



## 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 – Behindertenrechtskonvention<sup>1</sup>. 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.<sup>2</sup>

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 *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.<sup>3</sup>
- 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 Volitionalen 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 *jegliche* 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 darstellen<sup>4</sup>. 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 ist<sup>5</sup>. 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 angewiesen<sup>6</sup>.

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.«<sup>7</sup>*

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 *differen-*ten 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 gezeigt<sup>8</sup>.

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 Rousseau<sup>9</sup>. 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 Ansatz<sup>10</sup>, 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 Gegenstandes<sup>11</sup> 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)<sup>12</sup>

### **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/endung/icf\\_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endung/icf_endfassung-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](mailto:proedler@uni-koblenz.de)

\* \* \*