

Kuhn, Andreas

Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion. Systematische Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 257 S. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung) - (Zugl.: Berlin, Humboldt-Universität, Diss., 2015)



Quellenangabe/ Reference:

Kuhn, Andreas: Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion. Systematische Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 257 S. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung) - (Zugl.: Berlin, Humboldt-Universität, Diss., 2015) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107532 - DOI: 10.25656/01:10753

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107532>

<https://doi.org/10.25656/01:10753>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Andreas Kuhn

Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion

Systematische Anfänge der Sonderpädagogik
als pädagogische Theorie und Praxis

Kuhn

Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Andreas Kuhn

Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion

Systematische Anfänge der Sonderpädagogik
als pädagogische Theorie und Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

für Juli, Rosa, Meta und Nadine

Die vorliegende Arbeit wurde von der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem Titel „Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion – Systematische Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Vera Moser, Prof. Dr. Dietrich Benner, Prof. Dr. Sven Jennessen

Tag der Disputation: 14.01.2015

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2034-9

Danksagung

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich, bevor die inhaltliche Auseinandersetzung aufgenommen wird, einigen Menschen danken, die für die Arbeit an meiner Dissertation und darüber hinaus in ganz unterschiedlicher Art und Weise bedeutsam waren und sind.

Dietrich Benner, der nicht nur meine Arbeit kritisch, konstruktiv, immer wohlwollend und unterstützend begleitet, sondern vor meiner Zeit in Berlin meine Auseinandersetzung mit der Frage nach der Pädagogik angeregt und in vielen Punkten mitbestimmt hat.

Vera Moser, die die Betreuung meiner Arbeit auf halber Strecke ganz selbstverständlich übernommen und, in ihrer kollegialen und klaren Art, bis zu ihrer Fertigstellung durch detailreiche Rückmeldungen und Kritik begleitet hat.

Sven Jennessen, der meiner Arbeit stets offen und interessiert begegnet ist und diese nicht nur kritisch begleitet hat, sondern durch die Gestaltung der Arbeitsbedingungen und des Klimas am Lehrstuhl für Pädagogische und soziale Rehabilitation in Landau, gemeinsam mit dem Team – Bärbel Hürter, Katja Wirtz, Martina Sandmann-Wysotzki und Steffi Hurth –, die Fertigstellung der vorliegenden Arbeit ganz wesentlich unterstützt hat.

Christian Lindmeier, der, am Ende meines Studiums in Landau, meine Arbeit am Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik angeregt und in der Betreuung meiner Dissertation auf der ersten Hälfte der Strecke gefördert hat.

Ebenfalls danke ich allen Teilnehmern des Kolloquiums von Dietrich Benner an der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, der Humboldt-Universität zu Berlin von 2004 bis 2007 sowie des fakultätsübergreifenden Doktorandenkolloquiums von Christian Lindmeier, Barbara Fornefeld, Ursula Stinkes und Markus Dederich zwischen 2006 und 2009 für den fachlichen Austausch, viele Anregungen und motivationale Unterstützung.

Zum Schluss möchte ich Markus Scholz, Judith und Nicki Durand, Andreas Eichberger sowie meinen Eltern, meinem Bruder und meiner Familie danken, die alle auf ihre Weise zur Fertigstellung meiner Arbeit beigetragen haben.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Inhaltsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	9
1 Einleitung	11
1.1 Problemaufriss – Motivation und Fragestellung	11
1.2 Methodische Überlegungen – Systematik und Geschichte	20
1.3 Forschungsstand – Grundlegung der Arbeit im Kontext der aktuellen Verständigung	22
1.4 Begründung und Verlauf der Darstellung – systematische Anfänge der Sonderpädagogik im Kontext der historischen Anfänge der Selbstverständigung moderner Pädagogik	28
2 Johann Amos Comenius – Die Vorbereitung auf die himmlische Academia und die Grenzen der Pädagogik	35
2.1 Einleitung – historische Übergänge in Comenius' Werk	35
2.2 Die Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens – Zur Konstitution der Problemstellungen moderner Pädagogik bei Comenius	37
2.3 „Die Ordnung ist die Seele aller Dinge“ – Die pansophische Einbindung der Pädagogik und die Welt als Schule	44
2.4 „Omnes – omnia – omnino“ – zur Bedeutung der unbedingten Forderung einer Teilhabe aller für die Entstehung und Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik	61
3 Jean Jacques Rousseau – Anfang und Ende der Pädagogik und die pädagogische Selbstbegründung	67
3.1 Einleitung – Die Selbstbegründung moderner Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis und die Konstitution der sonderpädagogischen Problemstellung der Pädagogik	67
3.2 Ungleichheit, Natur, Gesellschaft und die Allmacht der Erziehung in Gedanken – Die künstliche Natur und die Selbstverständigung der Grenzen einer eigenständigen Pädagogik	69
3.3 „Aber wer eine Pflicht auf sich nimmt, die ihm keineswegs von der Natur bestimmt ist ...“ – Die vertragstheoretische Grundlegung der Erziehung und die technologische Verantwortung einer eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis	83
3.4 Negative Pädagogik und das Ende der Pädagogik im Anfang ihrer Selbstverständigung – pädagogische Exklusion als systematische Problemstellung moderner Pädagogik	97

4	Johann Heinrich Pestalozzi – Die Bearbeitung pädagogischer Exklusion und die Frage nach Einheit und Differenz der Pädagogik	103
4.1	Einleitung – Einheit und Differenz der Pädagogik als pädagogisches Problem	103
4.2	Die Ungleichheit der Verhältnisse und die Differenz der Pädagogik – Der Ausschluss aus Pädagogik und die Ungleichheit der Teilhabe als Probleme pädagogisch hervorgebrachter und zu bearbeitender Ungleichheit	107
4.3	„Ob ich also wollte, oder nicht, ich musste erst die Thatsache durch mich selbst aufstellen, und durch das, was ich that und vornahm, das Wesen meiner Ansichten klar machen“ – die Verständigung von Einheit und Differenz der Pädagogik im Verhältnis von Erfahrung, Experiment und Reflexion	119
4.4	Pädagogische Experimente und reflexive Pädagogik zwischen Einheitsideal, Transformation und Entgrenzung der Pädagogik – pädagogische Transformationen und Transformation der Pädagogik	173
5	Systematische Problemstellungen der Sonderpädagogik als moderne Pädagogik – Ergebnisse und Perspektiven	189
5.1	Ungleichheit, Teilhabe und Exklusion als grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik im Verhältnis von Eigenständigkeit und Anerkennung, Legitimation und Verantwortung und pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik bei Comenius, Rousseau und Pestalozzi	189
5.2	Reichweite und Grenzen der angestellten Überlegungen für die aktuelle Diskussion in Pädagogik und Sonderpädagogik – Relevanz	220
5.3	Überlegungen zum systematischen Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik – Die Möglichkeit und Notwendigkeit einer pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik und einer (allgemein-)pädagogischen Bearbeitung der Problemstellung der Sonderpädagogik	222
5.4	Überlegungen zum systematischen Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Pädagogik – Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung der Pädagogik im Rahmen einer Allgemeinen Pädagogik als Ort der Verständigung über Einheit und Differenz der Pädagogik und die Möglichkeit und Notwendigkeit einer transformatorischen Pädagogik	243
6	Literaturverzeichnis	247
7	Zusammenfassung / Abstract	257

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik, dargestellt auf zwei systematischen Achsen	27
Tabelle 2: Verortung der Fragestellung der Arbeit innerhalb der systematischen Darstellung der Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik	32
Tabelle 3: Systematische Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Comenius	48
Tabelle 4: Bearbeitung der systematischen Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Comenius	63
Tabelle 5: Systematische Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Rousseau	86
Tabelle 6: Bearbeitung der systematischen Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Rousseau	99
Tabelle 7: Systematische Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Pestalozzi	122
Tabelle 8: Bearbeitung der systematischen Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Pestalozzi	184
Tabelle 9: Problemstellungen moderner Pädagogik im Kontext handlungstheoretischer Verständigung und technologischer Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung entlang der Bearbeitung der Problemstellungen von Ungleichheit, Teilhabe und Exklusion	232

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss – Motivation und Fragestellung

Dass Sonderpädagogik Pädagogik ist (Moor 1965), gehört in der Sonderpädagogik¹ zu den unstrittigen Selbstverständlichkeiten. Nicht erst mit Paul Moor (1965), sondern seit dem ersten systematischen Entwurf einer Begründung der Sonderpädagogik in Georgens und Deinhardts „Grundlegung einer heilpädagogischen Gesamtwissenschaft“ (1861) versteht sich die Sonderpädagogik als Pädagogik oder wiederholt zumindest das Mantra, sie sei Pädagogik und nichts anderes. Dabei geht es der Sonderpädagogik nicht immer um die Darstellung und Entwicklung ihres pädagogischen Selbstverständnisses. Insbesondere in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dient die Behauptung, Heilpädagogik sei Pädagogik, insbesondere der Bestimmung dessen, was sie nicht ist: Medizin und/oder Psychologie (vgl. Hanselmann 1941; Moor 1965). Bis heute finden sich immer wieder neue Versuche, das Pädagogische der Sonderpädagogik zu bestimmen (vgl. z.B. Löwisch 1969; Bleidick 1974, 1999a; Speck 1996; Lindmeier 1997, 2000, 2001; Moser 2003; Haerberlin 2005; Möckel 1979, 1984, 1986, 2007; Biewer 2009). Keine andere Teildisziplin der Pädagogik befasst sich in dieser Kontinuität mit der Frage, ob sie Pädagogik ist und auf welche Art und Weise sie als Pädagogik zu verstehen ist beziehungsweise, wie sie sich als Pädagogik darstellt. Die fortgesetzte Postulierung der Sonderpädagogik als Pädagogik verweist so auf ein ungeklärtes, fragliches und fragiles, pädagogisches Selbstverständnis und eine dauerhafte pädagogische Verunsicherung der Sonderpädagogik (vgl. Moser 2003; Kuhn 2011).

Auch in der Allgemeinen Pädagogik besteht keine Einigkeit über das Selbstverständliche der Pädagogik, auf das sich die Sonderpädagogik wiederholt beruft. Sowohl bezüglich der Unterschiedlichkeit der Bestimmung des Pädagogischen der Pädagogik als auch hinsichtlich der Frage, ob eine einheitliche, allgemeingültige Bestimmung des Pädagogischen angesichts der institutionellen, professionellen und disziplinären Ausdifferenzierung der Pädagogik überhaupt noch möglich oder auch nur wünschenswert ist, besteht keine Einigkeit (vgl. z.B. Lenzen 1987; Benner/Göstemeyer 1987; Krüger 1994; Winkler 1994; Mollenhauer 1996, 1998; Vogel 1998; Benner 2001a; Heitger 2003; Kraft 2012; Ricken 2012). Das Selbstverständliche, auf das sich die Sonderpädagogik beruft, scheint in der Pädagogik nicht ohne weiteres anzutreffen zu sein – d.h., sich eben gerade nicht von selbst zu verstehen. Vielmehr findet die pädagogische Verunsicherung der Sonderpädagogik ihre Entsprechung in einer Verunsicherung der Allgemeinen Pädagogik, entlang der Frage nach der Schwierigkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit Allgemeiner

¹ Die Bezeichnungen Sonderpädagogik, Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Behindertenpädagogik werden im Folgenden synonym verwendet. Der nahezu durchgängigen Verwendung der Bezeichnung Sonderpädagogik liegt keine besondere Präferenz für diese zugrunde, vielmehr gibt es gute Gründe, auch diese in Frage zu stellen. Die Entscheidung erfolgte, da die verfügbaren Alternativen in ihren Konnotationen mindestens nicht unproblematisch sind (d.h. also mangels besserer Alternativen) und vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit sogar unangemessen erscheinen.

Pädagogik (Benner 2001a). Was in der Allgemeinen Pädagogik jedoch gerade nicht dazu führt, sich auf die Selbstverständlichkeiten der Pädagogik zu berufen – was faktisch ihrem Ende gleichkäme –, sondern in die fortgesetzte, vielfältige und kontroverse Arbeit am Selbstverständnis der Pädagogik mündet (vgl. z.B. Mollenhauer 1998, Prange 2000, 2005; Benner 2001a; Heitger 2003; Winkler 2006).

Vor diesem Hintergrund scheint die Frage nach der Sonderpädagogik als Pädagogik, im Spannungsfeld der Fraglichkeit des Selbstverständlichen der Pädagogik und der pädagogischen Verunsicherung der Sonderpädagogik, in besonderer Art und Weise zu begründen, um nicht der Gefahr der Wiederholung des Mantras oder der fortgesetzten Verhandlung der pädagogischen Verunsicherung zu erliegen.

Die Sonderpädagogik weist in ihrer Verständigung der Frage nach der Pädagogik eine gewisse Eigentümlichkeit auf. Die pädagogische Begründung der Sonderpädagogik scheint von den Grenzen der Pädagogik her bestimmt. In vielen Fällen sogar von dem aus, was (sowohl der Pädagogik als auch der Sonderpädagogik) als Nicht-Pädagogik gilt, von dem also – so die Argumentation in der Sonderpädagogik –, was die Pädagogik vernachlässigt, nicht berücksichtigt oder explizit ausschließt (vgl. z.B. Georgens/Deinhardt 1861; Hanselmann 1941; Moor 1965; Bleidick 1974, 1999a; Feuser 1995; Speck 1996; Möckel 1979, 1984, 1986, 2007; Jantzen 2007). Es scheint deshalb nicht verwunderlich, dass die Sonderpädagogik in ihrer pädagogischen Selbstverständigung in vielen Fällen nahezu ohne Referenz auf die Selbstverständigung der Pädagogik auskommt (vgl. Moser 2003). Wenn nämlich Sonderpädagogik dort beginnt, wo Pädagogik aufhört, und nur deshalb als notwendig erachtet wird, weil die Pädagogik in gewisser Hinsicht als begrenzt erscheint, dann scheint eine Referenz auf die Verständigung, die über die rein negative Feststellung der Nicht-Anschlussfähigkeit sowie der Nicht-Berücksichtigung der besonderen pädagogischen Problemstellungen der Sonderpädagogik hinausgeht (vgl. Möckel 1979, 2007), nicht nur unangebracht, sondern überhaupt nicht möglich. In diesem Sinne erscheint das Besondere der Sonderpädagogik nicht (in erster Linie) als ein Spezielles oder eine Spezifikation eines Allgemeinen der Pädagogik, sondern als das nur der Sonderpädagogik eigene. Und das Pädagogische der Sonderpädagogik erscheint entweder als das Nicht-Pädagogische und das pädagogisch Unbestimmte der Pädagogik – der Pädagogik gewissermaßen abgeschnittene – oder als das unbekannte und nicht näher bestimmte Selbstverständliche der Pädagogik. In der sonderpädagogischen Unterscheidung von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik² endet das Allgemeine der Pädagogik dort wo das pädagogisch Besondere der Sonderpädagogik beginnt. Allgemeine Pädagogik oder auch Normalpädagogik bezeichnet im sonderpädagogischen Sprachgebrauch in diesem Sinne nahezu durchgängig nicht eine Teildisziplin oder einen bestimmten Problembereich der Pädagogik, sondern in erster Linie Nicht-Sonderpädagogik. Auch die Allgemeine Pädagogik, wie die meisten anderen pädagogischen Teildisziplinen, kommt in diesem Zusammenhang in der (Selbst-)Verständigung der Pädagogik wei-

² In der vorliegenden Arbeit werden zwei Begriffe von „Allgemeiner Pädagogik“ / „allgemeiner Pädagogik“ unterschieden. Zum einen ein sonderpädagogischer Begriff von „allgemeiner Pädagogik“ der allgemeine Pädagogik im wesentlichen durch ihre Unterscheidung von Sonderpädagogik als Nicht-Sonderpädagogik bestimmt. Zum anderen ein Begriff „Allgemeiner Pädagogik“ der diese sowohl als Teildisziplin sowie als Ort der Verständigung über eine Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns unter allen Disziplinen und Professionen einer ausdifferenzierten Erziehungswissenschaft versteht (Benner 2001a)

testgehend ohne Referenz auf die Sonderpädagogik aus. Das Feld der Pädagogik scheint so entlang der Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik gegenständlich und diskursiv geteilt.

Systematisch lassen sich zwei zusammenhängende Frage- und Problemstellungen ausmachen, welche die Grenzlinien der (sonderpädagogischen) Unterscheidung von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, seit den Anfängen der Sonderpädagogik, markieren. Zum einen die Frage nach Behinderung als dem außerpädagogisch bestimmten bzw. pädagogisch unbestimmten Besonderen der Sonderpädagogik (vgl. Bleidick 1974, 1999a; Jantzen 1974, 2007), insbesondere im Rahmen einer anthropologisierenden und individualisierenden Beschreibung der Klientel der Sonderpädagogik (vgl. Lindmeier 1993; Moser 1998, 2003; Zirfas 1998, 1999, 2004; Weisser 2005, 2009), zum anderen die Frage nach den Grenzen der Pädagogik, insbesondere hinsichtlich des Wirksamkeitsproblems der Pädagogik (vgl. Moor 1965; Lindmeier 1997, 2000; Möckel 1979, 1984, 1986, 2007; neuerdings auch Bleidick 1999a) oder – unter Berufung auf Luhmann – des Technologiedefizits der Pädagogik (vgl. Speck 1996) im Sinne der prinzipiellen Unverfügbarkeit pädagogischer Einwirkungen (vgl. Moser 2003). Die Begründung der Notwendigkeit der Sonderpädagogik als Pädagogik sowie ihre Legitimation als Teilbereich der Pädagogik und gleichzeitig ihre grundsätzliche Kritik sowie die Forderung nach ihrer Auflösung folgt durchweg einem, wenn auch unterschiedlich vorgestellten Zusammenhang dieser beiden Frage- und Problemstellungen (vgl. Moser 2003, 2009) in der grundsätzlichen Unterscheidung von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik. In einer, nicht zuletzt historisch abgesicherten, Koppelung von Klientel, Disziplin, Profession und Institution (vgl. Lindmeier 1993; Moser 2003) reklamiert die Sonderpädagogik in diesem Zusammenhang eine besondere und umfassende Zuständigkeit für die (pädagogische) Bearbeitung der Problemstellung Behinderung (vgl. Bleidick 1974, 1999a; Jantzen 2007; Dederich 2001, 2009; Ahrbeck 2011), während die Kritiker, insbesondere aus ihren eigenen Reihen, nicht müde werden, Behinderung als allgemeinpädagogische Problemstellung darzustellen (vgl. Möckel 1973, 1979; Eberwein 1995; Feuser 1995). Gleichzeitig gehört Behinderung in der Allgemeinen Pädagogik sowie in weiteren Teildisziplinen und Bereichen der Pädagogik zu den nur randständig bzw. gar nicht behandelten Frage- und Problemstellungen (vgl. Kuhn 2011). Behinderung zeigt sich so nicht zuletzt in ihrer allgemeinpädagogischen Nicht-Thematisierung als vor- und außerpädagogisch bestimmte Problemstellung und scheint darüber hinaus die pädagogische Begründung der Sonderpädagogik entlang des als Nicht-Pädagogik bestimmten zu stützen. Auch die Rekonstruktion der Geschichte der Sonderpädagogik folgt, spätestens seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, dem Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung in der Sonderpädagogik (vgl. Bleidick 1974; Möckel 1979, 2007; Ellger-Rüttgardt/Tenorth 1998; Ellger-Rüttgardt 2008; Tenorth 2006a), teilweise in sozialgeschichtlicher Manner mit Blick auf den allgemein gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung (Jantzen 1974, 1982, 2007; Moser 1998, 2009). Vor diesem Hintergrund findet die Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik nur insofern Berücksichtigung, als sie sich auf eine pädagogische Thematisierung und Bearbeitung von Behinderung hin auslegen lässt, gleichzeitig wird die pädagogische Nicht-Thematisierung von Behinderung auch historisch als Entstehungs- und Legitimationsgrund der Sonderpädagogik dargestellt.

In den Rekonstruktionen einer Geschichte der Sonderpädagogik finden sich regelmäßig in erster Linie solche Werke rezipiert, die sich explizit auf die Problemstellung Behinderung beziehen (lassen) oder zumindest ein Verständnis einer – durchaus im medizinischen Sinne verstandenen – heilenden oder auch heilen – dann eher im Sinne einer ganzheitlichen – Erziehung entwickeln.³ Während die Nicht-Thematisierung von Behinderung scheinbar als Ausschlusskriterium der Rezeption fungiert.

Die Frage nach der Geschichte der Sonderpädagogik wird vorwiegend einerseits im Kontext einer Begründung und Legitimation der Sonderpädagogik verhandelt (vgl. Bleidick 1974; Möckel 1979, 2007; Speck 1996; Haeblerlin 2005; Ellger-Rüttgardt 2008; Biewer 2009)⁴, andererseits im Zusammenhang mit der Kritik und Delegitimation der Sonderpädagogik gestellt und bearbeitet (Jantzen 1974, 2007; Moser 1998, 2003; Hänsel/Schwager 2003, 2004). So finden sich seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in Verbindung mit unterschiedlichsten, teilweise konkurrierenden Grundlegungsversuchen der Sonderpädagogik variierende, zum Teil eher knappe Darstellungen einer Geschichte der Sonderpädagogik im Sinne einer historischen Selbstvergewisserung.

Steht das historische Interesse der Sonderpädagogik, in seiner Anbindung an das Interesse der Selbstbegründung und Grundlegung, so meist im Kontext der Frage nach einer Theorie der Sonderpädagogik, sind doch die Arbeiten, die eine Theorie der Sonderpädagogik systematisch aus der historischen Verständigung entwickeln (vgl. Bleidick 1974; Moser 2003) oder die Theoriegeschichte selbst systematisierend problematisieren und betrachten (vgl. Müller 1991; Faust 2007; Moser/Sasse 2008; Moser 2009; Lindmeier 2012), eher rar. Auch liegen nur wenige Arbeiten vor, die sich monographisch einer Gesamtdarstellung der Geschichte der Sonderpädagogik widmen (Jantzen 1982; Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008), wobei auch diese eher eine Praxisgeschichte der Institutionalisierung und Etablierung der Sonderpädagogik rekonstruieren und, obgleich sie jeweils eigene systematische Perspektiven verfolgen, nicht auf die systematische Ausarbeitung einer Theorie der Sonderpädagogik zielen.

Die Geschichte der Sonderpädagogik erscheint so entweder als kontinuierliche Erfolgsgeschichte der pädagogischen Thematisierung und Bearbeitung von Behinderung, im Sinne der Ermöglichung der Teilhabe behinderter und benachteiligter Kinder an Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund allgemeinpädagogischer Ausgrenzungs- und Entlastungsversuche (vgl. Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008), oder aber selbst als – ebenfalls kontinuierliche – Verfallsgeschichte der Ausgrenzung und Isolation behinderter und benachteiligter Menschen (Jantzen 1974, 1982, 2007; Haeblerlin 2005; Hänsel/Schwager 2003, 2004). Dabei gehen selbst aktuelle Darstellungen, die im Kontext der Diskussion um Inklusion in der Rekonstruktion unterschiedlicher historischer Paradigmen die Diskontinuitäten in der historischen Entwicklung der Sonderpädagogik betonen – und eher auf Differenz, denn auf Einheit abheben – von einer Kontinuität des Zusam-

³ Das gilt auch für das sonderpädagogische Interesse an den in der vorliegenden Arbeit rekonstruierten Ansätzen von Comenius, Rousseau und Pestalozzi. Auch hier bleibt sonderpädagogische Lektüre im Wesentlichen auf den Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung bezogen (siehe 2.1, 3.1, 4.1).

⁴ Die erste knappe Darstellung einer Geschichte der Heilpädagogik als Geschichte pädagogischer Wohltätigkeit und Reform findet sich in dem allgemein als erstem Grundlegungsversuch bezeichneten Werk „Die Heilpädagogik“ von Georgens und Deinhardt (1861) – dort im zwölften Vortrag.

menhangs von Pädagogik und Behinderung aus (vgl. Tenorth 2006a; Moser 2009; Lindmeier 2012).

Auch die Geschichte der Pädagogik scheint hinsichtlich der Unterscheidung allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik geteilt. Die Frage nach der Geschichte der Sonderpädagogik gehört auch in der Pädagogik zu den eher randständigen Themengebieten. Wenn auch in den letzten Jahren, insbesondere seit Ende der 90er Jahre der 20. Jahrhunderts, ein zunehmendes Interesse zu verzeichnen ist.⁵

Nachdem der Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung bis in 90er Jahre der 20. Jahrhunderts nicht nur das Selbstverständliche der Sonderpädagogik markiert, sondern auch die Selbstverständigung der Sonderpädagogik zwischen Legitimation und Aufhebung bestimmt, wird seit den 90er Jahren der Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung in der Sonderpädagogik von unterschiedlicher Seite in Frage gestellt, ohne dabei zwangsläufig die Legitimation der Sonderpädagogik in Frage zu stellen (vgl. Lindmeier 1993, 2001; Zirfas 1998, 1999, 2004; Moser 2003; Weisser 2005). Während aus den Disability Studies insbesondere die verkürzte und eingeschränkte Thematisierung sowie die stellvertretende Bearbeitung von Behinderung in der Sonderpädagogik kritisiert und mit Blick auf die Vielfalt der Erscheinungsformen und Thematisierungen von Behinderung in ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Räumen und Zeiten sowie Teilbereichen erweitert wird (vgl. z.B. Eberwein/Sasse 1998; Waldschmidt 2003; Hermes/Rohrman 2005; Weisser 2005, 2009; Graf/Renggli/Weisser 2007; Waldschmidt/Schneider 2007; Bösl/Klein/Waldschmidt 2010), bezieht sich die allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Kritik auf die pädagogische Unzulänglichkeit der Kategorie der Behinderung in der Begründung der Sonderpädagogik als Pädagogik (Lindmeier 1993; Zirfas 1998, 1999, 2004; Tervooren 2001; Moser 2003) und markiert so nicht zuletzt die Verlegenheit der pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik sowie die Notwendigkeit ihrer pädagogischen Verständigung (vgl. Kuhn 2011).

Dabei scheint im Kontext der aktuellen Diskussion um Inklusion, insbesondere forciert durch die Diskussion der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), das (allgemein-)pädagogische Interesse an der Sonderpädagogik zuzunehmen (vgl. Preuss-Lausitz 1993; Prengel 2006, 2012; Tenorth 2006a, 2011; Wenning 2008⁶; Oelkers 2012a, 2012b;

⁵ So z.B. im Forschungsprojekt „Bildsamkeit und Behinderung“ (Ellger-Rüttgardt/Tenorth 1998; Hofer-Siebert 2000; Keller 2000; Wolff 2000a; 2000b, 2001; Tenorth u.a. 2001; Tenorth 2006a; Ellger-Rüttgardt 2008); in der Reihe „Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik“ (Bleidick 1999b; Degenhardt/Rath 2001; Lindmeier/Lindmeier 2002; Ellger-Rüttgardt 2003; Stadler/Wilken 2004); in der Kontroverse zur Historiographie der Sonderpädagogik in der „Zeitschrift für Pädagogik“ (Hänsel 2003; Ellger-Rüttgardt 2004; Möckel 2004) sowie in diesem Zusammenhang zwei monographische Publikationen von Dagmar Hänsel und Hans-Joachim Schwager (2003, 2004); im Themenschwerpunkt „Allgemeine und Sonderpädagogik im historischen Diskurs“ in „Sonderpädagogische Förderung heute“ (Oelkers 2012; Lindmeier 2012; Musenberg 2012; Wininger 2012); sowie in einigen monographischen Einzelpublikation (Moser 1998; Möckel 2007) und weiteren einzelnen Aufsätzen in Zeitschriften und Sammelbänden (Moser 1997, 1998, 2000, 2009, 2012; Lindmeier 2000; Hänsel 2005, 2012; Kuhn 2007, 2008; Möckel 2010; Ellger-Rüttgardt 2010).

⁶ Wenning verweist in seiner Abhandlung darauf, dass es sich bei der Diskussion um Inklusion weitestgehend um einen Spezialdiskurs der „Integrationsinteressierten in der Sonderpädagogik“ (Wenning 2008, S. 384) handelt. Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen insbesondere bildungspolitischen Diskussion um eine Reform der Lehrerbildung kann aktuell jedoch begründet von einem zunehmenden (allgemein-)pädagogischen Interesse an der Sonderpädagogik gesprochen werden (vgl. z.B. Senatsverwaltung für Bildung, Ju-

Klemm 2013). Die Forderung der Nicht-Diskriminierung behinderter Menschen, einer gleichberechtigten Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft sowie einer barrierefreien Gestaltung aller Teilbereiche der Gesellschaft (Inklusion) irritiert die Unterscheidung von Sonderpädagogik und Pädagogik. Nicht in erster Linie durch die Delegitimation der Sonderpädagogik als Profession und Disziplin, sondern durch die Behauptung einer allgemeinen pädagogischen Zuständigkeit für Fragen der Behinderung im Sinne der Verpflichtung aller gesellschaftlichen Teilbereiche – auch der Pädagogik –, durch eine barrierefreie Gestaltung Teilhabemöglichkeiten für alle Menschen zu realisieren, was sich einerseits in der Einforderung sonderpädagogischer Expertise für die nunmehr inklusiv gedachte Pädagogik⁷, andererseits (dann doch) in der Infragestellung der Sonderpädagogik in der historisch herausgebildeten Form ihrer Institutionalisierung als Profession und Disziplin in Theorie und Praxis artikuliert. Dabei korrespondiert mit der letzten Behauptung (tendenziell) die Annahme, die Bearbeitung der Problemstellungen, welche die Sonderpädagogik für sich reklamiert, gehörten ohnehin zum allgemeinpädagogischen Bestand oder ließen sich zumindest (problemlos) dort verorten (vgl. Hinz 1993, 2002, 2004, 2009; Preuss-Lausitz 1993; Eberwein 1995; Hänsel 2003; Prengel 2006), während die erstere in der fortgesetzten Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik weiterhin von der Annahme einer, entlang der Zuständigkeit für Fragen der Behinderung, geteilten Pädagogik ausgeht (vgl. Bleidick 1999a; Dederich 2001, 2009; Ahrbeck 2011).

In diesem Zusammenhang erweisen sich die Problemstellungen **Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss sowie Inklusion und Exklusion** in dem Sinne als anschlussfähig, als dass sie aktuell in unterschiedlichen Professionen und Teildisziplinen der Pädagogik diskutiert werden (Preuss-Lausitz 1993; Hinz 1993; Moser 2003; Wansing 2005; Weisser 2005; Georg 2006; Prengel 2006; Trautmann/Wischer 2011; Budde 2013; Emmerich/Hormel 2013) und sich gleichzeitig als grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik darstellen und rekonstruieren lassen (vgl. Benner 2001a, b; Lindmeier 2001, 2012; Moser 1998, 2009; Tenorth 2006a, 2011; siehe 1.3). In der Sonderpädagogik treten diese Problemstellungen systematisch an die Stelle von Behinderung (vgl. Lindmeier 2001, 2004, 2012; Moser 2003; Weisser 2005; siehe 1.3).

Gerade im Kontext der aktuellen Diskussion um Inklusion in der Pädagogik scheinen diese (teil-)disziplinäre Unbestimmtheit und die vielfältige Anschlussfähigkeit der Problemstellungen geeignet, die unterschiedlichen Teilbereiche der Pädagogik ins Gespräch zu bringen. Liegt doch in der Begrenztheit und Unterschiedlichkeit der Zugänge und Bearbeitungen der Teildisziplinen und Professionen der Pädagogik, im Kontext der eben nur scheinbar eindeutigen und selbstverständlichen Bestimmtheit und Bestimmung der Pädagogik, die Provokation und Herausforderung der pädagogischen Rede von Inklusion.

Was vor diesem Hintergrund in der vorliegenden Arbeit interessiert, ist weder ein weiterer Versuch der Legitimation und Begründung der Notwendigkeit der Sonderpädagogik oder ihrer Delegitimation und Auflösung noch die Rekonstruktion von Identität und Dif-

gend und Wissenschaft 2012; Ministerium für Forschung, Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg 2013).

⁷ Im Wesentlichen fokussiert die Diskussion den schulischen Bereich und tendiert dazu, weitere Bereiche der Pädagogik auszublenden oder zumindest unterzubelichten.

ferenz der disziplinären Selbstverständigung der Sonderpädagogik entlang der Frage, ob oder inwiefern – d.h. wie genau – sie sich als Pädagogik begreift. Vielmehr soll ausgehend von ihrem nach wie vor ungeklärten pädagogischen Selbstverständnis (vgl. Moser 1997, 2003), wie es sich gerade aktuell in der Inklusionsdebatte wieder zeigt, der Frage nach dem Pädagogischen der Sonderpädagogik selbst nachgegangen werden. Es soll versucht werden, diese eigentümliche Frage nach der Unbestimmtheit der Pädagogik, die sich immer gleichsam an der Grenze zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik bewegt – diese chronische Verunsicherung – in der Verständigung der Pädagogik als eigenständiger, von anderen Bereichen menschlichen Denkens und Handelns unterscheidbarer Theorie und Praxis, entlang der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss, Inklusion und Exklusion, selbst aufzusuchen und zu verorten, um von dort aus das Pädagogische der Sonderpädagogik näher zu bestimmen.

Entlang der Rekonstruktion des Zusammenhangs von Inklusion und Exklusion in der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit sowie Teilhabe und Ausschluss, im Rahmen der Selbstverständigung moderner Pädagogik, lässt sich, so die zentrale Annahme der vorliegenden Arbeit, die Sonderpädagogik pädagogisch verorten und als Pädagogik begründen und legitimieren⁸.

Das schließt eine Bearbeitung der Fragestellung entlang der Problemstellung Behinderung aus. Während nämlich einerseits die Begründung der Sonderpädagogik ausgehend von einer vor- und außerpädagogisch bestimmten Vorstellung von Behinderung selbst die pädagogische Verunsicherung der Sonderpädagogik markiert, setzt andererseits eine pädagogische Bestimmung der Problemstellung Behinderung die Verständigung der Frage nach der Pädagogik voraus (Kuhn 2011).

In diesem Sinne versucht die vorliegende Arbeit in der historischen Rekonstruktion und Verortung der Anfänge der Sonderpädagogik in den Anfängen moderner Pädagogik, noch vor der Begründung einer eigenständigen Sonderpädagogik und somit vor der Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik, darauf hinzuweisen, dass die Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit der Sonderpädagogik sich nicht neben oder außerhalb der Verständigung der Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer eigenständigen Pädagogik klären lässt.

Vielmehr stellt sich das *pädagogische* Problem der Sonderpädagogik erst mit der historischen Frage nach einer eigenständigen, autonomen und einheitlichen Pädagogik und ist in seiner weiteren Entwicklung bis heute aufs Engste mit der Bearbeitung dieser Frage verbunden, die keineswegs als beantwortet gelten kann, sondern sich als grundlegende und fortwährend zu bearbeitende Frage der pädagogischen Selbstverständigung moderner Pädagogik herausstellt (vgl. Benner 2001a). Die Ausbildung und Differenzierung der Sonderpädagogik als pädagogische Praxis, Theorie und Forschung ist Teil dieser Selbstverständigung und ist außerhalb dieser, etwa als Geschichte des Umgangs mit Behinderung oder der Historisierung der Unterscheidung von allgemeiner Pädagogik oder Normalpädagogik und Sonderpädagogik, nicht begreifbar, darstellbar und rekonstruierbar.

⁸ Zum Zusammenhang von Inklusion und Exklusion im Kontext von Gleichheit und Ungleichheit im Rahmen einer eigenständigen Institutionalisierung der Pädagogik vgl. Kraft 1999; Prange 2001; Tenorth 2006a; Winkler 2006.

Das pädagogische Problem der Sonderpädagogik entsteht also, so die grundlegende Annahme der vorliegenden Arbeit, im Kontext einer zunehmenden Eigenständigkeit der Pädagogik, mit der zunehmenden Bedeutung künstlich veranstalteter, methodisch und inhaltlich gestalteter, eigenständig institutionalisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse. In diesem Sinne ist die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik in der Frage nach einer eigenständigen, von anderen Bereichen menschlichen Zusammenlebens abgrenzbaren und unterscheidbaren Pädagogik aufgehoben.

Dieser Zusammenhang soll nun im Folgenden, entlang der pädagogischen Arbeiten von Comenius, Rousseau und Pestalozzi rekonstruiert und entwickelt werden.

Dazu werden die zentralen Annahmen der vorliegenden Arbeit in fünf Thesen zusammengefasst, unter 1.3 und 1.4 ausgeführt und der weiteren Arbeit zugrunde gelegt.

These 1: Sonderpädagogik lässt sich nicht entlang der Problemstellung Behinderung als Pädagogik entwickeln, rekonstruieren und begründen (Lindmeier 1993; Zirfas 1998, 1999, 2004; Moser 2003). Vielmehr verdeckt der Ausgang vom Problem der Behinderung die Frage nach dem *pädagogischen* Problem der Sonderpädagogik und in diesem Zusammenhang die pädagogische Verständigung der Sonderpädagogik (Kuhn 2011) (siehe 1.3).⁹

These 2: Die *pädagogischen* Anfänge der Sonderpädagogik lassen sich (nur) entlang der Selbstverständigung und -begrenzung moderner Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung entwickeln, darstellen und rekonstruieren (vgl. Tenorth 2006a) (siehe 1.4).

These 3: Die Selbstverständigung und -begrenzung moderner Pädagogik verläuft zum einen über die handlungstheoretische Verständigung und technologische Gestaltung pädagogischer Praxis entlang der Frage, wie pädagogische Praxis einzurichten und zu gestalten sei, dass sie nicht mehr lediglich eine als gegeben angenommene Bestimmung von Individuum und Gesellschaft entwickelt (→ Gleichheit/Ungleichheit), sondern Übergänge in eine selbsttätige Hervorbringung der individuellen Bestimmung sowie in eine mit-tätige Gestaltung von Welt und Gesellschaft für alle Menschen vorbereitet, unterstützt und ermöglicht (→ Teilhabe/Ausschluss) (vgl. Benner 2001a, 2001b). Zum anderen verläuft sie über die gegenstands- und wissenschaftstheoretische Frage nach der Eigenständigkeit und Einheit der Pädagogik in Praxis, Theorie und Forschung (→ Inklusion/Exklusion) (vgl. Benner 2001a, 2001b) (siehe 1.3 und 1.4).

These 4: Die Selbstverständigung moderner Pädagogik lässt sich entlang Kontinuität der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung pädagogischer Praxis mit Blick auf die Diskontinuität der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen Gleichheit/Ungleichheit, Teilhabe/Ausschluss und Inklusion/Exklusion¹⁰ entwi-

⁹ Im Übrigen erschwert die Entwicklung der Sonderpädagogik entlang der Problemstellung der Behinderung eine pädagogische Bearbeitung von Behinderung als pädagogische Problemstellung (vgl. Kuhn 2011).

¹⁰ Inklusion/Exklusion werden hier nicht als Effekte einer evolutionären Entwicklung im Sinne der luhmannschen Vorstellung der funktionalen Differenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme begriffen, wenn auch die hier zugrunde gelegte Unterscheidung in Auseinandersetzung mit systemtheoretischen Überlegungen erfolg-

ckeln, darstellen und rekonstruieren (vgl. Lindmeier 2001, 2012; Moser 2003, 2009; Tenorth 2011). Bezüglich der handlungstheoretischen Verständigung der Pädagogik lassen sich die Fragen nach einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung sowie einer Theorie pädagogischer Institutionen unterscheiden (vgl. Benner 2001a, 2001b). Hinsichtlich der technologischen Gestaltung der Pädagogik können methodische, inhaltliche und institutionelle Aspekte unterschieden werden (vgl. Benner 2001a, 2001b) (siehe 1.3 und 1.4).

These 5: Die Frage nach der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik, als Vorbereitung der selbst- und mittätigen Teilhabe an Welt und Gesellschaft (trotz der Ungleichheit der Zöglinge), angesichts pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit sowie des Ausschlusses aus pädagogischer Praxis und gesellschaftlicher Teilhabe, markiert entlang der Problemstellung pädagogischer Inklusion und Exklusion die *pädagogische* Problemstellung der Sonderpädagogik bzw. die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik (siehe 1.4).¹¹

Die Frage nach der pädagogischen Problemstellung der Sonderpädagogik bzw. nach der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik ist nicht in dem Sinne zu verstehen, dass es dabei um die Suche nach einer Problemstellung ginge, deren Bearbeitung alleinig oder auch nur im Besonderen Aufgabe der Sonderpädagogik ist. Vielmehr zielt die Frage auf die Rekonstruktion einer Problemstellung, deren Bearbeitung sich zwar mit einer hohen Kontinuität in Werken wiederfindet, die der Sonderpädagogik zugerechnet werden (können), und deren Bearbeitung die Sonderpädagogik, zumindest teilweise, für sich reklamiert, die sich jedoch, in ihrer Rekonstruktion in den Anfängen der Selbstverständigung moderner Pädagogik vor und neben der Ausdifferenzierung und Unterscheidung von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, als konstitutive Problemstellung moderner Pädagogik ausweisen lässt.

Die so verstandene Rekonstruktion systematischer Anfänge der Sonderpädagogik reicht nicht zu um die Notwendigkeit einer (professionell, institutionell und disziplinär) eigenständigen Sonderpädagogik zu begründen, was die vorliegende Arbeit auch nicht intendiert. Sie reicht jedoch ebenfalls nicht aus, um die (professionelle institutionelle und disziplinäre) Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik innerhalb der Pädagogik grundsätzlich zu delegitimieren, was ebenfalls nicht Ziel der Arbeit ist. Sie verweist allerdings darauf, dass die Frage, wie und ob sich Sonderpädagogik heute als Pädagogik begründen lässt, nicht abseits und getrennt von – und d.h. nicht in Differenz zu – der Frage nach der

te und sich auch weiterhin als anschlussfähig an diese erweist (Luhmann/Schorr 1988; Baecker 1994; Kraft 1999; Prange 2001; Luhmann 2002; Lenzen 2004; Moser 2003; Merten/Scherr 2004; Stichweh 2005; Farzin 2006). In der vorliegenden Arbeit beziehen sich Inklusion und Exklusion auf reflexiv vermittelte und praktisch gestaltete Bestimmungen und Begrenzungen (hier) von Pädagogik, im Sinne der Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik/Nicht-Pädagogik, im Kontext der Selbstverständigung und Gestaltung der Pädagogik in Theorie und Praxis.

¹¹ Entgegen der systemtheoretischen Annahme eines prinzipiellen „Technologiedefizits“ der Pädagogik geht die vorliegende Arbeit mit Tenorth von einem „Technologieproblem“ (1999, S. 255) als spezifischer Problemstellung moderner Pädagogik aus.

Pädagogik bearbeiten lässt, sondern nur im Rahmen der – und d.h. unter Referenz auf die – Selbstverständigung moderner Pädagogik. Unabhängig davon, ob es also um die Begründung der Möglichkeit und Notwendigkeit der Sonderpädagogik sowie ihre Legitimation gehen soll oder um eine Begründung deren Unmöglichkeit, Verzichtbarkeit und Illegitimität, geht dies nicht ohne die Verständigung der Frage nach der Pädagogik. Und diese kann dann nicht auf der Grundlage der sonderpädagogischen Unterscheidung von allgemeiner Pädagogik oder Normalpädagogik und Sonderpädagogik diskutiert werden, sondern lässt sich nur entlang der Frage nach Einheit und Differenz moderner Pädagogik bearbeiten.

Der vorliegende Entwurf unterscheidet sich insofern von der Tradition der Selbstverständigung der Sonderpädagogik, von der er ausgeht, indem er einerseits die Begrenztheit der Pädagogik nicht entlang der vor- und außerpädagogisch bestimmten Problemstellung Behinderung, mit Blick auf ihre Klientel, verhandelt und bearbeitet und so entweder zu dem Schluss kommt, für eine bestimmte Klientel sei auch eine besondere Pädagogik vonnöten, oder versucht die Pädagogik insgesamt entlang der Problemstellung Behinderung zu bestimmen, andererseits, indem er, in direktem Zusammenhang damit, die systematische Unterscheidung von Normal- und Sonderpädagogik aufgibt und stattdessen die Frage nach der Begrenztheit und Bestimmtheit der Pädagogik im Sinne ihrer fortgesetzten Selbstverständigung – das ist ihre Selbst-Bestimmung und -Begrenzung als Pädagogik – als Grundproblem moderner Pädagogik (d.h. auch der Sonderpädagogik) überhaupt begreift, um von dort aus – im Anschluss an die allgemeinpädagogische Verständigung der Frage nach der Pädagogik – das Pädagogische der Sonderpädagogik bestimmen zu können.

Das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit wird es demnach sein, die grundlegenden Frage- und Problemstellungen in den Anfängen moderner Pädagogik zu markieren, entlang deren Bearbeitung sich der Grenzdiskurs moderner Pädagogik bis heute vollzieht und in deren Zusammenhang – so die zentrale These der vorliegenden Arbeit – Frage- und Problemstellungen, mit denen sich die Sonderpädagogik bis heute befasst, eine mögliche pädagogische Begründung finden und Bearbeitung erfahren können, aus der gerade nicht eine Begründung der Notwendigkeit einer disziplinär, professionell und institutionell eigenständigen Sonderpädagogik folgt, möglicherweise jedoch ihre pädagogische Legitimation.

Im Folgenden werden einige methodische Überlegungen zum Zusammenhang von Systematik und Geschichte angestellt (1.2), um anschließend die vorliegende Untersuchung im aktuellen Forschungsstand systematisch zu verorten (1.3) und, die Einleitung abschließend, den Aufbau und Verlauf (der Argumentation) der vorliegenden Darstellung mit Blick auf ihren Gegenstand – die historischen Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis – zu skizzieren und zu konkretisieren.

1.2 Methodische Überlegungen – Systematik und Geschichte

Die Frage nach den systematischen Anfängen der Sonderpädagogik verweist in einem dreifachen Sinne auf den Zusammenhang von Systematik und Geschichte (vgl. Benner 1969; Benner 1989; Rösen 1983; Wehner 2003; Bellmann 2004; Bellmann/Ehrenspeck

2006; Kuhn 2007). Einerseits setzt die Rede von systematischen Anfängen – hier von den Anfängen der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis – immer bereits gemachte, zeitlich frühere, historische Anfänge voraus. Andererseits verweist die Bestimmtheit der Frage selbst auf ein systematisches Anfängen als Ausgangspunkt der Fragestellung. Darüber hinaus zeigt sich in der Auseinandersetzung mit den systematischen Anfängen der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis der Anspruch der vorliegenden Arbeit, die Sonderpädagogik in ihrer Verortung in den Anfängen moderner Pädagogik systematisch als Pädagogik auszuweisen.

Im Zusammenhang bereits gemachter, zeitlich früherer Anfänge und dem systematischen Ausgangspunkt der Fragestellung erweist sich die Frage nach den systematischen Anfängen in doppelter Weise als begrenzte und bestimmte (Wehner 2003). In diesem Sinne sind die historischen Anfänge grundsätzlich nicht als absolute Anfänge rekonstruierbar und darstellbar, vielmehr bleibt ihre Rekonstruktion in der Arbeit mit den Quellen an eine systematisch bestimmte Fragestellung gebunden, die dann wiederum die Darstellung der historischen Anfänge nicht nur leitet, sondern in spezifischer Art und Weise bestimmt und begrenzt. Gleichzeitig markiert das Anheben der Frage keinen absoluten (Neu-)Anfang, sondern die spezifische Fragestellung der Arbeit erweist sich selbst als historisch bestimmte, d.h., (auch) durch vorgängige Anfänge (Wehner 2003) und Darstellungen bestimmte. In diesem Sinne unterscheiden Bellmann und Ehrenspeck ein systematisches Moment pädagogischer Historiographie und ein historisches Moment der Systematik (Bellmann/Ehrenspeck 2006; vgl. Ricoeur 2002, 2004; Kuhn 2007). Wulf bezeichnet diesen Zusammenhang als „doppelte Historizität“ (1994, S. 14), in der sich nicht nur der Gegenstand der geschichtlichen Betrachtung als historischer darstellt, sondern sich die Beschäftigung mit der Geschichte und die Erzählung derselbigen als historisch bestimmte erweisen (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006; Kuhn 2007; Musenberg 2012).

Der Zusammenhang von Systematik und Geschichte ist folglich gerade nicht in dem Sinne zu verstehen, dass die Systematik der Geschichte folgt, quasi aus ihr abgeleitet, entwickelt oder herausgelesen werden kann, oder umgekehrt die Darstellung der Geschichte einer allgemeingültigen Systematik folgt. Die Darstellung der Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis verweist vielmehr auf beide Seiten, auf die Geschichte als Geschehene sowie auf die Geschichte als Erzählte und systematisch Dargestellte (vgl. Bellmann 2004). Genauso wie nicht *die* Geschichte erzählt werden kann, sondern immer nur *Geschichten* der Pädagogik, kann aus der Rekonstruktion von Geschichte nicht *die* Systematik der Pädagogik begründet werden. Vielmehr hängt es vom jeweils spezifischen Zusammenhang von Systematik und Geschichte ab, was in der Rekonstruktion von Geschichte erinnert werden kann und was dem Vergessen anheimgestellt wird (vgl. Kuhn 2007). Demgemäß ist die vorliegende Arbeit Teil der Problemgeschichte der Pädagogik, indem sie ausgehend von heutigen Orientierungsbedürfnissen, in einer Dialektik von Erinnern und Vergessen, im Hinblick auf die pädagogischen Anfänge der Sonderpädagogik eine bestimmte und nicht *die* Geschichte der Pädagogik erzählt.

Ein derart verstandener Zusammenhang von Systematik und Geschichte hat Folgen für den Geltungsanspruch der vorliegenden Arbeit. Dieser lässt sich weder aus der historiographischen Rekonstruktion, gewissermaßen aus der hermeneutischen Analyse der Quellen (im Rekurs auf die scheinbar gegebenen historischen Fakten), ableiten und begrün-

den, noch lässt er sich mit Blick auf eine allgemeingültige und überhistorische Systematik begründen (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006; Ricoeur 2002; Kuhn 2007). Vielmehr ist der Geltungsanspruch der vorliegenden Arbeit nur in Bezug auf die historische und aktuelle Verständigung der Frage nach der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis selbst begründbar. Einerseits, indem die Darstellung keinen absoluten Geltungsanspruch erhebt, sondern sich bezüglich der Anerkennung ihrer Bedeutung in den pädagogischen Diskurs zurückstellt (vgl. Benner 2001a). Andererseits, indem die Bedeutsamkeit der Fragestellung und die Bestimmtheit ihrer Bearbeitung im Umgang mit den Quellen im Anschluss an den aktuellen und historischen Diskurs der Pädagogik systematisch entwickelt und in der Darstellung reflektiert werden (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006). In diesem Sinne konstatieren Bellmann und Ehrenspeck:

„Es ist die Ordnungsarbeit die aus dem Geschehenen Geschichte macht. Dies verlangt eine Darstellung der Fakten im Modus der Kontinuität, ohne dass die Fakten selbst für die Plausibilität dieser Kontinuität hinreichend Sorge tragen könnten. Geschichte wird damit nicht zur Fiktion, enthält jedoch unvermeidlich ein rhetorisches Moment. Sie bleibt notwendig auf Fakten bezogen, aber der Hinweis auf Fakten ist nur die notwendige Bedingung ihrer Plausibilität. Geschichte schafft Übergänge zwischen Fakten, und für die Plausibilität dieser Übergänge muss sie stets auch werben.“ (Bellmann/Ehrenspeck 2006, S. 245)

Die Darstellung einer Geschichte der Pädagogik muss als *eine* mögliche unter anderen transparent und begründet werden, indem die Vermittlungsleistung zwischen dem historischen Material und der Systematik als solche ausgewiesen wird (vgl. Kuhn 2007). Bellmann und Ehrenspeck begreifen das in der Forderung einer „Historiographie als Darstellung und Darstellungsreflexion“ (Bellmann/Ehrenspeck 2006, S. 257).

Im Folgenden sollen daher die systematischen Ausgangspunkte der vorliegenden Arbeit aus der aktuellen pädagogischen und sonderpädagogischen, historischen und systematischen Verständigung der Frage nach der Pädagogik selbst entwickelt werden, um von dort aus nach den systematischen Anfängen der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis im Kontext der Selbstverständigung moderner Pädagogik zu fragen.

1.3 Forschungsstand – Grundlegung der Arbeit im Kontext der aktuellen Verständigung

Im Kontext der grundlegenden Infragestellung des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung in der Selbstbegründung und Legitimation der Sonderpädagogik finden sich seit den 90er Jahren Arbeiten, die eine neue und veränderte Perspektive auf die pädagogische Verständigung der Sonderpädagogik eröffnen und sich nicht nur als anschlussfähig an die allgemeinpädagogische und historische Verständigung der Pädagogik erweisen, sondern (zum Teil) selbst aus selbiger entwickelt werden (vgl. Lindmeier 1993, 2000, 2001, 2004, 2012; Moser 2003; Weisser 2005, Tenorth 2011, 2006a; Kuhn 2007, 2008, 2011). Anschließend an diese Arbeiten sollen im Weiteren die grundlegenden systematischen Gesichtspunkte der vorliegenden Arbeit skizziert werden.

Im Anschluss an die grundlegende Unterscheidung von Pädagogik und Behinderung in seiner Dissertation „Behinderung – Phänomen oder Faktum“ (1993) versucht Lindmeier in mehreren Aufsätzen den systematischen Ort der „Heilpädagogik als konstitutives Mo-

ment jeglicher Pädagogik“ (1997) zu bestimmen (vgl. Möckel 1979, 1984, 1986, 2007). Dabei erhält die Heilpädagogik ihre Bestimmung gerade nicht von der Behinderung, vielmehr erscheint Behinderung relational betrachtet als, in ihren verschiedenen Dimensionen, pädagogisch bestimmte und zu bestimmende (vgl. Möckel 1973, 1979). Heilpädagogik als Erziehung trotz Behinderung erhält ihre Bestimmung nach Lindmeier erst im Gegenzug gegen das Scheitern der Erziehung im Sinne einer Rekonstitution (Lindmeier 1997). Das heißt, gerade nicht aus der Erfahrung der Behinderung, sondern aus der Erfahrung ihrer eigenen, d.h. pädagogischen Grenzen. Die Genese heilpädagogischer Theorie und Praxis vollzieht sich nach Lindmeier wesentlich in der Spannung zwischen Misslingen und Gelingen pädagogischer Praxis als Auseinandersetzung und Überwindung der „Misslingsformen der Erziehung“ (Lindmeier 1997, S. 294; vgl. Lindmeier 2000). Die Heilpädagogik erfährt dabei, wie Lindmeier historisch im Anschluss an Georgens und Deinhardt herausarbeitet, eine vierdimensionale Legitimation als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und pädagogische Profession (Lindmeier 2001, 2004). In ihrer individualpädagogischen Dimension trägt sie durch eine „Spezialisierung der Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen“ (Lindmeier 2001, S. 6) zur Verwirklichung des Rechts auf und der Teilhabe an Erziehung und Bildung auch unter erschwerenden Bedingungen bei. Als subsidiäre Sozialpädagogik verfolgt sie, in der Aufhebung sozialer Isolierung und Exklusion, einen Inklusionsauftrag. Als Reformpädagogik ist sie bezüglich weiterer pädagogischer Disziplinen und Professionen um einen Wissenstransfer der Erkenntnisse einer Pädagogik unter erschwerten Bedingungen in die weiteren pädagogischen Teildisziplinen und Professionen bemüht (Lindmeier 2004; vgl. Lindmeier 2001). Wenn Lindmeiers Überlegungen auch nur zum Teil aus der allgemeinpädagogischen Verständigung entwickelt werden und ihre systematischen Referenzen eher in der Sonderpädagogik (und philosophischen Anthropologie) finden, erweist sich insbesondere die Unterscheidung von Pädagogik und Behinderung als systematischer Ausgangspunkt einer pädagogischen Verständigung der Sonderpädagogik entlang der Grenzen der Pädagogik. Der Blick auf das Misslingen und Wiedergelingen pädagogischer Prozesse im Kontext anthropologischer Überlegungen verstellt jedoch auch bei Lindmeier die Betrachtung der Selbstverständigung und -begrenzung moderner Pädagogik. Misslingen und Gelingen der Pädagogik erscheinen in diesem Sinne gerade nicht als pädagogisch bestimmt, sondern bleiben als Grenzerfahrung im Kontext eines prinzipiellen (anthropologisch begründeten) Wirksamkeitsproblems der Pädagogik pädagogisch transzendent und unverfügbar. Die Grenzen der Pädagogik kommen so als pädagogisch bestimmte nicht in den Blick (vgl. Kuhn 2008, 2011).

Vera Moser versucht in ihrer Habilitationsschrift „Konstruktion und Kritik“ explizit den aktuellen „Selbstvergewisserungsdiskurs“ der Sonderpädagogik an die „erziehungswissenschaftliche Debatte um Struktur und ‚Identität‘ pädagogischer Disziplinen“ (Moser 2003, S. 7) anzuschließen. In einer systemtheoretisch inspirierten Rekonstruktion und Kritik zeigt Moser, wie im Zusammenhang mit einem anthropologisierenden und individualisierenden Behinderungsbegriff zentrale Begründungsfiguren der Sonderpädagogik immer wieder auf eine Besonderung der Klientel abheben (vgl. Lindmeier 1993; Moser 1998; Zirfas 1998, 1999, 2004), wobei für Moser fraglich bleibt, „inwiefern sich Sonderpädagogik überhaupt als Erziehungswissenschaft versteht“ (Moser 2003, S. 157). Ausgehend von einer systemtheoretischen Analyse der Struktur und Funktion des Erziehungs-

und Bildungssystems entwickelt Moser eine Perspektive auf ein handlungs- und bildungstheoretisch fundiertes Selbstverständnis einer subsidiär verstandenen Sonderpädagogik. Dabei erscheint insbesondere die Bildungssemantik, entlang eines revidierten Bildungsverständnisses, geeignet die Sonderpädagogik sowohl an die aktuelle allgemeinpädagogische Selbstverständigung anzuschließen, als auch eine neue Perspektive auf ihre historische Entwicklung innerhalb der Pädagogik zu eröffnen. Bezüglich der Subjektseite wäre der Bildungsbegriff demnach in Richtung einer Perspektive auf Intersubjektivität und Differenz zu entwickeln (vgl. Hinz 1993; Preuss-Lausitz 1993; Prengel 2006), hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Seite wäre eine Perspektive auf das Problem von Inklusion und Exklusion in funktional differenzierten Gesellschaften zu gewinnen (vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Prange 2001; Merten/Scherr 2004; Stichweh 2005; Farzin 2006). Gerade entlang der Problemstellung von Gleichheit und Differenz, in ihrem Verhältnis zur Problemstellung von Inklusion und Exklusion, lassen sich auf diese Weise zentrale Probleme moderner Pädagogik entwickeln und begreifen. Erstmals seit der Einführung der Kategorie der Behinderung in die sonderpädagogische Selbstverständigung gelingt es Moser, gerade durch den Verzicht auf diese die Sonderpädagogik an die aktuelle Selbstverständigung der Pädagogik anzuschließen. Mosers Verknüpfung systemtheoretischer Analysen und handlungstheoretischer Überlegungen verweist auf die Möglichkeit und Notwendigkeit, die Sonderpädagogik insbesondere gegenstandstheoretisch innerhalb der Pädagogik zu verorten. Auch bei Moser bleibt jedoch der Blick auf die Selbstverständigung und -begrenzung der Pädagogik und die damit einhergehenden Formen einer pädagogischen Konstitution der Ungleichheitsproblematik sowie der Problematik von Inklusion und Exklusion verstellt, wenn sie diese in der Betrachtung der Dualität Gleichheit/Differenz sowie Inklusion/Exklusion als reine Systemeffekte systemtheoretisch verkürzt. Die verschiedenen Erziehungs- und Bildungsbegriffe wie auch der Behinderungsbegriff, die Moser in ihrer Arbeit kritisiert, geraten so als jeweils historisch spezifische Formen der pädagogischen Bearbeitung von Gleichheit/Ungleichheit und Exklusion/Inklusion, als pädagogische Problemstellungen moderner Pädagogik, eben mit jeweils spezifischen Ungleichheits- sowie Exklusions- und Inklusionsfolgen im Kontext ihrer (historischen) Selbstverständigung nicht in den Blick (vgl. Kuhn 2009, 2011).

Aus allgemeinpädagogischer und (wissenschafts-)historiographischer Perspektive entwickelt Tenorth in seiner Darstellung der Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Bildsamkeit und Behinderung“ die „Gleichzeitigkeit von Universalisierung und Partikularisierung“ (Tenorth 2006a, S. 504) der Idee der Bildsamkeit, insbesondere mit Blick auf die Entstehungsphase moderner Pädagogik, am Beispiel der ersten Versuche einer Taubstummen-, Blinden- und Idiotenerziehung. Die Idee der Bildsamkeit erweist sich dabei in dem Sinne als „praxisregulierendes Konzept“ (Tenorth 2006a, S. 515), als dass sie in ihrem Verständnis als „hypothetische Anthropologie“ (Benner/Brüggen 1996, S.12; vgl. Tenorth 2006a; Benner 2001a; Benner/Brüggen 2004; Mollenhauer 1996) mit der (universellen) Unterstellung der Bildsamkeit für immer neue Gruppen bisher von Erziehung und Bildung ausgeschlossener Kinder und Jugendlicher über die scheinbar gegebene Natur des Kindes, in scheinbar ausweglosen Praxissituationen, hinausgeht und die pädagogische Erfindungskraft durch „antizipierende Technologie“ (Tenorth 2006a, S. 517) zu immer neuen praktischen Experimenten treibt. Diese belegen die Bildsamkeitshypothese empirisch immer wieder aufs Neue und machen auf diesem Weg Bildsamkeit vielfach

aktualisierbar und diskutierbar (vgl. Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008; Moser 2009; Lindmeier 2012). Tenorth verweist an anderer Stelle zu Recht darauf, dass es sich im Hinblick auf die Bildungsamkeitshypothese bei der Frage- und Problemstellung der Inklusion in der Pädagogik keineswegs um eine neue und lediglich aktuelle Problemstellung handle, sondern „dass damit vielmehr das Grundproblem aller Pädagogik, ihre genuine Aufgabe im pädagogischen Umgang mit Menschen aufgeworfen ist“ (Tenorth 2011, S. 2). Gleichzeitig werden jedoch über jeweils konkrete Vorstellungen der Bildungsamkeit sowie konkrete pädagogische Technologien Teilhabe an und Ausschluss von Erziehung und Bildung selbst reguliert, „denn hier wird mit Kriterien der Bildungsamkeit z.B. ein Unterschied zwischen ‚Normalen‘ und ‚Behinderten‘ begründet und über diese Differenz sogar Inklusion oder Exklusion in das Bildungswesen definiert“ (Tenorth 2006a, S. 503; vgl. auch Zirfas 1998, 1999, 2004; Moser 1998, 2003; Kraft 1999; Prange 2001; Kuhn 2011). In Anlehnung an Tenorths Rekonstruktion der Gleichzeitigkeit von Universalisierung und Partikularisierung der Idee der Bildungsamkeit durch jeweils konkrete und unterschiedliche Formen ihrer pädagogischen Methodisierung und, im Zusammenhang damit, ihrer Professionalisierung und Institutionalisierung werden Inklusion und Exklusion als pädagogisch bearbeitete und zu bearbeitende Problemstellung begreifbar, wenn auch bei Tenorth der Fokus nicht auf der systematischen Rekonstruktion der Problemstellung von Inklusion und Exklusion liegt und die Fragestellungen der Ungleichheit und Teilhabe nicht systematisch ausgeführt werden.

Den hier skizzierten Arbeiten ist gemeinsam, dass sie, statt einer fortgesetzten Begründung der Notwendigkeit der Sonderpädagogik entlang des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung, auf eine pädagogische Verständigung der Sonderpädagogik entlang der Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis abheben. Während Lindmeier im Misslingen der Pädagogik das konstitutive Moment einer Heilpädagogik erkennt, um diese in der Erfahrung der Grenzen der Pädagogik mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe an Pädagogik sowie sozialer Teilhabe und pädagogischer Reform auszurichten, Moser hingegen entlang der Problemstellung von Gleichheit und Differenz stärker auf Fragen des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität abhebt, fokussiert Tenorth die Bedeutung des Zusammenhangs von Idee und Praxis in den konkreten Praktiken der Herstellung von Bildungsamkeit.

Ausgehend von den Überlegungen in den skizzierten Arbeiten werden im Folgenden drei zusammenhängende **gegenstandstheoretische Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik** unterschieden, die den weiteren Überlegungen zugrunde gelegt werden und die sich als anschlussfähig an die aktuelle und historische Selbstverständigung der Sonderpädagogik erweisen:

- **Gleichheit/Ungleichheit**

Die Frage nach Gleichheit und Ungleichheit der Menschen bezieht sich auf die Konstitution der Ungleichheit der Menschen als vor- und außerpädagogisch gegebene Problemstellung im Zusammenhang mit der Problemstellung der pädagogischen Bearbeitung von Ungleichheit, vermittelt über die Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik.

- **Teilhabe/Ausschluss**

Die Frage nach Teilhabe und Ausschluss bezieht sich auf die Frage nach Teilhabe an und Ausschluss von Pädagogik, entlang der Verständigung und Gestaltung der Bedin-

gungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik als eigenständiger Theorie und Praxis sowie auf die Frage der (pädagogisch) dadurch vermittelten Möglichkeit der Teilhabe an weiteren ausdifferenzierten Bereichen gesellschaftlicher Praxis im Sinne der individuellen Realisierung von Teilhabemöglichkeiten.

- **Inklusion/Exklusion**

Die Frage nach Inklusion und Exklusion bezieht sich, entlang der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, auf die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik im Sinne der Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als von weiteren Bereichen menschlicher Praxis unterscheidbarer und zu unterscheidender.

Entlang der unterschiedenen Problemstellungen erweist sich die Frage nach der pädagogischen Verständigung der Sonderpädagogik als anschlussfähig sowohl an die aktuelle und historische Verständigung der Frage nach der Pädagogik als auch an die Verständigung in unterschiedlichen Teilbereichen der Gesellschaft (sowie der entsprechenden Wissenschaften). Die Problemstellungen von Gleichheit/Ungleichheit, Teilhabe/Ausschluss, Inklusion/Exklusion stellen sich nämlich nicht nur der Pädagogik, sondern auch in weiteren ausdifferenzierten Teilbereichen gesellschaftlicher Praxis, z.B. der Ökonomie, Politik und Ethik (vgl. Benner 2001a). Das bedeutet, dass die unterschiedenen Problemstellungen mit Blick auf ihre pädagogische Thematisierung und Bearbeitung spezifiziert werden müssen. In diesem Sinne macht Benner darauf aufmerksam, dass in die historischen Rekonstruktionen der Pädagogik handlungstheoretisch begründete, systematische Überlegungen eingehen müssen, damit sie in ihren ideen- und sozialgeschichtlichen Untersuchungen ihren Gegenstand, „die historisch-gesellschaftliche Entwicklung pädagogischen Denkens und Handelns“ (Benner 1989, S. 364), nicht aus den Augen verliert (vgl. Kuhn 2007).¹²

Dietrich Benner entwickelt in seinen „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ (2001b) und in der Arbeit an seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (2001a) aus der historischen Verständigung der Pädagogik die Frage nach einer Theorie der Erziehung, nach einer Theorie der Bildung und nach einer Theorie pädagogischer Institutionen als drei unterscheidbare **handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik** (vgl. auch Benner/Kemper 2003). Diese dienen der systematischen Eingrenzung der Pädagogik als grundlegende Problemstellung menschlichen Zusammenlebens und orientieren somit die Fragestellung der Arbeit auf ihren Gegenstand hin. Dabei fragt die **Theorie der Erziehung** nach der spezifischen Kausalität pädagogischen Wirkens, die **Theorie der Bildung** nach der Bestimmung des Menschen, und somit nach Aufgabe und Zweck pädagogischen Handelns, und die **Theorie pädagogischer Institutionen** nach einer angemessenen Institutionalisierung pädagogischer Praxis im Verhältnis der Generationen sowie zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Benner 2001a,b; Benner/Kemper 2003).

Die Problemstellungen von Gleichheit/Ungleichheit, Teilhabe/Ausschluss sowie Inklusion/Exklusion lassen sich auf einer individuellen Ebene, einer gesellschaftlichen Ebene und einer Ebene der Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung quer liegend zu den handlungstheoretischen Fragestellungen als grundlegende Problemstel-

¹² Zur Notwendigkeit explizit pädagogischer Argumentationen im Kontext der Rekonstruktion von Inklusion als pädagogischer Problemstellung siehe Tenorth (2011).

lungen moderner Pädagogik verorten und historisch rekonstruieren (vgl. Benner 2001a,b; Lindmeier 2001, 2004).

In diesem Sinne lässt sich entlang der Unterscheidung einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung und einer Theorie pädagogischer Institutionen die pädagogische Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit sowie Teilhabe und Ausschluss und in diesem Zusammenhang die Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik – das ist der Grenzdiskurs der Pädagogik – mit Blick auf Inklusion und Exklusion rekonstruieren.

Zusammenfassend lassen sich die unterschiedenen Problemstellungen in ihrem Zusammenhang wie folgt darstellen:

Tabelle 1: Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik, dargestellt auf zwei systematischen Achsen (vgl. Benner 2001a, b; Benner/Kemper 2003)

		Handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik		
		Theorie der Erziehung	Theorie der Bildung	Theorie pädagogischer Institutionen
Gegenstands- theoretische Frage- stellungen	Gleichheit/Ungleichheit INDIVIDUUM			
	Teilhabe/Ausschluss GESELLSCHAFT			
moderner Pädagogik	Inklusion/Exklusion (Theorie der) PÄDAGOGIK als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung			

An diese systematischen Perspektiven soll im Folgenden angeschlossen werden, um die Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis historisch zu entwickeln (siehe 1.4). Dabei liegt der Fokus auf der Rekonstruktion der grundlegenden Veränderungen in der gegenstands- und handlungstheoretischen Verständigung der Pädagogik im Kontext der für die moderne Pädagogik konstitutiven Veränderungen in der Über-

gangsstruktur von Erziehung und Bildung durch die eigenständige Institutionalisierung pädagogischer Praxis sowie, in diesem Zusammenhang, der Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige, von weiteren Bereichen menschlichen Denkens und Handelns unterscheidbare und zu unterscheidende Theorie und Praxis.

1.4 Begründung und Verlauf der Darstellung – systematische Anfänge der Sonderpädagogik im Kontext der historischen Anfänge der Selbstverständigung moderner Pädagogik

Die hier zu entwickelnde und im Folgenden zugrunde liegende These dieser Arbeit, dass die Pädagogik im Rahmen ihrer Ausdifferenzierung als eigenständige Theorie und Praxis, in der Bearbeitung der Problemstellungen Gleichheit und Ungleichheit sowie Teilhabe und Ausschluss, nicht nur Inklusion, sondern gleichzeitig (und notwendig) immer auch Exklusion hervorbringt – dass Pädagogik in ihrer historisch und situativ konkreten Verständigung und Gestaltung immer eine bestimmte und begrenzte ist –, beansprucht keine Originalität, vielmehr ist sie in den letzten Jahrzehnten in unterschiedlicher Weise (gerade auch in der Sonderpädagogik) diskutiert und entwickelt worden (vgl. Luhmann/Schorr 1988; Kraft 1999; Prange 2001; Luhmann 2002; Moser 2003; Wansing 2005, 2007; Weisser 2005; Winkler 2006; Tenorth 2006a, 2011).

Was in der vorliegenden Arbeit erinnert und rekonstruiert werden soll ist: dass die Entstehung dieser Problemstellung untrennbar mit der Selbstverständigung und Gestaltung moderner Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung zusammenhängt und in diesem Sinne nicht nur ein grundlegendes konstitutives Problem moderner Pädagogik darstellt, sondern sich insbesondere in ihrem Entstehungskontext in den Anfängen moderner Pädagogik reflektiert, dargestellt und bearbeitet findet.

Das Vergessen dieser Problemstellung als pädagogisch konstituierte und zu bearbeitende läuft in der Sonderpädagogik über die Annahme und Behauptung der Selbstverständlichkeit des Pädagogischen und die Vernachlässigung ihrer pädagogischen Selbstverständigung und -begründung zugunsten ihrer Legitimation entlang der Problemstellung Behinderung (siehe 1.1). Dies verdeckt und verstellt bis heute das Problem pädagogischer Inklusion/Exklusion als Problem der Selbstverständigung und praktischen Gestaltung der Pädagogik, indem die Grenzen der Pädagogik ganz im Sinne Luhmanns am Zögling bearbeitet werden (Luhmann 2002) oder aber in einem prinzipiellen Technologiedefizit (Luhmann/Schorr 1988) oder Wirksamkeitsproblem der Pädagogik verortet werden (vgl. Tenorth 1999; Zirfas 1998, 1999, 2004; Moser 2003; Weisser 2005; Kuhn 2011).

In der Allgemeinen Pädagogik sowie in weiteren pädagogischen Teildisziplinen vollzieht sich das Vergessen dieser Problemstellung über die Vernachlässigung oder auch die Behauptung der Unmöglichkeit und Verzichtbarkeit einer fortgesetzten allgemeinpädagogischen Selbstverständigung der Pädagogik, im Sinne der Verständigung der Frage nach dem Pädagogischen der Pädagogik, sowie über deren Fokussierung und Verkürzung auf eine positive Bestimmung der Pädagogik und die Vernachlässigung der Frage der negativen Bestimmung der Pädagogik als Frage nach dem als Nicht-Pädagogik bestimmten, pädagogisch Ausgeschlossenem sowie pädagogisch Unbestimmtem und nicht Berücksichtigtem (siehe 1.1).

Ausgehend einerseits von der Annahme, dass die Entstehung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik untrennbar mit der Verständigung und Gestaltung einer eigenständigen Pädagogik zusammenhängt, andererseits von der Vergessenheit der Möglichkeit und Notwendigkeit einer fortgesetzten Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständiger Theorie und Praxis in der aktuellen Diskussion der Sonderpädagogik sowie weiterer Teildisziplinen der Pädagogik, folgt die Rekonstruktion und Darstellung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik der Erinnerung der Selbstverständigung und Gestaltung moderner Pädagogik in ihrer Konstitutionsphase im 17. und 18. Jahrhundert.

Im Folgenden werden die vorausgehend entwickelten, systematischen Überlegungen der vorliegenden Arbeit mit Blick auf die historischen Anfänge moderner Pädagogik ausgeführt.

Der Begriff der modernen Pädagogik wird gemeinhin benutzt, um die noch andauernde historische Entwicklung der Pädagogik seit Mitte des 18. Jahrhunderts zu beschreiben (vgl. Musolff/Göing 2003). Selten wird dabei näher erläutert, was damit genau begriffen wird, was folglich das Moderne der Pädagogik dieser Zeit ausmacht (vgl. Benner/Göstemeyer 1987).

In der vorliegenden Arbeit dient der Begriff der modernen Pädagogik, bzw. der Entstehung der modernen Pädagogik, der Beschreibung eines Prozesses, in dem sich die Pädagogik aus ihrer Einbindung in teleologische Ordnungsvorstellungen und aus einer ständischen Erziehungspraxis löst und sich im Rahmen einer – pädagogischen – Selbstverständigung bezüglich der Fragen, wie sie zu wirken hat (Theorie der Erziehung), was ihre Aufgabe und ihr Zweck (Theorie der Bildung) und was die geeigneten Orte pädagogischer Praxis sind (Theorie pädagogischer Institutionen) als *eigenständige* Theorie und Praxis bestimmt (Benner 2001a, b).

Während im Mittelalter die Erziehung der nachwachsenden Generationen als Erlangung der Bestimmung des Einzelnen in einer bestehenden gesellschaftlichen Ordnung der Reproduktion dieser Ordnung folgte, durch die auch die pädagogische Praxis bestimmt war, wird in der modernen Pädagogik mit einer sich öffnenden Zukunft die Bestimmung von Individuum und Gesellschaft sowie ihre eigene Bestimmung als Pädagogik zum Problem.¹³ Gesellschaftliche Teilhabe und Ausschluss werden nicht mehr (ausschließlich) über die Struktur ständischer Ungleichheit organisiert, vielmehr wird mit der Forderung, dass alle Menschen Zugang zu allen Bereichen der Gesellschaft haben sollen, die Ungleichheit der Menschen zum zu gestaltenden Problem.

In diesem Prozess kommt es zu einem grundlegenden Wandel pädagogischer Übergangsstrukturen.

War der Übergang vom Kind zum Erwachsenen im Mittelalter noch überwiegend zugänglich im Vor- und Mittun der nachwachsenden Generation gestaltet und folgte der Reproduktion einer gegebenen Ordnung, wird er mit dem Aufbrechen der mittelalterli-

¹³ Nicht nur der Pädagogik stellt sich zu dieser Zeit dieses Problem. Im Rahmen einer zunehmenden gesellschaftlichen Differenzierung entstehen z.B. Ökonomie, Politik, Religion, Ethik als unterscheidbare Handlungsbereiche, die sich jeweils (theoretisch und praktisch) selbst bestimmen sowie von grundlegender Bedeutung für die (Selbst-)Bestimmung von Individuum und Gesellschaft sind (vgl. Benner 2001a).

chen Ordnung zunehmend als künstlich und kunstvoll zu gestaltender, methodisch und inhaltlich eigenständig institutionalisiert.

In dem Maße jedoch, wie die Pädagogik eine selbstständige wird, d.h., indem der Übergang vom Kind zum Erwachsenen als zeitlich begrenzter, methodisch und inhaltlich zu gestaltender eigenständig institutionalisiert wird, werden die Übergänge in pädagogische Praxis, d.h. das Anfangen der Pädagogik, sowie das Enden der Pädagogik im Übergang in Selbst- und Mittätigkeit, selbst zum pädagogisch zu bestimmenden und zu gestaltenden Problem.

Seither stellt sich zum einen die handlungstheoretische und technologische Frage, wie die pädagogische Praxis so einzurichten ist, dass sie nicht mehr lediglich eine als gegeben angenommene Bestimmung von Individuum und Gesellschaft entwickelt, sondern Übergänge in eine selbsttätige Hervorbringung der individuellen Bestimmung sowie in eine mittätige Gestaltung von Welt und Gesellschaft für alle Menschen vorbereitet, unterstützt und ermöglicht. Zum anderen wird die gegenstands- und wissenschaftstheoretische Frage nach einer Theorie der Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung aufgeworfen (vgl. Benner 2001a, b).

In diesem Zusammenhang werden angesichts des Anspruchs allgemeiner Menschenbildung, insbesondere an den neuen Übergängen, Teilhabe und Ausschluss sowie Gleichheit und Ungleichheit der Menschen zu pädagogischen Problemen, die über die handlungstheoretische Verständigung der Pädagogik und die technologische, d.h. methodische, inhaltliche und institutionelle Gestaltung pädagogischer Praxis bearbeitet werden.

Entlang der pädagogischen Verständigung und Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit sowie Teilhabe und Ausschluss lässt sich die Entstehung moderner Pädagogik in ihrem spezifischen Übergangscharakter begreifen. Dabei zeigt sich, wie sich die Pädagogik, gleichsam aus dem Übergang heraus, als eigenständige Theorie und Praxis bestimmt. Diese Perspektive richtet ihren Blick insbesondere auf die Unbestimmtheit und Offenheit des Übergangs, der sich in seiner Modernität weder von seinem *Nicht-mehr* noch von seinem *Noch-nicht* her begreifen lässt. Denn eben in dieser Unbestimmtheit als fortgesetzte Möglichkeit und Notwendigkeit einer pädagogischen Selbstverständigung und -bestimmung gründet die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik bzw. das pädagogische Problem der Sonderpädagogik.

In diesem Sinne wird die Schwierigkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit der Selbstverständigung der Pädagogik, bezüglich der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss, und in diesem Zusammenhang, ihrer Bestimmung und Begrenzung als eigenständige Theorie und Praxis (Inklusion und Exklusion), als grundlegendes und konstitutives Problem moderner Pädagogik angesehen, während sich erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretische Überlegungen im Rahmen theologischer, politischer und anderer Ordnungsvorstellungen bis in die Antike zurückverfolgen lassen (vgl. Benner 2001a).

Ausgehend von dem für die moderne Pädagogik konstitutiven Inklusionsbestreben kommt es jedoch im Rahmen pädagogischer Selbstverständigung, durch die handlungstheoretische Bestimmung der Pädagogik sowie durch die technologische Gestaltung pädagogischer Praxis, zu einer fortgesetzten und immer neuen Exklusionsproduktion und, in diesem Zusammenhang, zu pädagogisch hervorgebrachten Formen der Ungleichheit und des Ausschlusses aus Pädagogik, die es im Rahmen einer fortgesetzten Verständigung

gung und Gestaltung der Pädagogik, durch weitere handlungstheoretische Reflexionen und technologische Innovationen, im Sinne einer „Re-Inklusion“ (Prange 2001, S. 41; vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Moser 2003) zu reflektieren und zu bearbeiten gilt. Als spezifisches Übergangsproblem markiert die Problemstellung von Inklusion und Exklusion die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik. In diesem Sinne wären der, im Kontext der handlungstheoretischen Selbstverständigung der Pädagogik sowie ihrer technologischen Gestaltung, selbst erzeugte Ausschluss aus Pädagogik sowie die pädagogisch hervorgebrachten Formen der Ungleichheit auf die theoretische Verständigung und praktische Gestaltung der Pädagogik zu beziehen und entlang einer fortgesetzten Verständigung und veränderten Gestaltung der Pädagogik zu bearbeiten.

In den folgenden Kapiteln soll die Entstehung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik im Kontext ihrer frühen Selbstverständigung und Begrenzung (exemplarisch) an den Werken von Comenius, Rousseau und Pestalozzi, in erster Linie bezüglich ihrer theorie- und problemgeschichtlichen Bedeutung, verdeutlicht und entwickelt werden.

Bei den drei ausgewählten Werken handelt es sich um Arbeiten, die sich sowohl mit Blick auf ihre Entstehung im Kontext der Anfänge moderner Pädagogik, gewissermaßen vor der Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik, als auch hinsichtlich ihrer historischen Rezeption sowie ihrer historiographischen Darstellung in Pädagogik und Sonderpädagogik weder eindeutig einer Geschichte der Pädagogik noch einer Geschichte der Sonderpädagogik zuordnen lassen (siehe 2.1, 3.1, 4.1), und sich somit als Ausgangspunkt der Verständigung der Frage nach der pädagogischen Problemstellung der Sonderpädagogik im Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik im Besonderen anbieten.

Ausgehend von den angestellten systematischen Überlegungen (siehe 1.3) werden die leitenden Fragen der Rekonstruktion und Darstellung wie folgt lauten (→ siehe Tabelle 2):

- Wie stellen sich Ungleichheit und Teilhabe als Problemstellungen moderner Pädagogik dar? (→ Tabelle 2 hellgrau)
- Wie können die Problemstellungen von Ungleichheit und Teilhabe pädagogisch bearbeitet werden? (→ Tabelle 2 mittelgrau)
- Was wird als Pädagogik bestimmt und wie stellen sich Inklusion und Exklusion mit Blick auf die Bestimmung der Grenzen der Pädagogik dar? (→ Tabelle 2 dunkelgrau)

Diese Fragestellungen münden in die sonderpädagogische Frage- und Problemstellung moderner Pädagogik:

- Wie lassen sich die im Rahmen der Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis pädagogisch hervorgebrachten Formen der Ungleichheit, des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der pädagogischen Exklusion, wiederum mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Pädagogik, bearbeiten?

Tabelle 2: Verortung der Fragestellung der Arbeit innerhalb der systematischen Darstellung der Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik (vgl. Benner 2001a, b)

		Handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik		
		Theorie der Erziehung	Theorie der Bildung	Theorie pädagogischer Institutionen
Gegenstands- theoretische Frage- stellungen moderner Pädagogik	Gleichheit/Ungleichheit INDIVIDUUM			
	Teilhabe/Ausschluss GESELLSCHAFT			
	Inklusion/Exklusion (Theorie der) PÄDAGOGIK als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung			

Die Arbeiten von Comenius, Pestalozzi und Rousseau verweisen in ihrer Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss sowie Inklusion und Exklusion auf jeweils unterschiedliche Aspekte im Rahmen der Thematisierung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik.

Die Rekonstruktion fokussiert bei Comenius die personalen, sachlichen, räumlichen und zeitlichen Übergangsprobleme einer eigenständigen Institutionalisierung pädagogischer Praxis vor dem Hintergrund der Anerkennung vor- und außerpädagogisch gegebener Formen der Ungleichheit, als mit Blick auf die Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an einer eigenständig institutionalisierten pädagogisch Praxis zu bearbeitender.

Bei Rousseau steht die prinzipielle Begründung pädagogischer Praxis als eigenständige, von weiteren Bereichen menschlichen Handelns unterscheidbare, mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der pädagogischen (verfügbaren) Bedingungen der Möglichkeit der Teilhabe an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis, im Zentrum des Interesses.

Bezüglich der Arbeiten Pestalozzis fokussiert die Darstellung auf die Frage einer Transformation der Pädagogik vor dem Hintergrund der Anerkennung pädagogisch hervorgerachter Formen der Ungleichheit sowie des Ausschlusses aus pädagogischer Praxis, als mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständiger Theorie und Praxis fortgesetzt zu bearbeitender.

Im Folgenden ist der Darstellung und Rekonstruktion der einzelnen Ansätze jeweils ein Kapitel gewidmet (2 bis 4). Dabei folgen die einzelnen Kapitel der hier entwickelten systematischen Struktur:

Einleitend in die Auseinandersetzung mit den einzelnen Werken wird, jeweils aus dem pädagogisch historiographischen Diskurs zu den Arbeiten von Comenius, Rousseau und Pestalozzi, die Relevanz der ausgewählten Ansätze mit Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit entwickelt (2.1, 3.1, 4.1) (vgl. 1.2).

Anschließend folgt jeweils eine Analyse und Rekonstruktion von Teilhabe und Ungleichheit als vor- und außerpädagogisch gegebene pädagogisch zu bearbeitende Problemstellungen in den einzelnen Werken (2.2, 3.2, 4.2).

Sodann folgt eine Analyse und Rekonstruktion der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen von Ungleichheit und Teilhabe im Rahmen der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Pädagogik in den jeweiligen Arbeiten (2.3, 3.3, 4.3).

Jedes Kapitel endet mit der Entwicklung und der Diskussion der Frage nach Inklusion und Exklusion mit Blick auf die jeweilige Bestimmtheit von Pädagogik in den einzelnen Ansätzen sowie mit der Analyse und Rekonstruktion der Bedeutung der einzelnen Ansätze für die Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik (2.4, 3.4, 4.4).

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Rekonstruktion der Ansätze von Comenius, Rousseau und Pestalozzi hinsichtlich der systematischen Fragestellungen der Arbeit zusammenfassend diskutiert (5.1) und auf die aktuelle Diskussion der sonderpädagogischen Problemstellung in der Pädagogik bezogen (5.2), um von dort aus eine Perspektive auf ein revidiertes Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik (5.3) sowie die Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik im Verhältnis der unterschiedlichen Teildisziplinen und Professionen der Pädagogik zu entwickeln (5.4). Dabei werden die Problemstellungen von Eigenständigkeit und Anerkennung, Legitimation und Verantwortung sowie pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik als Problemstellungen moderner Pädagogik entwickelt und mit Blick auf eine Neubestimmung des Verhältnisses von Sonderpädagogik, Allgemeiner Pädagogik sowie den weiteren Teildisziplinen der Pädagogik diskutiert.

2 Johann Amos Comenius – Die Vorbereitung auf die himmlische Academia und die Grenzen der Pädagogik

2.1 Einleitung – historische Übergänge in Comenius' Werk

Im folgenden Kapitel soll die Entstehung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik im Kontext ihrer frühen Selbstverständigung und Begrenzung an einem ersten Werk aus der Theoriegeschichte der Pädagogik dargelegt werden. Es geht folglich nicht um eine (weitere) umfängliche Auseinandersetzung mit Comenius' Werk (vgl. Schaller 1962, 2004), vielmehr werden ausgehend von der spezifischen Problemstellung der vorliegenden Arbeit bestimmte Aspekte bearbeitet.

Die Frage, die sich in einer heutigen Erörterung pädagogischer Selbstverständigung am Beispiel Comenius' gleich zu Beginn stellt, lautet: Inwiefern kann bezüglich einer Verständigung der Pädagogik bei Comenius überhaupt von einer Selbstverständigung der Pädagogik (im strengen Sinne) die Rede sein? Gerade seit der Entdeckung der „Pampademia“ (Comenius 1960) in den Halleschen Instituten in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde, für den deutschen Sprachraum insbesondere durch Klaus Schaller, die Zugehörigkeit von Comenius' Denken zum kosmologischen Weltbild des Mittelalters betont und im Verhältnis zur modernen Pädagogik als das „ganz Andere“ (Schaller 1962) bezeichnet (vgl. auch Buck 1984, Benner/Kemper 2003). Dennoch finden sich auch in jüngster Zeit wieder Stimmen, welche die Modernität Comenius' betonen und seine Aktualität herausarbeiten (vgl. Koch 2003).

Ob Comenius als moderner pädagogischer Denker gelten kann, soll an dieser Stelle noch nicht beantwortet werden. Dieser Aspekt bildet vielmehr den roten Faden der Untersuchung, insofern dass, ausgehend von der zweiten These der Arbeit (siehe 1.1, 1.4), Comenius' Relevanz für die Entwicklung der sonderpädagogischen Problemstellung der Pädagogik nur so weit reicht, wie bei Comenius von einer pädagogischen Selbstverständigung der Pädagogik im Sinne der pädagogischen Bearbeitung der Frage nach einer eigenständigen Pädagogik gesprochen werden kann.

Da Comenius in der Geschichtsschreibung der Pädagogik wie auch der Sonderpädagogik in unterschiedlichen Zusammenhängen auftaucht, soll vorweg geklärt werden, welche Bedeutung Comenius in der vorliegenden Arbeit zukommt und in welchem Verhältnis diese zu bisherigen Darstellungen steht, d.h., inwiefern sie im Kontext des historischen Diskurses einerseits von diesem ausgeht und sich andererseits von diesem unterscheidet. Comenius' Werk und Wirken finden in nahezu allen Standardwerken zur Geschichte der Pädagogik Berücksichtigung (vgl. z.B. Tenorth 1988; Blankertz 1992; Reble 1995; Mollenhauer 1998; Böhm 1994; Benner/Brüggen 2011). Auch in den meisten Arbeiten die die Geschichte der Sonderpädagogik thematisieren findet Comenius zumindest Erwähnung (vgl. Josef 1967; Speck 1996; Bleidick 1999b; Haeberlin 2005; Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008). Es scheint demnach nicht übertrieben, Comenius zu den unbestrittenen Klassikern der Pädagogik zu zählen (vgl. Tenorth 2003; Prange 2007). Dies alleine kann und soll jedoch nicht genügen, Comenius in der vorliegenden Arbeit einen zentralen Platz einzuräumen. Stattdessen scheint es angebracht, den Status des Klassikers ent-

lang der hier zu verhandelnden Problemstellung in Frage zu stellen, um anschließend seine Bedeutung für den zu entwickelnden Gedanken umso klarer herauszustellen.

Bezüglich der Frage nach Comenius' Bedeutung für die moderne Pädagogik finden sich in der Literatur stark variierende Darstellungen. Während ihn die einen als frühen modernen Pädagogen feiern (vgl. Alt 1953; Blankertz 1992; Bleidick 1999b; Koch 2003; Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008; Haeberlin 2005, Klauß/Lamers 2003; Josef 1967), stellen die anderen seine Verhaftung im kosmologischen Denken des mittelalterlichen Weltbildes heraus (vgl. Schaller 1962; Buck 1984; Reble 1995; Mollenhauer 1998; Benner/Kemper 2003; Benner/Brüggen 2011). Gerade diese scheinbare Zwischenstellung zwischen mittelalterlich teleologischer Erziehungslehre und moderner Pädagogik, noch bevor sich die Grenzen der Letzteren als pädagogisch bestimmte und zu bestimmende zeigen und Erstere an ihr Ende gelangt, ist von besonderem Interesse. Sie soll als Ausgangspunkt dienen, um am Beispiel Comenius' die einsetzende (Selbst-)Verständigung und Begrenzung der Pädagogik nachzuzeichnen. Dabei wird es darum gehen, die pädagogischen Schriften Comenius' in ihrem historischen und systematischen Übergangscharakter zu begreifen, ohne sich sogleich der Modernitätsthese oder ihrer Antithese anzuschließen.

Auch Comenius' Relevanz bezüglich sonderpädagogischer Fragestellungen wird unterschiedlich eingeschätzt. Einerseits wird auf den pädagogischen Optimismus Comenius' verwiesen, der im Kontext seiner Forderung, einen jeden, das Ganze von Grunde auf – „omnes, omnia, omnino“ (Comenius 1960, S. 15) – zu lehren, auch die Blinden, Tauben, Stummen und Dumpfen in pädagogische Bemühungen mit einbeziehe (vgl. Haeberlin 2005; Bleidick 1999b; Josef 1967; Ellger-Rüttgardt 2008; Klauß/Lamers 2003). Andererseits wird gerade dieser Optimismus hinsichtlich eines (unterstellten) naturalistischen Bildungsverständnisses sowie „der Vorstellung eines möglichst ökonomisch organisierten Unterrichts in großen Schulklassen mit Einheitslehrbüchern“ (Haeberlin 2005, S. 110) als Anfang einer separierenden und ausgrenzenden allgemeinen Pädagogik dargestellt (vgl. auch Klauß/Lamers 2003). Im Folgenden wird daher zu klären sein, welche Bedeutung der Forderung, „omnes – omnia – omnino“ (Comenius 1960, S. 15) zu lehren, im Rahmen pädagogischer Selbstverständigung und -begrenzung im Kontext der historischen Übergänge im Werk Comenius', zukommt und welche Bedeutung dies für die Entwicklung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik hat.

Im Folgenden wird die Entstehung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik an Comenius' Werk in drei Schritten entwickelt. In einem ersten Schritt wird die Entfaltung von Ungleichheit und Teilhabe als grundlegender Problemstellungen moderner Pädagogik in Comenius' Werk entwickelt (2.2), um in einem zweiten Schritt die pansophische Einbindung seiner universellen Pädagogik herauszuarbeiten (2.3). Aus den Ergebnissen dieser beiden Schritte folgt dann eine erste Verständigung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik entlang Comenius' Überlegungen (2.4).

2.2 Die Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens – Zur Konstitution der Problemstellungen moderner Pädagogik bei Comenius

An Comenius' Schriften zur Pädagogik lässt sich in besonderer Weise entwickeln, wie die Problemstellungen von Gleichheit/Ungleichheit sowie Teilhabe/Ausschluss, als grundlegende Problemstellung moderner Pädagogik im Kontext einer sich wandelnden Übergangsstruktur der Erziehung zum pädagogischen Problem werden.

Schon in der „Böhmischen Didaktik“ (Comenius 1970a), wie dann später auch in der „Didactica Magna“ (Comenius 1992a) und in der „Pampaedia“ (Comenius 1960),¹⁴ wird die Ungleichheit der Menschen und, in direktem Zusammenhang damit, deren Teilhabe an pädagogischer Praxis sowie deren Einführung in die verschiedenen Bereiche menschlichen Zusammenlebens zum Ausgangsproblem der comenianischen Pädagogik (vgl. Schaller 1962, S. 222 ff.). So verspricht der Titel der „Didactica Magna“:

„Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu Lehren oder Sichere und vorzügliche Art und Weise in allen Gemeinden, Städten und Dörfern jeden christlichen Landes, Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist angeleitet werden kann.“ (Comenius 1992a, S. 1)

Die „Pampaedia“ demonstriert, „wie notwendig, möglich und leicht es ist die Menschen zu lehren, und zwar einen jeden (Kap. II), das Ganze (Kap. III), wohlgegründet (Kap. IV)“, und „erläutert die Forderung nach Schulen (Kap. V), Büchern (Kap. VI), Lehrern des Ganzen (Kap. VII)“ (Comenius 1960, S. 13).

In diesem Sinne findet sich bei Comenius eine frühe Verständigung über die Möglichkeit, Notwendigkeit und Leichtigkeit einer Pädagogik als allgemeine Menschenbildung, der die Ungleichheit der Menschen sowie deren Teilhabe an pädagogischer und gesellschaftlicher Praxis gleichermaßen zum Problem werden. Dabei erweisen sich die beiden Fragestellungen in der Art und Weise miteinander verbunden, dass erst vor dem Hintergrund der Forderung einer umfassenden Teilhabe aller Menschen an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis die Ungleichheit der Menschen zum pädagogischen Problem wird.

So heißt es in der „Großen Didaktik“ unter der Überschrift: „Die Gesamte Jugend beiderlei Geschlechts muss den Schulen anvertraut werden“:

„1. Nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten, Flecken, Dörfern und Gehöften. 2. Zunächst sind alle als Menschen Geborene zu dem Hauptzweck geboren, Mensch zu sein, d.h. vernünftiges Geschöpf, Herr der

¹⁴ Die „Böhmische Didaktik“ stellt den ersten, zu seiner Zeit unveröffentlichten, umfassenden pädagogischen Entwurf Comenius' dar und wurde von ihm in der 1657 erstmals veröffentlichten „Didactica Magna“ überarbeitet und ins Lateinische übersetzt (vgl. Comenius 1970a, S. 272 f.). Die „Pampaedia“ stellt den pädagogischen Teil des, zu seiner Zeit ebenfalls unveröffentlichten und lange verschollenen, umfassenden Werks „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica“, „Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge“ dar (Comenius 1970b; vgl. Schaller 1962; Schurr 1981).

anderen Geschöpfe und genaues Abbild seines Schöpfers. Darum sind alle so zu fördern und in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion recht einzuführen, daß sie das gegenwärtige Leben nützlich zubringen und sich auf das künftige angemessen vorbereiten können. Daß bei Gott kein Ansehen der Person gilt, hat er selbst oft kundgetan. Wenn wir also zu solcher Wartung des Geistes nur einige zulassen, andere aber ausschließen, sind wir ungerecht nicht nur gegen die welche an der gleichen Natur wie wir teilhaben, sondern gegen Gott selbst, der von allen, denen er sein Bild aufgeprägt hat, erkannt, geliebt und gepriesen sein will [...] 3. Zudem wissen wir nicht, zu welchem Nutzen die göttliche Vorsehung diesen oder jenen bestimmt hat [...] 4. Dem widerspricht nicht, daß manche Menschen von Natur aus träge und dumm erscheinen. Gerade das empfiehlt und fordert eine solche Wartung der Geister nur noch mehr. Denn je träger und schwächer einer von Natur aus ist, um so mehr bedarf er der Hilfe, um von seiner schwerfälligen Stumpfheit und Dummheit soweit wie möglich befreit zu werden.“ (Comenius 1992a, S. 51 f.)

Und dann, das Kapitel abschließend:

„8. Wenn einer sagt: Wohin soll das führen, wenn die Handwerker, Bauern, Lasträger und schließlich gar die Weibsbilder Gelehrte werden, so laute die Antwort: Es wird dahin führen, daß es nach der gesetzlichen Errichtung eines Unterrichts für die gesamte Jugend künftig niemanden von ihnen allen am rechten Gegenstand für sein Denken, Wünschen, Streben und Handeln fehlen wird. Ein jeglicher wird wissen, wohin er alle Wünsche und Taten des Lebens richten, innerhalb welcher Grenzen er bleiben und wie er seinen Platz behaupten muß.“ (Comenius 1992a, S. 54)

Und in der „Pampaedia“:

„29. Es ist schon richtig, daß zunächst diejenigen der echten Weisheit bedürfen, welche zur Lehre, Leitung und Lenkung anderer berufen sind, die Philosophen, die Theologen, die Könige und auch die Amtspersonen von morgen. Wenn wir aber diese Sache recht abwägen, wird ersichtlich, daß gerade deshalb allen Menschen die wahre Weisheit nötig ist. Denn jeder soll ja nicht nur in erster Linie ein Lehrer, Leiter und Lenker seiner selbst sein, er soll vielmehr auch die anderen lehren, leiten und lenken [...] Niemand soll also ein unphilosophischer Mensch sein. Als vernünftiges Geschöpf (animal rationale) wurde er erschaffen und erhielt den Auftrag die wahren Gründe (rationes) der Sachenwelt zu bedenken und sie den anderen mitzuteilen. Keiner soll unköstlich sein, weil er dazu berufen ist, die ihm unterstellten Dinge, sich selbst und seinen Nächsten zu lenken. Auch sei keiner unpriesterlich; denn er ist aufgerufen Gott, dem Schöpfer, in seinem Namen und im Namen der übrigen Wesen zu dienen. Zugleich ist er dazu verpflichtet, sich selbst und auch die anderen dazu anzuhalten. Es gibt also niemanden, dem nicht wahre Weisheit nötig wäre, wenn auch dem höher Gestellten in höherem Maße. Keiner darf jedoch übergangen werden. 30. Nun ist die Frage, ob auch die Blinden, die Tauben und die Dummen, denen wegen mangelnder Erkenntnismittel gewisse Dinge nicht genügend eingeprägt werden können, dieser Pflege unterzogen werden sollen, Ich antworte: 1. Nur außermenschliche Geschöpfe werden von der vervollkommnenden Pflege ausgeschlossen. Indem Maße, wie jemand an der menschlichen Natur Anteil hat, soll er an jener Wartung teilnehmen, besonders ist dort, wo die Natur sich wegen eines inneren Mangels nicht selbst Helfen kann, äußere Hilfe nötig. 2. Namentlich deshalb (ist mit dieser Pflege nicht auszusetzen,) weil die Natur ihre Kraft anderswo umso ausgiebiger entwickelt, wenn ihr verwehrt ist, sie in einer bestimmten Richtung zu entfalten – falls ihr nur geholfen wird. Denn Beispiele zeigen ganz deutlich, daß von Geburt an Blinde durch Hilfe des Gehörs zu bedeutenden Musikern, Juristen, Rednern usw. wurden, ähnlich wie von Geburt Taube sich zu hervorragenden Malern, Bildhauern und Handwerkern ausbildeten. Menschen ohne Hände wurden mit Hilfe der Füße gewandte Schreiber, und was es nicht noch alles gibt. Immer ist irgendwo ein Eingang zu der vernünftigen Seele vorhanden, und dort muß Licht hineingetragen

werden. Gibt es aber zu ihr durchaus keinen Zugang, muß ein solcher Mensch seinem Schöpfer überlassen werden. Doch weiß ich nicht ob jemals solch ein Klotz gesehen wurde, bei dem die Seele, als sie den Keim formte, als sie sich ihre Wohnung zubereitete und die Organe anlegte, kein Fenster nach außen und keinen Zugang zu sich selbst herstellte.“ (Comenius 1960, S. 47)

Comenius fordert in diesen Zeilen eine Teilhabe an Schule als künstlich veranstalteter pädagogischer Praxis für alle Menschen – unabhängig von Herkunft, Stand, Vermögen, Geschlecht, Alter, Begabung oder natürlicher Ausstattung (vgl. Schaller 1962, S. 228 ff.). Die verschiedenen Formen der Ungleichheit unter den Menschen, die zur Zeit Comenius' den Zugang zu künstlich veranstalteter Erziehung und Bildung noch weitestgehend bestimmten, werden von ihm in Bezug auf die Forderung einer pädagogischen Teilhabe als bedeutungslos gewertet und durch ein anthropologisch theologisches Gleichheitspostulat – das der Erziehungsbedürftigkeit (vgl. Comenius 1992a, S. 40 ff.) abgelöst.¹⁵ Dabei ist die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen zum einen in seiner Gottesebenbildlichkeit und -geschöpflichkeit im Sinne der Teilhabe an der menschlichen Natur begründet, genauso jedoch in der Unbekanntheit seiner göttlichen Bestimmung sowie in der Notwendigkeit einer allgemeinen „Verbesserung der menschlichen Dinge“ (Comenius 1970b; vgl. Comenius 1992a, S. 51 ff., 55 ff.; vgl. auch Schaller 1962, S. 148 ff., 156 ff., 228 ff.). In diesem Sinne fordert und legitimiert Comenius ausdrücklich den Zugang zu einer künstlich veranstalteten Pädagogik für jeden Menschen, „da er ja ohne Zucht nicht zum Menschen werden kann“ (Comenius 1992a, S. 41). Oder wie oben zu lesen war: „Nur außermenschliche Geschöpfe werden von der vervollkommnenden Pflege ausgeschlossen.“

Dies bedeutet keineswegs – was ebenfalls aus den zitierten Textstellen hervorgeht –, dass die bestehenden Ungleichheiten¹⁶ zwangsläufig nivelliert werden (vgl. Schaller 1962, S. 236, 242 f.). Sie verlieren vor dem Hintergrund des Gleichheitspostulats lediglich ihre regulative Bedeutung bezüglich der Teilhabe an pädagogischer Praxis, bleiben aber zumindest potentiell weiter bedeutsam. Gleichzeitig wird jedoch die Nicht-Teilhabe an pädagogischer Praxis als eine bedeutsame Form von pädagogischer Ungleichheit konstituiert.

„Wenn wir also zu solcher Wartung des Geistes nur einige zulassen, andere aber ausschließen, sind wir ungerecht nicht nur gegen die welche an der gleichen Natur wie wir teilhaben, sondern gegen Gott selbst, der von allen, denen er sein Bild aufgeprägt hat, erkannt, geliebt und gepriesen sein will“ (Comenius 1960, S. 54).

Die Teilhabe an pädagogischer Praxis wird damit selbst zum pädagogisch zu gestalten- den Problem. Und weiterhin entwickeln sich, wie im Weiteren zu zeigen sein wird, aus

¹⁵ Comenius entwickelt die prinzipielle Erziehungsbedürftigkeit des Menschen in der „Großen Didaktik“ unter anderem am Beispiel von „Menschen, die in ihrer Kindheit von wilden Tieren geraubt und unter ihnen aufgezogen wurden“ (Comenius 1992a, S. 42). Vgl. hierzu Flitner A.1999.

¹⁶ Schaller verweist diesbezüglich darauf, dass Comenius kein, wie es einige seiner Interpreten nahelegen, Sozialreformer (vgl. Schaller 1962, S. 234) gewesen sei und nicht den Umsturz und die Neuordnung der bestehenden Verhältnisse im Auge gehabt habe (vgl. Alt 1953; Blankertz 1992). Was bei Schaller jedoch auch als Beleg für die Vormodernität Comenius' dient, stellt gerade eine besondere, der modernen Pädagogik eigen-tümliche Weise des Umgangs mit Ungleichheit dar: eben Ungleichheit nicht einzuebnen, sondern sie in ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit zu erkennen und sie in eine pädagogische (legitime) Ungleichheit zu transformieren.

der pädagogischen Bearbeitung dieser Problemstellung wiederum spezifische Formen pädagogischer Ungleichheit.

Indem Comenius nicht nur „alle als Menschen Geborene“ in gleicher Weise zur Teilhabe an pädagogischer Praxis bestimmt, sondern auch die Pädagogik mit dem Auftrag versteht, sie „zu fördern und in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion recht einzuführen, daß sie das gegenwärtige Leben nützlich zubringen und sich auf das künftige angemessen vorbereiten können“ (Comenius 1992a, S. 51), wird nicht nur die Teilhabe aller an pädagogischer Praxis zur Herausforderung, vielmehr wird sie als Teilhabe aller an „allem was für dieses und das künftige Leben nötig ist“ (ebd.) zum Problem. Es genügt nicht länger, dass alle etwas lernen, sondern alle sollen alles oder – das Ganze – lernen,¹⁷ weil Gott allen „sein Bild aufgeprägt hat“ (ebd.) und „wir nicht [wissen], zu welchem Nutzen die göttliche Vorsehung diesen oder jenen bestimmt hat“ (ebd.).

„Das ist jedoch nicht so zu verstehen, daß wir allen die Kenntnisse aller Wissenschaften und Künste (und gar eine genaue und tiefe Kenntnis) verlangten. Das ist weder nützlich noch bei der Kürze unseres Lebens irgend jemandem überhaupt möglich [...] Aber über die Grundlagen, Ursachen und Zwecke der wichtigsten Tatsachen und Ereignisse müssen alle belehrt werden, die nicht nur als Zuschauer sondern als künftig Handelnde in die Welt eintreten [...] 3. Denn Weise hat der Gesprochene, welcher sagte, die Schulen seien Werkstätten der Menschlichkeit, indem sie bewirken daß der Mensch wirklich Mensch werde, das heißt gemäß den oben genannten Zielen: I. Vernünftiges Geschöpf, II. Geschöpf, das die anderen Geschöpfe und sich selbst beherrscht, III. Geschöpf, das eine Wonne seines Schöpfers ist. Das wird erreicht wenn die Schulen sich bemühen, die Menschen weise an Verstand, umsichtig im Handeln und fromm im Herzen zu machen“ (Comenius 1992a, S.54f). Und weiter: „Da also vom Kindesalter und vom Unterricht das ganze übrige Leben abhängt, so ist alles verloren, wenn hier nicht der Geist für alles im Leben vorbereitet wird. So wie im Mutterleibe sich für jeden Menschen dieselben Glieder bilden und einem jeden alles – Hände, Füße, Sprachorgane usw. gegeben wird, obgleich gar nicht alle Handwerker, Läufer, Schreiber oder Redner werden, so müssen auch in der Schule alle alles, was den Menschen angeht, gelehrt werden, wenn auch dem einen dies, dem anderen das künftig mehr nützen wird.“ (Comenius 1992a, S. 58 f.)

Daher darf das Lernen nicht dem Zufall überlassen werden. Es ist notwendig, allen alles „rasch, angenehm und gründlich“ zu lehren, in einer künstlichen und kunstvollen, die ständische Familienerziehung erweiternden Weise. „Die Jugend muss gemeinschaftlich in Schulen gebildet werden“ (Comenius 1992a, S. 48), und zwar so, „daß der Bildungsvorgang (formatura) vor dem Erwachsenenalter, gleichsam als Vorbereitung auf das Leben abgeschlossen ist“, d.h. zeitlich begrenzt, „weil das Leben ja nicht mit Lernen sondern mit Handeln zugebracht werden soll“ (Comenius 1992a, S. 46).

Die traditionelle Einrichtung der Pädagogik scheint Comenius nicht mehr auszureichen, um den Übergang in das Leben zu gewährleisten.¹⁸ Die Schule, als selbst nicht neue Form einer künstlichen und kunstvollen Unterweisung, ist – und dies ist das eigentlich Neue – als allgemeinbildende – ständisch organisierte umgängliche Familienerziehung ergänzende und erweiternde, einen jeden das Ganze lehrende – notwendig und unver-

¹⁷ Zur Unterscheidung von „Nichts“, „Etwas“ und „das Ganze“ siehe Comenius 1960 (S. 15) sowie Comenius 1970b (S. 144 ff.).

¹⁸ Zur Veränderung der Übergangsstruktur der Pädagogik im Übergang zur Moderne siehe Prange (2000, S. 235 ff.; 2001) und Benner (2001a).

zichtbar.¹⁹ So führt Comenius nach seiner Betonung der naturgemäß elterlichen Verantwortung für die Pflege²⁰ der Kinder weiter aus:

„Weil jedoch bei der Zunahme der Menschen und menschlichen Geschäfte die Eltern selten geworden, welche so geschickt und fähig sind und von ihrer Tätigkeit genügend Zeit erübrigen können, sich dem Unterricht ihrer Kinder zu widmen, war man schon vor Zeiten wohlberaten, es so einzurichten, daß auserwählte Persönlichkeiten, die durch Verständigkeit und sittlichen Ernst hervorrangen, die Kinder vieler Eltern gleichzeitig zur wissenschaftlichen Bildung anvertraut werden [...] Es liegt im Interesse der gesamten Christenheit, daß diese heilige Gewohnheit sich nicht nur erhalte, sondern sich noch ausbreite, daß nämlich überall dort, wo Menschen geordnet zusammenleben, in jeder Stadt, jedem Flecken und jedem Dorf als gemeinschaftliche Erziehungsstätte der Jugend eine Schule errichtet werde“ (Comenius 1992a, S. 49).

Die Veränderung der Übergangsstruktur der Pädagogik wird hier in ihren verschiedenen Dimensionen besonders deutlich. Dabei lassen sich neben der augenscheinlich zeitlichen Verfasstheit pädagogischer Übergänge im Wechsel der Generationen eine personale Dimension bezüglich der Teilhabe aller, eine sachliche Dimension bezüglich der Teilhabe aller an allem sowie eine räumliche Dimension bezüglich der Gestaltung der Orte einer Einführung in das Leben unterscheiden, die mit der neuen Übergangsstruktur deutlich zutage treten.²¹

Während das Übergangsproblem der Erziehung in seiner räumlichen, personalen (sozialen) und sachlichen Struktur immer schon in der zeitlichen Verfasstheit einer ständisch organisierten, umgänglichen kulturellen Tradierung und Überlieferung, im Wechsel der Generationen, zwischen Geburt und Sterben, erzogen werden und erziehen, im Vor- und Mittun gewissermaßen im Leben aufgehoben war, stellt sich mit einer zeitlichen, räumlichen, sachlichen und personalen Einrichtung der Erziehung, neben der ständischen Familienerziehung, als nicht nur mögliche, sondern notwendige Form der Sicherung der Teilhabe aller an allem, nun die Frage nach Zu- und Übergängen von Menschen sowie Repräsentationen von Welt²² und Gesellschaft in und zwischen verschiedenen pädagogischen und außerpädagogischen Zeiträumen. Damit geht es nicht mehr nur um Übergänge in der und über die Lebenszeit, sondern insbesondere auch zwischen verschiedenen pädagogischen und nicht-pädagogischen Zeiten und Räumen.

