sozialdarwinismus und mit Bestrebungen zur Herbeiführung einer “Rassenhygiene” verknüpft. Vierte Hypothese: Die Sonderpädagogik sieht den Menschen zu statisch; dies wiederum widerspricht Herbarts Bildungsbegriff. Fünfte These: Herbarts Zweck der Erziehung war die Förderung der Individualität und diese steht dem eigentlichen Zweck der Sonderpädagogik mit ihren Funktionen “Qualifikation” und “Anpassung” entgegen.<sup>18</sup>

Da Ludwig Strümpell als Wegbereiter der Sonderpädagogik wie auch als Schüler Johann Friedrich Herbarts rezipiert wird, wurde lange davon ausgegangen, dass Johann Friedrich Herbart der “Vater der Sonderpädagogik” sei. Hänsel und Schwager (2003), die mit ihrem Werk “Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie” auch einen Blick der Schultheorie über

<sup>15</sup>Vollständiger Name: Ludwig Adolf Heinrich, und weil er später geadelt wurde: “von Strümpell”.

<sup>16</sup>Vgl. KLATTENHOFF, Klaus: Aspekte sonderpädagogischer Herbart-Rezeption In: KLATTENHOFF, Klaus (Hrsg.): Knaben müssen gewagt werden. Johann Friedrich Herbart gestern und heute. Band 7. Oldenburg: 1997, S. 303-318, S. 316.

<sup>17</sup>Den Begriff “Pädagogik der Vielfalt”, der erstmals von PREUSS-LAUSITZ in seinem Werk “Kinder des Jahrhunderts” und PRENGEL in ihrem Werk “Pädagogik der Vielfalt” geprägt wurde, bedeutet eine Weiterentwicklung der Integration von Migrationskindern, der “Gleichbehandlung” von Mädchen und Jungen und der Integration von Kindern mit Behinderungen.

<sup>18</sup>Vgl. KLATTENHOFF, Klaus: Aspekte sonderpädagogischer Herbart-Rezeption In: KLATTENHOFF, Klaus (Hrsg.): Knaben müssen gewagt werden, a.a.O., S. 316f.

die Regelschule und ihre Pädagogik hinaus geben sowie Klattenhoff (1997), der Einstiegsüberlegungen zu den Aspekten sonderpädagogischer Herbart-Rezeption entwarf, gaben eine Orientierung bezüglich der These, Herbart als "Vater" - einer Pädagogik der Vielfalt- bzw. einer Inklusiven Pädagogik zu betrachten.

Der Begriff "Pädagogik der Vielfalt" wird mit der Inklusiven Pädagogik gleich gesetzt (siehe Abbildung 1.1). Ich gehe von der Weiterentwicklung der Integration von Kindern mit Behinderungen (aus den Sonderschulen) aus, wie ich später in Kapitel 4 genauer expliziere, aber zum selben Ergebnis, wie Klattenhoff und Prenzel gekommen bin: Denn integrative Weiterentwicklungen, z. B. von Kindern mit Behinderungen führen konsequenterweise zu dem Zusammendenken aller Vielfältigkeiten, wie Abbildung 1.1 verdeutlichen soll.

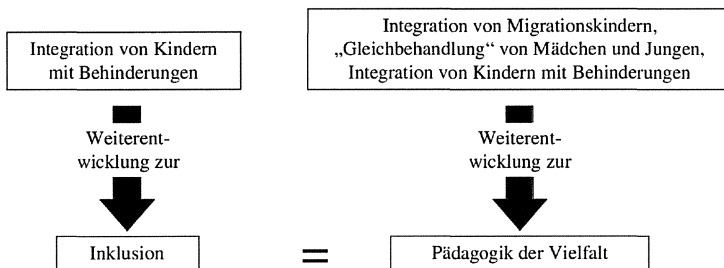


Abbildung 1.1: Integration in ihrer "Weiterentwicklung"

Auch der Rat für Menschenrechte sprach sich nach einer Begutachtung der Schulsituation für dringende Umstrukturierungen wegen des selektiven Charakters des deutschen Schulsystems aus. Viele Autoren in der Pädagogischen Wissenschaft beklagen ebenfalls seit vielen Jahrzehnten Aussonderungstendenzen der Schule und der Pädagogik und das damit verbundene negative Wirken in der deutschen Schulhistorie. Eine historische Analyse der Geschichte der Aussonderung wird dazu dienen, Entwicklungen der Vergangenheit gedanklich zurückzugehen und Korrekturen anzudenken.

