

Lars Anken

Konstruktivismus und Inklusion im Dialog

Radikal-konstruktivistische
Epistemologie als mögliche Grundlage
für inklusive Erziehung

2010

Der Verlag für Systemische Forschung im Internet:
www.systemische-forschung.de

Carl-Auer im Internet: www.carl-auer.de
Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis an:

Carl-Auer Verlag GmbH
Häusserstr. 14
69115 Heidelberg

Über alle Rechte der deutschen Ausgabe verfügt
der Verlag für Systemische Forschung
im Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg
Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages
Reihengestaltung nach Entwürfen von Uwe Göbel & Jan Riemer
Printed in Germany 2010

Erste Auflage, 2010
ISBN 978-3-89670-926-4
© 2010 Carl-Auer-Systeme,
Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH, Heidelberg

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

Diese Publikation beruht auf der Dissertation „Radikal-konstruktivistische Epistemologie als mögliche Grundlage für Inclusive Education“ zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie am Fachbereich 1 bzw. 5 (Erziehungswissenschaften) der Universität Koblenz-Landau, angenommen am 28. Juli 2009.

Die Verantwortung für Inhalt und Orthografie liegt beim Autor.
Alle Rechte, insbesondere das Recht zur Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilme oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

EINLEITUNG

Im Hinblick auf den Titel der vorliegenden Arbeit, „Konstruktivismus und Inklusion im Dialog – Radikal-konstruktivistische Epistemologie als mögliche Grundlage für inklusive Erziehung“², konstatiert ULF PREUB-LAUSITZ (2006) im Rahmen der Abschlussreflexion der 20. Integrationsforschertagung, dass die Integrationsbewegung in Deutschland seit ihren Anfängen außer im Bereich der Didaktik keinerlei eigene Theoriebildung betreibt und es deshalb für die Zukunft unabdingbar sei, in anschlussfähigen Gebieten, zu denen er den Konstruktivismus zählt, nach ebensolchen Anschlussmöglichkeiten für eine theoretische Fundierung zu suchen.

Im Faltblatt zum Index für Inklusion, der deutschen Übersetzung des „Index for Inclusion“ (BOOTH / AINSCOW 2000) fordern INES BOBAN und ANDREAS HINZ eine Verknüpfung der Handlungen mit Wertvorstellungen als effektivsten Schritt bei der Verbesserung einer Schule im Sinne inklusiver Bemühungen (vgl. 2003). Da es sich bei den Veränderungsprozessen im Sinne der Inklusion teilweise um sehr weitreichende und tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen handelt, kann eine solche Verknüpfung der Handlungen mit den Wertvorstellungen nicht ausschließlich auf den schulischen Bereich beschränkt bleiben, denn spätestens wenn die angestrebte Verknüpfung den eng begrenzten Rahmen einer einzelnen Schule verlässt, muss eine solche Forderung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet werden.

Die Frage aber, welche Grundlagen oder Kriterien für wissenschaftliches Handeln man akzeptiert, kann nicht losgelöst werden von der Frage, welche Werte man auch in anderen sozialen Handlungssystemen verfolgt (vgl. SCHMIDT 2000, 64), womit die Überprüfung einer möglichen Kongruenz der Zielvorgaben konstruktivistischen Denkens einerseits und inklusiven Handelns andererseits als Maßstab dafür dienen kann, inwieweit die im Titel dieser Arbeit vorgegebene Verknüpfung tragfähig ist. Die Theorie soll dabei nicht bloß eine mögliche Beschreibung sozialer Prozesse erlauben, sondern auch zur Veränderung sozialer Systeme im Sinne der Theorie beitragen (können). Besonders in Deutschland scheint eine solche grundlegen-

² Die Begriffe „Inclusive Education“ und „Inclusion“ – an manchen Stellen auch in kleiner Schreibweise – sowie „Inklusive Erziehung“ und „Inklusion“ werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit synonym verwendet, wenngleich ANDREAS HINZ grundsätzlich von einer Übersetzung der englischen Termini abrät (2003). Eine ausführliche Begriffsdiskussion findet sich in Kapitel II, 3. „Inklusion vs. / und / oder Integration?“.

de theoretische Fundierung für die Praxis unabdingbar zu sein, will die integrative Praxis gelingen, denn

„Deutschland hat eins der am stärksten gegliederten und separierenden Bildungssysteme in Europa [...], tut sich deshalb mit der Verwirklichung von Integration schon immer schwer und wird sich künftig erst recht mit der Verwirklichung von Inklusion schwer tun“ (SANDER 2002, 158).

Und anders als beispielsweise im amerikanischen steht im europäischen Denken, wie STUART UMPLEBY (2006) zeigt, die Erkenntnis vor der Handlung und diese Handlung beruht dann nicht auf der sozialen Rolle, sondern auf der philosophischen Position. Dabei können im amerikanischen Denken Toleranz und Rücksicht für andere als Grundsätze, als Ausgangspunkte angesehen werden, wohingegen im europäischen Denken die „*Richtigkeit von Toleranz [...] eine Folgerung aus wissenschaftlichen Untersuchungen*“ (Hervorhebung des Autors; EBD., 31) darstellt.

Ganz im Sinne dieser „amerikanischen“ Strategie (vgl. EBD.) funktionieren die Inclusive Schools in Kanada³, wo eine pragmatisch ausgerichtete Inklusion problemlos mit einer behavioristisch orientierten Verhaltenskontrolle und der damit verbundenen Überzeugung der (absoluten) Steuerbarkeit von Lern- und Verhaltensprozessen einhergeht, was nach Meinung der deutschen Besucher INES BOBAN und ANDREAS HINZ (2006⁴) nicht zusammenpasst, ja mitunter sogar paradox erscheint.

Integration zu befürworten wird von den Vertretern als quasi-axiomatische Setzung „in einem demokratischen Wertekonsens letztlich ethisch fundiert“ (HEIMLICH 2007, 75; vgl. WISOTZKI 2000, 30 ff.). Auf einem 2007 in Köln stattfindenden Kongress unter dem Motto „Eine Schule für Alle“ wird demgemäß als eine von sieben Regeln zur Integration ausgewiesen, dass Integration kein Problem sei, dessen Für und Wider diskutiert werden könne, sondern sie Aufgabe jeder demokratischen Gesellschaft sei (vgl. MITTENDRIN E.V. 2007). Gerade deshalb kann das von ULF PREUB-LAUSITZ angesprochene Fehlen eines passenden wissenschaftstheoretischen Unterbaus für die Inklusionsbewegung in Deutschland als *ein* entscheidender Faktor für die von ihm ausgemachte Stagnation der Bewegung angesehen werden (vgl. hierzu auch HINZ 2004, 43; WERNING 2003, 115 f.), denn die hier vorherrschenden kulturellen Bedingungen fördern, anders als auf dem nordamerikanischen Kontinent, eine rein pragmatisch orientierte Inklusion nicht nur nicht, sondern hemmen sie sogar in erheblichem Ma-

³ Die Firgrove Public School in Toronto wird am 4. September 2008 von Integrationsexperten aus Deutschland zum „Weltmeister der Integration“ gekürt (vgl. SPIEWAK 2008, 33).

⁴ In einem persönlichen Gespräch.

ße. Damit stehen die Inklusionsbefürworter in Deutschland vor dem Problem, inklusive Pädagogik *ohne* einen möglichen Rückgriff auf solche tradierten Werte, wie dies in Amerika möglich ist, legitimieren zu müssen⁵. Für den hier angesprochenen Bereich der Wissenschaftsphilosophie erscheint es auf der Basis dieser Erkenntnis somit sinnvoll, dass „wissenschaftliche Konzepte nicht nur gute Beschreibungen beobachtbarer Phänomene darstellen, sondern auch der jeweiligen Kultur angepasst [sind]“ (UMPLEBY 2006, 33).

Ein bloßes Übertragen der in der angloamerikanischen Tradition verhafteten Inklusionskonzepte auf die deutsche Wirklichkeit kann demnach langfristig betrachtet als zum Scheitern verurteilt angesehen werden, sofern nicht der Unterschiedlichkeit der beiden Kulturen dadurch Rechnung getragen wird, dass die Lücke der notwendigen theoretischen Fundierung der deutschen Inklusionsbewegung geschlossen wird. Die vorliegende Arbeit basiert auf der Annahme, dass der „Radikale Konstruktivismus“⁶ diese Lücke schließen kann, womit ein möglicher Alternativtitel „Radikal-konstruktivistische Epistemologie als *notwendige* Grundlage für Inclusive Education in Deutschland“ lauten könnte.

Ein Zitat kann im Hinblick auf die beiden Themenschwerpunkte angeben, worauf dabei das Hauptaugenmerk liegt:

„Die Theorie bestimmt, was wir beobachten können“.