„15. Die Kunst des Lehrens erfordert also nichts als eine kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode. Können wir die richtig treffen, so ist es nicht schwerer, eine beliebig große Schülerzahl alles zu lehren, als mit Hilfe der Werkzeuge, über welche die Buchdruckerkunst verfügt, täglich tausend Bogen mit zierlicher Schrift zu bedecken [...] Alles wird ebenso leicht und bequem gehen wie die Uhr, wenn sie von ihrem Gewicht richtig reguliert wird; ebenso

¹⁹ Die Unterscheidung *künstlich* veranstalteter sowie *umgänglicher und natürlicher Erziehungsverhältnisse* hat eine lange Tradition, die bis in die Antike zurückreicht. Ebenfalls die Differenzierung in *privat, öffentlich und staatlich organisierte Erziehungsverhältnisse*, die quer zur Unterscheidung künstlich/natürlich liegt.

²⁰ Der Begriff der Pflege kann hier in einem weiten Sinne verstanden werden und umfasst auch Erziehung und Bildung.

²¹ Zur Bedeutung der Unterscheidung einer zeitlichen, sozialen und sachlichen Ordnung des Schullebens im Rahmen der Entwicklung pädagogischer Technologien vgl. Tenorth 1999, S. 261.

²² Zur Frage der Repräsentation als Problemstellung moderner Pädagogik und ihrer Unterscheidung von der Präsentation als eine Form der Darstellung im Leben siehe Mollenhauer 1998, S. 22 ff., 52 f.

angenehm und erfreulich wie der Anblick einer solchen Maschine angenehm und erfreulich ist; und mit der selben Sicherheit schließlich wie sie einem so kunstvoll ausgedachten Instrument eigen ist. 16. Laßt uns also im Namen des Höchsten versuchen, einen Typus (conformatio) von Schulen zu begründen, der einer kunstreich angefertigten, mit vielfacher Pracht gezierten Uhr genau entspricht.“ (Comenius 1992a, S. 75)

Damit stellt sich bei Comenius die Frage nach einer Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens,²³ und zwar so, dass sie allen Menschen den Zu- und Übergang, d.h. die Teilhabe, an künstlich und kunstvoll veranstalteten Formen des Lehrens und Lernens, ermöglicht und dadurch zugleich ein Ende des Lehrens in vielfältigen Übergängen in Welt und Gesellschaft, d.h. in ein eigenständiges Handeln, vorbereitet und ermöglicht.

Pädagogik erscheint also als zeitlich, räumlich, personal und sachlich zu bestimmend. Dabei wird die der Erziehung im Verhältnis der Generationen immer schon implizite Zeitstruktur durch die Einrichtung der Pädagogik als künstlich und kunstvoll zu veranstaltende Praxis explizit – sie wird zum Problem der personal, sachlich und räumlich begrenzten und zu begrenzenden, d.h. pädagogisch bestimmten und zu bestimmenden, Zeit.²⁴

War in der traditionellen Erziehungspraxis die personale, sachliche und räumliche Struktur pädagogischer Übergänge in der zeitlichen Verfasstheit ständischer Erziehungspraxis im Verhältnis und Wechsel der Generationen aufgehoben, erscheint mit der veränderten Struktur pädagogischer Übergänge die zeitliche Struktur, als Problem der begrenzten Zeit, in der veränderten personalen, sachlichen und räumlichen Verfasstheit der Pädagogik aufgehoben, d.h., sie bleibt, wenn auch in veränderter Form, als Problem der Lebens- und Lernalter (Comenius 1960, S. 117 ff.) und der rechten Zeit des Lehrens (und Lernens) (vgl. Comenius 1960, S. 197 f.), als Problem der altersgemäßen Einteilung der Gegenstände in lehr- und lernbare Pensen (Comenius 1960, S. 143; Comenius 1992a, S. 55), als Problem der Abfolge der einzelnen Schulen zwischen Anfang und Ende öffentlicher Erziehung (Comenius 1960, S. 121 f.) sowie der Unterscheidung von Schulzeit und schulfreier Zeit (Comenius 1960, S. 135) von grundlegender Bedeutung für die Pädagogik.

In diesem Sinne gibt es einen konstitutiven Zusammenhang zwischen der veränderten Übergangsstruktur pädagogischer Praxis, im Sinne der Notwendigkeit einer künstlich und kunstvoll veranstalteten pädagogischen Praxis als allgemeine Menschenbildung, und der pädagogischen Bearbeitung des Problems der Ungleichheit der Menschen sowie des Problems pädagogischer und gesellschaftlicher Teilhabe²⁵ im Sinne einer technologi-

²³ Vgl. hierzu Mollenhauers Entwicklung des Begriffs der Repräsentation am Beispiel von Comenius' „Orbis Pictus“ (Mollenhauer 1998, S. 52 f.) sowie Lutz Kochs Differenzierung zwischen einem „Gesetz der Sache“ und einem „Gesetz der didaktischen Methode“ als Gang des Lehrens und Lernens (Koch 2003, S. 135). Während Mollenhauer im „Orbis Pictus“ (Comenius 1964) die Modernität Comenius' entdeckt, entwickeln Benner und Kemper (2003, S. 99 ff.) sowie Buck (1984, S. 29 ff.) am „Orbis Pictus“ das kosmologische Denken Comenius'. Diese beiden Sichtweisen sind jedoch nur auf den ersten Blick widersprüchlich, da Mollenhauer die Repräsentation als Form der Darstellung zu Recht in ihrer Modernität beschreibt, während Benner/Kemper und Buck ebenfalls zu Recht die Vorstellung einer kosmologischen Ordnung in dem erkennen, was zur Darstellung kommt.

²⁴ Das Thema der begrenzten Zeit zieht sich durch die gesamten pädagogischen Schriften Comenius' (vgl. z.B. Comenius 1960, S. 24, 121, 197 f.; Comenius 1992a, S. 45 f., 55).

schen Gestaltung personaler und sachlicher Übergänge in und zwischen verschiedenen pädagogischen und außerpädagogischen Zeiten und Räumen.²⁶

Dieser Zusammenhang ist grundlegend für die Konstitution konkreter und spezifischer Formen pädagogischer Ungleichheit sowie pädagogischer Teilhabe, resultierend aus der pädagogischen Bearbeitung der Ungleichheit der Menschen sowie deren Teilhabe an Gesellschaft und Einführung in die Welt.

Bisher folgte die Darstellung Comenius' Entfaltung der Problemstellungen der Ungleichheit der Menschen sowie deren Teilhabe an gesellschaftlicher und pädagogischer Praxis als grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik. Dabei zeigte sich die Notwendigkeit einer pädagogischen Bearbeitung dieser Problemstellungen, insbesondere in der veränderten Übergangsstruktur der Pädagogik im Sinne der Notwendigkeit einer pädagogischen Einrichtung der Welt zum Zweck des Lehrens und Lernens (vgl. Mollenhauer 1998, S. 53). An diesem Punkt entdeckt auch die pädagogische Historiographie die Modernität von Comenius (Alt 1953, S. 33 ff.; Blankertz 1992, S. 33 ff.; Mollenhauer 1998, S. 52 ff.; Koch 2003, vgl. auch Schaller 1962, S. 33 f.).

„Pädagogik, so könnte man sagen, ist seit 300 Jahren die Welt ‚noch einmal‘, und zwar in stilisierten Abbildungen, ein gewaltiges ästhetisch-symbolisches Unternehmen [...] Offenbar geht es nicht anders. Comenius hatte dafür zwei Gründe: 1. Wenn so etwas wie Gleichheit unter den Menschen sinnvoll angestrebt werden soll, dann muß jedes Kind das Ganze lernen, auch wenn es nur, am Ort seines Aufwachsens, einen kleinen Teil des gesellschaftlichen Lebens zu Gesicht bekommt. 2. Die Vielfalt dessen was die Gesamtheit der Tatsachen neuzeitlicher Lebensformen ausmacht, ist so verwirrend groß, daß von an Anfang an dem Kinde dies in der rechten Ordnung präsentiert werden müsse.“ (Mollenhauer 1998, S. 53)

„Ausgangspunkt für die Pädagogik des Comenius war seine Meinung, daß die Lebensformen seiner Zeit in Unordnung geraten seien [...] Da aber den Lebensformen selbst keine hinreichende pädagogische Kraft mehr innewohnt, muß die Bildungswelt für den Nachwuchs gleichsam ‚konstruiert‘ werden“ (Mollenhauer 1998, S. 67).

Im „Orbis Pictus“ (Comenius 1964) entdeckt Mollenhauer daher „die Geburtsstunde der modernen Pädagogik“ (ebd.). Vor dem Hintergrund also, dass die Ordnung der Welt zum Problem geworden ist (vgl. Schaller 1962, S. 33 ff.), dient die pädagogische Einrichtung (Repräsentation) der Welt dazu, die Welt selbst wieder in Ordnung zu bringen (vgl. Mollenhauer 1998, S. 52 ff., insbesondere S. 67 ff.; Blankertz 1992, S. 33 ff.; Schaller 1962, S. 126). Dabei stellt sich nicht lediglich die Frage nach einer Ordnung der Welt oder einer Ordnung des Wissens, sondern ebenfalls nach einer Ordnung der Pädagogik (vgl. Koch 2003, S. 133 ff.).

Die grundlegenden Veränderungen der Struktur pädagogischer Übergänge gründen demnach in einer Verunsicherung der traditionellen Einrichtung der Erziehung durch die Auflösung der Ständegesellschaft und des christlichen kosmologischen Weltbildes seit dem ausgehenden Mittelalter. Erst in Zusammenhang mit dem fraglich werden dieser Ordnung werden die Ungleichheit der Menschen sowie ihre Teilhabe an gesellschaftli-

²⁵ Zum Zusammenhang zwischen einer veränderten Übergangsstruktur der Pädagogik und einer pädagogischen Bearbeitung der Problemstellung der Ungleichheit unter den Menschen siehe Benner 2001a, S. 59 ff.

²⁶ Zum Zusammenhang der Zeitstruktur der Erziehung und der Entwicklung pädagogischer Technologien vgl. Tenorth 2006b sowie Mollenhauer 1986.

cher und pädagogischer Praxis zum Problem. Sie verstehen sich nicht mehr von selbst, gewissermaßen aus der Natur der Dinge heraus, im Rahmen einer scheinbar natürlich gegebenen Ordnung, sondern stehen zur Disposition, d.h. zur (An-)Ordnung und Bestimmung.

Entlang der pädagogischen Bearbeitung dieser Fragestellungen bestimmt die Pädagogik jedoch nicht nur diese als pädagogische Probleme, sondern sie erscheint selbst als Bestimmte und zu Bestimmende. Wenn die Einrichtung der Welt zum Zweck der Lehrens und Lernens keine beliebige sein soll, sondern eine pädagogische Einrichtung der Welt, stellt sich die Frage nach einer pädagogischen Ordnung der Dinge, im Unterschied zu anderen auch möglichen Ordnungen und Bearbeitungen der gleichen Problemstellungen (z.B. in den Bereichen Politik, Ökonomie, Medizin/Psychiatrie, Kunst, Religion).

Die pädagogische Bearbeitung der Problemstellungen der Ungleichheit und der Teilhabe durch eine methodische, inhaltliche und institutionelle Gestaltung und Einrichtung pädagogischer Übergänge eröffnet die Frage nach der Art und Weise, den Kriterien oder – der Ordnung – dieser Bearbeitung gemäß einer eigenständigen Theorie der Pädagogik im Sinne ihrer handlungstheoretischen Begründung und technologischen Gestaltung.

Dieser Frage soll im Weiteren nachgegangen werden.

„Daß für Comenius die Ordnung des Wissens zum Problem geworden ist, verrät die Neuzeitlichkeit des Ausgangs seines Denkens“ (Schaller 1962, S. 34). Ob und inwiefern auch die Bearbeitung des Problems der Ordnung bei Comenius als pädagogisch und d.h. hier als modern, im Sinne einer Selbstverständigung der Pädagogik, bezeichnet werden kann, gilt es nun zu klären.

2.3 „Die Ordnung ist die Seele aller Dinge“²⁷ – Die pansophische Einbindung der Pädagogik und die Welt als Schule

Seit der Forderung einer künstlich und kunstvollen Einrichtung pädagogischer Praxis als unverzichtbare Grundform der Vergesellschaftung des Menschen und seiner Einführung in die Welt, neben der Familienerziehung, stellt sich also, mit der Frage nach einer pädagogischen Bearbeitung der Ungleichheitsproblematik mit Blick auf die Teilhabe an Pädagogik, die Frage nach einer umfassenden Kunstlehre der Erziehung oder einer Theorie der Pädagogik im Sinne einer handlungstheoretischen Verständigung (erster Teil der „Pampaedia“ Kapitel II bis IV) und technologischen Gestaltung („Pampaedia“ Kapitel V bis VII) der Pädagogik (vgl. Comenius 1960).

Bei Comenius findet sich dieser Gedanke, der bereits in der „Großen Didaktik“ (1992a) angelegt ist, in der „Pampaedia“ systematisch ausgeführt. Während sich Kapitel II und III der Entwicklung der Forderung „einen jeden“ (omnes), „das Ganze“ (omnia) (Comenius 1960 S.13) zu lehren, widmen, folgt in Kapitel IV die spezifizierende Forderung, „daß bei einer derartigen Veredelung des Menschengeschlechts nicht nur alle Menschen durch das Ganze zur Vollkommenheit geführt werden, sondern daß jeder von Grund aus

²⁷ Comenius 1992a, S. 72.

vollkommen gemacht wird. Was heißt es aber: gründlich instand gesetzt zu werden“ (Comenius 1960, S. 93)? Die Antwort lautet wie folgt:

„Will man diese Bühne der Welt ändern, so muß zunächst alles Lernen der Menschen von Grund aus umgestaltet werden, und zwar durch die in der Pansophia aufgezeigten Methoden. Alles worin die Menschen belehrt werden und was sie lernen sei I. Kein brockenhaftes Teilwissen, sondern unverkürzt und ganzheitlich (totalis) II. es sei nicht oberflächlich und nur äußerlich, sondern festgegründet (solidus) und sachhaltig (realis); III. es sei nicht beschwerlich und erzwungen, sondern lieblich und angenehm und dadurch dauerhaft.“ (Comenius 1960, S. 97)

Während „omnes“, im Sinne des pädagogischen Gleichheitspostulats, und „omnia“, im Sinne der Einheit oder Universalität des Ganzen, als Indifferenzbegriffe die Notwendigkeit, Möglichkeit und Leichtigkeit pädagogischer Zu- und Übergänge aller Menschen sowie pädagogischer Transformationen und Repräsentationen der Welt als Ganzer entfalten, entwickelt Comenius mit dem Begriff des „omnino“ ein Kriterium der Differenz bezüglich „omnes“ und „omnia“ (vgl. Comenius 1960, S. 15 f.). Die Methode der „Veredlung des Menschengeschlechts“ (s. o.) ist keine beliebige, sie ist nicht gleichgültig, sondern zu unterscheiden von zur „vollkommenen Instandsetzung“ (Comenius 1960, S. 103) ungeeigneten Wegen. Sie sei nämlich nicht brockenhaft, nicht oberflächlich und nicht beschwerlich, sondern ganzheitlich, festgegründet, angenehm und dauerhaft und als solche geeignet „omnes“ und „omnia“ von Grunde auf zu vervollkommen (Comenius 1960 S. 97).

Steht in der „Großen Didaktik“ an der Stelle des „omnino“ noch ein „rasch, angenehm und gründlich“ (Comenius 1992a, S. 1), das sich vordergründig auf den Zusammenhang von Lehren und Lernen, im Sinne der Art und Weise pädagogischen Wirkens, bezieht (vgl. Comenius 1992a, S. 84 ff., 96 ff., 106 ff.), erscheint im pansophischen²⁸ „omnino“ der „Pampaedia“ die Frage nach der Methode der Einrichtung der Pädagogik im Ganzen, im Sinne der Frage nach einer Theorie der Pädagogik. Und zwar auf der einen Seite, indem im „omnino“ der Zusammenhang des „omnes“ und des „omnia“, im Sinne der Stellung des Menschen im Ganzen, entfaltet wird. Das zeigt sich insbesondere in Comenius' Darstellung der Schwierigkeiten einer „vollkommenen Instandsetzung des Menschen“ und der „Heilmittel“ in der Einrichtung des Ganzen gemäß seiner rechten Ordnung (Comenius 1960, S. 103 ff.).²⁹ Auf der anderen Seite in der Perspektive auf eine pädagogi-

²⁸ Wie die „Pampaedia“ stellt auch die „Pansophia“ einen Teil des zu Comenius' Zeit unveröffentlichten und lange verschollenen umfassenden Werks „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica“, „Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge“ dar (Comenius 1970b; vgl. Schaller 1962, Schurr 1981).

²⁹ Comenius führt in Kapitel IV der „Pampaedia“ verschiedene Schwierigkeiten einer „vollkommenen Instandsetzung“ aus, die gewissermaßen in der Natur des Menschen selbst begründet sind: 1. Die Künstlichkeit des menschlichen Geschöpfes (Comenius 1960, S. 103). 2. Die Freiheit des Menschen oder seine Ähnlichkeit mit dem unendlich Seienden (Comenius 1960, S. 105). 3. Der Sündenfall oder die Widernatürlichkeit (Comenius 1960, S. 105). 4. Die schlechten Beispiele in verdorbenen Sitten und Reden (Comenius 1960, S. 107). Die „Heilmittel“ zu diesen Schwierigkeiten liegen nicht schon im Ganzen selbst, sondern erst in der rechten Einrichtung des Ganzen in Bezug auf die unterschiedenen Schwierigkeiten: 1. Belebung der Sinne durch die Mannigfaltigkeit der Dinge und Anleitung zu deren rechtem Gebrauch (Comenius 1960, S. 107). 2. Gewöhnung an die Ordnung und Gesetze (Comenius 1960, S. 109). 3. Überwindung des Eigenwillens in der Gefolgschaft Gottes (ebd.). 4. Vermeidung schlechter Beispiele (Comenius 1960, S.111).

sche Bearbeitung der Problemstellung – „einen jeden, das Ganze, wohlgegründet“ (s. o.) zu lehren – im Sinne einer Gestaltung der Pädagogik nach Maßgabe des Ganzen, die in Kapitel V bis VII in ihren verschiedenen Bereichen (also nicht nur bezüglich des Zusammenhangs von Lehren und Lernen im Sinne einer Theorie der Erziehung) entwickelt wird (vgl. Schaller 1962, S. 266).

Eine Perspektive auf die pädagogische Bearbeitung findet sich am Ende von Kapitel IV:

„19. Aus den letzten drei Kapiteln ergeben sich folgende drei Forderungen: Wir gehen aus von dem Wissen um die Notwendigkeit einer instandsetzenden Vervollkommnung des Menschengeschlechts und fordern: I. Daß die ganze Menschheit, jeder einzelne, zu vervollkommen ist. Wir benötigen also als Pflegestätten Schulen, die sich nach der Maßgeblichkeit des Ganzen richten (*schola universalis*) und der Vervollkommnung aller Menschen genügen; hierfür gebrauchen wir den Begriff: *Panscholia*. II. Nur durch das Ganze kann dem Menschen zu sich selbst verholfen werden. Dazu sind Mittel nötig, in denen das Ganze zum Zuge kommt (*universalis*), ich meine Bücher, die das Ganze enthalten; wir reden daher von einer *Pambiblia*. III. Die Menschen sind gründlich zu unterweisen. Hierzu brauchen wir Lehrer, die stets das Ganze im Blick haben (*universalis*) und die es verstehen, allen Menschen das Ganze gemäß seinen Grundweisen zu eröffnen. Das meinen wir mit der Bezeichnung *Pandidascalia*. 20. Diese drei Forderungen hatte man bisher nicht recht erfüllt, und so war es um die Welt schlecht bestellt. Einige Völker besaßen überhaupt keine Schulen Sie genossen also auch nicht ihre vervollkommnende Pflege und lebten inbarer Einfachheit und Barbarei. Anderenorts gab es zwar Schulen, aber keine guten. Da war die Pflege mangelhaft, ungeeignet zur Verbesserung der Natur Menschen und nur zu noch größerem verderben angetan. Hie und da gab es freilich Schulen, die ein gutes, frommes heiliges Ziel anstrebten; es fehlte aber bei Ihnen an der rechten Ordnung, sie waren ein Arbeitshaus und ein Labyrinth. Wir müssen deshalb darauf achten das überall Schulen eingerichtet werden zum Nutzen des Ganzen Menschengeschlechts. Sie sollen dem Plane Gottes folgen, das Bild des Menschen sollen sie wiederherstellen und es nicht beschmutzen. Alles soll dann angenehm geordnet sein, daß sie selbst zu einem Garten der Freude werden. 21. Ebenso haben einige Völker überhaupt keine Bücher, andere wieder ersticken im Überfluß, so daß diese dem Menschen (*ingenia*) nicht helfen, sondern ihn überwältigen. Sie sind mit mannigfachen Irrtümern, philosophischen, medizinischen, politischen und religiösen, vollgestopft; oder wenn sie schon die Wahrheit darstellen, so doch mittels der einer falschen Methode, so daß ihre Lektüre den erwünschten Nutzen nicht bringt. Diese Mittel einer instandsetzenden Wartung des Menschengeschlechts, die Bücher, müssen also in der Weise verbessert werden, daß es künftig keinem Volke daran fehlt und daß die grenzenlose Menge der Schriften auf eine begrenzte Zahl herabgesetzt wird. Das läßt sich dadurch erreichen, daß man ihren allzu üppigen Inhalt auf die gesicherten Wahrheiten beschränkt und ihre dornige Verwendbarkeit in liebliche Wege wandelt. 22. Das eben Gesagte gilt auch von den Erziehern des Menschengeschlechts. Nirgendwo sollen sie fehlen, sie sollen gut sein, sie sollen gelehrt sein und gute Lehrer sein. Sie sollen also selbst zur Einsicht gekommen sein in das Ganze das den Menschen zum Menschen macht, und sie sollen imstande sein, andere durch das Ganze instand zu setzen. 23. Die in dieser Weise ordnungsgemäß aufgestellten Forderungen bestimmen auch die Regeln, die den hierauf folgenden Kapiteln zugrunde liegen. In ihnen wird zu zeigen sein, wie jede Altersstufe des Menschenlebens ihre Schulen, Bücher und Lehrer haben muß. All das muß so beschaffen sein wie die *Pansophia*, das wahre Wissen vom Ganzen, lehrt, damit das Ganze stufenweise seiner Vollkommenheit entgegenstrebe.“ (Comenius 1960, S. 115 ff.)

Comenius skizziert hier die Forderung nach Schulen, Büchern und Lehrern des Ganzen entsprechend einer pädagogischen Bearbeitung der Problemstellung, „einen jeden, das Ganze wohlgegründet“ zu lehren (Comenius 1960 S.13). Nachdem im ersten Abschnitt

des Zitats die Schulen des Ganzen der Bearbeitung des „omnes“, die Bücher des Ganzen der Bearbeitung des „omnia“ und die Lehrer des Ganzen dem „omnino“ zugeordnet werden (→ 19.), wird in den weiteren spezifizierenden Ausführungen Comenius' deutlich (→ 20. - 23.), dass sich die methodische Forderung des „omnino“ keineswegs ausschließlich auf die Frage der pädagogischen Wirksamkeit, also den Zusammenhang von Lehren und Lernen, bezieht, sondern eben die Frage nach einer pädagogischen Einrichtung der Welt im Sinne einer Theorie der Pädagogik begreift.³⁰ Dabei wird weiterhin deutlich, dass sich Erziehung immer schon als, in unterschiedlicher Weise, institutionell, inhaltlich und methodisch eingerichtet und gestaltet betrachten lässt. Der Aspekt einer geeigneten, planvoll zu gestaltenden, dem Zweck der Erziehung entsprechenden, eigenständigen pädagogischen Einrichtung der Welt hingegen erweist sich als grundlegend neue Problemstellung.³¹

Die pädagogische Bearbeitung der Ungleichheit der Menschen sowie ihrer Teilhabe an gesellschaftlicher und pädagogischer Praxis folgt also nicht analog der Entwicklung des „omnes, omnia, omnino“ (Comenius 1960, S. 15) im ersten Teil der „Pampaedia“. Während sich in Kapitel II bis IV der „Pampaedia“ eine grundlegende Exposition der zu bearbeitenden Problemstellungen in Form einer gegenstandstheoretischen Reflexion findet, entwickelt erst der zweite Teil in Kapitel V bis VII deren handlungstheoretische und technologische Bearbeitung im Rahmen einer institutionstheoretischen, bildungstheoretischen und erziehungstheoretischen Verständigung (siehe Tabelle 3).

Es ist bemerkenswert, dass die prinzipielle Forderung „einen jeden, das Ganze, wohlgegründet“ – „omnes, omnia, omnino“ – zu lehren (Comenius 1960 S.12f), erst in einem zweiten Teil der „Pampaedia“, in Kapitel V bis VII, ihre pädagogische Bearbeitung findet, der erste Teil hingegen die Notwendigkeit, Möglichkeit und Leichtigkeit der Pädagogik im Sinne grundlegender (prinzipieller) gegenstandstheoretischer Überlegungen entwickelt. Die Transformation der Problemstellungen der Ungleichheit der Menschen und ihrer Teilhabe an gesellschaftlicher und pädagogischer Praxis als allgemeine Frage- und Problemstellungen menschlichen Zusammenlebens, die es im Folgenden in ihrer pädagogischen Bearbeitung im Einzelnen darzustellen gilt, zeigt sich so in der Systematik der „Pampaedia“ angelegt.

³⁰ Comenius ordnet in der „Pampaedia“ „omnes“ die Darstellung der Schulen des Ganzen, „omnia“ die Darstellung der Bücher des Ganzen und „omnino“ die Darstellung der Lehrer des Ganzen zu (vgl. Comenius 1960, S. 115 sowie Schaller 1962, S. 266). Die folgende Darstellung der comenianischen Pädagogik folgt nicht dieser Systematik. Vielmehr wird eine auch mögliche Lesart gewählt, welche die unter 2. erläuterte Systematik der vorliegenden Arbeit nahelegt und die geeignet scheint, die Konstitution des „omnes, omnia, omnino“ in seiner pädagogischen Bearbeitung zu verdeutlichen. Dabei liegt die Problematik des „omnes, omnia, omnino“, im Sinne einer gegenstandstheoretischen Problemstellung der Pädagogik, quer zu der Problematik der Schulen, Bücher und Lehrer des Ganzen im Sinne einer handlungstheoretischen Bearbeitung der gegenstandstheoretischen Problemstellung der Pädagogik.

³¹ Benner verweist in diesem Zusammenhang auf den Entdeckungszusammenhang der Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns im 18. und 19. Jahrhundert, denen seither nicht nur die gegenstandstheoretische Verständigung der Pädagogik folgt, sondern auch deren handlungstheoretische Verständigung entlang der Fragestellungen einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung und einer Theorie pädagogischer Institutionen (vgl. Benner 2001a, S. 59 ff.).

Tabelle 3: Systematische Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Comenius

		Handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik		
		Schulen des Ganzen (Theorie pädagogischer Institutionen)	Bücher der Ganzen (Theorie der Bildung)	Lehrer des Ganzen (Theorie der Erziehung)
Gegenstands- theoretische Fragestellungen moderner Pädagogik	Omnes (Gleichheit/ Ungleichheit)			
	Omnia (Teilhabe/ Ausschluss)			
	Omnino (Inklusion/ Exklusion)			

In Kapitel V der „Pampaedia“ (Comenius 1960, S. 117 ff.) stellt Comenius, ausgehend von einer Unterscheidung der Lebensalter, seine **Theorie der Institutionalisierung pädagogischer Praxis** als eine **Theorie der Schulen** des Ganzen vor, in der sowohl die Ungleichheit der Menschen (omnes) sowie deren Teilhabe am Ganzen (omnia) ihre pädagogische Bearbeitung in der rechten Einrichtung der Schulen des Ganzen finden (omnino).

„Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt, und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben. Ja, nicht einmal der Tod setzt dem menschlichen Leben eine Grenze oder auch die Welt selber. Jeder, der als Mensch geboren ist, muß über alles hinaus in die Ewigkeit hinübergehen wie in eine himmlische Academia. Alles, was vorgeht, ist also nur ein Weg, eine Vorbereitung, eine Werkstatt – eine niedere Schule. 2. Deshalb müssen alle Abschnitte des Lebens und die in ihnen zu erfüllenden Aufgaben so eingeteilt werden, daß wir schließlich von jedem Menschen sagen können, er habe noch vor dem Ende seines Lebens das Leben vollendet und sich auf das künftige vorbereitet.“ (Comenius 1960, S. 117 f.)

Erziehung erscheint hier nicht mehr im Wechsel von erzogen werden und erziehen als zwei im Verhältnis der Generationen zeitlich begrenzte und unterschiedene Phasen. Vielmehr wird das Verhältnis von erzogen werden und erziehen, lernen und lehren zum Dauerproblem. Die Lebenszeit erscheint als Schule und Vorbereitung auf das ewige Leben nach dem Tod, die aufgrund der Gewissheit des Todes und der Ungewissheit des Todeszeitpunktes als Problem der begrenzten und pädagogisch zu bestimmenden Zeit bedeutsam wird. Klaus Schaller verweist in diesem Zusammenhang auf den „vorwiegend transitorischen, in die Ewigkeit hinüberweisenden und -geleitenden Charakter“ (Schaller 1996, S. 91) des von Comenius vorgeschlagen Schulsystems (vgl. Comenius 1960, S.

75; 1992a, S. 25, 27). Vor diesem Hintergrund erscheint „eine Weise Einteilung der Zeit“ als „Grundlage der Weisheit“ (Comenius 1960, S. 121).

„Nur der erringt vollständige Weisheit, der es versteht, seine ganze Lebenszeit weise einzuteilen. 5. So läßt es sich ohne Schwierigkeiten erreichen, daß das ganze Leben zur Schule wird. Man muß nur jedem Alter das zu tun geben, wozu es geeignet ist; dann wird unser Leben bald von dem erfüllt sein, was wir lernen, tun und ins Werk setzen sollen, auf daß wir auch die Frucht unseres Lebens ernten. Wie nämlich jedes Jahr seine Teile hat und diese wiederum ihre Abschnitte und ihre besonderen Aufgaben, so auch das ganze Leben.“ (Ebd.)

Comenius teilt das Menschenleben in sieben Lebensalter, denen er erstens die „Schule des vorgeburtlichen Werdens [...] II. die Schule der frühen Kindheit [...] III. die Schule des Knabenalters [...] IV. die Schule der Reifezeit [...] V. die Schule des Jungmannesalters [...] VI. die Schule des Mannesalters [...] VII. die Schule des Greisenalters“ (Comenius 1960, S. 121 f.) als die sieben Schulen des Ganzen zuordnet, die wiederum in verschiedene Klassen unterteilt werden und durch die Schule des Todes ihren Abschluss und letzten Übergang in die Ewigkeit finden. Das heißt jedoch keineswegs, dass das ganze Leben, als Vorbereitung und Übergang in die himmlische Academia, eine stetige Belehrung im engeren Sinne schulischer Unterweisung sei.

„7. Die erste Schule hat überall dort ihren Platz, wo immer Menschen geboren werden; die zweite in jedem Hause, die dritte in jedem Dorf, die vierte in jeder Stadt; die fünfte in jedem Reich oder jeder Provinz; die sechste in der ganzen Welt und die siebente dort wo immer alte Menschen leben. Die ersten beiden kann man private Schulen nennen, weil die Sorge um sie allein den Eltern in ihrem privaten Bereich zufällt; die drei mittleren heißen dann öffentliche Schulen, sie stehen unter öffentlicher Aufsicht von Kirche und Behörden; die beiden letzten persönliche Schulen, weil jeder nun an Alter so weit vorgeschritten ist, dass er selbst Schmied seines Glückes sein kann und soll, nur Gott und sich selbst überlassen. 8. Hier muß vorweg besonders von den öffentlichen Schulen gesprochen werden und zwar I. davon, was sie sind und warum sie überall errichtet werden sollen; II. davon, daß dies möglich ist und daß dies III. so leicht und freundlich geschehen muss, daß sie keine qualvollen Backhäuser sind, sondern liebliche Spielplätze des Geistes.“ (Comenius 1960, S. 123)

In der Unterscheidung der verschiedenen Schulen sowie in ihrer weiteren Differenzierung in private, öffentliche und persönliche Schulen als in gleicher Weise notwendige Formen einer Institutionalisierung pädagogischer Praxis wird deutlich, dass der Übergangscharakter der Schule des Lebens keineswegs in der Vorbereitung auf das ewige Leben aufgeht, sondern wiederum durch vielfache Übergänge gekennzeichnet ist. Der Zugang und Übergang zu und zwischen den unterschieden Schulen wird zum grundlegenden Problem der Pädagogik.

Das zeigt sich insbesondere an der Einrichtung öffentlicher Schulen als künstliche Form der Institutionalisierung pädagogischer Praxis. Während die privaten und die persönlichen Schulen im Vor- und Mittun sowie im Selbsttun im Leben aufgehoben sind, zeigt sich an den öffentlichen Schulen als künstlich veranstalteter pädagogischer Praxis, sowohl das Problem des Übergangs aus umgänglich verfassten Erziehungsverhältnissen in die öffentliche Schule sowie das Problem des Übergangs aus der öffentlichen Schule in Selbst- und Mittätigkeit in Welt und Gesellschaft als Schwierigkeit der räumlichen Übergänge, im Sinne des Zu- und Übergangs in Form der Erreichbarkeit, der Abfolge und Übergänge zwischen den einzelnen Schulen des Schulwesens, der Übergänge zwischen

Schul- und Freizeit sowie der Repräsentation und Transformation von Welt als Vorbereitung auf das Leben.

„26. Weiterhin ist es eine Erleichterung, wenn man für die öffentliche Schule einen Ort aussucht, den die Kinder leicht erreichen können; man sollte sie in der Mitte der Stadt einrichten [...], wenn sich's machen ließe an einem schönen Platze, der von Gärten, schattigen Bäumen, Rasenplätzen und Bildwerken umgeben ist und ausreichend Platz bietet, gesondert für jede Klasse. Zeitlich sollte man die Möglichkeit schaffen, die Kinder ständig beieinander wohnen zu lassen oder wenigstens den ganzen Tag über zusammenzuhalten. Dann können sie auf dem Schulweg keine Dummheiten treiben, Zeit vergeuden und wieder verlernen, was sie gerade gelernt haben. 27. Ferner ist eine strenge Ordnung in allen Dingen eine große Erleichterung. Das ganze Schulwesen soll wie eine Kette sein, wo ein Glied in das andere hält und so ein zusammenhängendes Ganzes entsteht – wie eine Uhr, in der ein Rädchen so in das andere greift, daß durch eine Bewegung das ganze Uhrwerk leicht und harmonisch bewegt wird. Jede Schule hat ebenso ein bestimmtes Ziel, Anfang und Ende mit den entsprechenden Zwischenabschnitten, die man durchlaufen muß, um ans Ziel zu kommen [...] 28. Am schönsten aber wird sich doch die ganz und gar praktische und angenehme Arbeitsmethode auswirken, durch die die Schule wahrhaftig ein Spiel wird, ein liebliches Vorspiel des ganzen Lebens. Das wird erreicht wenn alle im Leben notwendigen Arbeiten auf eine kindliche Form zurückgeführt werden, nicht nur um sie verständlich zu machen, sondern auch der Freude wegen [...] Wenn die Kinder dann die Schule einmal verlassen und vor den Lebensaufgaben stehen, soll es ihnen so sein, als ob sie in diesen ersten Pflichten nichts Neues vor sich sähen, sondern nur neue und angenehme Spielarten (ihre alten Ergötzungen). Darum wäre es gut jede Schule so einzurichten, daß sie 1. zu einer kleinen Ökonomie werde durch ihre ausgewogene Arbeitsordnung, 2. zu einer kleinen römischen Republik durch ihre Einteilung in Dekurien als Bürgerschaftsbezirke, die ihre Konsuln, Prätores, Senat und Richter haben, wo alles in bester Ordnung abläuft, und schließlich soll 3. jede Schule zu einer kleinen Kirche werden voll Gotteslab und heiliger Übung, sozusagen ein Paradies im kleinen, voll von Freuden, schönen Spaziergängen, Schauspielen und Gesprächen, die unvorbereitet zum bloßen Gefallen durchgeführt werden oder nach dem Plane, um zum Nachdenken anzuregen.“ (Comenius 1960, S. 135 f.)

Die Teilhabe an pädagogischer Praxis wird hier nicht mehr über die Bestimmung der Zöglinge, sondern über die institutionelle Gestaltung pädagogischer Praxis bearbeitet. Das reicht von der Abfolge und dem Zusammenhang der einzelnen Schulen und Klassen über die Zu- und Übergänge zwischen den unterschiedenen Schulformen bis hin zur sachlichen Darstellung des Ganzen und der räumlichen Einrichtung und Erreichbarkeit der Schulen des Ganzen

Der traditionelle Zusammenhang zwischen der Ungleichheit der Menschen und ihrem dadurch bestimmten Zugang zu pädagogischer Praxis, im Kontext einer ständisch organisierten Erziehung, wird also durch die institutionelle Gestaltung pädagogischer Praxis in die Möglichkeit und Notwendigkeit einer umfassenden Teilhabe an allen unterschiedenen Schulen trotz bestehender Ungleichheiten transformiert.³² Daraus folgt jedoch we-

³² Vgl. hierzu Lindmeiers Verständnis einer Heilpädagogik als Erziehung trotz Behinderung (Lindmeier 1993, 1997). Während Lindmeier in einer Erziehung trotz Behinderung ein spezifisch heilpädagogisches Moment der Pädagogik erkennt, wird hier das Absehen von bestehenden, sozusagen außerpädagogischen, Ungleichheiten als ein konstitutives Moment moderner Pädagogik verstanden. Und zwar im Sinne einer Bedingung der Möglichkeit der Entwicklung einer eigenständigen pädagogischen Bearbeitung der Problemstellung der Ungleichheit der Menschen, indem die bestehenden Formen der Ungleichheit – in keinem Fall – ein Aus-

der, wie bereits dargestellt, eine Nivellierung der bestehenden Ungleichheiten noch eine pädagogische Gleichbehandlung aller Menschen. Vielmehr macht die Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens selbst einen Unterschied und sie folgt dabei nicht den bestehenden Formen der Ungleichheit der Menschen, im Sinne einer als gegeben angenommenen Bestimmung der Zöglinge, sondern erweitert diese gewissermaßen um eine pädagogische Bestimmung der Menschen zur Teilhabe an den verschiedenen Formen pädagogischer Praxis.

Bezüglich der institutionellen Gestaltung pädagogischer Praxis verweisen die verschiedenen zitierten Textstellen auf einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Lebensaltern und bestimmten Aufgaben, die diesen Lebensaltern entsprechen. Daraus ergibt sich für die Einrichtung und die Abfolge der Schulen des Ganzen die Frage und Forderung nach der rechten Zeit (vgl. Comenius 1960, S. 197 f.): „man muss nur jedem Alter das zu tun geben, wozu es geeignet ist“ (Comenius 1960, S. 121). Die geforderte Entsprechung – dass das Gelehrte dem jeweils zu Lernenden entspreche – wird, als Frage der Herstellung von Gleichzeitigkeit, institutionell in der Differenzierung der Abfolge verschiedener Altersklassen und Schulformen bearbeitet und bezieht sich auf die Entsprechung einer allgemeinen vor- und außerpädagogisch bestimmten Vorstellung der Lebensalter sowie ihrer Aufgaben und der inhaltlichen Gestaltung der unterschiedenen Schulen statt auf die Entsprechung des individuellen Lernfortschritts und der inhaltlichen Gestaltung von Schule, wie es Comenius' Ausführungen zur Differenz von bereits Gelerntem und noch zu Lernendem in seiner Theorie der Bücher des Ganzen (siehe unten) nahelegen würde. Die so verstandene Entsprechung zeigt sich dann auch in der folgenden Unterscheidung.

„Die Schulklasse ist eine Versammlung von Schülern, die der gleiche Schulweg miteinander verbindet; sie lernen gleichzeitig dieselben Regeln und treiben die gleichen Übungen; in gegenseitigem Wettstreit suchen sie sich zu übertreffen. Aber auch innerhalb der gleichen Lernklasse muß man drei auffallende Gruppen unterscheiden: die Anfänger, die Fortgeschrittenen und die Fertigen.“ (Comenius 1960, S. 143)³³

Es werden nicht alle gleichzeitig auf eine einheitliche Schule geschickt, um dort das unvermittelte Ganze zu lernen. Vielmehr unterscheidet Comenius entlang der verschiedenen Schulen und deren Klassen zwischen „Anfang“ und „Ende“ verschiedene „Zwischenabschnitte“ (Comenius 1960, S. 135) „zur stufenweisen Vollendung des Menschen“ (Comenius 1960, S. 121) als Stufen einer fortschreitenden Teilhabe am Ganzen.

In diesem Zusammenhang scheint es angemessen, von der Konstitution pädagogischer Ungleichheit zu sprechen und zwar bezüglich der Differenzierung eines Fortschreitens in Übergängen zwischen und der Teilhabe an den unterschiedlichen Schulen des Ganzen als Vorbereitung auf eine eigenständige Teilhabe an Welt und Gesellschaft in den persönlichen Schulen, entlang der Unterscheidung der Lebensalter und entsprechenden Lebens-

schlusskriterium darstellen.

³³ Es ist an dieser Stelle von besonderer Bedeutung, dass Comenius die Unterscheidung von Anfängern, Fortgeschrittenen und Fertigen lediglich in Bezug auf die einzelnen Klassenstufen der verschiedenen Schulformen entwickelt (vgl. hierzu Schaller 1962, S. 232 f.), nicht jedoch etwa auf das Leben als Schule ausdehnt. In diesem Sinne gibt es im diesseitigen Leben keine Fertigkeit, alles ist eine Vorbereitung auf die Vollendung im Übergang in die Ewigkeit.

aufgaben³⁴. Die Teilhabe an einer eigenständig und öffentlich institutionalisierten pädagogischen Praxis wird hier, als Vorbereitung auf die Selbst- und Mittätigkeit in Welt und Gesellschaft, im Sinne einer wahrhaften Vervollkommnung des Menschen zum relevanten Kriterium der Ungleichheit unter den Menschen.³⁵

Die Institutionalisierung pädagogischer Praxis entlang der Unterscheidung der Lebensalter und entsprechenden Lebensaufgaben ermöglicht nicht nur eine umfassende Teilhabe trotz bestehender Ungleichheiten, sondern erzeugt, durch die spezifische Form der pädagogischen Bearbeitung, wiederum spezifische Formen der Ungleichheit als Folgen der eigenständigen Institutionalisierung pädagogischer Praxis. Bei Comenius kommen diese jedoch, vor dem Hintergrund der vor- und außerpädagogischen Begründung des Zusammenhangs von Lebensalter und Lebensaufgaben, nicht als pädagogisch konstituiert in den Blick.

Auch Comenius' **bildungstheoretische Überlegungen**, die in seiner **Theorie der Bücher des Ganzen**, in Kapitel VI der „Pampaedia“ (Comenius 1960, S. 139 ff.) dargestellt sind, folgen in der Bearbeitung der Problemstellung „einen jeden, das Ganze, wohlgegründet“ (Comenius 1960, S. 13) zu lehren, dem Zusammenhang von Lebensalter, Lebensaufgaben und deren Synchronisierung in der Einrichtung von Altersklassen in den Schulen des Ganzen.

„Hier wird von den Büchern gesprochen, die als Werkzeuge der vom Ganzen her bestimmten Vervollkommnung des Menschen (*universalis cultura ingeniorum*) dienen [...] Diese dienen der nötigen Verfeinerung des dem Menschen eingeborenen Vermögens. Hier wird ferner mitgeteilt wie diese Werkzeuge zu gebrauchen sind. Es handelt sich nämlich 1. um die Sachen, die unmittelbar vor die Sinne gestellt sind, 2. um die gemalten oder plastisch gestalteten Abbildungen der Sachen und 3. um die sprachlichen Beschreibungen der Sachen, die wir Bücher nennen. Da sich nämlich nicht alle Sachen in die Schule bringen lassen, auch Bilder nicht immer oder nur schwierig, müssen wir uns mit dem Hinweis auf geeignete Bücher begnügen.“ (Comenius 1960, S. 139)

Im Weiteren unterscheidet Comenius „die Welt mit seinen [Gottes, A. K.] Schöpfungen rings um uns, den Geist mit den Wahrheiten des Verstandes in uns und die vor unserer Zeit in Worte gefaßten Offenbarungen der Hlg. Schrift“ (ebd.) als die drei Bücher Gottes von den „Menschenbüchern“ und beschreibt diese als „eine unterirdische Schlucht, der ewige Quellen entströmen“, jene im Vergleich dazu als „Rinnsale, angefüllt von Regentropfen einzelner Beobachtungen“ (Comenius 1960, S. 141), um sie sodann in ein Verhältnis zu setzen.

„Diese drei Bücher der göttlichen Weisheit sind eine wahre und vollständige Bücherei für alles, was der Mensch hier und in Ewigkeit zu wissen, zu glauben, zu tun und zu hoffen hat, – eine überaus verlässliche Richtschnur. Das sind sie aber nur für die Menschen, die bereits zu der reinen Weisheit hingeführt sind. Wer erst auf dem Wege ist, braucht noch etliche belehrende Büchlein (*libelli*), die ihn in die vollkommene Bücherei Gottes einführen. Wie diese Büchlein richtig zu gestalten sind, soll im folgenden besprochen werden.“ (Ebd.)

³⁴ Die Lebensaufgaben verweisen bei Comenius auf die Vorgegebenheit des Ganzen (vgl. Schaller 1962, S. 239, 256 f.) im Sinne der Entsprechung von Lebensalter und Lebensaufgaben.

³⁵ Vgl. hierzu Benners Überlegungen zu Unterscheidung und Zusammenhang von schulischer Allgemeinbildung und allgemeiner Menschenbildung, die er unter anderem am Beispiel Comenius' entwickelt (Benner 2008).

Nachdem Comenius in der Theorie der Schulen des Ganzen nach den geeigneten Orten einer vervollkommnenden „Instandsetzung“ fragt, zielt die Theorie der Bücher des Ganzen entlang der Frage nach einer inhaltlichen Gestaltung pädagogischer Praxis darauf, der „Aufgabe, einer wirklich zur Vollkommenheit führenden Wartung des Menschengeschlechts, unmittelbar, vollständig und übersichtlich [zu] entsprechen“ (ebd.). Während die privaten und öffentlichen Schulen ein Vorspiel des Lebens und eine Vorbereitung auf die himmlische Academia sind, dienen die „belehrenden Büchlein“ (ebd.) als Mittel der einführenden Vorbereitung auf den rechten Gebrauch der Bücher Gottes (vgl. Schaller 1962, S. 295).

„7. Ich sagte, daß nur wenige Büchlein erforderlich sind, damit ihre Zahl kein Entsetzen erzeuge. Aber es sind doch etliche nötig, die sich gemäß den Altersstufen, auf denen jeder Mensch von der Wiege bis zum Gipfel seines Lebens emporsteigt, voneinander unterscheiden. Wie zwei Lebensalter nie gleichzeitig durchlebt werden, sondern wie eines dem anderen folgt, so sollen auch jedem Alter seine Arbeitsaufgaben angemessen zugeteilt werden, damit jede Gelegenheit zum Scheitern ausgeschlossen wird [...] 8. Wie viele Büchlein sollen es nun sein? Soviele, wie nach Altersgruppen geordnete Klassen und demgemäß verschiedene einander untergeordnete Klassenziele gibt.“ (Comenius 1960, S. 143)

Im Zusammenhang von Lebensalter und Klassenstufen sind die Schulbücher derart zu gestalten, dass sie die Welt „unmittelbar, vollständig und übersichtlich“ (Comenius 1960, S. 141) entsprechend den jeweiligen Lebensaufgaben, so zur Darstellung bringen, dass „jede Gelegenheit zum Scheitern ausgeschlossen wird“ (Comenius 1960, S. 143; vgl. Schaller 1962, S. 301). Die Bearbeitung der Problemstellungen der Ungleichheit der Menschen und ihrer Teilhabe an pädagogischer Praxis folgt hier ihrer pädagogischen Bestimmung im Kontext einer fortschreitenden Teilhabe am Ganzen zwischen Geburt und Sterben, auf den unterschiedenen Altersstufen sowie zwischen Anfang und Ende einer jeden Klassenstufe, wie sie in Comenius' Theorie der Schulen des Ganzen bereits entwickelt wurde. Das Problem der begrenzten Zeit kommt also auch in der Gestaltung der Schulbücher als Problem der rechten Zeit, im Sinne der Übereinstimmung der Aufgaben des Lebensalters mit der inhaltlichen Gestaltung der Schulbücher (vgl. Comenius 1960, S. 197 f.), zum Ausdruck.

„Die Schulbüchlein sollen nämlich so gedruckt werden, daß derselbe Text den Anfängern, den Fortgeschrittenen und den Fertigen dienen kann; für die einzelnen Stufen sollen also keine besonderen Aufgaben hergestellt werden“ (Comenius 1960, S. 145). Und weiter: „Alle diese Büchlein werden abgestuft sein und gleichsam in sich und untereinander zu einer Kette gefügt durch ihre Glieder. Alles Nachfolgende soll aus dem Vorhergehenden herauswachsen“ (ebd.). Die Gestaltung der Bücher des Ganzen zusammenfassend stellt Comenius fest:

„Jedes Buch der neuen Zeit – besonders jedes Schulbuch – muß ganz erfüllt sein von Pansophia, Pampaedia, Panglottia und von Panorthosia. Voll Pansophia: Diese Bücher werden den Kern der ganzen, vollen Weisheit überliefern, ein jedes gemäß seiner Stufe, gedrängt oder gelockert. Voll Pampaedia: Sie werden allen Menschen im Ganzen zurechthelfen, ein jedes gemäß seiner Stufe. Voll Panglottia: Sie werden bei ihrem leichten, einfachen Stil in die Sprachen der Völker übersetzt. Und sie werden von der Panorthosia erfüllt sein, indem sie wiederum jedes auf seinem Platz und auf seine Weise dazu dienen einem Verfall der Ordnung (res) zuvorzukommen oder (bereits Fehlerhaftes) wirksam zu verbessern.“ (Comenius 1960, S. 147)

Der Übergang zwischen den unterschiedlichen Klassenstufen und Schulformen als „stufenweise Vollendung des Menschen“ (Comenius 1962, S. 121) wird demzufolge erst durch die spezifische Form der Repräsentation ermöglicht. Die Differenzierung bezüglich der einzelnen Stufen folgt jedoch nicht einer entsprechenden Auswahl aus dem Ganzen, im Sinne eines kumulativen Zuwachses in den Bereichen der Wissenschaft, der Sittlichkeit und der Religion oder entlang einer hierarchischen Abstufung³⁶ der unterschiedlichen Bereiche über die Zeit. Vielmehr muss das Ganze in allen Büchern, in einer verständigen und verständlichen Art und Weise, gemäß seiner rechten Ordnung und gemäß einer jeden Klassen- oder Altersstufe zur Darstellung kommen. Und zwar auf die Weise, dass alles Nachfolgende aus dem Vorgehenden herauswächst (vgl. Schaller 1962, S. 293). Hier zeigt sich, dass die Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens nicht mehr lediglich einer Ordnung der Welt und des Wissens folgt, sondern in der Form des Lernens selbst eine mögliche Ordnung der Pädagogik entdeckt (vgl. Koch 2003). „Es kommt nicht darauf an, womit beim Lernen begonnen wird, wenn man nur vom Bekanntesten ausgeht, um mit seiner Hilfe über das nächste Unbekannte zur Kenntnis des weiter Entfernten fortzuschreiten“ (Comenius 1960, S. 185).³⁷ Wie das Lernen immer von schon Gelerntem und Gewusstem ausgehend noch unbekanntes Zu-Lernendes und Nicht-Gewusstes erschließt, ohne dass das konstitutive Verhältnis von „schon“ und „noch nicht“ aufgehoben würde (vgl. Benner 2001a, S. 166; 2005, S. 8), folgt auch die Gestaltung der Bücher des Ganzen der grundlegenden Vorstellung eines pädagogisch vermittelten Übergangs vom „Nicht-Wissen zum Wissen, vom Nicht-Können zum Können, vom Nicht-Wollen zum Wollen“ (Prange 2000, S. 225), im Aufstieg von der sinnlichen Erfahrung der Dinge über die verstandesmäßige Einsicht in die Dinge bis zum Glaube, zur Offenbarung und dem rechtem Gebrauch der Dinge (vgl. Schaller 1962, S. 116 ff.; vgl. auch Comenius 1964, Vortrag ohne Seitenangabe) in den Bereichen der Wissenschaft, der Sittlichkeit und der Religion (vgl. Comenius 1960, S. 27, 171 f., 183), ohne dabei im Allwissen oder Allbekannten zu enden.

Auch in Comenius' Theorie der Bücher des Ganzen erfährt also der traditionelle Zusammenhang von Ungleichheit und Teilhabe eine Transformation in dem Sinne, dass nicht mehr eine quasinatürliche Ordnung der Ungleichheit unter den Menschen deren Teilhabe an unterschiedlichen Bereichen (Wissen/Sitte/Religion) und Formen (theoria/praxis/chresis) des Wissens bestimmt, sondern die Möglichkeit einer fortschreitenden Teilhabe am Ganzen, im Sinne der Einführung in alle Formen und Bereiche des Wissens, selbst zum Kriterium der Ungleichheit wird, insofern die Teilhabe an Welt und Gesellschaft durch die unterschiedlichen Klassenstufen und Bücher des Ganzen der Unterscheidung von schon Bekanntem und noch nicht Bekanntem, Zu-Lernenden statt einer Differenzierung von Formen und Bereichen des Wissens folgt. Dabei verweist das Zu-Lernende bei Comenius immer auf die Vorgegebenheit des Ganzen als das, im Sinne einer allgemeinen

³⁶ Comenius kennt auch eine hierarchische Ordnung des Wissens, die sich in seiner Pädagogik immer wieder zeigt und drei Wissensformen unterscheidet. Dabei steigt das Wissen vom bloßen Was der Dinge (theoria) über das Wissen um das Woher, also der Herkunft und dem Grund der Dinge (praxis) auf zum Wissen um das Wozu, also dem Zweck und rechten Gebrauch der Dinge (chresis). Vgl. hierzu die antike Unterscheidung einer Ordnung des Wissens in poiesis (techne), praxis (phronesis), theoria (episteme) (vgl. Schaller 1962, S. 51; Buck 1984, S. 29 ff.).

³⁷ Vgl. Comenius 1992b, S. 236: „Unbekanntes wird nur vermittels Bekanntem gelernt.“

„Verbesserung der menschlichen Dinge“ (Comenius 1970b), Zu-Vermittelnde. Es geht demnach nicht ausschließlich um das Lernen in Bezug auf das Lehren, sondern um das Lernen in Bezug auf die Lehre des Ganzen, die im Anschluss an die Theorie der Bücher in der **Theorie der Lehrer des Ganzen**, im Rahmen Comenius' **erziehungstheoretischer Überlegungen** dargestellt wird (siehe unten).

Trotzdem Comenius, insbesondere für den Fall, dass es Menschen gibt, „die keine Möglichkeit haben in öffentlichen Schulen zu lernen“, ausdrücklich betont „daß alle diese Büchlein nach einer lichtvollen Methode geschrieben werden, so daß das in ihnen Dargestellte nicht nur in der Schule leicht eingesehen wird, sondern daß es auch außerhalb ihrer Mauern, dem Selbststudium zu dienen vermag“, scheinen allein die Bücher des Ganzen nicht ausreichend, um „vollkommen ausgebildet“ und seines „Wissens ganz sicher“ zu sein (Comenius 1960, S. 147).

„Sind die Bücher der Pampaedia in rechter Weise abgefaßt, muß nun alle Sorgfalt darauf verwendet werden, daß die Schüler aus den Schulen nicht gelehrte Bücher davontragen, sondern daß ihr Geist, ihr Herz, ihre Sprache und ihre Hand wirklich veredelt sind, daß sie ihr Leben lang die Weisheit nicht in Büchern, sondern in ihrem Inneren bewahren und in ihrem Tun bezeugen [...] Darum ist es nicht genug, gute Bücher zu haben, man muß sie auch fleißig lesen; aber nicht nur lesen, sondern ihren Inhalt auch recht verstehen (intelligere), sich ins Gedächtnis einprägen und zur Tat werden lassen. In der Endzeit der Weisheit sollten alle hierzu imstande sein, und dazu ist die Führung durch wahre Lehrer des Ganzen nötig.“ (Comenius 1960, S. 171)

In Kapitel V heißt es noch, in der Darstellung der Schulen des Ganzen und im Vorgriff auf die weitere Darstellung:

„In der Schule der Pansophia wird es keine besonderen Schwierigkeiten geben, vielmehr wird alles leicht vor sich gehen. Bücherein, Lehrer und Methoden werden niemanden plagen. Denn die Bücherei wird 1. jeder sich selbst sein und 2. alle Geschöpfe rings umher, 3. aber die heilige Schrift, die unbedingt jeder Schüler des wahren Wissens vom Ganzen immer zu Hand haben muß. Lehrer wird wiederum 1. jeder sich selbst sein und 2. jedes ordentlich betrachtete Geschöpf Gottes, und 3. der uns von innen her belehrende Geist Gottes, der immer demütig angerufen wird. Schließlich wird es immer ein und dieselbe, einfache und leichte Methode geben: immer anzufangen mit der Theorie, dann zur Praxis überzugehen und zur Nutzenanwendung (chresis) zu gelangen.“ (Comenius 1960, S. 138 f.)³⁸

Doch erweist sich nun die Führung durch „wahre Lehrer des Ganzen“ (Comenius 1960, S. 171) als notwendig.

Zur allgemeinen „Instandsetzung“ und „Verbesserung der menschlichen Dinge“ reichen die geeigneten Schulen und Bücher des Ganzen nicht aus, es bedarf vielmehr der gezielten Hinwirkung und -führung. Die erziehungstheoretische Frage nach der Art und Weise pädagogischer Einwirkung, d.h. dem Verhältnis von Lehren und Lernen, entwickelt Co-

³⁸ Zur Unterscheidung der drei Lehrer vgl. Rousseaus Unterscheidung der Natur, der Dinge und des Menschen als drei Lehrmeister (Rousseau 2004, S. 109 f.; vgl. auch Schaller 1962, S. 345 ff.) sowie Pestalozzis Unterscheidung des Menschen als Werk der Natur, als Werk der Gesellschaft sowie als Werk seiner selbst (PSW Band 12, Pestalozzi 2001). Zur Unterscheidung der Wissensformen: Comenius kehrt hier die antike Hierarchie der Wissensformen gewissermaßen um, hierbei ist jedoch insbesondere der Unterschied zwischen poesis und chresis zu beachten (vgl. Buck 1984, S. 29 ff.).

menius in Kapitel VII seiner „Pampaedia“³⁹. Die Theorie der Lehrer des Ganzen fragt nach der methodischen Bearbeitung der Forderung, „einen jeden, das Ganze, wohlgegründet“ (Comenius 1960, S.13) zu lehren, im engeren Sinne des Zusammenhangs von Lehren und Lernen.

„2. Was aber ist ein Pandidascalus, ein wahrer Lehrer des Ganzen? Er ist ein Gelehrter der Pampaedia, ein Doctor Pampaedicus, der alle Menschen von Grund aus instandzusetzen und mit Hilfe der Dinge, die die menschliche Natur vollenden, zur Vollkommenheit zu führen vermag. Gelehrte dieser Art waren die von Christus eingesetzten Apostel (Kol. 1, 28). Nun müssen wir danach trachten, daß es auch in unseren nachapostolischen Zeiten Leute gibt, die diese Formung durchführen wollen und können.“ (Comenius 1960, S.171)

Während bezüglich der Zöglinge die Teilhabe an pädagogischer Praxis gerade nicht mehr einer scheinbar gegebenen Bestimmung der Einzelnen folgt, sondern der institutionellen, inhaltlichen und methodischen Gestaltung pädagogischer Praxis, scheint bezüglich der Lehrer des Ganzen die Entwicklung genau entgegengesetzt zu verlaufen. Den Eltern kommt zwar nach wie vor eine grundlegende, gewissermaßen natürliche Rolle in den privaten Schulen zu, zum Lehrer des Ganzen scheint jedoch gerade nicht jeder geeignet. Vielmehr ist die Teilhabe an pädagogischer Praxis bezüglich der Lehrenden an bestimmte Voraussetzungen geknüpft.

„3. Auf drei Voraussetzungen muß man bei der Wahl des wahren Lehrers des Ganzen sorgfältig achten: 1. Jeder soll so sein, wie seine Schüler werden sollen, 2. er soll die Kunst beherrschen, sie so machen zu können, und 3. er soll eifrig am Werke sein. Kurz er soll fähig sein Pansophen heranzuziehen, er soll es verstehen und wollen [...] 5. Um erfolgreich wirken zu können, müssen diese Lehrer 1. alle Aufgaben und Ziele ihres Berufes kennen 2. alle Mittel, die dazu nötig sind und 3. die ganze Mannigfaltigkeit der Methode [...] 7. Jeder wahre Lehrer muß das Ziel der vollständigen, am Ganzen orientierten vervollkommnenden Pflege des Menschengeschlechts vor Augen haben und dazu die besondere Aufgabe seines Berufes. Das Ziel dieser Pflege besteht darin, (den Menschen) wiederherzustellen zum Ebenbild Gottes, das verloren war, oder den freien Willen wiederzugewinnen, d.h. die Fähigkeit, das Gute zu wählen und das Böse abzuweisen. So sollen die Menschen lernen, das Wahre zu wissen, das Gute zu wollen und das Notwendige zu tun [...] Das ist das erste für alle Menschenbildner gemeinsame Ziel, die ganze vervollkommnende Pflege des Menschen auf die Wiederherstellung des verlorenen Gottesbildes in uns einzustellen.“ (Ebd.)

Die Frage, wie die Pädagogik zu lehren, d.h., wie sie zu wirken habe, bestimmt sich demnach grundlegend von ihrem Ziel her (vgl. Buck 1984, S. 43 f.).

Das Verhältnis von Lehren und Lernen ist dabei in der Unterscheidung des Gelehrten und des Schülers im zeitlichen Verlauf pädagogischer Praxis aufgehoben. In der Form, dass im Durchgang durch die Schulen und Bücher des Ganzen alle durch Lehre und Unterweisung vom Schüler zum Gelehrten werden sollen. „Denn jeder soll ja nicht nur in erster Linie ein Lehrer, Leiter und Lenker seiner selbst sein, er soll vielmehr auch die anderen lehren, leiten und lenken“ (Comenius 1960, S. 47).⁴⁰ Das heißt nicht zwangsläufig,

³⁹ Eine umfassende Theorie des Lehrens findet sich auch in Kapitel X der neuesten Methode der Sprachen, *Methodus linguarum novissima*, dargestellt nach ihren Zielen, Mitteln und Verfahren (vgl. Comenius 1992b, S. 233 ff.)

⁴⁰ Vgl. Comenius 1960, S. 133: „22. Wo immer Menschen sind, die ihre Mitmenschen an Alter, Kenntnissen und Geschicklichkeit übertreffen, kann es auch nicht an Lehrern fehlen. Denn andere zu lehren bedeutet

dass jeder Lehrer, im engeren Sinne des Lehrens an öffentlichen Schulen, werden soll. Wohl aber, dass alle Lehrer Gelehrte im dargestellten Sinne sein sollen und dass auch sonst niemand von der „Lehre des Ganzen“ (Schaller, 1962, S. 353) ausgeschlossen werden darf – alle sollen Gelehrte und Lernende gemäß der (und durch die) Pansophia werden (vgl. Comenius 1970b, S. 133 ff.). Die Teilhabe an pädagogischer Praxis ist hier nicht mehr aus dem Wechsel der Generationen im Vor- und Nachtun, einer ständischen Erziehung aus der bestehenden Ungleichheit der Menschen bestimmt, vielmehr hat die Pädagogik auf eine Art und Weise zu lehren, die jedem eine Teilhabe an der „vollkommenen Instandsetzung“ ermöglicht.

„Der wahre Lehrer muß jedermann das Ganze lehren, so wie es ist (omnimode) 9. Was wir unter omnes, omnia, omnimode zu verstehen haben, wie notwendig, möglich und wie leicht diese Forderungen durchzuführen sind, wurde in den vorhergehenden Kapiteln der Pampaedia ausführlich dargelegt [...] Wir wollen darum nur kurz erklären was diese drei Bestimmungen für den wahren Lehrer des Ganzen besagen, um dann an einigen Problemen zu zeigen, wie jeder wahre Lehrer jedem das Ganze durch alle Schulen und Bücher beibringen kann und muß: 10. Alle lehren bedeutet, die Menschen aller Altersstufen und jeglichen Vermögens (ingenium) in eine vollkommene Kenntnis der Sachenwelt zu versetzen. Das Ganze lehren heißt alles Lehren was die menschliche Natur zur Vollendung erhebt; wir sollen alles Wahre wissen, alles Gute wählen und alles in Leben und Tod Notwendige tun. Gründlich lehren heißt, daß du 1. verlässlich und sicher, 2. angenehm und fröhlich, 3. schnell und allenthalben klug unterweist.“ (Comenius 1960, S. 173 f.)

Jeder soll gemäß seiner Altersstufe durch die Schulen und Bücher des Ganzen in die vollkommene Kenntnis der Sachenwelt versetzt werden. Das meint eben nicht einen Übergang im Sinne der Realisierung einer, mit der gegebenen Ungleichheit bereits bekannten Bestimmung, sondern das Hinwirken auf die Erlangung einer unbekannteren, jedoch herzustellenden göttlich gegebenen Bestimmung einer allgemeinen Menschenbildung als „Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge“ (Comenius 1970b)⁴¹, die weder in der umgänglichen Erziehung der privaten Schulen noch in einer, diese erweiternden, künstlich und kunstvollen veranstalteten pädagogischen Praxis in den öffentlichen Schulen aufgeht, sondern erst in den persönlichen Schulen und in der Vorbereitung auf die himmlische Academia ihren Zweck findet.

Entlang der erziehungstheoretischen Bearbeitung der Problemstellung, „einen jeden, das Ganze wohlgegründet“ (Comenius 1960, S.13) zu lehren, wird die Teilhabe an einer ständisch organisierten pädagogischen Praxis als Einführung in eine mit der Ungleichheit der Menschen selbst gegebene Bestimmung, in eine Teilhabe an pädagogischer Praxis als Vorbereitung auf die Herstellung einer unbekannteren (oder besser vergessenen göttlichen) Bestimmung des Einzelnen sowie des Menschengeschlechts transformiert.

Dabei verweist nicht nur die Frage der Eignung der Lehrer des Ganzen hinsichtlich der Bekanntheit des Zieles der „Pampaedia“, in der Unterscheidung der Schüler und der Gelehrten, auf die Vorgegebenheit der Ordnung des Ganzen, vielmehr zeigt sich diese ins-

nichts anderes, als in Wort und Beispiel denen, die gelehrt werden sollen, voranzuschreiten. Du brauchst nur voranzuschreiten schon gibt es eine Schule, und die Unterweisung ist im Gange.“

⁴¹ Zur Unterscheidung und zu dem Zusammenhang zwischen Schulbildung und allgemeiner Menschenbildung am Beispiel Comenius' vgl. Benner 2008.

besondere in der näheren Bestimmung der methodischen Gestaltung pädagogischer Praxis.

„Wir wollen erreichen, daß alles von selbst fließt. 1. Alles muß gelehrt werden mit dem Versprechen, daß hier Neues vorgetragen werde. Denn jeder lernt das Neue leicht. 2. Alles soll freundlich gelehrt werden, damit das Zuhören Freude macht, denn es gibt keinen, der nicht gern auf solche Art veredelt werden möchte. 3. Alles soll durch offene und untrügliche Beweisführung gelehrt werden, denn niemand läßt sich gern täuschen. 4. Alles durch *autopsia* – durch eigene Betrachtung; denn jeder glaubt sich selber mehr als anderen. Alles durch *autonomia* – Das Lernen des Ganzen soll dem Willen des Lernenden überlassen sein; denn jeder will lieber seinem eigenem als fremdem Willen folgen. 6. Alles durch *autokrateia* – Das Lernen des Ganzen soll dem Vermögen des Lernenden überlassen sein, ein jeder soll selbst erproben und Versuche anstellen. 7. Alles bis zu *atarkeia* – Das Lernen des Ganzen soll bis zur Hinlänglichkeit geführt werden, bis jeder Schüler bekennt, daß ihm durch das Ganze genüge getan wird.“ (Comenius 1960, S. 197)⁴²

„Den Schülern soll also das Ganze so vorgeführt werden, daß sie es mit eigenen Augen sehen, mit allen Sinnen sich zu eigen machen, daß sie dafür die rechten Worte finden und damit umgehen [...] Schließlich wollen wir ihnen zeigen, wie nützlich solches Wissen ist, und sie alles ausprobieren lassen.“ (Comenius 1960, S. 201)

Das geschieht durch „1. durch eigene Anschauung – *autopsia* –, 2. durch eigenes lesen – *autolexia* –, 3. durch eigene Betätigung – *autopraxia* –, 4. durch eigene Anwendung *autochresia*“ (ebd.).

Die Mittel einer solchen Unterweisung sind Beispiel, Regel und Übung. Die Dinge sollen durch Beispiele den Sinnen dargestellt werden, um sie als Urbild nach ihren Regeln in ihrer Ordnung abzubilden (*autopsia*) und zu erkennen und um sodann im Nachbilden (*autopraxia*) ihren rechten Gebrauch zu üben (*autochresis*). Auf diesem Wege gelangt man über sinnliche Darstellung zum Wissen über das Was der Dinge, um sie so nach ihrer Herkunft und ihrem Grund zu begreifen und sie ihrem Zweck gemäß zu gebrauchen (vgl. Comenius 1960, S. 177 f.; Comenius 1992b, S. 234 ff.; Buck 1984, S. 43 ff.), d.h., aus der Einsicht in die Bestimmung der Dinge sie in ihren Stand zu setzen.⁴³ Und nichts anderes meint eine „vollkommene Instandsetzung“.

„Niemand kann Werke vollbringen, wenn er keine Einsicht in die Sachenwelt besitzt; niemand kann wahrhaft reden, wenn er keine Einsicht gewonnen und seiner Werke mächtig ist [...] Zuerst muss der Geist in Licht getaucht sein, damit wir einsehen, was und wie wir wirken sollen“ (Comenius 1960, S. 179).

Im Übergang in das Selbsttun, d.h., alles in seinen rechten Gebrauch zu nehmen – es in seinen Stand zu setzen – ist auch der Mensch, in der vervollkommnenden Pflege des Ganzen, in seinen Stand gesetzt: Er weiß nun was er wirklich wissen soll. Er kann nun,

⁴² Die griechischen Wörter sind im Original in griechischen Buchstaben geschrieben.

⁴³ In seiner „Analytischen Didaktik“ verweist Comenius in der Darstellung der Sinne als Grundlage der Kenntnisse auf Einschränkungen die unterschiedliche Sinnesschädigungen mit sich bringen (Comenius 1970b, S.255). Die Grenzen der pädagogischen Wirksamkeit bestimmen sich dabei, ausgehend von Comenius' Wirkungsannahmen, konsequent aus der Schädigung der Sinne, in dem Sinne, dass das zur Darstellung gebrachte gar nicht einsichtig werden kann.

was er wirklich können soll. Er will nun, was er wirklich wollen soll (vgl. Comenius 1960, S. 183).

Die Einsicht in den rechten Gebrauch der Dinge folgt demnach aus der Einsicht in die Dinge selbst, wenn diese nur in der rechten (An-)Ordnung zur Darstellung kommen. Comenius' Theorie der Erziehung lässt sich folglich als eine Theorie der „Instandsetzung“ begreifen (vgl. Schaller 1962, S. 156), und zwar in dem Sinne, dass sie dadurch, dass sie die Dinge im Lichte des Wahren und Guten zeigt, bewirkt, dass

„das Auge und die anderen äußeren und inneren Sinne alles aufnehmen, [...] der Wille es an sich reißt und alle werktätigen Vermögen (des Menschen) an allem wirksam werden, das sich ins Werk setzen läßt [...] Da das Licht der Werke Gottes alle Menschen erleuchtet und das Licht des göttlichen Wortes alle erhellt, sollte darum nicht das Ganze jedem Menschen einleuchtend dargelegt werden können? [...] Wenn du also dem Menschen sein inneres Licht gezeigt hast, die ewigen und unwandelbaren, aus sich bekannten Wahrheiten, ist nichts anderes nötig, als den Menschen zu lehren durch das Ganze zu gehen und jenes innere Licht auf die jeweiligen einzelnen Dinge hinzulenken.“ (Comenius 1960, S. 191 f.)

Die „Instandsetzung“ des Ganzen folgt so keineswegs aus einer tätigen Herstellung und Bestimmung einer Ordnung durch den Menschen selbst. Vielmehr ist diese als (mit der Vertreibung aus dem Paradies) vergessene, jedoch ihrer Möglichkeit und Notwendigkeit nach einsichtige und herzustellende Ordnung die eigentliche Voraussetzung pädagogischen Wirkens. In diesem Sinne ist das Selbsttun der „autopsia“, der „autolexia“, der „autopraxia“ und der „autochresis“ auch nicht als eine selbst (die Bestimmung) hervorbringende Tätigkeit zu verstehen, sondern als mimetische Angleichung an die exemplarisch zur Darstellung gebrachte Ordnung des Ganzen. Demnach sind auch „autonomia“, „autokrateia“ und „autarkeia“ als Angleichung an sich selbst im Ganzen, im Sinne einer Entsprechung von Wollen und Sollen, von Können und Vermögen von Selbst und Ganzen zu verstehen.

„17. Wir wollen erreichen, daß jeder Mensch wirklich weiß, will und kann was er wissen, wollen und können soll. Das zu gewährleisten, scheint eine große Kunst zu sein. Es ist aber nicht so. Gott wollte ja, daß der Mensch, sein Ebenbild, wisse, wolle und könne; darum schenkte er ihm diese Vermögen. Er pflanzte ihm die Wurzeln ein des Wissens alles Wißbaren, des Wollens alles Wollbaren, des Könnens alles Könnbaren. Diese Wurzeln treiben auch von selbst, wie an den Autodidakten zu sehen ist, aber leichter, wenn man ihnen hilft. O wie viele Menschen gibt es, die wissen, was sie nicht wissen, die wollen, was sie nicht wollen, und die können, was sie nicht können! Das bedeutet, diese Leute wissen viel, von dem sie nicht wissen, daß sie es wissen. Sie wollen etwas, von dem sie nicht merken, daß sie es wollen. Und sie können, wovon sie nicht verstehen, daß sie es können. Für eines müssen wir vor allem sorgen, daß die Menschen anfangen, sich selbst zu kennen, wie sie Gottes Geschöpfe sind, wozu sie geschaffen sind, welche Mittel ihnen verliehen sind, ihre Daseinsbestimmung zu erreichen, und wie sie diese auf rechte Weise gebrauchen müssen, um nicht vom Ziele abzuirren. Erwirke, daß sie alles klar erkennen, so bewirkt du damit, das sie wollen, können und wissen, sich um ihr Glück zu mühen. Bei erstem Streben und demütigem Vertrauen steht Gottes Gnade immer bereit zu helfen.“ (Comenius 1960, S. 183)

Dass jedem die Dinge der Welt als Geschöpfe Gottes, die Offenbarung in der heiligen Schrift sowie jeder sich selbst gemäß seinem Verstande Bücherei und Lehrer sind, setzt voraus, dass das Leben eine Schule und in ihr die Welt so eingerichtet ist, dass sich alles, einem jeden, zur rechten Zeit, d.h. entsprechend dem jeweiligen Lebensalter, in seiner

Bestimmung offenbart.⁴⁴ Da dem jedoch (noch) nicht so ist, da die Welt in Unordnung geraten ist und das Ziel der „Wiederherstellung des verlorenen Gottesbildes“ (Comenius 1960, S.171) eben nicht jedem klar vor Augen steht, bedarf es zum Zweck einer „vollkommenen Instandsetzung“ und „Verbesserung der menschlichen Dinge“ erlesener Gelehrter, die, als Lehrer des Ganzen, alles in seinen Stand setzen, sodass das Leben wahrhaft zur Schule wird und so zur Vorbereitung auf die himmlische Academia.

Das Ausgangsproblem der Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens scheint Comenius wörtlich zu nehmen (vgl. Buck 1984, S. 48) und geht so auch, wie sich an verschiedenen Stellen zeigt, weit über Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer künstlich und kunstvoll veranstalteten, d.h. methodisch und inhaltlich zu gestaltenden, eigenständig institutionalisierten, pädagogischen Praxis hinaus.

Ausgehend von einer außerpädagogisch bestimmten Unterscheidung der Lebensalter und Lebensaufgaben mündet so die pädagogische Bearbeitung von Ungleichheit und Teilhabe, entlang der Einrichtung der Schulen und Gestaltung der Bücher des Ganzen, in der Einheit von Schule und Leben, in eine allgemeine „Verbesserung der menschlichen Dinge“ im Sinne einer „Instandsetzung“, in der ein jeder im Ganzen gemäß seiner Ungleichheit und Verschiedenheit in seinen Stand gesetzt, d.h. an seinen rechten Platz, verwiesen wird.

Die institutions-, bildungs- und erziehungstheoretische Bearbeitung der Problemstellung, „einen jeden das Ganze wohlgegründet“ (Comenius 1960, S.13) zu lehren, offenbart einen umfassenden Inklusionsanspruch (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 29 ff.) der comenianischen Pädagogik.

Im Gedanken des „omnino“, der, wie bereits dargestellt, nicht nur auf die Methode des Lehrens und damit auf den Zusammenhang von Lehren und Lernen, sondern darüber hinaus auf eine Theorie der Pädagogik im Sinne einer Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens, verweist, liegt die Totalinklusion der Pädagogik Comenius' begründet. Alles ist Erziehung und als solche ist sie im Ganzen gegründet und auf das Ganze hin ausgerichtet. Es ist in diesem Kontext von besonderer Bedeutung, dass die Möglichkeit (und Notwendigkeit) einer Totalinklusion, die im pansophischen „omnino“ gründet, keineswegs durch eine Beliebigkeit der Mittel erreicht wird – d.h. durch ihrer pädagogische Unbestimmtheit. Vielmehr gründet sie in der Leichtigkeit im Sinne der Gegebenheit der Mittel. Diese müssen also nicht erst entwickelt werden, sondern stehen schon zur Verfügung und müssen lediglich recht in Gebrauch genommen werden.

Die Möglichkeit einer Teilhabe aller an einer „vollkommenen Instandsetzung“ (Comenius 1960, S. 103), d.h. „einen jeden, das Ganze, wohlgegründet“ (Comenius 1960, S.13) zu lehren, ergibt sich erst aus einer Harmonisierung des Ganzen in der institutionellen, inhaltlichen und methodischen Gestaltung einer teleologischen Pädagogik. Indem die Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens am Ende doch einer, wenn auch noch

⁴⁴ Buck bezeichnet in diesem Zusammenhang den Exemplarismus Comenius' als „eine Bildungslehre der Welt, die eine Bildungslehre des Menschen erst möglich macht und als Teil in sich begreift“ (Buck 1984, S. 48) und richtet damit unter der Überschrift „Der Exemplarismus und die Theorie des Lernens“ (Buck 1984, S. 43) den Blick auf Comenius' Vorstellung des Bildungsgangs des Menschen in Wechselwirkung von Mensch und Welt. In der vorliegenden Arbeit wird, vor dem Hintergrund der zugrunde gelegten Systematik an dieser Stelle der Systematik Comenius' folgend, die Einrichtung der Welt erziehungstheoretisch bezüglich der Vorstellung einer Kausalität pädagogischen Wirkens reflektiert.

nicht gegeben, so doch einsichtigen und herzustellenden Ordnung folgt, werden die aufscheinenden Probleme moderner Pädagogik sogleich wieder entproblematisiert. Es bleibt nach der Einsicht in die Ordnung des Ganzen nur noch die Leichtigkeit und eben nicht die Schwierigkeit einer „vollkommenen Instandsetzung“ darzustellen. Diese Schwierigkeit markiert jedoch gerade die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik.

In der Formulierung dieses umfassenden Inklusionsanspruchs zeigt sich so am Ende, entgegen dem Anspruchs des „omnino“, die grundlegende Einsicht in die Unausweichlichkeit des Problems pädagogischer Exklusion. Denn nur unter Bezug auf eine allumfassende göttlich sanktionierte Ordnung scheint der Anspruch des „omnino“ – die Leichtigkeit der allgemeinen „Instandsetzung“ in der Verfügbarkeit der Mittel – mit Blick auf eine umfassende (Total-)Inklusion einlösbar.

Es scheint an dieser Stelle die Frage durchaus berechtigt, ob es sich bei Comenius' Pädagogik tatsächlich um einen Entwurf einer modernen Pädagogik handelt. Oder, wie es Buck formuliert, ob sich „das Denken des Comenius im ganzen als Pädagogik bestimmen [lässt] und zudem als ganz und gar neuzeitliche Pädagogik, d.h. als etwas anderes und Neues gegenüber einer Tradition, deren Kontinuität durch den pädagogischen Neuanfang gebrochen und außer Geltung gesetzt sein sollte“ (Buck 1984, S. 30). Insbesondere bezüglich der Begründung und Bestimmung der Pädagogik im Sinne einer Theorie der Pädagogik scheint dies fraglich.

2.4 „Omnes – omnia – omnino“ – zur Bedeutung der unbedingten Forderung einer Teilhabe aller für die Entstehung und Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik

Comenius kennt die Übergangsprobleme, die sich aus der pädagogischen Bearbeitung der Ungleichheit und Teilhabe, als grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik, ergeben. In der unbedingten Forderung, „einen jeden, das Ganze“ (Comenius 1960, S.13) zu lehren, zeigt sich „die Neuzeitlichkeit des Ausgangs seines Denkens“ (Schaller 1962, S. 34). Dies reicht jedoch nicht aus, um Comenius als modernen Pädagogen zu bezeichnen. Er bearbeitet und entfaltet zwar die gleichen Problemstellungen, welche die Pädagogik auch heute noch beschäftigen, jedoch nicht durchgängig im Rahmen einer pädagogische Selbstbestimmung und -verständigung.

Die Pädagogik bleibt bei Comenius am Ende am dem Ganzen – d.h. kosmologisch und teleologisch – bestimmt. Sie steht als Ganze in einem pansophischen Kontext. So konstatiert Klaus Mollenhauer, man könne Comenius sowohl von der geschichtlich früheren als auch von der geschichtlich späteren Zeit her lesen (Mollenhauer 1998, S. 58). Dies verweist auf den besonderen Übergangscharakter von Comenius' Arbeiten. Was jedoch historisch betrachtet als ein Sowohl-als-auch erscheint, erweist sich systematisch als Weder-noch. Comenius lässt sich weder als moderner noch als vormoderner Pädagoge begreifen und so ist Klaus Schaller zuzustimmen, wenn er feststellt: „Nur scheinbar [...] ist der co-

menianische Gedankengang eine Antizipation der neuzeitlichen Pädagogik. In Wahrheit denkt er das ganz Andere“ (Schaller 1962, S. 14). Und dieses – „das ganz Andere“ – in dem Sinne, dass sich Comenius systematisch nur unabhängig und jenseits der Unterscheidung moderner und vormoderner Pädagogik begreifen lässt, da sich die Möglichkeit dieser Unterscheidung erst eröffnet, indem die Ordnung des Ganzen in Frage steht – und fraglich bleibt – und dann eine pädagogisch bestimmte Bearbeitung erfährt und erfahren kann (vgl. Schaller 1962, S. 33 ff.).

Comenius unterscheidet sich also historisch sowohl von der traditionellen Pädagogik, die der Erziehung keineswegs den Stellenwert einer Vorbereitung auf das ewige Leben in der himmlischen Academia zuerkannte, als auch von der Pädagogik seiner Zeit, die in ihren pädagogischen Vorstellungen sowohl bezüglich ihrer Gründe als auch ihrer Zwecke am Diesseits orientiert war (vgl. Schaller 1962).

Trotzdem lässt sich an Comenius' Arbeiten in besonderer Weise darstellen, wie die Ungleichheit der Menschen sowie ihre Teilhabe an pädagogischer Praxis vor dem Hintergrund des Anspruchs allgemeiner Menschenbildung zum Problem werden und inwiefern diese Problemstellung selbst auf die Notwendigkeit einer Ordnung der Pädagogik verweist.

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist von besonderer Bedeutung, dass sich für Comenius die Frage der Teilhabe an pädagogischer Praxis nicht mehr aus den bestehenden vor- und außerpädagogisch gegebenen Formen der Ungleichheit der Menschen in der ständischen Gesellschaft bestimmt, sondern die Teilhabe aller Menschen an pädagogischer Praxis selbst zum pädagogisch zu differenzierenden Problem wird. Was sich im Kontext bestehender Ungleichheit als Problem darstellt, ist die Frage nach der Möglichkeit einer Teilhabe aller an pädagogischer Praxis, trotz der verschiedenen gegebenen Formen von Ungleichheit im Sinne einer Unbedingtheit der Teilhabe. Diese Frage wird in der institutionellen, inhaltlichen und methodischen Gestaltung pädagogischer Praxis bei Comenius zwar einerseits mit Rekurs auf die Lebensalter als ebenfalls vor- und außerpädagogisch bestimmte Form der Ungleichheit, andererseits mit Blick auf eine allgemeine „Instandsetzung“ entlang der Vorstellung einer vor- und außerpädagogisch gegebenen und herzustellenden göttlich sanktionierten Ordnung bearbeitet. Gleichzeitig erscheint Pädagogik jedoch als eigenständig institutionalisierte, künstlich und kunstvoll veranstaltete Praxis grundsätzlich bezüglich der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe zu gestalten. Was hier zum Problem wird, ist die Einrichtung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis. In Comenius' Zeiten ist das eine Pädagogik, die Teilhabe an und Ausschluss aus pädagogischer Praxis, in erster Linie über Herkunft, Stand, Vermögen, Geschlecht und Begabung (als außerpädagogisch bestimmte Formen der Ungleichheit) reguliert.

Die Frage ist demnach, wie sich die Einrichtung einer eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis so gestalten lässt, dass alle trotz ihrer Ungleichheit teilhaben können. In der bisherigen Abhandlung wurde das als Übergangsproblem dargestellt. Dieses zeigt sich bezüglich der institutionellen Einrichtung pädagogischer Praxis als Problem der Zu- und Übergänge zu und zwischen den verschiedenen Institutionen des Erziehungssystems (siehe Tabelle 4). Bezüglich der inhaltlichen Gestaltung pädagogischer Praxis als Problem der Repräsentation im engeren Sinne einer Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens, d.h. in einer Art und Weise, dass das Lernen, ausgehend von der

Differenz von Gewusstem und Nicht-Gewusstem statt von einer gegebenen Bestimmung, selbst zwischen schon Bekanntem und noch Nicht-Bekanntem fortschreiten kann, ohne die Differenz selbst aufzuheben (siehe Tabelle 4). Bezüglich der methodischen Gestaltung pädagogischer Praxis als rechte Darstellung der Welt im Lichte des Wahren und Guten sowie als Selbstaufhebung des Lehr-Lern-Verhältnisses im Sinne der „Instandsetzung“ (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Bearbeitung der systematischen Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Comenius

		Handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik		
		Schulen des Ganzen (Theorie pädagogischer Institutionen)	Bücher des Ganzen (Theorie der Bildung)	Lehrer des Ganzen (Theorie der Erziehung)
Gegenstands- theoretische Frage- stellungen moderner Pädagogik	Omnes (Gleichheit/ Ungleichheit)	Lebensalter und Lebensaufgaben Erziehungsbedürftigkeit und Gottesebenbildlichkeit	Schon Gewusstes und noch nicht Gewusstes Unbekanntheit göttlicher Bestimmung	Einheit und Differenz von Schülern und Gelehrten als Auserwählte/ Apostel Angleichung an die Ordnung des Ganzen zwischen Anfang und Ende pädagogischer Praxis (Identität von Sein und Sollen)
	Omnia (Teilhabe/ Ausschluss)	Schulen des Ganzen und lebensalterbezogene Klassen	Teilhabe an den drei Büchern Gottes allgemeine Verbesserung der menschlichen Dinge	Instandsetzung als rechte Darstellung der Dinge zwischen Anfang und Ende pädagogischer Praxis (Identität von Sein und Sollen)
	Omnino (Inklusion/ Exklusion)	Kosmologische Einbindung der Pädagogik im Rahmen der allgemeinen Verbesserung der menschlichen Dinge: - Zu- und Übergang in die himmlische Academia durch die Schule des Lebens - Übergang als Repräsentation der Ordnung des Ganzen - Übergang als Instandsetzung		

Die sonderpädagogische Relevanz Comenius' liegt also gerade nicht in der Einbeziehung der Tauben, Stumpfen und Dummen. Für die Forderung der Teilhabe an pädagogischer Praxis ist die Frage der Behinderung vielmehr gleichgültig, insofern dass sie genauso unter das pädagogische Gleichheitspostulat der Erziehungsbedürftigkeit aller, die an der menschlichen Natur teilhaben, subsumiert wird wie weitere außerpädagogische Ungleichheiten auch.

Die Bedeutung Comenius' für die Entwicklung der sonderpädagogischen Problemstellung der Pädagogik kann vielmehr darin gesehen werden, dass erst vor dem Hintergrund des Anspruchs allgemeiner Menschenbildung, der sich in der unbedingten Forderung einer Teilhabe aller an einer eigenständig institutionalisierten, methodisch und inhaltlich gestalteten pädagogischen Praxis zeigt, Exklusion zum pädagogischen Problem wird. Und zwar nicht in erster Linie als Problem von Teilhabe und Ausschluss im Kontext von Gleichheit und Ungleichheit entlang der personalen Struktur der Pädagogik, sondern hinsichtlich der Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an einer eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis im Sinne der rechten Einrichtung der Schulen, der rechten Gestaltung der Bücher sowie der rechten Methode (siehe Tabelle 4). Wenn diese Aspekte bei Comenius auch nur zum Teil als Probleme der Bestimmung und Entwicklung pädagogischer Technologien explizit werden – sie werden zwar als Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit der Pädagogik expliziert, dann aber unter Bezug auf die universale theologische Philosophie mit Verweis auf die göttlich sanktionierte Leichtigkeit im Sinne der Quasi-Gegebenheit der Technologien zugleich entproblematisiert –, bleiben sie implizit doch dargestellt und von Bedeutung für die weitere pädagogische Verständigung. Dass diese Probleme nicht explizit werden, liegt nicht zuletzt darin begründet, dass Comenius das Leben als Schule und Übergang in die himmlische Akademie konzipiert und dabei nicht nur die institutionelle und inhaltliche Gestaltung der Pädagogik an einer vor- und außerpädagogisch bestimmten Ordnung der Lebensalter ausrichtet, sondern das radikale Zeitproblem moderner Pädagogik (vgl. Tenorth 2006b), resultierend aus dem Problem einer offenen Zukunft und damit einer Vorbereitung auf das diesseitige Leben, noch nicht kennt bzw. anerkennt. Comenius reicht es noch aus, wenn die Zeit im Diesseits recht – d.h. entsprechend den Aufgaben der Lebensalter – genutzt wird, um auf das ewige Leben vorzubereiten, da der Zeitpunkt des Todes zwar unbekannt und ungewiss ist, der Übergang in das Jenseits jedoch gewiss bleibt.

In der Moderne hingegen geht auch diese letzte Gewissheit verloren, womit eine Vorbereitung auf das Jenseits als Aufgabe der Pädagogik ausscheidet und nur noch die Vorbereitung auf eine ungewisse Zukunft bleibt. Erst die Vorstellung einer unbestimmten Bildsamkeit, wie sie Rousseau entwickelt, – Comenius spricht lediglich von einer Unbekanntheit der göttlichen Bestimmung des Einzelnen – und deren Verknüpfung mit der Vorstellung einer pädagogischen Technologie als zu entwickelnder (vgl. Tenorth 1999, 2006a), bringt das grundlegende Problem moderner Pädagogik auf den Punkt.

Pädagogik bereitet in diesem Sinne nicht nur auf die Teilhabe in den Teilbereichen einer ausdifferenzierten Gesellschaft vor, sondern eben auch auf die Selbst- und Welttätigkeit in einer mannigfaltigen Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt als Menschwerdung des Menschen. Hatte im Rahmen des kosmologischen Weltbildes alles und jeder seinen sicheren Platz im Ganzen, ist in der Moderne die pädagogische Praxis, im Kontext gesellschaftlicher (Anerkennungs- und) Aushandlungsprozesse, grundlegende Vor-

aussetzung zur Sicherung der Teilhabe eben an diesen Aushandlungs- und Verständigungsprozessen von Welt in allen Teilbereichen der Gesellschaft. Diese Veränderung zeigt sich insbesondere im Zusammenhang der Teilhabe an pädagogischer Praxis und der Teilhabe an der menschlichen Natur. Während sich bei Comenius die Teilhabe an pädagogischer Praxis noch entsprechend der Teilhabe an der menschlichen Natur bestimmt, verändert sich der Zusammenhang in der modernen Pädagogik dahingehend, dass einerseits die Teilhabe an pädagogischer Praxis nicht zur Voraussetzung der Teilhabe an Welt und Gesellschaft, sondern ebenfalls zur Voraussetzung der Teilhabe an und Anerkennung der menschlichen Natur wird, andererseits die Teilhabe an pädagogischer Praxis selbst auf die pädagogische Verständigung und Gestaltung ihrer pädagogischen Bedingungen verwiesen bleibt. Der Ausschluss aus pädagogischer Praxis kommt dann der Aberkennung oder Missachtung der menschlichen Natur gleich und hierin liegt das fundamentale Problem pädagogischer Exklusion als sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik begründet.

Was also in Comenius' Pädagogik nicht in den Blick kommt, sind die Effekte pädagogischer Inklusion, zu denen eben auch die über pädagogische Exklusion vermittelten Ungleichheitseffekte im Kontext von Teilhabe und Ausschluss gehören. Damit Exklusion pädagogisch zum Problem werden kann, muss die Vorstellung von Inklusion als, im Rahmen der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Pädagogik, pädagogisch bestimmter erst zu Ende gedacht werden. Das heißt eben gerade nicht als Totalinklusion in der Einheit von Schule und Leben und Tod bzw. ewigem Leben im Rahmen einer Ordnung der Ganzen, sondern als *pädagogische* Inklusion im Unterschied zu Inklusion in weiteren Teilbereichen menschlichen Zusammenlebens.

In diesem Sinne kann in Bezug auf Comenius' Bearbeitung der Teilhabeforderung entlang der Gestaltung der personellen, sachlichen, zeitlichen und räumlichen Struktur der Pädagogik auch nicht durchweg von einer pädagogischen Bestimmung im Sinne einer technologischen, d.h. methodischen, inhaltlichen und institutionellen, Gestaltung sowie einer handlungstheoretischen Verständigung einer eigenständigen, gegen weitere Bereiche abgrenzbaren Pädagogik die Rede sein.

Vielmehr bleibt bei Comenius der Ausschluss aus pädagogischer Praxis noch in der Totalinklusion einer teleologisch fundierten universalen theologischen Philosophie aufgehoben, denn „gibt es aber zu ihr [der vernünftige Seele, A. K.] durchaus keinen Zugang, muß solch ein Mensch seinem Schöpfer überlassen werden“ (Comenius 1960, S. 49). Der Übergang in die himmlische Akademie kann also in den Fällen, wo der Mensch an seine Grenzen stößt, auch ohne umfangreiche Vorbereitung erfolgen.

In Comenius' pädagogischer Bearbeitung der Problemstellung „einen jeden, das Ganze“ (Comenius 1960, S.13) zu lehren, zeigt sich so, wie die Frage nach der Verständigung und Gestaltung einer eigenständigen pädagogischen Theorie und Praxis nicht nur in ihrer Fraglichkeit bearbeitet, sondern zugleich wieder eingeebnet wird. Vor dieser Schwierigkeit ist die Pädagogik bis heute nicht gefeit. Sie stellt ein Problem der gegenstands- und handlungstheoretischen Verständigung moderner Pädagogik dar. In diesem Sinne ist die Fraglichkeit der Probleme moderner Pädagogik in ihrer Verständigung aufgehoben und nicht in ihrer Lösung (vgl. Benner 2001a). Dieser Schwierigkeit erliegen bis heute alle Ansätze einer Pädagogik und Sonderpädagogik die die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik dadurch bearbeiten, dass sie die Frage von Teilhabe und Aus-

schluss, z.B. im Sinne einer Pädagogik der Behinderten (Bleidick 1974, 1999a; Speck 1996; Ahrbeck 2011), entlang außerpädagogisch bestimmter Formen der Ungleichheit bearbeiten und damit die moderne Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer eigenständigen Pädagogik unzulässig, um die Frage einer pädagogischen Bearbeitung und Bestimmung des Problems der Teilhabe an Pädagogik, verkürzen oder indem sie, die Eigenständigkeit der Pädagogik missachtend, die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik in der Vorstellung einer allinklusive, heilen und ganzheitlichen, eigentlichen, Pädagogik (Möckel 1979, 1986, 2007; Eberwein 1995; Feuser 1995; Jantzen 2007; Hinz 1993, 2002, 2004, 2009) verabschieden. In beiden Fällen wird die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik eingeebnet.

Der grundlegende konstitutive Inklusionsanspruch einer eigenständig institutionalisierten allgemeinbildenden Pädagogik lässt sich nur durch die konkrete zeitliche, räumliche, methodische und inhaltliche Gestaltung pädagogischer Praxis realisieren. Dabei bleibt die Umsetzung und Konkretisierung dieses Anspruchs in der Unterscheidung pädagogischer und nicht-pädagogischer Räume und Zeiten, vermittelbarer und nicht vermittelbarer Inhalte, geeigneter und ungeeigneter Methoden notwendig an Exklusionen gebunden. Sie entstehen in der Unterscheidung durch die Bestimmung des Unbestimmten – des (bloß) Möglichen – im Rahmen der Selbstverständigung und Gestaltung der Pädagogik und bilden dann Grenzen (vgl. Tenorth 1999). Diese Exklusionen sind immer begründungs- und legitimierungsbedürftig. Zugespitzt formuliert: moderne Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis ist nur deshalb begründungsbedürftig, weil sie immer an Exklusionen gebunden ist. Der Inklusionsanspruch einer eigenständigen Pädagogik ist nur durch Exklusion konkretisierbar und realisierbar. Das findet sich bei Comenius mit Blick auf die praktische Gestaltung reflektiert und entwickelt. Dabei wird gleichzeitig deutlich, dass sich der Inklusionsanspruch der Pädagogik nicht zuerst auf Personen, Menschen, Individuen bezieht, sondern auf die Frage der Gestaltung der Pädagogik selbst – d.h. auf die Frage, was als Pädagogik gilt und gelten soll und was nicht.

3 Jean Jacques Rousseau – Anfang und Ende der Pädagogik und die pädagogische Selbstbegründung

3.1 Einleitung – Die Selbstbegründung moderner Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis und die Konstitution der sonderpädagogischen Problemstellung der Pädagogik

Während die Pädagogik bei Comenius, ausgehend von der modernen Frage nach einer möglichen (eigenständigen) Ordnung der Pädagogik, am Ende ihre Bestimmung doch im Ganzen und somit außerhalb und unabhängig von der gegenstandstheoretischen Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik sowie vor der historischen Unterscheidung von moderner Pädagogik und vormoderner Pädagogik findet, stellt Rousseau ca. 100 Jahre nach Comenius nachdrücklich die Frage nach einer eigenständigen – autonomen – Pädagogik.

„Gibt es so etwas wie einen eigenen Auftrag der Erziehung, der unabhängig ist von allen vor- und außerpädagogischen Zwecken, und der als Beurteilungsmaßstab genommen werden kann. Was ist das eigentlich, so könnte man Rousseaus Hauptfrage umschreiben, wenn der Mensch handelnd und reglementierend in das Aufwachsen seiner Kinder eingreift“ (Blankertz 1992, S. 71).

In Rousseaus Entwurf erkennen so auch Teile der pädagogischen Historiographie bis heute den eigentlichen Anfang moderner Pädagogik (Böhm 2004; Blankertz 1992; Benner/Kemper 2003).

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie sich im Rahmen einer konsequent gedachten, eigenständigen Bestimmung der Pädagogik das Problem von Inklusion und Exklusion als Problem der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik im Rahmen der handlungstheoretischen Selbstbestimmung und technologischen Gestaltung der Pädagogik darstellt und virulent wird.

Zu diesem Zweck wird zunächst auch in diesem Kapitel von den durchaus unterschiedlichen Lektüren der pädagogischen Historiographie bezüglich der Bedeutung Rousseaus im Kontext des zu bearbeitenden Themas ausgegangen. Die Kontroversen zeigen sich insbesondere hinsichtlich der Frage nach der Einheit seines Werkes (vgl. Buck 1984, S. 91 ff.; Hansmann 1996a, S. IX ff.). Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit von grundlegender Bedeutung scheint in diesem Zusammenhang, ob es sich bei Rousseaus Arbeiten, insbesondere bei seinem "Emile" (Rousseau 2004), um pädagogisch motivierte Schriften handelt, und falls dem so ist, inwiefern diese als pädagogisch zu begreifen sind.

So finden sich vor dem Hintergrund einer von Buck konstatierten Arbeitsteilung zwischen Philosophie und Pädagogik, in deren Kontext der „Emile“ schon früh in die Hände der Pädagogen gefallen sei (Buck 1984, S.92), in der neueren pädagogischen Rousseau-Lektüre zahlreiche Versuche, den „Emile“ nicht isoliert zu betrachten, sondern ihn, einer längeren philosophischen Tradition folgend (vgl. Cassirer 1989; Starobinski 1989, 2003; Sturma 2001), im Kontext der Einheit seines Werks zu betrachten. Dabei lassen sich eine

in erster Linie anthropologische Lesart (Buck 1984, Rang 2004) und eine diese handlungstheoretisch erweiternde Lesart (Benner 2001b; Benner/Brüggen 1996; von Hentig 2004; Blankerz 1992) unterscheiden. Während sich die anthropologische Lesart (Buck 1984; Rang 2004) von einer, insbesondere in der reformpädagogischen Rousseau-Lektüre, verbreiteten naturalistischen und praxisanleitenden Lesart, speziell des „Emile“, distanzieren, um Rousseaus Werk insgesamt anthropologisch auszulegen, unterscheiden Benner und Brüggen (1996) zwischen Schriften, die eine „hypothetische Anthropologie“ (Benner/Brüggen 1996, S.12) zur Darstellung bringen⁴⁵, und Schriften die den Umgang des Menschen mit seiner (anthropologischen) Verfasstheit handlungstheoretisch entwickeln⁴⁶ (vgl. Sturma 2001). Dabei ersetzen sie eine einfache praxisanleitende pädagogische Lektüre durch eine Praxis reflektierende prinzipientheoretische Auslegung (vgl. von Hentig 2004), die zugleich eine rein anthropologische Lesart in einer handlungstheoretischen Interpretation aufhebt und dabei selbst eine weiterführende Interpretation der Einheit des Werks nahelegt, die gleichwohl die Ambivalenzen in Rousseaus Werk nicht leugnet (Benner/Brüggen 1996).

Während Benner und Brüggen (1996) in diesem Zusammenhang die „klugeregelte Freiheit“ (Rousseau 2004, S. 210) im Sinne einer indirekten Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit verstehen (vgl. Benner 2001a,b; Koch 1996; von Hentig 2004), und damit einer naturalistischen Interpretation von Rousseaus Pädagogik im Sinne eines Wachsen-Lassens und Nichts-Tuns entgegentreten, attestiert Schäfer (2002) Rousseau an dieser Stelle in noch schärferer Form eine totalitäre und manipulative Erziehung (vgl. Moser 1998, S. 69 ff.).

Erfährt Rousseau in der Diskussion der pädagogischen Historiographie, insbesondere in der Allgemeinen Pädagogik, eine umfangreiche und differenzierte Würdigung, nimmt die Darstellung seines Werks in der Historiographie der Sonderpädagogik einen eher randständigen Platz ein⁴⁷. Die sonderpädagogischen Darstellungen stellen im Ganzen eher die Widersprüchlichkeit und Ambivalenz seines Werkes und Wirkens heraus. Durchgehend wird bei Rousseau, mit dem Anfang moderner Pädagogik, der Beginn einer exklusiven und aussondernden Pädagogik ausgemacht, die den zeitgleich mit Rousseaus Wirken verstärkt einsetzenden Bemühungen einer Bildung und Erziehung behinderter Kinder eher abträglich und in diesem Sinne den Bestrebungen um eine allgemeine Menschenbildung gegenläufig sei (vgl. Möckel 1986, 2007; Bleidick 1999b; Moser 1998; Haeblerlin 2005; Hofer-Siebert 2000; Ellger-Rüttgardt 2008; Zirfas 1998, 1999, 2004).⁴⁸ Die Argumentation folgt dabei einem Verständnis von Rousseaus Begriff der Natur als bestimmte und gegebene Menschennatur oder auch der "perfektibilité" (Rous-

⁴⁵ „Diskurs Über die Ungleichheit“ (Rousseau 2001).

⁴⁶ „Emile“ (Rousseau 2004) und „Vom Gesellschaftsvertrag“ (Rousseau 2000).

⁴⁷ Eine Ausnahme bilden hier die Arbeiten von Moser (1998) und Hofer-Siebert (2000).

⁴⁸ In diesem Zusammenhang sieht sich Moser (1998) vor dem Hintergrund ihrer eigenen Rousseau-Interpretation (S. 69 ff.) bezüglich einer auf Rousseau rekurrierenden Teilströmung der Heilpädagogik, die sie als „integrative pädagogische Heilkunde“ (S. 202) bezeichnet, zu der folgenden überraschten Feststellung veranlasst: „Obgleich der Rousseausche „Emile“ Vorbild dieser, im Sinne der Aufklärung, antithetischen Heilpädagogik war, wurde hier nicht in romantisierender Popularisierung einer allgemeinen Zivilisationsskepsis – als Interpretation der negativen Erziehung – das Wort geredet, sondern, im Gegenteil, Pädagogik als bedeutungsvolles Mittel individueller Entfaltung begriffen – als Versöhnung von Gefühl und Verstand und dem der Emanzipation“ (Moser 1998, S. 202).

seau 2001, S. 102) als Höherentwicklung und Vervollkommnung (vgl. Zirfas 2004) und, korrespondierend damit, der natürlichen und negativen Erziehung im Sinne des Nichtstuns und Wachsen-Lassens als Entwicklung individuell und natürlich gegebener Anlagen. In einem derartigen Verständnis treten die anthropologischen Aussagen bezüglich der Gleichheit und Freiheit des natürlichen Menschen – aus den beiden Diskursen („Über Kunst und Wissenschaft“ sowie „Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen“) (Rousseau 1983) in Konflikt und Widerspruch mit den Aussagen über den vergesellschafteten Menschen, wie sie im Gesellschaftsvertrag und insbesondere ab dem vierten und fünften Buch des „Emile“ entwickelt werden (vgl. Moser 1998, Schäfer 2002).

Diese eigentümliche Gleichzeitigkeit von Anfang und Ende moderner Pädagogik im Sinne der Forderung allgemeiner Menschenbildung (vgl. Blankertz 1992) und ihrer scheinbaren Negation in einer exklusiven Pädagogik (vgl. Zirfas 1998, 1999, 2004; Bleidick 1999b; Hofer-Siebert 2000; Haeblerlin 2005; Möckel 1986, 2007) im Spannungsfeld von Rousseaus „hypothetischer Anthropologie“ und seines fiktiven Entwurfs einer negativen Erziehung soll im Weiteren näher untersucht werden.

Dabei wird, einer handlungstheoretischen Lesart folgend, versucht aufzuzeigen, wie es in Rousseaus Darstellung des Umgangs des Menschen mit der anthropologischen Voraussetzung der "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102) als der menschlichen Natur, im Kontext der Problemstellung der Ungleichheit unter den Menschen und ihrer Teilhabe an pädagogischer Praxis, zur Bestimmung der Pädagogik als künstlich und kunstvoll veranstaltete (exklusive) Praxis und damit zum Problem von Inklusion und Exklusion als grundlegende Problemstellung moderner Pädagogik kommt.

Im Folgenden wird, ausgehend von der Rekonstruktion von Rousseaus Überlegungen zur Ungleichheit unter den Menschen (Rousseau 2001) sowie ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit (2.2), die Frage des pädagogischen Umgangs mit Ungleichheit entlang der hypothetischen Annahme der "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102) in Rousseaus „Emile“ (2004) verfolgt (2.3), um abschließend die Problemstellung pädagogischer Inklusion und Exklusion in der Verständigung der Frage nach einer eigenständigen Pädagogik zu entwickeln (2.4).

3.2 Ungleichheit, Natur, Gesellschaft und die Allmacht der Erziehung in Gedanken – Die künstliche Natur und die Selbstverständigung der Grenzen einer eigenständigen Pädagogik

Um Rousseaus Überlegungen zu einem pädagogischen Umgang mit der Ungleichheit unter den Menschen darzustellen, werden zunächst seine Ausführungen „über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen“ (Rousseau 2001, S. 5) skizziert, soweit sie für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind.

Mit dem „Diskurs über die Ungleichheit“ (2001) findet sich bei Rousseau eine frühe Darstellung des Problems der Ungleichheit in seiner modernen Form, wie es die Soziologie bis heute beschäftigt. Nämlich als Frage nach einer gesellschaftlichen oder sozialen oder – wie Rousseau sie bezeichnet – einer moralischen oder politischen Ungleichheit, im Unterschied zu einer natürlichen oder physischen Ungleichheit unter den Menschen

(Rousseau 2001, S. 67). Aus dieser Perspektive gewinnt auch diese Fragestellung ihre grundlegende Bedeutung für die moderne Pädagogik, im Besonderen für die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik.

Anders als Comenius, für den die Ungleichheit der Menschen erst vor dem Hintergrund der Forderung einer Teilhabe aller an Erziehung und Bildung, im Kontext einer postulierten Gottesebenbildlichkeit und -geschöpflichkeit, und einer veränderten Struktur der Pädagogik zum Problem wird, entdeckt Rousseau in seiner Bearbeitung der Akademiefrage „Welches ist der Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, und ob sie durch das natürliche Gesetz autorisiert wird“ (Rousseau 2001, S. 67)⁴⁹, durch die Unterscheidung einer natürlichen und einer moralischen oder auch politischen Ungleichheit, die Ungleichheitsproblematik als grundlegende Problemstellung des gesellschaftlichen Zusammenlebens, die nicht nur nach unterschiedlichen Bearbeitungen verlangt, sondern selbst erst durch den gesellschaftlichen, d.h. auch pädagogischen Umgang hervorgebracht wird. Ungleichheit wird in diesem Sinne nicht erst durch die Forderung allgemeiner Menschenbildung zum Problem, sondern wird als moralische und politische Ungleichheit selbst (immer schon) durch den sozialen, demnach auch pädagogischen Umgang konstituiert.

Während die natürliche oder physische Ungleichheit „im Unterschied der Lebensalter, der Gesundheit, der Kräfte des Körpers und der Eigenschaften des Geistes oder der Seele“ (Rousseau 2001, S. 67) in der Natur selbst begründet ist, gründet die moralische oder politische Ungleichheit „in einer Art Konvention“ (ebd.), setzt also bestimmte Anerkennungsverhältnisse, „die Zustimmung der Menschen“ (ebd.) voraus. In diesem Sinne sind die natürlichen Ungleichheiten unter den Menschen lediglich insofern von Bedeutung, wie sie in gesellschaftlichen Anerkennungsverhältnissen eine durch diese bestimmte Bedeutung erlangen (Rousseau 2001, S. 189). Die Gleichheit im Naturzustand gründet so auch nicht in einer tatsächlichen Gleichheit der Menschen, sondern in der Nicht-Bedeutbarkeit der Unterschiede in einem (angenommenen) nicht- oder vorgesellschaftlichen Zustand oder, wie es Rousseau formuliert, darin, „daß die Ungleichheit im Naturzustand kaum fühlbar ist und daß ihr Einfluß dort fast null ist“ (Rousseau 2001, S. 167). Genauso erscheinen die natürlichen Ungleichheiten im gesellschaftlichen Zustand lediglich als natürlich, sind jedoch tatsächlich vielfach gesellschaftlich vermittelt, sodass sich kaum auf ihre natürliche und ursprüngliche Ausprägung schließen lässt (vgl. Rousseau 2001, S. 163). Anders als bei Comenius können so auch die gegebenen natürlichen Ungleichheiten unter den Menschen nicht zum scheinbar objektiven Ausgangspunkt einer Ordnung der menschlichen Dinge werden, da sie in den Anerkennungsverhältnissen selbst als immer schon gesellschaftlich vermittelt erscheinen. Der Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen ist demzufolge in der Vergesellschaftung ihres Zusammenlebens zu suchen. In diesem Sinne „ist es kein geringes Unterfangen zu unterscheiden, was in der aktuellen Natur des Menschen ursprünglich und was künstlich ist, und einen Zustand richtig zu erkennen, der nicht mehr existiert, der vielleicht nie existiert hat, der wahrschein-

⁴⁹ Gleich zu Beginn seiner Bearbeitung der Akademiefrage formuliert Rousseau diese um. Der Titel seiner Abhandlung lautet nun „Diskurs über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen“ und verweist so schon indirekt auf den Gang des Diskurses, der einen Zusammenhang zwischen dem „natürlichen Gesetz“ und der Ungleichheit unter den Menschen bestreitet (vgl. Rousseau 2001, S. 64, Fußnote 74).

lich niemals existieren wird und von dem zutreffende Begriffe zu haben dennoch notwendig ist, um über unseren gegenwärtigen Zustand richtig zu urteilen“ (Rousseau 2001, S. 47 f.).

Dass Rousseau nicht nur zwei Arten von Ungleichheit unterscheidet, sondern darüber hinaus davon ausgeht, dass es „keine essentielle Verbindung zwischen den beiden Ungleichheiten“ (Rousseau 2001, S. 69) gibt, sie sich also nicht aufeinander zurückführen oder auseinander ableiteten lassen, verweist auf einen grundlegenden Punkt in seiner Darstellung des Übergangs von einem angenommenen Naturzustand zum gesellschaftlichen Zustand, den Rousseau in den beiden Diskursen verfallsgeschichtlich als Entfremdung und Entartung des Menschen begreift und rekonstruiert (vgl. Rousseau 1983).