## 1.2 Wissenschaftstheoretische Vorüberlegungen

*“Die notwendige Unvollständigkeit selbst unserer formalen Denksysteme beweist, daß kein System auf einem unveränderlichen Fundament ruht. Alle Wahrheiten – selbst jene, die uns so gewiß anmuten, dass schon die bloße Möglichkeit einer Korrektur gänzlich ausgeschlossen erscheint – sind im wesentlichen konstruiert.”<sup>19</sup>*

Dieses Zitat ist die einem Aufsatz entnommene erkenntnistheoretische Schlussfolgerung von Kurt Gödels berühmten Unvollständigkeitssatz. Gödel war ein Logiker und Erkenntnistheoretiker, der die strengste aller Wissenschaften, die Mathematik, revolutionierte. Er hat den Erkenntnisgewinn, den wir durch mathematische Schlussfolgerungen erlangen können, relativiert: Bis dahin versuchten anerkannte Wissenschaftler jahrzehnte- und jahrhundertlang eine Menge von Grundannahmen zu finden, mit denen alle wahren Theoreme der Mathematik bewiesen werden können. Diese Versuche gipfelten in dem mehrere tausend Seiten starken Werk “Principia Mathematica”<sup>20</sup>. Es stellte sich aber heraus, dass selbst die “Principia Mathematica” noch “Lücken” enthielt. Die Versuche endeten, als Kurt Gödel bewies, dass diese Lücken prinzipiell nicht auszumerzen sind und dass es keine endliche Menge von Prämissen geben kann, mit der man die Zahlentheorie (und damit die gesamte Mathematik, denn alle Bereiche der Mathematik basieren auf der Theorie ganzer Zahlen, den “einfachsten” Bereich der Mathematik) stimmig machen könnte.

Er beschäftigte sich also nicht nur mathematisch, sondern auch metatheoretisch mit der Frage, ob (s)eine wissenschaftliche Disziplin die objektive Wirklichkeit beschreibe, die unabhängig von (s)einem Denken existiere oder ob es sich um subjektive Projektionen gesellschaftlich anerkannter Gedankengebäude handle. Seine Beweise – auf der Metaebene betrachtet – haben umfassende philosophische Bedeutung und Relevanz über die Mathematik hinaus, für alle Disziplinen der Wissenschaften ergeben, es “erstreckt sich sogar auf so weit reichende, vertrackte Fragen wie nach dem Wesen der Wahrheit, der Erkenntnis und der Gewissheit. Weil es bei der Diskussion dieser Fragen immer auch um die menschliche Natur geht - [...] Für einige Denker waren die Gödelschen Sätze Wasser auf die Mühlen der Postmoderne, welche die alten absolutistischen Formen der Reflexion über

<sup>19</sup>GOLDSTEIN, Rebecca: Kurt Gödel. In: Denkanstöße 2007. Ein Lesebuch aus Philosophie, Kultur und Wissenschaft. München: 2006, S. 155-172, S. 165.

<sup>20</sup>RUSSEL, Bertrand / Alfred WHITEHEAD: Principles of Mathematics. Cambridge: 1903.



Wahrheit und Gewissheit, Objektivität und Rationalität zertrümmerten. [...] Sie [die Mathematik; die Verfasserin] ist Teil der großen postmodernen Ungewissheit, in der wir leben.”<sup>21</sup>

Da eine absolute, vollkommene Sachlichkeit nie zu erreichen ist, sollte meiner Meinung nach die Richtung der hinterfragenden Kritischen Erziehungswissenschaft stärker Eingang in die Pädagogik finden. Die Kritische Erziehungswissenschaft geht davon aus, dass die momentane gesellschaftskritische Analyse auch in wissenschaftlichen Abhandlungen pädagogischer Themen einbezogen werden sollten - die Segregation von Kindern mit Behinderungen nach Einbezug von Menschenrechten bezweifelt werden soll.<sup>22</sup>

Gödel kam – zusammen mit dem befreundeten Einstein (seinem Kollegen an der Universität Princeton) – nach seinen Erkenntnissen zu dem Schluss, dass jede wissenschaftliche Disziplin auf einer Philosophie basieren muss.

