

Klarstellung zu: Integrationspädagogik – Inklusive Pädagogik – Allgemeine Pädagogik

- Mindestens seit 1989 wird von Feuser eine Allgemeine Pädagogik formuliert, die nur noch in Klammern als Integrationspädagogik bezeichnet ist. Dies war lange VOR der vehementen Bewerbung der Inklusiven Pädagogik.
- Diese Allgemeine Pädagogik formulierte logisch gleichzeitig einen umfassenden politischen Auftrag, gegen separierende Kräfte vorzugehen und somit Integration zu betreiben, so lange noch nicht alle segregierenden Momente in der Gesellschaft überwunden sind.
- Integration ist also nicht ein Teil dieser Pädagogik sondern die Folge der Anwendung dieser Allgemeinen Pädagogik auf die separierende und segregierende Realität.
- Man könnte diese Allgemeine Pädagogik auch 'inklusiv' nennen, im Grunde schwingt dann aber da noch - wie bei Integration - die Inklusion als Aufgabe mit, die in der Allgemeinen Pädagogik völlig aufgehoben ist; d.h. es braucht die Benennung nicht, man könnte das aber tun (Anschluss an die internationale Benennung); in jedem Fall ist der Streit müßig und lenkt von den politischen Fragen ab!
- Der künstliche Widerspruch zwischen Inklusiver und integrativer Pädagogik fokussiert einen wünschenswerten aber von der Realität so weit entfernten Endzustand so sehr, dass die Nachrangigkeit, die dabei der Integrationspädagogik zukommt meiner Ansicht nach den Blick oder zumindest den Fokus auf die politischen Realitäten UND AUFGABEN (!) verstellt.
- *VertreterInnen der Inklusiven Pädagogik, die diesen Widerspruch weiter konstruieren bzw. sich über diesen profilieren, machen sich damit - für mich - der Verstellung dieser separierenden und inhuman wirksamen politischen Realität und damit dessen schuldig, was Basaglia ein 'Befriedungsverbrechen' nannte!*
- DIES ist der Grund weswegen ich diese Distanzierung von Inklusiver Pädagogik gegenüber der Integrationspädagogik vehement bekämpfe.
- Der Bezug in den internationalen (angloamerikanischen) Bereich ist als Verteidigung des Vorrangs der Inklusiven vor der integrativen Pädagogik ist nicht dienlich:
Ich habe gerade mit einem Freund gesprochen, der eine inclusive school Nähe Oxford besuchte, die in eine Geistigbehindertenschule auch andere Behinderte (Autisten) aufnahm!!! Kurz, im Ausland findet unter der internationalen Benennung 'Inclusive education' eine ebensolche Bandbreite guter und schlechter Pädagogik statt wie in der tatsächlichen 'Integration' in Deutschland.
- *Inklusive Pädagogik als Anschluss an die internationale Diskussion: OK! Aber NICHT in Absetzung von der Integrationspädagogik und nicht um den Preis des Verbots der Benennung von Behinderungen (- behindert werden!!!! -) und desintegrativen und segregierenden Gesellschaftsprozessen als Gegenstand eines fortdauernd notwendigen und immer auch politischen Kampfes für Integration!*

Entsprechend ist es FALSCH, wenn von VertreterInnen der Inklusiven Pädagogik, wie auch auf der WIKIPEDIA Seite 'Inklusive Pädagogik' behauptet und dort auch noch mit einer in der Sache FALSCHEN Grafik verdeutlicht wird, IntegrationsPÄDAGOGIK sähe auch unter integrativen Bedingungen die behinderten¹ Kinder als eine eigene Gruppe an!

Die Tatsache, dass 'diese' Kinder auch in integrativen Schulen sichtbar bleiben ist keine Eigenschaft der Integrationspädagogik, sondern das Ergebnis eines fortdauernd (auch unter 'integrativen Bedingungen') desintegrierenden Schulsystems, das individuelle Hilfen - wenn überhaupt - nur um den Preis von Diagnosen ermöglicht.

¹ im Sinne von behindert WERDEN!!! d.h. auch durch nicht an individuelle Bedingungen angepasste Pädagogik und DAS gilt für ALLE Kinder; Peter Rödler



Peter Rödler

Ein wahrer Einblick in eine unheimliche Inklusionsdiskussion

Der Artikel »Inklusion und Sonderpädagogik« von Ulrich Heimlich (ZfH 2/11, S. 44 ff) ermöglicht einen tiefen Einblick in die Verwerfungen der Inklusionsdiskussion insbesondere nach der Ratifizierung der UN – Behindertenrechtskonvention¹. In dem Begehren, hier mit wirklicher Sorgfalt sowohl den Forderungen der UN – Behindertenrechtskonvention nach Veränderung der Sonderbeschulungssituation in Deutschland, der aktuellen Inklusionsdiskussion um die behauptete Überwindung der Integrationspädagogik mit Hilfe der Inklusiven Pädagogik wie auch den in seinem Text durchaus traditionell gesehenen Erfordernissen sonderpädagogischer Hilfen in der pädagogischen Praxis zu entsprechen, werden die, in der aktuellen Diskussion in der Regel weitgehend ignorierten Brüche dieser Situation als nicht zu übersehene Widersprüchlichkeiten überdeutlich.

Ich möchte diesen Text deshalb dazu nutzen, diese Widersprüche aufzuzeigen, um dann anschließend an diesen entlang durch eine Trennung der hierbei immer wieder vermischten Ebenen zwischen Politik im Allgemeinen, pädagogischer Theorie, Schulorganisation und pädagogischer Praxis zu versuchen, eine gewisse Klärung der Zusammenhänge zu erreichen. Ich betone, dass es mir dabei vor allem um diese Klärung und weniger um eine Kritik an Heimlich geht, dessen Sorgfalt in der Erarbeitung ihn zum Boten einer problematischen und zunehmend kontraproduktiven Realität macht. Die Deutlichkeit dieser Realität in Heimlichs Text macht also meine folgenden Klarstellungen erst möglich.

Heimlich weist in seinen Vorbemerkungen auf die durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention entstandene starke Dynamik im Hinblick auf Inklusion hin. Die mit diesem Akt akzeptierten internationalen Forderungen stellen einen deutlichen Stress für das konventionelle in Deutschland entstandene extrem differenzierte Schulsystem, d.h. die Dreigliedrigkeit des Regelschulsystems, das extrem ausdifferenziertes Sonderschulwesen wie auch den Föderalismus in der Bildungspolitik dar. Der internationale Maßstab wird durch dieses Faktum schlagartig bedeutsamer. So weist Heimlich darauf hin, dass in Deutschland weiterhin 80 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Sonderschule und nur 20 % eine Regelschule besuchten, während es in anderen Ländern in Bezug auf die Inklusion gar nicht mehr um das ‚ob‘ sondern nur noch um das ‚wie‘ ginge. Dabei betont er, dass in einem Inklusiven Bildungssystem »dieser Anteil umgekehrt werden« (44) müsse; eine Aussage, die nur schwer mit den im Folgenden referierten Aussagen und Überlegungen in Einklang zu bringen ist!

1 Der Artikel hier nimmt den Artikel von Heimlich zum Anlass, die aktuelle Inklusionsdebatte, die sich in all ihren Aspekten und Widersprüchlichkeiten in dem sehr sorgfältigen Text Heimlichs umfassend spiegelt, zu reflektieren. Er ist nicht als Gegenartikel zu Heimlich gedacht. Dennoch verweigerte die Zeitschrift für Heilpädagogik die Annahme dieses Artikels mit dem Hinweis auf ihr Statut, keine Kontroversen Artikel zu veröffentlichen.

Mit Blick auf die international in Bezug auf Inklusion weiter fortgeschrittenen Länder weist Heimlich dann richtig darauf hin, dass sich im Zuge dieser Entwicklung nicht alleine die Sonderpädagogik sondern auch die Allgemeine Pädagogik und die Schulpädagogik zu bewegen habe, was in der deutschen Diskussion zu wenig berücksichtigt würde. So sehr diesem Hinweis zuzustimmen ist, stellt sich aber bei dieser Argumentation doch auch die Frage, in welcher Weise sich die Sonderpädagogik im Spiegel der Aussagen Heimlichs zu wandeln habe. Der Text bietet hier praktisch ausschließlich die neue Situierung dieser Tätigkeit in Regelinstitutionen und die sich hieraus ergebenden Folgen, wie die Zusammenarbeit mit Regelpädagogen, reguläre Implementierung der Sonderpädagogik in der Allgemeinen Schule usw. an, *die sonderpädagogische Aufgabe und Perspektive, werden dagegen nicht in Frage gestellt!*

In dem folgenden Abschnitt bezieht sich Heimlich nun auf die Zielsetzung Inklusiver Bildung, wobei er mit der Übernahme der These von der Überwindung einer weiter als Sonderpädagogik identifizierbaren Integrationspädagogik durch die Inklusive Pädagogik ohne weitere Diskussion im wesentlichen die Position von Hinz – inklusive aller Inkonsistenzen dieser Position (s.u.) – übernimmt. In diesem Zusammenhang zeigt Heimlich hier richtig, wie sehr das Konzept der Inklusion keines der Schulorganisation und -pädagogik alleine betrifft, sondern nur unter der Bedingung grundlegender Änderungen innerhalb des Gemeinwesens zu realisieren ist. Heterogenität als grundlegendes Paradigma betrifft damit, so Heimlich (46), nicht alleine Menschen mit Behinderungen sondern auch solche mit sozialen Benachteiligungen – Marginalisierung, Armut – wie natürlich auch Menschen aus anderen Kulturkreisen.

Nun ist dieses zwar wahr, und wurde und wird auch heute leider noch sehr wenig deutlich gemacht, was den Wert dieses Hinweises ausmacht (!), aber diese Erkenntnis korreliert nun nicht typisch mit Inklusion sondern besteht seit den 70er Jahren schon in der traditionellen Sonderpädagogik (Iben, Begemann). Gerade dies führte ja zu der Erkenntnis, dass Behinderung (Handicap, im Unterschied zu evtl. vorhandenen Schädigungen Impairment; ICIDH) insgesamt eben der Effekt der sozialen Benachteiligung ist, die nur durch Teilhabe (Partizipation; ICF) und d.h. Integration der durch Ausschluss Benachteiligten aufzuheben ist. Diese These von der sozialen Konstruktion von Behinderung durch Isolation aus »normalen« gesellschaftlichen Umfeldern gilt denn auch seit 1974 (Jantzen: Sozialisation und Behinderung) als die zentrale These, der Integrationspädagogik. Und es war gerade auch diese These und deren gesellschaftskritische Folgerungen, die in dieser Zeit immer wieder zu heftigsten Angriffen auf eine solcher Art grundlegend auf Integration bedachten Pädagogik von Seiten der traditionellen Sonderpädagogik, mit ihrem Fokus alleine auf das Individuum, führte.

Bei Heimlich führt dieser Hinweis auf gesellschaftliche Exklusionsprozesse und damit verbundener Belastung von Entwicklungsmöglichkeiten in Verbindung mit dem Konzept der Inklusion, d.h. des Umgangs mit diesen Prozessen, innerhalb der Allgemeinen Schule zur Heterogenität als deren zentraler Kategorie. Dabei benennt er als die Pädagogik, die sich hierfür kompetent und verantwortlich erklärt, die Sonderpädagogik! So diene im Rahmen der Inklusion die sonderpädagogische

BHP 50(2011)3

Kompetenz noch größeren Gruppen als innerhalb des Sonderschulwesens, so dass hieraus logisch ein *Ausbau* der Sonderpädagogik im Rahmen der Inklusion notwendig würde. Die Aufgabe selbst beschreibt Heimlich mit folgenden Worten: »Eine konsequente Individualisierung des Bildungsangebots bei gleichzeitiger Wahrung der gemeinsamen thematischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzung auch im Sinne von Bildungsabschlüssen dürfte dabei eine der größten didaktisch-methodischen Herausforderungen darstellen.« (48)

Frappierend auch hier, wie treffsicher Heimlich den Dreh- und Angelpunkt integrativer bzw. inklusiver Pädagogik, der letztlich über das Vorhandensein inklusiven Lernens entscheidet, beschreibt. Dieser Punkt, der ‚Gemeinsame Gegenstand‘, der auch in den Forderungen nach Inklusion in der Regel in dieser nicht Klarheit benannt wird, wurde seit den 80er Jahren innerhalb der Integrationspädagogik von Georg Feuser vielfältig und systematisch, als notwendige Ergänzung zur reinen Binnendifferenzierung, erarbeitet.

Allerdings, und hier wird die Problematik überdeutlich, wird dieser so entscheidende Punkt im Weiteren in keiner Weise von Heimlich benutzt; ja im Gegenteil verweist der Hinweis auf offensichtlich fortdauernd vorhandene differenzierte Bildungsabschlüsse in dem Zitat auf das Verhaften seiner Position innerhalb der traditionellen Sonder-(Schul-)pädagogik.²

Dies wird auch in dem folgenden kurzen geschichtlichen Abriss, in dem Heimlich die Entwicklung der Überlegungen innerhalb der Sonderpädagogik seit 1994 darlegt und von daher die heutigen Aufgaben bestimmt, sehr deutlich. So werden hier zwar der Wechsel von der Defizit- zur Kompetenz- und Ressourcenorientierung und die Aufweitung des Blicks von dem Individuum allein hin auch auf sein Umfeld (ökologischer Ansatz) beschrieben, letztlich bleibt jedoch der traditionelle Individualblick erhalten. Ein Bruch mit der Tradition im Sinne eines relationalen Verständnisses der Behinderung als soziales Konstrukt wird nicht erreicht.

So äußert sich Sonderpädagogik weiterhin als eine Folge von Diagnose (Schulleistungen, Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen, Fähigkeitsprofilen...) Intervention (Einzelförderung, Kleingruppenförderung, Unterricht, Einzel- und Gruppentherapie ...) und Evaluation (Selbst- und Fremdevaluation, formative und summative Evaluation), die von beratenden Begleitmaßnahmen (Eltern, Lehrer, Schüler, Systeme ...) flankiert werden (49). In dieser Stellungnahme wird überdeutlich, dass sich *diese* Sonderpädagogik trotz Ressourcenorientierung und ‚Kind-Umfeld-Analyse‘ in kaum nennenswerter Weise über das ursprüngliche Paradigma nach dem medizinischen Modell hinaus entwickelt hat. Sie ist, entsprechend dem neoliberalen Mainstream heute, funktionell outputorientiert, misst die Leistungen

2 In gleicher Weise wie es z.B. völlig unsinnig ist, wie die Rhein-Zeitung (1.12.10) schreibt, »Gymnasien für geistig Behinderte (zu) öffnen?«: Eine Schule, bei der jetzige »Gymnasialisten« und jetzige »geistig Behinderte« miteinander lernen, ist eine »Schule für Alle« und kein Gymnasium! Dies meint dabei NICHT die Umbenennung, sondern zeigt auf, dass dieses Projekt eine komplette Änderung des Selbstverständnisses, der Schulorganisation und der Didaktik in dieser Schule als NOTWENDIGE Bedingung erfordert!

der Menschen an Standards und übergeht damit völlig den sozialen Gehalt der Lerngegenstände, der sich eben erst in und aus *Kooperationen* heraus in Dialogen zwischen den Beteiligten als Wechselbezug von persönlichem Sinn und allgemeiner Bedeutung erschließt. Eine ‚Individualisierung‘ im Sinne Heimlichs dagegen, separiert unter *allen* schulischen Bedingungen – auch unter der der *formalen* Inklusion – alle Beteiligten, indem sie Ihnen die Semantik des gemeinsamen Lernens entzieht.

Die Aufforderung zum Dialog, mit der Heimlich seinen Beitrag beschließt: »Alles wirkliche Leben ist Begegnung« (Buber (1923) nach Heimlich S. 53) stellt dem gegenüber wohl die deutlichste Kontradiktion dieses Textes dar und zeigt, wenn man Heimlich nicht reine Fachprosa unterstellt, wie weit die Zerrissenheit der von ihm dargestellten Zusammenhänge geht.

Auf dieser Basis bleibt für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention für die Sonderpädagogik als Aufgabe alleine der Ortswechsel an die Regelschulen und die Ausdehnung ihrer Aufgaben innerhalb dieses neuen Feldes im Sinne einer ‚Qualifizierung‘ der Allgemeinen Pädagogik im Sinne der Sonderpädagogischen Kompetenzen. »Der Ausgangspunkt sonderpädagogischer Förderung ist damit die Entstehung eines Problems im Lernen oder in der Entwicklung. Sonderpädagogik wird hier also aus problematischen Lern- und Entwicklungssituationen konstituiert, da ohne diese Problemlagen kein sinnvoller Anknüpfungspunkt für die Arbeit der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gegeben ist« (51) wobei diese ‚Probleme‘ ressourcen- und damit kompetenzorientiert gesehen würden. Der Unterschied zu Bleidick: »Behinderung wird erst dadurch pädagogisch relevant, dass sie als entscheidende intervenierende Variable in der Erziehung auftritt« (Bleidick 1984, S. 86) ist nicht erkennbar.

Beleg hierfür ist dabei auch der deutliche Hinweis auf den Vorzug, welchen Heimlich der direkten gegenüber der indirekten Förderung gibt (51), d.h. es geht nicht um einen inklusiven Unterricht entlang eines gemeinsamen Gegenstandes (indirekte Förderung) sondern um einen traditionellen Unterricht mit ergänzender ‚intervenierender‘ direkter Förderung des ‚inkludierten‘ Kindes. Auch hier wird eine Position jenseits einer Vorstellung einer möglichen heterogenen Lernkultur, durch die und in der alle Kinder lernen, deutlich.

Ähnlich wirkt der geforderten ‚Dialog‘ mit der Schulpädagogik (53) sehr einseitig, bedenkt man das klar definierte sonderpädagogische Eingreifen (‚Intervention‘) in den Unterricht, das im Spiegel der Ausführungen wenig Raum für aktive Beiträge der Allgemeinen Pädagogik zu dem gemeinsamen Projekt bietet und sich so doch eher unsymmetrisch-monologisch artikuliert, eine ungünstige Voraussetzung für die Entstehung von Dialogbereitschaft auf der »anderen« Seite!

Fassen wir die aufgezeigten Probleme zusammen, so ergeben sich folgende Punkte:

- Heimlich vollzieht einerseits die radikale Position der Inklusion von Hinz, dass innerhalb der *Integrationspädagogik* die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf systematisch weiterhin sichtbar seien, mit und schafft aber andererseits mit der von ihm vertretenen Position der Rolle der Sonderpädagogik an Regelschulen, eben eine solche *sonderpädagogische* Situation.

- Internationale Positionen zur Inklusion werden in der Form von Konkurrenten in Bezug auf Vergleichsuntersuchungen, nicht aber in der Tiefe ihrer jeweiligen Konzepte beschrieben. Die Tatsache, dass die Verwendung der Inklusion in Absetzung zur Integration dabei eher ein Phänomen des deutschsprachigen Raumes ist, der international so praktisch keine Rolle spielt, wird so nicht sichtbar.
- Wenig Bezug zur eingenommenen Position der Inklusion hat dabei auch, dass die Tatsache, dass In Deutschland weiterhin 80 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Sonderschule und nur 20 % eine Regelschule besuchten, beklagt und gefordert wird, dieses Verhältnis, an den internationalen Zahlen orientiert, umzukehren. Mag dies quantitativ als Fortschritt erscheinen, so ist diese Position angesichts der Gefahr der Entstehung eines ‚Harten Kerns‘ nicht inkludierbarer Menschen im engen Sinne gefährlich. So ist es fraglich, ob vor dem Hintergrund der Universalität der Gültigkeit des Inklusionsparadigmas *für alle* Menschen, diese dann überhaupt noch als solche erscheinen. Der Grat zu den Argumenten Peter Singers ist hier schmal! Wesentlich bei der Entstehung dieser Position ist auch wieder der von sozialen Voraussetzungen völlig gereinigte Blick des Individualparadigmas.
- Die Forderung, die Allgemeine Pädagogik müsse sich hin zu einem Dialog zwischen Allgemeiner- und Sonderpädagogik bewegen, lässt in den beschriebenen Ausführung keinerlei Schnittmenge für diesen Dialog erkennen: es gibt ein Problem und dann kommen die Spezialisten. SO entsteht kein Raum, in der Weise von einander zu lernen, dass das Allgemeine im Besonderen und die Vielfalt im Allgemeinen erkannt werden kann. Der Text exekutiert die Trennung, die er an der Allgemeinen Pädagogik beklagt.
- Auch die Kompetenzorientierung greift zu kurz, bleibt der Fokus doch immer an eine direkte Maßnahme (Intervention) der Sonderpädagogik gebunden, funktionell (vgl. Schaubild S. 49) und klammert damit letztlich eigene Stellungen und Intentionen der Schülerinnen und Schüler aus.³
- Gesellschaftliche Marginalisierungen – letztlich die realen Behinderungen – werden gesehen, aber nicht in das Verständnis der Konstitution von Behinderung mit einbezogen.
- Ebenso wird bei Heimlich's Ausführungen an zentraler Stelle, der Beschreibung der Aufgaben der ›Sonderpädagogik unter inklusiven Bedingungen‹, der Gemeinsame Gegenstand zwar beschrieben (›*konsequente Individualisierung des Bildungsangebots bei gleichzeitiger Wahrung der gemeinsamen thematischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzung*«, S. 48), aber als solcher nicht erkannt und damit auch nicht adäquat genutzt. Damit wird aber dem abschließend geforderten Dialog als Grundform des Lehr-Lern-Prozesses die Basis, nämlich seine Sozialität, entzogen.

Alle diese Kontradiktionen zusammengefasst heißt die Nachricht des Artikels letztlich: Eine gelingende Inklusion stellt sich als eine Ausweitung der sonderpäd-

3 Dies entspricht dem Mainstream der empirischen Pädagogik heute, die den, diesen Bereich einschließenden, Kompetenzbegriff Weinerts (vgl. 2001, S. 27 f) kurzer Hand wegen fehlender Messbarkeit um die Aspekt des Volotionalen vermindert und ausschließlich auf den Bereich des Kognitiven bezogen hat (vgl.: Klieme/ 2006, S. 4).

agogischen Kompetenzen auf den Regelschulbereich, eine Ausweitung der Aufgaben dort im Sinne der Sonderpädagogik und damit an einen notwendigen Ausbau der Sonderpädagogik gebunden, dar!

Im Folgenden möchte ich nun versuchen, diese gefundenen Brüche, entlang eigener Überlegungen mit dem Ziel einer produktiven Aufhebung, zu erläutern.

Zentrales Problem und Grundlage der meisten dieser Kontradiktionen, sowohl bei Überlegungen aus der traditionellen Sonderpädagogik allerdings aber auch z.T. aus dem Bereich der Inklusionsbefürworterinnen und –befürworter, ist die Dominanz des individuellen Blicks. Dieser Blick, der dem Individuum das »Recht auf individuelle (»angemessene«) Förderung« oder das »Recht auf Inklusion« zuspricht, entwirft damit dieses als eine monadische, voraussetzungslose letztlich asoziale Entität. Das Verständnis der konstitutiven Bedeutung des Sozialen als Voraussetzung und Bedingung für *jedliche* Entwicklung von *allen* Menschen – nicht nur auf Grund von Beeinträchtigung – geht dabei verloren, obwohl gerade dieses die anthropologische Basis der Inklusionsforderung darstellt.

Inklusion erschöpft sich eben nicht in Individualisierung und Binnendifferenzierung mit etwas flankierenden sozialen Beigaben! Im Gegenteil steht eine überschießende Individualisierung der Inklusion sogar entgegen! Inklusion auf der Basis eines Menschenverständnisses, das Menschen dagegen als ausnahmslos sozial begreift, heißt: die Gestaltung eines sozialen Raumes als Lebens- und Entwicklungs- und Lernraum in dem die Vielfalt der Beteiligten nicht nur akzeptiert sondern existenzielle Grundlage der Entwicklung aller Beteiligten (!) ist. Hier wird deutlich: Inklusion ist im Idealfall also wesentlich *indirekte* (!) Förderung.

Gehen wir zunächst kurz auf die internationale Verwendung von Inklusion ein, die ja sowohl bei der Diskussion der UN Behindertenrechtskonvention, wie auch der Inklusionsdiskussion in Deutschland immer wieder als Beispiel für einen zeitgemäßen Begriff benannt wird:

Hier ist zu sagen, dass die Bezeichnung »Inklusion« im englischsprachigen Raum *NICHT* eine Weiterentwicklung von Integration bezeichnet, wie es im deutschsprachigen Raum von einigen Promotoren von Inklusion vollzogen wird, sondern dort bezeichnet *Inclusion* die Nicht-Aussonderung aus bzw. die Aufnahme von Menschen mit Beeinträchtigungen in umfassendere soziale Räume. So gibt es eine Schule in Großbritannien, die Menschen mit autistischen Verhaltensweisen in eine Schule mit Menschen mit Schwierigkeiten des Lernens aufnimmt und dies »Inklusion« nennt (!) – während entsprechende Ein- bzw. Nicht-Ausgliederungsprozesse bei Migranten als *Integration* firmieren.

Vor diesem Hintergrund ist die z.T. vehement vertretene These, die Inklusion sei eine Weiterentwicklung der Integrationspädagogik über diese hinaus, zumindest nicht durch internationale Bezüge zu legitimieren. Betrachten wir uns also für diese Frage die entsprechenden Diskussionen und Prozesse in Deutschland:

Spätestens seit 1989 wird von Feuser eine *Allgemeine Pädagogik* formuliert, die nur in Klammern als Integrationspädagogik bezeichnet ist. Dies war lange VOR der vehementen Bewerbung der Inklusiven Pädagogik der Fall. Diese *Allgemeine*

Pädagogik formulierte (anthropo-)logisch gleichzeitig einen umfassenden politischen Auftrag, gegen separierende Kräfte vorzugehen und somit Integration zu betreiben, so lange noch nicht alle segregierenden Momente in der Gesellschaft überwunden sind. Integration ist also nicht Teil dieser Pädagogik, sondern die Folge der Anwendung dieser *Allgemeinen Pädagogik* auf die separierende und segregierende politische Realität. Eine auf eine *Allgemeine Pädagogik* basierende Pädagogik ist also unter gesellschaftlichen Bedingung, die Menschen ausschließen notwendig politisch gegen diesen Ausschluss beauftragt. Sie wird so und erst im Sinne dieses politischen Anspruchs – *nicht durch eine andere ›Art‹ Pädagogik (!)* – zur Integrationspädagogik.

Natürlich könnte man diese *Allgemeine Pädagogik* auch ›inklusive‹ nennen. Allerdings gibt es hierfür eigentlich keinen Anlass. Darüber hinaus schwingt, im Vergleich zu Allgemeiner Pädagogik, auch bei dieser Bezeichnung – wie bei Integration – die Inklusion *als besondere Aufgabe* mit. Nichtsdestotrotz macht es im Sinne der internationalen Verständlichkeit – und nur deswegen – Sinn, eine Allgemeine Pädagogik eine ‚Inklusive‘ zu nennen.

Dabei gilt es aber Klarheit zu gewinnen, im wesentlichen erst einmal zu unterscheiden, was von den jeweiligen Konzepten jeweils – ›in vitro‹ – theoretisch begründet an anzustrebender Praxis beschrieben ist, und zum anderen, wie sich diese theoretischen Konzepte – ›in vivo‹ – in der gesellschaftspolitischen Wirklichkeit darstellen⁴. So findet in der Realität der Umsetzung international unter der Benennung ›Inclusive education‹ eine ebensolche Bandbreite verschiedenster Umsetzungen bis hin zur Inklusion von Autisten in eine Schule für geistig Behinderte (im Sinne von behindert werden) statt, wie in der tatsächlichen ›Integration‹ in Deutschland. Dass nun im Zuge der Auseinandersetzung um die politischen Folgen der Ratifizierung UN-Behindertenrechtskonvention Baden-Württemberg und Sachsen ihre Sonder(schul)pädagogische Versorgung als inklusive ausweisen, macht die Wichtigkeit dieser Unterscheidung deutlich.

Dabei zeigt diese Unterscheidung, dass es in der Theorie eben *keine* Unterschiede zwischen der Integration und der Inklusion gibt und dass auch bei dem Transfer der Überlegungen in die Praxis beide Konzepte gegen Pervertierungen ihrer Forderungen nicht gefeit sind. Wichtig ist aber gerade deshalb auch, dass die politisch deutliche Perspektive der ursprünglichen Integrationspädagogik über eine Inklusionseuphorie ohne praktische (s.u. zum gemeinsamen Gegenstand) und politische Tiefe solange nicht vergessen werden darf, wie eine nicht separierende Inklusion nicht für alle Menschen realisiert ist.

4 So sieht Integrationspädagogik unter integrativen Bedingungen die ‚Integrationskinder‘ eben nicht als eine eigene Gruppe an! Die Tatsache, dass ›diese‹ Kinder auch in integrativen Schulen sichtbar bleiben, ist keine Eigenschaft der Integrationspädagogik, sondern das Ergebnis eines fortdauernd (auch unter ›integrativen Bedingungen‹) desintegrierenden Schulsystems, das individuelle Hilfen – wenn überhaupt – nur um den Preis von Diagnosen ermöglicht!

Die immer wieder betonte Unterscheidung von der angeblich weniger weit reichenden Integrativen Pädagogik ist dagegen letztlich ein Streit, der, wie gezeigt historisch falsch, in jedem Falle aber müßig ist, und letztlich von den wirklichen, politischen Fragen der Integration als Teil der *allgemeinen* (!) pädagogischen Aufgaben in einer (sich) spaltenden Gesellschaft ablenkt.

VertreterInnen der Inklusiven Pädagogik, die den Widerspruch zu der Integrativen Pädagogik weiter konstruieren bzw. sich über diesen profilieren, machen sich dagegen – für mich – der semantischen Verstellung dieser separierenden und inhuman wirksamen politischen Realität und damit dessen schuldig, was Basaglia ein ›Befriedungsverbrechen‹ nannte! DIES ist der Grund weswegen ich diese Distanzierung von Inklusiver Pädagogik gegenüber der Integrationspädagogik vehement bekämpfe!

Die Vehemenz der Auseinandersetzung mit diesem Aspekts der Darstellungen Heimlich ist dabei einem zweiten Punkt geschuldet, der wiederum in kontradiktorischer Form in seinem Text deutlich wird: Es ist die Frage der Menschen mit so massiver Eigenart, dass eine einfache Annahme selbstbestimmten Lernens unter inklusiven Bedingungen realistisch nicht funktional ist⁵. Diese Menschen werden, wenn wir das Argument im Text von Heimlich, als Ziel von Inklusion einen Wechsel des Ausschlusses von 80 % der Menschen mit Beeinträchtigungen zu 20 % annehmen, als Nicht-inkludierbare zum ›harten Kern‹ für den das Menschenrecht der Inklusion offensichtlich nicht anwendbar ist.

Dabei trifft diese Kritik aber wiederum nicht nur den hier offensichtlich fortdauernd sonderpädagogischen Blick in diesem Argument, sondern auch eine Inklusionsargumentation, die sich *nicht* der Konkretion Ihrer Forderung nach ‚einer Schule für alle‘ wirklich *ohne jegliche Ausnahmen(!)* stellt.

Diese Forderung betrifft die geforderte politische Positionierung, differenziert diese aber in Bezug auf die theoretischen Grundlagen sowie die anzustrebende pädagogische Praxis nochmals erheblich. Im Spiegel der Arbeit mit Menschen, die traditionell diesem ‚Harten Kern‘ zugerechnet werden wird nämlich eine Notdurft sichtbar, die eben nicht nur diesen sondern *allen Menschen* eigen ist: gemeint ist die Abhängigkeit Ihres Lebens, Ihrer Entwicklung, ja auch ihrer Autonomie von dem Einfluss anderer Menschen. Der Mensch, das ‚Zoon politikon‘ ist in jedem Fall auf ›Hilfe anderer angewiesen⁶.

Eine voraussetzungslos gedachte Individualität – in der neoliberal interpretierten Welt das Anthropologon schlechthin – wird im Spiegel dieser Überlegungen zu einem Biologismus, der, wie die Geschichte immer wieder furchtbar zeigte, den Umschlag der Aufklärung in ihr Gegenteil markiert. Eine vertieft gedachte Allge-

5 Gemeint sind Menschen mit massiven physischen und psychischen Beeinträchtigungen, wobei beide Bereiche in der Regel ineinander übergehen, nicht voneinander zu trennen sind, insbesondere, da sich in der Regel unsere Gesellschaft von den alleine gelassenen Familien bis hin zu den institutionellen Sonderangeboten gerade hier als wirklich existenziell behindernd erweist.

6 Vgl. Rödler 1993/2003.

meine Pädagogik hat sich der Verführung dieses Reduktionismus zu entziehen. So gilt es eben nicht der Allgemeinen Pädagogik die Sonderpädagogik als spezifischen Reparaturbetrieb gegenüber oder hinzuzusetzen, sondern es gilt mit dem Wissen und der Erfahrung der Arbeit mit den außergewöhnlichsten Menschen das Wissen um das Allgemeine so anzureichern und zu erweitern, dass es *allen* zu Gute kommt.

Den hier angedeuteten Zusammenhang von Theorie und Praxis beschreibt Buber im Sinne der pädagogischen Vergegenwärtigung, wie ich meine, unvergleichlich:

»... And this is still not enough: his reflection also grasps the remembered share of other men in the common situations, grasps the remembered relation from the one side and from the other. In such integrative making-present of human existence, his knowledge of what man and only man is becomes ever more complete.«⁷

Bildungsprozesse zeigen sich, so verstanden weniger als Memorieren von Wissen, auch nicht das Einüben funktionell effektiver Kompetenzen, sondern eine wechselseitige Teilhabe an der Welt des/r Anderen die/der mit seiner/ihrer *differenten* Perspektive die eigene störend erweitert. Selbstverständlich kann es hierbei auch um das Teilen von Wissen oder funktionellen Kompetenzen gehen. Wesentlich ist und bleibt aber immer, dass der zentrale Ansatzpunkt bei dieser Wechselwirkung immer ein gemeinsamer Bedeutungsraum ist, in dem sich die Beteiligten mit ihren jeweiligen Sinnbildungsprozessen wiederfinden können. Das gilt insbesondere auch, wenn, wie bei Buber auch, eine Unsymmetrie in der Verantwortung für die Prozesse zwischen Lehrer und Schüler angenommen wird. Die Aktivität des Lehrers ist dabei kein ›Dazwischen-gehen‹, keine ›Intervention‹ sondern eher die Herstellung eines Konvents (*convenire*: Zusammenkommen), der von den Schülern in ihrer jeweiligen Eigenart als sinnvoll erlebbar wird.

Dass dieses von Pädagoginnen und Pädagogen insbesondere seit der Reformpädagogik immer wieder beschworene Setting eben nicht die ineffektive ›Kuschelnische‹ von romantischen ›Gutmenschen‹ darstellt, sondern wesentliche Bedingungen einer – durchaus auch im Sinne des ›Outputs‹ – erfolgreichen Pädagogik beschreibt, wird in neuerer Zeit von der Neurobiologischen Forschung (Damasio, Roth, Singer, Bauer, Hüther) überzeugend gezeigt⁸.

Aufgeklärte Bildung ist so gesehen grundsätzlich krisenhaft. Als Metapher: auf der einen Seite Comenius ›Alle alles lehren!‹ und auf der anderen Seite die gera-

7 (Martin Buber in: Rome 1964. S. 59) Und das ist noch nicht genug: Sein Nachdenken erfasst auch den erinnerten Teil von anderen Menschen in entsprechenden Situationen, bezieht sich auf die erinnerte Beziehung von der einen und der anderen Seite aus. In einer solch integralen Vergewisserung der menschlichen Existenz, wird sein Wissen was der Mensch und nur der Mensch ist zunehmend komplettiert.

8 Dem Erfolg des heute praktisch flächendeckend eingeführten output-orientierten Steuerungsmodells von Bildungsprozessen liegen dagegen nicht irgendwelche sichtbaren, gar empirisch nachgewiesenen pädagogischen Erfolge, sondern allein die Macht politischer Faktizität der Durchsetzung dieses Systems zu Grunde. Eine vergleichende Erhebung der Wirksamkeit gegenüber der input-orientierten Steuerung vorher, fand nicht statt.

dezu monadische Figur des Emile bei Rousseau⁹. D.h. aber auch, dass die Inhalte der pädagogischen Prozesse sich jeweils erst in der pädagogischen Praxis ergeben und deshalb letztlich nicht standardisiert, d.h. völlig beschreibbar sind. Dies wendet sich *nicht* gegen Rahmenpläne die diesen pädagogischen Begegnungen gesellschaftlich gewünschte thematische Räume im Wortsinne »ans Herz legen«. Gemeint ist damit nicht eine detaillierte überprüfbare »Outputvorschrift« sondern Angebote, die unter dem wesentlichen Aspekt der jeweiligen Motivation – individueller und kultureller Hintergründe – in durchaus verschiedener Weise und sicher auch unterschiedlichen Ergebnissen bearbeitet werden sollen.

In Verbindung mit der Thematik von Integration und Inklusion ergeben sich im Zusammenhang mit der Festlegung von Bildungsstandards noch weitere entscheidende Probleme. Bildungsstandards sind der Ausdruck von Kompetenzmodellen die für bestimmte Inhalte verschiedene Kompetenzlevel hierarchisch festlegen. Dabei wird,

- zum Einen, um diese Kompetenzmodelle überhaupt messbar zu machen (s.o.), mit der Beschränkung auf die kognitive Seite der Kompetenzen gerade der Bereich des Volitionalen, des Motivs und d.h. des, in Bezug auf den Inhalt, des Sinn bildenden, abgeschnitten. D.h. es gerät gerade der Bereich aus dem Blick, der hier als entscheidend für eine nachhaltige Pädagogik aufgezeigt worden war!
- Zum Anderen führt dies dazu, dass die verschiedenen Formen der Auseinandersetzung der verschiedenen Schüler mit dem gemeinsamen Inhalt zu einer Konkurrenz entlang des vorgeschriebenen Ratings führt, anstatt zu einer für alle Schülerinnen und Schüler vertiefenden und erweiternden fruchtbaren Vielfalt der Perspektiven diese Inhalts zu führen.
- Zum Dritten führt diese interpersonale Messung der Schülerinnen und Schüler durch die Zuteilungsprozesse im gegliederten Schulsystem Deutschlands praktisch automatisch zur Separation der Schülerinnen und Schüler, denen das Erreichen der vorgeschriebenen Bildungsstandards nicht oder nur unzureichend gelingt.

Nun soll mit dem Aufzeigen dieser grundlegenden Probleme, aber ganz sicher nicht der Beendigung des Diskurses um die Frage der Gewährleistung von qualitativen Bildungsangeboten das Wort geredet werden! Bei dem Entwurf einer Alternative zu dem beschriebenen Steuerungsmodell, dass der beschriebenen Dialektik menschlicher Bildungsprozesse gerecht wird, soll zuerst die Tatsache fokussiert werden, dass das Modell der Bildungsstandards auf den Wettbewerb durch Vergleichbarkeit messbarer Leistungen aufbaut. Dieses Modell des Wettbewerbs, der Ökonomie abgeschaut, ist aber nicht alternativlos gültig.

Als Gegenmodell gäbe es z.B. das der Kooperation und des Dialogs. Diese, wie gezeigt wurde, für humane Bildungsprozesse konstitutive Dialektik wäre hier aufgehoben zwischen der Allgemeinheit eines gesellschaftlich immer wieder neu auszuhandelnden Bildungsangebots im Sinne von Inhalten *und* Ressourcen (input !) *für alle* und der je konkret spezifischen Realisierung des Bildungsangebots an ver-

9 Vgl. auch Adorno, 1971.

schiedenen Orten mit verschiedenen Menschen. Dabei gilt es, diese Ressourcen diesen Begegnungsräumen in ihrer Komplexität (Sozialraumbudget) und nicht bestimmten Kindern zuzuweisen.