Die Entwicklung und Herausbildung der Ungleichheitsproblematik ist keineswegs als eine Zwangsläufigkeit, weder der historischen noch der anthropologisch phylogenetischen Entwicklung, zu sehen. Vielmehr betont Rousseau wiederholt die Annahme eines „singulären und zufälligen Zusammentreffen[s] von Umständen [...] die sehr gut niemals eintreten konnten“ (Rousseau 2001, S. 95). Mit dieser Kontingenzthese wird das Ungleichheitsproblem gleich in mehrfacher Hinsicht entteleologisiert (vgl. Buck 1984, S. 140 f.; Sturma 2001; Rousseau 2001, S. 95, Fußnote 118) und als Problem des sozialen und gesellschaftlichen Zusammenlebens, d.h. als durch den Menschen hervorgebracht und gestaltbar dargestellt.⁵⁰

Bezüglich der Menschheitsgeschichte, nach Rousseau die Geschichte zunehmender Ungleichheit und Depravation, heißt das, dass sie sich nicht bruchlos bis zu ihren Anfängen zurückverfolgen lässt. Vielmehr ist der gesellschaftliche Zustand vom Naturzustand durch einen „unvorstellbaren Zeitraum“, d.h. nicht nur unvorstellbar lange, sondern grundlegend reflexiv nicht einholbar (vgl. Sturma 2001, S. 55), getrennt und lässt sich somit nicht als in den Ursprüngen bereits angelegte Verfallsgeschichte darstellen und rekonstruieren (Rousseau 2001, S. 169). Was weiterhin den Naturzustand lediglich als hypothetische Rekonstruktion erscheinen lässt, von dem unklar bleiben muss, ob es ihn jemals gegeben hat oder nicht (vgl. Rousseau 2001, S. 49; Sturma 2001, S. 54 f.). Die "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) als einziges und wesentliches Merkmal, das den Menschen im Naturzustand vom Tier unterscheidet und das gleichzeitig eine historische wie phylogenetische Kontinuität stiftet, wird als einzige, schon angelegte Fähigkeit des Menschen gedacht, Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. Benner/Brüggen 1996, S. 13 ff.); was lediglich eine *Vervollkommnungsfähigkeit* beschreibt, nicht jedoch mit einer Notwendigkeit der Vervollkommnung einhergeht, darauf verweist gerade Rousseaus Darstellung der Depravation des Menschen.⁵¹

⁵⁰ Zu Beginn des „Emile“ verweist Rousseau auf die Schwierigkeit, nahezu die Unmöglichkeit, des Gelingens pädagogischer Bemühungen, sobald sie zur Kunst würden (das meint Pädagogik als künstlich veranstaltete), und weiter auf das für das Gelingen erforderliche Glück, da das Zusammenwirken der drei Lehrmeister nicht in der Hand des Menschen liege (Rousseau 2004, S. 110; siehe auch unten). Dieser Hinweis ist synchron zur Kontingenzthese des „singulären und zufälligen Zusammentreffens von Umständen“ zu betrachten und verweist nicht auf die Unmöglichkeit von Erziehung, sondern auf deren prinzipielle Offenheit und interaktive Vermitteltheit in einem handlungstheoretischen Verständnis (vgl. Rousseau 2004, S. 117, 104). In diesem Sinne verfügt die Erziehung nicht über ihr eigens Ziel (vgl. Benner 2001a).

⁵¹ Rousseau (2001) unterscheidet einen ursprünglichen Naturzustand, in dem der Mensch vereinzelt lebt, von einem sozusagen entwickelten Naturzustand, in dem der Mensch beginnt, in Gemeinschaft zu leben und relativ konstante Assoziationen zu bilden, deren erste gesellschaftsähnliche Form die Familie ist. Der Natur-

Die Geschichte der Ungleichheit wird demzufolge als eine Geschichte des menschlichen Umgangs, der tätig handelnden Auseinandersetzung mit immer neuen, kontingenten Umständen und Ereignissen vor dem Hintergrund der menschlichen Lernfähigkeit dargestellt (Rousseau 2001, S. 167).

„Nachdem ich bewiesen habe, daß die Ungleichheit im Naturzustand kaum fühlbar ist und daß ihr Einfluß dort fast null ist, bleibt mir noch, ihren Ursprung und ihre Fortschritte in den sukzessiven Entwicklungen des menschlichen Geistes zu zeigen. Nachdem ich gezeigt habe, daß die Perfektibilität, die gesellschaftlichen Tugenden und die anderen Fähigkeiten, die der natürliche Mensch der Möglichkeit nach erhalten hatte, sich niemals von selbst entwickeln konnten, daß sie hierfür des zufälligen Zusammentreffens mehrerer äußerer Ursachen bedurften, die auch niemals hätten entstehen können und ohne die er ewig in seinem anfänglichen Zustand geblieben wäre, bleibt mir noch, die verschiedenen Zufälle zu betrachten und zusammenzubringen, die imstande waren, die menschliche Vernunft zu vervollkommen, indem sie die Art verdarben, ein Wesen böse zu machen indem sie es sozialibel machten, und den Menschen und die Welt von einem so entfernten Stadium schließlich bis zu dem Punkt hinzuführen an dem wir sie sehen.“ (Ebd.)

In diesem Prozess der Transformation natürlicher Ungleichheit in moralische und politische Ungleichheit im Kontext der Vergesellschaftung menschlichen Zusammenlebens unterscheidet Rousseau verschiedene Faktoren und Stadien, wobei der Erziehung im Sinne der Tradierung im Verhältnis der Generationen eine zentrale Rolle zukommt. So ist der Ausgang aus dem Naturzustand als Beginn der Geschichte und Vervollkommnung sowie der Entwicklung der Kunstfertigkeit des Menschen ohne grundlegende Formen des Zusammenlebens und der Überlieferung nicht vorstellbar.

„Die Kunst ging mit dem Erfinder unter. Es gab weder Erziehung noch Fortschritt; die Generationen vermehrten sich unnützlich; und da eine jede stets vom gleichen Punkt ausging, flossen die Jahrhunderte in der ganzen Rohigkeit der ersten Zeiten dahin, die Art war schon alt und der Mensch blieb noch immer ein Kind.“ (Rousseau 2001, S. 161)

Der Mensch wird bei Rousseau folglich ausdrücklich nicht als erziehungsbedürftig in einem anthropologischen Sinne gedacht. Die Notwendigkeit der Erziehung bleibt vielmehr an die selbst kontingent gedachte Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung gebunden. Mit dem Zusammenleben der Menschen entwickelt sich jedoch nicht nur ihre Kunstfertigkeit, vielmehr

„entfaltet sich die natürliche Ungleichheit unmerklich mit jener der Verbindung; und so werden die Unterschiede zwischen den Menschen – durch die Unterschiede der äußeren Umstände entwickelt – fühlbarer, anhaltender in ihren Auswirkungen und beginnen im selben Verhältnis Einfluß auf das Schicksal des Einzelnen auszuüben.“ (Rousseau 2001, S. 204)

Und da sich diese Ungleichheiten nicht auf eine ursprüngliche und natürliche Form zurückführen lassen und auch die "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) lediglich als

zustand endet mit Beginn der bürgerlichen Gesellschaft, die durch eine rechtliche Regelung der Besitz- und allgemeinen Ungleichheitsverhältnisse gekennzeichnet ist. Ab diesem Zeitpunkt differenziert Rousseau verschiedene Gesellschaften mit jeweils verschiedenen formalrechtlichen Grundlagen. In diesem Sinne versteht Rousseau den Menschen ausdrücklich nicht als soziales Wesen in einem anthropologischen Sinne, die Vergesellschaftung selbst ist Ergebnis kontingenter historischer Ereignisse und nicht ursprünglich auf das Wesen des Menschen zurückführbar.

Entwicklungspotenzial gedacht ist, das jedoch keine Entwicklungsrichtung vorgibt, lassen sich die Entstehung sowie eine Legitimation von Ungleichheit nur herrschafts- und machttheoretisch begründen. In Rousseaus spezifischem Verständnis heißt dies jedoch gerade nicht als einseitiges Unterdrückungsverhältnis, sondern auf vertragstheoretischer Ebene (vgl. Benner 2001b, S. 24), d.h. ausgehend von einer Konvention im Sinne wechselseitiger Anerkennung – erst informell, dann formell und legal im Sinne von Recht und Gesetz (Rousseau 2001, S. 219). Eine metaphysische Basis der Ungleichheit ist also genauso ausgeschlossen wie ihre teleologische Grundlegung. Ungleichheit gibt es vielmehr nur *in* Gesellschaft, *mit* ihr, d.h. mit dem ersten Zusammenschluss einiger Menschen zu einer Gemeinschaft relativer Dauer, und nur *durch* sie: immer als gesellschaftlich hervorgebrachte und gestaltete in wechselseitigen Anerkennungsverhältnissen.

„Ich habe versucht, den Ursprung und den Fortschritt der Ungleichheit, die Einrichtung und den Mißbrauch der politischen Gesellschaften darzustellen, soweit sich diese Dinge allein durch das Licht der Vernunft und unabhängig von den heiligen Dogmen die der souveränen Autorität die Sanktion des göttlichen Rechts verleihen, aus der Natur des Menschen ableiten lassen. Aus dieser Darstellung folgt, daß die Ungleichheit, die im Naturzustand nahezu null ist, ihre Macht und ihr Wachstum aus der Entwicklung unserer Fähigkeiten und den Fortschritten des menschlichen Geistes bezieht und durch die Etablierung des Eigentums und der Gesetze schließlich dauerhaft und legitim wird.“ (Rousseau 2001, S. 271)

Demzufolge wird Ungleichheit der Erziehung nicht lediglich zum sekundären Problem, sondern mit und durch Erziehung selbst wird Ungleichheit zum Problem, d.h. vor jedem reflektierten Umgang mit dieser hervorgebrachten Ungleichheit, also vor jedem Bezug der Ungleichheit auf ihre Grundlagen und Ursachen. Darüber hinaus bringt die Erziehung selbst Formen explizit pädagogischer Ungleichheit hervor:

Denn „die Erziehung begründet nicht nur einen Unterschied zwischen gebildeten Geistern und jenen, die es nicht sind, sondern sie vergrößert auch den Unterschied, der sich unter den ersteren findet, im Verhältnis ihrer Bildung; denn wenn ein Riese und ein Zwerg auf dem selben Weg gehen, so wird jeder Schritt, den die beiden machen, dem Riesen einen Vorteil verschaffen. Wenn man nun die ungeheure Verschiedenheit der Erziehungen und Lebensweisen, die in den unterschiedlichen Ständen des bürgerlichen Zustands herrscht, mit der Einfachheit und Gleichförmigkeit des tierischen und wilden Lebens vergleicht, in dem sich alle von den gleichen Nahrungsmitteln ernähren, auf die gleiche Weise leben und exakt die gleichen Dinge tun, dann wird man verstehen, um wie viel der Unterschied zwischen einem Menschen und einem anderen im Naturzustand geringer sein muss als im Gesellschaftszustand und um wie viel die natürliche Ungleichheit in der menschlichen Art durch die gesellschaftlich eingerichtete Ungleichheit größer werden muss.“ (Rousseau 2001, S. 163; vgl. Rousseau 2004, S. 157)

Es lassen sich im Anschluss an Rousseaus „Diskurs über die Ungleichheit“ demnach zwei Formen pädagogischer Ungleichheit unterscheiden: zum einen die Teilhabe an und der Ausschluss aus Erziehung und Bildung, zum anderen die durch die Teilhabe an Erziehung und Bildung selbst hervorgebrachten Unterschiede in Gestalt von Bildungsungleichheit (vgl. Rousseau 2004, S. 156).⁵²

⁵² Vgl. hierzu Weisser (2005) zur Bildungskapitalisierung und Ungleichverteilung von Bildungskapital.

Während Rousseau im zweiten Diskurs die Ungleichheit in ihrer Genese, im Kontext der Vergesellschaftung, als gesellschaftlich hervorgebracht und konstituiert betrachtet, ohne eine Perspektive auf den weiteren Umgang mit Ungleichheit zu entwickeln, stellt er im „Emile“ die Frage, wie eine natürliche Erziehung, d.h. eine der Natur des Menschen entsprechende Erziehung, unter den Bedingungen der Gesellschaft, und demzufolge auch immer unter den Bedingungen der Erzogenheit, möglich sei (vgl. Rang 2004, S. 68 f.).⁵³ Die Ungleichheitsproblematik wird nur an wenigen Stellen explizit entwickelt, zieht sich jedoch mit dem Problem von Natur und Gesellschaft durch alle fünf Bücher des „Emile“. Dabei schließt Rousseau gleich zu Beginn des ersten Buchs des „Emile“ mit der Aussage, alles sei gut, wie es aus den Händen des Schöpfers komme, und alles entartet unter den Händen des Menschen (Rousseau 2004, S. 107), an das Problem von Natur und Gesellschaft, wie es der zweite Diskurs (Rousseau 2001) behandelt, an, ohne dies jedoch im Weiteren verfallsgeschichtlich im Sinne einer „Negativen Historik“ (Weigand 1983, S. LVI)⁵⁴ mit Bezug auf die Erziehung auszuführen. Vielmehr entwickelt er ausgehend von seiner „hypothetischen Anthropologie“ eine (schon im zweiten Diskurs angelegte) handlungstheoretische Perspektive auf eine eigenständige, von weiteren gesellschaftlichen Teilbereichen unterscheidbare, pädagogischen Prinzipien folgende Erziehung unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Benner 2001a; von Hentig 2004; Blankertz 1992), in der das Verhältnis von Natur und Gesellschaft, wie es noch im zweiten Diskurs entwickelt wurde, eine „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105)⁵⁵ erfährt.

Die "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102) erscheint, wie bereits im zweiten Diskurs, im Kontext einer als ursprünglich gut vorgestellten und im Kontext der Vergesellschaftung „unter den Händen des Menschen“ (Rousseau 2004, S. 107) depravierten Natur, in ihrer Janusköpfigkeit zwischen Vervollkommnung bzw. Vervollkommnungsfähigkeit und Depravation, Natur und Gesellschaft – im Bild des nach seiner Geburt in der Gesellschaft sich selbst überlassenen verbildeten Menschen (Rousseau 2004, S. 107) sowie des groß und stark geborenen, jedoch hilflosen Menschen (Rousseau 2004, S. 108, 155) – im „Emile“ dann allerdings zuvorderst als Erziehungsnotwendigkeit (vgl. von Hentig 2004, S. 69). Ganz im Sinne des zweiten Diskurses, in dem Rousseau zeigt,

⁵³ Gerade weil die Referenzen zwischen Rousseaus zweitem Diskurs (Rousseau 2001) und seinem „Emile“ (Rousseau 2004) zurecht immer wieder betont werden (vgl. Rang 2004, Benner 2001b) scheint es wichtig, einen bedeutsamen Unterschied hier auch eigens hervorzuheben. Während der zweite Diskurs den Prozess der Vergesellschaftung ausgehend von einem vorgesellschaftlichen oder nicht vergesellschafteten Leben der Menschen phylogenetisch entwickelt, geht die Darstellung der Erziehung im „Emile“ von einem bereits vergesellschafteten Zusammenleben der Menschen aus. In diesem Sinne stellt Rousseau an keiner Stelle seines „Emile“ eine Erziehung des Menschen im Naturzustand dar. Ausgehend von einer im Kontext der Vergesellschaftung selbst begründeten Notwendigkeit der Erziehung kann mit Rousseau nicht sinnvoll von einer natürlichen Erziehung, im Sinne der Erziehung des Menschen im Naturzustand, gesprochen werden.

⁵⁴ Weigand bezeichnet den zweiten Diskurs als „negative Historik“ (Weigand 1983, S. LVI), da Rousseau in ihm die Menschheitsgeschichte nicht als Erfolgsgeschichte einer Höherbildung darstelle, sondern die andere Seite der Zivilisationsgeschichte aufzeige. „Rousseau zeigt das große Andererseits. Die leeren Blätter der Geschichte, die Zeiten, von denen am wenigsten geredet wird, sind die wahrhaft großen Zeiten [...] Alle dem Geschichtslauf immanenten Daten sind Etappen der Depravation“ (ebd.).

⁵⁵ Benner entwickelt die „pädagogische Transformation“ als Prinzip „der Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination“ (Benner 2001a, S.107; vgl. Tenorth 1999; Prange 2001).

„daß die Perfektibilität, die gesellschaftlichen Tugenden und die anderen Fähigkeiten, die der natürliche Mensch der Möglichkeit nach erhalten hatte, sich niemals von selbst entwickeln konnten, daß sie hierfür des zufälligen Zusammentreffens mehrerer äußerer Ursachen bedurften“ (Rousseau 2001, S.167),

ist die Entwicklung der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) notwendig auf die Teilhabe an Erziehung und Bildung angewiesen, ohne dass jedoch von einer prinzipiellen Erziehungsbedürftigkeit des Menschen in einem anthropologischen Sinne gesprochen werden könnte. Die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen liegt vielmehr in der vergesellschafteten Form menschlichen Zusammenlebens selbst begründet.

„Man klagt über den Zustand der Kindheit, aber man sieht nicht, daß die menschliche Rasse zugrunde ginge, wenn nicht jeder Mensch zuerst Kind gewesen wäre. Wir werden schwach geboren und bedürfen der Kräfte; wir werden hilflos geboren und bedürfen des Beistands; wir werden dumm geboren und bedürfen des Verstandes. All das, was uns bei der Geburt noch fehlt und dessen wir als Erwachsene bedürfen, wird uns durch die Erziehung zuteil.“ (Rousseau 2004, S. 109)

Die "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) begründet im „Emile“ im Spannungsverhältnis von Natur und Gesellschaft jedoch nicht lediglich die Notwendigkeit der Erziehung. In der Unterscheidung dreier Lehrmeister und deren Zusammenwirken beschreibt sie auch die grundlegende Form der Erziehung ihrer Möglichkeit nach und gleichzeitig deren Grenzen:

„Die Erziehung kommt uns von der Natur oder den Menschen oder den Dingen. Die innere Entwicklung unserer Fähigkeiten und unserer Organe ist die Erziehung durch die Natur. Der Gebrauch, den man uns von dieser Entwicklung zu machen lehrt, ist die Erziehung durch die Menschen, und der Gewinn unserer eigenen Erfahrung mit den Gegenständen, die uns affizieren, ist die Erziehung durch die Dinge. Jeder von uns wird also durch drei Arten von Lehrmeistern gebildet. Der Schüler, in dem sich ihre verschiedenen Lehren widerstreiten, ist schlecht erzogen und wird immer uneins sein mit sich selbst. Derjenige bei dem es keine Widersprüche gibt, wo alles auf ein Ziel ausgerichtet ist, ist der einzige, der sein Ziel erreicht und konsequent lebt. Er allein ist richtig erzogen. Nun hängt von diesen drei Erziehungsarten die erste, die durch die Natur, keineswegs von uns selbst ab, die durch die Dinge nur in gewisser Hinsicht, wogegen die durch die Menschen die einzige ist, deren wir wirklich Herr sind – wenigstens unter gewissen Voraussetzungen. Denn wer könnte schon hoffen, über alle Reden und Handlungen, denen ein Kind ausgesetzt ist, zu bestimmen? Sobald also die Erziehung zur Kunst wird, ist es nahezu unmöglich daß sie gelingt, da das zu ihrem Gelingen notwendige Zusammenwirken nicht in der Hand des Menschen liegt. Das einzige, was man durch Bemühungen erreichen kann, ist, dem Ziel mehr oder weniger nahe zu kommen, aber man muß Glück haben um es zu erreichen.“ (Rousseau 2004, S. 109 f.)

Die Grenzen der Erziehung ergeben sich aus dem spezifischen Zusammenhang von Natur und Gesellschaft im Verhältnis der drei Lehrmeister. Einerseits bezüglich der begrenzten Einflussmöglichkeiten im Zusammenspiel der Lehrmeister, indem die Erziehung durch den Menschen als einzige, die überhaupt in seinen Händen liegt, selbst immer auf gewisse Voraussetzungen verwiesen bleibt. Andererseits, und in direktem Zusammenhang damit, bezüglich des Zusammenwirkens der Lehrmeister selbst, das nicht in den Händen des Menschen liegt, sondern bezüglich der Erziehung durch die Natur immer auf die körperliche und geistige Entwicklung (vgl. Rousseau 2004, S. 154 f.), bezüg-

lich der Erziehung durch die Dinge auf das selbsttätige Lernen im Verhältnis von Mensch und Welt verwiesen bleibt.⁵⁶

Dabei ergeben sich bezüglich des Zusammenwirkens der unterschiedenen Lehrmeister weitere Überlegungen, die ausgehend von der Annahme, die drei Erziehungsarten seien nicht nur verschiedenartig, sondern gegensätzlich (Rousseau 2004, S. 111), in der Gegenüberstellung einer privaten häuslichen oder auch natürlichen Erziehung und einer öffentlichen allgemeinen oder auch bürgerlichen Erziehung, die grundlegende Frage aufwerfen, ob es überhaupt möglich ist, die beiden Erziehungsziele – Rousseau unterscheidet das der Natur und das der bürgerlichen Gesellschaft – in einem zu vereinigen (Rousseau 2004, S. 115).

In der Entwicklung dieser Fragestellung erfährt die Problemstellung der bestehenden, auch pädagogisch hervorgebrachten Ungleichheit unter den Menschen eine grundlegende Begrenzung, auf der ihre „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) aufbaut und möglich wird.

Die Paradoxie von natürlicher und bürgerlicher Erziehung ist grundlegend für Rousseaus pädagogische Überlegungen und lässt sich weder im Sinne eines Zurück zur Natur noch im Sinne als Affirmation der bestehenden Einrichtung von Welt und Gesellschaft zugunsten einer Seite auflösen. Auch eine Vermittlung scheint nicht möglich, denn

„wer in der bürgerlichen Ordnung die Ursprünglichkeit der natürlichen Gefühle bewahren will, der weiß nicht was er will. In fortwährendem Widerspruch zu sich selbst, immer schwankend zwischen Neigung und Pflicht, wird er niemals weder Mensch noch Staatsbürger sein.“ (Rousseau 2004, S. 113, vgl. auch 813)

Zu den bestehenden Formen öffentlicher Erziehung stellt er fest: „Von der Natur und von den Menschen auf entgegengesetzte Bahnen gezogen, gezwungen, bald diesen, bald jenen Antrieben nachzugeben, lassen wir uns von einer Verquickung beider leiten und kommen so weder zu dem einen noch zu dem anderen Ziele“ (Rousseau 2004, S. 115). Indem Natur und Gesellschaft hier jedoch nicht mehr lediglich den Anfangs- und Endpunkt einer Verfallsgeschichte markieren, sondern in ihrer handlungstheoretischen Betrachtung im Verhältnis der unterschiedenen Lehrmeister beide als zu Entwickelnde und zu Gestaltende erscheinen (vgl. Benner/Brüggen 1996, S. 32 f.), erfährt die Problemstellung der Ungleichheit unter den Menschen in der Frage nach der Möglichkeit einer gelingenden Erziehung unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft eine Transformation in eine pädagogisch zu bearbeitende Problemstellung. Die Frage ist nicht mehr die nach der Genese, sondern nach einem reflektierten Umgang mit der bestehenden Ungleichheit als natürliche sowie im gesellschaftlichen, und pädagogischen Umgang hervorgebrachte, d.h. (pädagogisch) veränderbare und gestaltbare.

„In der sozialen Ordnung, wo jeder Platz vorgezeichnet ist, muß jeder Mensch für den seinen erzogen werden. Verläßt ein Einzelner den ihm bestimmten Platz, ist er für nichts mehr zu gebrauchen. Die Erziehung ist nur soweit von Nutzen, als das Schicksal mit der von den Eltern bestimmten Laufbahn übereinstimmt [...] In der natürlichen Ordnung, wo die Menschen alle gleich sind, ist das Menschsein ihr gemeinsamer Beruf. Und wer immer zum Menschsein

⁵⁶ Im Unterschied zu Comenius verweist die Erziehung durch die Dinge bei Rousseau auf die Selbsttätigkeit des Einzelnen, während bei Comenius die Erziehung tatsächlich ausgehend von den Dingen und durch diese gedacht wird.

erzogen wurde, kann nicht fehlgehen in der Erfüllung aller Aufgaben, die es verlangt. Ob mein Zögling zum Waffenhandwerk, zum Dienst an der Kirche oder zur Juristerei bestimmt ist – das ist mit gleichgültig. Vor der Bestimmung der Eltern fordert ihn die Natur für das menschliche Leben. Leben ist der Beruf den ich Lehren will.“ (Rousseau 2004, S. 115 f)

Die Teilhabe an Erziehung und Bildung folgt also nicht lediglich einer gegebenen Bestimmung von Welt und Gesellschaft und der darin eingerichteten und geburtsständisch tradierten moralischen und politischen Ungleichheit. Vielmehr hat der Zögling selbst in ein über selbsttätiges Lernen vermitteltes Verhältnis von Mensch und Welt einzutreten. In diesem Sinne heißt es im „Emile“ bezüglich (der Eigenschaften) des Erziehers: „Er soll keine Vorschriften geben, er soll bewirken, das sie gefunden werden.“ (Rousseau 2004, S. 136)

Und auch aus der natürlichen Ungleichheit lässt sich kein pädagogisches Kriterium hinsichtlich der Teilhabe an pädagogischer Praxis ableiten. So kann sich die Wahl des Zöglings „weder auf die geistigen Anlagen noch auf den Charakter des Zöglings stützen, das man ja erst nach Beendigung des Werks kennt“ (Rousseau 2004, S. 136) oder, wie es an anderer Stelle im Zusammenhang mit dem ungewissen Ende der Erziehung heißt, weil wir nicht wissen, „was unsre Natur uns zu sein erlaubt“ (Rousseau 2004, S. 156).

„Wir müssen darum unsere Gedanken verallgemeinern und in unserem Zögling den Menschen schlechthin betrachten, den Menschen, der allen Zufällen des menschlichen Daseins ausgesetzt ist. Wenn die Menschen im Boden eines Landes angewachsen geboren würden, wenn es das ganze Jahr über nur eine Jahreszeit gäbe, wenn jeder so an sein Schicksal gebunden wäre, daß er sich nie davon freimachen könnte, so wäre die bestehende Praxis in gewisser Hinsicht gut. Das Kind, in seinen Zustand hineingeboren, aus dem es nie herauskönnte, könnte niemals der Unbill eines anderen ausgesetzt sein. Kann man sich jedoch, in Anbetracht der Wandelbarkeit der Umstände, in Anbetracht dieses unruhigen und in fortwährenden Umwälzungen begriffenen Jahrhunderts eine unsinnigere Methode vorzustellen als die, ein Kind in der Weise aufzuziehen, als brauche es nie sein Zimmer zu verlassen, als bleibe es für immer im Kreis der ihm vertrauten Menschen? Tut das unglückliche Geschöpf auch nur einen Schritt ins Freie, steigt es nur eine Stufe hinab, ist es verloren. So lehrt man es nicht Schmerzen zu ertragen; so erzieht man es dazu, sie zu fühlen.“ (Rousseau 2004, S. 117)

An dieser Stelle wird die moderne Pädagogik mit den grundlegenden Problemen einerseits einer unbestimmten Menschennatur und andererseits einer offenen, unbekanntem und unbestimmten Zukunft konfrontiert.

In der Vorstellung einer unbestimmten perfektiblen Natur als Ausgangspunkt und Ziel der Erziehung sowie der Vorstellung eines verallgemeinerten Zöglings, „der allen Zufällen des menschlichen Daseins ausgesetzt ist“ (Rousseau 2004, S. 117, vgl. Fußnote 14, ebd. sowie S. 104), spitzt Rousseau die Vorstellung der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) in pädagogischer Hinsicht zu und abstrahiert damit auch von der Geschichte der Ungleichheit und den daraus hervorgegangenen spezifischen Umständen und Bedingungen.

In diesem Sinne geht die Erziehung, ihrer Möglichkeit nach, nicht nur von der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) aus, die Kultivierung der „perfektibilité“⁵⁷ erscheint darüber hinaus als eigentliches Ziel einer Erziehung des Menschen zum Menschen, sodass

⁵⁷ Die Aufgabe der Pädagogik ist in diesem Sinne auch nicht die Höherbildung oder Vervollkommenung des Menschen, sondern die Erhaltung und Kultivierung seiner Lernfähigkeit.

er *unter allen* (d.h. nicht nur unter den jeweils spezifischen und konkreten) *Umständen* fähig wäre zu Leben.⁵⁸

Bildet die bestehende Ungleichheit in der Frage nach der Möglichkeit einer natürlichen Erziehung unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft gleichsam den Ausgangspunkt der pädagogischen Reflexion, resultiert aus der Reflexion der Ungleichheit hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen (und pädagogischen) Ursprünge gerade das Absehen (nicht die Negation) von einer vor- und außerpädagogischen Ungleichheit als einzigem legitimen Ausgangspunkt pädagogischer Praxis. Aufgrund der Ungewissheit, ob und in welcher Form es einen Naturzustand jemals gegeben hat, bleibt die Natur lediglich in der Vorstellung der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102), im Sinne einer „unbestimmten Bildsamkeit“ (Benner 2001a, S. 31, 71ff; Benner/Brüggen 1996, S.31, 37), ein legitimer Ausgangspunkt einer pädagogischen Handlungstheorie.

Für eine eigenständige Pädagogik heißt das, ein grundlegendes Absehen von der bestehenden vor- und außerpädagogischen Ungleichheit, einerseits in einer gegebenen gesellschaftlichen Ordnung und andererseits in den gegebenen individuellen (natürlichen) Anlagen (Rousseau 2004, S. 112, 117 Fußnote 14). Ausgehend von der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102), im Sinne einer „unbestimmten Bildsamkeit“ (Benner 2001a, S. 31, 71ff; Benner/Brüggen 1996, S.31, 37) als allgemeine Natur des Menschen, wird so die Grundlage einer pädagogischen Differenzierung, d.h. der Entwicklung pädagogischer Kriterien der Ungleichheit und Teilhabe im Kontext der handlungstheoretischen Selbstverständigung der Pädagogik und der Entwicklung pädagogischer Technologien, gelegt. Und das ist es was im Sinne einer Erziehung durch den Menschen, zumindest unter gewissen Voraussetzungen, tatsächlich in seinen Händen liegt.

Inwiefern, d.h. unter welchen Voraussetzungen, die Erziehung tatsächlich in den Händen des Menschen liegt, findet eine erste Darstellung in Rousseaus Ausführungen zu den „Qualitäten eines guten Erziehers“ (Rousseau 2004, S. 132).

„Wenn er wirklich einen Menschen heranbilden soll, muß er entweder selber Vater oder ein Übermensch sein [...] Je mehr man darüber nachdenkt, um so mehr Schwierigkeiten entdeckt man. Der Erzieher müßte eigens für seinen Schüler erzogen worden sein und die Dienstboten für ihren Herrn – alle, die mit ihm zu tun haben, dürften nur solche Eindrücke empfangen haben, die sie ihm vermitteln sollen. Man müßte von Erziehung zu Erziehung bis wer weiß wohin zurückgehen. Denn wie könnte ein Kind von jemandem gut erzogen werden, der selbst nicht gut erzogen worden ist.“ (Rousseau 2004, S. 132)

Im Zusammenhang mit der Schwierigkeit und Unverfügbarkeit des Zusammenwirkens der unterschiedenen Lehrmeister zeigt sich nun, mit Blick auf die Erziehung durch den Menschen, die unaufhebbare *Differenz von Theorie und Praxis*, als Frage nach der technologischen Realisierbarkeit der handlungstheoretischen Überlegungen einer eigenständigen Pädagogik, als weiteres grundlegendes Problem moderner Pädagogik.⁵⁹

⁵⁸ Vgl. hierzu die Konfrontation des Menschen in seiner Stammesgeschichte mit kontingenten Ereignissen und seine Entwicklung in diesem Kontext, wie sie in Rousseaus „Diskurs über die Ungleichheit“ (2001) dargestellt werden.

⁵⁹ Während Comenius dieses Problem mit Verweis auf die Leichtigkeit der Pädagogik (im Kontext der rechten Ordnung des Ganzen) entproblematisiert, erscheint es bei Rousseau derart zugespitzt, dass die Möglichkeit der Realisierung einer gelingenden Erziehung überhaupt fraglich scheint (Praxisverbot).

Vor dem Hintergrund dieser scheinbar unüberwindbaren Schwierigkeiten versucht Rousseau das Zusammenwirken der drei Lehrmeister zumindest theoretisch in den Griff zu bekommen, indem er sich für ein Erziehungsexperiment als Gedankenexperiment entscheidet (Praxisverbot) und eine fiktive Erziehungswirklichkeit konstruiert (vgl. Cassirer 1989; Benner 2001b; Schäfer 2002; Tenorth 2006a).

„Das habe ich bei all den auftauchenden Schwierigkeiten zu tun versucht. Um das Buch nicht unnötig anschwellen zu lassen, habe ich mich damit begnügt, die Grundsätze aufzustellen, deren Richtigkeit jeder empfinden muß. Was jedoch die Regeln anlangt, die der Beweise bedürften, so habe ich sie alle auf meinen „Emile“ oder auf andere Beispiele bezogen, und ich habe in detaillierter Form dargelegt, wie alles, was ich festlegte, praktisch angewandt werden könnte. So sieht zumindest der Plan aus, dem zu folgen ich mir vorgenommen habe. Der Leser mag entscheiden, ob es mir gelungen ist ihn zu verwirklichen.“ (Rousseau 2004, S. 134)

Die Qualitäten eines guten Erziehers werden so auch nicht weiter ausgeführt: „Ich spreche hier keineswegs von den Qualitäten eines guten Erziehers. Ich setze sie voraus und sehe mich theoretisch mit all diesen Qualitäten begabt.“ (Rousseau 2004, S. 135)

In diesem Sinne ist es naheliegend, Rousseaus Betrachtungen prinzipientheoretisch als praxisreflektierenden Entwurf (vgl. von Hentig 2004; Benner 2001b), unter den Bedingungen einer relativen Unverfügbarkeit pädagogischer Praxis, zu interpretieren und nicht im Sinne eines praxisanleitenden Entwurfs oder gar eines Entwurfs einer totalen/totalitären und manipulativen pädagogischen Praxis (vgl. Schäfer 2002; Moser 1998).

Vor dem Hintergrund der Entscheidung für ein Gedankenexperiment unter kontrollierbaren und kontrollierten, d.h. unter theoretischen Bedingungen (anstatt eines Realexperiments im Kontext des unverfügbaren Zusammenwirkens der drei Lehrmeister), ist Rousseaus Entscheidung zu sehen, sich nicht nur für einen fiktiven Zögling zu entscheiden, sondern diesen bezüglich „Alter“, „Gesundheit“, „Kenntnissen“ und „anderen Gaben“ so auszustatten, dass sie „der Arbeit an seiner Erziehung dienlich sind“ (Rousseau 2004, S.134).

Während der Bezug auf die vor- und außerpädagogische Ungleichheit bisher in erster Linie negativ erfolgte, d.h. mit Betonung ihrer Nicht-Bedeutsamkeit für Erziehung und Bildung, findet sich in diesem Zusammenhang, nach der Entscheidung für ein Gedankenexperiment, ein erster positiver Bezug auf die natürliche und soziale Ungleichheit, dem auf den nächsten Seiten weitere folgen. Insbesondere in der sonderpädagogischen, teilweise auch der pädagogischen Historiographie wird dies als Legitimation von Ausschluss, als Rechtfertigung einer Standeserziehung oder als Orientierung am pädagogischen Normalfall, insgesamt jedoch gegenläufig zu der Forderung allgemeiner Menschenbildung gelesen und interpretiert und begründet den Status Rousseaus als (sonderpädagogischen) Antipädagogen und Ausgangspunkt der Geschichte einer Pädagogik des Normalfalles und des Ausschlusses behinderter Kinder (vgl. Möckel 1986, 2007; Bleidick 1999b; Moser 1998; Haerberlin 2005; Hofer-Siebert 2000; Ellger-Rüttgardt 2008; Zirfas 1998, 1999, 2004). Wie ist dies zu beurteilen?

Die bisherige sonderpädagogische Lesart interpretiert Rousseau hier entgegen seinen eigenen Aussagen, die Wahl des Zöglings könne sich „weder auf die geistigen Anlagen noch auf den Charakter des Zöglings stützen“ (Rousseau 2004, S.136) im Sinne einer naturalistischen Erziehung, die von vorhandenen zu entfaltenden Anlagen ausgehe. Und entgegen der in der Allgemeinen Pädagogik verbreiteten Lesart, Rousseau insbesondere

bezüglich seiner Überlegungen zur "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) (d.h. des negativen Bezugs auf Ungleichheit) als Vertreter eines Konzeptes allgemeiner Menschenbildung zu interpretieren, erkennt die Sonderpädagogik in Rousseaus Entscheidung für einen „Durchschnittsmenschen“ (Rousseau 2004, S. 137, 506) im Kontext seiner Überlegungen zur Wahl des Zöglings (d.h. des positiven Bezugs auf Ungleichheit) den Beginn einer am pädagogischen Normalfall orientierten, behinderte Kinder ausschließenden exklusiven Pädagogik.

Die Frage, in der die sonderpädagogische und die allgemeinpädagogische Lesart hier konfliktieren, ob es sich an dieser Stelle bei Rousseaus Umgang mit der Ungleichheit unter den Menschen (und seinem Ausschluss bestimmter Gruppen) in pädagogischer Hinsicht um eine weitere unauflösbare Paradoxie und Widersprüchlichkeit in Rousseaus Werk handelt oder ob sich die Aussage in den Kontext der Forderung einer modernen Pädagogik nach allgemeiner Menschenbildung stellen lässt, lässt sich bearbeiten, indem bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik im Anschluss an die bereits eingeführte Unterscheidung einer Unverfügbarkeit des Zusammenwirkens der drei Lehrmeister einerseits und den Voraussetzungen einer Erziehung durch den Menschen andererseits unterschieden wird zwischen:

1. einer prinzipiellen Schwierigkeit des Gelingens pädagogischer Bemühungen, die sich auf das unverfügbare Zusammenwirken der Lehrmeister im Sinne einer pädagogischen Reflexion vor- und außerpädagogischer Bedingungen bezieht⁶⁰ und den Hintergrund zu Rousseaus Praxisverbot bildet, jedoch keinen Ausschluss aus pädagogischer Praxis rechtfertigt sowie

2. den Voraussetzungen und Bedingungen einer gelingenden Erziehung, die sich (ausschließlich) auf die Erziehung durch den Menschen, im Sinne einer Reflexion der technologischen Möglichkeiten im Rahmen einer handlungstheoretischen Verständigung der inneren Grenzen der Pädagogik, beziehen und gewährleisten, dass wenigstens diese tatsächlich in seinen Händen liegt. Diese pädagogischen Voraussetzungen der Erziehung werden von Rousseau im Kontext ihrer vertragstheoretischen Grundlegung entwickelt (Rousseau 2004, S. 139) und sind konstitutiv für die unterschiedenen Formen pädagogischer Ungleichheit.

Vor dem Hintergrund der getroffenen Unterscheidung fällt nun auf, dass es im ersten Buch des „Emile“ drei Stellen gibt (Rousseau 2004, S. 134, 136 f., 139 f.), an denen sich ein jeweils verschiedener positiver Bezug auf die Ungleichheit der Zöglinge findet.

Die erste Passage steht im Zusammenhang mit der Darstellung des guten Erziehers, in der Rousseau vor dem Hintergrund des Problems des Zusammenwirkens der Lehrmeister aus Sicht des Erziehers einen Zögling entwirft, dessen Eigenschaften dem Gelingen der Erziehung dienlich wären. Rousseau nennt speziell „Alter“, „Gesundheit“, „Kenntnisse“ und unspezifisch „alle Gaben“ (Rousseau 2004, S. 134).

In der zweiten Passage befasst sich Rousseau mit der Wahl des Zöglings (Rousseau 2004, S. 136 f.). Diese fällt auf einen Durchschnittsmenschen, und zwar aufgrund des Kriteriums, dass sich an ihm die Möglichkeiten der Erziehung in besonderer Weise dar-

⁶⁰ In diesem Sinne ist die prinzipielle Scheiternsmöglichkeit pädagogischer Bemühungen kein geeigneter Ausgangspunkt, um die Sonderpädagogik als Pädagogik zu entwickeln und zu begreifen (vgl. Möckel 1986, 2007; Lindmeier 1997, 2000).

stellen lassen oder wie es Rousseau formuliert: „Ich habe ihn unter den mittelmäßigen Geistern ausgewählt, um darzutun, was durch Erziehung bei einem Menschen erreicht werden kann. Alles außerordentliche steht außerhalb der Regel“ (Rousseau 2004, S. 506). In diesem Zusammenhang steht auch die Entscheidung für einen Zögling „von Stand“ (Rousseau 2004, S. 138).

Die letzte Stelle thematisiert den Erziehungsvertrag zwischen Erzieher und Eltern, in der sich die Erziehung auf die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Mittel als pädagogisch bestimmte, bestimmbare und somit verfügbare Bedingungen ihres Gelingens besinnt (Rousseau 2004, S. 139 f.) und infolgedessen kranke und schwächliche Kinder von der Erziehung ausschließt.

In der sonderpädagogischen Historiographie werden die drei hier unterschiedenen Stellen differenzlos als Beginn einer am pädagogischen Normalfall orientierten, behinderte Kinder ausschließenden Pädagogik interpretiert. Angesichts der hier getroffenen Unterscheidung, die den positiven Bezug auf Ungleichheit in unterschiedliche Kontexte stellt, scheint diese Interpretation jedoch fraglich. So ist die Konstruktion des idealen Zöglings gerade nicht als Ausschluss legitimierender Anforderungskatalog für die Erziehungswirklichkeit zu verstehen, sondern steht in direktem Zusammenhang mit Rousseaus Entscheidung für ein Gedankenexperiment und bezieht sich auf die, seinem eigenen Verständnis nach, prinzipiell unverfügbaren vor- und außerpädagogischen Bedingungen der Erziehung. Auch bei der Wahl des Zöglings geht es nicht um den prinzipiellen Ausschluss des Nicht-Durchschnittsmenschen aus der Erziehung, vielmehr erweist sich das Außerordentliche, außerhalb der Regel stehende, als ungeeignet die prinzipiellen Möglichkeiten der Erziehung darzustellen und zu entwickeln. Erst in der vertragstheoretischen Grundlegung der Erziehung kommt es nun tatsächlich zu einem expliziten Ausschluss von Erziehung im Kontext der Reflexion ihrer technologischen Möglichkeiten. An dieser Stelle offenbart sich nun tatsächlich die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik, wie sie im folgenden Kapitel entwickelt werden soll. Jedoch nicht als Problem des prinzipiellen Ausschlusses behinderter Kinder, sondern als Schwierigkeit der technologischen Realisierbarkeit der handlungstheoretischen Überlegungen einer eigenständigen Pädagogik im Kontext des Theorie-Praxis-Problems.

Während bei Comenius die Struktur pädagogischer Übergänge als Frage nach einer Schule des Lebens, d.h. der Notwendigkeit, Möglichkeit und Leichtigkeit einer Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens, zum Ausgangspunkt seiner pädagogischen Überlegungen wird, stellt sich das Problem bei Rousseau fundamentaler als Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Übergänge (als Übergänge zwischen Natur und Gesellschaft) unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft, d.h. unter Bedingungen gesellschaftlich hervorgebrachter Ungleichheit. Zu Beginn des ersten Buchs des „Emile“ entwirft Rousseau das Bild einer prekären Erziehung, der die Übergänge zwischen Natur und Gesellschaft in unterschiedlicher Weise zum Problem werden. So kann der Mensch in der Gesellschaft ohne die Einrichtung eines Übergangs⁶¹ seiner perfekten Natur nicht gerecht werden. Wird dieser Übergang im Sinne einer naturgemä-

⁶¹ Vgl. zur Einrichtung eines pädagogischen Übergangs: Rousseaus Rede von einem Übergang im Sinne des unermesslichen Zeitraums, der zur Etablierung der Ungleichheit unter den Menschen führte (Rousseau 2001).

ßen Erziehung (d.h. ausgehend von der perfektiblen Menschennatur) gedacht, entstehen weitere Übergangsprobleme. Wie ist die Einrichtung einer natürlichen Erziehung unter den Bedingungen der Gesellschaft vorstellbar? Wie hat eine natürliche Erziehung auszu-sehen, damit sie einerseits der perfektiblen Menschennatur gerecht wird, indem sie diese bewahrt und kultiviert, und damit sie andererseits Übergänge in eine selbst- und mittäti-ge Teilhabe in Welt und Gesellschaft vorbereitet?

Die Frage nach dem Ort einer gelingenden Erziehung (als Frage einer eigenständigen In-stitutionalisierung pädagogischer Praxis) rückt so in das Zentrum von Rousseaus päda-gogischen Überlegungen. In ihr kommen die bildungstheoretische Frage nach Mensch und Bürger sowie die erziehungstheoretische Frage nach einer gebrochenen Vermittlung im Sinne einer negativen Erziehung (Rousseau 2004, S. 213) zusammen und werden in der Fiktion einer „kluggeregelten Freiheit“ (Rousseau 2004, S. 210) als totale Erzie-hungswelt aufgehoben (vgl. Cassirer 1989; Schäfer 2002).⁶² Während Comenius aus ei-nem kosmologischen Weltverständnis heraus in praktischer Absicht eine Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens entwirft, fragt Rousseau vor dem Hintergrund der beste-henden gesellschaftlichen Ordnung (als menschlicher Ordnung), in (prinzipien-)theoreti-scher Absicht nach einem möglichen Ort der Erziehung innerhalb dieser Gesellschaft⁶³, d.h. nach den Bedingungen der Möglichkeit der Erziehung als eigenständig institutiona-lisierte, methodisch und inhaltlich zu gestaltende und gegen weitere Bereiche abgrenzba-re Praxis innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft.

Der Übergang zwischen Natur und Gesellschaft, der im „Diskurs über die Ungleichheit“ phylogenetisch im Wesentlichen als unbestimmt und kontingent, von einem angenom-menen Anfangspunkt und einem bekannten Endpunkt als Übergang von einer natürli-chen zu einer sozialen Ungleichheit dargestellt ist, erscheint im „Emile“ als Übergang zwischen Geburt als Zustand der Natur sowie Anfang der Erziehung und dem Eintritt in die Gesellschaft als dem Ende der Erziehung, als begrenzter, pädagogisch zu gestalten-der und zu bestimmender Zeitraum.

⁶² Während Comenius als Ort der Erziehung die Welt als Schule darstellt, in der am Ende alles recht in seinen Stand gesetzt durch sich selbst wirkt, zieht sich bei Rousseau der Bruch durch die gesamte Pädagogik. We-der kann der Mensch noch irgendetwas sonst auf der Welt in seinen Stand gesetzt werden, da uns dieser nicht (mehr) bekannt ist. Die Erziehung kann aber auch nicht inmitten der falschen verdorbenen gesell-schaftlichen Ordnung stattfinden. Es braucht einen fiktiven Ort mit einer explizit und ausschließlich päda-gogischen Ordnung. In diesem Sinne ist der Bruch zwischen Pädagogik und Gesellschaft sowie Theorie und Praxis bei Rousseau ein fundamentaler – ein unwiderruflicher und grundlegender (vgl. Benner 2001b).

⁶³ Benner (2001b, S. 40) verweist darauf, dass Rousseau seinen Zögling weder für noch *innerhalb* der beste-henden Gesellschaft erzog. Dennoch fragt Rousseau im Rahmen seines Gedankenexperiments, in prinzipi-enththeoretischer Absicht nach einem möglichen Ort der Erziehung *innerhalb* der Gesellschaft in dem Sinne, dass die Erziehung weder in Welt und Gesellschaft ununterscheidbar aufgehe noch, dass sie außerhalb die-ser Welt und Gesellschaft etwa auf dem Mond oder einer Insel (Rousseau 2001, S. 215) stattfinde, sondern eben als eigenständig institutionalisierte, methodisch und inhaltlich zu gestaltende Erziehung innerhalb der Gesellschaft.

3.3 „Aber wer eine Pflicht auf sich nimmt, die ihm keineswegs von der Natur bestimmt ist ...“⁶⁴ – Die vertragstheoretische Grundlegung der Erziehung und die technologische Verantwortung einer eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis

Während sich die erste Hälfte des ersten Buches des „Emile“ – ausgehend von der Frage nach der Möglichkeit einer natürlichen Erziehung unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft, und damit an die Auseinandersetzung der Problemstellung von Natur und Gesellschaft im zweiten Diskurs anschließend – im Rahmen grundlegender gegenstandstheoretischer Überlegungen mit den unverfügbaren vor- und außerpädagogischen Bedingungen der Erziehung im Zusammenspiel der unterschiedenen Lehrmeister und somit gleichsam mit der äußeren Begrenzung der Pädagogik befasst, entwickelt der weitere Verlauf des „Emile“ (Rousseau 2001, S. 139 ff.), darin dem „Gesellschaftsvertrag“ (Rousseau 2000) verwandt (vgl. von Hentig 2004, S. 43), die vertrags- und handlungstheoretische Grundlegung sowie die technologische Gestaltung pädagogischer Praxis zwischen deren Anfang mit der Geburt und deren Ende mit dem Eintritt die Gesellschaft. Ab der zweiten Hälfte des ersten Buches werden die Erziehung durch den Menschen und die Bedingungen, unter denen sie tatsächlich in seinen Händen liegt, mit Blick auf das Zusammenwirken der drei Lehrmeister dargestellt und in den fünf Büchern des „Emile“ entlang verschiedener Erziehungs- und Entwicklungsphasen ausgeführt.

Die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit einer gelingenden Erziehung, ausgehend von der Annahme der Schwierigkeit gelingender Erziehung, ist für Rousseau die erste und grundlegende Frage einer Theorie der Pädagogik. Sie bestimmt sich – neben der Reflexion vor- und außerpädagogischer Bedingungen bezüglich der Erziehung durch den Menschen – aus der handlungstheoretischen Reflexion der technologischen Möglichkeit einer methodischen, inhaltlichen und institutionellen Gestaltung der Pädagogik, mit Blick auf die Notwendigkeit einer zeitlich und räumlich begrenzten pädagogischen Praxis, in den Möglichkeiten einer Transformation der Ungleichheit von einer vor- und außerpädagogischen in eine pädagogisch bestimmte Ungleichheit im Sinne einer pädagogischen Ungleichbehandlung sowie der Vorbereitung und Ermöglichung individueller Selbstbestimmung als Teilhabe an der menschlichen Natur sowie Selbst- und Mittätigkeit in Welt und Gesellschaft in vielfältigen Übergängen zwischen Natur und Gesellschaft durch die Einrichtung der pädagogischen Praxis als exklusiver Ort der Erziehung und Bildung (vgl. Tenorth 1999).

Während für Comenius die Unterscheidung und Ungleichheit der Lebensalter noch als gleichsam natürlicher Ausgangspunkt für die Differenzierung der Schulen des Lebens und infolgedessen der Bücher und Lehrer des Ganzen, d.h. als Kriterium pädagogischer Ungleichbehandlung, zur Herstellung einer umfassenden pädagogischen Teilhabe in einer Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens, in einer totalen, allinkluisiven Pädagogik, mit dem Ziel einer „vollkommenen Instandsetzung“ (Comenius 1960, S. 103) und Vorbereitung auf die himmlische Akademia diene, findet sich bei Rousseau die Eigen-

⁶⁴ Rousseau 2004, S. 139.

ständigkeit der Pädagogik radikal (vgl. von Hentig 2004, S. 43) – exklusiv – gedacht. In diesem Sinne kann weder die bestehende Ungleichheit unter den Menschen zum Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen werden noch kann die Pädagogik ihr Ziel und ihre Aufgabe außerhalb ihrer selbst bestimmen (vgl. Blankertz 1992).

Die bestehende Ungleichheit unter den Menschen, wie sie im zweiten Diskurs in ihrer Genese dargestellt wird, als, in der Zunahme der Verbindungen bedeutsam gewordene natürliche und gesellschaftlich hervorgebrachte, moralische und politische Ungleichheit, markiert zwar die Ausgangsbedingungen der Erziehung (wie auch der politischen Praxis), beschreibt jedoch keinerlei Anhaltspunkte und Kriterien für deren handlungstheoretische Gestaltung. Die Transformation einer gesellschaftlich gewordenen und hervorgebrachten Ungleichheit in eine pädagogisch bedeutsame und gestaltbare Ungleichheit erfolgt im Rahmen der Bestimmung der inneren Grenzen der Pädagogik im Sinne einer legitimen pädagogischen Ungleichbehandlung sowie der pädagogischen Vorbereitung und Ermöglichung einer Selbst- und Mittätigkeit in Welt und Gesellschaft.

Demnach wird die Pädagogik hier tatsächlich im Kontext der handlungstheoretischen Verständigung der technologischen Möglichkeit ihrer Selbstaufhebung zwischen Anfang und Ende der Erziehung her gedacht und erfährt so ihre Bestimmung über die innere, d.h. explizit pädagogische Begrenzung ihrer Möglichkeiten als natürliche Erziehung unter Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft.

Wie es in diesem Zusammenhang zu einem pädagogisch begründeten (d.h. legitimen) Ausschluss aus pädagogischer Praxis als spezifischer Form pädagogischer Ungleichheit und sonderpädagogischer Problemstellung moderner Pädagogik sowie weiteren Formen pädagogischer Ungleichbehandlungen kommt, soll im Weiteren unter Orientierung an der unter 1.3 entwickelten Systematik entlang der Fragestellungen einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung und einer Theorie pädagogischer Institutionen dargestellt und ausgeführt werden.

Im Gegensatz zur Darstellung von Comenius' Überlegungen scheint jedoch die in der Einleitung entwickelte Systematik der Unterscheidung einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung und einer Theorie pädagogischer Institutionen in Bezug auf Rousseaus „Emile“ nicht unmittelbar einleuchtend. Während sich die Unterscheidung der Problemstellungen von Gleichheit/Ungleichheit, Teilhabe/Ausschluss im Werk Rousseaus durchaus wiederfinden und sich auch werksystematisch unterscheiden und begründen lassen (vgl. Benner 2001a,b; Benner/Brüggen 1996, Rang 2004, von Hentig 2004, Schäfer 2002), scheint die Frage nach einer Theorie der Pädagogik im Sinne ihrer erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretischen Verständigung nicht in gleicher Weise augenscheinlich. So verweist auch Benner in seinen „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ darauf, dass sich Rousseau auf die Fragestellung einer Erziehungslehre konzentriere, die Fragestellung einer Theorie der Bildung sowie einer Erziehungsphilosophie hingegen eher ausklammere (Benner 2001b, S.19). Gleichwohl findet sich bei Buck (1984) eine als bildungstheoretisch zu bezeichnende Lesart Rousseaus, insbesondere bezüglich seines Konzepts der Perfektibilitée. Auch Benner verweist in den Anmerkungen zu den „Hauptströmungen“ darauf, dass sich bei Rousseau schul- und institutionstheoretische sowie bildungstheoretische Überlegungen wiederfinden (Benner 2001b, S.19 Fußnote 6; vgl. auch Benner/Kemper 2003). In diesem Zusammenhang sei nochmals darauf verwiesen, dass Benner/Brüggen, von Hentig und Blankertz eine prinzipientheoretische

Lesart Rousseaus gegenüber einer praxisanleitenden präferieren (Benner 2001b; Benner/Brüggen 1996; von Hentig 2004, Blankertz 1992) und damit zumindest nahelegen, Rousseaus Überlegungen im Sinne einer, wenn auch verkürzten (vgl. Benner 2001b) Theorie der Pädagogik zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich hinsichtlich der Bearbeitung der Ungleichheitsproblematik sowie der Problemstellung von Teilhabe und Ausschluss, als Problemstellungen moderner Pädagogik in Rousseaus „Emile“ folgende Unterscheidungen treffen. Die Fragestellung einer Theorie der Erziehung findet sich insbesondere in Rousseaus Überlegungen zu einer negativen Erziehung (Rousseau 2004, S. 213, 181 ff.), d.h., einer über die Selbsttätigkeit des Zöglings vermittelten pädagogischen Wirksamkeit wieder (vgl. Benner/Kemper 2003) (siehe Tabelle 5), während sich eine Theorie der Bildung, im Sinne der Frage nach Aufgabe und Zweck der Erziehung, bei Rousseau im Spannungsverhältnis von Mensch und Bürger bzw. Natur und Gesellschaft als Frage der Teilhabe an der menschlichen Natur sowie der Selbst- und Mittätigkeit in Welt und Gesellschaft verorten lässt (vgl. Benner/Kemper 2003) (siehe Tabelle 5). Die Frage nach einem eigenständigen Ort der Erziehung innerhalb der Gesellschaft, als Theorie pädagogischer Institutionen findet sich insbesondere entlang Rousseaus Überlegungen zur Unterscheidung natürlicher familiärer und künstlicher vertraglicher Erziehungsverhältnisse sowie zu einer „kluggeregelten Freiheit“ (Rousseau 2004, S. 210) und der Figur des Erziehers als Gestalter einer pädagogischen Umwelt wieder (vgl. Blankertz 1992). Hier kommen die Theorie der Erziehung und die Theorie der Bildung in der Frage nach der Einrichtung und Gestaltung pädagogischer Praxis zusammen.⁶⁵ Dabei lassen sich die von Rousseau unterschiedenen Lehrmeister weder den einzelnen handlungstheoretischen Fragestellungen zuordnen noch lassen sie sich in der Abfolge der einzelnen Erziehungs- und Entwicklungsphasen verorten. Vielmehr verweisen sie in ihrer Wechselwirkung auf die Unterscheidung verfügbarer pädagogischer und unverfügbarer vor- und außerpädagogischer Bedingungen der Erziehung (vgl. Benner 2001b, S. 32) bezüglich einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung und einer Theorie pädagogischer Institutionen und beschreiben die Problemstellungen moderner Pädagogik im Spannungsverhältnis von Natur und Gesellschaft im Sinne grundlegender gegenstandstheoretischer Reflexionen. Die Frage unter welchen Bedingungen die Erziehung tatsächlich in den Händen des Menschen liegt, verweist in diesem Zusammenhang auf die Frage nach einer Theorie der Pädagogik im Sinne einer pädagogischen und handlungstheoretischen Transformation von Gleichheit/Ungleichheit sowie Teilhabe/Ausschluss als allgemeine Problemstellungen der modernen Gesellschaft in der methodischen, inhaltlichen und institutionellen Einrichtung und Gestaltung der Pädagogik (siehe Tabelle 5).

⁶⁵ Bei dieser institutionstheoretischen Lesart Rousseaus muss betont werden, dass Rousseau im „Emile“ keine explizite Vorstellung eines eigenständigen pädagogischen Ortes entwickelt. In seinem Gedankenexperiment scheint eine räumliche Begrenzung der Pädagogik nicht notwendig. Der Ort der Erziehung wird vielmehr durch das Zusammensein von Erzieher und Zögling sowie durch die pädagogische Inszenierung des Erziehers zum pädagogisch bestimmten.

Tabelle 5: Systematische Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Rousseau

		Handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik		
		Negative Erziehung (Theorie der Erziehung)	Mensch/Bürger (Theorie der Bildung)	Kluggeregelte Freiheit (Theorie pädagogischer Institutionen)
Gegenstands- theoretische Fragestellungen moderner Pädagogik	2. Diskurs (Gleichheit/ Ungleichheit)			
	Emile/Contrat social (Teilhabe/ Ausschluss)			
	Emile (Inklusion/ Exklusion)			

Dennoch sollen die hier angestellten Überlegungen nicht ohne Bedeutung für die Form der Darstellung bleiben. Scheint doch eine Systematik, die der Differenzierung in eine Theorie der Erziehung, eine Theorie der Bildung und eine Theorie pädagogischer Institutionen folgt, der rousseauschen Auseinandersetzung mit der Eigenständigkeit der Pädagogik nur bedingt angemessen.

Im Folgenden soll also die Frage, wie es im Kontext der pädagogischen Selbstverständigung moderner Pädagogik, vermittelt über unterschiedliche Formen pädagogischer Inklusion und Exklusion in der Unterscheidung zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik, zu einem pädagogisch begründeten Ausschluss aus Pädagogik als Form pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit und somit zur Entstehung der sonderpädagogischen Problemstellung (moderner Pädagogik) kommt, entlang von Rousseaus Darstellung der Erziehung zwischen ihrem Anfang und Ende im Lebenslauf entwickelt werden.

Die Erziehung beginnt für Rousseau mit der Geburt und endet „zu jener Stunde [...], da er [Emile/der Zögling, A. K.] als fertiger Mann keines anderen Führers mehr bedarf als seiner selbst“ (Rousseau 2004, S. 134). Die Zeit zwischen Anfang und Ende der Erziehung findet sich in den fünf Büchern des „Emile“ in fünf Phasen unterteilt.

Im Unterschied zu Comenius sind die Lebensalter bei Rousseau jedoch nicht von ihrer Ausrichtung auf ein endgültiges und bekanntes Ziel hin verstanden – bei Comenius der Übergang und die Vorbereitung auf die himmlische Academia –, sondern werden von ihrem jeweils eigenen Charakter in der Unterscheidung und Abgrenzung der drei Phasen der Kindheit, des Jugendalters und des Erwachsenenalters (Rousseau 2004, S. 350) als unterschiedliche Lern- und Erziehungsalter bestimmt. In diesem Sinne konstituieren sich die Lebensalter in ihrer Unterschiedlichkeit, d.h. in ihrem jeweils eigenen Charakter erst aufgrund der Unterschiedlichkeit der Erziehung, d.h. aus dem Eigenrecht und -wert, den

sie aus der pädagogischen Ungleichbehandlung erfahren, und sind in diesem Sinne auch eher als Erziehungs- und Entwicklungsalter, denn als Lebensalter im Sinne von Comenius zu verstehen (vgl. von Hentig 2004, S. 53). Während bei Comenius die Erziehung dem natürlichen Eigencharakter der unterschiedlichen Lebensalter, im Sinne einer vor- und außerpädagogischen Unterscheidung, folgt, hat die Erziehung bei Rousseau selbst den Übergang zwischen den unterschiedlichen Entwicklungs- und Erziehungsaltern herzustellen. Erziehung und Entwicklung sind demnach nur in ihrem Zusammenhang zu verstehen.

In der bisherigen Rousseau-Lektüre folgt die Unterscheidung der Erziehungs- und Entwicklungsalter dem Verhältnis von Bedürfnissen und Fähigkeiten in den unterschiedlichen Lebensphasen, mit Fokus auf die Wahl der geeigneten Mittel zur Unterstützung der Entwicklung in den einzelnen Phasen (vgl. Benner 2001b, S. 33 ff.; von Hentig 2004, S. 55 ff.; Schäfer 2002, S. 66 ff., Rang 2004, S. 70 ff.). Die Perspektive auf den spezifisch pädagogischen Zusammenhang der unterschiedenen Lebensphasen, entlang der Dialektik von Anfang und Ende der Erziehung (Benner 2001a,b), wird dabei häufig vernachlässigt. Gerade diesbezüglich finden sich jedoch grundlegende Hinweise auf die Entstehung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik. Es handelt sich einerseits um die Reflexion der Zeitstruktur der Erziehung, d.h. einer begrenzten Zeit zwischen Anfang und Ende der Erziehung im Kontext der Legitimation pädagogischen Handelns entlang der Frage einer Aufopferung der Gegenwart für die Zukunft (Schleiermacher 2000; vgl. Mollenhauer 1986; Benner 2001a,b; Tenorth 2006b). Andererseits um die prinzipielle Frage der Verantwortung pädagogischen Handelns im Sinne der Verfügbarkeit legitimer *pädagogischer* Mittel (Technologien), die geeignet sind, im Kontext der Überlegungen zur Zeitstruktur der Pädagogik, zu gewährleisten, dass diese in der Unterstützung einer Entwicklung der Bedürfnisse und Fähigkeiten tatsächlich ihr eigenes Ende in der Selbständigkeit der Zöglinge finden kann (vgl. Tenorth 2006b). Die Aufopferung der Gegenwart für die Zukunft – das ist die grundlegende Frage legitimer pädagogischer Interventionen im Sinne eines Ausschlusskriteriums – scheint demnach nur gerechtfertigt, wenn das Ziel der Selbständigkeit unter der Voraussetzung der Verfügbarkeit der Mittel – das ist die Frage der technologischen Verantwortung der Pädagogik in dem Sinne, dass die Erziehung tatsächlich in den Händen des Menschen liegt – erreicht werden kann. Demzufolge ergeben sich aus der Reflexion der zeitlichen Struktur der Pädagogik nicht nur Überlegungen zum Zusammenhang der unterschiedenen Phasen, sondern ebenfalls zur unterschiedlichen zeitlichen Verfasstheit der einzelnen Phasen sowie der Übergänge zwischen den Phasen, die in Rousseaus „Emile“ jeweils zu Beginn der Darstellung einer neuen Erziehungs- und Entwicklungsphase erläutert werden.

Während sich also der Zusammenhang der Entwicklung der Bedürfnisse und Fähigkeiten mit der Wahl geeigneter Mittel der Erziehung in den Erziehungs- und Entwicklungsphasen auf das Zusammenwirken der unterschiedlichen Lehrmeister bezieht (vgl. Benner 2001b, S. 32), entwickeln die Reflexionen zur zeitlichen Struktur der Pädagogik die grundlegende Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen legitimen und verantwortlichen pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund einer notwendigen Selbstaufhebung des pädagogischen Verhältnisses in der Selbst- und Mittätigkeit des Zöglings in der Herstellung und Ermöglichung von Übergängen in jeweils neue Selbständigkeitsbereiche in

den unterschiedlichen Erziehungs- und Entwicklungsaltern sowie der Vorbereitung des Endes der Erziehung (vgl. von Hentig 2004).

Ausgehend davon nehmen Rousseaus handlungstheoretische Überlegungen zur Bearbeitung der Problemstellungen moderner Pädagogik ihren Ausgang von einer vertragstheoretischen Grundlegung der Erziehung, welche die Möglichkeiten und Grenzen legitimer pädagogischer Einwirkungen entlang der Unterscheidung einer familiären, elterlichen Erziehung und einer vertraglichen, künstlichen Erziehung (Natur und Gesellschaft), vor dem Hintergrund einer Unterscheidung pädagogischer und nicht-pädagogischer Handlungen und Aufgaben, im Kontext der Verständigung der technologischen Möglichkeiten und Grenzen einer künstlich veranstalteten Pädagogik, mit Blick auf ihr eigenes Gelingen in der Selbstaufhebung des pädagogischen Verhältnisses in Selbst- und Mittätigkeit in Welt und Gesellschaft, reflektiert.

Der Vertrag zwischen Eltern und Erzieher, den Rousseau im „Emile“ entwickelt, bezieht sich zu Beginn auf die Übertragung der Rechte und Pflichten der Eltern bezüglich der Erziehung des Kindes auf den Erzieher. Der Zögling „soll seine Eltern ehren, darf aber nur mir [Jean-Jacques/dem Erzieher, A. K.] gehorchen“ (Rousseau 2001, S. 138). In diesem Zusammenhang steht auch die wechselseitige und lebenslange Verpflichtung von Erzieher und Zögling, die nach dem Ende des Erziehungsverhältnisses in ein freundschaftliches Verhältnis übergehen soll. Weiterhin werden die Voraussetzungen für das zustande kommen des Vertrags bezüglich des Zöglings wie folgt bestimmt:

„Dieser vorher abgeschlossene Vertrag setzt eine glückliche Niederkunft, ein gesundes, wohlgebildetes und kräftiges Kind voraus. Ein Vater hat nicht die Auswahl und darf keinerlei Vorliebe haben, was den Nachwuchs angeht, der ihm von Gott gegeben wird – alle seine Kinder sind auf gleiche Weise seine Kinder. Jedem von ihnen schuldet er die gleiche Fürsorge und die gleiche Zärtlichkeit. Seien sie verkrüppelt oder nicht, seien sie schwächlich oder robust, jedes von ihnen ist ein ihm anvertrautes Gut, für das er der Hand aus der es ihm geschenkt wurde verantwortlich ist, und die Ehe ist ein Vertrag, mit der Natur ebenso wie zwischen den Ehepartnern. Aber wer eine Pflicht auf sich nimmt, die ihm keineswegs von der Natur bestimmt ist, muß sich vorher über seine Möglichkeiten, sie zu erfüllen, klarwerden. Sonst macht er sich sogar für etwas verantwortlich, was er nicht zustande bringen konnte. Wer sich mit einem kränklichen und schwächlichen Schüler belastet, wird zum Krankenwärter statt zum Erzieher. Durch die Pflege eines unnützen Lebens verliert er die Zeit die dazu bestimmt war, seinen Wert zu steigern. Er setzt sich den Klagen einer Mutter aus, die ihm eines Tages den Tod eines Sohnes vorwerfen wird, dessen Gesundheit er lange Zeit zu erhalten versuchte. Ich würde mich nicht mit einem kränklichen und griesgrämigen Kind belasten, und wenn es achtzig Jahre alt würde. Ich mag kein Kind, das immer sich selbst und anderen zur Last fällt, dessen Körper der Heranbildung seiner Seele nur schadet. Wenn sich ein anderer an meiner statt dieses Kranken annimmt, so soll mir das recht sein und ich will seine Nächstenliebe loben. Aber das ist nicht meine Sache: ich erziehe auf keinen Fall jemanden zum Leben, der nur daran denkt wie er dem Tod entgehen kann.“ (Rousseau 2004, S. 139 ff.).

In der sonderpädagogischen Lesart ist diese Textstelle, im Kontext eines naturalistischen Verständnisses negativer Erziehung, im Sinne eines Wachsen-Lassens als Entfaltung natürlicher Anlagen, ein weiterer Beleg für den Ausschluss behinderter und kranker Kinder aus der Pädagogik und somit für den antipädagogischen Status Rousseaus in der Sonderpädagogik (vgl. Möckel 1986, 2007; Bleidick 1999b; Moser 1998; Haeberlin 2005; Hofer-Siebert 2000; Ellger-Rüttgardt 2008).

Vor dem Hintergrund der bisher getroffenen Unterscheidungen erscheint der Ausschluss, den Rousseau ohne Zweifel formuliert, jedoch nicht in Bezug auf Behinderung, Krankheit oder Schwäche als Formen einer vor- und außerpädagogischen Ungleichheit in dem Sinne, dass behinderte und kranke Kinder *aufgrund* ihrer Behinderung oder Krankheit prinzipiell von Erziehung ausgeschlossen würden. Vielmehr bezieht sich der Ausschluss, im Sinne einer technologischen Verantwortung, auf die Möglichkeiten und Grenzen einer eigenständigen und künstlich veranstalteten Pädagogik. Vermittelt über die Bestimmung der technologischen Möglichkeiten der Pädagogik, d.h. dessen was im Rahmen der handlungstheoretischen Verständigung sowie ihrer technologischen Gestaltung als pädagogisch bestimmt (inkludiert) werden kann, und dessen, was als außerpädagogisch exkludiert werden muss, kommt es zu einem individualisierten Ausschluss als spezifischer Form pädagogischer Ungleichheit aufgrund der begrenzten und bestimmten, d.h. nicht unbegrenzten und beliebigen pädagogischen Möglichkeiten. Und das gilt prinzipiell – also unabhängig davon, ob eine Behinderung oder Erkrankung vorliegt. Ausschlaggebend ist hier die Möglichkeit der Erziehung im Sinne der Verfügbarkeit pädagogischer Mittel als Voraussetzung pädagogischer Verantwortung im Rahmen eines künstlich veranstalteten Erziehungsverhältnisses. Mit der Unterscheidung der natürlichen Pflicht der Eltern und der nicht-natürlichen vertraglichen Pflicht des Erziehers findet sich so die grundlegende institutionstheoretische Unterscheidung einer Familienerziehung und einer künstlich veranstalteten Pädagogik. Während jedoch die Verpflichtung der Eltern bedingungslos aus der Natur folgt – selbst mit dem Ausschluss aus der Familienerziehung oder der Vernachlässigung elterlicher Pflichten entledigen sich Eltern nicht ihrer Elternschaft und somit ihrer Verpflichtung gegenüber ihrem Kind –, hat sich eine künstliche und vertragliche Erziehung der Bedingungen ihrer Möglichkeit zu vergewissern. Und diese Bedingungen bestimmen sich einerseits aus ihrer (relativen) Eigenständigkeit gegenüber weiteren Bereichen (z.B. Medizin, Ethik, Politik), also hinsichtlich ihrer äußeren Grenzen, andererseits aus ihren inneren Grenzen, d.h. bezüglich der Möglichkeiten und Mittel einer negativen Erziehung, die Aufgabe der Vorbereitung einer Teilhabe an der menschlichen Natur sowie der Selbst- und Mittätigkeit in Welt und Gesellschaft im Rahmen einer eigenständig institutionalisierten Form der Erziehung zu erfüllen.

Die Asymmetrie des pädagogischen Verhältnisses scheint in dieser Hinsicht in einer künstlich veranstalteten Erziehung, im Unterschied zur Familienerziehung, mit Blick auf ihre zeitliche Struktur, d.h. in Anbetracht der Bestimmung ihrer Aufgabe als Selbstaufhebung des pädagogischen Verhältnisses in der Selbständigkeit des Zöglings, nur dann legitim, wenn dieses Ziel mit pädagogischen Mitteln erreichbar scheint. Die Perspektive auf den möglichen (frühen) Tod markiert gemäß Rousseaus Überlegungen zur Aufopferung der Gegenwart für die Zukunft – die absolute Delegitimation einer künstlich veranstalteten Pädagogik. Der Ausschluss aus einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis scheint dann nicht nur geboten, sondern pädagogisch begründet und notwendig – d.h. zu verantworten –, wenn die Pädagogik ihr eigenes Ende nicht antizipieren kann, da sie nicht über die pädagogischen Mittel verfügt, die Erziehung also nicht in ihren Händen liegt und das pädagogische Verhältnis so auf Dauer gestellt wäre⁶⁶ also bis zum Tode

⁶⁶ Zur Unterscheidung zeitlich begrenzter Hilfe und auf Dauer gestellter Hilfe am Beispiel von Sozialpädagogik und Sonderpädagogik vgl. Moser (2000). Vgl auch Benners Dimensionierung pädagogischen Handelns,

reichen würde, ohne in der Selbständigkeit des Zöglings aufgehoben werden zu können. Wie am Ende des Zitats deutlich wird, begreift Rousseau die Aufgaben der Erziehung jedoch in der Vorbereitung auf das Leben und gerade nicht, wie noch Comenius, als Vorbereitung auf die himmlische Akademia oder wie die Medizin als Erhaltung des Lebens. Während in der vertragstheoretischen Grundlegung der Erziehung die Voraussetzungen und Bedingungen legitimer künstlicher Erziehungsverhältnisse insbesondere mit Blick auf die technologischen Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung, im Kontext ihrer zeitlichen Begrenzung entlang einer Dialektik von Anfang und Ende der Pädagogik, bestimmt werden, entwickelt Rousseau im weiteren Verlauf seines Erziehungsbeispiels grundlegende Prinzipien pädagogischen Handelns, denen die pädagogischen Technologien genügen müssen und welche die Pädagogik von weiteren gesellschaftlichen Teilbereichen unterscheiden.

Im Weiteren werden die Aufgaben und die Mittel der Erziehung von Rousseau, in Abgrenzung zur Medizin, d.h. in erster Linie negativ, bezüglich dessen, was Nicht-Pädagogik ist, bestimmt. An die zitierte Stelle anschließend geht es insbesondere um das Verhältnis von Leben und Tod, Gesundheit und Krankheit (bzw. Sterben). Bevor also die Mittel und Aufgaben einer negativen Erziehung, für die erste Phase der Kindheit, nicht zuletzt durch eine „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) der medizinischen Problemstellung positiv, also pädagogisch, bestimmt werden, entwickelt Rousseau eine grundlegende Perspektive auf die Eigenständigkeit der Pädagogik bezüglich ihrer äußeren Grenzen:

„Man gebe mir also einen Schüler, der all diese Leute [Ärzte, Philosophen, Priester, A. K.] nicht braucht, oder ich nehme ihn nicht. Ich will nicht durch andere mein Werk verderben lassen: ich will ihn entweder allein erziehen oder mich draushalten.“ (Rousseau 2004, S. 143)

Es geht hier weder um den Ausschluss derjenigen Schüler, die Ärzte, Philosophen und Priester brauchen, noch um Diffamierung oder die Behauptung einer Verzichtbarkeit von Medizin, Ethik und Religion. Vor dem Hintergrund der Entscheidung für eine prinzipientheoretische Lesart und mit Blick auf Rousseaus weitere Darstellung scheint hier die Eigenständigkeit der Pädagogik in der Figur des Erziehers grundgelegt. Die Teilhabe an Erziehung soll *sein* Werk sein, was wiederum auf die Notwendigkeit einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) verweist. Der Erzieher repräsentiert für Rousseau die methodisch und inhaltlich eigenständige Institutionalisierung pädagogischer Praxis. In diesem Sinne schreibt Blankertz: „Alle Menschen, mit denen „Emile“ zusammentraf, waren pädagogische Strohmänner, die von dem allmächtigen Erzieher Jean-Jacques dirigiert wurden“ (Blankertz 1992, S.72). Die institutionstheoretische Differenzierung der Pädagogik folgt so im Weiteren auch nicht der Abgrenzung und dem Verhältnis familiärer und vertraglicher Erziehung (oder wie bei Comenius privater, öffentlicher und persönlicher Erziehung), sondern entwickelt die prinzipielle Eigenständigkeit der Pädagogik gemäß einer „klugeregelten Freiheit“ (Rousseau 2004, S. 210). In der „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) der medizinischen Problemstellung im Spannungsfeld von Krankheit und Gesundheit zeigt sich nun auch, wie

die davon ausgeht, dass pädagogisches Handeln im Hinblick auf Übergänge in Selbstdenken und -handeln angelegt sein muss (Benner 2001a).

die pädagogische Eigenständigkeit zu verstehen ist: weder im Sinne einer Pädagogisierung von Welt und Gesellschaft noch im Sinne einer pädagogischen Autarkie. Mit Blick auf das Verhältnis von Bedürfnissen und Fähigkeiten geht es, bezüglich der medizinischen Problemstellung in der Pädagogik, weder darum, das Kind zu heilen oder das Kind zu lehren, sich selbst zu heilen, noch geht es darum, das Kind aufgrund einer Krankheit (Konstitution des Zöglings) aus der Pädagogik auszuschließen. „Da das Kind sich nicht selbst zu heilen vermag, muß es verstehen krank zu sein“ (Rousseau 2004, S. 143). Pädagogisch geht es also darum dem Kind ein reflexives, über Selbsttätigkeit vermitteltes Verhältnis zu seinem Krank-Sein (ob chronisch oder akut) im Verhältnis von Krankheit und Gesundheit zu ermöglichen.

Auch die Hygiene, die Rousseau als „einzig nützliche Seite der Heilkunst“ (Rousseau 2004, S. 145) bezeichnet, erhält ihre Bedeutung nicht aus dem medizinischen Zusammenhang des Heilens, sondern erst mit Blick auf die Bedeutung der Erhaltung der Gesundheit unter der Voraussetzung, dass mit dem Leben nicht nur die Bedürfnisse beginnen (ebd.), sondern auch die Erziehung (Rousseau 2004, S. 144 ff., 151).

„Bei der üblichen Art, ein Kind aufzuziehen, solange es nur um den Körper geht, ist alles andere unwichtig, wenn das Kind nur lebt und nicht dahinsiecht. Aber in unserem Fall, wo die Erziehung mit dem Leben beginnt ist das Kind schon bei seiner Geburt Schüler, aber nicht der des Erziehers, sondern der der Natur. Der Erzieher tut nichts als unter diesem ersten Lehrmeister studieren und verhindern, daß seinen Maßnahmen zuwider gehandelt wird.“ (Rousseau 2004, S. 154, vgl. auch S. 156)

Hilfe, Fürsorge und Pflege gewinnen so ihre pädagogische Bedeutung, als Maßnahmen einer negativen Erziehung, in der Unterstützung des Kindes mit Blick auf die Entwicklung des Verhältnisses von Bedürfnissen und Fähigkeiten. Hilflos geboren ist das Kind in der ersten Phase seiner Erziehung auf Hilfe angewiesen, um seine Bedürfnisse zu befriedigen. Gleichzeitig hat diese Hilfe – als pädagogische – mit Blick auf die Selbstaufhebung des pädagogischen Verhältnisses, so zu erfolgen, dass sie dem Kind ermöglicht, Fähigkeiten zu entwickeln und die Hilfe in Selbständigkeit aufzuheben. In diesem Sinne wäre ein pädagogisches Verhältnis, dass die Hilfe auf Dauer stellt bzw. stellen muss,⁶⁷ bezüglich seiner pädagogischen Legitimation prinzipiell in Frage zu stellen. Dies gilt tatsächlich lediglich für den pädagogischen Bereich. Das heißt also nicht prinzipiell, auf Hilfe zu verzichten, sondern lediglich zwischen z.B. pädagogischer, medizinischer, karitativer Hilfe prinzipiell zu unterscheiden.

Die Schwäche und Hilflosigkeit des Kindes stehen jedoch nicht nur für die Notwendigkeit der Hilfe und die Entwicklung der Fähigkeiten, sie beschreiben in ihrem Gegenbild des groß und stark geborenen Menschen, das Rousseau hier nochmals aufgreift und ausführt, überhaupt erst die grundlegende Möglichkeit einer pädagogischen Unterstützung der Entwicklung von Fähigkeiten im Sinne der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) als unbestimmte Natur des Menschen und die „Fähigkeit zu lernen“ (Rousseau 2004, S. 154 f.) als prinzipielle Voraussetzung jeglicher Pädagogik (vgl. Benner 2001a; Benner/Brüggen 1996).

⁶⁷ Vgl. hierzu Moser (2000) zur unterschiedlichen zeitlichen Struktur sonderpädagogischer und heilpädagogischer Interventionen.

„Man erkennt nun – oder man kann ihn erkennen – den Anfang, von dem jeder ausgeht, um schließlich den gemeinsamen Grad von Vernünftigkeit zu erreichen. Wer aber weiß etwas über das Ende? Jeder entwickelt sich mehr oder weniger nach seinen geistigen Anlagen, seinem Geschmack, seinen Bedürfnissen, seinen Begabungen, seinem Eifer und nach den Gelegenheiten, sie auszuwerten. Ich wüßte nicht daß schon jemals ein Philosoph die Kühnheit besessen hätte, zu sagen: hier ist der Endpunkt, bis zu dem der Mensch gelangen kann. Wir wissen nicht, was unsere Natur uns zu sein erlaubt. Niemand von uns hat den möglichen Abstand zwischen dem einen und dem anderen gemessen [...] Ich wiederhole: Die Erziehung des Menschen fängt mit seiner Geburt an. Er erwirbt Kenntnisse schon bevor er sprechen und hören kann. Die Erfahrung geht der Lehre voraus. In dem Augenblick, da er seine Amme erkennt, hat er schon viel gelernt. Wie überrascht wäre man von den Kenntnissen auch des größten Menschen, würde man seine Fortschritte vom Augenblick seiner Geburt an bis zu dem Punkt verfolgen wo er angelangt ist. Teile man das ganze Wissen in zwei Teile: den, der allen Menschen gemein ist, und den anderen, der nur den Gelehrten eigen ist, wie klein wäre im Vergleich zum ersten der letztere! Aber wir machen uns kaum Gedanken über den allgemeinen Bildungserwerb, weil er gewonnen wird, ohne daß man darauf achtet, ja selbst vor dem Alter der Vernunft; und weil Bildung sich nur bemerkbar macht durch ihre Differenz von Unbildung und weil, wie bei algebraischen Gleichungen, die gleichen Größen gegenseitig zu streichen sind und für nichts zählen.“ (Rousseau 2004, S. 156)

Rousseaus negative Erziehung ist also keineswegs im Sinne eines reinen Wachsen-Lassens zu verstehen. Vielmehr spielen gerade unterstützende, helfende und pflegende Maßnahmen in der ersten Erziehungsphase in ihrem Bezug auf die Lernfähigkeit eine grundlegende Rolle. Auch das Nichts-Tun ist in diesem Zusammenhang eine Form pädagogischen Handelns. Eine negative Erziehung ist so auch nicht als Verzicht auf eine Erziehung durch den Menschen, zugunsten einer Erziehung durch die Natur und einer Erziehung durch die Dinge (vgl. Moser 1998) in der ersten Phase der Erziehung, zu verstehen, sondern lediglich als Verzicht auf die Ausbildung nicht-natürlicher, d.h. nicht direkt aus der Hilflosigkeit des Kindes erwachsender Bedürfnisse, als eine positive, der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) als unbestimmte Menschennatur zuwiderlaufende Sinn- und Zweckbestimmung der Pädagogik. In Anbetracht der Ungleichheit (als individuelle Unterschiedlichkeit) der Zöglinge stellt sich der Pädagogik schon in ihrer ersten Phase die Aufgabe, in ihrer pädagogischen Ungleichbehandlung im Sinne einer Individualisierung weder die bestehenden Ungleichheiten unter den Zöglingen zu stabilisieren und sie in der Differenz von Bildung und Unbildung aufzuheben noch die Differenz unter den Zöglingen selbst in einer herzustellenden Gleichheit aufzuheben, sondern sie ausgehend von der grundlegenden Lernfähigkeit aller Menschen (das ist ihre Gleichheit) (vgl. Rousseau 2004, S. 523) an dem allen Menschen gemeinen Wissen selbst- und mittätig teilhaben zu lassen.⁶⁸

Mit Blick auf das Zusammenwirken der drei Lehrmeister formuliert Rousseau diesbezüglich vier Maximen, an denen sich die Maßnahmen einer legitimen Erziehung durch den Menschen in der ersten Phase der Erziehung und Entwicklung zu messen haben.

⁶⁸ Mit Rousseau lässt sich im Rahmen der Bildungsungleichheit eine pädagogisch notwendige und legitime Individualisierung und Ungleichbehandlung von einer nicht legitimen Ungleichbehandlung, die außerpädagogische (natürliche oder gesellschaftliche) Formen der Ungleichheit zum Kriterium pädagogischer Ungleichbehandlung macht, unterscheiden.

„Haben wir so den Ursprung erkannt, sehen wir deutlich den Punkt, wo man vom Weg der Natur abweicht, so bleibt uns zu überlegen, was dagegen zu tun ist. Weit davon entfernt, überflüssige Kräfte zu haben, haben die Kinder nicht einmal genug, um allen Anforderungen der Natur gewachsen zu sein. Deshalb muß ihnen der freie Gebrauch derer, die sie ihnen gibt und die sie nicht mißbrauchen können, überlassen bleiben. *Erste Maxime*. Man muß ihnen helfen und ergänzen woran es ihnen fehlt: sei es an Verständnis, sei es an Kraft, bei allem, was leibliche Bedürfnisse anbetrifft. *Zweite Maxime*. Bei der Unterstützung die man ihnen gewährt, muß man sich auf das beschränken, was von realem Nutzen ist, und nichts der Phantasie oder grundloser Begierde gewähren; denn die Phantasie wird die Kinder nicht quälen, wenn man sie nicht in ihnen hat entstehen lassen, zumal, da sie nicht naturgegeben ist. *Dritte Maxime*. Man muß ihre Sprache und ihre Andeutungen sorgfältig studieren, damit man in einem Alter wo sie nichts verhehlen können, unterscheiden kann, ob ihr verlangen unmittelbar der Natur entstammt oder der Meinung. *Vierte Maxime*. Der Sinn dieser Regeln ist, den Kindern mehr wirkliche Freiheit und weniger Macht zuzugestehen, sie mehr selber tun und weniger von anderen verlangen zu lassen. Auf diese Weise frühzeitig gewohnt, ihre Wünsche ihren Kräften anzupassen, werden sie kaum den Verlust dessen empfinden, was sie nicht erzwingen können.“ (Rousseau 2004, S. 168 f.)

In diesem Sinne ist die pädagogische Gestaltung der Umwelt mit Blick auf die Entwicklung des Verhältnisses von Bedürfnissen und Fähigkeiten, die Rousseau im zweiten Buch des „Emile“ als „klugeregelte Freiheit“ (Rousseau 2004, S. 210) entwickelt, schon in der ersten Phase der Erziehung das Mittel der Wahl. Im Zusammenhang mit der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Erziehung bei der Entwicklung der Kräfte des Kindes und deren Gebrauch bezieht sie sich nicht nur auf die Art und Weise der Hilfe und Unterstützung, mit Blick auf die herzustellende Selbstständigkeit, sondern reicht von der Wahl der Amme (Rousseau 2004, S. 145) über die Auswahl der Personen, die Art und Weise, in der sie das Kind behandeln, bis hin zur Entscheidung über Stadt oder Land als Umgebung der ersten Erziehung (Rousseau 2004, S. 150).

Die Entwicklung der Sprache markiert für Rousseau im Verhältnis der Bedürfnisse und Fähigkeiten den Übergang von der ersten in die zweite Phase der Erziehung. Sprache umfasst dabei nicht lediglich die gesprochene Lautsprache, sondern die prinzipielle Möglichkeit zwischenmenschlicher Verständigung, begonnen beim Weinen (Rousseau 2004, S. 163 ff., 169 f.) als anfangs diffussem Gefühlsausdruck, dem Rousseau besondere Aufmerksamkeit widmet, über die Ammensprache (natürliche Sprache) (Rousseau 2014, S. 162), die Mimik, die Gestik und die Gebärden (ebd.) bis hin zur gesprochenen Sprache (Rousseau 2004, S. 172 ff.). Ihre zentrale Bedeutung erlangt die Sprache im Kontext der Hilfe im pädagogischen Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling.

„Das Kind fühlt seine Bedürfnisse, ohne sie stillen zu können; es ruft andere zu Hilfe, indem es schreit [...] Es hat nur eine Ausdrucksmöglichkeit, weil es sonst nur eine Art von Unbehagen kennt: in der Unvollkommenheit seiner Organe unterscheidet es nicht deren diverse Einwirkungen – für das Kind wird jede Art von Unannehmlichkeit nur zu einer Empfindung des Schmerzes. Aus diesen Tränen, die man für so bedeutungslos hielt, entsteht die erste Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt: hier wird das erste Glied dieser langen Kette geschmiedet, aus der die gesellschaftliche Ordnung sich bildet.“ (Rousseau 2004, S. 163)

Über das Verhältnis von Bedürfnissen und Fähigkeiten heißt es zu Beginn des zweiten Buches: „Wenn die Kinder anfangen zu sprechen, weinen sie weniger. Das ist eine natürliche Folge: eine Sprache wird durch die andere ersetzt“ (Rousseau 2004, S. 181). Und weiter unten: „Noch eine andere Entwicklung hat zur Folge, daß die Kinder das Jam-

mern weniger notwendig haben: die Entwicklung ihrer Kräfte“ (Rousseau 2004, S. 184). Die Unterstützung in der ersten Phase erscheint hier mit Blick auf ihr Ende in einer ersten Selbstständigkeit des Kindes, ihre Bedürfnisse selbst zu verstehen und zu artikulieren.

„Mit ihrer Kraft wächst zugleich die Einsicht, mit der sie sie zu lenken verstehen. In dieser zweiten Phase beginnt die eigentliche individuelle Existenz; jetzt wird der Mensch sich seiner selbst bewußt. Die Erinnerung erstreckt das Gefühl der Selbstidentität auf alle Augenblicke seines Lebens; er wird nun wirklich ein und derselbe und damit erst fähig zum Glück oder Unglück. Darum ist so wichtig, ihn von jetzt ab als geistiges Wesen anzusehen.“ (Ebd.)

Die Frage legitimer pädagogischer Mittel stellt sich ab diesem Zeitpunkt nicht mehr als Frage der erzieherischen Verantwortung künstlich veranstalteter Pädagogik gegenüber den Eltern mit Blick auf die Antizipierbarkeit des Endes pädagogischer Praxis, das sich jetzt im Übergang in eine erste Selbstständigkeit konkretisieren lässt, sondern hinsichtlich des empfundenen Glücks des Kindes in der Gegenwart, entlang der Frage der Aufopferung der Gegenwart für die Zukunft, direkt gegenüber dem Kind (ebd.). In diesem Zusammenhang entwickelt Rousseau die Vorstellung einer negativen Erziehung (Rousseau 2004, S. 213), die im Sinne einer „klugeregelten Freiheit“ (Rousseau 2004, S. 210) von direkten Eingriffen in die Freiheit des Zöglings zugunsten einer über die „Notwendigkeit der Dinge“ (Rousseau 2004, S. 209) vermittelten pädagogischen Wirksamkeit abseht. Der Erzieher tritt hier als Gestalter einer pädagogischen Umwelt auf, indem er im Rahmen des Gedankenexperimentes die Erziehung durch die Dinge, die ausgehend von Rousseaus grundlegenden Überlegungen nicht in den Händen des Menschen liegt, in Regie nimmt.

Der Eintritt in die dritte Phase der Erziehung bleibt an die Entwicklung der „sensitiven Vernunft“ (Rousseau 2004, S. 339, vgl. auch S.275) in der zweiten Phase gebunden. In diesem Sinne heißt es am Ende des zweiten Buches:

„In der Annahme also, meine Methode entspreche der der Natur und ich habe sie richtig angewandt, haben wir unseren Zögling durch das Reich der Sinnesempfindungen bis an die Grenzen des kindlichen Verstandes geführt: der erste Schritt, den wir jenseits dieser Grenze machen, muß der Schritt eines Erwachsenen sein.“ (Rousseau 2004, S. 339)

Während Rousseau die zweite Phase der Erziehung am situativen, gegenwärtigen Glück des Kindes in der Ausübung seiner Freiheit ausrichtet, rückt in der dritten Phase die Vorbereitung auf die Zukunft in das Zentrum. Vor diesem Hintergrund erscheint das Problem der Aufopferung der Gegenwart für die Zukunft jetzt, mit Blick auf das zu Lernende, als Problem der begrenzten Zeit (Rousseau 2004, S. 352). Die Wahl der zu lernenden Dinge (ebd.) orientiert sich dabei einerseits angesichts der Unbekanntheit der Zukunft (Rousseau 2004, S. 377, 409), andererseits angesichts der Entwicklung der Vernunft (Rousseau 2004, S. 350 ff.) am Kriterium der gegenwärtigen Einsicht des Zöglings in die Nützlichkeit des zu Lernenden (Rousseau 2004, S. 378 f.): „Bisher haben wir nur das Gesetz der Notwendigkeit als solches gekannt: jetzt geht uns schon das an, was nützlich ist; bald werden wir zu dem gelangen, was angemessen ist“ (Rousseau 2004, S. 354, vgl. auch S.378).

Am Ende der dritten Phase besitzt Emile/der Zögling „einen universellen Geist, nicht durch seine Kenntnisse, sondern durch die Fähigkeit, sie zu erlangen“ (Rousseau 2004, S. 435).

„Er kennt die wesentlichen Bezüge zwischen den Menschen und den Dingen, weiß aber nichts über die moralischen Beziehungen von Mensch zu Mensch [...] Er versucht keineswegs, die Dinge an und für sich zu erkennen, sondern nur in den Beziehungen, die ihn angehen.“ (Rousseau 2004, S. 436)

Die Entwicklung der Vernunft markiert hier den Übergang in die vierte Phase der Erziehung – den Eintritt in die gesellschaftlichen Verhältnisse unter den Menschen:

„Solange er sich nur als körperliches Wesen kennt, muß er sich im Hinblick auf seine Beziehungen zu den Dingen studieren: das ist die Beschäftigung seiner Kindheit; fängt er an, sich als geistiges Wesen zu fühlen, muß er sich im Hinblick auf seine Beziehungen zu den Menschen studieren: das ist die Beschäftigung seines ganzen Lebens, mit der er an dem Punkt beginnen muß zu dem wir jetzt gelangt sind.“ (Rousseau 2004, S. 444)

Bezüglich der Frage der Aufopferung der Gegenwart für die Zukunft legt der Erzieher nun Rechenschaft gegenüber dem Zögling ab, „wie ich seine und meine Zeit genutzt habe“ (Rousseau 2004, S. 647, vgl. auch S.657 f., 662 f.). Rousseau thematisiert hier einerseits die Legitimation und Verantwortung pädagogischen Handelns in den unterschiedlichen (zurückliegenden) Phasen der Erziehung, andererseits die Anerkennung des Zöglings als vernünftigem, selbstbestimmtem und selbständigem, erwachsenem Menschen (ebd.). In diesem Zusammenhang wird auch der Erziehungsvertrag erneuert: jetzt als Vertrag zwischen dem Erzieher und dem Zögling (Rousseau 2004, S. 663 ff.).

Die vierte Phase markiert demnach den Übergang in eine selbst- und mittätige Teilhabe an der Gestaltung von Welt und Gesellschaft, der dann in der fünften Phase mit der Vorbereitung der Ehe, dem Ehevertrag und der Gründung einer eigenen Familie, mit der Vaterschaft Emiles, endgültig vollzogen wird. Das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling erfährt hier eine weitere Transformation. Mit Emiles Eintritt in die gesellschaftliche und erzieherische Verantwortung endet die Verantwortung des Erziehers und die Erziehung wird zur Beratung und Freundschaft (Rousseau 2004, S. 954).

Ausgehend von einer Lesart des „Emile“, welche die Dialektik von Anfang und Ende pädagogischer Praxis in den Mittelpunkt rückt (vgl. Benner 2001a,b), lässt sich Rousseaus Darstellung der Erziehung entlang der unterschiedenen Entwicklungs- und Erziehungsalter nicht nur (ausgehend von einem naturalistischen Verständnis Rousseaus) entwicklungstheoretisch lesen, vielmehr lassen sich die Übergänge zwischen den einzelnen Lebensphasen als methodisch, inhaltlich und institutionell jeweils unterschiedlich zu gestaltende Erziehungsphasen denken (vgl. von Hentig 2004), die durch ihre differenzierte Gestaltung den Übergang in die jeweils nächste Phase vorbereiten und ermöglichen und somit auf ein Ende der Erziehung in Selbst- und Mittätigkeit in Welt und Gesellschaft hinarbeiten, ohne einer rigiden zeitlichen Verfasstheit quasi-natürlicher Entwicklungsverläufe zu folgen.⁶⁹ Die Legitimation und Verantwortung pädagogischer Interventionen bleibt dabei entlang Dialektik von Anfang und Ende der Erziehung immer auf die zeitli-

⁶⁹ Vgl. hierzu auch Benners (2001a) Unterscheidung dreier Dimensionen pädagogischen Handelns.

che Struktur pädagogischer Übergänge verwiesen (vgl. Schleiermacher 2000; Benner 2001a,b; Tenorth 2006b).

Die Legitimation und Verantwortung pädagogischen Handelns bestimmt sich so in den unterschiedlichen Phasen der Erziehung entlang der Reflexion der zeitlichen Struktur der Erziehung in der Veränderung der Bedeutung einer Aufopferung der Gegenwart für die Zukunft hinsichtlich der Entwicklung des Verhältnisses von Bedürfnissen und Fähigkeiten durch Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Anfang und Ende der Pädagogik und das heißt bei Rousseau immer: der Frage der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik.

In diesem Sinne ist Rousseaus „Emile“ als eine Arbeit über die prinzipiellen Bedingungen eigenständigen Pädagogik zu verstehen. Und dies reicht bis hin zur Reflexion der grundlegenden Differenz zwischen Theorie und Praxis. Während Comenius ausgehend von der Leichtigkeit der Pädagogik das Theorie-Praxis-Problem ausblendet und der Pädagogik nicht nur einen scheinbar selbstverständlichen Platz in der Gesellschaft zuweist, sondern die Welt als pädagogische begreift, tritt bei Rousseau die Differenz von Theorie und Praxis sowie die Differenz von Pädagogik und Gesellschaft deutlich zutage. Sie wird zu einem systematischen Ausgangspunkt seiner Überlegungen im ersten Buch des „Emile“.

Die Eigenständigkeit der Pädagogik, d.h. ihre Abgrenzbarkeit gegen weitere Teilbereiche menschlichen Zusammenlebens als eigenständige Theorie und Praxis im Sinne ihrer äußeren Begrenzung, ist die Voraussetzung ihrer inneren Selbstbegrenzung und der Bestimmung ihrer Möglichkeiten. Und diese Bestimmung und Bestimmtheit, d.h. immer Inklusion und Exklusion – Pädagogik und Nicht-Pädagogik – führt zu individualisierten Formen pädagogischer Ungleichheit und spezifischen Formen pädagogischer Teilhabe und pädagogischen Ausschlusses.

Die Frage nach der Eigenständigkeit der Pädagogik (als Praxis, Theorie und Forschung) umfasst unweigerlich die Frage nach einer methodischen, inhaltlichen und institutionellen Begrenzung und Bestimmung der Pädagogik. Nicht nur bezüglich dessen, was Pädagogik ist und sein soll, sondern auch hinsichtlich dessen, was Nicht-Pädagogik ist und was sie nicht sein soll. Und diese Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Nicht-Pädagogik – die Frage also was als pädagogisch inkludiert und was als außerpädagogisch exkludiert werden soll – im Spannungsverhältnis pädagogischer Theorie und Praxis, d.h. der technologischen Realisierbarkeit ihrer handlungstheoretischen Überlegungen (vgl. Tenorth 2006a) im Kontext ihrer zeitlichen Begrenzung, markiert, entlang der Frage der Legitimation und Verantwortung einer eigenständigen Pädagogik, die Stelle, an welcher die Selbstverständigung moderner Pädagogik – das ist die Verständigung der Unterscheidung und des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik – ihre individualisierten Ungleichheitsfolgen zeitigt. Hier zeigt sich die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik.

Die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik ist dabei nicht nur mit Blick auf handlungstheoretische Verständigung und technologische Gestaltung der Pädagogik im Kontext der Legitimation und Verantwortung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis von grundlegender Bedeutung, sondern ebenfalls für die Bearbeitung der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik als sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik im Sinne der Gestaltung neuer und anderer

pädagogischer Übergänge im Rahmen einer Neubestimmung der Pädagogik im Kontext ihrer fortgesetzten Selbstverständigung mit Blick auf die Ermöglichung einer Teilhabe aller an einer eigenständig institutionalisierten, künstlich und kunstvoll veranstalteten, pädagogischen Praxis.

3.4 Negative Pädagogik und das Ende der Pädagogik im Anfang ihrer Selbstverständigung – pädagogische Exklusion als systematische Problemstellung moderner Pädagogik

Rousseaus Überlegungen zur Ungleichheit unter den Menschen und ihre Bestimmung als gesellschaftlich hervorgebrachte sind nicht nur maßgeblich für die Verständigung der Frage nach der pädagogischen Bedeutung von Ungleichheit und Teilhabe, sondern bieten wertvolle Anschlussmöglichkeiten für eine Theorie der Behinderung, die diese nicht als naturwüchsiges Phänomen begreift, sondern in jeweils spezifischen gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Weisser 2005; Jantzen 2007). Demnach wird Behinderung nicht nur als Benachteiligung und Diskriminierung auf einer gesellschaftlichen Ebene begreifbar, auch die scheinbar natürlichen Ungleichheiten, im Sinne askriptiver Merkmale (Schädigungen), werden erkennbar als in gesellschaftlichen Verhältnissen auf unterschiedliche Weise bedeutsam werdende und gewordene Differenzen.

In diesem Sinne lässt sich im gesellschaftlichen Zustand bestenfalls eine Durchsetzung legitimer Formen der Ungleichheit etablieren, wobei auch Gleichheit auf Anerkennungsverhältnisse verwiesen bleibt.

Das Dilemma des zweiten Diskurses, einerseits die Vergesellschaftung des Menschen als Verfallsgeschichte und Geschichte zunehmender Ungleichheit zu begreifen, andererseits aber ein Zurück zur Natur oder zum Naturzustand für einen entwickelten vergesellschafteten Zustand auszuschließen, lässt sich, wenn auch nicht überwinden, so doch bearbeiten, wenn unter der Voraussetzung der "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102) als Natur des Menschen zwischen dem *natürlichen Menschen im Naturzustand* und dem *natürlichen Menschen im Gesellschaftszustand* unterschieden wird, wie dies Rousseau im „Emile“ entwickelt⁷⁰ (Rousseau 2004, S. 813, 525, 431, 646, 487 ff., 407, 215 f.; dazu auch *das Problem der klugeregelten Freiheit*, S. 210, 216), ohne gleichzeitig von einer pädagogisch vermittelten (oder vermittelbaren) Erfolgsgeschichte auszugehen. In diesem Sinne ist die natürliche Erziehung, die Rousseau im „Emile“ darlegt, als eine der perfektiblen Menschennatur gemäße Erziehung unter Bedingungen des vergesellschafteten Zusammenlebens des Menschen zu verstehen und nicht als Erziehung des Menschen im Naturzustand einerseits und des Menschen als Bürger andererseits.

Mit Rousseau gewinnt die Pädagogik nicht nur das Bewusstsein darüber, was und wozu sie ist, was sie kann und soll, sondern ebenfalls, was und wozu sie nicht ist, was sie nicht kann und was sie zu unterlassen hat, selbst wenn sie es vermochte. Der positive Begriff bringt zugleich eine negative Seite hervor: das, was nicht Pädagogik ist, was sie in ihrer

⁷⁰ „Man darf nicht verwechseln, was im Naturzustand natürlich ist und was im Gesellschaftszustand natürlich ist“ (Rousseau 2004, S. 813).

Selbstverständigung und -begrenzung als außerpädagogisch exkludiert. Und dieses Nicht der Pädagogik wird in Rousseaus „Emile“ in seinen vielfältigen Formen bewusst gemacht und dargestellt.

Die Bestimmung der inneren Grenzen der Pädagogik, im Sinne einer handlungstheoretischen Verständigung der Bedingungen, unter denen eine Erziehung durch den Menschen tatsächlich in seinen Händen liegt, führt also vermittelt über die methodische, inhaltliche und institutionelle Bestimmung der Pädagogik nicht nur zu pädagogischer Inklusion, sondern ebenfalls zu einer pädagogischen Exklusion im Sinne einer Bestimmung dessen, was nicht Pädagogik ist, und, in diesem Zusammenhang, vermittelt über die technologische Gestaltung pädagogischer Praxis, zu (unerwünschten) individualisierten Ungleichheitsfolgen im Kontext pädagogischer Ungleichbehandlung bis hin zum Ausschluss aus künstlich veranstalteter pädagogischer Praxis als der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik.

Die **bildungstheoretische Frage** nach Aufgabe und Zweck von Erziehung und Bildung lässt sich dabei zwischen der Ermöglichung der Teilhabe und Kultivierung der perfekten Menschennatur sowie der selbst- und mittätigen Teilhabe an der Gestaltung von Welt und Gesellschaft bestimmen. Die von Rousseau unterschiedenen Phasen entwickeln in diesem Zusammenhang aufeinander aufbauend zuerst die (natürlichen) Kräfte des Kindes, dann Identität und Freiheit entlang der Notwendigkeit der Dinge, die Vernunft entlang der Nützlichkeit der Dinge, die Moral entlang der gesellschaftlichen Verhältnisse und abschließend die gesellschaftliche Teilhabe und das Ende der Erziehung im Übergang in die Selbstständigkeit (siehe Tabelle 6).

Die **erziehungstheoretische Frage** nach der Art und Weise pädagogischer Einwirkungen bewegt sich zwischen der Inszenierung pädagogischer Situationen und der reflexiven Gestaltung des Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling. Die Grundsätze der negativen Erziehung einerseits und der Selbsttätigkeit und Freiheit des Zöglings andererseits markieren dabei die Kontinuität durch die unterschiedlichen Phasen der Erziehung. Das Gebot der pädagogischen Zurückhaltung gilt so bereits in der ersten Phase der Erziehung mit Blick auf die „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) von Hilfe, Pflege und Fürsorge. In der zweiten Phase bezieht sich die „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) auf die pädagogische Inszenierung und Gestaltung der Welt der Dinge und dann der Wahl der Dinge. In der Vorbereitung der Aufhebung des Erziehungsverhältnisses (fünfte Phase) wird das Verhältnis von Erzieher und Zögling in der vierten Phase selbst reflexiv, indem es sich auf die zurückliegende und zukünftige Erziehung bezieht (siehe Tabelle 6).

Bezüglich der **institutionstheoretischen Frage** nach einem angemessenen Ort der Erziehung und Bildung erweist sich so die „klugeregelte Freiheit“ (Rousseau 2004, S. 210) als durchgängiges Prinzip der Ermöglichung von Übergängen zwischen den einzelnen Erziehungsphasen als, im Rahmen einer eigenständig institutionalisierten Pädagogik, methodisch und inhaltlich, künstlich und kunstvoll gestaltete und zu gestaltende (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Bearbeitung der systematischen Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Rousseau

		Handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik		
		Negative Erziehung (Theorie der Erziehung)	Mensch/Bürger (Theorie der Bildung)	Kluggeregelte Freiheit (Theorie pädagogischer Institutionen)
Gegenstands- theoretische Frage- stellungen moderner Pädagogik	2. Diskurs (Gleichheit/ Ungleichheit)	pädagogische Wirksamkeit vermittelt über die Selbsttätigkeit der Zöglinge – Selbst-Bestimmung	Teilhabe an der perfektiblen Menschennatur – perfektibilität (Natur)	naturgemäße Erziehung unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft Eigenständigkeit künstlich veranstalteter Pädagogik sowie Gestaltung von Übergängen zwischen Pädagogik und weiteren Bereichen menschlichen Zusammenlebens
	Emile/ Contrat social (Teilhabe/ Ausschluss)	pädagogische Transformation als konkrete Inszenierung pädagogischer Situationen und Abstraktion von vor- und außerpädagogisch gegebener Formen der Ungleichheit (Natur und Gesellschaft)	selbst- und mittätige Teilhabe an der Gestaltung von Welt und Gesellschaft – Anerkennung und Vertrag	Erzieher als Repräsentant der Eigenständigkeit der Pädagogik und Gestalter einer pädagogischen Provinz/totalen Erziehungswelt als Ort der Erziehung
	Emile (Inklusion/ Exklusion)	vertragstheoretische Grundlegung der Pädagogik als künstlich und kunstvoll veranstaltete, zu verantwortende Praxis in Bezug auf die handlungstheoretische Reflexion der technologischen Möglichkeiten einer pädagogischen Transformation des Verhältnisses von Natur und Gesellschaft: - negative Erziehung (im Sinne einer Selbstaufhebung pädagogischer Praxis) als Ermöglichung der - Teilhabe an der menschlichen Natur sowie einer selbst- und mittätigen Teilhabe an der Gestaltung von Welt und Gesellschaft im Sinne einer Transformation der Ungleichheit in der Gestaltung vielfältiger Übergänge zwischen Natur und Gesellschaft (Problemstellung von Mensch/Bürger, Natur/Gesellschaft) im Rahmen - einer kluggeregelten Freiheit im Sinne eines exklusiven Ortes der Erziehung		

Nach der Betrachtung des Erziehungsprozesses im Wandel der Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses im Durch- und Übergang der unterschiedenen Erziehungsphasen wird an dieser Stelle deutlich, dass die Gegenüberstellung einer natürlichen und einer bürgerlichen Erziehung (im Sinne zweier grundsätzlich zu unterscheidender Erziehungsarten, die jeweils unterschiedliche pädagogische Maßnahmen erfordern) und ihre Veror-

tung in jeweils unterschiedlichen Erziehungsphasen als methodisch und inhaltlich zu unterscheidende Erziehungen des (natürlichen) Menschen einerseits und des Bürgers (oder des gesellschaftlichen Menschen) andererseits (Rang 2004, S. 70 ff.; vgl. auch Schäfer 2002, S. 66 ff.) zu kurz greift. Auch dort, wo sie die beiden großen zeitlichen Abschnitte der Erziehung in ihrem Zusammenhang begreift (Rang 2004, S. 71; Schäfer 2002, S. 78 ff.), scheint sie nicht geeignet, Rousseaus Überlegungen zur zeitlichen Struktur der Pädagogik in der Dialektik von Anfang und Ende der Pädagogik (vgl. Benner 2001a), in ihrer Bedeutung für die Entstehung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik zu begreifen und zu erschließen. Die Voraussetzung dazu wäre, den Entwurf der Erziehung im Rahmen einer eigenständig institutionalisierten Pädagogik, als Ergebnis der Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer naturgemäßen Erziehung unter Bedingungen der Gesellschaft durchweg, von ihrem vertragstheoretischen Anfang bis zu ihrem Ende in der Selbst- und Mittätigkeit des Zöglings in Welt und Gesellschaft, im Spannungsfeld zwischen Natur und Gesellschaft, entlang der Veränderung der methodischen, inhaltlichen und institutionellen Gestaltung der Erziehung, im Kontext der Veränderungen der zeitlichen Struktur der Erziehung, entlang der Frage einer Aufopferung der Gegenwart für die Zukunft zu betrachten (vgl. Benner 2001a,b; von Hentig 2004).