Man wird feststellen, dass schon Johann Friedrich Herbart (1779-1841) gewissermaßen eine metawissenschaftliche Sichtweise ansetzte. Er erkannte ebenfalls schon früh die Orientierung an der “philosophischen” Grundlegung der Wissenschaften, vor allem in der Pädagogik: “Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen, - philosophisches Denken; [...] Nirgends ist philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nötig wie hier [in der Pädagogik; die Verfasserin], wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht.”<sup>23</sup>

Auch Danner nannte das Menschenbildverständnis, das jedem wissenschaftlichen Reflektieren vorausgehe, die “Philosophie”. Die Rückschlüsse, die auf die Pädagogik als Wissenschaft getroffen werden können, sind aufgrund dieser Annahmen Folgende: Das Wissenschaftsverständnis der Pädagogik ändert sich, wenn von unterschiedlichen philosophischen Voraussetzungen, ausgegangen wird. Man kann im wissenschaftlichen Vorgehen die jeweiligen philosophischen Grundannahmen oder die weltanschaulichen Haltungen einbringen, es besteht aber auch die Gefahr, dass sie auch unbekannt und unbenannt als jeweiliges Welt- und Menschenbild in die wissenschaftlichen Arbeiten mit einfließen.<sup>24</sup>

*“Geistige Prozesse [...] haben eher mit Form als mit Substanz zu tun.”*  
(Bateson)<sup>25</sup>

<sup>21</sup>GOLDSTEIN, Rebecca: Kurt Gödel. In: Denkanstöße 2007, a.a.O., S. 165.

<sup>22</sup>Vgl. KRÜGER, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: 1999, S. 58.

<sup>23</sup>RUTT, Theodor: Sammlung Pädagogischer Schriften, a.a.O., S. 146-147.

<sup>24</sup>Vgl. ebd. S. 12ff.

<sup>25</sup>BATESON, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.: 2003, S. 28.

## 1.2 Wissenschaftstheoretische Vorüberlegungen

Die Geisteswissenschaft ist schwer begrifflich einzuordnen. Die Wissenschaften, die m. E. zu den Geisteswissenschaften zählen (z.B. Philosophie, Geschichte, Psychologie, Soziologie und Pädagogik, um einige zu nennen), haben zwar eine lange Geschichte, ihre Einordnung als Geisteswissenschaften allerdings geht erst auf das 19. Jahrhundert und Dilthey<sup>26</sup> zurück. Man wollte diese Wissenschaften von den Naturwissenschaften abgrenzen. In die geisteswissenschaftliche Pädagogik geht zunächst Diltheys lebensphilosophischer Ansatz ein, der "bedeutet, daß das Leben als einheitlicher, nicht mehr hinterfragbarer Grund von allem gesehen wird [...] Nach Dilthey setzt geisteswissenschaftliche Erkenntnis beim Erleben des Menschen an, auch bei dessen Geschichte."<sup>27</sup>

"Die einzelnen Erscheinungen im Reiche der Geschichte lassen sich, [...] nicht von außen her ‚erklären‘ wie physikalische Vorgänge, sondern nur von innen her ‚verstehen‘, d.h. von einer erlebenden Seele als Ausdruck eines Inneren auffassen, das ebenfalls erlebt und versteht [...]"<sup>28</sup>

Die "charakteristische(n) Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Pädagogik sind: Geschichtlichkeit, [...] die Einmaligkeit, das Individuelle in jedem Erziehungs- und Bildungsvorgang; Ganzheit und Struktur des persönlichen und des geschichtlich-kulturell-gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs; Ziel-, Wert-, Sinnfragen im Hinblick auf Erziehung und Bildung; Erziehungswirklichkeit, Theorie-Praxis-Verhältnis sowie Autonomie der Pädagogik."<sup>29</sup>

