

Schneider-Reisinger, Robert

Zur Totalität von Raum. Materialistische (Behinderten-) Pädagogik von ihren Quellen her gelesen. Oder: Eine Erinnerung an Leibniz

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 65-72



Quellenangabe/ Reference:

Schneider-Reisinger, Robert: Zur Totalität von Raum. Materialistische (Behinderten-) Pädagogik von ihren Quellen her gelesen. Oder: Eine Erinnerung an Leibniz - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 65-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266731 - DOI: 10.25656/01:26673; 10.35468/5993-06

<https://doi.org/10.25656/01:26673>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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
Leibniz-Gemeinschaft

Robert Schneider-Reisinger

Zur Totalität von Raum – Materialistische (Behinderten-)Pädagogik von ihren Quellen her gelesen. Oder: Eine Erinnerung an Leibniz

1 Kontext und Denkeinsatz

Ist von Erziehung und Bildung die Rede, dann kommt dabei schnell *Raum* ins Spiel; nicht zuletzt ist dieser als „dritter Pädagoge“ gewissermaßen zum geflügelten Wort geworden. „Die“ Erziehungswissenschaft (Wulf & Zirfas 2014) teilt diesen Begriff mit anderen Disziplinen, wobei es zudem auch eine alltagssprachliche Verwendung gibt. „Dazwischen“ liegen dann Begriffe, die und wenn sie sich zugleich auf Referenten beziehen: z. B. als Bildungs- oder Lernraum bzw. -landschaft, inklusiver Raum und Möglichkeitsraum, aber auch als spezifischer Raum für bestimmte Unterrichtseinheiten, dann häufig definiert über die entsprechende Praxis/Poiesis (z. B. Turnsaal). Außerdem wird Bildung immer schon mit Verorten, Positionieren und (Raum-)Aneignen (Humboldt 2010) verbunden. Wie etwa Foucault (2019) herausgearbeitet hat, ist dies nicht zufällig, sondern mit den damit verbundenen gesellschaftlichen Machttechniken verknüpft, wonach diese „Mikrophysik der Macht“ (ebd., 191) insbesondere darin besteht, „die Verteilung der Individuen im Raum“ (ebd., 181) zu *organisieren*. Für den Kontext inklusiver Bildung stellt sich die Problematisierung von Raum noch drängender, ist ja der Begriffsgeschichte von Inklusion selbst dessen Metaphorik immanent und als Praxis besonders durch den Verzicht auf separierend-exkludierende Formen von Lern- und Bildungsprozessen markiert. Eine sich materialistisch (und inklusiv) begreifende Behindertenpädagogik konstituiert sich darüber hinaus über den Begriff der *Isolation*.

Das Bestreben dieses Beitrags besteht nun darin, auf epistemologische Voraussetzungen hinzuweisen, die mit der Verwendung *dieser* Lesart inklusiver Pädagogik einhergehen und folglich Behinderung als Isolation erst *begrifflich vollständig* bestimmen. Zugleich wird das etablierte Verständnis von Raum problematisiert und erwartet, dass die dazu unternommene Re-Lektüre (der Ursprünge) eines kritisch-materialistischen Raumbegriffs weiterführende Einsichten und Impulse für die Praxis inklusiver Bildung zeitigt. Als „Theorie-Praxis“ (Bloch 1985a, 354) intendiert diese Arbeit eine „verständige Abstraktion“ (Marx 2015, 617) bzw. einen „vollkommener Begriff[.]“

(Leibniz 2014, 33) von Raum, der in diesem Sinn „selbst nur der bewusste Reflex der dialektischen Bewegung der wirklichen Welt“ (Engels 1984a, 293) ist. Mit Blick auf deren Totalisierung (die sich in Raumverständnis und -aneignungsformen ausdrückt) wird zugleich Dussels (1985) analektische Befreiungsmethode aufgegriffen.