Da die sonderpädagogische Historiographie jedoch durchgehend der ersten Lesart folgt (vgl. Möckel 1986, 2007; Bleidick 1999b; Moser 1998; Haeblerlin 2005; Hofer-Siebert 2000; Ellger-Rüttgardt 2008) scheint es nicht verwunderlich, dass sie eine negative Erziehung im Sinne eines Wachsen-Lassens, der Entfaltung natürlicher Anlagen (Moser/Sasse 2008, S. 24) eines abstrakten Durchschnittsmenschen (Moser 1998, S. 77), insgesamt als pädagogische Enthaltbarkeit, Nicht-Unterstützung (Möckel 2007, S. 26 f.) oder Nicht-Erziehung (Moser 1998, S. 77) versteht. Der Ausschluss aus Pädagogik den Rousseau begründet, wird in diesem Zusammenhang nicht auf die pädagogische Exklusion sowie die technologische Bestimmtheit und Verantwortung der Pädagogik bezogen, sondern als Ausschluss von Kindern, deren Erziehung besondere unterstützende Maßnahmen erfordern, die also, z.B. aufgrund einer Behinderung, scheinbar zwangsläufig durch das Raster einer negativen, enthaltenden, nicht-unterstützenden naturalistischen Erziehung fallen, entlang vor- außerpädagogisch bestimmter Formen der Ungleichheit am Zögling thematisiert. Indem die Sonderpädagogik jedoch ihre eigene Unterscheidung zwischen einer an einem Durchschnittsmenschen orientierten, *behinderte Kinder* ausschließenden Normalpädagogik und einer eben aus diesem Grunde notwendigen speziellen und in besonderem Maße individualisierenden besonderen Pädagogik (für ausgeschlossene und behinderte Kinder) entlang einer außerpädagogischen individualisierenden und anthropologisierenden Klientelbeschreibung historisch derart bei Rousseau verankert (vgl. Möckel 1986, 2007), verstellt sie sich nicht nur den Blick auf den Ausschluss aus pädagogischer Praxis als pädagogisch zu verantwortendes Problem der technologischen Realisierbarkeit der handlungstheoretischen Überlegungen der Pädagogik (vgl. Tenorth 2006a) und spezifischen Form pädagogischer konstituierter Ungleichheit, sondern zugleich die Möglichkeit ihrer eigenen pädagogischen Selbstverständigung sowie die Möglichkeit der Bearbeitung des pädagogisch erzeugten Ausschlusses in der Entwicklung neuer und anderer *pädagogischer* Technologien entlang der fortgesetzten Verständigung der handlungstheoretischen Fragestellungen moderner Pädagogik (als sonderpädagogischer Problemstellung moderner Pädagogik).

In diesem Sinne verdeckt der systematische Ausgang von der Problemstellung der Behinderung den Blick auf die Frage nach dem pädagogischen Problem der Sonderpädagogik. Dabei greifen sowohl die Ansätze zu kurz die die Sonderpädagogik als besondere über das normale Maß hinausgehende pädagogische Förderung begreifen (vgl. z.B. Hanselmann 1941; Moor 1965; Speck 1996) und somit nicht ohne eine Referenzialisierung der Besonderung am Individuum auskommen (statt sie auf die Verfasstheit von Pädagogik selbst zu beziehen), als auch die Ansätze, die lediglich die Notwendigkeit der Individualisierung jeglicher Pädagogik betonen (vgl. Eberwein 1995) und so die Problemstellungen pädagogischer Ungleichheit sowie des Ausschlusses aus Pädagogik, als im Kontext pädagogischer Inklusion und Exklusion hervorgebrachte und mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Pädagogik zu bearbeitende, einebnen.

Auch die allgemeinpädagogische Lesart Rousseaus greift an diesem Punkt zu kurz, wenn sie durchweg den exklusiven Charakter von Rousseaus Pädagogik lediglich aus der Perspektive der Selbstbegründung moderner Pädagogik im Sinne einer allgemeinen Menschenbildung begreift und den in der Umsetzung dieser Forderung im Kontext der Selbstbestimmung und -verständigung der Pädagogik (in Theorie und Praxis) hervorgebrachten Ausschluss als spezifische Form pädagogischer Ungleichheit sowie die verschiedenen weiteren Formen pädagogischer Ungleichheit im Kontext pädagogischer Ungleichbehandlung nicht ebenfalls als grundlegende Problemstellung moderner Pädagogik versteht (vgl. Kraft 1999; Prange 2001; Winkler 2006).

Die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik lässt sich in diesem Sinne – das zeigte sich bereits in der Darstellung der comenianischen Pädagogik – weder im Rahmen einer auf außerpädagogische Formen der Ungleichheit rekurrierenden Pädagogik der Behinderten sinnvoll bearbeiten und begreifen noch lässt sie sich im Rahmen einer (scheinbar) all-inkluisiven, alle alles von Grunde auf (und gemäß dem Ganzen) Lehrenden Pädagogik aufheben. Solange die Pädagogik sich als moderne, eigenständig zu institutionalisierende, methodisch und inhaltlich zu gestaltende, d.h. mit Blick auf die verfügbaren Bedingungen ihrer Möglichkeit zu bestimmende und zu begrenzende, von weiteren Bereichen menschlichen Zusammenlebens zu unterscheidende und abzugrenzende begreift, folgen aus dieser Selbstverständigung und -bestimmung unterschiedliche Formen von Teilhabe und Ausschluss als Formen pädagogischer Ungleichheit. Die Frage ist dann nicht die, nach einer Vermeidung, sondern nach einer Anerkennung pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit sowie des Ausschlusses aus Pädagogik als pädagogisch zu bearbeitende Problemstellungen. Das schließt eine Bestimmung der Problemstellung als außerpädagogische aus. In diesem Sinne hat sich die moderne Pädagogik mit den Effekten ihrer positiven Bestimmung im Kontext ihrer damit einhergehenden negativen Bestimmung zu befassen. Das ist das Nicht-Begriffene der Pädagogik als pädagogisch Exkludiertes im Sinne des als Nicht-Pädagogik bestimmten, genauso wie das noch nicht pädagogisch Begriffene im Sinne des pädagogisch Unbestimmten.

Bei Rousseau kommt diese Aufgabe noch nicht in den Blick. In diesem Punkt setzt sich das Praxisverbot aus dem ersten Buch des „Emile“ in der weiteren Selbstbegründung (und -begrenzung) der Pädagogik bei Rousseau fort. Die theoretische Eliminierung der relativen Unverfügbarkeit pädagogischer Praxis in der fiktionalen Gestaltung einer totalen Erziehungswelt (vgl. Cassirer 1989; Schäfer 2002) als Darstellung der prinzipiellen Möglichkeit und Notwendigkeit einer eigenständigen Pädagogik – und eben deren nur

theoretische Möglichkeit – gerät im Spannungsfeld von Anfang und Ende pädagogischer Praxis sowie im Spannungsfeld ihrer handlungstheoretischen Reflexion und ihrer technologischen Möglichkeit zum pädagogischen Grund für den Ausschluss aus einer künstlich veranstalteten pädagogischer Praxis. Das Praktisch-Werden der Pädagogik scheitert hier nicht an der mangelnden Verständigung ihrer praktischen Schwierigkeit, die Rousseau in der Unterscheidung der drei Lehrmeister differenziert entwickelt, sondern an der theoretischen Vorstellung ihrer praktischen Beherrschbarkeit als künstlich und kunstvoll veranstaltete Praxis. Ging Comenius noch von einer prinzipiellen Leichtigkeit der Pädagogik aus, führt die Negation dieser Leichtigkeit in der Feststellung einer prinzipiellen (geradezu konstitutiven) Schwierigkeit bei Rousseau zur Fiktion der theoretischen Beherrschbarkeit. Erst wenn die Schwierigkeit pädagogischer Praxis ihren angemessenen Platz im Verhältnis pädagogischer Theorie und Praxis gefunden hat, lässt sich die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik nicht nur erkennen, sondern auch bearbeiten.

In diesem Zusammenhang zeigt sich bei Rousseau die grundlegende Begrenzung der Reichweite einer Begründung der Pädagogik entlang eines Gedankenexperiments. Demzufolge bleibt die Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung im Sinne der Aufhebung des pädagogischen Ausschlusses sowie einer Transformation der Ungleichheit in der Ermöglichung der Teilhabe an Pädagogik in der Verständigung und Gestaltung neuer und anderer pädagogischer Übergänge, im Spannungsfeld pädagogischer Theorie und Praxis, notwendig auf Praxisexperimente verwiesen (vgl. Benner 1972; 1998; 2001b; Benner/Kemper 2003; Tenorth 2006a).

4 Johann Heinrich Pestalozzi – Die Bearbeitung pädagogischer Exklusion und die Frage nach Einheit und Differenz der Pädagogik

4.1 Einleitung – Einheit und Differenz der Pädagogik als pädagogisches Problem

Findet bei Comenius die Problemstellung pädagogischer Exklusion ihre Darstellung und Bearbeitung insbesondere in seiner Theorie der Pädagogik, seiner Theorie der Schulen des Ganzen sowie der Bücher des Ganzen, um dann in seiner Theorie der Lehrer des Ganzen, in der In-eins-Setzung von Welt und Pädagogik endgültig in der Vorstellung einer Totalinklusion aufgehoben zu werden, findet sich bei Rousseau die Problemstellung pädagogischer Exklusion in der Unterscheidung einer künstlich veranstalteten vertraglichen Erziehung und einer natürlichen, familialen Erziehung im Kontext der Unterscheidung unverfügbarer und (technologisch) verfügbarer Bedingungen der Pädagogik sowie in der theoretischen Konzeption einer totalen Erziehungswelt in radikaler Weise dargestellt. Während Comenius das Problem pädagogischer Exklusion insbesondere mit Blick auf die Gestaltung zeitlicher, räumlicher, personaler und sachlicher Übergänge im Rahmen einer eigenständigen Einrichtung der Pädagogik entwickelt, verweist Rousseau auf seine prinzipielle Unausweichlichkeit und geradezu konstitutive Bedeutung für die moderne Pädagogik als exklusive Veranstaltung. Eine pädagogische Bearbeitung der Problemstellung der Exklusion kommt jedoch weder bei Comenius in den Blick, bei dem die Pädagogik im Ganzen aufgehoben bleibt und so auch die konstitutive Differenz von Pädagogik und Gesellschaft eingeebnet wird, noch bei Rousseau, der die Unvereinbarkeit einer naturgemäßen Erziehung mit den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft in der Differenz von Theorie und Praxis in einem Praxisverbot verhärtet.⁷¹ Während in Rousseaus Gedankenexperiment die technologischen Bedingungen der Pädagogik zum Kriterium der Legitimation und Verantwortung pädagogischer Praxis werden, und somit den Ausschluss aus künstlich veranstalteter Pädagogik pädagogisch begründen, bildet bei Pestalozzi gerade das Fehlen dieser Bedingungen den Ausgangspunkt pädagogischer Theorie und Praxis.

Pestalozzis Überlegungen zur Schwierigkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit einer allgemeinen Menschenbildung verweisen so, im Rahmen einer experimentierenden und reflektierenden Pädagogik (vgl. Benner/Brüggen 2011), auf die Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer pädagogischen Bearbeitung pädagogischen Ausschlusses sowie pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit (als Folgen pädagogischer Exklusion), mit Blick auf die Einheit und Differenz der Pädagogik als natürliche und umgängliche sowie als künstlich veranstaltete in Theorie und Praxis. Die Frage, die im Weiteren am

⁷¹ Der Bruch im praktischen Zirkel von Sitte und Überlieferung, Vor- und Mittun (Benner 2001 a) wird hier von Comenius in der Vorstellung einer Wieder-in-Stand-Setzung aufgehoben, bei Rousseau hingegen gerät der Bruch zur absoluten, d.h. unaufhebbaren Differenz von Theorie und Praxis, Pädagogik und Gesellschaft.

Werk Pestalozzis bearbeitet werden soll, lautet demzufolge, inwiefern die Problemstellungen pädagogischen Ausschlusses sowie pädagogischer Ungleichheit im Kontext der Selbstverständigung moderner Pädagogik – das ist die Bearbeitung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, Inklusion und Exklusion – entlang der Frage nach Einheit und Differenz der Pädagogik bearbeitet werden können, ohne einerseits die Eigenständigkeit der Pädagogik aufzugeben oder andererseits den Ausschluss aus pädagogischer Praxis in Kauf zu nehmen.

Insbesondere bei der Auseinandersetzung mit Pestalozzi stellt sich vor dem Hintergrund der jüngeren pädagogischen Historiographie, vor allem der Arbeiten im Vor- und Nachgang zum Jubiläumsjahr anlässlich des 250. Jahrestags Pestalozzis Geburtstag, die Frage nach den unterschiedlichen Lesarten und Zugängen zu seinem Werk. Die Lektüren reichen dabei von Darstellungen Pestalozzis Bedeutung für die moderne Pädagogik allgemein sowie im besonderen der (neuen) Volksschule (Flitner W. 2001; Spranger 1966; Reble 1995; Böhm 1994), der Sozialpädagogik (Böhm 1994; Thole/Galuske/Gängler 1998; Reyer 2002), der Sonderpädagogik (Josef 1967; Haeberlin 2005; Georgens/Deinhardt 1861; Ellger-Rüttgardt 2008), der Erwachsenenbildung (Dräger 1996, 1989) über vordergründig politische (Herrmann 1996) und religiöse Lesarten (Osterwalder 1996a; Springer 1996) bis hin zur völligen Auflösung seiner theoretisch-systematischen, aber auch praktischen Bedeutsamkeit in der Darstellung einer glorifizierenden und mythologisierenden Rezeptionsgeschichtsschreibung (Oelkers/Osterwalder 1995; Osterwalder 1996b). Wie schon im Falle von Comenius scheint Pestalozzi in ganz unterschiedlichen (pädagogischen) Begründungszusammenhängen beansprucht zu werden, und damit als Prototyp des pädagogischen Klassikers (vgl. Blankertz 1992; Prange 2007; Tenorth 2003; Tröhler 2008) eine Einheit stiftende Figur zu sein, während parallel die Frage seiner pädagogischen Bedeutsamkeit Stein des Anstoßes und der Kontroverse ist (vgl. Hager/Tröhler 1996). Es sollen folglich auch in diesem Kapitel die Fragestellung der vorliegenden Arbeit und ihre Spezifikation am Werk Pestalozzis, ausgehend von den unterschiedlichen Darstellungen und Lektüren Pestalozzis in der pädagogischen Historiographie, entwickelt werden.

Vor dem Hintergrund der jüngeren Diskussion pädagogischer Historiographie lässt sich bezüglich der Arbeiten Pestalozzis fragen, inwiefern Pestalozzi die Frage nach der Eigenständigkeit der Pädagogik, als grundlegendes Thema moderner Pädagogik im Sinne der vorliegenden Arbeit, überhaupt bearbeitet. Betont doch ein Teil der jüngeren Historiographie, entgegen einer langen Tradition, Pestalozzis theoretische und praktische Bedeutung für die Entstehung moderner Pädagogik darzustellen (Blankertz 1992; Reble 1995; Benner/Brüggen 2011), gerade die Schwierigkeit, Pestalozzi eindeutig in der Tradition moderner Pädagogik zu verorten (vgl. Oelkers/Osterwalder 1995; Osterwalder 1996a, c). Die Einwände beziehen sich dabei in erster Linie auf die Bedeutung der unterschiedlichen Konzepte Pestalozzis – insbesondere der Methode, der Wohnstübenerziehung, der Sittlichkeitserziehung, der Elementarisierung (Anschauung) – in der Verständigung moderner Pädagogik und werden einerseits ausgehend von ihrem Entstehungskontext, andererseits von ihrem Wirkungskontext aus diskutiert (vgl. Oelkers/Osterwalder 1995).

So konstatiert Osterwalder mit Blick auf die diskursiven Entstehungskontexte des Konzepts der Wohnstube, der Elementarmethode sowie des Konzepts der absoluten Inner-

lichkeit und Einheit des Subjekts (Osterwalder 1996c, S. 150; vgl. auch Osterwalder 1995a): „Die Begründung von Erziehung aus einer vorgegebenen, alles umfassenden abgeschlossenen Ordnung bleibt eine Konstante in Pestalozzis politischem und pädagogischem Denken“ (Osterwalder 1996c, S.153).

Wenig verwunderlich scheint in diesem Zusammenhang, dass die Einschätzung der Wirkung Pestalozzis auf den weiteren pädagogischen Diskurs eher zurückhaltend ausfällt und über eine symbolische Bedeutung der Person Pestalozzis in unterschiedlichen (Wirkungs-)Kontexten nicht hinausgeht (Osterwalder 1995b). Auch Oelkers gelangt in der Betrachtung von Pestalozzis Bedeutung für die Reform der Volksschule zu einer ähnlichen Einschätzung:

„Offenbar ist das 18. Jahrhundert nicht das ‚Jahrhundert Pestalozzis‘, wenn man drei Faktoren in Rechnung stellt die Pestalozzi gezielt mißachtet, die Rationalisierung des Lernens, die Erweiterung des pädagogischen Raumes und die Abstraktion der wissenschaftlichen Bildung. ‚Wohnstubenerziehung‘ oder ‚Elementarbildung‘ des Volkes sind unter diesen Voraussetzungen lediglich reaktive Kategorien, die die wirklichen Tendenzen verkennen, sich aber, wegen ihrer zunehmenden Unmöglichkeit, wachsender Beliebtheit bei den Programmaticern einer ‚neuen Erziehung‘ erfreuen, und dies ungebrochen bis heute.“ (Oelkers 1995a, S. 26; vgl. auch Oelkers 1996)

Ausgehend von einer Gegenüberstellung von Erziehung und Bildung bzw. Sittlichkeits-erziehung und bildendem Unterricht erscheint in Oelkers Darstellung Pestalozzis Schulkritik, in ihrem Ausgang vom Konzept der Wohnstubenerziehung, reaktionär und auf eine Restitution der Einheit von Erziehung und Bildung in der Ordnung der Dorfgemeinschaft oder der Gemeinschaft des ganzen Hauses gerichtet. Pestalozzis Schulkritik läuft in diesem Sinne, im Kontext des Diskurses moderner Pädagogik, historisch gewissermaßen ins Leere und kann gerade deshalb – aufgrund ihrer theoretischen und praktischen Bedeutungslosigkeit – eine nur rhetorische Funktion, insbesondere mit Blick auf die Reform der Volksschule, jedoch auch in den weiteren pädagogischen Diskursen erlangen (Oelkers 1995a, b, 1996; vgl. Dudek 1996).

Demgegenüber finden sich auch in der neueren pädagogischen Historiographie Arbeiten, die eine systematische Bedeutung Pestalozzis für die Entwicklung der modernen Pädagogik reklamieren (vgl. Hager/Tröhler 1996). So findet Herrmann in Pestalozzis Denken unterschiedliche Fragestellungen des „Übergangs von der Traditionalität zur Moderne“ (Herrmann 1996, S. 42) bearbeitet und sieht gerade in Pestalozzis Überschreitung eines im engeren Sinne pädagogischen Denkens und Handelns hin zu gesellschaftstheoretischen und politischen Fragen seine Bedeutsamkeit für die moderne Pädagogik. Insbesondere in der Bearbeitung der Frage nach einer angemessenen Form der Institutionalisierung pädagogischer Praxis im Kontext der Auflösung ständischer Strukturen, deren Bearbeitung Oelkers und Osterwalder einem kosmologischen Denken zurechnen, findet Reyer Hinweise auf eine Bearbeitung grundlegender Problemstellungen moderner Pädagogik im Spannungsfeld künstlich veranstalteter Erziehung und natürlicher umgänglicher Erziehungsverhältnisse (Reyer 2002, S. 57 ff.; vgl. auch Blankertz 1992; Schütz 1979; Böhnisch/Münchmeier 1993).

Kuhlemann kommt in Auseinandersetzung mit der neueren historischen Forschung zu Pestalozzi so auch zu folgendem Ergebnis:

„Während der überwiegende Teil der wissenschaftlichen Diskussion sich auf die Geschichte der Rezeption Pestalozzis konzentriert, auf Mythos und Entmythologisierung, auf Wirkung bzw. Wirkungslosigkeit seiner Konzepte, steht auf der anderen Seite die Aufforderung, Pestalozzi neu zu lesen.“ (Kuhlemann 1998, S. 244)

Und Tröhler konstatiert: „Das Resultat der großen Pestalozzi-Tagung 1996 an der Universität in Zürich lautete denn auch, dass Pestalozzis Werk und die Rezeption Pestalozzis deutlicher getrennt werden müssten, was den Weg zu einer Neulektüre seines Werks öffnete“ (Tröhler 2008, S. 12).

Während sich in der pädagogischen Historiographie seit den 1970er Jahren, im Kontext unterschiedlich gelagerter Kontroversen, eine zunehmende Differenzierung der Auseinandersetzung mit Pestalozzi abzeichnet, scheint die sonderpädagogische Historiographie in weiten Teilen nach wie vor einer verehrenden Klassikerlektüre verpflichtet, die in Pestalozzis Hinwendung zu den Armen, Schwachen, Behinderten und Ausgeschlossenen – auch als Antithese zu Rousseau dargestellt – die Ursprünge einer nicht-aussondernden pädagogischen Theorie und Praxis entdeckt und Pestalozzis Wirken in diesem Sinne als Anfang einer wahrhaft allgemeinen Menschenbildung und damit einer Heilpädagogik als einer einen, ganzen und ungeteilten Pädagogik begreift (vgl. Josef 1967; Georgens/Deinhardt 1861; Bleidick 1999b; Haeberlin 2005; Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008). So ist es auch insbesondere der Charakter Pestalozzis als engagierter, sich selbst aufopfernder Pädagoge, der in der sonderpädagogischen Geschichtsschreibung als moralisierendes Vorbild für den pädagogischen Nachwuchs einer (wertgeleiteten) Heilpädagogik (Haeberlin 2005) dient. Meist wird in diesem Zusammenhang die Relevanz Pestalozzis, unter Betonung der Singularität seines Engagements, auf seine praktischen Bemühungen beschränkt und sein Wirken eher in der Praxis- und Institutionengeschichte einzelner sonderpädagogischer Fachrichtungen, aber auch der Sozialpädagogik verortet, ohne seine pädagogische Bedeutsamkeit überhaupt auszuführen. Insgesamt bleibt also die Auseinandersetzung mit Pestalozzi, trotz des beanspruchten historischen Stellenwertes, in den meisten Arbeiten eher randständig und entwickelt weder den systematischen Stellenwert seiner Überlegungen für die Sonderpädagogik (vgl. Josef 1967) noch fragt sie nach sonderpädagogisch bedeutsamen Entstehungs- und Wirkungskontexten seiner Arbeiten.⁷²

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen historiographischen Positionen stellt sich hier die Frage, inwiefern der Bruch im praktischen Zirkel von Sitte und Überlieferung (Benner 2001a) – den Comenius durch eine allgemeine „Instandsetzung“ zu bearbeiten versucht, Rousseau hingegen in der prinzipiellen Unterscheidung von Pädagogik und Gesellschaft in einem Praxisverbot verhärtet – nicht nur konstitutiv ist für die Unterscheidung natürlicher umgänglicher Erziehungsverhältnisse und künstlich veranstalteter, methodisch und inhaltlich gestalteter, eigenständig institutionalisierter, allgemeinbildender Erziehungsverhältnisse und die handlungs- und gegenstandstheoretische Verständigung der Eigenständigkeit der Pädagogik sowie ihre technologische Gestaltung. Vielmehr ist auch von Interesse, ob und inwiefern sich innerhalb dieser Unterscheidung sinnvoll und begründet von einer Einheit der modernen Pädagogik reden lässt. Und weiter-

⁷² Ausnahmen hierzu bilden Haeberlin (2005), der Pestalozzi an den Anfang einer Tradition Schweizer Heilpädagogik stellt, und Moser (1998), die Pestalozzis Überlegungen zur Wohnstubenerziehung im Kontext der diskursiven Formierung von Behinderung in der Pädagogik der Aufklärung kritisch reflektiert.

hin, inwiefern sich von einer Einheit der Pädagogik überhaupt sinnvoll reden lässt, ohne die Differenz von Pädagogik und Gesellschaft, umgänglich und künstlich veranstalteter Pädagogik, öffentlicher und privater Erziehung sowie pädagogischer Theorie und Praxis einzuebnen.

Es soll im Weiteren demnach der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern Pestalozzis Überlegungen sich eignen, das Verhältnis von Pädagogik und Nicht-Pädagogik in einem Sinne zu begreifen, der es ermöglicht, pädagogische Ungleichheit und Ausschluss aus Pädagogik als Folgen pädagogischer Inklusion und Exklusion – im Sinne einer „Re-Inklusion“ (Prange 2001, S. 41; vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Moser 2003) – wiederum pädagogisch zu bearbeiten, ohne einerseits die Problemstellung pädagogischer Inklusion selbst in einer kosmologischen Ordnung aufzuheben oder andererseits die Exklusivität der Pädagogik, d.h. ihre pädagogische Bestimmtheit in Theorie und Praxis, mit ihrer praktischen Unmöglichkeit zu erkaufen.

Dazu wird im Folgenden zuerst der Zusammenhang der Ungleichheit der Verhältnisse und der Differenz der Pädagogik in Pestalozzis Ausführungen rekonstruiert (4.2), um anschließend die Bearbeitung dieses Zusammenhangs im Rahmen einer experimentierenden und reflektierenden Pädagogik zu betrachten (4.3). Ausgehend davon wird die Neubestimmung und Transformation der Pädagogik bei Pestalozzi mit Blick auf inklusive und exklusive Effekte analysiert (4.4).

4.2 Die Ungleichheit der Verhältnisse und die Differenz der Pädagogik – Der Ausschluss aus Pädagogik und die Ungleichheit der Teilhabe als Probleme pädagogisch hervorgebrachter und zu bearbeitender Ungleichheit

Die Fragestellung der Ungleichheit zeigt sich bei Pestalozzi insbesondere in seinen Überlegungen zum Wandel der Ständegesellschaft sowie zum Problem der Armut an unterschiedlichen Stellen in seinem Werk. Dabei lassen sich verschiedene Dimensionen der Ungleichheitsproblematik systematisch unterscheiden. Während speziell die Schriften „Ja und Nein“ (PSW 10, S. 75 - 170)⁷³ sowie die „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ (PSW 12, S. 1 - 166) das Problem der Ungleichheit einerseits im Kontext einer politischen Philosophie, andererseits im Kontext einer praktischen Philosophie entwickeln, rückt in anderen Schriften die Ungleichheit als Problem der konkreten politischen, ökonomischen und besonders der pädagogischen Praxis in das Zentrum des Interesses, so in den „Neuhofschriften“ (PSW 1), „Lienhard und Gertrud“ (PSW 2,3,4,5), dem „Stanzer Brief“ (PSW 13) sowie den „Ansichten, Erfahrungen und Mittel“ (PSW 19).

Bei Comenius wird die Ungleichheit der Menschen als gegeben verstanden. Vor diesem Hintergrund fordert er eine Teilhabe aller an pädagogischer Praxis, ausgehend von der Annahme der Gottesgeschöpflichkeit des Menschen, deren pädagogische Bearbeitung, insbesondere unter Rekurs auf die scheinbar schon vor und außerhalb der Pädagogik ge-

⁷³ PSW: Pestalozzi Sämtliche Werke

gebene Ungleichheit der Lebensalter, mit Blick auf eine allgemeine „Instandsetzung“ erfolgt. Rousseau begreift hingegen die vor- und außerpädagogisch gegebene Ungleichheit in seinem Gedankenexperiment prinzipiell als gesellschaftlich vermittelte, von der aus pädagogisch zu abstrahieren sei, da sie keinerlei Anhaltspunkte für eine Gestaltung der pädagogischen Praxis liefere, diese also die Kriterien ihrer Ungleichbehandlung aus sich heraus entwickeln müsse. Bei Pestalozzi findet sich das Problem der Ungleichheit im Spannungsfeld der theoretischen Entwicklung in seiner politischen und praktischen Philosophie (und Anthropologie) und der praktischen Bedeutsamkeit der Ungleichheit der Verhältnisse in der konkreten politischen, ökonomischen und pädagogischen Praxis begriffen und bearbeitet.

Im Zentrum des Interesses stehen die grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen zur Zeit Pestalozzis (vgl. Herrmann 1996), zum einen mit Blick auf die konkreten Probleme im Spannungsfeld von Elend, Armut und Reichtum, Stadt und Land sowie Landwirtschaft, Handwerk und Industrie, zum anderen die prinzipielle Frage nach der Entwicklung der Ungleichheit unter den Menschen im gesellschaftlichen Zustand, mit Blick auf deren Begründung in einer politischen und praktischen Philosophie und Anthropologie (vgl. Tröhler 2008). Finden sich bei Rousseau die Frage nach Ungleichheit unter den Menschen sowie die Theorie der Pädagogik und die (politische) Theorie der Gesellschaft systematisch getrennt und prinzipiell und theoretisch entwickelt, werden sie in den meisten Schriften Pestalozzis nicht unsystematisch, jedoch zusammenhängend und ungeschieden diskutiert. Es stellt sich demnach die Frage, inwiefern eine systematische Unterscheidung in der Analyse nicht schon zu Beginn grundlegende Aspekte von Pestalozzis Werk außer Acht lässt bzw. gar nicht zur Geltung bringen kann. Im Folgenden soll daher der Fokus der Rekonstruktion Pestalozzis Auseinandersetzung mit der Ungleichheitsproblematik auf der Herausarbeitung des spezifischen Zusammenhangs von Ungleichheit und Pädagogik liegen.⁷⁴

Ausgehend von der Frage, wie Ungleichheit für Pestalozzi pädagogisch zum Problem wird, soll in diesem Kapitel Ungleichheit als konkrete Problemstellung pädagogischer, politischer und ökonomischer Praxis sowie als grundlegender Aspekt einer politischen praktischen Philosophie entwickelt werden, um sodann nach der spezifisch pädagogischen Bedeutsamkeit der Problemstellung der Ungleichheit bei Pestalozzi zu fragen.

Anders als Comenius, bei dem die Schwierigkeit moderner Pädagogik in einer göttlich sanktionierten Leichtigkeit aufgehoben bleibt, und anders als Rousseau, der die Schwierigkeit in der Entscheidung für ein Gedankenexperiment zumindest theoretisch handhabbar macht, geht Pestalozzi in seinen Überlegungen von der praktischen Schwierigkeit des Anfangs der Erziehung im Kontext konkreter Umstände und bestehender Ungleichheiten in dem Sinne aus, dass ihm diese Umstände und Ungleichheiten selbst, insbesondere im Zusammenhang von Armut (und Reichtum) einerseits sowie Teilhabe an und Ausschluss aus Erziehung und Bildung andererseits, vor dem Hintergrund der prinzipiellen Forderung allgemeiner Menschenbildung, zum Ausgangspunkt seines Nachdenkens und Handelns werden (vgl. Herrmann 1996; Soetard 1996).

⁷⁴ Diesem Vorgehen liegt dennoch die Annahme zugrunde, dass sich Ungleichheit und Pädagogik auch in Pestalozzis Werk systematisch unterscheiden lassen.

Bezüglich der Frage nach der praktischen Möglichkeit von Erziehung und Bildung als allgemeiner Menschenbildung ist für Pestalozzi ein Absehen von den konkreten Umständen der Ungleichheit überhaupt nicht möglich, vielmehr werden die konkreten Bedingungen der Ungleichheit zum Ausgangspunkt der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Praxis. Bereits in den „Aufsätzen über die Armenanstalt auf dem Neuhofer“ (PSW 1, S. 135 ff.) zeigt sich der Zusammenhang von Armut und Erziehung in seinen unterschiedlichen Dimensionen. So heißt es im ersten Brief „über die Erziehung der armen Landjugend“ (PSW 1, S. 142) an Nikolaus Emanuel von Tschärner :

„Ich bin nun 3 Jahre beschäftigt den Absichten Ihres Traums nach meiner Lag und nach meinen Umständen gerecht zu thun! aber ach! wie wenig ist der Anfang den ich erreicht, wie unvollkommen, wie langsam gehen die Wege zu solchen Endzwecken mit welchen vast unbesieglichen Schwierigkeiten muß man in diesem Fach in dem man keine Vorgänger, keine Wegweiser hat, kämpfen – hier in diesem für die Menschheit so wichtigen Fach läuft der Menschenfreund im erleuchteten Jahrhundert in dunklen Einöden ganz ungebahnte Wege. Ich habe immer die wichtigste Armenanstalt in der Auferziehung der Waysen geglaubt – Der Arme ist mehrentheils arm, weil er zur Erwerbung seiner Bedürfnisse nicht auferzogen ist; man sollte hier die Quelle stopfen – Der Endzweck in der Auferziehung des Armen ist, neben der allgemeinen Auferziehung des Menschen in seinem Zustand zu suchen – Der Arme muß zur Armuth auferzogen werden, und hier ist der Prüfungsknoten ob eine Anstalt würrklich gut sey.“ (PSW 1, S. 142 f.)

Ausgehend von der praktischen Schwierigkeit des Anfangs von Erziehung und Bildung als allgemeiner Menschenbildung, wie sie Pestalozzi zu Beginn des Zitates thematisiert, wird hier zu einem werkgeschichtlich sehr frühen Zeitpunkt, in der zweiten Hälfte des Zitats, ein doppelter Zusammenhang von Armut und Erziehung deutlich, der sich fortan durch große Teile des Werks Pestalozzis zieht und der im Folgenden entwickelt und dargestellt werden soll. Während Pestalozzi einerseits die Frage von Teilhabe und Ausschluss an Erziehung und Bildung als Problem der Armut im Kontext von Ungleichheit betrachtet, erscheinen andererseits die konkreten Umstände der Ungleichheit als zentrale Referenz in seinen Überlegungen zur Begründung der Möglichkeit (und Notwendigkeit) einer Erziehung der Armen. Pestalozzi fragt in diesem Sinne nicht nur, ausgehend vom Problem des Ausschlusses aus pädagogischer Praxis, nach den Bedingungen des Ausschlusses sowie den pädagogischen Ungleichheitsfolgen, vielmehr werden ihm die Umstände und Verhältnisse selbst, als Bedingungen von Ausschluss und Ungleichheit, zum Ausgangspunkt seiner pädagogischen Überlegungen. In seinem Brief an Tschärner heißt es weiter:

„Die Auferziehung des Armen fordert tieffe, genaue Kenntniß der eigentlichen Bedürfnisse, Hemmungen und Lagen der Armuth, Kenntniß des Details der wahrscheinlichsten Lag ihrer zukünftigen Tage [...] Der Menschenfreund muß hinabsteigen in die unterste Hütte des Elends, muß den Armen in seiner dunkeln Stuben, seine Frau in der Küche voll Rauch und sein Kind am vast unmöglichen Tagwerk sehen.“ (PSW 1, S. 143)

Während Pestalozzi hier auf die prinzipielle Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den konkreten Verhältnissen gesellschaftlicher Ungleichheit verweist, entwickelt er im Weiteren die spezifische Bedeutsamkeit dieser Auseinandersetzung für die konkrete Gestaltung von Erziehung und Bildung:

„Das ist die Hütte in der ein öffentlich erzogener Sohn einst wohnen muß [...] diese Kinder werden einst arme Leute seyn, sie werden sich in der Art sich zu erhalten nach Ressourcen bequemem müssen, welche nach den Localumständen eines jeden Districts den Armen offen stehen – [...] Man halte sich in jedem Traum, in jedem Plan einer weisen Anstalt an die künftigen Bedürfnisse und Lagen der Kinder, und denke, die Anstalt muß Schulanstalt seyn, die Fertigkeiten zu entwickeln die diesen künftigen Lagen angemessen sind.“ (PSW 1, S. 143 f.)

Doch wie stellen sich diese Umstände, Lagen und Verhältnisse dar, wie werden sie pädagogisch bedeutsam und wie lässt sich dies wiederum pädagogisch begründen und legitimieren?

Oder muss nicht hier schon – spätestens bei der Frage nach der zukünftig wahrscheinlichsten Lage, die an Rousseau verhandelte Grenze moderner Pädagogik als künstlich und kunstvoll veranstaltete Praxis, gemäß einer kluggeregelten Freiheit, hin zu einer affirmativen und reaktionären, außerpädagogisch bestimmten Standeserziehung als überschritten gelten (vgl. Oelkers 1995a; Osterwalder 1995c)?

Im Weiteren soll nun zuerst erörtert werden, wie sich das Problem der Ungleichheit (insbesondere mit Blick auf die Armut) für Pestalozzi darstellt und wie sich in diesem Zusammenhang der Ausschluss von Pädagogik als Ungleichheits- und Armutsproblem zeigt, um dann der pädagogischen Relevanz dieser Überlegungen nachzugehen und in diesem Zusammenhang zu entwickeln, wie sich die konkreten Ungleichheitsverhältnisse als Ausgangsbedingungen der Verständigung und Gestaltung von Pädagogik darstellen (unter 2.3 wird die Frage, was das für Verständigung der Grenzen moderner Pädagogik bedeutet, wieder aufgegriffen).

Vor dem Hintergrund der Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist dabei weniger von Interesse, wie sich die historisch konkreten Ungleichheitsverhältnisse zur Zeit Pestalozzis genau darstellen, sondern, dass sie überhaupt als solche, d.h. als jeweils konkrete Verhältnisse der Ungleichheit, pädagogisch bedeutsam werden und wie dies pädagogisch begründet wird.

In seinen „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ (PSW 12, S. 1 - 166) von 1797 geht Pestalozzi einleitend der Frage nach, wie die bestehenden Umstände und Verhältnisse in die Welt kommen und wie sie sich (ihm) darstellen. Dabei unterscheidet Pestalozzi zu Beginn der „Nachforschungen“ phylogenetisch einen natürlichen oder tierischen und einen gesellschaftlichen Zustand und entwickelt Kenntnisse und Wissen, Erwerb, Eigentum und Besitzstand, Macht, Ehre, Unterwerfung, Beherrschung, Adel, Kronrecht, Freiheit, Tyrannei, Aufruhr, Staatsrecht, Wohlwollen, Liebe und Religion als unterscheidbare, jedoch (vielfach) zusammenhängende Dimensionen gesellschaftlicher Ungleichheits- und Anerkennungsverhältnisse, die sich – wie er am Ende der „Nachforschungen“ entwickelt – ontogenetisch als Naturstand, gesellschaftlicher sowie sittlicher Zustand im Individuum jeweils unterschiedlich darstellen (PSW 12, S. 1 - 166).

Wie bereits bei Rousseau geht auch Pestalozzi von einer prinzipiellen sozialen Verfasstheit gesellschaftlicher Verhältnisse aus, die nicht auf einen Naturzustand gründen oder sich aus ihm ableiten lassen. Während Rousseau jedoch vor dem Hintergrund seiner hypothetischen Konstruktion, in der er den Naturzustand vom gesellschaftlichen Zustand grundsätzlich und reflexiv uneinholbar unterscheidet, statt ihn historisch aus dem Naturzustand zu entwickeln, die bestehende Ungleichheit unter den Menschen als ausschließ-

lich sozial konstituiert, jedoch nicht legitimiert versteht und radikal in Frage stellt und delegitimiert, stellt sich die Frage der Ungleichheit bei Pestalozzi vor dem Hintergrund der Konstruktion einer historischen und anthropologischen Kontinuität zwischen Naturstand und gesellschaftlichem Zustand in der Vorstellung des Menschen als Werk der Natur, als Werk seines Geschlechts sowie als Werk seiner selbst in seinen „Nachforschungen“ grundlegend anders dar als bei Rousseau.

„Meine Natur vermag es nicht, auf dem Punkt des blossen Sinnengenusses stehen zu bleiben, ich muß vermöge meines Wesens, diesen Sinnengenuss zum Mittel meines Strebens, und der Zwecke, worauf dieses Streben ruhet, machen. Daraus entstehen Verhältnisse, die ohne dieses Streben nicht in der Natur wären, die ich aber durch dasselbe, und also durch meinen Willen, in die Natur hinein bringe. So wie dieses geschehen, höre ich auf das einfache Wesen zu seyn, das ich aus der Hand der Natur in die Welt kam. Ich kann nicht mehr als dieses einfache Wesen empfinden, denken und handeln. Ich muß jetzt übereinstimmend sowohl mit den Verhältnissen handeln, die ich selbst in die Welt hineingebracht habe, als auch mit mir, in sofern ich mich durch diese Verhältnisse verändert habe. Ich werde selbst Welt – und Welt wird durch mich Welt – ich ungesondert von ihr, bin ein Werk der Welt – sie ungesondert von mir, ist mein Werk. Aber ich habe eine Kraft in mir, mich von der Welt und die Welt von mir zu sondern, durch diese Kraft werde ich ein Werk meiner selbst. Ich fühle mich also auf eine dreifache Art in der Welt.“ (PSW 12, S. 121 f.)

Die Verhältnisse erscheinen also als durch den Menschen hervor- und in die Welt gebrachte und als solche gleichzeitig als konkrete, unhintergehbare und gegebene Bedingungen seines Handelns. Der Mensch ist bei Pestalozzi im gesellschaftlichen Zustand immer in Verhältnissen begriffen, d.h., immer durch diese bestimmt und nicht außerhalb ihrer bestimmbar. In diesem Sinne endet der Naturstand unwiederbringlich dort, „wo der Zustand unsers Geschlechts in einem hohen Grad verwickelt und mühselig zu werden anfängt“ (PSW 12, S. 70). An diesem Punkt stellt sich dann die Frage wie innerhalb der wechselseitigen Bestimmtheit der Verhältnisse und des Einzelnen, d.h. der Nicht-Unterschiedenheit bzw. der Ungesondertheit von mir und der Welt, einerseits die Selbstbestimmung des Einzelnen und andererseits die konkrete Änderung der Verhältnisse möglich bzw. denkbar werden. Diese Möglichkeit entdeckt und verortet Pestalozzi in der Sittlichkeit des Einzelnen als Kraft, „mich von der Welt und die Welt von mir zu sondern“ (PSW 12, S. 122).

„Aber warum ist es also? warum geht mein Geschlecht im Jammer der Rechtlosigkeit und im Elend innerer Entwürdigung dahin, indessen einzelne Menschen sich zu einer merklichen Höhe bürgerlichen Wohlstands und sittlicher Veredlung erheben. [...] Soviel sahe ich bald, Die Umstände machen den Menschen, aber ich sahe eben sobald, der Mensch macht die Umstände, er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. Sowie er dieses thut, nimmt er selbst Antheil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken.“ (PSW 12, S. 57)

Während die Feststellung, die Umstände machten den Menschen, insbesondere die Verschiedenheit der konkreten Verhältnisse in den Fokus rückt, verweist Pestalozzis Einsicht, der Mensch mache die Umstände, weniger, wie bei Rousseau, auf eine radikale In-Frage-Stellung bestehender Verhältnisse, sondern auf die Möglichkeit und Notwendigkeit des Menschen, in ein reflexives Verhältnis zu sich selbst und seinen Lebensumständen zu treten. Und an dieser Stelle wird die Teilhabe an Erziehung und Bildung dann zum Problem, wenn sie nicht innerhalb und aus den bestehenden Verhältnissen heraus

dem Einzelnen eine konkrete Perspektive auf Selbständigkeit, im Sinne eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses, eröffnet.⁷⁵

So führt Pestalozzi gleich zu Beginn seiner „Ansichten, Erfahrungen und Mittel“ aus:

„Wie allenthalben, fanden wir sie [die Quellen der Übel, A. K.] im Zusammenfluß von einer Menge ungleichartiger, aber stark in einander greifender und tief und vielseitig wirkender Umstände, Verhältnisse, Ansichten, Einrichtungen und Gewohnheiten, wodurch der einzelne Mensch im Lande, in seiner Lage und durch dieselbe, zu einer Kraftlosigkeit und Unbehülflichkeit versinken mußte, die es ihm unmöglich machte, in derselben das zu seyn, was er als Mensch von Gottes- und als Bürger von Rechtswegen darin hätte seyn und werden sollen [...] Je größer die Übel waren, deren Beseitigung ich also wünschte, und je lebhafter ich es fühlte, dass die physischen und geistigen Kräfte des Volkes zur Hebung derselben weit um mich her unnatürlich gehemmt, und fast gänzlich gelähmt waren –, desto mehr zeigte mir die Erfahrung, dass die Gnaden- und Erbarmungsmittel, die man diesen Übeln entgensetzte, anstatt ihnen abzuhelpen, sie wesentlich nur näherten und reizten, und dass das einzige, ihnen wahrhaft abzuhelpen fähige Mittel darin bestehe, die in jedem Menschen ursprünglich wohnende Kraft seine Bedürfnisse zu befriedigen und den Geschäften, Pflichten und Verhältnissen seines Daseyns genughuend zu entsprechen, zu entwickeln, zu beleben und selbständig zu machen [...] Ich wollte frühe für denselben entscheidend handeln; ich wollte nicht bloß einige Beispiele einer besseren Manier der Versorgung der Armen aufstellen, sondern es auch dem Ärmsten im Lande möglich machen, seine körperlichen, geistigen und sittlichen Anlagen durch sich selbst und durch die Umstände, in denen er theils persönlich, theils häuslich, theils bürgerlich lebt, mit Sicherheit auszubilden und durch diese Ausbildung ein festes Fundament für sein beruhigtes und befriedigtes Daseyn zu legen.“ (PSW 19, S. 3 ff.)

Armut ist in diesem Sinne ein komplexes – nicht ein einfaches – Ungleichheitsverhältnis. „Der Arme ist mehrentheils arm“ (PSW 1, S. 142), wie Pestalozzi ausführt. Während Rousseau im zweiten Diskurs, ausgehend von der Frage nach dem Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, Ungleichheit zum einen grundsätzlich als sozial gestaltet und hervorgebracht, zum anderen vertrags- und machttheoretisch als (Anerkennungs-) Verhältnis unter Ungleichem begreift, ohne jedoch diese Verhältnisse konkret zu entwickeln und zu beschreiben, um dann im *Emile* von eben diesen Verhältnissen grundlegend zu abstrahieren, steht bei Pestalozzi die Frage im Vordergrund, wie sich Ungleichheitsverhältnisse unter konkreten gesellschaftlichen Bedingungen unter verschiedenen Umständen genau konstituieren, gestalten, darstellen. Das heißt auf der Ebene der prinzipiellen Reflexion die Frage nach relevanten Kategorien der Ungleichheit der Umstände, auf der Ebene konkreter Ungleichheitsverhältnisse die Frage, wie sich der Zusammenhang verschiedener Umstände zu spezifischen Lagen verdichtet. Bezüglich der Umstände unterscheidet Pestalozzi persönliche, häusliche, bürgerliche und teilweise auch kirchliche und lokale Umstände (vgl. PSW 19, S. 3 ff.), welche die (konkreten) Bedingungen markieren, unter denen sich der (einzelne) Mensch als Werk der Natur, Werk seines Geschlechts und Werk seiner selbst entwickelt und darstellt. Mit dem Begriff der Lage beschreibt er den konkreten Zusammenhang der unterschiedenen Umstände und Verhältnisse im Individuum. Dabei markiert die Möglichkeit der Teilhabe an (unterschiedlichen Formen) pädagogischer Praxis für Pestalozzi einen qualitativen Unterschied bezüglich

⁷⁵ Das gilt bei Pestalozzi im Übrigen auch für den Fall des Aufwachsens im Reichtum – auch hier ist für ihn eine Verwahrlosung denkbar; vgl. „Ansichten, Erfahrungen und Mittel“ (PSW 19)

der Lage des Einzelnen. Es lässt sich so, mit Pestalozzi, ein Zustand der gebildeten und der verwahrlosten Armut unterscheiden.

In diesem Sinne heißt es 1805 in „Zweck und Plan einer Armen-Erziehungs-Anstalt“:

„Der Arme kann so tief arm, und die Lage, durch die sich seine Kräfte entwickeln sollten, so wiedernatürlich und zerstörend auf das Ganze seiner Bildung werden, daß die Vortheile, die er davon ziehen könnte, sich vor seinen Augen in einen Nebel auflösen [...] Wo die Erziehungsweise des Armen ihrer natürlichen und ersten Mittel eines ländlichen oder bürgerlichen Gewerbeigenthums und der Erbfertigkeit sich dasselbe zu erhalten, zu vervollkommen und genußvoller zu machen, beraubt, und die Masse des Volkes dahin versunken ist, daß es nur Mittel sucht sich Tag für Tag vor dem Hungertod zu sichern, und diese Mittel nur bey Arbeitsgattungen findet, in deren Natur es liegt, die Kräfte der Menschennatur in ihrem Wesen zu stören, zu hemmen und zu lähmen, und bey denen die schwache Gesundheit an Leib und Seele unterliegen muß, [...] da sind natürlich die Vorzüge des gemeinsamen häuslichen Lebens unter dem Punkt versunken, auf dem sie als bildend und menschlicher Natur angemessen angesehen werden können. Da, wo es so ist, wird die ganze Erhabenheit der Menschennatur der Erhaltung ihres thierischen Daseyns aufgeopfert, - und sie wird dem serbenden Daseyn nicht erhaltender, sondern zerstörter physischer Kräfte aufgeopfert. Es fragt sich in diesem Fall nicht mehr, was der Arme sey und was er werde, sondern nur, daß er seye und daß er seyn könne. Es fragt sich nicht mehr, was er für Körper-, Geistes-, und Herzansanlagen besitze, sondern nur, welche Krüppelfertigkeiten ihn mit Aufopferungen aller seiner Anlagen durch den Erdenmist dieses Lebens hindurch schleppen können [...] Wenn das Kind auch lieber sterben wollte, als also leben, es muß also leben lernen! Rettung von dieser Todeshülfe der Industrie selber ist dringendes Bedürfnis, wo immer der Arme in diesem Fall ist. Es ist offenbar, daß diese Hülfe unter diesen Umständen nicht mehr im Hause des Armen und nicht durch dasselbe erzielet werden kann, sondern außer demselben gesucht und gefunden werden muß.“ (PSW 18, S. 68 f.)

Vor dem Hintergrund der Einsicht in die Notwendigkeit von Erziehung und Bildung als allgemeiner Menschenbildung stellt sich bei Pestalozzi die grundlegende Frage der Ermöglichung von Erziehung und Bildung (als Ermöglichung eines Verhältnisses des Einzelnen zu sich selbst sowie zu den Umständen, in denen er lebt) unter den konkreten Bedingungen ihrer praktischen Schwierigkeit und Unmöglichkeit.

Anders als bei Rousseau geht es Pestalozzi nicht darum, die prinzipielle Möglichkeit einer künstlich veranstalteten und eigenständig institutionalisierten Pädagogik zu entwickeln, sondern, vor dem Hintergrund der Unterscheidung häuslich umgänglicher und künstlich veranstalteter sowie privater und öffentlich zu verantwortender Erziehungsverhältnisse, unter (den) Bedingungen des Scheiterns der Ersteren und des Ausschlusses von Letzterer, das konkrete Verhältnis beider, mit Blick auf die Bedingungen gelingender Erziehung und Bildung, näher zu betrachten und zu problematisieren.

Wenn nämlich der Ausschluss von Erziehung und Bildung nicht in der unterschiedlichen Natur der Menschen begründet liegt und begründet werden kann und auch nicht durch die Ungleichheit der Verhältnisse legitimierbar ist, sondern die dreifache Menschennatur selbst nach einer allgemeinen Menschenbildung unter allen Umständen verlangt und die spezifische Gestaltung der Umstände pädagogischer Praxis im Verhältnis öffentlicher und privater sowie umgänglicher und künstlich veranstalteter Erziehungsverhältnisse selbst den Kontext des Ausschlusses bildet, dann werden die konkreten Umstände des Ausschlusses notwendig als konkrete Ungleichheitsverhältnisse zum Problem der Ver-

ständigkeit und Gestaltung pädagogischer Praxis. In diesem Sinne heißt es in „Ansichten, Erfahrungen und Mittel“ einleitend:

„Ich überzeugte mich bald, daß für jeden Menschen in seiner Natur ursprünglich genügsame Kräfte und Mittel liegen, sich ein befriedigendes Daseyn zu verschaffen, und daß die Hindernisse die sich der Entwicklung der menschlichen Anlagen und Kräfte in den äußeren Umständen entgegensetzen, ihrer Natur nach besiegtbar seyen.“ (PSW 19, S. 3)

An anderer Stelle in „Aber wozu ein Blatt für Menschenbildung“ formuliert Pestalozzi:

„So viel ist gewiß: Der Mensch, das Meisterstück der Schöpfung, sollte auch das Meisterstück seiner selbst, das Meisterstück seiner Kunst seyn. Aber ist er's, nachdem er Jahrtausende gelebt hat? [...] Er ist es nicht. Es ist für den Menschen kein Geringes, zu seyn was er seyn soll. Es ist kein Geringes für ihn, gebildet zu seyn wie er gebildet seyn soll. Er soll zu Vielem tüchtig, er soll in Vielem gewandt, er soll in Allem kraftvoll erscheinen; er soll sich zu innerer Würde erheben, und darf äußerlich alles ansprechen, was er in Harmonie mit seiner Würde durch seine Kraft und sein Wohlwollen sich eigen machen kann. Aber er soll auch in der größten Tiefe seines äußerlichen Daseyns die innere Würde seiner Natur nicht verlieren. Er ist durch diese Würde allein Mensch, ohne sie hört er auf es zu seyn. Sie, diese Würde, ist das einzige Ziel der Menschenbildung und zugleich das erste Mittel für sie. Ihre Anerkennung in jedem Kinde, von welchem Stand und Berufe, in welcher bürgerlichen Lage es auch immer sey, ist der erste, wesentliche Anfangspunkt aller Menschenbildung. Ein Zeitalter, das sie nicht anerkennt und in seinen Erziehungsgrundsätzen nicht auf sie baut, ist, so wie der Erzieher, der in seinem Erziehungsverfahren nicht von ihr ausgeht, ohne Fundament.“ (PSW 20, S. 18)

Die Bearbeitung der Frage, wie denn „die Hindernisse die sich der Entwicklung der menschlichen Anlagen und Kräfte in den äußeren Umständen entgegensetzen [...] besiegtbar seyen“ (PSW 19, S. 3 f.), basiert demzufolge einerseits auf der Anerkennung der prinzipiellen Notwendigkeit allgemeiner Menschenbildung in der Würde jedes einzelnen Menschen vor dem Hintergrund bestehender konkreter Formen der Ungleichheit und andererseits auf der Anerkennung der praktischen Schwierigkeit der konkreten Gestaltung von Erziehung und Bildung als allgemeiner Menschenbildung angesichts einer bestehenden Ungleichheit der Teilhabe an sowie des Ausschlusses von Erziehung und Bildung. Pestalozzi entwickelt so, anders als Rousseau, nicht eine theoretische Vorstellung der praktischen Beherrschbarkeit der Pädagogik, sondern fragt nach den konkreten Bedingungen ihrer praktischen Schwierigkeit als den Ausgangsbedingungen einer fortgesetzten Verständigung und veränderten Gestaltung der konkreten Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung und Bildung unter konkreten Umständen der Ungleichheit. Während Rousseau, ausgehend von der Idee der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102), in der Unterscheidung der drei Lehrmeister von den gegebenen konkreten, pädagogisch jedoch unverfügbaren, vor- und außerpädagogischen Umständen abstrahiert, um mit Blick auf das Ende der Erziehung die theoretisch verfügbaren Bedingungen einer Erziehung für alle denkbaren und nicht denkbaren Umstände prinzipiell zu entwickeln und darzustellen, stehen für Pestalozzi die konkreten Umstände der Ungleichheit als Bedingung der praktischen Schwierigkeit der Erziehung im Zusammenhang von Armut und Ausschluss von Erziehung im Besonderen (vgl. Soetard 1996) und dem Zusammenhang von Ungleichheit und Pädagogik im Allgemeinen am Anfang der Erziehung und bilden den Ausgangspunkt seines Nachdenkens über Pädagogik.

In diesem Zusammenhang wird die Unterscheidung von „Berufs- und Standesbildung“ und allgemeiner Menschenbildung bedeutsam:

„Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit, ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedersten Menschen. Uebung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet seyn [...] Wer nicht Mensch ist in seinen Kräften, ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Lage, die keine äussere Höhe entschuldigt!“ (PSW 1, S. 270, vgl. ebd., S. 247 ff., 287)

Während Pestalozzi hier 1780 in seiner „Abendstunde eines Einsiedlers“ (PSW 1, S. 263 - 281) allgemeine Menschenbildung und Berufs- und Standesbildung grundsätzlich unterscheidet und in Beziehung setzt, indem er Letztere dem Zweck der Ersteren unterordnet, Erstere jedoch durch die Letztere zur Ausbildung kommt, findet sich im folgenden Zitat aus den „Ansichten, Erfahrungen und Mittel“ 1806 eine Betrachtung der Unterscheidung mit Blick auf die „Forderungen der Natur und der Gesellschaft“:

„Unabhängend von Stand und Lage muß eine wahrhaft gute Erziehungsweise von den unbedingten, ewigen und allgemeinen Anlagen und Kräften der Menschennatur ausgehen, und indem sie dem Kinde des Mannes, der nicht hat, wo er sein Haupt hinlegen kann, Anfangspunkte des Denkens, Fühlens und Handelns eigen und geläufig machet, an deren Faden es sich selbständig zur allgemeinen Entwicklung seiner Kräfte und Anlagen emporheben kann, muß sie dem Kinde des Mannes, in dessen Hand das Schicksal, das Brod, die Ehre und die Ruhe von Tausenden hingelegt hat, - die nehmlichen Anfangspunkte an die Hand geben und es an eben denselben zu allem hinführen, was die höchste Ausbildung seiner Anlagen und Kräfte in seinen Lagen und Umständen bedarf und anspricht. Nur so fern sie dieses thut, erscheint sie als Kunst, die in ihrem Wesen unerschütterlich gegründet, den Forderungen der Natur und der Gesellschaft an sie mit Zuverlässigkeit zu entsprechen im Stande ist [...] Was ist es mit der besten Erziehungsweise die nicht erzieht, die nicht durch die Thatsache der wirklichen Erziehung die Kraft ihrer Natur und ihres Wesens unwiderleglich sich bewährt? Was ist auch meine Methode hingegeben durch Schall und Ton, was ist sie in Büchern entwickelt, was ist sie, gefaßt von Denkern? Sie ist und bleibt, in so weit sie nicht mehr ist, in Rücksicht auf ihre Realwirkung für das Menschengeschlecht ein leerer Traum. So lange nicht eine genügsame Anzahl Menschen ihren Geist tief erforscht und die Mittel ihrer Ausübung sich geläufig und eigen gemacht haben, hilft nicht nur die Anerkennung ihrer unwiderleglichen Wahrheit, sondern auch alle Verordnungen, alle Instruktionen, alle Organisations-, Aufsichts- und Handlungsmaßregeln für diesen Zweck nichts.“ (PSW 19, S. 30)

Die vor- und außerpädagogischen Bedingungen der Pädagogik rücken so in der Unterscheidung allgemeiner Menschenbildung und Berufs- und Standesbildung in den Fokus und werden, als im Kontext konkreter Gestaltung pädagogischer Praxis, nicht berücksichtigte – pädagogisch exkludierte – zum negativ Bestimmten, d.h. jedoch zu einem zu bearbeitenden, pädagogischen Problem. Was die an Rousseau entwickelte Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik selbst einerseits (in der Unterscheidung verfügbarer und unverfügbarer Bedingungen) voraussetzt und andererseits mit Blick auf die

spezifische Verfasstheit der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik irritiert sowie auf die Notwendigkeit ihrer fortgesetzten Verständigung verweist.⁷⁶

Diese Umstände, von denen die Pädagogik nach Pestalozzi auszugehen hat, sind eben nicht lediglich bestimmte und konkrete, sondern zugleich vielfältige und (persönlich, häuslich, politisch, religiös und regional) unterschiedliche, ungleiche und nicht zuletzt pädagogisch positiv oder negativ bestimmte.

„So unabänderlich ein solcher Versuch in seinem Wesen seyn muß, und so gewiß er nur durch die Unabänderlichkeit seines Wesens auf alles Zufällige und Willkürliche in der Welt richtig hinwirkt, so muß er dennoch in seiner Erscheinung unendlich ungleich dastehen, wenn er den Menschen in ihren ungleichen Lagen und Verhältnissen wirklich genießbar und wohlthätig in die Augen fallen soll.“ (PSW 19, S. 157)

An der Stelle an der sich bei Rousseau eine prinzipielle Unterscheidung pädagogischer sowie vor- und außerpädagogischer Formen der Ungleichheit findet, entwickelt Pestalozzi eine Perspektive auf die Konstitution von Ungleichheit als, im Kontext der theoretischen Verständigung und konkreten praktischen Gestaltung der Pädagogik, in der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik in Theorie und Praxis, selbst pädagogisch hervorgebrachter.

Das Problem ist hier nicht mehr lediglich die Frage nach Teilhabe an und Ausschluss aus Erziehung und Bildung einerseits und Inklusion und Exklusion als Bestimmtheit der Pädagogik andererseits im Sinne dualer Unterscheidungen – es geht vielmehr um die Frage der (historisch und situativ) konkreten Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik (Inklusion) und die konkreten Formen der individuellen Realisierung dieser Möglichkeit, aus der sich dann ein spezifisches, historisch und situativ verfasstes, keineswegs stabiles, inter- und intraindividuell ungleiches Verhältnis von Teilhabe und Ausschluss im Individuum ergibt. Die Ungleichheitsfolgen dieses spezifischen und individuellen Verhältnisses von Teilhabe und Ausschluss werden bei Pestalozzi nicht am Individuum bearbeitet, sondern vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Verfasstheit (wiederum) der Pädagogik, mit Blick auf eine mögliche andere Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe, als Aufgabe zugeschrieben.⁷⁷ Ungleichheit erscheint dabei in einem doppelten Sinne als Problem von Teilhabe an und Ausschluss aus Pädagogik: Einerseits als Ermöglichung spezifischer Formen von Teilhabe und der Hervorbringung spezifischer Formen des Ausschlusses aufgrund bestehender Gestaltung/-en und Verständigung/-en der Pädagogik – das ist die positive Seite der Teilhabe an und des Ausschlusses von Pädagogik als pädagogisch hervorgebrachte Ungleichheit. Andererseits als Ausschluss aufgrund (noch) nicht bestehender, möglicher und zu ermöglichender Gestaltungen und Verständigung/-en der Pädagogik – das ist die

⁷⁶ Das heißt nicht (notwendig), dass Pestalozzi selbst die in dieser Arbeit am Beispiel Rousseaus entwickelte Unterscheidung voraussetzt, sondern lediglich, dass die am Beispiel von Pestalozzi rekonstruierten Überlegungen zur historischen Verständigung und Gestaltung der Pädagogik von einer Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik ausgehen.

⁷⁷ In diesem Sinne findet sich bei Pestalozzi eine frühe Antithese zu Luhmanns These, das Erziehungssystem schreibe seine Erfolge dem System und sein Scheitern der Umwelt, d.h. den Zöglingen, zu (Luhmann 2002).

negative Seite der Teilhabe an und des Ausschlusses von Pädagogik im Kontext pädagogischer Inklusion und Exklusion.

Dabei wirkt sich die Nicht-Berücksichtigung/Exklusion von vor- und außerpädagogischen bestimmten Formen der Ungleichheit bei der Gestaltung der Pädagogik, vermittelt über unterschiedliche Formen von Teilhabe an und Ausschluss aus Pädagogik, wiederum auf die Konstitution von Ungleichheit aus. Das pädagogische Absehen von außerpädagogischen Formen der Ungleichheit – d.h. deren negative Bestimmung – erscheint somit selbst als konstitutiv, nicht nur für die Ungleichheit von Teilhabe an und Ausschluss aus Pädagogik, sondern ebenfalls für die spezifische Verfasstheit von Ungleichheit überhaupt. Mit dieser Wendung erscheinen die außerpädagogischen Formen der Ungleichheit selbst als pädagogisch negativ bestimmte und somit als pädagogisch zu bearbeitende, über eine erneute Verständigung positiv zu bestimmende und in der Gestaltung von Erziehung und Bildung zu berücksichtigende.

So schreibt Pestalozzi 1783 im „Fragment über den Stand der Natur und der Gesellschaft“:

„Die Ungleichheit des positiven Eigentums (in jedem) bildet die Menschheit so ungleich, daß ihr Geist eine ganz verschiedene Form bekommt. Die(se) ungleich gebildete Form des Geists in ungleichen Zonen und Zeitaltern macht die Behandlungsart der Menschheit ganz ungleich, daher ihre Bildung, Erziehung und ihre Bestrafungen (in Wesen diesem Realunterschied die Ursachen) ungleich syn müssen, und in den (Grundsachen) Umstanden ihrer wesentlichen Verschiedenheit lig(en)t der Leitfaden oder das wesentliche Fundament, auf welche Nationalerziehung und Nationalgesetzgebung und Nationalstrafen müssen gebaut werden, und diese (ligen w) haben den wieder ihre Spezialsubdivi[si]onen in Edelmann, Bürger, Baur, in dj Claß der Reichen, in dj Claß der Armen, so daß die Gesetzgebung einfach die Administration in Localumständen erleuchtet und ihre Erziehung und Bestrafung auf Kenntnis dieser Localumständen bauen muß.“ (PSW 9, S. 211)

Und in seinen „Ansichten, Erfahrungen und Mittel“:

„Das gesellschaftliche Leben hat die Menschen also getrennt und stellt ihnen Wahrheit und Recht in der Hülle der Eigenheiten ihres Standes so ungleich, aber so innig und allgemein mit dieser Hülle verwoben dar, daß sie im allgemeinen eigentlich ganz unfähig sind, Wahrheit und Recht, wenn sie ihnen außer den Ansichten, Reizen und Mitteln ihrer Umgebungen herausgeworfen erscheinen, zu erkennen, will geschweigen, sie zu ergreifen und zu benutzen. Auch der bestgelungene Erziehungsversuch kann desnahen nur dann dem Menschengeschlecht wohltätig und genießbar werden, wenn er für jeden Stand und für jedes Verhältnis in der Hülle und in der Schaale erscheint, in der dieser Stand Wahrheit und Recht allein zu erkennen vermag. Nur dadurch findet ein solcher Versuch in dieser Welt seine Welt, d. i. bey jedem braven Mann, bey jedem braven Weibe, in jeder Dorfschule, in jeder Stadtschule, in jedem Waisenhaus und in jeder Erziehungsanstalt Anschließungspunkte alles Guten, das in ihm liegt, an alles Gute, das in diesen Verhältnissen liegt. Nur dadurch kömmt ein solcher Versuch dahin, dass alles Gute, das er hat, dem Menschengeschlecht in allen Verhältnissen brauchbar und wohltätig werden kann. Jeder Zustand, jede Einrichtung des gesellschaftlichen Lebens, Reichthum, Armut, Stadtleben, Landleben, Schulen, Wissenschaften, Waisenhäuser, Privaterziehungsanstalten, Arbeitsfächer, Berufarten, kurz, jede Lage und jedes Verhältnis der Menschen hat in Rücksicht auf die richtige und allgemeine Ausbildung der Anlagen unseres Geschlechtes seine Vortheile und seine Nachtheile. Und man muß beyde genau kennen, um irgendeinem guten Erziehungsversuche eine Welt zu zeigen, darin er sich wirklich findet und finden kann. Jeder solche Versuch muß sich in jedem Verhältnis an die Eigenheiten dieses

Verhältnisses anschließen, wenn er gedeihen soll, und so wie wir Mittel suchen, unsern Versuch wirksam zu machen, müssen wir auch nothwendig die Verhältnisse, in denen wir ihn allen wirksam machen können, und die Vortheile und Nachtheile, die diese Verhältnisse für unseren Zweck mit sich führen, ins Auge fassen.“ (PSW 19, S. 61 f.)

Die Unterscheidung von Standes- und Berufsbildung und allgemeiner Menschenbildung findet sich hier mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe an Erziehung und Bildung zur Forderung einer differenzierten Berücksichtigung unterschiedlichster Lagen und Verhältnisse in der Gestaltung von Erziehung und Bildung entwickelt. Ausgehend von der Ungleichheit der Verhältnisse im gesellschaftlichen Zustand einerseits und der „Verschiedenheiten meiner selbst“ (PSW 12, S. 123) in der dreifachen Menschennatur andererseits entwickelt Pestalozzi, entlang der Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit, den Menschen in ein reflexives Verhältnis zu sich selbst und zu den Umständen, in denen er lebt, zu setzen, im Spannungsfeld der theoretischen Verständigung der Pädagogik und ihrer praktischen Gestaltung zwischen umgänglicher und künstlich veranstalteter, privater und öffentlicher Erziehung die Erfahrung einer mehrfachen Differenz der Pädagogik als Erfahrung ihrer Nicht-Identität im Sinne ihrer historischen und situativen Ungleichheit mit ihr selbst.

Ungleichheit konstituiert sich dabei, als pädagogische sowie als außerpädagogische, immer im Kontext der Differenz der Pädagogik, vor dem Hintergrund der historischen Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik bezüglich ihrer äußeren und inneren Grenzen, und kann auch nur über eine erneute Bearbeitung der Differenz der Pädagogik wiederum pädagogisch bearbeitet werden.

In diesem Sinne lassen sich vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen bei Pestalozzi verschiedene Dimensionen pädagogischer Ungleichheits- und Differenzerfahrungen unterscheiden bzw. rekonstruieren:

- die Ungleichheit der Verhältnisse in der Differenz der Umstände und Lagen (als Frage des Verhältnisses von Standes-/Berufsbildung und allgemeiner Menschenbildung)
- die dreifache Menschennatur als „Verschiedenheiten meiner selbst“ (PSW 12, S. 123) (als Frage nach der Ermöglichung eines reflexiven Verhältnisses zu sich selbst und zu den Umständen)
- die Differenz von Teilhabe an und Ausschluss aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe an Pädagogik (als Frage nach dem Verhältnis von Ungleichheit und Pädagogik)
- die Differenz künstlich veranstalteter und umgänglich verfasster sowie privater und öffentlicher Erziehungsverhältnisse (als Frage nach einem angemessenen Ort der Erziehung und Bildung)
- die Differenz von Theorie und Praxis (als Frage nach der Möglichkeit pädagogischer Reform)
- die Differenz von Pädagogik und Nicht-Pädagogik (als Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer eigenständigen Pädagogik)

Und diese pädagogischen Ungleichheits- und Differenzerfahrungen bilden – so die These, die unter 2.3 weiter verfolgt und bearbeitet werden soll – den Ausgangspunkt von Pestalozzis handlungstheoretischer Verständigung und technologischer Gestaltung der Pädagogik, die er, wie im Weiteren zu zeigen sein wird, entlang unterschiedlicher Fragestellungen mit Blick auf eine Einheit der Pädagogik bearbeitet.

Inwiefern sich das von Pestalozzi angesprochene Verhältnis von allgemeiner Menschenbildung und Standes- und Berufsbildung, in dem die beiden Momente des Zusammenhangs von Armut und Erziehung, die bis hier her entwickelt wurden, aufgehoben sind, im Sinne einer modernen (d.h. eigenständigen) Pädagogik denken lässt oder inwiefern sich hier ein antimodernes und reaktionäres Verständnis von Pädagogik zeigt (Oelkers 1995a), indem ein Programm der Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemstellungen oder gar einer Pädagogisierung der Gesellschaft verfolgt wird (Osterwalder 1995c), das obzwar von einer modernen Problemstellung ausgehend diese in der Restitution einer ständischen Erziehung des ganzen Hauses aufhebt (Osterwalder 1995c; Oelkers 1995a), lässt sich an dieser Stelle noch nicht beantworten.

Erst nach der Rekonstruktion Pestalozzis pädagogischer Bearbeitung der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik als im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse pädagogisch hervorgebracht kann die Reichweite seiner Überlegungen für die vorliegende Arbeit, entlang der Frage, inwiefern es Pestalozzi gelingt, die Differenz der Pädagogik pädagogisch zu bearbeiten (d.h. zu transformieren), ohne die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik aufzugeben, beantwortet werden.

4.3 „Ob ich also wollte, oder nicht, ich musste erst die Thatsache durch mich selbst aufstellen, und durch das, was ich that und vornahm, das Wesen meiner Ansichten klar machen“⁷⁸ – die Verständigung von Einheit und Differenz der Pädagogik im Verhältnis von Erfahrung, Experiment und Reflexion

Die Frage der Schwierigkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit der Pädagogik lässt sich bei Pestalozzi nicht mehr auf die Verständigung der prinzipiellen Bedingungen ihrer Möglichkeit beschränken und im Rahmen eines Gedankenexperiments bearbeiten, sondern stellt sich, vor dem Hintergrund der prinzipiellen und praktischen Notwendigkeit einer allgemeinen Menschenbildung einerseits und der Ungleichheit der Teilhabe an und dem Ausschluss aus Pädagogik im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse andererseits, als Frage nach der Gestaltung und Verständigung der konkreten Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Praxis unter allen – konkreten – Umständen, im Spannungsfeld der Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Theorie und Praxis.

Steht bei Comenius die Verständigung der personalen, inhaltlichen, methodischen und zeitlichen Strukturen pädagogischer Übergänge im Rahmen einer Schule des Lebens als Einrichtung und „Instandsetzung“ der Welt zum Zweck des Lernens im Zentrum des Interesses, fokussiert Rousseau auf die Verständigung der prinzipiellen Eigenständigkeit der Pädagogik als künstlich und kunstvoll veranstaltete Praxis in einem pädagogisch einzurichtenden und abzusichernden Übergang zwischen Natur und Gesellschaft im Rahmen eines Gedankenexperimentes.

Bei Pestalozzi stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Übergänge – angesichts der dargestellten Differenzenerfahrungen der Pädagogik, einerseits

⁷⁸ PSW 13, S. 7.

der Differenz der Pädagogik selbst und andererseits der Ungleichheit der Lagen und Verhältnisse sowie in diesem Zusammenhang der dreifachen Verschiedenheit der Natur der Menschen – in Bezug auf das Verhältnis künstlich veranstalteter und umgänglicher, öffentlicher und privater Erziehung mit Blick auf deren praktische Schwierigkeit und Unmöglichkeit hinsichtlich der Ungleichheit und Verschiedenheit der Verhältnisse. Dabei wird die methodisch und inhaltlich eigenständige Institutionalisierung pädagogischer Praxis mit ihrer Anschlussfähigkeit an außerpädagogisch bestimmte, konkrete, umgängliche Erziehungs- und Lebensverhältnisse konfrontiert.

Während Comenius, ausgehend vom Problem der Ungleichheit und Teilhabe, die Leichtigkeit einer allinklusiven Pädagogik entwickelt und Rousseau in der „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) vor- und außerpädagogisch bestimmter Formen der Ungleichheit die Eigenständigkeit der Pädagogik begründet, entwickelt Pestalozzi die Frage, wie sich die Differenz der Pädagogik in ihrem Zusammenhang mit der Ungleichheit der Verhältnisse mit Blick auf eine Einheit der Pädagogik bearbeiten lässt, entlang der Möglichkeit und Notwendigkeit einer Transformation der Pädagogik (in Theorie und Praxis) zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik. Pädagogik markiert dabei den positiv bestimmten Raum bestehender, unterschiedener und unterschiedlicher Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit Ungleichheit sowie der pädagogischen Konstitution von Ungleichheit im Kontext von Teilhabe und Ausschluss als unterschiedlicher Formen der individuellen Realisierung pädagogischer Teilhabemöglichkeiten im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse. Während Nicht-Pädagogik einen negativ bestimmten Raum der Möglichkeit und Notwendigkeit der Verständigung und Gestaltung pädagogischer Theorie und Praxis im Sinne des nicht pädagogisch Bestimmten als dem pädagogisch Unbestimmten, noch-nicht pädagogisch Bestimmten sowie dem als nicht-pädagogisch Bestimmten, mit Blick auf die Gestaltung neuer und anderer Möglichkeiten von Teilhabe an Pädagogik im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse, beschreibt (vgl. Blankertz 1992; Schütz 1979).

Während bei Rousseau das Fehlen zuverlässiger konkreter pädagogischer Technologien, im Kontext seiner theoretischen Verständigung der praktischen Schwierigkeit der Erziehung als künstlich veranstaltete Praxis, den Ausschluss aus Pädagogik rechtfertigt, werden bei Pestalozzi, ausgehend von der praktischen Schwierigkeit der Pädagogik, im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse, der dreifachen Menschennatur und der Differenz der Pädagogik, die Entwicklung konkreter Technologien der methodischen, inhaltlichen und institutionellen Gestaltung pädagogischer Praxis sowie die Verständigung der Bedingungen ihrer Möglichkeit zum zentralen Problem einer experimentierenden und reflektierenden Pädagogik (vgl. Benner/Brüggen 2011).

Die pädagogische Bearbeitung dieser Frage, in den unterschiedenen Dimensionen von Ungleichheit und Differenz, soll im Weiteren, wie bereits in den Kapiteln zu Comenius und Rousseau, entlang der Fragen nach einer Theorie der Bildung, einer Theorie der Erziehung, einer Theorie pädagogischer Institutionen sowie einer Theorie der Pädagogik rekonstruiert werden.

Wie bereits bei der Rekonstruktion von Pestalozzis Auseinandersetzung mit der Problemstellung der Ungleichheit erweist es sich auch mit Blick auf die Rekonstruktion der handlungstheoretischen Verständigung der Pädagogik sowie ihrer technologischen Gestaltung als schwierig, die in der vorliegenden Arbeit entwickelte Systematik bei Pesta-

lozzi eindeutig werksystematisch zu verorten. Dennoch lassen sich in unterschiedlichen Schriften Pestalozzis durchgängige Fragestellungen ausmachen, die sich entlang der systematischen Unterscheidung einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung, einer Theorie pädagogischer Institutionen sowie einer Theorie der Pädagogik diskutieren und rekonstruieren lassen. In diesem Sinne bietet es sich an, bei der Rekonstruktion Pestalozzis Überlegungen von den hier zugrunde gelegten systematischen Fragestellungen auszugehen, um die Kontinuität und Diskontinuität deren Bearbeitung an den unterschiedlichen Stellen des Werkes Pestalozzis herauszuarbeiten.

In diesem Sinne lässt sich Pestalozzis Thematisierung der Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Erzieher und Kind, die er in weiten Teilen entlang der Diskussion des Mutter- und Vaterverhältnisses und Bruder- bzw. Geschwisterverhältnisses entwickelt, der Frage einer Theorie der Erziehung zuordnen (siehe Tabelle 7). Während seine Frage nach dem Verhältnis von Standes-/Berufsbildung und allgemeiner Menschenbildung, das er insbesondere im Rahmen der Frage nach der Natur des Menschen mit Blick auf die Ungleichheit der Verhältnisse einerseits und der dreifachen Verschiedenheit der menschlichen Natur andererseits bearbeitet, auf die Fragestellung einer Theorie der Bildung verweist (siehe Tabelle 7). Auch bei Pestalozzi kommen diese beiden Fragen zusammen in der institutionstheoretischen Frage nach der rechten Gestaltung der Orte der Erziehung und Bildung, die er mit Blick auf die Differenz der Pädagogik entlang des Verhältnisses und der Übergänge zwischen öffentlichen und privaten sowie umgänglich verfassten und künstlich veranstalteten Erziehungsverhältnissen entwickelt und problematisiert, um mit dem Konzept der Wohnstube eine Perspektive auf deren Einheit zu entwickeln (siehe Tabelle 7). Die Frage nach einer Theorie der Pädagogik bearbeitet Pestalozzi entlang der Frage nach Einheit und Differenz der Pädagogik im Rahmen einer experimentierenden und reflektierenden Pädagogik mit Blick auf eine Transformation der Pädagogik zwischen Theorie und Praxis sowie Pädagogik und Nicht-Pädagogik (siehe Tabelle 7).

Die Verständigung dieser Fragestellungen in Pestalozzis Werk lässt sich grob in zwei Gruppen einteilen: zum einen die Schriften zur Armenerziehung, die mit Blick auf die unterschiedlichen Problemstellungen einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung sowie einer Theorie pädagogischer Institutionen die konkrete Erfahrung und Reflexion der Negativität der Pädagogik im Kontext pädagogischer Experimente ausführen (vgl. Benner/Brüggen 2011). Zum anderen die Schriften zur Entwicklung der Methode (ab ca. 1800), die in ihrer praktischen Erprobung und Ausarbeitung im Rahmen pädagogischer Experimente zur einer (Neu-)Bestimmung und Transformation der Pädagogik (in den unterschiedenen Fragestellungen) entlang der Entwicklung neuer Konzepte führen (sollen). Dabei lässt sich Pestalozzis Brief aus Stanz als Übergang und Verbindung der beiden Schwerpunkte seiner pädagogischen Auseinandersetzung begreifen (vgl. Tröhler 2008).⁷⁹ Pestalozzi beschreibt in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ seine Tätigkeit in Stanz

⁷⁹ Tröhler (2008) verweist darauf, dass das große historische Interesse an Pestalozzi gerade auf sein wiederholtes Scheitern und seine Misserfolge gründet, und dies nicht zuletzt damit Zusammenhänge wie Pestalozzi selbst in der Entwicklung seiner Methode seinen Erfolg auf das vorhergehende Scheitern bezieht. Im vorliegenden Kapitel soll versucht werden – entgegen Pestalozzis eigener Selbstdarstellung und der Lesart Tröhlers, und gleichzeitig im Bewusstsein dieser – das Scheitern von der Person zu lösen, um entlang einem Verständnis des Scheiterns als konkrete pädagogische Grenzerfahrung der Frage nachzugehen, wie sich die-

als „das Pulsgreifen der Kunst“ (PSW 13, S. 188), die er suchte. Seit dieser Zeit um 1800 finden sich in den Schriften zur Entwicklung der Methode an unterschiedlichen Stellen Überlegungen zur Armenerziehung mit Blick auf die Frage der pädagogischen Relevanz der Ungleichheit der Verhältnisse und auch die Schriften zur Armenerziehung rekurrieren seither direkt auf die Entwicklung der Methode.

Tabelle 7: Systematische Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Pestalozzi

		Handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik		
		Frage nach der Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Erzieher und Kind (Theorie der Erziehung)	Frage nach der Natur des Menschen (Theorie der Bildung)	Frage nach der Einheit der Differenz der Pädagogik (Theorie pädagogischer Institutionen)
Gegenstands- theoretische Frage- stellungen moderner Pädagogik	Ungleichheit der Menschen/Lagen (Gleichheit/ Ungleichheit)			
	Ungleichheit der Verhältnisse (Teilhabe/ Ausschluss)			
	Einheit und Differenz der Pädagogik; experimentierende und reflektierende Pädagogik (Inklusion/Exklusion)			

Die weitere Darstellung von Pestalozzis pädagogischer Bearbeitung der Ungleichheit der Verhältnisse sowie der Differenz der Pädagogik folgt diesem groben chronologisch-thematischen Verlauf entlang der systematisch entwickelten Fragestellungen, da sich auf

se Grenzerfahrungen mit Blick auf eine Transformation der Pädagogik als Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik (mit Blick auf eine gelingende pädagogische Praxis) bearbeiten lassen. Zum Verhältnis von Scheitern und Gelingen der Pädagogik als Fragestellung und Bestimmung der Heilpädagogik siehe Lindmeier (1997, 2000) und Möckel (1979, 1984, 2007).

diese Weise insbesondere Pestalozzis Verständigung des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik im Rahmen seiner experimentierenden und reflektierenden Pädagogik rekonstruieren lässt. Damit folgt die Darstellung der in der Pestalozzi-Historiographie verbreiteten Auffassung eines Wandels in Pestalozzis Denken (und Handeln), insbesondere infolge der französischen Revolution, im Verlauf der 1790er Jahre, ohne jedoch in der Argumentation einer der durchaus unterschiedlichen Thesen des Wandels hier schon in allen Punkten zuzustimmen oder konsequent zu folgen (vgl. Soetard 1996; Flitner W. 2001; Osterwalder 1995c; Tröhler 2008; Stadler 1993, 1996). Vielmehr soll im Weiteren versucht werden, die unterschiedlichen Thesen an gegebener Stelle mit Blick auf den hier zu entwickelnden Gedanken ins Gespräch zu bringen.

Entlang der unterschiedenen systematischen Fragestellungen lässt sich auch die Kontroverse der jüngeren pädagogischen Historiographie über die Relevanz Pestalozzis für die Entwicklung und Verständigung moderner Pädagogik verorten. In diesem Sinne soll die Frage nach der Modernität von Pestalozzis Pädagogik im Folgenden an unterschiedlichen Stellen aufgegriffen werden.

Ausgehend von der Annahme einer Bearbeitung des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik im Rahmen einer experimentierenden und reflektierenden Pädagogik lässt sich jedoch hier schon feststellen, dass sich bei Pestalozzi in der Zeit bis zu den 1790er Jahren eine Phase des Experimentierens (auf dem Neuhof) und eine Phase der Reflexion (vom Neuhof bis Stanz) unterscheiden lassen, in denen sich Pestalozzi ausgehend von der Negativität pädagogischer Erfahrung in weiten Teilen auf pädagogisch unbestimmtem Gebiet bewegt, während, ab der Wende in Stanz, eine systematische Arbeit an pädagogischen Fragestellungen zu verzeichnen ist, die das Verhältnis von Experiment, Erfahrung und Reflexion im Rahmen einer Theorie der Pädagogik systematisch entwickelt.

Wie bereits bei der Rekonstruktion von Pestalozzis Ausführungen zur Teilhabe und Ungleichheit (3.2) sollen auch hier die „Neuhofschriften“ als Ausgangspunkt gewählt werden. Die Bearbeitung der handlungstheoretischen Fragestellungen der Pädagogik nimmt dort, in einem für Pestalozzi grundlegenden Sinne, ihren Ausgang von der „soziale[n] Realität im Familienleben des ökonomisch bedrängten, sich indessen moralisch behauptenden Menschen“ (Blankertz 1992, S. 105; vgl. auch Herrmann 1996). Ausschlaggebend ist, wie bereits angedeutet, die Erfahrung der Negativität der Pädagogik in einem doppelten Sinne: als konkrete Abwesenheit oder Bedrohung der familialen Erziehung im Kontext konkreter ökonomischer Bedrohungen und, in direktem Zusammenhang damit, das Nicht-Vorhandensein pädagogischer Technologien des Umgangs mit dieser Realität, welche die Teilhabe an Erziehung und Bildung substanziell bedroht und somit eine pädagogische Bearbeitung mit Blick auf die Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Erziehung und Bildung im Sinne einer „Re-Inklusion“ (Prange 2001, S. 41) erfordert.

Für Pestalozzi wird hier das Fehlen (und Scheitern) einer häuslichen und familialen Erziehung zum Problem, indem er einerseits die „Familie als Zentrum der Erziehung“ und „Ursprungsort des Erzieherischen“ (Blankertz 1992, S. 105; vgl. auch Herrmann 1996)

entdeckt,⁸⁰ andererseits, in Anbetracht ihrer somit grundlegenden pädagogischen (ökonomischen und politischen) Bedeutung sowie ihrer gleichzeitigen Bedrohung, die praktische Möglichkeit und Notwendigkeit ihrer Substitution und Restitution mit Blick auf die konkrete Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Erziehung und Bildung darlegt.

Dabei liegt Pestalozzis Ausgang von der häuslichen, familialen umgänglichen Erziehung – darauf verweist Tröhler (2008) – eine nicht ausschließlich pädagogisch bestimmte Vorstellung von Familie als wirtschaftlich unabhängiger und selbständiger Hausgemeinschaft von Eltern und Kindern als Basis einer sittlichen Gemeinschaft zugrunde – „die familiale Autarkie des Haushalts, des oikos“ rückt für Pestalozzi „ins Zentrum seines politischen Idealismus“ (Tröhler 2008 S. 32)⁸¹. „Da das bäuerliche Leben nach der Mitte des 18. Jahrhunderts für viele bäuerliche Familien keine Existenzsicherung mehr bot, begann Pestalozzi mehr und mehr, in der Frühindustrie, die sich in der Schweiz vor allem als Heimindustrie auf der Landschaft entwickelte, eine Stütze für die wirtschaftliche Sicherung der Familien zu erkennen.“ (Tröhler 2008, S. 32)

Die handlungstheoretische Verständigung (und Transformation) der Pädagogik geht hier also von der Entwicklung einer nicht ausschließlich pädagogischen Vorstellung der praktischen Bedeutsamkeit häuslicher und familialer Erziehung aus, was insbesondere Oelkers als reaktionär, der historischen Verständigung der Eigenständigkeit von Schule als künstlich veranstalteter, erfahrungs- und umgangserweiternder pädagogischer Praxis und somit der „Erweiterung des pädagogischen Raumes“ (Oelkers 1995a, S. 26) gegenläufig problematisiert.

Inwiefern sich bei Pestalozzi, in einer von der umgänglichen und Standeserziehung ausgehenden pädagogischen Reflexion, eine Verkürzung oder gar eine Verfehlung der Problemstellung moderner Pädagogik findet (vgl. Oelkers 1995a) oder inwiefern Pestalozzis Verständigung der pädagogischen Bedeutung häuslicher und familialer, umgänglicher Erziehung tatsächlich eine Erweiterung und Neubestimmung der Problemstellung moderner Pädagogik leistet (vgl. Blankertz 1992; Herrmann 1996; Schütz 1979), soll und

⁸⁰ Blankertz (1992) verweist zu Recht darauf, dass die familiale Erziehung, mit Blick auf ihre prinzipielle Bedeutung, bereits bei Rousseau Gegenstand der pädagogischen Reflexion gewesen sei, jedoch erst bei Pestalozzi die „soziale Realität“ (Blankertz 1992, S. 105) der Familie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik erkannt wird. Vgl. hierzu auch Soetard 1996.

⁸¹ Tröhler (2008) stellt Pestalozzis Aktivitäten auf dem Neuhof, wie seine Berichte in den „Neuhofschriften“, ausdrücklich nicht in einen explizit pädagogischen Kontext, vielmehr verortet er Pestalozzis Wirken zu dieser Zeit in einem politischen Kontext, in dem Sinne, „dass von keinem Bewohner des Landes öffentliche Tugend erwartet werden könne, wenn sein Lebensunterhalt nicht gesichert sei. Pestalozzi hatte offensichtlich den engen, auf die Stadt limitierten Kreis der Republik auf die Landschaft ausgedehnt, nicht um politische Partizipation der Landbevölkerung einzuklagen, sondern um sie auf der Basis wirtschaftlicher Sicherheit zu öffentlicher Tugend zu führen“ (Tröhler 2008, S. 35; vgl. auch Osterwalder 1995a). Pestalozzis pädagogische Überlegungen erscheinen dabei lediglich als Mittel zu einem selbst nicht-pädagogisch bestimmten Zweck. Ohne der Möglichkeit einer politischen Verortung hier prinzipiell zu widersprechen, geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass Pestalozzi hier zumindest grundlegende pädagogische Problemstellungen verhandelt, auch wenn deren eindeutige Verortung schwierig, für die Verhandlung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit an dieser Stelle jedoch gerade nicht zwingend notwendig scheint. Zur pädagogischen Bedeutung der von Pestalozzi zu dieser Zeit verhandelten politischen Problemstellungen vgl. Herrmann (1996).

muss im Weiteren, in der Rekonstruktion von Pestalozzis Überlegungen, entwickelt und geklärt werden.

Die Fragestellungen, die entlang Pestalozzis Überlegungen im Weiteren bearbeitet werden sollen – die Frage nach der Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Erzieher und Kind, Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner Menschenbildung und Standes-/Berufsbildung, nach dem Verhältnis umgänglicher und künstlich veranstalteter sowie privater und öffentlicher Erziehung sowie nach einer experimentierenden und reflektierenden Pädagogik –, sind hier bereits angelegt, ohne jedoch konzeptionell ausgearbeitet oder bereits pädagogisch bestimmt zu sein. Vielmehr bleiben sie auf der einen Seite stark an die fortgesetzte Erfahrung und Verständigung der Negativität der Pädagogik gebunden und stehen auf der anderen Seite im Kontext einer Auseinandersetzung mit grundlegenden, nicht pädagogisch bestimmten, politischen, ökonomischen, philosophischen und anthropologischen Frage- und Problemstellungen.

Die Verständigung und Gestaltung von Pädagogik folgt hier demnach nicht ausschließlich der Frage ihrer pädagogischen Bestimmtheit und Bestimmung, ausgehend von der Notwendigkeit ihrer prinzipiellen Verständigung, sondern insbesondere der pädagogischen Unbestimmtheit konkreter Situationen im Kontext ungleicher als nicht-pädagogisch bestimmter sowie pädagogisch unbestimmter Umstände und Verhältnisse vor dem Hintergrund der praktischen Notwendigkeit ihrer konkreten pädagogischen Gestaltung (vgl. Soetard 1996).

Neuhof

In diesem Sinne dokumentieren die „Neuhofschriften“ die fortgesetzte Erfahrung der Negativität der Pädagogik im Versuch der Erweiterung der Erfahrungen, im Rahmen von Pestalozzis „Erfahrungsversuch“ (PSW 1, S. 137) auf dem Neuhof (vgl. Benner/Brüggen 2011). Ausgehend von dieser konkreten Erfahrung der Schwierigkeit der Pädagogik im Kontext von Armut, Verwahrlosung und „Vernachlässigung“ (PSW 1, S. 176) entwickelt Pestalozzi, wie im Folgenden gezeigt werden soll, seine handlungstheoretische Bestimmung und technologische Gestaltung der Pädagogik an der Grenze zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik. Ausgehend vom Vorbild der familialen und häuslichen Erziehung kommen in den „Neuhofschriften“ die Frage nach einer Theorie der Bildung, einer Theorie der Erziehung sowie einer Theorie pädagogischer Institutionen in den pädagogisch noch unbestimmten Konzepten des Hauses sowie des Mutter- bzw. Vaterverhältnisses zusammen.

In seiner „Bitte an Menschenfreunde und Gönner, zu gütiger Unterstützung einer Anstalt, armen Kindern auf einem Landhause Auferziehung und Arbeit zu geben“ (PSW 1, S. 137 ff.), mit der sich Pestalozzi 1777 in den „Ephemeriden der Menschheit“ an die Öffentlichkeit wendet, um finanzielle Unterstützung für seine Anstalt auf dem Neuhof zu erhalten, finden sich in der Darstellung und Begründung seines Vorhabens die grundlegenden Überlegungen im Kontext der Negativität der Pädagogik dargestellt:

„Schon seit langem hielte ich es für wahrscheinlich, auch kleine Kinder könnten bey geringer Arbeit, unter vortheilhaften Umständen, ihren Unterhalt sich frühe selbst verdienen, wo einige Vorschüsse wegen den Einrichtungen und dem Verlust der Lehrzeit bestritten, und in Absicht auf Gebäude und Unterhalt wohlfeile Wahl und Einrichtung getroffen werden könnten. Ich hielte eine sorgfältige Untersuchung dieser Sache durch anzustellende Erfahrungsversuche für

die Menschheit äusserst wichtig. Ich sahe in einer armen Gegend das Elend der bey den Bauern von den Gemeinden verdungenen Kinder; ich sah, wie erdrückende Härte des Eigennutzes diese Kinder fast alle durchgehends an Leib und Seel – fast dörfte ich sagen zu grunde richtet; wie viele, ohne Muth und Leben, serbend, zu keiner Menschlichkeit, zu keinen Kräften, sich selbst und dem Vaterlande emporwachsen können. Ich hielt die Lage meiner Güter bey Königsfelden für schicklich, auf denselben einige Versuche in dieser meiner Herzensangelegenheit zu machen, und schien damals mit Kräften unterstützt zu werden, die mir jetzt mangeln. Indessen hat sich durch Erfahrung von mehr als einem Jahr gezeigt, daß diese Begriffe und Hoffnungen, nach überstiegenen Anfangsschwierigkeiten, erreicht werden könnten.“ (PSW 1, S. 137f; zu den Lagen der einzelnen Kinder vgl. auch S. 176 ff., 186 ff.)⁸²

Auf die zitierte Stelle folgt eine Schilderung verschiedener „Erfahrungssachen“ (PSW 1, S. 137 ff.) aus dem ersten Jahr der Anstalt, in denen Pestalozzi die „Endzwecke“ seiner Anstalt sowie deren Erreichbarkeit und die konkreten „Anfangsschwierigkeiten“ umreißt, die sich auch in den weiteren „Neuhofschriften“ an verschiedenen Stellen wiederfinden. Pestalozzi unterscheidet die Sicherung des Unterhalts der Kinder, ihre Arbeitssamkeit, ihre Gesundheit (oder die körperliche Entwicklung/der körperliche Zustand), die Sittlichkeit der Kinder und ihre Bildung (Berufsbildung und allgemeine Menschenbildung) und Erziehung.

Wie Pestalozzi auch an anderen Stellen deutlich macht, sind es einerseits die konkrete Not, in der Verwahrlosung und Vernachlässigung, und der Mangel an Mitteln und Erfahrungen der Armenerziehung (siehe 3.2), andererseits die konkrete, nicht pädagogisch, sondern ökonomisch begründete Perspektive auf die aktuelle und zukünftige Sicherung des Unterhalts der Kinder, die ihn zu seinem „Erfahrungsversuch“ bringen. Die pädagogische Begründung seines Experimentes auf dem Neuhof bleibt so auch gewissermaßen in der Abwesenheit von Erziehung und Bildung, rein negativ durch die Vernachlässigung und Verwahrlosung bestimmt, während die Entwicklung und Gestaltung der Praxis auf dem Neuhof, mangels pädagogisch bestimmter Erfahrungen, das ist die Negativität pädagogischer Erfahrung, nicht explizit pädagogischen Überlegungen folgt, sondern der Vorstellung des Hauses als Einheit von Erziehung und Ökonomie (vgl. Benner/Brüggen 2011).

Gegen Ende der „Bitte“ findet sich die pädagogische Seite des Experiments in der Rolle des Hauses (und der Güter) als quasi-pädagogische Institution erstmals spezifiziert:

„Ich verspreche, diese Kinder alle im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterrichten. Ich verspreche alle Knaben, so viel meine Lage, Kenntnis und Umstände es zugeben, zur Kenntnis des engeren Taunerfeldbaues anzuführen [...] dieses aber alles nach der Lage, den Umständen und den Bedürfnissen meiner eigenen Güter einzurichten, so daß die Versuche mehr als aus den Bedürfnissen des Hauses und der Güter entspringende Notwendigkeiten, als bloß als Lehrversuche anzusehen, und hiemit nicht kostbar sein werden.“ (PSW 1, S. 140)

Das Haus, in seinen konkreten Bedürfnissen, erscheint hier als Ort der Einheit nicht nur der unterschiedlichen ökonomischen und pädagogischen Zwecke der Anstalt, sondern ebenfalls der Art und Weise ihrer Verfolgung, die nicht „bloß Lehrversuch“ sein soll, sondern den Notwendigkeiten des Hauses selbst folgt.

⁸² Tröhler (2008) legt nahe, dass Pestalozzi in seinem Versuch auf dem Neuhof wohl nicht nur aus Menschenliebe gehandelt habe, da der Hof in wirtschaftliche Not geraten sei und Pestalozzi in der Kinderarbeit die Möglichkeit billiger Arbeitskräfte entdeckt habe. Vgl. auch Stadler (1996).

Das ist der Ausgangspunkt der Verständigung der institutionstheoretischen Frage nach einer angemessenen Gestaltung eines Ortes der Erziehung und Bildung, der hier nicht der historisch sich gleichzeitig vollziehenden Verständigung von Schule folgt und auch (noch) nicht vordergründig auf eine Kritik der Schule zielt (vgl. Osterwalder 1995a), sondern einen anderen neuen Ort künstlich veranstalteter Erziehung und Bildung konzipiert, der gleichsam innerhalb konkreter politischer, ökonomischer, religiöser Umstände und Verhältnisse angesiedelt ist.

Und auch der Zugang zur bildungstheoretischen Frage nach Aufgabe und Zweck von Erziehung und Bildung erfolgt über das Haus als Kristallisationspunkt konkreter Umstände und Verhältnisse:

„Der Endzweck in der Auferziehung des Armen ist, neben der allgemeinen Auferziehung des Menschen in seinem Zustand zu suchen – Der Arme muß zur Armuth auferzogen werden, und hier ist der Prüfungsknoten ob eine Anstalt wirklich gut sey. Die Auferziehung des Armen fordert“, wie oben bereits zitiert, „tieffe, genaue Kenntniß der eigentlichen Bedürfnisse, Hemmungen und Lagen der Armuth, Kenntniß des Details der wahrscheinlichsten Lag ihrer zukünftigen Tage“ und um diese Kenntnis zu erlangen, muss der Menschenfreund „hinabsteigen in die unterste Hütte des Elends, muß den Armen in seiner dunkeln Stuben, seine Frau in der Küche voll Rauch und sein Kind am vast unmöglichen Tagwerk sehen“ (PSW 1, S. 142 f.; siehe oben).

Und weiter:

„Er [der Menschenfreund, A. K.] muß die größte Weisheit seiner Anstalt darinn suchen, daß die Fertigkeiten bey ihnen ausgebildet werden, die an dem Orte ihres künftigen Lebens die wahrscheinlichste sicherste Quelle ihres Unterhalts seyn werden, er muß dahin trachten, daß in ihrer Erziehung die Beschwährlichkeiten aller niedern Unterhaltswege, ihnen nicht fremd, nicht ekelhaft, nicht lästig werden.“ (PSW 1, S. 143 f.)

Und entsprechend heißt es an anderer Stelle:

„Seine Auferziehungsstube soll seiner künftigen Wohnstube so viel möglich gleich seyn, er soll in der engen Arbeitsstube nach dem Willen anderer sich schicken lernen – sein Beth sey arm – allein oder bey andern – härter oder weicher muss ihm gleichgültig seyn.“ (PSW 1, S. 145)

Die Sicherung des Unterhalts, die Arbeitsamkeit, die Gesundheit (oder der körperliche Zustand) sowie die Sittlichkeit und die Bildung als die zentralen Aufgaben und Zwecke Pestalozzis Anstalt kommen so auch im Haus bzw. in der häuslichen Erziehung, als der Erziehung durch das (konkrete) Haus, zusammen.

Die Unterscheidung allgemeiner Menschenbildung und einer Erziehung zur Armut lässt sich so auch nicht mit Blick auf bestimmte Inhalte und Bereiche ausführen, vielmehr folgt die thematische Bestimmung von Erziehung und Bildung selbst den Bedürfnissen des Hauses innerhalb konkreter und bestimmter Umstände und Verhältnisse, die das Material für die Ausbildung der noch unbestimmten Kräfte des Menschen bilden.

Anders als Rousseau, der in der prinzipiellen Verständigung der Frage nach Aufgabe und Zweck der Erziehung, ausgehend von der Annahme der "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102), von der konkreten Ungleichheit abstrahiert und anders als Comenius, für den Aufgabe und Zweck der Erziehung in der rechten Anordnung und „Instandsetzung“ der Menschen und Dinge in den Schulen des Lebens aufgehen, geht Pestalozzi von der Faktizität der konkreten Bestimmtheit sowohl des Anfangs als auch des Endes der Erziehung

im Kontext konkreter persönlicher, häuslicher, bürgerlicher und lokaler und nicht zuletzt pädagogischer Verhältnisse aus. Unter den gegebenen historisch und situativ konkreten Bedingungen der Armut lässt sich für Pestalozzi keine prinzipiell offene Zukunft denken und auch ein (prinzipielles) Absehen von vor- und außerpädagogischen Formen der Ungleichheit ist für ihn nur um den Preis des faktischen Ausschlusses von Erziehung und Bildung zu haben.⁸³ Dabei wird in den Darstellungen der Kinder auf dem Neuhof deutlich, wie Pestalozzi die Bildsamkeit der Zöglinge als eine, gerade im Kontext einer gegebenen Bestimmtheit von Anfang und Ende der Erziehung, offene Lernfähigkeit begreift. Die Darstellungen zeigen durchweg, wie Pestalozzi Bildsamkeit nicht als rein hypothetische Annahme, sondern als konkret zu unterstellende und praktisch hervorzubringende begreift.⁸⁴

„Und es ist grosse tröstende Wahrheit, auch der aller Elendste ist fast unter allen Umständen fähig zu einer alle Bedürfnisse der Menschheit befriedigenden Lebensart zu gelangen – Keine körperliche Schwäche, kein Blödsinn allein gibt Ursach genug – solche mit Beraubung ihrer Freyheit in Spitälern und Gefängnissen zu versorgen – sie gehören ohne anders in Auferziehungshäuser, wo ihre Bestimmung ihren Kräften und ihrem Blödsinn angemessen gewählt und leicht und einförmig genug ist – so wird ihr Leben der Menschheit gerettet, für sie nicht Qual sondern beruhigte Freude, für den Staat nicht lange kostbare Ausgabe sondern Gewinnst werden. Und ich fühle die Wichtigkeit dieser Wahrheit so sehr, daß ich der Bestätigung derselben durch mehrere Erfahrung mit Sehnsucht entgegen sehe – und wirklich wünsche ich noch einige Kinder von diesem Grade des Blödsinns – und körperlicher Schwäche, wenn selbige nicht mit Auszehrungskrankheit behaftet ist, in meiner Anstalt zu haben.“ (PSW 1, S. 179)

Bildsamkeit bleibt hier als situativ bestimmte und konkrete, nicht nur einerseits durch die konkreten Umstände und Verhältnisse bestimmt, sondern andererseits ebenfalls, wie im obigen Zitat deutlich wird, durch die Kräfte und – hier – durch den Blödsinn. Und gleichzeitig wird sie, darauf verweist der Erfahrungsverweis am Ende, erst durch die konkrete Gestaltung der Praxis der Auferziehung selbst hervorgebracht; unabhängig von ihrer praktischen Hervorbringung ist Bildsamkeit nicht gegeben und erscheint so nicht zuletzt als pädagogisch und interaktiv bestimmt. Der Anfang der Erziehung kann demzufolge immer nur als ein konkreter und bestimmter gedacht werden und ist immer in konkreten und bestimmten Verhältnissen angesiedelt, von denen nicht abstrahiert werden kann. In diesem Sinne ist der Ort der Erziehung innerhalb der Gesellschaft in ihrer historisch und situativ konkreten Verfasstheit und Bestimmtheit zu suchen – erst von dort aus ist eine konkrete Perspektive auf die Bildsamkeit und Selbstbestimmung möglich. Und diesen Ort entdeckt der frühe Pestalozzi im Haus als Einheit von Ökonomie und Auferziehung.

Das Haus ist in diesem Sinne auch keine rein pädagogische Einrichtung, sondern Arbeits- und Wohn- sowie Erziehungs- und Bildungsanstalt, was Pestalozzi an verschiede-

⁸³ Bei genauer Betrachtung sind dies die Argumente, die Rousseau dazu bewegen, sich für ein Gedanken- statt für ein Praxisexperiment zu entscheiden.

⁸⁴ Zur Unterstellung von Bildsamkeit als notwendigen Bestandteil pädagogischen Handelns sowie zur Notwendigkeit ihrer praktischen und konkreten Hervorbringung und Aktualisierung vgl. Mollenhauer (1998). Zur Bildsamkeit als „praxisregulierende Idee“ und ihrer Bedeutung für die Entwicklung der ersten Methoden der Erziehung und Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher vgl. Tenorth (2006a).

nen Stellen der „Neuhofschriften“ sowohl mit Blick auf die Bedürfnisse der Landwirtschaft und Industrie als auch auf die Bedürfnisse der Erziehung und Versorgung entwickelt und unterscheidet (z. T. auch die Konflikte zwischen beiden Bereichen thematisierend), aber auch in Zusammenhang bringt.

Ökonomie und Pädagogik werden also keineswegs in eins gesetzt oder ineinander aufgehoben, vielmehr bleibt die Differenz von Ökonomie und Pädagogik immer vorausgesetzt und die Rechtfertigung der Anstalt an deren Reflexion zurückgebunden (vgl. insbesondere PSW 1, S. 147 ff.), was nicht zuletzt auf die Künstlichkeit von Pestalozzis Konzeption des Hauses und somit auch auf den Unterschied zur häuslichen und familialen Erziehung verweist.⁸⁵ Auch das Haus ist auf rechte Einrichtung angewiesen, um einerseits dem Zweck der Auferziehung und andererseits dem der Ökonomie zu genügen. Den „Unternehmer“ – nicht den Erzieher oder Lehrer (!) – begreift Pestalozzi in diesem Zusammenhang entlang des Bildes des Hausvaters:

„Der Unternehmer soll Vater des Hauses seyn können, der Anwachs seiner Kinder in der Arbeitsamkeit, in der Weisheit und Tugend ihres Stands soll ihm Vaterfreude machen, täglich sich mehr enthüllende Fähigkeiten – täglich sich mehr entwickelnder Geist und Herz sollen ihm Quellen von seelerhebender Freude seyn – Belohnung ihm sein – denn sonst wenn er das nicht suchte, nicht konnte – so wär ihm die Anstalt des Geräusches nicht werth – ganz nicht für ihne. Es würde in seiner Hand eine Anstalt werden, die entweder Spiel der Eitelkeit wäre und den künftigen Lagen der Armen nicht entspreche – oder die Gewinnsendzwecke würden die Anstalt erniedrigen, daß sie den Geist der Armen zur einseitigsten Scalverey für einen Mann modelten der ohne Werth wäre. Nur fest gesetzter Endzweck nach Sittlichkeit – nach Religion, nach wahrer Bildung und Leitung des menschlichen Herzens müßte Grundlage einer solchen Anstalt seyn – und diese Art der Auferziehung des Armen ist es allein, die ich wünschte, daß sie durch den Abtrag der Verdienstfähigkeit des anwachsenden Menschen erzielet werden möchte – und ich glaube sie würde unter diesen Voraussetzungen den Bedürfnissen der Menschheit genughun und den Lagen und Umständen der Armuth gemäß seyn.“ (PSW 1, S. 162)

„Gewinnsendzwecke“ werden hier also der Sittlichkeit, Religion, Bildung und Leitung des Herzens nachgeordnet und dienen lediglich der Sicherung der Anstalt, in diesem Sinne folgt Pestalozzi eher dem ökonomischen (und protestantischen) Ideal der Sparsamkeit, das er im Ideal der Landhausväter entdeckt:

„Diese sparsame Landhaushaltung, diese mit einer starken Familie geseegneten Landhausväter, die sich unter Sorgen redlich durchschwingen, sind wahre Schulen für die Führung einer zu der Auferziehung armer Kinder wahrhaft angemessenen Auferziehung. Der Detail ihrer Oekonomie ist aller Aufmerksamkeit, aller Untersuchung werth – sie ist wahre Lehranstalt für das grosse Ideal der Verbindung von Fabrik, Landbau und Sitten.“ (PSW 1, S. 174)

Auch im Folgenden zeigt sich der Konflikt zwischen ökonomischen und pädagogischen Zwecken der Anstalt, der den Hausvater – Pestalozzi – nötigt, vor dem Hintergrund der Notwendigkeiten des Hauses, nicht vor dem Hintergrund eines angenommenen Lern- oder Entwicklungsverlaufs der Kinder (vgl. Rousseau/Comenius), die „schicklichsten Zeitpunkte“ (PSW 1, S. 179) für die Verfolgung der unterschiedlichen Zwecke der An-

⁸⁵ In den „Neuhofschriften“ finden sich durchgängig äußerst kritische bis abschätzigste Äußerungen gegenüber den Eltern der Kinder, was Pestalozzis Familienideal sowie Vater- und Mutterideal und seine Einstellung gegenüber den Eltern „seiner“ Kinder stark kontrastiert und gleichzeitig Aufschluss gibt über die Künstlichkeit seines Familien- und Haussubstituts.

stalt zu ergreifen.⁸⁶ Darüber hinaus entwickelt Pestalozzi im zweiten Absatz des folgenden Zitats eine Rolle des Hausvaters, die über die Rolle des Gestalters und Verwalters des Hauses hinausgeht und eine Perspektive auf ein reflexives Selbst- und Weltverhältnis der Zöglinge eröffnet.

„Ich fahre fort lesen, Schreiben und rechnen zum Hauptaugenmerk meiner Auferziehung zu machen, aber da dieses nicht ihre Arbeit nicht ihr Verdienst seyn wird – so muß dieses hier nicht, wie in der städtischen Auferziehung, mit grosser Zeitaufopferung und Anstrengung geschehen. Hier ist jede Voreilung gewiß schädlich – und ich darf nicht die Tage des 7ten Jahrs der Hauptbestimmung und Arbeitsamkeit entreissen zu einem Endzweck entreissen, den ich im 9ten Jahr eben so gut ohne Müh in eben so viel Stunden erreichen werde. Die Natur der Anstalt fordert diese genaue Ergreifung der schicklichsten Zeitpunkte, aber im Ganzen der Auferziehung sollen die Endzwecke dennoch ganz und genugsam erreicht werden. Die Art meines sittlichen Unterrichts ist meistens nicht Unterricht des Lehrers. Es soll theilnehmender Unterricht des Hausvaters, Ergreifung der immer vorfallenden Gelegenheiten, an denen ich mit ihnen und sie mit mir Antheil nehmen seyn [...] Immer wird mir die Wahrheit deutlicher, daß die Möglichkeit der Ausführung meines Ideals gänzlich auf den Grund des ganz empfundenen Vaterverhältnisses gebauet werden muß. - Ohne die Kinder in die Empfindung dieses Verhältnisses zu stimmen, würde alles Bauen auf die Zukunft vergeblich seyn: aber die durch gesetzte wahre innige Empfindung dieses gegenseitigen Verhältnisses – wird in solchen Anstalten – Hoffnungen und Endzwecke möglich machen – die zu erwarten, ohne diese Richtung des Geistes der Anstalt – eitele Träumerey wäre.“ (PSW 1, S. 179 f.)

Neben dem ökonomischen Unterricht des Hauses, der eingelassen ist in die konkreten Umstände und Verhältnisse, und den Pestalozzi, wie oben entwickelt, negativ über die Unterscheidung zu bloßen Lehrversuchen bestimmt, findet sich hier der Unterricht des Hausvaters ebenfalls negativ über seine Unterscheidung vom Unterricht des Lehrers als teilnehmender und umgänglicher Unterricht bestimmt. Und auch hier ist die negative Bestimmung Pestalozzis nicht (vordergründig) als Kritik an der Schule oder der Lehrer zu verstehen – vielmehr scheint er den Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen als Unterricht des Lehrers zu begreifen –, sondern auch hier geht es um den Versuch einer Erweiterung und Neubestimmung künstlich veranstalteter Pädagogik um weitere Dimensionen pädagogischer Wirksamkeit. In diesem Sinne lassen sich hier mit Pestalozzi erziehungstheoretisch drei Dimensionen pädagogischer Einwirkung unterscheiden: 1. Das Haus, in dem die Umstände und Verhältnisse vermittelt über die konkreten Bedürfnisse und Notwendigkeiten des Hauses wirksam werden. 2. Der Unterricht des Lehrers, den Pestalozzi hier noch nicht näher bestimmt, der sich allenfalls negativ, als nicht den Bedürfnissen des Hauses entsprechend sowie nicht umgänglich und teilnehmend bestimmen lässt. 3. Der teilnehmende Unterricht des Hausvaters, dem Pestalozzi besondere Bedeutung beimisst. Dieser verweist auf ein wechselseitiges interaktiv vermitteltes Anerkennungsverhältnis als Ausgangspunkt und Grundlage jeglicher Erziehung und Bildung in dem Sinne, dass beide Seiten aktiv am Erziehungsprozess beteiligt sind, indem „ich

⁸⁶ Das verweist einerseits auf einen Ausgang von außerpädagogisch bestimmten Formen der Ungleichheit gleichzeitig jedoch, mit Blick auf die kindliche Entwicklung, auf einen als offen vorgestellten Zusammenhang von Entwicklung und Erziehung, der letztere nicht auf vorbestimmte Zeitfenster der ersteren festlegt – darauf verweisen insbesondere auch Pestalozzi Aussagen zur Altersungleichheit (sowie weiterer Ungleichheiten) seiner Kinder, die Pestalozzi ausdrücklich begrüßt und als seiner Pädagogik dienlich bezeichnet.

mit ihnen und sie mit mir“ an den „vorfallenden Gelegenheiten“ „Anteil nehmen“, wie es oben heißt (PSW 1, S. 179).

