

Link, Pierre-Carl

Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die Inklusions- und Sonderpädagogik

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 100-107



Quellenangabe/ Reference:

Link, Pierre-Carl: Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die Inklusions- und Sonderpädagogik - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 100-107 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-238201 - DOI: 10.25656/01:23820

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-238201>

<https://doi.org/10.25656/01:23820>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bernhard Schimek
Gertraud Kreamsner
Michelle Proyer
Rainer Grubich
Florentine Paudel
Regina Grubich-Müller
(Hrsg.)

Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

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>.

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital

doi.org/10.35468/5924

ISBN 978-3-7815-2485-9 print

Inhalt

Vorwort der Herausgeber*innen 9

Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer
 Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.
 Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung 11

Kontroversen

Georg Feuser
 Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!
 oder: Grenzgänge zwischen Welten 27

Mai-Anh Boger
 Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –
 Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen 43

Sven Bärmig
 Dialektik als Methode 59

Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz
 Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:
 gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen 67

Felix Kappeller
 Prothetische Absenz, Articulating Gaps:
 Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen
 nicht an den Körper gefügter Prothesen 75

Jana York und Jan Jochmaring
 Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –
 Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und
 Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0 84

Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und Marvin Sieger
 Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten
 musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs
 mit digitalen Musizier-Medien 92

Pierre-Carl Link
 Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die
 Inklusions- und Sonderpädagogik 100

<i>Katharina Hamisch und Robert Kruschel</i> Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inkluisiven Schule	108
<i>Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban</i> Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung	116
<i>Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer</i> Lebenswelt(en) der Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis	124
<i>Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter</i> Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Befähigung	132

Entwicklungen

<i>Kathrin te Poel</i> Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge	141
<i>Alina Quante und Oliver Danner</i> Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings	149
<i>Edvina Bešić und Katharina Maitz</i> Das Boot: Eine Fluchtgeschichte – Design-Based-Research in der Primarstufe	156
<i>Brigitte Kottmann</i> Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens	165
<i>Anne Goldbach und Nico Leonhardt</i> Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung	173
<i>Michaela Kaiser</i> Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung – Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung	181
<i>Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber</i> Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität – ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten	189

Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski
 Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der
 Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum
 für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der
 Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und
 Online-Lernumgebung 197

Perspektiven

Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich
 Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) –
 eine internationale Perspektive 207

Katharina Maria Pongratz
 Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken
 in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei
 Biografieträger*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung 215

Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser
 Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer
 Partizipativen Forschungsgruppe 223

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber
 Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge
 bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung 231

Dietlind Gloystein und Ulrike Barth
 Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und
 Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung 238

Ann-Christin Faix
 Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden
 über guten inklusiven Unterricht 246

Katja Baucke
 Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie
 zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in
 Deutschland und Kanada 255

Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder
 Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von
 Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven
 für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und
 soziale Entwicklung) 263

8 | **Inhaltsverzeichnis**

Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl

Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung 271

Timo Finkbeiner und Susanne Eibl

Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht 280

Autor*innenverzeichnis 287

Pierre-Carl Link

Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die Inklusions- und Sonderpädagogik

Vorliegender Beitrag widmet sich der Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die Inklusions- und Sonderpädagogik. Skizziert wird dabei eine phänomenologische Pädagogik, die vom Subjekt aus denkt und damit einen anderen Ansatzpunkt wählt als bspw. eine dekategorisierende Pädagogik der Systemlogiken.

1 Zur Überhörbarkeit des Subjekts

Innerhalb des Inklusionsdiskurses sind Subjekte mit psychosozialen Beeinträchtigungen und Subjekte mit mehrfach-komplexen Behinderungen eine Klientel, die zunehmend entweder aus dem Blickfeld gerät oder in besonderer Weise als sogenannte ‚Systemsprenger*innen‘ sichtbar werden (vgl. Baumann 2012/2019). Das inklusive Bildungsideal zerbricht nicht selten an schwer und schwerst belasteten Subjekten, die aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen und Subjektlogiken mitunter selbst- und fremdschädigendes Verhalten zeigen. Innerhalb einer Regelschule sind viele von ihnen nur temporär beschulbar, aufgrund ihrer inneren psychischen Notwendigkeiten und Dynamiken in besonderer Weise erziehungsbedürftig. Von Bedürftigkeit ist deshalb die Rede, weil jedes Kind in seiner Entwicklung auf erwachsene Andere angewiesen bleibt (vgl. Ahrbeck 2004). Subjekte, die aufgrund brüchiger oder sogar schädigender Beziehungserfahrungen psychisch leiden, sind in einem besonderen Maße auf Erwachsene angewiesen, mit denen sie andere hinreichend gute Erfahrungen machen können, die ihnen anerkennend, ermunternd, unterstützend zur Seite stehen, aber auch lenkend und begrenzend (vgl. Ahrbeck 2020, 8).