2 Materialistische (Behinderten-)Pädagogik

Innerhalb der „Theorien der Behindertenpädagogik“ (Moser & Sasse 2008) lässt sich – ungleich prominenter als in „der“ Erziehungswissenschaft – ein materialistischer Denkeinsatz identifizieren. Schon von ihrem Selbstverständnis und der Qualität als wissenschaftliches System kann sie mit Holz (2005) als *Theorie des „Gesamtzusammenhangs“* (Engels 1990b, 35) bezeichnet werden. Die kritisch-materialistische Theorie verwendet dazu den Begriff *Totalität*. Bezeichnet wird so die Einsicht, wonach alles bzw. jede*r in „einem systematischen Zusammenhang steht ... überall im einzelnen wie im ganzen“ (ebd., 34). Totalität ist die substantielle Form und Voraussetzung von Welt (Natur, Mensch, Kultur) als „universale[s] Reflexionssystem der Wirkungen“ (Holz 2003, 55) – dessen, was der kritische Materialismus durch Dialektik und historisches Prozess-Denken zu fassen versucht (Marx & Engels 1990). Der Grund alles Seienden ist mithin selbst (ein) Verhältnis – transempirisch und doch zugleich ein konkretes (reell-reales: Bloch 1985b) Moment von Bewegung(en). Verwiesen ist damit auf die „Tiefe“ und „Breite“ von Erfahrung bzw. Kultur, wie Dewey (2007) schreibt, und auf deren „Tendenz“ (ebd., 350), die Tätigkeiten zu Arbeit bzw. Praxis „formiert“ (Dussel 1985) und sich als Produktionsweise sozial-kulturell festsetzt.

Von dieser nicht erfasst bzw. ausgeschlossen zu werden, heißt, an der *Re-/Produktion menschlicher Natur und Erbe*¹ nicht partizipieren zu können. Erziehungswissenschaftlich kann dies mit Mollenhauer als „Bildungsbewegung“ (2008, 103) bezeichnet werden – eine intersubjektive „Grenzziehung“ (ebd., 84) wie „Grenzüberschreitung“ (ebd.). Als einzelne wie als Einheit ist sie das, was als übergreifendes Allgemeines und Einheit der Widersprüche verstanden werden kann (Holz 2005, 2013): (konkrete) Totalität. Materialistisch formuliert Marx (1990, 6) dies pointiert in der 6. Feuerbachthese, wonach „das menschliche Wesen ... [i]n seiner Wirklichkeit ... das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ ist. Menschen *sind* also wesentlich über sich hinaus, jenseits ihrer Grenze² und diese Grenze selbst. Die *Entfremdung* der menschlichen Natur wird als „sondieren“ und „isolieren“ (ebd.) bezeichnet und zeitigt eine trügerische, entfremdete Welt (Marx & Engels 1990). Als Fetisch (Marx 2018, 85ff.) erscheint diese in Fragmenten, als eine Versachlichung von Lebendigem sowie Fixierung von Bewegtem und sonach die Trennung

1 Im Sinne Marx' (2018, 192ff.) Arbeitsbegriff.

2 D. h. der Andere (auch als das Andere von Natur: Kultur) und die entsprechenden Beziehungen.

von Zusammengehörendem. Der innere (subjektive) Widerspruch von Gebrauchswert und Wert einer Bildungsbewegung zeigt sich so als ein nur mehr äußerer und eine Frage des Tauschwertes (ebd., 62ff.). Für die Bildungsarbeit, also die sozial-kulturelle (wie biologische) Re-/Produktion des Menschen, scheint die Tätigkeit behinderter Menschen nicht bedeutsam und auch per se ohne „Gebrauchswert“ (ebd., 50) zu sein. Wird dieses Bild noch mit Hellers (1981) „Involviert sein“ komplettiert, erschließt sich die Metapher der Isolation vollends. Sie setzt hierzu an der Anthropologie Marx' an, bezeichnet die natürliche, qua Geburt erhaltene „gattungsmäßig-menschliche(n) Existenz“ (ebd., 33) als „stumm“ (ebd.) und „Vorbedingung“ (ebd.). Menschen werden menschlich (und zugleich natürlich), indem sie sich mit dem, was sie zunächst *nicht* sind (Welt, der Andere), in Beziehung setzen. So werden sie am Allgemein-Gesellschaftlichen, was sie „eigentlich“ (ebd.) sind. „Involviert sein“ bedeutet folglich, ausgehend vom sozialen Organismus das Regulieren der Aneignung der Welt in Hinsicht auf die Erhaltung und Erweiterung des Ich.“ (ebd., 39) Die Totalität der „Lebenszusammenhänge(n)“ (Jantzen 2004, 169) konstituiert sich über den Anderen als transempirischer Raum. Davon ausgeschlossen zu sein, an diesen Bewegungen gehindert oder darin fixiert zu werden, macht das Wesen von Behinderung im Sinne materialistischer Pädagogik als „Isolation“ aus (Jantzen 1980). Diese konstituiert sich demnach bereits „vor“³ dem „Feststellen“ einer Behinderung und drückt insbesondere die, unter isolierenden Bedingungen und entfremdeten Bedürfnissen, erlernten Bewältigungsversuche von Lebensregulierung und -kontrolle vor dem Hintergrund neuen, steten Isolationsdrucks aus.

