

Pädagogik der Vielfalt –auf menschenrechtlichem Boden und für alle Lebensalter

Elisabeth Meilhammer

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Meilhammer, Elisabeth. 2015. "Pädagogik der Vielfalt –auf menschenrechtlichem Boden und für alle Lebensalter." *Erwägen –Wissen –Ethik* 26 (2): 231–33.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



auf „die Migrant/innen“ erzeugt und bestätigt die Vorstellung der binären Differenz zwischen „Migrant/innen“ und „Nicht-Migrant/innen“. Anerkennen von (nicht dominanten) Positionen und Gruppen, von (bisher eher marginalisierten) Identitäten heißt damit auch immer, die symbolische Ordnung anzuerkennen und zu bestärken, die die binäre Unterscheidung und die ihr zugeordneten Asymmetrien erst hervorbringt.

((14)) Trauen wir der Pädagogik um ihrer selbst willen, also um des Versprechens der guten Veränderung durch Lern- und Bildungsverhältnisse willen, mithin nicht zu viel zu und denken sie von ihrer Unmöglichkeit her, die von äußeren Grenzen wie von inneren Widerstreiten hervorgebracht wird. Inklusive Anerkennungspädagogik, die jenseits des (Selbst-) Verständnisses, das Richtige zu sein, eine Sprache für ihre Unmöglichkeit findet, wird präziser ihre eigenen Möglichkeitsbedingungen in diesen unmöglichen Verhältnissen ausloten und bestimmen können.

Literatur

Dannenbeck, Clemens/ Dorrance Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2/09. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/issue/view/8>

Hazibar, Kerstin/ Mecheril, Paul (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderspädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 1/2013. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/202/183>

Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 1/2013. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Dieselben (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft (S. 11–24). Opladen: Leske+Budrich

Mecheril, Paul/Vorrick, Andrea (2011): 'Letzte Woche habe ich mich beim Lächeln ertappt'. Bildungstheoretische Anmerkungen zur subjektivierenden Kraft der (HartzIV) Differenzordnung. In: B. Lederer (Hrsg.) Bildung: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs (S.193–218). Hohengehren: Schneider

Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske+Budrich

Waldschmidt, Anne (2012): Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. Wiesbaden: VS

Winkler, Michael (2010): Inklusion – Reflexionen und kritische Nachfragen. Vortrag im Rahmen der Tagung „Profession braucht Inklusion. Zum Selbstverständnis sozialpädagogischer Berufe in Kindertagesstätten“. Online verfügbar unter: <http://www.gew.de/Binarics/Binary78119/Vortrag-Winkler.pdf>

Adresse

Prof. Dr. Paul Mecheril, Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik und Center for Migration, Education and Cultural Studies, 26111 Oldenburg, Deutschland. paul.mecheril@uni-oldenburg.de

Pädagogik der Vielfalt – auf menschenrechtlichem Boden und für alle Lebensalter

Elisabeth Meilhammer

((1)) In ihrem Aufsatz entwickelt Annedore Prenzel eine „Pädagogik der Vielfalt“, die bei dem Bekenntnis zu einem menschenrechtlichen Universalismus teilweise von anderen theoretischen Prämissen ausgeht als ihr gleichnamiges Buch aus dem Jahr 1993. In dieser neuen theoretischen Positionierung ist ihr zuzustimmen: Es muss einen menschenrechtlichen Universalismus geben, damit das Postulat von der menschenrechtlichen Gleichheit und Freiheit aller Menschen überhaupt sinnvoll gefasst werden kann (vgl. Prenzel, (6)); zudem kann erst auf dieser Basis eine wirkliche Anerkennung kultureller Pluralität erfolgen, die „nicht mit kulturellrelativistischer Tolerierung von Unfreiheit zu verwechseln“ ist (ebd.).