Auf der praktischen Ebene pädagogisch-didaktischen Handelns entsteht auf der Basis einer solcherart ‚resozialisierten‘ Didaktik ein weiterer Mehrwert. Es gilt heute als wesentlicher Fortschritt, und dies wird auch von Heimlich so referiert, dass die Kompetenzorientierung die anerkannte Perspektive der Pädagogik sein sollte. Diese auf den ersten Blick schlüssige Position zeigt bei genauer Betrachtung allerdings große Probleme. Wie die Defizitorientierung ist auch die Kompetenzorientierung erst einmal auf die ›Feststellung‹ ihres Gegenstandes, eben die ›Kompetenz‹, angewiesen. Die Arbeit an der ›Kompetenz‹ bedeutet also immer den Ausschluss der Bereiche, die im Unterschied zu den Kompetenzbereichen als ‚defizitär‘ erkannt werden. D.h. aber, dass sich pädagogisches Handeln auch unter der Leitkategorie der Kompetenzorientierung, am spezifisch reduzierten Curriculum erkennbar, als defizitorientiert herausstellt!

Bedenkt man, dass auch Pädagoginnen und Pädagogen, die sich mit kompensatorischer oder rehabilitativer Absicht den Problemen und Schwächen eines Menschen widmen (Defizitorientierung!) letztlich an den Möglichkeiten ihrer Klientinnen und Klienten ansetzen müssen, wird deutlich, dass sich beide Positionen überraschend wenig unterscheiden. Im Gegenteil zeigt sich im Falle der ›Kompetenzorientierung‹ durch die von ihr vollzogene curriculare Beschränkung, eine starke Tendenz den Status quo der Möglichkeiten eines Menschen zu zementieren und damit zu einem Teil der Bedingung von Behinderung zu werden!

Die hier entworfene Didaktik umgeht dagegen diese Probleme, der Stigmatisierung der Defizitorientierung auf der einen und die Beschränkung der Kompetenzorientierung auf der anderen Seite. Beiden traditionellen Sichtweisen ist nämlich gemein, dass diese sich alleine auf die Eigenschaften eines Individuums (Kompetenz, Defizit) beziehen, jenseits eines konkreten pädagogischen Gegenstandes.

Im Gegensatz hierzu verzichtet eine dialogisch (tätigkeitstheoretisch) orientierte Didaktik auf jegliche Feststellung individueller Eigenschaften jenseits *bestimmter* pädagogischer oder lebensweltlicher Situationen. Kompetenzen und Probleme eines Menschen *in einer solchen Situation* können – auf diese bezogen (!) – festgestellt und zur Grundlage der Unterstützung und Hilfe in dieser Situation gemacht werden. Diese Orientierung an gemeinsamen Gegenständen und nicht individuellen Eigenschaften kennzeichnet denn auch den pädagogischen Fokus der hier entworfenen integrativen Bildung.

Dieses Konzept realisiert auf allen Ebenen, auf der Ebene des Gesellschaftsdiskurses ebenso wie in der pädagogischen Praxis, kulturelle Räume als bedeutungsvolle Schnittmengen individueller Sinnbildungsprozesse und damit einen menschlicher Entwicklung gemäßen Raum. Die Allgemeine Pädagogik, angereichert um die Erfahrungen, Reflexionen und Kenntnisse der ehemaligen Sonderpädagogik, gewinnt hier als Motor und Organisator dieser Prozesse hervorragende Bedeutung

In einem letzten Schritt möchte ich nun im Folgenden abschließend noch einige Überlegungen im Hinblick auf die Erfordernisse einer im Sinne der hier entwickelten Gedanken Inklusiven Didaktik vorlegen. Dabei nutze ich hier ›Inklusive Didaktik‹ statt ›Allgemeiner Didaktik‹ deshalb, weil diese grundsätzlichen Überlegungen sowohl die Allgemeine Didaktik als auch die Fachdidaktiken betreffen.

Auch hier bietet, wie oben gezeigt, Heimlich das Stichwort, indem er fordert: »konsequente Individualisierung des Bildungsangebots bei gleichzeitiger Wahrung der gemeinsamen thematischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzung« (S. 48). Diese Aussage in einem im Sinne des von mir vorgestellten Konzeptes in einem sozialen Raum realisiert, kommt ziemlich genau auf das heraus, was Feuser unter dem Begriff des gemeinsamen Gegenstandes als notwendige Ergänzung – ja letztlich, dialektisch verstanden, als Realisierung – von Individualisierung und Binnendifferenzierung versteht.

Diese Anknüpfung verweist auf die Tatsache, dass für die Umsetzung einer Inklusiven Didaktik, innerhalb der Integrationspädagogik schon umfassende theoretischer Erarbeitungen und praktische Erfahrungen für die Arbeit über eine außerordentliche Aneignungsbandbreite hinweg vorliegen. Umso verwunderlicher ist es deshalb, dass dieses Faktum nicht nur in Heimlichs Text, sondern auch über weite Strecken der integrations- und inklusionspädagogischen Diskussion ignoriert wurde und wird, ja die beschriebene unsägliche Entgegensetzung von Integrations- und Inklusionspädagogik eine Wahrnehmung dieser Ressource geradezu verhindert.

Dabei realisiert dieser Ansatz¹⁰, auf der Basis der Tätigkeitstheorie (Wygotskij, Leontjew, Lurija) und der Didaktik Klafkis außerordentlich differenzierte Grundlagen. Ausgangspunkt ist eben das beschriebene Verhältnis zwischen allgemeiner Bedeutung und persönlichem Sinn, bei dem die erste die Voraussetzung des zweiten ist, und *nicht*, wie der Aneignungstheorie oft unterstellt wurde, dass hier das Außen das Innen determiniert. Im Gegenteil stellt das Außen nur die Bausteine bereit, aus denen sich die Individuen ihren Sinn als Organisator ihrer Existenz im besten Fall bis hin zum »mündigen Subjekt« generieren. Dabei wird das Ergebnis durch das Außen zwar nicht bestimmt, es kann aber durch ein beschränktes Angebot beschränkt, d.h. behindert, werden.

So geht es bei Feuser darum einen Möglichkeitsraum zu schaffen, in dem alle Schüler entlang eines gemeinsamen Gegenstandes¹¹ auf ihrem Niveau lernen und in den verschiedenen Zugängen der Mitschüler andere, ihnen möglicherweise

10 Meine folgenden sehr knappen Erläuterungen werden der umfassenden Theorie Feusers nicht annähernd gerecht. Ich verweise beispielhaft auf den Aufsatz Feuser 1989, der diesen Ansatz wesentlich umfassender erarbeitet und der mir hier auch als Quelle dient.

11 Dies ist kein Ding wie das oft verstanden wird (das Floß im Projekt unterrichtet o.ä.) sondern ein gemeinsames Thema (im Falle von Floß z.B. Auftrieb) in dem Sinne, wie Gespräch einen Gegenstand hat.

wichtige – Angebot, Bausteine (!) – Perspektiven als Ergänzung zu ihrem Lernen mitvollziehen können.

Didaktische Planungen und Reflexionen haben dabei mehrere Dimensionen zu berücksichtigen. So gilt es zum einen die sachliche Komplexität des Inhalts, um den es in einer Lernsituation geht, sachanalytisch zu durchdringen, um Schwierigkeiten von Kindern, in dieser Dimension voranzukommen, zu verstehen. Dies entspricht weitestgehend der traditionellen Fachdidaktik, soweit sie auch Fehleranalyse im Sinne einer fruchtbaren Lernquelle mit in ihre Reflexionen einbezieht.

Eine weitere Dimension ist die der individuellen Widerspiegelung der Welt, d.h. auf deren Basis sich die Sinnbildung realisiert. Dabei ist der Sinn selbst als individualhistorisches Phänomen (Biographie), d.h. die aktuelle Widerspiegelung der Welt als Ganzes allerdings nicht zu erfassen. Was aber aus dem Handeln eines Individuums, einer möglichst umfassenden Anamnese sowie Kenntnis seiner aktuellen Lebensbedingungen erschlossen werden kann, ist zumindest das Tätigkeitsniveau, d.h. sozusagen das ›Abstraktionsniveau‹ auf dessen Ebene sich diese Sinnbildungsprozesse vollziehen.

Vor diesem Hintergrund wird das Handlungsniveau nutzbar, das die dritte Dimension darstellt, und in dem sich die objektiv-sachliche und die subjektiv-biografische Perspektive begegnen. Der Maßstab dieser Dimension ist das Maß, in dem konkretes Handeln sich schon als symbolisiert-sprachlich oder gar in innere Sprache überführt, d.h. als gedachte Handlung darstellt. (Vgl. Feuser 1989, S. 30)

Diese mehrdimensionale Didaktik ermöglicht es nun, neben den zusätzlichen Fragen, die sich ganz traditionell aus einer Didaktischen Analyse nach Klafki ergeben, auch und gerade in den Fachdidaktiken Unterrichtsinhalte als Gegenstände nicht nur entlang Ihrer Komplexität auszuarbeiten sondern im Sinne der beschriebenen Dimensionen mehrfach zu entfalten, so dass es den Lehrerinnen und Lehrern erleichtert wird in heterogenen Gruppen auch komplexe Inhalte so anzubieten, dass den verschiedenen Schülern in ihren je eigenen Zugängen eine Erfahrung von Sinn in der Arbeit mit ihren Mitschülern an gemeinsamen Gegenständen ermöglicht wird.

Ich halte diese Mehrdimensionalität für die dringendste Bringschuld der Fachdidaktiken im Zusammenhang mit dem Vorhaben der Integration und Inklusion, da ich es für unangemessen halte, das von LehrerInnen aus dem Stand heraus während der Arbeit zu erwarten, was die Fachdidaktiken bisher nur marginal zu leisten im Stande waren. So kann diese *fachspezifische* Aufgabe natürlich auch kein Sonderpädagoge/in in der Regelschule leisten. Es gilt deshalb, die hier vorgelegten Überlegungen *allen* Lehrerinnen und Lehren in Aus-, Fort- und Weiterbildung zugänglich zu machen, so dass die Zusammenarbeit der verschiedenen Beteiligten in *einer Schule für alle* deren verschiedenen Erfahrungen, Kenntnisse und Zugänge auf der Basis einer gemeinsamen Sprache in einem wirklichen Dialog, nicht einer sonderpädagogischen Anleitung, fruchtbar werden lassen kann.

Es wird deutlich, dass das Konzept der Inklusion grundsätzliche Neuerungen im gesamten Bildungssystem verlangt. Umso mehr geht es dringend darum,

nicht das vorhandene mit neuen Beschreibungen für das Heute zu legitimieren, sondern sich auf einen neuen und spannenden, wenn auch nicht einfachen Weg zu machen. Ich hoffe mit meinen Ausführungen gezeigt zu haben, dass dieser neue Weg, wenn er wirklich in seiner Komplexität angenommen wird, allerdings schon auf mehr theoretische Ressourcen und Erfahrungen bauen kann als in der Regel zu Kenntnis genommen wird!

Sonderpädagogische Professionalität heute heißt in diesem Zusammenhang, diese Ressourcen zur Kenntnis zu nehmen und als Chance und neue Basis für die weiterhin wichtigen vorhandenen Erfahrungen und Kenntnisse zu nehmen, die als Teil einer Allgemeinen Pädagogik eine umfassendere Bedeutung erhalten können.

Ich beschließe meine Überlegungen mit einem alten, allerdings säkular umgedeutet, höchst aktuellen Spruch, der unvergleichlich, sowohl den Ausgangspunkt meiner Gedanken – der Mensch wird im Sprachraum ›am Du zum Ich‹ (Buber) – wie auch das ideale Ziel der Inklusion deutlich macht:

*»Verbo geniti verbum habent«
»Die vom Wort gezeugten haben das Wort«
Bernhard von Clairvaux
(1091-1159)¹²*

Literatur:

Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1971 – Basaglia -Ongaro, F.; Foucault, M.; Chomsky, N.; Goffman, E.: Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Hamburg 1991 – Bauer, J.: Das Gedächtnis des Körpers: Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München 2004 – Bauer J.: Warum ich fühle, was Du fühlst. Hamburg 2006 – Begemann, H.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970 – Bleidick, Ulrich: Pädagogik der Behinderten, Berlin (Marhold) 1984 –Bronfenbrenner Die Ökologie menschlicher Entwicklung Stuttgart 1981 – Bundschuh, Heimlich, Krawitz (Hg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 2002 – Damasio, A.R.: Descartes' Irrtum – Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Berlin 2006 – Damasio, A.R.: Ich fühle, also bin ich – Die Entschlüsselung des Bewusstseins. Berlin 2006 – DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information – WHO-Kooperationszentrum für das System internationaler Klassifikationen: ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (WHO) 2005 (http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf) – Feuser, G.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik Heft 1/1989. S. 4 ff. – Gerl-Falkovitz, H.-B.: Die zweite Schöpfung der Welt. Sprache, Erkenntnis, Anthropologie in der Renaissance. Mainz 1994 – Heimlich, U.: Inklusion und Sonderpädagogik. ZfH 2/11, S. 44 ff – Hinz, Körner, Niehoff (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: 2008 – Horkheimer, M. u. Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1947 – Hüther, G.: Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden. Göttingen 2009 – Iben, G.: Kinder am Rande der Gesellschaft - Erziehungs- und Bildungshilfen in Notunterkünften. München: 1968 – Jantzen, W.: Sozialisation und Behinderung. Gießen 1974 – Klieme, E.; Leunert, D.: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Lernprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Juni 2006 – Lurija, A.R.: Das Gehirn in Aktion – Einführung in die Neuropsychologie. Hamburg 1992 – Matthesius,

12 Gerl-Falkovitz_1994. S. 11.

Jochheim, Barolin, Heinz (Ed.): Internationale Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen (International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps: *ICIDH*). Wiesbaden 1995 – Maturana, U.; Varela, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. Frankfurt a.M. 2009 – Rödler, P.: geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Weinheim 2000 – Rödler Berger Jantzen: Es gibt keinen Rest. Weinheim 2000 – Rome, S. und B.: Philosophical Interrogations of Martin Buber, John Wild e.a. New York 1964 – Roth, G.; Grün, K.-J.(Hg.): Das Gehirn und seine Freiheit – Beiträge zur neurowissenschaftlichen Grundlegung der Philosophie. Göttingen 2006 – Singer, P.: Praktische Ethik. Ditzingen 1994 – Singer, W.: Der Beobachter im Gehirn. – Essays zur Hirnforschung. Frankfurt a.M. 2002 – Speck System Heilpädagogik. München 2008 – Weinert, F.E.: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim 2001

Anschrift des Verfassers

Prof. Dr. Peter Rödler

Opernplatz 12, 60313 Frankfurt a.M.

Email: proedler@uni-koblenz.de

* * *

Ein inklusives Menschenbild – 3 Versuche

Versuche 1

Der Inhalt von Inklusion ist nur verstehbar gegenüber dem, was ausgeschlossen wird. Wenn Inklusion als ‚ausnahmslos‘ bezeichnet wird, heißt das, dass keine *Menschen* ausgeschlossen werden. Damit ergibt sich, um Inklusion zu verstehen, die Frage nach dem *Menschenbild*, d.h. der EIGENart der Gattung Mensch innerhalb der Natur.

Die philosophische Definition – ‚Mensch ist Lebewesen mit Vernunft‘ – greift hier zu kurz, da dies nur eine sehr voraussetzungsvolle *Potenz* des Menschen beschreibt. *Entwickelte* Vernunft als Grundlage von Inklusion wäre dabei zum einen ein Zirkelschluss, da sich Vernunft ja nur durch ein Bildungsgeschehen entwickeln kann, also Inklusion voraussetzt, und zum anderen zudem eine Exklusionsvoraussetzung für sehr viele nicht nur beeinträchtigte Menschen.

Allen Menschen gemeinsam ist dagegen die gegenüber anderen Lebewesen weitestgehende Instinktfreiheit. Hierdurch sieht sich der Mensch, einzeln und als Gattung, ziellos in eine Welt ausgesetzt, deren Bedeutung ihm nicht, wie anderen Lebewesen, unmittelbar – natürlich – zugänglich ist. Die Notwendigkeit von Zielen, d.h. Bedeutungen, ergibt sich dabei nicht allein für die Orientierung von Handlungen, sondern schon auf der Ebene der Wahrnehmung, deren Kohärenz ja erst auf der Basis gegebener bedeutungsvoller Relationen zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ als Organisatoren des Wahrnehmungsprozesses möglich ist.

Die diesem Dilemma innerlichen ‚Gattungsfragen‘ – ‚Wer bin ich?‘ - ‚Was ist die Welt?‘ - ‚Was soll ich tun?‘ – bestimmen dabei nicht erst philosophische Diskurse sondern stellen die Grundlagen menschlicher Begegnung von Geburt an dar: Die Art wie ein Baby gehalten wird, wie mit ihm gesprochen, wie auf seine Signale reagiert wird stellt die Antwort auf diese Fragen dar, die sich alleine aus der biologischen Existenz des Babys in der – kulturellen – Menschenwelt unmittelbar ergeben. Die Art der Achtsamkeit auf seine Reaktionen und Signale gibt ihm dabei ein Bild seiner Subjekthaftigkeit, das es mit dem Bewusst-werden des ‚ICH‘*s* *nachvollzieht* bzw. aneignet.

Jegliche menschliche Kommunikation ist damit ein produktiver Beitrag zur umgebenden Kultur, wie diese eine notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit menschlicher Begegnung ist. Kultur als Voraussetzung und Ausdruck dieser grundlegenden Prozesse wird so den Menschen zu *Ihrer* Natur, einer symbolischen Schicht, durch die erst die natürliche Welt zugänglich wird, wie sie in ihrer leidenschaftslosen Absolutheit – ‚reine Natur‘ – verstellt wird.

‚Natürlich‘ gibt es Notwendigkeiten, die funktionell bewältigt werden müssen: Nahrung, Schutz vor Gefahren, Reproduktion. Diese Frage nach den Mitteln des Überlebens haben Menschen mit Tieren und Pflanzen gemeinsam. Was diese aber bedeuten, die Frage nach den Zwecken, zeichnet die Menschen aus.

Diese Überlegung definiert damit aber auch den Gehalt einer allgemeinen humanen, d.h. inklusiven Pädagogik. Eine Pädagogik die von einem solch allgemeinen

Menschenbild ausgeht muss den Zwecken einen definitiven Vorrang vor den Mitteln und Funktionen einräumen und der Verdinglichung der Pädagogik heute widersprechen, in der individuelle Kompetenzen alleine unter ihrem produktiven Aspekt („Output-Orientierung“) gesehen werden.

Erst eine Pädagogik die dem Austausch um – nicht nur der Akzeptanz von (!) – Zwecken, d.h. den verschiedenen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler in ihren je verschiedenen Bedeutungen vorrangig Raum verleiht, wird nicht nur diesem Menschenbild – theoretisch – gerecht sondern ermöglicht – praktisch – nachhaltiges weil Sinn-fundiertes Lernen *und* wie auch immer schwer beeinträchtigten Menschen mit ihrer Perspektive einen gleichwertigen Beitrag zur gemeinsamen Kultur zu leisten.

Dies in jedem Fall zu ermöglichen, ist Ausdruck nicht nur von Interpretationsbereitschaft sondern auch –kompetenz. Diese kann vorhandene Mittel in einer Gruppe (Familie, Klasse, Wohn- und Arbeitsumfeld) evtl. überfordern, so dass hier Hilfesysteme bereit stehen müssen.

Versuch 2

Wenn wir 'Inklusion' ohne Ausnahme fordern sind ALLE *Menschen* gemeint. Da es Tiere gibt, die in ihrem Problemlösungsverhalten mehr Leistungen erbringen als schwer beeinträchtigte Menschen, diese Tiere aber in die Forderung nach ‚Inklusion‘ nicht mit einbezogen sind, kann nur ein Begriff von der *EigenArt* der Menschen *jenseits ihrer intellektuellen und/oder pragmatischen Funktion*, über den Inhalt der Forderung aufklären. Gleichzeitig wird diese zu beschreibende *EigenArt* zu Ermöglichen zum zentralen Inhalt der Forderung nach ‚Inklusion‘.

EigenArt des Menschen – Menschenbild

Traditionelle säkulare philosophische Beschreibungen des Menschenbildes konzentrieren sich auf die (Höchst-)Leistungen, die den Menschen ausmachen, d.h. die Möglichkeit in Freiheit bewusste, vernünftige Entscheidungen zu fällen und diese kommunikativ zu rechtfertigen. Angesichts *dieser* Beschreibung der Spezifik der Menschen ist klar, dass hier von einer *Möglichkeit* der Gattung gesprochen wird, die nicht immer und nur unter sehr guten Bedingungen überhaupt erreicht wird. Es gilt deshalb herauszufinden, was *allen* Menschen ohne Ausnahme gemein ist, die dieses ermöglicht.

Die Antwort auf diese Frage ist die weitest gehende Instinktfreiheit der Menschen im Vergleich zu Tieren. Erst diese ermöglicht und verlangt von *jedem* Individuum irgendeine Antwort über sein Verhältnis zur Welt. Diese Antwort kommt in der je eigenen Perspektive und sei sie noch so basal, körpernah eines jeden Menschen zur Welt zum Ausdruck. Das diese Perspektive, wie rudimentär auch immer, besteht, zeigt sich im Überleben des jeweiligen Menschen, da die Wahrnehmungsverarbeitung des Menschen, wie die eines jeden Lebewesens, eine innere Ausrichtung, einen Organisator zur Verarbeitung der Körperreize benötigt.

Diese Ausrichtung der Wahrnehmung leistet bei Tieren der Instinkt. Da dieser bei Menschen weitestgehend fehlt entsteht hier mit dem ‚Sinn‘ ein Ersatz der als Einheit der Perspektiven bzw. Interessen eines Menschen verstanden wird. Dieser ist aber kein rein biologisches Produkt, sonst wäre er vom Instinkt nicht unterscheidbar, sondern entsteht, wie das Wort Interesse (inter esse = dazwischen sein) schon zeigt, erst durch die Teilnahme an einer von anderen Menschen mit ihren Sinnhaftigkeiten belebten Welt, die der ‚reinen‘ Natur damit eine für *alle* Menschen notwendige, allerdings damit auch unhintergehbare symbolisch kulturell interpretierte Form verleiht.

Diese Vermittlung von Be-Deutungen im Sinne von wechselweiser Interpretation von gemeinsamen Situationen, die letztlich immer kooperativ sind – der Säugling auf dem Arm der Mutter, der sich an die Art des Haltens, Tragens und Stillens der Mutter anpasst, wie diese sich auf Grund dieser Aktivitäten ein Bild von ihrem Kind macht – ist damit der zentrale, die *Eigenart* der Menschen bestimmende Prozess. Die Teilhabe an diesen Prozessen entscheidet nicht nur über die Möglichkeit vernünftiger Entscheidungen sondern an der Basis letztlich darüber, ob ein Mensch überhaupt zum Überleben in der Lage ist, da eine *völlige* Verweigerung von interpretierender Kommunikation am Anfang des Lebens tötet und auch später eine

weitest gehende Isolation Menschen ihrer Lebensgrundlage so sehr beraubt, dass ein Überleben nur noch durch einen Rückzug auf äußersten *EigenSinn* – Stereotypen, Selbstverletzungen, Autismus – möglich wird.

Selbstverständlich gibt es auch für Menschen als Lebewesen eine Vielzahl von *natürlichen* Notwendigkeiten, die *funktionell* bewältigt werden müssen: Nahrung, Schutz vor Gefahren, Reproduktion. Diese Frage nach den *Mitteln* des Überlebens bis hin zur Erfindung und Beherrschung von Werkzeugen, haben Menschen mit Tieren und Pflanzen gemeinsam. Was diese aber bedeuten, *die Frage nach den Zwecken, zeichnet die Menschen aus!*

Damit entsteht der Pädagogik insbesondere im Zusammenhang mit der Forderung nach ‚Inklusion‘ aber der zentrale Maßstab, allen Schülerinnen und Schülern Teilhabe im Sinne solcher Austauschprozesse zu ermöglichen, d.h. die Frage nach dem *Sinn* und der *Bedeutung* des Gelernten, vor dem Hintergrund aller Beteiligten, wird zur *vorrangigen* Frage eines Unterrichtens, der sich, an diesem Menschenbild orientiert, als ‚human‘ versteht.

Natürlich bleiben auch unter dieser Perspektive die vorhandenen curricularen Inhalte bestehen, die zur Beherrschung der (Menschen-)Welt notwendig sind. Die Überlegungen relativieren aber die Bedeutung der gelernten Funktionen als wesentlicher Maßstab von Pädagogik (Output-orientierung) und fokussieren, für die ‚Inklusion‘ unhintergebar, das Moment sinnbezogenen und sinnentwickelnden Lernens, letztlich der Bildung.

Diese Teilhabe unter *allen* Bedingungen zu realisieren, kann die Kompetenz eines Systems (Familie, Klasse, Wohn- und Arbeitsumfeld) überfordern. Hier müssen beratende und assistierende Hilfesysteme bereitstehen, die diese humane Normalität dennoch herzustellen ermöglichen.

Versuch 3

Wenn wir über Inklusion reden sind nur Menschen gemeint, deshalb müssen wir uns überlegen, was an Menschen besonders ist.

Wenn überlegt wird, was das Besondere von Menschen ist, wird oft gesagt, das sei die Vernunft. Allerdings schaffen das die meisten Menschen gar nicht.

Tiere haben etwas eingebaut, das Ihnen sagt, was sie tun sollen und worauf sie in der Welt achten sollen. Menschen fehlt das. Sie müssen das mit sich selbst aus machen.

Das schaffen die Menschen aber nicht alleine sondern nur mit anderen zusammen, die ihnen sagen wie ihre Welt funktioniert.

Dieser Austausch miteinander brauchen *alle* Menschen, sonst sterben sie oder sie schaffen es gerade so zu überleben und müssen sich dann aber nur mit sich selbst beschäftigen und machen deshalb immer wieder das selbe, wobei sie sich häufig sogar selbst verletzen.

Natürlich müssen die Menschen auch in der Welt ‚klar kommen‘, d.h. viele Dinge tun, die sie zum Leben brauchen: z.B. essen, sich warm anziehen oder Kinder bekommen, das die Menschheit nicht ausstirbt.

Und das müssen sie natürlich als Kinder auch in der Schule erst lernen. Aber die Hauptsache ist trotzdem, dass sie sich dort mit ihren Mitschülern und Lehrern gegenseitig zeigen können, was ihnen das, was sie lernen, bedeutet.

Manchmal schaffen das die Eltern, Lehrer oder Arbeitskollegen aber nicht, jeden Menschen gut zu verstehen. Dann muss ihnen geholfen werden.



Peter Rödler

Integration gegen Behinderungen, Allgemeine Pädagogik für Alle - Bedingungen für ein Inklusives Gemeinwesen!

Zusammenfassung: Der Zeitgeist ist bestimmt durch einen unverbindlichen Individualismus. In diesem Zeitgeist paart sich das ‚Glück der meisten‘ mit dem maximal effektivem Funktionieren des Individuums. Diese (Selbst-)Entwertung bildet auch den Hintergrund der aktuellen Diskussionen um die Inklusion. Dieser ‚Dialog‘ ist gekennzeichnet durch konfrontativ-rekursives Reklamieren der je eigenen Standpunkte. Dem gegenüber entwirft der Text eine anthropologische Grundlegung eines inklusiven Gemeinwesens, das sich durch die Basierung einer jeglichen individuellen Entwicklung durch Selbstvertretung im Sozialen radikal dem vorhandenen Diskurs entgegenstellt. Erst auf dieser Basis ist eine wirklich Allgemeine Pädagogik ohne Rest formulierbar! Ein entsprechend radikaler Wechsel bedeutet innerhalb unserer Gesellschaft eine (Kultur-)Revolution, die angesichts der vorhandenen ökonomisch-sozialen Prozesse nicht einmal erahnbar ist. In dieser Realität entsteht NOTwendig die Forderung nach Integration gegenüber Behinderungen von Menschen. Diese Behinderungen – in der Regel Ausschlussprozesse – bilden in der aktuellen Gesellschaft allerdings einen Teil ihrer Grundlage. Die Forderung nach einem Systemwechsel im beschriebenen Sinn wird damit zu einem konstitutiven Teil einer sich selbst gegenüber ehrlichen Inklusionsforderung.

Schlüsselbegriffe: Individualismus, Zeitgeist, Anthropologie, Selbstvertretung, Inklusion, Integration, Systemwechsel

Summary: The Spirit of the time is characterized through an unrelational individualism where the luck of the majority is connected with the most effective functioning of all. This (self-)devaluation process of the individual of this time is building the background of the actual discussion about integration and inclusion as well. This dialog is marked through an unrelated, recursive, confrontative claiming of the different positions. In this situation the text is shaping an anthropological basis of an inclusive community which is characterized in founding every individual development in self-advocacy in and out of social relations, a radical difference to the individualism of our times. Only on this anthropological basis an education for all without any rest could be formulated! This change would be a (cultural)revolution in our community, which could not even be guessed in the actual (economic)political situation of our society. In this situation arise integrative duties against handicaps, which are logically formed as a basis of the functioning of this society. So far the claim of a basic change of the system is a constitutional part of the demand for inclusion.

Wir leben in einem ‚Goldenen Zeitalter‘!

- Die Inklusion hat sich durchgesetzt, wurde mit der Akkreditierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland weltrechtlich verbindlich.
- Mit der Abschaffung der Begriffe wie Behinderung, Behinderte, Förderbedarf usw. findet keine Aussonderung mehr statt, Integration ist folglich kein Thema mehr!
- Alle Menschen werden in ihrer Individualität anerkannt, kulturelle Differenzen sind Grundlagen zu spannenden Lernprozessen.

... Paradiesische Verhältnisse! ... Irritierend in dieser Welt ist dann aber

- die Gründung einer ‚Interessengemeinschaft Pro Förderschule‘,
- die detaillierte Begründung in bildungspolitischen Stellungnahmen, dass die Verwirklichung von Inklusion in den vorhandenen Sonderinstitutionen repräsentiert ist bzw. nur durch eine Ausweitung von Sonderpädagogik zu erreichen ist,
- die Aussage in einer Panoramasendung (ARD, Panorama, 2010) aus dem Kampf gegen eine Verlängerung der gemeinsamen Regelschulzeit von vier auf sechs Jahre: *„...dass ein Arbeiterkind mit dem Kind eines Vorstandsvorsitzenden zusammen am Nachmittag spielt und davon profitiert, mag zwar manchmal funktionieren aber in der Regel wird das nicht der Fall sein...“*,
- aus derselben Sendung *„Weil wir dafür sind, dass die Kinder früher separiert werden.“* und zu schlechter letzt:
- der Aufmacher des HR zu einem Video über eine Talkrunde mit Peter Singer: *„Ist wirklich jedes Leben gleich wert? Das Leben eines Embryos ebenso wie das Leben einer dreifachen Mutter, das Leben eines Wirtschaftsbosses ebenso wie das Leben eines mehrfach Behinderten?“* (HR Hessischer Rundfunk, 2011)



Die *realen* Verhältnisse zeigen sich hier als völlig ‚uninklusiv‘! Im Gegenteil, sie scheinen bis in den Lebenswert hinein konkurrenz wertend! Unter dem Eindruck dieser Realität erscheint der Hype um die Überwindung der Integration durch Inklusion wie ein Nebel aus halluzinogenem rosa Gas, der – gewollt oder ungewollt – den Blick auf diese Realität verbaut, letztlich das betreibt, was Basaglia als ein ‚Befriedungsverbrechen‘ geißelte (Basaglia, 1980)!

Zwei Extrempositionen stehen sich hier unvermittelt gegenüber: Zum einen Vertreter der *Sonderpädagogik* die das Recht auf individuelle ‚angemessene‘ Förderung als Voraussetzung möglichst weitgehender gesellschaftlicher Integration behaupten und die selbst die tatsächliche ‚Regelkarriere‘ in Sonderinstitutionen noch als Ausdruck des gesellschaftlich ‚Besten‘ für diese Klientel bezeichnen würden. Und zum anderen Vertreter der *Inklusion*, die ein pures ‚Recht auf Inklusion‘ reklamieren,

ohne die äußeren Bedingungen hierfür zu benennen, und jegliches Benennen besonderer pädagogischer Aufgaben ablehnen, was im Falle von schwer beeinträchtigten Menschen entweder zu einer Inkonsequenz in der Argumentation oder aber – häufiger – zu einem Ignorieren dieser Gruppe und damit der impliziten Erzeugung eines ‚Rests‘ eines ‚Harten Kerns‘ nicht inkludierbarer Menschen führt.

Ich möchte einen dritten Weg entwerfen. Das Problem *beider* dargestellten Extrempositionen ist die Dominanz des individuellen Blicks. Dieser entwirft das Individuum als eine monadische, voraussetzungslose, letztlich asoziale Einzigartigkeit. - Pervers gewendet könnte man sagen: Hier ist Inklusion total weil alle von allen separiert sind. - Das Verständnis der konstitutiven Bedeutung des Sozialen als *Voraussetzung* und Bedingung für jegliche Entwicklung von *allen* Menschen geht dabei verloren, obwohl gerade dieses eigentlich die anthropologische Basis der Inklusionsforderung darstellt!

Inklusion erschöpft sich eben nicht in Akzeptanz, Anerkennung, Individualisierung und Binnendifferenzierung mit etwas flankierenden sozialen Beigaben! Im Gegenteil steht eine überschießende Individualisierung der Inklusion sogar entgegen! Inklusion auf der Basis eines Menschenverständnisses, das Menschen *ausnahmslos* als sozial begreift, heißt dagegen: die Gestaltung eines sozialen Raumes als Lebens- Entwicklungs- und Lernraum in dem sich Teilhabe dadurch realisiert, dass die Vielfalt der Beteiligten nicht nur akzeptiert, sondern existenzielle Grundlage der Entwicklung *aller* Beteiligten ist!

Erst eine *Allgemeine* Pädagogik, die in ihren Grundlagen diese *allgemeine* Aufgabe berücksichtigt, ohne sie als *Sonderpädagogik* auszugliedern, kann der Inklusionsforderung also wirklich gerecht werden. Geschieht dies nicht, so entsteht ein ‚Rest‘ auf den das Menschenrecht der Inklusion offensichtlich nicht anwendbar zu sein scheint. Der Schritt zum Bezweifeln des Lebenswertes (vgl. z. B. Singer P. , 1994) ist dann gar nicht mehr weit.

Wenn ‚Selbstbestimmung‘ zur zentralen, *voraussetzungslosen* Kategorie wird, ist ein *Präferenzutilitarismus* wie ihn Singer entwirft ebenso logisch das Mittel der gesellschaftlichen Wahl, wie die Tatsache, dass Menschen, denen der Ausdruck von Selbstbestimmung konventionell nicht gelingt, aus dem ethischen Rahmen einer so organisierten Gesellschaft herausfallen!

Im Spiegel der Arbeit mit Menschen, die traditionell diesem ‚Harten Kern‘ zugerechnet werden, wird dagegen eine Notdurft sichtbar, die eben nicht nur diesen *sondern allen* Menschen eigen ist: gemeint ist die Abhängigkeit ihres Lebens, ihrer Entwicklung, ja auch ihrer Autonomie von dem Einfluss anderer Menschen. Der Mensch, das ‚Zoon politikon‘ ist *in jedem Fall* auf „Hilfe anderer angewiesen“ (vgl.: Rödler, 2000).

Eine voraussetzungslos gedachte Individualität ist im Spiegel dieser Überlegungen ein Biologismus, der den Umschlag der Aufklärung in ihr Gegenteil markiert. Eine vertieft gedachte *Allgemeine* Pädagogik hat sich der Verführung dieses Reduktionismus zu entziehen. Sie muss auf der Basis des Wissens und der Erfahrung

aus der Arbeit mit den außergewöhnlichsten Menschen Erkenntnisse um das Allgemeine so anreichern und erweitern, dass es *allen* zu Gute kommt. So entsteht mit dem Entwurf einer *Allgemeinen* Pädagogik auch ein neues in der Anthropologie gründendes¹ pädagogisches Theorie-Praxis-Verhältnis, das von Buber als ‚Vergegenwärtigung‘ wie ich meine, unvergleichlich wie folgt beschrieben wird:

„[...] Und das ist noch nicht genug: seine Reflexion berücksichtigt ebenso den erinnerten Anteil von anderen Menschen in den gemeinsamen Situationen, berücksichtigt die erinnerte Beziehung von der einen und der anderen Seite. In solch einer integrierenden Vergegenwärtigung von humaner Existenz, wird sein Wissen um das was der Mensch und nur der Mensch ist immer vollständiger.“ (Martin Buber in: Rome, 1964, S. 59)

Bildungsprozesse verstehen sich hier als eine wechselseitige Teilhabe an der Welt des/r Anderen die/der mit seiner/ihrer differenten Perspektive die eigene störend erweitert! Selbstverständlich kann es hierbei auch um das Teilen von Wissen oder funktionellen Kompetenzen gehen. Wesentlich ist und bleibt aber immer, dass der zentrale Ansatzpunkt bei dieser Wechselwirkung immer ein gemeinsamer Bedeutungsraum ist, in dem sich die Beteiligten mit ihren jeweilig unterschiedlichen Sinnbildungsprozessen wiederfinden können. Dass dieses seit der Reformpädagogik immer wieder beschworene Setting eben nicht die ‚Kuschelnische‘ von romantischen ‚Gutmenschen‘ darstellt, sondern eine wesentliche Bedingung erfolgreicher Pädagogik beschreibt, wird in neuerer Zeit von der neurobiologischen Forschung (vgl.z.B. Damasio 2006; Roth 2006; Singer 2002) überzeugend gezeigt.

Eine ‚output-orientierte‘ Steuerung von Bildungsprozessen, wie heute auf allen Ebenen durchgesetzt, ist deshalb bildungswirksam nicht möglich. Die funktionelle Rationalisierung von Pädagogik auf vorbestimmte Effekte hin, die die Freiheit der Akteure letztlich auf den Weg zum gesetzten Ziel beschränkt verhindert mit dem bildenden individuelle Ringen um gemeinsame Bedeutung und persönlichen Sinn das, was sie zu optimieren vorgibt.

Erst die Rückkehr zu einer ‚input-orientierten‘ Steuerung von Bildungsprozessen schafft wieder den Raum für bildendes und damit nachhaltiges, weil über den persönlichen Sinn stabilisiertes Lernen! Natürlich wird auch in diesem Steuerungsmodell um die Finanzierung von Bildungsinhalten und -strukturen *im Allgemeinen (!!!)* gestritten, die ausgehandelten Ressourcen aber im Vertrauen auf die Verantwortung der Akteure diesen letztlich im gesetzten breiten Rahmen zur freien Verfügung gegeben,

Die für humane Bildungsprozesse konstitutive Dialektik wäre hier aufgehoben zwischen der Allgemeinheit eines so inklusiven je zeitgemäß errungenen inhaltlichen Bildungsangebots (input) für alle und der je konkret spezifischen Realisierung des Bildungsangebots an verschiedenen Orten mit verschiedenen Menschen.

¹ Zur ausführlichen anthropologischen Begründung vgl.: Rödler 1993, 2000

Inklusion zeigt sich dabei in dem wertschätzenden Umgang mit Differenzen innerhalb des Bildungssystems im weitesten Sinne, da diese hier nicht als Störungen wirken, sondern für die nachhaltige Wirkung der lebendigen Prozesse grundlegenden Charakter erhalten. Ein Inklusives Bildungssystem beweist sich darin, dass alle Schüler im Mikrosystem Klasse mit ihrer Eigen-Art ebenso aufgehoben sind, wie das Mikrosystem Klasse in dem Mesosystem Schule aufgehoben ist und dieses wiederum in einem übergeordneten Unterstützungssystem, das in der Lage ist, auftauchende Probleme zu analysieren und durch Kompetenz- und Ressourcen-Input beseitigen zu helfen.

