

## Rolle des im Sonderpädagogischen Korpus angesammelten Wissens

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

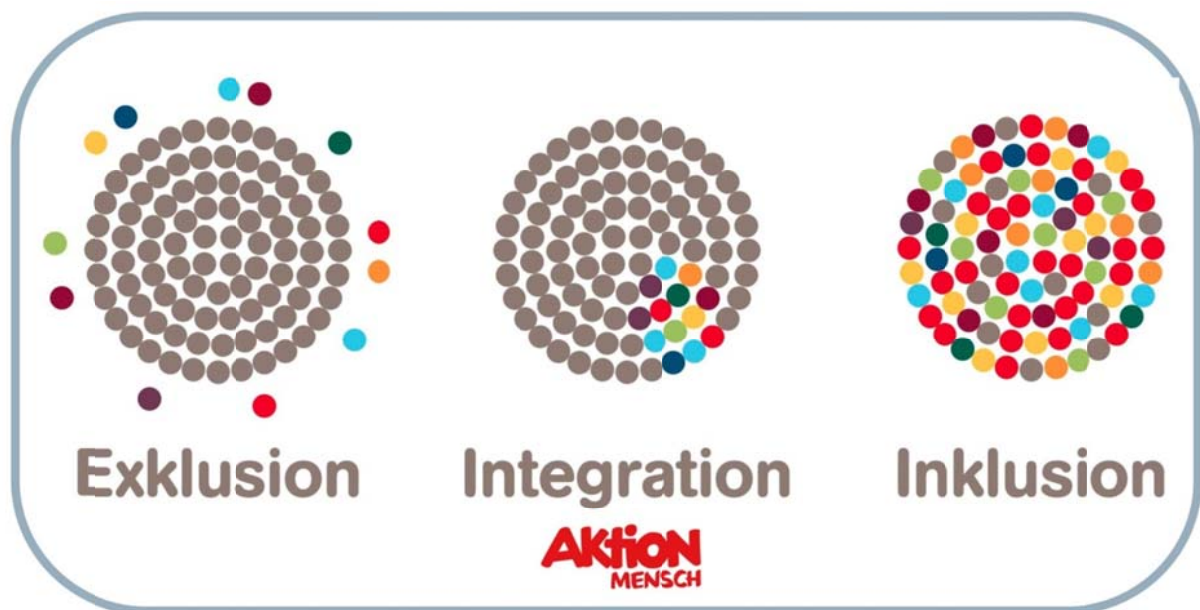
Diese Aussage Paul Moors sollte heute eigentlich selbstverständlicher Bestandteil sonderpädagogischen Denkens sein! Nichtsdestotrotz wird gerade im Kontext der Inklusionsforderung ein deutliches Insistieren auf dem Erhalt sonderpädagogischer Professionalität erkennbar. Diese Haltung ist verständlich 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 Sonderheit 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 Buber, Martin (1965): Das dialogische Prinzip. 4. Aufl. Heidelberg: Schneider.
- 2 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.
- 3 Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim: Beltz & Gelberg (Beltz-Bibliothek).
- 4 Moor, Paul (1965): Heilpädagogik - Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- 5 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).