Die Bedürftigkeit und Angewiesenheit der durch die sonderpädagogischen Disziplinen adressierten Subjekte werden auch durch die gegenwärtigen beschleunigten Lebensverhältnisse des 21. Jahrhunderts verschärft, die sich ‚psychisch und sozial auswirken‘ und zunehmend zu Risiken und Überforderungen führen (vgl. ebd., 16f.). Unter Berücksichtigung der Studien von Dornes (2010, 1008) postuliert Ahrbeck, dass beim Subjekt „[a]uf der einen Seite (...) ein Zugewinn an innerer Freiheit [steht], (...) starre innere Strukturen aufgelöst und rigide Verpflichtun-

gen aufgeweicht wurden“ (Ahrbeck 2020, 19). Damit geht jedoch eine erhöhte Verwundbarkeit des Subjekts einher, „[d]ie inneren Strukturen sind durchlässiger und störanfälliger geworden, sodass die Gefahr eines Scheiterns [auch an Inklusion; Anm. d. Autors] wächst“ (ebd.).

Hoffmann (2018), der einer der Ersten ist, der Inklusionspädagogik als Befreiungspädagogik zu lesen beginnt, entwirft hierfür fünf Thesen. Die erste These von Hoffmann ist an dieser Stelle angesprochen: „(...) [D]er Universalitätsanspruch einer inklusiven Pädagogik als ‚Allgemeine Pädagogik‘ oder ‚Pädagogik für alle‘ [läuft] angesichts der Heterogenität sozialer Exklusionspraktiken Gefahr, die gesellschaftliche Realität von Behinderung und sozialer Benachteiligung zu verfehlen“ (ebd., 19f.). Dabei betont er die besondere Angewiesenheit von Menschen mit geistiger Behinderung, komplexer Beeinträchtigung, psychischen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten, die den „harten Kern von Exklusion“ (ebd., 41) bilden, auf einen Dialog seitens der Disziplinen, weil ein Ausbleiben eines solchen Dialogs, verstanden als Resonanzraum, auch eine Ursache für (weitere) Verhaltensauffälligkeiten bilden könne. Eine weitere These Hoffmanns, und damit Anliegen seines Forschungsvorhabens, ist, dass Inklusivpädagogik weder Allgemeine Pädagogik noch Sonderpädagogik sein könne, vielmehr müsse sie zu einer Pädagogik der Befreiung werden (vgl. ebd., 32).

Auch Dederich (2013a) äußert die Sorge über das ‚Verschwinden der Menschen‘ im Inklusionsdiskurs. Die Stimme des vulnerablen, leidenden Subjekts kann auch überhört werden. Damit die*der Andere nicht überhört wird, ist die Einnahme einer philosophischen Perspektive unerlässlich, der es gelingt, „die Logik solcher Prozesse [der disziplinären Hervorbringung und Formung des Gegenstands und seiner Ordnungen; Anm. d. Autors] zu hinterfragen und hinsichtlich ihrer Legitimation kritisch zu prüfen (...) [,und zwar mit dem Ziel; Anm. d. Autors] Verschränkungen sichtbar und bewusst zu machen und auf ihre Voraussetzungen, Implikationen und Folgen hin zu bedenken“ (Dederich 2013b, 26). Neben der Inklusionspädagogik bedarf aber auch die Sonderpädagogik dieser selbstkritischen Analyse, denn sie ist „als Disziplin und Profession (...) Sachwalterin und Kritikerin der historisch-gesellschaftlichen Konstruktion und Verbesonderung von Menschen mit Behinderung“ (ebd., 28).

Gerade eine dezidiert phänomenologisch-hermeneutische wissenschaftstheoretische Grundlegung, die bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Stenger 2002) in der Sonderpädagogik noch nicht vertreten ist, „kann stärker in den Blick rücken, dass der Prozess der Forschung und Erkenntnisgewinnung wesentlich als ein Umlernen zu deuten ist und dass Forschung angesichts von menschlichen und sächlichen Ansprüchen keineswegs ein schlichtes ‚Erfinden‘ oder ‚Konstruieren‘, sondern responsiv ist (...), also eine [mögliche; Anm. d. Autors] Antwort auf vorgängige Ansprüche darstellt“ (Dederich 2013b, 27f.).