Die Möglichkeit einer Abstraktion von den gegebenen Bedingungen in den konkreten Verhältnissen der Ungleichheit lässt sich bei Pestalozzi nicht wie bei Rousseau ausgehend von einer hypothetisch gedachten "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) im Sinne einer pädagogisch unterstellten unbestimmten Bildsamkeit denken, die entlang einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) vor- und außerpädagogisch bestimmter Einwirkungen mit Blick auf eine offene Zukunft bearbeitet werden. Vielmehr stellt sich die Frage, wie eine Unbestimmtheit und Offenheit innerhalb historisch und situativ konkreter und bestimmter Verhältnisse gedacht und hergestellt werden kann. Die Möglichkeit dazu entdeckt Pestalozzi im Vaterverhältnis als wechselseitigem Interaktions- und Anerkennungsverhältnis.

Das Problem der „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105), dass bei Rousseau in der Gestaltung der pädagogischen Provinz (als pädagogische Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens) durch den Erzieher grundlegende erziehungstheoretische Bedeutung erlangt, bleibt hier bei Pestalozzi – eher im Sinne einer Transformation der Pädagogik – im Wesentlichen auf die Verständigung und Bestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik in der Einheit von Ökonomie, Politik, Religion und Pädagogik im Haus, (vorerst) im Rahmen einer experimentierenden und reflektierenden Pädagogik, auf die Frage nach einer Theorie der Pädagogik bezogen. In diesem Sinne steht in den „Neuhofschriften“ die Justierung des Verhältnisses von Ökonomie und Pädagogik im Vordergrund, während Pestalozzi bezüglich des Umgangs mit vor- und außerpädagogischen Formen der Ungleichheit gerade nicht von einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) ausgeht, sondern seinem Ideal der häuslichen Erziehung folgend, eine pädagogische Simulation der oder Mimesis an die konkreten Umstände und Verhältnisse verfolgt. In diesem Sinne folgt die Einrichtung von Erziehung und Bildung auch den ökonomischen Notwendigkeiten des Hauses und nicht einem vorgestellten Entwicklungs- oder Lerngang des Zu-Erziehenden.

Die konkreten Bedingungen der Ungleichheit stellen so die Ausgangsbedingungen der Verständigung der Frage nach Aufgabe und Zweck von Erziehung und Bildung (sowohl mit Blick auf den Anfang als auch auf das Ende der Erziehung) dar und bilden gleichzeitig die Grundlage pädagogischer Praxis im Konzept des Hauses, während die Möglichkeit der Selbstbestimmung hinsichtlich der Ermöglichung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses entlang der Frage nach Theorie der Erziehung ganz auf das Vaterverhältnis gebaut bleibt.

Ausgehend vom Problem der Armut, der Verwahrlosung und Vernachlässigung im Kontext eines Mangels an pädagogischen Handlungsmöglichkeiten als negative pädagogische Erfahrungen experimentiert Pestalozzi in seinem „Erfahrungsversuch“ auf dem Neuhof an den Grenzen der Pädagogik mit Blick auf deren mögliche Neubestimmung im Rahmen eines Praxisexperiments. Er bewegt sich dabei in weiten Teilen auf pädagogisch unbestimmtem sowie auf als nicht-pädagogisch bestimmtem Gebiet. Sein Versuch ist gleichsam innerhalb vielfach bestimmter, in konkreten Lagen jedoch ungeschiedener, Umstände und Verhältnisse angesiedelt und innerhalb dieser Verhältnisse werden die Unterscheidung und Bestimmung sowie das Verhältnis von Ökonomie, Politik, Religion und Pädagogik in ihrer Einheit im Haus, mit Blick auf eine pädagogische Bestimmung

des pädagogisch negativ Bestimmten im Sinne einer Transformation der Pädagogik, verhandelt. In diesem Zusammenhang finden sich entlang der Konzepte des Hauses und des Hausvaters erste Überlegungen zu einer in weiten Teilen pädagogisch noch unbestimmten methodischen, inhaltlichen und institutionellen Gestaltung von Erziehung und Bildung.

Abendstunde

Nach dem Scheitern des Experimentes der Armenanstalt auf dem Neuhof 1779 (durch wirtschaftlichen Bankrott) entwickelt Pestalozzi (im Rahmen seiner schriftstellerischen Tätigkeit) seine bereits in den „Neuhofschriften“ skizzierten Überlegungen in unterschiedlichen Publikationen weiter. Dabei wird insbesondere sein Konzept des Hauses sowie der häuslichen Erziehung systematisch ausgearbeitet und, über die bereits in den „Neuhofschriften“ aufgerissenen ökonomischen und pädagogischen Zusammenhänge hinaus, in politischen und religiösen Kontexten verortet. 1780 erscheint in den „Ephemeren“ Pestalozzis Schrift „Die Abendstunde eines Einsiedlers“, in der Pestalozzi den Zusammenhang von Vater-, Kinder- und Brudersinn im Haus sowie das Verhältnis von allgemeiner Menschenbildung und Standes- und Berufsbildung systematisch darlegt und politisch, religiös und pädagogisch verortet.⁸⁷

In der „Abendstunde“ entwirft Pestalozzi eine Vorstellung der individuellen ontogenetischen Entwicklung, die er als den Bedürfnissen und der Ordnung der (menschlichen) Natur folgend begreift und als Quelle aller Glückseligkeit sowie als Grundlage und Ausgangspunkt der Möglichkeit und Notwendigkeit von Erziehung und Bildung versteht – „und jede Schulbildung, die nicht auf diese Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre“ (PSW 1, S. 267). Die Entwicklung verläuft dabei – in Kreisen vorgestellt – von der Beziehung zwischen Mutter und Säugling sowie Vater und Sohn über die „nächsten Verhältnisse“, die Pestalozzi als die häuslichen Verhältnisse begreift, zu den „äußeren Verhältnissen“ in Staat und Gesellschaft (vgl. Spranger 1959). In diesem Sinne begreift Pestalozzi, ausgehend von einem grundsätzlichen ontogenetischen Primat der häuslichen Erziehung, das „Vaterhaus“ als „Schule der Sitten und des Staats“ (PSW 1, S. 271).

„Der Mensch von seinen Bedürfnissen angetrieben, findet die Bahn zu dieser Wahrheit im Innersten der Natur. Der befriedigte Säugling lernt, was ihm seine Mutter ist auf dieser Bahn, und sie bildet in ihm Liebe, das Wesen des Dankes, ehe der Unmündige kan den Schall von Pflicht und von Dank hören lassen, und der Sohn, der seines Vaters Brod isset, und sich mit ihm an seinem Heerde wärmet, findet den Segen seines Wesens in den Pflichten des Kindes auf dieser Bahn der Natur [...] Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus, und muß bei seiner Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkt aller Segenskraft der Wahrheit richten. Reiner Wahrheitsinn bildet sich in engen Kreisen und reine Menschenweisheit ruhet auf dem festen Grund der Kenntnis seiner nächsten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nächsten Angelegenheiten.“ (PSW 1, S. 266)

⁸⁷ 1807 erscheint ein in der Textzusammenstellung veränderter Wiederabdruck der „Abendstunde“ in der „Wochenschrift für Menschenbildung“ unter dem Titel „Pestalozzis erste Darstellung des Wesens und Umfangs seiner Methode“ (vgl. PSW 1, S. 283 - 302).

An anderer Stelle formuliert er, weiter mit Blick auf die Bildung für die äußeren Verhältnisse durch die „nähesten Verhältnisse“:

„Mensch, du selbst, das innere Gefühl deines Wesens und deiner Kräfte ist der erste Vorwurf der bildenden Natur, aber du lebst nicht allein auf Erden. Darum bildet dich die Natur auch für äussere Verhältnisse und durch sie. So wie diese Verhältnisse dir nahe sind, Mensch! Sind sie zur Bildung deines Wesens für deine Bestimmung dir wichtig. Immer ist die ausgebildete Kraft einer nähern Beziehung Quelle der Weisheit und Kraft des Menschen für entferntere Beziehungen. Vatersinn bildet Regenten – Brudersinn Bürger; beide erzeugen Ordnung im Hause und im Staate. Die häuslichen Verhältnisse der Menschheit sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur [...] Daher muß die Bildung des Menschen für seine Berufs- und Standeslage dem Endzweck der Geniessungen reiner häuslicher Glückseligkeit untergeordnet werden. Daher bist du, Vaterhaus, Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit.“ (PSW 1, S. 271)

Allgemeine Menschenbildung wird hier als Bildung der „Kraft unserer Wahrheitskenntnis“ (PSW 1, S. 270), der „Kraft der Anwendung und Ausübung seiner Erkenntnisse“ (PSW 1, S. 269) sowie der „Kraft eines guten der Wahrheit folgsamen Herzens“ (PSW 1, S. 270) im und durch ihr Verhältnis zur Standes- und Berufsbildung, im Verhältnis näherer und äußerer Verhältnisse begriffen. Pestalozzi geht, wie bereits dargestellt, davon aus, dass „Berufs- und Standesbildung [...] dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet seyn“ (PSW 1, S. 270) muss, jedoch die „[a]llgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit“, hier wiederum von seinem (ontogenetischen) Primat der häuslichen Erziehung ausgehend, immer durch „Uebung, Anwendung und Gebrauch [...] in den besonderen Lagen und Umständen“ (PSW 1, S. 270) zur Ausbildung kommt. Das Ideal der Familie und des Hauses, das auf dem Neuhof als Ausgangspunkt von Pestalozzis Erfahrungsversuch dient, wird hier nicht nur zur Vorbereitung für Staat und Gesellschaft, sondern darüber hinaus zum Modell für die Einrichtung und Gestaltung der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse selbst (vgl. Tröhler 2008). In diesem Sinne findet sich auch das Verhältnis von Liebe, Gerechtigkeit und Freiheit ausgehend von den nächsten familialen und häuslichen Verhältnissen entwickelt (vgl. Herrmann 1996).

„Ich baue [...] alle Freiheit auf Gerechtigkeit, aber ich sehe in dieser Welt keine versicherte Gerechtigkeit, als bei der Einfach, Frömmigkeit und Liebe gestimmten, und in dieser Stimmung erleuchteten Menschheit. Alle Familiengerechtigkeit, welche die grösste, reinste und allgemein in aller Welt genossene Gerechtigkeit ist, hat im Ganzen nur Liebe zu ihrer Quelle – und dennoch wirkt sie in der Einfach aller Völker, allgemeinen Segen der Welt. So wie alle Gerechtigkeit auf Liebe ruhet, so ruhet auch Freiheit darauf. Reiner Kindersinn ist die wahre Quelle der Freiheit, die auf Gerechtigkeit ruhet, und reiner Vatersinn, ist die Quelle aller Regierungskraft, die Gerechtigkeit zu thun und Freiheit zu lieben, erhaben genug ist. Und die Quelle der Gerechtigkeit und alles Weltsegens, die Quelle der Liebe und Brudersinns der Menschheit, diese beruht auf dem grossen Gedanken der Religion, daß wir Kinder Gottes sind, und daß der Glaube an diese Wahrheit der sichere Grund alles Weltsegens sey.“ (PSW 1, S. 281)

Das Zitat, das sich in einer Anmerkung zur „Abendstunde“ am Ende des Textes wiederfindet, entwickelt die Liebe als Quelle der Gerechtigkeit und Freiheit und gründet diese auf den Glauben an Gott. In Bezug auf die Liebe als Quelle der Gerechtigkeit und Freiheit schließt Pestalozzi hier direkt an die oben zitierte Stelle zum Verhältnis von Mutter

und Kind/Säugling an. Das basale Anerkennungsverhältnis der Liebe zwischen Mutter und Kind/Säugling wird hier nicht nur zur konkreten Grundlage von Freiheit und Gerechtigkeit in Politik und Gesellschaft, sondern ebenfalls zum Modell, die Bedingung der Möglichkeit von Erziehung aufbauend auf einem wechselseitigen und interaktiv vermittelten Anerkennungsverhältnis sowie als Grundlage der Ermöglichung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses zu denken. Gleichzeitig wird die konkrete und praktische Gestaltung dieses Verhältnisses im Weiteren zum positiven Ausgangspunkt der Gestaltung von Erziehung und Bildung in Kontexten der Vernachlässigung und Verwahrlosung im Sinne der Abwesenheit von Erziehung (vgl. Benner/Brüggen 2011),⁸⁸ wie es in Ansätzen in den „Neuhofschriften“ im Vaterverhältnis bereits dargestellt wird und sich dann in Pestalozzis Brief aus Stanz ausgeführt findet (siehe unten).

In der „Abendstunde“ findet sich so ein ausgearbeitetes Programm des Zusammenhangs von Haus, Erziehung, Politik und Religion, das einerseits an die Erfahrungen des Praxisexperimentes auf dem Neuhof (vgl. Flitner W. 2001), andererseits an eine Vorstellung des Ganges der Natur der menschlichen Entwicklung anschließt, als dessen Zentrum und Ausgangspunkt die Mutter-Kind-Beziehung sowie die ersten und nächsten häuslichen Verhältnisse erscheinen und als dessen Endpunkt und Zweck die Erfüllung der bürgerlichen und Regentpflichten in wohl eingerichteten politischen Verhältnissen dargestellt werden. Pestalozzi differenziert seine Perspektive auf das Haus als grundlegende Einheit nicht nur der Ökonomie und Auferziehung, sondern darüber hinaus der Politik und Religion. Entsprechend werden die häusliche Erziehung und die häuslichen Verhältnisse als Vorstufe und Modell sowohl der Einrichtung von Staat und Gesellschaft als auch der schulischen Bildung als künstlich veranstaltete pädagogischer Praxis begriffen (vgl. Tröhler 2008).⁸⁹ Gleichzeitig erscheint die häusliche Erziehung als Schule des Glaubens. Damit bewegt sich Pestalozzi auch hier, entlang dem Ideal der häuslichen und familialen Erziehung, im Bereich des pädagogisch Unbestimmten bzw. des als nicht-pädagogisch Bestimmten.⁹⁰ Demzufolge handelt es sich bei der „Abendstunde“ nicht um einen päd-

⁸⁸ In diesem Sinne formulieren Benner und Brüggen: „Nach Pestalozzi sind pädagogische Situationen weder nur durch den Weltbezug noch nur durch das lernende Ich, sondern wesentlich interaktiv konstituiert. Gelingende Erziehung ist damit von Voraussetzungen abhängig, die nicht beliebig formiert und gemodelt werden können. Zu ihren unabdingbaren Voraussetzungen gehört für ihn die selbstlose ‚Mutterliebe‘ und die ‚Vaterliebe Gottes‘. Erstere nimmt das Kind in seiner Gegebenheit an und macht diese Anerkennung von keinerlei Vorleistungen abhängig. Letztere gründet das für Erziehung unerlässliche Vertrauen zwischen Menschen auf die Liebe Gottes zu seiner Schöpfung. Erst beide zusammengenommen begründen nach Pestalozzi die Aussicht, dass menschliche Verwahrlosung und Unbildung überwindbar sind und die Führung eines menschlichen Lebens möglich ist“ (Benner/Brüggen 2011, S. 195).

⁸⁹ Tröhler (2008) erkennt in der „Abendstunde“ das theoretische Konzept eines Modells der Gemeinschaft, das in der weiteren Entwicklung Pestalozzis zunehmend durch ein Modell der Gesellschaft abgelöst und überlagert wird.

⁹⁰ Ein Blick in den Wiederabdruck der „Abendstunde“ in der „Wochenschrift für Menschenbildung“ offenbart hier die Entwicklung auf dem Weg zu einer Theorie der Pädagogik, d.h. einer pädagogischen Bestimmung des hier noch pädagogisch Unbestimmten, die sich im Wesentlichen in der jetzt mit Überschriften versehenen Gliederung sowie einigen Verschiebungen im Text offenbart. So finden sich als Überschriften: „Allgemeine Aufgabe der Erziehung. Grundtrieb von dem der Erzieher ausgehen muss“, „Ursprung des Stoffes und der Mittel der Befriedigung der Menschennatur. Grundlage der Erziehung“, „Zweck und Umfang der Erziehung“, „Wesentlicher Gang der Natur in der Entwicklung des Menschen“, „Geistes- oder intellektuelle Bildung“, „Herzensbildung“, „Häusliche Bildung“, „Religiöse Bildung“, „National- und bürgerliche Bil-

agogischen Entwurf im Sinne einer pädagogischen Verständigung und Bestimmung der Pädagogik als eigenständige künstlich veranstaltete Praxis, sondern um eine Darstellung der zentralen Bedeutung des Hauses und der häuslichen und familialen Erziehung für die menschliche Entwicklung, Erziehung und Bildung als Ausgangspunkt der Verständigung einer eigenständigen künstlich veranstalteten Pädagogik, die jedoch nicht weiter ausgeführt wird. Während bei Rousseau die Negation der familialen Erziehung in der vertrags-theoretischen Grundlegung einer künstlich und kunstvoll veranstalteten pädagogischen Praxis den Ausgangspunkt der Bestimmung der Pädagogik bildet, eröffnet Pestalozzi ausgehend von der negativen Erfahrung der Abwesenheit und des Scheiterns der familialen Erziehung entlang der Positivität des Hauses eine Perspektive auf die Neubestimmung der Pädagogik.

Liendard und Gertrud

Den Zusammenhang der rechten Einrichtung der häuslichen Verhältnisse sowie der Verhältnisse in Staat und Gesellschaft entwickelt Pestalozzi ausführlich in Romanform in „Lienhard und Gertrud“ (PSW 2,3,4,5; vgl. Spranger 1966; Tröhler 1996). Die vier Bände erscheinen in der ersten Auflage zwischen 1781 und 1787 (PSW 2, 3). Während die „Abendstunde“ das Ideal der häuslichen Erziehung, in ihrer Bedeutung für Staat und Gesellschaft, gemäß der Vorstellung der „Bahn der Natur“ entwickelt, stellt Pestalozzi in „Lienhard und Gertrud“ sein Ideal inmitten der kontrastierenden zerrütteten, im Kontext der Frühindustrialisierung im ländlichen Raum historisch sich ändernden Umstände und Verhältnisse in dem fiktiven Dorf Bonal dar. Insbesondere im ersten Band findet sich das Prinzip der Wohnstube noch ganz mit Blick auf die Restitution der häuslichen Erziehung dargestellt. Gertrud, die Hauptfigur des ersten Bandes, gelingt es, gleichsam aus den zerrütteten Verhältnissen der Armut heraus, ihre Wohnstube zu einem Ort der Gemeinschaft, der Arbeit, der Erziehung und Religion zu entwickeln, die ihre Wirkung auf das gesamte Dorf Bonal entfaltet. Entwirft Pestalozzi in den ersten beiden Bänden den Versuch einer Restitution der häuslichen Erziehung als Grundlage und Ausgangspunkt der Einrichtung und Gestaltung von Politik und Gesellschaft am Beispiel der Haushaltung der Gertrud (und der Herrschaft Arnens), entwickelt insbesondere der dritte, dann auch der vierte Band Überlegungen zur Gestaltung und Reform der Schule als eigenständig institutionalisierte, künstlich und kunstvoll veranstaltete pädagogische Praxis sowie weitere politische und ökonomische Reformen, ausgehend von den konkreten historischen und regionalen Umständen und Verhältnissen. In diesem Sinne lässt Pestalozzi Meyer, eine der Hauptfiguren im dritten Band, sagen:

„Sehet Junker! Es hat sich sint 50 Jahren so alles bey uns geändert, daß die alte Schulordnung gar nicht mehr auf die Leuthe, und auf das was sie werden müssen, paßt [...] da man nicht daran sinnen kann daß die verderbten Spinner-Eltern ihre Kinder zu so einem ordentlichen und bedächtlichen Leben anhalten und aufziehen werden, so bleibt nichts übrig, als daß das Elend dieser Haushaltungen fortdauret, so lang das Baumwollspinnen fortdauret und ein Bein von ihnen lebt; oder daß man in der Schul Einrichtungen mache, die ihnen das ersezen, was sie von ihren Elteren nicht bekommen; und doch so unumgänglich nöthig haben.“ (PSW 3, S. 14 f.)

dung“ (PSW 1, S. 285 ff.).

Während die Wohnstube in den ersten beiden Bänden (PSW 2), neben der dörflichen und kirchlichen Öffentlichkeit, als zentraler Ort der Einheit von Erziehung, Ökonomie, Politik und Religion erscheint, dient das Prinzip der Wohnstube im dritten und vierten Band (PSW 3) als Modell der Gestaltung der Schule als künstlich veranstaltete eigenständige pädagogische Praxis.⁹¹ Dabei entfaltet die Wohnstube der Gertrud im ersten Band (PSW 2) ihre erziehende Wirkung gerade nicht über ihre pädagogische Reflexion und Gestaltung, sondern rein über die rechte Führung und Einrichtung der Haushaltung durch Gertrud, während der Unterricht rein umgänglich, entlang sich bietender Anlässe erfolgt. Und auch der Junker, der im Laufe des ersten Bandes (PSW 2) und dann im zweiten Band (PSW 2) besonders hervortritt, wirkt weniger durch politische und pädagogische Reform, sondern ebenfalls umgänglich entlang sich bietender Anlässe, im direkten Kontakt mit den Dorfbewohnern (insbesondere im Kontext religiöser Veranstaltungen). Pestalozzi zeichnet demzufolge ein Bild der umgänglichen Erziehung, das nicht auf das Verhältnis der Generationen beschränkt bleibt, sondern gerade auch in der Gemeinschaft der Erwachsenen, in der kirchlichen und dörflichen Öffentlichkeit, seine erziehende Wirkung zeitigt. Erst im dritten Band (PSW 3) sowie im zweiten Band der zweiten Fassung (PSW 4), als Gertruds Wohnstube zum Modell der Schulreform wird, erscheint die Wohnstube als pädagogisch gestaltete und eingerichtete Einheit von Ökonomie, Erziehung, Religion und Politik.

Die Wohnstube fungiert hier als Prinzip der Transformation und Neubestimmung der Pädagogik. Dabei stellt die Wohnstube das Prinzip der Vermittlung einer eigenständigen künstlich veranstalteten Pädagogik mit ihren politischen, ökonomischen, regionalen, persönlichen, religiösen Umständen und Verhältnissen dar.⁹² Es zeigt sich hier, im Verlauf der unterschiedlichen Bände, gewissermaßen die Verständigung unterschiedlicher Orte der Erziehung und Bildung entlang der Frage nach der rechten Einrichtung von Erziehung und Bildung als künstlich veranstalteter Praxis. Das schließt die negative Erfahrung der Grenzen der bestehenden Gestaltung der Pädagogik, d.h. Ausschluss aufgrund einer konkreten und spezifischen Gestaltung der Pädagogik sowie Nicht-Gestaltung von Pädagogik, mit ein. In diesem Sinne findet sich in „Lienhard und Gertrud“ eine fiktive Darstellung der negativen Erfahrung der Abwesenheit von Erziehung und der gleichzeitigen Verständigung der Gestaltung pädagogischer Praxis im Verhältnis von Pädagogik und Nicht-Pädagogik.

⁹¹ Während Spranger (1966), ausgehend von der Rekonstruktion der Lebenskreise in der Abendstunde, in den vier Bänden von „Lienhard und Gertrud“ einen pädagogischen Gesamtentwurf entdeckt, der den Überlegungen der „Abendstunde“ folgt, begreifen Tröhler (1996, 2008) und Horlacher (2001), stärker von sozialhistorisch kontextuellen Überlegungen ausgehend, eine Entwicklung in den vier Bänden, die sie entlang des Spannungsfeldes von Gemeinschaft und Gesellschaft rekonstruieren. Dabei scheinen die ersten beiden Bände in der Darstellung des Versuchs der Restitution der häuslichen Erziehung sowie des väterlichen Fürsten stärker dem Modell der Gemeinschaft verpflichtet, während sich im dritten und vierten Band, mit der Einführung der Reform der Schule sowie weiterer politischer Reformen, eine stärkere Hinwendung zum Modell der Gesellschaft zeige. Tröhler begreift diese Veränderung nicht zuletzt im Zusammenhang mit seiner These des Wandels des politischen Pestalozzis (vor 1800) zum pädagogischen Pestalozzi (nach 1800).

⁹² Es scheint hier besonders bedeutsam, dass Gertrud in ihrer Wohnstube, zur Überraschung der Gäste, auch rechnen, schreiben und lesen lehrt. Das verweist auf die Gestaltung der Wohnstube entlang des Vorbildes künstlich veranstalteter Erziehung und Bildung oder doch zumindest auf die Bedeutung des „Unterrichts des Lehrmeisters“, wie er oben genannt wird.

Nachforschungen

Während in der „Abendstunde“ das Verhältnis Ökonomie, Politik, Religion und Erziehung gemäß der Vorstellung eines „Ganges der Natur“, ausgehend von einem ontogenetischen Primat der häuslichen Erziehung, in ihrer Einheit im Haus dargestellt wird, entwirft Pestalozzi in seinen 1797 erschienen „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ (PSW 12, S. 1 - 166) eine phylo- und ontogenetische Vorstellung einer dreifachen Natur des Menschen im Spannungsverhältnis von Natur und Gesellschaft (vgl. Tröhler 2008).⁹³ Das Spannungsverhältnis von Natur und Gesellschaft, das sich bereits im vierten Band von „Lienhard und Gertrud“ (sowie in weiteren Schriften aus den 1780er Jahren) entwickelt findet,⁹⁴ wird dabei um das Konzept der Sittlichkeit erweitert (vgl. Tröhler 1996).⁹⁵ Wie bereits im Falle der „Abendstunde“ sowie „Lienhard und Gertrud“ handelt es sich auch bei den „Nachforschungen“ nicht um eine explizit pädagogische Schrift (vgl. Klafki 1997; Tröhler 2008). Vielmehr handelt es sich um einen sozialphilosophischen und anthropologischen Entwurf, der Ökonomie, Politik, Religion und Sittlichkeit in unterschiedlichen Dimensionen als historisch gewordene, als phylogenetisch und zugleich lebensweltlich verfasste sowie als ontogenetische Umstände und Verhältnisse, mit Blick auf die dreifache Menschennatur diskutiert entwickelt. Waren die „Abendstunde“, mit Blick auf die zentrale Bedeutung des Hauses, und „Lienhard und Gertrud“, mit Blick auf die Entwicklung des Prinzips der Wohnstube als Prinzip der Transformation der Pädagogik, bedeutsam für die Entwicklung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit, beinhalten Pestalozzis „Nachforschungen“ grundlegende Überlegungen zur weiteren Diskussion, insbesondere des bildungstheoretischen Zusammenhangs der Ungleichheit der Verhältnisse mit der dreifachen Verschiedenheit der menschlichen Natur entlang (der Entwicklung) des Konzepts der Sittlichkeit. Dieser Zusammenhang wird von Pestalozzi in seinen pädagogischen Schriften ab ca. 1800 wieder aufgegriffen und hinsichtlich des Verhältnisses allgemeiner Menschenbildung und Standes- und Berufsbildung weiterentwickelt.

Wie unter 3.2, mit Blick auf die Konstitution von Ungleichheit, bereits dargestellt wurde, findet sich im ersten Teil der „Nachforschungen“ eine phylogenetische Darstellung der Entwicklung des Menschen vom Naturstand zum gesellschaftlichen Zustand, in der die

⁹³ Auch Löwisch (2002) legt eine phylo- und ontogenetische, zugleich jedoch geschichtsphilosophische Lesart nahe. Vgl. auch Spranger (1966). Zur zusammenfassenden Kritik geschichtsphilosophischer Lesarten der „Nachforschungen“ vgl. Stadler (1996).

⁹⁴ Im vierten Band von „Lienhard und Gertrud“ wird unter der Überschrift „Die Philosophie meines Lieutnants; und diejenige meines Buches“ der Gegensatz von Natur und Gesellschaft mit Blick auf die Notwendigkeit der Gesetzgebung aus der Sicht Glüphis ausgeführt (PSW 3, S. 329 ff).

⁹⁵ Tröhler (1996; 2008) begriff die Entwicklung des Konzeptes der Sittlichkeit in den „Nachforschungen“ in direktem Zusammenhang einerseits der Erfahrung der Unmöglichkeit einer Rückkehr zur alten Ordnung, andererseits des Scheiterns politischer Reformen im Kontext der französischen Revolution. Mit dem Wandel vom politischen zum pädagogischen Pestalozzi, den Tröhler im Übergang vom Paradigma der Gemeinschaft zum Paradigma der Gesellschaft begriff, korrespondiert in diesem Sinne ein Wandel von ständischen Umgangsformen und Sitten als umgänglich einzuübenden und erzieherisch auszubildenden hin zu einem Konzept der Sittlichkeit als autonome/unabhängige Innerlichkeit (Tröhler 2008). Dabei findet Tröhler das Konzept der Sittlichkeit der „Nachforschungen“ bereits in der Schrift „Über Sansculotismus und Christentum“ (PSW 10, S. 265 ff.) in Pestalozzis Vorstellung eines „moralischen Sansculotismus“ vorweggenommen (Tröhler 1996, S. 222).

menschlichen und gesellschaftlichen Umstände und Verhältnisse in unterschiedlichen Dimensionen relational, in ihrer wechselseitigen Beziehung, und genetisch, mit Blick auf ihre Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte, rekonstruiert werden.

„Der Mensch kommt durch die Unbehülflichkeit seines thierischen Zustandes zu Einsichten. Seine Einsichten führen ihn zum Erwerb. Der Erwerb zum Besitzstand. Der Besitzstand zum gesellschaftlichen Zustand. Der gesellschaftliche Zustand zum Eigenthum, zur Macht und zur Ehre. Ehre und Macht zur Unterwerfung, zur Beherrschung. Unterwerfung und Beherrschung zum Adel, zum Dienste und zur Krone. – Alle diese Verhältnisse rufen einen gesezlichen Rechtszustand herbei. Das gesezliche Recht ruft der bürgerlichen Freiheit. Der Mangel dieses Rechts führt die Tirannei und die Sklaverei herbei, das ist einen Zustand, in welchem die Menschen ohne gegenseitig bindende Gesezze dennoch gesellschaftlich vereinigt leben. Ich folge dem Gang der Natur weiter, ich finde in mir selbst ein Wohlwollen, bei dessen Dasein Erwerb, Ehre, Eigenthum und Macht, mich in meinem Innersten veredeln, und durch dessen Mangel alle diese Vorzüge meines gesellschaftlichen Daseins auf Erden mich in meinem Innersten entwürdigen. Ich forsche der Natur dieses Wohlwollens nach und finde dasselbe in seinem Wesen sinnlich und tierisch; aber ich erkenne auch eine Kraft in mir selbst, dasselbe in meinem Innersten zu veredeln, und heiße dieses also veredelte Wohlwollen Liebe. Aber auch die Liebe gefahret durch mein Lechzen nach eigener Behaglichkeit, sich in meinem Innersten zu verlieren; wenn dieses geschehen, so finde ich mich in mir selbst verödet und wüste: dann suche ich mich durch die Kraft meines Ahndungsvermögens über die Grenzen alles hier möglichen Forschens und Wissens zu der Quelle meines Daseins zu erheben, und bei ihr Handbietung und Hülfe gegen die Uebel und Schwächen meiner Natur zu suchen.“ (PSW 12, S. 7 f.)

Pestalozzi geht davon aus, dass der gesellschaftliche Zustand in der Verwobenheit der Umstände und Verhältnisse irreversibel ist, dabei ist der Naturstand im gesellschaftlichen Zustand als „thierisches Verderben“ (PSW 12, S. 46) aufgehoben, als ursprüngliche „thierische Unverdorbenheit“ (PSW 12, S. 68) jedoch nicht wiederherstellbar, was das grundlegende Spannungsverhältnis von Natur und Gesellschaft im gesellschaftliche Zustand begründet. In diesem Zusammenhang erlangen die Dimensionen des Besitzstandes und Eigentums, des gesellschaftlichen Rechts und der bürgerlichen Freiheit sowie des Wohlwollens und der Liebe ihre zentrale Bedeutung.

Besitzstand und Eigentum werden von Pestalozzi einerseits auf das tierische Verderben des Naturstands, im Widerstreit von „Selbstsorge“ und „Selbstsucht“ (PSW 12, S. 10), und andererseits auf den Zweck der gesellschaftlichen Vereinigung selbst zurückgeführt. Wie die „Erkenntniß“ (PSW 12, S. 9) entspringt nämlich auch der „Erwerb“ (PSW 12, S. 10) „aus der Unbehülflichkeit unserer Natur in ihrer thierischen Freiheit“ und „führt unser Geschlecht zu Vereinigung seiner Kräfte, und der erste Zweck dieser Vereinigung ist, die Genüsse des Lebens, die unsere Natur fordert, uns selber leichter, sicherer und befriedigender verschaffen zu können“ (PSW 12, S. 9). Indem das „thierische Wohlwollen“ und der reine „Sinnengeuß“ (PSW 12, S. 35) ihre Einfachheit verlieren und durch „Anstrengung“, „Sorgen“ und „Angst“ (PSW 12, S. 34) unterbrochen werden, öffnet sich der Widerstreit von Selbstsucht und Selbstsorge und gleichzeitig lässt sich das tierische Wohlwollen zur Liebe und Sittlichkeit erheben. Und so bringen „Eigenthum“ und „Besitzstand“ zugleich die Ungleichheit der „Eigentümer“ und derer, „die keinen Teil an der Welt haben“ (PSW 12, S. 10 f.) hervor, ohne das diese Ungleichheit durch ein natürliches oder gesellschaftliches Recht begründet und legitimiert oder auch begründbar und legitimierbar wäre.

„Eine ursprüngliche Rechtmäßigkeit des Besitzstandes, oder eine Möglichkeit den ursprünglich rechtmäßigen von dem ursprünglich unrechtmäßigen zu sondern, vermag ich mir nicht zu denken [...] Welchen Ursprung er auch immer gehabt habe, das geht uns weiter nichts an, wir müssen ihn respektieren, weil er ist; und größtenteils wie er ist, oder unsere Bande alle auflösen.“ (PSW 12, S. 10 f.)

Der gesellschaftliche Zustand erfordert demzufolge ein gesellschaftliches Recht, das „der Selbstsucht unserer thierischen Natur“ (PSW 12, S. 10) Einhalt gebietet sowie Eigentum und Besitzstand auf seinen Zweck der „Befriedigung meiner selbst in meinen nächsten Verhältnissen“ (PSW 12, S. 10) beschränkt und gleichzeitig für einen Ausgleich der bestehenden Ungleichheit sorgt, indem es das Eigentum derer, die Teil an der Welt haben, mit der Nutznießung derer belastet, „die keinen Theil an der Welt haben“ (PSW 12, S. 11). Dieses Recht ruht auf der Bedingung, „alles Unrecht ihres Ursprungs [des Besitzstandes und des Eigentums, A. K.] zu vergessen, aber dasselbe für die Zukunft unmöglich zu machen“ (PSW 12, S. 13).

Über die Frage der Rechtmäßigkeit (bzw. des gesellschaftlichen Rechts) ist die Frage des Eigentums auch mit der Frage der bürgerlichen Freiheit verknüpft, die Pestalozzi in den „Nachforschungen“ als Selbstständigkeit begreift. So erweist sich Pestalozzis Verweis an die „Besitzer der Erde“, in der Frage des Verhältnisses „der Eigenthümer gegen die Nichteigenthümer“, sei es „mehr Grundsätze als um Allmosen, mehr um Rechtsgefühl als um Spitäler – mehr um Selbstständigkeit als um Gnaden zu thun“ (PSW 12, S. 12), als Hinweis auf den für Pestalozzi grundlegenden Zusammenhang von Freiheit und Eigentum in der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Tröhler 1996, 2008). Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob diejenigen, die keinen Teil an der Welt haben, „in den bestehenden Einrichtungen der Staaten einen wirklichen Ersatz aller Naturansprüche“ finden und ob sie „in denselben sichere Bildung und Mittel [finden] sich dieselbe zu verschaffen“ (PSW 12, S. 12).

Pestalozzi skizziert im ersten Teil seiner Nachforschungen einen komplexen Zusammenhang von Ökonomie, Politik und Religion in unterschiedlichen Dimensionen, der durchweg vom Spannungsfeld und Konflikt zwischen Natur und Gesellschaft gekennzeichnet ist. Als Kristallisationspunkt des Spannungsfeldes zwischen Selbstsorge und Selbstsucht zeigen sich die Sorge um die „wesentlichsten Angelegenheiten“ (PSW 12, S. 9) und „die Befriedigung meiner selbst in meinen nächsten Verhältnissen“ (PSW 12, S. 10), auf welche die Selbstsorge, dem Zweck der gesellschaftlichen Vereinigung entsprechend, zunächst bezogen bleibt, die jedoch im tierischen Verderben des gesellschaftlichen Zustands zur Selbstsucht überschritten werden. Anders als Rousseau, der das Problem des Verhältnisses von Natur und Gesellschaft, ausgehend von einer prinzipiellen Unbestimmtheit des Menschen, über die Einrichtung und Gestaltung von Politik und Pädagogik (als unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen) zu bearbeiten sucht, verortet Pestalozzi damit den Konflikt von Natur und Gesellschaft in der Individualität des Menschen selbst und sucht auch dort seine Bearbeitung (vgl. Tröhler 1996, 2008). Ausgehend von der grundlegenden Frage, wie die bestehenden Umstände und Verhältnisse in die Welt kommen, kommt Pestalozzi zu Beginn des zweiten Teils zu dem Schluss, die Umstände machten den Menschen und gleichzeitig mache der Mensch auch die Umstände, er habe eine Kraft in sich selbst, diese vielfältig nach seinem Willen zu lenken (PSW 12, S. 57; siehe oben). Davon ausgehend entwickelt Pestalozzi im zweiten Teil seine Unter-

scheidung der drei Naturen, die er im dritten Teil ontogenetisch, mit Blick auf die im ersten Teil unterschiedenen Dimensionen, behandelt. Der Naturstand, der gesellschaftliche Zustand und der sittliche Zustand lassen sich dabei (ontogenetisch) nur ideal als Stufenfolge verstehen, faktisch begreifen sie als widerstreitende „Anschauungsarten“ die dreifache Verschiedenheit seiner selbst als die grundlegende Verfasstheit des Menschen.

„Der Mensch, oder vielmehr ich selbst stelle mir Wahrheit und Recht wesentlich ungleich vor, wenn ich empfinde, denke und handle, wie der Mensch ohne Zwang und Gewalt immer empfindet, denkt und handelt – oder wenn ich empfinde, denke und handle, wie der Mensch durch die Kunst und den Zwang des bürgerlichen Lebens zu empfinden, zu denken und zu handeln lernt. Oder endlich, wenn ich empfinde, denke und handle, wie ich soll, wenn ich meine innere Unabhängigkeit von meiner thierischen Begierlichkeit und von meinen gesellschaftlichen Ansprüchen als das Fundament meines Urtheils über Wahrheit und Recht anerkenne.“ (PSW 12, S. 66)

Und an anderer Stelle:

„Die Widersprüche, die in meiner Natur zu liegen scheinen, finden in der dreifach verschiedenen Art, alle Dinge dieser Welt anzusehen, deren meine Natur fähig ist, allgemein ihren Aufschluß. Sie sind alle ihrem Wesen nach einfache, und in ihrer Art wie sie wirklich in mir erscheinen, mehr oder minder verwickelte Folgen dieser inneren Verschiedenheit meiner Anschauungsart aller Dinge, und der mir im gesellschaftlichen Zustand wesentlich einwohnenden und durch denselben millionenfach genährten und befestigten Neigung, auf der Stufe meiner gesellschaftlichen Ausbildung stehen zu bleiben, und mich bei der Art und Weise, wie die Gegenstände dieser Welt im Verderben dieses Zustandes meiner Selbstsucht in die Augen fallen, zu beruhigen.“ (PSW 12, S. 129)

Die (konkreten) Umstände und Verhältnisse unterscheiden sich in ihren unterschiedlichen Dimensionen demzufolge dadurch, ob sie sich dem Menschen in der Verschiedenheit seiner selbst, als Werk der Natur, als Werk der Gesellschaft oder als Werk seiner selbst darstellen. Dabei verschiebt sich der Konflikt, der sich jetzt nicht mehr als einer zwischen Natur und Gesellschaft darstellt, sondern als „Schwanken meiner Selbst zwischen mir selbst als Werk der Natur, und als Werk meiner selbst, zwischen meinen tierischen Ansprüchen, und dem Recht meines Gewissens“ (PSW 12, S. 129). In diesem Sinne entwickelt Pestalozzi den sittlichen Zustand als rein individuellen ontogenetisch, ausgehend vom Verlust der tierischen Unverdorbenheit gewissermaßen mit der Geburt.

„Allerdings gibt es einen solchen Zustand [der tierischen Unschuld, A. K.], es ist der Augenblick, in welchem das Kind auf die Welt kommt. Aber so wie dieser Augenblick da ist, so ist er vorüber. Beim ersten weinenden Laut, ist der Punkt schon überschritten, von dem die thierische Harmlosigkeit des Kindes eigentlich ausgeht. Von diesem ersten Laut an entfernt sich das Kind mit iedem Gefühl eines unbefriedigten Bedürfnisses, eines unerfüllten Wunsches, eines jeden Schmerzes, immer weiter von diesem Punkt ins Unendliche. So wie seine Erfahrungen wachsen, kommt es in Proportionen, die sich immer verdoppeln, von dem Punkt weg, von dem die Reinheit seiner Unschuld eigentlich ausgeht.“ (PSW 12, S. 71)

Pestalozzis Darstellung verweist hier auf seine Ausführungen zum Verhältnis der Liebe zwischen Mutter und Kind als Ursprung der Gerechtigkeit in der „Abendstunde“. Anders als in der „Abendstunde“ wird hier jedoch nicht mehr auf Gerechtigkeit abgehoben. Die hier zitierte Stelle liest sich wie die Negativfolie bzw. Antithese zu der Darstellung des Verhältnisses der Liebe. Die Dialektik der beiden Stellen verweist auf den Anfangs- und

Ausgangspunkt des Spannungsverhältnisses von Selbstsorge und Selbstsucht, einerseits auf die erste Erfahrung der Liebe und die Befriedigung der ersten Bedürfnisse und andererseits auf die negativen Erfahrungen der unbefriedigten Bedürfnisse, der unerfüllten Wünsche, des Schmerzes, und markiert so in der (pädagogischen) Gestaltung der ersten (wie auch der weiteren) Erfahrungen des Kindes den Punkt der Aufhebung des tierischen Wohlwollens in der Liebe als Ausgangspunkt der Sittlichkeit.

„Also komme ich als Werk meiner selbst durch meinen Willen dahin, auf den Ruinen der zertrümmerten thierischen Harmonie meines Selbst das Wohlwollen meiner Natur auf die Unterjochung meiner Selbstsucht unter meine sittliche Kraft zu gründen, und also mitten im Verderben eines Zustandes, der meine Selbstsucht wesentlich verhärtet, mich selbst dennoch wieder zu dem friedlichen, gutmüthigen und wohlwollenden Geschöpf zu machen, das ich als Werk der Natur nicht bleiben und als Werk des Geschlechts nicht werden kan.“ (PSW 12, S. 125)

Mit Blick auf das Verhältnis von Wohlwollen und Liebe führt Pestalozzi an anderer Stelle aus:

„Als Werk der Natur verderbt sich dieses Wohlwollen durch den gesellschaftlichen Zustand. Aber in der Kraft dieses Zustandes entkeimt aus der Hülle seines Vergehens das Werk meines Geschlechts, die Liebe. Diese erhebt sich durch Treue zum Werk meiner selbst, und entwickelt als solches die mein Wesen in meinem innersten vollendende Selbstverläugnung.“ (PSW 12, S. 150)

Die Erfahrung des Spannungsverhältnis von Natur und Gesellschaft in der Ungeschiedenheit der Verhältnisse wird dabei als Bedingung der Möglichkeit der Sittlichkeit begriffen. Und auch in der Sittlichkeit bleibt der Mensch auf seine „nächsten Verhältnisse“ verwiesen:

„Meine Sittlichkeit ist eigentlich nichts anderes, als die Art und Weise, wie ich den reinen Willen, mich zu veredeln, oder in der gemeinen Sprache, Recht zu thun, an das bestimmte Maaß meiner Erkenntniß, und an den bestimmten Zustand meiner Verhältnisse ansetze, und als Vater, als Sohn, als Obrigkeit, als Unterthan, als freier Mann, als Sklav, mir reine aufrichtige Mühe gebe, in allen diesen Verhältnissen nicht sowohl meinen eigenen Nutzen und meine eigene Befriedigung als den Nutzen und die Befriedigung aller derjenigen zu suchen, denen ich nach meiner Ueberzeugung, sowohl Obsorge, Pflege, Schutz und Recht, als auch Gehorsam, Treue, Dankbarkeit und Ergebenheit schuldig bin. Je näher die Natur mein thierisches Daseyn an einen sittlichen Gegenstand ansetzt, von je mehrern Punkten mich sein thierisches Wohl wie sein thierisches Weh berührt, iemehr finde ich in demselben Reize, Beweggründe und Mittel zur Sittlichkeit [...] Rein sittlich sind für mich nur diejenigen Beweggründe zur Pflicht, die meiner Individualität ganz eigen sind [...] Hinwieder ie weiter die Gegenstände, von denen sich meine Pflicht herschreibt, von meiner Individualität entfernt stehen, desto stärker wirken die Reize zur Unsittlichkeit, die damit verbunden sind, auf meine Natur.“ (PSW 12, S. 112f)

Dieser dreifachen Verschiedenheit der menschlichen Natur müssen auch „Erziehung und Gesetzgebung“ (PSW 12, S. 126) folgen:

„Sie müssen dem Menschen als thierischem Wesen, durch die Erhaltung seines thierischen Wohlwollens, das Bild seiner Unschuld in Kindesschwäche, und gleichsam träumend, vor Augen halten. Sie müssen in ihm als gesellschaftlichem Wesen durch Treue und Glauben die gesellschaftliche Zuverlässigkeit entwickeln, durch die er sich den Mangel der Unschuld, von der ihn der gesellschaftliche Zustand so gewaltsam entfernt, in demselben erträglich zu machen

bestrebt. Sie müssen ihn endlich durch Selbstverläugnung zu der Kraft emporheben, durch die er allein im Stande ist, das Wesen der Unschuld in sich selbst wieder herzustellen, und sich selbst wieder zu dem friedlichen, gutmüthigen und wohlwollenden Geschöpf zu machen, das er in der Unverdorbenheit seines thierischen Zustandes auch ist.“ (PSW 12, S. 126 f.)

In diesem Sinne entdeckt Tröhler in der horizontalen Wendung der Unterscheidung der drei Naturen des Menschen ein implizites „pädagogisches Konzept“ (Tröhler 2008, S. 53), das dann in der „Methodenschrift“ (wenn auch nur knapp) und in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ expliziert wird (vgl. PSW 13, S. 101 ff.; siehe unten):

„Es sieht vor, dass die erste Erziehung, die der natürlichen Natur, eine der natürlichen Bewegung und körperlichen Bekräftigung ist, dass die zweite Erziehung, die des gesellschaftlichen Lebens, von einer stark sozialisierenden und die ‚Selbstsucht‘ einschränkenden Berufsbildung geprägt ist, während die Saat der dritten Erziehung, die mit der familialen Liebe beginnt und in der Sittlichkeit des einzelnen Menschen endet, erst aufgehen kann, wenn die gesellschaftliche Bildung, die berufliche Sozialisation, die ‚Verstümmelung‘ der ‚selbststüchtigen‘ Natur des Menschen vollbracht hat (PSW XII, S. 93).“ (Tröhler 2008, S. 53 f.)

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die „Nachforschungen“ feststellen, dass sich Pestalozzi auch hier in weiten Teilen auf pädagogisch unbestimmtem Gebiet bewegt und im Unterschied zu den vorstehend behandelten Arbeiten scheint Pestalozzi hier weder von der Negativität pädagogischer Erfahrung auszugehen noch scheint ein Entwurf im Sinne einer pädagogischen Anthropologie intendiert. Es ist vielmehr auffallend, dass in der differenzierten Darstellung der menschlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse die Pädagogik oder Erziehung und Bildung keinen eigenständigen Bereich darstellen, vielmehr scheinen die Fragen der Pädagogik an unterschiedlichen Stellen funktional mit den von Pestalozzi explizit entwickelten Dimensionen verwoben. So in der ausgleichenden Funktion der Bildung mit Blick auf die Nicht-Teilhabe an Welt (die zugleich auf die Dimension des Wissens und der Kenntnisse rekurriert), aber auch in der dem Gang der Natur folgenden Bestimmung der Funktion der Erziehung.

Dennoch erscheinen die Überlegungen in den „Nachforschungen“, wie im weiteren herauszuarbeiten sein wird, insbesondere mit Blick auf die grundlegende Bedeutung der nächsten Verhältnisse bezüglich der Ausbildung der dreifachen Natur des Menschen, als bedeutsam für die weitere Diskussion von Pestalozzis Verständnis des Verhältnisses von allgemeiner Menschenbildung und Standes- und Berufsbildung mit Blick auf eine Theorie der Bildung. Weiterhin scheint die grundlegende Verständigung der Möglichkeit eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses in der Sittlichkeit entlang des Verhältnisses der Mutterliebe bedeutsam für die weitere Entwicklung einer Theorie der Erziehung.

Die Natur des Menschen erscheint in den „Nachforschungen“ in ihrer dreifach verschiedenen Bestimmtheit als natürlich gegebene und bildbare, als im Spannungsverhältnis von Natur und Gesellschaft historisch-gesellschaftlich gebildete und mit Blick auf die Entwicklung eines reflexiven Verhältnisses des Menschen zu sich selbst und zu den Umständen als individuell zu bildende.

Stanz⁹⁶

Nach einer längeren Phase der publizistischen Tätigkeit wird Pestalozzi 1798 nach Stanz gerufen, um dort, nach der Niederschlagung von Widerständen im Volk gegen die neue Verfassung durch französische Truppen im Kontext der Helvetischen Revolution, eine Einrichtung aufzubauen, die sich der vielen, als Kriegsoffer zu Waisen- und Halbwaisen gewordenen Kinder annimmt (vgl. PSW 13, S. 1 ff.; Stadler 1993; Klafki 1997; Tröhler 2008). Wie bei seinem Experiment auf dem Neuhof berichtet Pestalozzi auch hier, nachdem die Anstalt von der Regierung 1799 geschlossen wird (vgl. Stadler 1993; Klafki 1997; Tröhler 2008), in einem „Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz“ (PSW 13, S. 1 - 32), der 1807 in der „Wochenzeitschrift für Menschenbildung“ zum ersten Mal publiziert wird (vgl. Klafki 1997).

Vor dem Hintergrund der oben entwickelten These eines mit Stanz erfolgten Übergangs von einem pädagogisch unbestimmten hin zu einem pädagogisch bestimmten Denken Pestalozzis gilt es im Weiteren, diesen Übergang in der Verständigung des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik zu rekonstruieren und darzustellen. Dabei stellt sich ebenfalls die Frage, inwiefern der Wandel tatsächlich einen Übergang und keinen Bruch darstellt, d.h., inwiefern die bisherigen Überlegungen Pestalozzis bedeutsam werden und welche Kontinuitäten und Diskontinuitäten sich dabei zeigen.⁹⁷ Im Zentrum steht dabei die Frage auf welche Weise die Überlegungen aus der Phase des pädagogisch unbestimmten Denkens in diesem Übergang eine „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105), d.h. eine pädagogische Bestimmung und Bestimmtheit, erfahren und gleichzeitig, inwiefern die Pädagogik selbst eine neue und veränderte Bestimmung, im Verhältnis von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, im Sinne einer Transformation der Pädagogik, erlangt.

Wolfgang Klafki bezeichnet in seiner Interpretation des Briefes aus Stanz den Ausgangspunkt Pestalozzis in Stanz als „pädagogische Grenzsituation“ (Klafki 1997, S. 52; vgl. auch Schütz 1979)⁹⁸ und legt diese, einleitend zu seiner systematischen Rekonstruktion von Pestalozzis Gedanken zur sittlichen Erziehung, einerseits individualisierend auf die „Grenze des Menschlichen“ (Klafki 1997, S. 52), andererseits biographisierend auf

⁹⁶ Für den Ort in der Schweiz finden sich in der Literatur zwei Schreibweisen. Eine historische: „Stanz“ und eine aktuelle: „Stans“. In der vorliegenden Arbeit wird, der Ausgabe Pestalozzis Sämtlicher Werke (PSW 13, S. 1 – 32) folgend, die Schreibweise „Stanz“ bevorzugt.

⁹⁷ Klafki stellt in diesem Zusammenhang die „verbreitete Auffassung [...] Pestalozzis erzieherische Praxis und Theorie – vor allem in und nach Stans – resultiere direkt aus der vorausgehenden Anthropologie“ (Klafki 1997, S. 45, Fußnote 2) in den „Nachforschungen“ grundsätzlich in Frage. Auch Tröhler ist diesbezüglich vorsichtig und geht davon aus, dass Pestalozzi die Dreigliedrigkeit des Entwurfs der sittlichen Erziehung in Stanz „nur zum Teil mit den drei anthropologischen Wesensmerkmalen der ‚Nachforschungen‘ (1797) in Einklang gebracht werden kann“ (Tröhler 2008, S. 59). Für die Kontinuitätsannahmen bezüglich Pestalozzi Anthropologie und seiner pädagogischen Theorie und Praxis vgl. Spranger (1966) und Flitner W. (2001), die grundsätzlich in ihrer Lektüre die Einheit von Pestalozzis Werk herausstellen. Im Übrigen verweist gerade Tröhler auf bereits vorher einsetzende Veränderungen in Pestalozzis Denken (siehe oben).

⁹⁸ Egon Schütz (1979) spricht mit Blick auf Pestalozzi Experiment in Stanz von einer „Nullpunktsituation“ (der Pädagogik) und bezieht dies nicht nur auf äußere Faktoren, sondern insbesondere auf die konkrete Verfasstheit der Pädagogik selbst: „es gibt keine pädagogisch bewährten Strategien der Armen- und Volksbildung, keinen erprobten ‚Lehrplan‘ der religiösen, sittlichen und intellektuellen Erziehung für diese Kinder der unterprivilegierten Landbevölkerung“ (Schütz 1979, S. 28). Ausgehend davon entwickelt Schütz dann Pestalozzis Rekurs auf das Vorbild der familialen und häuslichen Erziehung.

Pestalozzis eigene Scheiternserfahrungen auf dem Neuhof sowie auf das ihn ihm gewachsene „Gefühl zu beispielhaftem erzieherischem Wirken berufen zu sein“ (Klafki 1997, S. 52) hin aus. Dem entgegen soll hier versucht werden, die „pädagogische Grenzsituation“ in Stanz, dem bisherigen Fokus der Arbeit und somit eher der Interpretation Schütz' (1979) folgend – gewissermaßen pädagogisierend – auf die Erfahrung pädagogischer Negativität zu beziehen und sie somit von der Biographie, aber insbesondere auch von einer Beschreibung der Grenzen der Pädagogik am Zögling zu lösen.⁹⁹ Im Mittelpunkt steht demzufolge, wie sich in Pestalozzis Reflexion seines Handelns in Stanz, an der Grenze der Pädagogik, eine pädagogische Bestimmtheit und Bestimmung seines Denkens zeigt. Und dies im Sinne des Erlangens einer pädagogischen Bestimmung von Pestalozzis Denken in Stanz sowie einer Neubestimmung der Pädagogik.

Zu Beginn des Briefes aus Stanz zeigt sich bereits eine Besonderheit. Während Pestalozzi in seinem Praxisexperiment auf dem Neuhof noch von der Negativität pädagogischer Erfahrung, im Sinne der Abwesenheit und Nicht-Vorhandenheit pädagogisch bestimmter Erfahrungen und Vorstellungen, ausgeht und es, entlang der Frage nach der Bedeutung des Hauses und der häuslichen Erziehung in pädagogisch unbestimmtem und als nicht-pädagogisch bestimmtem Gebiet verhandelt, liegt Pestalozzis Experiment in Stanz eine pädagogisch bestimmte Vorstellung zugrunde, die sich aus seinen bisherigen Erfahrungen und Reflexionen speist. So verweist er im Brief aus Stanz explizit auf seinen Versuch auf dem Neuhof sowie auf seinen „Plan von der öffentlichen Erziehung der Armen im dritten und vierten Theil von Lienhard und Gertrud (erste Ausgabe)“ (PSW 13, S. 4) und hinsichtlich der „Umschaffung des Erziehungswesens“ (PSW 13, S. 1) auf eine öffentlich eingerichtete, künstlich veranstaltete und eigenständige pädagogische Praxis. Dabei denkt Pestalozzi vorerst nicht an die Einrichtung einer Anstalt in Stanz (vgl. Klafki 1997; Tröhler 2008):

„Meine Absicht war zu diesem Zweck im Zürichgebieth, oder Argau ein Lokale zu wählen, das durch Vereinigung der Lokalvortheile, der Industrie, der Landkultur, und der äusseren Erziehungsmittel, mir den Weg sowohl zur Ausdehnung meiner Anstalt, als zur Vollendung ihrer inneren Zwecke erleichterte. Aber das Unglück von Unterwalden (im September 1798) entschied über das Lokal, das ich wählen musste. Die Regierung sah es als dringend an, diesem Distrikt wieder aufzuhelfen, und bat mich für einmal Versuch meiner Unternehmung an einem anderen Ort zu machen, dem wahrlich alles mangelte, was den glücklichen Erfolg derselben auf einige Weise befördern könnte.“ (PSW 13, S. 4)

Es wird in diesem Absatz deutlich, dass Pestalozzi in seinem Experiment (anders als auf dem Neuhof) nicht nur von einer pädagogisch bestimmten Vorstellung ausgeht, sondern auch für die Einrichtung eines erfolgversprechenden Versuchs bestimmte Vorstellungen vorlagen. So bringt der letzte Satz denn auch die Negativität des Anfangs in Stanz, „dem wahrlich alles mangelte, was den glücklichen Erfolg derselben auf einige Weise befördern könnte“, auf den Punkt.

⁹⁹ Klafkis Lesart deckt sich hier mit dem Mainstream der Pestalozzi-Rezeption in der Sonderpädagogik, die Pestalozzis Bedeutung für eine Geschichte bzw. für die Sonderpädagogik im Wesentlichen in der Singularität seines Wirkens (Biographie) sowie in seiner Hinwendung zu den Ausgestoßenen und Vernachlässigten (Grenzen des Menschlichen) entdeckt.

Im Folgenden schildert Pestalozzi auch differenziert den Mangel und „das Unbehagliche des Anfangs“ (PSW 13, S. 5). Dabei lassen sich entlang des Ausschlusses aus Pädagogik, einerseits im Kontext der Vernachlässigung und Verwahrlosung, andererseits im Kontext der historisch und situativ konkreten Verfasstheit der Pädagogik, unterschiedliche Bereiche der Erfahrung und Reflexion pädagogischer (bestimmter) Negativität unterscheiden, die dann, mit Blick auf die Einrichtung des Experiments sowie die Herstellung pädagogisch bestimmter Erfahrungen, jeweils eine bestimmte (pädagogische) Bearbeitung erfahren.

Nach einer knappen Darstellung der Unzulänglichkeiten der räumlichen Situation schildert Pestalozzi den Zustand der Kinder, die noch vor der Einrichtung der Räumlichkeiten zahlreich zu ihm in die Anstalt kommen. Während der erste Teil des Zitats ein Bild der Verwahrlosung und Vernachlässigung der Kinder zeichnet, schließt die pädagogische Wendung der negativen Erfahrung der Zerrüttung der Verhältnisse durch den Krieg, und dadurch des Zusammenbruchs der Erziehung, direkt an:

„Die meisten dieser Kinder waren, da sie eintraten, in dem Zustand, den die äusserste Zurücksetzung der Menschennatur allgemein zu seiner nothwendigen Folge haben muß. Viele traten mit eingewurzelter Krätze ein, daß sie kaum gehen konnten, viele mit aufgebrochenen Köpfen, viele mit Hudeln, die mit Ungeziefer beladen waren, viele hager, wie ausgezehrte Gerippe, gelb, grinzend, mit Augen voll Angst, und Stirnen voll Runzeln des Mißtrauens und der Sorge, einige voll kühner Frechheit, des Bettelns, des Heuchelns und aller Falschheit gewöhnt; andere vom Elend erdrückt, dultsam, aber misstrauisch, lieblos und furchtsam. Zwischen hinein einige Zärtlinge, die zum Theil ehemals in einem gemächlichen Zustand lebten; diese waren voll Ansprüche, hielten zusammen, warfen auf die Bettel- und Hausarmen-Kinder Verachtung, fanden sich in dieser neuen Gleichheit nicht wohl, und die Besorgung der Armen, wie sie war, war mit ihren alten Geniesungen nicht übereinstimmend, folglich ihren Wünschen nicht entsprechend. Träge Unthätigkeit, Mangel an Uebung der Geistesanlagen, und wesentlicher körperlicher Fertigkeiten waren allgemein. Unter zehn Kindern, konnte kaum eins das A b c. Von anderm Schulunterrichte, oder wesentlichen Bildungsmitteln der Erziehung war noch weniger die Rede. Der gänzliche Mangel an Schulbildung war indessen gerade das, was mich am wenigsten beunruhigte; den Kräften der Menschlichen Natur, die Gott auch in die ärmsten und vernachlässigtesten Kinder legte, vertrauend, hatte mich nicht nur frühere Erfahrung schon längst belehrt, daß diese Natur mitten im Schlamm der Rohheit, der Verwilderung und der Zerrüttung die herrlichsten Anlagen und Fähigkeiten entfaltet, sondern ich sah auch bei meinen Kindern, mitten in der Rohheit diese lebendige Naturkraft allenthalben hervor brechen.“ (PSW 13, S. 5 f.)

Wie bereits auf dem Neuhof – auf den sich vermutlich der Erfahrungsverweis bezieht –, geht Pestalozzi auch hier von einer konkreten Bildsamkeitsunterstellung aus, die, ohne Unterschied und Ansehen der Person, gleichermaßen und prinzipiell – und d.h. im Grunde auch unabhängig von, zumindest jedoch vor ihrer Bestätigung durch Erfahrung – für alle gilt (vgl. Tenorth 2006a). In diesem Sinne findet sich an dieser Stelle auch keine Verständigung der Grenzen der Pädagogik, die über die Vernachlässigung als Abwesenheit von und Ausschluss aus Erziehung hinausgeht und sich auf eine vor- und außerpädagogisch gegebene Bestimmung der Kinder selbst bezieht. Vielmehr liegen die Grenzen, wie sich im Weiteren zeigt, in der historisch und situativ konkreten Verfasstheit der Pädagogik selbst begründet. Gleichwohl wird auch hier auf Kräfte, Anlagen und Fähigkeiten als scheinbar gegebene, jedoch verdeckte, verwilderte und zerrüttete rekurriert, die jedoch nicht als Grenzen der Pädagogik erscheinen, sondern als konkrete Bedingungen ih-

rer Möglichkeit, die nur durch pädagogische Einwirkung zur Entfaltung kommen. Und auch hier folgt auf die negative Bestimmung der Pädagogik, im Nicht-Vorhandensein pädagogischer Vorstellungen, Erfahrungen und Technologien, die pädagogische Bestimmung mit Blick auf Erfahrung und Experiment.

„Ich hatte keinen bestimmten und sicheren Faden, den ich einem Gehülften hätte an die Hand geben, und eben so wenig eine Thatsache, einen Gegenstand der Anschauung, an den ich meine Idee und meinen Gang hätte versinnlichen können. Ob ich also wollte, oder nicht, ich musste erst die Thatsache durch mich selbst aufstellen, und durch das, was ich that und vornahm, das Wesen meiner Ansichten klar machen, ehe ich auf Fremde Unterstützung in der Hinsicht rechnen durfte.“ (PSW 13, S. 7)

Anders als bei Rousseau begründet hier der Mangel an zuverlässigen Technologien nicht den Ausschluss aus Pädagogik, vor dem Hintergrund ihres unsicheren Endes, sondern die Notwendigkeit pädagogischer Experimente, ausgehend von der Notwendigkeit der methodischen, inhaltlichen und institutionellen Gestaltung eines Anfangs der Erziehung im Sinne der Ermöglichung von Teilhabe. Der Anfang der Erziehung erscheint bei Pestalozzi in seiner Nicht-Gegebenheit als pädagogisch herzustellender. Den Ausgangspunkt zur Gestaltung des Anfangs der Erziehung findet Pestalozzi, wie bereits auf dem Neuhof, in der häuslichen Erziehung. So heißt es in direktem Anschluss an die oben zitierte Stelle:

„Der ganze Gang ihrer Ansichten [der gebildeten und gelehrten Schulleute, A. K.] über die Einrichtungen und Bedürfnisse der Unternehmung u.s.w. waren meinen Ansichten durchaus fremd. Am meisten aber widerstrebte ihnen der Gedanke und die Möglichkeit seiner Ausführung, keine Hilfsmittel, sondern blos die die Kinder umgebende Natur, die täglichen Bedürfnisse, und die immer rege Tätigkeit derselben selbst als Bildungsmittel derselben zu benutzen. Und doch war es eben dieser Gedanke, auf den ich die ganze Ausführung meines Unternehmens gründete. Er war auch der Mittelpunkt, an den sich eine Menge anderer Gesichtspunkte anreihete, und gleichsam daraus entwickelte [...] Ich wollte eigentlich durch meinen Versuch beweisen, daß die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müsse nachgeahmt werden, und das letztere nur durch die Nachahmung der Erstem für das Menschengeschlecht einen Werth hat. Schulunterricht ohne Umfassung des ganzen Geistes, den die Menschenerziehung bedarf, und ohne auf das ganze Leben der häuslichen Verhältnisse gebaut, führt in meinen Augen nicht weiter, als zu einer künstlichen Verschrumpfungsmethode unseres Geschlechts. Jede gute Menschenerziehung fordert, daß das Mutteraug der Wohnstube täglich und stündlich jede Veränderung des Seelenzustandes ihres Kindes mit Sicherheit in seinem Auge, auf seinem Munde und seiner Stirne lese. Sie forderte wesentlich, daß die Kraft des Erziehers reine, und durch das Daseyn des ganzen Umfangs der häuslichen Verhältnisse allgemein belebte Vaterkraft sey. Hierauf baute ich. Daß mein Herz an meinen Kindern hange, daß ihr Glück mein Glück, ihre Freude meine Freude sey, das sollten meine Kinder vom frühen Morgen bis an den späten Abend, in jedem Augenblick auf meiner Stirne sehen, und auf meinen Lippen ahnden.“ (PSW 13, S. 7 f.)

Es werden hier drei Konzepte deutlich, die sich im Weiteren durch Pestalozzis Bericht aus Stanz ziehen. Zum einen das Konzept des Hauses/der Wohnstube als Ort der Erziehung und Bildung und zugleich als Einheit der Umstände und Verhältnisse, zum anderen das Konzept der Sittlichkeit als reflexives Selbst- und Weltverhältnis, die im Mutteraug und der Vaterkraft, als drittem Konzept, miteinander verbunden sind. Während das Konzept der Sittlichkeit den bildungstheoretischen Aspekt von Aufgabe und Zweck der Er-

ziehung und Bildung hinsichtlich der Einheit der dreifachen Verschiedenheit der menschlichen Natur in einem reflexiven Selbst- und Weltverhältnis des Einzelnen verortet, begreift das Konzept der Wohnstube als institutionstheoretisches Prinzip der Gestaltung eines Ortes der Erziehung und Bildung das Individuum in seinen sozialen, räumlichen und zeitlichen, häuslichen/ökonomischen, bürgerlichen/politischen Bezügen, Umständen und Verhältnissen. Das Konzept von Mutteraug und Vaterkraft verweist dagegen auf die erziehungstheoretische Frage nach der Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Erzieher und Kind. Es geht dabei im Stanzer Brief nicht mehr, wie praktisch auf dem Neuhof, theoretisch in der „Abendstunde“ oder fiktional im ersten Band von „Lienhard und Gertrud“, um die Einrichtung und Gestaltung des Hauses im Sinne einer Restitution der häuslichen Erziehung selbst, sondern explizit um die Nachahmung der Vorzüge der häuslichen Erziehung durch eine öffentliche, künstlich veranstaltete, methodisch und inhaltlich gestaltete, eigenständig institutionalisierte pädagogischer Praxis, wie sie im dritten Band von „Lienhard und Gertrud“ entwickelt wird. In Pestalozzis Reflexion seines Praxisexperimentes kommen, wie im Weiteren zu zeigen sein wird, Überlegungen sowohl bezüglich der Wohnstube sowie des Mutter- und Verhältnisses aus der Zeit des Neuhofs und der „Abendstunde“, insbesondere aber auch der „Nachforschungen“, bezüglich des Konzepts der Sittlichkeit und der Natur des Menschen, in einer nunmehr pädagogisch bestimmten Form zusammen. Die genannten Konzepte entspringen einer pädagogisch unbestimmten Auseinandersetzung Pestalozzis und erfahren im Weiteren, im Brief aus Stanz sowie den folgenden Schriften, ihre pädagogische Bestimmung – d.h. ihre „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) – während gleichzeitig die Pädagogik selbst dadurch eine neue und andere Bestimmtheit im Sinne einer Transformation der Pädagogik erhält.¹⁰⁰

Im Folgenden soll nun die „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) der Konzepte der Wohnstube, der Sittlichkeit und von Mutteraug und Vaterkraft sowie die Transformation der Pädagogik entlang der Frage nach einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung sowie einer Theorie pädagogischer Institutionen, mit Blick auf die Verständigung des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, rekonstruiert werden.¹⁰¹

Anders als auf dem Neuhof geht Pestalozzi in Stanz nicht von einer gegebenen Einrichtung des Hauses aus. Vor dem Hintergrund seiner pädagogisch bestimmten Vorstellungen wird die pädagogische Unbestimmtheit des konkreten Anfangs vollends begreifbar. Die grundlegende Frage ist daher die nach dem Anfang der Erziehung als innerhalb konkreter Umstände und Verhältnisse herzustellendem und zu gestaltendem, d.h. nicht wie bei Comenius als gegebenem, in der Einrichtung der Schulen des Ganzen selbst aufgehobenem, oder wie bei Rousseau nur unter bestimmten vorausgesetzten Bedingungen – der technologischen Verfügbarkeit pädagogischer Praxis – vertraglich einsetzbarem Übergang in eine künstlich veranstaltete Erziehung und Bildung. Die Möglichkeit eines Über-

¹⁰⁰ Georgens und Deinhardt begründen in Anlehnung an diesen Gedanken der fortgesetzten Neubestimmung und Transformation der Pädagogik die Aufgabe und Legitimation der Heilpädagogik als Zwischengebiet zwischen Medizin und Pädagogik (vgl. Möckel 2007; Lindmeier 2001; Kuhn 2007).

¹⁰¹ Während Klafkis (1997) Rekonstruktion der sittlichen Erziehung auf eine Stufenfolge oder, im Sinne von Pestalozzis Konzept der Wohnstube, eher auf eine Dimensionierung pädagogischer Praxis zwischen deren Anfang und Ende verweist, finden sich die handlungstheoretischen Überlegungen querliegend dazu.

ganges in Pädagogik begreift Pestalozzi als Ermöglichung eines Anfangs der Pädagogik, im Kontext des Ausschlusses aus Pädagogik, als Folge der historisch und situativ konkreten Bestimmtheit und Gestaltung der Pädagogik selbst – d.h. als Folge pädagogischer Exklusion – grundlegend entlang der Notwendigkeit einer Transformation der Pädagogik selbst. Die Frage nach der Einrichtung und Gestaltung eines Ortes der Erziehung und Bildung, die im Weiteren im Hinblick auf die Konstitution eines „häuslichen Erziehungsverhältnisses“ (PSW 13, S. 19) bearbeitet wird, stellt sich so innerhalb konkreter und bestimmter Verhältnisse. Dabei rückt die Konstitution der gegebenen Verhältnisse als pädagogische, d.h. ihre „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105), im Sinne ihrer konkreten pädagogischen Hervorbringung – des Ins-Verhältnis-Setzens und situativen Begründens – ins Zentrum des Interesses und wird von Pestalozzi mit Blick auf die Konstitution und konkrete Hervorbringung eines Selbstverhältnisses der Kinder, eines pädagogischen Verhältnisses zwischen Erzieher (Pestalozzi) und Kind, eines Geschwisterverhältnisses zwischen den Kindern sowie eines reflexiven (Welt-)Verhältnisses zu den (häuslichen und äußeren) Umständen und Verhältnissen bearbeitet.

Den Ausgangspunkt dazu bildet für Pestalozzi der Zusammenhang zwischen Willen(-sbildung) und allseitiger Besorgung im pädagogischen Verhältnis zwischen Erzieher und Kind als erste Stufe der sittlichen Erziehung (vgl. Klafki 1997).

„Der Mensch will so gerne das Gute, das Kind hat so gerne ein offenes Ohr dafür; aber es will es nicht für dich, Lehrer, es will es nicht für dich, Erzieher, es will es für sich selber. Das Gute zu dem du es hinführen sollst, darf kein Einfall deiner Laune und deiner Leidenschaft, es muß der Sache nach an sich gut seyn und dem Kind als gut in die Augen fallen. Es muß die Nothwendigkeit deines Willens nach seiner Lage und seinen Bedürfnissen fühlen, ehe es dasselbe will [...] Alles, was in ihm Kräfte erzeugt, was es aussprechen macht, ich kann es, das will es. Aber dieser Wille wird nicht durch Worte, sondern durch die allseitige Besorgung des Kindes, und durch die Gefühle und Kräfte, die durch diese allseitige Besorgung in ihm rege gemacht werden, erzeugt.“ (PSW 13, S. 8)

Der Wille des Kindes erscheint hier einerseits als vorausgesetzt, andererseits und zugleich als sich gerade nicht von selbst oder durch beliebige Einwirkung entwickelnder. Erst durch die „allseitige Besorgung“ – durch die wohlwollende Befriedigung der ersten Bedürfnisse – wird er „rege gemacht“ und „erzeugt“. Der Wille des Kindes folgt dabei weder einfach dem Willen des Erziehers noch will das Kind das Gute für den Erzieher. Vielmehr will es das Gute für sich selbst. Die Art und Weise der pädagogischen Einwirkung kann und darf so nur vermittelt über die Einsicht des Kindes selbst in die Notwendigkeit (des Willens) des der Sache nach an sich Guten (d.h. über die Motivation des Kindes) erfolgen, und dies wiederum bleibt immer zurückgebunden an die konkrete Lage und die Bedürfnisse des Kindes. Dabei bleibt der Zusammenhang von Anschauung, Erfahrung und Reflexion, den Pestalozzi in seinem Brief aus Stanz an unterschiedlichen Stellen skizziert, noch ganz auf die Ermöglichung eines reflexiven Selbstverhältnisses der Kinder bezogen. Wie bereits Rousseau geht also auch Pestalozzi von einer negativ bestimmten pädagogischen Wirksamkeit aus, die selbst keine positiven Zwecke im Motivationshorizont des Kindes verfolgen darf (vgl. Benner 2001a). Anders jedoch als Rousseau, der die negative pädagogische Einwirkung in der fiktionalen Darstellung der vertragstheoretischen Grundlegung einer pädagogischen Provinz mit Blick auf die Verständigung der prinzipiellen Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik entwickelt, findet

sich bei Pestalozzi die konkrete und praktische Gestaltung des Verhältnisses zwischen Erzieher und Kind, als Verhältnis der Liebe und Anerkennung, entlang der Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit der praktischen Gestaltung von Pädagogik im Kontext pädagogischen Ausschlusses und pädagogischer Exklusion entwickelt. In diesen grundlegenden erziehungstheoretischen Überlegungen zeigt sich zugleich deren Zusammenhang mit Pestalozzis bildungs- und institutionstheoretischen Überlegungen, wie in den folgenden Ausführungen zur allseitigen Besorgung deutlich wird.

„Ich musste für die Ordnung des Ganges im Ganzen selbst noch ein höheres Fundament suchen, und dasselbe gleichsam hervorbringen. Ehe dieses Fundament da war, konnte sogar weder der Unterricht, noch die Oekonomie und das Lernen der Anstalt gehörig organisirt werden. Ich wollte auch das nicht. Beydes sollte statt eines vorgefaßten Planes viel mehr aus meinem Verhältnisse mit den Kindern hervorgehen. Ich suchte auch darin höhere Grundsätze und bildende Kräfte. Es sollte das Erzeugniß des höheren Geistes der Anstalt und der harmonischen Aufmerksamkeit und Thätigkeit der Kinder selbst werden, und aus ihrem Daseyn, ihren Bedürfnissen und ihrem gemeinschaftlichen Zusammenhange unmittelbar hervorgehen. Es war überhaupt weder das Oekonomische, noch irgend ein anderes Aeußeres, von dem ich in meinem Gange ausgehen, und womit ich den Anfang machen konnte und sollte, meine Kinder aus dem Schlamm und der Rohheit ihrer Umgebungen, durch den sie in ihrem Inneren selbst gesunken und verwildert waren, heraus zu heben [...] Nothwendig mußte ich erst ihr Inneres selbst und eine rechtliche und sittliche Gemüthsstimmung in ihnen wecken und beleben, um sie dadurch auch für das Aeußere thätig, aufmerksam, geneigt, gehorsam zu machen [...] Mein wesentlicher Gesichtspunkt gieng jetzt aller erst darauf, die Kinder durch die ersten Gefühle ihres Beysammenseyns, und bey der ersten Entwicklung ihrer Kräfte zu Geschwistern zu machen, das Haus in den einfachen Geist einer großen Haushaltung zusammen zu schmelzen, und auf der Basis eines solchen Verhältnisses und der aus ihm hervorgehenden Stimmung das rechtliche und sittliche Gefühl allgemein zu beleben [...] Meine dießfällige Handlungsweise gieng von dem Grundsatz aus: Suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen, und Liebe und Wohltätigkeit ihnen durch die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse, ihren Empfindungen, ihrer Erfahrung und ihrem Thun nahe zu legen, sie dadurch in ihrem Innern zu gründen und zu sichern, dann ihnen viele Fertigkeiten anzugewöhnen, um dieses Wohlwollen in ihrem Kreise sicher und ausgebreitet ausüben zu können.“ (PSW 13, S. 13 f.)

Die Wohnstube und die Gemeinschaft als pädagogische Einrichtungen sowie das Selbst- und Weltverhältnis des Einzelnen erscheinen hier nicht lediglich als pädagogisch zu gestaltende, sondern selbst als situativ und konkret pädagogisch hervorzubringende. Die Stiftung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses in einer rechtlichen und sittlichen Gemüthsstimmung einerseits und der äußeren Tätigkeit andererseits sowie die Gründung von Haus und Gemeinschaft als pädagogischer Einrichtung gehen, wie Pestalozzi hier deutlich macht, beide auf das pädagogische Verhältnis zwischen Erzieher und Kind zurück.

Das wechselseitige Verhältnis der Liebe und Anerkennung zwischen Erzieher und Kind, das Pestalozzi in den „Neuhofschriften“ erstmals skizziert, das er dann in der „Abendstunde“ im Verhältnis von Mutter und Kind als Grundlage der Gerechtigkeit in Staat und Gesellschaft entwickelt und das in den „Nachforschungen“ im Bild des weinenden, unbefriedigten und bedürftigen Kindes als Ausgang aus der tierischen Unverdorbenheit seine negative Bestimmung findet, erfährt hier seine pädagogische Bestimmung im Verhältnis von Willensbildung und allseitiger Besorgung. Das Mutterverhältnis erscheint so

nicht mehr, wie in der „Abendstunde“, als dem Gang der Natur folgend sich quasi-natürlich einstellendes, sondern als wechselseitiges und interaktiv vermitteltes, d.h. aber als zu gestaltendes, herzustellendes Anerkennungsverhältnis zwischen Erzieher und Kind, wie es bereits in der Rolle des Hausvaters in den „Neuhofschriften“ deutlich wird.

Als solches bildet dieses interaktiv vermittelte wechselseitige Anerkennungsverhältnis der Liebe zwischen Erzieher und Kind den Ausgangspunkt der „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) des Konzeptes der Sittlichkeit, wie es Pestalozzi in seinen „Nachforschungen“ als reflexives Selbst- und Weltverhältnis (anthropologisch) ausarbeitet.¹⁰² Anders als in den „Nachforschungen“, in denen der Fokus auf der Entwicklung des sittlichen Zustandes im Durchgang durch den Naturstand, sein tierisches Verderben und den gesellschaftlichen Zustand liegt, betrachtet Pestalozzi in seinem „Brief aus Stanz“ die Sittlichkeit ganz mit Blick auf die basale Vermittlung eines Selbst- und Weltverhältnisses der Kinder, im Sinne der Bildung des Willens, der Weckung und Belebung einer sittlichen und rechtlichen Gemütsstimmung sowie, darauf aufbauend, der Tätigkeit, Geneigtheit und Aufmerksamkeit und des Gehorsams für das Äußere, entlang der Verallgemeinerung von Wohlwollen und Liebe durch das pädagogische Verhältnis zwischen Erzieher und Kind sowie zwischen den Kindern selbst in der Gemeinschaft des Hauses. Sittlichkeit erscheint hier weniger als unteilbare, ganz individuelle und zugleich prekäre, wie sie in den „Nachforschungen“ entwickelt wird, sondern insbesondere mit Blick auf ihre Entwicklung aus den gemeinschaftlichen Verhältnissen von Wohlwollen und Liebe.¹⁰³

Auch die Wohnstube oder das Haus erscheint, wie zu Beginn des obigen Zitats deutlich wird, nicht mehr als vor- und außerpädagogisch gegebene, vorausgesetzte. Das Haus ist nicht mehr Ökonomie. Das Ökonomische taugt hier nicht mehr, wie noch auf dem Neuhof, in der „Abendstunde“ oder im ersten Band von „Lienhard und Gertrud“, als negativ bestimmter Ausgangspunkt der Pädagogik. Und auch Pädagogik scheint als positiv bestimmter Ausgangspunkt ungeeignet. Lediglich die Erfahrung pädagogischer Negativität als pädagogisch bestimmte Erfahrung der Unbestimmtheit der Pädagogik verweist auf die Pädagogik als neu zu bestimmende und zu gestaltende. Demzufolge ist die Wohnstube als eigenständiger Ort künstlich veranstalteter pädagogischer Praxis selbst pädagogisch zu begründen und zu bestimmen. Das geschieht nach Pestalozzi in der allseitigen Besorgung, durch die Stiftung der Gemeinschaft der Kinder und ihre Gemeinschaft mit dem Erzieher im pädagogischen Verhältnis.

In Pestalozzis Darstellung der allseitigen Besorgung findet sich so, ausgehend von der Erfahrung der negativen Bestimmtheit der Pädagogik in Theorie und Praxis, ein wechselseitiges, interaktiv vermitteltes Konstitutionsverhältnis des Erziehungsverhältnisses zwischen Erzieher und Kind, der Wohnstube als Ort künstlich veranstalteter pädagogischer

¹⁰² An die Stelle der Gerechtigkeit (als Basis der Freiheit) in der „Abendstunde“ tritt in der Darstellung im „Stanzer Brief“ im Anschluss an die Nachforschung das Konzept der Sittlichkeit.

¹⁰³ Oelkers (1992) These, Pestalozzi begründe mit seinem Konzept der Unteilbarkeit und Individualität der Sittlichkeit gerade ihre Unerreichbarkeit durch pädagogische Intervention, greift zu kurz, indem sie einerseits von der Unterstellung ausgeht, Pädagogik könne und solle positive Zwecke im (Motivationshorizont des) Zu-Erziehenden in dem Sinne verfolgen (vgl. Benner 2001a), dass sie Sittlichkeit gewissermaßen im Zögling hervorbringt, und andererseits die Entwicklung der Sittlichkeit aus dem Wohlwollen und der Liebe vernachlässigt.

scher Praxis sowie der Sittlichkeit als reflexives Selbst- und Weltverhältnis des Individuums im Sinne ihrer situativen und konkreten Hervorbringung ausgearbeitet. Gleichzeitig erfahren die Konzepte der Wohnstube, der Sittlichkeit sowie von Mutteraug und Vaterkraft ihre „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) und Bestimmung. „Die allseitige Besorgung des Kindes“ (PSW 13, S. 8) erweist sich so als Bedingung der Möglichkeit der Gestaltung eines konkreten, praktischen Anfangs der Pädagogik (vgl. Klafki 1997).¹⁰⁴

Auch die Verschiedenheit der Kinder, die Pestalozzi an diversen Stellen (in unterschiedlichen Hinsichten) thematisiert, wird entlang der Gleichheit ihrer Anerkennung, in der Verallgemeinerung von Wohlwollen und Liebe im Verhältnis von Erzieher und Kind sowie unter den Kindern selbst, einerseits mit Blick auf das Selbstverhältnis der Kinder, vermittelt über die Befriedigung der ersten Bedürfnisse, andererseits mit Blick auf die Gemeinschaft des Hauses, vermittelt über die äußeren Verhältnisse der Kinder und die Bedürfnisse des Hauses als pädagogischer Einrichtung, bearbeitet, ohne die Ungleichheit einzuebnen. Im Gegenteil findet sich bei Pestalozzi an unterschiedlichen Stellen des Stanzer Briefs geradezu ein Lob der Ungleichheit der Kinder (PSW 13, S.29f).

Während Pestalozzi in Bezug auf Aufgabe und Zweck der Erziehung und Bildung sowie auf einen angemessenen Ort von Erziehung und Bildung mit Blick auf die allseitige Besorgung von der grundlegenden Bedeutung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Erzieher und Kind als eines Verhältnisses der Anerkennung und Liebe und Ausgangspunkt des „häuslichen Geistes“ (PSW 13, S. 25) der Anstalt ausgeht, rückt in der Darstellung der weiteren Dimensionen oder „Gesichtspunkte“ der „sittlichen Elementarbildung“ (PSW 13, S. 19), wie auch in den Überlegungen zum Unterricht, zur Elementarbildung sowie zur Vereinfachung der Unterrichtsmittel, das nunmehr pädagogisch bestimmte Konzept der Wohnstube als Einheit der erziehungs- und bildungstheoretischen Gestaltung und Verständigung sowie der Transformation der Pädagogik ins Zentrum. Dabei bleibt die Wohnstube als Ort pädagogischer Praxis immer von dem pädagogischen Verhältnis zwischen Erzieher und Kind sowie dem Verhältnis unter den Kindern selbst her bestimmt.

Das Haus bzw. die Wohnstube bildet den Rahmen sowohl für den erziehungstheoretischen Zusammenhang von Anschauung, Erfahrung und Reflexion, der im Weiteren stärker der pädagogischen Gestaltung der häuslichen Bedürfnisse und Verhältnisse folgt, als auch für die Beschränkung des bildungstheoretischen Zusammenhangs von Selbst- und Weltverhältnis auf die nächsten Bedürfnisse und Verhältnisse des Kindes, der sich im weiteren auf die äußeren Verhältnisse fokussiert.

Anders als auf dem Neuhof folgt das Lernen nicht den vor- und außerpädagogisch gegebenen ökonomisch bestimmten Notwendigkeiten des Hauses, vielmehr vollzieht sich die Gestaltung des Hauses selbst gemäß der Notwendigkeit seiner pädagogischen Einrichtung. Das zeigt sich im Stanzer Brief sowohl mit Blick auf die negative Bestimmung des

¹⁰⁴ Friedemann Lüpke entwickelt in seiner Studie „Pädagogische Provinzen für verwaarloste Kinder und Jugendliche“ die Antithese zu Klafkis Darstellung der allseitigen Besorgung als erste Stufe der sittlichen Erziehung. Nach Lüpke handelt es sich bei der allseitigen Besorgung gerade nicht um ein pädagogisch bestimmtes Handeln. Vielmehr diene sie dazu, „einen Menschen in einen Zustand zu versetzen, der erst pädagogische Beeinflussung ermöglicht“, und sei daher „nicht selbst schon als erzieherische Einwirkungsmethode zu sehen“ (Lüpke 2004, S. 56).

Hauses, d.h. auf das, was es (noch) nicht ist, aber sein soll – nämlich pädagogische Anstalt –, wie auch mit Blick auf die positive Bestimmung seiner konkreten pädagogischen Einrichtung und Gestaltung. Im Bericht aus Stanz folgt so, umgekehrt zu den Berichten vom Neuhof, die Einrichtung des Hauses der Notwendigkeit der konkreten Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit des Lernens selbst.

Die drei Gesichtspunkte der sittlichen Elementarbildung, die

„Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle; sittlicher Uebungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist; und endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Daseyn und seine Umgebungen steht“, gründen in diesem Sinne „ganz auf die täglichen Anschauungen und Erfahrungen ihres Kreises [des der Kinder, A. K.] [...] Ich wandte mich in jedem Vorfall des Hauses an sie selber, und an dieses Gefühl. Ich fragte Sie meistens in einer stillen Abendstunde um freies Urtheil.“ (PSW 13, S. 19 f.)

Die Gemeinschaft und das Leben des Hauses werden so in einem „wahrhaft häuslichen Erziehungsverhältnisse“ (PSW 1, S. 19) selbst zum Gegenstand der Anschauung, der Erfahrung und der Reflexion. Jedoch werden die äußeren Verhältnisse nicht nur bildungstheoretisch als Gegenstand thematisch bedeutsam, ihnen kommt erziehungstheoretisch betrachtet eine spezifische und unverzichtbare Wirksamkeit zu, die Pestalozzi bereits in den „Neuhofschriften“, wenn auch nicht in einer pädagogisch bestimmten Form skizziert (siehe oben).

„Vorzüglich glaube ich, daß die erste Epoche des Nachdenkens bey Kindern durch einen wortreichen, und mit der Geistesbeschaffenheit des Lernenden und seinen äußeren Verhältnissen unpassenden Unterricht verwirrt werde. Nach meiner Erfahrung hängt alles davon ab, daß jeder Lehrsatz ihnen durch das Bewußtseyn intuitiver, an Realverhältnisse angeketteter Erfahrung sich selbst als wahr darstelle.“ (PSW 13, S. 23 f.)

An dieser Stelle wird deutlich, wie hier nicht nur die methodische Gestaltung pädagogischer Praxis auf die konkreten äußeren Verhältnisse bezogen wird, sondern genauso ihre inhaltliche Gestaltung von den Realverhältnissen her bestimmt wird. Und nicht nur der konkrete situative Zusammenhang von Lehren und Lernen wird derart begründet, auch die Frage von Moment und Zukunft¹⁰⁵ findet in der Negation des gegenwärtigen Elends in der Antizipation einer glücklichen Zukunft ihre Justierung mit Blick auf die konkreten Verhältnisse sowie die Möglichkeit, diese zu verändern:

„Ueber alles erhob sich die Aussicht nicht, ewig elend zu bleiben, sondern einst unter ihren Mitmenschen mit gebildeten Kenntnissen und Fertigkeiten zu erscheinen, ihnen nützlich werden zu können, und ihre Achtung zu genießen. Sie fühlten, daß ich sie weiter bringe; sie erkannten den innern Zusammenhang meiner Führung mit ihrem künftigen Leben lebhaft, und eine glückliche Zukunft stellte sich ihrer Einbildung als erreichbar und sicher dar.“ (PSW 13, S. 15)

¹⁰⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen zur Frage der Aufopferung der Gegenwart für die Zukunft bei Rousseau in Kapitel 3.3.

Ziel und Zweck von Erziehung und Bildung sowie die spezifische Wirksamkeit der Pädagogik finden hier ihren grundlegenden Zusammenhang in den nächsten und äußeren Verhältnissen, die in der pädagogischen Einrichtung des Hauses ihre „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) erfahren. Dabei bleibt auch der Erwerb von Wissen und Kenntnissen an den „häuslichen Geist“ der Anstalt, und damit an die Vermittlung der individuellen Bedürfnisse und der äußeren Verhältnisse in der allseitigen Besorgung, zurückgebunden.

„Die eigentlichen Vortheile der menschlichen Kenntnisse und des Wissens bestehen für das Menschengeschlecht in der Sicherheit der Fundamente, von denen sie ausgehen, und auf denen sie ruhen. Der Mensch, der viel weiß, muß mehr, und künstlicher als jeder andere zur Einsicht seiner selbst mit sich selbst, zur Harmonie seines Wissens mit seinen Verhältnissen, und zur Gleichförmigkeit in der Entwicklung aller seiner Seelenkräfte geführt werden [...] Dieß lieber Freund, sind die Gesichtspunkte, um deren willen ich es für so wichtig achte, daß diese Harmonie der Seelenkräfte zu der unsere Natur und unsere ersten Verhältnisse hinführen, nicht durch die Irrthümer der menschlichen Kunst verdorben werden [...] Ich kannte keine Ordnung, keine Methode, keine Kunst, die nicht auf den einfachen Folgen der Ueberzeugung meiner Liebe gegen meine Kinder ruhen sollten. Ich wollte keine kennen. Auf diese Weise unterordnete ich auch das Lernen der Kinder dem höheren Gesichtspunkte, ihren bessern Sinn allgemein anzuregen, und das Naturverhältniß, in dem sie untereinander, und unter meiner Besorgung lebten, mit voller Kraft auf sie wirken zu lassen [...] ich sah das erste Lernen eines solchen gemischten Haufens von Kindern von ungleichem Alter überhaupt vorzüglich für ein Mittel an, das Ganze zu einer mit meinem Zweck harmonischen Stimmung zu vereinigen.“ (PSW 13, S. 25f)

Es zeigt sich hier, wie das in den „Nachforschungen“ entwickelte Konzept der Sittlichkeit in der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Anstalt in Stanz auch über den Bereich der sittlichen Erziehung hinaus mit Blick auf die Bedeutung von Wissen und Kenntnissen grundsätzlich pädagogisch bedeutsam wird. Dabei bleibt die Sittlichkeit im Stanzer Brief, wie in den weiteren pädagogischen Überlegungen Pestalozzis, nicht wie in den „Nachforschungen“ auf das Spannungsverhältnis von Natur und Gesellschaft bezogen, vielmehr erscheint sie als aus der Gemeinschaft der Anstalt heraus zu entwickelnde. Ausgehend von der Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer methodisch und inhaltlich eigenständigen Einrichtung und Gestaltung eines Ortes der Erziehung und Bildung entlang der Vorteile der häuslichen Erziehung entwirft Pestalozzi, in seinem Experiment in Stanz sowie in dessen Reflexion, vor dem Hintergrund der konkreten Erfahrung von Verwahrlosung und Vernachlässigung als Ausschluss aus und Abwesenheit von Erziehung, im Rahmen der historisch und situativ konkreten Gestaltung der Pädagogik, die Grundzüge einer Neubestimmung und Transformation der Pädagogik mit Blick auf die Gestaltung eines konkreten Anfangs pädagogischer Praxis. In diesem Sinne heißt es bei Blankertz treffend:

„Der Stanser Brief war nicht nur Zeugnis der bedingungslosen Parteinahme Pestalozzis für das hilflose und verlassene Kind, sondern ebenso für die geschichtliche Bedeutung einer Pädagogik, die als Praxis die Wirklichkeit mit einer Perspektive verändert, die erst durch das erzieherische Handeln selber hervorgebracht wird.“ (Blankertz 1992, S. 108)¹⁰⁶

¹⁰⁶ Vgl. hierzu Benners und Brüggens Interpretation der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) bei Rousseau als „hypothetische Anthropologie“ (Benner/Brüggen 1996, S.12; Benner 2001a), Tenorths Überlegungen

Pestalozzis Überlegungen, insbesondere zur Bedeutung der Wohnstube und des Vater- und Mutterverhältnisses in der häuslichen Erziehung sowie zum Konzept der Sittlichkeit, erfahren hier ihre pädagogische Bestimmung und Transformation. Dabei stellt sich im Rückgang auf die ersten und nächsten Verhältnisse und Bedürfnisse des Menschen der Anfang der Erziehung als innerhalb konkreter Verhältnisse hervorzubringender, aktiv zu gestaltender, nicht gegebener oder sich von selbst einstellender dar.

Der Ausschluss aus Pädagogik wird hier von Pestalozzi auf die historisch und situativ konkrete Gestaltung pädagogischer Praxis bezogen und über seine nunmehr pädagogisch bestimmte Vorstellung der Einrichtung von Erziehung und Bildung als konkret pädagogisch zu verantwortende Problemstellung pädagogischer Exklusion erfahrbar. Anders als bei Rousseau rechtfertigt hier der Mangel an technologischen Möglichkeiten nicht mehr den Ausschluss aus pädagogischer Praxis, vielmehr ist der Mangel an Technologien pädagogisch nicht mehr zu verantworten und verweist auf die Notwendigkeit pädagogischer Experimente (vgl. Benner 1972; 1998; 2001b; Benner/Kemper 2003; Tenorth 2006a).

Pestalozzis Konzept der Wohnstube erweist sich, im „Brief aus Stanz“ sowie in der weiteren Entwicklung von Pestalozzis Betrachtungen, als Konzept der Transformation und Neubestimmung der Pädagogik, nicht nur im Sinne der Neubestimmung künstlich veranstalteter pädagogischer Praxis, sondern insbesondere auch der Neubestimmung der häuslichen Erziehung selbst.

Während die „Elementarbildung des Lernens“ (PSW 13, S. 26) und die „Vereinfachung aller Lehrmittel“ (PSW 13, S. 30) im „Brief aus Stanz“ nur am Rande (am Ende des Briefes) angerissen und thematisiert werden, bilden diese den Kern der systematischen Entwicklung von Pestalozzis „Methode“ (PSW 13, S. 101-123) in der „Methodenschrift“ sowie in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (PSW 13, S. 181-359). Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Gestaltung eines Anfangs der Erziehung wird dabei mit Blick auf die Elementarbildung der menschlichen Kräfte entwickelt und bearbeitet.

Die Methode

In Pestalozzis Denkschrift „Die Methode“ von 1800 (PSW 13, S. 101-123)¹⁰⁷ werden die Grundzüge von Pestalozzis weiterer Befassung und Suche nach *der Methode*¹⁰⁸ ausgeführt. Obgleich Pestalozzis Auseinandersetzung im Weiteren, entlang den Prinzipien der Anschauung und der Elementarisierung sowie einer Vorstellung der menschlichen Kräfte als Elementarmittel der Kräftebildung, insbesondere erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen folgt und institutionstheoretische Überlegungen in den Hintergrund treten, geht Pestalozzi gerade in der Entwicklung der Methode durchweg von der Reflexion und Verständigung der grundlegenden Bedeutung der ersten und nächsten Verhältnisse in der häuslichen Erziehung aus. Dabei markiert die Wohnstube die Einheit der Verhältnisse in der Lage des Einzelnen.

zur Idee der Bildsamkeit als praxisregulierendes Konzept (Tenorth 2006a) sowie Mollenhauers Ausführungen zur Fiktion der Bildsamkeit und der pädagogischen Notwendigkeit ihrer praktischen Hervorbringung (Mollenhauer 1998).

¹⁰⁷ Die Denkschrift ist erstmals 1828, nach dem Tode Pestalozzis, in den „Pestalozzischen Blättern“ erschienen; das Manuskript vom 27. Juni 1800 trägt die Überschrift „Pestalozzis Bericht über seine Versuche in Stanz. An eine Gesellschaft von Schulfreunden in Burgdorf gerichtet“ (PSW 13, S. 427 ff.).

¹⁰⁸ Osterwalder verweist (1995c) verweist auf den Anspruch der Singularität Pestalozzis Methode.

In diesem Sinne heißt es in der Schrift „Die Methode“ einleitend und programmatisch:

„Ich suche den menschlichen Unterricht zu psychologisieren; ich suche ihn mit der Natur meines Geistes und mit derjenigen meiner Lage und meinen Verhältnissen in Übereinstimmung zu bringen. Ich gehe desnahen auch von keiner positiven Lehrform als solcher aus, sondern frage mich ganz einfach: 'Was würdest du thun, wenn du einem einzelnen Kinde den ganzen Umfang derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen wolltest, deren es bedarf, um durch gute Besorgung seiner wesentlichsten Angelegenheiten zu innerer Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen?' [...] Aber ich sah' es so lang ich sehen kann, nie anders, und es ist auch in dieser Ansicht, worinn der Drang ruht, der in mir ligt, die Schulübel, die Europa's größere Menschenmasse entmannen, nicht bloß zu überkleistern, sondern sie in ihrer Wurzel zu heilen. Das aber kan wesentlich nicht geschehen, ohne die Formen alles Unterrichtes den ewigen Gesezen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist von sinnlichen Anschauungen sich zu deutlichen Begriffen erhebt.“ (PSW 13, S. 103)

Pestalozzi skizziert hier die grundlegenden Annahmen seiner weiteren Überlegungen und entwirft eine Perspektive auf die Grundzüge deren weiteren Bearbeitung. Die Bearbeitung der Frage nach einer eigenständig institutionalisierten, methodischen und inhaltlichen Gestaltung pädagogischer Praxis entwickelt Pestalozzi, ausgehend von dem grundlegenden Spannungsverhältnis von Natur und Gesellschaft bzw. hier Natur und Kunst, einerseits auf der Basis einer Kritik der bestehenden Einrichtung und Gestaltung pädagogischer Praxis in Schule und Unterricht, andererseits ausgehend von der grundlegenden Bedeutung des Zusammenhangs der Ungleichheit der Umstände und Verhältnisse mit der grundlegenden Verfasstheit der menschlichen Natur, entlang der Entwicklung und Darstellung der Bedeutung der Anschauung als „wahr[e] Fundament des menschlichen Unterrichts“ und „einzig[e] Fundament der menschlichen Erkänndtnüs“ (PSW 13, S. 104). Pestalozzi unterscheidet, vor dem Hintergrund der dreifachen Verschiedenheit der Menschennatur, die Lage, die Bedürfnisse und die Verhältnisse als die Anschauung – und damit Erkenntnis und Bildung – in verschiedener Art und Weise bestimmende:

„Was thut die Natur selber, um mir die Welt, so weit sie mich berührt, wahrhaft vorzustellen? das ist: durch was für Mittel bringt sie die Anschauung der wesentlichsten Dinge, die mich umschweben, in mir selbst zu einer mich befriedigenden Reife? [...] Sie thut es durch meine Lage, meine Bedürfnisse und meine Verhältnisse. Durch meine Lage bestimmt sie die Anschauungsweise der Welt; durch meine Bedürfnisse erzeugt sie meine Anstrengung, und durch meine Verhältnisse dehnt sie meine Aufmerksamkeit aus und erhebt sie zur Vorsicht und Sorgfalt. Also gründet Sie durch die erste die sinnlichen Fundamente meiner Kenntnisse, durch die zweite diejenigen meines Berufs und durch die dritte diejenige meiner Tugend.“ (PSW 13, S. 104)¹⁰⁹

Im Anschluss daran werden die drei Bereiche der Anschauung mit Blick auf eine Unterscheidung der „Kunstmittel“ (PSW 13, S. 104) menschlicher Bildung dargestellt.

„Und nun frage ich mich: Was hat jetzt die Erfahrung von Jahrtausenden dem Menschengeschlecht für allgemeine Kunstmittel an die Hand gegeben, diesen Natureinfluß auf die Bildung unsers Geschlechts zur Einsicht, zur Anstrengung und zur Tugend zu verstärken? und finde: diese Mittel sind Sprache, Zeichnungskunst, Schreibkunst, Rechenkunst und Meßkunst. Und wenn ich denn dem allgemeinen Ursprung aller dieser Elemente der

¹⁰⁹ An dieser Stelle wird das von Tröhler angesprochene implizite pädagogische Konzept der „Nachforschungen“ explizit (Tröhler 2008, S. 53).

menschlichen Kunst nachspüre, so finde ich ihn in der allgemeinen Grundlage unsers Geistes, vermög welcher unser Verstand die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfangen, in seiner Vorstellung zur Einheit, das ist, zu einem Begriff auffaßt.“ (PSW 13, S. 104 f.)

Ausgehend von diesen grundlegenden programmatischen Überlegungen erarbeitet Pestalozzi in seiner „Methodenschrift“ im Weiteren den Zusammenhang von Anschauung und (Er-)Kenntnissen sowie deren Erweiterung ausgehend von den nächsten Verhältnissen, mit Blick auf den Unterricht der unterschiedenen Kunstmittel. Der Zusammenhang von Anschauung und (Er-)Kenntnissen verweist auf der einen Seite auf den „Erfahrungskreis“ (PSW 13, S. 110) der nächsten (häuslichen) Verhältnisse des Kindes, andererseits auf das innere Verhältnis der einzelnen Elementarmittel in der Natur der menschlichen Anschauung und Erkenntnis. „Alle Kunst des Menschen ist also wesentlich eine Folge physisch-mechanischer Gesetze“ (PSW 13, S. 105) und an anderer Stelle weiter:

„Das Problem, das ich aufzulösen habe, ist also dieses: die Elemente einer jeden Kunst durch Befolgung der physisch mechanischen Gesetze, nach welchen unser Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, mit dem Wesen meines Geistes in Übereinstimmung zu bringen.“ (PSW 13, S. 109)

Die Bearbeitung dieses Problems soll nun im Weiteren entlang der Rekonstruktion von Pestalozzis Ausführungen in „Wie Gertrud ihre lehrte“ (PSW 13, S. 181 - 359) erläutert werden.

Wie Gertrud ihre Kinder lehrte

In der 1801 erschienen Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte“ (PSW 13, S. 181 - 359) finden sich Pestalozzis Überlegungen aus der „Methodenschrift“ in 14 Briefen systematisch ausgeführt. Dabei lassen sich grundlegend zwei thematische Schwerpunkte unterscheiden (Tröhler 2008). Der erste Teil befasst sich in den ersten vier Briefen (gewissermaßen einleitend) mit der Entwicklung und dem Weg zur Entdeckung der Methode. Der zweite Teil der Schrift umfasst, in zehn Briefen, einen systematischen Entwurf der Methode. Tröhler unterteilt diesen Abschnitt der Arbeit in drei weitere Unterabschnitte, in denen sich Pestalozzi den kognitiven Kräften des Menschen (Briefe 5 bis 10), den (beruflichen) Fertigkeiten (12) sowie der mütterlichen und sittlichen Erziehung (13 und 14) zuwendet (Tröhler 2008, S. 62 f.).

Pestalozzis Schilderungen in den ersten vier Briefen lassen sich, der Lektüre Tröhlers folgend, als biographische Inszenierung seines Scheiterns und Erfolges begreifen (Tröhler 2008). Sie verweisen jedoch gleichzeitig – und dieser Aspekt soll im Folgenden vertieft und rekonstruiert werden – auf den (spezifischen) Zusammenhang von Erfahrung, Experiment und Reflexion in der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung und der Entwicklung seiner Methode.

Insbesondere im ersten Brief von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte“ (PSW 13) legt Pestalozzis Darstellung den Eindruck nahe, er verfolge seit seinen ersten Praxisversuchen und -reflexionen einen durchgängigen Plan. „Es ist schon über dreissig Jahre, daß ich Hand an das Werk legte, welches ich jetzt treibe“ (PSW Bad 13 S. 183), heißt es gleich zu Beginn mit Blick auf den Erfahrungsversuch auf dem Neuhof. Pestalozzis Scheitern sowie seine fortgesetzten theoretischen und praktischen Versuche werden ausgehend vom Neuhof bis zur Zeit der Verfassung der Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte“ in Burgdorf

im Spannungsfeld einerseits seiner Grundsätze und Einsichten, andererseits seiner praktischen Versuche dargelegt. Vor dem Hintergrund der Entdeckung der Methode in Stanz sowie der gegenwärtigen Arbeit an ihrer weiteren Entwicklung in Burgdorf findet sich die Zeit vor Stanz als negativ bestimmte Suchbewegung, ausgehend von der Negativität pädagogischer Erfahrung, dargestellt.

„Ich sahe den Volksunterricht, wie einen unermesslichen Sumpf vor meinen Augen, und watete mit einer Gewaltsamkeit in seinem Kothe herum, bis ich endlich mit den Quellen seines Wassers, mit den Ursachen seiner Verstopfungen, und mit den Standpunkten, von denen sich die Möglichkeit sein nasses Verderben ableiten zu können, ahnen ließ, bekannt war.“ (PSW 13, S. 183)

Dabei erscheinen Pestalozzis Grundsätze und Einsichten als Ausgangspunkte seines praktischen Handelns sowie als (erst) in seinen praktischen Erfahrungen und aus deren Reflexion heraus sich konkretisierende. Ausgehend von der Negativität pädagogischer Erfahrung scheint gerade die fortgesetzte Entwicklung und zunehmende pädagogische Bestimmung seiner Grundsätze und Einsichten, im Rahmen seiner Praxisversuche und Scheiternserfahrungen, als Bedingung der Möglichkeit der konkreten Erfahrung pädagogischer Negativität in der experimentierenden Gestaltung und Reflexion pädagogischer Praxis. So schreibt Pestalozzi mit Blick auf seine „Nachforschungen“: „Die Unverhältnißmäßigkeit meiner Kraft mit meinen Einsichten stieg nur desto mehr, und machte in mir die Lücke immer grösser, die ich zur Erzielung meines Zweckes ausfüllen sollte, und immer weniger ausfüllen konnte.“ (PSW 13, S. 186)

Pestalozzi beschreibt hier die konkrete Erfahrung der Differenz der Pädagogik im Sinne ihrer Ungleichheit mit sich selbst. Der Zusammenhang von Experiment, Erfahrung und Reflexion führt also nicht zu einer Anpassung und Angleichung von Theorie und Praxis bzw. Einsichten und Grundsätzen einerseits und praktischen Erfahrungen und Experimenten andererseits. Vielmehr lässt er eine Lücke entstehen zwischen Einsichten und Grundsätzen und den praktischen Möglichkeiten der Pädagogik, die einen Raum der Erfahrung pädagogischer Negativität markiert, gleichsam als Bedingung der Möglichkeit dieser Erfahrung und gleichzeitig der experimentellen Gestaltung und Weiterentwicklung der technologischen Möglichkeiten pädagogischer Praxis.

In diesem Sinne formuliert Pestalozzi mit Blick auf die Entdeckung der Methode:

„ich einzig; von allen Hilfsmitteln der Erziehung entblößt [...] Es war das Pulsreifen der Kunst, die ich suchte - ein ungeheurer Griff, - ein Sehender hätte ihn gewiß nicht gewagt; ich war zum Glücke blind, sonst hätte ich ihn auch nicht gewagt [...] Aber die Mittel zu demselben waren unbedingt nur Resultate der Noth, mit der ich mich durch die grenzenloseste Verwirrung meiner Lage durcharbeiten mußte [...] Bis auf diesen Punkt war ich über die Fundamente meines Ganges noch nicht mit mir selbst einig; aber da ich das Unmögliche versuchte, fand ich möglich, was ich nicht ahnete, und da ich mich in weglose Gebüsche, die Jahrhunderte niemand betreten hatte, hineindrängte, fand ich hinter den Gebüschten Fußstapfen, die mich zu der Heerstraße führten, die auch Jahrhunderte niemand betreten hatte [...] Soweit war ich in Stanz. Ich fühlte meine Erfahrungen über die Möglichkeit den Volksunterricht auf psychologische Fundamente zu gründen, wirkliche Anschauungserkenntnisse zu seinem Fundamente zu legen, und die Leerheit seines oberflächlichen Wortgepräges die Larve abzuziehen, entschieden. Ich fühlte, daß ich das Problem dem Manne von Tiefblick und unbefangener Kraft auflösen konnte; aber der befangenen Menge [...] konnte ich noch nicht weiß machen, was ich wohl wußte. Es war Burgdorf vorbehalten, mich hierfür in die Schule zu nehmen.“ (PSW 13, S. 188 ff.)

Pestalozzis Darstellung und Rekonstruktion des Zusammenhangs von Experiment, Erfahrung und Reflexion scheint dabei insgesamt von der „Entdeckung“ und Darstellung der Methode her bestimmt. Erst vor dem Hintergrund der Entdeckung der Methode erfahren die Kontinuitäten im Zusammenhang von Experiment, Erfahrung und Reflexion in der Suche einer Verbesserung des Volksunterrichts eine sinnvolle und zusammenhängende, systematische Darstellung. Gleichzeitig werden auch erst von hier aus (wenn auch lediglich im allgemeinen und weitgehend unbestimmten Verweis auf die Irrwege) die Diskontinuitäten in Pestalozzis Entwicklung markiert.

Die Fundamente bzw. die Grundsätze der Methode erscheinen so zum einen aus dem Zusammenhang von Experiment, Erfahrung und Reflexion im Spannungsfeld einer, insbesondere seit Stanz, zunehmend bestimmten Erfahrung pädagogischer Negativität und zum anderen einer (erst in diesem Kontext möglichen) experimentierenden und reflektierenden Entwicklung einer konkreten Gestaltung pädagogischer Praxis (sowie deren fortgesetzter Reflexion) entwickelt (vgl. PSW 13, S. 204). So heißt es an anderer Stelle weiter:

„So fieng ich jezzt auch, ohne daß ich mir des Grundsatzes von dem ich ausging, bewußt war, an, in den Gegenständen die ich den Kindern erklärte, mich an die Nähe, mit welcher diese Gegenstände ihre Sinne zu berühren pflegen, zu halten, und so wie ich die Anfänge des Unterrichts bis auf ihre äußersten Punkte verfolgte, suchte ich jezzt auch die Anfangszeit des unterrichteten Kindes bis auf seinen ersten Punkt zu erforschen und ward bald überzeugt: die erste Stunde seines Unterrichts ist die Stunde seiner Geburt. Von dem Augenblicke, in dem seine Sinne für die Eindrücke der Natur empfänglich werden, von diesem Augenblick an unterrichtet es die Natur. Die Neuheit des Lebens selbst, ist nichts anders, als die eben gereifte Fähigkeit, diese Eindrücke zu empfangen; sie ist nichts anders, als das Erwachen der vollendeten physischen Keime, die jetzt mit allen Kräften und mit allen ihren Trieben nach Entwicklung ihrer Selbstbildung haschten; es ist nichts anders, als das Erwachen des jezzt vollendeten Thiers, das Mensch werden will, und Mensch werden soll. Aller Unterricht des Menschen ist also nichts anders, als die Kunst: diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich, auf der Verhältnißmäßigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke, mit dem bestimmten Grade seiner entwickelten Kraft. Es giebt also notwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beygebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt dem Anfange und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll.“ (PSW 13, S. 196 f.)

