

Peter Rödler

## **Manuskript zu: Inklusion – Zur Politik und Pädagogik der Umsetzung einer Internationalen Übereinkunft<sup>1</sup>**

erschienen in:

*autismus Deutschland e.V. (Hg.): Inklusion von Menschen mit Autismus. Loeper : Karlsruhe 2011*

Wir leben in einem ‚Goldenen Zeitalter‘!

- Die Inklusion hat sich durchgesetzt, ist nicht nur in aller Munde, sondern wurde mit der Akkreditierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) gar 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‘, oder
- die detaillierte Begründung in Bildungspolitischen Stellungnahmen z. B. von Sachsen oder auch aus dem Bereich der Kultusministerkonferenz (KMK)<sup>2</sup>, dass die Verwirklichung von Inklusion in den vorhandenen Sonderinstitutionen repräsentiert ist bzw. nur durch eine Ausweitung von Sonderpädagogik zu erreichen ist, oder
- die Aussage eines Interviewten in Hamburg in einer Panoramasendung (ARD, Panorama 2010) im 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...*“, oder
- eine andere Stimme in derselben Sendung „*Weil wir dafür sind, dass die Kinder früher separiert werden. ...*“ und
- der Text in der Mediathek des Hessischen Rundfunk 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?*“ (Hess. Rundfunk, Horizonte 2011).

Die realen Verhältnisse zeigen sich offensichtlich als völlig ‚uninklusiv‘, im Gegenteil sie scheinen zunehmend konkurrenz, bis in den Lebenswert hinein 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*‘ geiselte (vgl. Basaglia F. und F. 1980)!

Ich möchte im Folgenden versuchen, diesem durchaus irritierenden Spannungsfeld heutiger Bildungs- und Sozialverhältnisse ein wenig aufklärende Struktur zu unterlegen. Da die UN-BRK in dieser Diskussion im Wesentlichen zur Untermauerung der Inklusionsforderung benutzt wird, werde ich mich dabei zuerst der Inklusionsdiskussion widmen und die UN-BRK dann, entlang des Artikel 21 ‚freie Meinungsäußerung und freier Informationszugang‘, bei meinen Überlegungen zur Umsetzung von Inklusion im Zusammenhang mit Autismus berücksichtigen.

## **Inklusionsdiskussion**

### **Positionen**

In der Annäherung an die Inklusionsdiskussion wird zu allererst deren Bandbreite deutlich:

Zum einen gibt es Vertreterinnen und Vertreter der *Inklusiven Pädagogik*, die jegliches Benennen von gruppenbezogenen Problemen ablehnen. Menschen, die auf Grund von Beeinträchtigungen oder ihrer soziokulturellen Lage in der Gesellschaft behindert werden, dürfen *so* nicht mehr sichtbar werden. Sie dürfen nur noch individuell als Repräsentanten der beliebigen Vielfalt menschlicher Existenzen gesehen werden. Damit verschwindet aber jegliche Möglichkeit sowohl separierende Gesellschaftsprozesse als auch Inkompetenzen der *Allgemeinen Pädagogik*, Menschen mit bestimmten Voraussetzungen ein passendes fachliches Gegenüber zu bieten, systematisch zu identifizieren und ihnen gegenüber integrativ wirksam zu werden: Die verordnete ‚Blindheit‘ produziert politische Handlungsunfähigkeit (s. o. Basaglia).

Auf der anderen Seite steht die *traditionelle Sonderpädagogik*, die auf ihrem Sonderstatus gegenüber der *Allgemeinen Pädagogik* beharrt (vgl. z. B. Heimlich 2011). Darüber hinaus werden die Sonderinstitutionen mit dem Argument verteidigt (z. B. Bildungspolitik Bayern, Sachsen, Baden-Württemberg<sup>3</sup>), alleine diese wären in der Lage, eine möglichst weitgehende soziale Integration zu gewährleisten und damit die Verwirklichung der Inklusionsforderung zu erreichen. Die Grundhaltung hier: es gibt ein Problem und dann kommen die Spezialisten. Dies kann dabei auch nicht durch die Umorientierung des sonderpädagogischen Fokus von den Defiziten hin zur Kompetenz gereinigt werden. Der Ansatz ist weiterhin funktionell an die direkte Maßnahme (Intervention) gebunden, verfehlt jedoch die eigenen Stellungnahmen und Intentionen der Schülerinnen und Schüler. Letztlich wird so für die *Allgemeine Pädagogik* und ihre Institutionen eine Entwicklungschance, zunehmend für alle Menschen kompetent zu werden, systematisch verhindert.