"Das rein quantitative Denken ist brüchig geworden, ein Denken, das sich den Menschen und Dingen nähert, indem es sie testet und vermisst, mit ihnen experimentiert und ihre statistische Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden, seine Qualität erfasst zu haben."<sup>30</sup>

Diese von Mayring stammende Aussage fordert eine qualitative Wende in der Wissenschaft: statt der bisher auf die Humanwissenschaften angesetzten rein quantitativen naturwissenschaftlichen Forschung soll mit der qualitativ humanwissenschaftlichen Forschung eine stärkere Subjektorientierung in die Geisteswissenschaft Eingang finden: Die Abkehr vom Pri-

<sup>26</sup>Wilhelm Dilthey (1833-1911) ist bekannt als der "Vater der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik", er erforschte hauptsächlich das Verstehen, siehe LÖWISCH, Dieter-Jürgen: Wilhelm Dilthey,... Darmstadt: 2002.

<sup>27</sup>Vgl. DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München; Basel: 1989, S. 19f.

<sup>28</sup>REBLE, Albert: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: 1991, S. 344 zit. von DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München; Basel: 1989, S. 19f.

<sup>29</sup>DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, a.a.O., S. 28-29.

<sup>30</sup>STENGEL-RUTKOWSKI, Sabine: Vom Defekt zur Vielfalt. Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. In: FEYERER, Ewald/ Wilfried PRAMMER (Hrsg.): Qual-I-tät und Integration. Beiträge zum 8. PraktikerInnenforum. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes Oberösterreich, Band 16. Linz: 2004, (S. 94-119), S. 109f.

mat naturwissenschaftlicher Forschung meint keine Absage an empirischer Forschung; sie meint lediglich: bevor Forschungen in einer Wissenschaft betrieben werden sollten, müssen erkenntnistheoretische Grundlagen und normative Setzungen (z.B. menschenrechtliche Prämissen) bedacht mit den Forschungen verknüpft werden.

Empirische Studien sind unabdingbar, um theoretische Konstrukte und deren Anspruch von Realisierbarkeit zu überprüfen. In meinem geschilderten Vorhaben schließe ich mich aber für mein Thema König und Ramsenthaler an, die auf menschenrechtlichen Gebieten für eine Abkehr vom Primat der naturwissenschaftlichen Forschung plädieren.

Bateson<sup>31</sup> nimmt zu dem Problem auch Stellung: "Streng genommen sind überhaupt keine Daten wirklich nackt und jeder Bericht ist irgendwie durch seine Abfassung und durch Transformation entweder durch einen Menschen oder durch seine Instrumente verändert worden."<sup>32</sup>

Ein Beispiel für empirisches Belegsuchen sind Schulversuche. Schulversuche waren ein Instrument, um Diskussionen über Veränderungen im Bildungssystem zu erproben oder auch sie scheitern zu lassen: "Häufig wird eine konservative Einstellung durch die Einrichtung von Schulversuchen kaschiert. Wer sich für die Integration von Behinderten in die allgemeinen Schulen engagiert, der wird bedacht sein müssen, daß er nicht der Verführung des ‚Instruments der Schulversuche‘ verfällt. In den die Integration begründenden Schulversuchen wird so getan, als müßte die Einlösung eines Menschenrechts empirisch belegt und begründet werden. Das ist abwegig. Natürlich werden Untersuchungen zur Praxis der Integration permanent notwendig sein. Themen solcher Untersuchungen sind zum Beispiel die Differenzierung des Unterrichts."<sup>33</sup>

Andere Probleme, auf die im Fortlauf des 3. Kapitels näher eingegangen wird, sind "bewusste Zwecksetzung" in ihrer Erkenntnistheorie und Verdinglichungen, z.B. der pädagogischen Wissenschaft.