Bleibt eine solche interdisziplinäre selbstkritische Betrachtung aus, läuft die Philosophie selbst, aber auch die Sonder- und Inklusionspädagogik Gefahr, der Disziplinierung des Subjekts Vorschub zu leisten und ihre eigene „Tendenz zu Totalisierungen“ (ebd., 28) zu verkennen und damit „die Produktion von Normalisierungseffekten und gesellschaftlichen Ordnungen philosophisch (...) zu legitimieren, die Menschen benachteiligen, marginalisieren und ausgrenzen“ (ebd.) können.

2 Zur Hörbarkeit des vulnerablen Subjekts und seiner Befreiung

Damit sich Inklusions- und Sonderpädagogik ihrer eigenen Ambivalenzen und Machtdiskurse in Hinblick auf Disziplinierung und Subjektivation bewusster werden, bedarf es nicht nur der Philosophie und der Disability Studies, sondern auch der Befreiungspädagogik. Diese kann in ihrer historischen Einmaligkeit eine Perspektive der *Pädagogik der Unterdrückten* zur Verfügung stellen, die sich innerhalb eines diktatorischen Systems entwickelt und gegen herrschende Machtverhältnisse aufbegehrt hat. Diese Lesart, Sonder- und Inklusionspädagogik unter den Aspekten von Unterdrückung und Befreiung zu interpretieren, kann dabei helfen, die Hörbarkeit des Subjekts in disziplinären Diskursen zu verstärken.

Wenn Sonder- oder Inklusionspädagogik zumindest temporär auch als Herrschaftsinstrument ihrer adressierten Subjekte gelten kann, wird die Perspektive der Befreiungspädagogik interessant. Denn die These der Theorie der Befreiung ist, dass jedes Herrschaftsinstrument immer auch ein Instrument der Befreiung sein kann. In diesem Fall kommt auch der Inklusions- und Sonderpädagogik eine für die Subjekte befreiende Wirkung zu. Die Diskurse um Unterdrückung sind, wenn auch politisch und soziokulturell heute anders gelagert, brandaktuell (vgl. Ofner 2009, 18). Denkt man an den neoliberalen Selbstoptimierungswahn der Subjekte in Hinblick auf bspw. Leistung und Körper, wird deutlich, dass das Subjekt, ganz im Sinne Foucaults, sich selbst regiert und unterwirft. Die Macht ist in das Subjekt inkarniert, leiblich eingeschrieben, und somit muss die Freiheit, die dem Subjekt möglich ist, mit vielen Grenzen betrachtet werden. Derzeit herrschen unterschiedliche Vollzüge der psychologischen Disziplinierung. Die Psyche herrsche laut diesem historischen Epistem über den Körper und ist somit – im Gegensatz zum Leib – der Kern des Subjekts. Diese ganz bestimmte historisch bedingte Subjektivation findet sich bei Foucault in *Hermeneutik des Subjekts* (2009) als Disziplinierung. Trescher (2019, 48) verweist darauf, dass ein post-strukturalistischer Verstehenszugang, wie er durch Foucault möglich wurde, Diskurs und Subjekt an jeder Stelle immer wieder neu entstehen lasse. Das Subjekt kann damit auf seine Teilhabe- und Handlungsmöglichkeiten hin befreit werden,

aber auch selbst als befreiungsfähig und „teilhabefähig hervorgebracht werden“ (ebd.). Freires (1973) Pädagogik der Unterdrückten speist sich aus der Lebenspraxis und aus Erfahrungen der Beherrschung und Befreiung des Subjekts, sie ist darum bemüht, das Subjekt zu befähigen und zu seiner möglichen Freiheit und Befreiung hin zu ermächtigen. Folgt man Treschers (2019, 48) Argumentation unter poststrukturalistischer Perspektive weiter, dann kann „[d]ie theoriegeleitete, reflexive Auseinandersetzung mit dieser erfahrungswissenschaftlich zugänglich gemachten Lebenspraxis (...) dazu bei[tragen], Praxen infrage zu stellen, Strukturen anders zu denken und somit sowohl Lebenspraxis als auch Theorie selbst zu verändern.“

„Die Anwendung [des befreiungspädagogischen Ansatzes; Anm. d. Autors] setzt eine genaue Analyse der Benachteiligung, Ausgrenzung und partiellen Einbeziehung jener Personen und Schichten voraus, die gestärkt werden sollen, um ihre Teilnahme an den gesellschaftlichen Prozessen zu ermöglichen oder zu erweitern“ (Ofner 2009, 18).