((2)) Die Herausforderung der Heterogenität besteht insbesondere darin, Andere gerade dann als gleichwertig zu achten – mit ihnen solidarisch zu sein –, wenn ihre Ansichten, Meinungen und Verhaltensweisen anders sind als die eigenen oder die der eigenen Gruppe. Eine der zentralen Aufgaben einer Pädagogik der Vielfalt wird darin zu suchen sein, zu vermitteln und vorzuleben, dass die Andersartigkeit von Anderen zu achten und das Recht auf Andersartigkeit zu verteidigen ist. Eine solche Andersartigkeit kann sich äußerlich (rein optisch) zeigen; brisanter ist die Andersartigkeit jedoch dann, wenn sie sich auf zentrale Lebenswerte bezieht. Die Förderung der Achtung der Andersartigkeit in zentralen Lebenswerten dürfte die schwierigste Aufgabe einer Pädagogik der Vielfalt darstellen.

((3)) Was nun die Anerkennung von Pluralität betrifft, so muss, wenn die Menschenrechte die Basis einer Pädagogik der Vielfalt sind, eine Einschränkung gemacht werden: Die Anerkennung von Pluralität (vor allem der Kulturen) kann keine radikale sein, anders als es bei Prenzel anklingt. Wenn sie allen „Angehörigen aller Gruppierungen“ zugesteht, „ihre heterogenen Lebens- und Lernweisen zu entfalten und darin anerkannt zu werden“ (vgl. Prenzel, (9)), dann ist in einer solchen Formulierung, wenn sie nicht weiter expliziert wird, auch das Gebot enthalten, diejenigen Lebens- und Lernweisen zu akzeptieren, die den Menschenrechten entgegenstehen. Eine Pädagogik der Vielfalt muss aber im Blick haben, dass es Lebens- und Lernweisen gibt, die Menschen mit Intoleranz und Feindseligkeit, ggf. bis zum Mord, begegnen, sofern sie anders sind als eine jeweilige Ideologie es fordert, und dass solche Lebens- und Lernweisen etwa auf dem Wege erzieherischer Hasspredigten oder gar sogenannter „Terror-Ausbildungslager“ (vorwiegend an junge Männer) vermittelt werden (vgl. grundlegend hierzu auch Meilhammer 2007).

((4)) John Rawls hat in seiner Theorie der Gerechtigkeit eine Unterscheidung getroffen, die äußerst hilfreich ist, nämlich die Unterscheidung zwischen dem Richtigen (*the right*) und dem Guten (*the good*), wobei im liberalen Staat dem Richtigen eine Vorrangstellung gegenüber dem Guten zukommt (vgl. Rawls 2001, besonders S. 451). Dieser Vorrang bedeutet, in knappen Worten, dass nicht jede beliebige Konzeption des

Guten im liberalen Staat zulässig ist, sondern nur solche Konzeptionen des Guten akzeptiert werden können, die sich in den Grenzen des Richtigen bewegen und ihrerseits dem Richtigen dienlich sind. Die Prinzipien des Richtigen, anders als die Prinzipien des Guten, besagen noch nichts Spezifisches über den Inhalt einer Konzeption des guten Lebens, sondern bestimmen vielmehr die Bedingungen, unter denen jeder Mensch in Freiheit seiner Konzeption des Guten folgen kann. Sie dienen somit als Regulativ hinsichtlich der einzelnen Konzeptionen des Guten, indem sie die Interaktionen der Individuen (mit ihren jeweiligen Konzeptionen des Guten) regeln. Während es im Wesentlichen die Menschenrechte sind, die das Richtige ausmachen, gehören zur Idee des Guten (des guten Lebens) insbesondere: religiöser Glauben, moralische Überzeugungen und Werturteile; persönliche Lebensziele, leitende Ideen und Vorlieben; das, was einem Menschen im Leben als sinnvoll erscheint; private Ideale (vgl. Meilhammer 2008, S. 44f). Die Pluralität der Lebens- und Lernweisen, die im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt zu achten und zu fördern ist, braucht daher einen Rahmen des Richtigen, in den die verschiedenen Konzeptionen des Guten hineinpassen müssen. Dem Richtigen muss der Vorrang vor dem Guten gegeben werden: Alle Konzeptionen des Guten, die nicht in den Rahmen des Richtigen passen (also nicht auf der Grundlage der Menschenrechte stehen), sind von einer Pädagogik der Vielfalt auszuschließen, zu exkludieren. Eine „inklusive“ Pädagogik, gerade wenn sie mehr sein soll als eine Pädagogik, die nur die Dimension „Behinderung“ als Vielfaltsdimension im Blick hat, also gerade wenn sie sich auf verschiedene Konzeptionen des Guten bezieht, braucht den regulierenden Rahmen des Richtigen. Nur innerhalb dieses Rahmens ist der Einsatz für ein „horizontales Neben- und Miteinander“ (Prenzel, (12)) im Sinne der Humanität.

