



**Peter Rödler**

## **Inkludiert und ent-Eignet – Verschwinden im Sprachraum**

### *Problemstellung*

Schon bei den Besuchen in Italien, dem ‚Land der Integration‘ in den 1970er Jahren, gab es Diskussionen der deutschen ‚Integrationstouristen‘ mit den Gastgebern darüber, dass sie die individuellen funktionellen Besonderheiten der neuen Mitschüler in der Klasse zum Thema machten. So wurde z.B. eine Unterrichtseinheit vorgestellt, in der einer Grundschulklasse an Hand der Geschichte eines Raumschiffschwarms, dessen koordinierendes Zentralraumschiff beschädigt wurde, ein Verständnis für die Spastiken ihres Mitschülers gegeben werden sollte, was zu massivem Widerspruch und dem Vorwurf der ‚Stigmatisierung‘ dieses Schülers führte.

Auch heute wird die ‚Unsichtbarkeit‘ eventueller Beeinträchtigungen häufig als ein wesentliches Merkmal der Inklusion beschrieben, da deren Benennung unmittelbar mit einer sonderpädagogischen Kategorisierung verbunden wird: Die Feststellung ‚Karl kann nichts sehen‘ wird sofort zu ‚Karl ist ein Blinder‘ im Sinne eines ‚Sonderpädagogik-Mangel-Syndroms‘.

Erreicht wird diese ‚Unsichtbarkeit‘ durch den Hinweis auf die ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (Prenzel) mit der These ‚Es ist normal verschieden zu sein‘ und den Verzicht auf weitergehende Definitionen. Diese leicht nachvollziehbare Definition begründet eine gleichberechtigte Anerkennung aller Menschen in Ihrem individuellen Geworden-Sein. Inklusion also keine Frage der Pädagogik sondern nur eine der Haltung, der Schulorganisation und des Rechts?

Schon wenn wir diese Forderung auf Anerkennung zu einer Forderung auf Teilhabe erweitern, wird erahnbar, dass dies nicht so leicht zu erreichen ist, wie eine allgemeine und nicht weiter definierte voraussetzungslose Forderung nach Anerkennung des Eigen-Seins oder Anders-Seins. Teilhabe eröffnet einen sozialen Raum, erfordert Begegnung und Kommunikation. Dies gelingt aber nur wenn die Voraussetzungen hierfür gegeben sind und das ist – trotz inklusiver Haltung – nicht immer ohne Weiteres der Fall.

Es ist nicht zu erwarten, dass alle LehrerInnen – ich beschränke mich hier auf den schulischen Bereich, dies gilt aber natürlich in gleicher Weise auch für NachbarInnen, BerufskollegInnen, Vereinsmitglieder ..., d.h. im außerschulischen Bereich – hierzu uneingeschränkt mit Menschen die z.B. nichts hören und sehen, evtl. kein oder nur ein sehr fragiles Ich entwickelt haben, progredient erkrankt sind, schwerste Traumata erlitten haben, in der Lage sind.

Braucht es hier dann doch, um dieses Recht zu gewährleisten, der Taub-Blinden-, der Autisten- oder der Traumatisierten-Pädagogik? Wie schon an meiner etwas

verquerten Benennung deutlich wird, braucht es hier *keine Spezialpädagogik*, wohl aber Kenntnisse, die unter diesen Bedingungen Begegnung, Kommunikation und – Pädagogik – auch Entwicklung ermöglichen. Es wird deutlich, die Adressierung von besonderen Bedingungen und Voraussetzungen auch individuellen Beeinträchtigungen unter deren Bedingung die pädagogische – nicht sonderpädagogische – Begegnung realisiert werden soll, ist notwendig.

Das ‚Unsichtbar-machen‘ von evtl. vorhandenen Beeinträchtigungen ist also nicht notwendiger Teil einer Inklusiven Pädagogik sondern eher Ausdruck eines weit verbreiteten illusionären Individualismus und Hedonismus, dem die Leidenschaft echter, tiefer, immer auch (ver)störender Begegnungen, sowie die Solidarität mit Anderen zur Last geworden ist (vgl. hierzu ausführlich: Rödler 2009). So wird Menschen durch das Verschweigen wesentlicher Aspekte ihrer Eigenart (Nicht Sonderheit) eben dieses Eigene als Voraussetzung *ihrer* Entwicklung genommen: Das didaktische Unsichtbar-werden dieser Eigenarten exkludiert diese aus dem didaktischen Verantwortungsbereich der Lehrperson und führt damit zu einer Verweigerung von Bildung!

Diesem ‚Unsichtbar-machen‘ einerseits und dem Einklagen der Notwendigkeit von Sonderpädagogik andererseits ist *gemeinsame* die Verwechslung von *Sonderpädagogik* mit besonderen Kompetenzen in einem *allgemein*pädagogischen Zusammenhang. Sie verweist auf einen Mangel dieser Positionen in und gegenüber der Inklusion an einer grundlegenden *allgemeinen* Theorie.

Ich möchte deshalb im Folgenden, nach einem kurzen Exkurs über den untrennbaren Zusammenhang von Inklusion und Exklusion, den Entwurf einer solchen Theorie liefern. Hier soll auf der Grundlage eines für *alle* Menschen *ausnahmslos* gültigen Menschenbildes eine Pädagogik entfaltet werden, die den Forderungen Inklusiver Pädagogik umfassend, für *alle* Menschen gerecht wird.

Im Spiegel dieser Theorie einer *Allgemeinen Pädagogik* ohne Rest kann dann die Rolle des im Korpus der Sonderpädagogik angesammelten Wissens für und innerhalb dieser Allgemeinen Pädagogik bestimmt werden. Ich beschließe den Text mit Überlegungen zur Bedeutung der Inklusion für die Fachdidaktiken.

#### *Exkurs: Teilhaberecht und Inklusion (zur Soziologie des Begriffs)*

Die Begriffe Inklusion und Exklusion stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis: *jede Inklusion ist gleichzeitig auch Exklusion!* Wie ist das zu verstehen:

Inklusion bezeichnet die Zugehörigkeit zu einer Gruppe *entlang eines Merkmals*. Je nach Fokus des Beobachters kann damit die Zugehörigkeit wechseln. Nehmen wir, der Einfachheit halber, keine soziale Gruppe, sondern einfach eine Menge von dicken und dünnen Dreiecken, Kreisen und Rechtecken aus Plastik in den Farben blau, rot und gelb.