Es handelt sich hierbei um die behindertenpädagogische Übersetzung materialistischer Erziehungswissenschaft, die als „Gesellschaftspädagogik“ (Gamm 2017, 107f.) um die Bedeutung „je subjektive[r] Lerngeschichte[n]“ (ebd., 102) weiß, „modifiziert [diese doch] die objektive Lernfähigkeit *des* Menschen.“ Derart wäre die „Herstellung der gesellschaftlichen Einheit [und] die Beseitigung der fundamentalen Widersprüche“ (ebd., 103) voranzutreiben, um vermittelt „Allgemeinbildung“ (Klafki 2007, 40) alle und jede*n zur „Teilhabe an der Summe aller guten Beziehungen zwischen den Menschen“ (Jantzen 2004, 186) aufzufordern und zu befähigen. Materialistische (Behinderten-)Pädagogik arbeitet sonach an „Einsichten in die Totalität der Menschenbildung“ (Gamm 2017, 26) und möchte „zeigen, *wie* das ... Wesen Mensch humanisiert“ (ebd., 13) werden kann.

3 Inklusive Bildung und Raummetaphorik

Semantisch klingt schon in Inklusion Raum an. Unterstützt wird dies durch die etablierten Darstellungen von Inklusion als Prozess (Hinz 2004) sowie konkreten Herausforderungen in der Praxis: etwa wenn gemeinsamer Unterricht als Beschü-

3 ... geht doch der Gesamtzusammenhang den einzelnen Beziehungen *logisch/strukturell* voraus.

lung in *einem* Klassenraum interpretiert wird. Besonders deutlich tritt das Sprachbild in der Bestimmung des menschenrechtlichen Begriffs „barriers“ in der *UN-CRPD* (preamble, lit. e, art. 1) im Zusammenhang mit Selbstbestimmung und Teilhabe und dessen Spezifizierung in Artikel 9 (Accessibility) zutage. Zugleich steht die Bedeutung von Raum aber in einem größeren Zusammenhang, der sich anthropologisch-ethisch immer wieder in der Sozial- und Kulturgeschichte der Menschen zeigt – auch ungeachtet des Materialismus. So beginnt der abrahamitische und europäisch-philosophische Mythos damit, dass dem Werden *zunächst* (vor der Zeit) Raum bereitgestellt wird (Platon 2016; 1Mo 1; Jes 6,3).