Viele bildungspolitische Belange fordern menschenrechtliche Grundsätze ein, die nicht empirischen Belegen bedürfen sollten. Muth sieht z.B. die integrative Zielsetzung als Menschenrecht: "Integration ist ein Grundrecht

<sup>31</sup>Gregory Bateson (1904-1980), einer der einflussreichsten Universalgelehrten des 20. Jahrhunderts. BERMAN (1984), S. 170, nimmt aber an, dass "zukünftige Historiker ihn als den fruchtbarsten Denker des 20. Jahrhunderts ansehen könnten, siehe LUTTERER, Wolfram: Gregory Bateson. Eine Einführung in sein Denken. Heidelberg: 2002." Bateson konstatierte, dass Wissenschaftler auch nur Menschen seien und ihre wissenschaftlichen Modelle daher auch nur verkürzte Abbildungen der Wirklichkeit. "Jede Erkenntnis und jede noch so umfassende Erklärung [ist] in einen größeren Kontext eingebettet." BATESON (1964), S. 362. Es besteht aus seiner Sicht nicht eine Wissenschaft von der Natur, sondern nur eine Wissenschaft vom menschlichen Wissen über die Natur.

<sup>32</sup>BATESON, Gregory: Ökologie des Geistes, a.a.O., S. 19.

<sup>33</sup>Ebd., S. 187.

### 1.3 Einordnung der Kapitel - kurzer Überblick

im Zusammenleben der Menschen, das wir als Gemeinsamkeit aller zum Ausdruck bringen. Es ist ein Recht, auf das jeder Mensch einen Anspruch hat. Der Mensch sei als *zoon politicon* zu verstehen, hatte schon Aristoteles ausgesagt.”<sup>34</sup> Auch Wisotzki spricht sich für eine normative Rechtfertigung des Themas Integration aus, weil ethische Erwägungen in Betracht zu ziehen seien, und es bei empirischen Begründungen lediglich um “die Ausgestaltung der Mittel und Wege zur Erreichung dieser Zielvorstellung” gehen kann.<sup>35</sup> Die Segregation von Schülern mit Behinderungen wird als ein Verstoß gegen ein moralisches Grundrecht gesehen, sozusagen eine Verletzung des Rechtes auf Nichtaussonderung dieser Menschen und ist, laut Wisotzki, ein Indiz für ein Bildungssystem, das sich an einem verachtenden Menschenbild orientiere.<sup>36</sup>

Besonders das Thema der integrativen Erziehung zeigt bei Konfrontation in der Praxis, welche “Philosophie” bzw. welches “Menschenbild” hinter der jeweiligen “Pädagogik” steckt. Aufgrund der genannten Aspekte des Themenfeldes stimme ich Braun zu: “Es ist notwendig, dass Sinn auch geschichtlich ausgelotet wird.”<sup>37</sup>

## 1.3 Einordnung der Kapitel - kurzer Überblick

Die Handlungen der Schulpolitik lassen erkennen, dass die Schülerheterogenität als ein Hindernis für die Lernorganisation bewertet wird. Das Kapitel 2 führt in dieses Themenfeld ein und beleuchtet in Abschnitt 2.1 die geschichtliche Entwicklung dieses Denkens. Heutige Ausgrenzungstendenzen in der (Leistungs-) Gesellschaft stellen Benachteiligungen, vor allem für Menschen mit Behinderungen dar. Aktuelle Positionen der Bioethik lassen mehr Besorgnis bezüglich Einstellungen gegenüber dem Leben und dem Lebensrecht von Menschen mit Beeinträchtigungen/ Behinderungen erkennen. Abschnitt 2.2 geht auf die Wirkung der Institution Schule ein. Des Weiteren wird mit Hilfe von empirischen Untersuchungen auf die verschiedenen Wirkungen von schulischer Segregation im Vergleich mit der

---

<sup>34</sup>MUTH, Jakob: Schule als Leben. Prinzipien, Empfehlungen, Reflexionen. Eine pädagogische Anthologie. Band 5. Hrsg. von Herbert SUSTECK und Edith BIRR-CHAARANA. Baltmannsweiler: 1992, S. 185.

<sup>35</sup>Vgl. WISOTZKI, Karl Heinz: Integration Behinderter. Modelle und Perspektiven. Stuttgart; Berlin; Köln: 2000, S. 31.

<sup>36</sup>Vgl. ebd., S. 32.

<sup>37</sup>BRAUN, Walter: Pädagogik- eine Wissenschaft!? Aufstieg, Verfall, Neubegründung. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Weinheim: 1992, S. 116.