Je nachdem, welches Merkmal nun adressiert wird, entstehen verschiedene Gruppen: ‚alle dünnen Gegenstände‘ inkludiert die verschiedenen Farben und Formen, exkludiert aber alle dicken. ‚Alle gelben‘ inkludiert alle gelben Gegenstände unabhängig von Form und Dicke, exkludiert aber ebenfalls unabhängig von Form und Dicke alle blauen und roten Blöcke. Natürlich können die Merkmale auch kombinatorisch gebildet werden – ‚alle roten dicken‘ oder gar ‚alle dünnen blauen Dreiecke‘ mit jeweiligen Folgen der Inklusion und Exklusion. Wenn wir in unserem Beispiel nun eine ‚vollständige Inklusion‘ realisieren wollten müssten wir von allen drei Merkmalen – Dicke, Farbe, Form – absehen, müssten aber dann, sollte hier überhaupt eine sinnvolle Aussage gemacht werden andere Diskriminierungseigenschaften benennen: ‚Alle logischen Blöcke‘ – exkludiert Kuscheltiere – oder ‚alle Dinge‘ exkludiert Lebewesen – soweit sie nicht als Ding gesehen werden – auf jeden Fall aber Elektrischen Strom, Engel oder einfach Diskussionsthemen, die offensichtlich nicht dinghafte Klassen von Phänomenen beschreiben. Es wurde deutlich:

*Inklusion ist nur vor dem Hintergrund von Exklusion auf der Basis einer Unterscheidung (Differenz) möglich!*

Die gleichen Prozesse von Inklusion und Exklusion entlang wechselnder Merkmale finden auch ständig in der Gesellschaft statt. Gesellschaften werden aus sich ständig wechselnden sozialen Systemen und ihren Subsystemen gebildet. D.h. es finden kontinuierlich Inklusions- und Exklusionsprozesse statt:

Die Vereinsmitglieder eines Fußballvereins und die die nicht dazu gehören. Innerhalb: der Vorstand und die ‚normalen‘ Mitglieder, aber auch evtl. die Mannschaft, die aus Mitgliedern aber auch Vorstandmitgliedern, evtl. sogar ‚eingekauften‘ Nicht-Mitgliedern bestehen kann. Oder alle Fußballer (unabhängig einer bestimmten Vereinszugehörigkeit), die sich für ihren Sport einsetzen. Und wiederum ganz andere Gruppenzugehörigkeiten im Beruf oder bei politischem Engagement.

Alle diese Beispiele zeigten jeweils Unterscheidungsmerkmale, die jeweils aus bestimmte Funktionen abgeleitet waren: Die Mannschaft dem bevorstehenden Wettkampf; der Vorstand zur Organisation des Vereins; die Gruppe am Fließband um einen Arbeitsvorgang kooperativ zu realisieren ... . Luhmann (2012) spricht deshalb von Gesellschaften als *funktional differenzierten sozialen Systemen*. Eine lebendige kulturell vielfältige Teilhabe am Leben einer Gesellschaft besteht also aus vielfältigen Systemwechseln, die jeweils spezifische Inklusions- und Exklusionsprozesse generieren.

Im Zusammenhang mit Inklusion kann man im Spiegel dieser Überlegungen feststellen: die *Exklusion* von Schülerinnen und Schülern aus dem Regelschulsystem hat deren *Inklusion* in das Sonderschulwesen zur Grundlage. Die Forderung nach Inklusion –

in die Regelschule – fordert umgekehrt die Exklusion aus der Sonderschule: Exklusionen sind immer auch Teilsystem Inklusionen!

Damit stellt sich aber die Frage, was die Forderung nach ‚Inklusion‘ überhaupt meint, d.h. was das Merkmal der im Sinne dieser Forderung Inkludierten ist und was die sich aus dieser Forderung (Unterscheidung !) logisch ergebenden Exkludierten kennzeichnet! Diese Frage möchte ich mit einem Gedankenexperiment klären, das in seiner Konsequenz zwar skurril, vielleicht sogar etwas zynisch wirkt, aber im Zusammenhang mit der angesprochenen Frage sehr klärend ist.

Im November 2010. machte die Rhein Zeitung mit der Schlagzeile auf: ‚Geistig Behinderte zum Gymnasium‘ (Brück 2010). Ich hoffe, es wird deutlich, dass diese Forderung, so erhoben, eine klare Polemik gegen das Projekt der Inklusion ist. Diese Frage zielt darauf ab, Eltern von potenziellen Schülern und Schülerinnen des Gymnasiums und die von geistig behinderten Kindern gleichermaßen von diesem Projekt abzuschrecken. Natürlich kann ein Gymnasium, das geistig behinderte Jugendliche aufnimmt, auch mit Zusatzkräften in der Klasse nicht einfach so weitermachen wie bisher! Würde dies versucht, würden *alle* Schülerinnen und Schüler unter dieser Situation leiden; die Bedenken beider Elterngruppen wären berechtigt!

Eine Schule, die mit einer solchen Bandbreite von individuellen Möglichkeiten und Zugängen gemeinsamen Unterricht realisieren will, kann dies sicher nicht unter der Bedingung von in Einzelstunden getaktetem Fachunterricht. Eine solche Schule muss letztlich nicht nur den Unterricht in den entsprechenden Klassen, sondern die gesamte Schulorganisation und -kultur ändern, d.h. sie wird in keiner Weise dem üblichen Schema eines Gymnasiums entsprechen, sondern muss sich in letzter Konsequenz zu einer *Schule für Alle* fortentwickeln. Nehmen wir nun aber dennoch diese Forderung als Hintergrund für unser folgendes Gedankenexperiment an:

Wenn in konkreten Institutionen über die Möglichkeit der Inklusion von behinderten Menschen diskutiert wird, geschieht dies in der Regel entlang ihrer – kognitiven – Leistungsfähigkeit: ‚*Die* gehen noch, aber *Die* nicht mehr‘. Es wäre natürlich schon ein großer Fortschritt, wenn es hieße: ‚Das schaffen wir noch, aber das nicht mehr‘, da dann wenigstens bewusst wäre, dass ‚Inklusionsfähigkeit‘ eher das Umfeld oder die Institution beschreibt, als die konkreten Menschen. Beide Aussagen haben aber gemeinsam, *es geht um die Qualität der kognitiven Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.*

Mit dieser Perspektive entsteht der Inklusion aber ein Problem, denn Eigenschaften wie Selbstbewusstsein (Schimpansen, Gorillas, Bonobos) sowie Verhaltensplanung bis hin zum Werkzeuggebrauch (was selbst Raben und Kraken zu Stande bringen) sind im Verhalten von Tieren eindeutiger festzustellen als bei schwer beeinträchtigten Menschen! Eine Orientierung bei der Entscheidung über die Teilnahme

an der Inklusion an der Leistungsfähigkeit müsste also z.B. Menschenaffen den Vorzug vor schwer beeinträchtigten Menschen einräumen. ‚Schimpansen ans Gymnasium‘, das klingt und ist deutlich absurd!

Sollte also das ‚Alle‘ bei der Inklusionsforderung eingeschränkt werden auf ein Niveau oberhalb der Leistungsmöglichkeiten, die im Tierreich vertreten sind? Dann aber entstünde ein ‚harter, nicht-inkludierbarer Kern‘, der ziemlich genau die Gruppe an menschlichen Lebewesen umschriebe, denen Peter Singer (1979) mit dem Personenstatus auch das unbedingte Lebensrecht abspricht! Dieser Ausweg, das Aufgeben der ausnahmslosen Inklusion verbietet sich damit.

Bei genauem Bedenken dieser Problematik wird aber deutlich, dass das Problem erst entsteht, wenn wir den Zugang zur Inklusion mit dem Fokus auf die intellektuellen Funktionen verbinden. Unabhängig von diesem Fokus wird deutlich, dass es sich bei diesem Vorhaben ‚Alle alles lehren!‘ immer nur um *Menschen* handeln soll: d.h. Menschen werden inkludiert, Tiere exkludiert. – Für Singer wäre dieses Vorhaben, so ohne weitere Begründung, allerdings ein klarer und ungerechtfertigter ‚Humanozentrismus‘, mit seinen Worten Speziesismus.