Die Grundsätze der Methode, die Pestalozzi hier, mit Blick auf die Anfänge des Lernens und des Unterrichts, nur andeutet, finden sich dann am Ende des ersten Briefes (unter anderem in der Zitation eines Briefes von Johann Rudolf Fischer) skizziert und werden, nach der Darstellung unterschiedlicher Stellungnahmen sowie ihrer weiteren Entwicklung im Kreise der Mitarbeiter Pestalozzis in Burgdorf, am Ende des vierten Briefes zusammenfassend entwickelt und im fünften Brief systematisch (mit Blick auf die Quellen der Grundsätze) dargestellt. Pestalozzi schließt dabei, wie auch im Weiteren an verschiedenen Stellen, direkt an seine Ausführungen aus der „Methodenschrift“ an.¹¹⁰

¹¹⁰ Die Darstellung der Grundsätze in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ ist zum Teil wortgleich mit ihrer Darstellung in der „Methodenschrift“. Pestalozzi verweist im vierten Brief bei der Entwicklung der Grundsätze der Methode selbst auf die Denkschrift „Die Methode“ (PSW 13, S. 244, 529).

Wie bereits in der „Methodenschrift“ geht Pestalozzi auch hier grundlegend von einem Zusammenhang von Kunst und Natur in dem Sinne aus, dass sich die Kunst des Unterrichts (nur) durch Anschauung und Nachahmung der (menschlichen) Natur, im Besonderen der Natur menschlicher Erkenntnis, entwickeln ließe. In diesem Zusammenhang erlangen die Anfänge des Lernens und des Unterrichts für Pestalozzi eine besondere Bedeutsamkeit.

„Das Wesen der Natur, aus welchem die Form der Entwicklungsweise, deren unser Geschlecht bedarf, entquillt, ist an sich selbst unerschütterlich und ewig, und in Rücksicht auf die Kunst ist und muß es ihr ewiges und unerschütterliches Fundament seyn“ (PSW 13, S. 245)

Während die Vorstellung, die Gestaltung der menschlichen Angelegenheiten habe sich an der Natur (des Menschen) zu orientieren, eine hohe Kontinuität in Pestalozzis Denken und Handeln aufweist, erweist sich die inhaltliche Konkretisierung dieser Vorstellung als weniger stabil. So liegt Pestalozzis Überlegungen zum Gang der Natur auf dem Neuhof sowie in der „Abendstunde“ noch das Ideal der häuslichen und familialen Gemeinschaft als quasi-natürliche Form menschlichen Zusammenlebens zugrunde. Korrespondierend damit liegt der Fokus auf der Gestaltung der ökonomischen und politischen Verhältnisse – nicht auf der pädagogischen Praxis (vgl. Tröhler 1996, 2008; Osterwalder 1995a). Spätestens mit den „Nachforschungen“ ändert sich diese Vorstellung der menschlichen Natur hin zu der Betrachtung des Ganges der Natur im Sinne der individuellen Entwicklung in ihrer dreifachen Bestimmtheit und, wiederum korrespondierend damit, zu der spätestens seit Stanz pädagogisch bestimmten Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer eigenständig institutionalisierten methodischen und inhaltlichen Gestaltung einer künstlich und kunstvoll veranstalteten pädagogischen Praxis. Gleichzeitig bedeutet das nicht, dass frühere Konzepte bedeutungslos werden (vgl. Tröhler 1996, 2008; Osterwalder 1995a). Vielmehr erlangen sie, im Rahmen der neueren Konzepte, eine neue und veränderte Bedeutung.

In diesem Sinne begreift Pestalozzi in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ die Natur oder den Naturgang der menschlichen Entwicklung, wie oben an der „Methodenschrift“ entwickelt, mit Fokus auf den (natürlichen) Zusammenhang von Anschauung, Erkenntnis und Verhältnissen. Dieser Zusammenhang, im Naturgang der menschlichen Entwicklung, bildet den Ausgangspunkt der Begründung und Entwicklung der Kunst im Verhältnis von Erfahrung, Experiment und Reflexion als Nachahmung der Natur entlang der pädagogisch bestimmten Konzepte der Wohnstube, des Mutter- und Vaterverhältnisses sowie des Konzeptes der Sittlichkeit. So erläutert Pestalozzi in der „Methodenschrift“:

„In allem ihrem Thun setzt die Kunst zum einfachen Gang der Natur wesentlich nur noch dieses hinzu: sie stellt das, was die Natur zerstreut in großen Entfernungen herlegt, in einem engeren Kreis zusammen und bringt es den fünf Sinnen nach Verhältnissen näher, welche das Erinnerungsvermögen erleichtern; vorzüglich erhöht sie die Empfänglichkeit der Sinnen selber und macht immer durch Uebung täglich leichter, sich die Gegenstände, die sie umschweben, zahlreicher richtiger und dauerhafter vorzustellen.“ (PSW 13, S. 107)

Der Zusammenhang von Kunst und Natur bildet zugleich den Maßstab der Kritik des allgemeinen Volksunterrichtes.

„Wie wohl wird mir in meinem Grabe seyn, wenn ich es dahin bringe: Natur und Kunst im Volksunterricht so innig zu vereinigen, als sie jetzt gewaltsam in demselben getrennt sind! Ach!

Wie empört es mein Innerstes, Natur und Kunst sind in demselben nicht nur getrennt, sie sind in demselben von bösen Menschen bis zum Rasen unter sich selber entzweyt.“ (PSW 13, S. 199 f.)

Die Grundsätze der Methode, die Pestalozzi im vierten Brief von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ darstellt, lassen sich so, seinem Verständnis von Natur und Kunst folgend, auf drei natürliche Quellen im Zusammenhang von Anschauung, Erkenntnis und Verhältnissen zurückführen, die Pestalozzi im fünften Brief ausbreitet. Während Pestalozzi in der Darstellung der Grundsätze der Methode, insbesondere die methodische und inhaltliche, speziell die zeitliche und räumlich-materiale Gestaltung pädagogischer Praxis, mit Blick auf die Kunst prinzipiell, entwickelt, beschreiben die Quellen der Grundsätze die Natur mit Blick auf den Zusammenhang von Anschauung, Erkenntnis und Verhältnissen.

Ausgehend von dem Verhältnis von Erfahrung, Experiment und Reflexion entwirft Pestalozzi zu Beginn des vierten Briefes die weitere Entwicklung seiner „Volks-Erziehungs-Pläne“ (PSW 13, S. 241), auch hier ausgehend von seinen Scheiternserfahrungen, aber auch von der Feststellung einzelner, jedoch lediglich punktueller „Verbesserungen der bestehenden Schulerbärmlichkeiten“ (PSW 13, S. 241). Er kommt mit Blick auf die Verbesserung des Unterrichts sowie auf die Reform des Schul- bzw. Unterrichtswesens zu dem Schluss:

„Wenn ich denn aber das Ganze des Unterrichtswesens, oder vielmehr das Unterrichtswesen als ein Ganzes und in Verbindung mit der Masse der Individuen, die unterrichtet werden sollten ins Auge faßte, so schien mir selber das Wenige, das ich bey aller meiner Unwissenheit dennoch leisten konnte, noch unendlich mehr, als das was ich sah, daß das Volk hierin wirklich genießt; und je mehr ich dieses letzte (das Volk) in' s Auge faßte, je mehr fand ich, das, was in den Büchern für dasselbe wie ein mächtiger Strom zu fließen scheint, löse sich, wenn man es im Dorf, und in der Schulstube betrachtet in einen Nebel auf [...] Ich konnte mir nicht verbergen, Schulunterricht, der Schulunterricht, wie ich ihn wirklich ausgeübt sah, taue für das große Allgemeine und für die unterste Volksklasse, wenigstens, so wie ich ihn ausgeübt sah, so viel als gar nichts.“ (PSW 13, S. 241 f.)

Ausgehend davon skizziert Pestalozzi die Grundsätze seiner „psychologischen Unterrichtsmethode“ (PSW 13, S. 246) als Grundsätze „einer in allen Theilen vollendeten Anschauung“ (PSW 13, S. 246) des daran anschließenden reifen Urteils.

Der erste Grundsatz geht von der Notwendigkeit einer festen Ordnung und Stufenfolge der Anschauungen aus, die von der Vollendung des Einfachen zum Verwickelten führen. Dieser Ordnung entspricht eine (zeitliche und thematische) Ordnung der Erkenntnisse, die im Neuen immer auf das bereits Bekannte aufbaut. Der zweite Grundsatz postuliert eine Entsprechung des Zusammenhangs der Dinge im Geiste mit deren tatsächlichem Zusammenhang in der Wirklichkeit entlang der Frage der Bedeutsamkeit der Dinge für den Menschen. Der dritte Grundsatz geht von einem Zusammenspiel von physischer Nähe und Wirksamkeit (der Anschauungen) aus und zielt auf eine künstlich und kunstvoll hergestellte Ordnung der Gegenstände mit Blick auf deren physische Nähe oder Ferne entlang der Frage der Bedeutsamkeit. Der vierte Grundsatz geht davon aus, dass die (Ein-)Wirkung der Kunst entsprechend der Notwendigkeit der Wirkungen der physischen Natur gestaltet werden soll, das ist die Nachahmung der Natur durch die Kunst. Der fünfte Grundsatz basiert darauf, dass die „Resultate“ (PSW 13, S. 247) der Kunst, wie auch „die Resultate der physischen Nothwendigkeit“ durch „Reichthum und Vielsei-

tigkeit“, das „Gepräge der Freiheit und Selbstständigkeit allgemein an sich tragen“ (PSW 13, S. 247) sollten (PSW 13, S. 246 f.; vgl. hierzu auch S. 105 f.).

Die Grundsätze Pestalozzis formulieren so die Wirksamkeit der Pädagogik entlang dem Grundsatz einer lückenlosen Stufenfolge zwischen Bekanntem und Unbekanntem, dem Verhältnis von Bedeutsamkeit und physischer Nähe und Ferne sowie der Nachahmung der physischen Wirkung der Natur mit Blick auf die Einrichtung und Gestaltung der Kunst. Anders als in den „Neuhofschriften“, wie es sich bereits im Brief aus Stanz abzeichnet, entwickelt Pestalozzi hier die Grundsätze einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) als einer künstlich und kunstvoll gestalteten pädagogischen Wirksamkeit die sich, auf die „Entwicklung der Menschennatur“ (PSW 13, S. 248) ausgerichtet, von anderen Bereichen menschlicher Praxis unterscheiden lässt und in ihrer Wirksamkeit auch nicht Natur ist, sondern Kunst, die wirkt, als ob sie Natur wäre.

„Alle diese Gesetze, denen die Entwicklung der Menschennatur unterworfen ist, wirbeln sich in ihrer ganzen Ausdehnung um einen Mittelpunkt, sie wirbeln sich um den Mittelpunkt unseres Seyns, und dieser sind wir selber“ (PSW 13, S. 248). Diesen Mittelpunkt beleuchtet Pestalozzi in der Darstellung der Quellen seiner Methode.

Auch hinsichtlich der Quellen seiner Grundsätze, oder wie Pestalozzi schreibt „die Quelle[n] dieser physisch-mechanischen Gesetze“ (PSW 13, S. 250), schließt er, wenn auch nicht explizit, an seine Überlegungen in der „Methodenschrift“ an (vgl. PSW 13, S. 101 ff.). Unterscheidet Pestalozzi in der „Methodenschrift“ bezüglich der Natur der Anschauung die Lage, die Bedürfnisse sowie die Verhältnisse, finden sich in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ das Anschauungsvermögen oder die Natur selbst, die Sinnlichkeit der Natur sowie das Verhältnis von äußerer Lage und Erkenntnis als Quellen der Methode (Kunst). Während die verschiedenen Unterscheidungen, insbesondere mit Blick auf den Zusammenhang mit Pestalozzis Entwicklung und Darstellung der dreifachen Natur des Menschen in den „Nachforschungen“, eine gewisse Kontinuität aufweisen, lassen sich bezüglich der „Methodenschrift“ nicht nur in den Bezeichnungen, sondern auch in den Begriffen Veränderungen zumindest in der Gewichtung und Ausführung der Vorstellungen des Wesens der Natur der Grundsätze feststellen (vgl. oben). Pestalozzi verweist einleitend zu seiner Darstellung der Quellen auf die Schwierigkeit des Begriffs: „Ich fühle es, ich bin nicht im Stande das Wesen der Naturgesetze, auf denen diese Sätze ruhen mir in ihrer ganzen Einfachheit und in ihrer ganzen Umfassung aufzustellen. So viel sehe ich, sie haben allesamt eine dreifache Quelle.“ (PSW 13, S. 249)

Und weiter mit Blick auf die erste Quelle: „Die erste dieser Quellen ist die Natur selber, vermöge welcher sich unser Geist von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen emporschwingt“ (PSW 13, S. 249; vgl. auch S. 103). Aus ihr folgen die Grundsätze, die sich auf den Zusammenhang von Anschauung und Erkenntnis beziehen. Während Pestalozzi in der „Methodenschrift“ noch den Zusammenhang von Lage und Anschauungsweise mit Blick auf die Entwicklung der Kenntnisse darstellt (vgl. PSW 13, S. 102; siehe oben), werden diese Überlegungen in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ unter der dritten Quelle ausgeführt. In der Entwicklung der ersten Quelle beschränkt sich Pestalozzi auf die Darstellung des physischen Mechanismus zwischen Gegenstand, Sinnen, Anschauung und Erkenntnis im Spannungsfeld von Wesen und Erscheinung, Wahrheit und Irrtum, Allgemeinem und Einzelnem, Einfachheit und Verwickeltheit.

Als zweite Quelle bezeichnet Pestalozzi die Sinnlichkeit der menschlichen Natur. „Diese schwanket in allem ihrem Thun zwischen der Neigung alles zu kennen und alles zu wissen, und derjenigen alles zu genießen, die den Drang des Wissens und der Erkenntnis stille stellt, einher“ (PSW 13, S. 250 f.). Findet sich die zweite Quelle in der „Methodenschrift“ zwischen Bedürfnis und Anstrengung mit Blick auf Beruf und berufliche Bildung dargelegt, fokussiert sich die Darstellung in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ auf das Verhältnis von Forschungskraft und Urteil.

Die dritte Quelle beschreibt das Verhältnis von Anschauung, Erkenntnis und äußerer Lage. In der „Methodenschrift“ findet sich dieser Zusammenhang entlang der Ausdehnung der Aufmerksamkeit durch die (äußeren) Verhältnisse mit Blick auf die Tugend entwickelt und wird in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ ausgearbeitet und spezifiziert. Dabei greift Pestalozzi auf das Bild des Kreises zurück, das er bereits in der „Abendstunde“ gebrauchte:

„Der Mensch ist an sein Nest gebunden, und wenn er es an hundert Fäden hängt, und mit hundert Kreisen umschreibt, was thut er mehr als die Spinne [...] Das Wesen von ihrem Thun ist: sie sitzen alle im Mittelpunkte ihres Kreises, den sie umschreiben; aber der Mensch wählet den Mittelpunkt, in dem er waltet, und webet nicht einmal selbst, und er erkennt als bloßes physisches Wesen alle Wahrheit der Welt gänzlich nur nach dem Maaße, als die Gegenstände der Welt, die ihm zur Anschauung kommen, sich dem Mittelpunkte nähern, in dem er waltet und webet.“ (PSW 13, S. 251)

Die Bestimmung der Quellen der Grundsätze der Methode im Zusammenhang von Anschauung, Erkenntnis und Verhältnissen verweist auf eine Transformation der Pädagogik entlang der Bestimmung der Bedeutung der Ungleichheit der Verhältnisse, vermittelt über die Lage des Einzelnen sowie seiner nächsten Verhältnisse.

Ausgehend von der Darstellung des Zusammenhangs von Anschauung, Erkenntnis und Verhältnissen in den Quellen und Grundsätzen der Methode führt Pestalozzi im sechsten Brief die „Elementarkräfte“ „Form, Zahl und Wort“ (Sprache/Schall) als elementare Kunstmittel des Unterrichts und Urform und Anfangspunkte der menschlichen Erkenntnis aus (PSW 13, S. 252 ff.). Während in der „Methodenschrift“ noch Sprache, Zeichnungskunst, Schreibkunst, Rechenkunst und Meßkunst als Elementarmittel der menschlichen Bildung erscheinen, kommt Pestalozzi in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ – auch hier auf die Erfahrung im Kontext der Experimente in Burgdorf rekurrierend und die „Methodenschrift“ revidierend – zu dem Befund, „daß diese Unterrichtsfächer gar nicht als die Elemente der Kunst und des Unterrichts können angesehen werden, daß sie im Gegentheil, weit allgemeineren Ansichten des Gegenstandes untergeordnet werden müssen“ (PSW 13, S. 252). Vor dem Hintergrund einer erneuten knappen Darstellung und Diskussion der Ordnung der Anschauung und Erkenntnis (erste Quelle), der Sinnlichkeit der Anschauung (zweite Quelle) sowie der Selbst-Bestimmtheit der Anschauung und Erkenntnis (dritte Quelle) (PSW 13, S. 254 f.) markiert Pestalozzi auch hier die (konkrete) Erfahrung pädagogischer Negativität in der Revision der Elementarmittel:

„Freund! so wirbelten sich die lebendigen aber dunkeln Ideen von den Elementen des Unterrichts lange in meiner Seele, und so schilderte ich sie in meinem Berichte, ohne daß ich auch damals noch einen lückenlosen Zusammenhang zwischen ihnen und den Gesetzen des physischen Mechanismus entdecken konnte, und ohne daß ich im Stande war, die Anfangspunkte mit Sicherheit zu bestimmen, von denen die Reihenfolgen unserer

Kunstansichten oder vielmehr die Form ausgehen sollte, in welcher es möglich wäre, die Ausbildung der Menschheit durch das Wesen ihrer Natur selber zu bestimmen, bis endlich, [...] wie ein Deus ex machina der Gedanken, daß alle unsere Erkenntniß von Zahl, Form und Wort ausgehe, mir plötzlich über was ich suchte, ein neues Licht zu geben schien.“ (PSW 13, S. 255)

Die Entwicklung der Elementarmittel und -kräfte, als Bindeglied zwischen Kunst und Natur, folgt dann im Weiteren der Frage, wie ein einzelner Mensch von einer verwirrten und dunklen Anschauung eines Gegenstandes zu einer deutlichen Anschauung und bestimmten Erkenntnis gelangt (PSW 13, S. 255).

„Der Erfolg dieses Thuns aber setzt [...] offenbar folgende gebildete Kräfte voraus: 1. Die Kraft: ungleiche Gegenstände der Form nach ins Aug zu fassen, und sich ihren Inhalt zu vergegenwärtigen. 2. Diejenige: diese Gegenstände der Zahl nach zu sündern, und sich als Einheit oder als Vielheit bestimmt zu vergegenwärtigen. 3. Diejenige: um sich die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form durch die Sprache zu verdoppeln und unvergeßlich zu machen. Ich urtheile also: Form, Zahl und Sprache sind gemeinsam die Elementarmittel des Unterrichts, indem sich die ganze Summe aller äusseren Eigenschaften eines Gegenstandes, im Kreiße seines Umrisses, und im Verhältnis seiner Zahl vereinigen, und durch Sprache meinem Bewußtseyn eigen gemacht werden. Die Kunst muss es also zum unwandelbaren Gesetz ihrer Bildung machen, von diesem dreyfachen Fundamente auszugehen.“ (PSW 13, S. 256)

An anderer Stelle heißt es weiter:

„Dadurch finde ich denn endlich die Kunst mit der Natur oder vielmehr der Urform, womit uns diese die Gegenstände der Welt allgemein verdeutlicht, wesentlich und innigst vereinigt, und hiermit das Problem: einen allgemeinen Ursprung aller Kunstmittel des Unterrichts, und mit ihm die Form aufzufinden, in welcher die Ausbildung unsers Geschlechtes, durch das Wesen unserer Natur selber bestimmt werden könnte, aufgelöst und die Schwierigkeiten gehoben, die mechanischen Gesetze, die ich für die Fundamente des menschlichen Unterrichts anerkenne, auf die Unterrichtsform, welche die Erfahrung von Jahrtausenden dem Menschengeschlechte, zur Entwicklung seiner selbst, an die Hand gegeben, auf Schreiben Rechnen, Lesen, u. s. w. Anzuwenden.“ (PSW 13, S. 258)

Während sich die Grundsätze der Methode – gewissermaßen als Maximen der Kunst – Prinzipien der Gestaltung pädagogischer Praxis formulieren und die Quellen der Grundsätze auf die Begründung und Ableitung der Grundsätze aus der dreifachen Natur des Menschen abheben, entwickelt Pestalozzi in seiner Darstellung der Elementarmittel und -kräfte als Urform menschlicher Erkenntnis die Einheit von Kunst und Natur in der Methode.

Form, Zahl und Sprache erscheinen dabei einerseits als natürlich gegebene und zu bildende Kräfte des Menschen, andererseits als Mittel, diese Kräfte durch Übung auszubilden und zu entwickeln, und dann als gebildete und entwickelte Kräfte selbst – d.h. also gleichzeitig als natürlich gegebene bildbare, künstlich und kunstvoll zu bildende sowie historisch-gesellschaftlich und individuell selbst zur Kunst gebildete.

Die Elementarkräfte werden dann in den folgenden Briefen sieben und acht (PSW 13, S. 257 ff.) im Einzelnen als „Unterrichtsmittel“ (PSW 13, S. 259) mit Blick auf die konkrete lückenlose Gestaltung der „Anfangspunkte des Unterrichts“ (PSW 13, S. 256) ausgeführt. Entlang der Grundsätze der Methode entfaltet Pestalozzi die methodische, inhaltliche Gestaltung pädagogischer Praxis, insbesondere bezüglich ihrer zeitlichen, aber auch ihrer räumlich-materialen Organisation. Pestalozzi unterscheidet für das Element des

Schalls eine Folge der Tonlehre, der Wortlehre und der Sprachlehre, für das Element der Form eine Folge der Anschauungskunst, der Meßkunst, der Zeichnungskunst und der Schreibkunst sowie für das Element der Zahl die Rechenkunst. Ausgehend davon, dass „die erste Stunde seines Unterrichts [...] die Stunde seiner Geburt“ (PSW 13, S. 196 f.) sei, setzt Pestalozzi durchweg bei dem natürlichen Verhältnis zwischen Mutter und Kind an, um dieses künstlich und kunstvoll zu gestalten und zu erweitern.

Anschließend wird im neunten Brief (PSW 13, S. 305 ff.) das Unterrichtswesen (in Europa) entlang dem Prinzip der Anschauung „als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis“ (PSW 13, S. 305) einer grundsätzlichen Kritik unterzogen, um im zehnten Brief die Mechanik der Erziehung in ihrer lückenlosen Stufenfolge mit Blick auf die unterschiedenen Elementarmittel zu betrachten. Die Anschauung erscheint dabei als natürlicher Ausgangspunkt allen Unterrichts im Verhältnis von Mutter und Kind – „mit ihr fängt die Natur allen Unterricht an“ (PSW 13, S. 310). Daran schließt die „helfende Kunst“ (PSW 13, S. 311) lückenlos an. In diesem Sinne ist

„der erste Kurs des Buches der Mütter [...] nichts anderes, als ein Versuch, die Anschauung selber zur Kunst zu erheben, und die Kinder in allen drey Elementarfächern ihrer Erkenntniß, in Form, Zahl und Wort zum umfassenden Bewußtseyn aller Anschauungen zu führen, deren bestimmtere Erkenntniß, die Fundamente ihres späteren Wissens ausmachen werden“ (PSW 13, S. 312),

um so die Anschauungskunst, die Rechenkunst und die Sprachkunst auf ihren unterschiedlichen Stufen zu entwickeln.

Der Anspruch von Pestalozzis Methode, Natur und Kunst entlang der stufenweisen Entwicklung der Elementarkräfte und -mittel in Einklang zu bringen, wird nicht nur mit Blick auf die Nachahmung der Natur durch die Kunst sowie die Einheit der Differenz von Natur und Kunst in der Elementarisierung bearbeitet, sondern ebenfalls mit Blick auf Einheit und Differenz der Pädagogik in Theorie und Praxis reflektiert, die sich in der grundlegenden Annahme der prinzipiellen Identität und Singularität der Methode und ihrer gleichzeitigen praktischen Unverfügbarkeit, d.h. aber ihrer faktischen Nicht-Identität/Ungleichheit mit sich selbst – als spezifische Form der Erfahrung pädagogischer Negativität – offenbart (vgl. Soetard 1996).

„Der Gang der Natur in der Entwicklung unsers Geschlechts ist unwandelbar. – Es giebt und kann nicht zwey gute Unterrichtsmethoden geben – es ist nur Eine gut, – und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht; aber schlechte giebt es unendlich viele, und die Schlechtheit einer jeden derselben steigt in dem Maaße, als sie von den Gesetzen der Natur abweicht, und mindert sich in dem Grade, als sie sich der Befolgung dieser Gesetze nähert. Ich weiß wohl, daß die einzige Gute weder in meinen, noch in den Händen irgend eines Menschen ist, aber ich suche mit der Kraft, die in meiner Hand liegt, dieser einzigen, wahrhaft guten zu nähern.“ (PSW 13, S. 320)

Während Pestalozzi die Nicht-Identität bzw. die Differenz der Methode hier in Bezug auf das Verhältnis von Natur und Kunst sowie Theorie und Praxis ausarbeitet, erweitert er seine Überlegungen im elften Brief hinsichtlich des Verhältnisses von Erfahrung, Experiment und Reflexion. Die Methode erscheint dabei als „Lehre der Wahrheit“ (PSW 13, S. 328) zum einen in der Einheit (der Differenz) von Natur und Kunst in der Mechanik der Erziehung, zum anderen, indem die Nicht-Identität der Methode im Verhältnis von Theorie und Praxis, entlang der Frage „der vollendeten Gewißheit meines Urtheils“ (PSW 13,

S. 328), auf ihre weitere Bearbeitung im Verhältnis von Experiment, Erfahrung und Reflexion hin ausgelegt wird, und somit eine Perspektive auf die weitere Bearbeitung der Differenz eröffnet wird.

„Sie ist nicht Lehre von Wahrheiten, sie ist Lehre der Wahrheit und vereinigt die Folgen der physischen Nothwendigkeit, die der Mechanismus meiner Kunst erzielt, noch mit der vollendeten Gewißheit meines Urtheils [...] Wenn ich unterdessen sage, es giebt einen Mechanismus, dessen Resultate physische Nothwendigkeit sind; so sage ich um deswillen nicht, ich habe die Gesetze desselben in ihrem ganzen Umfange entwickelt; und wenn ich sage, es giebt im Unterricht einen reinen Verstandesgang; so sage ich um deswillen nicht, ich habe die Gesetze dieses Ganges in ihrer hohen Vollendung dargelegt. Ich habe in der ganzen Darstellung meines Thuns weit mehr die Sicherheit meiner Grundsätze klarzumachen gesucht, als das höchst gehemmte Thun meiner schwindenden Individualität zum Maasstab dessen aufstellen wollen, was durch die vollendete Entwicklung dieser Grundsätze für das Menschengeschlecht herauskommen kann und herauskommen muß. Ich weiß das selbst nicht, und fühle alle Tage mehr, wie sehr ich es nicht weiß. Was in meiner ganzen Darstellung Theorie und Urtheil ist, das ist unbedingt nichts anderes, als die Folge einer beschränkten und höchst mühseligen Empirik, und, ich muß es hinzusetzen, eines seltenen Glückes“ (PSW 13, S. 328)

Mit diesen Überlegungen schließt Pestalozzi (in den Briefen 9, 10, 11) an seine Überlegungen in den einleitenden Briefen (1 bis 4) an und reflektiert abschließend die Reichweite und Leistung seiner dargestellten Überlegungen im Kontext des Verhältnisses von Erfahrung, Experiment und Reflexion. Vor diesem Hintergrund erscheinen die folgenden und letzten drei Briefe von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ der vorausgehenden Darstellung äußerlich und lediglich angehängt und fügen sich nicht durchgängig und bruchlos in die Systematik der Argumentation. Dieser Eindruck wird auch von Pestalozzi selbst thematisiert. So schreibt Pestalozzi zu Beginn des zwölften Briefes, den bisherigen Gang der Abhandlung knapp skizzierend, und auch hier nahezu wortgleich mit der „Methodenschrift“ (vgl. PSW 13, S. 103; siehe oben):

„Ich gieng in den empirischen Nachforschungen über meinen Gegenstand von keinem positiven Lehrbegriff aus; ich kannte keinen, und fragte mich ganz einfach: Was würdest du thun, wenn du einem einzelnen Kinde den ganzen Umfang derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beybringen wolltest, die es nothwendig bedarf, um durch eine gute Besorgung seiner wesentlichen Angelegenheiten, zur inneren Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen?“ (PSW 13, S. 334)

Um dann auf das Fehlende in seiner Darstellung zu verweisen:

„Aber nun sehe ich, daß ich in der ganzen Reihe meiner Briefe an dich, nur den ersten Gesichtspunkt des Gegenstandes, die Führung des Kindes zu Kenntnissen, keineswegs aber seine Führung zu Fertigkeiten, insofern diese nicht eigentlich Fertigkeiten der Unterrichtsfächer selbst sind, ins Auge gefasst habe, und doch sind die Fertigkeiten, deren der Menschen bedarf, um durch ihren Besitz zur inneren Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen, ganz und gar nicht auf die wenigen Fächer eingeschränkt, die mich die Natur des Unterrichtswesens zu berühren nöthigte.“ (PSW 13, S. 334)

Während die Bildung der Elementarkräfte, insbesondere mit Blick auf die Gestaltung pädagogischer Praxis, der umfangreiche Hauptteil der Schrift in fünf Briefen gewidmet ist, wird die Bildung der Fertigkeiten weniger detailliert bezüglich ihrer praktischen Gestaltung ausgeführt. Vielmehr steht der grundsätzliche Zusammenhang der Bildung der

Elementarkräfte, der Bildung der physischen Fertigkeiten sowie der Selbstbildung bzw. Tugendbildung im „Mechanismus der Natur“ (PSW 13, S. 334) im Fokus, der auch den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit den Elementarkräften und -mitteln bildet.

Pestalozzi entwirft hier und im Weiteren vor allem die erziehungs- und bildungstheoretische Transformation seiner Überlegungen zur dreifachen Menschennatur aus den „Nachforschungen“, wie sie sich in Ansätzen bereits im Brief aus Stanz, mit Fokus auf die Entwicklung der Sittlichkeit aus den wechselseitigen Anerkennungsverhältnissen der ersten und nächsten Verhältnisse, und dann in der „Methodenschrift“ sowie in der Entwicklung der Quellen der Methode in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ wiederfindet.

Wie bereits bei der Unterscheidung der Quellen und Grundsätze der Methode sowie ihrer Einheit in den Elementarkräften und -mitteln hebt Pestalozzi auch hier auf Einheit und Differenz von Kunst und Natur ab, um die Notwendigkeit der Erziehung in ihrer Differenz, das ist ihre Unterschiedenheit, zur Natur zu begründen. Die Einheit von Kunst und Natur (in der Methode) zeigt sich dagegen in der Vorstellung der Gleichheit des Mechanismus der Natur mit sich selbst in der Bildung der Elementarkräfte, der Fertigkeiten sowie der Tugend entlang der dreifachen Bestimmung der Kräfte als natürlich gegebene und bildbare, künstlich und kunstvoll zu bildende sowie selbst zur Kunst gebildete. In diesem Sinne unterscheidet Pestalozzi auch bezüglich der Bildung der Fertigkeiten (wie bezüglich der Bildung der Elementarkräfte) verschiedene „physische Kräfte“, die durch „psychologisch gereihete Uebungen“ (PSW 13, S. 337) zur „vollendeten Kunst“ (PSW 13, S. 338) ausgebildet werden können.

Wie die Bildung der Elementarkräfte bleibt auch die Bildung der Fertigkeiten auf die nächsten häuslichen Verhältnisse verwiesen, wobei Pestalozzi an dieser Stelle auf die besondere Rolle des Vaters verweist. Eine Überlegung, die sich bereits in der Darstellung von Pestalozzis Konzept des Hauses sowie der häuslichen Erziehung in der „Abendstunde“ findet.

In diesem Sinne entwickelt Pestalozzi entlang der Unterscheidung der dreifachen Natur des Menschen nicht nur die drei Quellen der Methode, sondern, darüber hinaus die Unterscheidung einer Kunst der Bildung der Elementarkräfte, einer Kunst der Bildung der Fertigkeiten sowie einer Kunst der Tugendbildung mit Blick auf ihre Einheit in der Gestaltung pädagogischer Praxis entlang der dreifachen Bestimmung der Kräfte als natürlich gegebene und bildbare, als zu bildende sowie als gebildete im Zusammenhang mit der zentralen Bedeutung der ersten und nächsten häuslichen Verhältnisse.

„So wie indessen die psychologische Führung zur Entwicklung unsers Erkenntnißvermögens auf ein ABC der Anschauung gegründet werden, und dahin lenken muß, das Kind am Faden dieses Fundaments zur höchsten Reinheit deutlicher Begriffe empor zu heben; also muß auch für die Bildung der Fertigkeiten auf denen die sinnliche Begründung unserer Tugend beruhet, ein ABC dieser Kraftentwicklung ausgeforscht werden, und am Faden desselben eine sinnliche Verbreitung der physischen Stimmung eingelenkt werden, welche die Lebensweisheit und Lebenstugenden unsers Geschlechts fordern, und die wir soweit als Gängelband unsrer Tugendlehrzeit anerkennen müssen, bis unsre in dieser Führung veredelte Sinnlichkeit dieses Gängelbandes nicht mehr bedarf, und wir uns zur Selbstständigkeit der vollends gereiften Tugend emporgehoben haben. In diesen Gesichtspunkten entwickelt sich die einzige Form, die, als eine dem Menschengeschlecht angemessene Bildungsform zur Tugend, anerkannt werden kann. Sie geht von vollendeten Fertigkeiten zur Anerkennung der Regeln; wie die Bildungsform der Einsichten von den vollendeten Anschauungen zu deutlichen Begriffen, und

von diesen zu ihrem wörtlichen Ausdruck, zu Definitionen [...] Doch ich sehe mich bey den Anfangspunkten eines weit größeren Problems, als dasjenige ist, welches ich aufgelöst zu haben glaube; ich sehe mich bey den Anfangspunkten des Problems: ‚Wie kann das Kind, sowohl in Absicht auf das Wesen seiner Bestimmung, als in Absicht des Wandelbaren seiner Lage und seiner Verhältnisse also gebildet werden, daß ihm das, was im Laufe seines Lebens Noth und Pflicht von ihm fordern werden, leicht und wo möglich zur anderen Natur wird?‘ [...] Freund auch dieses Problem ist aufgelöst. Eben die Gesetze des physischen Mechanismus, die die sinnlichen Fundamente der Weisheit in mir entwickeln, entwickeln auch die sinnlichen Erleichterungsmittel meiner Tugend.“ (PSW 13, S. 339 f.)

Das pädagogische Programm, das Tröhler (2008) in Pestalozzis „Nachforschungen“ entdeckt, findet sich hier ausgeführt. Dabei verweist die Vorstellung der Einheit von Kunst und Natur in der dreifachen Bestimmung der Kräfte auf die Vorstellung der Einheit der dreifachen Menschennatur in der historischen und individuellen Entwicklung und (anthropologischen) Bestimmtheit des Menschen (während die Darstellung der Quellen der Methode auf die Unterscheidung der drei Naturen verweist). Wie in den „Nachforschungen“ die drei Naturen, markieren die drei Bereiche der Bildung vertikal eine Stufenfolge und gleichzeitig horizontal eine Dimensionierung der Bildung und Erziehung des Menschen (sowie seiner historischen und individuellen Entwicklung) (Tröhler 2008).

In den Briefen 13 und 14 findet sich dann, die im Zitat aufgeworfene Frage aufgreifend, der „physische Mechanismus“ bezüglich der Tugendbildung und Selbstbildung näher entwickelt. Dabei wird „Mechanismus der Natur“ nicht lediglich auf die Tugendbildung ausgelegt, sondern ebenfalls bezüglich der zentralen Bedeutung der ersten und nächsten häuslichen Verhältnisse in Pestalozzis Unterscheidung der drei Naturen des Menschen und deren künstlicher und kunstvoller Bildung dargestellt.

Während die Bedeutung der ersten und nächsten Verhältnisse in der Bildung der Elementarkräfte (ausgehend von der Darstellung der Quellen der Methode) in ihrem Zusammenhang mit Anschauung und Erkenntnis, insbesondere mit Blick auf die Bestimmtheit der Anschauung, einerseits im Sinne ihrer Selbst-Bestimmtheit, andererseits im Sinne ihrer Bestimmtheit durch die ersten und nächsten Verhältnisse – das ist für Pestalozzi, wie oben dargestellt, insbesondere das Verhältnis von Mutter und Kind – entwickelt werden, und Pestalozzi in seinen Überlegungen zur Bildung der Fertigkeiten bezüglich der häuslichen Verhältnisse speziell die Rolle des Vaters herausstellt, fokussiert sich die Darstellung im Weiteren auf die Entwicklung der „Selbstkraft“ (PSW 13, S. 344), im Sinne eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses, aus dem wechselseitigen Anerkennungsverhältnis zwischen Mutter und Kind in der Sittlichkeitserziehung und Tugendbildung.

Wie bereits in den vorausgehend dargestellten Bereichen der Bildung geht Pestalozzi auch in der Darstellung der Tugendbildung und Sittlichkeitserziehung von der Frage nach Einheit und Differenz von Kunst und Natur aus. Dabei steht das wechselseitige Verhältnis von Mutter und Kind als natürliche instinktive Beziehung, als die sich daraus entwickelnde Beziehung der Liebe, des Vertrauens und des Gehorsams sowie als Keimzelle/Ausgangspunkt der Entwicklung der „Selbstkraft“ (PSW 13, S. 344), der Gottesliebe und der Sittlichkeit im Mittelpunkt des Interesses.

Die Entwicklung der Mutterliebe folgt dabei noch rein physischen Ursachen. Aus ihr entwickelt sich mit zunehmender Selbständigkeit des Kindes und seiner Hinwendung und Öffnung zur Welt die Gottesliebe (Religion), und aus dem Vertrauen auf Gott und

der Erkenntnis seiner selbst entkeimt die Einsicht in die Gesetze der sittlichen Welt (PSW 13, S. 355).

„Hier bey diesem ersten Versuche der Mutterunschuld und des Mutterherzens, das erste Fühlen der Selbstkraft durch die Neigung des Glaubens an Gott, mit den eben entwickelten Gefühlen der Sittlichkeit zu vereinigen, öffnen sich die Fundamentalgesichtspunkte, auf welche Unterricht und Erziehung wesentlich ihr Auge hinwerfen müssen, wenn sie unsre Veredlung mit Sicherheit erzielen wollen. Gleichwie das erste Entkeimen der Liebe, des Dankes, des Vertrauens und des Gehorsams eine bloße Folge des Zusammentreffens instinktartiger Gefühle zwischen Mutter und Kind war, so ist jetzt das weitere Entfalten dieser entkeimten Gefühle eine hohe menschliche Kunst, aber eine Kunst, deren Faden sich sogleich unter deinen Händen verliert, wenn du die Anfangspunkte, von denen ihr feines Gewebe ausgeht, auch nur einen Augenblick aus den Augen verlierst.“ (PSW 13, S. 344 f.)

Auch mit Blick auf die Tugendbildung und Sittlichkeitserziehung verweist Pestalozzi (wie bei der Bildung der Elementarmittel) auf die Grundsätze der Methode (→ „Fundamentalgesichtspunkte“). Die Lückenlosigkeit und Stufenfolge in der sittlichen Erziehung erweisen sich, mit Blick auf die allmähliche Entwicklung der Selbständigkeit – der entkeimenden „Selbstkraft“ (PSW 13, S. 344) – und der Öffnung einer „neuen Welt“ (PSW 13, S. 345), selbst als Schwierigkeit. Das Ende des rein „physischen Mechanismus“ (PSW 13, S. 340) markiert dabei (wie in den anderen Bereichen der Bildung) die Notwendigkeit des Einsetzens der Kunst der Erziehung.

In diesem Zusammenhang erfolgt auch hier die Begründung der Notwendigkeit von Erziehung und Unterricht in Bezug auf die Unterscheidung von Kunst und Natur. Mit dem Aufbrechen des Spannungsfeldes zwischen Selbstsucht und Sittlichkeit, in der entkeimenden „Selbstkraft“ (PSW 13, S. 344), mit dem Ende der rein physischen – d.h. natürlichen – Ursachen im Verhältnis zwischen Mutter und Kind und dem sich entwickelnden Selbst- und Weltverhältnis des Kindes, wird Erziehung als künstlich und kunstvoll gestaltet notwendig, um den lückenlosen Fortgang und die stufenweise Entwicklung der Sittlichkeit zu ermöglichen.

„Es ist hier, wo du es das erste Mal, nicht der Natur anvertrauen, sondern alles thun muß, die Leitung desselben ihrer Blindheit aus der Hand zu reißen, und in die Hand von Maßregeln und Kräften zu legen, die die Erfahrung von Jahrtausenden angegeben hat.“ (PSW 13, S. 346)

Die weitere Klärung der Frage einer lückenlosen und stufenweisen sittlichen Erziehung entwickelt Pestalozzi unter Rückgriff auf die Unterscheidung von Erkenntnis und Sittlichkeit bzw. der Bildung der Vernunft und der Bildung des Herzens (als unterschiedener Bereiche der Bildung), entlang der Problemstellung, die

„Vereinigungsmittel unserer geistigen und sittlichen Veredlung in diesem beyde gefährdenden Zeitpunkt vorzüglich zu pflegen, und Unterricht und Erziehung allgemein, einerseits mit den Gesetzen des physischen Mechanismus, nach welchen sich unser Geist von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, andererseits mit den Gefühlen meiner inneren Natur, durch deren allmähliche Entfaltung mein Geist sich zu Anerkennung und Verehrung des sittlichen Gesetzes emporhebt, in Übereinstimmung zu bringen“ (PSW 13, S. 348).

Die Möglichkeit einer Vereinigung der Tugendbildung und der Bildung der Elementarkräfte erkennt Pestalozzi in der grundlegenden Bedeutung des ersten Unterrichts der

Mutter sowie der Kontinuität der Mutterliebe, die er in zwei „Gesetze[n] der Lückenlosigkeit“ (PSW 13, S. 349) formuliert.

„Das erste Gesetz dieser Lückenlosigkeit aber ist dieses: der erste Unterricht des Kindes sey nie die Sache des Kopfes, es sey nie die Sache der Vernunft – er sey ewig die Sache der Sinne, es sey ewig die Sache des Herzens, die Sache der Mutter. Das zweyte Gesetz das ihm folgt, ist dieses: der menschliche Unterricht gehe nur langsam von der Uebung der Sinne zur Uebung des Urtheils, er bleibe lange die Sache des Herzens, ehe er die Sache der Vernunft, er bleibe lange die Sache des Weibes, ehe er die Sache des Mannes zu werden beginnt.“ (PSW 13, S. 349)

In diesem Sinne folgt auch die Entwicklung der Einheit von Kunst und Natur im Übergang von einer rein physisch-mechanisch vorgestellten Einwirkung zur selbst-bestimmten Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt, der Kontinuität der Mutterliebe in der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Mutter und Kind: „Was soll ich mehr sagen? – Mit diesen Worten führen mich die ewigen Gesetze der Natur selbst wieder an deine Hand, Mutter! [...] heilige du mir den Uebergang von deinem Herzen zu dieser Welt durch die Erhaltung deines Herzens!“ (PSW 13, S. 349)

Insbesondere mit Blick auf die Gestaltung der Kunst scheint es besonders bedeutsam, dass die Kontinuität der Mutterliebe keineswegs an die personale Kontinuität der Mutter gebunden bleibt, sondern im (prekären) dreifachen Gang der sittlichen Bildung und Erziehung als natürliche instinktive Beziehung zwischen Mutter und Kind, als sich daraus entwickelnde Beziehung der Liebe, des Vertrauens und des Gehorsams sowie als Entwicklung der „Selbstkraft“ (PSW 13, S. 344), der Gottesliebe und der Sittlichkeit, zwischen Mutter(liebe), Gott(esliebe) und Selbst(sorge) verortet ist. In diesem Sinne markiert die Mutterliebe nicht nur die Einheit von Natur und Kunst in der sittlichen Erziehung, sie bildet zugleich den Ausgangspunkt der Methode einerseits mit Blick auf die Zusammenhang von Erfahrung, Experiment und Reflexion, andererseits hinsichtlich der unterschiedenen Bereiche der Bildung zwischen Kunst und Natur.

„Der Keim, aus dem die Gefühle, die das Wesen der Gottesverehrung und Sittlichkeit sind, entspringen, ist ebenderselbe, aus welchem sich das Wesen meiner Lehrart emporhebt. Es geht ganz von dem Naturverhältnis aus, das zwischen dem Unmündigen und seiner Mutter statt hat, und ruht wesentlich auf der Kunst, von der Wiege an, den Unterricht an dieses Naturverhältnis zu ketten, und ihn durch fortdauernde Kunst auf eine Gemüthsstimmung zu bauen, die mit derjenigen, auf welcher unsre Anhänglichkeit an den Urheber unsers Wesens ruht, die gleiche ist.“ (PSW 13, S. 350)

Das wechselseitige Anerkennungsverhältnis von Mutter und Kind wird von Pestalozzi hier abschließend als Ausgangspunkt der Transformation der Pädagogik, im Sinne der Gestaltung der Kunst als Nachahmung der Natur des Verhältnisses zwischen Mutter und Kind, mit Blick auf die Einheit der Pädagogik in der Kontinuität der Erziehung in der Unterschiedenheit von Natur bzw. natürlicher häuslicher und umgänglicher Erziehung und Kunst bzw. künstlich und kunstvoll veranstalteter Erziehung dargestellt.

Pestalozzis Ausführung in den Briefen 13 und 14 liest sich wie eine detaillierte Beschreibung der bereits in der „Abendstunde“ in ihrer zentralen Bedeutung formulierten, in den „Nachforschungen“ auf die Herausbildung der Sittlichkeit bezogene und im „Stanzer Brief“ pädagogisch gewendete und bestimmte Entwicklung des wechselseitigen Anerkennungsverhältnisses zwischen Mutter und Kind im Kontext der ersten und nächsten häuslichen Verhältnisse. Während Pestalozzi die Sittlichkeitserziehung in seinem

„Brief aus Stanz“ in der Darstellung der allseitigen Besorgung im Verhältnis zwischen Erzieher und Kind sowie zwischen den Kindern selbst auf die Entwicklung der Selbständigkeit und Selbst-Bestimmung der Kinder aus der Gemeinschaft der Anstalt fokussiert, steht in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ – stärker an die Überlegungen aus den „Nachforschungen“ anschließend – die Entwicklung der Sittlichkeit als reflexives Selbst- und Weltverhältnis aus dem (häuslichen) Verhältnis zwischen Mutter und Kind, im Spannungsfeld von Selbstsorge und Selbstsucht, im Mittelpunkt des Interesses. Und wo die „Abendstunde“ noch auf das Ideal der Familie als quasi-natürliche häusliche Gemeinschaft abhebt, um dann die Einrichtung von Politik und Gesellschaft daran zurückzubinden, unterscheidet Pestalozzi in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, auch hier an seine Überlegungen aus den „Nachforschungen“ anschließend, konsequent zwischen Natur, Kunst/Gesellschaft und Sittlichkeit und entwickelt, wie bereits im dritten und vierten Band von „Lienhard und Gertrud“ skizziert und im „Brief aus Stanz“ dargestellt, die Pädagogik als zwar von der Natur (und Gesellschaft) ausgehende und an diese anschließende, jedoch gleichzeitig eigenständige, die Natur (und Gesellschaft) erweiternde und ergänzende Kunst.

Pestalozzi erarbeitet in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, im Rahmen seiner Überlegungen zum Zusammenhang von Erfahrung, Experiment und Reflexion, ausgehend von der Erfahrung pädagogischer Negativität grundlegende Überlegungen zu einer Theorie der Pädagogik, in deren Zentrum die fortgesetzte Bearbeitung der Negativität der Pädagogik entlang der Differenz der Pädagogik, im Sinne ihrer (unaufhebbaren) Nicht-Identität in Theorie und Praxis sowie Natur und Kunst (Natur und Gesellschaft), im Rahmen einer experimentierenden und reflektierenden Pädagogik steht.

Die Verständigung der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der praktischen Gestaltung der Pädagogik folgt dabei, ausgehend von der grundlegenden Bedeutung natürlicher, häuslich-umgänglicher Erziehungsverhältnisse, der Diskussion der Frage nach Einheit und Differenz von Natur und Kunst in der Pädagogik im Kontext der fortgesetzten Reflexion praktischer Erfahrungen im Rahmen pädagogischer Experimente.

Die bildungstheoretische Frage nach Aufgabe und Zweck von Erziehung und Bildung thematisiert Pestalozzi ausgehend von der Unterscheidung der dreifachen Bestimmtheit der Menschennatur. Erkenntnis, Fertigkeiten und Tugend/Sittlichkeit erscheinen in diesem Zusammenhang als natürlich und individuell gegebene und bildbare, zu bildende und historisch gesellschaftlich sowie individuell gebildete (Kräfte des Menschen). Pestalozzi unterscheidet so die Bildung der Elementarkräfte, die Bildung der Fertigkeiten sowie die Bildung der Tugend/Sittlichkeit als in der Natur des Menschen gegebene, historisch-gesellschaftlich gewordene und begründete sowie individuell auszubildende und zu entwickelnde Bereiche der Bildung des Menschen. Bezüglich der individuellen Bildung in diesen Bereichen werden, im Rahmen der Darstellung der Quellen der Methode (Mechanismus der Natur), die Natur der Anschauung, die Sinnlichkeit der menschlichen Natur sowie die Bedeutung der Umstände und Verhältnisse in der individuellen Lage im Sinne einer dreifachen Bestimmung der individuellen, bildbaren und zu bildenden Menschennatur unterschieden. Dabei verweist die dreifache Bestimmtheit der Menschennatur als bildbare, zu bildende sowie historisch-gesellschaftlich und individuell gebildete auf die Möglichkeit und Notwendigkeit von Erziehung und Bildung als allgemeiner Menschenbildung.

Die erziehungstheoretische Frage nach der Art und Weise pädagogischen Wirkens entwickelt Pestalozzi insbesondere in der Diskussion der Grundsätze der Methode, im Sinne einer Nachahmung der Natur durch die Kunst bezüglich der methodischen, inhaltlichen, zeitlichen und räumlich-materialen Gestaltung pädagogischer Praxis. Die Ordnungsgrundsätze einer lückenlosen Stufenfolge zwischen Bekanntem und Unbekanntem, dem Verhältnis von Bedeutsamkeit und physischer Nähe und Ferne sowie der Nachahmung der physischen Wirkung der Natur – als Grundsätze einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) – verweisen dabei auf Pestalozzis Vorstellung einer Mechanik der Erziehung, als Nachahmung der Mechanik der Natur, die sich dann auf Seiten des Individuums, besonders in der zentralen Bedeutung der Übung und Gewöhnung, in der Bildung der Elementarkräfte sowie der Bildung der Fertigkeiten offenbart. Die Grundsätze der „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) folgen einerseits der Vorstellung einer quasi-natürlichen wirklichen und wirksamen pädagogisch herzustellenden Ordnung, andererseits der individuellen Lage des Einzelnen (im Kontext spezifischer Umstände und Verhältnisse) sowie dem individuellen Lernfortschritt zwischen bereits Bekanntem und Unbekanntem, noch zu Lernendem.

Gleichzeitig findet sich die Frage nach der Art und Weise pädagogischen Wirkens in der Darstellung der Tugenderziehung entlang des Verhältnisses zwischen Mutter und Kind in seiner personalen Dimension entwickelt. Während in der Darstellung der Bildung der Elementarkräfte sowie der Bildung der Fertigkeiten vor allem die Ausführungen zur Bedeutung der Übung sowie die (linear-kausal vorgestellte) physische Wirkung der Mechanik der Erziehung auf die Frage der Art und Weise pädagogischen Wirkens verweist, findet sich im Bereich der Tugendbildung die erziehungstheoretische Frage der Pädagogik entlang dem wechselseitigen Anerkennungsverhältnis der Liebe zwischen Mutter und Kind, mit Blick auf ein sozial und personal vermitteltes Selbst- und Weltverhältnis, dargestellt.

Demzufolge lassen sich in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ mindestens zwei Formen pädagogischer Einwirkung grundsätzlich unterscheiden. Einerseits, der Vorstellung einer Mechanik der Erziehung folgend, die „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) der Natur selbst, im Sinne einer geordneten – zur Kunst erhobenen Anschauung, und anschließend daran, einer Übung und Gewöhnung der Kräfte. Andererseits die pädagogische Einwirkung entlang der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Mutter/Erzieher und Kind als einem über Selbst- und Mittätigkeit vermittelten reflexiven Selbst- und Weltverhältnis, das über eine Transformation der Pädagogik entlang dem Vorbild der Mutterliebe verstetigt wird.

Die Entwicklung Pestalozzis erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen, im Zusammenhang von Erfahrung, Experiment und Reflexion, kommen in einer impliziten Theorie pädagogischer Institutionen im Prinzip der Wohnstube zusammen. In diesem Sinne verhandelt Pestalozzi entlang der Frage der Möglichkeit und Notwendigkeit pädagogischer Übergänge im Verhältnis (natürlicher) häuslicher und umgänglicher verfasster sowie künstlich und kunstvoll veranstalteter Erziehungsverhältnisse die inhaltliche und methodische Einrichtung und Gestaltung der Pädagogik (pädagogische Transformation) mit Blick auf die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik im Kontext von Teilhabe und Ausschluss sowie Gleichheit und Ungleichheit (Transformation der Pädagogik). Wenn sich in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ auch keine explizit ausgeführte

Theorie pädagogischer Institutionen findet, verweisen Pestalozzis Ausführungen zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung der pädagogischer Praxis insbesondere an den Stellen, wo es um die Bedeutung der individuellen Lage im Kontext bestimmter und konkreter Umstände und Verhältnisse geht, sowie dort, wo die Bedeutung der Verhältnisse zwischen Erzieher bzw. Mutter und Kind sowie Vater und Kind, aber auch unter den Kindern selbst, verhandelt wird, auf die Vorstellung der Wohnstube als Prinzip der Einrichtung und Gestaltung pädagogischer Praxis. Dabei zeigt sich das Prinzip der Wohnstube als Prinzip der Transformation und Neubestimmung der Pädagogik, mit Blick auf die Ermöglichung der Teilhabe an Pädagogik, trotz der Ungleichheit der Umstände und Verhältnisse, sowie die Vorbereitung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses innerhalb der Ungleichheit der Umstände und Verhältnisse.

Während sich in Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ in der Unterscheidung von Kunst und Natur und der Unterscheidung der Grundsätze der Methode sowie der Quellen der Grundsätze auch erziehungstheoretische und bildungstheoretische Überlegungen (mehr oder weniger konsequent) differenzieren lassen, erscheint die Darstellung der Elementarisierung, insbesondere in der Entwicklung der Elementarkräfte entlang der Übung der Elementarmittel, als Einheit von Erziehungs- und Bildungstheorie in der Vorstellung der Kräfte als natürlich gegebene bildbare, zu bildende und gebildete sowie der Vorstellung der Nachahmung der Natur durch die Kunst.

Mit „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ sind Pestalozzis Überlegungen im Kontext seiner Experimente in einem systematischen Entwurf zusammengeführt. Wenn Pestalozzi auch im Weiteren zentrale Aspekte seiner Pädagogik weiter ausführt, entwickelt und neu diskutiert, lassen sich von hier aus die Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der (bisherigen) Genese seiner pädagogischen Entwürfe (im Zusammenhang von Erfahrung, Experiment und Reflexion) mit Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit rekonstruieren und darstellen.

Vor dem Hintergrund der vorausgehenden Ausführungen soll im Folgenden die Frage, inwiefern sich bei Pestalozzi eine pädagogische Bearbeitung des (unter 4.2 entwickelten) Zusammenhangs der Differenz der Pädagogik, der Ungleichheit der Lagen und Verhältnisse sowie der dreifachen Verschiedenheit der Menschennatur mit Blick auf eine Einheit der Pädagogik sowie die Ermöglichung der Teilhabe an Erziehung und Bildung wiederfindet oder inwiefern die Differenz von Pädagogik, Natur und Gesellschaft sowie die institutionelle, methodische und inhaltliche Eigenständigkeit moderner Pädagogik selbst zugunsten einer vor- und außerpädagogischen Bestimmung der Pädagogik (im Kontext einer reaktionären ständischen Erziehung) eingeebnet wird entlang der Frage nach einer Transformation und Neubestimmung der Pädagogik bei Pestalozzi darstellt und zusammenfassend betrachtet werden.

4.4 Pädagogische Experimente und reflexive Pädagogik zwischen Einheitsideal, Transformation und Entgrenzung der Pädagogik – pädagogische Transformationen und Transformation der Pädagogik

Vor dem Hintergrund der systematischen Rekonstruktion von Pestalozzis Betrachtungen lässt sich nun die Frage aufgreifen und diskutieren, inwiefern die Bearbeitung der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses von Pädagogik im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse als pädagogisch hervorgebrachte/konstituierte Formen von Ungleichheit, auf der Grundlage einer konkreten Gestaltung pädagogischer Praxis sowie der Verständigung der Bedingungen ihrer Möglichkeit im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse, einen weiterführenden Beitrag zur Verständigung und Bestimmung moderner Pädagogik sowie ihrer praktischen Gestaltung leistet oder inwiefern sie die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik selbst im Sinne einer Entgrenzung/Auflösung der Pädagogik eibnet und verwischt und in der Verständigung und Gestaltung einer (quasi-natürlichen) ständischen Erziehung des ganzen Hauses selbst zur Hervorbringung einer Ungleichheit der Teilhabe und zum Ausschluss aus Pädagogik, als moderner eigenständig institutionalisierter, methodisch und inhaltlich gestalteter, künstlich und kunstvoll veranstalteter, beiträgt. Dabei lässt sich hier schon feststellen, dass dies nicht in einer globalen Einordnung von Pestalozzis Arbeiten geschehen kann. Vielmehr lassen sich Reichweite und Grenzen der Experimente und Reflexionen Pestalozzis nur bestimmen, wenn der Kontinuität und Diskontinuität der Bearbeitung der Problemstellung der Ungleichheit der Lagen und Verhältnisse, der Frage nach der Natur des Menschen sowie der Differenz der Pädagogik, entlang der unterschiedlichen Konzepte in Pestalozzis Auseinandersetzung mit Blick auf die Transformation und Neubestimmung der Pädagogik zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik, selbst Rechnung getragen wird.

Die **erziehungstheoretische Frage** nach der spezifischen Kausalität pädagogischen Wirkens lässt sich in diesem Sinne einerseits entlang der Frage der Gestaltung des Vater-, Mutter- und Bruderverhältnisses sowie des Verhältnisses zwischen Erzieher und Kind und unter den Kindern selbst, andererseits entlang der Wirksamkeit der Verhältnisse im Sinne einer Erziehung durch die Umstände selbst zwischen Sittlichkeit als reflexivem Selbst- und Weltverhältnis und der Kausalität der Umstände rekonstruieren.

In den „Neuhofschriften“, der „Abendstunde“ sowie in den ersten beiden Bänden von „Lienhard und Gertrud“ legt Pestalozzi eine erziehungstheoretische Verständigung der Frage nach der Möglichkeit der Teilhabe an Erziehung vor dem Hintergrund von Armut und Ausschluss im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse, insbesondere entlang der Gestaltung der Wirksamkeit der natürlichen häuslichen Umstände und ersten und nächsten Verhältnisse dar. Der Ausschluss aus Pädagogik erscheint, mit Blick auf die methodische Gestaltung pädagogischer Praxis, als Problem der Anschlussfähigkeit der konkreten Umstände und Verhältnisse der Ungleichheit und der bestehenden Gestaltung künstlich veranstalteter pädagogischer Praxis, vor allem mit Blick auf deren Anfang und Ende, im Konflikt der Wirksamkeit der Verhältnisse (Natur) und der Wirksamkeit der Pädagogik (Kunst) als Problem pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit und wird entlang der Unterscheidung künstlich veranstalteter und umgänglicher Erziehung, als Problem der Differenz der Pädagogik, mit Bezug auf die methodische Einrichtung und Gestaltung des

Hauses als Ort der Erziehung und Bildung bearbeitet. Die Einrichtung des Hauses folgt hier entlang der Vorstellung der Einheit von Erziehung, Religion, Politik und Ökonomie im Haus im Wesentlichen den ökonomischen Notwendigkeiten des Hauses, um innerhalb und durch die Verhältnisse der Armut selbst auf das Leben unter diesen Umständen vorzubereiten (vgl. Tröhler 2008). Demnach ist die Einwirkung von Hausvater (insbesondere in den „Neuhofschriften“) und Mutter (insbesondere in „Lienhard und Gertrud“) im Wesentlichen über die ökonomische Einrichtung und Gestaltung der konkreten häuslichen Umstände vermittelt. Auch die Entwicklung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses im (und aus dem) Verhältnis zwischen Hausvater/Mutter und Kind, das Pestalozzi ab den „Nachforschungen“ mit Blick auf die dreifache Verschiedenheit der Menschennatur ausführt, erscheint als umgänglich vermitteltes, entlang der im Haus sich bietenden Anlässe, ganz eingelassen in die häuslichen Umstände.

Spätestens im „Brief aus Stanz“ (im dritten Band von „Lienhard und Gertrud“ fiktional vorweggenommen) ändert sich dies grundlegend, indem die Einrichtung des Hauses nicht mehr den ökonomischen Notwendigkeiten folgt, sondern (entlang dem Konzept der Wohnstube) den Notwendigkeiten des Lernens selbst. Im „Brief aus Stanz“ erfährt so die Vorstellung einer nunmehr pädagogischen Einwirkung, vermittelt über die künstliche und kunstvolle Gestaltung der häuslichen Umstände – im Prinzip der Wohnstube beziehend auf das Vorbild des Vater- und Mutterverhältnisses – ihre erziehungstheoretische Bestimmung. Dabei bleibt die Wirksamkeit der Erziehung immer einerseits über den Willen des Kindes, der sich selbst aus der allseitigen Besorgung im Verhältnis von Erzieher (Mutter/Vater) und Kind bildet, andererseits über die „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) der Verhältnisse selbst, in der Nutzung und Gestaltung des Einrichtungsalltags mit Blick auf die Möglichkeiten des Lernens vermittelt. Die Grundsätze der Methode finden sich hier schon angedeutet, ohne bereits systematisch ausgeführt zu sein. In diesem Zusammenhang rückt die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Erzieher und Kind sowie zwischen den Kindern selbst, entlang dem Konzept einer sittlichen Erziehung, in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. Kalfki 1997). Vor dem Hintergrund der Ausführungen in den „Nachforschungen“ (sowie der „Abendstunde“) erscheint das basale Anerkennungsverhältnis zwischen Erzieher und Kind in der allseitigen Besorgung als Basis der Entwicklung eines reflexiven Verhältnisses des Kindes zu sich selbst sowie zu den konkreten Umständen und Verhältnissen. Dabei ist auch die sittliche Erziehung in Stanz eingelassen in die konkreten Umstände und Verhältnisse der Anstalt (vgl. Klafki 1997).

Mit der „Methodenschrift“ und „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ lassen sich dann die pädagogische Einwirkung entlang der Gestaltung der Umstände und die pädagogische Einwirkung entlang der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Erzieher und Kind – die sich, wie gezeigt, bis in die „Neuhofschriften“ zurückverfolgen lassen – als pädagogisch bestimmte, erziehungstheoretisch begründete Formen pädagogischer Einwirkung systematisch unterscheiden. Insbesondere die Frage einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) der Umstände erfährt in der Entwicklung der Grundsätze der Methode – der lückenlosen Stufenfolge zwischen Bekanntem und Unbekanntem, dem Verhältnis von Bedeutsamkeit und physischer Nähe und Ferne sowie der Nachahmung der physischen Wirkung der Natur – ihre pädagogische Bestimmung. Die Kausalität der Erziehung und die Kausalität der Natur werden hier mit der Darstellung der Grundsätze

der Methode einerseits und den (natürlichen) Quellen dieser Grundsätze in der Vorstellung einer Mechanik der Erziehung und einer Mechanik der Natur andererseits unterschieden. Dabei folgt die Mechanik der Erziehung explizit pädagogisch bestimmten Grundsätzen die, wenn auch selbst vom Grundsatz der Nachahmung der Natur ausgehend, diese mit Blick auf die künstliche und kunstvolle Gestaltung der Möglichkeit des Lernens (entlang der Übung und Gewöhnung der Kräfte) (neu) bestimmen, d.h. transformieren. Ausgehend vom Grundsatz der Nachahmung der Natur durch die Kunst sowie vom Verhältnis von Quellen und Grundsätzen bestimmt sich auch die zentrale Bedeutung der Übung und Gewöhnung in der Bildung der Kräfte.

Während es Pestalozzi in seiner Verständigung der Art und Weise pädagogischen Wirkens gelingt, ausgehend vom Problem des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe, im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse, die Nicht-Anschlussfähigkeit häuslich umgänglich verfasster und künstlich veranstalteter und eigenständig institutionalisierter Erziehungsverhältnisse (vgl. Schütz 1979) in der Wirksamkeit der konkreten Umstände – einerseits mit Blick auf die „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) der Umstände selbst entlang der Vorstellung einer Mechanik der Erziehung, andererseits mit Blick auf die Entwicklung eines reflexiven Verhältnisses des Kindes zu sich selbst und zu den Umständen innerhalb der konkreten Umstände (und aus ihnen heraus) entlang dem Konzept der sittlichen Erziehung – zu bearbeiten, zeigen sich die Grenzen seiner erziehungstheoretischen Überlegungen in der Gegenläufigkeit der Vorstellung einer Mechanik der Erziehung und der Vorstellung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses (Osterwalder 1995c).¹¹¹ In diesem Sinne ist die Bildung der Elementarkräfte sowie die Bildung der Fertigkeiten nicht über ein reflexives Selbst- und Weltverhältnis vermittelt, sondern folgt mittels Übung und Gewöhnung einer linear-kausal vorgestellten pädagogischen Wirksamkeit, die lediglich über die „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) der Umstände gebrochen scheint, beim Kind jedoch im Sinne der Kausalität der Natur als Wirkung von Reiz und Reaktion gedacht wird (Osterwalder 1995c). Die Entwicklung eines reflexiven Verhältnisses des Kindes zu sich selbst sowie zu den Umständen ist somit auf den Bereich der sittlichen Erziehung und dann auf die Anwendung der entwickelten Kräfte in konkreten Umständen und Verhältnissen beschränkt.

Die Verständigung der Frage nach einer Theorie der Erziehung bewegt sich demnach bei Pestalozzi zwischen einer pädagogischen Einwirkung, vermittelt über die Selbsttätigkeit des Kindes, insbesondere entlang des Verhältnisses zwischen Erzieher und Kind, sowie der ungebrochenen, quasi-natürlichen, physischen Wirksamkeit der Verhältnisse.

Die **bildungstheoretische Frage** nach Aufgabe und Zweck von Erziehung und Bildung folgt Pestalozzis Verständigung der Frage nach der Natur des Menschen im Spannungsfeld von Standes- und Berufsbildung und allgemeiner Menschenbildung zum einen in der Herausarbeitung der Bedeutung der natürlichen häuslichen Umstände für eine öko-

¹¹¹ Osterwalder unterscheidet die Vorstellung der Mechanik, der Lückenlosigkeit, der Elemente sowie der Trinität des Menschen als vier Dispositive der Methode, die auch die Widersprüchlichkeit derselben begründen (Osterwalder 1995c). Pestalozzis Vorstellung der Mechanik und der Lückenlosigkeit wird in der vorliegenden Arbeit entlang der Frage nach einer Theorie der Erziehung rekonstruiert und diskutiert, während die Vorstellung der Elemente und Trinität des Menschen entlang der Frage nach einer Theorie der Bildung ausgeführt wird.

nomische, politische und religiöse Bildung in den Verhältnissen und für die Verhältnisse des Hauses, zum anderen in der Entwicklung eines Konzeptes der Bildung der Kräfte entlang der dreifach verschiedenen Menschennatur.

In den „Neuhofschriften“ wird die Frage nach Aufgabe und Zweck von Erziehung und Bildung speziell im Hinblick auf die Verhältnisse der Ungleichheit entlang der Frage der Teilhabe an und des Ausschlusses aus Erziehung und Bildung erörtert. Ausgehend von der prinzipiellen Bildsamkeit der menschlichen Natur erscheint diese, sowohl mit Blick auf die (historisch und situativ) konkreten Umstände und Bedingungen des Ausschlusses aus pädagogischer Praxis als auch bezüglich der (historisch und situativ) konkreten Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Erziehung und Bildung, als innerhalb und durch die konkreten Verhältnisse der Ungleichheit bestimmte, begrenzte und hervorgebrachte. Die Umstände und Verhältnisse (der Erziehung und Bildung) erscheinen in diesem Zusammenhang selbst einerseits als gegebene und bestimmte, andererseits als gestaltbare und bestimmbare. Die Bildsamkeit der menschlichen Natur wird so nicht als prinzipiell gegebene und unbestimmte angenommen, sondern als praktisch und konkret hervorzubringende, d.h. gleichzeitig immer prekäre, verletzbar, und infolgedessen als pädagogisch, mit Blick auf die Entwicklung und Gestaltung der konkreten Bedingungen der Teilhabe an Erziehung und Bildung, bestimmte und zu bestimmende (vgl. Blankertz 1992).¹¹² Die Bildsamkeit der menschlichen Natur realisiert sich in diesem Sinne immer in konkreten Verhältnissen und muss in ihrer Realisierung von diesen ausgehen und auf diese bezogen sein, während das Absehen von diesen Verhältnissen – Exklusion – (potenziell) zu Ausschluss führt. Und dies deutet gleichzeitig auf die Notwendigkeit einer Gestaltung der Umstände und Verhältnisse zum Zweck des Lernens hin. Dabei markiert das Haus für Pestalozzi die Einheit der ökonomischen, politischen und religiösen Umstände und Verhältnisse. Demnach folgt auch die inhaltliche Gestaltung der pädagogischen Praxis, in der Vorstellung der Einheit von Erziehung, Ökonomie, Politik und Religion im Haus, ganz den Bedürfnissen des Hauses, um durch deren rechte Einrichtung (durch den Hausvater) die allgemeine Menschennatur zu entwickeln.

Das Ideal dieser häuslichen Bildung als quasi-natürliche Grundlage und Ausgangspunkt sowie Zentrum der ökonomischen, politischen und religiösen Teilhabe in Staat und Gesellschaft entwickelt Pestalozzi dann in der „Abendstunde“, mit Blick auf den Zusammenhang von allgemeiner Menschenbildung und Standes- und Berufsbildung. Dabei bleibt die Letztere der Ersteren mit Blick auf den Zweck der Erziehung grundsätzlich untergeordnet, die Erstere kommt jedoch nur durch die Letztere zur Bildung.

Während „Lienhard und Gertrud“ das Ideal der „Abendstunde“ fiktional in seiner praktischen Umsetzung ausführt, findet sich Pestalozzis Vorstellung der zentralen Bedeutung des Hauses im Naturgang der menschlichen Entwicklung sowie sein Konzept der häuslichen Bildung (in der Einheit von Politik, Religion, Ökonomie und Erziehung), ausgehend von und in seiner Ausrichtung auf die Ungleichheit der Verhältnisse in den „Nachforschungen“ grundlegend revidiert und erweitert. Mit dem Konzept der dreifachen Ungleichheit der menschlichen Natur tritt an die Stelle der Harmonie des Naturgangs der menschlichen Entwicklung, entlang der ersten und nächsten häuslichen Verhältnisse im

¹¹² Bildsamkeit ist in dem Sinne immer wieder neu situativ und konkret hervorzubringen, wie Klaus Mollenhauer in seinen „Vergessenen Zusammenhängen“ darlegt (1998). Vgl. auch Tenorth (2006).

Zusammenhang allgemeiner Menschenbildung und Standes- und Berufsbildung, das Spannungsverhältnis von Natur und Gesellschaft. Selbiges bearbeitet Pestalozzi in der dreifach verschiedenen Bestimmtheit der menschlichen Natur entlang dem Konzept der Sittlichkeit, mit Blick auf die nunmehr an das Individuum gekoppelte Möglichkeit eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses, als Verhältnis zu sich selbst sowie zu den Verhältnissen. In der dreifachen Bestimmung der menschlichen Natur erscheinen Erkenntnis, Fertigkeiten und Tugend/Sittlichkeit als natürlich gegebene bildbare, zu bildende sowie selbst historisch, gesellschaftlich und individuell gebildete Kräfte.

Die Bildung der dreifachen Menschennatur führt Pestalozzi dann im „Brief aus Stanz“ entlang dem Prinzip der Wohnstube, speziell bezugnehmend auf die Sittlichkeitserziehung (vgl. Kalfki 1997), und dann in der „Methodenschrift“ sowie in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ hinsichtlich der Natur der menschlichen Erkenntnis mit Blick auf die Bildung der Elementarkräfte sowie der Bildung der Fertigkeiten und der Tugend, im Zusammenhang von Anschauung, Erkenntnis und Verhältnissen, aus.

Die Bedeutung der Ungleichheit der Verhältnisse sowie die Bedeutung der häuslichen Erziehung und Bildung bleibt dabei in der Vorstellung der Bildung der dreifachen Verschiedenheit der Menschennatur aufgehoben. Während jedoch Erziehung und Bildung bis hierher nicht nur methodisch durch die Gestaltung der häuslichen Verhältnisse erfolgt, sondern auch inhaltlich als eine Erziehung, ausgehend von den häuslichen Verhältnissen und für die häuslichen Verhältnisse, begriffen wurde, wird die Bedeutung des Hauses im Prinzip der Wohnstube insbesondere erziehungstheoretisch (entlang des Vorbildes des Vater-, Mutter- und Geschwister-/Bruderverhältnisses) bedeutsam – in der „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) und Gestaltung der Umstände mit Blick auf deren lernförderliche Wirksamkeit sowie in der Gestaltung der Verhältnisse zwischen Erzieher und Kind mit Blick auf die Möglichkeit eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses. Während vor allem in den „Neuhofschriften“ die inhaltliche Bestimmung der pädagogischen Praxis den Bedürfnissen des Hauses im Kontext konkreter Verhältnisse folgt, findet sich ab der „Methodenschrift“ keine explizite inhaltliche Bestimmung von Erziehung und Bildung, die über die (formale) Bestimmung der Kräfte der Menschennatur hinausgeht. Statt dem Ideal der „Abendstunde“ und „Lienhard und Gertrud“ (und der Praxis der Neuhofs), nämlich der Übereinstimmung der aktuellen und zukünftigen Lage des Kindes entlang der Bedürfnisse des Hauses im Naturgang menschlicher Entwicklung, zu folgen, geht die Bildung der nunmehr unterschiedenen und bestimmten Kräfte der Menschennatur, speziell im „Brief aus Stanz“, von den ersten und nächsten Bedürfnissen des Kindes als Basis der Entwicklung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses im Spannungsfeld von Natur und Gesellschaft als bildungstheoretische Bestimmung aus. Die Entwicklung der Kräfte folgt (im Prinzip der Wohnstube) weiterhin den konkreten Umständen und Verhältnissen, die jedoch nunmehr mit Blick auf die Möglichkeit der Kräftebildung selbst als pädagogisch eingerichtete künstlich und kunstvoll gestaltete, d.h. nicht-ökonomisch, sondern pädagogisch bestimmte erscheinen. Die Notwendigkeit einer künstlich und kunstvoll veranstalteten, die natürliche und umgängliche häusliche Erziehung und Bildung erweiternde pädagogische Praxis gründet bei Pestalozzi so selbst im Verlust des Ideals der Einheit der häuslichen Erziehung (als natürlich umgänglicher) bzw. in der Einsicht in das Spannungsverhältnis von Natur und

Gesellschaft, das auf die Notwendigkeit einer, die Natur ergänzenden und erweiternden Kunst verweist.

In seinen Überlegungen zu Aufgabe und Zweck von Erziehung und Bildung gelingt es Pestalozzi, den Ausschluss aus Pädagogik und die Ungleichheit der Teilhabe, statt auf die Natur der Zöglinge oder die Ungleichheit der Verhältnisse, auf die konkrete Gestaltung pädagogischer Praxis selbst (im Verhältnis von Pädagogik und Nicht-Pädagogik) zurückzuführen. Gerade deren Bearbeitung in der fortgesetzten Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Praxis sowie ihrer konkreten technologischen Gestaltung offenbart die Notwendigkeit der praktischen und konkreten Aktualisierung von Bildsamkeit. Ausgehend von der konkreten Erfahrung von Ausschluss und Ungleichheit als, vermittelt über die konkrete Gestaltung der Pädagogik, pädagogisch bestimmten und zu bearbeitenden, wird hier die Notwendigkeit einer fortgesetzten Verständigung und veränderten Gestaltung der Pädagogik in Theorie und Praxis, im Verhältnis von Erfahrung, Experiment und Reflexion, mit Blick auf die konkrete Hervorbringung von Bildsamkeit als Bedingung der Möglichkeit allgemeiner Menschenbildung ausgelegt und bearbeitet.

Während mit der Entwicklung des Konzepts der Sittlichkeit entlang der dreifachen Verschiedenheit der Menschennatur die vor- und außerpädagogische Bestimmung von Aufgabe und Zweck der Erziehung und Bildung, in Anbetracht der Bedürfnisse des Hauses, ihre pädagogische Bestimmung in der Entwicklung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses, entlang der Bedürfnisse des Kindes, mit Blick auf das Ende der Erziehung – gewissermaßen in der Selbsterziehung des Menschen als Werk seiner selbst – findet, zeigen sich auch im Rahmen einer Theorie der Bildung die Widersprüche und Grenzen einer konsequenten Selbstverständigung der Pädagogik.

In diesem Sinne verweist die bildungstheoretische Vorstellung der Elementarkräfte als Anfangsgründe der Kunst, die Pestalozzi in der „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) seiner „Nachforschungen“ entwickelt (vgl. Tröhler 2008), gerade in der Darstellung des Verhältnisses der Quellen und Grundsätze der Methode sowie der erziehungstheoretischen Vorstellung von deren lückenloser Entwicklung, insbesondere im Zusammenhang mit der Vorstellung einer Mechanik der Erziehung, nicht nur auf die Frage der „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105), im Sinne einer rechten Einrichtung pädagogischer Praxis mit Blick auf den Fortschritt des Lernens zwischen Bekanntem und Unbekanntem, sondern, insbesondere in der zentralen Bedeutung von Übung und Gewöhnung in der Bildung der Kräfte, ebenfalls auf die Vorstellung einer scheinbar vor- und außerpädagogisch bestimmten, quasi-natürlich gegebenen Ordnung (der Dinge) (Osterwalder 1995c).

In der rein formalen Bestimmung der Bildsamkeit, als Bildsamkeit der Kräfte, tritt eine bildungstheoretische Entwicklung der Verhältnisse in den Hintergrund und auch die Sittlichkeit erscheint in diesem Sinne als reine „Selbstkraft“ (PSW 13, S. 344), unabhängig von der konkreten Gestaltung der jeweiligen Umstände und Verhältnisse oder einer Einführung in Selbst- und Mittätigkeit in den unterschiedenen Bereichen der Ökonomie, der Politik und der Religion (vgl. Osterwalder 1995c).

Die inhaltliche Gestaltung pädagogischer Praxis bleibt dabei immer auf die gegebenen konkreten Umstände und Verhältnisse selbst verwiesen und begrenzt (vgl. Oelkers 1995a), indem diese das Material der Bildung der Kräfte abgeben und die konkreten Ver-

hältnisse lediglich entlang der Vorstellung einer Mechanik der Erziehung mit Blick auf ihre pädagogisch bestimmte Wirksamkeit einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) zugeführt werden, statt die inhaltliche Gestaltung pädagogischer Praxis als allgemeine Einführung in die in der Einheit des Hauses selbst unterschiedenen Bereiche menschlichen Zusammenlebens (Erziehung, Ökonomie, Politik und Religion) zu konzipieren. Das hieße dann aber, deren konkrete Darstellung in der Einheit des Hauses selbst künstlich zu erweitern (Oelkers 1995a).

Bildsamkeit erscheint so nicht nur als unter konkreten Umständen und Verhältnissen praktisch hervorzubringende (pädagogisch bestimmte), sondern in der Unterscheidung elementarer Kräfte als quasi-natürlich bestimmte sowie in ihrer Einbettung in die konkreten Umstände und Verhältnisse ebenfalls als durch die Verhältnisse selbst vor- und außerpädagogisch bestimmte.

Insbesondere im Zusammenhang mit Pestalozzis bildungstheoretischen Überlegungen zeigen sich hier die Grenzen von Pestalozzis Versuch einer Neubestimmung und Transformation der Pädagogik in der Bestimmung der Pädagogik durch Kräfte und Verhältnisse als vor- und außerpädagogisch bestimmte, quasi-natürlich wirksame.

Die Verständigung der Frage nach einer Theorie der Bildung entlang der Frage nach der Natur des Menschen, zwischen der Natur des Hauses und der dreifach verschiedenen Menschennatur, bewegt sich so bei Pestalozzi in der Vorstellung der Bildsamkeit als, im Kontext von Ausschluss und Ungleichheit, situativ und konkret hervorzubringender im Spannungsfeld der unvermittelten Macht (bzw. Totalität) der bestehenden Verhältnisse im Rahmen einer quasi-natürlich gegebenen (gesellschaftlichen) Ordnung und der Sittlichkeit als reflexivem Selbst- und Weltverhältnis.

Die **institutionstheoretische Frage** nach einem angemessenen Ort der Erziehung und Bildung zeigt sich in der Verständigung des Konzeptes der Wohnstube und der Bedeutung des Hauses zwischen einer Restitution der natürlichen, häuslichen und umgänglichen Erziehung (des Ganzen Hauses) als Vorbereitung auf die Teilhabe an Ökonomie, Politik und Religion und einer eigenständig institutionalisierten künstlich und kunstvoll veranstalteten Pädagogik, als Vorbereitung und Ermöglichung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses, mit Blick auf die Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik als Gestaltung (erfolgreicher) der Übergänge in Pädagogik, zwischen Pädagogik und aus Pädagogik.

Die Frage nach einer angemessenen Gestaltung eines Ortes der Erziehung und Bildung zieht sich bei Pestalozzi vom Beginn seiner pädagogischen Bemühungen an wie ein roter Faden durch die Verständigung der Fragen nach der methodischen und inhaltlichen Gestaltung pädagogischer Praxis. Von dieser Frage geht die bildungs- und erziehungstheoretische Verständigung der Pädagogik aus und in ihrer pädagogischen Bestimmung kommt sie wieder zusammen. In diesem Sinne stellen sich der Ausschluss aus Pädagogik und die Ungleichheit der Teilhabe im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse bei Pestalozzi, mit Blick auf die Differenz der Pädagogik, grundlegend als Problem der Institutionalisation der Pädagogik, in der Unterscheidung künstlich veranstalteter eigenständig institutionalisierter und natürlicher und umgänglich verfasster Erziehungsverhältnisse, dar. Das Problem der Anschlussfähigkeit der (historisch und situativ) konkreten Verhältnisse der Ungleichheit, die in der Einheit von Erziehung, Ökonomie, Politik und Religion im Haus zusammenkommen, und einer künstlich veranstalteten und metho-

disch und inhaltlich gestalteten, eigenständig organisierten pädagogischen Praxis bildet dabei den Ausgangspunkt und das Zentrum von Pestalozzis Überlegungen.

Während zu Beginn Pestalozzis Auseinandersetzung, von den „Neuhofschriften“ bis zu den ersten beiden Bänden von „Lienhard und Gertrud“, diese Problemstellung in der Restitution einer quasi-natürlichen, häuslichen und umgänglichen Erziehung entlang der Einheit von Erziehung, Ökonomie, Politik und Religion bearbeitet wird, entwickelt Pestalozzi ab dem dritten Band von „Lienhard und Gertrud“, und dann insbesondere im „Brief aus Stanz“, das Prinzip der Wohnstube als Prinzip der Transformation der Pädagogik. Das Ideal einer häuslichen und umgänglichen Erziehung bleibt dabei im Prinzip der Wohnstube, in der erziehungstheoretischen Vorstellung zum einen der Gestaltung des Vater-, Mutter- und Bruderverhältnisses, zum anderen der Wirksamkeit der Umstände in der Mechanik der Erziehung sowie in der bildungstheoretischen Vorstellung der Entwicklung eines reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses, ausgehend von den ersten und nächsten Bedürfnissen des Kindes im Verhältnis von Mutter und Kind hin zur Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst und den Umständen, aufgehoben. Weiterhin wird ausgehend von der Idee des Hauses als Einheit von Erziehung, Ökonomie, Religion und Politik im Prinzip der Wohnstube die pädagogische Berücksichtigung der außerpädagogischen Umstände und Verhältnisse der Ungleichheit gewährleistet und gleichzeitig, in ihrer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105), die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik in der Unterscheidung von Kunst und Natur abgesichert. Das Prinzip der Wohnstube begreift in diesem Sinne den Ort der Erziehung als einen eigens zum Zwecke des Lernens selbst eingerichteten Ort, indem das, was im Haus seiner Natur nach idealiter und implizit gegeben, faktisch und unter konkreten (pädagogischen und nicht-pädagogischen) Umständen jedoch immer prekär ist, durch seine künstliche und kunstvolle Gestaltung auf Dauer gesichert, gewährleistet und explizit wird. Pestalozzi entwickelt so auch nicht die Wohnstube als – *den* – Ort der Erziehung. Das Prinzip der Wohnstube erscheint vielmehr grundsätzlich auf die Einrichtung und Gestaltung von Orten der Erziehung und folglich, in Pestalozzis Ausführungen, nicht lediglich auf eine eigenständig institutionalisierte künstlich veranstaltete Erziehung und Bildung, sondern gerade auch auf die Anleitung einer kunstvollen Gestaltung der häuslichen Erziehung selbst bezogen. Damit wird im Prinzip der Wohnstube das Problem der institutionellen Anschlussfähigkeit umgänglich verfasster und künstlich und kunstvoll veranstalteter Erziehungsprozesse – und in diesem Zusammenhang, das Problem des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe im Kontext konkreter Umstände und Verhältnisse sowie einer konkreten Verfasstheit und Bestimmtheit von Pädagogik im Verhältnis von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, entlang der Differenz der Pädagogik, mit Blick auf eine Einheit der Pädagogik bearbeitet. In diesem Sinne begreift das Prinzip der Wohnstube die Einheit der Differenz von Kunst und Natur sowie der Differenz von Pädagogik und Nicht-Pädagogik.

In der pädagogischen Verständigung der Bedeutung der Ungleichheit der Verhältnisse entlang der Einheit von Erziehung, Ökonomie, Politik und Religion im Haus, der Bedeutung des Vater-, Mutter- und Bruderverhältnisses entlang der Einheit (der Unterscheidung) umgänglich verfasster und künstlich veranstalteter Erziehungsverhältnisse, sowie der Bedeutung der ersten und nächsten Verhältnisse in der Bildung der menschlichen Natur im Prinzip der Wohnstube bearbeitet Pestalozzi die (exklusive) Gestaltung der Päd-

agogik in Theorie und Praxis entlang der pädagogischen Bestimmung/Transformation der häuslichen Erziehung im Prinzip der Wohnstube mit Blick auf die konkrete praktische Gestaltung sowie die Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit der Teilhabe an Erziehung und Bildung als allgemeiner Menschenbildung. Das heißt als Bildung der dreifach verschiedenen Menschennatur, im Sinne erfolgreicher pädagogischer Übergänge als gelingende Anfänge pädagogischer Praxis, gelingende Übergänge zwischen unterschiedlichen Orten und Räumen der Erziehung und Bildung sowie der Ermöglichung gelingender Übergänge in selbst- und mittätige Teilhabe in den unterschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen.

Die Anbindung der Pädagogik, als künstlich und kunstvoll veranstaltete Praxis, an die konkreten Umstände entschärft somit das zeitliche und räumliche Problem einer eigenständig institutionalisierten Pädagogik, indem die Möglichkeit der selbst- und mittätigen Teilhabe an den unterschiedenen Bereichen der Gesellschaft nicht auf ein fernes, im Anfang jedoch notwendig antizipierbares Ende der Pädagogik verlegt wird, sondern die Wirksamkeit der Pädagogik (methodisch, inhaltlich und institutionell) innerhalb der selbst- und mittätigen Gestaltung der konkreten Umstände und Verhältnisse verortet wird.

Die Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit der Teilhabe an pädagogischer Praxis sowie ihre konkrete Gestaltung, trotz und innerhalb der Ungleichheit der Verhältnisse, folgen dabei ausgehend vom Problem der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses im Kontext von Ungleichheit, der Thematisierung von Ausschluss und Ungleichheit als, im Kontext einer eigenständigen Institutionalisierung der Pädagogik, pädagogisch selbst hervorgebrachten, d.h. pädagogisch (positiv und negativ) bestimmten Problemstellungen, die im Sinne einer „Re-Inklusion“ (Prange 2001, S. 41; vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Moser 2003) pädagogisch unbestimmter sowie als Nicht-Pädagogik bestimmter Problemstellungen in einer erneuten Reflexion, Verständigung und Gestaltung der pädagogischen Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik im Prinzip der Wohnstube mit Blick die pädagogische Bestimmung noch nicht pädagogisch bestimmter Möglichkeiten der praktischen Gestaltung und Institutionalisierung der Pädagogik bearbeitet werden.

Dabei erweist sich gerade die Bearbeitung von Ungleichheit und Ausschluss in ihrer Anbindung an die Ungleichheit der Verhältnisse entlang der konkreten Umstände und Lagen, im Prinzip der Wohnstube, vor dem Hintergrund des erfahrungs- und umgangserweiternden Ausgangs einer eigenständigen Institutionalisierung moderner Pädagogik (Benner 2001a) als problematisch – scheinbar geradezu entgegengesetzt. In diesem Sinne konstatiert Tröhler vor dem Hintergrund seiner Interpretation des Wandels Pestalozzis hinsichtlich der Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft:

„Pestalozzi hat an der Idee bzw. an der Vision der Gemeinschaft trotz aller Anerkennung der Gesellschaftlichkeit nicht aufgegeben; sondern hat versucht, sie über das Transportmedium der Pädagogik in das 19. Jahrhundert zu retten. Sie begründet ganz fundamental Pestalozzis Erziehungsverständnis, welches in der Wohnstube seinen prägnantesten Ausdruck findet. Dass Pestalozzi damit systematisch in schultheoretische Schwierigkeiten kommen musste, würde durch den Nachweis dieser These unmittelbar evident.“ (Tröhler 1996, S. 223; vgl. auch Oelkers 1995a)

Pestalozzis Bearbeitung der Folgen der institutionellen Differenzierung der Pädagogik verweist so auf die Gefahr der Einebnung der Differenz umgänglich verfasster und eigenständig institutionalisierter, künstlich und kunstvoll veranstalteter Erziehung und Bildung.

Die institutionstheoretische Verständigung der Pädagogik bewegt sich entlang dem Prinzip der Wohnstube zwischen einer pädagogischen Affirmation einer vor- und außerpädagogisch bestimmten, quasi-natürlich gegebenen Ordnung in der Ankoppelung an die bestehenden konkreten Umstände und Verhältnisse entlang der Mechanik der Erziehung sowie der Kräftebildung in und durch die Verhältnisse und der Ermöglichung von Teilhabe in der pädagogischen Bearbeitung der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse als einer reinklusiven Gestaltung und Verständigung der Pädagogik in Theorie und Praxis im Sinne einer Transformation der Pädagogik als eigenständig institutionalisierte, künstlich und kunstvoll gestaltete Praxis.

Die **handlungstheoretische Verständigung** der Pädagogik entlang der Frage nach einer Theorie der Erziehung, nach einer Theorie der Bildung und nach einer Theorie pädagogischer Institutionen folgt, ausgehend vom Problem der Ungleichheit der Teilhabe und des Ausschlusses im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse, durchweg der Unterscheidung von Natur und Kunst im Spannungsfeld der Einsetzung einer als quasi-natürlich angenommenen Ordnung durch Erziehung und Bildung sowie der Frage nach der Möglichkeit der Einheit von Natur und Kunst selbst im Zusammenspiel natürlich umgänglicher und künstlich und kunstvoll veranstalteter Erziehungsverhältnisse.

Diese übergreifende, die unterschiedenen Fragestellungen verbindende Problemstellung bearbeitet Pestalozzi entlang des **Zusammenhangs von Erfahrung, Experiment und Reflexion** im Spannungsfeld der Negativität pädagogischer Erfahrung und der Erfahrung pädagogischer Negativität im Kontext des Ausschlusses aus Pädagogik und der Ungleichheit der Teilhabe. Die Negativität pädagogischer Erfahrung markiert dabei einen Raum nicht vorhandener pädagogischer Erfahrungen, einerseits aufgrund fehlender praktischer Experimente, andererseits aufgrund der pädagogischen Unbestimmtheit der Erfahrungen mit Blick auf deren Konzeption, Entwurf und Reflexion. Demzufolge gehen Pestalozzis Reflexionen und Experimente von pädagogisch unbestimmten sowie als Nicht-Pädagogik bestimmten Überlegungen aus. Die Erfahrung pädagogischer Negativität entwickelt sich dann, mit der zunehmenden pädagogischen Bestimmtheit des Zusammenhangs von Erfahrung, Experiment und Reflexion, als Erfahrung der Differenz der Pädagogik im Sinne ihrer Nicht-Identität in Theorie und Praxis, mit Blick auf die Einheit der Unterscheidung von Kunst und Natur, entlang der fortgesetzten Bearbeitung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, in der Verständigung der prinzipiellen Bedingungen der Möglichkeit sowie der konkreten Gestaltung der technologischen Möglichkeiten pädagogischer Praxis.

Die zentrale Leistung Pestalozzis liegt nicht, wie es insbesondere die Kritik am Konzept der Wohnstube (Oelkers 1995a) sowie der Methode (Oelkers 1996; Osterwalder 1995c) nahelegt, in der inhaltlichen Ausformulierung der handlungstheoretischen Bestimmung der Pädagogik, die in der Bearbeitung der Unterscheidung sowie des Verhältnisses von Kunst und Natur durchweg in der Ambivalenz einer einerseits pädagogisch bestimmten, andererseits außerpädagogisch bestimmten Verständigung der Pädagogik verbleibt, noch in

seiner Hinwendung zu den Armen, Ausgeschlossenen und Behinderten, wie es die sonderpädagogische Pestalozzi-Lektüre nahelegt (Bleidick 1999b; Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008).

Ausgehend von der Fragestellung der vorliegenden Arbeit erscheint vielmehr die Thematisierung der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik, im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse, als Problem der negativen Bestimmtheit der historisch und situativ konkreten handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Pädagogik von Interesse – d.h. als Problem pädagogischer Exklusion – entlang der Erfahrung der Differenz der Pädagogik, sowie der Bearbeitung dieser Problemstellung entlang einer erneuten und fortgesetzten Verständigung und veränderten Gestaltung der Pädagogik im Zusammenhang von Erfahrung, Experiment und Reflexion zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik, im Sinne einer „Re-Inklusion“ (Prange 2001, S. 41; vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Moser 2003) als Nicht-Pädagogik bestimmter sowie pädagogisch unbestimmter Frage- und Problemstellungen und Denk- und Handlungsmöglichkeiten im Rahmen einer Bearbeitung der Differenz der Pädagogik mit Blick auf eine Einheit der Pädagogik.

Gleichzeitig zeigen sich auch hier die Grenzen einer solchen Neubestimmung der Pädagogik entlang der Einheit der Unterscheidung von Kunst und Natur. In dem nämlich Ausschluss und Ungleichheit bei Pestalozzi – gerade mit der zunehmenden pädagogischen Bestimmtheit des Zusammenhangs von Erfahrung, Experiment und Reflexion – als Problem der Nicht-Identität der Methode mit sich selbst entlang der Nicht-Identität von Kunst und Natur in Theorie und Praxis mit Blick auf die Nachahmung der Natur und die Herstellung der Identität – im Sinne der Einheit von Kunst und Natur in Theorie und Praxis – im Verhältnis von Erfahrung, Experiment und Reflexion bearbeitet werden, erscheinen die Probleme des Ausschlusses aus Pädagogik und Ungleichheit der Teilhabe, als Formen pädagogisch konstituierter Ungleichheit, lediglich als Probleme der mangelnden, prinzipiell jedoch herstellbaren Übereinstimmung von Kunst und Natur, und nicht mehr als Problem der spezifischen Verfasstheit der Pädagogik selbst – das hieße dann der (prinzipiellen) Nicht-Identität der Pädagogik mit sich selbst im Sinne ihrer (historisch und situativen) Differenz in Theorie und Praxis.

Insbesondere die Vorstellung der Universalität und Singularität der Methode, in der Identität von Kunst und Natur, verhindert die Reflexion der Exklusivität der Methode im Verhältnis von Natur und Kunst wie sie im Rahmen der handlungstheoretischen Überlegungen als außerpädagogische Bestimmung der Pädagogik entwickelt wurde.

Die spezifische und konkrete Bestimmtheit der Pädagogik, als Ergebnis ihrer handlungstheoretischen Selbstverständigung und technologischen Gestaltung, erscheint dann eben – im Postulat der Nachahmung der Natur – nicht mehr als ihre pädagogische Bestimmtheit, sondern als quasi-natürliche. Genauso wird diese spezifische Bestimmtheit wie auch ihre Unbestimmtheit (in der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik) einer weiteren Reflexion und Kritik entzogen, indem sie in der Unterscheidung von Kunst und Natur aufgehoben wird. Die Begründung der Pädagogik entlang vor- und außerpädagogisch bestimmter Überlegungen erscheint so als eine spezifische Form pädagogischer Exklusion, in der pädagogisch unbestimmten (d.h. nicht pädagogisch transformierten) (Re-)Inklusion des als Nicht-Pädagogik Exkludierten sowie des pädagogisch Unbestimmten – das ist die Bestimmung der Pädagogik durch das als Nicht-Pädagogik

Bestimmte und damit das Ende, die Einebnung und Verabschiedung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, im Gegensatz zur Neubestimmung und Transformation der Pädagogik in der fortgesetzten Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik. Die Pädagogik ist damit aber immer vor und neben oder auch nach – in jedem Falle außerhalb – der Bestimmung der Pädagogik als moderne angekommen.

Tabelle 8: Bearbeitung der systematischen Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Pestalozzi

		Handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik		
		Frage nach der Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Erzieher und Kind – Konzept der Methode (Theorie der Erziehung)	Frage nach der Natur des Menschen – Konzept der Sittlichkeit und dreifachen Natur des Menschen (Theorie der Bildung)	Frage nach Einheit der Differenz der Pädagogik – Konzept der Wohnstube (Theorie pädagogischer Institutionen)
Gegenstands- theoretische Frage- stellungen moderner Pädagogik	Ungleichheit der Menschen/Lagen (Gleichheit/ Ungleichheit)	Allseitige Besorgung, Vater-, Mutter-, Bruderverhältnis und die Möglichkeit der Selbstbestimmung	Allgemeine Menschenbildung (als Kräftebildung)	Einheit und Differenz privater, häuslich umgänglicher Erziehung und öffentlicher künstlich veranstalteter Erziehung im Konzept der Wohnstube
	Ungleichheit der Verhältnisse (Teilhabe/ Ausschluss)	Die Mechanik der Erziehung und die Wirksamkeit der Verhältnisse	Standes- und Berufsbildung als Bildung durch die Verhältnisse und Bildung der Verhältnisse	
	Einheit und Differenz der Pädagogik; experimentierende und reflektierende Pädagogik (Inklusion/ Exklusion)	Einheit von Kunst und Natur in den Konzepten der Methode, der Sittlichkeit und der Wohnstube; Erfahrung und Bearbeitung der Differenz der Pädagogik; Negativität pädagogischer Erfahrung und Erfahrung pädagogischer Negativität im Verhältnis von Erfahrung, Experiment und Reflexion; pädagogische Transformation und Transformation der Pädagogik		

Wenngleich den kritischen Positionen in vielen Details ihrer Argumentation, insbesondere in der Kritik von Pestalozzis erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretischen Überlegungen gefolgt werden kann, scheinen sie in der grundsätzlichen Verortung Pestalozzis im Kontext einer reaktionären, antimodernen, kosmologischen und religiösen Pädagogik ungeeignet für eine differenzierte Auseinandersetzung mit seiner Bearbeitung der Ungleichheit der Teilhabe und des Ausschlusses im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse entlang der Differenz der Pädagogik mit Blick auf eine Transformation und Neubestimmung der Pädagogik.

Pestalozzis Reflexion der Grenzen der Methode wird von Osterwalder in diesem Sinne lediglich auf die innere Widersprüchlichkeit der Methode selbst hin ausgelegt, um sie dann im Ganzen einer vor- und außerpädagogisch bestimmten Ordnung zuzurechnen. In diesem Sinne attestiert Osterwalder Pestalozzi „eine kosmologische Ordnung und Subjektivität jenseits aller Erfahrung anzunehmen und darauf eine allgemeingültige, gegenstandsindifferente Methode aufzubauen“ (Osterwalder 1996c, S. 154).

Auch Oelkers kommt, in seiner grundlegenden Kritik der Reformpädagogik als rückwärtsgewandte reaktionäre Gemeinschaftspädagogik (Oelkers 1995a, S. 25), insgesamt zu einer der Entstehung moderner Pädagogik eher gegenläufigen, Verortung von Pestalozzis Pädagogik:

„Je weniger kanonisch oder gar katechetisch der Unterricht angelegt ist, je mehr er an wissenschaftliches Wissen angeschlossen wird, desto mehr verlangt die öffentliche Bildung langgestreckte Zeithorizonte, in denen Lernerfahrungen möglich werden, die sich einer unmittelbaren Verwendung entziehen [...] Anders gesagt, die Rationalisierung des Lernens erweitert und abstrahiert die pädagogischen Räume, aber macht sie zugleich auch diffus. Die Wirkungsannahmen werden in eine pädagogische Zielrhetorik überführt, der die Praxis der öffentlichen Bildung nicht nachkommen kann, ohne dadurch etwa behindert zu werden. Das Erfolgsgeheimnis liegt in der schwindenden Sichtbarkeit, die mit der Entgrenzung des Ortes zu tun hat. ‚Bildung‘, die sich nicht sozial stratifizieren lässt, wird zu einer ubiquitären, aber abstrakten Erscheinung, die sich gerade nicht nach dem richtet, was die Reformpädagogik im Geiste Pestalozzis immer gefordert hat, nämlich den konkreten Milieus unmittelbar Verwertungszusammenhänge. ‚Wohnstuben‘ sind mit öffentlicher Bildung hoffnungslos überfordert.“ (Oelkers 1995a, S. 45)

Ausgehend von der Lesart der vorliegenden Arbeit lässt sich Pestalozzis Werk jedoch durchaus als Reflexion und Bearbeitung der Differenz der Pädagogik als Problemstellung moderner Pädagogik interpretieren.

In diesem Zusammenhang verweist Tröhler auf Kontinuität und Diskontinuität in Pestalozzis Auseinandersetzung und verzeichnet eine zunehmende pädagogische Bestimmtheit seiner Überlegungen im Kontext der Entwicklung des Konzeptes der Sittlichkeit (im Verhältnis von Politik und Pädagogik). Für Tröhler wird die „damit von der Politik autonomisierte Pädagogik [...] zu einem zentralen Handlungsfeld für das Gesamtwohl der Menschen – die Menschenbildung zum großen der Rettungsmittel der Menschheit“ (Tröhler 1996, S. 223).

Schütz (1979) und Blankertz (1992) verweisen, sich stärker auf die Selbstverständigung moderner Pädagogik fokussierend, auf die Negativität pädagogischer Erfahrung sowie auf die Transformation und Neubestimmung der Pädagogik bei Pestalozzi entlang der pädagogischen Reflexion und Thematisierung der (natürlichen) familialen häuslichen Erziehung sowie des Zusammenhangs von Erfahrung, Experiment und Reflexion im Span-

nungsfeld von Pädagogik und Nicht-Pädagogik. Auch Ulrich Herrmann stellt Pestalozzis Arbeiten in den Kontext der Selbstverständigung der Pädagogik im Übergang in die Moderne und erkennt in seinen Arbeiten alle sozialhistorisch relevanten Themenbereiche des Übergangs in die Moderne wieder (Herrmann 1996). Auf den Aspekt einer grundsätzlichen Reflexion der Differenz von Theorie und Praxis, Idee und Realität macht Soetard in seinen Ausführungen zum „Prinzip Realität“ (Soetard 1996) bei Pestalozzi aufmerksam.

Die gegenläufigen Lesarten, die sich in der Auseinandersetzung mit Pestalozzi wiederfinden, deuten somit selbst auf die Differenz der Pädagogik und, in diesem Zusammenhang, in der Bearbeitung der Problemstellung der Exklusivität moderner Pädagogik entlang der Unterscheidung sowie dem Verhältnis von Pädagogik und Nicht-Pädagogik auf die doppelte Gefahr hin:

Einerseits der *einfachen* und einfältigen Vorstellung einer heilen und ganzen – einen – oder eben einer endgültig geteilten ungleichen Pädagogik aufzusitzen, welche die mehrfache Gebrochenheit und Differenz moderner Pädagogik genauso verkennt wie die Möglichkeit und Notwendigkeit ihrer fortgesetzten Bearbeitung im Sinne einer Transformation (und Neubestimmung). Andererseits, ausgehend von außerpädagogisch bestimmten Frage- und Problemstellungen, in der Bestimmung der Pädagogik durch das als Nicht-Pädagogik Bestimmte sowie in der Bestimmung des Nicht-Pädagogischen als Pädagogik, die Eigenständigkeit der Pädagogik im Sinne ihrer Unterscheidung und Unterscheidbarkeit von weiteren Bereichen menschlichen Denkens und Handelns genauso zu verkennen, wie die Möglichkeit und Notwendigkeit einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) vor- und außerpädagogisch gegebener Frage- und Problemstellungen, und somit die Pädagogik entweder selbst in der Lebenswelt aufzuheben oder sie zum Handlanger gesellschaftlicher Interessen (oder der Interessen eines gesellschaftlichen Teilbereiches) zu degradieren, statt die Schwierigkeit des Gelingens pädagogischer Praxis zum Ausgangspunkt fortgesetzter pädagogischer Experimente und Reflexionen zu machen (vgl. Benner 1972, 2001b; Benner/Kemper 2003; Tenorth 2006a).

Während Comenius, ausgehend von der Frage der Möglichkeit und Notwendigkeit allgemeiner Menschenbildung, in seiner Theorie der Schulen des Ganzen sowie in seiner Theorie der Bücher der Ganzen das Problem der Exklusion in der Verständigung der Möglichkeit und Notwendigkeit einer Teilhabe aller an Pädagogik thematisiert, um in seiner Theorie der Lehrer des Ganzen das Problem der Exklusion in einer all-inklusive Pädagogik als rechte Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens und der Vorbereitung auf die himmlische Academia aufzuheben, Rousseau hingegen, ausgehend von der "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102) als unbestimmte Bildsamkeit, in der Abstraktion von vor- und außerpädagogisch bestimmten Formen der Ungleichheit, die Exklusivität moderner Pädagogik als Bedingung ihrer Möglichkeit – d.h. als Bedingung pädagogischer Inklusion – begreift und die Exklusionsfolgen einer prinzipiellen Selbstverständigung der Pädagogik entwickelt und thematisiert, ohne diese weiter zu bearbeiten, verfolgt Pestalozzi, ausgehend vom Problem des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse als Problem der historisch und situativ konkreten Gestaltung und Bestimmung von Pädagogik, in der Erfahrung der Differenz der Pädagogik, das Ideal einer einen und eigentlichen naturgemä-

ßen Pädagogik in der anzustrebenden Identität von Kunst und Natur in Theorie und Praxis im Verhältnis von Erfahrung, Experiment und Reflexion.

Die Hypostasis einer einen und eigentlichen Pädagogik in der Identität von Kunst und Natur, Theorie und Praxis verstellt jedoch nicht nur die Möglichkeit der Erfahrung der Differenz der Pädagogik, von der sie ausging, sondern ebenfalls die Möglichkeit der pädagogischen Thematisierung und Bearbeitung der Exklusivität moderner Pädagogik, als eigenständig zu institutionalisierende, methodisch und inhaltlich zu gestaltende, von anderen Bereichen menschlichen Handelns unterscheidbare und zu unterscheidende entlang der Problematisierung der Ungleichheit der Teilhabe an sowie des Ausschlusses aus Pädagogik als pädagogisch bestimmte und hervorgebrachte Problemstellungen und droht am Ende selbst die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik einzuebnen. Die Bestimmung der Pädagogik ist dann aber immer vor, neben und nach – eben außerhalb – ihrer Bestimmung als moderne Pädagogik angelangt, d.h. nicht nur außerhalb der Unterscheidung von moderner und vormoderner Pädagogik, sondern auch bei der Verabschiedung des spezifischen Auftrages moderner Pädagogik.

Hierin liegt eine Gefahr jeglicher Pädagogik, die sich an den Grenzen moderner Pädagogik bewegt, die sich als die Gefahr der Entgrenzung der Pädagogik und der Pädagogisierung der Gesellschaft (und Natur) in der Einebnung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik beschreiben lässt. Beide Seiten gefährden die Pädagogik in ihrem modernen Selbstverständnis als eigenständiger von weiteren Bereichen menschlichen Zusammenlebens abgrenzbarer und unterscheidbarer eigenständig institutionalisierter, künstlich und kunstvoll veranstalteter Praxis.

In diesem Sinne lässt sich moderne Pädagogik weder als endgültig und überhistorisch bestimmte noch als prinzipiell unbestimmte offene und inklusive denken, vielmehr verdankt sich die Inklusivität moderner Pädagogik, im Sinne ihrer historischen und situativen Bestimmtheit, selbst der fortgesetzten Verständigung der Frage der Möglichkeit und Notwendigkeit der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis. Das ist auch immer die Frage nach dem als Nicht-Pädagogik Bestimmten sowie des pädagogisch Unbestimmten, was ohne Exklusion (ob pädagogisch reflektiert und damit pädagogisch bestimmt oder pädagogisch unreflektiert und damit pädagogisch unbestimmt oder negativ bestimmt) nicht zu haben ist.

Eine Einheit der Pädagogik scheint so nur in der Kontinuität der Verständigung der Frage nach der Schwierigkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit pädagogischer Praxis als eigenständig institutionalisierte, methodisch und inhaltlich zu gestaltende entlang der Differenz der Pädagogik in der Unterschiedlichkeit und Vielfalt sowie im Streit der Positionen denkbar.

5 Systematische Problemstellungen der Sonderpädagogik als moderne Pädagogik – Ergebnisse und Perspektiven

Im Folgenden werden abschließend zuerst die Ergebnisse der Rekonstruktion der drei Ansätze von Comenius, Rousseau und Pestalozzi zusammengeführt und reflektiert (5.1). In einem weiteren Schritt werden einige knappe Überlegungen zur Bedeutsamkeit historisch-systematischer Betrachtungen für die aktuelle Diskussion in Pädagogik und Sonderpädagogik angestellt (5.2), um anschließend vor dem Hintergrund der hier angestellten Überlegungen, zum einen einige Perspektiven auf die Möglichkeit und Notwendigkeit einer pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik im Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik zu entwickeln (5.3), zum anderen um weiterführende Gedanken zur Möglichkeit und Notwendigkeit einer transformatorischen Pädagogik im Verhältnis von Pädagogik und Allgemeiner Pädagogik zu eröffnen (5.4).

5.1 Ungleichheit, Teilhabe und Exklusion als grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik im Verhältnis von Eigenständigkeit und Anerkennung, Legitimation und Verantwortung und pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik bei Comenius, Rousseau und Pestalozzi

Ausgehend von der Annahme, dass sich die pädagogischen Anfänge der Sonderpädagogik nur entlang der Selbstverständigung und -begrenzung moderner Pädagogik entwickeln, darstellen und rekonstruieren lassen, wurde in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, in der Darstellung und Rekonstruktion der Anfänge der Selbstverständigung moderner Pädagogik anhand dreier ausgewählter Versuche der Legitimation und Begründung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis die Problemstellung der Sonderpädagogik entlang der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss sowie Inklusion und Exklusion pädagogisch zu verorten und auszuweisen.

Im Anschluss an den historischen und systematischen Diskurs der (Sonder-)Pädagogik folgte die vorliegende Arbeit der Frage nach den Grenzen der Pädagogik, ohne diese jedoch hinsichtlich der Frage nach der Problemstellung Behinderung und ihrer pädagogischen Bearbeitung, mit Blick auf eine Beschreibung der Klientel, oder der sonderpädagogischen Unterscheidung einer allgemeinen Pädagogik und einer Sonderpädagogik zu verfolgen und zu bearbeiten.

Vielmehr wurde versucht, die sonderpädagogische Frage nach den Grenzen der Pädagogik entlang der historischen Verständigung und Gestaltung der Möglichkeiten und Grenzen einer in Theorie und Praxis eigenständigen Pädagogik zu rekonstruieren und darzustellen.

Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion der Überlegungen von Comenius, Rousseau und Pestalozzi lassen sich diesbezüglich in der pädagogischen Bearbeitung der Problem-

stellungen von Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss sowie Inklusion und Exklusion

- der Zusammenhang von **Eigenständigkeit und Anerkennung**,
- der Zusammenhang von **Legitimation und Verantwortung** und
- der Zusammenhang **pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik**

als grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik unterscheiden.

Im Folgenden soll die Möglichkeit einer pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik entlang der Bearbeitung dieser Problemstellungen systematisch ausgewiesen werden. Dabei verweist die pädagogische Bearbeitung und Verständigung von **Ungleichheit und Teilhabe** zum einen auf die Frage der **Eigenständigkeit** der Pädagogik, mit Blick auf die pädagogische Bearbeitung von Ungleichheit im Sinne der Herstellung einer Teilhabe aller an pädagogischer Praxis als Vorbereitung auf eine selbst- und mittätige Teilhabe an Welt und Gesellschaft trotz der vor- und außerpädagogisch gegebenen Formen von Ungleichheit. Zum anderen auf die Frage nach der pädagogischen **Anerkennung** unterschiedlicher, vor- und außerpädagogisch gegebener sowie pädagogisch hervorgebrachter Formen der Ungleichheit als, mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe an pädagogische Praxis, pädagogisch zu bearbeitende Problemstellung und d.h. dann auch der Anerkennung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis sowie die Anerkennung der Eigenständigkeit weiterer unterscheidbarer Teilbereiche menschlichen Zusammenlebens. Die Verständigung der Frage nach der Eigenständigkeit der Pädagogik sowie der Frage pädagogischer Anerkennung folgt der **handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Pädagogik** und verweist auf die Frage nach der **Legitimation** und Begründung der Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung sowie die Frage der technologischen **Verantwortung** pädagogischen Handelns im Rahmen einer künstlich veranstalteten, methodisch und inhaltlich gestalteten, eigenständig institutionalisierten Praxis mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Unterscheidung sowie des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik in Theorie und Praxis.

Die handlungstheoretische Verständigung und technologische Gestaltung der Pädagogik verweist entlang der Problemstellung pädagogischer **Inklusion** als positive Bestimmung der Pädagogik als Pädagogik sowie der Problemstellung pädagogischer **Exklusion** als negative Bestimmung der Pädagogik, im Kontext der Problemstellungen der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik als Formen pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit, einerseits auf die Problemstellung der „**pädagogischen Transformation**“ (Benner 2001a, S. 105) als pädagogische Verständigung und Bestimmung vor- und außerpädagogisch bestimmter Problemstellungen, andererseits auf die Problemstellung einer **Transformation der Pädagogik** im Sinne einer fortgesetzten Verständigung und Neubestimmung der Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Nicht-Pädagogik zwischen **Erfahrung, Experiment und Reflexion**.

Vor diesem Hintergrund sollen die Ergebnisse der Rekonstruktion der einzelnen Ansätze hier abschließend, in einem erneuten Durchgang durch die Bearbeitung der unterschiedlichen Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik, zusammenhängend dargestellt, diskutiert und reflektiert werden.

Die in der vorliegenden Arbeit diskutierten und rekonstruierten Ansätze (einer Theorie der Pädagogik) lassen sich nicht ohne Weiteres in eine historische oder systematische Reihenfolge bringen, indem sie etwa in einem dialektischen Dreischritt von These, Antithese und Synthese begriffen werden. Auch wenn das mit Blick auf bestimmte Teilfragen möglich, vielleicht sogar naheliegender sein mag, kann ein solches Vorgehen der Komplexität der einzelnen Ansätze nicht gerecht werden. Vielmehr lassen sich an allen drei Ansätzen in ihrer jeweiligen Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss sowie Inklusion und Exklusion jeweils spezifische Problemstellungen im Verhältnis von Eigenständigkeit und Anerkennung, Legitimation und Verantwortung sowie pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik aufzeigen.

Im Folgenden soll die Verständigung und Gestaltung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss sowie Inklusion und Exklusion in den rekonstruierten Ansätzen mit Blick auf die in deren Bearbeitung sich zeigenden Problemstellungen im Verhältnis von Eigenständigkeit und Anerkennung, Legitimation und Verantwortung sowie pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik zusammenfassend dargestellt werden, um diese als grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik auszuweisen, entlang derer eine pädagogische Begründung der Sonderpädagogik als pädagogische Praxis, Theorie und Forschung möglich scheint.

Teilhabe und Ungleichheit

Die Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer eigenständigen Institutionalisierung stellt sich der Pädagogik im Kontext der Problemstellungen von Teilhabe und Ungleichheit. Ausgehend davon lassen sich unterschiedliche Formen der Anerkennung von Ungleichheit als pädagogisch zu bearbeitende Problemstellung entlang der Unterscheidung vor- und außerpädagogisch bestimmter Formen der Ungleichheit und pädagogisch hervorgebrachter Formen der Ungleichheit sowie unterschiedliche Formen der Begründung der Forderung einer Teilhabe aller an einer künstlich veranstalteten, eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis rekonstruieren, die wiederum auf das Problem der Anerkennung der Grenzen der Pädagogik als eigenständige pädagogische Theorie und Praxis verweisen.

Comenius einwickelt in diesem Zusammenhang, ausgehend von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen, die Forderung einer (pädagogisch) unbedingten Teilhabe aller an Erziehung und Bildung trotz vor- und außerpädagogisch gegebener Formen der Ungleichheit und begründet den Ausschluss aus Pädagogik als bedeutsame Form von Ungleichheit. Rousseau hingegen thematisiert die Ungleichheit als prinzipiell sozial verfasste und die Teilhabe an Pädagogik, vor dem Hintergrund der Unterscheidung verfügbarer und unverfügbarer Bedingungen pädagogischen Handelns, als pädagogisch bedingte. Die Ungleichheit der Teilhabe und der Ausschluss aus Pädagogik erweisen sich so bei Rousseau als pädagogisch konstituierte Formen der Ungleichheit. Pestalozzi entwickelt eine Bearbeitung pädagogisch hervorgebrachter Formen der Ungleichheit mit Blick auf die Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe entlang des Zusammenhangs der Ungleichheit der Verhältnisse und der Differenz der Pädagogik.

Comenius

Comenius wird die traditionelle Verfasstheit von Erziehung und Bildung zum Problem (vgl. Schaller 1962; Mollenhauer 1998; Blankertz 1992). Die Ungleichheit der ständischen Erziehungspraxis reicht nicht mehr aus, um auf eine selbst- und mittätige Teilhabe an Welt und Gesellschaft, im Sinne der Forderung allgemeiner Menschenbildung, vorzubereiten. Vor diesem Hintergrund stellt sich mit Comenius' Annahme einer prinzipiellen Erziehungsbedürftigkeit des Menschen die Frage nach der Möglichkeit der Gleichheit des Zugangs zu und der Teilhabe an einer die ständische und familiale Erziehung(spraxis) erweiternden, eigenständigen Institutionalisierung pädagogischer Praxis (Comenius 1960, 1992a; vgl. Mollenhauer 1998). Die Annahme einer prinzipiellen Erziehungsbedürftigkeit rekurriert einerseits auf eine postulierte Gottesebenbildlichkeit des Menschen, andererseits auf die Unbekanntheit der (göttlichen) Bestimmung des Einzelnen sowie die Notwendigkeit einer allgemeinen „Verbesserung der menschlichen Dinge“ (Comenius 1970b) im Sinne einer „Instandsetzung“ (Comenius 1960, S. 103) als Herstellung einer göttlich gegebenen, jedoch vergessenen Ordnung (Comenius 1960; vgl. Schaller 1962). Teilhabe wird dabei, mit Blick auf die konkrete zeitliche, räumliche, sachliche und personale Gestaltung von Übergängen zwischen umgänglich verfassten Erziehungsverhältnissen, einer eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis sowie der selbst- und mittätigen Teilhabe an Welt und Gesellschaft, in einem zweifachen Sinne zum Problem (Comenius 1960, 1992a). Zum einen stellt sich die Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an einer eigenständigen, künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis, trotz der bestehenden vor- und außerpädagogisch gegebenen und bestimmten Formen der Ungleichheit, als grundlegende Problemstellung der Pädagogik dar (vgl. Mollenhauer 1998; Benner/Brüggen 2011). Zum anderen erweist sich die Nicht-Teilhabe an bzw. der Ausschluss aus einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis, vor dem Hintergrund der Forderung der Realisierung der unbekanntenen göttlichen Bestimmung sowie der Herstellung der göttlichen Ordnung, als bedeutsame und unerwünschte Form von Ungleichheit.

Ausgehend von der Annahme der Gottesebenbildlichkeit des Menschen sowie einer unbekanntenen, jedoch herzustellenden (vor- und außerpädagogisch gegebenen) Ordnung des Ganzen zeigt sich in Comenius' Überlegungen die prinzipielle Forderung einer Teilhabe aller an einer künstlich veranstalteten, eigenständig institutionalisierten, allgemeinbildenden pädagogischen Praxis, die keinen Ausschluss aus pädagogischer Praxis kennt und duldet (Comenius 1960, 1992a). Vor diesem Hintergrund werden Comenius die vor- und außerpädagogisch gegebenen und bestimmten Formen der Ungleichheit des ständischen Lebens mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit einer Teilhabe aller an einer eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis zum Problem. Die Frage der praktischen Gestaltung der Pädagogik orientiert sich dabei am Kriterium der Möglichkeit und Notwendigkeit einer Teilhabe aller an pädagogischen Praxis, wobei die Begründung der Forderung einer Teilhabe aller selbst auf eine vor- und außerpädagogisch, wenn auch unbekanntene, so doch gegebene göttlich-anthropologische Bestimmung des Einzelnen sowie des Ganzen verwiesen bleibt.

Rousseau

Während Comenius die Frage- und Problemstellungen von Ungleichheit und Teilhabe, ausgehend von einer, wenn auch unbekanntem so doch vorhandenen vor- und außerpädagogisch gegebenen Bestimmung des Menschen und des Ganzen, mit Blick auf die Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an einer künstlich veranstalteten, eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis bearbeitet, geht Rousseau entlang der Frage nach der prinzipiellen Verfasstheit der Ungleichheit unter den Menschen grundlegend von der Nicht-Gegebenheit bzw. Abwesenheit einer vorgegebenen Bestimmung im Sinne einer prinzipiellen (hypothetischen) Unbestimmtheit von Individuum und Gesellschaft aus (Rousseau 2001; vgl. Benner 2001b; Benner/Brüggen 1996). Ungleichheit ist nach Rousseau prinzipiell sozial und gesellschaftlich, d.h. auch pädagogisch verfasst (Rousseau 2001). Die Entwicklung der Ungleichheit unter den Menschen bleibt bei Rousseau unmittelbar an die grundsätzlich zwar kontingente – d.h. nicht notwendig aus der menschlichen Natur folgende – historisch jedoch zunehmende Vergesellschaftung menschlichen Zusammenlebens gebunden (Rousseau 2001). In diesem Sinne bleibt in Rousseaus Unterscheidung natürlicher und sozialer Ungleichheit einerseits der Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, im Sinne einer Rückführung der bestehenden (sozialen) Ungleichheit auf eine ursprünglich natürlich gegebene Form der Ungleichheit, prinzipiell reflexiv uneinholbar und d.h. nur hypothetisch rekonstruierbar (Rousseau 2001; vgl. Sturma 2001); andererseits bleibt die Bedeutsamkeit natürlicher Formen der Ungleichheit immer auf die wechselseitige Anerkennung ihrer Bedeutsamkeit in bestimmten historisch-gesellschaftlichen Verhältnissen verwiesen. Vor diesem Hintergrund erscheint Ungleichheit nicht nur als sozial verfasste und hervorgebrachte, d.h. in wechselseitigen Anerkennungsverhältnissen bedeutsam gewordene und begründete, vor und außerhalb dieser nicht bedeutsame, sondern darüber hinaus als gestaltbare und zu gestaltende. Das heißt, für Rousseau als vertragstheoretisch zu legitimierende. Die "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102) des Menschen, die Rousseau als Vervollkommnungsfähigkeit im Sinne einer „hypothetischen Anthropologie“ (Benner/Brüggen 1996, S.12) seiner Darstellung der historisch-gesellschaftlichen Genese der Ungleichheit unter den Menschen zugrunde legt (vgl. Benner/Brüggen 1996; Benner 2001b), markiert so, als prinzipielle Unbestimmtheit des Menschen, die Bedingung der Möglichkeit einer Geschichte der Ungleichheit als durch menschliches Handeln selbst hervorgebrachte und bestimmte (Rousseau 2001). In diesem Zusammenhang kennzeichnet die prinzipielle Unbestimmtheit der Menschen gleichzeitig die Bedingung der Möglichkeit einer negativen Erziehung als Vorbereitung und Ermöglichung der Hervorbringung der eigenen Bestimmung sowie einer selbst- und mittätigen Teilhabe an Welt und Gesellschaft. Dabei folgt die Notwendigkeit der Erziehung keineswegs direkt aus der "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102), im Sinne einer anthropologisch (vor-)bestimmten oder bestimmbareren Erziehungsbedürftigkeit, sondern erst aus der Anerkennung der Ungleichheit der Teilhabe an und des Ausschlusses aus Erziehung sowie der von Rousseau thematisierten Ungleichheit der Teilhabe an Erziehung und Bildung als historisch bedeutsam gewordenen Formen von Ungleichheit (Rousseau 2001). Die Notwendigkeit der Erziehung rekurriert so selbst auf die historisch zunehmende Bedeutung von Erziehung und Bildung. Anders als bei Comenius folgt so die Notwendigkeit der Teilhabe an Erziehung und Bildung nicht aus einer angenommenen göttlich gegebenen Bestimmung, sondern auf der

einen Seite der Anerkennung pädagogisch hervorgebrachter Formen der Ungleichheit als historisch bedeutsam gewordene Formen sozialer Ungleichheit, auf der anderen Seite der Nicht-Begründbarkeit einer Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik entlang vor- und außerpädagogisch gegebener Formen der Ungleichheit vor dem Hintergrund der hypothetischen Annahme der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) (Rousseau 2001, 2004).

In diesem Sinne stellt sich die Frage, wie die Menschen trotz der gegebenen natürlichen und gesellschaftlich bestimmten Formen der Ungleichheit an der Hervorbringung ihrer Bestimmung teilhaben sowie auf eine selbst- und mittätige Gestaltung von Gesellschaft vorbereitet werden können.

Die bestehende Ungleichheit unter den Menschen erscheint so, wie bei Comenius, zwar als gegebene Voraussetzung und Bedingung der Gestaltung von Pädagogik, im Unterschied zu Comenius erweisen sich jedoch vor- und außerpädagogisch bestimmte und bestehende Formen der Ungleichheit, vor dem Hintergrund von Rousseaus Annahmen einerseits der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) als prinzipielle Unbestimmtheit und andererseits von der prinzipiellen sozialen Verfasstheit von Ungleichheit, als ungeeignete Ausgangspunkte zur Verständigung der Frage nach der Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit der Teilhabe an Pädagogik (vgl. Benner 2001a). In diesem Sinne markiert die vertragstheoretische Grundlegung einer künstlich veranstalteten, eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis bei Rousseau nicht nur den Anfang einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis, sondern insbesondere die Deligitimation und Nicht-Anerkennung vor- und außerpädagogisch gegebener Formen der Ungleichheit, bezüglich der Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit der Teilhabe an Pädagogik als künstlich veranstalteter Praxis (Rousseau 2004; vgl. Benner 2001a). Die Frage der Teilhabe an Pädagogik ist vielmehr aus der Pädagogik selbst heraus zu bestimmen, d.h. mit Blick auf ihre eigenen, nicht (vor-)gegebenen Möglichkeiten und Grenzen als eigenständige Theorie und Praxis zwischen Anfang und Ende der Pädagogik.

Rousseau entwickelt diesen Gedanken entlang der Differenzierung der drei Lehrmeister (Mensch, Natur, Dinge) sowie der praktischen Unverfügbarkeit ihres Zusammenwirkens (Rousseau 2004). In diesem Zusammenhang führt die praktische Unverfügbarkeit des Zusammenwirkens der drei Lehrmeister direkt zu Rousseaus Begrenzung auf ein Gedankenexperiment zur Verständigung der prinzipiellen Bedingungen einer eigenständigen – von Menschen gemachten – Pädagogik (Rousseau 2001). Dabei fokussiert Rousseau die Verfügbarkeit der technologischen Möglichkeiten einer eigenständigen, künstlich und kunstvoll veranstalteten pädagogischen Praxis mit Blick auf die Vorbereitung ihres erfolgreichen Endes in der Selbst- und Mittätigkeit in Welt und Gesellschaft.

Die Frage der Teilhabe an Pädagogik bezieht sich in diesem Zusammenhang nicht, wie bei Comenius, auf den Anfang einer künstlich veranstalteten Pädagogik, im Sinne einer Gleichheit des Zugangs, sondern auf die Antizipierbarkeit des Endes der Erziehung in der selbst- und mittätigen Teilhabe an Welt und Gesellschaft, vor dem Hintergrund der Verfügbarkeit der (technologischen) Bedingungen pädagogischen Handelns (Rousseau 2004; vgl. Benner 2001a).

Die Frage der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik als Frage nach der Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis

folgt demnach der Verständigung der Frage, unter welchen Bedingungen die Erziehung durch den Menschen tatsächlich in seinen Händen liegt (Rousseau 2004). Dabei markieren die Erziehung durch die Dinge sowie die Erziehung durch die Natur gleichsam wirksame und unhintergehbare, jedoch pädagogisch unverfügbare Bedingungen pädagogischen Handelns (Rousseau 2004).

Die Einrichtung einer eigenständig institutionalisierten, künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis und ihre grundsätzliche Unterscheidung und Abgrenzung von familialen, umgänglichen Erziehungsverhältnissen erweist sich so bei Rousseau als Bedingung der Möglichkeit des Absehens von einer gegebenen vor- und außerpädagogischen Bestimmung des Einzelnen und somit als Bedingung der Möglichkeit individueller Selbstbestimmung und der selbst- und mittätigen Teilhabe an der Gestaltung von Gesellschaft, d.h. eines erfolgreichen Endes künstlich veranstalteter pädagogischer Praxis. Sie verweist jedoch gleichzeitig auf die immer nur begrenzten und pädagogisch bestimmten verfügbaren Möglichkeiten pädagogischer Praxis und somit auf das Problem eines pädagogisch begründeten Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe an Pädagogik als Formen pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit (vgl. Moser 1998; Moser/Sasse 2008; Möckel 1996, 2007; Zirfas 1998, 1999, 2004).

Die Verständigung der Möglichkeit und Notwendigkeit des Ausschlusses aus einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis bezieht sich dabei nicht auf die, im Zusammenwirken der unterschiedlichen Lehrmeister, unverfügbaren, vor- und außerpädagogisch gegebenen und bestimmten Formen der Ungleichheit im Sinne eines Ausschlusses bestimmter Menschen aus Erziehung und Bildung, sondern folgt der Verständigung der technologischen Möglichkeiten der Pädagogik selbst, im Sinne einer Verständigung und Gestaltung der verfügbaren Bedingungen pädagogischer Praxis (vgl. Kuhn 2007).

Die zentrale Leistung Rousseaus, mit Blick auf die hier verhandelte Fragestellung, liegt in der Unterscheidung pädagogisch verfügbarer und pädagogisch unverfügbarer Bedingungen der Pädagogik entlang der Differenzierung der drei Lehrmeister (Rousseau 2004). Während die Erziehung durch die Natur sowie die Erziehung durch die Dinge auf die pädagogisch unverfügbaren, vor- und außerpädagogischen gegebenen Bedingungen im Kontext natürlicher und sozialer Ungleichheit hindeuten, markiert die Erziehung durch den Menschen die verfügbaren Bedingungen der Pädagogik im Sinne der, im Rahmen der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung pädagogischer Theorie und Praxis bestimmten, bestimmbar und zu bestimmenden, Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik (Rousseau 2004). Das begründet einerseits das Absehen von den unverfügbaren Bedingungen bezüglich der Verständigung der Frage der Teilhabe an Pädagogik und andererseits die Begrenzung auf die tatsächlich verfügbaren, pädagogisch bestimmten und bestimmbar Mittel der Gestaltung pädagogischer Praxis als Bedingungen der Möglichkeit der Teilhabe an Pädagogik.

Hierin liegt die Bedingung der Möglichkeit begründet, die Grenzen der Pädagogik konsequent als pädagogisch bestimmte und zu bestimmende sowie den Ausschluss aus Pädagogik und die Ungleichheit der Teilhabe als pädagogisch hervorgebrachte und konstituierte zu begreifen, statt sie entlang scheinbar vorausbestimmter oder vorgegebener Bedingungen zu verhandeln, und sie somit einer weiteren pädagogischen Verständigung und Bearbeitung zu entziehen.

Erst in der Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit der Eigenständigkeit von Pädagogik eröffnet sich so die Möglichkeit einer pädagogischen Anerkennung oder Nicht-Anerkennung vor- und außerpädagogisch bestimmter Problemstellungen als Ausgangspunkt deren pädagogisch bestimmter Bearbeitung sowie deren pädagogischer Bestimmung. Und gleichzeitig bildet eine konsequente pädagogische Selbstverständigung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis die Voraussetzung einer pädagogischen Anerkennung ihrer eigenen Grenzen als pädagogisch bestimmte sowie des Ausschlusses aus Pädagogik und der Ungleichheit der Teilhabe als pädagogisch hervorgebrachte Problemstellungen. Der Ausschluss, den die Pädagogik im Rahmen der Selbstverständigung ihrer Grenzen als pädagogisch begründeten und bestimmten hervorbringt, lässt sich jedoch im Rahmen der Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, vor dem Hintergrund der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, d.h. einerseits der Anerkennung der pädagogischen Bestimmtheit der Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, andererseits der Nicht-Anerkennung einer vor- und außerpädagogischen Bestimmung der Pädagogik, nicht mehr mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe bearbeiten.

Pestalozzi

Während Comenius, ausgehend von der Ungleichheit als vorgegebene, nach der Möglichkeit der Einrichtung und Gestaltung pädagogische Praxis mit Blick auf eine unbedingte Teilhabe aller trotz ihrer Ungleichheit fragt, Rousseau hingegen die bestehende Ungleichheit als bestimmendes Moment der Verständigung der prinzipiellen Bedingungen der Möglichkeit einer eigenständigen Pädagogik nicht anerkennt und die Frage der Teilhabe an Pädagogik entlang der Verständigung der verfügbaren Bedingungen pädagogischer Praxis verhandelt, fragt Pestalozzi nach dem Verhältnis der unter konkreten Umständen bestehenden Ungleichheit und der jeweils konkreten Einrichtung und Gestaltung der Pädagogik.

Die konkreten Formen der Ungleichheit erweisen sich einerseits immer als durch spezifische, unterschiedliche Formen von Teilhabe an und Ausschluss aus Pädagogik bestimmte, andererseits werden sie als solche zum Ausgangspunkt der Frage nach der konkreten und praktischen Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Erziehung und Bildung mit Blick auf die Möglichkeit der individuellen Realisierung von Teilhabemöglichkeiten (PSW 1, S. 137 - 190 – Neuhofschriften; PSW 13, S. 1 - 32 – Brief aus Stanz; PSW 19 – Ansichten, Erfahrungen und Mittel). Die konkreten Lagen, Umstände und Verhältnisse der Ungleichheit erweisen sich so bei Pestalozzi als unhintergehbare, pädagogisch (negativ) bestimmte und zu bestimmende Bedingungen der konkreten Gestaltung pädagogischer Praxis, von denen pädagogisch nicht abgesehen werden kann (PSW 1, S. 137 - 190 – Neuhofschriften; PSW 19 – Ansichten, Erfahrungen und Mittel). Wie bereits Rousseau begreift auch Pestalozzi Ungleichheit als sozial verfasste (PSW 12, S. 1 - 166 – Nachforschungen). Anders als Rousseau fokussiert sich Pestalozzi jedoch weniger auf die prinzipielle Frage der anerkennungs- und vertragstheoretischen Legitimation von Ungleichheit, sondern auf die praktische Frage der Möglichkeit eines individuellen Umgangs mit Ungleichheit innerhalb konkreter Verhältnisse (PSW 12, S. 1 - 166 – Nachforschungen).

Ausgehend von der Beschreibung der Ungleichheit der Verhältnisse als faktische Gegebenheit der bestehenden Ungleichheit unter den Menschen, einerseits als durch das gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen selbst hervorgebrachte, andererseits als den Menschen in seiner konkreten Lage unhintergebar bestimmende, entwickelt Pestalozzi, entlang der Vorstellung der Ungleichheit des Menschen mit sich selbst (in seinen Verhältnissen), die Idee der Sittlichkeit als reflexives Verhältnis des Menschen zu sich selbst und zu den Verhältnissen (PSW 12, S. 1 - 166 – Nachforschungen). Die Entwicklung der Sittlichkeit, als reflexives Selbst- und Weltverhältnis, bleibt dabei immer auf die Teilhabe an Erziehung und Bildung und diese wiederum auf die konkrete Anerkennung des Teilhabeanspruchs jedes einzelnen Menschen verwiesen (PSW 13, S. 1 - 32 – Brief aus Stanz).

In diesem Zusammenhang markiert die Ungleichheit der pädagogischen Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik sowie die Ungleichheit der Bedingungen des Ausschlusses von Pädagogik, im Verhältnis der konkreten Verständigung und Gestaltung pädagogischer Theorie und Praxis einerseits und der individuellen und konkreten Realisierung von Teilhabemöglichkeiten im Kontext spezifischer, bestimmter und ungleicher Verhältnisse andererseits, die Differenz der Pädagogik als pädagogisch bestimmte und zu bestimmende, d.h. fortgesetzt zu bearbeitende (PSW 19 – Ansichten, Erfahrungen und Mittel). Dabei bezieht sich die Differenz der Pädagogik auf ihre Ungleichheit mit sich selbst zwischen familialer umgänglicher und künstlich veranstalteter Erziehung und Bildung, zwischen städtischer und ländlicher Erziehung und Bildung, zwischen allgemeiner Menschenbildung und Standes- und Berufsbildung, zwischen pädagogischer Theorie und Praxis sowie zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik (vgl. Soetard 1996).

Im Zusammenhang mit der Ungleichheit der Verhältnisse, der Ungleichheit des Menschen mit sich selbst in seinen Verhältnissen und der Differenz der Pädagogik erscheinen die vielfältigen und konkreten Formen der Ungleichheit der Verhältnisse vor dem Hintergrund ihrer negativen pädagogischen Bestimmtheit, als mit Blick auf die konkrete Gestaltung und Realisierung von Teilhabemöglichkeiten unter allen Umständen und Verhältnissen, in der Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Praxis zu berücksichtigende (vgl. Blankertz 1992; Schütz 1979; Herrmann 1996).

In diesem Sinne kennzeichnet die pädagogische Anerkennung konkreter, vor- und außerpädagogisch gegebener Formen der Ungleichheit die zentrale Leistung Pestalozzis. Vor diesem Hintergrund wird der Ausschluss aus Pädagogik, als im Rahmen der Selbstverständigung und praktischen Gestaltung der Pädagogik pädagogisch hervorgebrachter, im Kontext einer fortgesetzten Verständigung und Gestaltung pädagogischer Theorie und Praxis wiederum pädagogisch bearbeitbar.

Die vorgestellten Ansätze thematisieren **Ungleichheit und Teilhabe** in unterschiedlicher Art und Weise. Dabei verweisen sie auf verschiedenen Dimensionen einer pädagogischen Verständigung und Bearbeitung der Problemstellungen von Ungleichheit und Teilhabe im Verhältnis von **Eigenständigkeit und Anerkennung** zwischen Theorie und Praxis. Zum einen in Zusammenhang mit der Frage nach einer eigenständigen, von weiteren Bereichen menschlichen Denkens und Handelns unterscheidbaren, pädagogischen Bearbeitung und Bestimmung von Ungleichheit, mit Blick auf die Ermöglichung von

Teilhabe an Pädagogik und Gesellschaft. Andererseits, im Kontext der Frage einer pädagogischen Anerkennung von Ungleichheit als vor- und außerpädagogisch gegebene, pädagogisch hervorgebrachte sowie mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe als pädagogisch zu bearbeitende Problemstellung.

Die unterschiedlichen Dimensionen lassen sich nicht ineinander aufheben, sondern verweisen auf unterscheidbare Aspekte der Anerkennung und Nicht-Anerkennung von Ungleichheit und Teilhabe als pädagogische Problemstellungen im Kontext der Selbstverständigung der Eigenständigkeit moderner Pädagogik in Praxis, Theorie und Forschung. Und weiterhin verweisen sie auf die Unterschiedlichkeit der Anerkennung und Nicht-Anerkennung der Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik als pädagogisch bestimmte, bestimmbare und zu bestimmende.

Während die vor- und außerpädagogisch, theologisch-anthropologisch begründete Notwendigkeit der Teilhabe aller an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis bei Comenius keinen Ausschluss aus Pädagogik duldet, und damit einerseits den grundlegenden Anspruch moderner Pädagogik, einer Teilhabe aller an einer künstlich und kunstvoll veranstalteten, eigenständig institutionalisierten Pädagogik markiert und andererseits den Ausschluss aus Pädagogik als bedeutsame und unerwünschte Form von Ungleichheit konstituiert, verstellt sie gleichzeitig die Möglichkeit, die Ungleichheit der Teilhabe sowie den Ausschluss aus Pädagogik mit Blick auf die pädagogische Bestimmung und Bestimmtheit der Grenzen der Pädagogik zu thematisieren.

In der Begründung der Möglichkeit und Notwendigkeit einer künstlich veranstalteten, eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis, im Spannungsfeld der Annahme einer Unbestimmtheit der menschlichen Natur und der historischen Bestimmtheit gesellschaftlicher Ungleichheit bei Rousseau, bleibt hingegen die Teilhabe an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis immer an die Verständigung der technologisch verfügbaren Möglichkeiten pädagogischen Handelns gebunden und somit immer eine pädagogisch bedingte. Die Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik werden so, bei Rousseau, zwar als pädagogisch bestimmte und zu bestimmende deutlich, gleichzeitig erscheint der Ausschluss aus Pädagogik jedoch als (notwendige) Folge einer konsequenten Verständigung der Möglichkeiten und Grenzen einer eigenständigen Pädagogik. Das heißt bei Rousseau einerseits die Nicht-Anerkennung vor- und außerpädagogisch gegebener Formen der Ungleichheit mit Blick auf die Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik und andererseits die Anerkennung der Grenzen der Pädagogik als, mit Blick auf die Bedingungen der Möglichkeit der Teilhabe an Pädagogik, pädagogisch bestimmte und zu bestimmende.

Die Verständigung der pädagogischen Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe entlang der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis bringt in diesem Sinne das Problem des Ausschlusses lediglich bezüglich seiner pädagogischen Begründung und Legitimation, nicht jedoch bezüglich des Problems der Nicht-Teilhabe, vor dem Hintergrund der prinzipiellen und unbedingten Forderung einer Teilhabe aller, in den Blick.

Der Ausschluss aus Pädagogik kann jedoch nur vor dem Hintergrund der Anerkennung der unbedingten Forderung der Teilhabe aller an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis, trotz ihrer Ungleichheit, pädagogisch zum Problem werden.

Aus der Unbedingtheit der Forderung der Teilhabe folgt aber nicht die technologische Möglichkeit ihrer Einlösung, vielmehr verstellt die (pädagogische) Unbedingtheit dieser Forderung selbst wiederum die Reflexion der pädagogischen Bedingtheit ihrer Einlösung. Gleichzeitig folgt die Bearbeitung des Ausschlusses aus Pädagogik, entlang der Verständigung und Bearbeitung der Grenzen der Pädagogik, mit Blick auf die Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe, nicht notwendig und direkt aus der Einsicht in die Eigenständigkeit der Pädagogik, im Sinne der pädagogischen Bestimmtheit ihrer Möglichkeiten und Grenzen. Dies setzt zum einen die konkrete Anerkennung des individuellen Anspruchs auf Teilhabe an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis, im Sinne der Anerkennung des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe als bedeutsamer, nicht nur pädagogisch hervorgebrachter, sondern wiederum pädagogisch zu bearbeitender Formen von Ungleichheit voraus. Zum anderen die Reflexion des Ausschlusses als Nicht-Teilhabe vor dem Hintergrund des Verhältnisses der jeweils konkreten positiven und negativen Bestimmtheit und Verfasstheit der Pädagogik im Rahmen der Anerkennung der Differenz der Pädagogik im Sinne ihrer Ungleichheit mit sich selbst.

Handlungstheorie und Technologie

Ausgehend von einem jeweils spezifischen Verständnis der Problemstellungen von Ungleichheit und Teilhabe als pädagogisch zu bearbeitende, entwickeln Comenius, Rousseau und Pestalozzi, im Rahmen der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis entlang der Verständigung und Bearbeitung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik (in Theorie und Praxis), unterschiedliche Formen einer pädagogischen und außerpädagogischen Bestimmung der Pädagogik. In diesem Zusammenhang lassen sich in den verschiedenen Ansätzen unterschiedliche Formen der Legitimation und Begründung der Pädagogik sowie der Verantwortung pädagogischen Handelns unterscheiden und rekonstruieren.

Dabei bleibt die Verständigung der Pädagogik bei Comenius auf eine (herzustellende) vor- und außerpädagogisch bestimmte Ordnung bezogen während Rousseau die Grenzen einer eigenständigen Pädagogik in ihrer Unterscheidung von Nicht-Pädagogik als pädagogisch bestimmte und zu bestimmende entwickelt. Ausgehend von einer pädagogischen Bestimmung der Ungleichheit der Verhältnisse bearbeitet Pestalozzi die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik mit Blick auf eine Transformation der Pädagogik.

Comenius

Vor dem Hintergrund der Forderung allgemeiner Menschenbildung – d.h. alle alles gründlich zu lehren – einerseits und der bestehenden Ungleichheit unter den Menschen andererseits, steht bei Comenius die Frage im Vordergrund, wie durch die methodische, inhaltliche und institutionelle Gestaltung einer künstlich und kunstvoll veranstalteten pädagogischen Praxis eine Teilhabe aller an Erziehung und Bildung ermöglicht werden kann (Comenius 1960, 1992a). Dabei werden Comenius insbesondere die zeitlichen, sachlichen, räumlichen und personellen Übergänge zwischen der traditionellen Einrichtung einer ständischen und familialen Erziehungspraxis, den neu einzurichtenden allge-

meinen und öffentlichen Schulen sowie der selbst- und mittätigen Teilhabe an der Gestaltung von Welt und Gesellschaft zum Problem (Comenius 1960, 1992a).

Ausgehend von der grundlegenden Annahme der gesamten Lebenszeit als Lernzeit, im Sinne einer Schule des Lebens als Vorbereitung auf die himmlische Academia (Schaller 1996), ergibt sich für Comenius, das grundlegende Problem einer auf die Lebenszeit begrenzten Zeit, das eine weise Einteilung der Lebenszeit mit Blick auf das Lernen als Vorbereitung des Übergangs in die himmlische Academia notwendig macht (Comenius 1960, 1992a). Während Comenius bezüglich der Verständigung der Frage der Teilhabe aller an pädagogischen Praxis, vor dem Hintergrund der in der Gottesebenbildlichkeit begründeten unbedingten Forderung der Teilhabe, grundsätzlich von vor- und außerpädagogisch gegebenen Formen der Ungleichheit absieht, erlangt seine Vorstellung einer vergessenen, jedoch wiederherzustellenden, göttlich gegebenen Ordnung der Welt für die Verständigung der Frage der methodischen, inhaltlichen und institutionellen Einrichtung und Gestaltung pädagogischer Praxis konstitutive Bedeutung (Comenius 1960; vgl. Schaller 1962).

Die Unterscheidung der Schulen des Ganzen sowie der Bücher des Ganzen folgt grundlegend der Vorstellung einer Entsprechung unterschiedlicher lebensphasenbezogener Aufgaben (im Kontext einer Ordnung des Ganzen) und der Einrichtung und Gestaltung der Pädagogik (Comenius 1960).

Während die privaten Schulen im Vor- und Mittun der häuslichen und umgänglichen Erziehung aufgehoben bleiben, die persönlichen Schulen in Selbst- und Mittätigkeit in Welt und Gesellschaft verortet werden, begreifen die öffentlichen Schulen die Einrichtung einer eigenständigen künstlich und kunstvoll veranstalteten pädagogischen Praxis im Sinne allgemeiner Menschenbildung zwischen privaten und persönlichen Schulen (Comenius 1960). Dabei erweisen sich für Comenius, vor dem Hintergrund der im 17. Jahrhundert nach wie vor ständisch und familial organisierten Erziehung und Bildung, in erster Linie die Möglichkeit und Notwendigkeit der Einrichtung öffentlicher allgemeinbildender Schulen sowie die Art und Weise ihrer Gestaltung als begründungs- und rechtfertigungsbedürftig.

Während die Notwendigkeit der Einrichtung einer künstlich veranstalteten Pädagogik insbesondere mit Blick auf die Gottesebenbildlichkeit des Menschen sowie die allgemeine „Verbesserung der menschlichen Dinge“ (1970b) (im Sinne eine anthropologischen Erziehungsbedürftigkeit) begründet wird, entwickelt Comenius in seinen Überlegungen zu den Schulen, Büchern und Lehrern des Ganzen die Möglichkeit und Leichtigkeit einer rechten Einrichtung einer künstlich veranstalteten Pädagogik (Comenius 1960, 1992a). Die Frage nach der rechten Einrichtung folgt jedoch nicht durchweg dem Aspekt der Möglichkeit und Notwendigkeit ihrer pädagogischen Bestimmung, sondern rekurriert an zentralen Stellen, insbesondere hinsichtlich der Annahme der Leichtigkeit, auf eine göttlich gegebene Ordnung des Ganzen (vgl. Schaller 1962; Benner/Brüggen 2011). Die Theorie der Schulen des Ganzen fokussiert dabei auf das Problem der Einrichtung und Gestaltung öffentlicher Schulen als zeitlich und räumlich begrenzte (und bestimmte) Orte des gemeinsamen Lernens, mit Blick auf die Möglichkeit der Teilhabe aller an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis im Sinne der Zugänglichkeit und Erreichbarkeit, sowie auf die Möglichkeit von Übergängen zwischen den (privaten, öffentlichen und persönlichen) Schulen des Ganzen im Sinne der Anschlussfähigkeit (Comenius

1960). Während die Unterscheidung der Schulen und Klassen einer vor- und außerpädagogisch bestimmten Vorstellung der Lebensalter folgt, differenziert Comenius mit Bezug auf die einzelnen Klassenstufen Anfänger, Fortgeschrittene und Fertige (Comenius 1960).

In seinen Ausführungen zu den Büchern des Ganzen entwickelt Comenius das Problem der Repräsentation der Ordnung des Ganzen, im Rahmen einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis, entlang der Frage nach der Gestaltung sachlicher Übergänge zwischen (öffentlicher) Schule, Welt und Gesellschaft (Comenius 1960). Das Problem der Repräsentation verweist dabei zum einen auf die Schwierigkeit der (Vorbereitung der) Teilhabe an Welt und Gesellschaft, als Problem der Darstellung der rechten Ordnung des Ganzen im Rahmen von Schule, d.h. innerhalb der zeitlichen und räumlichen Grenzen pädagogischer Praxis, zum anderen auf die Schwierigkeit der Teilhabe an pädagogischer Praxis als Problem der pädagogischen Repräsentation, als Darstellung der Welt zum Zweck des Lernens, im Sinne der Ermöglichung eines fortschreitenden Lernens, als Bedingung der Möglichkeit von Übergängen zwischen den unterschiedenen Schulen eben durch eine spezifische bestimmte Art und Weise der Repräsentation (Comenius 1960; vgl. Mollenhauer 1998). Bezüglich der Darstellung des Ganzen am Ort Schule bleibt eine künstlich veranstaltete Pädagogik nach Comenius immer auf eine begründete Auswahl verwiesen, in der jedoch die rechte Ordnung des Ganzen zur Darstellung kommen muss (Comenius 1960; Buck 1984; Benner/Brüggen 2011). Die Darstellung der Welt zum Zweck des Lernens folgt jedoch nicht ausschließlich einer angenommenen Ordnung des Ganzen, sondern ebenfalls der pädagogischen Differenz von bereits Gelerntem und noch zu Lernendem mit Blick auf ein fortschreitendes Lernen in Übergängen zwischen den unterschiedenen Lebensaltern und Klassenstufen.

Die rechte Gestaltung der Schulen und Bücher des Ganzen reicht jedoch nicht zu um eine allgemeine „Verbesserung der menschlichen Dinge“ (1970b) zu gewährleisten. Vielmehr ergeben sich aus der institutionellen und inhaltlichen Gestaltung pädagogischer Praxis selbst unterschiedliche Probleme von Teilhabe und Ausschluss. Ausgehend davon entwickelt Comenius in seinen Überlegungen zu den Lehrern des Ganzen die Möglichkeit und Notwendigkeit eines Übergangs zu der vergessenen, göttlich sanktionierten Ordnung (Comenius 1960).

Die methodische Gestaltung der Pädagogik im Verhältnis von Lehren und Lernen bestimmt sich dabei von ihrem Ziel der „Instandsetzung“ (Comenius 1960, S. 103) aus als allgemeine „Verbesserung der menschlichen Dinge“ (1970b) im Sinne der Wiederherstellung der göttlich gegebenen Ordnung (vgl. Buck 1984). „Instandsetzung“ (als quasi-pädagogische Transformation) begreift so zum einen die rechte Darstellung der Dinge im Lichte des Wahren und Guten im Sinne des Lehrens, zum anderen die über das Lernen vermittelte „Instandsetzung“ der Schüler entlang der Mittel des Beispiels, der Regel und der Übung. Lernen erscheint dabei als Einsicht in und Angleichung an die Ordnung des Ganzen im Sinne der Herstellung einer Identität von Wollen und Sollen, Können und Vermögen, Selbst und Ganzem.

Das Paradox, die Wirksamkeit der Pädagogik als Angleichung an eine durch die Darstellung der Dinge selbst einsichtigen, wahren – im falschen Gebrauch der Dinge gleichzeitig jedoch vergessenen und uneinsichtigen – Ordnung zu begreifen, bearbeitet Comenius über die Auswahl der Lehrer – die dann tatsächlich als göttlich Auserwählte erscheinen.

Der Wirkungsbereich der Lehrer des Ganzen bleibt hier auch nicht mehr auf den Bereich der öffentlichen Schulen begrenzt. Vielmehr sollen die Lehrer des Ganzen, als Gelehrte der Pansophia, alle Menschen aller Altersklassen, unabhängig von gegebenen Formen der Ungleichheit, das Ganze gründlich lehren (Comenius 1960). Und durch die Lehre des Ganzen sollen alle zu Gelehrten der Pansophia werden, sodass am Ende die Ungleichheit unter den Menschen, vermittelt über die Teilhabe an einer Pädagogik als „vollkommene Instandsetzung“ (Comenius 1960, S. 103), in der Differenz von Gelehrten und Schülern der Pansophia aufgehoben scheint. In der so verstandenen „Instandsetzung“ findet auch jeder den seiner Bestimmung entsprechenden Platz im Ganzen.

In der letzten Konsequenz steht in Comenius' Entwurf die Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens, in der alles im rechten Lichte dargestellt erscheint, erkannt, nachgebildet und recht in Gebrauch genommen wird und das Lernen ohne jede Anstrengung – wie von selbst – vonstattgeht (vgl. Buck 1984). In dieser Welt bedarf es dann auch keiner besonderen Schulen, Bücher und Lehrer mehr.

Comenius' Pädagogik zeigt sich hier, im Sinne einer allinklusiven Pädagogik, im Ganzen aufgehoben, indem die institutionelle Einrichtung, die inhaltliche Gestaltung und insbesondere die Art und Weise pädagogischer Einwirkung vom Ganzen her – und d.h. nicht explizit pädagogisch – bestimmt werden und am Ende, in der Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens, das Ganze als Pädagogik bestimmt wird (vgl. Schaller 1962; Buck 1984; Benner/Brüggen 2011).

Die Schwierigkeiten einer eigenständig institutionalisierten Pädagogik, die Comenius an unterschiedlichen Stellen thematisiert, werden nicht (mehr) auf die spezifische Form der Gestaltung pädagogischer Praxis zurückgeführt, sondern bleiben im Rahmen einer als unbekannt angenommenen Bestimmung des Einzelnen in der Ordnung des Ganzen aufgehoben.

Vor diesem Hintergrund werden die pädagogische Ungleichbehandlung und die Probleme des Ausschlusses aus Pädagogik sowie die Ungleichheit der Teilhabe nicht mehr als in der Einrichtung und Gestaltung pädagogischer Praxis selbst pädagogisch hervorgebrachte Formen von Ungleichheit erkennbar, sondern scheinen einer vergessenen wiederherzustellenden Ordnung des Ganzen zu folgen. Gleichzeitig sind der Ausschluss aus pädagogischer Praxis sowie die Ungleichheit der Teilhabe bei Comenius immer in einer göttlich sanktionierten allinklusiven Ordnung des Ganzen aufgehoben und so ist auch der rechte Platz jedes Einzelnen in der Ordnung des Ganzen, unabhängig von der Teilhabe an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis, gesichert. Eine weitere pädagogische Bearbeitung pädagogisch hervorgebrachter Formen der Ungleichheit sowie des Ausschlusses aus Pädagogik scheinen so weder möglich noch notwendig. Aufgehoben in der Ordnung des Ganzen, die sich in der Schule des Lebens quasi materialisiert und deren Zentrum die Lehrer des Ganzen als Agenten einer allgemeinen „Instandsetzung“ darstellen, kommen sie als pädagogisch zu bearbeitende Problemstellungen gar nicht erst in den Blick.

Während Comenius die Schwierigkeit der Einrichtung und Gestaltung einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis, insbesondere im Hinblick auf Möglichkeit und Notwendigkeit der Einrichtung öffentlicher Schulen sowie der Gestaltung der Bücher des Ganzen entlang der Frage nach der rechten Einrichtung der Pädagogik als Nicht-Beliebigkeit thematisiert und gegen ungeeignete Formen der Einrichtung pädagogischer

Praxis abgrenzt, folgt die Bestimmung der Einrichtung und Gestaltung pädagogischer Praxis, entlang dem Postulat der Leichtigkeit, einer gegebenen göttlichen Ordnung. Dabei bleibt die Schwierigkeit der Einrichtung und Gestaltung von Pädagogik im Postulat der Leichtigkeit in dem Sinne aufgehoben, dass der Verweis auf die Gegebenheit, Verfügbarkeit und Einsichtigkeit der Ordnung des Ganzen im Verhältnis zur gleichzeitigen Notwendigkeit der „Verbesserung der menschlichen Dinge“ sowie der Unbekanntheit der göttlichen Bestimmung nicht ohne die Auserwähltheit der Lehrer des Ganzen auskommt. Die Notwendigkeit der Auserwähltheit der Lehrer des Ganzen verweist hier auf die Schwierigkeit der Pädagogik. Indem die Bearbeitung der Schwierigkeit der Einrichtung und Gestaltung der Pädagogik aber direkt auf eine vor- und außerpädagogisch gegebene göttliche Ordnung rekurriert, wird sie als pädagogisch bestimmte Schwierigkeit eingebnet und somit unsichtbar und entproblematisiert. Vor diesem Hintergrund ist die Bestimmung pädagogischer Verantwortung genauso wenig möglich wie die Legitimation und Begründung einer eigenständigen Pädagogik. Vielmehr bleiben die Verantwortung sowie die Legitimation der Pädagogik auf die Herstellung der göttlichen Ordnung des Ganzen als allgemeine „Verbesserung der menschlichen Dinge“ (Comenius 1970b) und in diesem Zusammenhang auf die unbedingte Herstellung der Teilhabe an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis bezogen.

In Comenius' Schriften bleibt die Pädagogik aufgehoben in einer göttlich sanktionierten Ordnung des Ganzen. Von dieser Ordnung her erfährt sie einerseits ihre Legitimation und Bestimmung, andererseits ist sie selbst auf die Herstellung dieser Ordnung in der Verantwortung vor Gott für das Ganze hin ausgerichtet. Demnach werden die unterschiedlichen Formen pädagogischer Ungleichheit, die Comenius als Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus pädagogischer Praxis durchaus thematisiert, nicht als pädagogisch konstituierte begreifbar, vielmehr bleiben die unterschiedlichen Formen der Ungleichheit selbst in der Ordnung des Ganzen aufgehoben.

Rousseau

Ausgehend von der Frage nach einer der perfektiblen Menschennatur entsprechenden Erziehung, unter den Bedingungen der Ungleichheit in der bürgerlichen Gesellschaft, bearbeitet Rousseau die Frage der Legitimation und Begründung pädagogischen Handelns, entlang der prinzipiellen Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik, vor dem Hintergrund der (konstitutiven) Dialektik von Anfang und Ende einer künstlich veranstalteten, pädagogischen Praxis (vgl. Benner 2001a,b).

Während bei Comenius die Forderung einer Teilhabe aller an Erziehung und Bildung auf das Gleichheitspostulat der Gottesebenbildlichkeit rekurriert, um, ausgehend davon, die Möglichkeit, Notwendigkeit und Leichtigkeit einer methodischen, inhaltlichen und institutionellen Einrichtung und Gestaltung zeitlicher, räumlicher, sachlicher und personaler Übergänge zwischen einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis sowie umgänglich verfasster Erziehungsverhältnisse zu entwickeln, folgt Rousseaus Forderung der Teilhabe an Erziehung und Bildung gerade nicht einer im Sinne anthropologischer Gleichheit unterstellten Erziehungsbedürftigkeit (und in deren Gefolge einer anthropologisch begründeten Notwendigkeit einer Teilhabe aller), sondern der Annahme, dass sich aus der bestehenden Ungleichheit unter den Menschen keine Ungleichheit der Teilhabe an pädagogischer Praxis begründen lässt (Rousseau 2004). Daher ist eine eigenständig

institutionalisierte, künstlich veranstaltete pädagogische Praxis einzurichten, um die Gleichheit der Teilhabe an einer der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) entsprechenden Erziehung und Bildung trotz der gegebenen Ungleichheit zu gewährleisten (Rousseau 2004).

Resultiert die Notwendigkeit der Einrichtung einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis bei Rousseau also aus der Unmöglichkeit einer der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) entsprechenden Erziehung im Kontext umgänglicher verfasster, familialer Erziehungsverhältnisse unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft, folgt die Möglichkeit der Teilhabe an pädagogischer Praxis in einem grundlegenden Sinne der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis.

Bleibt die handlungstheoretische Verständigung der Pädagogik bei Comenius, in ihrem Ausgang von einer Unterscheidung der Lebensalter sowie in ihrer Ausrichtung auf eine allgemeine „Verbesserung der menschlichen Dinge“, vor- und außerpädagogisch bestimmt und damit insbesondere in der Vorstellung einer Schule des Lebens, als Vorbereitung auf die himmlische Academia, in ihrer zeitlichen, räumlichen, sachlichen und personellen Struktur in der Einheit von Geburt, Leben und Tod aufgehoben, ist die Pädagogik bei Rousseau konsequent (und ausschließlich) auf die selbsttätige Hervorbringung der eigenen Bestimmung sowie die Vorbereitung einer selbst- und mittätigen Teilhabe an Welt und Gesellschaft ausgerichtet.

Die Dialektik von Anfang und Ende pädagogischer Praxis verweist dabei auf eine, der künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis eigene, vom ontogenetischen Zusammenhang des Werdens und Vergehens menschlichen Lebens grundsätzlich zu unterscheidende Zeitstruktur moderner Pädagogik.

Während bei Comenius die Empfängnis, als Übergang ins Leben, wie auch der Tod, als Übergang in die himmlische Academia, als die Anfangs- und Endpunkte der Schule des Lebens in dem Sinne als vorgegeben und unverfügbar gelten können, dass sie auch ohne pädagogisches Zutun stattfinden und den Platz des Einzelnen in einer überzeitlichen Ordnung des Ganzen sichern, zeichnet sich die zeitliche Struktur künstlich veranstalteter Pädagogik bei Rousseau gerade dadurch aus, dass sie sich, sowohl mit Blick auf ihren Anfang wie auch ihr Ende als pädagogisch zu bestimmende und herzustellende, d.h. bezüglich der verfügbaren und unverfügbaren Bedingungen pädagogischen Handelns zu verständigende und zu gestaltende, erweist.

Die Radikalität von Rousseaus Forderung liegt in dem Anspruch begründet, dass eine künstlich veranstaltete Pädagogik über (ihren eigenen Anfang sowie) ihr eigenes Ende in dem Sinne verfügen muss, dass sie sich der Mittel einer Selbstaufhebung pädagogischen Handelns in Selbst- und Mittätigkeit der Zu-Erziehenden in Welt und Gesellschaft bereits in ihrem Anfang vergewissert (vgl. Benner 2001a,b). Pädagogik kann in diesem Sinne nicht auf Dauer – gewissermaßen lebenslänglich – stattfinden, vielmehr muss sie in ihrer Einrichtung und Gestaltung immer auf eine Aufhebung der konstitutiven Asymmetrie pädagogischer Verhältnisse in der Selbst- und Mitbestimmung der Zöglinge hin angelegt sein, um ihr eigenes Ende so, aus ihr selbst heraus, nicht nur pädagogisch zu bestimmen, sondern auch praktisch herbeiführen (Rousseau 2004). Nur im Rahmen dieser Möglichkeit scheint ein Anfang künstlich veranstalteter pädagogischer Praxis gerechtfertigt. In diesem Zusammenhang zeigt sich die grundlegende Schwierigkeit moderner Päd-

agogik bei Rousseau, die zugleich die technologische Verantwortung der Pädagogik markiert (Rousseau 2004).

Pädagogik hat immer schon im Anfang ihr eigenes Ende zu antizipieren (vgl. Benner 2001a,b). Aus dieser Dialektik bestimmt sich bei Rousseau die handlungstheoretische Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit pädagogischen Denkens und Handelns, im Sinne der prinzipiellen Legitimation pädagogischen Handelns, mit Blick auf die verfügbaren Bedingungen, einerseits in Bezug auf die Eltern und deren natürlichem Recht auf die Erziehung ihrer Kinder, andererseits hinsichtlich des Rechts auf Selbstbestimmung der Kinder selbst (Rousseau 2004). Ausgehend davon bestimmen sich dann, entlang der Frage der technologischen Verantwortung als Verständigung der Voraussetzungen unter denen die Erziehung tatsächlich in den Händen des Menschen liegt, die Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik.

Die Verständigung der Frage der Legitimation pädagogischen Handelns rekurriert grundlegend auf die bildungstheoretische Vorstellung der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102). Einerseits als prinzipiell offene und unbestimmte Bildsamkeit im Sinne der Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln (Benner/Brüggen 1996; Benner 2001a; Tenorth 2006a), andererseits als die Fähigkeit zur Selbstbestimmung im Sinne der Möglichkeit, an der Erlangung der eigenen Bestimmung sowie der Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens mitzuwirken.

Die erziehungstheoretische Frage nach der Art und Weise pädagogischen Wirkens bestimmt sich ebenfalls von der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) her. In diesem Sinne gelten für Rousseau nur solche Einwirkungen als pädagogisch legitim, welche die Zu-Erziehenden, gemäß der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102), als an der Erlangung ihrer Bestimmung mitwirkende anerkennen und somit in der Art und Weise der pädagogischen Einwirkung schon auf die Aufhebung/das Ende pädagogischer Einwirkung in der selbst- und mittätigen Teilhabe an Welt und Gesellschaft ausgerichtet sind (vgl. Benner 2001a). Rousseau begreift die pädagogische Einwirkung so, entlang der „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) vor- und außerpädagogisch bestimmter Frage- und Problemstellungen, vermittelt über die Selbsttätigkeit der Zu-Erziehenden im Sinne einer negativen Erziehung (vgl. Benner 2001b).

In diesem Zusammenhang folgt die institutionstheoretische Frage der Einrichtung und Gestaltung von Orten pädagogischen Handelns bei Rousseau, mit Blick auf die Entwicklung und Erhaltung der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) als unbestimmte Bildsamkeit (vgl. Benner/Brüggen 1996; Benner 2001a), der Vorstellung einer rein pädagogisch bestimmten, von nicht-pädagogisch bestimmten Einflüssen und Einwirkungen prinzipiell befreiten und unabhängigen Gestaltung einer pädagogischen Provinz, entlang der Vorstellung einer „kluggeregelte Freiheit“ (Rousseau 2004, S. 210).

Die Legitimation pädagogischen Handelns bestimmt sich dabei einerseits mit Blick auf die Selbstbestimmungsfähigkeit des Kindes in der Entwicklung des Verhältnisses von Bedürfnissen und Fähigkeiten zwischen Anfang und Ende pädagogischer Praxis, andererseits mit Blick auf die Ermöglichung einer selbst- und mittätigen Teilhabe an der Gestaltung von Welt und Gesellschaft, vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses bestehender Ungleichheit und der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) als Bestimmung zur Selbstbestimmung. Im Rahmen der vertragstheoretischen Grundlegung künstlich veranstalteter Pädagogik bleibt die Legitimation pädagogischer Praxis immer auf die

wechselseitige Anerkennung von Erzieher und Zögling verwiesen (Rousseau 2004). Die Grenzen legitimen pädagogischen Handelns bestimmen sich in den unterschiedlichen Phasen der Erziehung mit Blick auf ihre methodische, inhaltliche und institutionelle Gestaltung aus dem Verhältnis bereits entwickelter und erworbener und noch zu entwickelnder und zu erwerbender Fähigkeiten hinsichtlich der Selbstbestimmungsfähigkeit des Kindes (Rousseau 2004).

Vor dem Hintergrund der handlungstheoretischen Verständigung der Pädagogik bei Rousseau erscheinen die Möglichkeiten legitimen pädagogischen Handelns in zweifacher Hinsicht als bestimmte und begrenzte. Einerseits, in Bezug auf die positive Bestimmung pädagogischer Praxis, als eine der "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102) entsprechende und andererseits, im Hinblick auf die negative Bestimmung der pädagogischer Praxis, als eine von nicht-pädagogischem Handeln zu unterscheidende. Dementsprechend markieren die Begrenztheit und pädagogische Bestimmtheit der Möglichkeiten pädagogischen Handelns die Verantwortung der Pädagogik als künstlich veranstaltete pädagogische Praxis.

Die handlungstheoretische Verständigung der Pädagogik bezieht sich demnach einerseits auf die pädagogische Bestimmung der verfügbaren Bedingungen pädagogischen Handelns, andererseits auf die „pädagogische Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) der vor- und außerpädagogisch gegebenen Bedingungen pädagogischen Handelns und kennzeichnet die pädagogische Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit der Realisierung der pädagogisch bestimmten Forderung einer Teilhabe aller an einer der "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102) entsprechenden Erziehung und Bildung.

Während die Verständigung der prinzipiellen Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik, entlang der Annahme der "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102), bezüglich der Teilhabe an pädagogischer Praxis explizit kein ausschließendes Kriterium kennt – d.h., dass sich eine Ungleichheit der Teilhabe ausgehend von gegebenen Formen der Ungleichheit als außerpädagogischer Bedingungen pädagogischer Praxis nicht begründen lässt –, bleibt die Teilhabe an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis doch auf die Verständigung der technologischen Möglichkeiten der methodischen, inhaltlichen und institutionellen Gestaltung der Pädagogik verwiesen.

In diesem Zusammenhang resultiert aus den nur begrenzten und bestimmten, technologischen Möglichkeiten einer eigenständigen, künstlich veranstalteten Pädagogik notwendig die pädagogische Legitimation des Ausschlusses aus pädagogischer Praxis (sowie der Ungleichheit der Teilhabe), als pädagogisch zu verantwortender. In dem Fall verfügt die Pädagogik nicht über ihr eigenes Ende, d.h. ihr stehen die Mittel, die pädagogische Asymmetrie in Selbst- und Mittätigkeit der Zu-Erziehenden aufzuheben, nicht als pädagogisch bestimmte zur Verfügung. Während bei Comenius die Unbedingtheit der Teilhabe vor dem Hintergrund der Gottesebenenbildlichkeit des Menschen und der Aufgegebenheit seiner Bestimmung gewissermaßen vor Gott zu verantworten ist, hat die Pädagogik bei Rousseau ihre technologischen Möglichkeiten und Grenzen vor sich selbst und dann vor dem Zögling (bzw. dessen Eltern) zu verantworten und zu rechtfertigen. Und in diesem Sinne ist die Möglichkeit der Teilhabe an Pädagogik bei Rousseau immer eine pädagogisch bedingte, d.h. zu legitimierende und zu verantwortende.

Die Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik bestimmen sich so, ausgehend von den pädagogisch bestimmten und begrenzten verfügbaren Bedingungen päd-

gogischen Handelns, im Kontext der Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis – das ist die Legitimation der Pädagogik. In diesem Sinne bezieht sich die Begründung des Ausschlusses aus einer künstlich veranstalteten, eigenständig institutionalisierten Pädagogik, als technologische Verantwortung der Pädagogik, auf die Legitimation der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis.

Pestalozzi

Während Comenius' handlungstheoretische Verständigung der Pädagogik von einer (wieder-)herzustellenden göttlich sanktionierten Ordnung ausgeht, Rousseau hingegen in seinen Überlegungen zur Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis ausgehend von der Dialektik von Anfang und Ende der Erziehung die Schwierigkeit der Pädagogik aus ihr selbst heraus, mit Blick auf die verfügbaren Bedingungen pädagogischen Handelns, bestimmt, geht Pestalozzi von der unhintergehbaren Bestimmtheit der konkreten Verhältnisse der Ungleichheit als Ausgangsbedingungen der Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis aus, um von dort aus, vor dem Hintergrund des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe, im Spannungsfeld der Erfahrung der Ungleichheit der Verhältnisse und der Differenz der Pädagogik, einerseits nach konkreten Formen der Ermöglichung von Teilhabe an pädagogischer Praxis zu suchen, andererseits nach der Möglichkeit einer Transformation der Pädagogik zu fragen. Gehen Comenius und Rousseau von jeweils bestimmten Vorstellungen von Pädagogik aus bzw. bringen diese zur Darstellung, erweist sich Pädagogik in den Überlegungen Pestalozzis im Prozess ihrer pädagogischen Verständigung und Gestaltung selbst als fortgesetzt zu bestimmende und zu gestaltende.

Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Einrichtung und Gestaltung einer eigenständigen künstlich und kunstvoll veranstalteten pädagogischen Praxis entwickelt Pestalozzi, wie auch Rousseau, ausgehend von der Ungleichheit der Verhältnisse. Im Gegensatz zu Rousseau jedoch gerade nicht unter Abstraktion von den vor- und außerpädagogisch gegebenen Bedingungen pädagogischen Handelns, mit Blick auf die Verständigung der prinzipiellen Bedingungen der Möglichkeit einer eigenständigen Pädagogik, sondern entlang der Berücksichtigung der vor- und außerpädagogisch gegebenen, konkreten Bedingungen pädagogischer Praxis als, mit Blick auf die konkrete Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik, unhintergebar.

Die konkreten Verhältnisse der Ungleichheit erscheinen als pädagogisch negativ bestimmte, d.h. aber in ihrer pädagogischen Nicht-Berücksichtigung sowie in ihrer pädagogischen Bestimmung als vor- und außerpädagogisch bestimmte, als pädagogisch bestimmte Bedingungen der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik, und somit für Pestalozzi als in der Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik zu berücksichtigende und positiv zu bestimmende.

Das Fehlen pädagogischer Technologien sowie die Begrenztheit und Bestimmtheit der vorhandenen Technologien markiert so nicht, wie bei Rousseau, die Legitimation des Ausschlusses aus Pädagogik, entlang der Verständigung der verfügbaren Bedingungen pädagogischen Handelns und der technologischen Verantwortung, sondern verweist, vor dem Hintergrund der Anerkennung der konkreten Verhältnisse der Ungleichheit als päda-

gogisch bestimmte und zu bestimmende einerseits und der Anerkennung des Teilhabeanspruchs des Einzelnen in seinen Verhältnissen andererseits, auf die Notwendigkeit einer fortgesetzten handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis (PSW 1, S. 137 - 190 – Neuhofschriften; PSW 13, S. 1 - 32 – Brief aus Stanz; PSW 13, S. 181-359 – Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; PSW 19 – Ansichten, Erfahrungen und Mittel). Die fortgesetzte Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik im Rahmen einer experimentierenden und reflektierenden Pädagogik markiert in diesem Sinne entlang der Erfahrung der Differenz der Pädagogik sowie der Ungleichheit der Verhältnisse die Verantwortung der Pädagogik.

In diesem Zusammenhang wird Pestalozzi insbesondere die Unterscheidung natürlich umgänglicher und künstlich veranstalteter Erziehungsverhältnisse zum Problem. Dabei markiert das Haus, als Einheit der ökonomischen, politischen, religiösen, sittlichen und pädagogischen Verhältnisse und Kristallisationspunkt der konkreten Lage des Einzelnen, den roten Faden von Pestalozzis Verständigung und Bearbeitung der Differenz der Pädagogik entlang ihrer Transformation und Neubestimmung zwischen natürlich umgänglicher, familialer Erziehung und künstlich und kunstvoll veranstalteter, pädagogischer Praxis, zwischen städtischer und ländlicher Erziehung, zwischen allgemeiner Menschenbildung und Standes- und Berufsbildung, zwischen pädagogischer Theorie und Praxis, zwischen Kunst und Natur sowie zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik (PSW 1, S. 137 - 190 – Neuhofschriften; PSW 13, S. 1 - 32 – Brief aus Stanz; PSW 13, S. 181-359 – Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; PSW 19 – Ansichten, Erfahrungen und Mittel).

In der institutionstheoretischen Verständigung der Pädagogik im Prinzip der Wohnstube bewegt sich Pestalozzi im Spannungsfeld der Restitution einer häuslich umgänglichen, gleichsam außerpädagogisch – aus dem Zusammenhang von Ökonomie, Politik und Religion im Haus – bestimmten, affirmativen, quasi-natürlichen Erziehung und einer Transformation und Neubestimmung der Pädagogik entlang der Nachahmung der (Vorteile der) häuslichen Erziehung durch eine eigenständig institutionalisierte, künstlich und kunstvoll veranstaltete, pädagogische Praxis (vgl. Oelkers 1995a; Tröhler 1996, 2008; Horlacher 2001).

Die Frage nach einer Theorie der Erziehung folgt der Entwicklung und Darstellung des Vater- und Mutterverhältnisses einerseits als (quasi-)natürliches, andererseits als zu gestaltendes und gestaltbares, mit Blick auf die Anschlussfähigkeit pädagogischen Handelns sowie die Möglichkeit pädagogischer Übergänge zwischen einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis, umgänglich verfassten Erziehungsverhältnissen sowie einer selbst- und mittätigen Teilhabe an Welt und Gesellschaft. Die Frage der Gestaltung pädagogischer Einwirkung bewegt sich zum einen zwischen einer pädagogischen Transformation und einer unvermittelten Wirksamkeit der Verhältnisse, zum anderen zwischen einer quasi-physikalischen Kausalität der Umstände und einer über Selbsttätigkeit vermittelten pädagogischen Einwirkung (vgl. Blankertz 1992; Osterwalder 1995c).

Die bildungstheoretische Frage nach Aufgabe und Zweck pädagogischer Praxis findet sich in der (Entwicklung und) Verständigung von Pestalozzis Konzept der Sittlichkeit, entlang der situativen und interaktiven Konstitution und Aktualisierung von Bildsamkeit, einerseits zwischen einem reflexiven Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst und den Verhältnissen und andererseits einer quasi-natürlichen Kräftelehre sowie einer Bestim-

mung durch die Verhältnisse, im Verhältnis von allgemeiner Menschenbildung und Standsbildung, zwischen einer Affirmation der bestehenden Verhältnisse und einer selbst- und mittätigen Gestaltung von Welt und Gesellschaft dargestellt und entwickelt (vgl. Osterwalder 1995c; Oelkers 1995a; Blankertz 1992; Schütz 1979).

In der Bearbeitung der Differenz der Pädagogik in ihrer handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung im Verhältnis von Erfahrung, Experiment und Reflexion entlang der Transformation der Pädagogik im Verhältnis von Kunst und Natur bewegt sich Pestalozzi zwischen einer Entgrenzung und einer Neubestimmung der Pädagogik im Sinne einer fortgesetzten Verständigung von Einheit und Differenz der Pädagogik zwischen Natur, Gesellschaft und Pädagogik (Schütz 1979; Blankertz 1992; Soetard 1996).

Der Ausschluss aus Pädagogik sowie die Ungleichheit der Teilhabe scheinen, vor dem Hintergrund der pädagogischen Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, im Kontext der Ungleichheit der Verhältnisse als pädagogisch zu verantwortende und d.h. bei Pestalozzi als, mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe an pädagogischer Praxis, in der situativen Hervorbringung von Bildsamkeit und der konkreten Realisierung von Teilhabemöglichkeiten unter konkreten und bestimmten Umständen und Verhältnissen fortgesetzt pädagogisch zu bearbeitende (PSW 1, S. 137 - 190 – Neuhofschriften; PSW 13, S. 1 - 32 – Brief aus Stanz; PSW 19 – Ansichten, Erfahrungen und Mittel).

Die Dialektik von Anfang und Ende pädagogischer Praxis, die bei Comenius in der Konzeption einer Schule des Lebens als Problem der begrenzten Zeit zum Ausdruck kommt und am Ende in der Einheit von Leben und Tod aufgehoben bleibt, die bei Rousseau explizit wird und die handlungstheoretische Verständigung sowie die Verständigung der technologischen Möglichkeiten einer eigenständigen Pädagogik bestimmt, bleibt in Pestalozzis Fokus auf die situative Aktualisierung von Bildsamkeit in der konkreten Realisierung von Teilhabemöglichkeiten aufgehoben. In der Anbindung pädagogischer Praxis an die konkreten Umstände und Verhältnisse entlang der Verständigung der Bedeutung der häuslichen Erziehung, in der tendenziellen Einebnung der Unterscheidung eigenständig institutionalisierter, künstlich veranstalteter Pädagogik und umgänglich verfasster Erziehungsverhältnisse, wird sie jedoch nicht mehr explizit. Die situative Aktualisierung von Bildsamkeit fokussiert vielmehr die konkrete Möglichkeit und Notwendigkeit sowie die praktische Schwierigkeit innerhalb bestehender und bestimmter konkreter Verhältnisse Übergänge in Selbst- und Mittätigkeit, im Sinne der Herstellung eines reflexiven Verhältnisses zu sich selbst und zur Welt, zu ermöglichen (vgl. Schütz 1979; Blankertz 1992; Kalfki 1997). Die Legitimation einer eigenständigen pädagogischen Theorie und Praxis konzentriert sich dabei zentral auf die Bearbeitung des Problems des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe in der Bearbeitung der Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik entlang des Zusammenhangs von Erfahrung, Experiment und Reflexion (Benner/Brüggen 2011; Mollenhauer 1998).

Ausgehend von der Frage nach der Einrichtung und Gestaltung der Pädagogik mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe trotz der und unabhängig von vor- und außerpädagogisch gegebenen (und bestimmten) Formen der Ungleichheit lassen sich in **Comenius', Rousseaus und Pestalozzis handlungstheoretischer Verständigung und technologischer Gestaltung** der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis unterschiedliche

Formen der Begründung und **Legitimation** der Pädagogik sowie der pädagogischen **Verantwortung** mit Blick auf die Bestimmung der Unterscheidung sowie das Verhältnis von Pädagogik und Nicht-Pädagogik rekonstruieren.

Die Frage der Legitimation und Begründung der Pädagogik bezieht sich dabei auf die Bestimmung und Begrenzung der Pädagogik im Sinne der handlungstheoretischen Verständigung der Schwierigkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis sowie auf die technologische Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an pädagogischer Praxis. Die Frage der Verantwortung der Pädagogik bezieht sich auf die spezifische pädagogische Begrenztheit und Bestimmtheit einer eigenständig institutionalisierten, künstlich veranstalteten, methodisch und inhaltlich gestalteten pädagogischen Praxis im Sinne der Verständigung und Gestaltung der technologischen Möglichkeiten pädagogischer Praxis.

Entlang des Zusammenhangs der Legitimation der Pädagogik sowie der pädagogischen Verantwortung lassen sich nun einige grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik unterscheiden.

Die dargestellten Ansätze thematisieren, in der Bearbeitung der Problemstellungen von Ungleichheit und Teilhabe, den Zusammenhang von Legitimation und Verantwortung entlang der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, mit Blick auf die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik in jeweils eigener Art und Weise. In den einzelnen Ansätzen zeigen sich unterschiedliche Dimensionen des Zusammenhangs von Legitimation und Verantwortung. Diese reichen von einer Legitimation und Begründung der Pädagogik im Rahmen einer vor- und außerpädagogisch gegebenen und bestimmten Ordnung, über die pädagogische Legitimation und Begründung der Pädagogik als eigenständige, von anderen Bereichen menschlichen Denkens und Handelns prinzipiell zu unterscheidende Theorie und Praxis bis hin zur Legitimation und Begründung der Pädagogik entlang der reflektierenden und experimentierenden Bearbeitung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik selbst. Dabei korrespondieren den unterschiedenen Formen der Legitimation und Begründung der Pädagogik jeweils spezifische Formen pädagogischer Verantwortung. Diese reichen von einer pädagogisch unbedingten Verantwortung für die Realisierung vor- und außerpädagogisch begründeter (An-)Forderungen über die technologische Verantwortung der Bestimmung der Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns bis hin zu einer pädagogischen Verantwortung für die fortgesetzte Verständigung und Gestaltung der historischen und situativen Begrenztheit und Bestimmtheit der Pädagogik selbst.

Die Annahme einer vor- und außerpädagogisch bestimmten Ordnung, in der Begründung der pädagogisch unbedingten Forderung einer Teilhabe aller an Pädagogik, geht dabei mit der Vernachlässigung und Verkürzung der Verständigung und Gestaltung der Verfügbarkeit pädagogischer Technologien – als Schwierigkeit moderner Pädagogik – einher. In diesem Zusammenhang beziehen sich die Legitimation und Begründung sowie die Verantwortung der Pädagogik nicht auf das pädagogische Tun und Lassen, sondern auf die Herstellung einer außerpädagogisch bestimmten Ordnung selbst.

Hingegen zeigt sich, ausgehend von der prinzipiellen pädagogischen Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik im Sinne der Legitimation und Begründung einer in Theorie und Praxis eigenständigen Pädagogik, entlang der Verständigung

und Gestaltung der verfügbaren Bedingungen pädagogischen Handelns, mit Blick auf die prinzipielle Schwierigkeit der Pädagogik zwischen Anfang und Ende einer eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis, eine Vernachlässigung der Forderung einer Teilhabe aller, zugunsten der Verständigung und Anerkennung der Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns als technologische Verantwortung der Pädagogik. Führt der Fokus auf die Herstellung einer unbedingten Teilhabe aller zur Vernachlässigung der Frage nach der Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit einer eigenständigen Pädagogik, folgt aus der Betrachtung der prinzipiellen Bedingungen der Möglichkeit einer eigenständigen Pädagogik die Vernachlässigung der Frage einer Teilhabe aller zugunsten der verfügbaren und pädagogisch bestimmten Bedingungen pädagogischer Praxis.

Der (scheinbare) Widerspruch der Anerkennung der Forderung einer Teilhabe aller, bei gleichzeitiger Anerkennung der Eigenständigkeit – und d.h. auch der Grenzen – künstlich veranstalteter pädagogischer Praxis, lässt sich in der pädagogischen Verantwortung des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe, d.h. ihrer Anerkennung als pädagogisch hervorgebrachte Formen der Ungleichheit, vor dem Einzelnen, in der Anerkennung des individuellen Anspruchs auf Teilhabe trotz der nicht-verfügbaren, d.h. zu entwickelnden, pädagogischen Bedingungen sowie der konkreten Gestaltung der Bedingungen der Realisierung dieses Anspruchs im Rahmen einer reflektierenden und experimentierenden Pädagogik aufheben.

Durch den Rückbezug der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik auf die historisch und situativ konkrete Verständigung und Gestaltung der Pädagogik im Kontext jeweils spezifischer Verhältnisse, statt ihrer Aufhebung in einer vor- und außerpädagogisch sanktionierten, vorgestellten Leichtigkeit der Pädagogik oder der Verabschiedung ihrer Bearbeitung in einem, in der prinzipiellen Schwierigkeit der Pädagogik begründeten, Praxisverbot, erscheinen die Verständigung und Gestaltung der Pädagogik, vor dem Hintergrund der Anerkennung des Teilhabeanspruchs des Einzelnen sowie der praktischen Schwierigkeit der Pädagogik, als fortgesetzt zu leistende.

Die prinzipielle Schwierigkeit der Pädagogik, die aus der Dialektik von Anfang und Ende einer eigenständig institutionalisierten, künstlich veranstalteten, methodisch und inhaltlich zu gestaltenden pädagogischen Praxis resultiert, lässt sich einerseits entlang der Frage der situativen Aktualisierung von Bildsamkeit und andererseits der Verzeitlichung der Differenz der Pädagogik in der fortgesetzten Verständigung des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, im Rahmen einer experimentierenden und reflektierenden Pädagogik, mit Blick auf eine Transformation der Pädagogik im Sinne der Herstellung der pädagogischen Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe, vor dem Hintergrund der Anerkennung der Ungleichheit der Teilhabe und des Ausschlusses aus Pädagogik als pädagogisch hervorgebrachte und wiederum zu bearbeitende Problemstellungen, bearbeiten.

Ausgehend von der Notwendigkeit einer reflektierenden und experimentierenden Bearbeitung der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik entlang der Differenz der Pädagogik, zeigt sich die pädagogische Verantwortung als Verantwortung für den Ausschluss aus Pädagogik sowie die Ungleichheit der Teilhabe und deren pädagogische Berücksichtigung und Bearbeitung entlang einer Revision und Neubestimmung

der Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik im Sinne einer „Re-Inklusion“ (Prange 2001, S. 41; vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Moser 2003).

In diesem Zusammenhang finden sich die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik und insbesondere die Unterscheidung von Pädagogik, Natur und Gesellschaft sowie die Dialektik von Anfang und Ende der Pädagogik, zugunsten der konkreten, situativen Gestaltung pädagogischer Praxis im Rahmen konkreter Verhältnisse, vernachlässigt und verwässert.

Die Verständigung der Frage nach einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung und einer Theorie pädagogischer Institutionen sowie die Frage nach der methodischen, inhaltlichen und institutionellen Gestaltung pädagogischer Praxis als Bestimmung der Pädagogik bewegt sich in diesem Sinne in allen Ansätzen zwischen pädagogischer Bestimmtheit und pädagogischer Unbestimmtheit bzw. vor- und außerpädagogischer Bestimmtheit sowie einer pädagogischen Bestimmung des pädagogisch Unbestimmten und einer außerpädagogischen Bestimmung der Pädagogik.

Inklusion und Exklusion

Entlang der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen der Ungleichheit und Teilhabe in der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung pädagogischer Theorie und Praxis lassen sich in den drei Ansätzen jeweils unterschiedliche Vorstellungen von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis rekonstruieren. Diese verweisen auf unterschiedliche Vorstellungen einer Einheit der Pädagogik entlang der Bearbeitung der Unterscheidung sowie der Bestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik.

In diesem Zusammenhang zeigt sich, vor dem Hintergrund pädagogischer **Inklusion**, als der jeweils positiven Bestimmtheit der verschiedenen Ansätze, das Problem pädagogischer **Exklusion** als Problem der negativen Bestimmtheit der Pädagogik in Theorie und Praxis. In diesem Sinne verweisen alle dargestellten Ansätze auf Problemstellungen, die sich im Rahmen einer jeweils spezifischen Bestimmung der Unterscheidung sowie des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik nicht mehr reflektieren und bearbeiten lassen. Die einzelnen Ansätze bringen blinde Flecken hervor, in denen spezifische Problemstellungen nicht mehr als pädagogische oder pädagogisch bearbeitbare und zu bearbeitende in den Blick kommen.

Pädagogische Exklusion bezieht sich, vor dem Hintergrund der Forderung einer Teilhabe aller trotz Ungleichheit, nicht auf das Individuum, sondern beschreibt die negative Seite der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Pädagogik im Sinne der pädagogischen Unbestimmtheit (als Noch-nicht-Bestimmtheit) sowie der Bestimmung als Nicht-Pädagogik.

Exklusion stellt in diesem Sinne einen unvermeidbaren Nebeneffekt der Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis dar, der zwar nicht am Individuum bearbeitet wird, jedoch vermittelt über die handlungstheoretische Verständigung und technologische Gestaltung der Pädagogik Ausschluss aus Pädagogik sowie Ungleichheit der Teilhabe als individuelle Ungleichheitsfolgen hervorbringt, die dann, im Rahmen der jeweils spezifischen Bestimmtheit der Unterscheidung sowie des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik,

nicht mehr auf die Verständigung und Gestaltung der Pädagogik in Theorie und Praxis bezogen werden können und sich dann auch nicht weiter pädagogisch bearbeiten lassen. Inklusion heißt in diesem Sinne immer auch die Unsichtbarkeit von Exklusion bzw. des Exkludierten. Das heißt jedoch ausdrücklich nicht eine reflexive Uneinholbarkeit von Exklusion. Vielmehr bleibt Exklusion entlang der Erfahrung und Verständigung der Differenz der Pädagogik, entlang des pädagogisch Unbestimmten sowie des als Nicht-Pädagogik Bestimmten, als Negativität der Pädagogik thematisierbar und reflektierbar. Exklusion lässt sich allerdings nicht vermeiden oder beheben, solange an einem Verständnis der Pädagogik als eigenständig zu institutionalisierende, von anderen Bereichen menschlichen Handelns zu unterscheidende Theorie und Praxis festgehalten wird.

In diesem Sinne bringen die unterschiedlichen, in der vorliegenden Arbeit rekonstruierten Ansätze ein jeweils spezifisches Verhältnis pädagogischer Inklusion und Exklusion hervor, das im Folgenden entlang der Verständigung und Bearbeitung der Frage nach Einheit und Differenz der Pädagogik mit Blick auf die Problemstellungen einer **„pädagogische Transformation“** (Benner 2001a, S. 105) sowie einer **Transformation der Pädagogik** betrachtet werden soll.

Bei Comenius zeigt sich die Einheit der Pädagogik dabei in der Ordnung des Ganzen aufgehoben, was zu einer Ausblendung der praktischen Schwierigkeit der Pädagogik in der Vorstellung der ihrer Leichtigkeit sowie zur Aufhebung pädagogisch hervorgebrachter Formen der Ungleichheit in einer Ordnung der Ganzen führt. Rousseau entwickelt die Einheit der Pädagogik in ihrer Unterscheidung von Nicht-Pädagogik. Der Fokus auf die theoretische Entwicklung der prinzipiellen Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständiger Theorie und Praxis im Rahmen eines Gedankenexperimentes führt dabei zur Ausblendung der praktischen Schwierigkeit der Pädagogik sowie der Ungleichheit der Verhältnisse als pädagogisch zu bearbeitende. Pestalozzi verhandelt die Einheit der Pädagogik in der Verständigung und Bearbeitung ihrer Differenz in Theorie und Praxis was zu einer Einebnung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik führt.

Comenius

Bei Comenius scheint die Pädagogik in ihrer Bearbeitung der Problemstellungen von Ungleichheit und Teilhabe, in ihrem Ausgang von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen, einer, wenn auch unbekannt, so doch gegebenen Bestimmung des Einzelnen, sowie der Unterscheidung der Lebensalter, von der Vorstellung einer vor- und außerpädagogisch bestimmten, göttlich gegebenen Ordnung des Ganzen her bestimmt (Comenius 1960). Überdies ist sie in ihrer Ausrichtung auf eine allgemeine „Verbesserung der menschlichen Dinge“ (Comenius 1970b) im Sinne einer „Instandsetzung“ (Comenius 1960, S. 103) als Herstellung einer vergessenen, göttlich sanktionierten Ordnung auf die pädagogische Bestimmung der Ordnung des Ganzen ausgerichtet (Comenius 1960). Pädagogik bleibt so bei Comenius als allinklusive auf das Ganze bezogen und vom Ganzen her bestimmt – das Ganze erscheint als Pädagogik und Pädagogik erscheint als das Ganze (vgl. Schaller 1962; Buck 1984; Benner/Brüggen 2011).

Die Einheit der Pädagogik gründet demnach bei Comenius in einer vor- und außerpädagogisch bestimmten, göttlich gegebenen, vergessenen und wiederherzustellenden Ordnung des Ganzen. Von hier aus sind sowohl die Möglichkeit und Notwendigkeit, „om-

nes, omnia, omnino“ – „alle, alles, wohlgegründet“ (Comenius 1960, S. 13f) – zu lehren als auch die Leichtigkeit ihrer Durchführung begründet.

Die Schwierigkeiten der Einrichtung und Gestaltung einer künstlich und kunstvoll veranstalteten, die umgängliche und familiäre Erziehung, mit Blick auf eine Teilhabe aller, erweiternden pädagogischen Praxis, die Comenius in der handlungstheoretischen Verständigung der Pädagogik als Problem der Gestaltung von räumlichen, zeitlichen, sachlichen und personalen Übergängen thematisiert, werden durch den Bezug auf die Ordnung des Ganzen in einer all-inklusive Pädagogik aufgehoben.

Die Totalität von Comenius' all-inklusive Pädagogik zeigt sich im Postulat der Leichtigkeit „omnes, omnia, omnino“ zu lehren, insbesondere im Rekurs der erziehungstheoretischen Verständigung der Pädagogik, entlang der Frage nach den Lehrern des Ganzen, auf die Auserwähltheit der Lehrer des Ganzen und auf die Einsichtigkeit einer herzustellenden Ordnung des Ganzen, auf die auch die Wirksamkeit der pädagogischen Praxis rekurriert (vgl. Buck 1984).

Die Verständigung der (Möglichkeit, Notwendigkeit und) Leichtigkeit einer all-inklusive Pädagogik lässt sich so, vor dem Hintergrund der unbedingten Forderung einer Teilhabe aller an den Schulen des Lebens trotz der bestehenden Ungleichheit, als Comenius' Bearbeitung der Schwierigkeiten und Grenzen der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung einer künstlich und kunstvoll veranstalteten, die umgängliche Familienerziehung erweiternden pädagogischen Praxis, begreifen, die damit aber nicht nur zur systematischen Ausblendung der praktischen Schwierigkeit moderner Pädagogik durch das Postulat der Leichtigkeit führt. Vielmehr werden vor diesem Hintergrund die Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe trotz Ungleichheit nicht mehr als pädagogisch gestaltete, gestaltbare und zu gestaltende sowie als pädagogisch bestimmte und zu bestimmende erkennbar und bearbeitbar. Teilhabe und Ausschluss sowie Gleichheit und Ungleichheit als Problemstellungen moderner Pädagogik werden so am Ende, unter Rekurs auf eine göttlich sanktionierte, im Rahmen einer allgemeinen „Verbesserung der menschlichen Dinge“, pädagogisch herzustellende Ordnung, entlang vor- und außerpädagogisch bestimmter Formen der Ungleichheit, als „Instandsetzung“ im Sinne der Erlangung der Bestimmung des Einzelnen, am Individuum bearbeitet. Die Ungleichheit der Teilhabe an Pädagogik sowie der Ausschluss aus Pädagogik bleiben im Rahmen einer so verstandenen all-inklusive Pädagogik nicht mehr als pädagogisch konstituierte und hervorgebrachte Formen von Ungleichheit reflektier- und bearbeitbar, vielmehr scheinen ausgehend von der Leichtigkeit der Pädagogik letztlich alle ihren und alles in seinen rechten Stand gesetzt, in der Ordnung des Ganzen aufgehoben.

Mit dem Totalitätsanspruch einer allinklusive Pädagogik geht so nicht nur der Verlust der Fähigkeit zur pädagogischen Kritik sowie der Kritik der Pädagogik einher. Mit der Einebnung der Differenz von Pädagogik und Nicht-Pädagogik wird die Möglichkeit pädagogischer Transformation, im Sinne einer pädagogischen Bestimmung vor- und außerpädagogisch bestimmter Problemstellungen, genauso verabschiedet wie die Möglichkeit einer Transformation der Pädagogik als Neubestimmung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik.

Während Comenius in der unbedingten Forderung der Teilhabe aller an pädagogischer Praxis, ausgehend von der Unbekanntheit der Bestimmung des Einzelnen sowie einer

allgemeinen „Verbesserung der menschlichen Dinge“, die Notwendigkeit einer eigenständig institutionalisierten künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis stark begründet (vgl. Mollenhauer 1998; Benner/Brüggen 2011) und in seiner Theorie der Schulen und Bücher des Ganzen nicht nur ihre Möglichkeit und Notwendigkeit, sondern auch ihre Schwierigkeit entwickelt, wird mit der Entwicklung der Leichtigkeit der Pädagogik aus ihrem Bezug auf die Ordnung des Ganzen das Projekt einer eigenständigen Pädagogik selbst, zugunsten der Einheit von Schule, Leben und Tod bzw. ewigem Leben, verabschiedet (Schaller 1996).

Rousseau

Wird bei Comenius die Pädagogik, ausgehend von der Frage nach der Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik, durchweg in Bezug auf eine vor- und außerpädagogisch gegebene Ordnung dargestellt und bestimmt, geht Rousseau in der Verständigung der prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis grundlegend von der Annahme der "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102) und von einer prinzipiellen Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik aus (Rousseau 2004). Die hypothetische Annahme der "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102) setzt die Annahme einer prinzipiellen Unbestimmtheit des Menschen als Gattungswesen sowie als Individuum voraus. Demnach steht für Rousseau keine natürlich oder gesellschaftlich, vor- und außerpädagogisch gegebene Ordnung zur Verfügung, aus der sich eine Pädagogik ableiten oder begründen ließe (Rousseau 2004). Vielmehr hat sich die Pädagogik, ausgehend von der Annahme der "perfektibilität" (Rousseau 2001, S. 102), vor dem Hintergrund der historischen Bestimmtheit gesellschaftlichen Zusammenlebens, selbst als künstlich veranstaltete, eigenständig institutionalisierte Praxis zu begründen und zu legitimieren (Rousseau 2004). Über die Verständigung der positiven Seite der Pädagogik hinaus heißt das insbesondere die Bestimmung der negativen Seite der Pädagogik, also dessen, was Nicht-Pädagogik ist und sein soll. In diesem Sinne bildet die pädagogische Exklusion, als Bestimmung des als Nicht-Pädagogik bestimmten, ein zentrales Moment in Rousseaus Überlegungen. Die Einheit der Pädagogik als künstlich veranstaltete, eigenständig institutionalisierte Praxis wird bei Rousseau durch ihre Unterscheidung und Abgrenzung gegenüber dem als Nicht-Pädagogik Bestimmten sowie entlang der prinzipiellen pädagogischen Unterscheidung umgänglich familialer Erziehung und künstlich veranstalteter Erziehung markiert (Rousseau 2004).

Die Unterscheidung von Pädagogik, Natur und Gesellschaft bildet dabei den Ausgangspunkt zu Rousseaus Absehen von vor- und außerpädagogisch bestimmten Formen der Ungleichheit, einerseits bezüglich der Verständigung der prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, andererseits bezüglich der Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik als eine künstlich veranstaltete Praxis (Rousseau 2004).

Dabei kennzeichnet die Anbindung der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der Teilhabe an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis, an die Verständigung und Gestaltung ihrer pädagogischen verfügbaren Bedingungen, im Sinne einer prinzipiellen pädagogischen Bestimmung der Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns zwischen Anfang und Ende pädagogischer Praxis sowie der „pädagogi-

schen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) vor- und außerpädagogisch bestimmter Bedingungen pädagogischen Handelns, einerseits die Voraussetzung dafür, Teilhabe an und Ausschluss aus Pädagogik als pädagogisch bestimmte, und d.h. auch als pädagogisch zu verantwortende, zu begreifen, andererseits geraten dadurch spezifische Problemstellungen moderner Pädagogik systematisch aus dem Blick.

Mit der Entscheidung für ein Gedankenexperiment, vor dem Hintergrund der Annahme einer prinzipiellen Schwierigkeit der Gestaltung einer, der "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) entsprechenden, pädagogischen Praxis, im Verhältnis von Pädagogik, Natur und Gesellschaft, geht so die Ausblendung und Vernachlässigung von Fragen und Problemen der praktischen Gestaltung künstlich veranstalteter Pädagogik unter konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen sowie individuellen Lagen, d.h. unter vor- und außerpädagogisch bestimmten und gegebenen pädagogisch unverfügbaren Bedingungen, zugunsten einer Verständigung der prinzipiellen Möglichkeit und Notwendigkeit pädagogischen Handelns einher (vgl. Benner 2001b; von Hentig 2004; Benner/Brüggen 2011). So werden mit Rousseaus theoretischer Konstruktion einer pädagogischen Provinz gerade die als pädagogisch unverfügbar bestimmten Momente pädagogischen Handelns quasi-kontrollierbar, aber gleichzeitig wird der Umgang mit ihrer tatsächlichen praktischen Unverfügbarkeit aus den weiteren Überlegungen ausgeblendet (vgl. Benner 2001b).

In diesem Zusammenhang kommt es zum einen zur Ausblendung vor- und außerpädagogisch bestimmter Formen von Ungleichheit als, mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe, pädagogisch zu bearbeitenden. Zum anderen zu einer Vernachlässigung der Teilhabeforderung moderner Pädagogik, in der pädagogischen Legitimation und Begründung des Ausschlusses aus Pädagogik vor dem Hintergrund immer nur begrenzter und bestimmter Möglichkeiten, sowie dem aus der Unverfügbarkeit des Zusammenwirkens der unterschiedenen Lehrmeister resultierenden Praxisverbot. Der Ausschluss aus Pädagogik sowie die Ungleichheit der Teilhabe, als pädagogisch hervorgebrachte Formen von Ungleichheit, sind, in diesem Zusammenhang, über die Frage der pädagogischen Verantwortung des Ausschlusses im Sinne der pädagogischen Legitimation von Ausschluss hinausgehend, mit Blick auf eine Realisierung von Teilhabe entlang einer fortgesetzten Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an pädagogischer Praxis, im Sinne einer Verantwortung des Ausschlusses vor dem Hintergrund der (prinzipiellen) Anerkennung des Teilhabeanspruchs des (konkreten) Einzelnen, pädagogisch nicht mehr bearbeitbar.

Die Möglichkeiten und Grenzen einer eigenständig institutionalisierten, künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis erscheinen so bei Rousseau zwar als pädagogisch bestimmte und zu bestimmende, jedoch mit Blick auf die prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an pädagogischer Praxis lediglich als pädagogisch (vor-)gegebene oder eben nicht gegebene, statt darüber hinaus als pädagogisch (konkret) herzustellende und zu gestaltende (vgl. Mollenhauer 1998; Tenorth 2006a). In diesem Sinne beschreibt die "perfektibilité" (Rousseau 2001, S. 102) die prinzipielle hypothetische Annahme einer unbestimmten Bildsamkeit, die zwar gerade in der Unabhängigkeit von ihrer praktischen Realisierung geeignet erscheint, die Möglichkeit und Notwendigkeit der Teilhabe an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft prinzipiell zu begründen, die allerdings

nicht zureicht, die Möglichkeit und Notwendigkeit der konkreten Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an pädagogischer Praxis mit Blick auf die Realisierung von Teilhabe in der situativen Aktualisierung von Bildsamkeit zu entwickeln. Die konkrete Realisierung von Teilhabe an pädagogischer Praxis bleibt notwendig auf die (situativ) konkrete Herstellung und Aktualisierung von Bildsamkeit, vor dem Hintergrund der Anerkennung des Teilhabeanspruchs jedes Einzelnen, verwiesen (vgl. Mollenhauer 1998; Tenorth 2006a).

Während bei Comenius die (praktische) Schwierigkeit moderner Pädagogik in der Darstellung und Entwicklung ihrer Leichtigkeit aufgehoben ist, bleibt sie bei Rousseau, ausgehend von ihrer prinzipiellen Darstellung, in der Entscheidung für ein Gedankenexperiment und aufbauend darauf in der Konstruktion einer Allmacht der Erziehung aufgehoben. Findet sich bei Comenius die Pädagogik ausgehend von einem unbedingten Teilhabeanspruch begründet und entwickelt, fokussiert sich Rousseau stärker auf die Verständigung der prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen einer eigenständig institutionalisierten, künstlich und kunstvoll veranstalteten pädagogischen Praxis. In beiden Fällen werden jedoch die Schwierigkeiten der praktischen Gestaltung der Pädagogik ausgeblendet. Bei Rousseau betrifft das den (praktischen) Umgang mit den pädagogisch unverfügbaren Bedingungen pädagogischen Handelns sowie den Ausschluss aus Pädagogik, vor dem Hintergrund der Unterscheidung verfügbarer und unverfügbarer Bedingungen sowie der Fokussierung auf die Verständigung der prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen. Bei Comenius die pädagogisch bestimmten und verfügbaren Bedingungen vor dem Hintergrund einer unzureichenden pädagogischen Bestimmtheit pädagogischen Handelns, d.h. der Vernachlässigung einer konsequenten Unterscheidung zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik.

Pestalozzi

Während die Einheit der Pädagogik bei Comenius (im Postulat ihrer Leichtigkeit) immer auf eine vor- und außerpädagogisch bestimmte Ordnung verwiesen bleibt, Rousseau hingegen, in der Verständigung der prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen pädagogischer Praxis, zwar eine pädagogisch bestimmte Vorstellung einer Einheit der Pädagogik entwickelt, diese jedoch in der Verhärtung der Differenz von Theorie und Praxis mit einem Praxisverbot erkaufte, findet sich bei Pestalozzi die Einheit der Pädagogik entlang der Verständigung der Differenz der Pädagogik, im Sinne ihrer Ungleichheit mit sich selbst, als künstlich veranstaltete und natürlich umgängliche, öffentliche und private, als Standesbildung und allgemeine Menschenbildung zwischen Theorie und Praxis, Pädagogik und Nicht-Pädagogik sowie Natur und Gesellschaft thematisiert und bearbeitet.

Ausgehend von der praktischen Schwierigkeit der Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an pädagogischer Praxis im Verhältnis der historisch und situativ konkreten Bedingungen der Ungleichheit der Lagen und Verhältnisse einerseits sowie der historisch und situativ konkreten, d.h. auch ungleichen, vielfältigen, Bestimmtheit pädagogischer Theorie und Praxis andererseits, bezieht Pestalozzi den Ausschluss aus Pädagogik sowie die Ungleichheit der Teilhabe, entlang der Thematisierung der Differenz der Pädagogik, auf die historisch und situativ konkrete Verständigung und Gestaltung von Pädagogik (PSW 13, S. 1 - 32 – Brief aus Stanz; PSW 13, S. 181-359 – Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; PSW 19 – Ansichten, Erfahrungen und Mittel).

Die Frage nach der Einheit der Pädagogik erscheint, mit Blick auf die konkrete Ermöglichung von Teilhabe an pädagogischer Praxis, im Sinne der Realisierung von Teilhabe, in der situativen Aktualisierung von Bildungsbarkeit, im Kontext konkreter und ungleicher Umstände und Verhältnisse, vor dem Hintergrund der Erfahrung der Differenz der Pädagogik als fortgesetzt historisch und situativ, reflexiv und experimentell zu bearbeitende (PSW 1, S. 137 - 190 – Neuhofschriften; PSW 13, S. 1 - 32 – Brief aus Stanz; vgl. Mollenhauer 1998; Benner/Brüggen 2011).

Die konkreten Umstände und Verhältnisse der Ungleichheit rücken dabei als pädagogisch unberücksichtigte, d.h. negativ bestimmte und exkludierte, jedoch mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik als künstlich veranstaltete und umgänglich verfasste, pädagogisch zu berücksichtigende und pädagogisch zu bestimmende, in das Zentrum des Interesses.

Pestalozzi entwickelt so in seinen Überlegungen, vor dem Hintergrund der Erfahrung der Negativität der Pädagogik (vgl. Blankertz 1992; Schütz 1979), die Möglichkeit und Notwendigkeit einer reflexiven und experimentierenden Bearbeitung der Problemstellungen von Teilhabe und Ungleichheit entlang der (fortgesetzten) Verständigung und Gestaltung von Einheit und Differenz der Pädagogik, auf der einen Seite im Rahmen einer experimentierenden Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit der situativen Aktualisierung von Bildungsbarkeit im Kontext konkreter Umstände und Verhältnisse, auf der anderen Seite im Rahmen einer re-inklusiven Bearbeitung der Negativität der Pädagogik, in der erneuten, reflexiven Verständigung und Gestaltung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik.

Während es Pestalozzi gelingt, die praktische Schwierigkeit der Pädagogik im Verhältnis der Ungleichheit der (konkreten) Lagen und Umstände (Verhältnisse) einerseits und der Differenz der Pädagogik andererseits, mit Blick auf die konkrete Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik, zu entwickeln und zu bearbeiten, führt der Ausgang von den konkreten Umständen und Lagen bezüglich der Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik zu einer Affirmation vor- und außerpädagogisch gegebener Bedingungen pädagogischer Praxis. In diesem Zusammenhang wird die handlungstheoretische Verständigung, im Rekurs auf das Verhältnis von Natur und Gesellschaft, im Sinne einer Anlage- und Umweltdetermination verkürzt und die Frage einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) vor- und außerpädagogisch bestimmter Problemstellungen (und Bedingungen) vernachlässigt. Mit der Verwässerung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik geht so eine Vernachlässigung der Forderung einer in Theorie und Praxis eigenständigen Pädagogik einher (vgl. Oelkers 1995a). Die Bestimmung der Pädagogik durch vor- und außerpädagogisch gegebene Bedingungen bleibt so am Ende genauso wenig pädagogisch reflektierbar wie die pädagogische Bestimmtheit von Ungleichheit und Teilhabe, von der die Überlegungen Pestalozzis ausgehen. Bei Pestalozzi zeigt sich das insbesondere in der Bearbeitung von Einheit und Differenz der Pädagogik entlang der Differenz von Kunst und Natur. Eine Einheit der Pädagogik scheint demnach nur in der Identität von Kunst und Natur denkbar. Die Hypostasis einer solchen naturgemäßen oder natürlichen Pädagogik, in (der Idee) der Aufhebung der Differenz von Kunst und Natur im Prinzip der Wohnstube, ist jedoch nicht ohne eine Einebnung (der Erfahrung) der Differenz der Pädagogik zu haben.

Die **Problemstellung pädagogischer Inklusion und Exklusion** bezieht sich auf die Frage danach, was in der Bearbeitung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, hinsichtlich der Verständigung und Gestaltung moderner Pädagogik, als pädagogisch bearbeitbare und zu bearbeitende Problemstellung in den Blick kommt, was als außerpädagogische Problemstellung bestimmt wird und was in diesem Zusammenhang pädagogisch unberücksichtigt und unbearbeitbar bleibt bzw. nicht in den Blick kommt. Während die Bearbeitung der Problemstellung pädagogischer Inklusion in der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Denkens und Handelns in Bezug auf die Einheit der Pädagogik in der positiven Bestimmung der Pädagogik aufgeht, gerät die Problemstellung pädagogischer Exklusion, als pädagogisch zu bearbeitende, nur vor dem Hintergrund der Erfahrung der Differenz der Pädagogik (sowie in diesem Zusammenhang der Negativität der Pädagogik) in das Blickfeld.

Mit dem Fokus auf die Begründung einer pädagogisch unbedingten Forderung der Teilhabe aller an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis bleibt Pädagogik immer auf eine vor- und außerpädagogisch bestimmte Ordnung verwiesen, von der aus sich die Teilhabe aller an Pädagogik begründen und rechtfertigen lässt. Gleichzeitig geht damit die Vernachlässigung der (praktischen) Schwierigkeit der Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik einher. Die Ungleichheit der Teilhabe an Pädagogik sowie der Ausschluss aus Pädagogik lassen sich, vor dem Hintergrund der Verabschiedung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, in einer auf die Herstellung einer vor- und außerpädagogischen Ordnung bezogenen Pädagogik, nicht mehr bezugnehmend auf die Verständigung und Gestaltung ihrer pädagogischen Bedingungen hin thematisieren, reflektieren und bearbeiten.

Auf der anderen Seite führt die Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis entlang der prinzipiellen Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, nicht nur zur Vernachlässigung der Forderung einer Teilhabe aller, sondern scheint, im Kontext einer konsequenten Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, ebenfalls ungeeignet, den Ausschluss aus Pädagogik sowie die Ungleichheit der Teilhabe als pädagogisch hervorgebrachten Formen der Ungleichheit, mit Blick auf die Realisierung von Teilhabemöglichkeiten, im Sinne einer konkreten Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an pädagogischer Praxis, zu bearbeiten.

Und auch die Begründung der Pädagogik entlang der reflexiven – d.h. auf die pädagogischen Bedingungen selbst bezogenen – und der experimentierenden – d.h. die verfügbaren Mittel erweiternden – Bearbeitung des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe entlang des Zusammenhangs der Differenz der Pädagogik und der Ungleichheit der Verhältnisse führt, vermittelt über die Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik, zur Verwässerung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, zur Vernachlässigung der Forderung einer in Theorie und Praxis eigenständigen Pädagogik sowie der Bedeutung einer künstlich veranstalteten, erfahrungs- und umgangserweiternden pädagogischen Praxis.

Die einzelnen Ansätze verstellen durch ihre jeweils spezifische Art und Weise der Bearbeitung des Problems der Bestimmung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige

Theorie und Praxis den Zugang zu bestimmten Problemstellungen, die in den konkreten Ansätzen systematisch aus dem Blick geraten. Gleichzeitig bringen alle drei Ansätze in der Verständigung und Gestaltung der Möglichkeiten und Grenzen moderner Pädagogik spezifische Problemstellungen in den Blick, die in den jeweils anderen Ansätzen keine Berücksichtigung finden.

Daraus folgt nun weder der Anspruch der Zusammenführung der unterschiedenen Aspekte zu einer vermeintlich neuen und eigentlichen, einen und inklusiven Pädagogik, noch der Rückzug der Pädagogik auf ihre vermeintlich einheitlich, eindeutig und einmalig bestimmten und bestimmbaren Grenzen oder gar die Verabschiedung der Forderung der Verständigung und Gestaltung einer in Theorie und Praxis eigenständigen modernen Pädagogik, sondern der Verweis auf die Möglichkeit und Notwendigkeit einer fortgesetzten Verständigung der Frage nach Einheit und Differenz der Pädagogik (vgl. Benner 2001a) im Verhältnis **pädagogischer Transformation**, als der pädagogischen Bestimmung pädagogisch unbestimmter sowie vor- und außerpädagogisch bestimmter Problemstellungen, und einer **Transformation der Pädagogik**, als der Neubestimmung der Pädagogik zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik, als allgemeinpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik.

Im Weiteren sollen die hier abschließend und zusammenfassend entwickelten Problemstellungen in Bezug auf die aktuelle Verständigung von Pädagogik und Sonderpädagogik erörtert werden.

5.2 Reichweite und Grenzen der angestellten Überlegungen für die aktuelle Diskussion in Pädagogik und Sonderpädagogik – Relevanz

Der Anspruch der vorliegenden Arbeit, entlang der historisch-systematischen Rekonstruktion der Anfänge der Selbstverständigung moderner Pädagogik einen Beitrag zur aktuellen Verständigung der Frage nach einer pädagogischer Begründung der Sonderpädagogik zu leisten, geht von einigen Annahmen aus, die hier, mit Blick auf die Diskussion der Relevanz der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit für die aktuelle Diskussion (5.3), bezüglich der prinzipiellen Reichweite und Grenzen historisch-systematischer Überlegungen für aktuelle Diskurse dargestellt und erläutert werden sollen (siehe auch 1.2).

Dabei ist die Annahme leitend, dass sich in den hier diskutierten Ansätzen Frage- und Problemstellungen rekonstruieren lassen, die grundsätzlich an die Frage nach der Eigenständigkeit der Pädagogik gebunden bleiben. Das bedeutet ausdrücklich nicht, dass sich diese Problemstellungen ausschließlich an den dargestellten Ansätzen rekonstruieren lassen. Vielmehr geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass sich diese in allen Arbeiten rekonstruieren lassen, welche die Pädagogik in ihrem modernen Sinne, und das ist die Verständigung der Frage nach einer in Praxis, Theorie und Forschung eigenständigen Pädagogik, entwickeln diskutieren.

Die Auswahl der hier rekonstruierten Arbeiten verweist jedoch auf die Differenz der Bearbeitung der Frage nach der Eigenständigkeit der Pädagogik, ohne jedoch den Anspruch zu erheben diese abschließend beschreiben zu können. Das schließt Systematik nicht

aus, deutet allerdings auf die spezifische Begrenztheit und Bestimmtheit systematischen Fragens (siehe 1.2) hin und damit auf die systematische Uneinholbarkeit der möglichen Differenz der Pädagogik und gleichzeitig auf die systematische Unmöglichkeit einer all-inklusiven Pädagogik.

Die hier rekonstruierten Arbeiten entwickeln alle, in ihrer spezifischen Bearbeitung der Frage nach der Eigenständigkeit moderner Pädagogik, jeweils eigene Formen einer expliziten Reflexion, Thematisierung und Bearbeitung der Begrenztheit der Pädagogik bzw. der Begrenztheit ihrer eigenen Verständigung und Gestaltung der Pädagogik, die über die (rein) positive Bestimmung der Pädagogik hinausweisen. In diesem Sinne lässt sich an den ausgewählten Ansätzen die Differenz der Pädagogik im Kontext ihrer Selbstverständigung und Gestaltung als eigenständige Theorie und Praxis darstellen und rekonstruieren.

Gleichzeitig verweisen die einzelnen Ansätze auf die ihnen gemeinsame Frage nach der Eigenständigkeit der Pädagogik. Diese markiert so die in der vorliegenden Arbeit angenommene problemgeschichtliche Kontinuität, während die Differenz der Ansätze auf die Diskontinuität ihrer Bearbeitung hindeutet.

Auch der historiographische Diskurs zu den einzelnen Ansätzen zeugt von der fortgesetzten historischen Selbstverständigung der Pädagogik, indem nicht zuletzt hier der Streit um die Frage, was Pädagogik heißt und was nicht, ausgetragen wird (siehe 2.1, 3.1, 4.1).

Die im vorausgehenden Kapitel (5.1) zusammenfassend dargestellten Problemstellungen markieren grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik in dem Sinne, dass sie systematisch direkt mit dem Anspruch und der Forderung einer in Praxis, Theorie und Forschung eigenständigen Pädagogik zusammenhängen und sich, vor diesem Hintergrund, problemgeschichtlich eine (relative) Kontinuität der Bearbeitung dieser Problemstellungen für die moderne Pädagogik behaupten lässt, die gleichwohl auch mit Blick auf die Diskontinuität ihrer Bearbeitung rekonstruierbar ist. Der Geltungsanspruch der hier angestellten Überlegungen ist in diesem Sinne auch kein absoluter oder unbedingter, vielmehr bleibt er an die Anerkennung der Forderung einer eigenständigen Pädagogik (oder der Tatsache der Eigenständigkeit der Pädagogik) gebunden. Solange jedoch an dieser Forderung festgehalten wird bzw. in den Fällen, in denen diese Forderung geteilt wird, verlangen die dargestellten Problemstellungen Beachtung.

Ausgehend davon lassen sich historische und aktuelle Begründungsversuche der (Sonder-)Pädagogik hinsichtlich ihrer Bearbeitung der Problemstellungen der Ungleichheit, der Teilhabe und der Inklusion, sowie der damit einhergehenden, durch die pädagogische Bearbeitung selbst hervorgebrachten Formen der Ungleichheit, des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Exklusion im Verhältnis von Eigenständigkeit und Anerkennung, Legitimation und Verantwortung sowie pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik reflektieren (und einer weiteren pädagogischen Bearbeitung zuführen). In diesem Sinne sollen die rekonstruierten Problemstellungen hier mit Fokus auf ihre Bedeutsamkeit für die aktuelle Verständigung im Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik dargestellt und entwickelt werden.

5.3 Überlegungen zum systematischen Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik – Die Möglichkeit und Notwendigkeit einer pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik und einer (allgemein-)pädagogischen Bearbeitung der Problemstellung der Sonderpädagogik

Die vorliegende Arbeit ging zu Beginn von der Annahme aus, dass die Sonderpädagogik nach wie vor über ein weitgehend ungeklärtes pädagogisches Selbstverständnis verfügt und sich in ihrer Selbstbegründung und -bestimmung als Pädagogik stärker auf das pädagogisch Unbestimmte sowie das als Nicht-Pädagogik Bestimmte bezieht als auf die Selbstbestimmung und -verständigung moderner Pädagogik. Sonderpädagogik erscheint in diesem Zusammenhang als das (Noch-)Nicht der Pädagogik bzw. (Noch-)Nicht-Pädagogik und allgemeine Pädagogik als Nicht-Sonderpädagogik. Dabei stellt sich Sonderpädagogik teilweise auch als die eigentliche, heile oder wahrhaft allgemeine Pädagogik und die (allgemeine) Pädagogik quasi als eine Verfallsform ihrer selbst dar (Feuser 1995; Jantzen 2007; Möckel 1979, 1986, 2007).

Gleichzeitig vernachlässigt die Allgemeine Pädagogik die Beschäftigung mit dem pädagogisch Unbestimmten sowie dem als Nicht-Pädagogik Bestimmten, so eine weitere Annahme dieser Arbeit.

Vor diesem Hintergrund wurde der Versuch unternommen entlang der Rekonstruktion der Verständigung der Grenzen moderner Pädagogik in ihren historischen Anfängen, noch vor der Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik, sowohl die Sonderpädagogik entlang grundlegender und allgemeinpädagogischer Problemstellungen pädagogisch zu begründen und zu verorten, als auch die Problemstellung der Sonderpädagogik als allgemeinpädagogische Problemstellung auszuweisen.