Integration/Inklusion eingegangen. Dabei werden im Mittelpunkt Gruppen von Schülern mit klassifizierten Behinderungen (auch sog. „Lernbehinderungen“) stehen. Abschnitt 2.3 geht näher auf gesellschaftliche Hintergründe ein, insbesondere auf die „Leistungsschule“ und daraus erwachsende Probleme: Die Position der Segregation beinhaltet ein anderes Verständnis von Leistung als das der Integration/Inklusion. Es wird die Leistung als Prinzip der gesellschaftlichen Chancenverteilung in historischer Sicht erklärt und zusammen mit anderen heutigen Prinzipien der gesellschaftlichen Chancenverteilung verglichen. Die angemessene Übertragung auf das System Schule wird dabei reflektiert.

Von der Idee ausgehend, dass Pädagogik allgemein zu den Geisteswissenschaften gehöre (Siehe Abschnitt 1.2), wird der Inklusionsgedanke und seine Grundlagen in Kapitel 3 reflektiert. Abschnitt 3.1 zeigt die möglichen Gefahren auf, wenn sich „bewusste Zwecksetzung“ als erkenntnistheoretisches Prinzip hinter (pädagogischen) Handlungen verbirgt (z.B. Nichtbeachtung einer komplexen Realität).

Abschnitt 3.2 erhebt nach vorausgegangenen Erkenntnissen die Notwendigkeit dem Inklusionsgedanken eine Basis einer ökosystemischen Philosophie zugrunde zu legen. Abschnitt 3.3 stellt den Inklusionsgedanken im Rahmen normativer Setzungen auf die Menschenrechtsebene. Diese Sicht verschiebt somit die geltenden Normen. Abschnitt 3.4 geht genauer auf eine ökosystemische Sicht ein, die diesen Setzungen entspricht. Die ökosystemische Sicht wird an den Beispielen der Begriffe „Defekt“ und „Behinderung“ exemplifiziert.

Integration und Inklusion werden in Kapitel 4 klar voneinander abgegrenzt. Zum Einen wird in Abschnitt 4.2 begrifflich getrennt, zum Anderen werden auf die Vorstellungen und Realisierungsformen von Integration sowie beinhaltetem „Risiko“ näher eingegangen, denn der Begriff der Integration könnte „deflationieren“. Der Abschnitt 4.1 erzählt von den Anfängen der Integrationsbewegung mit dem Leitmotiv der Bildungsreform. Weiter wird nach einem grundlegenden Paradigmenwechsel, der z.B. bezüglich des segregativen Vorgehens im Bildungssystem stattgefunden haben könnte, gefragt. Das Überdenken des Schulsystems ist nicht erst nach den PISA-Untersuchungen und -Veröffentlichungen gefordert. Allerdings „rütteln“ angegangene Bestrebungen zur Verbesserung wenig am bisherigen Schulsystem. Abschnitt 4.3 zeigt die (international gewachsene) Entstehung des neuen Begriffs „Inklusion“ auf (z. B. bei der UNESCO-World Conference on Special Needs Education (1994) festgelegt). Abschnitt 4.4 beschreibt darauf aufbauend die Inklusive Pädagogik als Desiderat. Die Leitidee der Inklusiven Pädagogik geht nicht nur mit Integration von Kindern mit Be-

### *1.3 Einordnung der Kapitel - kurzer Überblick*

hinderungen einher, sondern meint auch einen anderen Umgang mit dem Kind sowie eine andere, nicht defizitorientierte Sichtweise. Dies würde bedeuten, dass eine fundamentale Neuorientierung der schulpädagogischen Tradition erforderlich werden würde: Nicht mehr ausschließlich das Kind passt sich an Schulanforderungen an, sondern der demokratischen "Schule für alle" wird nur entsprochen, wenn alle Schüler in ihrer Gesamtheit, Mädchen sowie Jungen, Kinder unterschiedlicher kultureller Herkunft und Behinderung akzeptiert werden würden.

Im Exkurs Kapitel 5 wird auf die gesellschaftliche Eingrenzung eingegangen und Missstände, vor allem im Rückgriff auf die Antike reflektiert. Dabei soll der von der Autorin eingebrachte Begriff "Konventionen des gesunden Menschenverstandes" als "Tarnung" beschrieben werden, der Missstände verdeckt. Die Diskussion um den Gerechtigkeitsgedanken wird aufgenommen und im egalitaristischen Denken sowie auch im nonegalitaristischen Denken reflektiert. Dies erklärt u. a. auch, warum in der Bildungsfrage nicht mehr von Chancengleichheit, sondern von Chancengerechtigkeit gesprochen wird.