Hier zeigt sich ein deutlicher Wandel von einer Kontroll- und Misstrauenskultur, in der sich ‚Intelligenz‘ alleine nur noch im Erfinden von Werkzeugen und Problemlösungen zeigen kann, hin zu einer Kultur, die der menschlichen Spezifik, aus ihrer biologischen Unbestimmtheit und der hieraus entstehenden Bedeutungs-Notdurft heraus individuell wie als Gattung der Welt eine symbolische Haut zu verleihen und damit die vielfältige Kreativität menschlicher Kultur zu entfalten, Raum gibt.

Erst die Bereitschaft die Inklusion so als eine Chance für das Gesellschaftssystem als Ganzes zu begreifen und Verantwortung wieder sozialisiert und nicht individualisiert zu realisieren, gibt der Vision der Inklusion eine echte Chance, bedeutet aber letztlich einen realen gesellschaftlichen Systemwechsel, da in einer solchen Gesellschaft des Gemeinsinns alle Prozesse, also auch die Wirtschaft in diese Gesamtverantwortung mit einbezogen gedacht werden müssten.

Werfen wir deshalb noch einen weiteren Blick auf die Wirtschaft. Hier fällt auf, dass im gleichen Maße wie die Beziehungen der Menschen in dem beschriebenen Sinn funktionalisiert wurden, die Wirtschaft selbst sich mit der Finanzwirtschaft einen Raum schuf, der die Wachstumsbegrenzung im realen Markt durch Sättigungsprozesse, durch seine Virtualität überwand!

Hier herrscht bis heute ein nur marginal kontrolliertes und beschränktes ‚everything goes‘. Finanzanlagen wandelten sich von realen Anteilen an Unternehmen hin zu Anteilen an Hoffnungen, Visionen, Gefühlen. ‚Begründungen‘ von modernen Anlagen wie: „Obendrein gilt der Geschlossene Fonds, wie das Sparbuch, als langweiliges Produkt, als wenig »sexy«“ (Pfeiffer, 10/2011) „Biotechfonds - einst sexy, heute vergessen?“ (Wieking, 2011) oder „Investment für Anleger mit Fantasie“ (FTD, 2011) zeigen diese Prozesse durchweg als symbolische Akte. ‚Beunruhigte‘ Märkte können ganze Staaten in den Ruin treiben, wobei Finanzinstituten auf dem Weg dahin gute Gewinne machen können. Der Risikofall wird dann im Zweifel sozialisiert.

Bedenken wir, dass es hierbei um Kapitalvolumina in der Größenordnung des Bruttosozialprodukts ganzer Staaten geht, kann festgestellt werden, das ‚wir‘, d.h. die Gesellschaft, uns mit der Finanzwirtschaft durchaus ‚kulturelle Werte‘, d.h. Werte die durch nichts repräsentiert sind als unsere Wertschätzung, leisten! Ja wir setzen zur Zeit praktisch unsere gesamte Wirtschaftskraft und auch noch ein Großteil der

unserer Kinder dafür ein, diesen immateriellen, virtuellen kulturellen Spielraum zu erhalten.

Achtung! Auch das ist eine Folge der oben skizzierten Anthropologie! Menschen handeln *immer* symbolisch, d.h. nie vollständig konkret. Und dieses ‚Mehr‘ war Ihnen immer auch Wert, von den ersten Höhlenzeichnungen über Michelangelo, den Generationen dauernden Kirchenbauten bis zu Cage und Beuys. Dieses ‚Mehr‘ macht die Menschenwelt in ihrer spezifischen gestalterischen Vielfalt aus! Allerdings fand dieser Symbolischer Bereich bisher *innerhalb* der Gesellschaft zwischen den Menschen statt, war Bedeutungsträger von Kommunikation und Identifikation, repräsentierte Tradition, Erneuerung oder Umsturz.

Mit der im ersten Teil angegriffenen funktionellen Entsymbolisierung menschlicher Beziehungen heute ist diese Seite also nicht verschwunden, sondern realisiert sich heute im Bereich des Finanzmarktes!

Wäre es nicht an der Zeit, diesen Prozess herumzudrehen? Wäre es nicht Zeit, darauf zu bestehen, staatlich nur noch in *reale* Wirtschaft oder in die den Menschen existenzielle Symbolik der Kultur menschlicher Begegnung als gemeinsame Lebensgrundlage *ALLER* Menschen zu investieren?

Eine besondere Chance bilden hier Bildungsausgaben, die doppelt wirksam werden: Zum einen konkret als Verbesserung der Infrastruktur des realen Marktes im Sinne qualifizierterer Akteure. Zum anderen durch die Qualifizierung der symbolischen Austauschprozesse zwischen den Menschen, denn Inklusion bedeutet Wertschätzung der Kultur schaffenden Bedeutung der Sinnhaftigkeit *ALLER* Menschen im Austausch mit Anderen.

Inklusion ist da möglich wo wir bereit sind, wieder mit Menschen umzugehen wie wir heute mit Aktien umgehen: Visionen und Hoffnungen zu entwickeln, grundsätzlich auf Wachstum zu vertrauen und deshalb, auf die Menschen und Ihre Entwicklung unsere ganze Wirtschaftskraft zu richten. Die reale Wirtschaft würde so auf den konkreten Markt beschränkt, abgeschnitten von dem Liquiditätsentzug der Finanzwirtschaft gesunden und ihren Gesellschaftsbeitrag zu leisten im Stande sein, während die Akteure der Finanzwirtschaft mit ihrem Erfindungsreichtum für virtuelle Lösungen und Produkte vielleicht über Minijobs im Rahmen einer agenda 2020 als Zahlenkünstler, Gaukler oder Magier einen nicht nur Ihnen sondern auch der Gesellschaft dienlichen Platz finden könnten.

Literaturverzeichnis 2

ARD, Panorama. (2010). *Kampf um Schulreform: Eliten wollen unter sich bleiben*. URL: <http://daserste.ndr.de/panorama/media/panorama408.html> (25.02.2010 - 19:45).

- Basaglia, F. (1980). *Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen*. Frankfurt am Main.
- Damasio, A. (2006). *Ich fühle, also bin ich - Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. Berlin.
- FTD. (2011). *Investment für Anleger mit Fantasie (9.11.)*. <http://www.ftd.de/finanzen/alternativen/:fonds-check-investments-fuer-anleger-mit-fantasie/60126733.html>.
- Heimlich, U. (2/2011). Inklusion und Sonderpädagogik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* (S. 44 - 54).
- HR Hessischer Rundfunk. (2011). *Mediathek Horizonte (11.06.11-16:30): Leben ist nicht gleich Leben - oder?* Frankfurt am Main.
- Pfeiffer, E. (10/2011). *Geschlossene Immobilienfonds*. <http://www.stalys.de/data/imagegeschlossenerimmobilienfonds3.htm>.
- Rödler, P. (2000). *geistig behindert: Menschen lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? - Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Rödler, P., Berger, E., & Jantzen, W. (2000). *Es gibt keinen Rest*. Weinheim.
- Rödler, Peter. (1993). Im Zentrum des Menschlichen - ethische Überlegungen zur Arbeit mit schwerst-behinderten Menschen. In W. Baudisch, & D. Schmetz, *Geistige Behinderung und Wege zur differenzierten Förderung*. Frankfurt.
- Rome, S. u. (1964). *Philosophical Interrogations of Martin Buber, John Wild e. a.* New York.
- Roth, G., & Grün, K.-J. (2006). *Das Gehirn und seine Freiheit - Beiträge zur neurowissenschaftlichen Grundlegung der Philosophie*. Göttingen.
- Singer, P. (1994). *Praktische Ethik*. Ditzingen.
- Singer, W. (2002). *Der Beobachter im Gehirn. - Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt a.M.
- Wieking, K. (2011). *Biotechfonds einst sexy heute vergessen (25.11.)*. <http://www.fondsweb.de/fww-research/102-2011-Biotechfonds-einst-sexy-heute-vergessen>.

Anschrift des Verfassers:

Peter Rödler, Opernplatz 12, 60313 Frankfurt a.M., proedler@uni-koblenz.de

* * *



Peter Rödler

Inklusion ist evident begründbar aber nicht evident machbar – Das Problem pädagogischer Praxis mit Ergebnissen ,evidenzbasierter‘ Wissenschaft.

Kant: „Habe Mut Dich Deines Verstandes zu bedienen.“

In neuerer Zeit kommt im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion mehr noch in bildungspolitischen Verlautbarungen und Programmen der ‚Evidenzbasierung‘ zunehmend Bedeutung zu. So werden etwa pädagogische Forschungsprogramme und Modellprojekte mit der Bindung an evidenzbasierte Ergebnisse ausgeschrieben.

Was aber ist mit ‚Evidenzbasierung‘ gemeint? ‚Evidentsein‘ bezeichnet nach dem Duden unmittelbare und vollständige Einsichtigkeit, Deutlichkeit, Gewissheit, eine unumstößliche Tatsache, faktische Gegebenheit (Duden, 2012). In der Philosophie sind dies Aussagen, die unmittelbar erkennbar oder als unbezweifelbar bewiesen sind. („Der Mensch wird sterben“, „die Sonne ist in den letzten Jahren jeden Morgen aufgegangen“).

Die Verwendung in den neueren Bildungsdiskursen (s.o.) lehnt sich dagegen an die Verwendung innerhalb des anglo-amerikanischen Sprachbereiches – evidence-based-learning (EBL) – an, die mit Evidenz die Überprüfung/Überprüfbarkeit von (Lern-)Effekten versteht, d.h. von pädagogischen Professionellen eine kontinuierliche Kontrolle der Lerneffekte und in diesem Zusammenhang – falls notwendig – eine Korrektur des methodischen Vorgehens – entlang passender ‚evidenzbasierter‘ Forschungsergebnisse – fordert.

So sehr dies ja nun nicht wirklich neu und ganz entsprechend einem kontinuierlich reflektierten Unterricht zu sehen ist, so ist hier dennoch ein Spezifikum auszumachen:

Evident in *diesem* Sinne sind nur Lernergebnisse, die positiv kontrolliert werden können, d.h. die eindeutig messbar sind. So bedeutet dieses Vorgehen letztlich, ohne weitere Reflexion auf diesen Effekt, eine erhebliche Verengung des pädagogischen Gegenstandsbereiches. Selbst die ursprüngliche Bedeutung der Kompetenz bei Weinert (2001) stellt für diesen Evidenzbegriff ein Problem dar, so dass, um das Konzept der Evidenzbasierung – Messbarkeit – zu retten, Klieme bei dem Entwurf entsprechender Kompetenzmodelle auf ein kognitiv verkürztes Kompetenzmodell zurückgreifen musste (Klieme & Leunert, 2006).

Nun betrifft diese relativierende Kritik allerdings vorerst nur das konkrete pädagogische Handlungsszenario. Welche Bedeutung ist dem gegenüber bei der evidenzbasierten Forschung zu verorten? Evidenzbasierte empirische pädagogische Forschung stellt Modelle und Hypothesen über pädagogische Praxis auf und

überprüft diese mit entsprechenden Verfahren auf ihre Haltbarkeit oder sie lokalisiert vorhandene Methoden, Strukturen usw. in der Praxis und misst deren Wirksamkeit. Auch hier gilt, was im vorigen Abschnitt gezeigt wurde, dass es sich in jedem Fall um einen *Ausschnitt* pädagogischer Realität handelt, die hier erfasst wird. Dies ist in diesem Fall jedoch kein Manko, da die Empirische Pädagogik ja gar nicht eine komplette Pädagogik realisieren, sondern nur einen Aspekt überprüfen will.

Praxis hat diese sektorale Bedeutung zu bedenken, kann diese Ergebnisse aber dennoch nutzen. Allerdings – und hier wird die Unterstellung einer evidenten Bedeutung empirisch-pädagogischer Ergebnisse etwas schräg – muss ebenfalls bedacht werden, dass empirisch pädagogische Ergebnisse *immer* statistischen Charakter haben, d.h. immer nur auf einen mehr oder weniger großen Teil pädagogischer Settings oder Schülerinnen und Schüler zutreffen.

Für eine Bildungspolitik bzw. Pädagogik, der das verlässliche Erzeugen von Lerneffekten *bei einem statistisch ausreichend großen Teil* der Schülerinnen und Schüler genügt, sind deshalb alle Maßnahmen mit Effektstärken oberhalb ihres Erwartungshorizonts evident wirksam. Dies ist aber vor dem Hintergrund der Inklusion, die eben *alle* Schülerinnen und Schüler adressiert, schon auf dieser Entscheidungsebene nicht mehr gültig.

Für Inklusive Pädagogik im Allgemeinen und erst recht für eine konkrete pädagogische Planung stellen empirisch belegte Ergebnisse deshalb eben keine Evidenzen, sondern nur mehr oder weniger große *Wahrscheinlichkeiten* dar. Um diese Grenze zu wissen, d.h. zu wissen, dass die Aussagekraft empirisch pädagogischer Ergebnisse nicht bis auf die Ebene des einzelnen Schülers oder bis in eine spezielle Unterrichtssituation hineinreicht, ist dabei pädagogisch *praktisch* wesentlich bedeutsam, da pädagogische Praxis – und insbesondere eine, die inklusiv orientiert ist – ja eben bis auf die Ebene des Individuums hin, dass heißt letztlich *im Einzelfall*, reflektierend tätig werden muss.

Empirische Ergebnisse folgen dagegen, wie gesagt, dem Gesetz der großen Zahl, der Statistik¹, d.h. wir können auf deren Basis das Verhalten eines Würfels statistisch genau beschreiben, ohne allerdings damit zu wissen, wie der nächste Wurf ausfallen wird. *In sofern ist empirisch-pädagogische Forschung für eine Pädagogik, die sich ohne Ausnahme allen Schülerinnen und Schülern verpflichtet sieht – ‚Inklusion‘ – nicht evident, sondern benennt nur Wahrscheinlichkeiten – was aber natürlich nicht unwichtig, allerdings eben nicht evident ist.*

¹ Deren beschränkte Bedeutung für die pädagogische Praxis („Einzelfall“) wird an dem nicht nur in der Hattie-Studie (negative Effektstärke; -0,16) deutlich statistisch gesicherten Ergebnis der pädagogischen Uneffektivität des Sitzenbleibens deutlich: Obwohl diese Tatsache in vielen Studien statistisch nachgewiesen ist (Granzer, 2012) kann für *einzelne* Kinder – z.B. nach langer Krankheit – eine Verlängerung der Schulzeit („Sitzenbleiben“) fruchtbar sein. D.h. eine globale Entscheidung, auf Grund der empirischen Ergebnisse das Sitzenbleiben grundsätzlich abzuschaffen, würde zwar der weitaus größten Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung gerecht, für einen sehr kleinen Teil der Schüler könnte sich diese Entscheidung dagegen evtl. dramatisch negativ auswirken.

Ein weiterer Aspekt ist bei der Übernahme pädagogisch-empirischer Daten in die Reflexion pädagogischer Praxis zu bedenken. Die Stabilität der Genauigkeit der Messung empirisch-pädagogischer Forschung ist, wie schon gesagt, in der Regel einer außerordentlich hohen Selektivität der einzelnen untersuchten Aspekte geschuldet. Das bedeutet aber auch, dass *Zusammenhänge* verschiedener Aspekte von einer so entworfenen Forschung nicht erfasst, im Gegenteil gezielt ausgeblendet werden². So ergibt sich aus Hatties Metastudien – die unter Bezug auf die Eigenwerbung des Verlages mit einem Zitat aus der ‚Times Educational Supplement‘ auch in Deutschland mit der Entdeckung des Heiligen Grals der Pädagogik verglichen werden (Köller, 1/2012) – zum einen, dass die Verkleinerung von Klassen nur sehr geringe messbare pädagogisch positive Effekte hat, dass aber ein gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis und kontinuierliches individuelles Feedback der pädagogisch Handelnden an ihre Schülerinnen und Schüler einen hohen Effekt für den Schulerfolg hat (Köller & Möller, 4/2012). Wie dies aber in einer übergroßen Klasse realisierbar sein soll und dass eine Verkleinerung der Klasse evtl. dieses Feedback erst ermöglicht, ist ein Zusammenhang, der in der Konzentration auf die Einzelaspekte verloren geht.³

Nun kann und soll hier natürlich nicht einer reflexionslosen ‚Gesinnungs-‘ oder ‚Haltungspädagogik‘ das Wort geredet werden. Natürlich ist der Zirkel zwischen didaktisch-methodischen Annahmen, pädagogischem Handeln, Reflexion der Erfahrungen und entsprechend modifizierten Annahmen und Angeboten für ein *verantwortlich* professionelles Handeln wesentlich. Dabei stellt die *Verantwortung* eben die Interpretation der Erfahrung im Lichte der Handlungen, Kontexte und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler dar.

Mit der von mir vollzogenen Relativierung der Ergebnisse empirischer Pädagogik als letztlich, zumindest im inklusiven Fokus, nicht evident, sondern nur wahrscheinlich bedeutsam, stellt sich aber nun die Frage, was stattdessen als Bezugspunkt des pädagogischen Reflektierens dienlich sein könnte. Ein Bezug auf die Erneuerung der Bedeutsamkeit von Bildungsdiskursen ist hier naheliegend. Der Fokus auf Inklusion ermöglicht es hier, einige wirklich evidente Aussagen als Grundlage pädagogischer Diskurse zu formulieren.

Ausgangspunkt hierfür ist eben die Forderung nach Inklusion. Diese Forderung wird in den entsprechenden Diskursen grundsätzlich als grenzenlos erhoben, wobei ausgehend von den vorhandenen Institutionen z.T. Einschränkungen in Bezug auf evtl. zu fordernde funktionelle Voraussetzungen für die Inklusion formuliert werden. So etwa auch die Forderung im Zusammenhang mit der Inklusion, von einem heutigen Verhältnis von 20% Kinder in inklusiven Lernorten zu 80% im Bereich der Sonderschulen zu einer Umkehrung dieses Verhältnisses (80:20) zu kommen

² Es gibt natürlich auch Forschungsdesigns, die Aspekte pädagogischen Handelns abbilden, die von mehreren Variablen beeinflusst werden. Diese sind methodisch allerdings äußerst aufwendig und vermögen nur mit einer sehr kleinen Zahl zusammenwirkender Faktoren umzugehen.

³ Zur Problematisierung der Metastudien von Hattie vgl. auch: Terhart 2011, Brügelmann 2013 und Kautz 2013.

(Heimlich, 2/2011, S. 44). Dieses pragmatische Argument ist mit einem Gedankenexperiment schnell ad absurdum zu führen:

So sind intelligente Säugetiere wie z.B. Schimpansen eher zu funktionell anspruchsvolleren – auch reflexiven – Leistungen fähig als schwer beeinträchtigte Menschen.⁴ Die Folge wäre, den üblichen funktionell-pragmatischen Fokus konsequent zu Ende gedacht, erschreckend: ‚Schimpansen ans Gymnasium!‘ Das Absurde dieser Konkretisierung einer grenzenlosen Inklusionsforderung macht eine offensichtlich allgemein anerkannte, aber nur implizit mitgedachte Grenze der Inklusionsforderung klar:⁵ *Die pädagogische Forderung bezieht sich immer nur auf Menschen und schließt Tiere aus dieser Forderung aus.*

Damit wird aber, in Verbindung mit dem Hinweis auf die potenziell höhere funktionelle Leistungsfähigkeit von Primaten oben, der funktionelle Aspekt *als zentraler Begriff* innerhalb einer inklusiv fokussierten Pädagogik insgesamt obsolet. D.h. nicht, dass der Erwerb von funktionellen Kompetenzen, also mit Werkzeugcharakter, nicht auch weiterhin höchst relevant für eine erfolgreiche Lebensbewältigung ist und damit einen bedeutenden Gegenstand für die Schulpädagogik darstellt. Es zeigt aber deutlich, dass eine Schulpädagogik, die ihren Gegenstand auf diesen Gegenstandsbereich beschränkt, das wesentliche Moment von Menschenbildung verfehlt.

Im Folgenden soll nun deshalb der hier als wesentlich aufgewiesene, *spezifisch menschliche* Gegenstandsbereich von Pädagogik als Bezugspunkt einer Pädagogik für *alle Menschen* skizziert werden. Grundlage für diesen Aspekt von Pädagogik ist die Annahme von der weitgehenden Instinktfreiheit von Menschen gegenüber Tieren. Diese spezifische *biologische* ‚Unterausstattung‘, die biologische Unbestimmtheit des Menschen – die durchaus im Zusammenhang mit der These Portmanns von der physiologischen Frühgeburt des Menschen gedacht werden kann –, bildet dabei für die Gattung Mensch keinen Mangel, sondern die Notwendigkeit und Chance, statt der hoch deterministischen Bedeutung der Welt durch die individuelle Biologie bei Tieren – die dann sekundär soziale Phänomene wie Herden, Schwärme oder gar Staaten (Bienen) hervorbringt – kollektiv einen Bedeutungsraum (Sprachraum/Kultur) als Ersatz für die fehlenden Instinkte hervorzubringen (Rödler, 1993, S. 187 ff).

Wichtig ist dabei weniger, ob diese Unbestimmtheit wirklich in der biologischen Tatsache der – vergleichbar – außerordentlichen Unreife des Menschen zum Zeitpunkt der Geburt begründet ist, sondern wichtig ist alleine die Tatsache, dass alle menschlichen Eigenschaften und Produkte (Religion, Kunst als Weltinter-

⁴ Ich übernehme hier eine Argumentationsfigur von Peter Singer (vgl.: 1994) die im Zusammenhang mit der von ihm angestoßenen Diskussion um das Lebensrecht beeinträchtigter Säuglinge in dem Jahre 1989 mit Recht eine massive Empörung auslöste. Umfassendere Reflexionen hierzu siehe Rödler 2012.

⁵ Es zeigt sich hier, wie fruchtbar das Akzeptieren der Forderung der Soziologie gegenüber der pädagogischen Inklusionsforderung ist, mit der Forderung nach Inklusion immer auch deren Grenze, jenseits derer die Inklusion exkludiert, zu benennen.

pretation, politische Ideologien, Philosophie, Moral, Verantwortung, Freiheit, Mündigkeit,...) ohne die Annahme einer biologischen Undeterminiertheit (Unbestimmtheit) nicht gedacht werden können. Die *Unbestimmtheit* wird damit zum unhintergehbaren Ausgangspunkt aller auf den Menschen und seine Welt bezogenen Überlegungen, Modelle und Theorien, d.h. zur *zentralen Evidenz* nicht nur für die Philosophie, sondern insbesondere auch für die Pädagogik, die sich ja gerade der qualifizierenden Entwicklung des Individuums in dieser gemeinsam erzeugten Welt widmet.

Von diesem Punkt aus gesehen, kann es der Schulpädagogik *nicht alleine* um Wissen oder Kompetenzen im Sinne von anwendungsbezogenen Erweiterungen dieses Wissens („Output“) gehen. Es geht in dieser Perspektive erst einmal grundlegend darum, der Eigen-Art der Menschen sowohl anthropologisch allgemein als auch den einzelnen Individuen konkret gerecht zu werden. Dabei hilft der Rekurs auf das allgemeine Anthropologon, Kategorien für die – reflexive – pädagogische Praxis zu entwickeln.

Ausgehend von der Evidenz der Unbestimmtheit stellt sich das biologische Funktionieren des Menschen jenseits sozialer Ergänzungen als außerordentlich bedroht dar. Der Grund hierfür ist die Tatsache, dass bei jedem Lebewesen zur Generierung von Informationen aus den Daten, die die Sinnesreize zur Verfügung stellen, ein Bezugspunkt existieren muss, auf den hin diese Daten ausgewertet werden. Metaphorisch verkürzt: es braucht eine Erwartung/Frage, um aus den Reizen/Daten eine Antwort zu generieren. Bei Tieren wirkt hier ein innerer Organisator, der Instinkt, als Grundlage und Bezugspunkt der Wahrnehmungsverarbeitungs- und Denkprozesse.

Bei Menschen entfällt, wie gezeigt (Unbestimmtheit), dieser Organisator⁶. Biologisch ist der *einzelne* Mensch deshalb zu einer Erzeugung und Aufrechterhaltung seiner Organisation (Autopoiese) im Unterschied zu Tieren nicht in der Lage. Erst die Deutungshilfen aus dem sozialen Umfeld (strukturelle Koppelung) im Rahmen der frühen Versorgung („baby talk“) durch Repräsentanten der kulturellen Umwelt versetzen das Baby in die Lage, auf der Basis dieses sozialen Materials sich einen eigenen Organisator (reflexiv: „Ich“) zu generieren und auf der Basis eines fortdauernden kulturellen Austauschs zu erhalten und differenzierend zu entwickeln (Buber, 1984).

Wesentlicher Motor der spezifischen Entwicklung von Menschen ist damit der wechselseitige Austausch von Perspektiven auf die Welt im Rahmen ihrer Kooperation und die auf diesen Austausch in der Welt aufbauenden Sinnbildungsprozesse. Natürlich erweitern sich hierbei auch die funktionellen

⁶ Ein System wird durch seinen Organisator sozusagen seinen inneren Sinn gekennzeichnet. Dieser ist das Kriterium, das das System auch unter wechselnden Umweltbedingungen aufrechtzuerhalten versucht. Gelingt dies nicht, stirbt das System. Eine Einführung in die Systemtheorie und den Konstruktivismus ist an dieser Stelle nicht zu leisten. Eine sehr klug didaktisch aufgebaute Einführung siehe Maturana/Varela 1987.

Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten des Individuums in und gegenüber der Welt. Ja, dieser Bereich des Lernens ist für ein erfolgreiches Handeln in der Welt der Dinge wie in der historisch existierenden sozialen Umwelt unabdingbar. Die vorgängige Frage des Sinns – von basalen Präferenzen bis hin zu theoretischen Systemen – aber, die ja letztlich erst entscheidet, was erfolgreiches Handeln ist, ist nur auf der Basis einer *Lernkultur*, d.h. eines Austauschs über die jeweilige Perspektive und Eigenart der Beteiligten im Hinblick auf den gemeinsamen Lerngegenstand, zu entwickeln.

Die Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers ist hier, diesem Austausch Raum und Zeit zu schaffen, d.h. diese Prozesse der gemeinsamen Bedeutungs- und Sinnentwicklung im Rahmen des Lernens weder durch zu viele Vorgaben und Strukturen zu ersticken, noch diese durch einen Mangel an den Schülerinnen und Schülern bedeutungsvollen Lerngegenständen ‚auszuhungern‘.

Grundlage der Balancierung dieser Prozesse ist die auf die Unbestimmtheit direkt aufbauende Erkenntnis der Notdurft von Menschen in Bezug auf äußere Orientierung einerseits und der Reflexion auf die sich aus der Unbestimmtheit ergebende Chance auf soziale wie individuelle Vielfalt und Eigen-Art, die eine Uniformisierung der Prozesse verbietet.

Diese Balancierung einer allen Schülern und Schülerinnen möglichst förderlichen Lernkultur verlangt von den pädagogisch Handelnden einen kontinuierlichen *Verantwortungszirkel* von überlegten pädagogischen Angeboten, eine unterstützende Moderation der Arbeit entlang dieser Angebote und eine Reflexion der Beobachtungen und Erfahrungen im Rahmen des Unterrichts im Hinblick auf neue Perspektiven auf die Beteiligten und eine entsprechende Anpassung des Angebots. Diese Überlegungen haben auf der Basis der hier vorgelegten Ausführungen nicht nur kognitive Entwicklungen und dienliche oder problematische (Fehler produzierende) Lernstrategien bezogen auf effektive (messbare) Lernergebnisse zum Gegenstand, sondern schließen die im Unterricht zum Ausdruck kommenden individuellen wie kulturellen Perspektiven und Anschauungen als wesentliche Aspekte nachhaltigen menschlichen Lernens anthropologisch evident notwendig mit ein.

Zusammenfassend kann gesagt werden: der Trend des Verweises auf empirische Evidenzen kann erst mit der Erkenntnis ihrer Nichtevidenz für eine inklusive pädagogische Praxis im Sinne bedenkenwerter, hilfreicher Thesen fruchtbar werden. Darüber hinaus verweist die instinktive Unbestimmtheit als Kennzeichen des Menschen im Unterschied zu Tieren auf eine *anthropologische Evidenz*, ohne die menschliche Kultur nicht gedacht werden kann. Hieraus ergibt sich, dass sich Entwicklung von Menschen *wesentlich* nicht durch die Aneignung von funktionellem Wissen, also durch die Entfaltung von Kompetenzen mit Werkzeugcharakter, die sie mit Tieren teilen, auszeichnet, sondern durch einen Austausch von Be-Deutungen an dem immer alle Beteiligten einer Gruppe mit ihrem Handeln teilnehmen. Zentrale Bedeutung erhält hier also nicht der funktionelle Effekt dieses Handelns („Output“),

sondern die semantische Bedeutung, die dieses Handeln im Gruppenzusammenhang gewinnt. Auch wenn schulisches Lernen natürlich auch weiterhin inhaltlich durch die Aneignung funktionellen Wissens bestimmt wird, wird dieses erst dann im beschriebenen Sinne human nachhaltig wirksam, wenn die Bedeutung des Gelernten für alle Beteiligten immer auch im didaktischen Fokus ist. (Vgl.: Meyer, 2007)

Dies fordert von den pädagogisch Tätigen, ihre Gesellschaftsaufgabe der Vermittlung von Welt – inklusive der vorhandenen kulturellen, auch technischen Werkzeuge – als einen zirkulären Prozess von gegenseitiger Konfrontation und Reflexion ausgehend von der Eigen-Art der jeweiligen Lebensrealitäten und Perspektiven der Beteiligten auf die vorhandene Welt alltäglich neu konkret (einzigartig) verantwortlich zu gestalten. Dies bedeutet, sich die jeweilig evtl. sehr fremden Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu vergegenwärtigen und ihnen von daher Raum zu verschaffen, mit ihren Perspektiven auf die Unterrichtsgegenstände zum gemeinsamen Lernen beizutragen, ohne die Verantwortung für diesen Prozess im Sinne einer illusionären Symmetrie aufzugeben. Kurz, es ist die Ausnahme von der Regel, die Pädagoginnen und Pädagogen täglich fordert. Die Ergebnisse der empirischen Pädagogik können dabei sehr hilfreich sein, sind aber nicht direkt umsetzbar und nutzbar. Letztlich bleibt der Lehrerin, dem Lehrer vor dem gezeigten Hintergrund nur, dem Diktum Kants folgend, sich ihres/ seines eigenen Gedankens zu bedienen.

Literaturverzeichnis

Adams, D. (2009). *Per Anhalter durch die Galaxis*. München: Heyne.

Adorno, T. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt.

Brügelmann, H. (2013): Die Hattie-Studie: Der heilige Gral der Didaktik? Metaanalysen: Nutzen und Grenzen von Allgemeinaussagen in der Bildungsforschung. In: *Grundschule aktuell* 121 (feb. 2013), S. 25–26.

Buber, M. (1984). *Das Dialogische Prinzip*. Heidelberg.

Duden. (2012). *Evidenz*. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Evidenz> (30.9.2012).

Granzer, D. (2012). Wiederholen bremst - Was definitiv schadet: Sitzenbleiben. *Grundschule*, H. 7/8 - S. 27-29.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning - a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers - maximizing impact on learning*. London, New York: 2012.

Heimlich, U. (2/2011). Inklusion und Sonderpädagogik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* (S. 44 - 54).

- Klieme, E. & Leunert, D. (Juni 2006). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Lernprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms.*
- Köller, O. (1/2012). Die Suche nach dem Heiligen Gral ist beendet. *schulmanagement*, S. 40.
- Köller, O., & Möller, J. (4/2012). Was wirklich wirkt: John Hattie resümiert die Forschungsergebnisse zu schulischem Lernen (Teil 1). *schulmanagement*, S. 34-37.
- Krautz, J. (2013): Bildungsreform und Propaganda – Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/uploads/downloads/2013/01/krautz.pdf> (15.3.13)
- Kretschmer (CDU, MdB), M., Weinberg (CDU MdB), M., Neumann (FDP, MdB, Vors. AG Bildung und Forschung), P., & Canel (FDP MdB), S. (2012). *Neue Impulse für eine Qualitätsoffensive in der Ausbildung.* Berlin.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis.* Bern, München, Wien.
- Meyer, M. A.; Meyer, H. (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim.
- Rödler, P. (1993). *Lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen – Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik.* Frankfurt a. M.
- Rödler, P. (2000b). Die Theorie des Sprachraums als methodische Grundlage der Arbeit mit "schwerstbeeinträchtigten" Menschen. In P. Rödler, E. Berger, & W. Jantzen, *Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen.* Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Rödler, Peter (2012): Kein Missverständnis! Zur tödlichen Logik der Argumentation Peter Singers. In: *Behindertenpädagogik* 51 (1), S. 54–65.
- Singer, P. (1994): *Praktische Ethik.* Stuttgart.
- Terhart, E. (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Edwin Keiner (Hg.): *Metamorphosen der Bildung. Historie - Empirie - Theorie.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277–292.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert, *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Peter Rödler, proedler@uni-koblenz.de



Peter Rödler

Inklusion und Standards – eine verständliche, aber paradoxe Forderung

Die Forderung nach Standards von Inklusion ist angesichts der rapiden Erosion dieses Begriffes in der gesellschaftlichen Realität insbesondere seit der Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention und dem dadurch entstandenen Legitimationszwang traditioneller Strukturen und Institutionen nur zu verständlich. Auch die Geschichte der ja in den Zielen völlig gleichen Integrationsforderung zeigt, dass die Forderung nach der gemeinsamen Beschulung aller Kinder in dem Moment, in dem sie aus dem Versuchsstadium heraus in eine politisch in weiteren Kreisen anerkannte konventionellere Form überging, an vielen Stellen zu einer Forderungshülse verkam¹.

Andererseits bildet gerade die Forderung nach Standards von Inklusion im Grunde eine Kontradiktion gegenüber dem, was einen inklusiven Unterricht ausmacht, nämlich einen Unterricht, der zwar Lernen entlang gemeinsamer Gegenstände organisiert, hierbei aber im Sinne der Individualisierung eine Vielfalt von Zugängen ermöglicht.

Wie also mit dieser Paradoxie umgehen? Widmen wir uns zunächst dem Konzept der Bildungsstandards um zu sehen ob dieses für unser Vorhaben tauglich ist.

1 Das Konzept von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen

„Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von Kompetenzanforderungen. Sie legen fest über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. Systematisch geordnet werden diese Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen“ (BMBF 2007, S. 27). „Diesem Verständnis nach gehen in die Entwicklung von Bildungsstandards (a) gesellschaftliche und pädagogische Zielentscheidungen, (b) wissenschaftliche, insbesondere fachdidaktische und psychologische Aussagen zum Aufbau von Kompetenzen, sowie (c) Konzepte und Verfahren der Testentwicklung ein“ (ebd. S. 19). Diese beiden Zitate fassen das Vorhaben der Bildungsstandards im Zusammenhang mit dem verwandten Kompetenzbegriff gut zusammen. Es sollen hier also nicht einfach curriculare Wissens- bzw. Fähig- oder Fertigkeitenkataloge abgefragt werden, sondern es geht bei dem Vorhaben offensichtlich um nicht weniger als einer Art hierarchisch - taxonomischer Beschreibung von Bildung in unserer Gesellschaft, deren ‚Erzeugung‘ Schule – bzw. in Deutschland den verschiedenen Schulformen auf je verschiedenen Niveaus (!) – als zu erreichendes Ziel abgefordert werden.

Dreh und Angelpunkt für das Verständnis und die Umsetzung dieses Vorhabens, wie für eine Analyse der hierbei auftretenden Probleme ist der Begriff der Kompetenzen. Es geht

¹ So wurden nach einer internen Umfrage des VDS Hessen (1995) nach 4 Jahren Integrationsprogramm der Rot/Grünen-Landesregierung und 400 für die Integration neu (!) geschaffenen Stellen in Hessen 85 % dieser Lehrerstunden innerhalb des gemeinsamen Unterrichts für äußere Differenzierungsmaßnahmen genutzt !!

hier wie gesagt nicht nur um Wissen alleine sondern auch einen ‚kompetenten‘ Umgang mit diesem Wissen, d.h. einer je problembezogenen Reorganisation und Neukombination der Wissens Elemente, sodass hier auch Kreativität und Fähigkeiten der Problemanalyse eine große Rolle spielen. Hieran wird eine wesentliche und von allen Autoren geteilte Eigenschaft von Kompetenzen sichtbar: Kompetenzen sind *kontextabhängig* und das heißt *domänenspezifisch*. Damit ist gemeint, dass Kompetenzen immer nur in Bezug auf einen konkreten Handlungsfall sichtbar und damit letztlich auch nur innerhalb einer solchen ‚Domäne‘ messbar werden. So ließe sich die Kompetenz, SchülerInnen zu unterrichten, nicht durch das Abfragen von didaktischen Modellen sondern letztlich nur bei der Durchführung des Unterrichts selbst annähernd ermitteln; wobei das ‚annähernd‘ für ein Bündel normativer Entscheidungen bei dieser Beurteilung steht.

An diesem Beispiel wird deutlich, es geht bei ‚Kompetenzen‘ nicht alleine um kognitive Gehalte. Die Vertreter der Einführung von Bildungsstandards referieren in dieser Frage auf Weinert. Dieser versteht Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f). Ganz ähnlich definiert die OECD Kompetenzen als „die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden“ (OECD 2005, S. 6) und betont: „– wobei der Begriff Kompetenzen Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen umfasst“ (ebd.).

Kompetenzen so umfassend, d.h. sowohl kontext- als auch motivationsbezogen gesehen und diese beiden Aspekte – Kontext außen, Motivation innen – auch noch zusammen gedacht, gewinnt das Konzept aufs Erste eine wirklich große Bedeutung für das Lernen in heterogenen Gruppen, ereignet sich doch gerade an dieser Kante eines wirklichen – auch kulturell bedeutsamen – Kontextes und der jeweiligen inneren Relationierung zu diesem Kontext das, was als Sinnbildung einen zentralen Prozess für die Organisation von Menschen und ihre Entwicklung darstellt. Kompetenzen sind so umfassend gesehen, immer auch sinn- und damit individuumspezifisch!

Allerdings wird in dieser ursprünglichen Sicht von Kompetenzen eine Problematik deutlich: Mag der funktionale Teil des Kontextes der zu messenden Kompetenz noch zumindest nachbildbar oder simulierbar sein – eine für sich selbst auch nicht triviale Bedingung – so ergeben sich für die kulturellen oder ‚psychosozialen‘ Anteile der Kompetenz – bei Weinert der motivationale, volitionale und z.T., wenn es nicht um das einfache Befolgen sozialer Regeln geht, auch der soziale Bereich – ernsthafte Probleme einer objektivierbaren Modellierung und damit der Messbarkeit zumindest dieser Anteile.

Die Beschränkung von Klieme/Leutner in ihrem DFG-Schwerpunkt-Antrag auf die ‚kognitiven Dispositionen‘ des Kompetenzbegriffs (Klieme&Leutner 2006, S.4), ist vor diesem Hintergrund, messbare Modelle zu erreichen, verständlich, spielt aber mit dem Argument der ‚inhaltlichen Fokussierung‘ (ebd.) diesen Eingriff, wie die Sprengkraft dieses Problems herunter. So entzieht, und das zeigt schon diese Bezeichnung der ‚inhaltlichen Fokussierung‘ in diesem Kontext, diese Einschränkung dem Begriff nicht nur die Tiefe in Bezug auf die Erfassung der jeweiligen Probanden sondern verkürzt auch den Gegenstand (‚Inhalt‘) um die Tiefe der – mehrdeutigen – kulturellen Gehalte! Offensichtlich ist dieser reduktionistische Eingriff in den Kompetenzbegriff nicht trivial insbesondere wenn man auch bedenkt, dass die

bei Weinert genannten und von der OECD hervorgehobenen Anteile ja nicht additiv nebeneinander stehend sondern nur in ihrem Miteinander wirksam verstanden werden müssen¹.