Das zentrale Problem dieser *beiden* Extrempositionen ist dabei die Dominanz des individuellen Blicks. Dieser Blick, der dem Individuum das ‚Recht auf individuelle (angemessene) Förderung‘ (*Sonderpädagogik*) oder eine ‚Recht auf Inklusion‘ (*Inklusive Pädagogik*)<sup>4</sup> zuspricht, ohne die äußeren Bedingungen hierfür zu benennen, entwirft dieses Individuum damit 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 eigentlich die anthropologische Basis der Inklusionsforderung darstellt.

*Inklusion erschöpft sich eben nicht in Akzeptanz, 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 als ausnahmslos sozial begreift, heißt: die Gestaltung eines sozialen Raumes als Lebens-, Entwicklungs- und Lernraum in dem die Vielfalt der Beteiligten nicht nur akzeptiert; sondern existenzielle Grundlage der Entwicklung aller Beteiligten ist.*

Mit diesem Hinweis ist nun genau die Position beschrieben, die spätestens seit 1989 und bis heute von Feuser (1989) als eine *Allgemeine Pädagogik* formuliert wird. Diese Pädagogik wird dort eben nur in Klammern und gegenüber realen Aussonderungsprozessen als Integra-

tionspädagogik bezeichnet. Diese *Allgemeine Pädagogik* formuliert (anthropo-)logisch 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 der *Allgemeinen Pädagogik* basierende Pädagogik ist also unter gesellschaftlichen Bedingungen, die Menschen ausschließen, auf politischer Ebene 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.

### **Theorie und Praxis**

Bei der Gegenüberstellung der unterschiedlichen Positionen in der Inklusionsdiskussion gilt es Klarheit zu gewinnen. Im Wesentlichen sollte zuerst einmal unterschieden werden, 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>5</sup>. So findet in der Realität der Umsetzung international unter der Benennung ‚Inclusive education‘ eine ebensolche Bandbreite verschiedenster Umsetzungen statt, wie in der tatsächlichen ‚Integration‘ in Deutschland. Dass nun im Zuge der Auseinandersetzung um die politischen Folgen der Ratifizierung der 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.

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. Letztlich lenkt diese von den wirklichen, politischen Fragen der Integration als Teil der *allgemeinen* pädagogischen Aufgaben in einer (sich) spaltenden Gesellschaft ab. *Dies* ist der Grund weswegen ich diese Distanzierung von *Inklusiver Pädagogik* gegenüber der Integrationspädagogik vehement bekämpfe!

Ein weiterer Punkt, und das betrifft hier vor allem die extreme Form der *Inklusiven Pädagogik*, ist die Tatsache, dass eine einfache Annahme selbstbestimmten Lernens unter inklusiven Bedingungen realistisch nicht funktional ist. Wenn Inklusion wirklich alle Menschen betreffen soll, müssen die Grundlagen *Inklusiver Pädagogik* auch wirklich *ohne Ausnahme* anwendbar sein. Eine Inklusion, die die sozialen Voraussetzungen für die Entwicklung *aller* Menschen in ihrem Individualfokus zu gering achtet, übersieht die Schwierigkeiten heutiger

*konventioneller* gesellschaftlicher Begegnungsräume (Familie, Schule, Öffentlicher Raum ...), dieses ‚Du‘ auch Menschen mit tiefgreifenden Entwicklungsbeeinträchtigungen (wie z. B. auch Menschen mit der Diagnose frühkindlicher Autismus Kanner) zu bieten. Dabei entstehen diese Schwierigkeiten hier erst einmal nicht durch mindere Bereitschaft oder Ressourcen, sondern schlicht durch zu wenig Wissen und Erfahrung.

Erst eine *Allgemeine Pädagogik*, die in ihren Grundlagen diese Aufgabe mit berücksichtigt, ohne sie als Sonderpädagogik auszugliedern, kann der Inklusionsforderung wirklich gerecht werden. Geschieht dies jedoch nicht, so entsteht hier ein ‚Rest‘ ein ‚Harter Kern‘ auf den das Menschenrecht der Inklusion offensichtlich nicht anwendbar zu sein scheint, der Schritt zum Bezweifeln des Lebenswertes (vgl. z. B. Singer 1994) ist dann gar nicht mehr weit. Wegen der so gesehen wirklich existenziellen Wichtigkeit dieses Aspekts<sup>6</sup> einer *Allgemeinen Pädagogik* soll dieser im Folgenden etwas weiter erarbeitet werden.