In Kritik am und Abgrenzung vom „realen Sozialismus“ (ebd.) und seiner negativen Auswirkungen auf das Subjekt gibt Ofner unter Bezug auf Freire einen Hinweis auf mögliche Fehlentwicklungen zunehmend inklusiver Bildungspraxen (vgl. ebd.). Er weist darauf hin, „dass die Unterdrückten in ihrem Kampf um Befreiung nicht selbst zu Unterdrückern werden dürfen, da in diesem Fall wieder eine inhumane Gesellschaft entstehen würde“ (ebd.; vgl. hierzu auch Baquero, Knauth & Schröder 1998, 16).

Mit Befreiung kann unter befreiungspädagogischen Gesichtspunkten nicht nur die Inklusion in eine bestehende gesellschaftliche Ordnung gemeint sein, sondern sie sei mit einer Gesellschaftsveränderung verbunden, mit der Etablierung einer „neuen Ordnung“ (Ofner 2009, 18f.), in der Unterdrückung und Benachteiligung ausgeschlossen seien (vgl. hierzu auch Hoffmann 2018). Die prekären Lebenslagen von Menschen mit Behinderung, ihr Leben in unterdrückenden und ermöglichenden Strukturen befreien, insofern sie zu Widerspruch und Widerstand animieren (vgl. Baquero et al. 1998, 16). Dabei ist eine Dialektik von ‚sich befreien‘ und ‚befreit werden‘ inhärenter Bestandteil des Befreiungsprozesses (vgl. ebd.). Insofern ist die fünfte These von Hoffmann (2018, 30) angesprochen: „(...) [E]ine inklusive Pädagogik [sollte] keineswegs die Forderung nach einer Schule für alle aufgeben, [muss] sich aber der zum Teil widersprüchlichen Anforderungen bewusst sein [...], die an sie gestellt werden, um diese in ihren Konzepten zu berücksichtigen.“

3 Zuhören und Lauschen als Voraussetzung für einen interdisziplinären Dialog oder „die Offenhaltung des Blicks für den anderen Menschen“ (Dederich 2013b, 24)

Als Methode der Befreiung gilt der Dialog (vgl. Hoffmann 2018, 42). Pädagogik der Befreiung lässt sich nur gemeinsam mit den Unterdrückten und Ausgeschlossenen verwirklichen, und zwar durch die Sichtbarmachung ihrer subjektiven Perspektiven. So gilt es, den Subjekten durch das Zuhören eine Stimme zu geben: „Ihre Perspektiven müssen sichtbar gemacht und ihre Stimmen der Welt zu Gehör gebracht werden. Wo dies wirklich gelingt, verändert sich die gesellschaftliche Realität bereits“ (ebd.). Bei Freire (1973) ist der Dialog als Praxis und handlungstheoretisch konzeptualisiert. Der Dialog umfasst bei Freire (ebd.) auch eine ethische Dimension. Auch Moser (2003) zeigt die ethische Dimension sonderpädagogischer Dialogik auf, was eine Verbindung zur Befreiungspädagogik erlaubt: „Das Dialogische bestimmt (...) einen ethischen Rahmen, der den Erziehungsprozess möglichst offenhält und dabei auf das Menschliche verweist, das erhalten und befördert werden soll“ (ebd., 96).