Außerdem wird Raum durch die materialistische Pädagogik selbst in Form von Metaphern (im Sinne Leibniz' 2014) gebraucht. Das bereits aufgeworfene Bild der Isolation hat Jantzen (1980) schon früh geprägt, wenn er Behinderung als Subjektivierungsform in bürgerlichen Gesellschaften beschreibt. In einem Vortrag aus 1979 sagt er dazu: „Behinderung bedeutet, Bedingungen und Wirkungszusammenhängen ausgesetzt zu sein, die die Aneignung des gesellschaftlichen Erbes verhindern“ (ebd., 138), und weiter: „[D]ie neuen (und die Individuen *isolierenden*) Formen der gesellschaftlichen Tätigkeit“ (ebd.), d.h. die Form der Realitätskontrolle und -organisation bedeutet für diese Menschen – selbst bei Kompensation – weitere Entfremdung. Ähnliches lässt sich bei Feuser (2005, 130) lesen, wenn er die materialistische Entwicklungslogik als Rehistorisierung und wie folgt erläutert: „Pädagogisch wie therapeutisch geht es darum, ein *überindividuelles Feld*, also einen die Kooperationspartner übergreifenden *Phasenraum* zu konstituieren, der die Systeme T-Zeit-mäßig synchronisiert [Verhältnis-Zeit] und dadurch wieder Bindungs- und Beziehungsmöglichkeiten an den jeweils gattungsspezifisch anderen ermöglicht“. Die Reihe ließe sich noch mit Rödler (2000) fortsetzen, der Autopoiese und Koevolution in „das Reich der Sprache“ (ebd., 191) verlegt. Nachfolgend wird begriffsgeschichtlich bzw. philosophisch-prinzipienkritisch (Holz 2005) zu erhellen versucht, worauf ein materialistischer Raumbegriff verweist – was also *dieser* Denkeinsatz meint und auf *welche Totalität* zugleich abgestellt wird, wenn Behinderung als Isolation begriffen wird.

4 Ein kritisch-materialistischer Raumbegriff

Diese kritische Pädagogik begreift sich als materialistische Theorie von Erziehung und Bildung; zur Bearbeitung der widersprüchlichen Entwicklung von Natur und Gesellschaft(en) bedient sie sich dialektischer Erkenntnismethoden. Wie jede Dialektik ist sie deshalb auch Metaphysik, zielt ihre Erkenntnis ja auf Transempirisches – in letzter Konsequenz Welt. Diese liegt – in ihrer Totalität als Entwicklungszusammenhang – jenseits allem endlichen Ausgedehnten und kann nur über die wechselseitige Bedingtheit (Koexistenz) von Körpern bearbeitet werden (Holz

2005). Dies zeigt sich empirisch in Bewegungen – der „Daseinsweise ... der Materie“ (Engels 1990a, 354), welche ihre Existenz im Raum vollzieht; gedanklich ist dies ein Anliegen spekulativer Vernunft (Whitehead 1974), auf deren Notwendigkeit im Rahmen inklusiver Pädagogik Jantzen (2020) hingewiesen hat.

Bereits zu Beginn der „europäisch“-philosophischen Auseinandersetzung mit Raum stoßen wir auf einen interessanten Gedanken, der sich letztlich in dialektischen Konzeptionen wiederfindet. Es handelt sich um den Mythos der Entstehung der Welt, wie er von Platon (2008) im *Timaios* geschildert wird. Die Welt erhält ihre Form zunächst qua Proportion aus Erde und Feuer; weil Werden so aber nicht *vollständig* erklärt werden kann, wird eine „dritte Art“ (ebd., 87) eingeführt. Diese wird als Kraft mit dem Wort „chora“ (ebd., 89) beschrieben, was mit Raum-gebend übersetzt werden kann. Platon setzt ihre Charakterisierung fort: „ein unsichtbares, gestaltloses, allaufnehmendes Gebilde ... immer seiend [sowie] ... allem, was ein Entstehen besitzt, einen Platz gewährend ... kaum zuverlässig.“ (ebd., 93, 95) Wir haben es bei Raum daher (dem Mythos folgend) mit der Bedingung von Werden zu tun – einer dialektischen Bewegung, oder in Platons Worten „so zugleich ein und dasselbe und zwei wird“ (ebd.).