((5)) Im Anschluss daran wäre zu prüfen, ob eine Pädagogik der Vielfalt, die wirklich die Menschenrechte zu ihrem Ausgangspunkt macht, mit „Denkfiguren ... aus postmodernen Theorien“ (Prenzel, (4)) zu vereinbaren ist oder ob nicht gerade für solche postmodernen Theorien ein radikaler Partikularismus und Relativismus kennzeichnend ist, der impliziert, dass ein universaler Gültigkeitsanspruch der Menschenrechte ausgeschlossen ist.

((6)) Ein weiterer Punkt: Bisher ist Prenzels „Pädagogik der Vielfalt“ im Wesentlichen eine Pädagogik für Kinder und Jugendliche und auf einen schulischen Kontext bezogen, auch wenn Prenzel eingangs (vgl. Prenzel, (1)) weitere pädagogische Bereiche erwähnt. Eine Pädagogik der Vielfalt müsste aber für alle Lebensalter gelten. Insbesondere ist bedauerlich, dass Prenzel in keiner Weise die längste und in sich differenzierteste Lebensphase im Blick hat, nämlich das Erwachsenenalter. Gerade in einer Gesellschaft des langen Lebens ist die de-facto-Ausblendung der Erwachsenenbildung aus dem Bildungswesen nicht zu verstehen. Kritikwürdig sind bildungstheoretische Betrachtungen, die Allgemeinheit beanspruchen, aber die Spezifik der Bildung Erwachsener nicht berücksichtigen. So kann mit Bezug auf Erwachsene natürlich nicht von der „Unbestimmbarkeit der Aufwachsenden“ gesprochen werden (Prenzel, (8), Hervorh. E.M.), und aus erwachsenenbildnerischer Sicht kann nicht mit Bezug auf das Ge-

nerationenverhältnis argumentiert werden, wie Prenzel es tut (vgl. Prenzel, (9) und (10)). Zumindest in Teilen wäre anders als bei Prenzel zu sprechen, wenn eine Pädagogik der Vielfalt inklusiv in dem Sinne sein soll, dass sie kein Lebensalter ausschließt (ob sie dann noch „Pädagogik“ heißen sollte oder vielmehr „Bildung“, sei hier nur als Frage aufgeworfen).

((7)) Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Erwachsenenbildung, was den Umgang mit Heterogenität betrifft, eine viel längere Tradition hat als die Schule. Es wäre lohnenswert, zur Kenntnis zu nehmen, dass die Heterogenität der Teilnehmerschaft seit jeher, also seit Jahrhunderten, eine bestimmende Größe in der Bildung Erwachsener ist und mindestens seit der Zeit der Volksaufklärung eine Rolle spielt, sowohl in der Bildungspraxis als auch in der Reflexion darüber. Bekannt ist etwa – um nur ein Beispiel aus zahlreichen herauszugreifen –, dass die Tausenden von Männern und Frauen, die den Kosmos-Vorlesungen Alexander von Humboldts in der Berliner Singakademie 1827/28 zuhörten, allen Bevölkerungskreisen entstammten, vom König und hochgestellten Persönlichkeiten bis hin zu Handwerkern und Diensthofen. „Inklusion“ ist hier realisiert, ohne je so benannt worden zu sein – von Menschen unterschiedlicher Lebensalter, verschiedenster sozialer Herkunft, verschiedensten (sub-) kulturellen Prägungen, verschiedenen Bildungsgrades und beiderlei Geschlechts.

