

Zur Rolle der Pädagogik in den bildungswissen- schaftlichen Grundlagen

Bibliografie:

Robert Schneider (2025).
Anderen grundlegende Bewegungen zeigen.
Pädagog*innenbildung als Praxis (der Lehre)
von Bildungsbewegungen?
journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 82–93.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025-06>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025>

ISSN 2629-4982

j l b
no.2
2025
journal für lehrerInnenbildung

Anderen grundlegende
Bewegungen zeigen.
Pädagog*innenbildung
als Praxis (der Lehre) von
Bildungsbewegungen?

Abstract • Der Beitrag knüpft an die europäische Ideengeschichte zu Bildung an und wendet diese kritisch-materialistisch für den Kontext von Pädagog*innenbildung. Diese kann sonach als Einüben einer spezifischen Bewegung dargestellt und – kritisch-reflexiv gelesen – die Bewegungslogik dieser Bildungspraxis näher bestimmt werden. Dabei zeigt sich ihre Angemessenheit für eine Bildung der Zukunft angesichts aktueller Herausforderungen von Mensch und Welt: z. B. im Hinblick auf Diversität, bezüglich ihrer Materialität, Vulnerabilität und Limitationen oder auch vor dem Hintergrund inklusiv-demokratischer Lebensformen.

Schlagworte/Keywords • Bildungsbewegung, Praxis und Re-Präsentation, Bildsamkeit, Bildung und demokratische Lebensform(en)

Orientierende Kräfte von Veränderungsprozessen

Über Bildung müsste *auch* in diesem Kontext vieles gesagt werden – nicht bloß, um ihre Qualität als „Kontingenzformel“ (Luhmann, 2002, S. 187) von Erziehungs- und Bildungssystemen oder sie als „[b]estimmt unbestimmt[en]“ (Ehrenspeck & Rustemeyer, 2023, S. 368) Begriff und „Leitmetapher der erziehungswissenschaftlichen Reflexionstheorie“ (ebd., S. 384) für die Fragestellung hier aufzunehmen, sondern sie zudem als „problematisch(e)“ (Benner & Brüggem, 2004, S. 174) Chiffre eines genuin *menschlichen* Antwortversuchs von „Selbst- und Weltdeutung“ (ebd.) darzulegen. Eine differenzierte Klärung ist hier nicht möglich. Ich versuche dennoch, in gebotener Kürze die Perspektivierung des Beitrags zu umreißen.

Schon die einleitenden Zitate zeigen, dass Bildung sich wesentlich in den Sphären der „Kategorie Möglichkeit“ (Bloch, 1985a, S. 258) verorten lässt; ihre „transzendierende Qualität“ (Gamm, 2017, S. 74) entfaltet sich an der oben genannten Grenze von menschlichen Subjekten und (ihrer) Welt – nicht zuletzt an ihnen bzw. durch die Versuche, diese zu überschreiten oder jedenfalls Grensräume zu etablieren (Mollenhauer, 2008, S. 78–113). Schon von daher ist die Beschäftigung mit Bildung immer auch „ein Stück Metaphysik“ (ebd., S. 90). Nicht zuletzt darauf verweist Blumenbergs (2016, S. 24–25) bekannter Aphorismus, der für die Stoßrichtung meiner Überlegungen geradezu paradigmatischen Charakter hat – der Philosoph schreibt: „Bildung ist, was übrig bleibt (...) [sie] ist kein Arsenal, Bildung ist *ein Horizont*.“

Der griechische Ursprung *horizōn* bezeichnet den Gesichtskreis bzw. das Blickfeld und damit Gemeinsam-geteiltes ebenso wie Ab- und Begrenztes. Dieser Metapher bedient sich auch Kant (*Was heißt: sich im Denken orientieren?*), was Mittelstraß (2002) aufgreift und Bildung vor allem in ihrer Qualität als „Orientierungskompetenz“ entfaltet. Mir scheint das kein Zufall zu sein, dass Bieri (2017) just „Bildung als Weltorientierung“ (ebd., S. 8) als ersten Aspekt anführt. Sie durchzieht sämtliche weitere Aspekte davon, „auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“ (ebd.) – *das* Thema von Bildung –, und erhellt zudem, warum Bieri über Bildung im Konjunktiv nachdenkt. Die vom Bildungsbedürfnis ausgelöst und durch sie fassbaren *Veränderungen* werden an der Grenze von Wirklichem und Möglichem *getätigt* und legen ‚dort‘ einen neuen Zwischenbereich frei. Im europäischen Urmythos (Platon, 2019b) entfalten Prozesse ihre Form auf dreifache

Weise, wobei die „dritte Form (...) des Werdens“ (ebd., S. 85) von herausragender Bedeutung ist: Es ist dies das die Veränderung „Aufnehmende“ (ebd., S. 91) und jener „Helfer“ (ebd., S. 95), der alle Aspekte von Sich-Bewegenden zu integrieren vermag – eine *Kraft*. Diese kritisch-reflexive Lesart von Prozessen wird im Kontext ‚Mensch‘ (und Bildung) bei Leibniz wiedererinnert und in Humboldts (2010) „Bruchstück“ als eben solche näherhin bezeichnet: als „allgemeinste(n), regeste(n) und freieste(n) *Wechselwirkung*.“ (ebd., S. 235–256) Kritische Bildungstheorie (z. B. Gamm, 2017) knüpft an diese Tradition an, wenn sie diese „Selbsthilfe“ (Heydorn, 2005, S. 289) in der (Kor-)Relation von Subjekten bzw. Personen und Gesellschaft verortet, um eine „inhaltlich *veränderte Welt* durch gegenseitige Hilfe *schon jetzt* beginnen“ (ebd., S. 295) zu lassen.

Pädagog*innenbildung – so ein erstes Zwischenfazit – zielt so besehen primär darauf ab, eigene und ‚fremde‘ Veränderungsprozesse erkennen und (ein-)ordnen zu können – sie als das, was sie sind (und sein könnten), in den Blick zu bekommen, außerdem diese mit- und nachvollziehen und dabei (auch) in Sprache bringen zu können. Und: Diese Bewegung setzt ein Staunen über ihre *wirkliche* ‚Schönheit‘ voraus. Auf diese Weise werden wir als Fragende ‚geboren‘ und affektiv auf Dialog eingestellt (Platon, 2019a; Bieri, 2017).

Bildungsbewegungen in dialogisch strukturierter Aufgabengemeinschaft

Diese Zusammenhänge haben vor dem Hintergrund von inklusiver und diversitätssensibler Bildung zentrale Bedeutung, wie allgempädagogische Reflexionen zeigen. Für Rekus (2016) bilden Dialog und Reziprozität von individuellen Bildungsbemühen die wesentlichen Ansprüche von Inklusion, die dann als ein „Einschluss in die gemeinsame Bildungsarbeit (...) und zwar in einer Aufgabengemeinschaft mit gegenseitiger Hilfe und Unterstützung“ (ebd., S. 50) begriffen wird. Dieser Gedanke steht tief in der europäisch-bürgerlichen Tradition, über Lehr-/Lernprozesse und Bildung nachzudenken, wobei die Doppelung „Lehren/Lernen“ auf die praxeologische und dialektische Tradition (z. B. Benner, 2005; Mollenhauer, 2008) verweisen soll, den Bezug von Mensch(en) und Welt als *Erfahrung* zu ‚denken‘. Gemeint ist damit ein spezifischer Umgang mit Dingen, „die auf bestimmte Weise *mitein-*

ander interagieren“ (Dewey, 2007, S. 18) und zudem als „das, was erfahren wird [d. h. ...] die Art, wie Dinge erfahren werden“ (ebd.). Schon Klafki (2007) greift diesen kritisch auf und reformuliert ihn „für unsere Zeit“ (und die ‚unsere‘ erst recht). Er nennt folgende bestimmenden Elemente: „als Bildung für alle“ (ebd., S. 40) ziele Allgemeinbildung auf die oben angeführte Orientierungskompetenz – eine umfassende Fähigkeit, sich in eine *mündige* Lebensführung einzuüben und insofern ein gelingendes bzw. geglücktes Leben zu führen; sie sei außerdem „kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenken- den Gefüge des *Allgemeinen, als des uns alle Angehenden*“ (ebd.) und nicht zuletzt „Bildung aller uns heute erkennbaren Fähigkeitsdimen- sionen des Menschen“ (ebd.). Eben dies ist als Bildungsaufgabe zwar von Subjekten zu bewältigen, die sich aber der Unterstützung ande- rer sicher sein können und erst in dieser wechselseitigen Sorgearbeit (gemeint ist eine Hilfestellung, die die Adressat*innen jedoch nicht ihrer Subjekthaftigkeit entzieht) die Bedingung der *Möglichkeit* sich zu bilden vorfinden und realisieren. Pädagog*innenbildung, die darauf vorbereitet, *alle* Kinder und Jugendlichen bei der Bearbeitung ihrer Bildungsaufgaben begleiten zu können, sie dazu ermuntert, dies im *Medium des Gemeinsamen* zu wagen und dabei *alle* humanen Kom- petenzen der jungen Menschen adressiert, wird nicht umhinkönnen, diese Bewegungslogik selbst zu einzuüben und dabei immer wieder ihr Allgemeines freizulegen und kritisch im Blick zu behalten. Was bedeutet dann also Demokratie als Lebensform und das Humanum angesichts der Herausforderung von pädagogischer Professionalisie- rung bzw. Expertise oder dem „professionellen Selbst“ (Bauer, 2005, S. 75ff)?

Pädagog*innenbildung ist *auch* Allgemeinbildung: Sie befragt und führt in die Theorie und Praxis von „Bildungsbewegung“ (Mollenhau- er, 2008, S. 103) ein. Dabei werden die Studierenden mit Entwürfen von und Erwartungen an ihre künftige berufliche Rolle konfrontiert, die sie individual-biografisch bewältigen und als Bildungsaufgabe ge- meinsam bearbeiten, was immer auch heißt, zugleich ihre Subjektivität bewahren zu müssen. Aber nicht alleine das: Die zu leistenden Bewegungen werden nicht bloß an der Grenze von Subjektivität und Intersubjektivität affiziert, sondern auch durch die Entwürfe der Zu- kunftsfähigkeit (m)einer Lebensform angetrieben – eines gesellschaft- lich wie individual-biografischen Anspruchs einer möglichen (besse- ren, jedenfalls guten) Wirklichkeit (Mollenhauer, 2008) als „wirklich

Mögliche“ (Bloch, 1985a, S. 274). Dieses „Noch nicht“ (ebd., S. 360) ist insofern ein totales und übergreifendes, indem es die beruflichen wie persönlichen, die individuellen wie gesellschaftlichen, die fernen und nahen Hoffnungen zusammenführt, um „die Welt (...) gedanklich verfügbar zu machen, Leben und Bewusstsein zu verbinden, die Welt denkend noch einmal aus sich selbst hervorzubringen“ (Gamm, 2017, S. 87); eben auch den Ausschnitt einer beruflichen Welt. Auch wenn Pädagog*innenbildung dazu insbesondere institutionalisierte und spezifisch kultivierte Bereiche menschlicher Lebensformen fragmentieren muss, so scheint mir dies doch zu sein, was am Beginn des europäischen Bildungsdenkens „Selbsterforschung“ (Platon, 2009, S. 38) genannt wurde. Diese Haltung zum eigenen Leben war schon damals geprägt von einem Bewusstsein für die Gesellschaftlichkeit des menschlichen Lebens und der Dialogizität ihrer Praxis.

Konzeptionelle Bausteine von Bildung als *Bewegungslehre*

Basierend auf den Überlegungen der beiden vorangegangenen Abschnitte werden einige Aspekte von Lehrer*innenbildung dargestellt, sofern diese sich als Einüben von Bildung als Praxis und Reflexion dieser Bewegung(en) begreift. Ausführlichere Darstellungen zur Konzeption habe ich andernorts (z. B. Schneider-Reisinger, 2022, 2024) zu geben versucht. Dem Ansatz *Pädagog*innenbildung als Bewegungslehre* ist eine Überlegung wesentlich, die schon früh in einer – damals noch als Integrationspädagogik bezeichneten – Pädagogik bzw. Didaktik der Vielfalt vorgelegen hat, sofern diese sich als human und demokratisch sowie bias- und diskriminierungssensibel versteht. Mitunter wird zu dieser Zeit das Einüben und Kultivieren derartig angemessener Lehr-/Lernprozesse als „Entwicklungsdidaktik“ (Bintinger et al., 2002) bezeichnet. Diese lässt sich als „Antwort“ (Wilhelm, 2012) auf sozial- und kulturgeschichtlich zunehmende und vielfältige Individualisierungs- (und Differenzierungs-)prozesse bei zugleich bestehendem Inklusionsgebot in Gesellschaft(en) und Institutionen begreifen. Pädagog*innen kommt dabei primär die Rolle und Funktion als „Expertinnen (... für) die optimale Entwicklung des Individuums“ (ebd.) zu. Wird diese Einsicht von Lehr-Lernlogiken auf Pädagog*innenbildung rückgeführt und angewandt, dann liegt der Schluss „Ent-

wicklungsdidaktik – Didaktik entwickeln“ (ebd.) und dessen Konkretisierung nahe: Bildung von Lehrer*innen sei sonach insbesondere die „Entwicklungsbegleitung“ (ebd.) der Studierenden zum „[s]ubjektiven *theoriegeleiteten* didaktischen Konzept“ (ebd.). Die dabei zu leistende *Theoriearbeit* kann mit Berger (2014) als „Philosophieren“ bezeichnet werden – näherhin als Erzählen, Fragen, Verstehen und Begreifen sowie Ordnen und Übersetzen und zwar, um „die Auflösung von gedachten und realen Erstarrungen und ihre Überlieferung in *Bewegungen*“ (ebd., S. 21) zu überführen. Mit Blick auf die Konzeption von Bildung als Bewegung sind auch die Aspekte „Koexistieren“, „Anfangen“ und „Gehen“ zu nennen – und nicht zuletzt: das Darstellen als „eine Tätigkeit zugleich der Intensivierung und Extensivierung“ (ebd., S. 208), die „quer zum Gegensatz zwischen Schaffen und Rezipieren“ (ebd., S. 210) liegt.

Vorhin hatte ich das – der europäischen Ideengeschichte folgend – als „Selbsterforschung“ (Platon, 2009, S. 33) bezeichnet; Sokrates nennt das auch (*praktische*) „Aufsuchung der Weisheit“ (ebd.). Über diese „Denkerfahrung“ (Dewey, 2000) und (s)eine angemessene Method(ologi)e als „parteiische Weisheit“ (Bloch, 1985b, S. 224) – parteiisch mit dem konkret sich bildenden Menschen und seiner optimalen Entwicklung – schreibt Bloch (ebd.): „[D]ie Bestimmung der Weisheit ist der so unaufdringliche wie unvermeidliche Gesichtszug *durchgebildeter, einheitlicher, auf Praxis bezogener Philosophie*“. Die *weise Bildungsbewegung* „verhinder[t demnach], dass eine [Bewegung] routiniert und praktizistisch wird. Sie [hält] das *Wissen in Bewegung*, eben damit es vor neuen Situationen nicht hilflos und subaltern reagiert.“ (Ebd.) Hier ‚trifft‘ sich diese Pädagog*innenbildung mit dem Ansinnen *Philosophischer Praxis*. Und doch wird diese Bildungsarbeit über das Philosophieren als Lebenshilfe hinausgehen (müssen), sofern die „Tendenz“ von Pädagog*innenbildung die Integration zunehmender Differenzierung/Konkretisierung eines professionellen Selbst im Rahmen der Gestaltung einer individuellen Berufsbiografie als *ein* Aspekt der Bewältigung individual-biografischer Entwicklungsaufgaben ist. Diesbezüglich kann die rhythmische Logik von Bildungsbewegungen eine Nähe zu therapeutischen Prozessen aufweisen. Vermutlich liegt dies nicht zuletzt daran, dass es nicht bloß um das Einüben und „Aneignen von“ geht, sondern all diese Prozesse von einem *befreienden* Moment grundiert sind – und auf dieses zulaufen. Diese Form und Qualität von Bildungsarbeit kennzeichnet der brasilianische Befreiungspädagoge

Freire (1979) als *befreiende Praxis*, die immer „wirkliches Wort“ (ebd., S. 71) und „Einheit von Reflexion und Aktion“ (ebd., S. 53) ist; ihre „richtige Methode liegt im Dialog“ (ebd., S. 52), dessen Konkretisierung wird „problemformulierende Bildung“ (ebd., S. 68) genannt – eine „*Bewegung*, die den Menschen (...) *engagiert*“ (ebd., S. 69).

Neben dem Moment der Befreiung sind für Bildung als Bewegung außerdem kennzeichnend: der *mimetische* Aspekt als Knotenpunkt von Sozialem und Kulturellem, der mit Waldenfels (2002) vier Bedeutungen umfasst: Vorstellung, Vergegenwärtigung, Darstellung und Stellvertretung. Auf die pädagogische Relevanz des Zusammenhangs von Präsentieren und Repräsentieren als *strukturiertes Zeigen* (und die Auswahl des zu Zeigenden) hat Mollenhauer (2008) hingewiesen. Zeichen stellen demnach nicht bloß etwas dar, sondern das Abbilden selbst wird zur Produktion einer *veränderten* (Zeichen-)Beziehung, die bzw. das dann wiederum Neues bzw. andere Ordnungen freizusetzen vermag. Das Mimetische der Bildungsbewegung verweist außerdem auf die anthropologischen Voraussetzungen der Menschen (etwa Positionalität, aber auch Vulnerabilität) und zugleich auf die damit zusammenhängenden Dimensionen des Sozialen und Relationalen. Diese Bewegungen sind insofern evolutionär und im Hinblick auf Sozialisierung und Kultivierung von Praktiken und Techniken höchst bedeutsam; der Konnex von Vor- und Nachahmung ist außerdem eingebettet in die Grunderfahrung der Reziprozität – Bildungsbewegung hat immer mit (dem) Anderen (und mir Selbst als einem Anderen) zu tun. Daran kann ein weiterer Aspekt von Bildungsbewegung anschließen: Bildung als *Resonanz Erfahrung* und ‚Mittel‘ wider die (Selbst-)Entfremdung (Jaeggi, 2016). Im Kontext von Bildung hieße das, jener Logik entgegenzuwirken, die (lebendige) Beziehungen dort vortäuscht, wo es sich um „Beziehung[en] der Beziehungslosigkeit“ (ebd., S. 20) handelt – um Bezüge zu „einer als gleichgültig und fremd erfahrenen Welt gegenüber“ (ebd., S. 21). Demgegenüber sind Bildungsbewegungen, so sie resonatorisch sind, „*bezogene* Beziehung[en]“ (Rosa, 2016, S. 305), deren Einüben die Kultivierung eines „menschliches Grundbedürfnis[es] und eine[r] Grundfähigkeit“ (ebd., S. 293) adressiert. In diesem Sinn kann Bildung als Praxis durch vier Momente charakterisiert werden (ebd., S. 83ff), die wechselseitig für beide Pole der Relation und diese selbst gelten: Bildungsbewegungen haben Antwortcharakter und bezeichnen ein Berührt-werden, sie sind Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, dabei transformatorisch und bleiben stets unverfügbar. Als

letztes Moment möchte ich das Entwickeln von *utopischer* Kompetenz bzw. eines „Möglichkeitssinn[s]“ (Musil, 2014, S. 16) erwähnen. Gemeint ist damit der Sinn für das „Noch-Nicht“ (Bloch, 1985a, S. 224ff), d. h. das Mögliche, das im Wirklichen der Welt enthalten *ist*; dieser „Prozess [...] alle[n] erst Partial-Bedingten“ (ebd., S. 225) konkretisiert sich und „seine Tendenz aufs Erfüllende [wird] desto stärker, je mehr die Aufgaben, die es sich stellt, objektiv lösbare geworden sind.“ (ebd., S. 360f) Es handelt sich mithin um eine „Fähigkeit“ (Musil, 2014, S. 16), die das Mögliche im Wirklichen spüren und erkennen lässt und dabei zugleich den Willen fördert, jene Umstände zu verändern, die Mögliche im Wirklichen zur Un-Möglichkeit binden und dazu isolieren (ebd., S. 244–247). Darin liegt nun ein „Vergessene[r] Zusammenhang“ des Kernkonzepts *Bildsamkeit* (Herbart, 2003, S. 11f) bürgerlicher Bildung, der „kinetisch-pädagogisch“ gehoben werden kann und dieses dabei jedenfalls nicht ent-wertet: „[D]ie Herausforderung durch den Entwurf dessen, der ich sein könnte, bringt eine *Bildungsbewegung* hervor, (...) die Bedingung dafür [ist], dass *Bildsamkeit als Möglichkeit zur Wirklichkeit* wird.“ (Mollenhauer, 2008, S. 103)

Pädagog*innenbildung als Praxis von Bildungsbewegungen

Anfangs war Bildung als Antwort- und Bestimmungsversuche umrissen worden, die mit der menschlichen Suche nach *guten* Lebensformen einhergehen. Nunmehr kann den abschließenden Reflexionen vorangestellt werden, dass diese letztlich unbestimmt bleiben müssen, um sich als Bewegung(en) *erhalten* zu können; das gilt auch für spezielle Domänen der Bildung, wie etwa jene von Pädagog*innen in ihrer Funktion als berufliche Rolle und deren je besonderem professionellen Selbst. Pädagog*innenbildung ist zu allererst – wie jede Bildung (im dargestellten Sinn) – eine Praxis, d. h. sie intendiert und *ist* Handeln und Tätigkeit. Ihr ‚Ort‘ lässt sich an der Grenze (eigentlich: im Grenzbereich) von Möglichem und Wirklichem erfahren. Paradoxerweise setzt diese Praxis etwas voraus, was eigentlich erst in ihrem Vollzug erlangt werden soll: Orientierung. Pädagog*innenbildung, die das ernst nimmt, wird Lernende als situierte Subjekte begreifen, die zuallererst erfahren, verstehen und erkennen sollten, ‚wo‘ sie stehen und dass ‚ihre‘ Welt perspektiviert ist. Bildung meint insofern recht

eigentlich das Einüben von Perspektivenwechsel und die dazu nötige Bewegung; sie kultiviert und stärkt eine Kraft, die es den Akteur*innen ermöglicht, beweglich zu bleiben und ‚die‘ Welt als *ein* Pluriversum von Möglichem zu sehen. Das angesammelte Arsenal der Bildungswissenschaften stellt in diesem Sinn nicht bloß Inhalte für diese Bewegungen zur Verfügung – schon gar nicht primär, um angeeignet zu werden. Ihr eigentlicher Sinn besteht in der Orientierungsleistung im Rahmen der Bestimmungsversuche von Pädagog*innen, ihr *pädagogisches Arbeiten* (z. B. als Lehrer*in) zu konkretisieren. So sehr dies eine Aufgabe ist, die von Subjekten angesichts ihrer jeweils individuellen Entwicklungsgeschichte zu bewältigen ist, so sehr bedeutet dies eben *auch* ein Abmühen an einem Allgemeinen. Dessen inklusiv-demokratische Bedeutung zeigt sich, wenn Fragen wie diese gestellt werden:

- Worin besteht der Kern (das Exemplarische – auch Elementare und Fundamentale) der Tätigkeit von Pädagog*innen?
- Wie können Fähigkeiten, gar Talente und Begabungen der Lernenden in den institutionalisierten Aneignungsprozessen des Arsenal der Anerkennung finden sowie wirksam und für die (spätere) Bildungsarbeit zur Wertschöpfung werden?
- Wie können die Lernenden einander zu Bewegungspartner*innen werden – jedenfalls aber zur wechselseitigen Voraussetzung eigener, steter Bewältigungsarbeit im Rahmen von (Aus-)Bildungsprozessen? Und was bedeutet das für eine Bildungspraxis, die sich letztlich in/an *einer gemeinsamen Welt* ausdrückt und dort ihre Spuren hinterlässt – oder anders formuliert: Wie lässt sich die Erfahrung der Multiperspektivität von Welt und ihre Strukturiertheit als *ein* Pluriversum didaktisieren und methodisch ‚einfangen‘?

Die so gemachte Bewegungserfahrung kann insoweit als Irritation der bisherigen und jeweils aktuellen Situiertheit aufgefasst und vor dem Hintergrund anderer Entwicklungsanforderungen dieser Lebensphase an angehende Pädagog*innen (z. B. selbstständige Lebensführung einüben) betrachtet werden. Um den phylogenetischen Charakter dieser Bildungsaufgaben erfahr- und verstehbar zu machen, eignen sich Bewegungslogiken, die reziprok strukturiert sind. Sie können nicht bloß in den Veränderungsprozessen Sicherheit geben und (gemeinsam-geteilter) Ursprung wie Fluchtpunkt der Bewegungen sein, sondern werden am ehesten dem „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt, 2014, S. 225) gerecht.

Pädagog*innenbildung ist sonach das Einüben eines Miteinander unter Menschen, das eine spezifische Form des (Sich-)Bewegens nahelegt und dessen Vollzug bedeutet, diese auch anderen Menschen zeigen zu *können* und sich mit den sodann Lernenden mitbewegen zu *wollen*. Die gemeinte Formgebung wird als Dialog beschrieben, dessen Wesen dem Grunde nach darin besteht, mit *eigener Stimme* sprechen zu können und sich dennoch *gemeinsam* von *einer Sache* zu *überzeugen*. Vom ‚Ende‘ bzw. ‚Ergebnis‘ her betrachtet, führt diese Pädagog*innenbildung zur Etablierung einer subjektiven, theoriegeleiteten und reflektierten Entwicklungsdidaktik – jener authentischen und subjektiv als „stimmig“ empfundenen Weise, eigene Bewegungserfahrungen als gattungsspezifische zu erkennen und verstehen und anderen diese Erfahrung zu *zeigen* und sie zum (Mit-)Bewegen aufzu**fordern**. Dies ist hier als ein Akt der veränderten Perspektivengewinnung dargestellt worden: ‚Die‘ Welt wird heller und bunter, sie vervielfältigt sich, verliert aber jedenfalls an *Eindeutigkeit*. Zugleich wird sie lebendiger und damit unverfügbar; sie ist dann mit ihrer eigenen Stimme zu hören – gleichsam einem Chor; Stimmen, die dann nicht mehr ein Antwortarsenal bilden, sondern selbst zu fragen beginnen, Antworten und Engagement (ein-)fordern. Die Bewegung wendet sich erneut – nun auf den Bewegungslehrenden: Er*Sie wird zum Lernen und aufgefordert, abermals eigene Bewegungen darzustellen. Ich denke, dass die Ganzheitlichkeit dieser Prozesse augenscheinlich ist: Pädagog*innenbildung als Bewegungslehre wird die Körperlichkeit der Sich-Bildenden ernst nehmen und ihre Situiertheit jeweils auch als Grenzziehung, -überschreitungs- und -bewahrungsversuche begreifen und die Bewegenden als begrenzt anerkennen. Und doch sind diese Grenzen, das Unverfügbare des Lebendigen ‚darin‘ und die unberechenbare Wechselwirkung kein Grund für Skepsis oder Erstarren – im Gegenteil: Die Unbestimmtheit kann auch *notwendig* als Beweglichkeit erfahren werden, als Aufforderung zum Hoffen und dazu, dass das Mögliche im Wirklichen sich zu zeigen beginnt. Diese Praxis (rationalen) Glaubens, so schreibt Fromm (2016, S. 138ff), sei die „Voraussetzung (...) der Praxis der Kunst des Liebens“ (ebd., S. 138). Was könnte pädagogische Praxis denn anderes sein, als sich liebevoll dem Anderen zuzuwenden – getragen vom unbedingten Wollen, ihm*ihr in nicht-intimen Beziehungen/im Nicht-Privaten Unterstützung bei der Bewältigung von (Entwicklungs-)Aufgaben zu sein; Bewegungen dort zu erahnen, zu ‚unterstellen‘ bzw. erwarten und anzuerkennen, wo sie

sich *noch nicht* (vollständig) zeigen können – sie dann auch wahrzunehmen und zu würdigen, wenn sie sich freisetzen; im Anderen den Willen zur Bewegung zu evozieren und mit ihm* ihr den Horizont freimachen und ordnen, die Perspektiven wechseln und sich davon erzählen – und all das nicht mit der Intention, ‚den richtigen‘ Weg zu zeigen und ‚die rechte‘ Bewegung zur Nachahmung aufzuzwingen, sondern um die Bewegungsfähigkeit einer Erfahrung zugänglich zu machen und Freude an sowie ein Bedürfnis für (gemeinsame) Bewegungen zu ‚erzeugen‘?

Literatur

- Arendt, H. (2014). *Vita activa*. Piper.
- Bauer, K.-O. (2005). *Pädagogische Basiskompetenzen*. Juventa.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik*. Juventa.
- Benner, D. & Brüggen, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174–215). Beltz.
- Berger, W. (2014). *Was ist Philosophieren?* facultas-UTB.
- Bieri, P. (2017). *Wie wäre es gebildet zu sein?* KomplettMedia.
- Bintinger, G., Eichelberger, H. & Wilhelm, M. (2002). *Eine Schule für dich und mich*. StudienVerlag.
- Bloch, E. (1985a). *Das Prinzip Hoffnung*. Suhrkamp.
- Bloch, E. (1985b). Ad Pädagogika. In E. Bloch, *Aufsätze zur objektiven Fantasie* (S. 224–412). Suhrkamp.
- Blumenberg, H. (2016). *Begriffe in Geschichten*. Suhrkamp.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung*. Beltz.
- Dewey, J. (2007). *Erfahrung und Natur*. Suhrkamp.
- Ehrenspeck, Y. & Rustemeyer, D. (2023). Bestimmt unbestimmt. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 368–390). Suhrkamp.
- Freire, P. (1979). *Pädagogik der Unterdrückten*. Rowohlt.
- Fromm, E. (2016). *Die Kunst des Lebens*. Ullstein.
- Gamm, H.-J. (2017). *Allgemeine Pädagogik*. Rowohlt.
- Herbart, J. F. (2003). Umriss pädagogischer Vorlesungen. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *J. F. Herbart. Umriss pädagogischer Vorlesungen*. WBG.
- Heydorn, H.-J. (2005). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Büchse der Pandora.
- Humboldt, W. v. (2010). Theorie der Bildung des Menschen. Ein Bruchstück. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt, Werke*, Bd. 1 (S. 234–240). WBG.
- Jaeggi, R. (2016). *Entfremdung*. Suhrkamp.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (2002). Bildung und ethische Maße. In N. Killius, J. Kluge & L. Resch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 151–170). Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene Zusammenhänge*. Juventa.
- Musil, R. (2014). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Rowohlt.

- Platon. (2009). Apologie. In U. Wolf (Hrsg.), *Sokrates. Sämtliche Werke*, Bd. 1 (S. 11–43). Rowohlt.
- Platon (2019a). Theaitetos. In G. Eigler (Hrsg.), *Sokrates. Sämtliche Werke*, Bd. 6 (S. 1–217). WBG.
- Platon (2019b). Timaios. In G. Eigler (Hrsg.), *Sokrates. Sämtliche Werke*, Bd. 7 (S. 1–209). WBG.
- Rekus, J. (2016). Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92(1), 46–56.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz*. Suhrkamp.
- Schneider-Reisinger, R. (2022). Allgemeine (inklusive) Pädagogik als Theorie-Praxis – 13 Bruchstücke. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Internationale Positionierungen* (S. 237–242). Waxmann.
- Schneider-Reisinger, R. (2024). ... durchaus als docta spes, als materialistisch begriffene Hoffnung. Methodologische Reflexionen zur Theoriepraxis allgemeiner/inklusive Pädagogik. In L. Rosen, P. Bastian, J. Friedrich, E. Gericke, B. Hopmann, S. Köhler & A. Köpfer (Hrsg.), *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung* (S. 49–68). Verlag Barbara Budrich.
- Waldenfels, B. (2002). Paradoxien ethnografischer Fremddarstellung. In I. Därmann & C. Jamme (Hrsg.), *Fremderfahrung und Repräsentation* (S. 151–182). Velbrück.
- Wilhelm, M. (2012). Entwicklungsdidaktik als Antwort auf den Anspruch der Individualisierung in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für Inklusion*, 2012(1–2). Abgerufen am 20.03.2025, unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/64/64>

Schneider, Robert, Prof. Dr. habil.,
<https://orcid.org/0000-0001-5927-0118>

Professor,

Institut für Bildungswissenschaften,
Pädagogische Hochschule Salzburg.

Arbeitsschwerpunkte:

Allgemeinpädagogische Grundlagen inklusiver Bildung,
Inklusion und Dekolonisierung (bes. Mad Studies),
materialistische (Behinderten-)Pädagogik.

robert.schneider@phsalzburg.at