

Schulisch-unterrichtliche Inklusion - eine Frage der Didaktik¹

Georg Feuser

Liebe Frau Kollegin Sturm, sehr geehrter Frau Gruehn, lieber Herr Jahr, liebe Studierende, liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Damen und Herren. Ich danke für die Einladung zu Ihrem Fachtag, den Sie unter der Thematik des „inklusive Fachunterrichts“ gestellt haben und auf den bezogen Sie um Erkenntnisse ringen, die damit verbundenen Herausforderungen ausloten und Perspektiven entwickeln wollen.

Das sind Fragen, die seit Beginn der damals noch als „Integration“ bezeichneten Entwicklungen im Übergang der 1970er zu den 1980er Jahren aufgeworfen, diskutiert und bis heute nicht wirklich gelöst worden sind. Wären sie das, würde der Fachtag kaum diese Thematik mit den assoziierten Fragen aufwerfen.

Selbst - man nennt mich manchmal ein Urgestein der Integration/Inklusion - das muss ich Ihnen gleich zu Beginn meiner Ausführungen gestehen, habe ich keine systemimmanenten Lösungen dieser Problematik, mit der Sie meiner Meinung nach nur in eine weitere Sackgasse der Inklusion geraten dürften, denn die Antworten liegen auf übergeordneten Ebenen, auf denen die immanenten Widersprüche überhaupt erst transparent werden können und, wenn man sich ihnen stellt, auch ihre Auflösung möglich ist. Wenn diese Ebenen tangiert werden, setzen oft Abwehrmechanismen individueller wie kollektiver Art ein. Dies seitens der Lehrpersonen, Fachkräfte und Eltern, die in einer Art Konkordat mit den Machtstrukturen der in zahllose Gesetze und Verordnungen gefassten Herrschaft des Souverän, von dem wir uns als Dienstherr oder Anstellungsträger total abhängig glauben und sofort das Selbstbewusstsein einbüßen, die erforderlichen fachlichen Diskurse auf gleicher Augenhöhe mit diesen führen zu können, während die Eltern in Sorge um die Zugänge ihrer Kinder zum gesellschaftlichen Mainstream und einer angemessenen Partizipation an diesem, in gleicher Weise wie die Lehrerschaft, ein dekretiertes selektierendes, ausgrenzendes und in Subsysteme einschließendes, mithin exkludierendes und (zwang-)inkludierendes Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (sEBU) billigend in Kauf nehmen. Dies auch um den Preis, dass alle sehr wohl wissen, dass dieses System schon seiner Struktur nach Menschenrechte verletzt und mittels seiner selektierenden Steuerungsmechanismen, durch Jahrgangsklassenbildung, die Notengebung und durch Prüfungsstrategien die Zuweisung in umfassendere oder reduzierte Bildungsangebote reguliert - bis hin zum Verweis in eine Sonderinstitution.

Durch die curricular fächerspezifisch abgesicherte und in Leistungsstandards gefasste Linearität eines solchen Vorgehens wird das Lernen der Kinder und Jugendlichen einer vernutzbaren Anpassung an das Vorgegebene und Erwartete unterworfen und nicht nur die Bandbreite möglicher Entwicklungspotentiale erheblich eingeschränkt, wie wir das gerade auch aus der Inklusionserfahrung heraus erkennen können, sondern es kommt hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung auch zu Kaskaden traumatisierender Ereignisse. Man braucht nur den Medikamentenkonsum der Schülerinnen und Schüler, den extrem expandierenden Nachhilfemarkt² und die Schätzungen, wie viele Kinder und Jugendliche im psychologischen Sinne

1 Vortrag im Rahmen des Fachtags der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Schulpädagogik: Inklusive Bildung“ der Westf. Wilhelms-Universität Münster mit dem Themenschwerpunkt »Inklusiver Fachunterricht: Erkenntnisse, Herausforderungen, Perspektiven« am 20.05.2019

2 Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung von 2016 verweist darauf, dass jährlich knapp 0,9 Millionen Euro aus privater Hand für außerunterrichtliche Nachhilfe ausgeben werden, wobei Ausgaben für Förder- und Nachhilfeunterricht in Schulen und Leistungen des „Bildungs- und Teilhabepakets“ für Nachhilfeunterricht nicht eingerechnet sind.

(Fortsetzung...)

behandlungsbedürftig sind,³ in den Blick zu nehmen. Wir sitzen in sukzessiver Folge neuen Vernebelungsaktionen dieses in seinem linear-hierarchischen Aufbau in undemokratischer Weise an ständischen Interessen organisierten Schulsystems auf, die, es grenzt an Frechheit, seitens der Bildungspolitik auch noch als Reformen ausgegeben werden. So z.B. in jüngster Zeit die Verschiebung curricularer Zielsetzungen in Felder zu schaffender Kompetenzen. In Kompetenzraster verpackt sind sie aber nichts anderes als neue Standardisierungen von Leistungsansprüchen, die zu erbringen sind. Krautz (2015) zeigt auf, dass der Kompetenzbegriff einem Trojaner gleichzusetzen ist, der sich wie bei einem Computer unerkannt ins Betriebssystem einschleicht und es von innen heraus zerstört. Das sollte zu Denken geben. Aber wir Lehrpersonen scheinen sehr leicht hinters Licht zu führen sein, wenn wir erst einmal innerlich bereit sind, die Bonbons der bildungspolitischen Herrschaftsstrukturen des sEBU anzunehmen, die, wie ich meine, die Funktion von Narkotika haben, um die Widersprüche zwischen dem, was wir tun und wofür wir Lehrerinnen und Lehrer geworden sind, unsichtbar und erträglich zu machen. Das verrückte daran ist, dass wir selbst an deren Schaffung dieser Widersprüche mitwirken. Die Politik hat zwar das Mandat zu entscheiden, aber dass ein Bildungspolitiker dieses Schulsystem selbst erfolgreich durchlaufen hat, qualifiziert ihn nicht dazu, weitreichende Entscheidungen hinsichtlich Struktur und Funktion des EBU quasi als gottgegeben fällen zu können. Die Fachleute dafür sind Sie!

So stellt sich mir, bezogen auf die Thematik der Fachtagung, „inklusive Fachunterricht“, natürlich die Frage, ob sie resignativer oder gewollter Ausdruck einer Unterwerfung unter das Diktat ist, in diesem EBU in Fächern unterrichten zu müssen, wie das immer der Fall war, und basta, oder Ausdruck des Gefühls und der Erkenntnis, mit dem Fächerunterricht an die Grenzen der Realisierung dessen zu stoßen, was „Inklusion“ bezogen auf die UN-BRK (Beauftragte der Bundesregierung 2014) einfordert - und das nicht nur hinsichtlich des § 24, Bildung.

1. Einführende Orientierungsgrundlage zu zentralen Begriffen

Leider ist das mit dem Begriff der Inklusion Gemeinte in erschreckender Weise gerade auch durch die akademischen Debatten an Universitäten und Hochschulen und durch eine Fülle für die Sache der Inklusion als sinnlos zu bewertenden, wohl aber einer Karriere in diesen Systemen dienenden Studien zerfleddert und inflationiert worden, was gleichwohl höchst besorgniserregend ist, wenn ich an die LehrerInnen-Ausbildung denke. Ich sehe Ihren Fachtag aber damit verbunden, grundlegende Problemstellungen einer inklusionskompetenten Pädagogik und Didaktik zur Sprache zu bringen und die Intentionen auf einen weiteren Horizont hin gedacht - und das in einer Stadt, die gerade durch die Primusschule (Berg Fidel) schon lange auf solche Dimensionen

2(...Fortsetzung)

Siehe:

https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Nachhilfeunterricht_in_Deutschland_160127.pdf [20.05.2019]

Kritische Nachfragen bezüglich eines Schulsystems, das solches erforderlich macht, scheinen nicht gestellt zu werden.

3 Viele im sEBU nicht lösbare Probleme werden, betrachtet man allein den Anstieg der ADHS-Diagnosen und den damit verbundenen Konsum von Ritalin, pathologisiert und medikamentös behandelt. Und das, obwohl es bis heute keine wissenschaftlich verbindlichen Langzeitstudien und Daten gibt, mit welchen Folgen das z.B. für die Hirnentwicklung verbunden ist. Dabei wird an mögliche persönlichkeitsverändernde Auswirkungen erst gar nicht gedacht. Hier handeln Ärzte und Eltern, aber auch Lehrpersonen, die eine entsprechende Behandlung einfordern, absolut unverantwortlich und die auf Absatz- und Gewinnmaximierung orientierte Pharmaindustrie kriminell. Die Schweiz hat schon 2015 eine den Ritalinkonsum betreffende UNO-Rüge erhalten. Der Schweizer Bundesrat wurde gebeten, Maßnahmen zu ergreifen. In Deutschland haben die Verordnungen von Ritalin von 1993-2001 um das 20-fache zugenommen!

hinarbeitet, der ich mit meinen Ausführungen meine Referenz erweisen möchte.⁴ Gleichwohl möchte ich Ihnen meine Skepsis in Bezug auf die zentralen Tendenzen der Entwicklung der Inklusion, seit es die UN-BRK gibt, wie ich sie im gesamten deutschsprachigen Raum beobachten kann, nicht vorenthalten: Sie führen, wie ich das schon in vielen Vorträgen und schriftlichen Arbeiten in großer Sorge ausgedrückt habe, zur *Integration der Integration in die Segregation* - und das insofern nicht nur im Sinne des Sprichworts: »Der Not gehorchend, nicht dem eignen Drange!«, da wir es selbst tun. [Folie 1]

Leider werden auf der Ebene der Theoriebildung und der Unterrichtspraxis Entwicklungen für inklusionsadäquat erachtet, die in den meisten Fällen mit der Sache und dem Anliegen der Inklusion nichts zu tun haben. Es ist eben selten Inklusion drin, wo Inklusion draufsteht.

Ich verstehe *Inklusion* als ein Gesellschaftsprojekt, das auch bezogen auf den Bereich der Bildung ein sozial gesellschaftlicher, mithin ein dialogischer, reziprok-kommunikativer und interaktiver Prozess anerkennungsbasierter, gleichberechtigter und gleichwertiger aktiver Teilhabe an den Kooperationen eines lernenden Kollektivs ist, in das auch die Lehr- und Fachpersonen eingebunden sind und jedes Mitglied die Führung übernehmen kann.

Und darauf bezogen hat Lernen unabdingbar mit »Bildung« zu tun. Nicht mit einem Verständnis von Bildung, mit dem wir in der Pädagogik das in Schulen institutionalisierte Lernen etikettieren, das heute, nüchtern betrachtet, weitgehend als OECD-konformes Abrichten der nächsten Generation für deren Funktionstüchtigkeit in einen globalen Markt-Kapitalismus zu verstehen ist, der, wie sich heute abzeichnet, auf diesem Planeten nicht nur die Existenz an Millionen von Tier- und Pflanzenarten aufs Spiel setzt, sondern in Bälde auch die des Menschen, was nicht erst bevorsteht, sondern schon längst begonnen hat. Da es sehr solide Begründungen der Meinung gibt, dass die Generation, die jetzt über die Kindergärten ins institutionalisierte EBU hineinkommt, die sein wird, die noch in der Lage sein könnte, eine Überschreitung eines Punktes of no return bezüglich der Vermeidung der größten ökologischen und ökonomischen globalen Katastrophen, die weitreichende soziale Verwerfungen bedingen werden, fällt es mir schwer zu verstehen, dass einfach weiterhin so unterrichtet wird, als gäbe es diese Weltlage nicht.⁵ Was Schule heute praktiziert, ist weit von dem entfernt, was Bildung meint. In seiner typischen curricular und in Fächern kompetenzorientierten Form geht es um Wissensinput und auf der Outputseite um den Nachweis einer verwertbaren Wissensanwendung, die in der Regel ohne Erkenntnis bleibt.⁶

Ich kann zu meinem eigenen Erstaunen aber auch beobachten, das man sich gerade aus der Perspektive des Fächerunterrichts und zunehmend in fachdidaktischen Forschungsarbeiten mit der »Entwicklungslogischen Didaktik« befasst. Wer in seinem Fachunterricht schon versucht hat, in Projekten zu arbeiten, vielleicht sogar in Zusammenlegung inhaltlich verwandter Fächer im Team-Teaching⁷ mit den Lehrpersonen, die diesen zugeordnet sind, dürfte die Erfahrung gemacht haben, dass der Unterricht für die Schülerinnen und Schüler nicht nur lerneffizienter, sondern für

4 Zur Primusschule Münster siehe: <https://www.primus-muenster.de/>

5 Bezüglich des sEBU muss in Bezug auf viele seiner Strukturelemente und Funktionsweisen immer wieder die Frage gestellt werden, wie es um die Berufsethik der Lehrpersonen - und eben des gesamten Berufsstandes über alle seine schulformbezogenen Spezifika hinweg - bestellt ist. Das als moralisierende Attitüde zurückzuweisen, ist ein Ausdruck der Negation dieser Fragen und einer diesbezüglich massiven Betriebsblindheit.

6 Das scheint mir auch die gegenwärtige Debatte um die Mathematikaufgaben in der Abiturprüfung dieses Jahres aufzuzeigen.

7 Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen (z.B. Regel- und Sonderpädagogen) bezeichne ich als Team-Teaching, die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team (mit Assistenten und Therapeuten) als Co-Teaching.

die Lehrpersonen selbst bezüglich ihrer pädagogischen und fachlichen Intentionen zufriedenstellender ist.⁸ Dabei wird meist verkürzt auf die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« rekurriert und diese von der »Inneren Differenzierung durch entwicklungsneiveaubezogene Individualisierung« abgetrennt und das Gesamt der „Entwicklungslogischen Didaktik“ wiederum aus ihrer Einbettung in die humanwissenschaftlichen Grundlagen einer „Allgemeinen Pädagogik“ herausgenommen, durch die sie als synthetische Wissenschaft in ihrer dialektischen Einheit die Inklusion in sich aufzuheben vermag. [Folie 2] Hinzu kommt dann oft noch die Verkennung dessen, was den »Gemeinsame Gegenstand« definiert, der eben keine Objektkategorie ist, die in einem Fach und in dessen Sachverhalten gefunden werden kann, sondern eine Subjektkategorie, die auf das Erkenntnisinteresse des Menschen über die Welt, über sich selbst, die Menschen und die Formen ihrer Vergesellschaftung gerichtet ist. Damit schließt sich in Sachen der Didaktik einer „Allgemeinen Pädagogik“ der Kreis hin zur *Bildung*. So gesehen begrüße ich die Bemühungen in den Fachdidaktiken um die Potenzen der „entwicklungslogischen Didaktik“ zur Gestaltung inklusiven Unterrichts in heterogenen Lerngruppen, was aber aus meiner Sicht eine Notwendigkeit eines jeden Unterrichts ist - auch jenseits der Inklusionsfrage, wenn man Unterricht mit Vygotskij als ein Lernen versteht, das Entwicklung induziert und nicht als einen linearen, input-output-orientierten Wissenstransfer.

Unterricht im bezeichneten Sinne einer »Allgemeinen Pädagogik« ermöglicht, auf der Basis der kooperativ »gegenständlichen Tätigkeit« der Lernenden, aus gewonnenen Erkenntnissen - bildlich gesprochen - Wissen zu destillieren. Wissen kann auch als eine Art geronnene Erkenntnis verstanden werden und ist damit mehr als Information über etwas, nämlich sowohl Werkzeug weiteren Erkenntnisgewinnes als auch Bildung - wiederum ein Anspruch, der an jedwede Form des Unterrichts zu stellen ist.

Bildung - eine Universalie einer lernenden Organisation - im Sinne Erkenntnisse generierender Aufklärung, schafft Wissen und verantwortungsgeleitete Mündigkeit in einer unauflösbaren dialektischen Einheit mit *Erziehung*, die als Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen auf der Basis uneingeschränkter Anerkennung des Anderen die Gleichheit aller in der jeweils bestehenden Differenz eines jeden von einem jeden anderen erfahrbar und Solidarität und Gerechtigkeit praktizierbar macht.

Das ermöglicht, einen Anderen als jemanden zu erkennen, der ich sein könnte, würde ich für meine Entwicklung seine Ausgangs- und Randbedingungen gehabt haben, als jemanden, wie ich es bin und nicht als einen *anderen Anderen*. Theodor W. Adorno (1903-1969) schreibt in der „Dialektik der Aufklärung“: „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zuneigung“ (1998, S. 94).

Inklusion ist der Kern einer Pädagogik, die sich im Sinne der Aufklärung als human und demokratisch versteht und nicht ihre Attribuierung. Inklusion ist keine Disziplin der Erziehungswissenschaft, kein Zweig einer pluralistischen Pädagogik, keine Sektion oder Abteilung einer Fachgesellschaft oder Bildungsgewerkschaft und kann nicht als ein Modul in der LehrerInnen-Bildung abgehandelt werden.

8 Eine Tagung an der Universität Rostock in 2017 vergleichbar diesem Fachtag wies solche Erfahrungen aus. Siehe: Behrendt, A., Häcker, T. & Heyden, F. (Hrsg.) (2019): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...“ Planung für Unterricht in heterogenen Lerngruppen - im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker Verlag [im Druck].

Nach dieser einführenden Orientierungsgrundlage zu zentralen pädagogischen Begriffen sind meine weiteren Punkte die Frage, nach Quellen unseres widersinnigen Verharrens im Überkommenen, was ich hier nur in Form von Metaphern ansprechen kann. Dann fokussiere ich auf Fragen der Didaktik und deren sie grundlegenden Momente.

2. Zum widersinnigen Verharren im überkommenen

Auf dieser Verlaufsskizze [Folie 3] des Weges von der Segregation durch Integration zur Inklusion fasse ich das widersinnige Verharren im Überkommenen der Pädagogik und Didaktik, die zur heute dominanten Form einer in sich total widersprüchlichen »selektierenden Inklusion« geführt hat, als »Inklusionismus« (Feuser 2012). Die Dominanz des sEBU (auf der Skizze rot markiert) bleibt erhalten. Inklusion, die nur als Etikett existiert, wird ihrem Wesen nach negiert. Dies in gleicher Weise die von uns in Bremen entwickelte und in vielen ihrer Dimensionen, pädagogisch und therapeutisch, praktizierte Konzeptionen der »Behindertenpädagogik« (Jantzen 2007, Feuser 1995, 2001, 2002, 2011, 2013a) und die »Allgemeinbildungskonzeption« der Klafki'schen Bildungstheorie und Didaktik (Klafki 1996; auf der Skizze blau markiert). Ihre erziehungswissenschaftliche Synthese (auf der Skizze grün hervorgehoben) ermöglicht über den Weg der »Integration« die Schaffung von Bildungsgerechtigkeit mittels einer »Allgemeinen Pädagogik« in einem dann inklusiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (iEBU). Das ist in knapper Skizzierung die Prozessdynamik dieser im deutschsprachigen Raum nun schon über vier Jahrzehnte laufenden Bemühungen. Wenn ich meine über Jahrzehnte gemachte Erfahrungen mit diesen Entwicklungen zusammenfasse, dann kulminieren sie in der Auffassung, dass unser Menschenbild und die damit verknüpften Vorstellungen in Bezug auf Behinderung und andere an Menschen beobachtbaren Merkmale, durch unsere Vorurteile gefiltert, die zentrale Problematik darstellen, die in das in der Pädagogik einmalige Paradox »selektierender Inklusion« führt. Das verstellt dann auch den Blick für das pädagogisch Mögliche. Dazu eine Metapher und ein Zitat.

Die Metapher: „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)

Diese Metapher entstammt einer Abschlussrede, die David Forster Wallace 2005 am Kenyon College, Ohio, vor Studierenden gehalten hat. Es ging ihm dabei um das Erfordernis, selber denken zu lernen, was er damit verbindet, über das *Wie* und *Was* des eigenen Denkens eine gewisse Kontrolle auszuüben, das selbstbewusst und aufmerksam genug sein muss, um sich zu entscheiden und aus seinen Erfahrungen Sinn konstruieren zu können. Bezogen auf diese kleine Parabel betont er, 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).

Sehen Sie einen Zusammenhang mit der Thematik der Inklusion? Meine Schlussfolgerung: Wir sind derart in das System des sEBU verstrickt, dass wir nicht mehr wissen und verstehen, was das ist, das wir tun und wie wir es tun und jedes Gefühl dafür verloren haben, was Pädagogik ist und verlangt.

Das Zitat: Im Dezember 2018 spricht Greta Thunberg, inzwischen ein sehr bekannter Name, vor der UN-Klimakonferenz im polnischen Katowice. Sie sagte: „Unsere Zivilisation wird dafür geopfert, dass eine sehr kleine Anzahl von Menschen weiterhin enorme Mengen von Geld machen kann. [...] Solange ihr euch nicht darauf konzentriert, was notwendig ist, sondern nur darauf, was politisch möglich ist, gibt es keine Hoffnung. Wir können eine Krise nicht lösen, ohne sie als Krise zu behandeln. Wir müssen die fossilen Brennstoffe im Boden lassen und wir müssen uns auf Gerechtigkeit konzentrieren. Und wenn Lösungen innerhalb des Systems unmöglich zu finden

sind, dann müssen wir vielleicht das System selbst verändern” (Thunberg, zit. nach Ringger, 2019).

Sehen Sie einen Zusammenhang mit der Thematik der Inklusion? Meine Schlussfolgerung: Stellen Sie sich vor, dass eine Tasse, die vor Ihnen auf dem Tisch steht, zu Boden fällt und dort zerschellt. Um zu glauben, so drängt es sich mir oft auf, dass sich die Tasse mittels der selben Gesetzmäßigkeiten und Wirkkräfte, die sie haben zu Boden fallen und dort zerbersten lassen, wieder zusammensetzen und auf den Tisch zurückspringen lassen würde, was nicht der Fall sein wird, selbst wenn man für die gesamte Zeit der Existenz dieses Kosmos darauf warten würde, woran kein Physiker Zweifel hätte, muss man schon Pädagogik studiert haben. Denn in der Pädagogik nimmt man an, dass mittels eines über Jahrhunderte hinweg hinsichtlich seiner Strukturen und Selektions- und Exklusionsfunktionen perfektioniertes und herrschaftsförmig ständisch strukturiertes Schulsystem, das durch Gesetze und Verordnungen bis auf die Ebene der curricularen, auf Schulformen und Schulstufen in Jahrgangskohorten zugeschnittene Vorgaben eingebunkert ist, Inklusion realisiert werden könnte. Es bedarf, so meine Auffassung, mit Bezug auf die „20 Thesen zu Politik“ von Enrique Dussel, der Erkenntnis, des Mutes und der Kraft einer revolutionären Transformation des sEBU in ein iEBU, wenn wir nicht in der Sackgasse einer »selektierenden Inklusion« stecken bleiben möchten. Dussel schreibt: „Das worauf es ankommt, ist zu wissen, wann eine Institution weiterarbeiten soll, wann eine partielle, oberflächliche, tiefgreifende Transformation oder auch eine völlige Veränderung der partikularen Institution oder selbst des ganzen Systems notwendig ist“ (2013, S. 134).

Wenn schon Schülerinnen und Schüler kapiert haben, was Einstein so formuliert hat: „Die Welt, die wir geschaffen haben, ist das Resultat einer überholten Denkweise. Die Probleme, die sich daraus ergeben, können nicht mit der gleichen Denkweise gelöst werden, durch die sie entstanden sind”,⁹ dann sollten auch wir das endlich hinsichtlich des sEBU begreifen. Das negiert nicht, dass wir ein iEBU aus seinem Gegenteil heraus auf den Weg zu bringen, es auf- und auszubauen haben, was eine Schwierigkeit ist, die keine andere wissenschaftliche Disziplin in vergleichbarer Weise hinsichtlich ihrer Erneuerung zu bewältigen hat. Aber mit der Taktik „weiter so ...“ mit einigen personalen Aufstockungen und organisatorischen und methodischen Modernisierungen des Unterrichts werden wir das Ziel der Inklusion verfehlen. Um aus dem Gegenteil dessen heraus, was sein soll, im unmittelbaren Sinne der Dimensionen der Dialektik, durch Negation der Negation des Überkommenen das Neue zu schaffen, wird nur mittels einer Pädagogik und Didaktik möglich sein, die das zu leisten vermag. Beide hier im Leibniz’schen Sinne verstanden als „Theoria cum praxi”, also nicht als Theorie *und* Praxis, sondern als eine Theorie *mit* Anwendung. Aufgrund der Theoriebildung einer nicht ausgrenzenden Allgemeinen Pädagogik auf der Basis anthropologisch begründeter Analysen menschlicher Persönlichkeitsentwicklung ist die Didaktik ein Operator der Transformation dieser Grundlagen in die konkrete Erziehungs- und Unterrichtspraxis und wiederum die Transformation der dort entstehenden empirischen Erfahrungen in die Theoriebildung. Durch ihre bio-psycho-soziale Grundlegung reflektiert sie die Entwicklungsniveaus der Lernenden unter Aspekten der biographischen Dimensionen ihrer Herausbildung. Damit ist die Didaktik entwicklungslogisch und der Unterricht veranlasst, von den Erfahrungs-, Interessen- und Motivlagen der Lernenden auszugehen und durch seine Zielsetzung, die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zu induzieren und voran zu bringen, stets auf die »nächste Zone der Entwicklung« des je Lernenden ausgerichtet. Unter dieser Betrachtung ist die Heterogenität einer Lerngemeinschaft stets gegeben und ihre Bandbreite eine intervenierende Variable.

9 Dieses Zitat entnehme ich Hardtke & Prehn (2001), mit dem sie ihre Arbeit über Nachhaltigkeit einleiten. Die Quelle dieser Aussage Einstein’s geben die Autoren leider nicht an; ich konnte sie meinerseits nicht auffinden.

3. Zugänge zur Didaktik

Eine sehr kurze, hier nur programmatisch abzuhandelnde Analyse der Komponenten der Funktionsweise des sEBU mag vielleicht hilfreich sein, sich die eben vorgetragenen Zusammenhänge noch einmal zu vergegenwärtigen: [Folie 4] Die *Selektion* der Kinder und Schüler erfolgt in normwertorientierter Weise nach Leistungskriterien, deren Nichterfüllung oder einer darauf bezogenen Annahme, dass sie nicht erfüllt werden würden, führt zur *Segregation* durch Exklusion aus den regulären Lern- und Lebensfeldern und zur (Zwangs-)Inklusion in Sonderinstitutionen, wenn z.B. ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ festgestellt wird. Dies erfolgt in Wahrnehmung von Behinderung als individuelle Kategorie in defekt- und abweichungsbezogener Weise und führt dadurch zu einer *Atomisierung* der Kinder und Jugendlichen im Sinne ihrer Reduktion auf die vermeintlichen Defizite und Auffälligkeiten, die dann behoben oder kompensiert werden sollen. Entsprechend den damit verbundenen Kategorisierungen z.B. als geistigbehindert, werden sie in kategoriengleiche, vermeintlich homogenen Gruppen zusammengefasst, was sich im Sonderschulwesen in den verschiedensten Sonderschultypen wie im Regelschulwesen in der Hierarchisierung der Schulformen ausdrückt, die, wie ich bildlich sage, zu Stein gewordene Formen äußerer Differenzierung sind und als solche, die zur Segregierung führenden Annahmen bestätigen. Den Schülern werden nun diesen Annahmen folgend, was zu lernen sie in der Lage wären und was von individuellem wie gesellschaftlichen Nutzen sein könnte, entsprechend verengte und parzellierte Bildungsangebote gemacht, also ein auf die pädagogischen Angebote bezogener Reduktionismus praktiziert, der in Kombination mit den in diesem System Struktur gewordenen Maßnahmen äußerer Differenzierung und ihrer unterrichtsimmanenten Praxis einen sich selbst generierenden Zirkel der Produktion und Reproduktion von Ungleichheit und Be-Hinderung von Lernen und der Persönlichkeitsentwicklung einleiten. Das ist eine sehr elegante Art der Bestätigung der eigenen Annahmen darüber, was ein Mensch seiner Möglichkeit nach lernen kann dadurch, dass wir sein Lernen auf ein aus unseren Annahmen resultierendes Angebot begrenzen. Bezogen auf ein solches EBU kann man nur froh sein, dass Menschen immer lernen und wohl am intensivsten außerhalb der Schule. Wir haben dann oft noch die Frechheit, die von einem solchen Schulsystem nicht bewältigten, sondern oft erst erzeugten Lernprobleme über die Stigmatisierung der Kinder als *behindert* oder in irgendeiner Weise *gestört* ihren Familien anzulasten und sie als »bildungsfern« zu stigmatisieren.

Hier [Folie 5] sind diese Kriterien nach dem der Pädagogik zu Grunde liegenden Menschenbild, der praktizierten Sozialform und der didaktischen Implikationen des sEBU geordnet. Es dürfte zu erkennen sein - denken Sie an die am Boden zerschellende Tasse -, dass jedem Moment, das ein sEBU konstituiert und reproduziert als Antithese eine Gegenkraft gegenüber zu stellen ist, die Inklusion ermöglicht. Je nach Grad und Qualität der Realisierung dieser Momente können sie Kriterien der Prozessanalyse der gelingender Transformation des sEBU in ein IEB sein und Standards der Qualitätssicherung einer Allgemeinen Pädagogik. Als solche konstituieren sie auch die entwicklungslogische Didaktik.

Auch eine zweite sehr kurze, hier nun unter entwicklungspsychologisch relevanten Gesichtspunkten wiederum programmatisch abzuhandelnde Analyse der zentralen Komponenten entwicklungslogischer Didaktik, die im Grunde ein Doppeltes in einem leistet, mag ergänzend hilfreich sein. Nämlich:

- durch das *Moment der Kooperationen*, die eine *Vielfalt an Kommunikationen* erfordern, ein auf eine gemeinsame Erkenntnis oder ein Produkt hin orientiertes Miteinander, in dem die Heterogenität der vielen zur Wirkung kommenden Momente ein hohes synergetisches Potential erzeugen, das zu emergenten Lösungen führt, zu solchen Lernergebnissen also, die kein einzelner Lernender für sich hätte erreichen können oder mit ihm schon per se vorhanden gewesen wären. Das kann - mit Vorbehalt - als kognitive Dimension des Bildungsprozesses

begriffen werden, da sie auf Erkenntnisgewinn abzielt, aus dem Wissen resultiert, das durch die Erkenntnis selbst bedeutend wird und nicht, wie heute üblich, Wissen vermittelt, das ohne Erkenntnis bleibt und damit subjektiv überwiegend als sinnlos erfahren wird und für die Persönlichkeitsentwicklung tot bleibt. Die kognitiven Dimensionen werden aber durch positive Emotionen aufgeschlossen. Im traditionellen Unterricht resultiert das Motiv, sich lernend zu engagieren, überwiegend aus der Vermeidung negativer Sanktionen, wie schlechte Noten, Sitzenbleiben oder gar des Schulverweises und, damit verbunden, aus der drohenden Gefahr, die eigenen Zielsetzungen nicht realisieren zu können oder andere soziale Konsequenzen in Kauf nehmen zu müssen. Ist der Test bestanden, die Klassenarbeit geschrieben oder die Prüfung bewältigt, bricht ein solches Motiv zusammen und die Sache selbst wird als bedeutungslos abgehakt. Erkenntnis- und gegenstandsbezogene intrinsische Motivationen können so nicht entstehen. Sie generieren sich, sehr verkürzt ausgedrückt, aus der Einheit emotionaler und kognitiver Dimensionen eines die Bedürfnisse, Motive und damit verbundenen Erwartungen befriedigenden und einlösenden Handelns im Sinne »gegenständlicher Tätigkeit«.

- Durch das Moment der *die Kooperationen ermöglichenden Kommunikationen* werden die Lernenden sozial füreinander bedeutsam und diese Bedeutungshaftigkeit eines jeden für jeden anderen in der Lerngemeinschaft misst sich nicht daran, ob er oder sie sich auf Beinen oder mit Hilfe eines Rollstuhles fortbewegt, ob sie sich in Lautsprache oder Gebärdensprache, mit Hilfe von Bliss-Symbolen, eines Delta-Talkers oder mimisch-gestisch verständigen, ob sie tasten anstatt zu schauen oder ob sie sieben oder dreizehn Jahre alt sind. Deshalb spreche ich von einer »kommunikationsbasierten Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand«. Der Grad an personaler und/oder advokatorischer Assistenz, der im Einzelfall zu gewährleisten ist, bestimmt nicht den Grad der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kompetenz und schmälert auch in der Wahrnehmung der anderen im Kollektiv das in der gemeinsamen Kooperation zu gewinnende Prestige nicht.
- Diese beiden Momente - so meine Erfahrung - sind in einem *Projekt-Unterricht* zu realisieren, der sich mit den großen Fragen der Menschheit, nach Klafki (1996) mit „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, befasst und wie sie zu lösen sind, was uns die Schülerdemos in Sachen Klima gerade vorleben.

Nun zu einem weiteren Schritt. [Folie 6] Die anthropologischen Grunddimensionen des Verhältnisses des Menschen zur Welt stelle ich in einem Austausch-Struktur-Modell menschlichen Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung dar. Es erlaubt und zu erkennen, dass das Subjekt als sich im Sinne seiner »gegenständlichen Tätigkeit« mit der ihn umgebenden Objekt- und Menschen-Welt aktiv und kompetent austauschendes System ist, wie das in der Psychologie der Kulturhistorischen Schule, meist als »Tätigkeitstheorie« bezeichnet, schon vor nahezu einem Jahrhundert ausgearbeitet wurde. Die unveräußerliche Anerkennung des Menschen als die Welt in handelnder Auseinandersetzung mit dieser erkennendes Subjekt, nehme ich als Matrix der dreidimensionalen didaktischen Struktur der Allgemeinen Pädagogik. Dies [Folie 7] im Sinne der Tätigkeitsstrukturanalyse auf der Subjektseite und der resultierenden Möglichkeiten handelnder Auseinandersetzung mit der Welt im Sinne der Handlungsstrukturanalyse, bezogen auf die wiederum zu analysierende Komplexität der objektiven Realität im Sinne der Sachstrukturanalyse. Kurz dazu: Der Unterricht verläuft folglich nicht in klassischer Weise vom Stoff zu den Schülern (in der Skizze hellgraue Klammer mit Pfeil), sondern in der Spanne der »Zone der aktuellen Entwicklung« zur »Zone der nächsten Entwicklung« und vom Lernenden zum Stoff. Der „Gemeinsame Gegenstand“ spannt das Feld auf, in dem durch reziproke Kommunikationen getragene Kooperationen aller im Feld Handelnden deren »Zone der nächsten Entwicklung« erst entsteht und ein Lernenden Mögliches zum (neuen) Wirklichen zu werden vermag. Die »Zone der nächsten Entwicklung« ist also selbst Produkt angemessener kommunikationsbasierter

Kooperationen und mithin nichts, das im Individuum präformiert vorhanden wäre, wie Kohle aus einem Bergwerk »gefördert« werden könnte und mithin auch testdiagnostisch nicht festzustellen ist. Es ist schon interessant, dass in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen in der Pädagogik von »Förderung« und nicht mehr von »Bildung« die Rede ist und entsprechenden diagnostischen Strategien gehuldigt wird, anstelle einer mehrdimensionalen Entwicklungsdiagnostik als eine der Grundlagen für didaktische Entscheidungen.

Übertragen auf das Baummodell des didaktischen Feldes [Folie 8] vermögen die aus dem Stamm des Baumes entstammenden Äste verdeutlichen, dass z.B. in einem Projekt viele Teilvorhaben unterschiedlichster Art bearbeitet werden können, die alle einen Beitrag zu mit dem „Gemeinsamen Gegenstand“ angestrebten Erkenntniszusammenhängen leisten kann, den der Stamm repräsentiert. Jeder Ast repräsentiert seinerseits vom Astanfang zu dessen Ende hin alle Entwicklungsniveaus, die wir heute mit Bezug auf die Entwicklungstheorien und -psychologien von Vygostskij, Leon’tev, Piaget und Spitz heranziehen können. Diese Entwicklungskonzeptionen sind deshalb bedeutend, weil sie weitgehend auf der Selbstorganisationshypothese eines lebendigen Systems aufbauen und ein sehr hohes humanwissenschaftliches Niveau repräsentieren. *Die Äste sind also keine Unterrichtsfächer*, sondern Lern-Handlungsfelder, die die Kooperation eines jeden Lernenden einer Lerngemeinschaft mit einem anderen ermöglicht. Dies im Sinne von Möglichkeitsräumen, in denen Synergien gewonnen werden können, die für alle im Sinne von Emergenzen zu neuen Möglichkeiten führen.

4. Zentrale Fragen und Antwortversuche

Ein Vortrag kann ein mehrsemestriges Studium oder eine einige Wochen in Anspruch nehmende Fort- und Weiterbildung zu einem hoch komplexen humanwissenschaftlichen Feld weder leisten noch ersetzen. Deshalb möchte ich mit dem letzten Teil meiner Ausführungen auf einige Fragen zur „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ eingehen, die mir in Bezug auf diesen Gegenstand oft gestellt werden. Damit komme ich auch auf die Grundfragen ihres Fachtages zurück.

4.1 *Das Verhältnis von allgemeiner Didaktik und entwicklungslogischer Didaktik*

Diese Folie [Folie 9] verdeutlicht Ihnen den heute mit der Bildungstheorie und Didaktik von Wolfgang Klafki (1927-2016) weitreichendsten Ansatz der Didaktik, der mit dem Theorem der „doppelseitigen Erschließung“ zu Beginn der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts die Didaktik auf ein dialektisch fundiertes Denkniveau führt, was sich in der »doppelseitigen Erschließung« manifestiert, die mittels des „Elementaren“ und „Fundamentalen“ erfolgt. Ohne nun weitergehend zu zitieren, erlaube ich mir darauf hinzuweisen, dass in dieser Konzeption das »Elementare« eines Bildungsgegenstandes, also die Objektseite, das Subjekt erschließt, (in der Skizze der rote Pfeil), während das »Fundamentale«, in dialektischer Verknüpfung damit, den Unterricht im Sinne ethischer Entscheidungen in Bezug auf gewonnene Erkenntnisse erziehend macht. In Weiterentwicklung dieser Konzeption, sie also vom Kopf auf die Füße stellend, ist, wie ich mit der Abfolge **Subjekt-Tätigkeit-Objekt** ausgeführt habe, allein das Subjekt der Erkenntnis der Welt fähig. Mithin eignet sich der Mensch Welt und Mensch mittels seiner Tätigkeit in mit der Welt und den Menschen handelnden Prozessen an (in der Skizze der türkise Pfeil). Dabei ist der (subjektive und persönliche) *Sinn*, den ihm seine »gegenständliche Tätigkeit« hinsichtlich seiner Bedürfnisse und Motive auszubilden ermöglicht, in dem er diese befriedigt, handlungsleitend - bis in die lernende Gedächtnisbildung hinein. Und eben das, was »Sinn« macht, konstituiert im Lernenden die (persönlichen und kulturellen) »Bedeutungen«, die wir auch im herkömmlichen Unterricht vermitteln wollen, der allerdings von der Objektseite her agiert und mithin die Bedürfnisse und Motive der Lernenden nur relativ zufällig trifft und damit ihre Sinnbildung weitgehend verfehlt. Wer sich mit der Klafki’schen Didaktik befasst hat, der oder dem dürften

die für Inklusion unverzichtbaren didaktischen Weiterentwicklungen der „Allgemeinen Pädagogik“ deutlich geworden sein.

4.2 *Befürchtet wird, dass Projektunterricht und die Aufgabe des Fächerkanons zum Verlust von Fachlichkeit führt*

Diese Befürchtung findet eine Parallele darin, dass eine Dekategorisierung der Heil- und Sonderpädagogik zum Verlust ihrer Fachlichkeit hinsichtlich der Einlösung »sonderpädagogischer Förderbedarfe« führen würde und der einzelne Mensch aus dem Blick geraten könnte. Das Gegenteil ist der Fall. Der einzelne Mensch, um dessen Bildungsbedürfnisse und deren Einlösung es geht, verschwindet in einer nebulösen Kategorie. Kategorisiert als »geistigbehindert« ist er nicht mehr Johann, der z.B. unter der Bedingung einer Trisomie 21 von Anfang seines Lebens an gelernt, sich entwickelt und sein Leben bewältigt hat. Mit einer solchen Kategorisierung wird die Diversität von Menschen auf der ganzen Linie negiert, sie verlieren ihre Individualität und, bildlich gesehen, ihre Namen, werden anonymisiert und unsichtbar gemacht. Mit einer subjektwissenschaftlichen Pädagogik geht es aber um den konkreten Menschen, seine Biographie, seine Lebens- und Sozialisationsbedingungen und im Prozess der Arbeit mit ihm um seine Rehistorisierung im Sinne dessen, dass er seiner Geschichte nicht beraubt wird und er diese nach Maßgabe seiner Möglichkeiten ohne Restriktionen und Bildungsreduktionismus weiterführen kann (Jantzen & Lanwer 2011).¹⁰

In gleicher Weise ist die Entwicklung z.B. eines mathematischen oder physikalischen Denkens oder der Erwerb einer Fremdsprache ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, die sich in Möglichkeitsräumen (Lernfeldern) vollzieht, die, wie dargelegt, von ihren Bedingungen her die Motivstrukturen eines Menschen zu entdecken und sie anzusprechen vermögen, um ihm auf der Ebene seiner Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten im Sinne der »Zone der aktuellen Entwicklung« Möglichkeiten bieten zu können, sich mit Menschen und der Welt so auseinanderzusetzen, dass zu rechnen, zu lesen, zu schreiben, zu experimentieren u.v.a.m. eben als eine Kultur-Technik transparent wird, die einen inhaltlichen Prozess zu verallgemeinern erlaubt und auf neue Sachverhalte anwendbar macht, das eigene Tun vereinfacht, es ökonomisiert. Ebenso wenig, wie aus der Kategorie »geistige Behinderung« in irgendeiner Weise für einen so kategorisierten Menschen eine konkrete didaktische Handlungsweise abgeleitet werden kann, ist die in den Unterrichtswerken gefasste Fachlogik adäquat oder synchron mit der Entwicklungslogik der Aneignung fachlicher Erkenntnisse und Methoden. Es gibt keine »inklusive« Mathematik, Fremdsprache oder andere Fächer, die als solche zu bezeichnen wären, sondern nur einen Unterricht, der mathematische oder andere Sachverhalte in einem Projekt nach Maßgabe entwicklungslogischer Didaktik realisiert, durch die dann Inklusion entstehen kann.

Inzwischen hat, ich kann es nicht anders sagen, eine ausgemachte Dummheit derart in die Diskurse um Inklusion Einzug gehalten, dass die Benennung der die Austauschfunktionen eines Menschen beeinträchtigenden (bio-psycho-sozialen) Bedingungen, wie z.B. eine Trisomie 21, eine Autism-Spectrum-Disorder oder ein zerebrales Anfallsgeschehen, schon als ihn ausgrenzend, diskreditierend und diskriminierend angesehen werden – und, in Folge, wie ich mancherorts feststellen muss, solche Bedingungen in Lehramtstudiengängen schon nicht mehr gelehrt werden. Das ist an Zynismus den betroffenen Menschen gegenüber nicht mehr zu übertreffen - und missachtet die Individualität und Subjekthaftigkeit eines Menschen, von der alle Pädagogik

10 Diese Zusammenhänge werden in den letzten Jahren häufig mit den englischsprachigen Begriffen „Ableism“ oder „Disablismus“ (Disableism) bezeichnet, was mir in manchen Kontexten eher die eigentliche Problematik zu verschleiern scheint, denn dass sie aufgedeckt, analysiert und auf ihre historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Hintergründe hin aufgelöst werden. Ohne Anglizismen scheinen Schriften heute weniger (beachtens-)wert zu sein und die, die sie nutzen, weniger beachtet, scheint mir.

auszugehen hat. Wenn klar wird, dass im Unterricht Menschen und nicht Fächer unterrichtet werden sollen, dann ist eine umfassende und solide Kenntnis der die Austauschprozesse eines Menschen beeinflussenden systeminternen und umweltbezogenen externen Bedingungen seiner Isolation in allen Erkenntnisdimensionen der sie beschreibenden, erklärenden und definierenden Humanwissenschaften von unverzichtbarer Bedeutung.

Meine Hypothese: Die aufgeworfene Frage spiegelt die Ängste der Fachlehrpersonen wie der Heil- und SonderpädagogInnen wider, ihre angestammten Strategien, für die sie durch ihr jeweiliges Studium ausgebildet worden sind, für das sie positives Feedback erhalten und für das sie letztlich auch bezahlt werden, verlassen zu müssen. Die Frage des Verlustes der Fachlichkeit des Lernens ohne Fächerunterricht hat wenig bis nichts mit dem Lernen der Schüler zu tun. Vermutlich aber sehr viel damit, ob wir als Lehrpersonen wirklich kompetente Mathematiker, PhysikerInnen, BiologInnen, EnglischlehrerInnen, HistorikerInnen oder AltsprachlerInnen mit fundierten lern- und entwicklungspsychologischen Qualifikationen sind und die Quelle der Ängste nicht eher die ist, als solche zu versagen, wenn man der verinnerlichten Leitlinie seiner Ausbildung und des Lehrmittels nicht mehr folgen kann und seine fachlichen Qualifikationen aus dem Blickwinkel der menschlichen Lern- und Entwicklungsdynamik in Frage stellen, revidieren und erweitern muss. Ein Projektunterricht braucht bessere fachwissenschaftliche Qualifikationen als sie, so meine Sicht, derzeit der Fächerunterricht erfordert, um in einem Projektzusammenhang alle diese Dimensionen zum Tragen bringen und auf die höchsten wissenschaftlichen Niveaus entfalten zu können, die heute als erreicht und anerkannt angesehen werden können.

4.3 Die Kategorie des „Gemeinsamen Gegenstandes“

Immer wieder ist zu betonen, dass die Kategorie des „Gemeinsamen Gegenstandes“ sich nur aus den hier leider nur kurz skizzierbaren humanwissenschaftlichen Begründungszusammenhängen erklärt, die die „Allgemeine Pädagogik“ als Subjektwissenschaft konstituieren.

Der „Gemeinsame Gegenstand“ kann nicht aus einem Fach und dessen Inhalte oder Gegenstände abgeleitet werden. ‚Gemeinsam‘ ist keine Attribuierung von Gegenstand und ‚Gegentand‘ bezeichnet nicht ein materielles, sinnlich wahrnehmbares Objekt, sondern (im philosophischen Sinne), was dem Menschen als erkennendes Subjekt in der Außenwelt *und* in seiner intrapsychischen Erfahrungswelt zu erkennen gegenüber steht; darin eingeschlossen das zwischenmenschliche kommunikativ-kooperative Geschehen im Sinne der interpsychischen Relationen, die im Lernprozess zu intrapsychischen werden.

Es ist also wesentlich eine epistemologische Kategorie und derart im allgemeinsten Sinne alles, was wir bezeichnen können und worauf menschliche Erkenntnistätigkeit sich beziehen kann. Es ist damit kein wirklich existierendes Ding und damit auch kein in einem Curriculum fixiertes Thema.

Die Kategorie des „Gemeinsamen Gegenstandes“ ist nicht in der Terminologie der klassischen Pädagogik zu erschließen und auch nicht in Kontexten einer allgemeinen Didaktik der „allgemeinen Pädagogik“ (Regelpädagogik), soweit diese auch durch Wolfgang Klafki entwickelt worden ist. Sie ist, um es noch einmal zu betonen, weder die Summe von Lehrplaninhalten noch das Integral einer Fachwissenschaft, wie sie im Fachunterricht in Erscheinung tritt. Die „Allgemeine Pädagogik“ ist mit Bezug auf diese grundlegenden epistemologischen Momente nicht eine weitere Pädagogik im Reigen des vorherrschenden Pädagogik-Pluralismus im Sinne eines Additivums in Sachen der Inklusion, sondern im Grunde ein Gegenmodell zu diesen – eben auf der Basis einer völlig anderen philosophischen und erkenntnistheoretischen Basis; des historischen

und dialektischen Materialismus. Vielleicht kann ein Zitat von Hans Heinz Holz aus seiner Arbeit „Freiheit und Vernunft“ (Bielefeld 2015) zum Verständnis beitragen:

„In einem dialektischen Weltmodell muss also die Pluralität der Substanzen mit der Einheit der Welt so verbunden sein, dass das Ganze als Grund der Singularität jedes seiner Teile und jeder Teil als Bedingung des Ganzen erscheint“ (S. 96).

Entsprechend repräsentiert der Gemeinsame Gegenstand das »Ganze«, das in jeder Teil-Einheit, an der in einem Projekt gearbeitet wird, es konstituierend vorhanden ist, was, es sei hier nur am Rande erwähnt, die Leibniz'sche „Monadologie“ in Erinnerung ruft. In diesem Verhältnis gründet auch meine Aussage, dass Lernende, gleich auf welchem Ast des Baum-Modells sie zusammenarbeiten und mit welcher (gegenständlichen) ‚Singularität‘ sie sich befassen, auf ihrem jeweiligen Möglichkeitsniveau der Erkenntnis des Ganzen gewahr werden können.

Ich nehme an, dass gerade Fachdidaktiker geneigt sind, die Komponenten einer entwicklungslogischen Didaktik – entgegen dessen, was schon der Begriff vorgibt - von deren dritten strukturellen Dimension der dreidimensionalen Didaktik her zu denken; vom für den Unterricht curricular und durch Lehr- und Lernmittel skizzierten Gegenstand her, verbunden mit den dazu gesetzten und zu erreichenden Zielen (Kompetenzen) durch die SchülerInnen mit einer möglicherweise auch vorgegebenen Methodik.

Der „Gemeinsame Gegenstand“ ist die übergeordnete Einheit (das Ganze) dessen, was Menschen im Interesse einer gemeinsam zu generierenden Erkenntnis bzw. zur Erstellung eines (geistigen und materiellen Produkts) in kommunikativen Prozessen eines Kollektivs aushandeln und sie in Verpflichtung darauf in arbeitsteiligen Kooperationen verantwortlich handeln lässt, deren (Teil-)Ergebnisse wiederum an das gesamte Kollektiv zurückfließen. Es wären noch viele Fragen und umfangreiche Antworten anzuführen. Hier aber ist die mir zur Verfügung stehende Zeit aufgebraucht. Ich habe versucht, Ihnen in interdisziplinären Dimensionen exemplarisch einige wenige wissenschaftlich relevante Grundlagen und erkenntnistheoretisch grundlegende Zusammenhänge für eine inklusionskompetente Pädagogik und Didaktik aufzuzeigen, um pädagogisch für *alle* Lernenden *Möglichkeitsräume* (Feuser 2009) eines nicht vorhersagbaren Werdens des potentiell Möglichen im Wirklichen gestalten zu können, um im Sinne von Bauman (2005) und Bonet (2013) vor allem dem gesellschaftlichen »Abfall und Müll seine Würde wieder zu geben bzw. sie sichtbar zu machen«. Ich fasse meine Ausführungen nun noch in zwei Sätzen zusammen, die genügt hätten, würden wir sie wirklich verstehen: Der erste Satz, ein Zitat von Martin Buber (1878-1965): „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (1965, S.32). Der zweite Satz von mir: Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind!

Weitere Überlegungen muss ich Ihren Diskursen überlassen. Vielleicht konnte Ihnen auch ein wenig deutlich werden, dass menschliche Vielfalt und pädagogische Einheit keine Widersprüche sind, sondern untrennbar miteinander verknüpfte und sich wechselseitig bedingende Momente der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit.

Literaturhinweise:

Adorno, T.W. (1998): Dialektik der Aufklärung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Bauman, Z. (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: HIS Verlag

Behrendt, A., Häcker, T. & Heyden, F. (Hrsg.) (2019): „Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...“ Planung für Unterricht in heterogenen Lerngruppen - im Gespräch mit Georg Feuser. Düren: Shaker Verlag [im Druck]

Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2014): Inklusion bewegt. Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin

Bonet, A.J.A. (2013): Die Würde des Mülls. Berlin: Lehmanns Media

Buber, M. (1965): Ich und Du. In: Buber, G.: Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schweitzer Verlag, S. 7-136

Dussel, E. (2013): 20 Thesen zu Politik. Münster: Lit Verlag

Feuser, G. (1995): Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Darmstadt: Wissenschaftliche

Buchgesellschaft

- Feuser, G. (2001): Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: Behindertenpädagogik 40, 3, S. 268-350
- Feuser, G. (2002): Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, G. & Berger, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie. Berlin: Pro Business Verlag, S. 349-378
- Feuser, G. (2009): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Gemeinsam leben 17, 3, S. 156-166
- Feuser, G. (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A. et. al. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 86-100
- Feuser, G. (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Behindertenpädagogik, 51, 1, S. 5-34
- Feuser, G. (2013a): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ - ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 282-293
- Feuser, G. (2013b): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-*Bildung* für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser, G. & Maschke, T. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11-66.
- Feuser, G. (Hrsg.) (2017): Inklusion - ein leeres Versprechen. Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Foster Wallace, D. (2012): Das hier ist Wasser. Köln
- Hardtke, A. & Prehn, M. (2001): Perspektiven der Nachhaltigkeit - Vom Leitbild zur Erfolgsstrategie. Wiesbaden: Springer Gabler
- Holz, H.H. (2015): Freiheit und Vernunft. Bielefeld
- Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin: Lehmanns Media
- Jantzen, W. & Lanwer, W. (2011): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin: Lehmanns Media
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Krautz, J. (2015): Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. In: Bultmann, T. & Wernicke, J. (Hrsg.): Naturalisierung und Individualisierung. Beiträge der Wissenschaft zur Legitimation von Armut und Ausgrenzung. BDWI-Studienheft 10. Marburg/L.
- Leibniz, G.W. (1990): Monadologie. Stuttgart: Reclam Verlag
- Ringger, B. (2019): System Change - not Climate Change. In: Das Denknetz Nr. 005, April 2019, S. 14-17

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Georg Feuser

Mail: gfeuser@swissonline.ch

Page: www.georg-feuser.com