Ich wende mich Leibniz' Raumbegriff zu, der an diese Tradition von Platon her anknüpft. Dieses Verständnis ist Ergebnis der Entwicklung seiner Monadologie (Leibniz 2014) und für eine materialistische Pädagogik insofern grundlegend, als Marx und Engels in ihren Arbeiten an zentralen Gedanken anknüpfen und diese kritisch wenden (Holz 2005) oder wie Marx (1966, 371) sagt „produktiv konsumieren“. Ich hatte vorhin schon Raum als „Grundform alles Seins“ (Engels 1990b, 48) beschrieben, womit die Voraussetzung von Materialität als sich entwickelnde Einheit der Widersprüche⁴ grundgelegt ist. Wenn die Daseinsweise der Materie Bewegung ist, dann meint (gemeinsamer) Raum den „Zusammenhang ... [der] gegenseitige[r] Einwirkung“ (Engels 1990a, 355; Marx & Engels 1990, 358ff.). Mit Leibniz (1996a, 93) kann auf eine wesentliche Voraussetzung dazu hingewiesen werden: „Denn der Raum bezeichnet unter dem Gesichtspunkt der Möglichkeit eine *Ordnung der gleichzeitigen Dinge*, insofern sie *zusammen existieren*, ohne über ihre besondere Art des Daseins etwas zu bestimmen. Wenn man mehrere Dinge zusammen sieht, so wird man sich dieser Ordnung der Dinge untereinander bewusst.“ Raum ist sonach das Kraftfeld von Bewegungen und *erscheint*, wenn Bewegte an-/festgehalten werden, als deren und ihrer Ordnung Abbild(! nicht: -ung). „[W]ahrhaft wirkliche[r] Raum“ (ebd., 127) bedeutet, dass zwei konkrete Subjekte nie denselben *Ort* einnehmen können und zudem der Raum ihrer Ausdehnung nie *exklusiv* ist. Dieser dient sonach zur Darstellung von Beisammen-Sein und jener Kontinuität, die wir zur *Erfahrung von bewegtem Ko-existenten* benötigen (ebd., 128ff.). So besehen meint Raum „die kontinuierliche

4 Das entspricht der „Vielheit“ (Leibniz 2014, 135) – als Totalität.

Ordnung [von möglicher] Koexistenz“ (Leibniz 1996b, 489) und unterscheidet sich im Sinne der Materialität von Welt von anderem Stofflichen (wie etwa Körpern). Bezeichnet wird damit nämlich der sich im/durch den Raum *entwickelnde* Inhalt selbst, der Einheit und „Grundlage(n) der Erscheinung“ (ebd., 521) ist: d. h. die *substanzielle Form* der Gattung. So liegt es nahe, den Grund von Raum (und diesen bzw. Welt) selbst als dieses Verhältnis aufzufassen.

Als vollständiger Begriff fasst Raum alle objektiv-möglichen Stellen – oder vielmehr die von diesen erfassten Beziehungen als Einheit. Zwar wechseln diese durch Lageveränderung der Akteur*innen, ersetzen einander aber nicht (ident), sondern werden lediglich repräsentiert bzw. ausgedrückt (Leibniz 2014). Damit deutet Leibniz an, dass die individuelle Beschaffenheit eines Subjekts mit seinen Beziehungen zusammenhängt, in dieses eingehen – ja, dieses gar jene *ist*. Es ist folglich nicht der Raum oder ein besonderer Ort *im* Raum, der Akteur*innen „in [ihrer] Wirklichkeit“ (Marx 1990, 6) konkretisiert, sondern die sich auf diese Weise entwickelnde Materie; in Marx' Worten: „das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (ebd.) durch Stoffwechsel mit der Natur in gesellschaftlichen Vermittlungsformen. Für Leibniz (1996a, 136) ist darin übereinstimmend, Raum (und Ort) ein Produkt des Geistes – eine Idealisierung, „während doch all diese Dinge nur in der Wahrheit der Beziehungen, keineswegs aber in einer absoluten Realität ihren Bestand haben“. ⁵ Nicht das (vereinzelt) Ausgedehnte per se ist bzgl. Raum relevant, sondern, was uns Erscheinende als physische Körper identifizieren lässt: deren Tätigkeit (Leibniz 1996b, 502). Es handelt sich bei Raum in diesem Sinn also um das Übergreifende aller „Beziehung zwischen den Inhalten“ (ebd., 529).