Es entsteht also die Aufgabe, zu definieren, was dieses ‚Alle‘ der Menschen auszeichnet, d.h. was Menschen, unabhängig von ihren intellektuellen Möglichkeiten im Unterschied zu Tieren gemeinsam haben. Dabei geht es hier weniger um ein Gegenargument gegen Singer, sondern darum, dass sich eine solcher Art *Allgemeine Pädagogik* vor dem Hintergrund, für ‚Alle‘ zuständig zu sein, eben ihrer basalen Kategorien, Kriterien und Normen, letztlich des Inhalts der der Inklusionsforderung, versichern muss.

Wenn Inklusion ‚in den Köpfen anfängt‘ so gilt es deshalb, für die Pädagoginnen und Pädagogen, jenseits aller praktischen Bedingungen, eine Theorie zur Verfügung zu stellen, die in ihren Grundlagen niemanden ausschließt und die zudem bei den oft schwierigen Entscheidungen in der praktischen Realität als tragfähiges Bezugssystem dienlich ist.

### *Allgemeine Pädagogik – Das Konzept der Inklusion*

Am Beginn unserer Überlegungen geht es als Erstes darum, einen Ausgangspunkt als Grundlage für alle weiteren Überlegungen zu finden. In der Philosophie spricht Collingwood hier von ‚absoluten Präsuppositionen‘. Dies sind die, eine Theorie grundlegenden, nicht weiter begründeten Annahmen, die deshalb von einer Art sein müssen, dass sie nicht sinnvoll bezweifelt werden können, damit von Ihnen das gesamte weitere theoretische System abgeleitet werden kann.

Bei uns geht es dabei um das Kennzeichen, das ausnahmslos alle Menschen als Menschen auszeichnet, das sie von allen anderen Gattungen unterscheidet *und das auch durch keinerlei Beeinträchtigung verloren gehen kann*, d.h. das angenommen werden muss, solange ein Mensch lebt.

Der neuerliche Bezug auf die Überlegungen Peter Singers wirkt hier sehr klärend. In seiner Bestimmung der Eigenschaft von *Personen* – humane und nicht-humane, die im Gegensatz zu Lebewesen, die die unter ‚Person‘ subsumierten Leistungen nicht erbringen, nicht getötet werden dürfen – führt er im wesentlichen die Eigenschaften eines individuellen Selbstbewusstseins und, damit verbunden, die Eigenschaft ‚Wünsche zu haben‘ ins Feld, wie gesagt Eigenschaften, die in basaler Form auch bei hoch entwickelten Tieren beobachtbar sind.

Diese ‚Person-Eigenschaften‘ sind in ihrer entwickelten Form aber auch sehr nah den Eigenschaften, die im Allgemeinen als grundlegende Eigenschaften ‚des Menschen‘, d.h. der Gattung, beschrieben werden: Bewusstsein, Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung. Dabei muss allerdings festgestellt werden, dass diese Eigenschaften in dieser entwickelten Form auch bei nicht beeinträchtigter Menschen nicht immer beobachtbar sind, da ihnen ihre Lebensbedingungen nicht erlaubt haben, diese zu entwickeln. Diese Leistungen stellen sich also in der Realität, *auch unabhängig von Beeinträchtigungen*, als offensichtlich voraussetzungsvoll und damit als für eine anthropologische Basis nicht tragfähig heraus.

Die Untersuchung scheint damit ins Leere zu laufen, der Versuch eines allgemein gültigen Humanums an der Bandbreite und Vielfalt konkreter menschlicher Existenzen zu scheitern. Meine Arbeit mit sehr schwer beeinträchtigten und tiefgreifend entwicklungsgestörten bzw. autistischen Menschen zeigt hier allerdings einen Ausweg:

In praktisch allen pädagogisch-therapeutischen Zusammenhängen mit dieser Klientel spielt eine extreme Ausrichtung an der Aufrechterhaltung von Ordnungen eine zentrale Rolle, so dass es in diesen Zusammenhängen geradezu als universelle Aufgabe erscheint, dieses Verhalten durch entsprechende Settings so zu qualifizieren, dass eine Entwicklung über diese Ordnungen hinaus möglich wird.

Dieses Verhalten, das unabhängig von spezifischen diagnostizierten Beeinträchtigungen (!) feststellbar ist, verweist auf einen Zusammenhang dieser ‚pathologischen‘ Verhaltensweise, nämlich jenseits sozial tragfähiger Beziehungen auf der stereotypen Repetition von Ordnungen zu bestehen, mit dem was alle Menschen auszeichnet.

Bedenken wir unter diesem Blickwinkel noch einmal die oben genannten ‚menschentypischen‘ Leistungen – Bewusstsein, Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung – so wird deutlich, dass alle vier implizit eine Freiheit von instinktiven Regulationen voraussetzen: Die in allen Diskursen um das Verhältnis von Tieren und Menschen akzeptierte Verantwortungslosigkeit von Tieren ist nicht einer niederen Intelligenz geschuldet – die verglichen mit sehr schwer beeinträchtigten Menschen ja wie gesagt

beobachtbar durchaus deutlich höher sein kann – sondern eben ihrer instinktiven Determiniertheit!

Diese Sicht, schon bei Trapp (1780) in neuerer Zeit bei Portmann (1951) und Gehlen (1972) vorhanden, ist also nicht neu. Ihre außerordentliche kulturtheoretisch-philosophische wie pädagogisch-therapeutisch praktische Bedeutung wurde dagegen nie ausgearbeitet und ist in den heutigen (Bildungs-) Diskursen entsprechend nicht existent.

Dabei verweist dieser Aspekt, ernst genommen, zum Einen auf die existenzielle Bedrohung in die *jeder* Mensch gerät, findet er oder sie in der Umgebung nicht ausreichend soziale Beziehungen in Form von Deutungen seiner oder ihrer selbst sowie der gemeinsamen Welt als Ersatz für die fehlende instinktive Regulation vor. Das ersatzweise Insistieren auf selbst geschaffenen Ordnungen („Stereotypen“), und seien sie selbstverletzend, von Menschen, denen dieser Zugang, aus welchen Gründen auch immer, nicht gelingt bzw. nicht ermöglicht wird, ist in dieser Lage nicht pathologisch, sondern eine kompensatorische Kompetenz (!), die den völligen Zusammenbruch des Wahrnehmungssystems verhindert.

Gleichzeitig finden wir in dieser gattungsspezifischen biologischen ‚Instinkt-Unterausstattung‘ aber auch zum Anderen die gesuchte humane Universalie, die durch keinerlei Beeinträchtigung beschädigt werden kann: was man nicht hat – Instinktorientierung – kann man nicht verlieren! Spekulativ könnte man den Grund hierfür in der These Portmanns von der physiologischen Frühgeburt des Menschen (vgl.: Portmann 1951, S. 44–47) sehen.