((8)) Prinzipien der Inklusion sind Voraussetzungen für die Anerkennung (und staatliche Förderung) einer Einrichtung der Erwachsenenbildung – Prinzipien, die in den Ländergesetzen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung festgelegt sind. So wird z.B. im thüringischen Erwachsenenbildungsgesetz als Erfordernis genannt, dass die entsprechende Einrichtung der Erwachsenenbildung „von jedermann besucht werden kann, ohne Rücksicht auf Vorbildung, Behinderung, Religionszugehörigkeit, Nationalität, gesellschaftliche Stellung und Zugehörigkeit zu Vereinen“ (ThürEBG vom 18.11.2010, § 8, Abs. 1, Satz 3; ähnlich auch in anderen Ländergesetzen). Unter anderem hat sich die prominenteste Institution der Erwachsenenbildung, die Volkshochschule (die in Deutschland gegenwärtig jährlich ca. neun Millionen Menschen als Teilnehmer erreicht), der Offenheit für alle verschrieben, und zwar seit ihren Anfängen, wieder bekräftigt in der 2011 veröffentlichten neuen Standortbestimmung der Volkshochschulen (Schlutz 2011, S. 14): „Volkshochschulen sind offen für Menschen aller sozialen Schichten und Einkommensgruppen, aller Milieus und Kulturen, für Menschen mit und ohne Behinderungen. Sie sind offen für Menschen mit unterschiedlichen und gegensätzlichen Auffassungen. Wohnortnahe Lernorte und barrierefreie Räume machen die Angebote der Volkshochschulen für ihre Adressaten erreichbar, eine soziale Preisgestaltung erleichtert den Zugang.“ Seit langem werden didaktische Implikationen dieser Offenheit thematisiert und diskutiert (etwa im Hinblick auf Organisations- und Wissensformen, Unterstützungssystemen und inneren Differenzierungen). Es wäre an der Zeit, dass eine Pädagogik der Vielfalt die Erwachsenenbildung zur Kenntnis nimmt, diese in ihr Theoriegebäude integriert und sich von deren Erfahrungen anregen lässt. Gerade weil die Bildungssituation Erwachsener strukturell in vieler Hinsicht anders ist als die von Kindern und Jugendlichen, würde die

Berücksichtigung der Erwachsenenbildung die Pädagogik der Vielfalt bereichern und reifer werden lassen. Bei Inklusion der Erwachsenenbildung wäre die Pädagogik der Vielfalt nicht mehr blind dafür, dass der Anspruch der Bildung – und das Recht auf Bildung – nicht mit dem Erreichen des Erwachsenenalters endet.

Literatur

Meilhammer, Elisabeth (2007): *Tolerance and Truth in Intercultural Dialogue: Some Reflections*. In: Kanzian, Christian/ Runggaldier, Edmund (Hg.): *Cultures: Conflict – Analysis – Dialogue*. Heusenstamm bei Frankfurt, S. 249-260.

Meilhammer, Elisabeth (2008): *Neutralität als bildungstheoretisches Problem. Von der Meinungsabstänkung zur Meinungsgerechtigkeit*. Paderborn, München, Wien, Zürich.

Prenzel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen (Neuaufgaben 1995 und 2006).

Rawls, John (2001): *A Theory of Justice*. Revised Edition. Fourth printing. Cambridge, MA.

Schlutz, Erhard (2011): *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn.

Adresse

Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg, Deutschland

Anerkennung von Verschiedenheit im Zeitalter der Individualisierung

Vera Moser

((1)) Zu Recht fragt Annedore Prenzel, mehr als 20 Jahre nach dem Erscheinen ihres paradigmatischen Werkes ‚Pädagogik der Vielfalt‘, warum Vielfalt, Heterogenität und Inklusion nun zu wichtigen bildungspolitischen, aber auch erziehungswissenschaftlichen Schlagwörtern avancieren (1). Diese Fragestellung wird aber nicht in einer zeit- oder gesellschaftsdiagnostischen Perspektive weiter verfolgt, sondern verknüpft mit philosophischen Deutungen, was unter Vielfalt, Heterogenität und Inklusion zu verstehen sei, nämlich eine *Trias von Gleichheit, Freiheit und Solidarität* (7). Damit wird ein beabsichtigt normativer Rahmen aufgespannt und historisch rekapituliert, deren reale (bildungs-)politische Umsetzung aber nicht diskutiert wird. Demgegenüber wird in der aktuellen Diskussion geradezu beklagt, dass es sich hier um bislang eher einen ‚lack‘ an Definitionen handelt und Inklusion, in mindestens gleichem Maße wie Heterogenität, allmählich zu einem ‚catch-all-Begriff‘ oder auch zu einer Kontingenzformel wird.