Kapitel 6 gibt einen kurzen Überblick über Johann Friedrich Herbarts Stationen im Leben, um sein Denken und Schreiben in zitierten Werken besser einordnen zu können. Ein für diese Arbeit wichtiger Umstand in seinem Leben war z.B. die Aufnahme seines behinderten Ziehsohns.

Kapitel 7 versucht in Abschnitt 7.1 die Interpretationsgeschichte von Herbarts Werken seit seinem Tod einzuteilen und zu beleuchten und erklärt seine heutige Unbeliebtheit anhand der Herangehensweise früherer Interpretationen, die geprägt von seiner Wirkungsgeschichte waren. Abschnitt 7.2 versucht Herbarts Denken im Widerspruch zum damaligen Zeitgeist zu erforschen, durch einige ausgewählte Medien, wie private Briefe, eigene Aussagen in seinen Werken und dem Rückblick von bekannten Zeitgenossen. Im Exkurs 7.2.3 sind Herbarts Reflexionen über das Lernen und Lehren, hin zu einer "beseelten" Gesellschaft enthalten. Abschnitt 7.3 beschäftigt sich mit Herbarts Vorstellungen von Erziehung und Bildung, die ohne eine Aufarbeitung des Bezugs von Herbart und Immanuel Kant nicht nachvollziehbar wären.

In Kapitel 8 werden die nachfolgenden Prägungen und Einflüsse in der Herbart-Rezeption untersucht. Abschnitt 8.1 geht auf die durch die Moderne entstandene soziale Frage und deren "Lösung" in der Gesamtgesellschaft näher ein. Hierbei wird die Gesellschaft der Moderne in Abgrenzung zur Prämoderne geschildert. Abschnitt 8.2 beschreibt den Paradigmenwechsel Mitte des 19. Jahrhunderts hin zu einem naturwissenschaftlich-biologistischen Denken und schildert die Entwicklung vom romantischen

“Aufklärungsgedanken” in der Erziehung und Bildung, hin zur sozialdarwinistisch geprägten Sicht, die mit der Medizinisierung der sozialen Frage (siehe Abschnitt 8.3) ebenfalls Eingang in das stark zweckgesetzte Wirken und Denken des Erziehungs- und Bildungssystems fand. Abschnitt 8.4 erläutert die Geschichte der Entstehung und Restauration des institutionellen Sonderschulwesens und dessen Kritik.

Da Ludwig Strümpell als Wegbereiter der Sonderpädagogik rezipiert wird, wurde auf der Basis einiger Schriften lange davon ausgegangen, dass Herbart der “Vater der Sonderpädagogik” sei. Bis heute geht die einschlägige Literatur von dieser Rolle Herbarts aus.<sup>38</sup> Um eine Missdeutung dieser These zu belegen, soll auf die Aussagen Strümpells eingegangen werden. Abschnitt 8.5 überprüft Strümpells Rolle anhand biographischer Besonderheiten und einiger relevanter Werke. Im Mittelpunkt steht allerdings das Hauptwerk “Pädagogische Pathologie” und die Untersuchung exemplarischer Kapitel, von dem die Interpretationslinien zur wissenschaftlichen Etablierung der Sonderpädagogik führten. Kapitel 9 versucht in Abschnitt 9.1 eine Einordnung Strümpells bezüglich seiner pädagogischen Theorien über den Umgang mit “fehlerhaften” Schülern vorzunehmen und in Abschnitt 9.2 auf diesen Erkenntnissen einen Vergleich mit den Herbartschen Anschauungen über dieses Thema, die in Abschnitt 7.3 zusammengefasst sind, vorzunehmen. Kapitel 10 versucht eine abschließende Betrachtung bezüglich der Inklusiven Pädagogik und ihres Vordenkers Johann Friedrich Herbart.

---

<sup>38</sup>siehe Kapitel 1.1