Diese für das Überleben allein unzureichende instinktive Orientierung bildet, wie wir sehen werden, aber für die Gattung insgesamt und damit auch für das sozial eingebundene Individuum keinen Mangel, sondern sie ist die konstitutive Grundlage für Sprache und Kultur als zentrale und kennzeichnende Eigenschaften der Gattung Mensch. *„Der unterscheidende Charakter der menschlichen Natur ist die Unbestimmtheit oder die Nichteinschränkung auf einen besonderen Trieb oder auf eine bestimmte Fähigkeit und Fertigkeit. Dieser negative Vorzug des Menschen ist die Quelle aller obigen Vollkommenheiten“* (Trapp 1780, S. 12, §6).

Menschliche Kultur ist so gesehen eine in der Evolution aufgetretene spontane Problemlösung und nicht ein Produkt von Menschen: Menschwerdung und Kulturentstehung konstituieren sich gegenseitig! D.h. unter dieser Perspektive ‚emergieren‘ die Kultur des Menschen spontan einfach aus der Notwendigkeit, diesen gattungstypischen biologischen Orientierungsmangel sozial aufzuheben.

An Stelle der fixen Bedeutung der Welt durch die gattungstypisch Instinktorientierung bei Tieren – die ja durchaus auch soziale Phänomene wie Herden, Schwärme oder gar Staaten (Bienen) hervorbringt – entstand den Menschen mit ihrer Entstehung ein kollektiver Bedeutungsraum (Sprachraum/Kultur) als Ersatz für die fehlenden Instinkte: Die biologische Unbestimmtheit des Menschen ist so gesehen die

Bedingung für die den Menschen mögliche Freiheit ebenso, wie sie die Menschen schicksalhaft an andere Menschen und Ihre Weltdeutungen bindet (vgl. hierzu ausführlich Rödler 2000, S. 151 ff).

Es zeigt sich, dass alle menschlichen Eigenschaften und Produkte (Religion, Kunst als Weltinterpretation, politische Ideologien, Philosophie, Moral, Verantwortung, Freiheit, Mündigkeit ...) ohne die Annahme einer biologischen Undeterminiertheit (Unbestimmtheit) nicht gedacht werden können, und damit aus dieser hervorgehen.

Diese ‚Unbestimmtheit‘ wird damit im Sinne der gesuchten ‚absoluten Präsupposition‘ zum unhintergehbaren Ausgangspunkt aller auf den Menschen und seine Welt bezogenen Überlegungen, Modelle und Theorien, d.h. zur zentralen Evidenz nicht nur für die Philosophie, sondern insbesondere auch für die Pädagogik, die sich ja gerade der qualifizierenden Entwicklung des Individuums in dieser gemeinsam erzeugten Welt widmet.

Gleichzeit ist im Zusammenhang mit den Thesen Singers festzustellen, dass dieser anthropologische Zentralpunkt die Unbestimmtheit im Gegensatz zu spezifisch menschlichen Potenzen wie Vernunft, Freiheit, Reflexivität ..., zu denen menschliche Entwicklung führen *kann*, keinerlei Voraussetzungen auf Seiten der Individuen verlangt. Dieser Aspekt muss deshalb als absolut, d.h. unbedingt gültig und auf alle lebenden Menschen anwendbar angesehen werden. Ausgehend von dieser Evidenz der Unbestimmtheit stellt sich das biologische Funktionieren aller Menschen jenseits sozialer Ergänzungen allerdings als außerordentlich bedroht dar.

Der Grund hierfür ist die Tatsache, dass bei jedem Lebewesen zur Generierung von nutzbaren Informationen aus den Daten, die die Sinnesreize zur Verfügung stellen, ein Bezugspunkt existieren muss, auf den hin diese Daten ausgewertet, in Informationen überführt werden. Metaphorisch verkürzt: es braucht eine Erwartung/Frage, um aus den Reizen/Daten eine Antwort/Information zu generieren (vgl.: Rödler 2000, S. 167 ff).

Bei Tieren wirkt hier der Instinkt als innerer Organisator, d.h. als Grundlage und Bezugspunkt der Wahrnehmungsverarbeitungs- und Denkprozesse. Die Notwendigkeit von Zielen, d.h. Bedeutungen, ergibt sich also nicht allein für die Orientierung von Handlungen, sondern schon auf der Ebene der Wahrnehmung, deren Kohärenz erst auf der Basis gegebener bedeutungsvoller Relationen zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ als Organisatoren des Wahrnehmungsprozesses möglich ist.

Ein kleines Gedankenexperiment soll dies erläutern und diesen inneren ‚Organisator‘ der Wahrnehmungsprozesse direkt erfahrbar machen:

Wenn Sie durch eine verkehrsreiche Stadt laufen, sind sie eigentlich ständig mit Autos konfrontiert. Sie reagieren beim Überqueren der Straße, ist keine Ampel vorhanden, auch auf sie. Dennoch könnten Sie in der Regel, wenn nicht ein sehr auffälliger oder seltener Wagen vorbeifährt, nicht sagen, an welchen Autos sie vorbei kamen oder die an Ihnen vorbeigefahren sind. Dabei haben sie diese nicht vergessen,



sondern eben nur in soweit – quasi unscharf – wahrgenommen, dass sie wussten: ‚Stehenbleiben! Da kommt ein Auto!‘ Der unbestimmte Artikel ‚ein‘ ist dabei völlig zureichend und so wird ihnen eben auch nicht mehr als eben die Information, dass ‚da was kommt‘, was sie zum Stehenbleiben bewegen sollte, bewusst.

Wenn Sie dagegen vorhaben, sich ein bestimmtes Auto zu kaufen, fahren plötzlich dauernd irgendwelche Menschen eben dieses Auto. Ihre innere Vorstellung von ihrem neuen Auto wirkt sozusagen als Kontrastverstärker um aus den vielen Möglichkeiten, die Welt zu sehen, eben immer wenn so ein Auto kommt eben diese Information bewusst werden zu lassen. Ist Ihnen der Typ des Wagen weniger wichtig, sie denken aber über die Farbe nach ... der selbe Effekt, oder eine Kombination ... usw.

Wie sie sehen, braucht die Wahrnehmung offensichtlich innere Orientierungen um aus der Vielfalt der Reize, die uns unser Sinnessystem in jedem Moment mitteilt erlebbare Eindrücke zu machen.

Dies gilt generell: damit ein Lebewesen zu einem Abbild der Welt in der Lage ist, muss eine innere Referenzstruktur von Informationen und Kriterien vorhanden sein, die diesen Konstruktionsprozess steuern. Der initiale Grund dieser Referenzstruktur sind bei Tieren deren Instinkte. Diese führen dazu, dass Tiere in ihren jeweils gattungsspezifischen Welten leben. Die Natur hat viele verschiedene Augen hervorgebracht, die funktionell an die jeweiligen Milieus und Lebensnotwendigkeiten der Tiere optimiert angepasst sind. Dennoch bringen all die verschiedenen Augen letztlich alle gleich nur Reize auf Grund der optischen Außenbedingungen und evtl. auch ihrer jeweiligen Struktur (Unterschied Facettenauge, Linsenauge) hervor. Entscheidend für das erzeugte Bild ist dagegen allein das ‚Interesse‘ des Tieres: sein Instinkt!