5 „Diese unsere Art bekommt den Dingen schlecht“⁶

Wenn Raum als Fixiertes gefasst wird, verfehlen wir sein Wesen im materialistischen Sinne, welches darin besteht, allem Sein Raum, d. h. Bewegung zu geben. Wir erhalten aber derart einen Einblick in *eine* (momentane) Ordnung von Beziehungen – das kann interessant und auch hilfreich sein. Bildungsbewegungen scheinen in diesem Standby-Modus aber als abgetrennte und einzelnen Individuen zurechenbare Momente im pädagogischen Feld, was zugleich den Eindruck erzeugt, als führte die Bedingung *dieser* Beobachtung (Zeit „anhalten“ und Raum abmessen) zu etwas Absolutem („dem“ Raum). Raum, so könnte

5 Der Grund hierzu scheint darin zu liegen, dass eine Stelle im Raum eine Abstraktion mehrerer konkreter Urteile (Fixierungsversuche von Bewegtem) ist, die sich auf wechselseitige Lagebeziehungen stützen. So entsteht der Eindruck, *als ob* die Stelle diese Abstraktion wäre, also Urteil und Prämissen bzw. Subjekt und Prädikate ohne Zusammenhang. Kündigt sich hier schon Marx' und Engels' materialistische Dialektik, gar Marx' Entfremdung und Fetisch an?

6 Brecht in „Dialektische Kritik“ (1931).

gesagt werden, ist die Stetigkeit seiner substanziellen Form, die dynamisch, also durch Lage- und Positionswechsel gekennzeichnet ist. Sein Grund ist Bewegung. Halten wir deren Sedimente für „den“ Raum, dann ist das problematisch – grundsätzlich und insbesondere angesichts von Allgemeinbildung. Die Rede von Behinderung als Isolation, d. h. die humanwissenschaftliche Übersetzung von Entfremdung und Fetischisierung, setzt aber noch „früher“ an. Sie verweist darauf, dass bestimmte Stellen im Raum des Humanen nicht ausgeleuchtet und aus dem „relevanten“ Bezugsgeflecht abgekapselt werden. So ergibt sich eine Sphäre an der Raumperipherie, die zwar objektiv-real durch das Beziehungsnetz (die Bewegungen der Akteur*innen) erfasst werden kann, die aber de facto irrelevant ist, marginalisiert, unscharf und allmählich unsichtbar wird. Tatsächlich bedeutet dies den Ausschluss bestimmter Formen gesellschaftlicher Individualität, die wie jedes Dasein bewegt und insofern auf Raum angewiesen – ja, vielmehr dieser *ist*. Diese Kraftpunkte müssen also unter peripheren Bedingungen und auf Basis der Tauschökonomie des Zentrums Bewegungen setzen, was eine (zusätzliche) Anpassungsarbeit erfordert (und eben keine Übereinstimmung im Sinne Leibniz' ist). Dabei deformiert sich aber „der“ Raum, der ja nicht an sich *ist*, sondern die Ordnung von (schon vergangenem) Beisammensein abbildet – auch mit Folgen für die Bewegungen im Zentrum.

Hier entfaltet sich der Gegenbegriff zu Isolation: Mit Involviert-Sein, wird zu fassen versucht, dass das Bewegungsganze (als *ein* Kraftfeld) onto-logisch *vor* (und hinter) den einzelnen Bewegungen und deren Kraftpunkten *ist*. Ihre Vereinzelung (Standby-Modus) setzt dagegen voraus, dass sie in der Bewegungstotalität aufgehoben sind und sich darin und daran durch Bewegung räumlich individualisieren. Es scheint naheliegend, dass die Erfassung peripherer Stellen vom Zentrum aus bzw. (was ungleich unwahrscheinlicher ist) Bewegungen aus der Peripherie ins Zentrum dazu führen werden, den tatsächlich möglichen Raum an Koexistenz (den Reichtum der Menschen als Gattung – Marx' Humanisierung) zu füllen bzw. bevölkern. Dabei werden wir uns, wenn es nicht dem Zufall oder Schicksal überlassen bleiben soll, aus materialistisch-pädagogischer Sicht fragen, *wie* sich Raum und sein bewegter Inhalt, samt dessen Vektorpunkte „vermessen“ lassen. Ohne das Herstellen von Proximität (Dussel 1986), d. h. Nähe, die nicht ein Stellenbesetzen, Vereinnahmen oder die Fixierung von Bewegung meint, wird das *Ausschöpfen* von Raum – seine Erweiterung (und Differenzierung) – nicht wahrscheinlicher. Und auch damit ist es nicht getan, ist doch dieses Beisammensein kein stummes, sondern eigentlich immer schon bewegt. Es bedarf dazu Koppelungen von Bewegung (und Zeit) – ein *Mitbewegen* (Mimesis), sofern das nicht bedeutet, im dominanten Modus des Zentrums eingenordet zu werden. Die aufgeworfene Frage lässt sich spezifizieren: Wie also lässt sich zusammen Bewegtes in seiner Dynamik und Kontinuität verstehen – *wie* Bildungsbewegung(en) repräsentieren?