Wie einleitend bereits dargestellt, folgt die Selbstverständigung der Sonderpädagogik sowie die Verständigung des Verhältnisses von Pädagogik und Sonderpädagogik, dem Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung (vgl. Bleidick 1974, 1999a; Möckel 1973, 1979, 2007; Jantzen 2007; Moser 2009; Moser/Sasse 2008; Kuhn 2009, 2011; Oelkers 2012a,b). Ohne diesen Zusammenhang hier ein weiteres Mal ausführlich und kritisch zu rekonstruieren (vgl. Lindmeier 1993; Moser 2003, 2009; Weisser 2005; Kuhn 2009, 2011), soll die Kritik dieses Zusammenhangs, ausgehend von den hier entwickelten Überlegungen, die Entwicklung einer Perspektive auf die Möglichkeit und Notwendigkeit¹¹³ einer pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik entlang der Verständigung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik im Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik vorbereiten.

Die sonderpädagogische Rede von Pädagogik und Behinderung im Kontext der Begründung und Legitimation der Sonderpädagogik verbleibt in ihrem Ausgang von Behinderung als einer vor- und außerpädagogisch bestimmten Form der Ungleichheit bis heute insofern in einem vormodernen Begründungsmuster verhaftet, als sie die zentrale An-

¹¹³ Die Notwendigkeit einer pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik bezieht sich dabei ausdrücklich nicht auf die Begründung der Notwendigkeit einer eigenständigen Sonderpädagogik sondern ausschließlich auf die Notwendigkeit einer pädagogischen Begründung und Legitimation der Sonderpädagogik insofern sie sich als Pädagogik versteht.

nahme einer prinzipiellen Gleichheit der Teilhabe aller an pädagogischer Praxis trotz und unabhängig von vor- und außerpädagogisch gegebenen Formen der Ungleichheit, in ihrem Zusammenhang mit der Forderung der Eigenständigkeit der Pädagogik in Theorie und Praxis, unterläuft (vgl. Moser 2003; Tenorth 2006a). Und das gerade nicht, indem sie die Forderung einer Gleichheit der Teilhabe aller ablehnt oder nicht anerkennt, sondern indem sie, vor dem Hintergrund bestehenden Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe, eine in Theorie und Praxis besondere Pädagogik begründet, die sich in ihrer Selbstverständigung entlang der Bearbeitung des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe nicht auf die Thematisierung und Kritik der pädagogischen Bestimmtheit der Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, und d.h. in erster Linie auf Pädagogik bezieht und sich somit als solche bestimmt, sondern einerseits (nahezu durchweg) auf eine vor- und außerpädagogisch bestimmte, anthropologisch oder ethisch begründete (vgl. Moser 2003), pädagogisch unbedingte Forderung und Begründung der Teilhabe aller an Pädagogik, andererseits, entlang der Problemstellung Behinderung, auf spezifische vor- und außerpädagogisch bestimmte Formen der Ungleichheit der Zu-Erziehenden (vgl. Weisser 2005).

Die Grenzen der Pädagogik, welche die Sonderpädagogik dabei durchaus thematisiert, scheinen so jedoch als durch Behinderung bestimmte – d.h. aber der Pädagogik vorgegebene und unverfügbare –, denn als pädagogisch bestimmte, bestimmbare und zu bestimmende (vgl. Lindmeier 1993).

In diesem Sinne bringt die Sonderpädagogik nicht nur das Problem der Behinderung, entlang deren Bearbeitung sie ihre Legitimation als Pädagogik begründet, als individualisiertes und außerpädagogisch bestimmtes Problem selbst hervor (vgl. Möckel 1973; Lindmeier 1993; Zirfas 1998, 1999, 2004; Moser 2003, 2009; Weisser 2005; Tenorth 2006a), sie fördert zudem die Verhärtung der Differenz von Sonderpädagogik und allgemeiner oder Normalpädagogik, entlang der Problemstellung Behinderung, und verstellt sich damit den Weg zu ihrer pädagogischen Verständigung und darüber hinaus die Möglichkeit einer pädagogischen Verständigung von Behinderung (vgl. Möckel 1973; Lindmeier 1993; Zirfas 1998, 1999, 2004; Kuhn 2009, 2011; Weisser 2005).

Sonderpädagogik befindet sich damit in einem selbst hergestellten prinzipiellen Widerspruch zur Selbstverständigung moderner Pädagogik, den sie, entlang These der Nicht-Thematisierung von Behinderung und der Nicht-Anschlussfähigkeit der grundlegenden Begriffe (Möckel 1973, 1979, 2007), der allgemeinen oder Normalpädagogik anlastet und zur Begründung ihrer Notwendigkeit als eigenständige Pädagogik wendet (Möckel 1973, 1979, 1986, 2007; Speck 1996; Bleidick 1974, 1999a).

Damit steht sowohl die Eigenständigkeit der Pädagogik hinsichtlich der außerpädagogischen Bestimmung der Sonderpädagogik als auch die Einheit der Pädagogik, entlang der Differenz von Pädagogik und Sonderpädagogik, in Frage.

Während sich die Sonderpädagogik den Grenzen der Pädagogik so gewissermaßen von außen nähert, ohne in eine pädagogische Verständigung der Sonderpädagogik als Pädagogik einzutreten, fokussiert sich die allgemeinpädagogische Bearbeitung der Frage nach der Pädagogik auf die Verständigung und Gestaltung der inneren Grenzen der Pädagogik.

Die allgemeinpädagogische Begründung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis folgt der Verständigung der pädagogischen (bestimmten und bestimmbaren) Be-

dingungen der Möglichkeit von Pädagogik sowie der Verständigung und Gestaltung der pädagogisch verfügbaren Bedingungen der Teilhabe an Pädagogik.

Das schließt die pädagogische Begründung und Rechtfertigung der Grenzen der Pädagogik und, in diesem Zusammenhang, des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe, als Teil der Verständigung und Bestimmung der Frage nach den (inneren) Grenzen der Pädagogik, entlang der Unterscheidung pädagogisch verfügbarer und pädagogisch unverfügbarer Bedingungen pädagogischen Handelns sowie pädagogisch bestimmten, legitimen und verantwortlichen Handelns und nicht-pädagogischen Handelns, also der pädagogischen Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, immer schon mit ein (vgl. z.B. Treml 2000; Benner 2001a; Prange 2005; Prange/Strobel-Eisele 2006).

In diesem Kontext sind der Ausschluss aus Pädagogik sowie die Ungleichheit der Teilhabe dann nicht mehr pädagogisch bearbeitbar und thematisierbar, wenn Teilhabe und Ausschluss entlang vor- und außerpädagogisch (z.B. politisch, ethisch, juristisch, ökonomisch ...) bestimmter Bedingungen begründet, verhandelt und gestaltet werden oder wenn pädagogisch hervorgebrachte Formen des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe als außerpädagogisch bestimmte, pädagogisch unverfügbare definiert werden. Am Ende heißt das die Hypostasis pädagogisch hervorgebrachter Formen der Ungleichheit und des Ausschlusses. Die Negativität der Pädagogik erscheint so nicht mehr als pädagogisch (negativ) bestimmte und bestimmbare, sondern als Nicht-Pädagogik exkludierte.

Das gilt z.B. auch für die Problemstellung Behinderung, von der sich die Pädagogik nur so lange zugunsten ihrer Bearbeitung in der Sonderpädagogik entlasten kann, wie sie die außerpädagogische Bestimmung der Grenzen der Pädagogik entlang des Zusammenhangs von Schädigung, Beeinträchtigung und Behinderung widerspruchlos teilt.¹¹⁴

Die historische Bearbeitung der Frage nach der Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung bringt so, im Rahmen der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der inneren Grenzen der Pädagogik, die Differenz von Pädagogik und Nicht-Pädagogik sowie die Differenz der Pädagogik, die Ungleichheit der Teilhabe und den Ausschluss aus Pädagogik, die dann wiederum von der Sonderpädagogik, unter Bezug auf das pädagogisch Unbestimmte sowie das als Nicht-Pädagogik Bestimmte, bearbeitet werden, zu erst hervor. Das erweist sich dann als problematisch, wenn Sonderpädagogik in Differenz zu (einer allgemeinen) Pädagogik bestimmt wird, wenn die (Erfahrung der) Differenz der Pädagogik selbst zugunsten der Vorstellung einer einen, wahren, rechten oder heilen Pädagogik aufgegeben wird, wenn die Differenz von Pädagogik und Nicht-Pädagogik selbst eingeebnet oder die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Nicht-Pädagogik in der Behauptung einer pädagogischen Autarkie verabschiedet wird. Die Ungleichheit der Teilhabe, der Ausschluss aus Pädagogik sowie Negativität der Pädagogik sind dann nicht mehr mit Blick auf die Selbstverständigung

¹¹⁴ Einen solchen Widerspruch hat Jörg Zirfas in unterschiedlichen Publikationen formuliert (Zirfas 1998, 1999, 2004) und Behinderung dabei nicht auf den Zusammenhang von Schädigung, Beeinträchtigung und Behinderung am Individuum bezogen sondern auf die unzureichenden, pädagogisch zu gestaltenden Bedingungen der Aktualisierung von Bildungsbarkeit. In diesem Sinne wäre eine pädagogische Theorie der Behinderung zu entwickeln, die Behinderung als pädagogische Problemstellung mit Blick auf ihre pädagogische Konstitution hin untersucht (vgl. hierzu: Kuhn 2009, 2011).

und Gestaltung moderner Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung thematisierbar und bearbeitbar.

Ausgehend hiervon soll im Weiteren, im Anschluss an die aktuelle Diskussion um Inklusion und Behinderung, diskutiert und entwickelt werden, wie die Ungleichheit der Teilhabe, der Ausschluss aus Pädagogik sowie die Negativität der Pädagogik als pädagogisch konstituierte Problemstellungen wiederum pädagogisch, mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, bearbeitet werden können (vgl. Lindmeier 2001, 2004; Moser 2003; Weisser 2005; Tenorth 2006a). Der Reflexion und Bearbeitung der Negativität der Pädagogik soll in diesem Zusammenhang, im Rahmen der Selbstverständigung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, ein angemessener Platz eingeräumt werden, ohne die Forderung der Eigenständigkeit der Pädagogik in Praxis, Theorie und Forschung aufzugeben und zu verabschieden noch ihre Autarkie in einer pädagogischen Provinz zu postulieren, oder in der Missachtung der Differenz der Pädagogik, der Hypostasis einer einen, ganzen und heilen Pädagogik, oder eben, in der Hypostasis der Differenz der Pädagogik, einer prinzipiell geteilten, uneinen Pädagogik, zu erliegen.

Der Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung in der Begründung und Legitimation der Sonderpädagogik wird aktuell, zum einen ausgehend von einer allgemeinen Theorie der Behinderung, insbesondere aus dem Bereich der Disability Studies (vgl. z.B. Eberwein/Sasse 1998; Waldschmidt 2003; Hermes/Rohrmann 2005; Weisser 2005, 2009; Graf/Renggli/Weisser 2007; Waldschmidt/Schneider 2007; Bösl/Klein/Waldschmidt 2010), zum anderen im Kontext der Diskussion um Integration und Inklusion in der Pädagogik, kritisiert (Preuss-Lausitz 1993; Hinz 1993, 2002, 2004, 2009; Eberwein 1995; Tervooren 2001; Prengel 2006; Moser 2003). Trotzdem die beiden Stränge der aktuellen Kritik der Sonderpädagogik an unterschiedlichen Punkten ansetzen, lenken sie beide den Blick auf die (Thematisierung der) Grenzen der Pädagogik.

Während entlang der Fokussierung auf Behinderung insbesondere der Stellvertretungs- und Alleinzuständigkeitsanspruch der Sonderpädagogik in Sachen Behinderung sowie ein auf den Zusammenhang von Schädigung, Behinderung und Benachteiligung verkürztes Verständnis von Behinderung kritisiert und mit Blick auf die Reflexion der historisch situativen, relationalen und d.h. auch pädagogischen Konstitution von Behinderung erweitert werden (vgl. Lindmeier 1993; Moser 1998, 2003; Weisser 2005; Kuhn 2011), hebt die Diskussion um Integration und Inklusion in der Pädagogik, ausgehend vom (gleichen) Recht auf (Erziehung und) Bildung eines jeden Menschen, auf die Thematisierung von Benachteiligung und Diskriminierung, insbesondere im Bereich Schule, und, in diesem Zusammenhang, auf die Frage der inklusiven Gestaltung pädagogischer Praxis ab, die Teilhabe trotz Ungleichheit ermöglicht (Preuss-Lausitz 1993; Hinz 1993, 2002, 2004, 2009; Eberwein 1995; Prengel 2006; Lindmeier 2008, 2012).

Dabei rücken jeweils die konkreten pädagogischen Bedingungen der Teilhabe an pädagogischer Praxis einerseits als diskriminierende, den Anspruch des Einzelnen auf eine gleichberechtigte Teilhabe an Erziehung und Bildung missachtende Barrieren, andererseits als, mit Blick auf die (barrierefreie/ungehinderte) Ermöglichung von Teilhabe an Erziehung und Bildung trotz Ungleichheit, zu gestaltende Bedingungen in das Zentrum des Interesses.

Während die aktuell, insbesondere in der Sonderpädagogik, forcierte Diskussion um Inklusion insgesamt stark auf die praktische Gestaltung von Schule und Unterricht fokussiert und, insbesondere im Bereich der professions- und schul- bzw. organisationsbezogenen (Theorie und) Forschung sowie der Weiterentwicklung der Lehrerbildung, Anschlüsse an die (allgemeinpädagogische) Verständigung in weiteren Bereichen der Pädagogik gesucht werden, fehlt es weiterhin an Theorieentwürfen, die versuchen die Sonderpädagogik systematisch als Pädagogik auszuweisen und zu verorten. Seit Vera Mosers „Konstruktion und Kritik“ (2003) stagniert der Diskurs.

In diesem Zusammenhang scheint die Referenz auf Behinderung gerade in der aktuellen Diskussion, nach einer Phase der kritischen Reflexion der Leistungsfähigkeit des Behinderungsbegriffs bezüglich der pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik, eher zuzunehmen (vgl. Bleidick 1999a; Dederich 2001, 2009; Ahrbeck 2011), während die Referenz auf Heterogenität (vornehmlich im Kontext der Diskussion um Inklusion) zwar geeignet erscheint, die Ungleichheit und Teilhabe als grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik in den Blick zu nehmen, gleichzeitig jedoch dazu tendiert, sich auf die Darstellung der Möglichkeit und Notwendigkeit einer (pädagogischen) Bearbeitung vor- und außerpädagogisch bestimmter Formen der Ungleichheit zu beschränken und die Reflexion der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik, als pädagogisch hervorgebrachte Formen der Ungleichheit, genauso zu vernachlässigen wie die Darstellung und Reflexion der (praktischen) Schwierigkeit einer eigenständigen Pädagogik sowie die Differenz der Pädagogik in Praxis, Theorie und Forschung im Kontext von Inklusion und Exklusion (vgl. Moser 2003; Trautmann/Wischer 2011; Emmrich/Hormel 2013).

In der aktuellen Diskussion um Inklusion in der Pädagogik setzt sich so, im Kontext einer stagnierenden Theoriediskussion und -entwicklung, die Tradition einer außerpädagogischen Bestimmung der Pädagogik im Diskurs der Sonderpädagogik fort. Einerseits in der allgegenwärtigen Referenz der Legitimation der Sonderpädagogik auf eine ethisch und rechtlich (zum Teil auch anthropologisch) begründete, unbedingte Forderung der Teilhabe aller an Erziehung und Bildung sowie an weiteren Bereichen gesellschaftlichen Zusammenlebens (vgl. Moser 2003). Andererseits in der fortgesetzten Behauptung einer allgemeinen über die Pädagogik hinausgehenden Zuständigkeit der Sonderpädagogik für Fragen und Probleme der Behinderung im Sinne einer stellvertretenden Bearbeitung (vgl. Moser 2003), sowie in der Behauptung einer Differenz, nicht nur der Sonderpädagogik und allgemeinen oder Regel- bzw. Normalpädagogik, sondern nunmehr ebenfalls einer inklusiven Pädagogik.

Dabei kommt auch die Begründung einer inklusiven Pädagogik, ganz in der Tradition der Sonderpädagogik, aktuell scheinbar nicht ohne Bezug zur ethisch, anthropologisch oder auch juristisch begründeten Menschenrechtsdiskussion aus (vgl. Lindmeier 2008, 2012), während eine pädagogische Begründung der Inklusion (d.h. ihre handlungstheoretische Verständigung und technologische Gestaltung) als gleichwohl verzichtbar erscheint, zumindest jedoch nicht weiter ausgeführt wird (vgl. Moser 2003; Tenorth 2011; Oelkers 2012b).

In der aktuellen Diskussion um Inklusion bleibt damit unklar, wie Inklusion, über die praktische und politische, rechtliche oder ethische Forderung einer Schule für alle, als pädagogische Problemstellung gedacht, verstanden und begründet werden kann, ohne ei-

nerseits bei der (im Übrigen zustimmungsfähigen) Aussage, Inklusion sei schon immer der genuine Auftrag moderner Pädagogik (vgl. Tenorth 2011), stehen zu bleiben oder, entlang der Behauptung einer exkludierenden allgemeinen Pädagogik, die fortgesetzte Unterscheidung von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik oder auch einer inklusiven und einer allgemeinen Pädagogik zu begründen.

Hier konfrontiert jedoch die aktuelle Diskussion um Inklusion die Pädagogik, angesichts unterschiedlicher Formen pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit mit dem für sie konstitutiven Anspruch allgemeiner Menschenbildung und (erneut) mit der Frage nach Einheit und Differenz der Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung (vgl. Tenorth 2011; Oelkers 2012a, b).

Dabei rückt die Frage ins Zentrum, wie die Ungleichheit und der Ausschluss, den Pädagogik im Rahmen ihrer eigenständigen Institutionalisierung hervorbringt, wiederum mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis bearbeitet werden können, ohne die Grenzen der Pädagogik am Zu-Erziehenden zu bearbeiten.

In diesem Zusammenhang finden sich Hinweise auf ein mögliches pädagogisches Verständnis von Inklusion und Exklusion (zum Teil anschließend an die soziologische insbesondere systemtheoretische Diskussion) entlang der Thematisierung und Bearbeitung der Grenzen der Pädagogik, mit Blick auf ihre pädagogische Bestimmtheit.

Im Anschluss an Überlegungen von Dirk Baecker (1994) zur Sozialen Arbeit bzw. Sozialen Hilfe als eigenständigem Funktionssystem der Gesellschaft entwickelt Volker Kraft (1999), ausgehend von der Frage nach dem Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik, entlang einer Unterscheidung von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik, eine Perspektive auf eine sich pädagogisch begreifende Sozialpädagogik, die entlang der Frage, „wie mit Erziehung auf Erziehung reagiert werden kann“ (Kraft 1999, S. 452), die Folgeprobleme von Inklusion und Exklusion im Erziehungssystem, als eigenständigem Funktionssystem der Gesellschaft, wiederum hinsichtlich der Funktion des Erziehungssystems bearbeitet.

Klaus Prange (2001) führt in seinen Überlegungen zur „Pädagogik als Übergangswissenschaft“, die Arbeit von Kraft aufgreifend und im Anschluss an Dietrich Benner's Überlegungen zur Bedeutung einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105), die Notwendigkeit einer re-inklusion, wiederum pädagogischen Bearbeitung pädagogisch hervorgebrachter Formen der Ungleichheit im Verhältnis von Inklusion und Exklusion aus und konstatiert einerseits die Notwendigkeit einer fortgesetzten Verständigung der Frage nach einem pädagogischen Grundgedanken, andererseits die Gefahr einer Diffusion der Pädagogik im Kontext ihrer Differenzierung (mit Blick auf das Verhältnis von Sozialpädagogik und Pädagogik).

„Zu den scheinbar, aber eben nur scheinbar paradoxen Folgen der Inklusion aller in das Erziehungssystem gehört, daß dessen Binnendifferenzierung zunimmt und von den Betroffenen als Exklusion und Chancenungleichheit erlebt wird. Tatsächlich handelt es sich um einen unvermeidbaren Zusammenhang: Mehr Erziehung für alle führt zugleich auch dazu, daß Defekte und Defizite zunehmen, die ihrerseits eine Antwort in dem System verlangen, in dem sie entstanden sind [...] Angelegt auf Inklusion aller in das Erziehungssystem bedarf es einer Didaktik der Re-Inklusion, die damit allerdings im Umkreis der Erziehung bliebe und sich nicht durch Total-Inklusion aller Lebensbewältigungsstrategien zu einer Superlebenswissenschaft stilisiert.“ (Prange 2001, 41)

Tenorth (2006a) verweist auf die Gleichzeitigkeit von Universalisierung und Partikularisierung der Idee der Bildsamkeit im Kontext der Professionalisierung, Institutionalisierung und Methodisierung pädagogischer Praxis und der Entwicklung und Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik (vgl. hierzu auch Moser 2009, Lindmeier 2012). Dabei „wird mit Kriterien der Bildsamkeit z.B. ein Unterschied zwischen ‚Normalen‘ und ‚Behinderten‘ begründet und über diese Differenz sogar Inklusion oder Exklusion in das Bildungswesen definiert“ (Tenorth 2006a, S. 503). Der von Tenorth rekonstruierte Zusammenhang von Bildsamkeit und Methode verweist dabei, ausgehend von der Idee der Bildsamkeit als einer hypothetischen, in praktischen Experimenten zu verifizierende Annahme, auf die Möglichkeit einer Bearbeitung der Grenzen der Pädagogik entlang ihrer pädagogischen Bestimmtheit und Bestimmbarkeit. Dabei führt die Destruktion der Idee der Bildsamkeit als historische Entwicklung von der Thematisierung und Bearbeitung der Grenzen der Pädagogik entlang des Zusammenhangs von Bildsamkeit und Methode hin zu einem Verständnis von Bildsamkeit als Eigenschaft der Zu-Erziehenden zu einer Thematisierung der Grenzen der Pädagogik am Individuum (Tenorth 2006a).

In seiner Kritik des Behinderungsbegriffs der Sonderpädagogik verweist Jörg Zirfas (1998, 1999, 2004) auf die Möglichkeit, Behinderung, ausgehend von der Idee einer unbestimmten Bildsamkeit, entlang der begrenzten Möglichkeiten der Pädagogik zu verstehen und zu thematisieren, statt sie entlang des Zusammenhangs von Schädigung, Beeinträchtigung und Behinderung am Zögling zu bearbeiten.¹¹⁵

Auch Michael Winkler thematisiert in seiner „Kritik der Pädagogik“ die Nebenwirkungen und Grenzen der Institutionalisierung einer eigenständigen Pädagogik:

„Je mehr also erzogen wird, je mehr zeigt sich das Problem der Erziehung; genauer; je mehr Pädagogik institutionalisiert, je mehr sie methodisiert wird, umso mehr werden jene sichtbar, an welchen die Einrichtungen, Angebote und Leistungen scheitern und Erziehung eben als Bedarf zu erkennen ist. Vermutlich gründet dies darin, dass mit Institutionalisierung und Methodisierung die systematische Offenheit verloren geht, mit welcher pädagogische Praxis auf das Gemisch von Freiheit und Zufall einzugehen versucht.“ (Winkler 2006, S. 105)

Die Bearbeitung der Folgeprobleme ihrer eigenständigen Institutionalisierung durch mehr Erziehung führt dabei nicht nur zum Phänomen der Pädagogisierung, sondern auch auf der anderen Seite zur Antipädagogik (Winkler 2006).

In der Sonderpädagogik finden sich Überlegungen, die an diese allgemeinpädagogischen Überlegungen anschließen bzw. sich als anschlussfähig erweisen, insbesondere bei Moser (2003, 2009), Lindmeier (2001, 2004) und Weisser (2005) (vgl. 1.2).

Ausgehend von der Kritik der Verständigung und Begründung der Sonderpädagogik auf der Basis eines anthropologisierenden und individualisierenden Verständnisses von Behinderung sowie einer Verortung der Selbstvergewisserung der Sonderpädagogik im Kontext der allgemeinpädagogischen Verständigung der Frage nach der Pädagogik entwickelt Moser, die Überlegungen von Dirk Baecker aufgreifend, eine Perspektive auf die pädagogische Begründung der Sonderpädagogik entlang der Thematisierung und Bear-

¹¹⁵ Hinweise auf einen möglichen pädagogischen Begriff der Behinderung finden sich auch bei Lindmeier 1993; Zirfas 1998, 1999, 2004; Mollenhauer 1998; Benner 2001a; Weisser 2005; Prange/Strobel-Eisele 2006; Tenorth 2006a; vgl. hierzu Kuhn 2011.

beitung von Exklusionsrisiken mit Blick auf Exklusionsvermeidung/-bearbeitung (Moser 2003, S. 161; vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Prange 2001).

Auch Weisser begreift die Bearbeitung von Exklusionsrisiken, im Sinne des „Diversity Management“ (Weisser 2005, S. 87 f.) und der „Barriereanalyse“ (Weisser 2005, S. 89 f.), im Hinblick auf die Thematisierung von Behinderung im Erziehungssystem, als mögliche Aufgabe der Sonderpädagogik.

Lindmeier entwickelt ausgehend von der Auseinandersetzung mit dem Misslingen und (Wieder-)Gelingen pädagogischer Praxis (Lindmeier 1997, 2000; vgl. Möckel 1979, 1984, 1986, 2007) im Anschluss an Georgens und Deinhardt (1861) eine vierdimensionale Legitimation der Sonderpädagogik als Individualpädagogik, Sozialpädagogik und Reformpädagogik (Lindmeier 2001, 2004).

Im Anschluss an die hier entwickelte Skizze der aktuellen Diskussion in der Allgemeinen Pädagogik und Sonderpädagogik soll nun, in Anlehnung an die vorausgegangenen, historisch entwickelten, systematischen Überlegungen, eine Perspektive auf ein revidiertes Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik ausgearbeitet werden, um einerseits die Möglichkeit und Notwendigkeit einer pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik und andererseits die Möglichkeit und Notwendigkeit einer (allgemein-)pädagogischen Bearbeitung der Problemstellung der Sonderpädagogik (siehe 5.4) entlang der Bearbeitung und Verständigung der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer in Praxis, Theorie und Forschung eigenständigen Pädagogik darzustellen und auszuweisen.

Das setzt ein revidiertes Verständnis von Allgemeiner Pädagogik sowie von Sonderpädagogik voraus.

Unter dem Begriff der **Allgemeinen Pädagogik** wird im Folgenden nicht lediglich eine ausdifferenzierte Teildisziplin der Pädagogik verstanden, sondern ein Ort der Verständigung der Frage nach der Pädagogik als einer eigenständigen, von weiteren Bereichen menschlichen Handelns unterscheidbaren und zu unterscheidenden Praxis, Theorie und Forschung unter allen Teildisziplinen einer ausdifferenzierten Pädagogik (vgl. Benner 2001a). Das, was in der vorliegenden Arbeit an unterschiedlichen Stellen als pädagogische Problemstellung der Sonderpädagogik (bzw. sonderpädagogische Problemstellung der Pädagogik) bezeichnet wurde, erweist sich in dem Sinne als allgemeinpädagogische Problemstellung, als dass ihre Verständigung und Bearbeitung untrennbar an die Selbstverständigung und Gestaltung moderner Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis – und d.h. an die Verständigung der Frage nach der Pädagogik – gebunden bleiben.

Korrespondierend dazu lässt sich **Sonderpädagogik**, ausgehend von den in der vorliegenden Arbeit entwickelten Überlegungen, als ein Ort der Verständigung über die Negativität der Pädagogik, einerseits mit Blick auf eine pädagogische Bestimmung und Transformation des pädagogisch Unbestimmten sowie des als Nicht-Pädagogik Bestimmten, andererseits mit Blick auf eine Transformation der Pädagogik als eine Neubestimmung (der Frage nach) der Pädagogik verstehen. Auf die der Sonderpädagogik eigene Kopplung von Disziplin, Institution, Profession und Klientel wird dabei ausdrücklich verzichtet (vgl. Moser 2003).

Dabei bringen sowohl die sonderpädagogische als auch die allgemeinpädagogische Verständigung jeweils spezifische Verhältnisse pädagogischer Inklusion und Exklusion hervor, d.h., während bestimmte Problemstellungen in den Fokus rücken, geraten andere

systematisch aus dem Blick. Das spricht nicht (zwangsläufig) für eine Aufhebung der Sonderpädagogik in einer Allgemeinen Pädagogik – zumindest ließe sich die Problemstellung pädagogischer Inklusion und Exklusion so nicht bearbeiten oder gar beheben. Das spricht jedoch in jedem Fall, mit Blick auf **das Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik**, für eine **gemeinsame und wechselseitige Verständigung** über die Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, unter allen Professionen und Teildisziplinen einer ausdifferenzierten Erziehungswissenschaft, die sich selbst, ausgehend von der Anerkennung der (Erfahrung der) Differenz der Pädagogik, reflexiv auf die Vielfältigkeit der Verständigung der Frage nach der Pädagogik bezieht, um diese mit Blick auf die fortgesetzte Verständigung der Frage nach der Einheit moderner Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis zu bearbeiten.

Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, dass sich gemäß der Verständigung und Bearbeitung der Frage nach der Eigenständigkeit der Pädagogik in Praxis, Theorie und Forschung als grundlegende Fragestellung moderner Pädagogik, der Zusammenhang von Eigenständigkeit und Anerkennung, Legitimation und Verantwortung sowie pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik als grundlegende Problemstellungen unterscheiden lassen, entlang derer sich die Sonderpädagogik, im Rahmen einer Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Sonderpädagogik, angesichts der Verständigung der Grenzen der Pädagogik mit Blick auf die (fortgesetzte) Reflexion und Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik sowie der Differenz der Pädagogik pädagogisch verorten lässt.

In diesem Zusammenhang lässt sich die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik als Thematisierung der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik mit Blick auf die historisch und situativ konkrete Bestimmtheit von Pädagogik sowie deren Bearbeitung im Rahmen einer fortgesetzten Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis begreifen (vgl. Moser 2003).

Ausgehend von der Anerkennung der Eigenständigkeit der Pädagogik in Praxis, Theorie und Forschung sollen im Folgenden der Zusammenhang von Eigenständigkeit und Anerkennung, Legitimation und Verantwortung sowie pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik, als grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik, entwickelt und dargestellt werden, die sich, so die weiterführende Annahme der vorliegenden Arbeit, entlang der Verständigung der Frage nach den Grenzen moderner Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung systematisch unterscheiden und in der Selbstverständigung moderner Pädagogik (bis heute) problemgeschichtlich rekonstruieren lassen und entlang derer sich die Sonderpädagogik pädagogisch verorten und begründen lässt, ohne eine besondere oder gar alleinige Zuständigkeit für die Bearbeitung dieser Problemstellungen beanspruchen zu können.

Die im Weiteren systematisch zu entwickelnden Problemstellungen resultieren aus dem konstitutiven Zusammenhang der Frage einer Teilhabe aller (an pädagogischer Praxis), trotz vor- und außerpädagogisch gegebener Formen der Ungleichheit, und der Frage nach der Eigenständigkeit der Pädagogik, und zeigen sich in der pädagogischen Bearbeitung der Fragen von Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss, entlang der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Pädagogik sowie der Frage pädagogischer Inklusion und Exklusion, entlang der Erfahrung und Bearbeitung der Differenz der Pädagogik und insbesondere der Negativität der Pädagogik

als pädagogisch zu bearbeitende Problemstellungen in der Unterscheidung sowie der Bestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik.

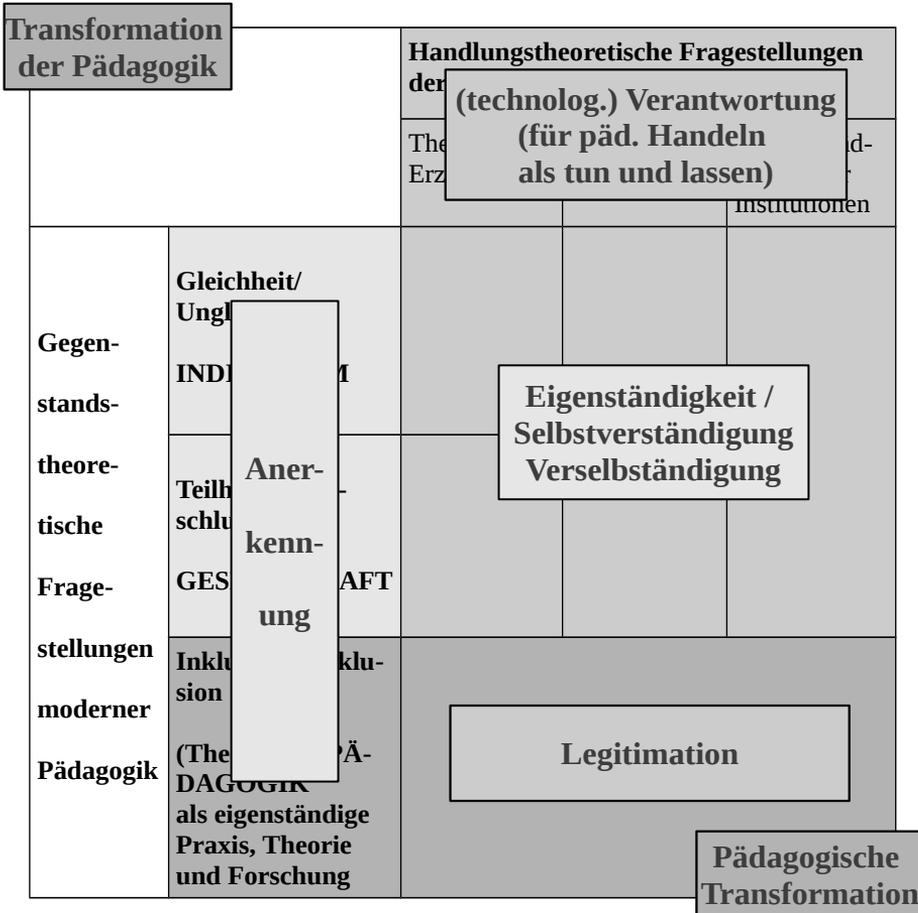
Die Frage nach **Eigenständigkeit und Anerkennung** bezieht sich auf die Anerkennung der äußeren Grenzen einer eigenständigen Pädagogik sowie der Eigenständigkeit weiterer Teilbereiche der Gesellschaft mit Blick auf die Bearbeitung der Problemstellungen von Ungleichheit und Teilhabe und in diesem Zusammenhang auf die Anerkennung der Problemstellungen von Ungleichheit und Teilhabe als vor- und außerpädagogisch gegebene, mit Blick auf die Teilhabe an einer eigenständig institutionalisierten Pädagogik, zu bearbeitende (vgl. Benner 2001a) sowie die Anerkennung pädagogisch hervorgebrachter Formen der Ungleichheit als mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung einer eigenständigen Pädagogik zu bearbeitende (siehe Tabelle 9).

Ausgehend davon bezieht sich die Frage nach **Legitimation und Verantwortung** auf die handlungstheoretische Verständigung und technologische Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, im Sinne der Verständigung ihrer inneren Grenzen. Einerseits im Sinne der erziehungstheoretischen, bildungstheoretischen und institutionstheoretischen Legitimation und Begründung pädagogischen Handelns (vgl. Benner 2001a, b). Andererseits bezogen auf die technologische Verantwortung der methodischen, inhaltlichen und institutionellen Gestaltung pädagogischer Praxis im Verhältnis verfügbarer und unverfügbarer Bedingungen pädagogischen Handelns, mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik als eigenständig institutionalisierte, künstlich veranstaltete Praxis (siehe Tabelle 9).

Die Frage der „**pädagogischen Transformation**“ (Benner 2001a, S. 105) **und der Transformation der Pädagogik** bezieht sich auf die historisch und situativ konkrete Bestimmtheit von Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung im Verhältnis von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, mit Blick auf die pädagogische Bestimmung vor- und außerpädagogisch bestimmter Frage- und Problemstellungen sowie auf die Neubestimmung der Pädagogik entlang der Verständigung der Frage nach Einheit und Differenz der Pädagogik sowie der Negativität der Pädagogik vor dem Hintergrund der Problemstellung pädagogischer Inklusion und Exklusion (vgl. Kraft 1999; Tenorth 1999, 2006a; Prange 2001) (siehe Tabelle 9).

Im Folgenden sollen nun die einzelnen Problemstellungen hinsichtlich einer pädagogischen Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik sowie einer pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik ausgeführt und dargestellt werden.

Tabelle 9: Problemstellungen moderner Pädagogik im Kontext handlungstheoretischer Verständigung und technologischer Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung entlang der Bearbeitung der Problemstellungen von Ungleichheit, Teilhabe und Exklusion (vgl. Tabelle 2)



Der Zusammenhang von **Eigenständigkeit und Anerkennung** als Problemstellungen moderner Pädagogik zeigt sich im Kontext der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen von Teilhabe und Ungleichheit als vor- und außerpädagogisch gegebene pädagogisch zu bearbeitende Problemstellungen und verweist auf die Bearbeitung und Thematisierung der äußeren Grenzen der Pädagogik im Rahmen der Verständigung der Möglichkeit und Notwendigkeit einer eigenständigen Pädagogik. Zum einen im Sinne der Forderung einer, im Verhältnis zu weiteren (eigenständigen) Bereichen der Gesellschaft, eigenständigen Pädagogik sowie einer wechselseitigen Anerkennung der Eigenständigkeit dieser Bereiche (vgl. Benner 2001a). Zum anderen im Sinne der Markierung (und Anerkennung) der vor- und außerpädagogisch gegebenen, pädagogisch unverfügba-

ren Bedingungen der Pädagogik sowie der Frage nach dem pädagogischen Umgang mit diesen Bedingungen im Rahmen einer eigenständigen Pädagogik.

Demnach markiert die Anerkennung der Eigenständigkeit der Pädagogik, vor dem Hintergrund vor- und außerpädagogisch gegebener, pädagogisch unverfügbarer Formen der Ungleichheit, die Bedingung der Möglichkeit der Bearbeitung der Problemstellung einer Teilhabe aller an pädagogischer Praxis trotz ihrer Ungleichheit. Gleichzeitig kennzeichnet die Anerkennung von Ungleichheit und Teilhabe als vor- und außerpädagogisch gegebene, pädagogisch mit Blick auf die Ermöglichung der Hervorbringung der eigenen Bestimmung sowie einer selbst- und mittätigen Teilhabe an der Gestaltung von Welt und Gesellschaft zu bearbeitender Problemstellungen, die Notwendigkeit einer eigenständigen Pädagogik.

Das pädagogisch zentrale Argument für die Forderung einer Teilhabe aller ist so auch nicht eine menschenrechtlich, christlich religiös oder wie auch immer ethisch oder anthropologisch angenommene vor- und außerpädagogische Bestimmung der Gleichheit oder der Verschiedenheit der Menschen, sondern schlichtweg die pädagogische Nicht-Begründbarkeit einer Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik entlang vor- und außerpädagogisch bestimmter Kriterien,¹¹⁶ vor dem Hintergrund einer, von vor- und außerpädagogisch gegebenen Bedingungen (der Ungleichheit) unabhängigen und absehbaren Begründung der Notwendigkeit einer Teilhabe (aller) an einer eigenständigen, institutionalisierten pädagogischen Praxis. Das verweist direkt auf die pädagogische Bedingtheit einer Teilhabe aller. Was jedoch gerade nicht die Realisierung der Teilhabeforderung in einer allinklusive Pädagogik bedeutet, sondern die pädagogische Konstitution unterschiedlicher Formen der Ungleichheit der Teilhabe und des Ausschlusses aus Pädagogik als pädagogisch, vor dem Hintergrund der jeweils historisch und situativ konkreten Bestimmtheit der Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik in Theorie und Praxis, zu reflektierender und zu bearbeitender Problemstellungen. Vor dem Hintergrund einer pädagogisch begründeten Teilhabeforderung stellen sich so der Ausschluss aus Pädagogik sowie die Ungleichheit der Teilhabe, als, mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Pädagogik, wiederum pädagogisch zu bearbeitende Problemstellungen.

Die Ungleichheit der Teilhabe sowie der Ausschluss aus Pädagogik, als pädagogisch hervorgebrachte und wiederum pädagogisch zu bearbeitende Problemstellungen, zeigen sich im Kontext der personalen, sachlichen, räumlichen und zeitlichen Übergangsprobleme zwischen den unterschiedlichen eigenständigen Teilbereichen moderner Gesellschaften und einer eigenständig institutionalisierten Pädagogik, im Rahmen der Bearbeitung der Teilhabe und der Ungleichheit, als konkrete und individualisierte Problemstellungen. Die Teilhabe an einer eigenständigen Pädagogik lässt sich demnach immer nur als pädagogisch bedingte begreifen, d.h. unter (pädagogisch) bestimmten Bedingungen auch die Möglichkeit von Ausschluss aus Pädagogik. Eine unbedingte Teilhabeforderung lässt

¹¹⁶ Das heißt ausdrücklich nicht eine prinzipielle Nicht-Begründbarkeit einer Ungleichheit der Teilhabe, vielmehr lassen sich im Rahmen der Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik sowie der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik zwischen Anfang und Ende einer eigenständig institutionalisierten, künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis vielfältige Formen einer pädagogisch begründeten Ungleichheit der Teilhabe (→ pädagogische Ungleichbehandlung) denken und unterscheiden.

sich zwar außerpädagogisch – und nur so – begründen, in ihrer pädagogischen Durch- und Umsetzung jedoch nur auf Kosten der Beachtung ihrer pädagogischen Bedingtheit und d.h. am Ende nicht nur der Vernachlässigung der Forderung der Eigenständigkeit der Pädagogik, sondern auch der Bearbeitbarkeit des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe entlang der historisch und situativ konkreten Bestimmtheit der Pädagogik.

Die Relevanz einer außerpädagogisch begründeten Forderung der Teilhabe aller liegt, in diesem Zusammenhang, in der Möglichkeit der Thematisierung von Ausschluss aus Pädagogik und Ungleichheit der Teilhabe als pädagogisch zu bearbeitende Problemstellungen, während die Weiterentwicklung pädagogischer Technologien sowie die Neubestimmung der Pädagogik auf eine fortgesetzte pädagogische Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik als eigenständig institutionalisierter, künstlich veranstalteter pädagogischer Praxis sowie der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis verwiesen bleibt.

Das Problem der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik hängt in diesem Sinne untrennbar – konstitutiv – mit der Anerkennung der Forderung einer Teilhabe aller, trotz bestehender Formen der Ungleichheit und ihrer Bearbeitung im Rahmen einer eigenständigen Pädagogik, zusammen. Und es lässt sich auch nur entlang der Anerkennung der Eigenständigkeit der Pädagogik, in der fortgesetzten Verständigung und Gestaltung von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis bearbeiten, d.h. ausdrücklich nicht beheben. Einzig die Verabschiedung (der Forderung) der Eigenständigkeit der Pädagogik könnte das Problem beheben. Damit würde jedoch ebenfalls die Möglichkeit der Bearbeitung der Forderung einer Teilhabe aller an pädagogischer Praxis, trotz vor- und außerpädagogisch gegebener Formen der Ungleichheit, aufgegeben. War doch die Forderung der Eigenständigkeit der Pädagogik der Ausgangspunkt der Bearbeitung der Frage der Teilhabe und Ungleichheit. Zugespitzt ließe sich formulieren: Die moderne Pädagogik bringt das Teilhabe- sowie das Ungleichheitsproblem, dessen Bearbeitung sie ihre Entstehung verdankt, kontinuierlich und immer von Neuem selbst hervor (vgl. Kraft 1999; Prange 2001; Tenorth 2006a; Winkler 2006).

Dabei bewegt sich die Pädagogik auf der einen Seite im Spannungsfeld der Anerkennung der Forderung einer Teilhabe aller trotz Ungleichheit und der pädagogischen Begründung von Ausschluss aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe, auf der anderen Seite im Spannungsfeld der Anerkennung vor- und außerpädagogisch gegebener und bestimmter Formen der Ungleichheit als pädagogisch mit Blick auf Teilhabe zu bearbeitender und der Nicht-Anerkennung vor- und außerpädagogisch gegebener Bedingungen bezüglich der Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an einer eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis.

In diesem Zusammenhang führen sowohl die Annahme einer pädagogischen Autarkie, und einhergehend damit die Nicht-Anerkennung, Ignoranz und Ausblendung der Problemstellungen weiterer gesellschaftlicher Teilbereiche, als auch die Verletzung oder Verabschiedung der Eigenständigkeit der Pädagogik zugunsten einer außerpädagogischen Bestimmung der Pädagogik zu unzulässigen Verkürzungen des konstitutiven Zusammenhangs von Eigenständigkeit und Anerkennung, Teilhabe und Ungleichheit in der modernen Pädagogik (vgl. Benner 2001a).

Die Aufgabe der **Sonderpädagogik** könnte nun darin bestehen, die Ungleichheit der Teilhabe sowie den Ausschluss aus Pädagogik als pädagogisch hervorgebrachten Formen der Ungleichheit, ausgehend von der Anerkennung der Eigenständigkeit der Pädagogik sowie der Anerkennung der Forderung einer Teilhabe aller als pädagogisch zu bearbeitende Problemstellungen, entlang der pädagogischen Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, fortgesetzt auf ihre pädagogische Bestimmtheit und Verfasstheit zu beziehen, und somit nicht nur zur pädagogischen Problemmatisierung und Bearbeitung von Ungleichheit und Teilhabe beizutragen, sondern sich auf diesem Wege als Pädagogik zu legitimieren und auszuweisen (vgl. Moser 2003).

Ausgehend davon wäre eine Begründung und Legitimation der Sonderpädagogik entlang der vor- und außerpädagogisch bestimmten Problemstellung Behinderung, zugunsten der pädagogischen Reflexion und Thematisierung unterschiedlicher Formen pädagogisch – und d.h. auch sonderpädagogisch – hervorgebrachter Ungleichheit, genauso zu verabschieden wie die Begründung und Legitimation einer eigenständigen Sonderpädagogik und ihrer Unterscheidung von einer allgemeinen Pädagogik oder Normalpädagogik entlang der außerpädagogisch bestimmten Problemstellung Behinderung (vgl. Moser 2003).

Die Aufgabe **Allgemeiner Pädagogik** könnte darin bestehen, die Reflexion, Thematisierung und Bearbeitung von Ungleichheit und Teilhabe einerseits als vor- und außerpädagogisch gegebene und bestimmte, pädagogisch zu bearbeitende, andererseits als pädagogisch hervorgebrachte Problemstellungen, als unhintergehbaren Bestandteil der allgemeinpädagogischen Verständigung der Frage nach der Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung anzuerkennen, darzustellen und auszuweisen, statt sich von deren Bearbeitung zugunsten einer Zuständigkeit einzelner Sub- oder Nachbardisziplinen der Pädagogik zu entlasten. In diesem Sinne wäre auch nach Möglichkeiten einer pädagogischen Bearbeitung und Transformation von Behinderung als vor- und außerpädagogisch bestimmte sowie pädagogisch hervorgebrachte Problemstellung (im Kontext von Ungleichheit) mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik zu suchen. Behinderung wäre in diesem Sinne als pädagogisch konstituierte und allgemeinpädagogische, nicht jedoch als eine konstitutive Problemstellung moderner Pädagogik darzustellen und zu entwickeln (vgl. Lindmeier 1993; Moser 1998, 2003; Zirfas 1998, 1999, 2004; Weisser 2005, 2009; Kuhn 2011).

Ausgehend von dem Zusammenhang der Problemstellungen von Eigenständigkeit und Anerkennung zeigt sich der Zusammenhang von **Legitimation und Verantwortung** im Rahmen der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Pädagogik als eigenständig institutionalisierte, künstlich und kunstvoll veranstaltete, methodisch und inhaltlich gestaltete Praxis, entlang der Frage nach der Einheit der Pädagogik in Praxis, Theorie und Forschung, mit Blick auf die inneren Grenzen der Pädagogik zwischen Anfang und Ende pädagogischer Praxis.

Die Frage nach der Eigenständigkeit der Pädagogik bringt also nicht nur die Frage nach der Unterscheidung und dem Verhältnis der Pädagogik zu dem, was als Nicht-Pädagogik bestimmt wird, hervor, sie verweist hinsichtlich der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, verfügbarer und unverfügbarer sowie vor- und außerpädagogisch bestimmter und pädagogisch bestimmter Bedingungen pädagogischen Handelns, auch auf die Frage nach der Pädagogik als positiv bestimmte und zu bestimmende Theorie und Praxis.

Die Verständigung und Gestaltung moderner Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis lässt sich dabei einerseits entlang der Frage nach einer Theorie der Erziehung, der Frage nach einer Theorie der Bildung sowie der Frage nach einer Theorie pädagogischer Institutionen, mit Blick auf die handlungstheoretische Legitimation und Begründung pädagogischen Denkens und Handelns, andererseits entlang der Frage nach der methodischen, inhaltlichen und institutionellen Gestaltung pädagogischer Praxis mit Blick auf die technologische Verantwortung pädagogischen Denkens und Handelns, im Rahmen der verfügbaren Bedingungen pädagogischer Praxis, bearbeiten, diskutieren und rekonstruieren.

Die handlungstheoretische Verständigung und technologische Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis bewegt sich, vor dem Hintergrund des Zusammenhangs von Eigenständigkeit und Anerkennung, entlang der Frage nach einer pädagogischen Bearbeitung vor- und außerpädagogisch bestimmter sowie pädagogisch unbestimmter Problemstellungen pädagogischer Praxis, zwischen einer Bestimmung der Pädagogik durch vor- und außerpädagogisch bestimmte und gegebene (pädagogisch unverfügbare) Bedingungen und Problemstellungen einerseits und einer pädagogischen Bestimmung der prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen einer Unterstützung und Gestaltung von Übergängen in eine selbsttätige Hervorbringung der eigenen Bestimmung sowie eine mittätige Teilhabe an Gestaltung von Welt und Gesellschaft, im Rahmen einer eigenständig institutionalisierten, methodisch und inhaltlich gestalteten pädagogischen Praxis andererseits.

Die Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, ausgehend von vor- und außerpädagogisch bestimmten, pädagogisch unverfügbaren Bedingungen der Pädagogik sowie einer unbedingten Teilhabeforderung, führt zu einer Vernachlässigung und Verkürzung der Thematisierung und Reflexion der inneren – pädagogisch bestimmten und zu bestimmenden – Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik (vgl. Tenorth 1999, 2006a, 2011; Prange 2001).

Dagegen führt der Fokus auf die Verständigung der pädagogisch bestimmbaren und bestimmten, prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen pädagogischer Praxis zur Vernachlässigung der Frage des pädagogischen Umgangs mit den pädagogisch unverfügbaren und unbestimmten Bedingungen pädagogischer Praxis und zur pädagogischen Legitimation von Ausschluss aus Pädagogik und zur Vernachlässigung der Forderung einer Teilhabe aller.

In beiden Fällen erscheinen die inneren Grenzen der Pädagogik als bestimmte und gegebene und der Ausschluss aus Pädagogik sowie die Ungleichheit der Teilhabe können nicht (mehr ohne Weiteres) mit Blick auf die Bestimmbarkeit der Pädagogik, im Sinne einer fortgesetzten Verständigung und Gestaltung ihrer inneren Grenzen, bearbeitet werden.

Mit dem Verzicht auf eine pädagogische Begründung und Legitimation der Pädagogik wird die technologische Verantwortung der Pädagogik, das ist die Verantwortung für die Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns, im Rahmen der pädagogisch bestimmten und verfügbaren Technologien zwischen Anfang und Ende pädagogischer Praxis, zugunsten einer Verantwortung vor einer vor- und außerpädagogisch bestimmten Ordnung vernachlässigt oder aufgegeben. Gleichzeitig sind die Grenzen der Pädagogik mit Blick auf (die Ungleichheit der) Teilhabe an und Ausschluss aus Pädagogik nicht mehr als pä-

dagogisch bestimmte, bestimmbare und zu bestimmende thematisierbar, reflektierbar und bearbeitbar (vgl. Tenorth 1999, 2006a, 2011).

Geht die Legitimation und Begründung der Pädagogik hingegen von der Verständigung der prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis aus, bleibt die pädagogische Verantwortung auf die positiv bestimmbaren und bestimmten, d.h. aber immer begrenzten Möglichkeiten pädagogischen Handelns bezogen, und d.h. auch die Legitimation und Begründung von Ausschluss aus Pädagogik.

Bleibt die pädagogische Verantwortung also auf die positive Bestimmtheit der pädagogisch gegebenen oder außerpädagogisch vorgegebenen Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns beschränkt, kommen der Ausschluss aus Pädagogik sowie die Ungleichheit der Teilhabe als, vor dem Hintergrund des historisch und situativ konkreten Verhältnisses der positiven und negativen Bestimmtheit der Pädagogik, pädagogisch hervorgebrachte und zu verantwortende nicht in den Blick. Die pädagogische Bearbeitung des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe, entlang der Verständigung und Gestaltung der noch unbestimmten, zu bestimmenden und zu entwickelnden Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe, stellt sich so gar nicht als pädagogische Aufgabe dar.

Folgt die Verständigung und Gestaltung pädagogischer Theorie und Praxis, ausgehend von der Dialektik von Anfang und Ende der Pädagogik, lediglich den prinzipiellen und verfügbaren – d.h. den bestimmbaren, bestimmten und positiv gegebenen – Bedingungen pädagogischen Handelns (mit Blick auf die Herbeiführung ihres eigenen Endes), wird die pädagogische Theorie und Praxis als negativ bestimmte, unbestimmte noch-nicht-bestimmte, d.h. als fortgesetzt zu bestimmende sowie als herzustellende und situativ zu aktualisierende zugunsten ihrer positiven (historisch und situativ konkreten) Bestimmtheit vernachlässigt (vgl. Mollenhauer 1998; Tenorth 2006a).

Der Ausschluss aus Pädagogik sowie die Ungleichheit der Teilhabe, die Pädagogik hervorbringt, verlangen jedoch wiederum nach einer pädagogischen Bearbeitung mit Blick auf die Möglichkeit einer Teilhabe aller, da sich der Ausschluss zwar vor dem Hintergrund der immer nur begrenzten, pädagogisch bestimmten Bedingungen einer eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis begründen und legitimieren lässt, nicht jedoch vor dem Hintergrund der Forderung einer Teilhabe aller an einer eigenständig institutionalisierten, künstlich und kunstvoll veranstalteten Pädagogik sowie der pädagogischen Verfasstheit der Ungleichheit der Teilhabe und des Ausschlusses aus Pädagogik selbst.

Vielmehr verweisen der Ausschluss aus Pädagogik sowie die Ungleichheit der Teilhabe als pädagogisch hervorgebrachte Formen der Ungleichheit, im Rahmen ihrer pädagogischen Verantwortung vor dem Einzelnen, im Kontext der Forderung einer Teilhabe aller sowie der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik als pädagogisch gestalteter und zu gestaltender, auf die pädagogische Notwendigkeit einer fortgesetzten Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, mit Blick auf die Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik als unbestimmte, noch-nicht verfügbare, herzustellende (vgl. Lindmeier 2001, 2004; Moser 2003).

Die pädagogische Verantwortung für die Verständigung und Gestaltung der unbestimmten, noch nicht verfügbaren, herzustellenden Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, mit Blick auf eine wiederum pädagogische Bearbeitung pädagogisch hervorgebrachter Formen der Ungleichheit (des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe), im Rahmen einer experimentierenden Pädagogik, kommt nur vor dem Hintergrund der reflexiven Thematisierung der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik, entlang der (historisch und situativ) konkreten Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, als fortgesetzt zu leistender in den Blick (vgl. Moser 2003).

Vor dem Hintergrund des Zusammenhangs von Teilhabe und Ungleichheit, Eigenständigkeit und Anerkennung lässt sich die pädagogische Hervorbringung von Ausschluss aus Pädagogik sowie von Ungleichheit der Teilhabe, im Rahmen der Selbstverständigung und Gestaltung einer eigenständigen Pädagogik, entgegen der Forderung einer Teilhabe aller, in der Verantwortung von Teilhabe an und Ausschluss aus Pädagogik vor dem Einzelnen sowie im Verhältnis der Pädagogik als positiv bestimmte und unbestimmte, noch zu bestimmende, entlang der Erfahrung der Negativität der Pädagogik, als Differenz der Pädagogik, im Sinne ihrer Ungleichheit mit sich selbst, beschreiben.

In diesem Sinne lässt sich moderne Pädagogik, ausgehend von der pädagogischen Verantwortung für die historisch und situativ konkrete handlungstheoretische und technologische Bestimmtheit pädagogischer Theorie und Praxis und der pädagogischen Verantwortung des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe, als pädagogisch hervorgebrachte und wiederum pädagogisch zu bearbeitende, entlang der Thematisierung von Ungleichheit und Teilhabe mit Blick auf Pädagogik als positiv bestimmte sowie als negativ bestimmte und fortgesetzt zu bestimmende, im Sinne einer reflexiven und experimentierenden Bearbeitung der Differenz der Pädagogik, in der fortgesetzten Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik mit Blick auf eine Transformation und Neubestimmung der Grenzen der Pädagogik begründen und legitimieren (vgl. Lindmeier 2001, 2004).

Ausgehend davon hätte sich die **Sonderpädagogik** in ihrer handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung als Pädagogik zu begründen und zu legitimieren, statt entlang der vor- und außerpädagogisch bestimmten Problemstellung Behinderung (sowie weiterer außerpädagogisch bestimmter Begründungen) eine eigenständige Sonder-Pädagogik zu konstituieren (vgl. Moser 2003).

In diesem Zusammenhang ließe sich die Sonderpädagogik entlang der Thematisierung und Bearbeitung der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik als Pädagogik bestimmen. Einerseits im Rahmen der Verständigung und Gestaltung der prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen pädagogischer Praxis, sowie in diesem Zusammenhang der Thematisierung pädagogisch – und d.h. insbesondere auch sonderpädagogisch – hervorgebrachter und zu verantwortender Formen der Ungleichheit mit Blick auf ihre pädagogische Bestimmtheit entlang der technologischen Verantwortung der Pädagogik für die bestehenden Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns (vgl. Moser 1998, 2003, 2009; Weisser 2005, 2009; Lindmeier 2012). Andererseits ausgehend von der pädagogischen Verantwortung des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe vor dem Teilhabeanspruch des Einzelnen, ent-

lang der reflexiven und experimentierenden Erweiterung der Möglichkeiten der Pädagogik mit Blick auf die zu entwickelnden, pädagogisch herzustellenden Bedingungen der Möglichkeit einer Teilhabe aller (vgl. Lindmeier 2001, 2004).

Entsprechend wäre die Legitimation und Begründung der Sonderpädagogik entlang der stellvertretenden Bearbeitung von Behinderung, im Sinne einer grundsätzlichen und umfassenden, über den Bereich der Pädagogik hinausgehenden Verantwortung für behinderte Menschen sowie einer Verantwortung für die Bearbeitung von Behinderung, aufzugeben (vgl. Moser 2003; Kuhn 2012).

Stattdessen stellt sich die Reflexion und Thematisierung des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der Ungleichheit der Teilhabe im Rahmen der historischen Entwicklung und Begründung einer eigenständig institutionalisierten, methodisch und inhaltlich gestalteten Sonderpädagogik, in der Unterscheidung von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik, insbesondere entlang der Konstitution von Behinderung als pädagogisch hervorgebrachter Form von Ungleichheit, als Aufgabe sowohl der Sonderpädagogik als auch der **Allgemeinen Pädagogik** (vgl. Zirfas 1998, 1999, 2004; Tenorth 2006a).

In diesem Sinne wäre die historische und aktuelle Verständigung und Gestaltung der Sonderpädagogik als eigenständig institutionalisierte, methodisch und inhaltlich gestaltete Praxis, das ist ihre historische Ausdifferenzierung innerhalb der Pädagogik, im Kontext der allgemeinpädagogischen Verständigung entlang der Fragen nach einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung sowie einer Theorie pädagogischer Institutionen mit Blick auf die pädagogische Bearbeitung der Problemstellungen von Teilhabe und Ungleichheit als vor- und außerpädagogisch bestimmte sowie pädagogisch hervorgebrachte, insbesondere im Hinblick auf den pädagogischen Umgang sowie die pädagogische Konstitution von Behinderung, im Kontext der Differenz der Pädagogik zu thematisieren und reflektieren.

Die Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, im Verhältnis pädagogisch bestimmter und zu bestimmender, prinzipieller und verfügbarer Bedingungen einerseits und nicht-pädagogisch bestimmter, pädagogisch unbestimmter, vorgegebener und unverfügbarer Bedingungen andererseits, verweist, im Kontext der Problemstellung pädagogischer **Inklusion und Exklusion**, im Sinne der (historisch und situativ) konkreten Bestimmung und Bestimmtheit der Grenzen der Pädagogik entlang des Verhältnisses sowie der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, insbesondere entlang der Frage nach den unbestimmten Möglichkeiten pädagogischer Theorie und Praxis als pädagogisch zu bestimmenden, sowie der Frage nach den als Nicht-Pädagogik bestimmten Problemstellungen und Bedingungen pädagogischer Theorie und Praxis als pädagogisch zu bearbeitenden, auf die Problemstellungen einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) sowie einer Transformation der Pädagogik.

Während sich die Frage nach einer „**pädagogischen Transformation**“ (Benner 2001a, S. 105), im Sinne einer pädagogischen Bestimmung vor- und außerpädagogisch bestimmter Problemstellungen, auf die pädagogische Bearbeitung der personalen, sachlichen, räumlichen und zeitlichen Übergangsprobleme zwischen einer eigenständig institutionalisierten Pädagogik und den weiteren eigenständigen Bereichen gesellschaftlicher Praxis bezieht, fokussiert sich die Frage nach einer **Transformation der Pädagogik**, vor dem Hintergrund pädagogisch hervorgebrachter und wiederum mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe zu bearbeitender Formen der Ungleichheit, auf die fortgesetzte Ver-

ständigkeit und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis entlang (noch) nicht bzw. unberücksichtigter, unbearbeiteter und unbestimmter Problemstellungen der Pädagogik, im Sinne einer Neubestimmung der Pädagogik.

Im Kontext der jeweils konkreten Bestimmtheit des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik kommt es zur Vernachlässigung und Ausblendung von Problemstellungen der Pädagogik, im Sinne ihrer negativen Bestimmtheit, zugunsten der systematischen Entwicklung und Darstellung einer konkreten Bestimmtheit von Pädagogik, die sich jedoch entlang der Differenz der Pädagogik, im Sinne ihrer Ungleichheit mit sich selbst, als künstlich veranstaltete und natürlich umgängliche, öffentliche und private Standes-/Berufsbildung und allgemeine Menschenbildung, in den vielfältigen, unterschiedlichen Formen ihrer professionellen, institutionellen und disziplinären Differenzierung, zwischen Theorie und Praxis, Natur und Gesellschaft sowie Pädagogik und Nicht-Pädagogik, reflektieren, thematisieren und bearbeiten lassen.

Mit der Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, ausgehend von der unbedingten Forderung einer Teilhabe aller, als vor- und außerpädagogisch bestimmte Problemstellung pädagogischer Theorie und Praxis sowie der Bestimmung der Pädagogik durch eine vor- und außerpädagogisch bestimmte Ordnung oder aber: der Aufhebung der Pädagogik in einer übergeordneten, vor- und außerpädagogisch bestimmten Ordnung, geht in diesem Sinne gleichzeitig eine Dethematisierung der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschusses aus Pädagogik als pädagogisch konstituierte (d.h. zu verantwortende und wiederum zu bearbeitende) Problemstellung einher.

In der Vernachlässigung pädagogischer Transformation zugunsten einer Bestimmung der Pädagogik durch vor- und außerpädagogisch bestimmte Bedingungen sowie Frage- und Problemstellungen, vor dem Hintergrund der Annahme übergeordneter Geltungsansprüche einzelner gesellschaftlicher Teilbereiche, sind die konkrete Bestimmtheit pädagogischer Theorie und Praxis sowie die pädagogisch hervorgebrachten Formen der Ungleichheit nicht mehr mit Blick auf ihre pädagogische Verfasstheit, entlang der Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, thematisierbar. Vielmehr erscheinen sie im Rekurs auf vor- und außerpädagogisch gegebene Bedingungen als der Pädagogik vorgegebene, pädagogisch unabänderliche und d.h. auch nicht pädagogisch zu verantwortende.

Mit einer in diesem Sinne außerpädagogisch bestimmten Transformation der Pädagogik geht so, mit der Einebnung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, in der Aufhebung der Pädagogik in einer vor- und außerpädagogisch gegebenen Ordnung, auch der Verlust der Erfahrung und der Bearbeitung der Differenz der Pädagogik, zugunsten vor- und außerpädagogisch bestimmter und gegebener Vorstellungen einer Einheit der Pädagogik, einher.

Die Bestimmung der Bedingungen der Möglichkeit der Teilhabe an Pädagogik, ausgehend von der Verständigung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, rückt dagegen mit der Verständigung der prinzipiellen und verfügbaren, positiv bestimmbar und bestimmten Bedingungen pädagogischer Theorie und Praxis die Problemstellung einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a,

S. 105) vor- und außerpädagogisch bestimmter Problemstellungen in den Fokus pädagogischer Theorie und Praxis.

Dabei führt die Konzentration auf die Verständigung der prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen der Möglichkeit pädagogischen Handelns zur Vernachlässigung der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik als pädagogisch hervorgebrachte und wiederum pädagogisch zu bearbeitende Problemstellungen. Zwar erscheinen die unterschiedlichen Formen pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit, vor dem Hintergrund ihrer Legitimation und Begründung mit Blick auf die pädagogische Bedingtheit der Teilhabe an pädagogischer Praxis als pädagogisch verfasste. Entlang der prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen der Pädagogik bleibt die Verantwortung jedoch lediglich auf die positiv bestimmten handlungstheoretischen und technologischen Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik bezogen. Die Verantwortung für die pädagogisch hervorgebrachten Formen der Ungleichheit, im Sinne ihrer fortgesetzten Bearbeitung hinsichtlich der unbestimmten, zu entwickelnden Möglichkeiten pädagogischer Theorie und Praxis kommt dagegen nicht in den Blick.

Mit der Fokussierung auf die Verständigung der prinzipiellen und verfügbaren Bedingungen pädagogischer Praxis geht so eine Vernachlässigung der Transformation der Pädagogik zugunsten der Fokussierung der positiven Bestimmtheit der Pädagogik sowie der „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105) vor- und außerpädagogisch bestimmter Problemstellungen einher.

Die Erfahrung der Differenz der Pädagogik wird auch hier, mit der Ausblendung der Erfahrung der Negativität der Pädagogik in der Vorstellung einer (überhistorischen und/oder prinzipiellen) Identität der Pädagogik mit sich selbst, eingebettet.

Eine pädagogisch bestimmte Transformation der Pädagogik sowie eine pädagogische Bearbeitung der Ungleichheit der Teilhabe sowie des Ausschlusses aus Pädagogik kommt erst ausgehend von der Erfahrung und Reflexion der Differenz der Pädagogik, im Sinne ihrer Ungleichheit mit sich selbst, vor dem Hintergrund ihrer Bearbeitung der Problemstellungen von Teilhabe und Ungleichheit sowie der Negativität der Pädagogik, im Sinne der Unbestimmtheit ihrer Möglichkeiten und Grenzen sowie der pädagogischen Bestimmtheit des Nicht-Pädagogischen, im Rahmen der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, in den Blick.

Die fortgesetzte Verständigung und Bearbeitung der Differenz der Pädagogik, mit Blick auf eine Transformation der Pädagogik im Sinne einer Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, im Rahmen einer experimentierenden und reflektierenden Pädagogik geht jedoch mit der Gefahr der Einebnung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik einher. Einerseits in der Verwässerung der Unterscheidung künstlich veranstalteter und umgänglich verfasster Erziehungsverhältnisse, bezüglich der Frage der eigenständigen Institutionalisierung pädagogischer Praxis sowie ihrer methodischen und inhaltlichen Gestaltung, im Sinne einer Entgrenzung der Pädagogik und Pädagogisierung der Lebenswelt. In diesem Zusammenhang sind die vor- und außerpädagogisch gegebenen Bedingungen pädagogischer Praxis nicht mehr pädagogisch reflektierbar und transformierbar, was zur anlage- und umwelttheoretischen Verkürzung der Verständigung und Gestaltung der Pädagogik im Verhältnis von Natur und Gesellschaft führt (vgl. Benner 2001a). Andererseits in der Aufhebung der (Erfahrung der) Differenz der Pädagogik in einer (wieder)herzustellenden Einheit der Pädagogik. In diesem

Zusammenhang wird mit der Einebnung der Möglichkeit der Erfahrung der Differenz der Pädagogik, in ihrer Aufhebung in einer Vorstellung der Einheit der Pädagogik als gegebene oder herzustellende, auch die Möglichkeit einer Transformation der Pädagogik verabschiedet.

Die Differenz der Pädagogik lässt sich in diesem Sinne nicht abschließend und endgültig hinsichtlich einer Einheit der Pädagogik bearbeiten. Vielmehr scheint die Reflexion und Thematisierung der Erfahrung der Differenz der Pädagogik sowie der Negativität der Pädagogik, im Kontext pädagogisch hervorgebrachter Formen der Ungleichheit sowie pädagogisch vernachlässigter und ausgeblendeter Frage- und Problemstellungen, entlang der Frage nach (pädagogischer) Inklusion und Exklusion, selbst einerseits, ausgehend von der Erfahrung der Differenz der Pädagogik, im Sinne einer Transformation der Pädagogik, andererseits, mit Blick auf die Einheit der Pädagogik, gemäß einer „pädagogischen Transformation“ (Benner 2001a, S. 105), im Sinne einer „Re-Inklusion“ (Prange 2001, S. 41; vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Moser 2003) pädagogisch hervorgebrachter, jedoch unbearbeiteter Problemstellungen, im Rahmen einer fortgesetzten Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, als Neubestimmung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, zu bearbeiten.

In diesem Zusammenhang wäre es Aufgabe der **Sonderpädagogik** die unterschiedlichen Formen pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit entlang der Differenz der Pädagogik zu thematisieren und in der fortgesetzten Verständigung und Gestaltung pädagogischer Theorie und Praxis mit Blick auf eine „Re-Inklusion“ (Prange 2001, S. 41; vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Moser 2003) pädagogisch vernachlässigter und ausgeblendeter Frage- und Problemstellungen zu bearbeiten ohne die Sonderpädagogik zu einer heilen, ganzen, ganzheitlichen und/oder eigentlichen Pädagogik zu hypostasieren oder, in der Verhärtung der Differenz von Pädagogik und Sonderpädagogik, in der Begründung und Legitimation einer eigenständigen Sonderpädagogik (entlang der Problemstellung Behinderung) die Frage nach der Einheit der Pädagogik zu verabschieden und damit die Möglichkeit der Erfahrung und Bearbeitung der Differenz der Pädagogik selbst einzuebnen.

An dieser Stelle weist die Frage nach der Einheit und Differenz der Pädagogik auch über die Frage nach dem Verhältnis von **Allgemeiner Pädagogik** und Sonderpädagogik hinaus. Vielmehr stellt sich diese Frage im Kontext einer professionell, institutionell und disziplinar ausdifferenzierten Pädagogik als eine unter allen (Bereichs-)Pädagogiken fortgesetzt zu verständigende. In diesem Sinne soll hier, die Überlegungen der vorliegenden Arbeit abschließend, eine Perspektive auf die Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik im Rahmen einer Allgemeinen Pädagogik als Ort der Verständigung über Einheit und Differenz der Pädagogik unter allen Teildisziplinen und Professionen der Pädagogik (vgl. Benner 2001a), mit Blick auf die Möglichkeit und Notwendigkeit einer transformatorischen Pädagogik, eröffnet werden.

5.4 Überlegungen zum systematischen Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Pädagogik – Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung der Pädagogik im Rahmen einer Allgemeinen Pädagogik als Ort der Verständigung über Einheit und Differenz der Pädagogik und die Möglichkeit und Notwendigkeit einer transformatorischen Pädagogik

In der aktuellen professionellen, institutionellen und disziplinären Ausdifferenzierung der Pädagogik werden die pädagogisch hervorgebrachten Ungleichheits- und Teilhabeprobleme als Folgen pädagogischer Inklusion und Exklusion insbesondere von zwei Teildisziplinen stellvertretend (theoretisch und praktisch) bearbeitet – der Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik (vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Wansing 2005, 2007; Moser 2003).

Die stellvertretende Bearbeitung pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheits- und Teilhabeprobleme stützt dabei nicht nur die Exklusion dieser Problemstellungen in den übrigen Teildisziplinen der Pädagogik sowie einerseits die Verhärtung der Differenz der Pädagogik und andererseits die Schwierigkeiten der pädagogischen Verständigung und Bestimmung der jeweiligen Bereiche (vgl. Prange 2001), sondern führt darüber hinaus (in ihrer Verlängerung in die Praxis), vermittelt über deren Bearbeitung am Individuum, in der konkreten Gestaltung sonder- und sozialpädagogischer Praxis, selbst zu spezifischen unerwünschten Ungleichheitsfolgen (vgl. Kuhn 2011, 2012).

In diesem Sinne wären die Ungleichheit der Teilhabe sowie der Ausschluss aus Pädagogik als pädagogisch hervorgebrachte Formen der Ungleichheit, entlang des hier entwickelten Zusammenhangs von Inklusion und Exklusion, vor dem Hintergrund der historisch und situativ konkreten Gestaltung pädagogischer Theorie und Praxis zu reflektieren und, statt sie weiterhin stellvertretend für die Pädagogik am Individuum zu bearbeiten, wären sie mit Blick auf die konkrete technologische Gestaltung pädagogischer Praxis sowie mit Blick auf die handlungstheoretische Verständigung der Pädagogik im Rahmen einer fortgesetzten Selbstverständigung und Gestaltung moderner Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung, im Sinne einer Transformation der Pädagogik, zu bearbeiten.

Verzichtet die Sonderpädagogik auf ihre Selbstbegründung entlang der (stellvertretenden Bearbeitung der) Problemstellung Behinderung, lässt sich ihre starke Eigenständigkeit als Pädagogik der Behinderten im Zusammenhang von Klientel, Institutionen, Profession und Disziplin nicht länger behaupten und legitimieren (vgl. Moser 2003; Kuhn 2012).

Die in der vorliegenden Arbeit angestellten Rekonstruktionen und Überlegungen reichen ebenfalls nicht aus, um eine institutionell, professionell und disziplinär eigenständige Sonderpädagogik zu begründen oder auch sie prinzipiell zu delegitimieren, vielmehr verweisen sie auf grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik, entlang derer sich einerseits die Sonderpädagogik als Pädagogik zu begründen und auszuweisen hätte, die jedoch andererseits, als allgemeinpädagogische Problemstellungen, in allen Teildisziplinen und Professionen einer ausdifferenzierten Pädagogik nach Beachtung und Bearbeitung verlangen.

Die Verortung dieser Problemstellungen als allgemeinpädagogische verbietet es geradezu, ihre Bearbeitung an einzelne Teildisziplin zu delegieren bzw. entlang deren Bearbeitung eine Eigenständigkeit zu begründen (vgl. Kuhn 2012).

Die hier angestellten Überlegungen verweisen in der Rekonstruktion der Problemstellungen von Teilhabe und Ausschluss und Gleichheit und Ungleichheit sowie Inklusion und Exklusion, als in der Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik selbst pädagogisch hervorgebrachte und verfasste Problemstellungen moderner Pädagogik, vielmehr auf einen grundlegenden und allgemeinen Problemzusammenhang moderner Pädagogik, der quer zur institutionellen, professionellen und disziplinären Ausdifferenzierung der Pädagogik liegend, aktuell eher randständig bearbeitet wird bzw. ganz in Vergessenheit geraten ist, und der sich von daher der Sonderpädagogik – ausdrücklich jedoch nicht nur dieser – zur Bearbeitung anbietet, ohne daraus eine Eigenständigkeit begründen zu können (oder mit dieser Arbeit zu wollen). In diesem Sinne wäre die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik selbst entlang der historisch und situativ konkreten Verständigung und Gestaltungen der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis (im Verhältnis von Einheit und Differenz der Pädagogik) mit Blick auf die Ungleichheit und Unterschiedlichkeit ihrer Bearbeitung zu reflektieren und im Sinne einer „Re-Inklusion“ (Prange 2001, S. 41; vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Moser 2003) zu bearbeiten.

Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, bezüglich der Verortung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik im Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik, Sonderpädagogik sowie den weiteren Teildisziplinen und Professionen moderner Pädagogik drei systematische Ebenen zu unterscheiden (vgl. Kuhn 2007, 2009).

Mit der Verortung der pädagogischen Problemstellung der Sonderpädagogik als allgemeinpädagogische und konstitutive Problemstellung moderner Pädagogik, angesichts der (Verständigung und Gestaltung der) Frage nach der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, lässt sich auf der **ersten Ebene** eine einfache Gegenüberstellung von Pädagogik und Sonderpädagogik vermeiden.

Auf der **zweiten Ebene** kann dann die Unterschiedlichkeit der (historisch sich ändernden) Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung im Rahmen einer institutionell, professionell und disziplinär ausdifferenzierten pädagogischen Praxis, Theorie und Forschung analysiert und rekonstruiert werden. In diesen Zusammenhang gehört auch die Frage nach der historischen Entwicklung der institutionellen, professionellen und disziplinären Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik innerhalb der Pädagogik.

Auf der **dritten Ebene** lässt sich das Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik, im Kontext einer historisch sich verändernden Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung in pädagogischer Praxis, Theorie und Forschung, innerhalb eines allgemeinpädagogischen Diskurses, im Verhältnis von Einheit und Differenz der Pädagogik, entlang einer reflexiven und experimentierenden Bearbeitung und Erweiterung der (Möglichkeiten und) Grenzen der Pädagogik, mit Blick auf die Möglichkeit und Notwendigkeit einer transformatorischen Pädagogik bearbeiten und begreifen.

Durch eine derartige systematische Unterscheidung dreier Ebenen der pädagogischen Verortung und Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik lässt sich eine einfache Gegenüberstellung von Sonderpädagogik und Pädagogik genauso vermeiden wie die kurzschlüssige Forderung einer Auflösung der Sonderpädago-

gik in einer eigentlichen und wahrhaft allgemeinen Pädagogik. Stattdessen lässt sich die sonderpädagogische Problemstellung einerseits im Rahmen allgemeinpädagogischer Überlegungen als pädagogisch zu bearbeitende ausweisen, andererseits lassen sich die Bearbeitungen der sonderpädagogischen Problemstellung in unterschiedlichen Bereichen der Pädagogik analysieren, rekonstruieren und reflektieren.

Die Behauptung, Sonderpädagogik sei selbstverständlich Pädagogik, welche die Sonderpädagogik in den letzten 100 Jahren wie ein Schutzschild vor sich her trägt, einerseits (vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts), um sich medizinischer Annektierungsversuche zu erwehren, andererseits (ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts), um ihre pädagogische Verunsicherung zu verdecken und die Notwendigkeit einer pädagogischen Verortung und Selbstverständigung zu kaschieren, wäre in konkreten Studien, im Rekurs auf die Selbstverständigung moderner Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, im Rahmen einer allgemeinpädagogischen Verständigung der Sonderpädagogik, systematisch zu entwickeln und darzustellen (vgl. Moser 1997, 1998, 2000, 2003; Lindmeier 2001, 2004; Hofer-Siebert 2000; Tenorth 2006a).

Dass, und vor allem, wie sich Sonderpädagogik heute, unter Bedingungen der institutionellen, disziplinären und professionellen Differenzierung der Pädagogik, als Pädagogik darstellt und dargestellt werden kann, versteht sich gerade nicht von selbst. Vielmehr Bedarf es hierzu einer pädagogischen Verständigung der Sonderpädagogik. Gleichzeitig steht dazu kein ausgearbeitetes allgemein- und endgültiges allgemeinpädagogisches Verständnis von Pädagogik zur Verfügung, auf das sich die Sonderpädagogik einfach berufen könnte. Vielmehr stellt sich auch der Allgemeinen Pädagogik, wie auch den weiteren pädagogischen Teildisziplinen und Professionen, die Frage nach der Einheit der Pädagogik, angesichts ihrer institutionellen, disziplinären und professionellen Differenzierung als fortwährend zu bearbeitende (vgl. Benner 2001a; Kraft 2012). Die Verständigung dieser Frage muss der Erfahrung der Differenz der Pädagogik, einschließlich der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, Rechnung tragen, ohne diese in der prinzipiellen Unterscheidung einer Sonderpädagogik (oder weiterer Teildisziplinen der Pädagogik) und einer allgemeinen Pädagogik, entlang der Behauptung der Eigenständigkeit der Ersteren, zu verhärten, sie in der Hypostasis einer einen, rechten, wahren, heilen und ganzen oder auch ganzheitlichen Pädagogik aufzuheben oder die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik aufzugeben und die Eigenständigkeit der Pädagogik zu verabschieden.

Dazu soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten und gleichzeitig einen gangbaren Weg aufzeigen.

6 Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, Bernd (2011): Der Umgang mit Behinderung. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Alt, Robert (1953): Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin.
- Baecker, Dirk (1994): Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 23, S.93-110.
- Bellmann, Johannes (2004): Kontextanalyse versus Applikationshermeneutik. Reflexionsprobleme pädagogischer Historiographie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, S. 182-195.
- Bellmann, Johannes / Ehrenspeck, Yvonne (2006): historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 245-264.
- Benner Dietrich (1969): Zur Fragestellung einer Wissenschaftstheorie der Historie. In: Heintel, Erich (Hrsg.) Wiener Jahrbuch für Philosophie. Band II. Wilhelm Braumüller, Universitäts-Verlagsbuchhandlung, Wien, Stuttgart.
- Benner, Dietrich (1972): Pädagogisches Experiment zwischen Technologie und Praxeologie. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 26, S. 25-53.
- Benner, Dietrich (1989): Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion. In: Zedler, Peter / König, Eckhard (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 363-387.
- Benner, Dietrich (1998): Die Permanenz der Reformpädagogik. In: Rückler, Tobias / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 16-36.
- Benner, Dietrich (2001a): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Benner, Dietrich (2001b): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft, S. 7-21.
- Benner, Dietrich (2008): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Benner, Dietrich / Brüggem, Friedhelm (1996): Das Konzept der perfektibilität bei Jean Jacques Rousseau. Ein Versuch Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilskraftbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen. In: Hansmann Otto (Hrsg.): Seminar: Der Pädagogische Rousseau. Band II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 12-48.
- Benner, Dietrich / Brüggem, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 174-215.
- Benner, Dietrich / Brüggem, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. Philipp Reclam jun., Stuttgart.
- Benner, Dietrich / Göstemeyer, Karl-Franz (1987): Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Zeitschrift für Pädagogik 33, S. 61-82.
- Benner, Dietrich / Kemper, Herwart (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Beltz Verlag, Weinheim Basel.
- Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Blankertz, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora Verlags-GmbH, Wetzlar.
- Bleidick, Ulrich (1974): Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg.
- Bleidick, Ulrich (1999a): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln.
- Bleidick, Ulrich (1999b): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1 der Studentexte zur Theorie und Geschichte der Behindertenpädagogik. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln.

- Böhm, Winfried (1994): Wörterbuch der Pädagogik. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.
- Böhm, Winfried (2004): Pädagogik. In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 750-782.
- Böhnisch, Lothar / Münchmeier, Richard (1993): Pädagogik des Jugendraumes. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Bösl, Elsbeth / Klein, Anne / Waldschmidt, Anne (Hrsg.) (2010): Disability History. Konstruktionen der Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. transcript Verlag, Bielefeld.
- Buck, Günther (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der humanistischen Bildungsphilosophie. Wilhelm Fink Verlag, München und Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Bude, Jürgen (Hrsg.) (2013): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Springer VS, Wiesbaden.
- Cassirer, Ernst (1989): Das Problem Jean Jacques Rousseau. In: Cassirer, Ernst / Starobinski Jean / Darnton, Jean: Drei Vorschläge Rousseau zu lesen. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, S. 7-78.
- Comenius, Johann Amos (1960): Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Nach der Handschrift herausgegeben von Dimitrij Tschizewskij in Gemeinschaft mit Heinrich Geissler und Klaus Schaller. Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Comenius, Johann Amos (1964): Orbis Sensualium Pictus. Faksimiledruck der Ausgabe Noribergae, M. Ender, 1658 mit Nachwort von Hellmut Rosenfeld unter Beifügung eines vollständigen Faksimileabdrucks des Lucidarium-Probedrucks von 1657. Otto Zeller, Osnabrück.
- Comenius, Johann Amos (1970a): Böhmisches Didaktik zur dreihundertsten Wiederkehr seines Todestages ins Deutsche übersetzt und besorgt von Klaus Schaller. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Comenius, Johann Amos (1970b): Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge. Ausgewählt, eingeleitet und übersetzt von Franz Hoffmann. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1970.
- Comenius, Johann Amos (1992a): Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Mit einem Nachwort 1992 zum Stand der Comeniusforschung von Klaus Schaller. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Comenius, Johann Amos (1992b): Allweisheit. Schriften zur Reform der Wissenschaften, der Bildung und des gesellschaftlichen Lebens. Eingeleitet, ausgewählt, übersetzt und erläutert von Franz Hofmann. Hermann Luchterland Verlag, Neuwied, Berlin und Kriftel.
- Dederich, Markus (2001): Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Dederich, Markus (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, S. 15-39.
- Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Degenhardt, Sven / Rath Waldtraud. (2001): Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. Studententexte zur Theorie und Geschichte der Behindertenpädagogik. Band 2. Hermann Luchterland Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Dräger, Horst (1996): Pestalozzi: Der vergessene Erwachsenenbildner und seine andragogische Wirkungsgeschichte. In: Hager, Fritz-Peter / Tröhler, Daniel (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Verlag Peter Haupt, Bern, Stuttgart, Wien, S. 121-135.
- Dräger, Horst (1989): Pestalozzis Idee von der Einheit der Erziehung: Pädagogik, Andragogik, Politik. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Dudek, Peter (1996): Die Pestalozzi-Feiern 1927 und 1946. Skizze einer Klassiker-Rezeption in der deutschen Pädagogik. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 3. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Eberwein, Hans (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, S. 486-476.
- Eberwein, Hans / Sasse Ada (Hrsg.) (1998): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Hermann Luchterland Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2003) Lernbehindertenpädagogik. Studententexte zur Theorie und Geschichte der Behindertenpädagogik. Band 5. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2004): Sonderpädagogik ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 416-429.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2010): Historiographie der Behindertenpädagogik. In: Horster, Detlef / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) Wissenschaftstheorie. S.65-96.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise / Tenorth, Heinz Elmar (1998): Die Erweiterung der Idee der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, S. 438-441.
- Emmerich, Marcus / Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Springer VS, Wiesbaden.
- Farzin, Sina (2006): Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung. transcript Verlag, Bielefeld.
- Faust, Miriam (2007): Aktuelle theoretische Ansätze in der deutschen Heilpädagogik. Eine Einführung. Budrich Verlag, Opladen u.a.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Flitner, Andreas (1999): „Wolfskinder“. Über die Erziehungsbedürftigkeit der Menschen. In: Fritsch, Andreas u.a. (Hrsg.): Comenius-Jahrbuch. Band 7 / 1999. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 15-19.
- Flitner, Wilhelm (2001): Pestalozzis Leben. In: Pestalozzi, Johann Heinrich: Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Wilhelm Flitner. Studienausgabe mit einer Lebensdarstellung, Anmerkungen und Register. Neu durchgesehen von Udo Grün. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 283-314.
- Fuhr, Thomas / Schultheis, Klaudia (Hrsg.) (1999): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Georg, Werner (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz.
- Georgens, Jan Daniel / Deinhardt, Marianus (1861) Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Erster Band Zwölf Vorträge zur Einleitung und Begründung einer heilpädagogischen Gesamtwissenschaft. Friedrich Fleischer, Leipzig.
- Graf, Erich Otto / Renggli, Cornelia / Weisser, Jan (Hrsg.) (2007): Die Welt als Barriere. Deutschsprachige Beiträge zu den Disability Studies. Edition Sozithek, Rubingen.
- Grüneberg, Patrick / Stache, Antje (Hrsg.) (2006): Fahrrad – Person – Organismus. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Hager, Fritz-Peter / Tröhler, Daniel (Hrsg.) (1996): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Verlag Peter Haupt, Bern, Stuttgart, Wien.
- Haeberlin, Urs (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Eine Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien.
- Hänsel, Dagmar (2003): Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 591-609.
- Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 101-115.
- Hänsel, Dagmar (2012): Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, S. 242-261.
- Hänsel, Dagmar / Schwager, Hans-Joachim (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.
- Hänsel, Dagmar / Schwager, Hans-Joachim (2004): Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Peter Lang, Bern.
- Hanselmann, Heinrich (1941): Grundlinien einer Theorie der Sondererziehung. Rotapfel Verlag, Erlenbach-Zürich.
- Hansmann, Otto (Hrsg.) (1996a): Seminar: Der Pädagogische Rousseau. Band I: Materialien. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Hansmann, Otto (Hrsg.) (1996b): Seminar: Der Pädagogische Rousseau. Band II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- von Hentig, Hartmut (2004): Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit. Verlag C.H. Beck, München.

- Heintel, Erich (Hrsg.) (1969): Wiener Jahrbuch für Philosophie. Band II. Wilhelm Braumüller, Universitäts-Verlagsbuchhandlung, Wien, Stuttgart.
- Heitger, Marian (2003): Systematische Pädagogik – Wozu? Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Hellekamps, Stephanie / Kos, Olaf / Sladek, Horst (Hrsg.) (2001): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Herrmann, Ulrich (1996): Pestalozzis Denken im Kontext politisch-sozialer Modernisierungsprozesse. In: Hager, Fritz-Peter / Tröhler, Daniel (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Verlag Peter Haupt, Bern, Stuttgart, Wien, S. 37-168.
- Hermes, Giesela / Rohrman, Eckhardt (Hrsg.) (2005): „Nichts über uns - ohne uns!“ Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. AG SPAK, Neu-Ulm.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft, Hamburg.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354-361.
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion. In: Schnell, Irntraud / Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 41-74.
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, S. 171-179.
- Hofer-Siebert, Ursula (2000): Bildbar und verwertbar. Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts in Frankreich. Edition Bentheim, Würzburg.
- Horlacher, Rebekka (2001): Gemeinschaft und Gesellschaft: Das Verhältnis von Sozialphilosophie und Pädagogik bei Johann Heinrich Pestalozzi. In: Pädagogisch Rundschau 55, S. 12-38.
- Jantzen, Wolfgang (1974): Sozialisation und Behinderung. Focus Verlag, Gießen.
- Jantzen, Wolfgang (1982): Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.
- Jantzen, Wolfgang (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Lehmanns Media – LOB.de, Berlin.
- Josef, Konrad (1967): Geschichte der Heilpädagogik. In: Jussen, Heribert (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. Kösel Verlag, München.
- Kaiser, Astrid u.a. (Hrsg.) (2012): Bildung und Erziehung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Ezyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 3. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Keller, Ute (2000): Bildungsfähigkeit von Kindern mit geistiger Behinderung. Theoretischer Kontext und Muster der Praxis in den Berlinischen Anfängen der pädagogischen Arbeit mit Blödsinnigen. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung. Band 6. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Klafki, Wolfgang (1997): Pestalozzis „Stanser Brief“. In: Pestalozzi, Johann Heinrich: Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation und neuer Einleitung von Wolfgang Klafki. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 37-71.
- Klauß, Theo / Lamers, Wolfgang (2003): Alle Kinder alles Lehren... brauchen sie wirklich alle Bildung. In: Klauß, Theo / Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Alle Kinder alles Lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg.
- Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland – Eine bildungsstrategische Analyse. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Kobi, Emil E. / Bürli, Alois / Broch, Erwin (Hrsg.) (1984): Zum Verhältnis Pädagogik und Sonderpädagogik. Referate der 20. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern in Basel. Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogin, Luzern.
- Koch, Lutz (1996): Wohlgeordnete Freiheit. Rousseaus Bildungsprinzip. In: Hansmann, Otto (Hrsg.): Seminar: Der Pädagogische Rousseau. Band II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Deutscher Studien Verlag, Weinheim; S. 141-166.
- Koch, Lutz (2003): Comenius und das moderne Methodendenken. In: Musolff, Hans-Ulrich / Göing, Anja-Silvia (Hrsg.): Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert. Böhlau Verlag, Köln, Weimar, Wien, S. 121-135.
- Kraft, Volker (1999): Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 531-547.

- Kraft, Volker (2012): Wozu noch Allgemeine Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 58, S. 285-301.
- Krüger, Heinz-Herrmann (1994): Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, Heinz-Herrmann / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 115-130.
- Krüger, Heinz-Herrmann / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Kuhlemann, Gerhard (1998): Pestalozzi in unserer Zeit. Literatur und Themen rund um seinen 250. Geburtstag. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Kuhn, Andreas (2007): Systematik und Geschichte – Zur Entstehung der sonderpädagogischen Problemstellung im Kontext der Anfänge moderner Pädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 52, S. 404-424.
- Kuhn, Andreas (2008): Konstruktion der Disziplin – disziplinäre Konstruktionen. Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik in historisch-systematischer Sicht. In: Grüneberg, Patrick / Stache, Antje (Hrsg.): Fahrrad – Person – Organismus. Peter Lang, Frankfurt am Main, S. 229-243.
- Kuhn, Andreas (2009): Zur Unterscheidung einer Theorie der Behinderung und einer Theorie der Sonderpädagogik als pädagogischer Theorie und Praxis. In: Strasser, Urs u.a. (Hrsg.): Ästhetisierung der Sonderpädagogik. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 143-160.
- Kuhn, Andreas (2011): Zum systematischen Verhältnis von Pädagogik und Behinderung. In: Moser Vera (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Sonderpädagogik. Juventa Verlag, Weinheim und München. Online im Internet: URL: www.erzwissonline.de: DOI 10.3262/EO11110185 [aufgerufen am 31.05.2011].
- Kuhn, Andreas (2012): Was ist Behinderung? In: Moser, Vera / Horster, Detlef (Hrsg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, S. 41-58.
- Lenzen, Dieter (1987): Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Ansichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, S. 41-60.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2004): Irritationen der Erziehungssysteme. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Lindmeier, Bettina / Lindmeier, Christian (2002): Geistigbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Band 3. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Lindmeier, Christian (1993): Behinderung – Phänomen oder Faktum? Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Lindmeier Christian (1997): Heilpädagogik als konstitutives Moment jeglicher Pädagogik. Andreas Möckel zum 70. Geburtstag. In: Pädagogische Rundschau 51, S. 289-306.
- Lindmeier, Christian (2000): Heilpädagogische Professionalität. In: Sonderpädagogik 30, S. 166-180.
- Lindmeier, Christian (2001): Die Legitimation der Heilpädagogik im Spannungsfeld der ethischen und politischen Anerkennung und Verschiedenheit. In: Die neue Sonderschule 46, S. 1-18.
- Lindmeier, Christian (2004): Status, Funktion und Leistungsfähigkeit einer allgemeinen Theorie der Heilpädagogik in Studium und Wissenschaft. Eine Profilierung aus aktuellem Anlass. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55, S. 510-524.
- Lindmeier, Christian (2008): Inklusive Bildung als Menschenrecht. In: Sonderpädagogische Förderung heute 53, S. 354-374.
- Lindmeier, Christian (2012): Heilpädagogik als Pädagogik der Teilhabe und Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute 57, S. 25-44.
- Löwisch, Dieter (1969): Pädagogisches Heilen. Versuch einer erziehungsphilosophischen Grundlegung der Heilpädagogik. Kösel-Verlag, München.
- Löwisch, Dieter (2002): Johann Heinrich Pestalozzi: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Lüpke, Friedemann (2004): Pädagogische Provinzen für verwaarloste Kinder. Eine systematisch vergleichende Studie zu Problemstrukturen des offenen Anfangs der Erziehung. Die Beispiele Stans, Junior Republic und Gorki-Kolonie. ERGON Verlag, Würzburg.
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

- Merten, Roland / Scherr Albert (Hrsg.) (2004): *Inklusion und Exklusion in der sozialen Arbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Ministerium für Forschung, Wissenschaft und Kunst Baden Württemberg (Hrsg.) (2013): *Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Empfehlungen*. Ministerium für Forschung, Wissenschaft und Kunst Baden Württemberg, Stuttgart.
- Möckel, Andreas (1973): *Sonderpädagogik und Allgemeine Pädagogik*. Zu Ulrich Bleidick: *Pädagogik der Behinderten*. Zeitschrift für Pädagogik 19, S. 1013- 1018.
- Möckel, Andreas (1979): *Scheitern und Neuanfang in der Erziehung – Vorbemerkungen zur einer Geschichte der Heilpädagogik*. In: *Sonderpädagogik* 9, S. 116-126.
- Möckel, Andreas (1984): *Das Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik*. In: Kobi, Emil E. / Bürli, Alois / Broch, Erwin (Hrsg.): *Zum Verhältnis Pädagogik und Sonderpädagogik*. Referate der 20. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern in Basel. Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogin, Luzern, S. 36-46.
- Möckel, Andreas (1986): *Heilpädagogik – Aspekt der Pädagogik*. In: Möckel, Andreas / Thalhammer, Manfred (Hrsg.): *Gestörtes Lernen*. Königshausen und Neumann, Würzburg, S. 164-170.
- Möckel, Andreas (2004): „Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung“? Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, S. 406-415.
- Möckel, Andreas (2007): *Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung*. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Möckel, Andreas (2010): *Universitäre Geschichte der Sonderpädagogik*. In: Horster, Detlef / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) *Wissenschaftstheorie*. S. 97-101.
- Möckel, Andreas / Thalhammer, Manfred (Hrsg.) (1986): *Gestörtes Lernen*. Königshausen und Neumann, Würzburg.
- Mollenhauer, Klaus (1986): *Zur Entstehung des modernen Konzepts der Bildungszeit*. In: Mollenhauer, Klaus: *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*. Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 68-91.
- Mollenhauer, Klaus (1996): *Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42, S. 277-285.
- Mollenhauer, Klaus (1998): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Moser, Vera (1997): *Sonderpädagogik zwischen Erziehung und Bildung*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 48, S. 4-8.
- Moser, Vera (1998): *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik*. AFRA-Verlag, Butzbach-Griedel.
- Moser, Vera (2000): *Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, S. 175-192.
- Moser, Vera (2003): *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Leske + Budrich, Opladen.
- Moser, Vera (2009): *Die Geschichte Behindertenpädagogik*. In: Moser, Vera (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Sonderpädagogik*. Juventa Verlag, Weinheim und München. Online im Internet: URL: www.erzwissonline.de: DOI 10.3262/EEO11090016 [aufgerufen am 21.04.2011].
- Moser, Vera (2012): *Gründungsmythen der Heilpädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, S. 262-274.
- Moser, Vera / Horster, Detlef (Hrsg.) (2012): *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Moser, Vera / Sasse, Ada (2008): *Theorien der Behindertenpädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel.
- Moor, Paul (1965): *Heilpädagogik ein pädagogisches Lehrbuch*. Huber, Bern.
- Müller, Markus (1991): *Denkansätze in der Heilpädagogik. Eine systematische Darstellung heilpädagogischen Denkens*. Heidelberger Verlagsanstalt Edition Schindele, Heidelberg.
- Musenbergl, Oliver (2012): *Zur Methodologie sonderpädagogischer Historiographie*. In: *Sonderpädagogisch Förderung heute* 57, S. 45-60.
- Musolff, Hans-Ulrich / Göing, Anja-Silvia (Hrsg.) (2003): *Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert*. Böhlau Verlag, Köln, Weimar, Wien.
- Oelkers, Jürgen (1992): *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in die Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Juventa Verlag, Weinheim und Basel.
- Oelkers, Jürgen (1995a): *Das Jahrhundert Pestalozzis? Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung in der euro-*

- päischen Aufklärung. In: Oelkers, Jürgen / Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 25-51.
- Oelkers, Jürgen (1995b): Der Pädagoge als Reformator: Pestalozzi in Deutschland 1800 bis 1830. In: Oelkers, Jürgen / Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 207-271.
- Oelkers, Jürgen (1996): Methode und Schule. Konzepte und Kritiken Pestalozzis in heutiger Sicht. In: Hager, Fritz-Peter / Tröhler, Daniel (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Verlag Peter Haupt, Bern, Stuttgart, Wien, S. 381-406.
- Oelkers, Jürgen (2012a): Allgemeine und Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung heute 57, S. 9-24.
- Oelkers, Jürgen (2012b): Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule. In: Seitz, Simone u.a. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht. Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 32-45.
- Oelkers, Jürgen / Osterwalder, Fritz (Hrsg.) (1995): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Osterwalder, Fritz (1995a): Zur Vorgeschichte der pädagogischen Konzeption Pestalozzis. In: Oelkers, Jürgen / Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 52-91.
- Osterwalder, Fritz (1995b): Zu einem Problem der Pestalozzi-Forschung. In: Oelkers, Jürgen / Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 11-21.
- Osterwalder, Fritz (1995c): Die Methode – Ordnung, Wahrnehmung und moralische Subjektivität. In: Oelkers, Jürgen / Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 165-204.
- Osterwalder, Fritz (1996a): Der Pestalozzianismus in der Herausbildung der Laizität von Schule und Pädagogik. In: Hager, Fritz-Peter / Tröhler, Daniel (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Verlag Peter Haupt, Bern, Stuttgart, Wien, S. 362-379.
- Osterwalder, Fritz (1996b): Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Osterwalder, Fritz (1996c): Zum 250. Geburtstag Pestalozzis – rationale Argumentation und Kult des Pädagogischen. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S.149-163.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1927-1996): Pestalozzi Sämtliche Werke. Herausgegeben von Artur Buchenau, Eduard Spranger, Hans Stettbacher. Band 1 – 29. Verlag von Walter de Gruyter & Co., Berlin.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1997): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation und neuer Einleitung von Wolfgang Klafki. Beltz Verlag Weinheim und Basel,
- Pestalozzi, Johann Heinrich (2001): Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Wilhelm Flitner. Studienausgabe mit einer Lebensdarstellungen, Anmerkungen und Register. Neu durchgesehen von Udo Grün. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Prange, Klaus (2000): Plädoyer für Erziehung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Prange, Klaus (2001): Pädagogik als Übergangswissenschaft. In: Hellekamps, Stephanie / Kos, Olaf / Sladek, Horst (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operativen Pädagogik. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Prange, Klaus (2007): Schlüsselwerke der Pädagogik. Band 1: Von Plato bis Hegel. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln.
- Prange, Klaus / Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Prenzel, Annedore (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzeptes. In: Seitz, Simone u.a. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht. Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 16-31.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

- Rang, Martin (2004): Einleitung. In: Rousseau, Jean Jacques: Emile oder über Erziehung. Philipp Reclam jun., Stuttgart.
- Reble, Albert (1995): Geschichte der Pädagogik. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Reyer, Jürgen (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Ricken, Norbert (2012): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, Astrid u.a. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Ezyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 3. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, S. 15-42.
- Ricoeur, Paul (2002): Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit. Lit Verlag, Münster, Hamburg, London.
- Ricoeur, Paul (2004): Gedächtnis, Geschichte, Vergessen. Wilhelm Fink Verlag, München.
- Rousseau, Jean-Jacques (1983): Schriften zur Kulturkritik. (Die zwei Diskurse von 1750 und 1755). Felix Meiner Verlag, Hamburg.
- Rousseau, Jean-Jacques (2000): Vom Gesellschaftsvertrag oder die Grundlagen des politischen Rechts. Aus dem Französischen von Erich Wolfgang Skwara. Insel Verlag, Frankfurt am Main und Leipzig.
- Rousseau, Jean-Jacques (2001): Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l' inégalité. Kritische Ausgabe der integralen Textes. Mit sämtlichen Fragmenten und ergänzenden Materialien nach den Originalausgaben und den Handschriften neu editiert, übersetzt und kommentiert von Heinrich Meier. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Rousseau, Jean-Jacques (2004): Emile oder über Erziehung. Herausgegeben eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang. Unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Schkommodau. Philipp Reclam jun., Stuttgart.
- Rückler, Tobias / Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (1998): Politische Reformpädagogik. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Ruhloff, Jörg u.a. (Hrsg.) (2006): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Schäfer, Alfred (2002): Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogischer Porträt. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Schaller, Klaus (1962): Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Schaller, Klaus (1996): Der Denkweg des Jan Amos Comenius – Eine Skizze – In: Comenius-Jahrbuch. Band 7 / 1999. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 83-98.
- Schaller, Klaus (2004): Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2. Herausgegeben von Michael Winkler und Jens Brachmann. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Schnell, Irtraud / Sander, Alfred (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Schütz, Egon (1979): Pestalozzi und die Frage der Humanität. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 55, S. 24-37.
- Schurr, Johannes (1981): Comenius. Eine Einführung in die Consultatio Catholica. Passavia Universitätsverlag, Passau.
- Seitz, Simone u.a. (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht. Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2012): Ausbildung von Lehrkräften und Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin.
- Soetard, Michel (1996): Das „Prinzip Realität“ bei Pestalozzi. In: Hager, Fritz-Peter / Tröhler, Daniel (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Verlag Peter Haupt, Bern, Stuttgart, Wien, S. 244-252.
- Speck, Otto (1996): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel.
- Spranger, Eduard (1966): Pestalozzis Denkformen. Quelle & Meyer, Heidelberg.

- Springer, Sylvia (1996): Die Bedeutung von Jesus Christus für Pestalozzis Konzept der sittlichen Selbsterziehung. In: Hager, Fritz-Peter / Tröhler, Daniel (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Verlag Peter Haupt, Bern, Stuttgart, Wien, S. 343-360.
- Stadler, Hans / Wilken, Udo (2004): Pädagogik bei Körperbehinderung. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Band 4. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Stadler, Peter (1993): Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. Band 2. Von der Umwälzung zur Restauration. Ruhm und Rückschläge (1798-1827). Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich.
- Stadler, Peter (1996): Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. Band 1. Von der alten Ordnung zur Revolution (1746-1797). Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich.
- Starobinski, Jean (1989): Jean Jacques Rousseau und die List der Begierde. In: Cassirer, Ernst / Starobinski Jean / Darnton, Jean: Drei Vorschläge Rousseau zu lesen. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, S. 79-103.
- Starobinski, Jean (2003): Rousseau. Eine Welt von Widerständen. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- Stichweh, Rudolf (2005): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. transcript Verlag, Bielefeld.
- Strasser, Urs u.a. (Hrsg.) (2009): Ästhetisierung der Sonderpädagogik. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Sturma, Dieter (2001): Jean Jacques Rousseau. Verlag C.H. Beck, München.
- Tenorth, Heinz Elmar (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik. Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: Fuhr, Thomas / Schultheis, Klaudia (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 252-266.
- Tenorth, Heinz-Elmar u.a. (2001): Bildsamkeit und Behinderung – Operativ-professionelle Konsequenzen eines pädagogischen Grundbegriffs. In: Wachtel, Grit / Dietze, Siegrid (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 51-63.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2003): Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus bis Helene Lange. Verlag C.H. Beck, München.
- Tenorth, Heinz Elmar (2006a): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirklichkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz / Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Ideen als Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München, S. 497-520.
- Tenorth, Heinz Elmar (2006b): Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. Dissens der Codierungen, Desiderata der Thematisierung. In: Ruhloff, Jörg u.a. (Hrsg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 57-74.
- Tenorth, Heinz Elmar (2011): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. Online im Internet: <http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2011/Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf> [aufgerufen am 05.07.2014].
- Tervooren, Anja (2001): Pädagogik der Differenz oder Differenzierte Pädagogik? Die Kategorie der Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: Fritzsche, Bettina u.a. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. S. 201-216.
- Thole, Werner / Galuske, Michael / Gängler, Hans (Hrsg.) (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Hermann Luchterland Verlag, Neuwied, Kriftel.
- Trautmann, Matthias / Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Tremel, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Tröhler, Daniel (1996): Der Paradigmenwechsel in Pestalozzis Sozialphilosophie im Umfeld der Französischen Revolution. In: Hager, Fritz-Peter / Tröhler, Daniel (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Verlag Peter Haupt, Bern, Stuttgart, Wien, S. 205-230.
- Tröhler, Daniel (2008): Johann Heinrich Pestalozzi. Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien.

- Vogel, Peter (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 157-180.
- Wachtel, Grit / Dietze, Siegrid (Hrsg.) (2001): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Waldschmidt, Anne (Hrsg.) (2003): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdocumentation. bifos e.V., Kassel.
- Waldschmidt, Anne / Schneider Werner (Hrsg.) (2007): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. transcript Verlag, Bielefeld.
- Wansing, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Wansing, Gudrun (2007): Behinderung Inklusions- oder Exklusionsfolge? Zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in der modernen Gesellschaft. In: Waldschmidt, Anne / Schneider, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. transcript Verlag, Bielefeld, 275 – 297.
- Wehner, Ulrich (2003): Mit und von Schleiermacher aus anfangen. Über den Versuch, Pädagogik systematisch zu denken. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79, S. 413-432.
- Weigand (1983): Einleitung: Rousseaus negative Historik. In: Rousseau, Jean-Jacques: Schriften zur Kulturkritik. (Die zwei Diskurse von 1750 und 1755). Felix Meiner Verlag, Hamburg, S. VII-LXXIX.
- Weisser, Jan (2005): Behinderung, Ungleichheit, Bildung. Eine Theorie der Behinderung. transcript Verlag, Bielefeld.
- Weisser, Jan (2009): Behinderung. In: Moser, Vera (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Sonderpädagogik. Juventa Verlag, Weinheim und München. Online im Internet: URL: www.erzwissonline.de: DOI 10.3262/EEO11090021 [aufgerufen am 21.04.2011].
- Wenning, Norbert (2008): Scheitern inklusiv? Wider ein unbedachtes Eingliedern. In: Sonderpädagogische Förderung heute 53, S. 375-389.
- Wininger, Michael (2012): Zu den Anfängen des schwierigen Dialogs zwischen akademischer Pädagogik, Heilpädagogik und Psychoanalyse – einige Überlegungen im Lichte rezeptionshistorischer Forschung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 57, S. 61-75.
- Winkler, Michael (1994): Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Herrmann / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Juventa Verlag, Weinheim und München. S. 93-114.
- Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Wolff, Sylvia (2000a): Taubstumme zu glücklichen Erdneren bilden“ Lehren, Lernen und Gebärdensprache am Berliner Taubstummen-Institut. In: Das Zeichen. Vierteljahresschrift zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 14, S. 20-29.
- Wolff, Sylvia (2000b): Lehren, Lernen und Gebärdensprache am Berliner Taubstummen-Institut. In: Das Zeichen. Vierteljahresschrift zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 14, S. 198-207.
- Wolff, Sylvia (2001): Die Idee der Verallgemeinerung. Taubstummenunterricht in Österreich im 19. Jahrhundert. In: Das Zeichen. Vierteljahresschrift zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 15, S. 208-215.
- Wulf, Christoph (1994): Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 7-21.
- Zedler, Peter / König, Eckhard (Hrsg.) (1989): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Zirfas, Jörg (1998): Die Normativität des Humanen. Zur Theorie der Behinderung aus der Sicht aus der Sicht von pädagogischer Anthropologie und Ethik. In: Eberwein, Hans / Sasse Ada (Hrsg.): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Herrmann Luchterland Verlag, Neuwied, S. 96-119.
- Zirfas, Jörg (1999): Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung Pädagogischen Denkens und Handelns. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

7 Zusammenfassung / Abstract

Zusammenfassung

Ausgehend von der Möglichkeit und Notwendigkeit einer pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik einerseits und ihrem nach wie vor ungeklärten pädagogischen Selbstverständnis andererseits, versucht die vorliegende Arbeit, in der Rekonstruktion systematischer Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis die Sonderpädagogik in der Selbstverständigung moderner Pädagogik zu verorten und als Pädagogik auszuweisen. Entlang der Rekonstruktion der Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit/Ungleichheit, Teilhabe/Ausschluss (als grundlegender Problemstellungen moderner Pädagogik) in den Werken von Comenius, Rousseau und Pestalozzi entwickelt die vorliegende Arbeit die Problemstellung von Inklusion und Exklusion als allgemeinpädagogische Problemstellung der Sonderpädagogik, die sich in der Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis in den einzelnen Ansätzen im Verhältnis von Eigenständigkeit und Anerkennung, Legitimation und Verantwortung sowie pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik zeigt.

Abstract

Currently the relationship between special education and “general education” (pedagogy) is undertheorized. Nevertheless special education can and must be grounded within pedagogy. This thesis tries to bridge this gap by reconstructing the systematic beginnings of special education as theoretical and practical pedagogy. To reach this goal it is analyzed how equality/inequality and participation/non-participation as general problems of education are elaborated in the works of Comenius, Rousseau and Pestalozzi. The thesis shows that in processing and handling these problems Inclusion and Exclusion can be seen as general educational problems of pedagogy and as core issues of special education. By looking at the relation of autonomy and acknowledgment, legitimation and responsibility, pedagogical transformation and the transformation of pedagogy, special education can be grounded qua pedagogy.

Ausgehend von der Möglichkeit und Notwendigkeit einer pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik einerseits und ihrem nach wie vor ungeklärten pädagogischen Selbstverständnis andererseits, versucht die vorliegende Arbeit, die Sonderpädagogik in der Selbstverständigung moderner Pädagogik als eigenständiger Theorie und Praxis zu verorten und als Pädagogik auszuweisen.

Entlang der Rekonstruktion der Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit sowie Teilhabe und Ausschluss in den Werken von Comenius, Rousseau und Pestalozzi wird die Problemstellung von Inklusion und Exklusion als grundlegende Problemstellung moderner Pädagogik und allgemeinpädagogische Problemstellung der Sonderpädagogik, dargestellt. Die Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis bewegt sich dabei im Verhältnis von Eigenständigkeit und Anerkennung, Legitimation und Verantwortung sowie pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik.



Der Autor

Dr. Andreas Kuhn, Jahrgang 1975, studierte Diplom Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz-Landau und promovierte im Fach Rehabilitationswissenschaften an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Er verfügt über langjährige Berufserfahrung in den Bereichen der Behinderten- und Jugendhilfe. Seit 2008 arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Universität Koblenz-Landau. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Theorie und Geschichte der Pädagogik und Sonderpädagogik sowie Theorie der Behinderrung.

978-3-7815-2034-9



9 783781 520349