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

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

realisieren sich also in und gegenüber einem gegebenen sozialen Rahmen selbst. Sie bilden sich in und gegenüber dem von ihnen gemeinsam gebildeten Zeichenraum . Diese (Selbst-)Bildung ist jedem Menschen schicksalhaft eingeschriebener Auftrag ohne dessen Realisierung seine biologische Organisation, überschwemmt von ca. einer Milliarde unstrukturierter Reize pro Sekunde, zusammenbrüche.

Jeder Mensch bildet sich, wie evtl. schwer beeinträchtigt auch immer, solange er oder sie lebt bis in die Organisation seiner neuronalen Netze hinein (vgl.: Caspary 2012). 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 gerecht ist, als es die Gattungsminimalia realisiert !

Dabei ist jegliche menschliche Kommunikation ein produktiver Beitrag zur umgebenden Kultur, wie diese eine notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit menschlicher Begegnung ist. Dieser Beitrag ist auf Seiten des Kindes an keinerlei Bedingung bis auf das reine Leben selbst geknüpft, da der Impuls dieser Prozesse von den Interpretationen der Umwelt ausgeht und nicht in der kommunikativen Kompetenz des Kindes besteht : „Ich werde am Du!“ (Buber 1965, S. 32). Menschliche Sprache entsteht also sozusagen am Ohr des Hörers, nicht am Mund des Sprechers! Erst die kontrafaktische Voraus-Setzung von Sprache erzeugt die Sprecherin, den Sprecher! Die menschliche Gemeinschaft zeichnet sich so weniger funktionell als Hilfgemeinschaft denn als Interpretationsgemeinschaft aus.

Dies bedeutet auch eine überzeugende Gegenposition gegen die Argumentation von Singer, der ja ‚bewusst Präferenzen haben‘ als zentrale Bedingung dafür beschreibt, Person zu sein (vgl.: Singer 1979, S. 120 ff), einen Status, dem gegenüber auch er das Tötungstabu aufrecht erhält. Im Spiegel der hier vorgestellten Überlegungen wird klar, dass ‚Präferenzen zu haben‘ bei *allen* Menschen eine soziale Unterstellung ohne biologischen Grund ist, die allerdings auch bei allen Menschen erst ermöglicht, dass sie irgendwann Reflexivität und Präferenzen entwickeln. *In dem Singer bestimmten lebenden Menschen diese Unterstellung vorenthält erzeugt er damit das Phänomen selbst, dass er dann als Begründung für seine Position heranzieht!*

Kultur als Voraussetzung (!) und Ausdruck dieser grundlegenden Prozesse wird so den Menschen zu Ihrer Natur, zu einer symbolischen Schicht, durch die erst die natürliche Welt zugänglich wird, wie sie in ihrer leidenschaftslosen Absolutheit – ‚reine Natur‘ – verstellt wird. Die beschriebene kulturelle Wechselwirkung ist demnach also keine Leistung der Menschen, die Sie auf Grund entwickelter Kompetenzen irgendwann hervorzubringen in der Lage waren, sondern diese Wechselwirkung bildet die Menschenwelt, wie sie jedem einzelnen Menschen das Leben ermöglicht. Die Kultur ist,

so gesehen, kein Produkt der Menschen, sondern die Menschen – individuell und als Gattung – sind in gewisser Weise ein Produkt der Kultur!

„Verbo geniti verbum habent“ – „Die vom Wort gezeugten haben das Wort“

Bernhard von Clairvaux (1091-1159) (Gerl-Falkovitz 1994, S. 11)

„Alles ist Sprache“ (Dolto und Koch)

Es zeigt sich: jeder Mensch braucht die Be-Deutung der Welt durch Andere. Zu dieser, durch Andere vermittelten Welt/Natur gehört auch sein Körper und seine Persönlichkeit, d.h. seine ‚Natur‘. Erst deren kultureller Reflex ermöglicht, sich dieses Körpers und seiner Selbst nach und nach bewusst zu werden. Bedenkt man dies, so kann man Sève (Sève 1973, S. 117) folgen: „Das Individuum ist einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist.“ Teilhabe ist also nicht einmal ‚nur‘ ein Menschenrecht, sondern direkt Gattungsvoraussetzung!

Behinderung entsteht dort, wo dieses nicht oder nur eingeschränkt gelingt. Das Drama einer Existenz mit einem für die Aufrechterhaltung dieser Prozesse nicht ausreichenden Eigen-Sinn, d.h. das Zurückgeworfen-Sein auf ‚reine Natur‘, wird in den z.T. massiv selbstverletzenden kompensatorischen Ersatzleistungen von schwer beeinträchtigten wie autistischen Menschen deutlich, zu denen sie zur Aufrechterhaltung ihrer psychischen Organisation in nicht passenden isolierenden Umwelten gezwungen sind.

Hieraus folgte für Seguin schon 1866 in seinem Buch „Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode“, dass es in der Erziehung generell – bei allen Menschen – darum gehe „...alle Funktionen und Fähigkeiten...“ aus „...der Einheit des Menschen in der Menschheit...“ heraus zu verstehen und von daher die „...scheinbar zusammenhanglosen Mittel und Werkzeuge in der Erziehung...“ entsprechend aus diesem Zusammenhang heraus einheitlich zu sehen (Seguin 1866, S. 164).

Der Mensch individuell und als Gattung ist in diesen Sichten, ausschließlich relational in Beziehungen und aus diesen heraus verstehbar. ‚Kultur‘ ist hierbei nicht als Additum, eine zusätzliche menschliche (Hoch )Leistung zu verstehen, sondern als eine wirklich alle wesentlichen Aspekte seiner Existenz durchwirkende Basis. Bedingung ist ein von allen Beteiligten nutzbares Maß an Bedeutungen. Eine solche ‚gattungsgemäße‘ Gesellschaft ist wörtlich eine des gemeinsamen Sinns, des Gemeinns.

Diese Kategorie gilt natürlich auch für die Inklusion, ja sie wird zum entscheidenden Maß über deren Vorhandensein. Es geht hier offensichtlich *nicht* alleine, ja nicht einmal primär, um die Individualisierung und Differenzierung sondern es geht im Wortsinne wesentlich um einen gemeinsamen Austausch um Bedeutungen *aller*, d.h. um die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand für die Individualisierung und Differen-

zierung bedingende Voraussetzungen darstellen. Dieses zu gewährleisten wird damit zum zentralen Anspruch einer inklusiven Didaktik, d.h. es gilt die für alle Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Allgemeinen Didaktik für Alle zu garantieren.