Pädagogik der Befreiung stellt Kindern und Bezugspersonen nicht Erzieher*innen im klassischen Sinn zur Verfügung, sondern geschulte Zuhörer*innen, die den Anspruch vertreten, auch selbst befreit von pädagogischen Machbarkeitsfantasien zu sein und die auch das Kind in sich zu erkennen versuchen. Die Fachpersonen sind Hörende, das Hören und Sprechen sind für Küchenhoff (2019) Erkenntniswege der Psychoanalyse. Diese Erkenntniswege im Sinne eines interpretativen Paradigmas möchte mit diesem Beitrag auch stärker der Inklusions- und Sonderpädagogik anempfohlen werden. Han (2016, 93) prognostiziert, dass es in der Zukunft womöglich einen neuen Beruf geben werde, „der Zuhörer heißt.“ Dieser schenke der*dem Anderen Gehör. Die Fähigkeit, zuzuhören, gehe zunehmend verloren. Die Psychoanalyse ist eine der wenigen Wissenschaften, die die Subjekte zum Zuhören befähigen kann: „Narziss erwidert die liebende Stimme der Nymphe Echo nicht, die eigentlich die Stimme des Anderen wäre“ (ebd.). Zuhören im psychoanalytischen Verständnis ist eine aktive und nicht passive Handlung: „Ich muss zunächst den Anderen willkommen heißen, das heißt den Anderen in seiner Andersheit bejahen. Dann schenke ich ihm Gehör. Zuhören ist ein Schenken, ein Geben, eine Gabe. Es verhilft dem Anderen erst zum Sprechen“ (ebd.). Mit Han (ebd.) kann man die Bedeutung des Zuhörens für die menschliche Entwicklung noch etwas weiter entfalten: „Das Zuhören bringt den Anderen erst zum Sprechen. Ich höre schon zu, bevor der Andere spricht, oder ich höre zu, damit der Andere spricht.“ Zudem gilt, dass „[d]er Zuhörer (...) ein Resonanzraum [ist], in dem der Andere sich freiredet. So kann das Zuhören heilend sein“ (ebd., 94).

Inklusions- und Sonderpädagogik, die interdisziplinär um Perspektiven der Befreiungspädagogik, der Psychoanalyse und Philosophie erweitert ist, wird

bemüht sein um „[d]ie gastfreundliche Aufnahme des Anderen“ (ebd., 95), die „den Anderen jedoch nicht einverleibt, sondern beherbergt und behütet“ (ebd.). Aus der Haltung der Geduld, der Passivität gegenüber der*dem Anderen sowie des Ausgesetzt-Seins gegenüber der*dem Anderen entwickelt Han (2016) Maximen einer Ethik des Zuhörens. Grund des Zuhörens ist die Sorge für und die Sorge um die*den Andere*n. Diese Form der Pädagogik ist auch normativ, sie hat eine politische Dimension: „Es ist eine Handlung, eine aktive Teilnahme am Dasein Anderer und auch an deren Leiden. Es verbindet, vermittelt Menschen erst zu einer Gemeinschaft“ (ebd., 98). Dies ist doch seit über zehn Jahren immer noch aktuelles Ziel der Inklusions- und Sonderpädagogik: pädagogische Inklusionsbemühungen als Förderung der Teilhabe und Vergemeinschaftung des Menschen, insbesondere von besonders vulnerablen und leidenden Subjekten, zu verstehen. Voraussetzung für die Umsetzung dieses Bildungsideals ist das Eintreten der Prophezeiung von Han (ebd., 101): „Die kommende Gesellschaft könnte dagegen eine Gesellschaft der Zuhörenden und Lauschenden heißen.“

Gerade im Angesicht dessen, dass Erziehung eine vergessene pädagogische Verantwortung in der Gesellschaft darstellt, muss mit Ahrbeck (2004, 1) daran appelliert werden: „Kinder brauchen Erziehung“, sie bedürfen des Dialogs mit der*dem Anderen und sie haben ein Recht auf ihn. Wenn man von Erziehung spricht, kann durchaus von einer anthropologischen Notwendigkeit die Rede sein (vgl. Müller & Stein 2018). Erziehung setzt voraus, dass jemand mir Gehör schenkt, sie ist es, vor allem im Sinne der Dialogischen Erziehung nach Freire (1977), die temporär von der Asymmetrie ihrer Beziehung lebt. Freies Bildungskonzept zielt auf eine Kultur des Dialogs hin: „Sie stellt die Pädagogik in den Dienst der Bewusstseinsbildung, der Reflexion der herrschenden Verhältnisse und ihrer ideologischen Verklärung, indem sie die konkrete Lebensform der unterdrückten Subjekte aufgreift und Bildung als Werkzeug der Befreiung und Werkzeug des politischen Kampfes vermittelt“ (Hoffmann 2018, 40).

Delgado (1998, 229f.) spricht mit Blick auf die Befreiungspädagogik und -theologie von Freire (1973 & 1977) und Gutiérrez (1992) von einer ‚nachidealistischen‘ und einer ‚leidempfindlichen‘ Pädagogik. Dies kann und sollte Selbstanspruch der Inklusions- und Sonderpädagogik sein. Wenn sie keine leidempfindlichen Pädagogiken mehr sind, stellt sich die Frage nach ihrer Legitimation verschärft. Angesichts des zunehmenden Rechtspopulismus ist für Delgado „[e]ine Rückgewinnung des echt christlichen, befreienden Universalismus“ (Delgado 1998, 238) unumgänglich. Voraussetzung dafür ist, was zu Beginn mit Dederich (2013a) auf die sonderpädagogische Wissenschaft allgemein herausgearbeitet wurde: „eine ›Bewusstmachung‹, eine kritische Durchleuchtung der ambivalenten Rolle des Christentums in der Geschichte“ (Delgado 1998, 238), die im Rahmen dieses Beitrags nicht mehr geleistet werden kann. Delgado hinterfragt mit Blick auf die Befreiungspädagogik ihre Rezeption im Westen kritisch:

„Begnügen wir uns nicht allzuoft mit einem romantischen Blick auf die fernen Länder, wo der Glaube oder die pädagogische Phantasie ›lebt‹, statt den großen Skandal der europäischen Geschichte aufzuarbeiten, daß nämlich Völker, die seit mehr als einem Jahrtausend evangelisiert wurden, bis in die Gegenwart hinein dem menschenverachtenden Rassismus, dem Kolonialismus (...), dem Nationalismus huldigen? Erst wenn wir auch vor der eigenen Haustür gründlich kehren, werden wir die befreienden Impulse eines Las Casas (Freire und Gutiérrez) wirklich verstanden und die Grundlage für eine halbwegs solidarische [inklusive; Anm. d. Autors] Weltgesellschaft unter den brüchigen Bedingungen der menschlichen Daseinsverfassung gelegt haben“ (ebd.).

Auch wenn die Dialektik von Herrschaft und Befreiung letztlich nicht aufhebbar und somit immer wirksam ist (vgl. Baquero et al. 1998, 16), können sich Inklusions- und Sonderpädagogik disziplinär selbst dazu verpflichten, gegenüber den adressierten Subjekten „die Offenhaltung des Blicks für den anderen Menschen“ (Dederich 2013b, 24) zu gewährleisten.

„Hör mir zu heißt: Berühre mich, wisse, dass ich existiere“ (Barthes 1989, 255).

Literatur

- Ahrbeck, B. (2004): *Kinder brauchen Erziehung*. Stuttgart.
- Ahrbeck, B. (2020): *Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits von Illusionen*. Stuttgart.
- Baquero, P., Knauth, T. & Schröder, J. (1998): *Befreiung als Paradigma in Pädagogik, Theologie und Philosophie*. In: Knauth, T. & Schröder, J. (Hrsg.): *Über Befreiung: Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog*. Münster u.a., 11-92.
- Barthes, R. (1989): *Die Helle Kammer. Bemerkung zur Photographie*. Frankfurt am Main.
- Baumann, M. (2012/2019): *Kinder, die Systeme sprengen*. 2 Bde. Baltmannsweiler.
- Dederich, M. (2013a): *Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit*. In: *Behinderte Menschen*, 36, H.1, 32-43.
- Dederich, M. (2013b): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart.
- Delgado, M. (1998): *Befreiung durch Erziehung? Überlegungen zum Gespräch zwischen Paulo Freires Pädagogik und der Theologie*. In: Knauth, T. & Schröder, J. (Hrsg.): *Über Befreiung: Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog*. Münster u.a., 227-240.
- Dornes, M. (2010): *Die Modernisierung der Seele*. Frankfurt am Main.
- Foucault, P.-M. (2009): *Hermeneutik des Subjekts: Vorlesungen am Collège de France 1981/82*. Frankfurt am Main.
- Freire, P. (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg.
- Freire, P. (1977): *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg.
- Gutiérrez, G. (1992): *Theologie der Befreiung*. Mainz.
- Han, B.-C. (2016): *Die Austreibung des Anderen: Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*. 2. Aufl. Frankfurt am Main.
- Hoffmann, T. (2018): *Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung. Fünf Thesen*. In: Hoffmann, T., Jantzen, W. & Stinkes, U. (Hrsg.): *Empowerment und Exklusion: Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung*. Gießen, 19-48.
- Küchenhoff, J. (2019): *Verständigung und Selbstfindung*. Basel.
- Moser, V. (2003): *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen.

- Müller, T. & Stein, R. (Hrsg.) (2018): Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn.
- Ofner, F. (2009): Selbstbefreiung oder Inklusion. In: schulheft, 34, 9-20.
- Stenger, U. (2002): Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim/München.
- Trescher, H. (2019): Sonderpädagogik als Erfahrungswissenschaft aus poststrukturalistischer Perspektive. In: Dederich, M., Ellinger, S. & Laubenstein, D. (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Opladen/Berlin & Toronto, 35-50.