ALBERT EINSTEIN⁷

Wenn es sich so verhält, dass nicht etwa die Theorie auf den *Beobachtungen aufbaut*, sondern dass es genau umgekehrt die Theorie ist, die bestimmt, was wir *beobachten können*, dann könnte angenommen werden, dass es durch die Akzeptanz (radikal-)konstruktivistischer Ideen in der Folge zu Handlungen kommt, welche man als inklusiv bezeichnen könnte. Damit erscheint einerseits die lineare Abfolge der für den Titel „Radikal konstruktivistische Epistemologie als mögliche Grundlage für Inclusive Education“ gewählten Wörter in dieser Reihenfolge sinnvoll, da sie dieser

⁵ Unterschiedliche Grundannahmen im Umgang mit „Toleranz“ können bei STUART UMPLEBY (2007, 87) nachgelesen werden.

⁶ Mit Bezug auf SIEGFRIED J. SCHMIDT wird im weiteren Verlauf der Arbeit analog zur Handhabung in der Literatur aus stilistischen Gründen nicht immer das spezifizierende „Radikal“ vor den Konstruktivismus gesetzt, wenngleich die Bezeichnung „Radikaler Konstruktivismus“ grundsätzlich als zutreffender erscheint (2000, 76). Des Weiteren sollen alle Inhalte, die sich explizit auf Gedanken der Kybernetik 2. Ordnung oder das Konzept der Autopoiese beziehen, als wesentliche Stützen einer radikal-konstruktivistischen Epistemologie verstanden werden.

⁷ Vgl. hierzu WATZLAWICK 2002, 213.

Gewichtung Rechnung trägt, andererseits erfüllt auch das Wort „Grundlage“ in seiner Bedeutung als „von der Basis her“ (AUGST 1999, 514) einen Grund legen seinen Zweck.

Deshalb bildet die Epistemologie des Radikalen Konstruktivismus die tragende Säule, auf die dann im Anschluss an ihre Fertigstellung die Idee der Inclusive Education platziert werden soll. Die folgende Abbildung kann diese Vorstellung verdeutlichen und zeigen, dass sich sinnvoller Weise eine Dreiteilung der Arbeit ergibt, wobei die Säulen sowohl die Reihenfolge der Kapitel (von unten nach oben) widerspiegeln, aber andererseits auch die jeweilige quantitative Gewichtung repräsentieren.

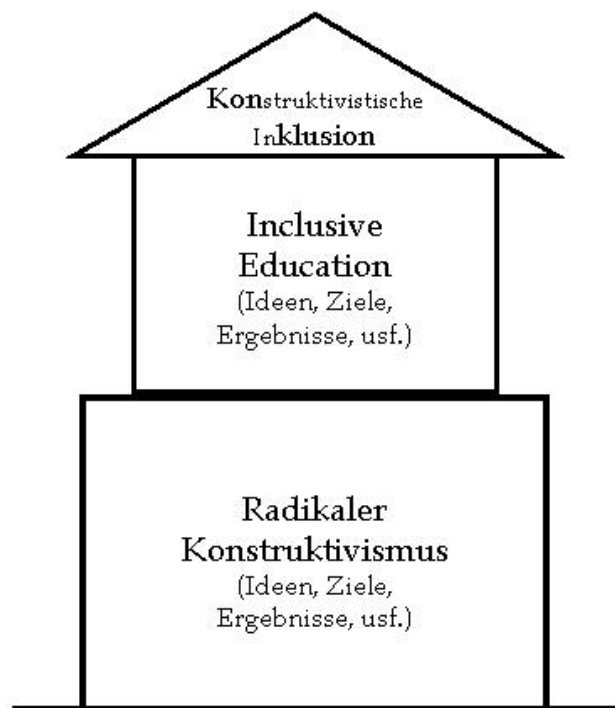


Abbildung 1: Radikaler Konstruktivismus als tragende Säule für Inclusive Education

Im ersten Teil soll dementsprechend die Säule „Radikaler Konstruktivismus“ konstruiert werden, wobei die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „konstruieren“ aus der Entlehnung *construere* zu *struere* „schichten, errichten, aufbauen“ (KLUGE 1999, 473) ein passendes Verständnis für das vorgestellte Bild entwirft. Aus der Vielzahl der mittlerweile entwickelten „Konstruktivismen“⁸ soll der Radikale Konstruktivismus vor allem dahingehend den Bezugspunkt des Aufbaus bilden, dass die Bedeutung des Wor-

⁸ Mögliche Unterscheidungen sind Sozialkonstruktivismus, empirischer Konstruktivismus, kognitionstheoretischer Konstruktivismus, kognitiver Konstruktivismus, sozialer Konstruktivismus, Erlangerer Konstruktivismus (sowie eine Vielzahl an Konstruktivismen in Mathematik und Kunst) (vgl. SCHMIDT 1993, 331).

tes „radikal“ einerseits als „Bruch mit der Tradition“ (AUGST 1998, 1064), sowie andererseits als „gründlich, an die Wurzel gehend“ (KLUGE 1999, 664) zur fundamentalen Leitidee gemacht werden soll.

Im zweiten Teil wird dann die Säule der „Inclusive Education“ in ähnlicher Weise errichtet, hier werden aber schon einige Anker im Hinblick auf ihre Platzierung gesetzt, wobei rückblickend im Teil des Radikalen Konstruktivismus geschaut werden muss, inwieweit die dort entwickelten Ideen eine tragfähige Grundlage bilden können.

Im dritten Teil wird dann der gesamte Bau zusammenfassend hinsichtlich der Kerngedanken einer „**Konstruktivistischen Inklusion**“, also einem „wissenschaftlichen Schluss“ (vgl. AUGST 1999, 744) unterzogen, wobei besonders die Frage der Passung der Säulen im Hinblick auf ein stimmiges Gesamtbild – also einen gelungenen Dialog – von Bedeutung sein wird.

Auf Grund der Wahl der beiden Themengebiete ergibt sich bezüglich eines stimmigen Gesamtbildes noch ein weiterer bedeutsamer Gesichtspunkt, denn:

„Wer über den Konstruktivismus schreibt, ist notwendig mit der Frage der Form konfrontiert“ (PÖRKSEN 2002, 16).

Diese Konfrontation ergibt beim Schreiben der vorliegenden Arbeit ein ganz grundsätzliches Problem, da ein Anspruch an die Form einer solchen Arbeit im Rahmen einer Wissenschaftlichkeit „existiert“, wie sie etwa durch die Hochschulrektorenkonferenz oder vom Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag veranschlagt wird.

Die Hochschulrektorenkonferenz spricht von der „Vorlage einer wissenschaftlichen Arbeit [..., welche] die Grenzen des Wissens erweitert“ (FRANK 2005, 13), womit eine Sichtweise auf „Wissen“ offenbart wird, die als „realistisch“ bezeichnet werden kann. Demzufolge muss Wissen begriffen werden, als „Bestand von [...] Erkenntnissen, der [...] als sicher und zutreffend angesehen wird“ (HEGENBART 1994, 261). Denn um beurteilen zu können, ob, und wenn ja, wie weit diese Grenzen des Wissens erweitert werden, müsste man sie an einer letztgültigen Wahrheit (Realität) messen können.

Der Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag sieht als ersten und damit wohl wichtigsten Punkt der „Standards für Promotionsleistungen“ (2004, 3) die „Einhaltung der Normen der Wissenschaft“ (EBD.), worunter auch die „Suche nach Wahrheit“ (EBD.) fällt. Grundsätzlich gilt für sie dabei:

„Standards müssen erfüllt werden“ (EBD.).

Heinz VON FOERSTER, einer der Hauptvertreter der in dieser Arbeit vorgestellten radikal-konstruktivistischen Denkrichtung schreibt indes unter der Überschrift „Wahrheit bedeutet Krieg“ (FOERSTER / PÖRKSEN 2001, 29):

„Meine Auffassung ist in der Tat, dass die Rede von *der Wahrheit* katastrophale Folgen hat und die Einheit der Menschheit zerstört“ (Hervorhebung im Original; EBD., 30).

Gerade die angestrebte Einheit der Menschen spiegelt im zweiten Teil das zentrale Anliegen der Arbeit wider, wobei aus Sicht des Radikalen Konstruktivismus gerade der Verzicht auf den Bezugspunkt Wahrheit oder Realität und die damit verbundenen scheinbaren Gewissheiten eine solche Einheit erst ermöglicht.

Andererseits will ich auch nicht einem „*rhetorischen Selbstwiderspruch*“ (Hervorhebung im Original; PÖRKSEN 2002, 16) erliegen, der dann entsteht, wenn die Art und Weise des Schreibens mit den beschriebenen Inhalten nicht in Einklang gebracht werden kann. Im Falle des Konstruktivismus, welcher die Persönlichkeit aller getroffenen Aussagen und deren Verwurzel-Sein in einem notwendigerweise Subjektiven betont, liegt die Gefahr auf der Hand. Entweder die Form der Arbeit ist dem einer noch ausstehenden wissenschaftlichen Bewertung ausgesetzten Inhalt angemessen, wodurch sie leicht jenem rhetorischen Selbstwiderspruch in die Fänge geht. Oder aber die Form passt zum Thema, kann dann aber durchaus als unwissenschaftlich, weil nicht genügend distanziert und objektiv bewertet werden. Dieses Dilemma hat Einfluss auf sämtliche Formulierungen dieser Arbeit, wobei ich den geneigten Leser dazu einladen möchte, nicht nur dem digitalen Zeichenfluss quasi *mit dem Finger* zu folgen, sondern auch immer wieder zu versuchen, zu intervenieren, also zwischen die Zeilen zu treten, um dort im Dialog jenen durch die Schriftsprache um so mehr verborgenen Einfluss des Analogon aufzuspüren.

Denn die Unterscheidung kommunikativer Vorgänge in eine Inhaltsebene (digital) und eine Beziehungsebene (analog)^{9,10}, welche zurückgeht auf Paul WATZLAWICK, der als Leser der Tagungsberichte der Macy-Konferenzen und Freund HEINZ VON FOERSTERS in bester kybernetischer

⁹ Mit der Frage um analog und/oder digital wirft an dieser Stelle bereits eine so grundlegende Unterschiedlichkeit der gewählten Modalitäten ihre Schatten voraus, denn daran wird sich, wie im weiteren Verlauf der Arbeit gezeigt, die Spaltung und Krise der Kybernetikbewegung abzeichnen.

¹⁰ Siehe Glossar

Tradition daraus seine Axiome zur menschlichen Kommunikation ableitet, besagt, dass die Beziehung immer den Inhalt steuert¹¹.


Die oben ausgesprochene Einladung zum Dialog, also zum „Zwiegespräch“ (KLUGE 1999, 177) mit der Arbeit kann dadurch konkretisiert werden, wenn angenommen wird, dass „die begriffliche Fassung eines Phänomens implizit auch die zugrunde liegende Einstellung offen legt“ (VERNOOIJ 1984, 21), oder wie PAUL WATZLAWICK formuliert, „Sprache [...] Ausdruck einer ganz bestimmten Wirklichkeitsauffassung ist“ (2002, 20). Somit muss alles Geschriebene, besonders im Rahmen der linearen Beschränktheit des Zu-Papier-Bringens, die uns unerbittlich zwingt, alles Nacheinander zu präsentieren (vgl. GLASERSFELD 1987, 211)¹², erst einmal einen Platz haben, an dem es erfasst oder ausgedrückt werden kann. Dies insbesondere beim Thema Radikaler Konstruktivismus, dessen Inhalte „so stark **ineinander verwoben und voneinander abhängig** [sind], dass sie im Grunde simultan dargestellt werden müssten“ (Hervorhebung im Original; WILLKE 1982, 7¹³).

Bei aller Schwierigkeit der Darstellung kann dennoch grundsätzlich gelten, dass nicht nur das „Wie“, sondern *dass überhaupt* etwas sprachlich gefasst wird, schon eine zugrunde liegende Einstellung offenbart, denn auch dieser zugestandene Platz beinhaltet eine potentielle Information hinsichtlich der Akzeptanz, die einem Inhalt zuteil wird.

Diese von GOTTHARD GÜNTHER (1900-1984) entwickelte Idee der place-value-logic (Platzwertlogik) setzt also noch *vor* einer möglichen Auseinandersetzung mit einem bestimmten Inhalt an und besagt, dass die Proposition selbst manchmal nicht akzeptiert (accept value), sondern abgelehnt (rejection value) werden kann. Damit wird sie allerdings nicht verneint oder bejaht, sondern eben komplett abgelehnt. Im Tractatus logico-philosophicus von LUDWIG WITTGENSTEIN steht diesbezüglich bereits zu lesen:

„Die Sätze ‚p‘ und ‚~p‘ haben entgegengesetzten Sinn, aber es entspricht ihnen eine und dieselbe Wirklichkeit“ (1963, 39).

¹¹ „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, daß letzterer den ersteren bestimmt [...]“ (Hervorhebung im Original; WATZLAWICK / BEAVIN / JACKSON 2003, 56).

¹² In der Hoffnung, dass nicht die Stringenz der dargelegten Gedanken verloren gegangen ist, hat der Autor versucht, eben jener Linearität \longrightarrow dadurch zu begegnen, dass wichtige Gedanken immer wieder aufgegriffen und eingewebt worden sind .

¹³ Wenngleich sich HELMUT WILLKE bei seinen Ausführungen auf die Systemtheorie bezieht, haben sie dennoch auch beim Radikalen Konstruktivismus einen berechtigten Platz.

Das heißt, dass

„eine Proposition *p* und ihre Verneinung über *dasselbe* sprechen. Es ist nun ganz wichtig, daß man das versteht. Das ist das, was die Revolutionäre nicht verstehen: sie sagen ‚Nieder mit dem König!‘ – ‚Danke‘, wird der sagen, ‚sehr lieb, daß Ihr wieder von mir gesprochen habt! Jawohl, da haben Sie wieder fünf Schilling‘. Nicht? Das haben Revolutionen eben: indem du *Nein* sagst, bestätigst du das *Ja*. Oder wenn du das *Ja* bestätigst, erzeugst du sofort das *Nein*. Also hat GÜNTHER gesagt, lassen wir das mit dem König weg, ja“ (Hervorhebungen im Original; FOERSTER in: LORENZ / GRUBE 1997; vgl. hierzu auch FOERSTER in: FOERSTER / BRÖCKER 2002, 235 ff.)?

Wofür im Rahmen dieser Arbeit die Metapher des Königs und seiner Revolutionäre stehen mag, dazu lade ich den Leser herzlich ein, sich selbst ein passendes Bild zu machen. Folgt man der Logik der Metapher, so ist zumindest klar, dass der bewusste Verzicht des Autors auf bestimmte Begrifflichkeiten, welche im Kontext einer solchen Arbeit erwartungsgemäß erscheinen sollten, vermuten lassen könnte, dass sie der Sphäre des „Königs“ zugeordnet wurden.

Um eine erste Verortung der Thematik vorzunehmen, kann folgendes Zitat bezüglich einer solchen momentan durchaus anerkannten Dichotomie Aufschluss geben, denn eine

„bequeme, aber bizarre Arbeitsteilung hat sich etabliert. Hier die Experten für Erkenntnis-Fortschritt: hochspezialisierte Forscher, die den menschlichen Horizont weit über das sinnlich Erfahrbare ausgedehnt haben. Dort die Sachverständigen für das Seelenheil: Theologen, Prediger und Gurus, die an alt-überlieferte Weisheiten erinnern“ (TÜGEL 1999, 128; vgl. hierzu auch GLASERSFELD 1996a, 63 ff.).

Betrachtet man die derzeitige gesellschaftliche Entwicklung vor allem in der abendländischen Welt, erscheint klar, dass der Einfluss derer dort, gegenüber denjenigen hier spätestens seit den ersten säkularen Prozessen der Aufklärung (16. bis 18. Jh.) bis in die heutige Zeit hinein kontinuierlich im Schwinden begriffen ist (vgl. HEGENBART 1994, 29 f.). Aber noch eine weitere Arbeitsteilung auf der gleichen Basis einer dominierenden Ratio hat sich etabliert. Diese allerdings innerhalb der Forscher-Zunft selbst, mit den Naturwissenschaftlern auf der einen Seite, dem „Hier“, und den Geisteswissenschaftlern auf der anderen, dem „Dort“.

Diese Zweiteilung basiert auf der Einteilung der Wissenschaften durch den englischen Philosophen JOHN STUART MILL (1806-1873) in *natural-sciences* einerseits und *moral-sciences* andererseits, wobei der Begriff „Geisteswissenschaften“ zurückgeht auf WILHELM DILTHEYS (1833-1911)

Übersetzung der moral-sciences gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Geisteswissenschaften weder den gleichen Grad an Allgemeinheit erreichen können, noch dass ihre Aussagen in ebensolcher Weise gesetzmäßig sind, wie dies in den Naturwissenschaften der Fall ist (vgl. TSCHAMLER 1996, 35). Damit ergibt die oben genannte Unterscheidung „eine Rangordnung und damit Wertung der Wissenschaften, in der die Naturwissenschaften die oberste Stelle einnehmen“ (EBD.). HUMBERTO MATURANA erläutert die Grundlagen dieser Rangordnung, welche er zumeist in informellen Gesprächen zu hören bekommt als

„eine ziemlich boshafte Unterscheidung zwischen harten und weichen Wissenschaften, je nachdem, ob diese quantitativ sind oder nicht, wobei impliziert wird, daß die weichen gar nicht wirklich Wissenschaften seien oder daß man keine wissenschaftliche Theorie [...] entwickeln könne, wenn man [...] keine Messungen vornehme und keine Voraussagen mache – oder dies nicht könne –, deren Validität durch objektive, quantitative Beobachtungen zu sichern sei“ (2002, 186).

HEINZ VON FOERSTER hat dazu ein Theorem vorgelegt, das folgendermaßen lautet:

„Die ‚hard sciences‘ sind erfolgreich, weil sie sich mit den ‚soft problems‘ beschäftigen; die ‚soft sciences‘ haben zu kämpfen, denn sie haben es mit den ‚hard problems‘ zu tun“ (FOERSTER 1993a, 161).

Die Erziehungswissenschaft ist in diesem Sinne eine „soft science“ und sicherlich trifft es zu, dass sie es im Allgemeinen mit solchen „hard problems“ zu tun hat, „Inclusive Education“ ist eines davon. Diese inklusive Erziehung bildet jedoch, folgt man dem Titel der vorliegenden Arbeit, erst den zweiten Teil. Der erste wird gebildet von einer „radikal-konstruktivistischen Epistemologie“, und diese wiederum ist hervorgegangen aus einer solchen „hard science“, nämlich der Kybernetik (vgl. hierzu SCHMIDT 2000, 11 ff.), welche „das harte Fachwissen mit den harten Problemen der Geisteswissenschaften verknüpft“ (Hervorhebungen des Autors; FOERSTER 1993a, 163). Bei dieser Verknüpfung geht es jedoch ausdrücklich nicht darum, analog zur Entwicklung der modernen Wissenschaftstheorie, „naturwissenschaftliche Methoden als Vorbild anzusehen und von den Sozialwissenschaften¹⁴ die Verwendung *ähnlicher Methoden* zu verlangen“ (Hervorhebungen des Autors; HEGENBART 1994, 262), sondern es geht ausschließlich um die Anwendung von auf dem naturwissenschaftli-

¹⁴ Die beiden Begriffe „Sozial-“ und „Geisteswissenschaften“ können hier synonym verwendet werden.

chen Sektor erworbenen Wissens auf Probleme, die sich im Bereich der Geisteswissenschaften, hier also im Bereich inklusiver Bemühungen ergeben.

Mit dieser Grundlage wird der Bau zu Beginn vornehmlich aus Material hergestellt werden, dessen Beschaffenheit man „naturwissenschaftlich“ nennen könnte, bevor dann nach und nach immer mehr „hard problems“ bezüglich Inclusive Education einbezogen werden können, um zu sehen, welches Gesamtbild sich daraus ergeben kann.

Abschließen möchte ich diese Einleitung mit folgenden Gedanken
ERNST VON GLASERSFELDS:

„Ich denke, es geht wohl jedem so, der die Ergebnisse langwieriger Überlegungen zu formulieren versucht. Da sitzt man an seinem Schreibtisch oder vor dem Computer und schaut auf den eben geschriebenen Satz. Er scheint ganz in Ordnung zu sein. Doch plötzlich wird man unsicher: Woher habe ich das? Habe ich es irgendwo gelesen? – Man zerbricht sich den Kopf, wer das wohl formuliert haben könnte.

Ich habe eine Menge Bücher, und verbringe manchmal Stunden und Tage damit, Ideen und Formulierungen nachzuspüren, gewöhnlich ohne Erfolg. Es ist wirklich nicht leicht, in Hunderten von Seiten einen ganz bestimmten Satz zu finden [...]. Auch ist mir klargeworden, daß alles, was ich schreibe, schon einmal gesagt oder geschrieben worden ist. Ideen sollten ohnehin niemals Privatbesitz sein, denn es kommt ja darauf an, was man aus ihnen macht. Ich habe daher, wo immer möglich, meine Quellen angegeben und kann nur hoffen, keinen falschen Gebrauch von all dem gemacht zu haben, was ich mir unwissentlich angeeignet habe“ (1996a, 18 f.).