((2)) So stellten Budde (2012) und Emmerich/Hormel (2013, 211) beispielsweise fest, dass die erziehungswissenschaftlichen Diskurse um Heterogenität und Inklusion kaum auf empirischem Boden und sozialwissenschaftlicher Theorie gründen, sondern stattdessen eher assoziativ daherkommen, für deren Beachtung im Sinne einer ‚Befreiungsfigur‘ ge-

stritten wird – bis hin zur Darstellung, dass Heterogenität und Schule gar unversöhnliche Gegensätze seien. Emmerich und Hormel (2013, 181) sehen im Heterogenitätsdiskurs daher in erster Linie eine Form der ‚Moralkommunikation‘. In der Regel wird Heterogenität so beschrieben, dass sie von außen in das Bildungssystem hineinkommt, welches nun ein Problem lösen soll, für das es selbst nichts könne, obgleich Schulen unter der Hand selbst Verknüpfungen der vorgeblich externen Differenzkategorien wie Geschlecht, Kultur und Behinderung zu eigenen Selektionsmechanismen, wie die der Leistungsdifferenz, vornehmen. Zusammengefasst: „Mit Luhmann gesprochen erweist sich Heterogenität bei genauerer Betrachtung als eine ideale Kommunikationsformel, weil sie im Kern unbestimmt und insofern kontingent ist. Denn was genau ist mit Heterogenität gemeint? Wer darf oder soll heterogen sein? Ist Heterogenität erwünscht und pädagogisch zu erzielen, damit aus Gleichen Verschiedene werden oder ist sie im Gegenteil unerwünscht und Verschiedene sollen zu Gleichen werden? Und in welcher Hinsicht sind Personen überhaupt gleich oder verschieden?“ (Moser 2010, 105)

((3)) Annedore Prenzel antwortet auf dieses Problem so, dass nicht so sehr die Identität des Verschiedenen im Vordergrund stehen soll, sondern vielmehr die Unbestimmtheit von Identitäten, wie sie im poststrukturalistischen Identitätskonstrukt im Anschluss an Derrida angelegt ist, von Relevanz sei (13), (35). Damit aber lässt sich das Problem der Benachteiligungen oder Diskriminierungen nicht mehr ausreichend einfangen. Insofern ist Emmerich und Hormel beizupflechten, wenn sie feststellen: „Bislang ist zu wenig darüber bekannt, welche Differenzkonstruktionen für die professionelle Handlungspraxis faktisch beobachtungsleitend werden und wie sich dies auf konkrete In- und Exklusionsprozesse innerhalb des Schulsystems auswirkt.“ (263)

((4)) Diese Fragen bleiben im pädagogischen Heterogenitäts- oder auch Inklusionsdiskurs bis heute ungelöst und werden von der empirischen Bildungsforschung fraglos als konsistente, relevante und dominante Differenzkategorien (Geschlecht, Migration, soziale Herkunft und neuerdings auch Behinderung) übernommen und mit der Thematik der Chancengerechtigkeit oder Bildungsgerechtigkeit assoziiert. Dies findet sich exemplarisch in den Bildungsberichten, die im Auftrag der Bundesregierung seit 2006 im 2-jährigen Rhythmus vorgelegt werden. Insofern sehe ich angesichts dieser Lage erst einmal die Herausforderung, empirisch zu bestimmen, welche Heterogenitätsdimensionen in Schulen wirksam prozessiert werden und inwiefern diese zu Ungleichbehandlungen bis hin zu Diskriminierungen führen. So fand beispielsweise Patrick Widmer-Wolf (2014) in inklusiven Grundschulklassen in der Schweiz die folgenden von Lehrkräften formulierten Differenzlinien: abweichendes Zeitmanagement, abweichendes Sozialverhalten, erwartungswidriges Verhalten gegenüber den Lehrkräften.

((5)) Dass die Bildungspolitik ebenfalls eher im Nebulösen verbleibt, wenn es um die Begriffe Heterogenität, Inklusion und Verschiedenheit geht, zeigt sich exemplarisch an den jüngsten einschlägigen Publikationen der Kultusministerkonferenz: So enthalten die überarbeiteten ‚Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‘ gerade die von