### *Rolle des im Sonderpädagogischen Korpus angesammelten Wissens*

*„..., dass Heilpädagogik Pädagogik ist  
und nichts anderes, ...“ (Moor 1965, S. 273)*

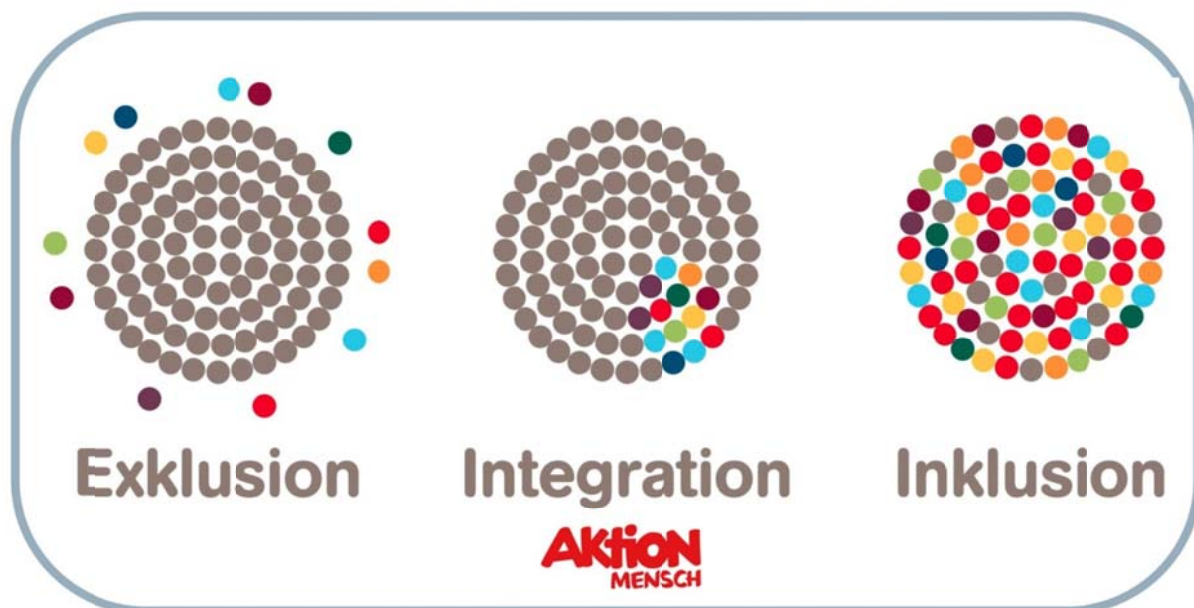
Diese Aussage Paul Moors sollte heute eigentlich selbstverständlicher Bestandteil sonderpädagogischen Denkens sein! Nichtsdestotrotz wird gerade im Kontext der Inklusionsforderung ein deutliches Insistieren auf dem Erhalt sonderpädagogischer Professionalität erkennbar. Diese Haltung ist verständlich gegenüber Inklusionsforderungen die ohne eine pädagogische Grundlage sich jenseits geforderter *Schulorganisatorischer* Maßnahmen *alleine* über das ‚Unsichtbar-machen‘ definieren, ignoriert aber gleichzeitig mit diesen die seit den 1970er Jahren erarbeiteten theoretischen Grundlagen und praktischen Erfahrungen im Sinne einer wirklich restlos *Allgemeinen* Pädagogik.

Dass diese als integrativ bezeichnet wurde, war in der Wahrnehmung und der Kritik an der bis heute dauernden Realität des schulischen Ausschlusses begründet, nicht aber in einer fortdauernd sonderpädagogisch kategorisierenden Position, wie dies heute oft der Integrationspädagogik unterstellt wird. Im Gegenteil ging es der Integration von Anfang an um einen individualisierten Unterricht, der den heterogenen Entwicklungsansprüchen *aller* Schülerinnen und Schüler gerecht werden sollte.

– Die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand, die Unterricht ja erst als den geforderten Sozialraum (s.o.) realisiert, wurde dagegen *alleine* von der materialistischen Behindertenpädagogik um Georg Feuser als notwendiges pädagogisch-didaktisches Ergänzungsmoment erkannt und theoretisch differenziert erarbeitet. –

Die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler als I- Kinder oder Förderkinder sichtbar wurden, war dagegen, wie auch heute unter dem Label Inklusion, Folge und Ausdruck des weiterhin kategorial denkenden Schul- und Bildungssystems.

Wie wichtig diese Ausrichtung der Inklusion an einer Qualifizierung *der Allgemeinen Pädagogik* für eine Entkategorisierung ist, wird in der seit einiger Zeit neu verwendeten Grafik der Aktion Mensch überzeugend deutlich:



<https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/was-ist-inklusion/>

Die ehemals Ausgeschlossenen werden hier dadurch *als Gruppe* (Kategorie) unsichtbar, dass *alle* Schülerinnen und Schüler individuell gesehen werden! Der Schritt zur Unsichtbarkeit geht hier also nicht über eine veränderte Sonder-, Integrations- oder Inklusionspädagogik 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 individuellen Vielfalt anerkannt und entsprechend behandelt werden! Kurz: *für die Inklusion muss sich die Allgemeine Pädagogik ändern!* Die theoretische Basis hierfür wurde oben erarbeitet.

Bedenkt man, dass alle hier vorgestellten Überlegungen aus ‚sonderpädagogischen‘ Arbeits- und Theoriezusammenhängen heraus generiert wurden wird, ganz wie Moor betonte, klar: in der Perspektive der Inklusion ist der weitaus größte Teil der ‚sonderpädagogischen‘ professionellen Kompetenz *Allgemein Pädagogische Kompetenz*. Bezogen hierauf ist der Diskurs in Teams zwischen regel- und sonderpädagogischen Professionellen in der Inklusion kein interdisziplinärer sondern ein innerdisziplinärer Diskurs. Die Kolleginnen und Kollegen aus der Sonderpädagogik haben – eventuell – nur mehr Kenntnisse und/oder Erfahrungen diese Allgemeinpädagogik unter besonderen Voraussetzungen zu realisieren.

Es gibt (Gesamt-)Schulen, die dieser Tatsache in sofern Rechnung tragen, dass Sie Regelschullehrerstellen mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen besetzen, unabhängig von diagnostizierten Kindern in deren Klassen, einfach um den Diskurs um die pädagogische Kultur an der Schule insgesamt anzureichern. Das geht so weit, dass

mit der Weile sogar ein solcher Kollege auch in der Schulleitung ist und dass im Falle eines als ‚sozial-emotionale Entwicklung‘ diagnostizierten Kindes die entsprechende Sonderpädagogin mit ihren wenigen Stunden im Teamteaching den Klassenunterricht übernimmt, und die Regelschullehrerin sich in dieser Zeit assistierend dem Kind widmet einfach weil sie auf Grund ihrer viel umfassenderen Anwesenheit diesem Kind eine wesentlich verlässlichere beziehungsvolle Assistenz leisten kann als die Sonderpädagogin.

Über diese dem Diktum Moors entsprechenden *allgemeinpädagogischen* Kompetenzen hinaus, beinhaltet Sonderpädagogik auch noch spezifische Kenntnisse, die sich auf die Beeinträchtigung und/oder spezifische Lebenslagen für die sie ausgebildet sind beziehen. Diese betreffen allerdings eher spezielle funktionelle bzw. Teilaspekte ohne dass allerdings aus diesen eine *Sonderpädagogik* ableitbar wäre. Nichtsdestotrotz ergibt sich in diesen Bereichen neben dem gemeinsamen allgemeinpädagogischen Diskurs im Team schon ein Kompetenztransfer im Sinne einer interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Es zeigt sich, solange Menschen nicht im Sinne einer *Sonderpädagogik* in ihrem Wesen auf ihre Beeinträchtigungen ... festgelegt und/oder gar auf eine an dieser Besonderheit orientierten Institution als Lebensraum kategorial festgelegt werden, kann, ja sollte, auf der Basis einer Allgemeinen Pädagogik, die Rolle der Beschränkungen, Beeinträchtigungen oder gesellschaftlichen Behinderungen im Leben *dieses* Menschen und seiner gewordenen Eigen-Art in den Blick genommen werden und als Teilaspekt in dem Diskurs um den Versuch diesem wie allen Schülerinnen und Schülern einen passenden Entwicklungsraum zu bieten, einen wichtigen Baustein darstellen.

