



**Wolf-Thorsten Saalfrank**

## Der „Einzelne“ – Ausgangspunkt pädagogischen Handelns

### 1. Problemstellung

Die „Verschiedenheit der Köpfe“, die es zu berücksichtigen gilt, hat bereits Herbart als Aufgabe des Lehrers erkannt. Doch wird dies nach wie vor noch nicht ausreichend berücksichtigt, ein Punkt, der dem deutschen Schulsystem durch unterschiedliche Studien und Bildungsberichte immer wieder vor Augen geführt wird.<sup>1</sup> Die Pädagogik hat sich dem Problem der Heterogenität schon lange zugewandt, länger als es bei den verantwortlichen Ministerien auf deren Agenda in Erscheinung getreten ist.<sup>2</sup> Deutlich wird dies beispielsweise in Arbeiten von Prengel, Graumann, Gogolin u. a., Preuss-Lausitz, die alle schon seit Mitte der 1990er Jahre für ein neues Bewusstsein im pädagogischen Handeln in der Schule bzw. im Bildungssystem plädieren.<sup>3</sup>

In ihrer *Pädagogik der Vielfalt* rezipiert Prengel<sup>4</sup> unter anderem Theorien zur gesellschaftlichen Differenz bzw. Pluralität. Bezugspunkte sind hier insbesondere Lyotard und Welsch, die im Zuge der Postmoderne-Diskussion einen radikalen Pluralismus favorisieren. Prengel geht von der Unbestimmtheit des Einzelnen aus, der sich jeder Typisierung verschließt. Diese Position wendet sich gegen die in der wissenschaftlichen und auch öffentlichen Meinung stark betonten Typisierungen, wie sie beispielsweise in einigen Ansätzen der Gender-Diskussion ergeben, insbesondere wenn aus einer psychologisch-biologistischen Perspektive argumentiert wird.

Bei einer psychologisch-biologischen Argumentation, wie sie beispielsweise bei Bischof-Köhler<sup>5</sup> anzutreffen ist, werden beobachtete Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen zu Stereotypen erklärt, die angeboren sind, Grauzonen sind scheinbar nicht vorgesehen. Anlagebedingte Verhaltensweisen die man den Geschlechtern zuordnen kann, sollen hier keinesfalls bestritten werden. Dennoch besteht in der biologischen Sicht die Gefahr, dass der Mensch als unikates Wesen verkannt wird. Pauschalisierungen sind die Folge: kommunikationsarme Männer, schlechteinparkende orientationlose Frauen, mathematisch-naturwissenschaftlich begabte gewaltbereite Jungen und sprachbegabte, sozialengagierte Mädchen, um nur einige dieser Aussagen zu nennen. Solche und ähnliche Etikettierungen finden sich nicht nur in der populärwissenschaftlichen Literatur, in Magazinen und Zeitungen, sondern auch in den Fachwissenschaften.<sup>6</sup> Diese Aspekte werden am Ende nochmals aufgegriffen.

Im Gegensatz hierzu Prengel, die vor einer Typisierung warnt:<sup>7</sup> „Wie können wir, [...] die verschiedenen Kinder und Jugendlichen, die Weisheit des alten chassidischen Satzes: „In jedermann ist etwas kostbares, das in keinem anderen steckt“ verstehen lernen und begreifen, dass gerade so Gemeinsamkeit entstehen kann? Wie können wir eine solche Einsicht uns zu eigen machen und mit unseren Erkenntnissen verbinden? Die Neufassung in jeder Frau ist etwas kostbares, das in keiner anderen ist, weckt ganz andere Vorstellungen. Weitere Variationen sind gefragt, eine lautet z. B. [...] In jedem Kind mit einer Behinderung ist etwas kostbares, das in keinem anderen ist. Gleiches gilt für jedes Mädchen, jeden Jungen, aus welchen Kulturen auch immer sie kommen.“

Prengel liefert mit ihrer *Pädagogik der Vielfalt* den meines Erachtens umfassendsten pädagogischen Ansatz im Rahmen der Heterogenitätsdiskussion. Sie betont in ihrer Darstellung die Einzigartigkeit jedes Einzelnen – begründet durch ihre philosophischen, soziologischen und pädagogischen Analysen – jedoch ohne den Einzelnen genauer zu bestimmen. Auch wenn sich der Einzelne, wie Prengel betont, jeder Definition, jeder Verdinglichung entzieht (wobei sich dies auf die je eigenen Eigenschaften bezieht) muss gefragt werden, was denn den Einzelnen ausmacht. In vielen Abhandlungen, die sich mit Fragen der Heterogenität, mit Individualisierung bzw. Subjektorientierung beschäftigen, kann festgestellt werden, dass es keine Trennschärfe gibt zwischen Subjekt und Individuum, und damit auch keine klare Definition dessen, was den Einzelnen letztendlich ausmacht. Doch, so wird hier die These vertreten, ist es für die pädagogische Diskussion wichtig, den Einzelnen zu charakterisieren, wenn sich letztendlich pädagogisches Handeln im Sinne eines förderorientierten Handelns auf den Einzelnen fokussieren will. In diesem Beitrag wird nun zunächst der Einzelne als Modell entwickelt. Daran anschließend werden die hier vorgestellten Grundannahmen in Bezug zum pädagogischen Handeln gestellt.

### 2. Der Einzelne als Konstrukt

Ausgangspunkt ist die Annahme, dass der Einzelne jeweils mehr ist, als das Individuum und mehr als das Subjekt. Er wird verstanden als Konstrukt, das aus einer Betrachtung des Menschen als Subjekt und als Individuum gebildet wird, und somit gleichsam die Summe, der dem Subjekt und dem Individuum zugeschriebenen Merkmalen darstellt. Wenn man sich die Begriffe Subjekt und Individuum genauer betrachtet, fällt auf, dass



sowohl in der Philosophie, als auch in der Pädagogik und Soziologie beide Begriffe eine wichtige aber leider nicht immer eindeutige Bedeutung haben. Sie stellen keine Synonyme dar, sondern sie sind jeweils zwei unterschiedliche Sichtweisen auf den Menschen. Jeder Begriff hat jeweils andere Konnotationen, jedoch sie immer in der Beschreibung des Menschen an sich münden, wobei die Subjektseite immer allgemeingültige Grundsätze umfasst und die Individuumssseite den Einzelnen in seiner Unverwechselbarkeit beschreibt.

## 2.1 Der Mensch als Subjekt

Der Begriff des Subjekts erscheint in vielen Kontexten und die Konnotationen, die im rechtlichen, grammatischen bis hin zum philosophischen oder auch im pädagogischen Gebrauch damit verbunden sind, sind recht unterschiedlich. Eine zentrale Kategorie stellt der Subjektbegriff in der Philosophie dar, wo er seinen zentralen Ausgang in der Aufklärungsphilosophie nimmt (z. B. D'Alembert und Kant).<sup>8</sup> Davon ausgehend kann er dann weiter über den Idealismus (Hegel und Fichte) bis hin zu Habermas und den kritischen Analysen des Subjektbegriffs bei Foucault und Davidson<sup>9</sup>, der gar vom Mythos des Subjektiven spricht, verfolgt werden. Auf den Wandel bzw. die Vielfalt, die sich im Rahmen der philosophischen Betrachtung des Subjektbegriffs ergibt, kann hier jedoch nicht eingegangen werden.<sup>10</sup>

Das Subjekt wird, wie oben erwähnt, verstanden als Teilaspekt des Einzelnen, auf den allgemeingültige, für alle Menschen gleichermaßen zutreffende Zuschreibungen passen, die unabhängig bestimmter äußerer und innerer Merkmale sind. So liest man im Grimmschen Wörterbuch<sup>11</sup> bei „subjectiv“, das dies „dem objectiven gegenüberstehende, durch seine organisation gleiche, allgemeine, überpersönliche wesen des menschen“ sei. In dieser Definition des Subjekts werden drei Begriffe genannt, die auch für das hier vorliegende Subjektverständnis leitend sind und zwar gleich, allgemein und überpersönlich. An diesen drei Begriffen wird deutlich, dass mit dem Subjektbegriff keine individuellen Eigenschaften beschrieben werden, sondern der Mensch durch die Tatsache des Menschseins über Eigenschaften verfügt, die gleich und allgemein und der einzelnen Person übergeordnet sind.

In der philosophischen, das Subjekt betonenden Tradition stehen auch die vielen Ausleger des Bildungsbegriffs. Deutlich wird, trotz unterschiedlicher Konnotationen bzw. Definitio-

Wenn man nun den Subjektbezug im Hinblick auf Bildung betrachtet, dann bedeutet dies ... dass Bildung für alle gleichermaßen gilt, d. h., alle können der Bildung teilhaftig werden, unabhängig ihrer jeweiligen Eigenschaften.

nen, dass Bildung immer bezogen auf das Subjekt verstanden wird und der Begriff des Individuums in Bezug zur Bildung keine oder eine untergeordnete Rolle spielt. Wenn man nun den Subjektbezug im Hinblick auf Bildung betrachtet, dann bedeutet dies, etwas verallgemeinert, dass Bildung für alle gleichermaßen gilt, d. h., **alle** können der Bildung teilhaftig werden, unabhängig ihrer jeweiligen Eigenschaften.

Der Bezug zum Subjekt kann als Kristallisierungspunkt aller Bildungsdefinition gesehen werden. Wenn man nun nochmals die Definition des Grimmschen Wörterbuchs heranzieht, heißt dies, dass Bildung somit niemals eine spezifische Möglichkeit darstellt, die nur für bestimmte Schichten bzw. Menschen, mit bestimmten Eigenschaften gilt, sondern Bildung hat eine universale Bedeutung, der jeder Mensch teilhaftig werden kann. So geht Zöllner<sup>12</sup> davon aus, dass jeder Bildungsbegriff mindestens einen existuellen, also auf die Entwicklung des Menschen bezogene Bedeutung hat, sowie einen formalen Aspekt, der unter anderem durch die Schulbildung aber auch durch außerschulische Bildungsanlässe vermittelt wird und einen funktionalen Aspekt, da Bildung zur Reproduktion der Gesellschaft beiträgt. Diese drei konstitutiven Merkmale von Bildung nach Zöllner machen ebenso deutlich, dass Bildung einerseits als unverzichtbarer Bestandteil des Menschseins anzusehen ist sowie andererseits gesellschaftliche Relevanz hat.

Die Bildung des Subjekts kann demnach als ein dynamischer Prozess verstanden werden, der sich als Wechselbeziehung zwischen der Person und der Welt ereignet. Der Einzelne steht also in einer Wechselbeziehung zwischen seinem Ich auf der einen Seite und der Welt auf der anderen Seite, ein Aspekt, den in besonderer Weise Klafki<sup>13</sup> herausgearbeitet hat. Für ihn ist Bildung einmal das Erschlossensein des Menschen für die Welt und zum anderen ein Erschlossensein der Welt für den Menschen. So schreibt er „Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit „erschließen“, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts.“

## KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Sehnsucht, Carolin Knauer

Heimschule Kloster Wald, Klasse 12

In Klafkis Sicht der Bildung wird insbesondere auch der bereits angesprochene überindividuelle Charakter von Bildung deutlich, da keinerlei Einschränkungen vorgenommen werden, wer Bildung für sich reklamieren kann. Ergänzend hierzu auch die Ausführungen bei von Hentig.<sup>14</sup> Nach ihm ist Bildung ein „Sich-bilden“, des Subjekts. So sagt er: „[...] dass das Wort ‚Bildung‘ entweder eine Bereichsbezeichnung ohne abgrenzende oder auszeichnende Bedeutung ist, oder es folgt seinem Grundsinn: Formen und (reflexiv) Sich-Formen; die Gestalt, die ein Bildungsgegenstand hinterlässt, ist das Entscheidende nicht die Prozedur, nicht ihre Dauer und nicht der Gegenstand. Dieser, es sei noch einmal gesagt, ist nicht unwichtig, aber er setzt nicht das Maß.“ Bildung, dass ist das Entscheidende, in diesen eben aufgeführten bildungstheoretischen Positionen, hinterlässt Spuren im Subjekt, da der Bildungsgegenstand auf das Subjekt in welcher Art und Weise auch immer (z. B. in der Wechselbeziehung zwischen Ich und Welt), wirkt und somit das Subjekt formt. Auch in den verschiedenen Ansätzen des pädagogischen Bezugs ist das Subjekt von Bedeutung. Der pädagogische Bezug<sup>15</sup> ist vielfältig interpretiert und beschrieben worden (Buber, Nohl, Bollnow u.a.m.) und weist trotz einiger unterschiedlicher Konnotationen vielfältige Überschneidungen auf. So kann zwischen einem Lehrer/Erzieher und einem Schüler/Zögling gleich über welche spezifischen individuellen Eigenschaften er verfügt eine Beziehung im Sinne des pädagogischen Bezugs bzw. des erzieherischen Verhältnisses entstehen. Alle Vertreter dieses Ansatzes machen, ebenso wie die Bildungstheoretiker keine Aussagen darüber ob Bildung bzw. der pädagogische Bezug mit Einschränkungen für bestimmte Personengruppen zu verstehen ist. Einschränkungen jeder Art würden denn auch Bildung bzw. das Agieren im Sinne des pädagogischen Bezugs ad absurdum führen.

Die Intention des pädagogischen Bezugs ist auch für den Umgang mit schwerst geistig behinderten Menschen weiter interpretiert worden, so bei Rödler,<sup>16</sup> der seinen Ansatz insbesondere auf dem Menschenbild des dialogischen Prinzips Bubers aufbaut und den behinderten Menschen in seiner Subjekthaftigkeit wahrnimmt. Hieraus leitet er dann einen adäquaten und neuen Umgang mit schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen im Unterricht ab. Aus der Kritik an der Sonderpädagogik, die oft mehr Therapie und Behandlung und weniger pädagogisches Handeln mit behinderten Kindern ist, hat Rödler dieses Konzept entwickelt. So schreibt er bezüglich des Autismus:<sup>17</sup> „Der gesuchte und im Reflex



erfahrene Autismus erweist sich damit als eine ‚Fiction‘, als hausgemacht. Die scheinbar von dem Autisten aufgebaute Mauer erweist sich als eine von der Pädagogik vorgestellte, die dieser den Blick auf den Menschen und die Bedingungen, die sein individuelles Verhalten notwendig machen, verstellt. [...] Ein Belassen des scheinbar glücklichen Autisten in seiner Situation wäre für diesen wahrhaft verhängnisvoll. Der Autist ist eben wesentlich nicht Autist, sondern Mensch und hat als solcher ein Recht auf Bewegung bzw. persönliche Entwicklung.“ Die Position Rödlers kann hier nicht weiter vertieft werden, deutlich wird jedoch nur, dass auch hier die Wahrnehmung des behinderten Menschen als Subjekt, Handlungen betonen, die wie in der Bildungsdiskussion bereits angeklungen, allgemein-

gültige und jenseits eines defizitären Denkens angesiedelte Handlungen sind.

Einen weiteren ergänzenden Aspekt des Subjektbegriffs liefert die kritische Psychologie nach Holzkamp, wobei vorab gesagt auch für Holzkamp gilt, dass seine Position ebenfalls so ausgerichtet ist, dass sie Gültigkeit für alle hat, gleich, über welche Dispositionen sie verfügen.

Der Aspekt der Kritik, der sich aus einer Gesellschaftskritik einerseits und einer Kritik an der traditionellen Psychologie andererseits speist, ist sehr wesentlich für diesen Ansatz. Deutlich wird dies bei Held:<sup>18</sup> „Kritik bedeutet für die kritische Psychologie zum einen Auseinandersetzung mit dem Leiden des um seinen Subjektstatus gebrachten Individuums, zum anderen Auseinandersetzung mit einer Psychologie, die sich in den Dienst von Herrschaftsverhältnissen stellt. Subjekt heißt in seiner lateinischen Bedeutung ursprünglich das ‚Unterworfenen‘ und es geht der Kritischen Psychologie um die Frage, wie aus dem unterworfenen ein freies Individuum mit Verfügung über seine Lebensumstände, d.h. ein Subjekt in der heutigen Wortbedeutung werden kann. ‚Subjekt‘ hat also in der Kritischen Psychologie eine dialektische Doppelbedeutung, es meint das restriktiv unterworfen und gleichzeitig das widerständige Subjekt, das sich mit seiner Unterwerfung nicht einfach abfindet.“

Bezogen auf das Lernen postuliert Holzkamp in Abkehr zum Lernbegriff des Instruktionslernens aus der traditionellen Pädagogischen Psychologie einen neuen vom Subjekt ausgehenden Lernbegriff. Nicht mehr das Belehrungslernen steht somit als Lernmethode im Vordergrund, sondern das vom Subjekt ausgehende Lernen bzw. das Weltaneignen durch das Subjekt. Eine wesentliche Kernaussage dieses Ansatzes ist es, dass man nur unter der Voraussetzung vom Subjekt sprechen kann, wenn „der Einzelne nicht durch äußere Bedingungen determiniert wird“.<sup>19</sup> Das bedeutet, dass „der Mensch handelt, das heißt, dass er über eigene Intentionen verfügt und diesen auch – wie eingeschränkt auch immer – folgen kann.“<sup>20</sup>

Für Holzkamp und die Kritische Psychologie bedeutet dies, dass der Mensch nicht wie in der traditionellen Psychologie durch ein Reiz-Reaktions-Schema bestimmt wird. Holzkamp hierzu:<sup>21</sup> „So gesehen kann man das Subjekt als eine Art von Intentionalitätszentrum kennzeichnen, das von seinem Standpunkt aus auch andere Menschen als Intentionalitätszentren mit deren jeweils standpunktabhängiger Perspektive/Intentionalität erfährt: Die

darin liegende reziproke Perspektivenverschränkung ist die allgemeinste Bestimmung der Intersubjektivität als Kennzeichen zwischenmenschlicher Beziehungen. [...] Auch wenn ich mich in der Welt bewege und aktiv in sie eingreife, geschieht dies von meinem Standpunkt aus, der – auch wenn er sich ändert – stets mein Standpunkt bleibt. Mit diesem Standpunkt stehe ich nicht neutral in der Welt, sondern verhalte ich mich zu ihr als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Subjekt. Meine Absichten, Pläne, Vorsätze als Charakteristika meiner Intentionalität sind inhaltliche Stellungnahmen und Handlungsentwürfe vom Standpunkt meiner Lebensinteressen. Entsprechend nehme ich den anderen als intentionales Zentrum seiner Lebensinteressen, die zu den meinen in einem bestimmten Verhältnis stehen, wahr.“ Die Weltaneignung des Subjekts in Form des In-Beziehung-Tretens zu anderen Subjekten und deren je eigenen Intentionen und Handlungen bedeutet für das Lernen eine ganz neue Sichtweise. Nicht mehr das Reiz-Reaktions-Lernen, nicht mehr das althergebrachte Belehren, sondern ein Lernen, das von den Intentionen des Subjekts ausgeht, steht im Zentrum des Ansatzes von Holzkamp.

Der Ansatz von Holzkamp ist handlungstheoretisch ausgerichtet, d. h., indem das Subjekt handelt, erschließt es sich die Welt. So spricht Holzkamp auch vom Lernen als Weltaufschluss.<sup>22</sup> Wenn das Subjekt nun diesen Weltaufschluss nicht oder nur teilweise vollzieht und somit ein Handlungsproblem entsteht, beginnt es zu lernen, „d. h., das Subjekt gliedert bewusst einen Lerngegenstand aus und legt eine Lernschleife ein. Dazu vergleicht es zuerst das schon Gelernte mit dem, was noch nicht gekonnt oder gewusst wird, d. h. mit dem Lerngegenstand. Die Erfahrung dieser Lerndiskrepanz ist der unmittelbare Antrieb für die eigentliche Lernhandlung. Wenn in diesem Sinn im eigenen Interesse gelernt wird, um die eigene Lebensqualität zu verbessern, spricht man von einem expansiven Lernen. Wird dagegen nur gelernt, um eine Bedrohung abzuwehren und fremde Erwartungen zu erfüllen, spricht Klaus Holzkamp von defensivem Lernen“.<sup>23</sup>

Die Subjektorientierung bei Holzkamp kann als Ergänzung zum Bildungsbegriff verstanden werden, da zum intrapersonalen Prozess den die Bildungsdefinitionen im Hinblick auf das Subjekt beschreiben, bei Holzkamp noch der unmittelbare Bezug zum Lernen hinzukommt, als menschliches Grundbedürfnis, das bei der Berücksichtigung des Subjekts entfaltet werden soll, damit das Subjekt in einen Austausch mit der Welt kommen kann.

„Kindliche Eigenwilligkeit und Ungezogenheit sind für Stirner genauso berechtigte Eigenschaften wie die Wißbegierde. Die Hauptsache sei, dass das Kind sich fühlen lerne.“

## 2.2 Der Mensch als Individuum

Die Betrachtung des Einzelnen als Subjekt ist jedoch nur eine Seite der Medaille, denn das, was den Einzelnen unverwechselbar macht, ist seine Individualität. So muss als weiteres Element bei der Konstruktion des Einzelnen die Sicht als Individuum betrachtet werden. Während das Subjekt allgemeine also für alle Menschen zutreffende Eigenschaften beschreibt, ist mit dem Individuum das einzelne unverwechselbare Wesen gemeint, das sich vollkommen vom jeweils anderen unterscheidet. Eine der sicherlich radikalsten Positionen zum Individuum vertritt der deutsche Philosoph Max Stirner, so schreibt er am Schluss seines Hauptwerks *Der Einzige und sein Eigentum*:<sup>24</sup>

„Man sagt von Gott: ‚Namen nennen Dich nicht‘. Das gilt von Mir: kein Begriff drückt Mich aus, nichts, was man als mein Wesen angibt, erschöpft Mich; es sind nur Namen. Gleichfalls sagt man von Gott, er sei vollkommen und habe keinen Beruf, nach Vollkommenheit zu streben. Auch das gilt allein von Mir.“

Eigner bin Ich meiner Gewalt, und Ich bin es dann, wenn Ich Mich als Einzigen weiß. Im Einzigen kehrt selbst der Eigner in sein schöpferisches Nichts zurück, aus welchem er geboren wird. Jedes höhere Wesen über Mir, sei es Gott, sei es der Mensch, schwächt das Gefühl meiner Einzigkeit und erleichtert erst vor der Sonne dieses Bewusstseins. Stell' Ich auf Mich, den Einzigen, meine Sache, dann steht sie auf dem Vergänglichen, dem sterblichen Schöpfer seiner, der sich selbst verzehrt, und Ich darf sagen:

Ich hab' mein' Sach' auf Nichts gestellt.“

Bei Stirner wird in dieser Formulierung sicherlich stärker als bei vergleichbaren philosophischen Betrachtungen, die sich mit dem Individuum beschäftigen, die Absolutheit des Einzelnen deutlich, der hier selbst Gott gleichgemacht wird. Die in der Bibel und der christlichen Theologie formulierten Zuschreibungen auf Gott sind in der Darstellung Stirners quasi Zuschreibungen auf den jeweils einzelnen Menschen.

Der Einzige, den Stirner beschreibt, hebt sich in seiner Absolutheit über alle anderen anthropologischen Konstruktionen hinweg, da er sich als Individuum allen anderen Individuen entgegenstellt. So ist der Einzige bei Stirner ein Mensch, der nur über die ihm je-

weils zugesprochenen Eigenschaften verfügt, die ihn unverwechselbar machen und die letztlich auch seine Einzigartigkeit begründen. Der Mensch ist für Stirner immer nur Mensch, d. h., er unterscheidet weder soziale noch ethnische Zugehörigkeit noch einen Gender-Aspekt oder das Alter. „Kindliche Eigenwilligkeit und Ungezogenheit sind für Stirner genauso berechtigte Eigenschaften wie die Wißbegierde. Die Hauptsache sei, dass das Kind sich fühlen lerne.“<sup>25</sup>

Das Besondere dabei ist, dass Stirner weder die Kinder noch eine andere Gruppe als etwas Besonderes, Schützenswertes bezeichnet, denn der Mensch an sich ist als Einziger eine abstrakte freie Persönlichkeit.<sup>26</sup> Wenn jeder Mensch als Mensch erkannt wird, dann erübrigen sich Strömungen wie eine Pädagogik vom Kinde aus, gendergerechte Fördermaßnahmen oder andere mehr. „In seinem Konzept stehen sich Erwachsene und Kinder, Lehrer und Schüler als gleichberechtigte, freie Partner gegenüber. Erwachsene und Lehrer sind keine Autoritätspersonen mehr, die Gehorsam fordern. Das Kind ist vielmehr ein genauso freier Mensch wie der Erwachsene, das in seinem Sosein akzeptiert wird.“<sup>27</sup> Stirner weist in diesem Kontext die Möglichkeit der Selbstbestimmung des Menschen nicht nur dem Erwachsenen zu, sondern allen Menschen, also auch den Kindern.

Seit geraumer Zeit wird der stärker wahrnehmende Blick auf das Individuum insbesondere im Zuge der Analyse gesellschaftlicher Transformationsprozesse herausgearbeitet, dies vor allem verbunden mit der Beschreibung staatlicher Entgrenzungssphänomene<sup>28</sup>, die als ein Motor auch für zivilgesellschaftliche Entgrenzungsscheinungen anzusehen sind. Beck spricht ja bekanntlich von der Risikogesellschaft<sup>29</sup>, wobei die von ihm beschriebenen Risiken Auswirkungen auf das Individuum haben. Im Kontext dieser Diskussion geht ein anderer Prozess einher und zwar das stärkere Bewusstwerden des Individuums, nicht nur als Adressat von Risiken, sondern auch als etwas dessen Bedürfnisse stärker berücksichtigt werden wollen. Für das stärkere Bewusstwerden des Individuums sind gegenwärtig insbesondere soziologische und sozialpsychologische Ansätze von Bedeutung, die im Rahmen der Transformationsprozesse der Moderne den seit geraumer Zeit anhaltenden Trend zur Individualisierung beschreiben. Wenn man die verschiedenen Ansätze be-

trachtet, dann werden insbesondere Auflösungserscheinungen der Gesellschaft, die mit dem Verlust von traditionellen Bindungen und somit von Stabilität einhergehen, für den Transformationsprozess verantwortlich gemacht. Generell kann die Individualisierung bzw. die Ausrichtung des Fokus auf das Individuum als Folge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung ihrer Teilsysteme gesehen werden. So schreibt Schimank:<sup>30</sup> „Die Person in der modernen Gesellschaft begreift sich als Individuum. Individualität ist eine tragende Säule der Identitätskonstruktion des modernen Menschen. Die zwei Komponenten von Individualität sind Einzigartigkeit und Selbstbestimmung.“ Für Beck-Gernheim<sup>31</sup> bedeutet Individualisierung einen Trend, der zwar Risiken und Konflikte in sich birgt, jedoch unumkehrbar bzw. unverzichtbar geworden ist. „Wer wollte zurück in eine Epoche, in der Beruf, Partnerwahl, Religion usw. vorbestimmt waren qua Geburt und qua Stand, wo es ‚Wählen‘ im eigentlichen Sinn kaum je gab?“ Keupp hierzu: „Der tiefgreifende gesellschaftliche Transformationsprozeß führt zu gesellschaftlicher Desintegration, und diese wiederum erweitert die Spielräume für Individualität, für Transformationsbrüche, die neue Lebensperspektiven eröffnen können.“<sup>32</sup>

Deutlich wird hier, dass das Individuum zum einen ein Produkt ist das durch gesellschaftliche Veränderungen bestimmt wird, zum anderen aber auch mit seinen Bedürfnissen immer stärker wahrgenommen wird, was in vielen Bereichen, so auch in der Pädagogik und damit verbunden im unterrichtlichen Handeln relevant wird.

Im Kontext der Themen Differenzierung im Unterricht bzw. Umgang mit Heterogenität steht das Individuum im Mittelpunkt pädagogischer und psychologischer Ansätze und Untersuchungen. In der pädagogischen Psychologie sind zum einen Ansätze zu unterscheiden, die individualisiertes Lernen an den unterschiedlichen Lerntypen bzw. an einem lerntypengerechten Unterricht<sup>33</sup> ausmachen und solche wie Stern<sup>34</sup>, die unterschiedliche Merkmale herausarbeitet, die als Kriterien für die Ausrichtung des Lehrerhandelns gelten. So sind es hier Aspekte wie Geschlecht, Physis, Gesundheit psychische und motivationale Entwicklung (Interessen, Erwartungen, Neigungen), aber auch kognitive Lernvoraussetzungen und soziale Kompetenz sowie Traditionen, Wertmuster, Normen, Alter und die Sprache. Diese Merkmale beschreiben einen Kernbestand für den Umgang mit Heterogenität aber auch für Differenzierungsmaßnahmen, wobei Differenzierung hier alle schul- und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen umfasst, die zur Förderung von Schülern oder von Lerngrup-

pen aufgrund unterschiedlicher Neigungen, Begabungen, Interessen, Schwächen und Stärken unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes ergriffen werden, was letztendlich zu einer Individualisierung des Unterrichts beiträgt. Sowohl in der Diskussion um Heterogenität, als auch um Differenzierung wird zunehmend stärker Bezug auf das Individuum genommen, was eine Weiterentwicklung des Unterrichtsprinzips der Differenzierung bedeutet.

Die Berücksichtigung des Individuums als gesellschaftlich relevantes Phänomen kommt in die pädagogische Diskussion auch über den Umweg der Unternehmensführung wieder verstärkt zurück und zwar in der Form des Diversity Managements<sup>35</sup>, das gegenwärtig in mehreren Ansätzen für die Pädagogik bzw. für die Gestaltung von Schulen ausgewertet wird. Diversity Management ist, wie gesagt, ein für Unternehmen im Kommen begriffener Ansatz zur Gestaltung und Führung von Unternehmen. Dieser Ansatz hat für den Bildungsbereich, zumindest im deutschsprachigen Raum noch kaum Anwendung gefunden. Diversity Management kann als Unternehmensphilosophie gesehen werden, die bewusst auf die Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit ihrer Mitarbeiter setzt. Die Mitarbeiter eines Unternehmens haben ein unterschiedliches Alter, unterschiedliches Geschlecht, eine unterschiedliche Rasse und Religion, sie sind unterschiedlicher Herkunft – und sie haben unterschiedliche sexuelle Orientierungen. In diesem Kontext bedeutet Managing Diversity der verantwortungsvolle Umgang mit diesen vielfältigen Unterschiedlichkeiten. Ein verantwortungsvoller Umgang bedeutet auch, dass die Unterschiedlichkeiten nicht zur Diskriminierung oder zur Ausgrenzung benutzt werden. Vielmehr soll der Wert der Vielfalt erkannt und positiv im Hinblick auf seine Synergieeffekte genutzt werden. „Deswegen wird Diversity definiert als das Mosaik von Menschen, die eine Vielfalt von Berufs- und Lebenserfahrung, Sichtweisen, Werte und Weltanschauungen als Kapital in ihr Arbeitsleben einbringen.“<sup>36</sup> Die Deutsche Gesellschaft für Diversity Management formuliert die Ziele dieses Ansatzes als „die gezielte Wahrnehmung, das aufrichtige Wertschätzen und das bewusste Nutzen von Unterschieden, insbesondere in den Primärdimensionen wie Alter, Geschlecht, Rasse, ethnische Herkunft körperliche Behinderung, sexuelle Orientierung, Religion.“<sup>37</sup>

Was ist nun unter dem Einzelnen zu verstehen? Zusammenfassend kann man sagen, dass eine alleinige Betrachtung der individuellen Eigenschaften des Einzelnen, ohne die

Subjektseite zu einseitig wäre, da es auch überindividuelle, auf alle Menschen gleichermaßen zutreffende Zuschreibungen gibt, die gerade das Menschsein an sich ausmachen. Dies wird im Subjektbegriff deutlich. Der Einzelne ist demnach als Mensch bildsam, unabhängig von sozialer und ethnischer Herkunft, unabhängig von Alter und Geschlecht, von Behinderung oder Hochbegabung. Gleichzeitig verfügt er aber auch als Mensch über je eigene individuelle Merkmale, wie soziale und ethnische Herkunft, Alter und Geschlecht, Behinderung oder Hochbegabung, Stärken und Schwächen und vielem mehr, die ihn unverwechselbar machen und die im pädagogischen Handeln berücksichtigt werden müssen.

Eine Beschreibung des Menschen mit einer Subjekt- und einer Individuumsseite findet sich bereits in der Sittenlehre von Fichte aus dem Jahr 1812. So unterscheidet Fichte hier einmal Forderungen, die er an alle richtet (also der Mensch als Subjekt) und Forderungen, die unmittelbare Geltung für das Handeln des einzelnen (Individuum) haben, in denen dieser sich zugleich „als Glied eines Ganzen, als dessen integrierender Theil“<sup>38</sup> sieht. D.h. es existieren zwei unterschiedliche Seiten, mit unterschiedlichen Konnotationen, die aber zusammenhängen und aufeinander bezogen sind.

Anzumerken bleibt an dieser Stelle noch, dass in pädagogisch-anthropologischen Darstellungen in diesem Zusammenhang auch der Begriff der Person bzw. der Personalität verwendet wird, der jedoch nur auf den ersten Blick Parallelen zu dem hier vorgestellten Konstrukt des Einzelnen hat. Beim Personbegriff<sup>39</sup> ist immer bereits eine ethische Komponente enthalten, die anders als beim Subjektbegriff, stärker wertend ausgerichtet ist. Des Weiteren wird in Konzepten zur Person unter anderem mit Bezug auf Bubers Philosophie gleichzeitig mit dem Ich auch das Du gemeint, womit auf den Aspekt der Sozialität des Menschen abgehoben wird. Der Mensch als Person, der gleichzeitig Teil der menschlichen Gemeinschaft ist, spielt in dem hier vorgestellten Konzept bei der Konstruktion des Einzelnen keine Rolle. Sicherlich ist der Aspekt der Gemeinschaft wichtig, dennoch darf die Gemeinschaft, wenn man vom Einzelnen spricht, nicht als Automatismus von Beginn an impliziert werden. Gerade diese ethische und damit wertende Komponente in Verbindung mit dem im Ich mitgedachten Anderen macht eine Fokussierung auf den Einzelnen schwierig. Deshalb wird hier mit den Begriffen Subjekt insbesondere der bildungstheoretischen Diskussion gefolgt als auch mit dem Begriff Individuum der gegenwärtigen

*Somit ist pädagogisches Handeln ein sinnstiftendes bzw. sinnhaftes, zielgerichtetes und bewusstes Handeln in pädagogischen Situationen, in denen ein Lernen durch gemeinsam gemachte Erfahrungen geschieht.*

pädagogischen Heterogenitätsdiskussion, die, wie oben ausgeführt ihren Fokus auf das Individuum, seine spezifischen Merkmale und dessen Förderung richten.

### 3. Pädagogisches Handeln vom Einzelnen aus

Wenn man nun das Konstrukt des Einzelnen als Grundlage für pädagogisches Handeln nimmt, dann bedeutet dies, dass keine Schülerin und kein Schüler aufgrund seiner/ihrer Unterschiedlichkeit mehr oder weniger Chancen hat am Bildungssystem zu partizipieren, d.h. es wird Bildungsgerechtigkeit im Sinne des gleichen Zugangs zu Bildung und der gleichen Möglichkeiten sich zu bilden eröffnet, unabhängig von individuellen Kontexten. Zum anderen bedeutet dies, dass der Einzelne gerade aufgrund seiner Unterschiedlichkeit einer Förderung bedarf, die seine Unterschiedlichkeit achtend, ausgerichtet ist. In diesem dialektischen Verhältnis von Subjekt und Individuum ist nun das pädagogische Handeln zu sehen, das im folgenden Abschnitt entfaltet wird. Handeln im Sinne des hier vorgestellten Ansatzes heißt somit immer, dass ich in meinem Handeln im Hinblick auf den Einzelnen sowohl seine Subjekt- als auch seine Individuumsseite zu berücksichtigen habe. Zunächst jedoch ein paar allgemeine Aussagen zum Begriff des Handelns bzw. pädagogischen Handelns.

Handeln im allgemeinen Sinne ist ein bewusster, zielgerichteter und sinnhafter Prozess als Grundlage der menschlichen Interaktion, wobei pädagogisches Handeln eine Sonderform des sozialen Handelns darstellt. Somit ist pädagogisches Handeln ein sinnstiftendes bzw. sinnhaftes, zielgerichtetes und bewusstes Handeln in pädagogischen Situationen, in denen ein Lernen durch gemeinsam gemachte Erfahrungen geschieht. Durch die Interaktion der in den Handlungen beteiligten Personen werden die den Einzelnen umgebenden sozialen Objekte immer neu interpretiert und so in den je eigenen Erfahrungs- und Wissensbestand eingebettet. So sagt Mollenhauer: „Die Gestaltung von Situationen ist das, dessen der Pädagoge (Erzieher, Lehrer, Sozialarbeiter usw.) am ehesten mächtig ist.“<sup>40</sup> Für Giesecke stellt pädagogisches Handeln eine der zentralen Tätigkeiten von Pädagogen dar und soll als Hauptziel Lernen ermöglichen, damit sich die Individuen weiterentwickeln können.<sup>41</sup> Die Konstruktion des Einzelnen aus seiner Subjektseite und seiner Individuumsseite macht aber auch deutlich, dass sich das pädagogische Handeln einer Lehrkraft in einem Spannungsverhältnis befindet, wie es Bräu beschreibt. Dieses Spannungsverhältnis

das sich zwischen den Polen „Recht auf Gleichheit“, also der Subjektorientierung und dem „Recht auf Differenz“ (der Orientierung am Individuum) bewegt, muss sich in Planung und Gestaltung von Unterricht wiederfinden.<sup>42</sup>

Im Rahmen des pädagogischen Handelns bedeutet dies, dass konkrete pädagogische Situationen herbeigeführt und gestaltet werden müssen, in denen die Lehrkraft den Fokus auf den Einzelnen richten kann. Subjektorientierung wie Individualisierung beinhalten jeweils zwei Elemente, eine innere Haltung der jeweiligen Lehrkraft und eine bewusste methodische Gestaltung. Mit innerer Haltung ist die Überzeugung gemeint, die eine Lehrkraft einzunehmen hat, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen an Bildungsprozessen teilhaben können. Diese Überzeugung schafft somit einen Rahmen bzw. einen Raum, in dem der Mensch als Mensch jenseits seiner Herkunft und seiner sozialen Rollen, die er einnimmt wahrgenommen wird. Er ist somit Mensch unter Menschen und demnach Gleicher unter Gleichen. Dies trägt im schulischen Kontext dazu bei, dass Chancengerechtigkeit bzw. Chancengleichheit herbeigeführt und gewährleistet werden und keine Zuschreibungen im Sinne von Vorurteilen und typisierenden Klischees vorgenommen werden. Unter der Betrachtung der Subjektperspektive gehe ich demnach als Lehrkraft davon aus, dass das Kind der Migrantenfamilie, der alleinerziehenden Hartz IV-Empfängerin, die Tochter des Arztehepaars und der Sohn des Universitätsprofessors ebenso wie das lernbehinderte Kind des Gymnasiallehrers alle gleichermaßen bildsam sind und von ihrem Menschsein her, keine Unterschiede bestehen im Rahmen ihres Bildungsgangs die gleichen Ziele erreichen zu können. Allein die Fähigkeiten, die der Einzelne aufgrund seiner Individualität mitbringt entscheiden letztendlich darüber welchen Weg jemand geht bzw. welcher Abschluss erreicht wird usw.

Die Merkmale, die ein Individuum ausmachen, sind, wie gezeigt, sehr vielfältig und betreffen die unterschiedlichsten Bereiche eines Menschen. Blickt man nochmals auf die Heterogenitätskriterien von Stern, so tauchen hier auch Faktoren auf, wie soziale und ethnische Herkunft sowie unterschiedliche Werte, Normen und Traditionen, die ebenfalls eine Auswirkung auf den Umgang mit dem Individuum und letztendlich auch das Lernen des Individuums haben. Hier setzt der Fördergedanke ein. Die entsprechende schulische Förderung hat – damit im Sinne der Subjektorientierung gleiche Bildungschancen erreicht werden können – die Aufgabe, Benachteiligungen, die als Gefährdungen für ein Gelingen des Bildungsgangs des Einzelnen angesehen werden, zu minimieren bzw. auszugleichen. Wenn man sich die Prämissen vor Augen führt, die mit dem Konstrukt des Einzelnen verbunden sind, dann können eventuelle psychische, kognitive sowie soziale

bzw. ethnische Unterschiede durch ein entsprechendes Förderangebot angegangen und ausgeglichen werden.

Das Ausrichten des Handelns, insbesondere des pädagogischen Handelns, auf den Einzelnen stellt auch eine Befreiung von den durch die Gender-Diskussion<sup>43</sup> vorgenommenen Zuschreibungen dar. Großangelegte Studien wie PISA, TIMSS, IGLU oder auch Studien in der Genderforschung<sup>44</sup>, die sich mit der Situation in Schule und Unterricht beschäftigen, beschreiben zum Teil merkliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Sie machen Problemfelder deutlich und zeigen Bereiche auf in denen Mädchen benachteiligt werden oder Jungen zu Verlierern des Bildungssystems erklärt werden. Dennoch darf man diese Studien und die geschlechtsbezogenen Ergebnisse nur als Tendenzen interpretieren, die keine allgemeingültigen Aussagen beinhalten. Oft besteht die Gefahr, dass die Ergebnisse dieser Studien verallgemeinert und in Aussagen verpackt werden, die Jungen und Mädchen bestimmte Interessen, Lernstrategien und Fähigkeiten zuschreiben. Wenn man diese zum Teil plakativen Zuschreibungen aufgreift, dann gäbe es in der Folge keine Jungen, die sprachbegabt sind, oder sich sozial engagieren und andersherum auch keine Mädchen, die mathematische, naturwissenschaftliche bzw. technische Fächer studieren oder entsprechende Berufe ergreifen. Die Gefahr der Typisierung, auf die auch Prengel<sup>45</sup> mehrfach hinweist, ist groß. Wichtig ist deshalb ein Ausgehen von den individuellen Stärken und Fähigkeiten die zunächst einmal jenseits von Geschlecht betrachtet und daraufhin auch gefördert werden müssen. Doch trotz allem darf die Geschlechterkomponente als ein wesentlicher Faktor auch für differenzierende und fördernde Maßnahmen nicht vernachlässigt werden, denn Geschlecht ist ein bestimmender Faktor des Individuums, doch das Geschlecht darf keine bevorzugte Stellung vor anderen Faktoren einnehmen. Zusammenfassen kann man dies in dem Satz, dass Unterschiedlichkeit gut und richtig ist, aber Unterschiedlichkeit nichts darüber aussagt, ob der Einzelne aufgrund seiner Merkmale besser oder schlechter ist.

Die Gefahr durch Differenzvorstellungen im Rahmen der Heterogenitäts- bzw. Individualisierungsdiskussion zu etikettierenden also typisierenden und den Einzelnen auf seine individuellen Merkmale reduzierenden Vorstellungen und Aussagen zu kommen, ist gegeben. In diesem Kontext wirkt das hier vorgestellte Modell des Einzelnen gegen diese Gefahr. Der alleinige Bezug auf das Individuum wirkt trennend, da nur auf die Differenz rekurriert wird, der Subjektbegriff hingegen wirkt wieder zusammenführend, da es die Bildsamkeit des Menschseins als übergreifendes Moment gibt.

1 Vgl. Lumer, B. / Nyssen, E.: Homogenität – Heterogenität – Soziale Selektion. Konsequenzen aus der PISA-Studie für Haupt- und Sonderschulen. In: Michael Weegen u.a. (Hrsg.): Bildungs-forschung und Politikberatung. Weinheim und München 2002, S. 185-198; Auch in den OECD-Berichten „Education at a Glance“, dem sogenannten Munoz-Bericht oder auch im ersten Gutachten des Aktionsrats Bildung zum Thema: Bildungsgerechtigkeit (Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Hrsg. von vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. Wiesbaden 2007), wird dieses Thema behandelt.

2 In den vergangenen drei bis vier Jahren haben alle Bundesländer unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, um der vorfindbaren Heterogenität umzugehen. Angefangen von der Verankerung der Individualisierung in den Schulgesetzen, bis hin zum Ausbau spezieller schulischer Fördermaßnahmen und integrativer Beschulung sowie des Ausbaus von Beratungsangeboten reichen die Maßnahmen in den Bundesländern. Vgl. Saalfrank, W.Th.: Die Vielfalt im Blick haben. In: Pädagogische Rundschau 3 (2008), S. 335 ff.

3 Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1995; Gogolin I. / Neumann, U. / Reuter, L. (Hrsg.): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989 – 1999. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 8. Münster Waxmann, 2001.; Graumann, O.: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen Bad Heilbrunn 2002; Preuss-Lausitz, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel 1993.

4 Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt, a.a.O., S. 29 ff.

5 Bischof-Köhler, D.: Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. 3., überarbeitete Aufl. Stuttgart 2006. Dieses Buch ist nur exemplarisch zu sehen und steht für eine Reihe anderer Arbeiten verschiedener Autoren weltweit auf diesem Gebiet.

6 Vgl. Hierzu unter anderem: Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Hrsg. von Waltraud Cornelissen. Erstellt durch das Deutsche Jugendinstitut e.V. in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt, München 2005 (2. Fassung); Stürzer, M. (2003): Geschlechtsspezifische Schulleistungen, in: Stürzer, M. / Roisch, H. / Hunze, A. / Cornelissen, W. (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen 2003, S. 83-121; Tiedemann, J.: Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 9 (1995), S. 153-161; Pease, A. / Pease, B.: Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen. Berlin 2002; Hollstein, W.: Geschlechterdemokratie: Männer und Frauen, besser miteinander leben. Wiesbaden 2004; Lenz, K. (Hrsg.): Frauen und Männer: Zur Geschlechtstypik persönlicher Beziehungen. Weinheim 2003.

7 Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt, a.a.O., S. 196.

8 Hafenergger, B. (Hrsg.): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach/Ts. 2005; Ricken, N.: Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg 1994.

9 Davidson, D.: Der Mythos des Subjektiven. Stuttgart 1993.

10 Vgl. Anacker, U.: Stichwort Subjekt. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Hrsg. von Krings, H. / Baumgartner, H. M. / Wild, M. Chr.: Bd. 5, München 1973, S. 1440-1449.

11 Stichwort „subjectiv“. In: Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. Bearb. Von der Arbeitsstelle des Deutschen Wörterbuchs. 10 Bd., IV. Abt., Leipzig 1942, Sp. 814.

12 Zöllner, D.: Der Allgemeinbildungsbegriff in Zeiten des reformpädagogischen Umbruchs, am Beispiel von Wilhelm von Humboldt, Hans Heribert Becker (DDR) und dem Deutschen Ausschuss (BRD). In: Pädagogische Rundschau, 62 (2008) 3, S. 271-283.

13 Klafki, W.: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963, S. 25-45.

14 von Hentig, H.: Bildung. Ein Essay. 2. Aufl. München 1999.

15 Brozio, P.: Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Würzburg 1995; Klu-ge, N. (Hrsg.): Das pädagogische Verhältnis. Darmstadt 1973; Kron, F. W.: Die Theorie des erzieherischen Verhältnisses. Bad Heilbrunn 1971.

16 Rödler, P.: Sisyphos – Gedanken zur Reflexion des Autismus. In: Behindertenpädagogik 3 (1985) 24, S. 248-262. Saalfrank, W.Th.: Bubers Wirkung auf pädagogische Einzelbereiche. Ein Überblick. In: Im Gespräch. Hefte der Martin Buber-Gesellschaft 11 (2005), S. 2-14.

17 Rödler, P.: Sisyphos, a.a.O., S. 248.

18 Held, J.: Lernen aus der Perspektive des „Subjekts“. Der Lernbegriff bei Klaus Holzkamp. In: Edmund H. Funke/Thomas Rihm (Hrsg.): Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Aus-einandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps. Bad Heilbrunn / Obb. 2000, S. 84.

19 Held, J.: Lernen aus der Perspektive des „Subjekts“. a.a.O., S. 85.

20 Held, J.: Lernen aus der Perspektive des „Subjekts“. a.a.O., S. 85.

21 Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., New York 1993, S. 21.

22 Holzkamp, K.: Lernen. a.a.O., S. 175 ff.

23 Holzkamp, K.: Lernen. a.a.O., S. 175 ff; Held, J.: Lernen aus der Perspektive des „Subjekts“. a.a.O., S. 89.

24 Stirner, M.: Der Einzige und sein Eigentum. Erftstadt 2005.

25 Nowicki, H.: Antipädagogik bei Max Stirner. In: Der Einzige. Vierteljahrsschrift des Max-Stirner-Archivs Leipzig 2 (1999), S. 7-13. 1999, S. 9.

26 Klemm, U.: Max Stirners Freiheitspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung. In: Der Einzige. Vierteljahrsschrift des Max-Stirner-Archivs Leipzig 2 (1999), S. 1999, S. 18.

27 Nowicki, H.: Antipädagogik bei Max Stirner, a.a.O., S. 9.

28 Albert, M.: Entgrenzung und Formierung neuer politischer Räume. In: Beate Kohler-Koch (Hrsg.): Regieren in entgrenzten Räumen. Opladen/Wiesbaden 1998, S. 49-76; Saalfrank, W.Th.: Bildung und Schule im entgrenzten Raum. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 55 (2007) 2, S. 163-181.

29 Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986.

30 Schimank, U.: Die individualisierte Gesellschaft – differenzierungs- und akteurtheoretisch betrachtet. In: Kron, Th. (Hrsg.): Individualisierung und soziologische Theorie. Opladen 2000, S. 107.

31 Beck-Gernsheim, E.: Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne. In: Keupp, H. (Hrsg.): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt a. M. 1993, S. 143.

32 Keupp, H.: Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie. In: Keupp, Heiner (Hrsg.): Zugänge zum Subjekt. Frankfurt a. M. 1998, S. 67 f.

33 Nezel, I.: Individualisierung und Selbstständigkeit. Didaktik der psychohygienischen Unterrichts- und lerngestaltung. Zürich 1994.

34 Stern, E.: Optimierung durch Auslese? In: Erziehung und Wissenschaft 7-8 (2005), S. 11-13.

35 Stroot, Th.: Vom Diversitäts-Management zu „Learning Diversity“. Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, Th. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungssätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim 2007, S. 52 ff; Gather-Thurler, M. / Schley, W.: Diversität als

36 Deutsche Gesellschaft für Diversity Management (<http://www.diversity-gesellschaft.de>, 17.09.2007).

37 Deutsche Gesellschaft für Diversity Management (<http://www.diversity-gesellschaft.de>, 17.09.2007).

38 Fichte, J. G.: Das System der Sittenlehre (1812). In: Johann Gottlieb Fichtes nachgelassene Werke. Bd. III, Bonn 1834/35, S. 71.

39 Vgl. Zierer, K.: Conditio humana. Eine Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Baltmannsweiler 2007, S. 19 f.; Stippel, F.: Die Zerstörung der Person. Donauwörth, 1957, S. 16 f.; Ausborn-Brinker, S.: Person und Persönlichkeit. Tübingen 1999, S. 15 f. und S. 193 ff.

40 Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972, S. 115.

41 Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim: Juven-ta, 7. Aufl. 2000, S. 45 f.

42 Bräu, K.: Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K. / Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Münster 2005, S. 138 ff.

43 Faulstich-Wieland, H. / Weber, M. / Willems, K. u.a. (Hrsg.): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim 2004. Faulstich-Wieland, H. / Gütig, D.: Die Inszenierung von Geschlecht in Körperpraxen von Schulklassen. In: Thomas, H. Z. / Weber, N. H. (Hrsg.): Kinder und Schule auf dem Weg. Weinheim 2000, S. 29 ff.

44 Stanat, P. / Kunter, M.: Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 211-241; Bos, W. / Lankes, E.-M. / Prenzel, M. / Schwippert, K. / Walther, G. / Valtin, R. (Hg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster 2004; Köller O. / Klieme, E.: Geschlechterdifferenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen. In: Baumert, J. / Bos, W. / Lehmann, R. (Hg.): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2. Opladen 2000, S. 373-404.

Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt, a.a.O., S. 196; Prengel, A.: Falsch verstandene Vielfalt – Zum Problem etikettierender Differenzvorstellungen. In: Thomas, H. Z. / Weber, N. H. (Hrsg.): Kinder und Schule auf dem Weg. Weinheim 2000, S. 130 ff.