

Georg Feuser, Thomas Maschke (Hg.)
Lehrerbildung auf dem Prüfstand

edition psychosozial

Georg Feuser, Thomas Maschke (Hg.)

Lehrerbildung auf dem Prüfstand

**Welche Qualifikationen
braucht die inklusive Schule?**

Mit Beiträgen von Marion Baldus, Ulrike Barth,
Carmen Dorrance, Christiane Drechsler, Reinald Eichholz,
Georg Feuser, Ewald Feyerer, Heinrich Greving,
Götz Kaschubowski, Theo Klauß, Thomas Maschke,
Wilfried Prammer, Eva Prammer-Semmler,
Marianne Wilhelm und Kerstin Ziemer

Psychosozial-Verlag

*Die Herausgeber danken der Pädagogischen Forschungsstelle
beim Bund der Freien Waldorfschulen Stuttgart für die finanzielle Unterstützung,
durch die die Herausgabe dieses Buches ermöglicht wurde.*

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe

© 2013 Psychosozial-Verlag

Walltorstr. 10, D-35390 Gießen

Fon: 06 41 - 96 99 78 - 18; Fax: 06 41 - 96 99 78 - 19

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung
des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet,
vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Paul Klee: »Der Seiltänzer«, 1923

Umschlaggestaltung & Layout: Hanspeter Ludwig, Wetzlar

www.imaginary-world.de

Satz: Andrea Deines, Berlin

Druck: CPI books GmbH, Leck



Printed in Germany
ISBN 978-3-8379-2300-1

Inhalt

Einleitung der Herausgeber	7
A) Grundsatzbeiträge	
Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik	11
<i>Georg Feuser</i>	
Streitsache Inklusion	67
Rechtliche Gesichtspunkte zur aktuellen Diskussion	
<i>Reinald Eichholz</i>	
B) Aspekte zum Thema	
Bedeutung des Gemeinwesens zur Ermöglichung inklusive Unterrichts	119
<i>Christiane Drechsler</i>	
Anforderungen an eine Fort- und Weiterbildungsstruktur für inklusive Schulprozesse	133
<i>Ulrike Barth</i>	
Ich sehe etwas, was Du nicht sehen kannst	151
Gedanken zum Praxis-Theorie-Verhältnis in der Ausbildung	
<i>Götz Kaschubowski</i>	

Grundfragen soziologischer und ökonomischer Dimensionen des inklusiven Unterrichts	161
<i>Heinrich Greving</i>	
LehrerInnenbildung im Umbruch	181
Aktuelle Entwicklungen in Österreich	
<i>Ewald Feyerer</i>	
LehrerInnenbildung und Inklusion in Baden-Württemberg	213
<i>Theo Klauß</i>	
Inklusive Lehrerbildung durch Einbezug »Betroffener«	229
<i>Marianne Wilhelm</i>	
Berücksichtigung von Elternkompetenzen und -perspektiven in einer inklusionsorientierten Lehreraus- und -weiterbildung	245
<i>Carmen Dorrance</i>	
Reflexion komplexer Unterrichtsprozesse	267
<i>Kerstin Ziemer</i>	
Die Bedeutung des professionellen und reflektierten Umgangs mit der »pädagogischen Beziehung«	
Interdisziplinäre Perspektiven für die Lehrerbildung und im Praxisfeld Schule aus Sicht des Arbeitsfeldes »Soziale Arbeit«	285
<i>Marion Baldus</i>	
 C) Persönliche Dimensionen, erfahrungsbezogene Beiträge	
Pädagogische Assistenz im Spannungsfeld zwischen Assistenz und Anwaltschaft – am Beispiel der Pädagogischen Assistenz für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im Schulalltag und in der pädagogischen Arbeit	311
<i>Eva Prammer-Semmler & Wilfried Prammer</i>	
Grenzerlebnisse von Lehrerinnen und Lehrern in der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis	331
<i>Thomas Maschke</i>	
 Autorinnen und Autoren	347

Einleitung der Herausgeber

LehrerInnen-*Bildung* auf den Prüfstand zu stellen, dürfte auf den ersten Blick mit der Annahme verknüpft werden, es handle sich bei diesem Band um eine Evaluation bestehender Konzepte, Curricula und Rechtsregelungen der Lehrerbildung in den deutschsprachigen Ländern, die wir mit den hier zusammengetragenen Beiträgen tangieren. Das ist nicht unser Anliegen und würde eine groß angelegte Studie notwendig machen.

Vielmehr geht es vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen zunächst einmal darum, die vielfachen Facetten und Verknüpfungen der Domäne der LehrerInnen-*Bildung* zu skizzieren. Dabei ist es unabdingbar, diesen Bereich als einen Prozess lebenslangen Lernens zu verstehen. Aus-, Fort- und Weiterbildung sind miteinander verwobene Momente eines Gesamtanliegens, das ohne einen dieser Bestandteile und einer auf lebenslanges Lernen angelegten Perspektive als unvollständig bezeichnet werden muss.

Es geht um Sach- und Methodenkompetenz – aber darüber hinaus auch um die Persönlichkeitsbildung der zukünftigen Lehrpersonen, unabhängig von fachlichen Schwerpunkten und schulspezifischen Ausrichtungen. Deshalb betonen wir hier in besonderer Weise, dass es um LehrerInnen-*Bildung* geht. Dies vor allem und, wie die letzten vier Jahrzehnte der Entwicklung der Integration/Inklusion im deutschsprachigen Raum zeigen und die Beiträge verdeutlichen, vorrangig um diese Qualifikation. Wird als ein zentrales Moment pädagogischen Denkens und Handelns akzeptiert, dass der Mensch am Du zum Ich wird, wie es Martin Buber formuliert, dann kommt einem auf Kooperation aller miteinander angelegten Unterricht und den Lehrpersonen als ein zentrales »Du« der »Ich«-Werdung (der Schüler und Schülerinnen) eine große Bedeutung und letzteren eine immense Verantwortung zu. Dabei ist Unterricht – und mithin Didaktik – das zentrale Moment der Organisation und Realisierung eines Entwicklung induzierenden Lernens für *alle*.

Unter dem hier zentralen Aspekt inklusiver Bildung ist das für alle Lernenden zu Fordernde nicht um jene heil- und sonderpädagogischen Anteile additiv zu ergänzen, die »Behinderungen« tangieren. Es geht um die Befähigung zur didaktischen Gestaltung und methodischen Umsetzung von Unterricht (a) unter Berücksichtigung der gesamten Bandbreite menschlicher Entwicklung und (b) jener körperlichen, psychischen und sozialen Bedingungsgefüge im Sinne der Ausgangs- und Randbedingungen menschlicher Entwicklung. Das erfordert fundierte Kenntnisse der diese Zusammenhänge erklärenden humanwissenschaftlichen Grundlagen und ihrer naturphilosophischen Hintergründe, die per se nur trans- und interdisziplinär angeeignet werden können. Dies bildet die Grundlage der Ausbildung hinsichtlich der zu erwerbenden Handlungskompetenzen.

Inklusive schulische Bildung setzt die Anerkennung der Unteilbarkeit der menschenrechtlichen Basis einer Bildung für alle voraus sowie die ungeteilte Anerkennung jeder Schülerin und jedes Schülers. Der Beitrag von Reinald Eichholz schließt durch die Verknüpfung rechtsphilosophischer Grundlagen mit der Pädagogik eine Lücke in der bisherigen Fachdiskussion. Auch ist Bildung nicht auf Schule als Lernort zu begrenzen, sondern bezogen auf das gesamte Gemeinwesen zu denken. Inklusion bedeutet Dialog, (reziproke) Kommunikation, Kooperation – ein das gesamte Gemeinwesen umfassender Prozess aller Beteiligten: der pädagogischen und therapeutischen Fachkräfte, der Assistenten, der Eltern, der Schüler. Theorie- und praxisgeleitete Konzepte finden ihren Platz in einer vielfältigen Bildungslandschaft, wie in regional unterschiedlichen Angeboten.

Die Entwicklung einer »Allgemeinen Lehrerbildung« für eine »Allgemeine Pädagogik« ist mehr denn je eine unabdingbare Notwendigkeit zur Humanisierung und Demokratisierung von Bildung und Gesellschaft. Diesen Prozess zu fordern und ihn inhaltlich zu unterstützen, ist Anliegen dieses Buches. Es wird daher nicht ausschließlich über notwendige Veränderungen geschrieben oder von positiven Beispielen berichtet, sondern die persönliche Auseinandersetzung der Leserinnen und Leser mit den hier inhaltlich vertretenen Blickwinkeln auf »das Ganze« angestrebt – als Anregung im Sinne eines lebenslangen Lernens.

*Georg Feuser und Thomas Maschke
Zürich und Überlingen im März 2013*



A) Grundsatzbeiträge

Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik

Georg Feuser

1. Zur Problemlage und Problemstellung

»Schwimmen zwei junge Fische des Weges und treffen zufällig einen älteren Fisch, der in die Gegenrichtung unterwegs ist. Er nickt ihnen zu und sagt: »Morgen, Jungs. Wie ist das Wasser?« Die zwei jungen Fische schwimmen eine Weile weiter, und schließlich wirft der eine dem anderen einen Blick zu und sagt: »Was zum Teufel ist Wasser?«« (Foster Wallace 2012, S. 9)

In einer Abschlussrede von 2005 am Kenyon College, Ohio, der das Zitat entstammt, geht es David Foster Wallace um die Frage, selber denken zu lernen, was er damit verbindet, über das *Wie* und *Was* des eigenen Denkens eine gewisse Kontrolle auszuüben. Das eigene Denken muss selbstbewusst und aufmerksam genug sein, um sich zu entscheiden und aus seinen Erfahrungen Sinn konstruieren zu können. Bezogen auf diese kleine Parabel betont Foster Wallace, dass er nicht der weise, alte Fisch ist, der zu erklären vermag, was Wasser ist, verweist aber darauf, »dass die offensichtlichsten und wichtigsten Tatsachen oft die sind, die am schwersten zu erkennen und zu diskutieren sind« (S. 10).

Dies scheint mir in besonderer Weise für die über die politischen Zeitverläufe hinweg mehr oder weniger im Fluss befindliche Debatte um Fragen der »Lehrerbildung«¹ zutreffend zu sein, die mit Entwicklung der Integration/Inklusion

1 In diesem Beitrag verwende ich aus Gründen vereinfachter Schreibweise grammatikalisch die männliche Sprachform. Wenn das Genus für den Sinn des Gemeinten oder das Verständnis einer Passage von Bedeutung ist, wird auch die Bezeichnung entsprechend spezifiziert.

Den Begriff der »Lehrerbildung« verwende ich in diesem Beitrag als Ausdruck für die übliche Schreib- und Verstehensweise der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung. Mit LehrerInnen-Bildung bezeichne ich i.e.S. vorläufig die Qualifikation von zukünftigen Lehrerinnen

in den letzten vier Jahrzehnten nicht nur eine spezifische Ausrichtung, sondern – so meine Auffassung – eine völlige Neuorientierung hätte bekommen müssen. Aber diese ist mir nicht wahrnehmbar. Dennoch gibt es deutliche Anzeichen einer zunehmenden Bewusstheit der Bedeutung der Lehrerbildung für das Gelingen eines Gemeinsamen Unterrichts, der Schülerinnen und Schüler, die bislang im hierarchisch gegliederten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) institutionell separiert waren. Ich bemühe dafür den Begriff der Inklusion nicht, weil dieser suggerieren würde, der »Gemeinsame Unterricht« sei quasi per se ein inklusiver. Dass es im regulären EBU Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung gibt, die dort erfolgreich lernen können, ohne dass spezielle didaktische oder gar strukturelle Veränderungen oder zusätzliche Ressourcen zum Tragen kommen müssen, stelle ich nicht in Abrede. Nur: Ich würde zur Beschreibung dieses Sachverhaltes weder den Begriff der Integration noch den der Inklusion heranziehen. Solches ist seitens der Lehrpersonen, denen die Anerkennung solcher Schüler möglich ist, im Rahmen ihres Qualifikationsprofils und Kompetenzrepertoires zu bewältigen. Auch wird ihr historisch entwickeltes Rollen- und Machtdispositiv im Sinne von Foucault dadurch nicht infrage gestellt und trotz allen Geredes von einem durch Integration/Inklusion stattfindenden oder stattgefundenen Paradigmawechsel (Feuser 2000b) hat bislang eine praxiswirksame Revision der Praxis bewirkenden Denkstile (Fleck 1980) nicht stattgefunden. Wenn Dispositive und Denkstile der Lehrpersonen durch beeinträchtigungs-, behinderungs- oder migrationsbedingte Abweichungen bestimmter Schülerinnen und Schüler infrage gestellt werden, dies als bedrohlich empfunden wird und der Verlust der rollenspezifischen Handlungskompetenzen droht, d. h. die auf das System (Bildungsinstitution) und seine Inhalte (Curricula, Fächer) ausgerichtete Ausbildung und Erfahrungswerte nicht mehr tragen, wird das Prozedere der Ausgrenzung aus dem Regelsystem und der (sichere) Einschluss in ein Sondersystem in Gang gesetzt. Die Integrations-/Inklusionsentwicklung hat bereits als »Reintegrationsgruppen« bezeichnete Sonderklassen hervorgebracht. Durch das Entfernen eines nicht mehr der Anerkennung durch die Lehrpersonen werten Schülers aus der Institution, in der er, dann freundlich formuliert, nicht hinreichend lernen kann oder gar überfordert ist, wird das wenig variable Dispositiv wieder positiv balanciert. Anders (und nicht verblümt) gesagt: Der Schüler wird als am falschen Platz identifiziert und nicht die Lehrperson. Dies hat, wie ich es oft erfahren musste, die Folge, dass dann in Kürze eine andere Schülerin oder ein

und Lehrern, durch ein entsprechend völlig neu zu entwickelndes und zu gestaltende Studium eine subjektwissenschaftlich begründete »Allgemeine Pädagogik und Entwicklungslogische Didaktik« im Unterricht zu praktizieren, einbezogen alle Bildungsbereiche eines lifelong-learnings und insbesondere die Frühe Bildung, die die eigene Veränderung im Sinne der Anerkennung eines jeden Menschen als gleichberechtigtes und gleichwertiges Individuum und als in ihrer/seiner Geschichte sinn- und systemhaft handelndes Subjekt.

anderer Schüler zum nicht mehr tragbaren »Fall« wird. Es wäre mit Bezug darauf durchaus zu folgern – und begründet aus meiner Sicht zu Teilen auch eine gegen Ende des vierten Jahrzehnts ihrer Entwicklung kaum noch qualitativ vorankommende Integration/Inklusion – dass erst unter der Voraussetzung, dass kein Sonderschulsystem mehr zur Verfügung steht, in das hinein ausgegrenzt werden kann, das Aufbrechen des dahinter wirksamen, kollektiv verankerten Habitus möglich wird – zwar nicht aus Überzeugung, sondern mangels Alternative.

Die Bemühungen in den Sektoren Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sind überwiegend auf eine weitere Ausdifferenzierung, Spezialisierung und Effizienzsteigerung der beruflichen Tätigkeit der Lehrpersonen nach Maßgabe der Funktionsweisen der hierarchisch organisierten und vertikal gegliederten Bildungsinstitutionen ausgerichtet. Damit können die Dispositive sowohl der Diskurse wie der Rollenfunktionen und Machtverhältnisse nur äußerst begrenzt und keineswegs hinreichend im Sinne der für Integration und Inklusion erforderlichen Veränderungen beeinflusst werden.

Erforderlich wird eine LehrerInnen-Bildung, deren Konzeption aus dem Grundverständnis des Gedankens der Integration und Inklusion im Feld der Pädagogik heraus entwickelt wird. Damit meine ich

- die Vermittlung einer *Allgemeinen* (ich setze zum besseren Verständnis hinzu: nicht ausgrenzenden, das Lernen in und durch Kooperation aller mit allen ohne Reduktionismus der Bildungsangebote ermöglichenden) *Pädagogik* auf der Basis einer an der Logik der menschlichen Entwicklung und eines diese induzierenden Lernens orientierten Didaktik als Analyse- und Reflexionsrahmen aller Komponenten, die einen auf den entsprechenden humanwissenschaftlichen Erkenntnissen basierenden subjektwissenschaftlich fundierten Unterricht ausmachen. Ich verstehe dabei
- unter Integration die Exklusion aller in heil- und sonderpädagogischen Bildungsinstitutionen inkludierten Kinder und Jugendlichen aller Arten und Schweregrade von Beeinträchtigungen im physischen, psychischen und sozialen Bereich und
- unter *Inklusion* die Realisierung ihrer Erziehung und Bildung in gleichberechtigter und gleichwertiger Teilhabe an einem gemeinsamen Unterricht, der sich in uneingeschränkter Anerkennung aller an den auf die nächste Zone ihrer Entwicklung gerichteten Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen orientiert.²

2 Wenn ich in diesem Beitrag von Unterricht spreche, verstehe ich unter diesem Begriff im Sinne Vygotskijs ein Entwicklung induzierendes Lernen durch und in Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2013c), das auf die nächste Zone der Entwicklung einer/s Lernenden gerichtet, für alle Altersstufen zutreffend und nicht nur auf die Lehrtätigkeit in Bildungsinstitutionen bezogen ist.

Damit möchte ich eine deutliche Unterscheidung zu einer Lehrer(aus)bildung treffen, die zukünftige Lehrpersonen primär darin qualifiziert, im bestehenden EBU, bezogen auf den in Fächern gebundenen Stoff, die Schüler effizient zu unterrichten, denen es gelingt, sich diesem System hinreichend anpassen zu können – unter Ausgrenzung derer, die diese Anpassungsleistung nicht erbringen können. Diese Sichtweise wird großen Widerspruch hervorrufen, denn das Dispositiv der Diskurse und Rollenfunktionen der in den Ausbildungsstätten Lehrenden und Lernenden wird weitgehend einmütig betonen, dass ihr ganzes Tun und Streben dem Wohle der Kinder und Schüler gewidmet ist, was ich als Absicht auch nicht infrage stelle. De facto geschieht das aber in Referenz zum etablierten EBU (sonst würde dieses nicht funktionieren bzw. es müsste die Etablierung der Integration/Inklusion in einem Zeitraum von knapp vier Jahrzehnten längst vollzogen sein). Absicht und funktionelle Wirklichkeit trennt ein unüberbrückbarer Widerspruch. Damit dürfte es auch zu tun haben, dass das im Rahmen des Socrates-CDI-Projekts INTEGER entwickelte »Curriculum zur Verankerung der Inklusion in der grundständigen Lehrerbildung«, das seit 2001 vorliegt, bislang keine Umsetzung gefunden hat. Auch das Curriculum für ein postgraduales MA-Studium auf modularer Basis zum Erwerb eines Masters in Inclusive Education des EUMIE-Projekts (European Master of Inclusive Education) blieb seit 2004 bis heute weitgehend ohne Resonanz (Feyerer 2004)³. Beide Ansätze entsprechen im Grundsatz den vorstehend genannten Anforderungen an eine Bildung in Sachen Inklusion, die selbstverständlich die Handlungsseite einschließt. Ich komme später auf diese Ansätze zurück.

Es ist nicht die Absicht dieses Beitrages, die Geschichte der Lehrerbildung (Németh/Skiera 2012) und in diesem Prozess die mit ihr z.B. in Deutschland verbundenen Wirkfaktoren wie die Kultushoheit der Länder und die damit verknüpften politischen Orientierungen und resultierenden Rechtsregelungen oder die Bemühungen der Studienstätten der Lehrerbildung an Akademien, Hochschulen und Universitäten nachzuzeichnen. Das wäre bei aller Bedeutung eines solchen Unterfangens für alle deutschsprachigen Länder die Aufgabe eines umfassenden Forschungsprojektes. Hier soll der Thematik folgend die Frage nach dem Qualifikations- und Kompetenzerwerb für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik aufgeworfen werden, mit der es um ein Lernen durch und

3 Das Curriculumentwicklungsprogramm EUMIE (European Master in Inclusive Education) befasst sich in gleicher Weise wie das INTEGER-Projekt mit Fragen einer Grundausbildung für Integration/Inklusion; EUMIE ist allerdings ein postgraduales Masterstudienprogramm. Es kann für die Konzeption einer inklusiven LehrerInnen-Bildung wertvolle Hinweise und Orientierungen geben. Kontakt und Bezug: Prof. Dr. Ewald Feyerer, Päd. Hochschule OÖ, Institut Integrative Pädagogik, Kaplanhofstrasse 40, A-4020 Linz. Kontaktmöglichkeiten zu beiden Projekten: Prof. Dr. Ewald Feyerer, Kaplanhofstr. 40, A-4020 Linz; Mail: ewald.feyerer@ph-ooe.at

in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2013) geht. Dies erfordert eine Weitung des Blicks über die unterrichtenden Lehrpersonen hinaus auch auf therapeutisch qualifizierte Fachkräfte und auf die für personale und/oder advokatorische Assistenz im Unterricht zu qualifizierenden Fachpersonen. Die Realisierung einer inklusiven Schule erfordert eine temporär flexible interdisziplinäre, eine disziplinäre und eine stabile multiprofessionelle Kooperation aller Fachkräfte. Blickt man allerdings auf die unter Inklusion firmierende Praxis und erinnert die eingangs zitierte Parabel, scheint es Wasser überhaupt nicht zu geben, aber – und das ist das Paradox – eine große Anzahl an Fischen, die darin schwimmen.

2. Dilemmata

Zu den schon skizzierten Problemlagen lassen sich aus einer Vielzahl an Faktoren einige Momente skizzieren, denen zentrale Dilemmata geschuldet sind, mit denen eine auf die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik befassende LehrerInnen-Bildung konfrontiert sein wird.

2.1 Kontrollverlust

Fakt ist, dass es die Pädagogik und die Heil- und Sonderpädagogik über vier Jahrzehnte der Integrationsentwicklung im deutschsprachigen Raum nicht zu einem human- und subjektwissenschaftlich fundierten Konsens hinsichtlich der pädagogischen Bedeutung und schul- und unterrichtsbezogenen Relevanz der Begriffe Integration und Inklusion in der Weise geschafft haben, dass heute eine klare und entsprechend eindeutig mit den bildungspolitisch Verantwortlichen zu verhandelnde Leitlinie zur LehrerInnen-Bildung für inklusiven Unterricht vorliegen würde. Eines inklusiven Unterrichts, der die heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisse über menschliches Lernen und menschliche Persönlichkeitsentwicklung erziehungswissenschaftlich verdichtet und pädagogisch in Feldern des Unterrichts realisiert, bedürfen alle Kinder und Jugendlichen in unseren Bildungsinstitutionen. Es dürfte heute niemand mehr die Augen davor verschließen, dass es, wie streng man auch immer kategorisiert und selektiert, eine homogene Gruppe Lernender nicht zu erreichen ist, da der Mensch selbst nur und ausschließlich als einzigartiges und einmaliges Individuum existiert und nie eine mit einem anderen Menschen identische Biografie, eingeschlossen die Lern- und Entwicklungsgeschichte, aufweisen kann und wird. Wo immer Menschen zu welchen Zwecken auch immer zusammenkommen, sich gruppieren und kooperieren, stellt sich stets nur die Frage nach ihrer *Vielfalt* und *Differenz*, ist pädagogisch also immer von *Heterogenität* auszugehen und diese Kern der zu bewältigenden päd-

gogischen und zu lösenden unterrichtlichen Fragestellungen. Die Faktizität von Vielfalt und Differenz im Sinne der Heterogenität von Lerngruppen ist ein nicht verhandelbares Moment in Bildungsprozessen aller Art. Relevant ist sozusagen nur die Frage der Bandbreite an Vielfalt und Differenz, die nicht im Sinne einer ›Streuung‹ deskriptiver Statistik behandelt werden kann, die von einem Normwert aus die Verteilung um einen Lageparameter herum bestimmt. Solche Prozesse führen direkt in die Normierung und Standardisierung von Unterrichtsinhalten, die von Schülern eines bestimmten Alters, einer bestimmten Schulbesuchsdauer und einer bestimmten Schulstufe in einer bestimmten Schulform zu erbringen sind. Das negiert im Kern die sich durch die menschliche Einmaligkeit begründende Vielfalt einer Gruppierung und die menschliche Einmaligkeit als solche. Sämtliche Parameter, die mit Schule und Unterricht verbunden werden, wie z.B. Jahrgangsklassen, Zuordnung von Lehrinhalten zu Schulstufen und Schulformen, Ziffernbenotungen, Sitzenbleiben und Schulverweise sind diesem Phänomen geschuldet und legitimieren sich aus diesem. Sie haben rein gar nichts mit einem Entwicklung induzierenden Lernen zu tun, das generell als *Unterricht* beschrieben werden kann. Das verdeutlicht, dass die in der vorliegenden Fachliteratur zu Intergations- und Inklusionsfragen viel beschworenen pädagogischen Ansätze der Vielfalt, Differenz und Heterogenität eines zentralen Momentes entbehren – ihrer subjektwissenschaftlichen Grundlegung! Sève (1973) fasst das in nicht zu übertreffender Eindeutigkeit wie folgt zusammen: »Das Individuum ist *einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist« (237). Die dazu umfassend vorliegenden Schriften und Diskurse der (kritischen und materialistischen) *Behindertenpädagogik* (Feuser 1995; Jantzen 2007; Reichmann 1984), die in Verkennung ihrer subjektwissenschaftlichen Grundlegung noch immer mit der Heil- und Sonderpädagogik gleichgesetzt wird, bleiben weitgehend ignoriert.⁴

2.2 Restriktion und vauseilender Gehorsam

Der Kontrollverlust der Pädagogik über die Begriffe Integration und Inklusion und ihre im Mainstream der Diskurse bestehende Unschärfe kennzeichnet ein hochgradiges fachwissenschaftliches Versagen. Dies mit Blick auf die im Artikel 5 (Absatz 3) des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland garantierte Freiheit

4 Zahlreiche Grundlagen dazu finden sich in den zehn Bänden des *Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation* (Hg. von Beck, Feuser, Jantzen & Wachtel, Stuttgart 2009–2013); besonders auch in den Bänden 3, Bildung und Erziehung, 4, Didaktik und Unterricht, 7, Entwicklung und Lernen und 10, Emotionen und Persönlichkeit.

der Wissenschaft, Forschung und Lehre. Bezogen auf diese wäre es Aufgabe der Pädagogik, in wissenschaftlichen Diskursen den fachlichen Gegenstand zu definieren, daraus ableitend zu bestimmen, welcher Qualifikationen und Kompetenzen es bedarf, den (erkenntnis-)theoretischen und erkannten (empirischen) Gehalt in Anwendung zu bringen, d. h. in (Unterrichts-)Praxis umzusetzen, diese zieldefiniert zu evaluieren, die empirischen Erkenntnisse in die Theorie zurückzuvermitteln und, falls erforderlich, entsprechend umzusteuern. Diese Prozesse kennzeichnen den Kern pädagogischen Handelns, der mit dem Begriff der Didaktik gefasst werden kann. *Didaktik* verstehe ich ihrer Funktion nach allgemein als einen erziehungswissenschaftlichen Operator, der die Transformation der Dialektik von »Bildungs- und Gesellschaftsfragen« in die konkrete Erziehungs- und Unterrichtspraxis und die Transformation der dort entstehenden empirischen Erfahrungen in die erziehungswissenschaftliche Reflexion und Theoriebildung zu leisten hätte (Feuser 2011b). Diesen Prozessen nachrangig, in einem zweiten Schritt, können ergebnisbezogen darauf dann die Strukturfragen (z. B. bezogen auf Schulformen, Schul-/ Sonderschultypen, Jahrgangsklassen, Fächerunterricht) und die Ressourcenfragen (z. B. LehrerInnen-Teambildung, Co-Teaching, Kooperationsfragen, therapeutische Erfordernisse, Assistenzen) bestimmt werden. Ein dritter Schritt müsste, ausgehend vom bestehenden EBU (z. B. im Sinne eines definierten Zeitplans), die Schritte festlegen, um in allen relevanten Bereichen des EBU *von der Segregation durch Integration zur Inklusion* zu kommen. Dieser Prozess wäre wiederum entsprechend der Zielvorgaben zu evaluieren und – je nach Erfordernissen – zu korrigieren und zu optimieren. Nicht einmal die zahlreichen bundesdeutschen Schulversuche der 1980er Jahre konnten auch nur in Ansätzen das Erfordernis einer insofern administrativ vorgabefreien Schulversuchspraxis realisieren, dass diese Transformationsprozesse von der Segregation zur Inklusion hätten umfassend ausgelotet werden können; selbstverständlich unter Einbeziehung *aller* Arten und Schweregrade an Beeinträchtigungen des Lernens, der psychischen Entwicklung und der Persönlichkeit von Menschen über alle Altersstufen hinweg (Erzmann 2003; Schnell 2003).

Damit kann ein weiteres paradox wirkendes Dilemma der Integrations-/Inklusionsentwicklung benannt werden: Die restriktiven staatlichen Vorgaben und Kontrollen seitens der Bildungspolitik und die Mechanismen einer willkürlich agierenden Bildungsadministration bis in kleinste lokale Vorgaben hinein. Unzureichende Ressourcen der Schulforschung und Unterrichtsentwicklung wirken sich zusätzlich verhindernd aus. Schulversuche zur Integration/Inklusion ermöglichen einerseits, die bestehenden Rechtsregelungen des EBU außer Kraft zu setzen und neue Verfahrensweisen zu erproben, andererseits sind sie im Sinne der *Maxime* »teile und herrsche« der beste Garant, Veränderungen des Gesamtsystems zu vermeiden. In Deutschland wurde kein Schulversuch in Sachen Integration nach dessen Ablauf als Regelkonzept übernommen.

Beide Momente, dass die Wissenschaft ihre Aufgabe nicht autonom wahrgenommen und die Politik die verfassungsrechtlich garantierte Freiheit von Wissenschaft

und Forschung nicht ermöglicht bzw. nur unter restriktiven Bedingungen zugelassen hat, die die grundgesetzlichen Vorgaben konterkarieren, dürften dazu geführt haben, dass auch bezogen auf die Entwicklung von Qualifizierungskonzepten von vornherein die Faust'sche Gretchenfrage erst gar nicht gestellt wurde; hier die nach den Strukturfragen. Mittels der in der Pädagogik über alle Systeme hinweg historisch zum kollektiven Habitus gewordenen Haltung eines vorseilenden Gehorsams der in diesen Systemen Tätigen, werden in die Versuche einer inklusiven Erziehungs- und Bildungspraxis mehr oder weniger alle Systemkomponenten des bestehenden (auch in Sondersysteme) ausgrenzenden EBU. Ich betone noch einmal den zu beachtenden Unterschied zwischen einer auf die Inklusion in allen pädagogischen Feldern ausgerichteten LehrerInnen-Bildung und den Strategien, wie das EBU in ein inklusives überführt werden kann. Es ist die Quadratur des Kreises, wenn von Integration/Inklusion gesprochen wird und Menschen aufgrund der Art und/oder des Schweregrades ihrer Beeinträchtigungen weiterhin ausgeschlossen werden und in Sondersysteme verwiesen bleiben. Damit hat das Ganze schon sein Ende gefunden, ehe es als solches, das es vorgibt zu sein, überhaupt zu existieren begonnen hat.

In das fachwissenschaftliche Vakuum, das die Pädagogik im gesamten Bildungssystem hinsichtlich subjektwissenschaftlicher Fundierung ihrer Konzepte, Theoriebildung und Praxis dadurch hinterlässt, dass sie die strukturelle Verfasstheit des etablierten EBU geradezu als naturgegeben und überzeitlich gültig erachtet und in untergebenem vorseilendem Gehorsam sich nicht erlaubt, dieses in seinen menschenverachtenden Positionen nicht mehr zu bedienen und – ich sage es einmal so – eine ungebrochen vom Kind ausgehende und dessen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten dienende Pädagogik zu entwerfen und zu praktizieren, stoßen heute vor allem die Neurowissenschaften und (man höre) die Philosophie. Es dürfte gerade die jüngst in Gang gekommene Debatte um das Buch des Philosophen Richard David Precht (2013a) »Anna, die Schule und der liebe Gott«, in dem er seine Entrüstung über das deutsche Bildungssystem zum Ausdruck bringt, wie auch in einem umfassenden Interview in *Die Zeit* (2013b) zu lesen ist, hinreichend gegenwärtig sein. Die heute im deutschsprachigen Raum renommierten Neurowissenschaftler (Caspary 2009; Hermann 2009; Hüther 2012a, b; Jäncke 2009; Roth 2013; Spitzer 2010 – um nur auf einige Publikationen aufmerksam zu machen) listen seit Jahren hinreichend, z. T. auch gut belegte, Argumente für die Notwendigkeit eines durchgreifenden strukturellen Wandels des EBU. Dies ganz jenseits einer integrations-/inklusionsverdächtigen Sichtweise. Dass vieles an ihren Ausführungen sehr kritischer Reflexion zu unterwerfen ist, steht nicht infrage (Hasler 2012). Diese muss aber mit sachlich fundierten Argumenten geführt werden und nicht aus dem Bauch heraus in Abwehr von Positionen, die die eigenen Verdrängungsmechanismen und Uninformiertheit offenlegen, geschehen. Eine Neurodidaktik (Herrmann 2009) kann es aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht geben, aber didaktische Fragestellungen können und müssen unter

Rückgriff auch auf neurowissenschaftliche Erkenntnisse reflektiert werden, was die Kulturhistorische Schule schon in der ersten Hälfte des 20. Jhd. geleistet hat (z. B. Vygotskij 2003; Jantzen/Holodynski 1992). In ihrer Herrschaftsförmigkeit lässt sich die Pädagogik nicht nur von anderen Disziplinen die Butter vom Brot nehmen, sondern hält um den Preis, dass Lehrpersonen in der Praxis an ihren inneren Widersprüchen selbst krank und arbeitsunfähig werden, ein humanwissenschaftlich nicht mehr vernünftig und rational zu begründendes Bildungssystem aufrecht, aus dem nicht nur die »Unangepassten« ausgeschlossen, sondern alle in ihm Lernenden in ihren Entwicklungspotenzialen massiv eingengt und beschnitten werden.

2.3 Die Integration der Selektion in die Inklusion

Diese skizzierten Prozesse laufen sehr subtil ab und imponieren durchaus als Ausdruck des sogenannten gesunden Menschenverstands. So z. B. wenn Prof. Dr. Hans Wocken, ehem. Universität Hamburg, dessen Verdienste um die Entwicklung der Integration unbestritten sind und der mit einem Schulversuch in Hamburg die Integrationsentwicklung von Anfang an begleitet und unterstützt hat (Wocken/Antor/Hinz 1988), in einem Interview der *Frankfurter Rundschau* vom 8.11.2011 auf die Frage »Würden Sie tatsächlich die Sonderschulen auflösen?« ausführt: »Wenn ich entscheiden könnte, dann blieben in Deutschland nur sehr, sehr wenige für eine sehr kleine Gruppe von Kindern mit schweren Behinderungen übrig.«⁵ Das propagiert und produziert eine Restsonderschule. Sie muss als das schlimmste Ergebnis bezeichnet werden, das Integration/Inklusion überhaupt zeitigen kann. Es erinnert an die sogenannten »Schlangengruben« alter Anstaltswirklichkeit, wie wir sie in den 1960er Jahren und bis weit hinein in die 1970er Jahre noch vorgefunden und auch aufgelöst haben.⁶ Selbst so alten

5 Zitiert nach dem Ausdruck einer Internetseite der *Frankfurter Rundschau* vom 9.11.2011, die inzwischen nicht mehr abrufbar ist.

6 Die Befreiung des von uns damals so bezeichneten »harten Kerns« aus den durchaus mit dem Begriff der »Totalen Institution« nach Goffman (1973) zu bezeichnenden Einrichtungen war unmittelbar verbunden mit der Schaffung von Bildungsmöglichkeiten, u. a. durch die Gründung von Schulen für Geistigbehinderte und den Nachweis der Lern-, Bildungs- und Schulbildungsfähigkeit dieser Menschen, nach denen damals differenziert wurde. Eine Integration dieser Menschen in reguläre Bildungsinstitutionen wäre damals nicht umsetzbar gewesen. Durch Einschulungsvoraussetzungen grenzten selbst die Schulen für Geistigbehinderte Kinder und Jugendliche vom Schulbesuch aus. Parallel dazu lief die Aufdeckung der barbarischen Verhältnisse in Heimen der Fürsorgeerziehung (verdichtet im Film »Bambule« oder in der Dokumentation von Sedlazeck: »Zuchthäuser der Fürsorge«). Das Bundesland Hessen war damals zentraler Ausgangspunkt dieser Bewegungen. Zu diesen u. a. Entwicklungen siehe Feuser 2012a.

und erfahrenen Integrationsbefürwortern wie Hans Wocken scheint nicht nur die Unteilbarkeit des Menschenrechts auf Integration/Inklusion verschlossen zu bleiben, sondern auch die heute humanwissenschaftlich zu belegenden Folgen für die betroffenen Menschen. Die Perspektive Integration/Inklusion wird ausgehend von einem diagnostisch zuerkannten Status eingenommen, von einem »Syndrom« oder dem festgestellten »sonderpädagogischen Förderbedarf« her gedacht, anstatt sie aus der Position eines inneren Beobachters der Lebens-, Lern- und Entwicklungsbedürfnisse eines Menschen zu sehen und bezogen auf seine soziale Bedürftigkeit, auf sein Angewiesensein auf Dialog, reziproke Kommunikation und Kooperation zu denken. Es fehlt wiederum die subjektwissenschaftliche Position.

Die mit der Aussage von Wocken zum Ausdruck kommende Position verdeutlicht in exemplarischer Weise die fließende Grenze, an der die Integrations- und Inklusionsbemühungen sich in ihr Gegenteil verkehren, je nachdem, welchen Schweregrad der Beeinträchtigung eines Menschen wir noch mit dominierenden Vorstellungen von Integration und Inklusion für vereinbar halten, wenn die Existenz des bestehenden, gegliederten EBU nicht verneint und die Strukturfrage nicht gestellt wird. Wenn ich es recht erinnere, war nach Erscheinen der ersten, für Deutschland desaströsen PISA-Studie in der KMK beschlossen worden, die Strukturfrage nicht zu stellen. Der Tendenz nach zeichnete sich infolge dessen ab, noch früher zu selektieren, wodurch Schülerinnen und Schüler, die die Ergebnisse verschlechtern könnten, nicht in die Kohorten aufsteigen, die mit den OECD-Studien erfasst werden.⁷ Dies wiederum mit einem das Kindeswohl betonenden Gestus, dass soziale Probleme, Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten von Kindern möglichst früh zu identifizieren seien, um sehr früh und vor einem schulischen Scheitern wirksame Abhilfe schaffen zu können. Deutschland ist nach wie vor die Nation, die am frühesten selektiert und von einer ohne Zweifel dringend erforderlichen Aufwertung der Frühen Bildung durch eine Ausbildungsreform des in diesem Bereich tätigen pädagogischen Personals ist bis heute nicht viel zu bemerken. Nicht einmal die gesetzlichen Vorgaben, laut Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1996, jedem Kind ab seinem dritten Lebensjahr einen Halbtagsplatz in einem Kindergarten zu garantieren und jedem Kind mit Vollendung seines ersten Lebensjahres ab 1. August 2013 einen Platz in einer Betreuungseinrichtung oder in der Tagespflege, können in dem dafür bemessenen Zeitraum erfolgreich realisiert werden. Hinzu kommt, dass die Ausführungsbestimmungen von Bundesland zu Bundesland verschieden sind, worin sich das Dilemma der Kultushoheit der Länder auch in Bezug auf die Frühe Bildung spiegelt. Die Verantwortung für die Umsetzung dieser für die gesamte Nation bedeutenden Regelung ist allein den Kommunen überantwortet,

7 Sonderschulen sind in die OECD-Studien ohnehin nicht aufgenommen. Deutlicher kann bildungspolitischer »Abfall« nicht gekennzeichnet werden.