Im Spiegel der Arbeit mit Menschen, die traditionell diesem ‚Harten Kern‘ zugerechnet werden, wird 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<sup>7</sup> ist im Spiegel dieser Überlegungen ein Biologismus, der, wie die Geschichte immer wieder furchtbar zeigte, den Umschlag der Aufklärung in ihr Gegenteil markiert. Eine vertieft gedachte *Allgemeine Pädagogik* hat sich der Verführung dieses Reduktionismus zu entziehen. So soll die *Allgemeine Pädagogik* eben nicht die Sonderpädagogik als spezifischen Reparaturbetrieb einsetzen. Sie soll stattdessen mit dem Wissen und der Erfahrung aus der Arbeit mit den außergewöhnlichsten Menschen Erkenntnisse um das Allgemeine so anreichern und 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* (Martin Buber in: Rome 1964. S. 59).“<sup>8</sup>

Bildungsprozesse zeigen sich, so verstanden, weniger als Memorieren von Wissen. Sie meinen auch nicht das Einüben funktionell effektiver Kompetenzen, sondern verstehen sich 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 jeweiligen Sinnbildungsprozessen wiederfinden können. Das gilt insbesondere, wenn, wie auch bei Buber<sup>9</sup>, eine Unsymmetrie in der Verantwortung für die Prozesse zwischen Lehrer und Schüler angenommen wird. Die Aktivität des Lehrers ist dabei kein ‚Dazwischen-gehen‘, keine (sonder-)pädagogische ‚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 eine wesentliche Bedingung erfolgreicher Pädagogik be-

schreibt, wird in neuerer Zeit von der neurobiologischen Forschung (vgl. Damasio.2006a, b; Roth 2006; Singer 2002; Bauer 2004/ 2006; Hüther 2009) überzeugend gezeigt.

### **Pädagogisch didaktisches Handeln**

Aufgeklärte Bildung ist so gesehen grundsätzlich krisenhaft. Als Metapher: auf der einen Seite Comenius ‚Alle alles lehren!‘ und auf der anderen Seite die geradezu monadische Figur des Emile bei Rousseau (vgl. Adorno 1971). D. h. aber auch, dass die Inhalte der pädagogischen Prozesse sich jeweils erst in der pädagogischen Praxis ergeben und deshalb letztlich nicht standardisierbar, d. h. nicht völlig beschreibbar, sind. *Eine an Bildungsstandards orientierte Bildungspolitik kann deshalb nie inklusiv sein!*<sup>10</sup> Dies gilt ganz besonders auch für die im Rahmen von Bildungsstandards formulierten Kompetenzmodelle, die, um messbar zu sein, gerade den für *Inklusive Pädagogik* wesentlichen Aspekt des individuellen Lernzugangs (Motivation, Sinn) ignorieren.

Mit dieser Kritik an Bildungsstandards (Outputorientierung) im Zusammenhang mit der Forderung nach Inklusion soll aber ganz sicher nicht der Beendigung des Diskurses um die Frage der Gewährleistung von qualitativen Bildungsangeboten das Wort geredet werden! Als Alternative zu dem beschriebenen Steuerungsmodell soll im Folgenden ein Entwurf dargestellt werden, welcher der zuvor beschriebenen Dialektik menschlicher Bildungsprozesse gerecht werden soll. Dafür wird zuerst die Tatsache fokussiert, 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 verschiedenen Orten mit verschiedenen Menschen. Dabei gilt es, die hierfür notwendigen 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, 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 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 kulturelle Räume als bedeutungsvolle Schnittmengen individueller Sinnbildungsprozesse und damit einen menschlicher Entwicklung gemäßen Raum; Dies auf der Ebene des Gesellschaftsdiskurses ebenso wie in der pädagogischen Praxis. Die *Allgemeine Pädagogik*, angereichert um die Erfahrungen, Reflexionen und Kenntnisse der ehemaligen Sonderpädagogik, gewinnt hier als Motor und Organisator dieser Prozesse hervorragende Bedeutung.

Meine allgemeinen Überlegungen zur Realität und Realisierung von Inklusion möchte ich abschließen mit einigen Verweisen auf, sich aus diesen Gedanken ergebende, Erfordernisse einer inklusiven Didaktik. Dabei nutze ich hier ‚Inklusive Didaktik‘ statt ‚Allgemeiner Didaktik‘ deshalb, weil die folgenden grundsätzlichen Überlegungen sowohl die Allgemeine Didaktik als auch die Fachdidaktiken betreffen.

