

Inklusion und Standards – eine verständliche, aber paradoxe Forderung

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

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

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

1 Das Konzept von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Kompetenzen bilden, Qualität sichern – zur Problematik von Bildungsstandards

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

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

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

² Vgl.: BMBF 2007, S. 62 ff

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

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

⁵ Vgl. Falkovitz 1994

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

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

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

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

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

¹ Vgl. Caspary 2006

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

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

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

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

3 Input-orientierte Bildung als Alternative

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Fazit: Qualitätsmaßstäbe für Inklusion

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

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

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

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

Prof. Dr. Peter Rödler

proedler@uni-koblenz.de