Eine weitere im Rahmen der Entwicklung von Bildungsstandards problematische Frage ist die der Auswahl eben dieser Standards. Diese Frage, die unter dem Aspekt der Normativität von, institutionell geförderter (Schul-) und geforderter (Eltern-) Bildung sicher ebenfalls nicht trivial ist, wird von den Vertretern von Bildungsstandards ohne weitere eigene Begründung alleine durch die Realität der gesellschaftlichen Ansprüche an Schule gelöst: Bildung innerhalb der Bildungsstandards ist das, was die Gesellschaft heute von Schule erwartet²: Reine Outputorientierung und Erfüllung vorgegebener standardisierter Normen, womit jegliche Möglichkeit heterogener Bildungswege in inklusiven Institutionen jenseits differenzierter Institutionen, gekennzeichnet durch unterschiedliche Standards, verhindert ist.

Es zeigt sich offensichtlich dass die vom Menschenbild her behauptete Orientierung der Vertreter von Bildungsstandards am Individualismus und Pluralismus, letztlich an der Verbindlichsetzung eben dieser Standards scheitert. Auch das Heft 27 (2008) der BMBF Bildungsforschungsreihe widmet sich dieser Frage: „Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen“, wobei hier allerdings vor allem auf nationale Differenzen weniger auf das hier gezeigte viel grundlegendere Problem individueller Eigen-Art der Akteure im Schulsystem reflektiert wird. Die Überlegungen zeigen, die Frage nach der Begründung von Bildungsstandards stellt sich, über die Frage nach der Normativität der Auswahl der Standards hinaus noch radikaler, nämlich nach der Möglichkeit bzw. dem Sinn von Bildungsstandards überhaupt³.

2 Kompetenzen bilden, Qualität sichern – zur Problematik von Bildungsstandards

In einem neuen Anlauf möchte ich im Folgenden kurz auf die am Ende des letzten Abschnitts aufscheinenden Probleme mit einigen Überlegungen zu Bildung, Schulbildung und den Fragen der Qualität und Steuerung im Hinblick auf Bildungsstandards und Kompetenzmodelle eingehen.

Seit der Aufklärung gilt in den von ihr geformten westlichen Kulturen der mündige, gebildete⁴ Mensch als Verwirklichung als Realisierung des Mensch-seins selbst⁵. Menschen realisieren sich selbst in dem sie sich bilden. Diese Abkoppelung von religiös verordnetem

¹ Welchen Aufwand es dagegen bedeutet, die hier vernachlässigten Aspekte nur bezogen auf einige naturwissenschaftliche Experimente in ihrem Zusammenwirken empirisch abzubilden zeigt Ferdinand (2007) überzeugend. Eine vergleichbar komplexe Modellierung und Erhebung kompletter Bildungsstandards ist auch mit äußerstem Aufwand nicht leistbar.

² Vgl.: BMBF 2007, S. 62 ff

³ Auch der hier angeführte Text des BMBF widmet sich deskriptiv der entsprechenden Kritik, ohne diese jedoch näher zu diskutieren. (Vgl. hierzu auch Pongratz e.a. 2007)

⁴ Im Sinne Adornos eine Tautologie! vgl. „wishful thinking“ (Adorno 1983 S. 262.)

⁵ Vgl. Falkovitz 1994

Schicksal und säkularer Beauftragung in gleichem Maße erzeugen das außerordentlich spannungsreiche und nur dialektisch annähernd verstehbare Verhältnis, in dem sich Menschen entwickeln und damit ihre Welt (mit)gestalten. Die (Selbst-)Bildung ist dem Menschen schicksalhaft eingeschriebener Auftrag. Jeder Mensch bildet sich in jedem ‚Fall‘ (!) bis in die Organisation seiner neuronalen Netze hinein¹. *Allein die lebendige Existenz jeweils individuell gewordener Realität beweist deren Bildung, d.h. Menschen sind, solange sie leben, und unabhängig von irgend einer funktionellen Leistungsfähigkeit grundsätzlich bildungsfähig; die durch Bildung beschriebene Anthropologie ist inklusiv!* Gleichzeitig ist eben diese Einbettung (Inklusion) in ein sozial-kulturelles Umfeld elementare Bedingung für diese Bildung. Wird diese *vollständig* verhindert, sind Menschen unabhängig von ihrer biologischen Ausstattung, wie die Versuche Friedrichs II gezeigt haben, nicht lebensfähig.

Auf dieser Grundlage vollzieht sich Lernen formell und informell. Einen Versuch diese Prozesse im weitesten Sinne zu erfassen, stellen die Erziehungswissenschaften dar, deren auf formelle Prozesse fokussierter Teil die Pädagogik, deren innerhalb dieser Prozesse wiederum das Lehren fokussierender Teil die Didaktik darstellt. Mit der Zielgerichtetheit von Pädagogik als Ermöglichung von Bildungsprozessen entsteht nun aber innerhalb der Erziehungswissenschaft ein Spannungsfeld, das sich dialektisch gerade um den Begriff der Bildung herum entfaltet.

Bildung zeigt sich so von Anbeginn an als krisenhaft: Auf der einen Seite sind die Inhalte bürgerlicher Bildung auf das engste mit dem bürgerlichen Menschenbild (Kant, Humboldt) verschlungen und verweisen gleichzeitig *eben deshalb* auf einen autonomen Prozess der letztlich *allgemein* nicht beschreibbar, abbildbar ist². Der Versuch diesen Prozess dennoch zu beschreiben führt logisch entweder zu pragmatischen Verkürzungen oder zu trivialen Allgemeinplätzen. Dieses Spannungsfeld ist nicht aufhebbar. Es wird in dem oben gezeigten, nach meiner Auffassung letztlich nicht lösbaren Problem, Bildung in Kompetenzen zu fassen und damit über output-orientierte Bildungsstandards die Qualität von Bildungsangeboten zu gewährleisten, sichtbar.

Ganz deutlich zeigt sich dieses Problem in der Tatsache, wie sehr die Forderung nach Inklusion, der hierarchischen Stufung der Kompetenzmodelle (level) und der Formulierung von gestuften Bildungsstandards³, die logisch Menschen, die die geforderten Standards nicht erreichen, als an diesen Standards scheiternd stigmatisierend kenntlich werden lässt, entgegen steht!

Nun soll mit dem Aufzeigen dieser grundlegenden Probleme, aber ganz sicher nicht der Beendigung des Diskurses um die Frage der Gewährleistung von qualitativen Bildungsangeboten gerade auch im Zusammenhang mit der Forderung nach der Realisierung von Inklusion das Wort geredet werden! Es stellt sich jedoch weiterhin die Frage der ‚Steuerung‘ zumindest der institutionellen Bildungsangebote insbesondere in einer Welt, in der die informellen Bildungsprozesse häufig durch vielfältigste Einflussgrößen nicht

¹ Vgl. Caspary 2006

² Im Grunde erscheint dieses Spannungsfeld schon in den Positionen von Comenius („Alle alles lehren!“) und der geradezu monadischen Figur des Emile bei Rousseau.

³ Didaktisch machen solche Hierarchien zudem den Entwurf *gemeinsamer* Gegenstände über mehrere Aneignungsebenen hinweg – eine Grundbedingung inklusiver Pädagogik – unmöglich oder erschweren sie zumindest sehr.

produktiv wirksam werden können, Familien vielfach mit der Erziehung der Kinder unter den ihnen gegebenen Bedingungen überfordert sind.

Der Weg, den die Bildungsstandardisierung hier gehen, wird schon in dem folgenden Titel offensichtlich: „Bundesweit geltende Bildungsstandards zur Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung *im föderalen Wettbewerb der Länder*“ (KMK 2005; Hervorh. der Verf.) Hier besteht also die – konstruktivistische – Hoffnung, ohne inhaltliche und methodische *Vorschriften* (Input) allein durch die Vorgabe der geforderten Standards an denen die Schulsysteme gemessen werden (Milieu) und die regelmäßige Rückkoppelung über den Grad der Annäherung an diese Standards in entsprechenden Audits (Perturbation), diese Systeme zu einer Optimierung im Sinne der Standards zu bewegen. Der Beweis, das diese neue Output-orientierte Form der Orientierung der Bildungsangebote dieser Hoffnung wirklich gerecht wird, ist leider empirisch nicht mehr führbar, da dieses neue Steuerungsinstrument mit so viel Macht eingeführt wurde, dass heute keine Kontrollgruppen mehr existieren, die *nicht* diesem Modell unterliegen, was aber für einen empirischen Vergleich der Effektivität beider Steuerungsmodelle (input vs. output Orientierung) im Zusammenhang mit der Lösung der anstehenden Aufgaben notwendig wären¹.

3 Input-orientierte Bildung als Alternative

Bei dem Entwurf einer Alternative zu dem beschriebenen Steuerungsmodell, dass der beschriebenen Dialektik menschlicher Bildungsprozesse gerecht werden soll, muss zuerst die Tatsache bedacht werden, dass das Modell der Bildungsstandards auf den Wettbewerb durch Vergleichbarkeit messbarer Leistungen aufbaut. Dieses Modell des Wettbewerbs, der Ökonomie abgeschaut, ist aber nicht alternativlos gültig.

Als Gegenmodell gäbe es z.B. das der Kooperation und des Dialogs. Als einen ersten und in Bezug auf die Überwindung des beschriebenen Modells der Bildungsstandards wesentlichen Gewinn ergibt sich hier eine Dynamisierung der Inhalte die nicht festgeschrieben vorhanden sind sondern in Rahmenform allgemein beschrieben, letztlich dem Prozess des Lernens und seiner Beteiligten selbst zur Ausgestaltung zur Verfügung gestellt sind. Die verschiedenen individuellen kulturellen und kognitiven Voraussetzungen der Beteiligten sind hierbei keine Abweichungen von einem angenommenen ‚Normlerner‘ sondern fruchtbare Perspektiven, die gerade die Komplexität, Vielfalt und Tiefe des Lernens fruchtbar befördern.

Warum ist das so besonders wichtig? Was macht das *besondere* der Bildung von Menschen unter *allen* Bedingungen und mit *allen* Voraussetzungen aus? Was oben als traditionelle Bildung in der Tradition der Aufklärung nur kurz angerissen wurde, soll hier etwas ausführlicher begründet werden.

¹ Die Bedeutung dieses Steuerungsmodells heute liegt deshalb auch nicht in irgendwelchen sichtbaren gar empirisch nachgewiesenen pädagogischen Erfolgen sondern allein in der Macht politischer Faktizität. In Bezug auf England, einem Land, dass seit 14 Jahren sehr konsequent nach diesem Modell arbeitet, kann nur gesagt werden, dass 2009 das Assessment der 14jährigen SchülerInnen endgültig gestrichen wurde, da es sich als letztlich auf Grund der Menge der Daten als nicht durchführbar erwiesen hatte.

Ausgangspunkt ist die anthropologische Grundannahme, dass Menschen im Unterschied zu Tieren nicht nur in den Wegen zum instinktiv gesetzten Ziel sondern auch in den Zielen selbst instinktiv frei, d.h. unbestimmt sind¹. Dieses Faktum begründet zum Einen die vielfältigen Weltdeutungsleistungen, die Menschen zu allen Zeiten geleistet haben, von den ersten Höhlenmalereien (*nicht* Werkzeugen!) bis hin zu Philosophie, Religion und Wissenschaft, die letztlich unter dem Begriff der menschlichen Kultur zusammenfassbar sind. Zum Anderen aber, und das ist die Rückseite dieser Freiheit, ist es *keinem* Menschen möglich, ohne ihn umgebende Deutungen in der Welt auch nur biologisch zu überleben. Dieses bedeutet eine wahrhaft *existenzielle* Angewiesenheit *aller* Menschen, unabhängig von ihrer biologischen Ausstattung von menschlichen Begegnungen, die eben nicht nur funktionellen sondern im wortwörtlichen Sinne primär *be-deutenden* Charakter haben müssen.

Auch wenn der Höhepunkt dieser Begegnungen ein wissenschaftlicher Diskurs über die Natur des Menschen und seiner Welt sein könnte beginnt dies schon bei den ersten und basalsten Kontakten zwischen Neugeborenen und ihren ersten Bezugspersonen. So sind die Art des Gehalten-werdends, des Windelns, des Gestikulierens, des Spiels mit den Fingern und Zehen usw. erste Bedeutungsangebote, durch die der Säugling orientiert und so in die Lage versetzt wird, eigene Sinnbildungsprozesse aus diesen Bedeutungen heraus und diesen gegenüber in Gang zu setzen. Dieser symbolische Grundbedarf bestimmt damit zentral die Struktur und den Inhalt menschlicher Begegnungen² und wird damit allen sozialen Situationen zum Qualitätsmaßstab.

Damit entspricht dieser ‚Archetypus‘ menschlicher Begegnung aber genau dem was von Humboldt unter dem Begriff der Bildung gefasst wurde und auch einer Bildungspolitik, die ihre Ressourcenverteilung entlang von Diskurs um die wünschbaren Gehalte zeitgemäßer Bildung führt (Input-orientierte Steuerung). Pädagogische Professionalität beweist sich unter dieser Perspektive in der Teilnahme an diesem aufklärerischen Ringen um zeitgemäße Inhalte, Werte und Normen von Bildung und setzt diese Reflexion dann auch fort in einer Didaktik, die den verschiedenen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler auf den gemeinsamen Unterrichtsgegenstand Zeit und Raum sowohl in der Planung und Reflexion wie auch in der Organisation des Unterrichts selbst gibt.

Ein solcher Unterricht beweist sich deshalb damit als inklusiv potent, dass er nicht bestimmte Niveaus von Auseinandersetzung oder bestimmte Zugänge zum Unterrichtsgegenstand festlegt, sondern Raum gibt, für die je unterschiedlichen Zugänge der Schüler, deren Lernen insofern wechselweise bedeutend und damit je individuell sinnvoll erfahrbar und damit nachhaltig wirksam wird.

Eine Qualitätsentwicklung von Bildungsinstitutionen würde in dieser Perspektive nicht über die Messung und Sanktionierung („Ranking“) von der Erfüllung von Output-Vorgaben angestoßen sondern durch einen solidarischen Dialog, in dem die evaluierende Institution sich in die Lösung evtl. erkannter Probleme selbst mit einbindet. Zum Einen

¹ Natürlich haben Menschen grundlegende biologische Bedarfe, die vegetativ und für den Beginn des Lebens auch im Verhaltensbereich durch basale Reflexe abgesichert sind (Saugreflex ...), darüber hinaus bestehen im Bereich der Sexualität natürlich auch entsprechende gattungserhaltende Dispositionen. Diese sind – als ‚Triebe‘ – aber letztlich nicht zwingend und werden deshalb immer erst in einer kulturellen Form zu konkretem Verhalten.

² Diese Begegnungen finden also, wenn auch nicht immer sprechend, so doch immer ‚in der Sprache‘ statt.

würde das dazu führen, dass es Bildungseinrichtungen im Rahmen von Gesellschaftsdiskursen wieder leichter fiel für eine gute Grundausstattung zu argumentieren. Zum anderen würden evaluierende Kompetenzzentren Hilfen bis hin zu zusätzlichen personellen Ressourcen, wenn der Bedarf offensichtlich würde, leisten könnten. Ebenso wären kooperative Netzwerke der gegenseitigen Hilfe und Beratung zwischen Schulen einer Region denkbar. Die Bedingung für das Gelingen solcher Synergien wäre aber ein Klima des vertrauensvollen Gemeinsinns in Bezug auf die gemeinsame Bildungsaufgabe *aller* Beteiligten (auch der Bildungspolitik) und nicht ein Wettbewerb um Rankings und/oder den Zugriff auf die für alle viel zu knappen Ressourcen!

Die für humane Bildungsprozesse konstitutive Dialektik wäre hier aufgehoben zwischen der Allgemeinheit eines so inklusiven je zeitgemäß errungenen inhaltlichen Bildungsangebots (input) *für alle* und der je konkret spezifischen Realisierung des Bildungsangebots an verschiedenen Orten mit verschiedenen Menschen. Diese würden in einem solcher Art inklusiven Modell selbstverständlich an allen Orten *alle* Menschen umfassen.

Inklusion zeigt sich dabei in dem wertschätzenden Umgang mit Differenzen innerhalb des Bildungssystems im weitesten Sinne, da diese die hier nicht als Störungen wirken sondern für die nachhaltige Wirkung der lebendigen Prozesse geradezu konstitutiven Charakter erhalten¹. Diese sind nicht an dem speziellen Umgang mit dem ‚Inklusionskind‘ ablesbar, das ja dann als solches auch wieder sichtbar würde. Diese Standards beweisen sich darin, dass alle Schüler im Mikrosystem Klasse mit ihrer Eigen-Art ebenso aufgehoben sind, wie das Mikrosystem Klasse in dem Mesosystem Schule aufgehoben ist und dieses wiederum in einem übergeordneten Unterstützungssystem, das in der Lage ist, auftauchende Probleme zu analysieren und durch Kompetenz- und Ressourcen-Input beseitigen zu helfen.

Erst die Bereitschaft die Inklusion so als eine Chance für das Gesellschaftssystem als Ganzes zu begreifen und Verantwortung wieder sozialisiert und nicht individualisiert zu realisieren, gibt der Vision der Inklusion eine *echte* Chance, bedeutet aber letztlich einen realen gesellschaftlichen Systemwechsel. Das Problem der Ressourcen würde hierbei in sofern ebenfalls leichter, als in einer solchen Gesellschaft des Gemeinsinns *alle* Prozesse, also auch die Wirtschaft in diese Gesamtverantwortung mit einbezogen gedacht werden müssten.

4 Fazit: Qualitätsmaßstäbe für Inklusion

Fassen wir zusammen: Bildungsstandards stehen der Eigen-Art *aller* Menschen entgegen und verhindern so bedeutungsvolle und Sinn ermöglichende Auseinandersetzungen um gemeinsame Lerngegenstände und damit nachhaltiges Lernen in der Schule insgesamt. Besonders fatal wirkt sich dies dabei gerade gegenüber den Schülerinnen und Schülern aus

¹ Hier erscheint der wesentliche Unterschied zwischen optimalen Bedingungen für deterministische Systeme (Maschinen, technische Abläufe) und lebendige (autopoietische) Systeme. Während die ideale Umgebung für hochoptimierte deterministische Prozesse absolut konstante Bedingungen sind, leben lebendige Systeme gerade aus und gegenüber Störungen (Perturbationen) heraus. Gegenüber einer völlig konstanten Umgebung würde die Organisation dieser Prozesse zusammenbrechen

in denen die generelle Heterogenität von Menschen wegen kultureller Differenzen oder besonderen biologischen Lebensbedingungen besonders realisiert ist.

Hieraus ergibt sich als zentraler Standard für Inklusion die Entstandardisierung der Prozesse, wobei die Kohärenz der Prozesse nicht mehr durch entsprechende Outputvorgaben sondern durch normative (Inhalt/Ziel) und kooperative (Weg) Dialoge gewährleistet wird.

Dies ergibt dann eine Schulkultur des Vertrauens und der Wertschätzung in alle Beteiligten in ihrem Eigen-Sinn, in der die, in realen sozialen Gruppen immer auch stattfindenden, Exklusionsprozesse erkannt und entsprechend dem beschriebenen Menschenbild wertschätzend verhandelt werden können.

Ich beende meinen Text mit einem Text aus einer alten Schulzeitung (1929), in dem eine solche Kultur nicht nur der Akzeptanz des sondern geradezu Beauftragung zum Eigen-Sinn, wie ich meine eindrücklich, zum Ausdruck kommt:

*„Jedes Neue ist unvollkommen;
jedes Neue findet für seine Existenz die denkbar ungünstigste Umwelt vor;
jedes Neue findet nur wenige Menschen, die es verstehen.
Zu diesen wenigen Menschen zu gehören, das sei Eure Aufgabe!“¹*

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. (1983). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a.M.
- Baumert, J., Bos, W., & Lehmann, R. (. (2000). *TIMSS III, Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie: mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1 und 2*. Opladen.
- BMBF. (2007). *Bildungsforschung Bd. 1 - Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Berlin.
- BMBF. (2008a). *Bildungsforschung Bd. 26 – Kompetenzerfassung in Pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Berlin.
- BMBF. (2008b). *Bildungsforschung Bd. 27 – Qualität entwickeln – Standards sichern – Mit Differenzen umgehen*. Berlin.
- Caspary, R. (. (2006). *Lernen und Gehirn*. Freiburg, Basel, Wien.
- Ferdinand, P. (2007). *Selbstgesteuertes Lernen in den Naturwissenschaften*. Hamburg.

¹ „Unsere Schule“ – Schulzeitung der Hamburger Berlinertorschule, 07.03.1929 (zitiert nach Rödler, 1987, S. 301))

- Frost, U. (. (2006). *Unternehmen Bildung – Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Gerl-Falkovitz, H.-B. (1994). *Die zweite Schöpfung der Welt – Sprache, Erkenntnis, Anthropologie in der Renaissance*. Mainz.
- Klieme, E., & Leunert, D. (Juni 2006). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Lernprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms*.
- KMK, S. d. (2005). *Bundesweit geltende Bildungsstandards zur Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung im föderalen Wettbewerb der Länder*. Neuwied.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern.
- OECD. (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. (<http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>).
- Pongratz, L. (2005). *Untiefen im Mainstream*. Wetzlar.
- Pongratz, L., Reichenbach, R., & Wimmer, M. (2007). *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld.
- Prenzel, M. (2004). Aus Schwächen lernen: Befunde aus TIMSS und PISA zum naturwissenschaftlichen Unterricht. In M. Looß, & e.a., *Naturwissenschaftlich-technischer Unterricht auf dem Weg in die Zukunft*. Frankfurt am Main.
- Radtke, F.-O. (. (1999). *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität*. Frankfurt am Main.
- Reinmann, G., & Kahlert, J. (. (2007). *Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert*. Lengerich.
- Reusser, K., Pauli, C., & Zollinger, A. (16/1998). Mathematiklernen in verschiedenen Unterrichtskulturen: eine Videostudie im Anschluss an TIMSS. *Beiträge zur Lehrerbildung*.
- Rödler, K. (1987). „*Vergessene Alternativschulen – Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933*“. Weinheim.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht: Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse. Eine Videostudie im Physikunterricht*. Münster.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert, *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim.

Prof. Dr. Peter Rödler

proedler@uni-koblenz.de



Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen

Georg Feuser

1 Erziehungswissenschaftliche Verortung

Die *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* und eine *Innere Differenzierung durch entwicklungsniveau-/biografiebezogene Individualisierung* konstituieren das didaktische Fundamentum einer *Allgemeinen Pädagogik*, wie sie von Feuser (1989; 1995) begründet und im sogenannten *Bremer Modell* (Feuser 2008) einer inklusiven Frühen Bildung in den Kindertagesheimen der Bremischen Evangelischen Kirche (Feuser 1987) und im *Schulversuch Integration* (Feuser/Meyer 1987) seit Beginn der 1980er Jahre praktiziert und evaluiert wurde. Beide Momente wie ihre sie jeweils konstituierenden Komponenten, die *Kooperation*, der *Gemeinsamen Gegenstand*, die *Innere Differenzierung durch eine entwicklungsniveau- und biografiebezogene Individualisierung*, bilden eine dialektisch vermittelte Einheit, die ihrerseits mit dem Begriff *Entwicklungslogische Didaktik* (→ IV Entwicklungslogische Didaktik) gefasst wird.

Sie reflektiert Erkenntnisse der Humanwissenschaften, wie sie vor allem im Kontext der Aufarbeitung der Kulturhistorischen Schule in der kritischen und materialistischen *Behindertpädagogik* ausformuliert wurden (Janzen 2007) und wie sie unter subjektwissenschaftlicher Perspektive besonders seitens der Neurowissenschaften und im Kontext naturphilosophisch begründeter und empirisch gesicherter Annahmen zur Selbstorganisation lebender Systeme, durch die Systemtheorie und Synergetik und partiell auch durch einen kritischen Konstruktivismus gewonnen werden konnten (Feuser 1995). Dies in Orientierung auf die Transformation dieser Er-

Kind vermag durch Nachahmung, in kollektiver Tätigkeit, unter Anleitung Erwachsener viel mehr einsichtig zu leisten, als es selbstständig tun könnte. Die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem die Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Erwachsenen gelöst werden, und dem Niveau, auf dem das Kind Aufgaben selbstständig löst, macht die Zone der nächsten Entwicklung aus“ (Vygotskij 1987, 300).

Damit ist eine erziehungswissenschaftliche Bestimmung der Thematik in das Feld der Pädagogik hinein skizziert. Sie verdeutlicht, dass ein auf Erkenntnisgewinn hin angelegtes Lernen Wissen (über die Welt) zu generieren und vorhandenes Wissen hinsichtlich dessen, was es konstituiert, aufzuschliessen und transparent und erfahrbar zu machen vermag – und ermöglicht, das Lernen zu lernen. (→ IV Das Lernen des Lernens) Das findet für das lernende Individuum in der „Zone seiner nächsten Entwicklung“ statt, die ihrerseits nur durch Kooperationen entstehen kann. Sie gründet im sinngebenden Motiv eines durch arbeitsteilige gegenständliche Tätigkeit im Rahmen komplexer Handlungsverläufe und differentieller Operationen zu befriedigenden Erlebnis- und Erkenntnisinteresses, wie den erforderlichen (Lern-)Handlungen auch in der Biografie herausgebildete kulturelle Bedürfnisse zugrunde liegen.

Aus philosophisch-ethischer, sozial- und kulturwissenschaftlicher und juristischer Perspektive, die in sich vielschichtig miteinander verwoben sind, werden damit vor allem drei Ebenen des gesellschaftlichen Phänomens von Integration und Inklusion in die Pädagogik transformiert und realisiert:

- Die *uneingeschränkte Anerkennung* der Identität und eines jeden Menschen und die Erfahrung der *Selbstwirksamkeit* mit der Konsequenz der Reziprozität der Beziehungsgestaltung im pädagogischen Prozess unter Berücksichtigung einer diesbezüglich kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit diesen zentralen und fundamentalen Begriffen z. B. auch unter Aspekten advoka-

torischer Assistenz (Brumlik 1992; Feuser 2011b) für schwer beeinträchtigte bzw. tiefgreifend entwicklungsgestörte Menschen. (→ II Anerkennung) Dieses Moment konstituiert das *Humanum* einer „Allgemeinen Pädagogik“.

- Die in der *Behindertpädagogik* grundgelegte und mit den Disability Studies durch die Betroffenen selbst erfolgende Dekonstruktion des traditionellen Verständnisses von Behinderung als einer Person innewohnende, biologisch manifestierte Eigenschaft im Sinne der Umwandlung des Begriffes in seine aktive Form der „*Be-Hinderung*“ von Menschen hinsichtlich der bedürfnis- und motivbasierten Realisierung ihrer Lebensperspektive durch Ausgrenzung und segregierende Prekarisierung in Randzonen der Gesellschaft. Dies mit der Konsequenz der Aufhebung der Sonderinstitutionen und der strukturellen Neuorganisation des gesamten institutionalisierten Bildungssystems. Dieses Moment realisiert das *Demokratische Gebot* einer „Allgemeinen Pädagogik“, das sie mit vorgeanntem Humanum als Reformpädagogik qualifiziert. (→ IV Reformpädagogik und entwicklungsfördernder Unterricht; X Reformpädagogische Konzeptionen)

- Das politische Erfordernis eines „eingreifenden Begreifens der Polis, d. h. der Gesellschaft in ihren staatlichen, bürgerschaftlichen Formen der Organisation menschlichen Gemeinschaftslebens“ (Holz 2010, 7), wie es sich u. a. in dem „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (auch UN-Behindertenrechtskonvention/UN-BRK) ausdrückt und juristisch *Bildungsgerechtigkeit* für als behindert geltende Menschen begründet (Brenner 2010). Es verdeutlicht die mit dem Begriff der „Integration“ zu beschreibende gesellschaftspolitische und zivilgesellschaftliche Durchsetzung einer für alle zugänglichen, gleichberechtigten und gleichwertigen *Teilhabe aller an Bildung* für alle, deren vollzogene pädagogische Praxis mit dem Begriff der „Inklusion“ bezeichnet werden kann.

Mit Rousseaus zweitem Buch des „Emile oder Über die Erziehung“ ist das Humanitätsgebot eindeutig in der Pädagogik verankert, was sich vor allem in der Forderung widerspiegelt: „Menschen, seid menschlich, das ist eure vornehmste Aufgabe. Seid es jedem Lebensalter gegenüber, allen Ständen und allem, was menschlich ist“ (Rousseau 2009, 185). Ergänzt durch seine Ausführungen zum Gesellschaftsvertrag im „Contract Social“, mit dem er aufruft, eine Form des Zusammenschlusses zu finden, „[...] die mit ihrer ganzen gemeinsamen Kraft die Person und das Vermögen jedes einzelnen Mitgliedes verteidigt und schützt und durch die doch jeder, indem er sich mit allen vereinigt, nur sich selbst gehorcht und genau so frei bleibt, wie zuvor“ (Rousseau 2008, 17), ist skizziert, was in der Pädagogik als Demokratiegebot verstanden werden kann. Ein beide Momente vereinigendes menschliches Miteinander impliziert nicht nur die mit dem ersten Punkt bezeichnete „uneingeschränkte Anerkennung“ eines jeden Menschen, sondern lässt sie durch uneingeschränkte Teilhabe im reziproken kooperativen Miteinander erst praktizierte Wirklichkeit werden und Quelle der Erfahrung kollektiver Selbstwirksamkeit. Die Forderung von Jantzen (2008 c), dass eine entwicklungslogische Didaktik „[...] zugleich für jedes Kind, jeden Jugendlichen und natürlich für jeden Erwachsenen eine Situation der Anerkennung zu realisieren“ hat (a. a. O., 27), geht nicht – wie er bekundet – über den bisher publizierten Ansatz von Feuer hinaus, sondern ist von Anfang an dessen immanente Grundlage. Lernen, auch wenn es in Gemeinschaft stattfindet, kann ohne Situationen eines anerkennungs-basierten Miteinanders nicht als Kooperation verstanden werden, die, um sich realisieren zu können, einer übergeordneten Ziel- bzw. Produktorientierung bedarf, wie sie Voraussetzung dafür ist, dass sich den Lernenden die Räume ihrer je „nächsten Zone der Entwicklung“ öffnen. Die „lernende Gemeinschaft“ bedarf der höchst entfalteten Sozialform, des *Kollektivs*, in dem die interpersonalen Beziehungen durch subjektiv sinnhafte und gesellschaftlich-kulturell bedeut-

same Kooperationsprozesse gekennzeichnet sind und jedes Mitglied Anleitungs- und Führungsfunktionen übernehmen und den Prozess vorantreiben kann (Korczak 1979; 1987; Petrowski 1983; Suchomlinski 1984). In pädagogischen Domänen kann Integration/Inklusion darauf bezogen als kooperative (Lern-)Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv beschrieben werden – die Lehrpersonen und andere Fachkräfte eingeschlossen.

2 Der Gemeinsame Gegenstand

Der Begriff *Gemeinsamer Gegenstand*, wie er von Feuer grundgelegt wurde, hat in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend Eingang in die Diskurse und in das Schrifttum zu Fragen der Integration bzw. der Inklusion gefunden. Dies, wie die Verwendung des Begriffes zeigt oder auch aus den inhaltlichen Auseinandersetzungen mit dem Konzept der „entwicklungslogischen Didaktik“ zu entnehmen ist, mit erheblichen Fehldeutungen des damit Gemeinten. Dies dürfte einerseits der bis heute in der Integrations-/Inklusionsentwicklung im Feld der Pädagogik nur marginalen Befassung mit Fragen der allgemeinen Didaktik geschuldet sein, obwohl Didaktik *das* zentrale erkenntnistheoretische wie methodologische Werkzeug der Transformation von Bildungs- und Gesellschaftsfragen in die konkrete Erziehungs- und Unterrichtspraxis und der dort entstehenden empirischen Erfahrung in die erziehungswissenschaftliche Reflexion und Theoriebildung ist. Andererseits steht eine Befassung mit Fragen der „entwicklungslogischen Didaktik“ in Form einer Monographie durch Feuer noch aus, während die zu diesem Komplex vorliegenden Publikationen kaum, und wenn, nur sehr selektiv berücksichtigt werden bzw. negiert bleiben.

Es erscheint erforderlich, darauf aufmerksam zu machen, dass es sich mit dem Begriff des *Gemeinsamen Gegenstandes* um einen feststehenden synthetischen und symbol-

haften Begriff und nicht um die Attribuierung von „Gegenstand“ durch das Wort „gemeinsam“ handelt, was, bedingt durch diese Schreibweise, auch assoziative Verknüpfungen mit dem „Unterrichtsgegenstand“, dem „Bildungsinhalt“ oder den „Themen des Unterrichts“ im Sinne klassischer didaktischer Vorstellungen nahelegt. Solche Orientierungen sind nicht zutreffend und nicht weiter zu verfolgen. Schon 1989 wird in Bezug auf den Gemeinsamen Gegenstand eindeutig festgehalten, er „ist nicht *das* materiell Fafßbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern *der zentrale Prozeß*, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (Feuser 1989, 32). Unter Aspekten einer objektiven Wirklichkeit, deren Existenz im Sinne eines kritischen Konstruktivismus auch außerhalb menschlicher Erkenntnistätigkeit postuliert, aber nur in Abhängigkeit von dieser – einfachst gesagt – beschrieben, d. h. begrifflich unterschieden und handelnd erfahren werden kann, verknüpft der Begriff zwei dialektisch sich vermittelnde Momente: nämlich (a) die erkenntnisrelevante Seite eines bestimmten Ausschnittes der Welt im Sinne einer insofern als ontologisch zu bezeichnenden Dimension, als die Wahrnehmungsorgane im Prozess der Evolution selbst aus dieser hervorgegangen sind und ihr zugeordnet werden können, und (b) die Erkenntnis bildende Seite der er-lebensrelevanten tätigen Auseinandersetzung eines handelnden Subjekts mit einem bestimmten Ausschnitt der Welt, durch das es diese bewusstseinsmäßig und sich selbst als davon abgrenzbare Entität, als Ich-Selbst und auf höheren psychischen Ebenen als bewusstseinsbasierte *Bewusstheit* konstituiert. Sie ermöglicht, das eigene Bewusstsein mit dem Mittel der Bewusstheit als „Objekt“ derselben zu erforschen.

Als epistemologische Kategorie ist der Begriff *Gemeinsamer Gegenstand* eine über alle Niveaus menschlicher Entwicklung, die bezeichnet werden können, hinweg gültige Kategorie und keine durch verschiedene Bildungsinstitutionen zu modifizierende. An-

ders gesagt: Er kennzeichnet Erlebensweisen und Erkenntnisse, die durch das Zusammenwirken von Menschen unterschiedlichster Entwicklungsniveaus (z. B. in Jahrgangsstufenübergreifenden Mehrstufenklassen/altersgemischtes Lernen) in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sachverhalten in vergleichbarer Weise gewonnen werden können, so wie z. B. im Erkenntnisfeld der sichtbaren Welt die Ausweitung bzw. Verbesserung des menschlichen Sehvermögens in Relation zu der optisch mit dem Auge erfassbaren Wirklichkeit durch ein Mikroskop, ein Fernglas, ein Teleskop oder eine Brille erreicht werden kann. Die Tätigkeitsstrukturanalytische Seite als eine Dimension der dreidimensionalen dialektischen Struktur bezieht sich auf für diese Analyse relevante entwicklungspsychologische Theorien (Feuser 2011 a, 94), wie sie vor allem Leont'ev, Piaget, Spitz und Vygotskij entwickelt haben und hinsichtlich der Handlungsstrukturanalyse vorrangig auf Galperin (1967; 1969; 1980; Jantzen 2004; Ferrari & Kurpiers 2001) und Lompscher (2004) sowie auf andere, kulturhistorisch orientierte Konzeptionen (Jantzen 2012). Dass die „entwicklungslogische Didaktik“ von Feuer, wie Hoffmann (2008) schreibt, ihre theoretische wie praktische Relevanz verliert, weil sie „sich nicht auf eine klar bestimmbare Stufenfolge einzelner Entwicklungsschritte beziehen läßt“ (a. a. O., 178) ist hinsichtlich ihres Begründungsansatzes falsch. Auch wäre zu klären, was hier unter einer klar bestimmbaren Stufenfolge einzelner Entwicklungsschritte verstanden wird.

Die skizzierten Prozesse schlagen sich in den verschiedensten Erscheinungen nieder, die ihrerseits wahrnehmbar, beobachtbar, klassifizierbar und beschreibbar sind und systematisch (wissenschaftlich) erfasst, analysiert und interpretiert werden können – das in der gesamten Spanne erlebens- und verhaltensdeskriptiver Erkennensvorgänge. Die in der Evolution herausgebildeten und in der Ontogenese sich diversifizierenden Erkenntniswerkzeuge, die in Bezug auf jedes menschliche Entwicklungsniveau als Wahrnehmen,

Erfahren (Erleben und Empfinden), kategorisieren und symbolisieren, d.h. als Denken beschrieben werden können und als deponierte Information Wissen bedeuten, modifizieren die bisherige Erfahrung und so auch das zukünftige Handeln. [→ Gedächtnis- und Gedächtnistheorien] Dies z.B. nicht nur im Sinne genauer Messung unter Anwendung bestimmter Methoden, sondern auch im Sinne spekulativer Ideen, wie etwas sei, wie das in einem Gespräch von Piaget (1994) mit einem sechsjährigen Jungen (Hub, 6; 6) zum Ausdruck kommt:

Ist der Mond immer rund?

Nein.

Wie ist er denn?

Wie ein Hörnchen. Er ist stark abgenutzt.

Warum?

Weil er hell gegeben hat.

Wie wird er wieder rund?

Weil man ihn neu macht.

Wie?

Mit Himmel. (a. a. O., 249)

Mit der *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* ist die Ausbildung einer die erfahrene Welt hinsichtlich ihrer struktur-funktionalen (und nicht nur hinsichtlich ihrer kausalen) Zusammenhänge im Bewusstsein rekonstruierenden Widerspiegelung intendiert, die als *Erkenntnis* zur Bewusstheit kommen kann und in Wissen resultiert. Mit der „erfahrenen Welt“ sind die distinktiv unterscheidbare, begrifflich beschreibbare, symbolisierbare Ding-, Sach- und Personwelt *und* die darauf bezogenen Bedürfnisse und Motivationen seitens des Subjekts in ihren erlebungsbezogenen Zusammenhang gebracht, wie sie sich auch in Affekten und Emotionen ausdrücken. Es sind Letztere, die die Wahrnehmung fokussieren, steuern und modifizieren, aber im dominierenden Motiv ihren Anlass haben, in eine handelnde Auseinandersetzung mit der Sach- und Personwelt einzutreten. Da im Prozess der Phylogenese nicht ein bestimmtes Ereignis eine Art erste Erfahrung bildet, sondern mit der Herausbildung des zentralen Nervensystems dessen diskriminierende, assoziierende und integrierende Tätigkeit von Anfang an

nicht nur mittels Signalen, sondern immer auch mittels Symbolen erfolgt (Black 1993), gibt es eine Art von Nullpunkt in der Erfahrung des Menschen nicht. Damit ist – für den Unterricht in besonderer Weise bedeutend – immer schon „Wissen“ dem Erkenntnisprozess und dessen Materialisierung in Wissen (im Sinne dessen gedächtnismäßiger Verankerung) vorausgesetzt vorhanden. Das ist eine didaktisch relevante Seite hinsichtlich der Möglichkeit des Einstiegs in ein Entwicklung induzierendes Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand.

Es bleibt festzuhalten: Der *Gemeinsame Gegenstand* fasst das zu Erkennende. Pädagogisch intentional geht es um das, was seiner Möglichkeit nach durch die handelnde Auseinandersetzung im Kollektiv anhand der Themen, Sachverhalte und Gegenstände des Unterrichts erkannt werden kann, und nicht um die Sachverhalte bzw. Gegenstände an sich, wie das in der Unterrichtspraxis oft zu beobachten ist. Sie sind sozusagen der Hintergrund, auf dem das zu Erkennende wahrgenommen, erlebt und damit handelnd erfahren werden kann. Die gegenständliche Tätigkeit (hier bezogen auf die hinreichend bekannte Formel *Subjekt – Tätigkeit – Objekt*, die sowohl die Mensch-Mensch-Beziehungen wie die Mensch-Welt-Beziehungen einschließt) ist Basis und Voraussetzung der Erkenntnisbildung. Vereinfacht ausgedrückt setzt Erkenntnisbildung in gleicher Weise handelndes Wirken in der Welt wie wirkende zwischenmenschliche Beziehungen voraus. [→ X Bindung und Dialog] Ohne beide Momente wäre der Sachverhalt totaler (materieller und sozialer) Isolation gegeben, die in kürzester Zeit zum Zusammenbruch einer höher strukturierten lebenden Organisation führt *und/oder* zu massiven, Lernen wiederum sehr erschwerenden kompensatorischen Handlungen. [→ X Isolation und Entwicklungspsychopathologie; → II Isolation und Partizipation] Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation.

Das Moment der Kooperation und der Entwicklung

Wie deutlich wurde, sind drei Momente in ihrer sie verknüpfenden Dialektik grundlegend für die Entwicklung von evolutionär höher organisierten Lebensprozessen, die durch ein zentrales Nervensystem aufrechterhalten und reguliert werden:

1. Die Tätigkeit des lebenden Systems auf der Basis seiner Sensibilität, die sich in motorischen Aktionen ausdrückt, die als natürliche Prozesse notwendige Grundlage und subjektive Bedingung sind, dass psychische Neubildungen entstehen können, die durch diese aber in ihrer Entwicklung nicht determiniert werden.
2. Eine spezifische soziale Umwelt, die in reziproker Korrespondenz zu den vitalen und psychischen Bedürfnissen diese nicht nur befriedigt und sichert, sondern den zu anzupazierenden psychischen Neubildungen voraussetzt und ein Feld eröffnet, das
3. als kulturelle Umwelt in handelnder Auseinandersetzung mit ihr gesellschaftliche Bedeutungen offeriert, in und durch die sich der persönliche Sinn ausdrücken kann.

In exemplarischer Weise und für alle Entwicklungsniveaus relevant ist dies in folgender Aussage von Vygotskij ausgedrückt: „In der Entwicklung des Kindes tritt jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion“ (1987, 302). Das Erfordernis der Kooperation i.S. „funktionsteiliger Abstimmung individueller Aktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin“ ist nicht nur eine Bedingung menschlicher Entwicklung, sondern drückt zwei Wesenseigenschaften des Menschen in ihrer elementarsten Weise aus, nämlich „den gesellschaftlichen Charakter des menschlichen Wesens“ und „die Arbeit als die wesentliche Lebenstätigkeit der Menschen“, worauf Clauß et al. (1983, 339) unter Bezugnahme auf Hiebsch-

und Vorweg verweisen. Kooperationsprozesse sind deshalb auch ihrer ökonomischen Dimension im Sinne des Marx'schen Arbeitsbegriffes nicht zu entheben, zumal Arbeit im Sinne der Leont'ev'schen Theorie der „dominierenden Tätigkeit“ (Leont'ev 1973, 402) mit Erreichen des Niveaus der „gegenständlichen Tätigkeit“ und mit der Möglichkeit zu gegenständlichen Handlungen entwicklungspsychologisch grundgelegt ist.

Zwei Richtungen der Kooperation sind zu verzeichnen: zum einen hinsichtlich der sich in Affekten und Emotionen ausdrückenden Bedürfnisse nach Anerkennung, die durch soziale Einbettung und Teilhabe im Sinne von *Bindung* auf basalster Ebene reziproke Kommunikation in Form des Dialogs ermöglicht und diese Bedürfnisse befriedigt, was bis auf die biologische Ebene reicht und im Entwicklungsprozess von ihr ausgehend im Sinne von Leont'ev *Sinn* generiert. Er schreibt: „Wir wollen die Beziehung einer einwirkenden Eigenschaft zur Befriedigung eines organischen Bedürfnisses als biologischen Sinn der gegebenen Einwirkung bezeichnen“ (Leont'ev 1973, 156). Zum anderen – begrifflich unter Aspekten des Klafki'schen Ansatzes der „doppelseitigen Erschließung“ gesehen, da es ja um die Übertragung dieses allgemein Menschlichen in den Bereich der Pädagogik geht – *erschließen* kooperative Prozesse den Menschen für diese seine Welt als Voraussetzung, sich dieser unter Aspekten kognitiver Dimensionen von Wahrnehmen, Denken und Handeln annähern und Hindernisse durch willensgeleitetes Handeln überwinden zu können. „Die gegenständliche Wirklichkeit erschließt sich dem Individuum demnach schon in der ersten Etappe seiner Entwicklung über die Beziehung zu seinen Mitmenschen; *deshalb* offenbart sie sich ihm nicht nur in ihren sachlichen Eigenschaften und in ihrem biologischen Sinn, sondern auch als eine Welt von Gegenständen, die dem Kinde in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung durch seine menschliche Tätigkeit allmählich zugänglich wird“ (Leont'ev 1973, 285).

Vom Standpunkt eines „äußeren Beobachters“ aus und bezogen auf die verhaltensmäßi-

gen Erscheinungen, wurde die Einheit beider Momente in der Ethologie mit dem Konzept des „angeborenen Auslösemechanismus (AAM)“ beschrieben.

„Der AAM ist ein rezeptorisches Analysatorsystem. Seine Informationsverarbeitungsleistung besteht in einer Ausfilterung verhaltensrelevanter Merkmale und in deren Zuordnung zu einem angeborenen Schema dieser Merkmalskonfiguration. Der AAM klinkt bei Übereinstimmung der gefilterten und typisierten Eingangsinformation mit der dem Artgedächtnis entstammenden und in einer neuronalen rezeptorischen Schaltung manifestierten Information eine reizbezogene Verhaltensweise aus“ (Sinz 1976, 40).

Schon diese Sichtweise verdeutlicht, dass die Aktivierung dieser als „funktionelles System“ zu betrachtenden Funktionen im Gegensatz zu einer aus der Einheit von Erbkoordination und Taxis sich generierenden Instinkthandlung einer Auslösung bedürfen, sie also ein aus einem kooperativen Verhältnis resultierendes Produkt sind; von Spitz (1972) mit seinen Maskenversuchen zur Auslösung der Lächelreaktion bei Kleinkindern umfasst filmisch dokumentiert und analysiert. Unter modernen entwicklungsneuropsychologischen Gesichtspunkten mit der Perspektive eines „inneren Beobachters“ findet die Einheit beider Momente in dem von Trevarthen und Aitken (2001) beschriebenen Modell primärer und sekundärer Intersubjektivität ihre Erklärung. Aitken und Trevarthen (1997) schreiben:

„The dependence of the child on cooperative understanding and cultural learning is part of human genetic inheritance. It is a persisting need in the child's brain and is motivated by a powerful appetite for human company and effectively regulated interaction. This need must have its origin in development and integration of extensive systems of brain structures, receptors, and bodily effectors that are formed before birth“ (Aitken & Trevarthen 1997, 672).

Die Autoren verorten diese Funktionen strukturell in „coherent mechanisms of motives“ in „an Intrinsic Motive Formation (IMF)

[...] ready at birth to engage with the expressed emotions of adult companions“ (a. a. O., 655), eine Art Möglichkeit der Suche nach anderen Gattungsmitgliedern, eine Grundlage soziokulturellen Lernens. Ausdruck findet die IMF im System des ESM. „Their output in dynamic displays of emotion and changing moods involves a great Emotional Motor System (EMS) [...] reaching from the spinal cord to the relatively ancient ‚limbic‘ regions of the cerebral cortex [...]“ (Trevarthen et al. 1998, 67). Damit und unter Aspekten der Funktion der Spiegelneuronen (Gallese 2001) sind von Seiten beider Partner im Sinne primärer Intersubjektivität eine reziproke Kommunikation und dieser übergeordnet Bindung und Dialog abgesichert. Dies in Form rhythmischer Kopplungen mit einer bestimmten zeitlichen Struktur (Frank 2011). Da diese ihrerseits in Kontexten kultureller Umwelt mit ihren Sachverhalten und Objekten stattfinden, werden diese im Sinne kooperativer Intersubjektivität in gemeinsame Aktionen integriert. Die Beziehung vermittelt sich über den handelnden Umgang mit den Objekten und konstituieren, was Trevarthen als „sekundäre Intersubjektivität“ fasst. Er schreibt mit Bezug auf Hubble: „Thus an infant becomes capable, before the development of symbolic, linguistic communications, of joint interest in objects as a joint task performance, in the person-person-object fluency of Secondary Intersubjectivity“ (Trevarthen 1997, 656). Ausgehend davon wie darauf aufbauend führt das Kontinuum der Entwicklung zur weiteren Differenzierung von Affekten und Emotionen im Erleben und über Sprachhandlungen zur Fähigkeit zu sprachlich-symbolischer Abstraktion, wie dies in verschiedenen entwicklungspsychologischen gefasst ist. [→ Entwicklungspsychologie: Vereinheitlichte Theorien] Jantzen verdeutlicht den zentralen Sachverhalt knapp wie folgt: „Das auf Sozialität gerichtete Erleben ist Basis jeglicher Form von Entwicklung.“ [→ Neuropsychologie der Entwicklung]

Die Störungen dieser Prozesse haben, wie das Trevarthen und Aitken aufzeigen, weitgehende Folgen für die Entwicklung des Men-

schen über alle Entwicklungsstufen hinweg, bezogen aber auf ihre Diversifikation und hinsichtlich der Steigerung ihres Komplexitätsgrades, die Entwicklung kennzeichnen, wie oben schon angedeutet, ständige Veränderungen erfahren, sind nicht auf die unmittelbar funktionalen Zusammenhänge ihrer immmanenten strukturellen Gegebenheiten begrenzt, sondern, indem sie sich realisieren, emergenter Natur. Systemtheoretisch gesehen konstituieren sie aufgrund synergetischer Prozesse der in einem gemeinsamen Möglichkeitsraum miteinander kooperierenden Personen einen überindividuellen Phasenraum (Feuser 2009). Dieser konstituiert und umfasst im Kooperationsprozess das der gegenständlichen Tätigkeit und den einzelnen Handlungen übergeordnete Gemeinsame, das mehr ist als die Summe

Der „Gemeinsame Gegenstand“ als Erfordernis eines Entwicklung induzierenden Lernens

Die aufgezeigten Zusammenhänge, die in ihren grundlegenden Funktionen der Regula-

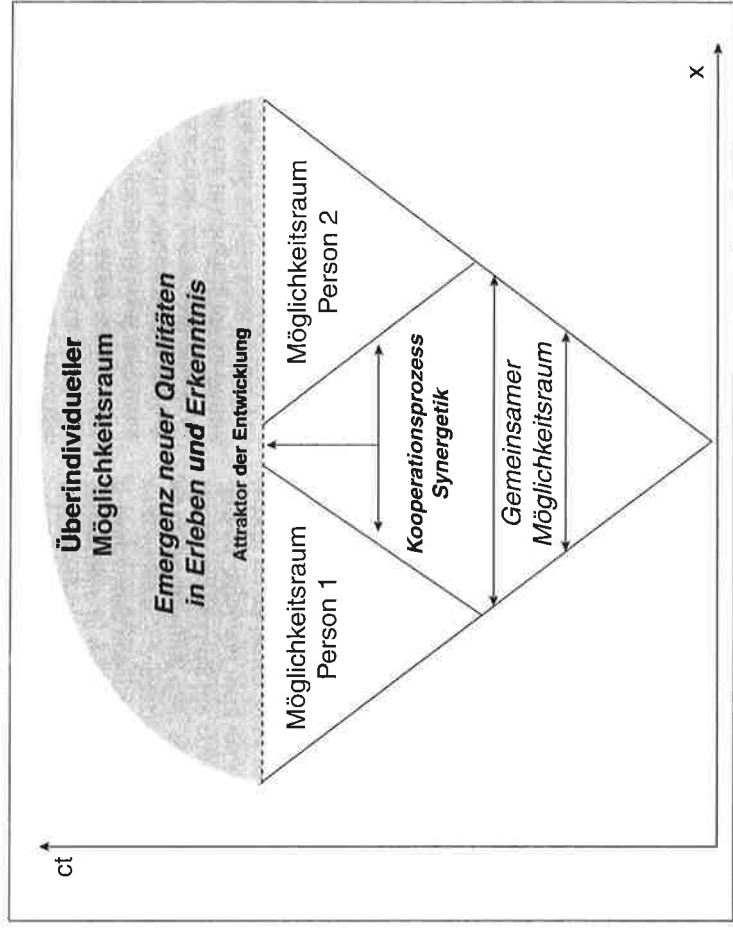


Abb. 1: Auf eine flächige Darstellung reduziertes Raum-Zeit-Modell eines gemeinsamen, überindividuellen Möglichkeitsraumes als emergente Qualität in Erleben und Erkenntnis durch die Synergetik von Kooperationsprozessen, die als Attraktor der Entwicklung ihre Richtung verleiht

der Elemente der zum Handeln bewegenden dominierenden Motive, die sie hervorbringen. Den Bedürfnissen und die emotionalen Tönungen hinsichtlich der Möglichkeit, diese in der gegebenen Situation befriedigen zu können (s. Abb. 1).

Ein Bild: Das Wickeln des Säuglings durch die Mutter hat das Ziel, mittels entsprechender hygienischer Standards und Maßnahmen die Gesundheit ihres Babys zu sichern und für das Wohlergehen des Kindes Sorge zu tragen. Das Baby hat durch ein für die Mutter lesbares Schreiben seine durch die nasse und riechende Windel unangenehmen Empfindungen mitgeteilt. Im Prozesse des Wickelns verschwinden seine negativen Emotionen. Die Nähe der Mutter, ihre Stimme, ihr Geruch u. v. a. m. schaffen Vertrautheit und ermöglichen dem Baby, sich wohlfühlen zu können. Differentielle positive Emotionen stellen sich ein. Das Baby drückt das in Lachen und freudigen Lauten aus (kommunikativer Aspekt) und unterstützt zunehmend durch seine Verhaltensweisen aktiv die Handlungen der Mutter, das Hochnehmen, das Waschen, das Abtrocknen, das Eincremen z. B. (interaktiver Aspekt). Das ist eine Bestätigung für die Mutter, die diese ihrerseits an das Kind zurückspielt, was das Baby bestätigt und zu weiteren Aktivitäten ermuntert (ein zeitsynchronisierter Prozess). In dessen Folge entwickelt sich ein freudiges gemeinsames Spiel, das räumlich und zeitlich über die „eigentliche“ Zielsetzung hinausreicht und eine neue, bisher in dieser Form noch nicht mögliche Qualität ausdrucksstarken Beziehungsgeschehens ermöglicht. Dieses ermöglicht seitens der Mutter und des Babys eine grundlegend neue Erfahrung im wechselseitigen Austausch, die sich emergent im gemeinsamen, überindividuellen Phasenraum gebildet hat. Diese Erfahrung und die damit verknüpfte Erkenntnis auf beiden Seiten – auf der einen auf Niveaus der Bewusstheit, auf der anderen auf Niveaus der Bewusstseinsbildender und -erweiternder, aber noch nicht in Bewusstheit sich ausdrückender perzeptiver Tätigkeit – sind sozusagen der Attraktor, der der Entwicklung beider

im Kooperationsprozess seine Drift verleiht, ihre Richtung. Es ist der (den Sachverhalten, den Gegenständen der Handlung übergeordnete, immaterielle) Gemeinsame Gegenstand. Bezogen auf intentionale, professionelle pädagogische Sachverhalte kann die vorstehende Betrachtung verdeutlichen, dass es einen Gemeinsamen Gegenstandes bedarf, um dem Kooperationsprozess eine Drift zu geben, der die Zone der nächsten Entwicklung aller in diesem Prozess Handelnden zu öffnen und ein Entwicklung induzierendes Lernen zu ermöglichen vermag – für Lehrende wie für Lernende.

3 Ausblick

Im Feld der Pädagogik sind diese für die menschliche Entwicklung grundlegenden Sachverhalte in didaktische Dimensionen zu transformieren und in Formen des Unterrichts zu realisieren – „Unterricht“ hier verstanden als die Realisierung einer optimalen Form eines auf Entwicklung hin orientierten Lernens (Siebert 2006), das nicht auf schulischen Unterricht im tradierten Sinne reduziert werden kann. Im Zusammenhang der Entwicklung der Integration/Inklusion in den vergangenen vier Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum ist dieser Transformationsprozess nicht gelungen, obwohl die Realisierung der Integration/Inklusion unmittelbar davon abhängig ist. In besonderer Weise ursächlich dafür sind unter anderen folgende Momente:

- Das Festhalten an der Auffassung von Begabung, Leistungswillen und Behinderung als inhärente Eigenschaft der Person, an der die dafür kodierenden Merkmale beobachtbar sind bzw. das Fortwirken dieser Orientierungen im gesellschaftlichen Habitat. Vygotskij kommt schon 1935 zu dem Schluss, „[...] dass der intellektuelle Akt der Strukturveränderungen an und für sich bei einem schwachsinnigen Kind in allen grundlegenden Eigenschaften eben die sel-

be Natur zeigt, wie auch bei einem normalen Menschen“ (2001, 138). Sehen wir die Frage nicht mehr darin gründend, dass es eine defektive und eine normale Entwicklung gäbe, sondern dass es sich bei behinderten wie nichtbehinderten Lernenden um je unterschiedliche Ausgangs- und Randbedingungen ein und desselben Prozesses handelt, nämlich um Entwicklung, wären schon erste, nicht nur das Denken, sondern auch die Praxis bzw. den Unterricht betreffende Probleme mit in den Blick genommen.

- Der im professionellen Feld der Pädagogik äußerst defizitäre Informations- und Wissensstand bezüglich der naturphilosophischen und humanwissenschaftlichen Grundlagen der Evolution lebender Systeme und der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen vor allem unter Aspekten entwicklungsneuropsychologischer Erkenntnisse von Lernen und Entwicklung. Im Rahmen eines Vortrages bei der Weltorganisation für Gesundheitsschutz 1959 in Mailand führt Leontëv aus: „Man vertritt falsche theoretische Ansichten über die psychische Entwicklung des Kindes und erklärt demzufolge auch das Wesen des ‚Subnormalen‘ nicht richtig“ (Leontëv 1973, 447). Hier ist besonders eine antiquierte, an Stoff- und Lehrplänen sowie an den Unterrichtsmitteln orientierte und in Folge auf das Nebeneinander eines fächerunterschieds ohne inhaltliche Querverbindungen fixierte Lehrerbildung als ordnungspolitisch der Vollzug der gesellschaftlichen Orientierungen auf ein hierarchisch und ständisch gegliedertes, auf Privilegiensicherung orientiertes, mit Selektion, Ausgrenzung und Segregierung operierendes Erziehung-, Bildungs- und Unterrichtssystem zu nennen, die ihrerseits den Stand der Bildungstheorie und Didaktik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie ihn die Arbeiten von Klafki (1996) repräsentieren, noch nicht in ihr Denken integriert hat. Damit fehlt eine weitere zentrale Voraussetzung, eine „entwicklungslogische Didaktik“

(Feuser), bezogen auf deren humanwissenschaftliche Grundlagen zu verstehen und sie als Operator der erforderlichen Transformationen zu praktizieren.

- Eine Pädagogik, die den je individuellen Biografien, Lernvoraussetzungen und Entwicklungspotentialen, die die Kinder und Jugendlichen in die Bildungsinstitutionen einbringen, gerecht zu werden trachtet, erfordert (a) den Umbau des Regelschulsystems, das in seiner derzeitigen Struktur (hierarchische Gliederung ständischen Gepräges) und diesbezüglichen Funktionsweise (Jahrgangsklassen, Fächerunterricht, schulform- und schulstufenspezifische Curricula, Leistungsstandards, Ziffernbenennung und Abschlüsse) nur die Funktion der Selektion nach individuellen Merkmalen, vor allem hinsichtlich eines normativ vorgegebenen Leistungsprofils erfüllen kann, (b) die Auflösung aller sonderpädagogischer Institutionen für alle Altersstufen und Funktionsbereiche (Sonderkindergärten, Sonderschule/Förderzentren mit Schülern/Spezialförderzentren, Wohnheime, Werkstätten für Behinderte u. a. m.) und (c), dem vorausgehend, die Dekategorisierung der Heil- und Sonderpädagogik. Dieses ist nicht erfolgt.

Allein unter den vorgenannten Kriterien ist eine adäquate Befassung mit den didaktischen Grundfragen eines Entwicklung induzierenden Lernens in und durch „Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand“ und deren Realisierung weitgehend verunmöglicht. Die angesprochenen Fehldeutungen des Konzepts können auch als Artefakte eines Denkens und einer Praxis gesehen werden, die die *Inklusion aller in einer Schule für alle* realisieren möchte, das totale Gegenteil des existierenden Bildungs- und Schulsystems, ohne dieses politisch, fachlich und strukturell in vergleichbarer Totalität in Frage zu stellen und umzubauen. Exemplarisch scheint das in den Fragen auf, die Hoffmann (2008) in seiner Arbeit vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik auf-

wirft, wenn er schreibt: „Folgt man der (sonder-)pädagogischen Diskussion der letzten zehn Jahre, so erscheint allerdings umstritten, was dieser ‚gemeinsame Gegenstand‘ genau ist und welcher didaktische Stellenwert ihm beigemessen werden soll: Wie ist der gemeinsame Gegenstand strukturiert und wie lässt sich diese Struktur bei der konkreten Unterrichtsplanung berücksichtigen? Handelt es sich dabei um ein Lernen mit denselben Dingen im selben Raum, um ein Lernen an der gemeinsamen Sache, am selben Thema, Inhalt oder Begriff“ (a. a. O., 176)?

Es bleibt zu hoffen, dass die mit Beginn der 1990er Jahre sehr starke Entpolitisierung der Integrationsbewegung durch die nationale Rechtskraft, die die UN-BRK durch ihre Ratifizierung z. B. 2009 in Deutschland und 2008 in Österreich gewonnen hat, wieder umgekehrt werden kann und viele Kräfte in Politik und vor allem der Zivilgesellschaft an den erforderlichen bildungs- und schulpolitischen Veränderungen arbeiten. Die Pädagogik selbst hat keine Expertise zur Lösung der gesellschaftspolitischen Fragen. Sie kann nur deutlich kennzeichnen, was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss, damit das Pädagogische gemacht werden kann, so es politisch gewollt ist und ermöglicht wird.

Literatur

- Aitken, Kenneth & Trevarthen, Colwyn (1997): *Self/other organization in human psychological development*. In: *Development and Psychopathology* 9, 653–677
- Anochin, Piotr Kusmitsch (1978): *Beiträge zur allgemeinen Theorie des Funktionellen Systems*. Jena Heidelberg
- Black, Ira (1993): *Symbole, Synapsen und Systeme*. Heidelberg
- Brenner, Peter (2012): *Bildungsgerechtigkeit*. Stuttgart Brumkik, Micha (1992): *Advokatorische Ethik*. Bielefeld
- Claue, Günter (Hrsg.) (1983): *Wörterbuch der Psychologie*. Köln
- Ferrari, Danielle & Kurpiers, Sonja (2001): P. J. Gal'perin – Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach-Griedel

- Feuser, Georg (1987): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim*. Bremen
- Feuser, Georg (1989): *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. In: *Behindertenpädagogik* 28, 1, 4–48
- Feuser, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt
- Feuser, Georg (2008): *Bremer Modell*. In: *Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik*, Bd 1. Bochum, 27–33
- Feuser, Georg (2009): *Was braucht der Mensch? Kooperation und Dialog – Grundlagen einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. In: *Behinderte Menschen* 6, 19–35
- Feuser, Georg (2011a): *Entwicklungslogische Didaktik*. In: Kaiser, Astrid et al.: *Didaktik und Unterricht*. Band 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: *Behinderung, Bildung, Partizipation*. Stuttgart, 86–100
- Feuser, Georg (2011b): *Advokatorische Assistenz*. In: Erzmänn, Tobias & Feuser, Georg (Hrsg.): *„Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus dem Nest fliegt.“ Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main, 203–218
- Feuser, Georg & Meyer, Heike (1987): *Integrativer Unterricht in der Grundschule*. Solms-Oberbel
- Frank, Bodo (2011): *Zeitliche Struktur, Komplexität und psychische Entwicklung*. Zürich (unveröff. Dissertation)
- Gallese, Vittorio (2001): *The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity*. In: *Psychopathology* 36, 171–180
- Gal'perin, Piotr (1967): *Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen*. In: Budilowa, E.A. (Hrsg.): *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie*. Berlin, 81–119
- Gal'perin, Piotr (1969): *Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen*. In: Hiebsch, Hans (Hrsg.): *Erkenntnisse der sowjetischen Psychologie*. Stuttgart, 367–405
- Gal'perin, Piotr (1980): *Zu Grundfragen der Psychologie*. Köln
- Hoffmann, Thomas (2008): *Gegenstand und Motiv – Vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik*. In: Ziemien, Kerstin (Hrsg.): *Reflexive Didaktik*. Oberhausen, 173–194
- Holz, Hans Heinz (2010): *Von Hegel zu Marx. Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie*, Bd. 1. Berlin
- Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2004): *Die Schule Gal'perins*. Berlin

Literatur

- Jantzen, Wolfgang (2007): *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Berlin
- Jantzen, Wolfgang (2008a): *Die „Zone der nächsten Entwicklung“ – neu betrachtet*. In: Jantzen, Wolfgang: *Kulturhistorische Psychologie heute*. Berlin, 231–244
- Jantzen, Wolfgang (2008b): *Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung“*. In: Jantzen, Wolfgang: *Kulturhistorische Psychologie heute*. Berlin, 171–195
- Jantzen, Wolfgang (2008c): *Eine Schule für alle – nicht ohne umfassende Integration behinderter Kinder! Pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte*. In: Ziemien, Kerstin (Hrsg.): *Reflexive Didaktik*. Oberhausen, 15–33
- Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2012): *Kulturhistorische Didaktik*. Berlin
- Korczak, Janusz (1978): *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen
- Korczak, Janusz (1979): *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim
- Leont'ev, Alexejew Nikolajew (1973): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt am Main
- Lompscher, Joachim (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht*. Berlin
- Petrowski, Artur (1983): *Psychologische Theorie des Kollektivs*. Berlin
- Piaget, Jean (1969): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart
- Rousseau, Jean-Jaques (2008): *Gesellschaftsvertrag*. Stuttgart
- Rousseau, Jean-Jaques (2009): *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart
- Siebert, Birger (2006): *Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht*. Berlin
- Sinz, Rainer (1976): *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart
- Spitz, René (1972): *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart
- Suchomlinski, Wassili (1984): *Die weise Macht des Kollektivs*. Berlin
- Trevarthen, Colwyn & Aitken, Kenneth (2001): *Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications*. In: *J. Child Psychol. Psychiat.* 42, 1, 3–48
- Trevarthen, Colwyn, Aitken, Kenneth, Papoudi, Despina & Robarts, Jaqueline (1998): *Children with autism*. London/Philadelphia: Jessica Kinglsey Publishers
- Vygotskij, Lev Semjonowitsch (1964): *Denken und Sprechen*. Berlin
- Vygotskij, Lev Semjonowitsch (1985): *Ausgewählte Schriften*, Bd. 1. Köln
- Vygotskij, Lev Semjonowitsch (1987): *Ausgewählte Schriften*, Bd. 2. Köln
- Vygotskij, Lev Semjonowitsch (2001): *Das Problem des geistigen Zurückbleibens*. In: Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): *Jeder Mensch kann lernen. Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik*. Neuwied
- Ziemien, Kerstin (Hrsg.) (2008): *Reflexive Didaktik Annäherungen an eine Schule für alle*. Oberhausen

Behinderung, Bildung, Partizipation
Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik

Georg Feuser/Joachim Kutscher (Hrsg.)

Herausgegeben von
Iris Beck, Georg Feuser, Wolfgang Jantzen, Peter Wachtel

Gesamtherausgeber:
Wolfgang Jantzen

Entwicklung und Lernen

Band 7

5. August 2013

Verlag W. Kohlhammer



Entwicklungslogische Didaktik

Georg Feuser

Der Begriff „Entwicklungslogische Didaktik“ ist ein synthetischer Begriff. Entgegen seiner in die Diskussion gekommenen Verwendung in der Theoriebildung und Praxis integrativer Pädagogik attribuiert er den erziehungswissenschaftlich zentralen Begriff der Didaktik nicht als „entwicklungslogisch“ vergleichbar den Kennzeichnungen von Didaktik in jenen Konzeptionen, mit denen didaktisches Handeln erklärt und verstanden werden soll. Kron (1993) listet diesbezüglich 30 Modelle auf, die den Anschein vermitteln, als repräsentieren sie die Didaktik als Ganzes, wie das z. B. in Zeichnungen wie „beziehungstheoretische Didaktik“, „interkulturelle Didaktik“ oder „step-tische Didaktik“ (117) zum Ausdruck kommt, um nur einige zu nennen. Der Begriff beschreibt das didaktische Fundamentum einer „Allgemeinen Pädagogik“, wie sie von Feuser zu Beginn der 1980er-Jahre grundgelegt und im sogenannten „Bremer Modell“ integrativer Elementar-erziehung im Sinne der „Frühen Bildung“ sowie für den sich anschließenden und darauf aufbauenden integrativen Unterricht in der Primarstufe und der Orientierungsstufe der Sekundarstufe I praktiziert und evaluiert wurde.

Problemlage und Problemstellungen

Es muss vorausgeschickt werden, dass die gesamte Integrationsbewegung, soweit sie das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) betrifft, von einer erschreckenden didaktischen Abstinenz geprägt ist, die heute, im vierten Jahrzehnt dieser Entwicklungen im deutschsprachigen Raum, trotz einiger auf Didaktikfragen zentrierter jüngerer Arbei-

den, den sie hätten besuchen müssen, wären sie nicht in einer Integrationsklasse platziert worden. Auch gab es selbst im Rahmen wissenschaftlich begleiteter Schulversuche solche Formen der Integrationspraxis, die Schüler einer bestimmten klassifizierten Behinderungsort in die Allgemeine Schule aufnahmen, während Schüler dieser Schule, die im Laufe der Primarstufenzeit mit Erschwernissen z. B. im Lernen auffällig wurden, aus der Allgemeinen Schule mit Integration ‚exkludiert‘ und in eine Sonderschule ‚inkludiert‘ wurden.

Diese wenigen, gleichwohl für das Schul- und Unterrichtssystem sehr zentralen Momente verdeutlichen u. a., dass ein formales Verständnis von Unterricht als Organisationsform von Lernen in einer schulischen Institution nicht infrage gestellt, ein Zusammenhang von Lehren und Lernen mit zu jedem Zeitpunkt fortschreitender Entwicklung der Schüler nicht erkannt wurde und den als behindert geltenden Schülern die Anerkennung verwehrt blieb, „sich (umfassend) bilden“ (v. Hentig 1996) zu können. (→ Unterricht und Lernen) Nach Feststellung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ eines Schülers wird er auch in als integrativ oder inklusiv bezeichneten Unterrichtsformen „gefördert“; von „Bildung“ im Sinne der »Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik« ist nicht die Rede. Dahinter verdeutlicht sich nicht nur eine mehr oder weniger verdeckte Beibehaltung einer defizitorientierten, am medizinisch-psychiatrischen Modell ausgerichteten Auffassung von Behinderung, sondern auch der Verlust allgemeindidaktischen Denkens. Es dominiert eine unkritische Haltung gegenüber fachdidaktischen Vorgaben, ob sich diese nun in facherspezifischen Curricula oder in Lehr- und Lernmitteln ausdrücken, die z. B. vorgeben, in welcher Abfolge Mathematik, eine Fremdsprache oder Geografie zu erlernen sei. Die Verpflichtung der Lehrer auf solche fachdidaktischen Vorgaben, was infolge des bildungspolitischen Diskurses um die Ergebnisse der OECD-Studien wie TIMSS, PISA, IGLU u. a. durch die Etablierung von outputorientierten Leistungsstandards noch

verstärkt wird, fungiert als Legitimierung der besagten didaktischen Abstinenz. (→ Bildungsstandards und Kompetenzmodelle) Sie fixieren weiterhin eine Unterrichtsorganisationsform nach Maßgabe inhaltlich nicht miteinander verflochtener Fächerabfolgen, die bereits in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts durch die vor allem in der Informatik, Kybernetik und Kognitionspsychologie erreichten Fortschritte eine deutliche Verstärkung gefunden und die Illusion von der ‚Machbarkeit‘ der Bildung als nutzwertorientierter Kompetenzaufbau und Akkumulation von Anwendungswissen genährt haben. Infolgedessen blieben die Entkoppelung des Verhaltensmisses menschlicher Persönlichkeitsentwicklung und menschlichen Lernens und ein Verständnis von Unterricht als ausschließlich schulisch-institutionelle Organisationsform von Lehr-Lern-Prozessen erhalten.

Es hat sich in den letzten Jahren eine Tendenz entwickelt, Problemlagen in der Realisierung der Integration diesem Begriff anzulasten und ihn durch den der Inklusion zu ersetzen (Hinze 2002). Dieser Begriff wird mit der Illusion aufgeladen, dass allein durch seine Verwendung und die Etikettierung von Prozessen als inklusive die im EBU tief verankerten Probleme und Widersprüche nicht mehr existieren würden oder aufgehoben werden könnten, ohne dass entsprechende gesellschaftliche Prozesse stattfinden, die primär politischer und nicht erziehungswissenschaftlicher Natur sind. Es muss für die letzten zwei Jahrzehnte festgestellt werden, dass in dem Maße, wie sich die gesellschaftlichen Widersprüche in die Entwicklung der Integration eingeschrieben haben, sich die Integrationsbewegung entpolitisierte und sich sogar die diesbezüglich größte Bewegung im deutschsprachigen Raum, »Integration : Österreich«, auflöste (1993–2006), die die Integration im Feld der Pädagogik am weitesten vorangetrieben hat und gesetzlich in der Pflichtschule Österreichs verankert konnte. Die Integrations-Inklusions-Debatte negiert ferner weitgehend den in der Soziologie geführten Diskurs um Exklusions-Inklusions-

Verhältnisse in funktional hoch differenzier- ten Gesellschaften (Baumann 2005; Schroer 2001; Stichweh 2005). Sie wird überwiegend ahistorisch geführt und wirkt euphemistisch. Ferner wird nicht hinreichend zwischen zwei Sachverhalten unterschieden: Zum einen geht es um die Tatsache, ein in höchstem Maße normwertorientiertes, mit Selektion, Ausgrenzung und Segregierung operierendes und ständisch gegliedertes institutionalisiertes Bildungssystem in ein am individuellen Erkenntnisvermögen und an der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Kindes und Schülers orientiertes zu überführen, das per se eine je spezifische Individuation und Sozialisation seiner Klientel zur Voraussetzung hat. Dieses ist primär eine pädagogische Aufgabe, die human- und erziehungswissenschaftlich fundiert und didaktisch bewältigt werden muss. Sie entspricht einem reformpädagogischen Prozess, der als „Integration“ beschrieben werden kann, der nur von seinem Gegenteil her begonnen werden kann. Zum anderen geht es um globale Fragen von Menschenrechtskonventionen, die im gesellschaftspolitischen Feld mit der Zielvorstellung und Vorwegnahme uneingeschränkter Teilhabe aller an Kultur und Bildung (eingeschlossen die Felder Arbeit, Wohnen, Freizeit) ohne Prozesse sozialer Ausgrenzung im Sinne von Sollensforderungen notwendigerweise mit dem Begriff der „Inklusion“ operieren müssen. Wo Maßnahmen der Integration zu inklusiven Sozialräumen führen, heben sie sich in diesen auf. [→ II Isolation und Partizipation]

Erziehungswissenschaftliche Verortung

Integration kann im Fluss der Geschichte der Pädagogik als ein Prozess der Transformation eines auf gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung für alle orientierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis-

stands in die pädagogische Praxis einer „Allgemeinen Pädagogik“ verstanden werden, die durch eine „entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser) konstituiert und realisiert wird. Dieser Transformationsprozess ist Voraussetzung dafür, dass Möglichkeitsräume im Sinne inklusiver Lernfelder überhaupt erst entstehen können. Zusammenfassend skizziert Integration das Vorhaben, von einer seit der Entstehung einer wissenschaftlichen, arbeitsteilig praktizierten intentionalen Pädagogik, die zu keinem Zeitpunkt ihrer Geschichte je eine wirklich ‚allgemeine‘, sondern eine hochgradig nach unterschiedlichsten Kriterien selektierende und ausgrenzende war, zu einer „Allgemeinen Pädagogik“ derart zu gelangen, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Entwicklungsniveaus, Lernerfahrungen und -möglichkeiten – auch unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigungen –, eingebunden auch Kinder anderer Sprache, Nationalität und Religion, gemeinsam miteinander ohne bildungsreduktionistische Verengungen lernen dürfen. Fachimmanent erfordert das die Synthese von Heil- und Sonderpädagogik und der als „Regelpädagogik“ zu bezeichnenden sogenannten ‚Allgemeinen Pädagogik‘, die bislang nicht erfolgt ist und institutionell die Schaffung eines Kindergartens und einer Schule für alle. Die Parallelität beider Systeme ist, seit im 16. Jh. heil- und sonderpädagogische Bildungsbemühungen um behinderte Menschen begannen, ungebrochen. Seit sich die Heil- und Sonderpädagogik vor rund 150 Jahren als wissenschaftliche Disziplin (1931 in Zürich erstmals universitär) etablierte, verstärkte sich diese Parallelität noch. Lose gekoppelt sind beide Systeme nur durch die Exklusionsprozesse des Regelsystems und die Inklusionsprozesse der aus dem Regelsystem Exkludierten in das Sondersystem. Ein für die Synthese beider erziehungswissenschaftlicher Domänen hinreichendes Denkniveau im Sinne eines qualitativ neuen erziehungswissenschaftlichen Bewusstseins entstand durch die Entwicklung der (kritischen und materialistischen) „Behindertenpädagogik“ auf der Basis der „Kulturhistorischen Schule“, wie sie durch

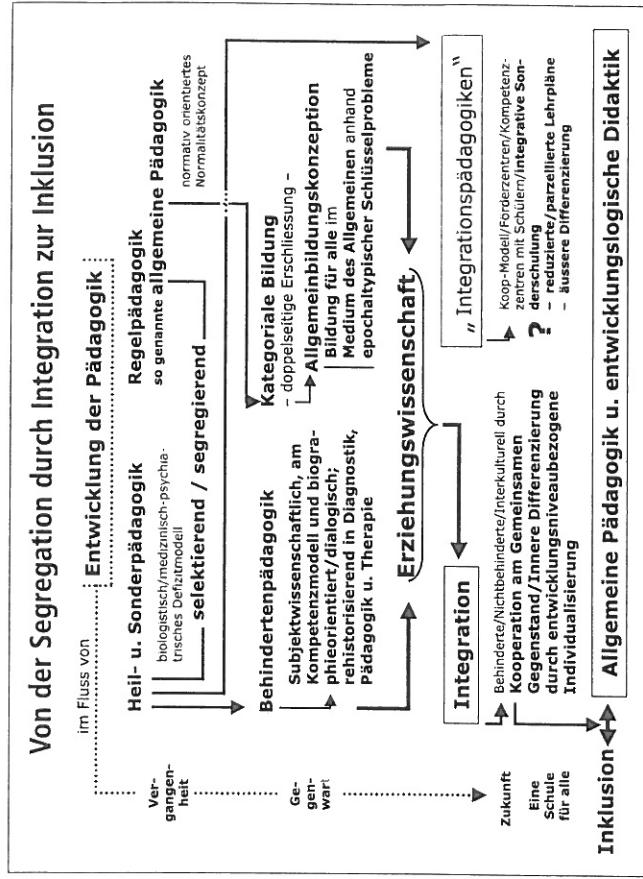


Abb. 1: Von der Segregation durch Integration zur Inklusion

Jantzen (2007) in den 1970er-Jahren grundgelegt wurde und durch die auf der „kategorialen Bildungstheorie“ seit den 1950er-Jahren aufbauenden „kritisch-konstruktiven Didaktik“ und „Allgemeinbildungskonzeption“ Klafkis (1963; 1995) – nämlich ein subjektwissenschaftliches und dialektisches. Anzumerken ist, dass der Begriff „Behindertenpädagogik“ mithin kein Synonym für Heil- und Sonderpädagogik ist, was bis heute noch nicht hinreichend rezipiert wurde. Abbildung 1 verdeutlicht diese Zusammenhänge. [→ I Allgemeine Behindertenpädagogik]

Integration kann, ausgehend von der Faktizität eines ausschließlich segregierenden EBU, bezogen auf die deutlich gewordene Zielsetzung unbeschränkter Teilhabe aller an Bildung für alle als eine reformpädagogische Konzeption verstanden werden, die, der Aufklärung verpflichtet, sich durch die Demokratisierung und Humanisierung des EBU als solche qualifiziert. Wenn nach Feuser (1984;

1995), „Allgemeine Pädagogik“ bedeutet, dass alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen – in Orientierung auf die „nächste Zone ihrer Entwicklung“ (Vygotskij) an und mit einem Gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten können, impliziert dies, dass alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen, jedes Kind und jeder Schüler auf seine Weise lernen darf und alle die erforderlichen Hilfen bekommen, derer sie bedürfen. [→ VII Kooperation und der Gemeinsame Gegenstand]

Im Sinne einer programmatischen Analyse der Funktionszusammenhänge im selektierenden und segregierenden EBU kann exemplarisch aufgezeigt werden, dass die Selektion der Kinder und Schüler nach normwertorientierten Leistungskriterien zum Ausschluss aus den regulären Lernfeldern (oft auch aus den

regulären Lebensfeldern) und zur Segregierung in Sonderinstitutionen führt, wenn ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ festgestellt wird. Dies erfolgt in der Wahrnehmung von Behinderung als individuelle Kategorie in defekt- und abweichungsbezogener Weise. Dadurch werden die Kinder und Jugendlichen in Reduktion auf ihre vermeintlichen Defizite und Auffälligkeiten atomisiert und entsprechend in homogenen Gruppen, die der diagnostizierten Art ihrer Behinderung bzw. ihres angenommenen Leistungsvermögens entsprechen, zusammengefasst, was sich im Sonderschulwesen in den verschiedensten Sonderschultypen wie im allgemeinen Schulwesen in der Hierarchisierung der Schulformen ausdrückt – sie sind, bildlich ausgedrückt, zu Stein gewordene Formen äußerer Differenzierung. [→ II Isolation] Den Schülern werden, unseren Annahmen folgend, was zu lernen sie in der Lage wären und was von individuellem wie gesellschaftlichem Nutzen sein könnte, entsprechend reduzierte und parzellierte Bildungsangebote gemacht, also ein pädagogischer Reduktionismus praktiziert, der in Kombination mit der im Bildungssystem Struktur gewordenen äußeren Differenzierung und ihrer unterrichtsimmanenten Praxis einen sich selbst generierenden

Zirkel der Produktion und Reproduktion von Ungleichheit und Behinderung einleiten. [→ Naturalistische Dogmen] Die konzeptionelle Umsetzung integrativer Bemühungen mittels der (vor allem didaktischen) Momente des selektierenden und segregierenden EBU ist eine Fehlentwicklung, die allenfalls in eine pluralistisch-modernistische Passung des Systems segregierender Regel- und Sonderbeschulung mündet und weiterhin ein humanes, am Subjekt orientiertes Lernen verunmöglicht, demokratische Grundsätze und Menschenrechte verletzt und durch einen Eitenkettenwechsel von ‚Integration‘ durch ‚Inklusion‘ eher verdeckt wird, denn im Sinne der Zielsetzung effizient korrigiert. Bleibt in integrativen Ansätzen nur eines der aufgezeigten sechs Momente erhalten, das dem funktionalen Kreislauf des sich selbst reproduzierenden segregierenden Systems entspricht, zwingt es, wie das in der Praxis immer wieder beobachtbar ist, das ganze System in die alten Pfade. Im Sinne einer Allgemeinen Pädagogik wäre gegen jedes dieser Momente ein ‚Gegenmoment‘ zu setzen, d.h. eine ‚Gegenkraft‘ zu entfalten, die Integration ermöglicht, wie es die nachfolgende Tabelle 1 verdeutlicht.

Auf der Ebene des zugrunde liegenden Menschenbilds wäre gegen die defekt- und

Tab. 1: „Gegenargumente“, die Integration ermöglichen

<p>Pädagogik Heute (Regel- und Sonderpädagogik)</p>	<p>Allgemeine Pädagogik (Inklusion)</p>
<p><i>Menschenbild:</i> Defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden Menschen</p>	<p><i>Menschenbild:</i> Mensch als integrierte Einheit seiner biologischen, psychischen und sozialen Systeme und Wirklichkeit</p>
<p><i>Sozialform:</i> größtmögliche Homogenität Selektion nach Leistungskriterien und Didaktisches Fundamentum:</p>	<p><i>Sozialform:</i> größtmögliche Heterogenität Kooperation aller miteinander am Didaktisches Fundamentum:</p>
<p>reduzierte und parzellierte Bildungsinhalte (pädagogischer Reduktionismus)</p>	<p>Gemeinsamen Gegenstand (Projekte, Vorhaben, offene Lernformen u.a.m.)</p>
<p>Segregierung durch äußere Differenzierung (auch in Sonderinstitutionen)</p>	<p>innere Differenzierung (interkulturell, jahrgangsübergreifend)</p>
<p>und individuelle Curricula (für Behinderte und Nichtbehinderte, Schul-/Sonderschultypen, Schul- und Altersstufen u.a.)</p>	<p>durch entwicklungsniveaubezogen-biografische Individualisierung (im Sinne des Gemeinsamen Gegenstands)</p>

abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden bzw. sozial diskreditierten Menschen ein Verständnis des Menschlichen als integrierte Einheit seiner biologischen, psychischen und sozialen Systeme und Wirklichkeit zu entfalten. Größtmögliche Heterogenität der Lerngruppen wäre gegen das zum Dogma geronnene Verständnis zu setzen, dass in homogenen Gruppen besser und leichter gelehrt und gelernt werden könnte. Die das „didaktische Fundamentum“ bildenden gepaarten und dialektisch vermittelten Momente der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand richten sich gegen die Selektion nach Leistungskriterien und deren Beantwortung mittels reduzierter und parzellierter Bildungsinhalte, also gegen den pädagogischen Reduktionismus des gesamten Bildungssystems, der in der Heil- und Sonderpädagogik über alle Altersbereiche hinweg seine deutlichste Entsprechung findet. Die innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogen-biografisch orientierte Individualisierung richtet sich gegen die Segregation mittels äußerer Differenzierung und die schulform-, sonderschultypen-, schul- und altersstufenbezogenen individuellen Curricula.

Kurz gefasst: Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und eine „innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogen-biografische Individualisierung“ konstituieren das didaktische Fundamentum einer integrativ potenten Allgemeinen Pädagogik als Basis einer „entwicklungslogischen Didaktik“; sie repräsentiert den dialektischen Zusammenhang der vier sie konstituierenden Momente der Kooperation, des Gemeinsamen Gegenstands, der inneren Differenzierung und der Individualisierung.

Die dreidimensionale Struktur entwicklungslogischer Didaktik

Unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten integriert der Begriff folglich den hu-

manwissenschaftlichen Erkenntnisstand z.B. hinsichtlich tätigkeitstheoretischer und systemtheoretischer Grundlagen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens in das Feld der Pädagogik, impliziert ein diesem Erkenntnisstand angemessenes Verständnis von Beeinträchtigungen, Störungen und Behinderungen des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung und führt zu einer subjektwissenschaftlich stringenten Neubestimmung des Verständnisses pädagogischer Prozesse als dialektische, was erziehungswissenschaftlich erstmals mit der Theorie der „Kategorialen Bildung“ von Klafki (1963) aufscheint. Grundlegend für die Konzeption „entwicklungslogischer Didaktik“ ist eine tätigkeitstheoretische, in der Kulturhistorischen Schule (Vygotskij 1985/1987; Leontjev 1973/1982; Lurija 1982; Galperin 1980, u.a.) gründende und mit der „kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik“ (Jantzen 2007) spezifisch weiterentwickelte Persönlichkeitstheorie und Theorie der „Be-Hinderung“ (menschlicher Persönlichkeitsentwicklung). Unter Aspekten postrelativistischen Denkens einer naturphilosophischen Betrachtungsweise beschreiben, begründen und erklären systemtheoretische Zugänge, die Selbstorganisationstheorie und Aspekte eines kritischen Konstruktivismus sowie weitere Erklärungsmodelle dieser Ansätze die Logik der strukturellen und funktionalen Zusammenhänge evolvierender lebender Systeme. Dies kann zusammenfassend gesagt werden: Was wir an Menschen als „Behinderung“ etikettieren, ist ein entwicklungslogisches Produkt der Integration interner und externer System-Störungen in das System mit den Mitteln des Systems, die sich nach Maßgabe der Ausgangs- und Randbedingungen der Systemevolution in der Biografie akkumulativ vermitteln und der Entwicklungslinie eine bestimmte Drift geben. [→ VII Geistige Behinderung als Konstruktion] Bedingung interner und/oder (allein auch) externer (sozialer) Isolation (erstmal von René Spitz filmisch dokumentiert) und als „psychischer Hospitalismus“ begrifflich gefasst) führen in gattungsspezifisch definierte Grenzbereiche, in denen die

Aufrechterhaltung der Kohärenz des Systems und seiner zentral nervalen und psychischen Regulationen extrem bedroht sind (Spitz 1963; 1972; Mantell 1991). Was in Folge als Produkte einer für den Selbsterhalt erforderlichen Tätigkeit, die das sozial-kooperative Defizit durch autokompensatorische und gegenregulatorische Prozesse ausgleichen versucht, sichtbar, aber unter der Betrachtungsweise eines „äußeren Beobachters“ als „pathologisch“ bewertet wird, ist Ausdruck der Kompetenz eines Menschen, unter seinen jeweils spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen ein menschliches Leben zu führen. [→ I Systemtheorie] Jeder menschliche Zustand ist ein Resultat der aus kooperativen Phänomenen resultierenden synergetischen Effekte (auch die Bedingung „Isolation“ definiert einen sozialen Raum) und hinsichtlich ihrer beobachtbaren bio-psycho-sozialen Erscheinungen (in der Perspektive des „inneren Beobachters“) „entwicklungslogisch“ (Feuser 1995, 84–132; Feuser 2004).

Das der „entwicklungslogischen Didaktik“ zugrunde liegende Verständnis von Entwicklung ist wie folgt definiert: Entwicklung ist (für den einen wie für den anderen Menschen) primär abhängig vom Komplexitätsgrad des jeweils anderen und erst in zweiter Linie von den Mitteln und Fähigkeiten des eigenen Systems und primär geht es dabei um das, was aus einem Menschen (durch vorgenannte Zusammenhänge) seiner Möglichkeit nach werden kann und wiederum erst in zweiter Linie um das, was und wie er im Moment gerade ist (Feuser 1995). Martin Buber drückt diese Sachverhalte auf sozial-psycho-logischer Ebene schon 1932 in dem Satz aus: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (1965, 32), der, pädagogisch weitreichend, die Le-seweise impliziert, dass er zu dem Ich wird, dessen Du wir ihm sind. Der Begriff der „Behinderung“ als Kennzeichnung einer intrinsischen Eigenschaft eines Individuums, an dem sie vermeintlich in Erscheinung tritt und jede darauf aufbauende essentialistische (und nicht relativistische) theoretische Konzeption kann heute keine wissenschaftliche Gül-

tigkeit mehr in Anspruch nehmen. Er bleibt nur als soziale und gesellschaftliche Kategorie der schon angedeuteten „Behinderung“ menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung bedeutend – wie sie auch seitens der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik praktiziert wird –, wenn Beeinträchtigungen der Wahrnehmung, Bewegung und des Verhaltens, der Sprache, des Denkens und Lernens mit einer der Art der vermeintlichen Behinderung entsprechenden Segregation der Betroffenen und der Reduzierung der Komplexität ihrer Kooperations- und Lernfelder beantwortet werden. Im Sinne normwertorientierter diagnostischer Entscheidungskriterien wird die „Pathologie“ eines Phänomens konstruiert und entsprechend normativer Bewertungen individuellen Vermögens in Relation zu gesellschaftlicher Verwertbarkeit, als Kosten-Nutzen-Verhältnis, letztlich auch der „Lebenswert“ bestimmt – und im Rückgriff auf die vermeintliche Pathologie wiederum wissenschaftlich alibisiert. [→ II Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie]

Traditionelles Lehren und Lernen kann hinsichtlich seiner didaktischen Grundlegung im Sinne einer eindimensionalen Didaktik, die weitgehend nur der Sachstrukturanalyse der Lerngegenstände verpflichtet ist, gekennzeichnet werden. Klafki (1963) versteht Bildung als „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“ (43). Dabei weist die Formel vom Elementaren als dem doppelseitig Erschließenden darauf hin, „[...] dass das Bildende solcher Aneignung darin besteht, dass ein mehr oder minder weitreichender Aspekt der Wirklichkeit sich auf-tut und eben damit der junge Mensch sich selbst dieser Wirklichkeit erschließt“ (122) während das Fundamentale in Referenz zu Filtnr mit jenen „umfassenden Grunder-

fahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren“ (123), beschrieben werden kann. Auch in der Fort-schreibung der kategorialen Bildungstheorie geisteswissenschaftlicher Pädagogik über die „kritisch-konstruktive Didaktik“ bis hin zur „Allgemeinbildungskonzeption“ – für Klafki (1996) ein „Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung oder Reform unseres Bildungswesens“ (53) – die heute als elaborierteste erziehungswissenschaftlich-didaktische Konzeption wertzuschätzen, als „Bildung für alle im Medium des Allgemeinen“ (53) zu verstehen ist und die in ihrer Zielperspektive die Befähigung aller Lernenden zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit (52) anstrebt, was durch eine curriculare Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ erfolgen soll, die „von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“ sind, „gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“ (60), bleiben die zentralen Kategorien der Bildung und Erkenntnisse bewirkenden Prozesse der letztlich inhaltlich-stofflichen Seite verhaftet. [→ Schlüsselprobleme; III Bildung als Prozess]

Auf der Basis humanwissenschaftlicher Erkenntnisse und der heute unbestreitbaren Annahme, dass der Mensch das erkennende Subjekt ist und die Erkenntnis in der internen Rekonstruktion der erfahrenen Welt liegt und nicht draußen in dieser, sie also von ihm im kooperativ-handelnden Umgang mit den Menschen und Dingen der Welt hervor-gebracht wird, sind Schule und Unterricht noch immer so verfasst, als läge das Wesen des Lehrens und Lernens auf der sachstrukturellen Seite und dass eine rein fachdidaktische Orientierung für einen entsprechenden Unterricht ausreichend sei. Ausgehend von den skizzierten zentralen Momenten der „Behindertenpädagogik“ und der erkannten Relationalität von Bildung in der „Allgemeinbildungskonzeption“ wird der Blick auf die Tätigkeitsstruktur des Menschen als Leit-orientierung im EBU gelenkt. Durch sie gewinnt Didaktik ihre entwicklungslogische

Dimension. Ihr muss die führende Rolle zugestanden werden. Unter Beachtung neuro-, lern- und entwicklungspsychologischer Sachverhalte, diese, der ihnen zugrunde liegenden erklärungsstüchtigen Entwicklungstheorien wegen, besonders orientiert an den Arbeiten von Leont'ev (1973; 1982), Piaget (1969), Spitz (1972) und Vygot'skij (1987), kann die Erkenntnis von Welt nur durch eine für den Lernenden sinnstiftende und bedeutungsstragende Tätigkeit konstituiert werden. In Bezug auf diese findet Lernen stets in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygot'skij 1987, 209) statt. Damit dieses erfolgen kann, müssen die dialogischen, interaktiven und kommunikativen Prozesse auf der Basis der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz (eingedenk blockierter Zonen der Entwicklung) in einer gegenstandsbezogenen Kooperation zugänglich sein. Das orientiert auf eine weitere didaktische Dimension, die zwischen der den Menschen grundsätzlich auf die Welt orientierenden Tätigkeit und der realen Wirklichkeit vermittelt – die Handlung. Sie ist durch bedürfnisrelevante Motive initiiert, Zielen unterworfen und auf die objektive Seite des Gegenstands bezogen. Eine entwicklungslogische Didaktik hätte im Sinne der Handlungsstrukturanalyse mit Bezug auf die Tätigkeitsstrukturanalyse die Frage zu beantworten, welche sachstrukturellen Momente sich ein Kind in der handelnden Auseinandersetzung mit diesen sinnbildend aneignen und im Sinne der Ausdifferenzierung interner Repräsentationen ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnen und absichern kann. Damit „dienen“ die Sachverhalte, Inhalte und Gegenstände der Auseinandersetzung (in Umkehrung der bestehenden Verhältnisse, dass das Sachstrukturelle bildend sei) der Persönlichkeitsentwicklung, der fortschreitenden Realitätskontrolle und sozial verantwortungsbewussten Emanzipation der Lernenden. Es geht, wie schon betont, über alle Lebensalters- und Entwicklungsstufen hinweg, um das Primat des Erkenntnisgewinns vor der Kenntnisvermittlung – einfachst ge-

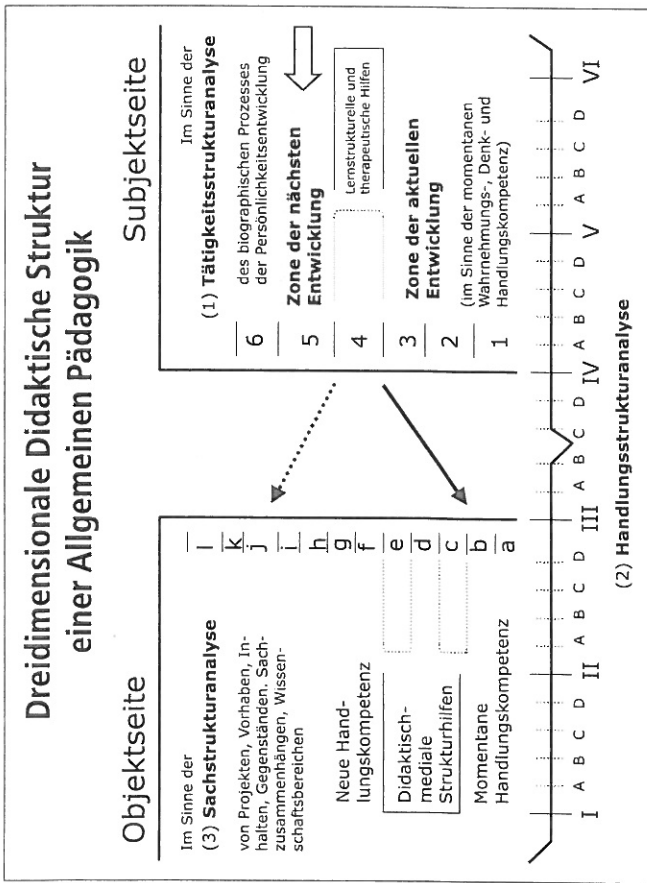
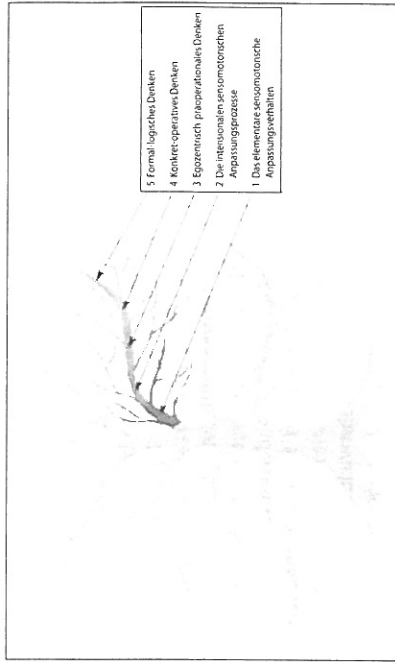


Abb. 2: (1) *Tätigkeitsstrukturanalyse*: 1–6 Entwicklungsstufen i.S. der Leont'evschen Kategorisierung; hier können auch die nach Piaget und Vygotskij in Kombination miteinander eingetragenen werden. (2) *Handlungsstrukturanalyse*: I–VI Prozess der Interiorisation modifiziert nach Galperin i.S. der Etappen (I) Orientierungsgrundlage, (II) der materialisierten Handlung, (III) lautsprachliche Handlung, (IV) äußere Sprache für sich, (V) innere Sprache, (VI) Denken; Parameter, die auf jeder Stufe die Qualität der handelnden Aneignung bestimmen: (A) Entfaltung, (B) Verallgemeinerung, (C) Beherrschung, (D) Verkürzung. (3) *Sachstrukturanalyse*: a–I Aufgliederung des Stoffs in vermeintlich kleinste zu erlernende Schritte in der traditionellen eindimensionalen Didaktik. Diesbezüglich verdeutlicht die Pfeile von der Subjekt- zur Objektseite, dass das Erreichen der „nächsten Zone der Entwicklung“ ermöglicht, einen Sachverhalt zu begreifen und zu bewältigen, der weit über dem Niveau liegt, das mit der aktuellen Zone der Entwicklung „bewältigbar“ ist. Die „nächste Zone der Entwicklung“ wurde aber durch das Erlernen der Schritte von c nach j, wie im traditionellen Unterricht vorgegangen wird, nicht erreicht werden können; möglicherweise würde ein Schüler auf diese Weise sich den Stoff auch gar nicht aneignen können.



verschiedenen erkenntnisrelevanten Dimensionen einer zu bearbeitenden Wirklichkeit (die den „Gemeinsamen Gegenstand“ kennzeichnen) im Sinne eines Entwicklung induzierenden Lernens zieldifferenter arbeiten können, wie das im Baum-Modell (Feuser) (hier unter Bezugnahme auf Piaget dem E-Learning-Programm „ODL-Inclusive“ entnommen) verdeutlicht werden kann. Der Stamm repräsentiert die äußere thematische Struktur, die Wurzeln den jeweils möglichen wissenschaftlichen Erkenntnisstand hinsichtlich der einzelnen erkenntnisrelevanten Dimensionen, die in den Ästen entsprechend der subjektiven Erkenntnistätigkeit von Welt auf unterschiedlichsten Entwicklungsniveaus aufscheinen, wie es die Skizze verdeutlicht. Mithin entsprechen die Äste nicht den traditionellen Unterrichtsfächern (!), sondern (unterrichtsorganisatorisch in einem Projekt gefasst) der Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten, mittels derer die Gegenstandsseite – entwicklungspsychologisch gesehen – (am Astenansatz) sinnlich konkret bis hin zu einer abstrakt-logisch symbolisierten internen Rekonstruktion z. B. in Form von Sprache, Schrift, Formeln und Theorien (Astspitze) für alle Schüler entsprechend ihrem Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau – subjektiv erfahrbar und fassbar werden. Das Innere des Stamms kennzeichnet den „Gemeinsamen Gegenstand“ hinsichtlich seiner erkenntnisrelevanten Dimensionen, die

in den Handlungsfeldern sichtbar werden, die ihrerseits nur dialektisch zu erschließen sind. In der bildungstheoretischen Didaktik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird mit den Begriffen des „Fundamentalen“ und „Elementaren“ das doppelseitig Erschließende von Welt und Mensch, mithin das Bildende beschrieben. Aber erst durch die subjektiv-wissenschaftlich-tätigkeitstheoretische Erweiterung dieser pädagogischen Begriffe kann aufgezeigt werden, dass es im individuell-erkenntnisbildenden Prozess durch die kooperativ-handelnde, aneignende Tätigkeit einerseits um deren Sinn stiftende und andererseits um deren Bedeutung konstituierende Seite geht. Beide Prozesse sind dialektisch vermittelte und, in ein Bild gebracht, zwei Seiten einer Medaille. Sie sind in jedem Ast und auf diesem in jedem menschlicher Erkenntnistätigkeit zugänglichen Komplexitätsgrad repräsentiert, weshalb kein Schüler in allen Handlungsfeldern (auf allen Ästen) tätig zu werden braucht, um sich im Sinne der hier beschriebenen Begriffe bilden zu können. Die Arbeit in einem solchen didaktischen Feld entlang der didaktischen Struktur der drei aufgezogenen Analysefelder einer „entwicklungslogischen Didaktik“ ermöglicht jedem Kind und Schüler das Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand mit jedem anderen – selbst in Anbetracht schwerer entwicklungsmaßiger Beeinträchtigungen oder

sogenannter Hochbegabung (diese sind Bedingungen menschlicher Lebens- und Lernfähigkeit und nicht diese selbst).

Zurückverweisend auf die doppelte Vermittlung des didaktischen Fundamentums einer Allgemeinen Pädagogik verdeutlicht sich die Kooperation als die funktionale Einheit, die für jeden Lernenden seine Zone der nächsten Entwicklung zu schaffen vermag; sie ist eine strukturbildende Funktion, die sozusagen idealtypisch in einem Unterricht wirksam werden kann, der auf Differenz und Vielfalt, auf Anerkennung und Kompetenz, uneingeschränkte Teilhabe (wie umfassend sie auch immer hinsichtlich der Orientierungsleistungen und Handlungen personal oder auch advokatorisch assistiert sein muss) und Abgabe von Macht basiert, was die Lehrpersonen als Mitlernende antizipiert und einschließt und ein Kollektiv konstituiert. Kooperation schließt folglich reziproke Kommunikation, interaktive Prozesse und – auf basalster Ebene – den Dialog ein. Dies stets bezogen auf ein Drittes, das z. B. ein arbeitsteilig zu realisierendes Produkt sein kann, aber auch eine Kommunikation über die Art und Weise der geführten Kommunikation, also ein metakommunikatives Moment. Assistenz verändert das Grundverhältnis der Kooperation nicht, wenngleich sie ihrerseits ein kooperatives Verhältnis in der Kooperation ist. Sie geht als interpsychischer Prozess dem intrapsychischen weiterer Komplexitätssteigerung und Diversifikation psychischer Strukturbildung voraus und ermöglicht Entwicklung. Entsprechend kann die „Zone der nächsten Entwicklung“ als ein „Möglichkeitsraum“ (Feuser 2009) beschrieben werden, der in Realisierung der genannten Grundverhältnisse entsteht, die als Unterricht gefasst werden können. Entwicklung und Unterricht sind sich wechselseitig bedingender Natur (Chaiiklin 2003; Davydov 1998; El'konin 1980; Siebert 2006; van der Veer 2007) und Unterricht ist, so gesehen, weder auf eine institutionalisierte Organisationsform von Lehr-Lern-Prozessen noch als solche auf Schule zu reduzieren. „Geht man

von dieser Theorie aus, wonach der Unterricht ideale Formen der Entwicklung vermittelt und damit eine Zone der nächsten Entwicklung schafft, dann wird deutlich, dass er keineswegs an ein bestimmtes Alter noch eine institutionelle Organisation gebunden ist“ (Siebert 2006, 113). [→ Unterricht und Lernen] Vygotskij (1987) schrieb: „Unterricht und Entwicklung treten also nicht erstmals im Schulalter auf, sondern sind praktisch vom ersten Lebensstag des Kindes an miteinander verbunden“ (297). Dies impliziert in Bezug auf die Frage der Entwicklung eines inklusiven EBU, dass es auch keine dem Kindergarten oder Schulformen bzw. Schultypen zuzuordnende Integrationsformen geben kann, was auf die vorgenannten Bestimmungsstücke „entwicklungslogischer Didaktik“ zurückverweist, ja sie als solche konstituiert. Für sie zentral ist die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“, die, um die „Möglichkeitsräume“ der Entwicklung für alle als Zonen der nächsten Entwicklung entstehen zu lassen, eben einer am Entwicklungs- (Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungs-Niveau orientierten inneren Differenzierung des Unterrichts bedarf. Dies, bezogen auf integrativen Unterricht, im Sinne einer den Wandel der kindlichen Persönlichkeit über mehrere Entwicklungsperioden hinweg berücksichtigenden Weise, ohne dass die Lerngemeinschaft sozial zerfällt. Folglich sind affektiv-emotionale Orientierungen in der Handlung ebenso zu berücksichtigen wie solche, bei denen das Lernen und die Aneignung kultureller Bedeutungen als solche bereits zum Motiv geworden sind und sich die Entwicklung theoretischen Denkens im Sinne seiner Semantisierung anbahnt und entfaltet.

In seinem Versuch einer Neubetrachtung der „Zone der nächsten Entwicklung“ fasst Jantzen (2008) diese Zusammenhänge in Analyse der Entwicklungsgeschichte dieses Konzepts bei Vygotskij unter zwei sich vermittelnden Gesichtspunkten in einer Topologie der Zone der nächsten Entwicklung zusammen. Unter Aspekten des Zusammenreffens idealer und rudimentärer bzw. vorhandener Formen psychischer Tätigkeit verweist er auf die Zone

der nächsten Entwicklung als eine Feldstruktur, innerhalb derer sich in Rückwirkung auf das Hervorbringen von Entwicklung Individuum und Gesellschaft lebenslang vermitteln und die sich von Kindheit an über das Jugendalter ins Erwachsenenalter hinein zunehmend nach innen verlagert, von einer interpsychischen zu einer intrapsychischen wird. Bezogen auf das Hervorbringen von Entwicklung muss dieser Prozess „im je gegebenen Augenblick [...] sowohl eine Öffnung des Erlebens in emotionaler Hinsicht wie im Hinblick auf die Aneignung von Bedeutungen vorhanden sein“ (239). Dies ermöglicht, den in der Zone der nächsten Entwicklung stattfindenden Transformationsprozess als zwei Differentiale *Sinnbildender* und *Bedeutung konstituierender* Funktionen zu verstehen, deren Einheit in der Kategorie Unterricht gefasst werden kann, zu dem Vygotskij feststellt: „Nur der Unterricht ist gut, der der Entwicklung voraussetzt“ (1987, 302). In sinnfälliger Weise beschreibt Vygotskij die skizzierten Sachverhalte wie folgt: „Das Kind vermag durch Nachahmung, in kollektiver Tätigkeit, unter Anleitung Erwachsener viel mehr einsichtig zu leisten, als es selbstständig tun könnte. Die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem die Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Erwachsenen gelöst werden, und dem Niveau, auf dem das Kind Aufgaben selbstständig löst, macht die Zone der nächsten Entwicklung aus“ (300). [→ III Zone der nächsten Entwicklung] Hinsichtlich der weiteren Differenzierung dieser Sachverhalte unter dem Aspekt Unterricht ist hier vor allem auf die Arbeiten von Siebert (2006) zum entwickelnden Unterricht und von Lompscher (2004, 2006) zur Lernfähigkeit und Lernkultur zu verweisen. Ebenso wäre unter Aspekten der Ausbildung menschlicher Intersubjektivität u. a. auf die neurowissenschaftlich fundierten Forschungen von Aitken & Trevarthen (1997) und Trevarthen & Aitken (2001) zu verweisen, die erlauben, die hier skizzierten Zusammenhänge in der frühesten pränatalen Entwicklung im Zusammenhang mit einem emotional-motorischen System in einer „Intrinsic MotivFormation (IMF)“ grundgelegt zu sehen.

Pädagogische Perspektiven

Die Bedeutung der auf der Kulturhistorischen Schule basierenden Behindertenpädagogik und der auf der kategorialen Bildung basierenden Allgemeinbildungskonzeption werden im didaktischen Diskurs heute in Ansätzen erkannt, können aber nicht als rezipiert angesehen werden. So ist der Diskurs zur interkulturellen Pädagogik, zu Fragen des Unterrichts in heterogenen Gruppen (Platte 2005) oder die Hinwendung zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1995) zwar damit verbunden, Fragen des Unterrichts und der Didaktik nicht mehr ausschließlich auf Lerngruppen oder Klassen vermeintlich homogener Zusammensetzung zu richten, sie bleiben aber selbst in weitreichenden Konzepten Spezifizierungen wie z. B. Fragen sozialisations- oder behinderungsbedingter Lernaussgangslagen (Gudjons 2001) verpflichtet. Es dürfte schwierig sein, von solchen Positionen aus die aufgezeigten, eine entwicklungslogische Didaktik konstituierenden Momente unterrichtlich zu realisieren, wenngleich zu sehen ist, dass diese Orientierungen deutlich auf die Notwendigkeit verweisen, auch Kinder mit Behinderungen in Allgemeinen Schulen zu unterrichten, wie das auch in den Empfehlungen der KMK von 1994 zum Ausdruck kommt, wenn gefordert wird, dass die Bildung junger Menschen verstärkt als gemeinsame Aufgabe aller Schulen anzustreben ist und sich die Sonderpädagogik als notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der Allgemeinen Pädagogik zu verstehen habe (26). Auch werden die impliziten Ziele solcher Orientierungen und Forderungen weder durch Formen Offenen Unterrichts, durch einen Projektunterricht als methodische Konzeption oder durch Handlungskonzepte für einen Gemeinsamen Unterricht (Heimlich 2003) zu erreichen sein. Sie kreieren in der Gesamtsicht der Entwicklung der Integration im EBU „Integrationspädagogiken“ (siehe Abb. 1), die mehr oder weniger den Mechanismen eines sich selbst reproduzierenden selektierenden und segregierenden

Systems verpflichtet bleiben. Eine Lösung von sonderanthropologischen Positionierungen kann im Diskurs der Didaktik noch nicht als erkannt bewertet werden. Die von Séve (1973) betonte Problematik, dass „die Theorie der Individualitätsformen [...] ganz und gar noch nicht die Theorie der Persönlichkeit“ ist (238), ist noch nicht im kollektiven Bewusstsein der Pädagogik verankert. [→ Modelle innerer Differenzierung]

Mit seinen Hinweisen zur Begründung und Umsetzung innerer Differenzierung hat Klafki (zusammen mit Stöcker), weit deutlicher als dies in vielen Konzeptionen integrativen Unterrichts der Fall ist, die auf Unterrichtsphasen bezogenen Aneignungs- und Handlungsebenen neben quantitativen Aspekten, die den Stoff- und Zeitumfang betreffen, als zentrale Momente einer inneren Differenzierung markiert (1996, 188). Sie bleiben aber, wie die Bestimmung des „Elementaren“ als das „doppelseitig Erschließende“ und das „Fundamentale“ als „Inbegriff jener umfassenden Grunderfahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren“ (Klafki 1963, 122f.), der Objektseite, dem Stoff, den Inhalten, verpflichteter. Es geht, den eine entwicklungslogische Didaktik konstituierenden Momenten folgend, nicht um das (passive) „Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen und um das Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit“ (43), sondern um die (aktive) Erschließung der Welt im Sinne ihrer *Aneignung*, die nur in kooperativen Prozessen erfolgen kann, was in nahezu allen didaktischen Konzeptionen kaum Beachtung findet.

Die integrale Einheit (im Individuellen wie im Sozialen) des mit der menschlichen Existenz immanent bestehenden Bedürfnisses nach der Spiegelung seiner selbst im anderen Menschen und in dem von der Gattung geschaffenen kulturellen Erbe ist die reziprok-kooperative Tätigkeit im Kollektiv, als die Unterricht aufgefasset und Integration beschrieben werden kann (Feuser 1989; 1995). Bezogen auf die zwischen Subjekt(en) und

Objekt(en) im Sinne der „doppelseitigen Erschließung“ vermittelnde Tätigkeit wäre – die von Klafki dafür bemühten Kategorien nun subjektwissenschaftlich gefasst – das „Elementare“ als die im Subjekt Bedeutung konstituierende und das „Fundamentale“ als die Sinn stiftende Seite dieses Prozesses zu begreifen. Oder: Das „Elementare“ und „Fundamentale“ sind aus der Sicht der Biografie des Subjekts (auf jedem Entwicklungsniveau) kategoriale Produkte der Bedeutungskonstitution auf der Basis des persönlichen Sinns.

Bezogen auf die Anerkennung des Menschlichen als in aktiv-handelnder Auseinandersetzung mit der Welt erkennendes und diese sich aneignendes Subjekt und einer sich strukturell als dreidimensional erweisenden entwicklungslogischen Didaktik wäre zusammenfassend festzuhalten: „Der persönliche Sinn erschließt die ‚Welt‘ hinsichtlich der auf ihn bezogenen Bedeutungen, die er ihr verleiht, wie die ‚Welt‘, wo sie durch andere Menschen (gattungsspezifisch) kooperativ erschlossen worden ist, sich dem Menschen bedeutungsmäßig erschließen kann, wenn sie sozusagen in Gestalt der persönliche Sinnbildungsprozesse bestätigenden Bedeutungen in Erscheinung tritt“ (Feuser 1989, 35–36). Oder: Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation.

Séve (1973) schreibt: „Das Individuum ist einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (237).

Literatur

- Aitken, Kenneth & Trevarthen, Colwyn (1997): *Self/other organization in human psychological development*. In: *Development and Psychopathology* 9, 653–677
- Bauman, Zygmunt (2005): *Verworrenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*. Hamburg

- Buber, Martin (1965): *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg
- Chaikim, Seth (2003): *The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction*. In: Kozulin, Alex et al. (Hrsg.): *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge
- Davydov, Vasili V. (1998): *The Concept of Developmental Teaching*. In: *Journal of Russian and East European Psychology* 36, 4, 3–102
- Ei'konin, Daniil B. (1980): *Psychologie des Spiels*. Köln
- Ferrari, Danielle & Kurpiers, Sonja (2001): *P.J. Galperin – Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen*. Butzbach-Griedel
- Feuser, Georg (1987): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim*. 3. Aufl., Bremen (1. Aufl. 1984)
- Feuser, Georg (1989): *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. In: *Behindertenpädagogik* 28, 1, 4–48
- Feuser, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt
- Feuser, Georg (2004): *Erkennen und Handeln. Integration – eine conditio sine qua non humaner menschlicher Existenz*. In: *Behindertenpädagogik* 43, 2, 115–135
- Feuser, Georg (2009): *Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume*. In: *Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung* 17, 3
- Galperin, Pjotr (1980): *Zu Grundfragen der Psychologie*. Köln
- Giest, Hartmut & Lompscher, Joachim (2006): *Lern-tätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive*. Berlin
- Gudjons, Herbert (2001): *Lehr- und Lernplanung*. In: Antor, Georg & Bleidick, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. Stuttgart, 35–38
- Heimlich, Ulrich (2003): *Integrative Pädagogik*. Stuttgart
- Hentig, Hartmut von (1996): *Bildung*. München
- Hinz, Andreas (2002): *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 9, 354–361
- Jantzen, Wolfgang (2004) (Hrsg.): *Die Schule Galperins*. Berlin
- Jantzen, Wolfgang (2007): *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Berlin
- Jantzen, Wolfgang (2008): *Die „Zone der nächsten Entwicklung“ – neu betrachtet*. In: Jantzen, Wolfgang & Kulturhistorische Psychologie heute. Berlin, 231–244
- Jantzen, Wolfgang (2008): *Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung“*. In: Jantzen, Wolfgang: *Kulturhistorische Psychologie heute*. Berlin, 171–195
- Klafki, Wolfgang (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 5./7. Aufl., Weinheim
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 5. Aufl., Weinheim
- KMK (1994): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Drauve, Wolfgang, Rumpfer, Franz & Wachtel, Peter (2000) (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung*. Würzburg, 25–39
- Kron, Friedrich (1993): *Grundwissen Didaktik*. München
- Leont'ev, Aleksej (1973): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt a.M.
- Leont'ev, Aleksej (1982): *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln
- Lompscher, Joachim (2004): *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht*. Berlin
- Lurija, Alexander Romanowitsch (1982): *Sprache und Bewusstsein*. Köln
- Mantell, Peter (1991): *René Spitz 1887–1974. Leben und Werk im Spiegel seiner Filme*. Köln
- ODL-Inclusive (2000–2004): *Sokrates II/Minerva Projekt. Open and Distance e-Learning Projekt zur Einführung in die Inklusive Pädagogik*. <http://www.odlinclusive.org>
- Piaget, Jean (1969): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart
- Platte, Andrea (2005): *Schulische Lebens- und Lernwelten*. Münster
- Prenzel, Annsdore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Opladen*
- Schroer, Markus (2001): *Die im Dunkeln sieht man doch*. In: *Mittelweg* 36, 5, 33–46
- Seitz, Simone (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Hohengehren
- Séve, Lucien (1973): *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*. Frankfurt a.M.
- Siebert, Birger (2006): *Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht*. Berlin
- Spitz, René (1963): *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart
- Spitz, René (1972): *Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung*. Frankfurt a.M.
- Stichweh, Rudolf (2005): *Einleitung 2: Inklusion und Exklusion*. In: Gusy, Christoph & Haupt, Heinz-Gerhard (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation*. Frankfurt a.M., 35–48
- Trevarthen, Colwyn & Aitken, Kenneth (2001): *Inferant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clin-*

- nical Application. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42, 1, 3–48
- Veer, René van der (2007): Lev Vygotsky. Norfolk
- Vygotskij, Lew (1985): *Ausgewählte Schriften*, Bd. 1. 2. Aufl., Köln
- Vygotskij, Lew (1987): *Ausgewählte Schriften*, Bd. 2. 2. Aufl., Köln
- Ziemen, Kerstin (2008) (Hrsg.): *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*. Oberhausen

Astrid Kaiser/Ditmar Schmetz/Peter Wachtel/Birgit Werner (Hrsg.)

Didaktik und Unterricht

Behinderung, Bildung, Partizipation
Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik

Herausgegeben von
Iris Beck, Georg Feuser, Wolfgang Jantzen, Peter Wachtel

Gesamtherausgeber:
Wolfgang Jantzen

Redaktion:
Birger Siebert

Band 4

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Alle Rechte vorbehalten
© 2011 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-019634-0

Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis¹

Wolfgang Jantzen

„Ist es ein Tabu einzugestehen, dass Behinderung ihren 'behindernden Charakter' für die einzelne Person behalten könnte, unabhängig davon, in welche Organisationsformen wir schulisches Lernen bringen?“ (Ursula Stinkes 2013, 88).

"Ich glaube, man muß vor allem die Kraft haben, die Angst selbst zu ertragen, daß die dauernden Probleme eines Menschen, der vom therapeutischen Prozeß betroffen ist, auch lebenslang andauern können, ohne daß er als "chronisch" definiert wird" (Antonio Slavich 1983, 36).

Einleitung: Der Glaubenskrieg um Inklusion

Es sieht so aus, als sei mit dem Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention 2006 und ihrer Ratifizierung im Deutschen Bundestag im Dezember 2008 ein Glaubenskrieg um Inklusion entbrannt, in dem jede Partei für sich in Anspruch nimmt, das Gute zu repräsentieren. Inklusion gewinnt quasi religiöse Qualität (Speck 2010). Unter ihrer Fahne ziehen, angelehnt an die BRK und selbstverständlich als die je einzig legitimierten Vertreter der Ansprüche behinderter Menschen, die unterschiedlichen Heere ins Feld. Und wehe dem, der zwischen die Fronten gerät. Diese Fronten reichen von den Vorkämpfern für schulische Inklusion bis hin zur traditionellen Sonderschulpädagogik, vom Hervorheben der Nicht-Inkludierbarkeit des Großteils der in Heimen und Großanstalten internierten Behinderten auf Grund ihrer körperlichen und Verhaltensprobleme bis hin zum gänzlichen Unsichtbarmachen von Behinderung, da Behinderung beim Namen zu nennen bereits als Diskriminierung erachtet wird.. Die Situation lässt sich durchaus mit dem Filmtitel von Werner Herzog „Jeder für sich und Gott gegen alle“ charakterisieren.

Jenseits der Oberfläche des „Budenzaubers Inklusion“ offenbart sich diese Situation, so Sierck, durch das Wirken einer „Inklusions-Mafia“ (Sierck 2013, 29ff.): „Die Idee der Inklusion wird ohne

¹ Vortrag beim Inklusionspädagogischen Wochenende in Dorum 2015 vom 13.-15.3.2015. „Inklusion in Selektion? Wege - Widerstände – Visionen“. Veranstalter: Fachgruppe Sonderpädagogik der GEW im Bezirk Lüneburg und VDS im Bezirk Lüneburg.

zu Zögern in das bestehende Aussonderungssystem integriert.“ - „Aus Anstalten werden Stiftungen, die Sonderschule nennt sich Förderschule, die Werkstatt für Behinderte heißt heute Werkstatt für behinderte Menschen.“ (ebd. 40f.)

Dem ist nicht zu widersprechen. So z.B. stieg die Anzahl der Heimplätze für Behinderte in Deutschland zwischen 1993 und 2003 kontinuierlich von ca. 150.000 auf ca. 179.000 und dieser Trend scheint unverändert anzudauern: 62% der Empfängerinnen und Empfänger von Eingliederungshilfe für Behinderte lebten 2009 hinter stationären Mauern (Rohrman 2013, 31f). In Schweden ist hierzu im Gegensatz die Zahl der Heime seit 1968 mit damals 18.000 Behinderten kontinuierlich gesunken bis zu ihrem endgültigen Verbot im Jahre 2001 (ebd.)

Der m.E. bisher unbestreitbare Höhepunkt dieser Entwicklung im Anstaltsbereich, selbstverständlich jetzt unter dem Titel der Inklusion, ist der Zusammenschluss von zwölf großen baden-württembergischen Anstalten für Behinderte zum Verband „Die Initiative“. Sie „wollen die Interessen von 10.000 Menschen mit schweren Behinderungen vertreten“, denn „es wird immer auch Menschen geben, die nicht inkludierbar sind“, so der Vorstandsvorsitzende Forscher der Johannes-Diakonie in Mosbach (Brinkmann 2014). Aber auch hier bin ich hoffnungsvoll, weist doch die lateinamerikanische Debatte zur Dekolonialisierung zurecht darauf hin, dass der Prozess der Befreiung nicht nur die Unterdrückten, wie dies die skandinavische Praxis in diesem Fall schon lange zeigt, sondern auch die Unterdrücker umfasst.² Auch der Vorstandsvorsitzende der Mosbacher Anstalten dürfte inkludierbar sein.

Aber auch für die Schulen sieht die Situation nicht viel besser aus. Trotz allem Gerede von Inklusion stieg die Quote der Schüler in „Förderschulen“ von 2000/01 bis 2011/12 von 4,6 auf 4,8% bei einem allgemeinen Anstieg der „Förderquote“ von 5,3 auf 6,4%. Mehr Schülern als früher wird damit ein besonderer Bildungsbedarf zuerkannt.³ Allerdings zeigen die Inklusionsquoten der vier häufigsten „Förderschwerpunkte“ Lernen (40,7%), geistige Entwicklung (16,2%), emotionale und kognitive Entwicklung (13,4%) sowie Sprache (11,1%) in eben dieser Reihenfolge mit 26,8% (L), 5,4% (gE), 43,2% (eukE) und 34,6% (S), dass für den Bereich geistiger Behinderung von schulischer Inklusion auch ansatzweise keine Rede sein kann (Angaben nach Klemm 2013). Entsprechend bemerkt Schuppener, dass keineswegs ein grundlegender Systemwandel stattfindet, dass die „parallele Existenz von Sonder- und Integrationseinrichtungen“ die Entwicklung von „Restgruppen“ und „Restinstitutionen“ fördert, „da alle Menschen, die nicht als »integrations- oder teilhabefähig« etikettiert werden, in separaten Einrichtungen verbleiben oder sogar neu zugewiesen

² Freire 1973, Mignolo 2013

³ Mit Ulrich Bleidick bin ich mir einig, dass Fördern kein erziehungswissenschaftlicher Begriff ist, „Einen exquisiten sonderpädagogischen Förderbedarf gibt es nicht.“ (Bleidick 2014)

(= umetikettiert) werden.“ (Schuppener 2012, 15) „Darf aber“, so fragt Ulrich Bleidick, „Inklusion auf Kosten der Exklusion eines abstehenden Kreises von behinderten Menschen erkaufte werden? Auch dies könnte eine Gretchenfrage sein, die Inklusion zu einer relativen Größe macht.“ (2014, 48)

Werfen wir einen Blick auf die andere Seite des „Budenzaubers“, auf die Sierck nicht näher eingeht (vgl. zum Folgenden auch Jantzen 2012a,b). Aus Sicht der Vorkämpfer/innen der Inklusion ist oft schon das bloße Benennen von Behinderung obszön, so in den Auswirkungen der Debatte um Dekategorisierung. „Theoretisch“ sieht das mit den Worten von Wocken gegen Ahrbecks (2010) Kritik an der Dekategorisierung gewendet, so aus: „Kategorien heben im Gegenteil die Einzigartigkeit von Menschen auf [...] Kategorien sind der Anfang und das Mittel der Ausgrenzung und zugleich der Anfang und der Kern aller Vorurteile.“ (Wocken 2011 unter These 1) Entsprechend äußert sich ein Fachhochschulprofessor aus Süddeutschland mit dem Schwerpunkt Inklusion gegenüber einer Hochschulkollegin, man solle doch in der Hochschulbibliothek die Ausdifferenzierung in Gruppen wie Epilepsie, genetische Syndrome, Geburtsbelastungen auflösen, da sie „nur ein marginaler Aspekt“ der Lebenslage seien.

Und Marlies Winkelheide berichtet aus ihrer langjährigen Arbeit mit Geschwisterkindern behinderter Kinder, dass auch Angehörige das B-Wort weitgehend vermeiden. „Dafür spricht man von Menschen mit besonderen Fähigkeiten, Menschen mit Lernschwierigkeiten, Menschen mit speziellen Bedürfnissen. In manchen Organisationen ändern sich die Begriffe ständig.“ (Winkelheide 2014, 24) So werden in einer großen deutschen Stadt Kinder mit Beeinträchtigung innerhalb der Inklusion „U-Boot-Kinder“ genannt (ebd.) und Geschwister werden „quasi zu »Wahrnehmungsstörungen« verpflichtet [...], weil sie nicht sehen dürfen, was sie sehen, weil Eltern von Kindern mit Behinderungen nicht wollen, dass benannt wird, was doch alle »wissen«.“ (ebd. 40)

Für behinderte Menschen selbst bringt Udo Sierck in den Traditionen der „Krüppelbewegung“ das Problem einer derartigen Benennungs-Abstinenz auf den Punkt: „Es macht keinen Sinn, jegliche körperlichen und seelischen Beschwerden als soziale oder gar historische Konstruktion darzustellen. Der eine sinnvolle Perspektive eröffnende Weg weist in die Richtung der Erkenntnis, dass Schmerzen und Leiden wie Freude und Glück in einem Leben vorkommen. [...] Behinderte Menschen bilden in dieser Hinsicht grundsätzlich keine Ausnahme.“ (Sierck 2013, 77)

Dass dabei der Körper nicht aus der Betrachtung entfernt werden kann, berichtet der nämliche Udo Sierck bezogen auf Begegnungen auf Bahnhöfen und in der Bundesbahn. „Um die Langeweile zu vertreiben und auf der Suche nach Abwechslung beginnen die Blicke der Wartenden und Reisenden

zu wandern und bleiben auf mir haften. Manchmal nur aus den Augenwinkeln (wegen dem schlechten Gewissen) manchmal regungslos geradeaus (ganz ohne Gewissen) – Blicke, die etwas exotisches haben und durchdringen wollen.“ (ebd. 93).

Es erinnert an Fanons Schilderungen in „Schwarze Haut und weiße Masken“ (Fanon 2013) und verweist auf allgemeine Zusammenhänge gesellschaftlicher Exklusion, von der die Seite des Körpers nie ausgeschlossen werden kann.

- Geschichtslosigkeit

Der Diskurs um Inklusion ist von Geschichtslosigkeit dominiert,⁴ Gravierend hier ist vor allem die Geschichtslosigkeit in der Selbstwahrnehmung der Großeinrichtungen, die sich ihrer eigenen Geschichte von Ausgrenzung mehr oder weniger erst im letzten Jahrzehnt und unter dem Druck der De-Institutionalisierungs- und Inklusionsdebatte stellen.

Doch auch der Diskurs der Inklusionsbefürworter ist in vielerlei Hinsicht geschichtslos, insbesondere was die dort behauptete radikale, nahezu abgründige Trennung von Integration und Inklusion betrifft. Bestenfalls liegt die hier die Differenz darin, wie Feuser unter der Überschrift „Die Integrations-Inklusions-Lüge“ hervorhebt, dass die Integrationsbewegung „bis zum Erscheinen der UN-Behindertenrechtskonvention [...] ohnehin nahezu vollständig entpolitisiert“ war (Feuser 2012, 22).

Inklusion wird im Diskurs der Inklusionsbefürworter in der Regel in unterschiedlich differenzierter Weise unmittelbar aus der Behindertenrechtskonvention als Menschenrecht abgeleitet, ohne die lange dahin führende Geschichte der Integration hinreichend wahrzunehmen.

Angemessen ist es durchaus, wie Doose (2011) von Inklusion als „politischem Leitziel“ zu sprechen, das auf „die Teilhabe aller Menschen im Gemeinwesen“ zielt, und „Ausgrenzung aufgrund von Unterschiedlichkeit wie Behinderung, ethnischem Hintergrund, Geschlecht, Alter oder Leistungsfähigkeit verhindern“ will. In der Abgrenzung zu Integration geht dann jedoch in der Definition von Doose Exklusion als zentraler Bezugspunkt verloren und Inklusion wird zum Himmelreich auf Erden, zur „Pardiesmethapher“. Gegenüber Integration ziele der „innovative Kern

4 Dies trifft Sierck ebenso wie bei den Disability-Studies (vgl. Jantzen 2013a). Für ihn beginnt die kritische Theoriegeschichte mit der Krüppelbewegung und Franz Christoph. „Die erste Krüppelgruppe hatte sich 1977 in Bremen gegründet“, so lesen wir. Dass sie von Franz Christoph mit begründet wurde, und dass Franz Christoph, Horst Frehe und ich selbst beim Doktoranden-Wochenendseminar 1977 bei diesem ersten Treffen von Franz und Horst eifrig über den Krüppelstandpunkt diskutiert haben und dies wohl der Anfang der Krüppelbewegung war (vgl. Christoph 1979, 352 Punkte 38 und 40), ist ebenso nachzutragen wie dass das Buch „Krüppelschläge“ (Christoph 1983) in unserem Haus geschrieben wurde. Und auch die Anbindung der Aufdeckung der Nazivergangenheit von führenden Experten der bundesdeutschen Behindertenpolitik an die „junge politische Behindertenbewegung“ (Sierck a.a.O. 31f.) ist nicht korrekt. Dies geschah wesentlich aus unserem Studiengang an der Universität Bremen heraus. Aber all dies sind lediglich kleine Korrekturen.

des Inklusionsbegriffes“ auf „die gleichberechtigte Teilhabe *aller* in ihrer Verschiedenheit in allen Lebensbereichen. Niemand soll ausgesondert werden, weil er anders ist. Es geht aber nicht alleine um die Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Ebenso geht es um die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit unterschiedlicher sexueller Orientierung, Menschen mit unterschiedlichen religiösen Bekenntnissen, junge und alte Menschen, Frauen und Männer, Menschen mit und ohne Kinder – also um alle Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit.“ (Doose 2011, 11)

Diese utopische Zielvorstellung, die wir als solche nur unterstreichen können, erinnert deutlich an jene Passage des Kommunistischen Manifests von Marx und Engels (1972), dass in der kommunistischen Gesellschaft die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller sei (MEW 4, 482). Als Menschenrecht lässt sich Inklusion so jedenfalls nicht, aber auch anders nicht begründen.

Daher muss Gegenrede gegen eine derartige Denkweise geführt werden, wie ich dies bereits bei dem GEW-Kongress „Integration ist Menschenpflicht“ in Bonn 1998 zum Thema der Integration als Menschenrecht getan habe. Ich hatte damals formuliert, dass der Begriff der Integration „z.T. restlos ideologisch überladen als Idealbild einer möglichen künftigen Gesellschaft dienen soll.“ Wie wäre es also, an dieser Stelle mit dem Vorschlag von Georg Feuser (2012), Integration als *Weg* und Inklusion als *Ziel* aufzufassen? Freilich mit der notwendigen Einschränkung, dass Utopie das real Unmögliche kennzeichnet, das unabdingbar vor Augen zu halten ist, der Weg sich jedoch nur im real Möglichen ereignet (Jantzen 2000).

Inklusion ist nicht der Kern der BRK. Entscheidend ist hier im Kontext aller anderen Menschenrechtsdeklarationen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2014, 11) die Zuerkennung des Rechts, alle Rechte zu haben, sowie in besonderer Weise gegen Gewalt und Ausgrenzung geschützt zu sein, verbunden mit dem erstmals in der Menschenrechtsdebatte formulierten Anspruch jedes einzelnen Menschen auf einen „*sense of dignity*“ und einen „*sense of belongig*“. (Bielefeldt 2006)

Dieser Aspekt tritt in den Diskursen der Inklusionsbefürworter aufgrund sozial- und humanwissenschaftlicher Abstinenz zumeist in den Hintergrund. Hinzu kommt eine in Anbetracht des plakativen Rufes „Erhaltet die Sonderschulen“ von eher konservativer Seite und der Erfahrung vielfältigen Widerstandes eine zwar verständliche, jedoch in schädlicher Weise moralisierende und z.T. psychiatrisierende Abgrenzung⁵.

⁵ Wocken 2011b spricht von einer „Untergangspanychose“ der Inklusionsgegner und Hinz (2013) unterstellt Kritiker/innen seiner Position „grundlegende Verunsicherung“ und häufig einen eher „aggressiv abwehrend[en] als reflexiv[en]“ Umgang. Ersichtlich wirkt auf allen Seiten Kritik sehr schnell als Kränkung.

Weder findet bisher eine inhaltliche differenzierte Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien von Inklusion und Exklusion statt (und dies ist beileibe nicht nur Luhmann), noch eine differenziertere Auseinandersetzung mit Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie, wie dies zurecht von so unterschiedlichen Diskutanten wie Ahrbeck (2013) und Herz (2014) hervorgehoben wird. Zudem realisiert sich die Debatte nahezu ausschließlich auf gemeinschaftlicher und kommunaler Ebene, ohne der schwerwiegenden Veränderungen im Zeitalter der Globalisierung Rechnung zu tragen, die im Prozess des neoliberalen „Downsizing“, u.a. in Form der Agenda 2010 und ihrer Folgen, auch Deutschland schon längst erreicht haben. Ganz zu schweigen, dass bis heute eine adäquate Auseinandersetzung mit Anthropologie, mit dem Problem der Entwicklung sowie mit einer Pädagogik der Befreiung weder in der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik noch in der Inklusionspädagogik erfolgt ist.⁶

Und zu allem Überfluss werden ganze Generationen von Lehren in den Tsunami der schulgesetzlich verordneten Inklusion (eine Rechtslage, die ich gut finde) geworfen, ohne auch nur eine halbwegs adäquate Vorbereitung und Unterstützung erfahren zu haben oder zu erfahren (was absolut schädlich und schändlich ist). Unter zahlreichen Zeitungsausschnitten, die ich hierzu in den letzten Jahren gesammelt habe, zitiere ich aus einem Artikel von Allmendinger & Wrase aus SPIEGEL ONLINE 2014: „Viele Lehrer beklagen, dass sie auf die Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts zu wenig vorbereitet sind. Der wichtigste Schritt ist es daher, Inklusion und sonderpädagogische Förderung zu Bestandteilen der allgemeinen Lehrerbildung zu machen.“

Das ist zwar richtig, aber damit ist weder der ungerechten Besoldung all jener Lehrerinnen und Lehrer im Angestelltenverhältnis Rechnung getragen, noch dem Tatbestand, dass alle die, welche jetzt Inklusion zu realisieren haben, dafür nicht entfernt die hinreichende Unterstützung erhalten. Und schon gar nicht scheint auf die notwendige Öffnung zu einer zivilgesellschaftlichen Debatte für Inklusion in Anbetracht der zunehmenden gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und der offen artikulierten Geschichtslosigkeit der Mehrheit der Deutschen. Die gerade publizierte Studie der Bertelsmann-Stiftung berichtet, dass 81% der Deutschen die Judenverfolgung „hinter sich“ lassen und dass 58% definitiv einen „Schlussstrich“ ziehen wollen (Drobinski, SZ vom 26.01.2015). Ganz zu schweigen, dass kaum etwas über die Berliner Afrikakonferenz vor 130 Jahren bekannt ist, welche unter Leitung von Otto von Bismarck am 26. Februar 1885 die Aufteilung Afrikas unter die

6 Ein prägnantes Beispiel hierfür ist die folgende Äußerung von Hinz, die eine Unterstützung von allgemeiner Entwicklung lediglich normativ und nicht anthropologisch und entwicklungs(neuro)psychologisch zu sehen vermag. „Der deutlichste Widerspruch zu inklusiven Vorstellungen dürfte darin bestehen, dass bei Prävention der Anschluss an die allgemeine Entwicklung angestrebt wird und Inklusion genau die Freiheit für das Gegenteil postuliert, nämlich die Legitimität individueller Lernwege und Entwicklungen“ (Hinz 2013, 8). Zur systematischen Darstellung von Entwicklung und Entwicklungsniveaus als Grundlage von Integration vgl. das Gutachten von Jantzen (2002) zum 11. Jugendbericht „Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher“.

Kolonialmächte initiierte und somit den organisierten Völkermord, an dem die Deutschen in ihren Kolonien aktiv beteiligt waren (Köhler 2015). Und ebenso wenig ist bis heute hinreichend die deutsche Involvierung in den Völkermord an den Armeniern geklärt (vgl. Deutscher Bundestag, Drucksache 18/3722). Entsprechend hebt der frühere Bundespräsident Köhler bezogen auf die Kolonialgeschichte hervor „Die politische Reife einer Gesellschaft drückt sich auch in ihrem Verhältnis zu den dunklen Flecken ihrer Geschichte aus.“ [...] Denn es geht um die Ahnung, dass viele koloniale Einstellungen noch heute weiter leben, mal schamlos offen, mal unbewusst.“ (a.a.O)

Einen exklusiven Höhepunkt an Geschichtsvergessenheit im Bereich der Inklusionsdebatte hat jedoch im Februar dieses Jahres die 29. Jahrestagung der Integrations-/Inklusionsforscher/innen in deutschsprachigen Ländern in Halle/S. mit dem Tagungsthema "Inklusion ist die Antwort - was war nochmal die Frage?" präsentiert (Boban et al. 2015).

Im Mittelpunkt stand, orientiert an der „Theorie U“ des MIT-Forschers und Beraters Otto Scharmer (2005), die Frage „Wie gestalten wir zukünftig inklusive Praxis?“ aufgeteilt in die Tagesthemen „Mein Weg ins Feld“, „Wahrnehmen des Feldes“ (mit Achtsamkeitssequenz), „Das Feld mit uns“ (mit Statuenarbeit) und schließlich „Das Feld gestalten“ mit (Achtsamkeitssequenz).

Bei näherer Befassung mit der „Theorie U“ stößt man relativ schnell auf die Unternehmensberaterin Heike Linnepe und ihrer, auf Scharmer aufbauenden, „systemischen Wahrnehmungsberatung“ unter dem Titel „Die Vergangenheit ist Schnee von gestern“ (Linnepe o.J.), ein Titel der durchaus der vergessenen Frage des Tagungsthemas entspricht und es legitimiert. Da erfahren wir, dass die Eingangstore für die Zukunft durch die Stimme des Urteils, durch Zynismus und durch Angst blockiert werden, dass im Jenseits dieser Tore ein vollkommenes Eintauchen in die unterschiedlichen Kontexte erfolgt und und wir uns dadurch mit der Zukunft verbinden. Denn „in der Krise der Gegenwart geht es darum, dass eine veraltete soziale Struktur abstirbt eine alte Form der Institutionalisierung, eine alte Struktur des in-die-Welt-kommens von Gemeinschaft und sozialer Form. Knackpunkt der Theorie ist, dass die gleiche Handlung zu radikal unterschiedlichen Ergebnissen in ihrem jeweiligen sozialen Kontext führt und zwar abhängig von der Aufmerksamkeitsstruktur, von der ausgehend die jeweilige Aktivität hervorgebracht wird.“ (ebd.)

Wenige Wochen später erhielt die Schauspielerin Juliane Mosse den Oskar für ihre Darstellung einer an Demenz erkrankten Literaturprofessorin in dem Film „Still Alice – Mein Leben ohne Gestern“. Dem Bericht von Vahabzadeh in der SZ über diesen Film ist vorweg die Zeile gestellt: „Wer vergisst, hat keine Zukunft“ (SZ vom 04.03.2015, 9). „Tempozid“ (Epstein 1999) kann also nicht die Antwort sein!

Aus Sicht der „Theorie U“ wäre, wie zitiert, die „Krise der Gegenwart“ als fehlendes in-die-Welt-Kommen von Gemeinschaft und sozialer Form zu begreifen, als fehlende Fähigkeit, aus Verantwortung für die Vergangenheit in der Gegenwart zu handeln. Walter Benjamin sprach in diesem Kontext in seinen „Geschichtsphilosophischen Thesen“ von einem notwendigen „Tigersprung“ in die Gegenwart „unter dem freien Himmel der Geschichte“. In dieser Beziehung ist die Inklusionsbewegung mit ihrer 29. Tagung jedoch als Bettvorleger gelandet (Benjamin 1995, These 14).

Was aber könnte neben Enttäuschung, Verlust an Hoffnung, an Perspektive, so wie es seinerzeit bei der Integrationstagung der GEW 1998 in Bonn wohl für die Mehrheit der Teilnehmer/innen zutraf, zu einer derartig sektenhaften Zusammenkunft, einer selbst verordneten Geistlosigkeit (*de mentis*) führen, einer Zusammenkunft, die m.W. von einigen Teilnehmer/innen fluchtartig verlassen wurde, abgesehen davon, dass andere gar nicht hingefahren sind?

Bevor ich auf den breiteren globalen und nationalen Kontext von Exklusion in Kürze zu sprechen komme, um dann den Jargon von Inklusion, der durch das Land wabert, an ausgesuchten Beispielen sichtbar zu machen, eine Überlegung zur Struktur des Glaubenskrieges in der Inklusionsdebatte, zu der mich ein kleiner Artikel des schweizerischen Schriftstellers Martin R. Dean in der SZ (3./4. Jan. 2015, 5) unter dem Titel „Herrschaft des Selbstverdachts“ anregt.

Dean, berichtet über die Begegnung der farbigen amerikanischen Showmasterin Oprah Winfrey mit einer Verkäuferin in einer Edelboutique in Zürich. Diese verwehrte ihr die Betrachtung einer edlen Handtasche aus Krokodilleder, da diese für sie zu teuer sei. Das heißt, so Dean, Oprah Winfrey war für diese Tasche „zu billig“ oder ließ es an „Unterwürfigkeit“ fehlen. Wie diese später sagte, passiert das in einer weißen Mehrheitsgesellschaft jeden Tag. „Bei solchen Begegnungen öffnet sich ein Abgrund an Ungewissheit, Vermutungen und Mehrfachcodierungen.“ Ist es schon Rassismus oder liegt es am eigenen unangemessenen Verhalten? Und behandelt die Weiße die Farbige wirklich aufgrund ihrer Erscheinung? „Wo Rassismus dieser Art ins Spiel kommt, ist der Weiße mit den Farbigen in einen gemeinsamen, paranoiden Raum eingeschlossen. Der eine wie der Andere kommuniziert nicht mit seinem Gegenüber, sondern macht ihn zum Vertreter seiner Gattung oder Rasse.“ (ebd.) Im paranoiden Raum, der gerade in Gesellschaften, „wo antirassistische Bemühungen teilweise offizielle Politik sind“ sich besonders weit auftut, „gibt es keine letzte Wahrheit, sondern nur Subjektivismen, Varianten des Wahrscheinlichen.“ (ebd.) Möglicherweise ist es ein solcher paranoider Raum, in dem sich die Debatte um Inklusion bewegt. Ein Raum in dem wir möglichst mit Bezug auf behinderte Zeugen und ihre Familien, die wir in diesen Raum mit einbeziehen, ständig beweisen müssen und zu beweisen versuchen, die besseren Lösungen zu

haben, aber gleichzeitig zu beweisen genötigt sind, dass wir die Besseren und nicht behindertenfeindlich sind. Ein Raum, in dem behinderte Menschen in der Ambivalenz verbleiben (vgl. Bauman 1992), ihre reale Situation entweder zu verbergen oder zu überbetonen, sie damit so oder so zugleich in den Händen von Nichtbehinderten zu belassen. Dann hülfe sicherlich, nicht über Inklusion sondern über die Beseitigung von Exklusion zu verhandeln, untereinander und mit den Betroffenen, im eigenen Denken, in der eigenen Institution, im eigenen Fach, in der zivilgesellschaftlichen Teilnahme, im rechtlichen und politischen System, im Raum der Globalisierung und Geglobalisierung, der weit mehr unsere Debatten bestimmt, als wir annehmen. Es hülfe sehr zu erkennen, das der andere „nicht ein Feind, sondern nur ein anderer ist.“ (ebd.).

Die Behindertenrechtskonvention als Ganzes böte für die notwendige ebenso streitbare wie solidarische Diskussion, für den Austausch auf Augenhöhe einen mehr als guten Hintergrund, da sie deutlich in einer Menschenrechtstradition steht, „die von unauflöslicher Zusammengehörigkeit von wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten mit den Freiheitsrechten ausgeht“ (Schädler 2013, 2)

- Der politische und globale Raum von Inklusion und Exklusion

Betrachten wir den gesellschaftlichen Rahmen in einer globalisierten Welt, so finden wir weltweit, gemäß Daten der Weltbank von 2005, 600 Millionen behinderte Menschen (World Bank 2005). In einem gemeinsamen Bericht der WHO und der Weltbank zur Frage der Inklusion wird auf mehr als eine Milliarde behinderte Menschen verwiesen, das sind 2010 15% der Weltbevölkerung.

Behinderung affiziert in disproportionaler Weise die besonders verwundbaren Bevölkerungsteile. Und auch in Ländern mit hohem Einkommen ist für Personen mit Behinderung die tägliche Assistenz in Alltagsangelegenheiten häufig nicht gesichert (Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial 2011, 8)

Laut Oxfam haben gehörten im Jahr 2009 noch 44 Prozent des Wohlstands einem Prozent der Weltbevölkerung. Vergangenes Jahr lag der Anteil bereits bei 48 Prozent. Allerdings hört hier das steile Gefälle nicht auf: Fast das gesamte Resteigentum liegt derzeit in den Händen von 20 Prozent der Weltbevölkerung. Den verbliebenen Reichtum von etwa 5,5 Prozent teilen sich die übrigen 80 Prozent der Menschheit.⁷ Ein Skandal ist die Situation der weltweit Hungernden (vgl. Ziegler 2013).

Um ein Ereignis herauszugreifen: Jährlich erkranken vor allem kleine Kinder aus Folge schwerer

⁷ <http://www.zeit.de/wirtschaft/2015-01/oxfam-armutsbericht-ein-prozent-der-weltbevoelkerung-reicher-als-der-rest> (12.03.2015)

Mangelernährung an Noma, einer bakteriellen Erkrankung, die letztlich das ganze Gesicht bis auf die Knochen zerfrisst und die im Anfangsstadium mit einem minimalem Aufwand an Nahrung und Medikamenten gänzlich behoben werden könnte. Von 140.000 Neuerkrankungen in jedem Jahr sterben 120.000.

Pakt I der UNO über wirtschaftliche soziale und kulturelle Rechte, bis heute von den USA nicht ratifiziert, schließt auch das Recht auf Nahrung ein. Allerdings sind, so Jean Ziegler, der langjährige Sonderberichterstatler der UNO für Nahrung, „für die WTO, die amerikanische (australische, englische, kanadische etc.) Regierung, den IWF und die Weltbank alle diese von dem verhassten Pakt vorgesehenen Eingriffe des Teufels [...] Sie stellen einen unerträglichen Eingriff in die Freiheit des Marktes dar.“ (ebd., 155). Und die WHO hat den Auftrag, sich nur um ansteckende Krankheiten zu kümmern oder um solche, bei denen ein Mitgliedsland um Hilfe bittet. Die Noma steht aber nicht auf der Liste. Zu dieser „kanibalschen Weltordnung“ (Ziegler) passt, dass im Oktober 2008 auf dem Höhepunkt der Finanzkrise von den Staatschefs der Euro-Zone ein Kreditrahmen von 1700 Mrd. € für die Banken bewilligt wurde, im gleichen Jahr jedoch der Zuschuss für das Welternährungsprogramm der UNO von 6 Mrd. auf 3 Mrd. € reduziert wurde (Blasberg, 2011, 4). Selbstverständlich schlagen sich die ungeheuren Ungleichverteilungen von Armut und Reichtum auch in Deutschland nieder. Gemäß einer aktuellen Studie des Instituts für Wirtschaftsforschung verfügen 01% der deutschen Bevölkerung über 14-16% des Gesamtvermögens, 1% über 31-34% und 10% über 63-74% (Freiberger 2015). Arm sind nach dem jüngsten Armutsbericht des Paritätischen 15,% der Deutschen im Jahre 2013 gegenüber 15% im Jahre 2012, bei einer Zerklüftung der Armutslandschaft: In Bremen sind es 23%, davon in Bremen-Stadt 24,6% und in Bremerhaven 32,6% bei einer Schwelle von weniger als 60% des Durchschnittseinkommens. Für einen Singlehaushalt sind dies 892 € (K.B. Becker, SZ vom 20.02.2015). In diesem Kontext gewinnen die Dimensionen von Exklusion und Inklusion eine ganz andere Bedeutung.

Bezogen auf eine Studie des OIKOS-Instituts verweist Schädler (2013) darauf, dass sich dieses Begriffspaar im internationalen Diskurs bei IWF, Weltbank, WHO und UNESCO ebenso wie neoliberalen Regierungsprogramm von Tony Blair durchsetzte. „Immer mehr wurden die bis dahin dominierenden Leitbegriffe der Bekämpfung sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit durch vagere Begriffe ersetzt. Herausgebildet hat sich so mit hegemonialer Wirkung der hochgradig ideologiefällige Begriff der Inklusion.“ (ebd. 2) Schädler warnt ausdrücklich vor einer Halbierung des Inklusionsbegriffs: „Problematisch wird der Inklusionsbegriff vor allem [...] wenn er in verkürzter gemeinschaftsbezogener Weise verwendet wird.“ (ebd.) Eben dies jedoch legen die umfangreichen Forschungsberichte und Papiere der Weltbank zu Inklusion und Empowerment nahe

(vgl. auch Jantzen 2013b). Halbierte Inklusion ist es also, so Schädler, wenn von Inklusion gesprochen wird, „ohne staatliche Verantwortung für die soziale Sicherheit vulnerabler Bevölkerungsgruppen einzufordern.“ (ebd.) Insbesondere stände dann auch die Situation von Hunderttausenden Menschen mit Behinderungen auf dem Prüfstand. „Größe. Platzzahlen und Lage nicht weniger Einrichtungen wären in anderen Unterzeichnerstaaten wohl Gegenstand staatsanwaltlicher Ermittlungen.“ (ebd. 5). Es empfiehlt sich daher, so folgert Schädler, „fachpolitische Modernisierungskoalitionen aus der Zivilgesellschaft und dem staatlichen Bereich heraus zu bilden [...], die die Durchsetzung von inklusiven Ideen unterstützen.“ (ebd. 6)

Ähnlich stellt Keupp (2015) fest „Inklusion klingt wie das Versprechen einer großen Freiheit, bedeutet letztlich aber, aus Schon-, Schutz- und Ausgrenzungsräumen in dem Getriebe des globalen Netzwerkkapitalismus anzukommen. [...] In letzter Konsequenz wird von den Subjekten die Realisierung der Norm von „unternehmerischen Selbst“ verlangt.“ (ebd. 12) Die Zivilgesellschaft ist zunehmend aufgeteilt in drei Zonen: die der Inklusion der Reichen (Boaventura de Sousa Santos⁸ spricht hier von Hyperinklusion), die der Gefährdung und Verwundbarkeit einer Mittelschicht (moderate soziale Exklusion) und die der Ausschließung oder Exklusion einer Unterschicht (Hyperexklusion nach Santos, zit. nach Aguiló 2013, 24).

Die BRD als gelobtes Land erweist sich als erschöpfte Gesellschaft mit wachsendem Gerechtigkeitsdefizit, steigender Armut-Reichtums-Schere und Erbarmungslosigkeit gegenüber den globalen Flüchtlingsströmen. Für 47,1 % gibt es zu viele Ausländer, 61.2% denken, dass Langzeitarbeitslose sich ein bequemes Leben machen. Entsprechend spricht der Soziologe Heitmeyer von der Universität Bielefeld, auf den sich Keupp hier bezieht, von „roher Bürgerlichkeit“ und einem „entsicherten Bürgertum“. Im Zentrum stehen müssten bürgerliches Engagement und die Idee der „Zivilgesellschaft“, so Keupp (ebd. 16), um aus dieser Ohnmachtsfalle herauszukommen.

Dazu gehört es, die halbierte Inklusion und den Glaubenskrieg in der Debatte um Inklusion zu überwinden. Dies gelingt jedoch letztlich nur durch eine immer wieder an der Verhinderung von Exklusion orientierter Handlungsperspektive. Auch wenn z.Z. nicht alle Sonderschulen aufgelöst werden können und im Konkreten viel offene zu lösende Fragen, insbesondere für den Bereich geistiger Behinderung sich ergeben, so muss doch die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit offenbleiben, statt die Debatte in solch erbärmlicher Flachheit zu präsentieren, wie dies uns regelmäßig die Zeitschrift für Heilpädagogik vor Augen führt – bei nur wenigen rühmlichen

⁸ Santos ist Mitbegründer des Weltsozialforums, einer seiner Hauptakteure. Mit seiner Epistemologie und Soziologie des Südens leistet er einen der wichtigsten wissenschaftlichen Beiträge für eine Globalisierung von unten (vgl. auch Aguiló und Jantzen 2014)

Ausnahmen. Vor allem ist es hierbei wichtig, zwischen rechtlicher Ebene der Anerkennung und persönlicher Ebene der Verantwortung zu unterscheiden, so Ursula Stinkes (2013).

- Wie können wir eine pädagogisch verantwortliche Perspektive entwickeln?

Ich denke zur Beantwortung dieser Frage gehören über die bisherigen Ausführungen hinaus die Sicherung verschiedener Ausgangspunkte und die exemplarische Kritik verdinglichter Praxis und Theorie.

Zu den Ausgangspunkten scheint mir (1) in ethischer und dialogischer Hinsicht die Antwort der Befreiungsphilosophie von Enrique Dussel von fundamentaler Bedeutung zu sein.

„Die Göttlichkeit des Kapitals zu negieren, dessen Kult der Internationale Währungsfond (IWF) über allen Göttern und jeder Ethik pflegt, ist die Bedingung der Affirmation eines nicht deistischen Absoluten.“ (Dussel 1989, 115). Gegen das cartesische „*cogito ergo sum*“, das auf dem „*conquisto ergo sum*“ (ich erobere also bin ich) der weltweiten Unterwerfung aufbaut (vgl. auch Dussel 2013a), setzt Dussel die Absolutheit der Exteriorität:

„Eine Person ist nicht etwas, sondern jemand“ (Dussel 1989, 55). „Der Andere ist das einzig heilige Seiende, das grenzenlosen Respekt verdient. Respekt ist Schweigen, aber kein Schweigen, weil es nichts zu sagen gibt, sondern das Schweigen derer, die etwas hören wollen, weil sie etwas über den Anderen wissen wollen.“ (ebd. 75) „Glauben bedeutet, das Wort des Anderen anzunehmen, weil sich der Andere offenbart – aus keinem anderen Grund [...] Offenbaren heißt, sich selbst der Verletzungsgefahr auszusetzen.“ (ebd. 61). Und dies gilt im Dialog mit dem Anderen selbstverständlich auch für mich selbst.

Dies aber verlangt, auf jede Verdinglichung des Anderen zu verzichten, um den Kern von Exklusion aufzubrechen, den der spanische Soziologe Fernando Vidal Fernandez als ein Polygon von Vektoren bestimmt, die den Raum des Ausgegrenzten so einzuengen, dass er von jeglicher Narration weitgehend ausgeschlossen wird. Es geht also darum, ihm erneut Sprache und Stimme, *voice and vote* zu verleihen (Vidal Fernandez 2009).

Zweitens stimme ich einer Bemerkung von Giese völlig zu, dass der von Seitz beklagte fehlende Anschluss des Inklusionsdiskurses an die allgemeine Erziehungswissenschaft auch in Zukunft, bei sicherlich zugestandener Unterrepräsentiertheit didaktischer Fragen nicht gelingen wird. Der Grund hierfür liege vor allem in der fehlenden theoretischen und anthropologischen Fundierung des Inklusionsdiskurses sowie in seinen methodologischen Schwächen.“ (Giese 2011, 220) Allerdings muss ich Herrn Giese vorhalten, dass er genau sowenig unser vielen einschlägigen theoretischen und praktischen Arbeiten zur Kenntnis genommen hat. Exemplarisch verweise ich nur auf meine beiden

Bände der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ (Jantzen 1987/1990), sowie das 10-bändige Enzyklopädische Handbuch der Behindertenpädagogik „Bildung, Bildung Partizipation“ unter Beteiligung von Wissenschaftler/innen aus 15 Ländern, in dem Herr Giese ebenso wie der Großteil unseres Faches ersichtlich nicht einmal geblättert hat.

(3,4) Neben ethischer und anthropologischer Fundierung sind vor allem zwei Aspekte vorrangig, auf die Christel Manske im Kontext ihrer pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Down-Syndrom deutlich verweist.

- „Den Pädagoginnen und Pädagogen muss [1.] eine wissenschaftliche Theorie vertraut sein, die den pädagogischen Optimismus des inklusiven Lernens begründet.“ (2014, 42) Für sie selbst ist dies die Theorie der psychischen Systeme von Vygotskij, Leont'ev, Lurija und Bernstein. Und
- „den Pädagoginnen und Pädagogen muss ein Konzept vorliegen, das die kindliche Entwicklung erklärt.“ (ebd.)

Entsprechend erklärt sie im Rahmen ihrer Ausführungen, sie, deren Arbeitsergebnisse oft dicht an das Wunderbare heranreichen, dass es in der Pädagogik es keine Wunder gibt. Und sie schreibt: „Die Abschaffung der Förderschule ohne eine völlige Umstrukturierung der gesamten pädagogischen Einrichtungen kann ich mir nur als Alptraum für alle Betroffenen vorstellen.“ (ebd.)

Das entspricht völlig unseren Vorstellungen, denn eine voluntaristische und insbesondere kostensparende Auflösung war nie Inhalt unserer Diskussion um Integration, Inklusion oder De-Institutionalisierung. Das heißt aber keineswegs, dass Behinderteneinrichtungen so bleiben können wie sie sind. Ihre Auflösung im Sinne unseren alten Forderung „Schafft die Sonderschule ab“ (Jantzen 1981) muss gezielt, ohne Voluntarismus und in hoher pädagogischer, therapeutischer, sozialpädagogischer, demokratischer Qualität zivilgesellschaftlich und politisch realisiert werden. Und erst recht muss die Abschaffung aller Großanstalten erfolgen. Das dies möglich ist, zeigen sowohl die Auflösung von Kloster Blankenburg (Schlüter 2008) wie der Erfahrungen in Gütersloh (Dörner 2001) und ohnehin die Praxis in anderen europäischen Ländern.

Dazu gehört vor allem auch eine intensive Auseinandersetzung mit verdinglichenden Methoden, die unter dem Deckmantel des Jargons der Inklusion in unglaublichem Maße um sich gegriffen hat.

- Verdinglichende Methoden im paranoiden Raum der Inklusion

Beginnen wir mit dem Begriff der geistigen Behinderung und dem Problem der Dekategorisierung. Wenn, wie Varela dies formuliert, der Geist nicht im Kopf ist, er nicht draußen und nicht drinnen

ist, sondern ein Zyklus von Operationen (Varela, zitiert nach Rudrauf 2003), dann ist geistige Behinderung prinzipiell eine raumzeitliche Relation. Sie ist die Konstruktion eines sozialen Systems zwischen unterschiedlichen psychischen Systemen, in die sich durch Sprache und Handlung vermittelt in unterschiedlicher Weise kulturelle Potenzen eingeschrieben haben. Dieser Prozess der Einschreibung geschieht bei allgemeiner phänotypischer Absicherung aller Entwicklungsniveaus bei allen Menschen und in unterschiedlichen Formen von Sinn- und Bedeutungskonfigurationen. Eben dies ist die Art und Weise, wie Dirk Baecker (2014) in seiner „Neurosoziologie“ die Luhmannsche Systemtheorie und die kulturhistorische und Tätigkeitstheorie von Vygotskij, Leont'ev und Lurija systematisch verbindet. Was lebende Systeme insgesamt ausmacht – und dies gilt für psychische wie soziale Systeme – ist die teleologische Regulierung ihrer Operationen. Ihre raumzeitliche Existenz ist folglich durch eine permanente Reflexion der bisherigen Erfahrungen auf mögliche Zukunft hin gesteuert - unter Grundlage emotionaler Bewertungsmechanismen. In dieser Beziehung stimmen die Annahmen von Baecker gänzlich mit unseren eigenen aber auch ebenso mit denen der Spiegelneuronen-Theorie überein.

Christel Manske hat dies so ausgedrückt: „Geist ist gemeinsam geteiltes Empfinden, gemeinsam geteiltes Wahrnehmen, gemeinsam geteiltes Träumen, gemeinsam geteilte Sprache, gemeinsam geteiltes Denken“ (2014, 41).

Geistige Behinderung wäre also ebenso Ausdruck wie Prozess kultureller Beeinträchtigung der Entwicklung psychischer Raumzeitsysteme einzelner Menschen inmitten sich entwickelnder sozialer Systeme in sozialen Systemen, in sozialen Systemen. Als Relation ist sie von den körperlichen und neuronalen Voraussetzungen des jeweils so bezeichneten Individuums ebenso abhängig wie von denen in den gemeinsam geteilten, sozialen und kulturellen Austauschprozessen und ihrem Hineinwandern in die Erfahrung, in das Erleben. Dabei ist von Anfang an für jede menschliche Entwicklung die Frage emotionaler Resonanz von grundlegender Bedeutung, denn Menschen sind extrem soziale Lebewesen. Nur auf dieser Basis kann ein innerer sicherer Raum aufgebaut werden.⁹

Auf diesem Hintergrund verknüpft sich die Frage der Dekategorisierung aufs Engste mit der Frage der Euphemisierung, der Schönfärbung von unangenehmen Zusammenhängen ebenso wie mit der Frage der Ausgrenzung durch Trivialisierung.

Einerseits ist es offensichtlich, dass sonderschulpädagogische Kategorien wie Lernbehinderung, geistige Behinderung, Sprachbehinderung oder Verhaltensstörung innerhalb des gesellschaftlichen Bewusstseins für Abwertung, Ausgrenzung, Verdinglichung stehen, einem Prozess, dem jeder und

⁹ Vgl. hierzu auch Feuser und Jantzen 2014, sowie Jantzen 2014

jede Betroffene aus dem Weg gehen möchte, solange Stigma-Management hier noch möglich ist. Insofern ist die Vermeidung der Begriffe, wie z.B. durch Wocken propagiert, für einige Zeit hilfreich. Aber selbst der Begriff „U-Bootkinder“ ist niemals in der Lage, das Problem zu lösen, denn die empirischen Befunde zu Integration und Exklusion zeigen, dass die ausgrenzenden Mechanismen bereits in frühen Stadien in die kindlichen Köpfe eingeschrieben sind – was aus der Vorurteilsforschung schon lange bekannt ist – und dementsprechend die soziale Ausgrenzung auch innerhalb von Integration/Inklusion stattfindet (vgl. Ahrbeck 2013), es sei denn, man arbeitet gezielt und bewusst dagegen, wie wir dies im Rahmen der Schulbegleitforschung in Sekundarstufe I an einer Schulklasse in Bremen zeigen konnten (Jantzen et al. 2005).

Andererseits birgt der Verzicht auf diagnostische Kategorien große Risiken.

Um dies an einem Beispiel zu erläutern: Im Rahmen der Unterrichtsbesuche für die Zweite Staatsprüfung einer Zusatzstudentin in einer Grundschulklasse stieß ich auf einen sehr deutlich gestörten Jungen. Ich erfuhr, dass er bereits mit der Diagnose „Autismus“ in der Psychiatrie Bremen-Ost belegt worden war und in dieser Schule mehr oder weniger unter der Diagnose ADHS lief, ein sehr unruhiges und ständig in Bewegung befindliches Kind. Aber irgend etwas stimmte nicht: sein Blick, seine Augen wirkten uralte. Das sah die Schulleiterin im Kontext unserer Prüfungssituation genauso und wir tippten beide auf die Möglichkeit von Gewalterfahrung. Unsere Prüfungskandidatin verfolgte dies später engagiert und erreichte eine psychotherapeutische Intervention. Der Verdacht stellte sich als Wahrheit heraus und dem Jungen konnte besondere Unterstützung zu Teil werden. Eine derartige syndrombezogene Herangehensweise haben wir in langen Jahren entwickelt und im Kontext unserer Konzeption der rehistorisierenden Diagnostik¹⁰ an vielen Einzelbeispielen demonstriert. Syndrome als Auswirkungen einer Schädigung auf die Entwicklung der Persönlichkeit zu begreifen, wie dies Oliver Sacks vielfältig in Anlehnung an Lurija beschrieben hat (vgl. z.B. Sacks 1987), erscheint uns angesichts eines neuen Biologismus seitens der Neurowissenschaften und der sogenannten Verhaltensgenetik unumgänglich. Insofern stimme ich mit Ahrbeck völlig überein, dass „eine Sonderpädagogik, die sich nicht mehr gezielt und mit einer klaren Begriffsbildung auf die ihr anvertrauten Kinder einlässt, [...] hilflos vor den pädagogischen Aufgaben stehen“ wird (2013, 11). Alles andere bedeutet in den paranoiden Raum des dauernden Selbstverdachts einzutreten, an Ausgrenzungs-Prozessen möglicherweise doch teilzuhaben – als ob wir diesem Problem jemals entfliehen könnten (vgl. Basaglia et al. 1980).

Auf dem Hintergrund dieser Erörterung ist es verständlich, dass behinderte Menschen in „people first“ darauf dringen, „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ genannt zu werden statt „geistig

¹⁰ Vgl. Jantzen & Lanwer Koppelin 1996, Jantzen 2005

behindert“. Und auch der Vorschlag, hier statt von schwerer geistig behinderten Menschen von „Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf“ zu sprechen (Göthling 2005), ist solidarisch und angemessen, doch löst er nicht das Problem der Wegmach-Gedanken und nur allzu oft der tödlichen Blicke und tödlichen Gedanken, denen sichtbar behinderte Menschen im Kontext der „Institution geistige Behinderung“ (Niedecken 1998) immer wieder ausgesetzt sind. Die verständliche Umbenennung ist in dieser Hinsicht nur das ausgetauschte Etikett in einer Kette vielfältiger Euphemisierungen. Für den englischen Sprachbereich zählt Valerie Sinason hier über 40 verschiedene Begriffe für geistige Behinderung auf (Sinason 1992, Kap. 2)

Ebenso verständlich und berechtigt ist die Forderung von „people first“ nach einer verständlichen Sprache und Schriftsprache. Allerdings ist die Überflutung des gesellschaftlichen Geschehens mit der weitgehend standardisierten sogenannten „Leichten Sprache“ nicht nur bedenklich, sondern verbirgt m.E. damit einhergehend einen deutlichen Prozess der Entpolitisierung und Verdummung. Dies will ich im folgenden näher erörtern.

Texte in „Leichter Sprache“, wie dies insbesondere auch von der Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte von deren Leiter Valentin Aichele (2014) propagiert wird, finden sich unterdessen ebenso auf der Homepage von Ministerien und Behörden wie auch in zahlreichen Dokumenten der Bundesvereinigung Lebenshilfe und ihre Untergruppierungen sowie bei anderen Wohlfahrtsverbänden. Sie hat unterdessen ein strenges linguistische Gerüst, obgleich erst langsam eine linguistische Befassung mit ihr beginnt (Lasch 2013, Maaß et al 2014, Stefanowitsch 2014).

Im wesentlichen ist sie durch kurze Hauptsätze mit in der Regel mit acht Wörtern sowie den Verzicht auf den Genitiv und den Gebrauch von Kopulaverben, also Verben wie „*sein*“, „*werden*“, „*bleiben*“ sowie daneben auch „*machen*“ gekennzeichnet. Soweit ist dies noch sympathisch und akzeptabel und die Hervorhebung der Verben entspräche der zur Chomkyschen generativen Transformationsgrammatik alternativ entwickelten Jackendoff-Grammatik, die das grammatikalisch-syntaktische System der Sprache auf den Kopulaverben *go*, *stay* und *be* aufbaut.¹¹ „Kopulaverben sind im Deutschen sein, werden, bleiben. Mit *werden* wird ein rein zukünftiger Verbindungszustand ausgedrückt, mit *sein* ein gegenwärtiger und mit *bleiben* ein vergangener, der aber noch in der Gegenwart weiter dauert“, so die Website [www. Grammatiken.de](http://www.Grammatiken.de)¹² (Hervorhebungen W.J.)

Hier aber erfolgt die erste große Einschränkung: Futurische Bezüge sind nur durch temporaladverbiale Konstruktionen auszudrücken. Umstände der Zukunft werden also

11 Vgl. Jackendoff (1976) sowie Jantzen (1987/2007 Kap. 5)

12 <http://www.grammatiken.de/grammatik-glossar/kopulaverb.html> (12.03.2015)

ausschließlich mit einem Verb im Präsens, z.B. *ich gehe*, und zeitbezogenen Adverbien wie *dann*, *nun*, *bald*, *gleich* oder *jetzt* ausgedrückt. Präsens und Perfekt dominieren in der Sprachgestaltung, allerdings wird das Perfekt als einzig benutzte Form der Vergangenheit nur in der analytischen Form verwendet (ich habe gegessen) nicht jedoch in der synthetischen (ich aß). Auf Passiv-Konstruktionen wird ebenso wie auf die Benutzung des Konjunktivs gänzlich verzichtet. Nebensätze und reflexive sprachliche Konstruktionen (und das ist die zweite große Einschränkung) sind nicht zulässig.¹³

„Konjunktive und Futur eröffnen Möglichkeitsräume, die entweder in der Zukunft liegen oder in anderer Weise nicht faktisch sind („er wäre gerne gekommen“). Diese Szenarien werden als unvereinbar mit Leichter Sprache angesehen. Sie müssen aufwendig eingeführt werden. Dafür stehen die übrigen Verbformen (Präsens, Perfekt) sowie die Modalverben zur Verfügung.“ (Maaß et al. 2014). Modalverben sind *dürfen*, *können*, *mögen*, *müssen*, *sollen* und *wollen*. Aber auch ihr Gebrauch wird von anderen Autoren als unvereinbar mit „Leichter Sprache“ referiert (Stefanowitsch 2014, 11).

Nun ist aber seit langem bekannt, dass das passive Sprachniveau bei geistiger Behinderung durchschnittlich weit umfangreicher und komplexer organisiert ist, als das aktive. Durch die standardisierte Reduzierung der „Leichter Sprache“ auf ein Ausdruckssystem ohne Reflexivität, ohne den Ausdruck von Wünschen und Möglichkeiten, ohne den Ausdruck von Zukunft wird daher das mit konstruiert, was sie beheben möchte. Ihr Gebrauch zielt, gänzlich gegen ihre Absicht, dies sei zugestanden, auf eine aktive Konstruktion eines „semi-intransitiven Bewusstseins“ (Freire 1973), und damit auf die Konstruktion von geistiger Behinderung. Hinzu kommt, dass jede Übersetzung zwangsläufig den Sinn des Übersetzten verändert. Wie Seitz richtig festhält, kann es nicht das Ziel sein, „im Sinne einer reduktiven Didaktik komplexe Zusammenhänge zu simplifizieren.“ So kann „eine breitere Verfügbarkeit von Texten in Leichter Sprache [...] dazu führen, dass schwierige Texte „erst recht“ unzugänglich bleiben.“ (Seitz 2014, 5, 44) „Leichte Sprache“ wäre insofern, mit den Worten von Paulo Freire (1973) ausgedrückt, ein Instrument einer Pädagogik der Unterdrückung und nicht der Unterdrückten.

Zudem hat ein derartig reduzierter Sprachgebrauch, den etliche Propagandisten auch auf den mündlichen Sprachverkehr ausdehnen möchten, weitere Folgen. Hierauf verweist eine interessante empirische Langzeitstudie in Nicaragua, bezogen auf den Gebrauch der Nicaraguanischen Gebärdensprache. Später Zugang zur Gebärdensprache (ab 10 Jahre) führt im Vergleich zu einem

¹³ Ich kann hier keine komplette Beschreibung geben. So besteht z.B. ein Metaphernverbot und auch der Gebrauch von Jahreszahlen, Prozentzahlen und sehr großen Zahlen fällt weitgehend weg, Anführungszeichen entfallen u.a.m.

früheren Zugang zu einem deutlichen Rückgang in der Fähigkeit, Gefühle anderer zu dechiffrieren („Theory of Mind“), eine Fähigkeit, die bei normal hörenden Kindern etwa im Alter von vier Jahren entwickelt ist (Morgan & Kegl 2006).

Ansonsten stelle man sich einmal die wunderbaren Bücher von Astrid Lindgren über „Michel in der Suppenschüssel“ oder „Lotta lernt Radfahren“ in „Leichter Sprache“ vor. Da schüttelt es mich genau so wie bei der Übersetzung des berühmten Satzes aus dem Kleinen Prinzen „Man sieht nur mit dem Herzen gut“ durch Hans Magnus Enzensberger in „Man begreift gar nichts, wenn das Herz nicht dabei ist“ (Enzensberger 2015). Welch großartige Beachtung des Metaphernverbots der Leichten Sprache! Igitt!

Stefan Richter hat in einer Glosse in den „Sozialpsychiatrischen Informationen“ „Leichte Sprache“ in „Behindisch“ umgetauft. Der Text selbst ist in „Leichter Sprache“ geschrieben, in welcher der Autor vor allem auch ein Beschäftigungsprogramm für „Sozial-Pädagoginnen“ sieht. Er schließt mit den folgenden Sätzen, denen nichts hinzuzufügen ist: „Die Sozial-Pädagoginnen übersetzen aber nicht alles in Leichte Sprache. Sozial-Pädagoginnen sagen oft »Inklusion«. »Inklusion« ist ein schweres Wort. Das kann man nicht auf Behindisch übersetzen. »Inklusion« und »Leichte Sprache« passen nicht zusammen.“ (Richter 2014, 34)

Nicht immer aber ist die Euphemisierung negativ, so wenn aus Verhaltensstörungen emotionale und kognitive Störungen werden oder wenn jenes Verhalten, das früher als schwere, nicht behandelbare Psychopathie in Form von Selbstgefährdung und Fremdgefährdung beschrieben wurde, nun als „herausforderndes Verhalten“ erscheint. Insbesondere die gesellschaftliche Auseinandersetzung um an Demenz erkrankte, vorwiegend alte Menschen führt hier zu einem deutlichen Umdenken, ersichtlich in verschiedenen Publikationen zur Thematik Demenz und herausforderndes Verhalten: Ein Umdenken, das in besonderer Weise auch in der kürzlich in Bremen stattgefundenen Fachtagung „Demenzfreundliche Kommune Bremen“ zum Ausdruck kommt, in der ausdrücklich das Leben im Quartier und in der Nachbarschaft in den Vordergrund gestellt wurde (DIKS 2015).

Und ebenso wird bei schwerer geistiger Behinderung ein Umdenken in der Problematik des herausfordernden Verhaltens sichtbar, auch wenn hier immer noch Biologismen wie genetische und/oder hirnrorganische deutlich mit hinein spielen (Dobslaw 2010). Zum Problem der sogenannten „Verhaltensphänotypen“ habe ich dies bereits vor einiger Zeit am Beispiel verschiedener Syndrome diskutiert und vorgeschlagen, auf den Begriff des Verhaltensphänotyps gänzlich zu verzichten und stattdessen von syndromspezifischen Gefährdungsmustern zu sprechen (Jantzen 2007). Und auch eine deterministische Biologisierung von schweren Normabweichungen, als deren großer Protagonist der Bremer Neurowissenschaftler Gerhard Roth ins Feld gezogen ist, ist m.E. gänzlich

unhaltbar, aber die wäre schon ein anderes Thema. Für heute muss die Bemerkung von Dirk Baecker hierzu genügen.

„Es sieht ja nicht so aus; als könne man Neuropublizisten, die aus fragwürdigen Forschungsergebnissen noch fragwürdigere Konsequenzen für den Reformbedarf von Schulen Gerichten, Sendeanstalten und Internetdiensten ableiten, ungestraft aus den Augen lassen.“ (Baecker 2014, 39)

Aber dieses „gepflegte Nichtwissen“, das Baecker nicht nur den Neuropublizisten sondern vor allem auch den Soziologen (18ff.) vorhält, eben dies bildet mit den Kern der Glaubenskriege in unserem Fachgebiet.

Entsprechend einem neu erschienenen Buchtitel „Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus“, dessen Ankündigung ich heute morgen auf meinem Rechner fand, sollten wir alle uns dort, wo immer wir es können, für „eine Korrektur der ökonomisch gesteuerten, erwerbszentrierten Gesellschaftslogik einsetzen, ohne die die Inklusion zum Desaster für Menschen mit Behinderungen, deren Angehörige, Pädagoginnen, Pädagogen und alle gutwilligen Akteure dieses Projekts zu werden droht.

Schließen will ich mit einem Zitat von Enrique Dussel aus seinem vor kurzem auf Deutsch erschienenen Buch „20 Thesen zu Politik“:

„Die Ausgeschlossenen sollen nicht ins alte System eingeschlossen werden [...], sondern als Gleiche in einem neuen institutionellen Moment [...] partizipieren. Man kämpft nicht für die Inklusion, sondern für die Transformation.“ (Dussel 2013, These 14.13.)

Literatur:¹⁴

Aguiló Bonet, A. J. (2013): Die Würde des Mülls - Globalisierung und Emanzipation in der sozial- und politischen Theorie von Boaventura de Sousa Santos. Berlin: Lehmanns Media

Ahrbeck, B. (2013): Über Chancen und Grenzen der Inklusion. In: Mathias Brodtkorb, Katja Koch (Hrsg.): Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V. Dokumentation Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQMV), 89-106

Aichele, V. (2014): Leichte Sprache – Ein Schlüssel zu "Enthinderung" und Inklusion. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 19-25, <http://www.bpb.de/apuz/179337/leichte-und-einfache-sprache> (14.03.2015)

Allmendinger, Jutta & Wrase, M. (2015): Streitthema Behinderte in Schulen: "Inklusion ist keine Utopie". In: SPIEGEL ONLINE. Schulspiegel. 17.07.2014. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/inklusion-warum-behinderte-kinder-regelschulen-besuchen-sollten-a-979079.html> (17.03.2015)

¹⁴ Letzte Überprüfung der Internet-Quellen jeweils in Klammern

- Baecker, D. (2014): Neurosoziologie. Ein Versuch. Berlin: Suhrkamp
- Basaglia, F. et al. 1980: Befriedungsverbrechen: über die Dienstbarkeit der Intellektuellen, Frankfurt/M.: EVA
- Bauman, Z. (1992): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg: EVA
- Becker, K.B. (2015): Armutsbericht So zerrissen ist Deutschland.
<http://www.sueddeutsche.de/politik/armutsbericht-so-zerrissen-ist-deutschland-1.2358723>
 (16.03.2015)
- Becker, U. (2015): Die Inklusionspläne. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript
- Benjamin, Walter (1965): Geschichtsphilosophische Thesen. In: ders.: Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze. Frankfurt/M., 78-94
- Bielefeldt, H. (2006): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechts-Konvention. Essay No. 6. Deutsches Institut für Menschenrechte, Bonn
- Blasberg, Anita (2010): "Ich bin ein weißer Neger." Interview mit Jean Ziegler am 30.12.2010. DIE ZEIT Archiv Jahrgang: 2011 Ausgabe 01 <http://www.zeit.de/2011/01/DOS-Ziegler> (14.03.2015)
- Bleidick, U. (2014): Sisyphos und die Behindertenpädagogik: Ein Essay. Zeitschrift für Heilpädagogik. 65, 2, 44-49.
- Boban, Ines et al. (2015): "Inklusion ist die Antwort – was war nochmal die Frage?" 29. Jahrestagung der Integrations-/Inklusionsforscher/innen in deutschsprachigen Ländern. Martin-Luther-Universität Halle-Witteberg. <http://www.philfak3.uni-halle.de/ifo/> (11.2.03.2015)
- Brinkmann, Ursula (2014): Behindertenhilfe: Im Verband mögliche "Inklusionsverlierer" auffangen. Rhein-Neckar-Zeitung 29.03.2015. http://www.rnz.de/nachrichten/mosbach_artikel,-Behindertenhilfe-Im-Verband-moegliche-Inklusionsverlierer-auffangen-_arid,12109.html (16.03.2015)
- Christoph, F. (1979): Unterdrückung Behinderter durch Nichtbehinderte – Begründung eines Antrages auf Asyl. In: Behindertenpädagogik 18, 4, 344–365
- Christoph, F. (1983): Krüppelschläge. Gegen die Gewalt der Menschlichkeit, Reinbek: Rowohlt
- Dean, M.R. (2015): Herrschaft des Selbstverdachts. Süddeutsche Zeitung 3./4.01.2015, 5
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn
- Deutscher Bundestag (2015): 100. Jahrestag des Völkermordes an den Armenierinnen und Armeniern im Osmanischen Reich. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke, Christine Buchholz, Sevim Dağdelen, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE.– Drucksache 18/3533. 18. Wahlperiode. 13.01.2015.
<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/035/1803533.pdf> (17.03.2015)
- DIKS (2015): Rückblick auf die Veranstaltung „Demenzfreundliche Kommune Bremen. In: Bremer Demenz Newsletter. Nr. 40, Januar 2015
- Dobslaw, Gudrun (2010): Teilhabeorientierung bei der Betreuung von „Menschen mit schwerwiegend herausforderndem Verhalten“ – Strukturen, Prozeduren und Haltungen im Alltagstest. Vortrag auf der II. Berliner Fachtagung zur Psychosozialen Betreuung von Substituierten am 11.6.2010. http://www.dgsuchtmedizin.de/fileadmin/documents/PSB-Fachtag_Berlin_2010/GudrunDobslawTextversion.pdf (17.03.2015)

- Dörner, K. (2001): Ende der Veranstaltung. Anfänge der Chronisch-Kranken-Psychiatrie. Neumünster: Paranus-Verlag Neuaufl.
- Doose, Stefan (2011): "I want my dream!" Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen. (80 Seiten). Überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Kassel: Netzwerk People First Deutschland e.V. <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-zukunftsplanung.html> (17.03.2015)
- Drobinski, M. (2015): Deutsches Verhältnis zum Holocaust – Die Schlussstrich-Befürworter. Süddeutsche.de vom 26.01.2015. <http://www.sueddeutsche.de/politik/deutsches-verhaeltnis-zum-holocaust-die-schlussstrich-befuerworter-1.2319728> (17.03.2015)
- Dussel, Enrique (1989): Philosophie der Befreiung. Berlin: Argument
- Dussel, E. (2013a): Der Gegendiskurs der Moderne. Kölner Vorlesungen. Wien: Turia und Kant
- Dussel, E. (2013b): 20 Thesen zu Politik. Münster: Lit
- Enzensberger, H.M. (2015): Antoine de Saint-Exupéry: „Der kleine Prinz“, neu übersetzt von Hans Magnus Enzensberger. München: dtv junior
- Epstein, M.N. (1999): Tempozid. Prolog zu einer Auferstehung der Zeit. In: Lettre International, H. 47, 4, 65-72.
- Fanon, F. (2013): Schwarze Haut und weiße Masken. Wien: Turia und Kant
- Feuser, G. (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen ... Ein Inklusionismus war nicht das Ziel. In: Behindertenpädagogik 51, 1, 5-34
- Feuser, G. & Jantzen, W. (2014): Bindung und Dialog. In: Feuser, G.; Herz, Birgit & Jantzen, W. (Hrsg.): Emotionen und Persönlichkeit. Bd. 10 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung, Partizipation“. Stuttgart: Kohlhammer, 64-90
- Freiberger, H. (2015): Noch reicher. Süddeutsche Zeitung Nr. 34 vom 11.2.2015, 21
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt
- Giese, M. (2011): Der Inklusionsdiskurs in der Heil- und Sonderpädagogik – Ein anthropologisches Niemandsland. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 62, 6, 218-221
- Göthling, S. (2005): Geschäftsführer des Netzwerk People First Deutschland e.V., Kassel (Diskussionsbeitrag). 3. Europäische Konferenz zur Qualitätsentwicklung in der Behindertenhilfe an der Universität Siegen am 15./16. März 2005. "Personenzentrierte Hilfeplanung - Personenzentrierte Finanzierung" Neue Wege zu hilfreichen Arrangements für Menschen mit geistiger Behinderung. https://www.uni-siegen.de/zpe/veranstaltungen/fruehere/europkonferenz3/stefan_goethling_150305.pdf (17.03.2015)
- Herz, Birgit (2014): Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 65, 1, 4-14
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion. Heft 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> (12.03.2015)
- Jackendoff, R. (1976): Toward an Explanatory Semantic Representation. In: Linguistic Inquiry, 7,1, 89-150
- Jantzen, W. (1981): Schafft die Sonderschule ab! In: Demokratische Erziehung 7, 2, 96-103
- Jantzen, W. (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1. Sozialwissenschaftliche und

psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz 1987, 2. Auflage 1992, erneut Berlin: Lehmanns Media 2007

Jantzen, W. (1999): Über utopisches Denken und die Ermittlung gesellschaftlicher Tendenzen (nicht nur) in der Behindertenpädagogik. In: G. Sturny-Bossart et al. (Hrsg.): Zukunft Heilpädagogik. Luzern: SZH/SPPC 1999, 207-213

Jantzen, W. (2000): Integration im gesellschaftlichen Kontext: eine realistische Betrachtung tut not. Thesen und Kommentare. In: GEW. Hauptvorstand (Hrsg.): Integration ist Menschenpflicht. Frankfurt/M.: GEW-Hauptvorstand 2000 (ohne Seitenangabe; 5 S.)

Jantzen, W. (2002): Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum Jugendbericht, Bd. 4. München: DJI, 317-394

Jantzen, W. (2005): „Es kommt darauf an, sich zu verändern ...“ - Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen: Psychosozial-Verlag

Jantzen, W. (2012a): Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion. In: Behindertenpädagogik 51, 1, 35-53

Jantzen, W. (2012b): Bildung für alle – aber wie? In: Sonderpädagogische Förderung 57, 3, 268-289

Jantzen, W. (2013a): Sammelbesprechung zur Geschichte der Behindertenpädagogik – Kritische Würdigung einiger Neuerscheinungen. In: Behindertenpädagogik 52, 3, 287-302

Jantzen, W. (2013b): Reelle Subsumtion und Empowerment. In: Behindertenpädagogik 52, 1, 44-67

Jantzen, W. (2014): Was sind Emotionen und was ist emotionale Entwicklung? In: Jahrbuch der Luria-Gesellschaft, 14-52

Jantzen, W. & Aguiló, A. (2014): Inklusive Erziehung und Epistemologie des Südens: Beiträge zur Behindertenpädagogik. In: Behindertenpädagogik 53, 1, 4-29

Jantzen, W. & W. Lanwer-Koppelin (1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin: V. Spiess (Ed. Marhold) 1996, erneut Berlin: Lehmanns Media 2012

Jantzen, W., Kondering, Agnes & Hütter, Eva (2005): Schulische Integration in der Sekundarstufe I: Sozialer Kredit als Grundlage entwickelnden Unterrichts. In: S. Ellinger und M. Wittrock (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 191-209. http://www.streese-film.de/pdf/jantzen_referat_integation.pdf (12.03.2015)

Keupp, H. (2015): „Verworfenes Leben. Von den „Überflüssigen“ in der Spätmoderne durch den alltäglichen Ausschluss. Soziale Psychiatrie Nr. 147, 11-16

Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland. Eine bildungspolitische Analyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf (17.03.2015)

Köhler, H. (2015): Kolonialismus. Afrika braucht Neugier statt Habgier. Süddeutsche.de vom 28.02.2015. <http://www.sueddeutsche.de/politik/kolonialismus-afrika-braucht-neugier-statt-habgier-1.2366700> (17.03.2015)

Lasch, A. (2013): 'Leichte Sprache' – 10 Gestaltungshinweise. <https://alexanderlasch.wordpress.com/2013/02/03/leichte-sprache-10-gestaltungshinweise/> (17.03.2015)

Linnepe, Heike (o.J.): Die Vergangenheit ist Schnee von gestern. – An der Zukunft orientierte

systemische Unternehmensberatung. Eschweiler: IHP Bücherdienst

Maaß, Christiane et al. (2014): Forschung. Forschungsstelle Leichte Sprache der Universität Hildesheim. <http://www.uni-hildesheim.de/en/fb3/institute/institut-fuer-uebersetzungswissenschaftkommunikation/forschung/leichtesprache/forschung/> (17.03.2015)

Manske, Christel (2014): Inklusiver Unterricht für Kinder mit Down-Syndrom: Wie soll das gehen? In: *behinderte menschen*. 37, 2, 39-45

Marx, K.,; Engels, F.: Manifest der Kommunistischen Partei. MEW 4. Berlin: Dietz 1972

Mignolo, W. D. (2013): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien Turia & Kant

Morgan, G. & Kegl, Judy (2006): Nicaraguan Sign Language and Theory of Mind: the issue of critical periods and abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47, 8, 811–818
http://www.staff.city.ac.uk/g.morgan/jcpp_1621.pdf (16.03.2015)

Niedecken, Dietmut (1998): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Luchterhand, Neuwied, 3. überarb. Aufl.

Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial (2011): Informe sobre la discapacidad. Resumen. Genf 2011 http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf (16.03.2015)

Richter, S. (2014): Behindisch. *Soziale Psychiatrie*, Nr 144, H. 2, 33/34

Rohrman, E. (2013): Institutioneller Einschluss ist keine Antwort auf sozialen Ausschluss! Teil I: Institutioneller Einschluss in der Behindertenhilfe und die Konsequenzen für die Lebenssituation der Betroffenen. *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft* Bd. 4, 30-39

Rudrauf, David et al. (2003): From autopoiesis to neurophenomenology: Francisco Varela's exploration of the biophysics of being. In: *Biological Research* 36, 21-59.
<http://www.scielo.cl/pdf/bres/v36n1/art05.pdf> (31.10.2013)

Sacks, O. (1987): Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. Reinbek: Rowohlt 1987

Schädler, J. (2013): Überlegungen und Einschätzungen zum Inklusionsbegriff und zur UN-Behindertenrechtskonvention. eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 18/2013 vom 27.09.2013. http://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_schaedler_130927.pdf (17.03.2015)

Scharmer, O. (2005): Exzerpt aus: Theorie U. Von der Zukunft her führen. 2. Entwurf. <http://www.credo.co.at/757007/Uploaded/admin/TheoryUVonderZukunftherfhren.pdf> (17.03.2015)

Schlüter, J. (2008): Das Ende der Anstalt. Was geschah mit den Patienten der 1988 geschlossenen Klinik Kloster Blankenburg? *DIE ZEIT* Jahrgang: 2008 Ausgabe 47.
<http://www.zeit.de/2008/47/PS-Psychiatrie-Bremen> (16.03.2015)

Schuppener, Saskia (2012): Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit intensiven Behinderungserfahrungen – neue Risiken durch aktuelle sozialpolitische Entwicklungen. In: *Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zwischen Exklusion & Inklusion. Dokumentation Jahrestagung der DIFGB 10.-11.Nov.2012 (Kassel)*. Leipzig: DIFGB 2012

Seitz, Simone (2014): Leichte Sprache? Keine einfache Sache. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 3-6, <http://www.bpb.de/apuz/179337/leichte-und-einfache-sprache> (14.03.2015)

Sierck, U. (2013): *Budenzauber Inklusion*. München: AG SPAK

Sinason, Valerie (1992): *Mental Handicap and the Human Condition: New Approaches from the*

Tavistock. London: Free Association Books

Slavich, A. (1983): Mythos und Realität des harten Kerns. Sozialpsychiatrische Informationen, 13, 1, 34-37

Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt

Stefanowitsch, A. (2014): Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 11-18, <http://www.bpb.de/apuz/179337/leichte-und-einfache-sprache> (14.03.2015)

Stinkes, Ursula (2013): Eine Aufforderung zum Denken im Widerspruch. In: M. Brodkorb & Koch, Katja (Hrsg.): Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V. Dokumentation Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQMV) 89-106

Vahabzadeh, S. (2015): Was bleibt. Unschärfen im Innern: Julianne Moore spielt ganz großartig eine Frau mit Alzheimer, im Film „Still Alice – Mein Leben ohne Gestern“. Süddeutsche Zeitung Nr. 52, 04.03.2015, 9

Vidal Fernandez, F. (2009): Pan y rosas. Exclusión y empoderamiento. Madrid: Caritas

Winkelheide, Marlies (2014): Ich finde nicht die Worte. Vechta: Geest-Verlag

Wocken, H. (2011): Rettet die Sonderschulen? - Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. In: Zeitschrift für Inklusion. Heft 4, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81> (12.03.2015)

World Bank (2005): Examining Inclusion: Disability and Community Driven Development. In: Social Developmental Notes Number100/May 2005. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/07/20/000012009_20050720131120/Rendered/PDF/330130rev.pdf (16.03.2015)

Ziegler, J. (2013): Wir lassen sie verhungern. Die Massenvernichtung in der Dritten Welt. München: Bertelsmann 2. Aufl.