Referenz bei diesen Darlegungen ist die Theorie Feusers. Er stellt die hier relevanten Aspekte, *in jahrzehntelanger Praxis* erarbeitet, am umfassendsten und differenziertesten dar. Umso verwunderlicher ist es deshalb, dass diese Ergebnisse über weite Strecken der integrations- und inklusionspädagogischen Diskussion ignoriert wurden und werden. Die beschriebene unsägliche Entgegensetzung von Integrations- und Inklusionspädagogik verhindert geradezu eine Wahrnehmung dieser so wertvollen Ressource.

Dabei realisiert dieser Ansatz (vgl. Feuser 1989)<sup>11</sup>, auf der Basis der Tätigkeitstheorie von 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>12</sup> auf ihrem Niveau lernen und in den verschiedenen Zügängen der Mitschüler andere, ihnen möglicherweise wichtige Perspektiven als Ergänzung zu ihrem eigenen Lernen mit einbeziehen können.

## Mehrdimensionale Didaktik

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 dieser ‚Sinn‘ selbst als individualhistorisches Phänomen (Biographie), d. h. die aktuelle Widerspiegelung der Welt durch dieses Individuum als Ganzes, natürlich 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, neben den Fragen, die sich ganz traditionell aus einer Didaktischen Analyse z. B. nach Klafki (1964) ergeben, nun auch in den Fachdidaktiken Unterrichtsinhalte als Gegenstände nicht nur entlang ihrer Komplexität auszuarbeiten, sondern im Sinne der beschriebenen Dimensionen mehrfach zu entfalten. So wird es den Lehrerinnen und Lehrern erleichtert, 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.* Denn ich halte es für unangemessen, von Lehrerinnen und Lehrern zu erwarten während der Arbeit das zu leisten, was die Fachdidaktiken bisher nur marginal zu leisten im Stande waren. Diese *fachspezifische* Aufgabe kann natürlich auch kein Sonderpädagoge/in in der Regelschule leisten. Es gilt deshalb, die hier vorgelegten Überlegungen *allen* Lehrerinnen und Lehrern in Aus-, Fort- und Weiterbildung zugänglich zu machen. So kann 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 gemacht werden.

Es wird deutlich, dass das Konzept der Inklusion, so grundlegend erarbeitet, 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, 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 *allgemeinen* Überlegungen zur Inklusionsforderung und deren fachlicher Realisierung in einer *Allgemeinen Pädagogik* 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‘<sup>13</sup> (Buber 1984. S. 15) – 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) (Gerl-Falkowitz 1994, S. 11)

## UN-BRK

Im Folgenden sollen nun entlang von Überlegungen ausgehend vom Artikel 21 der UN BRK einige praktische Aspekte der Umsetzung der bis hier entwickelten allgemeinen Gedanken aufgezeigt werden.

### Exemplarische Ausschnitte aus der UN BRK

Der Artikel 21 der UN BRK bestimmt *„das Recht eines jeden Menschen auf freie Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und Zugang zu Informationen“*. Der Artikel führt aus:

*„Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen das Recht auf freie Meinungsäußerung und Meinungsfreiheit, einschließlich der Freiheit, Informationen und Gedankengut sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben, gleichberechtigt mit anderen und durch alle von ihnen gewählten Formen der Kommunikation im Sinne des Artikels 2 ausüben können, ...“*<sup>14</sup>

In den folgenden Unterabschnitten wird dieses Recht dann noch weiter insbesondere im Hinblick auf die Forderungen des Artikel 2 (‚Begriffsbestimmungen‘) ausgeführt, den ich deshalb hier in den für den Gedankengang wesentlichen Punkten ebenfalls aufführe:

*„Artikel 2 - Begriffsbestimmungen*

*Im Sinne dieses Übereinkommens*

- schließt „Kommunikation“ Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Großdruck, leicht zugängliches barrierefreies Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschließlich leicht zugänglicher barrierefreier Informations- und Kommunikationstechnologie, ein;
- schließt „Sprache“ gesprochene Sprachen sowie Gebärdensprachen und andere nicht gesprochene Sprachen ein; bedeutet „Diskriminierung aufgrund von Behinderung“ jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass das auf die Gleichberechtigung mit anderen gegründete Anerkennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, bürgerlichen oder jedem anderen Bereich beeinträchtigt oder vereitelt wird. Sie umfasst alle Formen der Diskriminierung, einschließlich der Versagung angemessener Vorkehrungen;  
...;“

Wir sehen an diesen Texten aus dem Artikel 2, dass es in der UN-BRK nicht alleine, ja nicht einmal primär, um technische oder funktionale Ressourcen geht, sondern vor allem um einen Gesellschaftsprozess im Hinblick auf ein fruchtbares Miteinander auf der Basis verschiedens-



ter soziopsychobiologischer Voraussetzungen. Insbesondere die Forderungen unter dem Punkt ‚Sprache‘ verweisen dabei auch auf die Forderungen des Artikel 8 (‚Bewusstseinsbildung‘), der dann explizit die akkreditierenden Länder auf die Anregung von Gesellschaftsprozessen insgesamt verpflichtet:

„Artikel 8 - Bewusstseinsbildung

(1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, sofortige, wirksame und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um

a) in der gesamten Gesellschaft, einschließlich auf der Ebene der Familien, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern;

b) Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen, einschließlich aufgrund des Geschlechts oder des Alters, in allen Lebensbereichen zu bekämpfen;

c) das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen zu fördern  
....“

Dieser so deutliche Zusammenhang innerhalb der UN-BRK soll klar machen, wie deutlich international die soziale und gesellschaftliche Seite der Inklusion als politische Aufgabe im oben von mir entwickelten Sinne gesehen wird.

Widmen wir uns nun aber der Konkretion des Artikel 21 „das Recht eines jeden Menschen auf freie Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und Zugang zu Informationen“. In der Addition dieser Forderungen ist die letzte Forderung die Voraussetzung der beiden ersten, da die ersten beiden im Grund nur Akzeptanz fordern, der Zugang aller zu allen Informationen dagegen eine pädagogisch außerordentlich anspruchsvolle Aufgabe darstellt.

### **Allen alles zugänglich machen – wie ist das denkbar, wie ist das gemeint?**

‚Allen alles zugänglich machen‘, diese Forderung ist innerhalb der Pädagogik nicht neu, sondern verweist mit dem Paradigma von Comenius: ‚Allen alles lehren‘ auf ihre Wurzeln in der Aufklärung (vgl. Adorno 1971). Aber ist das nicht eine Illusion wenn man das – und nur das ist nach der Konvention statthaft – auf wirklich *alle* Menschen anwendet? Anders formuliert: müssen die neuesten Erkenntnisse der Wissenschaft, Texte über hoch komplexe Zusammenhänge wie z. B. die neuesten physikalischen Theorien über die Entstehung des Universums unter Bezug auf die BRK ab jetzt immer auch in einfacher Sprache veröffentlicht werden? Und was ist dann mit den nicht-lesenden oder nicht-sprechenden Menschen? Es wird deutlich, einfach die Menge aller Inhalte kann damit nicht gemeint sein!

Was aber gemeint ist, ist, dass keine Gruppe *grundsätzlich* von irgendeiner Information ausgeschlossen werden darf. In dieser Formulierung ist eine Voraussetzung mitgedacht, die nicht unbedeutend ist, nämlich, dass sich ein Mensch für eine bestimmte Information interessiert. Dies schafft aber damit auch eine Voraussetzung, nämlich die Bekundung des Interesses bildet einen Anknüpfungspunkt für die Kommunikation über den gewünschten Sachverhalt oder wiederum anders formuliert, wenn ich keinerlei Wissen über irgendeinen Sachverhalt habe, kann ich dafür auch kein Interesse entwickeln.

Damit kommen wir zu einer etwas differenzierteren Fassung der Forderung des Artikel 21 der Konvention: *Allen Menschen muss in allen Lebensbereichen Teilhabe und Zugang zu Mitbestimmung zu sie interessierenden oder für sie relevanten Informationen gewährleistet werden.*

Diese Forderung ist trotz dieser klärenden Beschränkungen nicht trivial und weiterhin ausgesprochen folgenreich für die Gestaltung der Lebenswelt von Menschen. Diese muss in Folge dieser Forderung nämlich *in jedem Fall* so gestaltet sein, dass Entscheidungen, die sich auf

diese Lebenswirklichkeit auswirken, dem Betroffenen so zugänglich gemacht werden, dass ihm eine Stellungnahme möglich ist! Darüber hinaus muss es jedem Menschen ermöglicht werden, auf der Basis seines Weltzugangs Interessen zu entwickeln, d. h. seine Welt zu erweitern!

„In jedem Fall“? - Wie ist so etwas möglich?

### **Sprache entsteht am Ohr des Hörers**

Wichtig ist es hierbei zu bedenken, dass es bei der Qualität von Kommunikation nicht um die Kompetenz oder Qualität des Sprechers geht, sondern um die Qualität des Hörers! Wie immer kompetent ein Sprecher ist, wenn das Auditorium sich weigert ihn zu hören, ist diese Kompetenz wertlos. Umgedreht unterstellen wir beim Sprechen mit kleinen Babys ständig ein Verstehen („Ja, wie geht’s Dir denn heute?“, ... „Hast Du noch Hunger?“ ...) ohne dass dieses faktisch vorhanden wäre. Aber wir interpretieren die Reaktionen des Kindes auf die von uns parallel zu diesen Sätzen gestaltete Umwelt als Antwort und geben ihnen so uns gegenüber eine wirkliche Stimme. Gleichzeitig strukturieren und orientieren unsere Fragen und unser Handeln die Welt der Kinder und geben ihnen damit bedeutungsvolle Informationen über die Welt, aus denen und denen gegenüber sie dann Ihre Interessen, ihren Eigen-Sinn entfalten können.

Wir sehen, die Erzeugung eines gemeinsamen Sprachraumes ist auf Seiten des Sprechers voraussetzungslos auf Seiten des Hörers voraussetzungsvoll. Es geht eben in *jedem* Fall darum, dass gemeinsam bedeutungsvolle Situationen geschaffen werden. Dies gilt für den hoch kompetent sprechenden Kontakt, der sich auch nur dann realisiert, wenn die Partner bereit sind zuzuhören, ebenso wie wenn diese Kommunikation auf körperlicher Ebene stattfinden muss und hier Situationen geschaffen werden, in denen die körperlichen Reaktionen des Partners der Partnerin entsprechend dem Umgang mit kleinen Kindern – nicht notwendig mit dem selben Inhalt– als Kommentare/Antworten interpretiert werden.

Es wird deutlich, die Forderung des Paragraphen ist zumindest in der von mir erarbeiteten Variante durchaus umsetzbar! Im Falle von Menschen mit Beeinträchtigungen wird dies in der Regel allerdings in mehrfacher Weise verhindert:

1. Zum einen führt der Schrecken der Eltern nach der Diagnose sehr häufig dazu, dass sie sich der Situation nicht mehr gewachsen sehen. Sie geben ihre normale aufmerksame Fragehaltung („ja was willst Du denn?“) gegenüber ihrem Kind auf und versuchen stattdessen, entlang von mehr oder weniger fachlichen Ratgebern, entlang von Methoden, Trainings und Therapien, alles ‚richtig zu machen‘, was dem Kind im gemeinsamen Raum die Entwicklung von eigenem Sinn unmöglich macht.
2. Zum anderen kommt es in dem häufig sehr routinierten, immer gleichen Alltag in Institutionen selten bis gar nicht zu wirklich individuell bedeutsamen Begegnungen evtl. gar zu wirklichen Entscheidungen (Neuigkeit, Änderung, Überraschung) – es sei denn diese werden durch somatische Reaktionen, Aggressionen oder Selbstverletzungen erzwungen, und
3. diese führen dann in der Regel nicht zu einem Austausch von Bedeutungen, einem Dialog sondern zu einem gegenseitigen Dominieren,
  - a. die Institution und deren Vertreter durch ihre Regeln und Organisationsstrukturen,

- b. die beeinträchtigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch entsprechende Ausbrüche (Schreien, Stereotypen, Selbst-, Fremdverletzung ...).

Menschen mit Beeinträchtigungen wird so bzw. unter solchen Bedingungen Sprache unmöglich gemacht bzw. verweigert. Sie werden eben durch diese Verweigerung eines wirklich existenziell notwendigen Grundrechts behindert und so zu Behinderten gemacht. Der Artikel 21 der UN-BRK wendet sich dabei genau gegen diesen Prozess der Behinderung.

### **Wünsche müssen gehört aber nicht unbedingt erfüllt werden**

Diese Forderung, alle Menschen zu SprecherInnen zu machen, darf nun aber nicht wieder nur einseitig individualistisch falsch verstanden werden. Dies hieße nämlich, dass alle ausgedrückten Wünsche von Menschen auch erfüllt werden müssten. Dieses Missverständnis würde nicht nur die Wechselseitigkeit des jeweiligen Gemeinwesens zerstören sondern auch den Dialog zwischen den Partnern so dominieren, dass er letztlich seine sinnstiftende Funktion verlöre.

Selbstverständlich kann in keiner sozialen Gruppe jeder Wunsch aller Mitglieder erfüllt werden. Dies ist auch nicht gemeint. Gemeint ist, dass *jeder Wunsch gehört werden muss!* D. h. in Folge des Ausdrucks eines Wunsches muss sich der Wünschende in der Reaktion seines Gegenüber wiederfinden, in dem z. B. für ihn nachvollziehbar ein Kompromiss gefunden wird bzw. zumindest Anteil genommen wird, der Wunsch selbst nicht entwertet wird.

Dolto beschreibt dies wunderbar mit dem Beispiel eines Jungen (vgl. Dolto 1989, S. 55f), der vor einem Spielzeuggeschäft gerne einen Lastwagen, der dort ausgestellt ist von seiner Mutter gekauft haben möchte. Die Mutter, die nicht dazu in der Lage ist, ihm den Wagen zu kaufen, hat die Tendenz, ihn von dort fort zu ziehen um den Wunsch nicht noch größer werden zu lassen. Dies kritisiert Dolto aber, da der Junge sich dann in seinem Wunsch abgelehnt vorkommen würde. Stattdessen solle sich die Mutter die Zeit nehmen und mit dem Jungen über die Schönheit des Wagens zu sprechen um dann bedauernd festzustellen, dass sie sich den Wagen nicht kaufen könnten. Dolto zeigt, dass die Realität natürlich oft beschränkend und traurig ist und dass das niemandem genommen werden kann und soll, dass aber Anteilnahme und Bestätigung in der Realität möglich sind.

Wichtig ist also in jedem Fall, dass der Wünschende seinen Wunsch, und damit sich – wir werden Anderen und uns durch unsere Wünsche und Interessen sichtbar – nicht prinzipiell abgelehnt oder als böse sondern in der gefundenen Lösung prinzipiell aufgehoben empfindet.

### **Zusammenfassung**

Diese praktischeren Darlegungen zusammenfassend möchte ich einige Fragen stellen, die mir für eine humane Gegenseitigkeit in einer inklusiven Gemeinschaft bedeutungsvoll erscheinen:

- Gibt es Möglichkeiten in der Kommunikation *aller* Beteiligten einer Gemeinschaft, dass diese ihre Partner mit ihren Mitteilungen überraschen können, ohne die Kommunikation in Frage zu stellen?
- In welchem Maß ist *allen* Beteiligten eine Mitentscheidung an ihren Lebensbedingungen ermöglicht?
- Welche Möglichkeit haben *alle* Mitglieder einer Gemeinschaft sich in dieser wiederzuerkennen, d. h. werden entscheidende Ereignisse (Änderungen, Entscheidungen) dokumentiert? Wird ein Tagebuch o. ä. geführt und besprochen?

Insgesamt wird deutlich: Inklusion bedeutet für unsere Gesellschaft letztlich eine kulturelle Revolution von dem reduktionistischen Selbstverständnis des Individualismus hin zu einem Gemeinsinn, der nicht moralische Pflicht sondern gelebte Lebensform ist. Hin zu einer Humanisierung der Verhältnisse in dem der *alle* vereinzelnde Wachstums und Perfektionswahn, der heute offensichtlich auch in der Wirtschaft desolat wird, überwunden wird hin zu einer Solidargemeinschaft, die offensichtlich die einzig friedfertige, lebensbejahende und damit SINNVolle Antwort auf die zunehmenden globalen Krisen darstellt. *So schwierig die Zeiten sind, sie sind auch chancenreich.*

## **Literatur**

- Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1971
- Arbeitsgemeinschaft Personzentrierte Gesprächsführung: Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Wien 1984
- ARD, Panorama: „Kampf um Schulreform: Eliten wollen unter sich bleiben“ (Sendung vom 18.02.10) <http://daserste.ndr.de/panorama/media/panorama408.html> (25. 02. 2010 – 19:45)
- Basaglia F. und F. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen, Frankfurt am Main 1980
- 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
- Buber, M.: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg 1984
- Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
- Bundschuh, Heimlich, Krawitz (Hrsg.): 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
- Dolto, F.: Alles ist Sprache. Kindern mit Worten helfen. Weinheim 1989
- Feuser, G.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik Heft 1/1989. S. 4-48.
- Gerl-Falkovitz, H.-B.: Die zweite Schöpfung der Welt. Sprache, Erkenntnis, Anthropologie in der Renaissance. Mainz 1994
- Heimlich, U.: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/11, S. 44-54
- Hessischer Rundfunk, Horizonte: „Leben ist nicht gleich Leben – oder?“ (Sendung vom 11.06.11-16:30). <http://www.ardmediathek.de/ard/servlet/content/3517136?documentId=7417944>. Entnommen (13.6.2011-16:30)
- Hüther, G.: Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden. Göttingen 2009
- Klafki, W.: Didaktische Analyse. Braunschweig 1964
- Rödler, P.: geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Weinheim 2000
- Rödler, P.; Berger, E.; Jantzen, W. (Hrsg.): 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.(Hrsg.): 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

## **Weiterführende Literatur**

Begemann, H.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970

Bleidick, Ulrich: Pädagogik der Behinderten, Berlin (Marhold) 1984  
 Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart 1981  
 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](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf))  
 Hinz; Körner; Niehoff (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: 2008  
 Horkheimer, M. u. Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1947  
 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, Jochheim, Barolin, Heinz (Hrsg.): 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  
 Speck, O.: System Heilpädagogik. München 2008  
 Weinert, F. E.: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim 2001

---

<sup>1</sup> Dieser Artikel fasst die Inhalte der beiden Vorträge zur 13. Bundestagung autismus Deutschland e. V. 2011 „UN-Behindertenrechtskonvention: Teilhabe für ausnahmslos ALLE Menschen realisieren!“ und „JA... aber oder 'Inklusion über alles!' – Anmerkungen zu einem Gesellschaftsprojekt“ zusammen. Ich danke Frau Anna Manges für Ihre Hilfe! Dieser Text über wirklich schwierige vielschichtige Zusammenhänge, der zudem äußerster Arbeitsbelastung abgerungen war, wurde erst mit ihrer Hilfe zu einem zwar dem Thema entsprechend schwierigen, aber, wie ich meine, lesbaren Produkt.

<sup>2</sup> Vgl. z. B. Gemeinsame Stellungnahme der Kultusministerin und Kultusminister der Länder Bayern, Sachsen und Baden-Württemberg: „Individuelle Förderung statt Einheitsschule – 12 Thesen zum differenzierten Schulsystem – anschlussfähig-individuell-zukunftsfähig“ oder Der Staatsminister des Landes Sachsen an „die Lehrerinnen und Lehrer der öffentlichen Förderschulen im Freistaat Sachsen“ (AZ 33-6617.00/15/1) vom 8.11.2010 sowie die Stellungnahme von Heimlich vor der KMK als Artikel veröffentlicht in der ZfH 2/2011

<sup>3</sup> Siehe ebd.

<sup>4</sup> ACHTUNG: Hier sind *nur* die Vertreterinnen und Vertreter der Inklusiven Pädagogik gemeint, die diese Forderung ohne Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen erheben!

<sup>5</sup> 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!

<sup>6</sup> Der Wille Inklusion wirklich für *alle* zu realisieren und keinen ‚Harten Kern‘ entstehen zu lassen, führte in Wien bei einer Maßnahme ‚Autisten‘ in die Schule zu integrieren dazu, dass mit den Menschen mit aller schwersten Beeinträchtigungen angefangen wurde, um dann nach und nach weitere aufzunehmen, um nicht im Rahmen der Maßnahme dann doch irgendwann eine Grenze zu ziehen.

<sup>7</sup> in der neoliberal interpretierten Welt das Anthropologon schlechthin!

<sup>8</sup> dtsh.: „*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.*“

<sup>9</sup> Vgl.: Buber in: Arbeitsgemeinschaft Personzentrierte Gesprächsführung 1984. S. 52 - 72

---

<sup>10</sup> Dies wendet sich nicht gegen Rahmenpläne, die diesen pädagogischen Begegnungen gesellschaftlich gewünschte thematische Räume im Wortsinne ‚ans Herz legen‘. Gemeint war mit diesen eben keine 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 sollten.

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> Dies ist kein ‚Ding‘, wie das oft verstanden wird (das Floß im Projektunterricht o. ä.), sondern ein gemeinsames Thema (im Falle von Floß z. B. Auftrieb) in dem Sinne, wie Gespräch einen Gegenstand hat.

<sup>13</sup> „Ich werde am Du. Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung“

<sup>14</sup> Alle Zitate aus der UN-BRK gemäß der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35