Literatur

- Bloch, E. (1985a): *Ad Pädagogica* (Werke 10). Frankfurt/M.
- Bloch, E. (1985b): *Prinzip Hoffnung*. 3 Bde. (Werke 5). Frankfurt/M.
- Dewey, J. (2007): *Erfahrung und Natur*. Frankfurt/M.
- Dussel, E. (1985): *Philosophy of Liberation*. Eugen.
- Engels, F. (1990a) *Dialektik der Natur* (MEW 20). Berlin.
- Engels, F. (1990b): „Anti-Dühring“ (MEW 20). Berlin.
- Engels, F. (1984a): *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie* (MEW 21). Berlin.
- Feuser, G. (2005): *Behinderte Kinder und Jugendliche*. Darmstadt.
- Foucault, M. (2019): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt/M.
- Gamm, H.-J. (2017): *Allgemeine Pädagogik*. Reinbek.
- Heller, A. (1981): *Theorie der Gefühle*. Hamburg.
- Hinz, A. (2004): *Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn, 41–74.
- Holz, H. H. (2013): *Leibniz*. Darmstadt.
- Holz, H. H. (2005): *Weltentwurf und Reflexion*. Stuttgart.
- Holz, H. H. (2003): *Widerspiegelung*. Bielefeld.
- Humboldt, W. v. (2010): *Theorie der Bildung des Menschen* (Werke, Bd. 1). Darmstadt.
- Jantzen, W. (2020): *Seele, Sinn und Emotionen*. Gießen.
- Jantzen, W. (2004): *Materialistische Anthropologie und postmoderne Ethik*. Bonn.
- Jantzen, W. (1980): *Menschliche Entwicklung, allgemeine Therapie und allgemeine Pädagogik*. Solms-Oberbiel.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Leibniz, G. W. (2014): *Monadologie und andere metaphysische Schriften*. Hamburg.
- Leibniz, G. W. (1996a): *Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, Teil I*. Hamburg.
- Leibniz, G. W. (1996b): *Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, Teil II*. Hamburg.
- Marx, K. (2018): *Das Kapital*. Bd. 1 (MEW 23). Berlin.
- Marx, K. (2015): *Einleitung [zur Kritik der Politischen Ökonomie]* (MEW 13). Berlin.
- Marx, K. (1990): *Thesen über Feuerbach* (MEW 3). Berlin.
- Marx, K. (1966): *Marx an N. F. Danielson* (MEW 34). Berlin.
- Marx, K. & Engels, F. (1990): *Die deutsche Ideologie* (MEW 3). Berlin.
- Moser, V. & Sasse, A. (2008): *Theorien der Behindertenpädagogik*. München.
- Platon (2016): *Timaos* (Werke, Bd. 7). Darmstadt.
- Rödler, P. (2000): *geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen?* Berlin.
- UN-CRPD – Convention on the Rights of Persons with Disabilities. A/RES/61/106. Online unter: https://treaties.un.org/doc/source/docs/A_RES_61_106-E.pdf.
- Whitehead, A. N. (1974): *Die Funktion der Vernunft*. Stuttgart.
- Wulf, Ch. & Zirfas, J. (2014): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden.