

Peter Rödler

## Die Forderung nach Inklusion in ihrer Bedeutung für Didaktik und Fachdidaktik<sup>1</sup>

*Seguin (1866): „.... alle Funktionen und Fähigkeiten **in der Einheit des Menschen in der Menschheit** zusammenzufassen, klar dargetan ist, ....“ (Seguin 1866, S. 164)*

### ***Das Primat der Inklusion ist nicht der Ort sondern eine ‚Allgemeine Pädagogik‘!***

Die Beschäftigung mit der Inklusion hat insbesondere seit der Ratifizierung der UN BRK (Deutschland 2009) unüberschaubare Ausmaße angenommen. Dies geschieht dabei z.T. mit äußerster Ignoranz gegenüber dem Wissen, den Erfahrungen und den Modellen, die seit den 70er Jahren im Zusammenhang mit der Bewegung für den gemeinsamen Unterricht gesammelt und entwickelt worden waren.

So stellt sich die heutige Diskussion dar, als eine Diskussion um Haltungen – die selten allein die dialektische Qualität des ‚tutti diversi, tutti equali‘ der 70er erreicht –, politische Korrektness, ‚eine Schule für Alle‘ ohne, dass dieser Position in der Regel ein Konzept oder eine Theorie unterliegt, was auch daran erkennbar wird, dass die pädagogische Aufgabe der Herstellung schulischer Normalität unter diesen Bedingungen an die jeweiligen Sonder-Inklusions-Pädagogen delegiert und so zur *sonderpädagogischen* Aufgabe wird.

Der Versuch diese Situation empirisch zu erfassen kann dabei so lange nicht gelingen, wie auch den jeweiligen Studien keine haltbaren Inklusionsdefinitionen unterliegen, so dass alles, was sich als Inklusion behauptet Eingang in solche Studien finden kann und so letztlich nur ein Tohuwabohu von Ansätzen, Positionen und Urteilen abgebildet wird, was in Verbindung mit dem Stress dem die praktisch Handelnden in dieser Situation ausgesetzt sind, letztlich die Inklusion im Wesentlichen als scheiternd darstellt.

Dass dieser weitgehend ungeplante Aktionismus in Verbindung mit dem politischen Interesse der Legitimation *UND* dem Interesse Geld zu sparen zu unhaltbaren Zuständen führt, ist an den gesammelten Beispielen des ‚*Schwarzbuchs Inklusion*‘ von

---

<sup>1</sup> Vortrag auf der 52. Dozententagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften „Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik“ Dresden, 20.-22.09.2017

„Politik gegen Aussonderung“ eindrucksvoll ablesbar (PogA 2013). Darüber hinaus bringt die Umverteilung der Ressourcen im Zuge der „Installation“ von Inklusion heute, auch über viele Jahre mit gemeinsamem Unterricht erfolgreiche Schulen in ernsthafte Schwierigkeiten.

Es zeigt sich deutlich, dass diese Probleme erst dann erkennbar und damit beherrschbar werden, wenn eine Theorie und Definition der Inklusion mit haltbaren Kriterien zur Verfügung steht. Dies soll im Folgenden geleistet und in seinen Auswirkungen auf die (Fach-)Didaktik sowie die Rolle der Sonderpädagogik reflektiert werden.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist eine Darstellung des Verhältnisses von Exklusion, Separation, Integration und Inklusion wie sie so oder ähnlich immer wieder in der Diskussion dargestellt und zum Argument des Fortschritts von der Integration zur Inklusion gemacht wurde und wird:

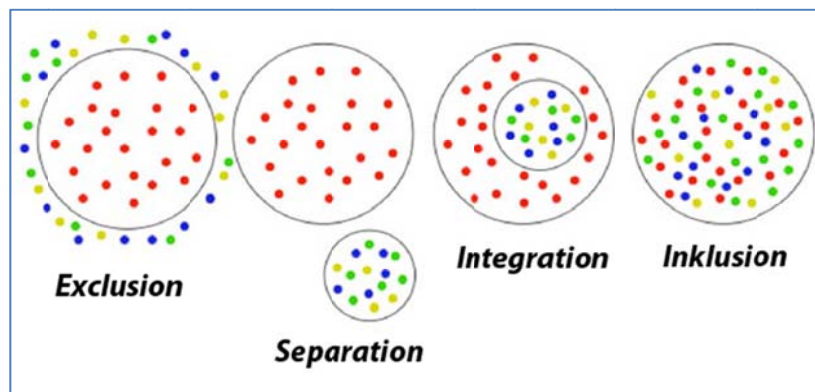


Abb. 1: (BIZEPS – Zentrum für Selbstbestimmtes Leben.)

In dieser Darstellung sind Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen oder in Sonderinstitutionen separiert und die Integration führt die getrennten Gruppen dann in einem Raum zusammen und sorgt dort für die Realisierung des *sonderpädagogischen* Förderbedarfs, der die Sichtbarkeit ‚dieser‘ Schülerinnen und Schüler ausmacht. Die Inklusion sorgt demgegenüber – ohne genauere Ausführungen wie – dafür, dass ‚diese‘ Schüler als solche (spezielle Gruppe, ‚Inklusionskinder‘) unsichtbar werden – auch ‚so sind wie wir‘ – womit die Fokussierung spezieller Bedarfe und die Benennung von zu lösenden Problemen der Pädagogik (!) in diesem Zusammenhang außerordentlich erschwert ist.

Diese Position ist sowohl geschichtlich als auch gegenwärtig falsch, da es erstens – geschichtlich – ‚die Integration‘<sup>2</sup> nie darauf angelegt hat, dass ‚ihre‘ Klientel innerhalb der Integration als Gruppe sichtbar bleibt; das ergab sich aus dem Schulsystem, das nur unter der Bedingung von Diagnosen die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stellte (das bekannte und diskutierte Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma) und zweitens diese Position euphemistisch verschleierte, dass das Schulsystem in der weiter bestehenden Form weiterhin auf Konkurrenz und Selektion von Chancen aufbaut. Basaglia e.a. benutzen für solche Argumente den Begriff ‚Befriedungsverbrechen‘ (Basaglia-Foucault-Castel 1980).

In neuerer Zeit beginnt sich dagegen eine Darstellung durchzusetzen, die – scheinbar sehr ähnlich – in ihrer Aussage in meinem Sinne aber ungleich weitergehender ist:

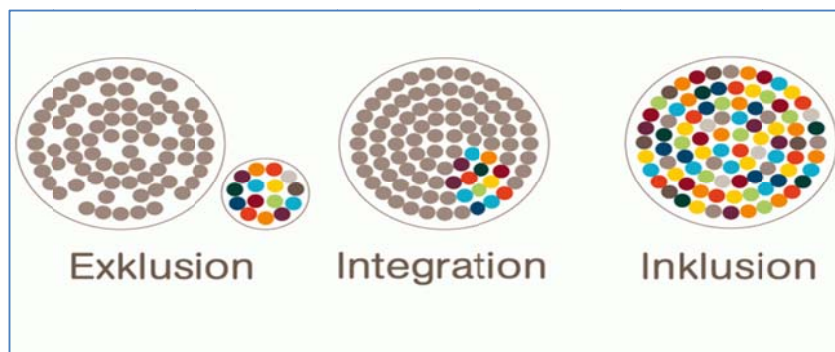


Abb. 2: (Aktion Mensch, S. 6)

Auch hier sorgt die Integration dafür, dass die ehemals exkludierten Schülerinnen und Schüler in die Gemeinschaft (re)integriert werden. Allerdings gibt es hier keine Gruppeneigenschaft, keinen Rand, der die Gruppe von den anderen Schülerinnen und Schülern trennt, sondern sie werden alleine dadurch sichtbar, dass sie in ihrer Individualität und ihren sich hieraus ergebenden pädagogischen Ansprüchen sichtbar werden. Der Schritt zur Unsichtbarkeit geht hier aber nicht über eine veränderte Sonderpädagogik, Integrations- oder Inklusionspädagogik, also auf die ehemals exkludierten Schülerinnen und Schüler bezogen, sondern die *Allgemeine Pädagogik (!)* ändert sich dahin gehend, dass auch die Regelschülerinnen und -schüler in ihrer Heterogenität und

<sup>2</sup> ‚Die Integration‘ gibt es nicht, genauso wenig wie eine besondere Inklusionspädagogik! Die Integrationsbewegung kämpfte für einen gemeinsamen Unterricht, d.h. die Integration der im vorhandenen Schulsystem tatsächlich Separierten war eben wegen der vorhandenen Gesellschaftsprozesse notwendig und keine pädagogische Maßnahme. Die dem gemeinsamen Unterricht zu Grunde zu legende Pädagogik war deshalb auch (Feuser seit den 70ern) eine *Allgemeine Pädagogik!*

*individuellen Vielfalt anerkannt und entsprechend behandelt werden!* Hier wird deutlich sichtbar:

Der Schlüssel für die Inklusion liegt in der *Änderung der Allgemeinen Pädagogik!*

Dieser Erkenntnis trägt auch die Neufassung des Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (IKFWBLehrG) vom 27. November 2015 in § 1 Rechnung: „§ 1 – Zweck: Inklusiver Unterricht ist nach § 14a Abs. 1 des Schulgesetzes (SchulG) eine *allgemeinpädagogische* Aufgabe *aller* Schulen. ....“ [Hervor. d. Verf.] (Land Rheinland-Pfalz 13.09.2017)

Hier bezieht sich das Ministerium ganz im Sinne unserer Überlegungen, in Bezug auf *alle Schulen*, d.h. auch Sonderschulen (!), erst einmal primär auf eine einheitliche *Allgemeine Pädagogik* als Referenzrahmen für alle pädagogischen Entscheidungen im Schulsystem. *DIESE ist als das Primat von Inklusion anzusehen, nicht die Entscheidung des Ortes!*

### ***Wer sind Alle? – Ein Menschenbild ohne Rest***

Traditionelle säkulare philosophische Beschreibungen des Menschenbildes konzentrieren sich auf die (Höchst-)Leistungen, die ‚den Menschen‘ ausmachen, d.h. die Möglichkeit in Freiheit bewusste, vernünftige Entscheidungen zu fällen und diese kommunikativ zu rechtfertigen. Angesichts dieser Beschreibung der Spezifik der Menschen ist klar, dass hier von einer Möglichkeit der Gattung gesprochen wird, die nicht immer und nur unter sehr guten Bedingungen überhaupt erreicht wird. Zudem wird die Ausrichtung an den – kognitiven – Leistungen des Menschen im ‚unteren‘ Segment desolat, da hier Tiere häufig zu weit aus umfassenderen Leistungen in der Lage sind, als Menschen.

Es gilt deshalb also eine Basis zu finden, die allen Menschen ohne Ausnahme gemeinsam ist, die aber auch gleichzeitig die beschriebenen Höchstleistungen begründet.

Die Antwort auf diese Frage ist, dass Menschen im Vergleich zu Tieren weitestgehend instinktfrei sind. Tiere wissen durch ihre Instinkte wozu sie auf der Welt sind und steuern ihr Verhalten und Lernen danach. Menschen wissen das nicht. Um aber

in der Welt überleben zu können – ja um diese überhaupt wahrnehmen zu können<sup>3</sup> – brauchen Menschen, wie alle Lebewesen, eine Orientierung, was in der Welt wichtig ist und was nicht. Wo kommt diese beim Menschen nun her, wenn die Instinkte hierfür nicht mehr zur Verfügung stehen? Aus dem mitmenschlichen Umfeld!

Von Geburt an werden Menschen nicht nur biologisch – Essen, Hygiene, Wärme – sondern auch mit Bedeutungen versorgt: wir sprechen mit Babys, auch wenn sie uns nicht verstehen, machen Fingerspiele, interpretieren ihr Verhalten usw. und zeigen ihnen so beginnend bei ihrem Körper ihre Welt aus unserer Perspektive (!) auf. Die Babys nutzen diese Orientierungen dann für sich und bilden so ihren individuellen Blick in die Welt aus dem Material, das ihnen geboten wird. Die sozialen Bedeutungen in ihrer Umwelt werden so in einer eigenen individuellen Kombination zu einem recht stabilen aber doch wandelbaren personalen Sinnsystem – Identität – zusammengesetzt.

Dieses Sinnsystem ist deshalb überlebenswichtig, da es den Bezugspunkt (Organisator) für die Wahrnehmungsverarbeitung darstellt, die ohne diesen zusammenbrechen würde. – Dies ist auch ein möglicher Grund für selbstverletzende Stereotypen bei beeinträchtigten Menschen: Wenn es der Umwelt nämlich nicht gelingt, einem Menschen Bedeutungen in einer passenden Form zu bieten, ist dieser Mensch, ohne diese äußere Orientierung, gezwungen, sich ein eigenes sehr körpernahes Orientierungssystem zu erzeugen, dessen Ausdruck die Stereotypen evtl. bis hin zu selbstverletzenden Handlungen sind.

Wir sehen, die Entstehung des für das Überleben so wichtigen Sinnsystems ist an eine erfolgreiche Begegnung mit anderen Menschen gebunden. Die Teilhabe an diesen Prozessen entscheidet nicht nur über die Möglichkeit vernünftiger Entscheidungen, sondern an der Basis letztlich darüber, ob ein Mensch überhaupt zum Überleben in der Lage ist, da eine völlige Verweigerung von *interpretierender(!)* Kommunikation am Anfang des Lebens tötet und auch später eine zumindest psychisch existenziell bedrohliche Situation – Isolation – darstellt.

Damit ist allen Menschen die Welt nur durch die Brille ihres jeweiligen Sinnsystems zugänglich. Da dieses eine Auswahl aus der Kultur der jeweiligen Lebenswelt<sup>4</sup> darstellt, wird dieser Mensch mit seinem Blick in die Welt für andere

---

<sup>3</sup> Die Instinkte funktionieren hier als die Kohärenz der neuronalen Prozesse herstellender Organisator. Fällt dieser Weg, ist die neuronale Organisation, grundlegend gefährdet, da das Kriterium des Übergangs von den einzelnen Reizen zu einer kohärenten Wahrnehmung der Welt, ohne diesen Bezugspunkt (Organisator) nicht mehr möglich ist.

<sup>4</sup> Rödler 2015

gleichzeitig auch zu einem Repräsentanten seiner Kultur. Ein von jeder kulturellen Tönung ‚reiner‘ Blick in die Welt ist Menschen nicht möglich.

Diese Überlegungen zeigen deutlich, dass menschentypische Inhalte immer solche kultureller Bedeutung, und damit letztlich der Austausch um Werte und Normen, sind.

Menschen realisieren sich so im und gegenüber dem gegebenen sozialen Rahmen selbst, sie bilden sich! Diese (Selbst-)Bildung ist jedem Menschen schicksalhaft eingeschriebener Auftrag. Jeder Mensch bildet sich in jedem ‚Fall‘ (!) bis in die Organisation seiner neuronalen Netze hinein (Caspary 2012, S. 114). Allein die lebendige Existenz jeweils individuell gewordener Realität beweist deren Bildung, d.h. Menschen sind, solange sie leben und unabhängig von irgend einer funktionellen Leistungsfähigkeit, grundsätzlich bildungsfähig. Die in dieser Bildung erkennbaren Anthropologie ist inklusiv! Die aus ihr ableitbaren soziokulturellen Entwicklungs- und Lebensbedingungen geboten zu bekommen, bezeichnet damit ein Recht, dass in sofern universell gültig ist, als es die Gattungsminimalia realisiert!

Die Teilhabe an solcherart Austausch von Bedeutungen ist also für jeden Menschen im engen Sinne lebenswichtig, es ist dieser Aspekt, der Inklusion realisiert. Dieser Zusammenhang begründet diese Teilhabe (Inklusion) deshalb als Menschenrecht.

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

Voraussetzung ist dafür und bleibt als zentrale Bedeutung lebenslang, der kooperativ handelnde Austausch um die verschiedenen Perspektiven aller gemeinsam Handelnden, von den Fingerspielen mit dem Baby, das ihm unsere Bedeutung seines Körpers mitteilt wie es in seinen Reaktionen darauf uns interpretierbar wird, bis hin zur Agora dem öffentlichen Diskurs um Normen und Werte.

***Folgerungen für die Bildungswissenschaften – Aspekte einer im Sinne dieser Anthropologie menschen(ge)rechten (Schul-)Pädagogik***

### *Inklusive Lernkultur*

Damit entsteht der Pädagogik im Zusammenhang mit der Forderung nach ‚Inklusion‘ der zentrale Maßstab, allen Menschen in und außerhalb der Schule Teilhabe im Sinne solcher Austauschprozesse zu ermöglichen. Dies bedeutet die Frage nach dem Sinn und der Bedeutung der jeweiligen Gegenstände dieser Arbeit, auch vor dem Hintergrund der jeweiligen kulturellen Herkunft in ihrer individuellen Brechung, zur vorrangigen Frage eines pädagogischen Handelns zu machen, das sich als ‚human‘ versteht, da es sich an dem hier vorgestellten Menschenbild orientiert.

Natürlich bleiben auch unter dieser Perspektive funktionelle Inhalte, die zur Beherrschung der (Menschen-)Welt notwendig sind, wichtig. Die vorgelegten Überlegungen relativieren aber die Bedeutung der gelernten Funktionen als wesentlicher Maßstab von Pädagogik und fokussieren, für die ‚Inklusion‘ unhintergebar, das Moment sinnbezogenen und sinnentwickelnden Lernens – letztlich der Bildung –, was angesichts des mit den Notwendigkeiten der Globalisierung begründeten funktionalistischen Lernens (Output-Orientierung) heute zunehmend aus dem Blick gerät.

Darüber hinaus korrigiert diese Sicht das Missverständnis von Lernen und Entwicklung als reiner Selbsttätigkeit. Wie in dem Modell deutlich, wird ist in dessen Perspektive sinnbezogenes und -entwickelndes Lernen immer nur relational aus dem Hintergrund anderer differenter zeitlich vorgehender Perspektiven heraus verstanden: „Ich werde am Du!“ (Buber 1965, S. 32), ist also nicht symmetrisch.

Die vorgängige Frage nach den gesellschaftlichen Bedeutungen und den hieraus generierten Sinns, von basalen Präferenzen bis hin zu theoretischen Systemen, die ja letztlich erst entscheidet, was erfolgreiches Handeln ist, ist eben nur auf der Basis einer Begegnungs- und im Falle der Pädagogik Lernkultur, d.h. eines Austauschs um die jeweilige Perspektive und Eigenart der Beteiligten im Hinblick auf den gemeinsamen (Lern )Gegenstand, zu entwickeln.

Die verschiedenen individuellen kulturellen und kognitiven Voraussetzungen der Beteiligten stellen dabei keine Abweichungen von einem angenommenen ‚Normlerner‘ dar, sondern können zu bedeutenden Perspektiven werden, die die Komplexität, Vielfalt und Tiefe des Lernens mit befördern und damit helfen, dass der Unterricht für alle Beteiligten sinnvoll und damit nachhaltig wirksam wird.

Dabei ergibt sich eine deutliche Dynamisierung der Inhalte im Detail, die nicht festgeschrieben vorhanden sein dürfen, sondern nur als anregender Rahmen

(Rahmenlehrpläne)<sup>5</sup> allgemein beschrieben, letztlich dem Prozess des Lernens und seiner Beteiligten selbst zur Ausgestaltung zur Verfügung gestellt wird. Dies bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer, sich die jeweilig evtl. sehr fremden Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu vergegenwärtigen und ihnen auf dieser Basis passende Angebote zu machen, sowie ihnen Zeit zu geben, mit ihren Perspektiven auf die Unterrichtsgegenstände zum gemeinsamen Lernen beizutragen. Die Verantwortung für diesen Prozess bleibt dabei auf Seiten der Lehrerin oder des Lehrers.

Natürlich ist die Forderung, in dieser Weise eine ausnahmslose Teilhabe an Bildung zu realisieren, außerordentlich anspruchsvoll und kann evtl. die Kompetenz eines Bildungsbereichs – Familie, Klasse, Wohn- und Arbeitsumfeld – überfordern. Hier müssen beratende und assistierende Hilfesysteme bereitstehen, die diese humane Normalität dennoch herzustellen ermöglichen.

### *Die Rolle besonderer pädagogischer Kompetenzen*

Von daher bleiben bisher als *sonderpädagogisch* bezeichnete Kompetenzen natürlich weiterhin nötig! Die Kenntnisse und Erfahrungen, die in den Sonderschulen und -institutionen gebildet wurde, ist auch innerhalb einer inklusiv arbeitenden Schule, ein nicht-beeinträchtigungspezifisches, allgemeines Menschenbild vorausgesetzt. unverzichtbar. Dabei zerfallen diese Kompetenzen in zwei Bereiche:

1. den Bereich der Erfahrungen, Pädagogik unter schwierigen Umständen mit heterogenen Gruppen individualisiert zu realisieren. Dies stellt also keine *sonderpädagogische* Kompetenz dar, sondern nur die Kompetenz Allgemeine Pädagogik unter erschwerten Bedingungen zu realisieren. Im Rahmen inklusiver pädagogischer Arbeit ergeben sich hieraus zwei Aufgaben
  - a. wissenschaftlich an der Weiterentwicklung der Theorie einer Allgemeinen Pädagogik mitzuarbeiten und
  - b. innerhalb der pädagogischen Praxis beratend und unterstützend tätig zu werden
2. den Bereich der Kenntnisse und Erfahrungen bezogen auf spezifische Beeinträchtigungen und ihre Wirkungen im Rahmen von Bildungsprozessen.

---

<sup>5</sup> Die damit verbundene Reduktion der Curricular bedeutet den Schulen eine Entlastung, die den Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern wieder Zeit gibt, entlang fundamentaler und exemplarischer Gegenstände (Klafki) im sozialen Zusammenhang forschen ihr DENKEN zu entwickeln, sich wirklich zu bilden.



Beispiele hierfür wären z.B. Kenntnisse von Kompensationsmöglichkeiten wie Gebärdensprache, Braille oder Mobilitätstraining, Unterstützungs- und Trainingsmöglichkeiten für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen, Gestaltung von Entwicklung ermöglichenden Umwelten für taubblinde Menschen, Alternative Sprachsystem (Technik und Techniken) wie auch Kenntnisse, Sprache und Bildung unter der Bedingung elementarer Ich-Entwicklung und/oder Sprachlosigkeit zu realisieren.

All dies sind Kenntnisse, die auch in einer idealen Zukunft nicht im Portfolio einer/s nicht spezialisierten Lehrerin/Lehrers erwartet werden können. Entsprechend auf bestimmte Voraussetzungen von Pädagogik spezialisiert ausgebildete und erfahrene Lehrerinnen und Lehrer könnten hier auch in dieser funktionelleren oder spezialisierteren Form beratend und unterstützend tätig werden.

Voraussetzung für diese allgemeine pädagogische Beteiligung (1.) und diesen speziellen Input (2.) wäre aber ein klares Verständnis *aller* Beteiligten, dass keine Beeinträchtigung von Menschen direkte, kausale Folgen hat, auf die direkt bezogen sonderpädagogisch angepasst gehandelt werden könnte, sondern, dass diese Kenntnisse immer nur einen Modulator einer menschlich individuellen Entwicklung betreffen. D.h. dass das konkrete pädagogische Angebot immer wieder von Neuem *allgemein* pädagogisch reflektiert und individuell komplex – biologische, psychologische und soziale individual-historische Zusammenhänge – erschlossen werden muss, was im Einzelfall fachliche und fachübergreifende Dialoge erfordern kann.

### *Ansprüche an die Fachdidaktik*

Aus der hier vorgestellten Ausrichtung des Lernens ergibt sich ein hoher Anspruch an die Fachdidaktiken. Wenn diese Lehrerinnen und Lehrern bisher sachanalytische kognitive Modelle zur Verfügung gestellt haben, gilt es nun, diese Modelle im Hinblick auf die über die kognitiven Seite hinausgehenden Aspekte der Zugänglichkeit (Sinn/Bedeutung) hin zu erweitern. Zumindest sollte als zweite Dimension neben der Sachlogik die der individuellen Aneignungshöhe berücksichtigt werden.

So kann es zum Beispiel sein, dass ein Kind, dass sich auf einer Wippe nach hinten lehnt um zu verhindern, dass ihre/seine Partner(in) auf der anderen Seite wieder nach unten kommt, im Grunde das Phänomen des Drehmoments körperlich voll erfasst hat, dies aber evtl. noch nicht ein mal beschreiben kann. Die Begründung ‚ich mache das, damit er/sie nicht runterkommt‘ wäre schon eine erste Stufe im Hinblick auf ein abstrakteres Verständnis. Eine qualitative aber verallgemeinerte Beschreibung des

Phänomens – ‚je weiter hinten was ist je mehr kann das hoch heben‘ – geht dann noch sehr viel weiter und ist gar nicht mehr so weit von der formalen Beschreibung des Zusammenhangs mit Hilfe einer Formel – höchste Abstraktionsebene – entfernt.

Diese Dimension bei allen Fachgegenständen immer erst bei der Unterrichtsvorbereitung zu entfalten, ist von den Lehrerinnen und Lehrern im laufenden Unterrichtsbetrieb sicher zu viel verlangt. *So wird die mehrdimensionale Entfaltung der vorhandenen didaktischen Modelle den Fachdidaktiken zu einer wichtigen Aufgabe im Zusammenhang mit Schritten in Richtung auf Inklusion.* Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Allgemeinen Didaktik und der Psychologie (Piaget) ist hierbei notwendig hilfreich.

### *Bildungsstandards, Kompetenzmodelle*

Ein deutliches Problem im Sinne der dargestellten Überlegungen zeigt sich bei der Anwendung standardisierter Kompetenzmodelle und der Formulierung von gestuften Bildungsstandards. Diese wirken zum Einen, da sie Menschen, die die geforderten Standards nicht erreichen, als an diesen Standards scheiternd stigmatisieren, sozial exkludierend. Zum Anderen aber unterbinden Sie den geforderten Austausch um die individuellen Bedeutungen der Lerninhalte, in dem sie diese hierarchisierend festlegen.

Für eine Bildungspolitik bzw. Pädagogik, der das verlässliche Erzeugen von Lerneffekten bei einem statistisch ausreichend großen Teil der Schülerinnen und Schüler genügt, ermöglichen solche Maßnahmen Messungen der Effektstärken von geleistetem Unterricht. Ergebnisse oberhalb ihres Erwartungshorizonts gelten dann als evident wirksam. Diese Evidenz ist aber vor dem Hintergrund der Inklusion, die eben *alle* Schülerinnen und Schüler adressiert, schon auf dieser Entscheidungsebene nicht mehr gültig! Zum anderen führt diese Beschränkung auf das Messbare zu einer deutlichen Beschränkung des Blicks eben auf die messbaren pädagogischen Inhalte.

Für Inklusive Pädagogik im Allgemeinen und erst recht für eine konkrete pädagogische Planung stellen empirisch belegte Ergebnisse deshalb eben keine Evidenzen, sondern nur mehr oder weniger große bzw. relevante Wahrscheinlichkeiten dar. Um diese Grenze zu wissen, d.h. zu wissen, dass die Aussagekraft empirischer pädagogischer Ergebnisse nicht bis auf die Ebene des einzelnen Schülers oder bis in eine spezielle konkrete Unterrichtssituation hinein reicht, ist dabei eine wesentliche Einsicht pädagogischer Professionalität.

Pädagogische Praxis und insbesondere eine, die inklusiv orientiert ist muss eben bis auf die Ebene des Individuums hin, dass heißt oft letztlich im Einzelfall reflektierend tätig werden um allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden<sup>6</sup>. Dies ermöglicht neben nachhaltigen Lernergebnissen dann eine Schulkultur des Vertrauens und der Wertschätzung in der alle Beteiligten in ihrem Eigen-Sinn willkommen sind. Die auch in einer solchen Kultur wie in allen in realen sozialen Gruppen immer auch stattfindenden, Exklusionsprozesse können so erkannt und entsprechend dem beschriebenen Menschenbild wertschätzend verhandelt werden können. Damit entspricht dieses Lernen dem beschriebenen ‚Archetypus‘ menschlicher Begegnung und gleichzeitig dem was von Humboldt unter dem Begriff der Bildung gefasst wurde.

### *Qualitätsentwicklung*

Eine Qualitätsentwicklung von Bildungsinstitutionen würde in dieser Perspektive nicht über die Messung und Sanktionierung („Ranking“) von der Erfüllung von Output-Vorgaben angestoßen sondern durch einen solidarischen Dialog, in dem die evaluierende Institution sich in die Lösung evtl. erkannter Probleme selbst mit einbindet. Zum Einen würde das dazu führen, dass es Bildungseinrichtungen im Rahmen von Gesellschaftsdiskursen wieder leichter fiele, für eine gute Grundausstattung zu argumentieren. Zum anderen würden evaluierende Kompetenzzentren Hilfen bis hin zu zusätzlichen personellen Ressourcen, wenn der Bedarf offensichtlich würde, leisten könnten. Ebenso wären kooperative Netzwerke der gegenseitigen Hilfe und Beratung zwischen verschiedenen Institutionen in einer Region denkbar. Die Bedingung für das Gelingen solcher Synergien wäre aber ein Klima des vertrauensvollen Gemeinsinns in Bezug auf die gemeinsame Bildungsaufgabe aller Beteiligten (auch der Bildungspolitik) und nicht ein Wettbewerb um Rankings und/oder den Zugriff auf die für alle viel zu knappen Ressourcen!

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

---

<sup>6</sup> Bitte denken Sie bei diesen Forderungen immer auch die parallele Forderung nach einer curricularen Entschlackung auf exemplarische didaktische Gegenstände mit! Mit der heutigen hoch redundanten Fülle an zu erwerbenden Kompetenzen ist ein solcher Unterricht kaum möglich! So gilt es auf Seiten der Bildungspolitik mit einem Rekurs auf Rahmencurricula die vorhanden Curricula auf wenige fachlich exemplarisch relevante fundamentale Aspekte zu verschlanken, die dann mit größerer Ruhe und Zeit entlang von den Lehrerinnen und Lehrern ausgesuchten und angepassten Lernangeboten entsprechend exemplarisch angegangen werden können.

Menschen. Diese würden in einem solcher Art inklusiven Modell selbstverständlich an allen Orten alle Menschen umfassen. Hieraus ergibt sich als ein bedeutender Standard für Inklusion die Entstandardisierung der Prozesse, wobei die Kohärenz der Prozesse nicht mehr durch entsprechende Outputvorgaben sondern durch normative (Inhalt/Ziel) und kooperative (Weg) Dialoge gewährleistet wird.

Diese Überlegungen mögen bei bildungspolitisch Verantwortlichen Ängste in Bezug auf ein ‚Fass ohne Boden‘ schüren<sup>7</sup>. Es zeigt sich aber deutlich, dass ein in dieser Form konzipierter Unterricht sogar in deren Perspektive – empirisch basiert – überzeugt: So punktet inklusiver Unterricht im vorgestellten Sinne mit der Berücksichtigung individueller Aneignungsniveaus – mehrdimensionale Didaktik – bei der heute so häufig genannten Studie von Hattie mit einer Eigenschaft, die an Platz 2 von 138 Unterrichtseffekten (Piagetian Programs Effektstärke (d) = 1,28!) rangiert. Auch andere Eigenschaften inklusiven Unterrichts, die Unterstützung bei Lernschwierigkeiten (Rang 7, d = 0,77), die Nicht Etikettierung von Schülerinnen (Rang 21, d = 0,61), Kooperatives im Unterschied zu individuellem Lernen (Rang 24, d= 0,59), Kooperatives im Unterschied zu konkurrentem Lernen (Rang 37, d = 0,54), Problemlösendes Lehren (Rang 20, d = 0,61) oder lautes Denken (Rang 18, d = 0,64) rangieren bei Hattie alle im vorderen hocheffektiven Bereich unterrichtlicher Effektivität. (Hattie 2009, S. 297)

### **Fazit – Forderungen und Chancen**

Ich denke meine Ausführungen zeigen überdeutlich, dass eine konsequente Inklusion ohne einen Systemwechsel in der Bildungspolitik, weg von der Individualismus-, Funktions- und Konkurrenz-Orientierung, die seit Ende der 90er Jahre im wesentlichen von der Bertelsmann Stiftung (CHE ...) in alle Bereiche des Bildungssystems mit so großer Macht eingeführt wurde, dass diese Orientierung selbst für anders denken-de Ministerien heute fast alternativlos erscheint, nicht zu haben ist.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Wobei dies angesichts der Tatsache, dass Deutschland (2008) mit seinen Bildungsausgaben von 4,55 % des BIB noch hinter Litauen, Portugal, Spanien, Bulgarien und Italien an 25. Stelle von 32 europäischen Staaten steht (der Spitzenreiter Dänemark leistet sich 7,75 % des BIB), nun vorerst nicht so bedrohlich sein dürfte. (Bundeszentrale für politische Bildung 2012).

<sup>8</sup> Dies gilt in gleicher Weise für das Gesundheitssystem und öffentliche Verwaltungen insgesamt. Interessant ist dabei, dass dieses Steuerungsmodell den Beweis seiner Wirksamkeit – im Vergleich zu traditionell gesteuerten Vergleichsregionen – bis heute nicht aufgezeigt hat, d.h. den Evidenzanspruch an sich selbst nicht stellt! Im Gegenteil hat Arvato, die im PPP (public private partnership) aktive Tochter von Bertelsmann bei der Verantwortungsübernahme der Verwaltung in Würzburg deutlich versagte (Welsch 2013).

Deutlich wird aber auch, dass Schritte in Richtung auf ein wirklich allgemeines Bildungssystem nicht alleine den zur Zeit separierten Gruppen zu Gute käme, sondern eine für alle wirksame Qualifizierung bedeuten würde, einfach weil Lernen bzw. die Förderung und Ermöglichung von Entwicklung wieder der Gattung Mensch angepasster entlang des Austauschs von Bedeutungen und nicht verdinglicht, auf quasi tierisch funktioneller Ebene, realisiert würde.

Diese Ausrichtung begründet und realisiert damit Überlegungen neu, die im Grunde seit der Aufklärung, spätestens aber seit der Reformpädagogik bekannt sind, mit der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis einen weiteren Höhepunkt hatte und heute in Bezug auf den Sinnbezug – weniger dessen relationale Grundlage! – auch von neurobiologischen Autoren deutlich vertreten wird.

Darüber hinaus taugt die hier vorgelegte anthropologische Ausrichtung aber auch generell als ein theoretischer Bezugspunkt für sozial-wissenschaftlicher Überlegungen. Die Tatsache, dass das Individuum hier voraussetzungslos (!) aus Beziehungen heraus als Subjekt gesehen wird, bedeutet eine normativ Referenz, sich der vollen Komplexität der menschlich relationalen Existenz zu stellen. Diese Position lebt von der Verschränkung der verschiedenen Perspektiven der Teildisziplinen entlang dieser gemeinsamen Grundlage. So wird innerhalb der Sozialwissenschaften eine dialektische Kohärenz möglich, die über die Bedeutungsenthaltsamkeit postmoderner Erzählungen hinaus weist. (Elkana 2000)

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

Es ist absehbar, dass das Projekt der Inklusion so gesehen in der konkreten Umsetzung sicher noch lange und immer wieder mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben wird, bis sich hierfür förderlichen Strukturen und Kompetenzen auf allen Ebenen des Bildungswesens (Lehramtsausbildung) aber auch im Gemeinwesen gebildet haben werden. Ich hoffe aber mit meinen Ausführungen beigetragen zu haben, dass das Projekt nicht schon im Ansatz auf der Ebene des theoretischen Fundaments in eine Sackgasse gerät.

## Literaturverzeichnis

- 1 Basaglia-Foucault-Castel (1980): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Hg. v. Franco Basaglia und Franca Basaglia-Ongaro. Frankfurt am Main: Europäische Verl.-Anst.
- 2 Buber, Martin (1965): Das dialogische Prinzip. 4. Aufl. Heidelberg: Schneider.
- 3 Caspary, Ralf (2012): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. 7. Aufl. Hamburg: Nikol.
- 4 Elkana, Yehuda (2000): Rethinking - Not unthinking the Enlightenment. In: Wilhelm Krull (Hg.): Debates in issues of our common future. Unter Mitarbeit von Uwe Opolka und Helen Schoop (Übers.). Göttingen: Velbrueck Wissenschaft, S. 283–313. Online verfügbar unter [http://web.ceu.hu/yehuda\\_rethinking\\_enlightenment.pdf](http://web.ceu.hu/yehuda_rethinking_enlightenment.pdf).
- 5 Hattie, John (2009): Visible learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. "Reveals teaching's Holy Grail" The Times Educational Supplement. Online-Ausg. London, New York: Routledge.
- 6 Land Rheinland-Pfalz (13.09.2017): Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (IKFWBLehrG) vom 27. November 2015. (IKFWBLehrG), vom aktuellste Fassung der Gesamtausgabe. Online verfügbar unter [http://www.schulrecht-rlp.de/index.php/Landesgesetz\\_zur\\_Stärkung\\_der\\_inkluisiven\\_Kompetenz\\_und\\_der\\_Fort-\\_und\\_Weiterbildung\\_von\\_Lehrkräften\\_\(IKFWLehrG\\_vom\\_27.\\_November\\_2015\)](http://www.schulrecht-rlp.de/index.php/Landesgesetz_zur_Stärkung_der_inkluisiven_Kompetenz_und_der_Fort-_und_Weiterbildung_von_Lehrkräften_(IKFWLehrG_vom_27._November_2015)), zuletzt geprüft am 05.01.18.
- 7 Rödler, Peter (2015): Menschengerecht – Zur Frage des 'anthropologischen Minimums' und dessen Bedeutung für die Konstitution von Subjekt, Mündigkeit und Verantwortung. In: Peter-Alexis Albrecht, Stefan Kirsch, Ulfrid Neumann und Stefan Sinner (Hg.): Festschrift für Walter Kargl zum 70. Geburtstag. 1. Aufl. Berlin: BWV - Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 451–458.
- 8 Seguin, Edward (1866): Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. nach der englischen Ausgabe des Lehrerkollegiums der Columbia Universität aus dem Jahr 1907 und nach einer ersten Übersetzung von Herinrich Neumann (Wien) bearbeitet und mit der Bewilligung der Witwe Seguins (Erstveröff.: 1866). Unter Mitarbeit von Dr. S. Kreenberger (Hg.). Wien: Verlag von Karl Graeser.
- 9 Welsch, Holger (2013): Flop mit Arvato kostet Stadt über eine halbe Million. In: *Mainpost*, 02.10.2013 (online - regional). Online verfügbar unter <http://www.mainpost.de/regional/wuerzburg/Flop-mit-Arvato-kostet-Stadt-ueber-eine-halbe-Million;art735,7710299>, zuletzt geprüft am 09.02.2014.

## 1 Internetdokument

- 10 Aktion Mensch: Förder- und Kooperationsmöglichkeiten. Online verfügbar unter <http://docplayer.org/61378514-Die-aktion-mensch-foerder-und-kooperationsmoeglichkeiten.html>, zuletzt geprüft am 05.01.2018.
- 11 BIZEPS – Zentrum für Selbstbestimmtes Leben.: Inklusionsgrafik (unter Bezug auf WIKIPEDIA - früher). Online verfügbar unter [https://www.bizeps.or.at/wp-content/uploads/2016/02/inklusion\\_wiki-132x300.jpg](https://www.bizeps.or.at/wp-content/uploads/2016/02/inklusion_wiki-132x300.jpg), zuletzt geprüft am 05.01.2018.
- 12 Bundeszentrale für politische Bildung (2012): Bildungsausgaben Europa 2008. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/europa/135809/bildungsausgaben>, zuletzt geprüft am 26.08.2014.
- 13 PogA (2013): Schwarzbuch Inklusion. Hg. v. Politik gegen Aussonderung. Darmstadt. Online verfügbar unter <http://www.politik-gegen-aussonderung.net/schwarzbuch-inklusion-2013.pdf>, zuletzt aktualisiert am Sept. 2013, zuletzt geprüft am 07.01.2018.