Dies ermöglicht es, diese je individuell sehr unterschiedlichen und unterschiedlich wichtigen Teilaspekte im Leben der Schülerinnen und Schülern *sichtbar* werden zu lassen, ohne dass dieser Aspekt kategorial dominierend als zur totalen sonderpädagogischen Institution verkommt bzw. diese Perspektive aus Angst vor eben diesem Verkommen unsichtbar gemacht werden muss. Bedingung ist dabei immer, dass dieses Angebot grundsätzlich *allen* Schülerinnen und Schülern offensteht.

### *Inklusive Lernkultur – (Fach-)Didaktische Folgerungen*

Ein weiteres ebenfalls für alle Schülerinnen und Schüler neues ‚Sichtbar-werden‘ ergibt sich im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik/Inklusion auf der Ebene der (Fach-)Didaktik. Beginnen möchte ich mit einem Beispiel, mit dem ich zeigen möchte, was mit ‚Sichtbar-werden‘ gemeint ist:

*In einer fünften Klasse einer Gesamtschule gibt es einen nicht-sprechenden schwer beeinträchtigten Mitschüler. Jeden Montagmorgen findet obligatorisch ein*

*Wochenanfangskreis statt. Die Kinder erzählen sich hier, bevor sie den Wochenplan besprechen, was sie am Wochenende erlebt haben und wie sie sich an diesem Morgen fühlen. Jeden Montag geht dabei ein anderes Kind aus der Runde zu dem nicht-sprechenden Mitschüler und ‚leiht ihm seine Stimme‘, d.h. sie/er legt ihm die Hände auf die Schulter, fühlt sich ein und sagt der Runde wie der Schüler sich fühlt und was er wohl erlebt hat.*

Ein Beispiel gelungener Inklusion? Auf den ersten Eindruck ja; aber was würden Sie sagen, wenn Ihnen jemand die Hände auf die Schultern legen und über Ihre Befindlichkeit Auskunft geben würde? Und was wird den Mitschülerinnen und Mitschülern mit diesem Ritual an politischer Korrektheit abverlangt? Diese einfache 'Normalisierungsprobe' verwandelt das Beispiel in ein wirklich skurriles Negativbeispiel, das wieder einmal klarmacht, dass 'gut gemeint' in der Pädagogik nicht immer auch wirklich gut, sondern häufig sogar sehr schlecht gemacht ist. So zeigt sich dieses Beispiel überraschend in gleicher Weise mystifizierend wie der immer wieder als ‚defektorientiert‘ beklagte Blick traditioneller Sonderpädagogik: Unsichtbar-machen durch illusionäres Sichtbar-machen..

Was wäre statt dessen möglich gewesen, um unseren Forderungen an möglichst großer Teilhabe dieses Schülers gerecht zu werden? Ohne die politische Korrektheit des Rituals hätte immer wieder ein anderer Schüler oder Schülerin festgestellt, dass sie eben nichts spüren – außer evtl. die taktile Eigenschaft der Kleidung. Diese ehrliche Aussage hätte, ein wirkliches Interesse an dem Mitschüler vorausgesetzt, ermöglicht, dass die Klasse auf der Basis dieser Nachricht bedauernd feststellt, dass alle von allen vom Wochenende und auch die Befindlichkeit wissen, mit Ausnahme dieses Schülers.

Diese Feststellung hätte den Kindern ermöglicht, auf die Idee zukommen, ein Heft anzulegen, in das die Eltern des Jungen, kurze Berichte vom Wochenende eintragen, die dann immer von einem anderen Kind vorgelesen werden. Komplizierter aber wertvoller ist die Frage nach dem Befinden des Mitschülers. Hier können wechselnde Kinder die Aufgabe übernehmen in bestimmten Situationen besonders auf den Mitschüler zu achten und ihre Eindrücke dabei festzuhalten. Nach einiger Zeit hätte die Klasse dann die verschiedenen Notizen vergleichen und mit dem Ziel besprechen können Kennzeichen dafür zu finden, wenn es ihrem Mitschüler gut oder schlecht geht, er etwas will oder nicht.

Auf der Basis solcher gemeinsamer Vermutungen wäre es dann möglich evtl. bestimmte Vorlieben oder Probleme, bei ihrem Mitschüler zu entdecken und in ihrem Verhalten ihm gegenüber zu berücksichtigen, ihn also wirklich sichtbar werden zu lassen. So würde im Unterschied des beobachteten mystifizierenden Rituals wirklich ein echter gemeinsamer Sprachraum entstehen – wobei in diesem Fall der gemeinsame Gegenstand die Realisierung der Kommunikation selber wäre –, der sicher alle Schüler in ihrer Toleranz gegenüber fremden oder irritierenden Differenzen anderer Menschen

ebenso fördern würde wie in ihrer Sensibilität, Reflexivität und Kommunikationsfähigkeit.

Auch dieses Beispiel zeigt deutlich, dass die Grundfigur, Menschen in Ihrem Menschsein gerecht zu werden, der Dialog und die Teilhabe im Sinne des Austauschs um die jeweiligen Bedeutungen in und gegenüber dem gemeinsamen Handeln ist. Für den Unterricht wird so, wie oben erarbeitet, die Realisierung des gemeinsamen Lernens auf der Basis gemeinsamer Gegenstände zur Nagelprobe der Inklusion.

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 *mit allen Schülerinnen und Schülern* 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, für alle Schülerinnen und Schüler 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 erarbeiteten Modell deutlich wird, ist in dessen Perspektive sinnbezogenes und -entwickelndes Lernen immer nur relational aus dem Hintergrund anderer differenter zeitlich vorgegebener Perspektiven heraus zu verstehen: „Ich werde am Du!“ (Buber 1965, S. 32), ist also nicht symmetrisch.

Die vorgängige Frage des 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) allgemein beschrieben, letztlich dem Prozess des Lernens und seiner Beteiligten selbst zur Ausgestaltung zur Verfügung gestellt sind. 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 dennoch auf Seiten der Lehrerin oder des Lehrers.

Hilfreich bleibt hierbei die Allgemeine Didaktik insbesondere von Seiten der Bildungstheoretischen Didaktik Klafkis und seiner Forderung nach Reflexion der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung (vgl.: Klafki 1962, S. 16–17), wie auch der Zugänglichkeit (vgl.: Klafki 2007, S. 282–283) Rechnung getragen. Dies verweist dann allerdings wieder auf einen komplexen Zusammenhang, der jeweils angesichts der konkreten Menschen auf der Basis aller hier vorgestellten theoretischen Aspekte immer wieder neu hypothetisch rekonstruiert zur Grundlage von Planungen gemacht werden muss, die in einer Praxis münden, die dann als verantwortlich bezeichnet werden kann, wenn die Erfahrungen in dieser Praxis in die theoretische Reflexion zurückgeführt, zur Grundlage weiterer Erwägungen gemacht werden.

Dieser Reflexionszyklus macht in seiner beeindruckenden Komplexität deutlich wie intellektuell außerordentlich anspruchsvoll die Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen insbesondere aber Lehrerinnen und Lehrern mit ihrem ‚Lehrauftrag‘ ist! Pädagogisches Handeln bleibt so gebunden an einen alltäglich fortdauernden wechselweisen Erschließungsprozess, diese pädagogische Praxis ist damit – durchaus bis ins theoretische gedacht – Forschung in jedem einzelnen ‚Fall‘.

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 interdisziplinäre Hilfesysteme bereitstehen, die diese humane *allgemeine* Normalität dennoch herzustellen ermöglichen.

Aus dieser Ausrichtung des Lernens ergibt sich darüber hinaus ein hoher Anspruch an die Fachdidaktiken. Wenn die Fachdidaktiken Lehrerinnen und Lehrern bisher sachanalytische kognitive Modelle zur Verfügung gestellt haben, gilt es nun, diese Modelle mindestens um die Dimension der Aneignungshöhe zu erweitern.

So kann es sein, dass ein Kind, das 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 ist hierbei notwendig hilfreich.

Wie eine Pädagogik, die den anthropologischen Grundlagen der Menschen entspricht, ihre Aufgabe definieren kann wird an folgender ‚Beauftragung‘ von abgehenden Schülerinnen und Schülern 1929 deutlich:

„Jedes Neue ist unvollkommen;

jedes Neue findet für seine Existenz die denkbar ungünstigste Umwelt vor;

jedes Neue findet nur wenige Menschen, die es verstehen.

Zu diesen wenigen Menschen zu gehören, das sei Eure Aufgabe!“

„Unsere Schule“

Schulzeitung der Hamburger Berlinertorschule, 07.03.1929

(zitiert nach Rödler 1987, S. 301)

Ich denke, wenn wir uns die gesellschaftlichen Entwicklungen heute vergegenwärtigen wird deutlich, dass den hier vorgelegten Überlegungen, so überzeugend sie entwickelt sein mögen, mächtige Prozesse der Entsolidarisierung, des Hedonismus und von Interessen von Machteliten gegenüber stehen. In einer besonderen Hinsicht haben sich die Verhältnisse der Menschenwelt sogar grundlegend gedreht:

Wenn wir uns an die kontrafaktische Ansprache von Säuglingen bei dem Eintritt in den Sprachraum erinnern mit der diesem neuen Menschen eine Vision mit auf den Weg und vertrauensvoll, ja auf das Ergebnis gespannt, ein Freiraum gegeben wird so wird deutlich, was da weggebrochen und in die Ökonomie hinüber gewandert ist, wenn wir heute Schülerinnen und Schüler – outputorientiert – nur noch funktional wahrnehmen, Aktien und anderen Finanzderivaten dagegen das Symbolische Kapital zugestanden wird, das den Menschen entzogen wurde.

Die Inklusionsforderung im Sinne der vorgelegten Überlegungen ernst genommen, steht diesen Prozessen konträr entgegen. Inklusion realisiert sich nur in einem von allen verschiedenen gemeinsam geschaffenen Raum wechselseitig ausgetauschter Bedeutungen. Schülerinnen und Schüler erfahren damit eine alternative

Welt, in der Gemeinsinn und Eigenentwicklung eng verzahnt erlebt werden können. So entsteht mit der Ausweitung der Inklusion eine hoffnungsvolle geschichtliche Potenz. Nicht mehr, aber auch nicht weniger.

## Literaturverzeichnis

- 1 Brück, Dietmar (2010): Geistig Behinderte zum Gymnasium. Rhein Zeitung. Online verfügbar unter [http://www.rhein-zeitung.de/startseite\\_artikel,-Land-Geistig-Behinderte-zum-Gymnasium-\\_arid,170996.html](http://www.rhein-zeitung.de/startseite_artikel,-Land-Geistig-Behinderte-zum-Gymnasium-_arid,170996.html), zuletzt aktualisiert am 30.11.2010, zuletzt geprüft am 12.12.2015.
- 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 Dolto, Françoise; Koch, Sylvia (1989): Alles ist Sprache. Kindern mit Worten helfen. Weinheim: Quadriga-Verl.
- 5 Gehlen, Arnold (1972): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 12. Aufl. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion. Online verfügbar unter <http://books.google.de/books?id=xgQY8vwIFSkC&pg=PA107&lpg=PA107&dq=Hominiden+Anthropoiden&source=bl&ots=0nl-J95Bhv&sig=zRGeijU40PrWZQJfDAKagAP6hs&hl=de&sa=X&ei=5pEEVNraJaK8ygO6vIHYAQ&ved=0CBQQ6AEwAA#v=onepage&q=Hominiden%20Anthropoiden&f=false>.
- 6 Gerl-Falkovitz, Hanna-Barbara (1994): Die zweite Schöpfung der Welt. Sprache, Erkenntnis, Anthropologie in der Renaissance. Mainz: Grünewald.
- 7 Klafki, Wolfgang (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Heinrich Roth und Alfred Blumenthal (Hg.): Auswahl grundlegender Aufsätze aus der Zeitschrift die Deutsche Schule. Didaktische Analyse. 3. Aufl. Hannover: Schrödel (1), S. 5–34.
- 8 Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim: Beltz & Gelberg (Beltz-Bibliothek).
- 9 Luhmann, Niklas (2012): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 15. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 666).
- 10 Moor, Paul (1965): Heilpädagogik - Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.

- 11 Portmann, Adolf (1951): Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. 2. Aufl. Basel: Benno Schwabe.
- 12 Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Reihe Schule und Gesellschaft, 2).
- 13 Rödler, Klaus (1987): Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919 - 1933. Univ., Diss., u.d.T.: Rödler, Klaus: Schule ohne Bürokratie--Frankfurt, 1986. Weinheim: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 5).
- 14 Rödler, Peter (2000): Geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik. 2. überarb. und erw. Aufl. von: "Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen". Neuwied [u.a.]: Luchterhand (Beiträge zur Integration).
- 15 Rödler, Peter (2009): "Ihr sollt sie nicht spüren!" - Zur Ästhetisierung inhumaner Verhältnisse. In: Urs Strasser, Jan Weisser, Meike Wolters Kohler, Monika Schmon und Jürg Blickenstorfer (Hg.): Ästhetisierung der Sonderpädagogik. 44. Arbeitstagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173–184.
- 16 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.
- 17 Sève, Lucien (1973): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. 2. Aufl. Frankfurt (Main): Verlag Marxistische Blätter (Marxistische Paperbacks, 34).
- 18 Singer, Peter (1979): Praktische Ethik (Erstveröff.: 1979). 2. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- 19 Trapp, Ernst Christian (1780): Versuch einer Pädagogik. Unveränd. Nachdr. d. 1. Ausg. Berlin, 1780. Hg. v. Ulrich Herrmann. Paderborn: Schoeningh (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften).