

Grundlegende Momente der Aus-Bildung für eine inklusionskompetente Pädagogik¹

Georg Feuser

Liebe Studierende, liebe Kolleginnen und Kollegen; sehr geehrte Damen und Herren! Ich danke den VeranstalterInnen für die Einladung, bei Ihrer Tagung zu einer im Zusammenhang von Inklusion mit dem Fach Pädagogik sehr bedeutenden Problematik sprechen zu dürfen. Ich wurde um Informationen über die generellen Anforderungen an eine inklusive pädagogische Ausbildung gebeten. Dies verbunden mit der Intention, auch Institutionen in Richtung Inklusion zu verändern. Es soll also um Ausbildungsinhalte gehen, die den auch ihrer pädagogischen Domäne spezifischen musikpädagogischen Inhalten *vorgeordnet* sind.

1. Zur Problemorientierung:

Dieses Ihr Ansinnen fällt mit einer seit Jahren sehr intensiv geführten Diskussion vor allem um Fragen der so genannten Lehrerbildung zusammen. Unter dem Druck der in allen deutschsprachigen Ländern ratifizierten und nationales Recht gewordenen UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)² gibt es, auch bedingt z.B. durch die Kultushoheit der Länder in Deutschland und der Autonomie der Kantone der Schweiz, in Schul- und Bildungsfragen unzählige Versuche, diesem Erfordernis Rechnung zu tragen, wobei sie da in Österreich auf dem Hintergrund ihrer nationalen Geschichte der Integration günstigere Ausgangsbedingungen haben. Dennoch sind auch deshalb die mit diesen Fragen verbundenen Problemlagen keineswegs einfacher Art.

Sie haben vielleicht bemerkt, dass ich soeben in Bezug auf die UN-BRK von einem „Erfordernis“ gesprochen habe, die Ausbildung von PädagogInnen für eine inklusionskompetente pädagogische Praxis zu realisieren. Es ist, so meine generelle Beobachtung, nicht wirklich ein »Anliegen« geworden, wenn ich diesen Begriff auf ein inneres Bedürfnis, pädagogisch gesehen, auf eine intrinsische Motivation beziehe, durch Ausbildung Voraussetzungen zu schaffen, dass eine inklusive Pädagogik Wirklichkeit werden könnte, die kein Kind, keinen Jugendlichen und auch keinen erwachsenen Menschen mehr aufgrund individueller Merkmale, eben auch der Art oder des Schweregrades seiner physischen, psychischen oder auf seine Entwicklung bezogenen Beeinträchtigungen, seiner sozialen oder nationalen Herkunft, seiner Stellung im System gesellschaftlicher Hierarchien von einem auf die je eigene Persönlichkeitsentwicklung abzielenden Lernen aus regulären pädagogischen Feldern ausschließt oder den Zugang zu diesen zu verwehrt.

Nun habe ich mit diesen Hinweisen bereits zwei definitorische Aussagen gemacht:

- Zum einen bezogen auf die Inklusion. Sie verlangt, dass *alle*, in voller Anerkennung ihrer Individualität, ein uneingeschränktes Recht auf aktive Teilhabe an Gesellschaft und Kultur, damit auch an Bildung, an den Orten ihres Lebens und in den Institutionen des regulären Bildungssystems haben, mit dem ich alle professionell organisierten und durchgeführten pädagogischen Angebote meine. Dieser Anspruch und diese Sichtweise von Inklusion, wie sie allein die Bedeutung des Begriffes gebietet, wird so umfassend weder in der Theoriebildung noch bezogen auf die als inklusiv bezeichnete Praxis geteilt. Seit Jahren gibt es einen deutlichen Trend, den ich zusammenfassend als *die Integration der Inklusion in die Segregation* beschreibe, was einer »selektierenden Inklusion« entspricht und ein bisher in der Geschichte der Pädagogik einmaliges Paradoxon konstruiert.
- Zum anderen habe ich eine Aussage dahingehend gemacht, dass das Lernen der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen zu dienen habe, der, so die Konsequenz, die

1 Vortrag bei der 12. Fachtagung für inklusives Musizieren an der Universität für Musik und Darstellende Kunst, Wien, am 31. März 2017

2 Die UN-BRK ist in Deutschland am 26. März 2009, in Österreich am 26. Okt. 2008 und in der Schweiz am 15. Mai 2014 in Kraft getreten. Den Text der UN-BRK siehe: Beauftragte der Bundesregierung 2014.

Vermittlung von anwendbarem Wissen, das Beherrschen von Techniken, Sachverhalten und Objekten insofern nachgeordnet ist, als es primär um die Erkenntnis der Welt und seiner selbst in dieser im Sinne einer Identitätsbildung geht und damit einerseits um *Aufklärung* über die Verhältnisse in Welt und Gesellschaft und andererseits um die Schaffung von Gemeinsinn und Verantwortung dem anderen Menschen gegenüber und dem Planeten, der unser Leben ermöglicht, was als *Erziehung* beschrieben werden kann. Das verdeutlicht die Dialektik von Erziehung und Bildung als eine nicht aufspaltbare Einheit.

Auch dem stehen die heute dominierende Bildungsorganisation in allen ihren Gliederungen und die sie steuernden und kontrollierenden gesellschaftlichen Mächte diametral entgegen, ob sie nun die Mehrheitsverhältnisse in der Gesellschaft, die Bildungspolitik und -administration oder die in der Elternschaft dominierenden Auffassungen betrachten. Worum es dabei geht, kann in soziologischen Kategorien leicht gefasst werden: Um die Umwandlung von *Humanressourcen* in *Humankapital*³ und damit um den höchst möglich erzielbaren Output bezogen auf die Investitionen ins Bildungssystem hinsichtlich der wirtschaftlichen Verwertbarkeit und des gesellschaftlichen Nutzens der Menschen, die es durchlaufen haben. Wer diesen Standards nicht zu entsprechen vermag, wird im Gefüge der ständischen und hierarchischen Gliederung des Bildungssystems herabgestuft, bleibt ohne Aufstiegsmöglichkeit oder fällt ganz aus dem System heraus und wird in Sondersysteme (zwangs-)inkludiert.

Damit ist eine weitere grundlegende Aussage getätigt, die in der soziologischen Debatte sehr klar herausgearbeitet ist, in der Pädagogik aber weitgehend negiert bleibt, nämlich der Umstand, dass es nicht der geringsten Sorge bedarf, dass jemand nicht inkludiert sei. Das Problem sind dabei die Folgen bestimmter Teilsysteminklusionen, so z.B. in der Pädagogik, die der sozial und bildungsinhaltlich erheblich deprivierenden bis isolierenden Situationen in Sondersystemen mit den heute in den Humanwissenschaften hinreichend bekannten Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Es geht also primär nicht um Inklusionen, sondern um die *Exklusionen*, die zu überwinden sind und sind sie das, brauchen wir von Inklusion nicht mehr zu reden. Im Feld der Pädagogik ist Inklusion nicht mehr und nicht weniger als ein Artefakt der ständig erfolgenden Selektion, Ausgrenzung und Segregierung von Lernenden im institutionalisierten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU); sie hat an sich keine davon unabhängige Substanz.

Nach diesen unverzichtbaren Hinweisen zur Problemlage, die allein schon ein hoch komplexes gesellschafts-politisches und fachliches Feld eröffnen, stellt sich unmittelbar die Frage, für welches Verständnis von Inklusion in der Pädagogik ausgebildet werden soll und was mit Lernen zu bewirken wäre. Dazu gibt es so viele unterschiedliche Meinungen und Konzeptionen, wie es Personen gibt, die sich damit befassen. In diesem Fach ist nach vier Jahrzehnten der Entwicklung der Integration und der Inklusion nichts grundlegend geklärt, was zur wissenschaftlichen Schande gereicht und das Fach zum Tummelplatz paradoxer Theoriebildungen und Praxen macht - und, das ist das Schlimmste, es dadurch der Politik sehr leicht macht, in Sonntagsreden die Inklusion zu favorisieren und in der Realpolitik das bestehende selektierende, ausgrenzende und segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (sEBU) getreu dem Spruch: »Divide et impera«, also »Teile und Herrsche«, oder, einfacher gesagt: »Wasche mir das Fell, aber mache mir den Pelz nicht nass«, fortzuschreiben. Die so genannte wissenschaftliche Pädagogik hat es bis heute verabsäumt, bzw. die wenigen, die sich darum bemühen, blieben erfolglos darin, der Politik die Notwendigkeit eines inklusiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems (iEBU)

3 Mit diesem Begriff handelt es sich um eine in Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre gefasste Relation von verfügbarem Wissen einer Person in Relation zu Investitionen in Bildung (Humankapitaltheorie). In den Wirtschaftswissenschaften wird Humankapital als ein *Produktionsfaktor* (hinsichtlich seiner Kosten-Nutzen-Relationen) betrachtet.

im Interesse des je einzelnen Menschen, sei er nun behindert oder hoch begabt, und des gesellschaftlich Ganzen und unserer Kultur überzeugend nahe zu bringen. Vielmehr zwingt die Pädagogik die Inklusion wahrlich in die Segregation, weshalb ich heute vom *Inklusionismus* spreche.

Für eine Aus-*Bildung* angehender Pädagogen, in welchen Domänen des Faches sie auch arbeiten werden, gehe ich von einer ungeteilten Inklusion aus, wie es der Begriff, der aus dem mittelalterlichen Latein stammend, im 19./20. Jhd. vor allem in die Soziologie Eingang gefunden hat, unmissverständlich meint: „einschließen, einschließlic, inbegriffen“.⁴ *Man muss*, wie schon angedeutet, *die Exklusionen verstehen, um Inklusion denken* und auf dieser Basis anbahnen und realisieren *zu können*. Und, ich gehe von einem *Lernen* aus, *das Persönlichkeitsentwicklung induziert und auf Erkenntnisgewinn orientiert ist, der sich in Folge sich in Wissen verdichtet*, das wiederum zum Werkzeug neuen Erkenntnisgewinns zu werden vermag. Nur so kann verstanden werden, was gewusst wird und sich eine intrinsische Motivation aufbauen, Welt und Menschen verstehen zu wollen und nicht, wie im bestehenden Bildungssystem in der Regel üblich, eine extrinsische, die nur auf die Vermeidung von negativen Sanktionen orientiert ist, an denen vor allem das Schulsystem ein wahres Füllhorn ist.

Damit geht es als Generalia der Pädagogik um *Bildung* und *Erziehung*; auch derer, die späterhin als PädagogInnen in der Lage sein sollten, als Teil heterogener Lerngemeinschaften ohne Ausgrenzung und Verbesonderung von Lernenden ein die Persönlichkeitsentwicklung induzierendes Lernen zu ermöglichen und zu unterstützen.

Nach dieser Problemorientierung kann in Anbetracht der Komplexität der Fragestellung und der Begrenzung der Vortragszeit nur in programmatischer Weise auf zentrale Grundlagen einer diesem umfassenden Verständnis von Inklusion und Lernen entsprechenden PädagogInnen-*Bildung* verwiesen werden.

2. Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist.

Meine seit Anbeginn der Integrations- und Inklusionsentwicklung in den deutschsprachigen Ländern durchgängig gemachte Erfahrung hinsichtlich einer für deren gesamten Prozess an erster Stelle entscheidende Bedingung, die gleichzeitig die zentralste Ressource ist, ist unsere eigene Veränderung. Schon vor nahezu vier Jahrzehnten habe ich die Aussage getätigt: Integration fängt in den Köpfen an - in unseren!⁵ Die gesamte Aus-*Bildung* der PädagogInnen hätte diesem Umstand in allen ihren humanwissenschaftlichen Dimensionen Rechnung zu tragen. Das sei nun kurz skizziert:

Hans Heinz Holz (1927-2011) schreibt in seinen Reflexionen über Walter Benjamin (1892-1940), denen er den Titel gab: „Philosophie der zersplitterten Welt“ unter Aspekten des subjektiven und objektiven Charakters der Idee: „Die Idee konstituiert sich im Übergang zur Grenze, an der das Wirkliche ins Mögliche umschlägt“ (1992, S. 102). Wenige Zeilen später zitiert Holz

4 Duden Bd.7, 2001, S. 365; Bd. 5, 1999, S. 1959

5 Ich gehe davon aus, dass noch in diesem Jahr eine Publikation erscheinen kann, die zentrale Arbeiten von mir aus den 1980er Jahren in kommentierter Weise zusammenführt. Dies als ein Dokument, das auf den Beginn der Integrationsentwicklung verweist und aufzeigt, dass schon damals gesellschaftlich wie fachlich relevante Grundlagen ausformuliert waren, die bis heute Bestand haben, auch bezogen auf eine „Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik“, die in Kindergärten und Schule praktiziert wurde und das Anliegen der Inklusion in sich aufhebt. Die »Irrungen und Wirrungen« in Sachen Inklusion, die heute zu paradoxen und in sich widersprüchlichen Diskursen und Konzeptionen führten und führen und fälschlicherweise einem falschen Integrationsverständnis angelastet werden (Hinz 2002), verdeutlichen sich als Fehlentwicklungen mit reaktionären Folgen in Bezug auf die Elternschaft und Politik. Das Buch wird als Band 12 der von mir im Verlag Peter Lang herausgegebenen Reihe „Behindertenpädagogik und Integration“ erscheinen. Voraussichtlicher Titel: „Wider die Integration der Inklusion in die Segregation - Ein Blick zurück, um voran zu kommen“.

Benjamin aus dem Band 1 der gesammelten Schriften mit folgender Aussage: „So könnte denn wohl die reale Welt in dem Sinn Aufgabe sein, dass es gelte, derart tief in das Wirkliche einzudringen, dass eine objektive Interpretation der Welt sich darin erschlösse“ (a.a.O., S. 104). Dies wiederum impliziert, wie Holz herausarbeitet, dass das Mögliche als das, was sein soll, was als das Andere im Unmöglichen des Wirklichen aufscheint, aber noch nicht wirklich ist, also eine »Idee«, kraft der historischen und dialektischen Methode aus dem Wirklichen heraus geschaffen und gestaltet werden muss - eben auch das, was wir als Inklusion bezeichnen. Oder anders gesagt: Es geht immer um das Mögliche, das im Wirklichen nicht unmittelbar sichtbar ist - und sich folglich allem technokratischen Bemühen, es zu prognostizieren und zu fassen, entzieht. Die solchen Bemühungen zu Grunde liegenden Beobachtungen und Beschreibungen führten zu keinen Erklärungen, die ABA-Designs operanter und RTI-orientierter Interventionen⁶ und der inzwischen nahezu zum Mythos erhobene neue Empirismus evidenzbasierter Forschung⁷ wird die für Inklusion erforderlichen Antworten nicht finden (Rödler 2013). Auch die hoch favorisierten Best-Practice-Modelle bleiben funktionalistisch einer Erfolgserwartung verpflichtet, der (beobachtbaren) Oberfläche des Geschehens verhaftet und bieten keine Qualitäts- und Reflexionskriterien in Bezug auf Erfordernisse einer (ungeteilten) Inklusion in der pädagogischen Praxis.⁸ Die »Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotskij 1987) in der Lernen stattfindet, entsteht in sozialen Kooperationen und ist kein im Vorhinein diagnostisch zugängliches Phänomen, das in einem Menschen ruht, zu Tage zu fördern und dann (sonder-)pädagogisch zu behandeln wäre. Es bedarf im Sinne von Leont'ev (1982) des »inneren Beobachters«, d.h. der Betrachtung der Verhältnisse aus der Perspektive des Betroffenen und damit auch aus der Perspektive seiner Biographie. Wenn dieses nicht gelingt oder erst gar nicht im Horizont der Pädagogik ist, werden mit dem Blick des »äußeren Beobachters« an manchen Menschen wieder Phänomene konstatiert, die mit Bewertungen wie lern- und bildungsunfähig, therapieresistent und austherapiert, selbstgefährdend, fremdgefährdend oder gar gemeinschaftsunfähig kategorisiert werden,⁹ wie ich das vor allem in Bezug auf schwer beeinträchtigte und tiefgreifend entwicklungs- bzw. psychisch gestörte Kinder, Jugendliche oder Erwachsene feststellen muss, die dann noch zynischerweise als »verhaltensoriginell« bezeichnet werden, und, wie eh und je, medikamentös sediert, mechanisch

6 Ich beziehe mich hier das Rügener Inklusionsmodell der Universität Rostock, das davon ausgeht, mittels des Verfahrens „Response to Intervention (RTI)“ die inklusive Beschulung umsetzen zu können, eine letztlich auf curriculare Standards bezogene datengeleitete Praxis, die individuelle Förderpläne für die Schüler erstellt, die bezogen auf diagnostisch identifizierte Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten und die Ergebnisse einer ständigen Leistungsmessung (monatlich bis wöchentlich mittels standardisierter Testverfahren), so die Ergebnisse den Vergleichsdaten (z.B. Klassendurchschnitt) und den Lernzielen nicht entsprechen, zu einer fächerorientierten Intervention führen. Dies wiederum bezogen auf drei evidenzbasierten Förderstufen. Es geht mit der RTI primär um die Integration von Wissenschaft und Praxis und eine dafür effektive methodische Organisation des Lernens. Siehe hierzu: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ446/html/PLAW-108publ446.htm> (Zugriff: 11/2013)

7 Das Verfahren entstammt der Medizin und dem Anspruch, die Behandlung von Patienten zum einen patientenorientiert und zum anderen auf der Grundlage empirisch belegter Wirksamkeit der Behandlung durchzuführen. Eine klare Definition evidenzbasierter Praxis steht im deutschen Sprachraum noch aus.

8 Das Best-Practice-Modell ist eine anwendungsorientierte Methodik und keine Didaktik i.S. human- und erziehungswissenschaftlich basierter Planungs- und Evaluationszusammenhänge. Eine - im wahrsten Sinne des Begriffes - unter gegebenen Bedingungen und Umständen »best mögliche Praxis« ist nicht zwangsläufig eine, die den mit dem Begriff der Inklusion in der Pädagogik bestehenden Erfordernissen an einen (inklusive) Unterricht sozusagen automatisch entspricht. Auch diese Modelle sind im Denken und in der Praxis dem Paradoxon einer »geteilten Inklusion« ausgeliefert.

9 Dieser Gefahr bleiben die vorstehend erwähnten Modelle in extremer Weise verhaftet. Sie sind allenfalls als Phänomenologie des von außen zu Beobachtenden zu begreifen, ohne theoretische Implikationen, die das Beobachtete zu erklären vermögen würden, ganz zu schweigen davon, zu einem »Verstehen« als Basis pädagogischen Handelns zu kommen.

fixiert und/oder in einer Heim- bzw. psychiatrischen Verwahrung verbleiben; für die Pädagogik spielt ihre Existenz noch immer praktisch keine Rolle.

Wir haben es mit der Entwicklung der Inklusion damit zu tun, eine Pädagogik, die das Gegenteil der real praktizierten ist, aus dieser heraus entwickeln zu müssen. Das verlangt zu begreifen, dass eine inklusive Pädagogik als Gegenteil einer selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden, worin sie über Jahrhunderte hinweg in ihrer Effizienz gesteigert und wie kein anderes Feld gesetzlich abgesichert und durch die Staatsmacht kontrolliert und gesteuert wurde, nicht mit den selben Maximen, Mitteln und Praxen ermöglicht werden kann, nach dem das sEBU höchst effizient funktioniert. Das zum einen.

Zum anderen haben wir es mit menschlicher Entwicklung, die auf Lernprozessen basiert - und in keinem anderen Feld mehr und unmittelbarer als in der Pädagogik - stets mit dem Möglichen zu tun, als das, was aus einem Menschen werden kann, das in dem, wie er gegenwärtig ist, noch nicht sichtbar erscheint; also mit dem Möglichen, das im Wirklichen nicht sichtbar ist. Das bedeutet positiv gewendet, die Fähigkeit der Pädagogen und Therapeuten, für ein Kind, einen Jugendlichen oder Erwachsenen, mit dem sie zusammenarbeiten, wie immer wir diesen Menschen in seiner Gegenwart wahrnehmen und wie schwer er auch beeinträchtigt sein mag und selbst wenn er mit intensivmedizinischer Hilfe im Zustand eines Komas lebt oder im Wachkoma, für diesen Menschen ein potentiell Mögliches anzunehmen, das wir nicht kennen können. Was natürlich verlangt, ihm ihn erreichende, also für ihn auf dem Hintergrund seiner Biographie wahrnehmbare und für seine momentane Lebenslage individualisierte Lernangebote zu machen, was keine Frage der Behinderung, sondern eine einer „entwicklungslogischen Didaktik“ ist (Feuser 2011a, 2013a). Martin Buber (1878-1965) hat das in seinen „Reden über Erziehung“ schon 1939 wie folgt formuliert: „Denn der echte Erzieher hat nicht bloß einzelne Funktionen seines Zöglings im Auge, wie der, der ihm lediglich bestimmte Kenntnisse oder Fertigkeiten beizubringen beabsichtigt, sondern es ist ihm jedesmal um den ganzen Menschen zu tun, und zwar um den ganzen Menschen sowohl seiner gegenwärtigen Tatsächlichkeit nach, in der er vor dir lebt, als auch seiner Möglichkeit nach, als was aus ihm werden kann“ (1962, S. 63). Eine deutlichere Absage an eine defektbezogenes kompensatorisches oder Output steigerndes Funktionstraining kann man kaum formulieren.

Es geht sowohl in Bezug auf die Schaffung einer inklusiven Pädagogik - ich spreche aus den schon eingangs erwähnten Gründen und weiterhin in meinen Ausführungen von einer „Allgemeinen Pädagogik“ - als auch in Bezug auf die Entwicklung eines jeden Menschen, sei er nun als behindert etikettiert oder nicht, um das Bemühen, die Grenze zu entdecken und sie zu überschreiten, an der die »Idee«, die Idee einer nicht ausgrenzenden Pädagogik und der Veränderung des Menschen im Sinne seiner Weiter- und Höherentwicklung Wirklichkeit werden kann. Es geht mithin, wie schon angedeutet, um ein auf die »nächste Zone der Entwicklung« eines Menschen bezogenes Lernen, das Vygotskij (1987) als Unterricht bezeichnet, ganz gleich wo, in welchen Zusammenhängen und durch wen ein solches Entwicklung induzierendes Lernen stattfindet. Diese Momente bilden den Kern pädagogischer und therapeutischer Erfordernisse in Theoriebildung und Praxis im Sinne einer pädagogischen Universalie.

Es bedarf entsprechend einer wissenschaftlich fundierten und gleichwohl inneren Überzeugung und damit auch der nötigen Zivilcourage und des fachlichen wie politischen Widerstands gegen die Ausgrenzung von Menschen in pädagogischen Systemen. Dafür hätte eine *Aus-Bildung* von Pädagogen und Therapeuten Sorge zu tragen. Es geht, wie das Edouard Séguin schon 1866 in seinem Buch „Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode“ (heute würden wir von einer Geistigbehindertenpädagogik sprechen) gefordert hat, sinngemäß um »die Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit« und um »die Wiederherstellung der der zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung« (Séguin 1912, S. 163f). Besser ist nicht zu beschreiben, was Inklusion meint. Das heißt, wir haben

(a) die *Einheit des Menschen* als solchen, d.h., was wir als seine Behinderung kategorisieren, als eine Bedingung seines Lebens und Lernens zu begreifen und nicht als sein Wesen, ihn (b) sozial vollumfänglich der Menschheit zugehörig zu sehen und (c) die Parallelität der Regel- und Heil- und Sonderpädagogik auf höherer Ebene zu synthetisieren und in einer „Allgemeinen Pädagogik“ aufzuheben.

3. Zur Bildung der Pädagoginnen und Pädagogen

Die bisherigen Ausführungen dürften hinreichend verdeutlichen, dass es einer umfassend humanwissenschaftlich fundierten Aus-Bildung bedarf, um im Sinne der Überwindung der Exklusionen pädagogisch arbeiten zu können. Aber allein der Umstand, dass Sie während ihrer Aus-Bildung nicht wissen, wem Sie in welchen Situationen unter welchen Bedingungen mit welchen damit verbundenen Anliegen der Betroffenen beruflich begegnen werden, bedürfen Sie einer umfassenden theoretischen Qualifikation, um, bildlich gesprochen, die ihnen begegnenden Realitäten und Anforderungen in inneren Spiegeln reflektieren, analysieren, erklären und verstehen zu können, als die wir Theorien verstehen können, um in der Lage zu sein, kompetent zu handeln. Ich würde das als eine theoriegeleitete Prozessfolge vom *Erkennen* zum *Erklären*, vom Erklären zum *Verstehen* und vom Verstehen zum *Handeln* beschreiben, die ich als zentrale Aspekte der Qualifikation von pädagogisch und therapeutisch arbeitenden Fachkräften gewichte. Dabei meint *Verstehen*, zu erkennen, dass man unter entsprechenden Ausgangs- und Randbedingungen seines Lebens selbst wie der Andere sein könnte, dem ich begegne und dem gegenüber ich in Verantwortung stehe. Dann ist er nicht mehr der *andere Andere*, der Fremde, der Behinderte, der ich nicht bin und nicht sein möchte, sondern der mit mir Mensch Seiende, der sich unter den Ausgangs- und Randbedingungen seines Lebens nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten entwickelt hat, wie ich, aber eben unter anderen Bedingungen.

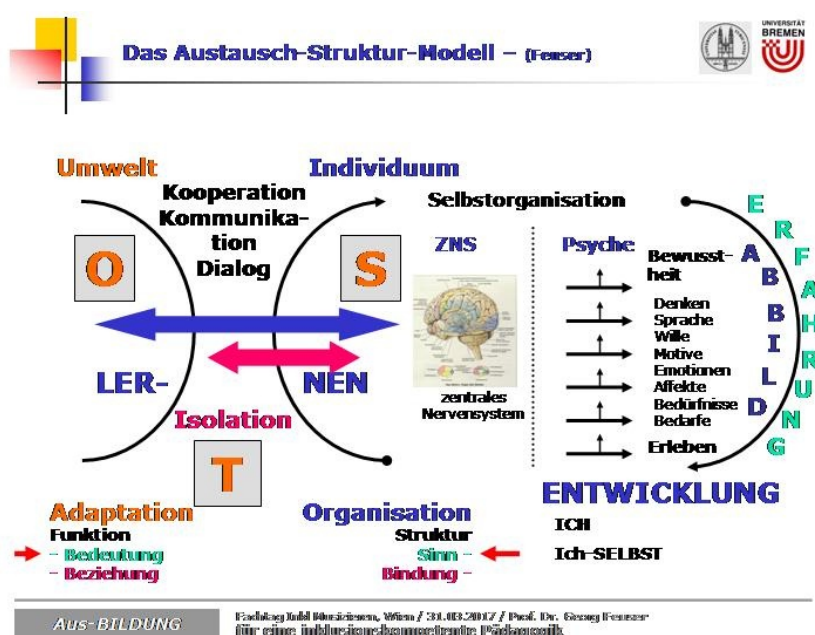
Damit greife ich schon auf hoch erklärungsstüchtige Theorien zu, wie sie die Selbstorganisationstheorie und die resultierende Systemtheorie darstellen. Sie ermöglichen die Erkenntnis: Was wir an einem Menschen als seine Behinderung, Entwicklungs- oder psychische Störung wahrnehmen, kann verstanden werden als ein entwicklungslogisches Produkt der Integration von internen und/oder externen Systemstörungen in das System mit den Mitteln des Systems, was nach Maßgabe seiner Biographie Ergebnis und Ausdruck seiner Selbstorganisation und seiner Aneignungs-Tätigkeit in Bezug auf sein Leben absichernde Welt-Mensch-Beziehungen und mithin eine systemisch und subjektiv sinnhafte Kompetenz ist.

Was wir als Behinderung wahrnehmen, ist Ausdruck der Kompetenz, unter den je spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen, die ein Mensch von seiner Zeugung an hat, ein menschliches Leben zu führen. Der Behinderungsbegriff bringt folglich die Art und Weise auf den Punkt, wie das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung behindernde Verhältnisse über sozialisatorische Prozesse sich im Subjekt in scheinbar behinderte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen transformieren. Als solchen behalte ich den Begriff der *Be-Hinderung* bei - als Ausdruck unserer Art und Weise mit Menschen, die bestimmte Merkmale auf sich vereinen, die wir als *Behinderung* klassifizieren, umzugehen, wodurch wir sie in ihren Lebens-, Lern- und Entwicklungsprozessen *be-hindern*.

In Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen ist Inklusion keine Spezialisierung in der Aus-Bildung der Pädagoginnen und Pädagogen, sondern deren generelle und notwendige Grundlage, denn wir haben es - auch jenseits des mit Inklusion Gefassten - immer mit einmaligen Menschen zu tun, die es zuvor nicht geben hat und zukünftig nicht mehr geben wird. Bis in die Welt der unseren Kosmos aufbauenden Elementarteilchen hinein, die auch die Atome konstituieren, die unseren Körper aufbauen, müssen wir heute erkennen, dass alles was ist, aus Wechselwirkungen entstanden ist. Ich komme noch einmal auf Holz zurück. Er schreibt - und das wiederum bezeichnet das Verhältnis von Einzelem und Ganzen und mithin das Verhältnis

von Diversität und Inklusion: „Jedes Einzelne ist dann in seinem So-Sein, [...] ein Ausdruck der gesamten Einwirkungen, die von allen anderen ausgehen [...]“ (2015, S. 136) und das ist das individuelle Sein. Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) schrieb: „Solange ich am Ideal eines absoluten Beobachters, einer Erkenntnis ohne Standpunkt festhalte, kann ich in meiner Situation nur eine Quelle des Irrtums sehen“ (1960, S. 136f). Und Lucien Sève (1973) fasst den Sachverhalt sehr deutlich 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“ (S. 237) - in besonderer Weise durch eine Pädagogik, die sich als inklusiv attribuiert und diese Aussage gilt für uns alle in gleicher Weise.

In einer Aus-Bildung von Pädagoginnen und Pädagogen müssten das als *Lernen* verstehbare interpersonale Grundverhältnis des Menschen zu seiner personalen und dinglichen Welt und die sich in Folge intrapersonal herausbildenden psychischen Strukturen, die als *Entwicklung* verstanden werden können, mittels erklärungstüchtiger Erkenntnismodelle gelehrt werden, um ein theoriegeleitetes, analysierend-reflexives Verstehen dieser Zusammenhänge und der Handlungen der Menschen als Grundlage des eigenen Handelns mit ihnen erzielen zu können. Grundlegend ist die soziale Qualität des Austausches eines lebenden Systems mit seiner Umwelt. Die selbstorganisierte interne Re-Konstruktion der resultierenden Erfahrungen, wir nannten sie *Entwicklung*, erfolgt nach Maßgabe des *Sinns*, den die Austauschprozesse einem Individuum im Sinne einer primär affektiv-emotionalen, erlebensbezogenen Komponente machen und, darauf aufbauend, welche *Bedeutung* ein Mensch diesen Ereignissen folglich zumessen kann. Dies wiederum als Basis, *kulturelle Bedeutungen*, wie sie das Bildungssystem intendiert, in sein System im Sinne einer primär kognitiv-mentalenen Komponente integrieren zu können.¹⁰ Beide Momente bilden eine untrennbare, sich dialektisch vermittelnde Einheit. Die *Qualität* dieser Prozesse ist definiert durch das Verhältnis von durch Dialog, Interaktion und (reziproker) Kommunikation gekennzeichnete kooperative Teilhabeprozesse im Verhältnis zum Grad der für einen Menschen bestehenden Bedingungen seiner Isolation - und damit sind wir wieder mitten in der Frage von Exklusion und Inklusion.



10 Die Buchstaben S-T-O beziehen sich auf die Erkenntnisweise des Menschen im Kontext der so genannten Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule als Subjekt sich durch seine Tätigkeit die Objektwelt zu erschließen und sich als Prozess von Außen nach Innen (Interiorisation; siehe Gal'perin 1967) anzueignen.

Die diese Grundverhältnisse erklärenden und zu vermittelnden Erkenntnismodelle sind

- die *Selbstorganisationstheorie*, die in ihr gründende *Systemtheorie* und der (kritische) *Konstruktivismus*, der die intrapersonale Rekonstruktion und psychische Organisation der Ereignisse beschreibt, die das System zu Zustandsänderungen veranlassen und u.a. zur internen Ausbildung subjektiver Erfahrungen führt und
- die *Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule*, die das Verhältnis des Menschen zu seiner Welt als *Subjekt-Tätigkeit-Objekt-Relation* begreift, was meint, dass der Mensch sich Welt in aktiv-gegenständlicher Tätigkeit handelnd aneignet und sein Lernen als Prozess der Interiorisation (Ferrari & Kurpiers 2001; Gal'perin 1967, 1980; Jantzen 2004) verstanden werden kann.
- Das wiederum verlangt, sich einerseits mit Entwicklungs- und Lerntheorien und Entwicklungs- und Lernpsychologien und mit den je zugehörigen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen auseinanderzusetzen, was erfordert,
- diese Zusammenhänge in das Feld der Erziehungswissenschaften zu transferieren und pädagogisch in einer »Entwicklungslogischen Didaktik« (Feuser 1989, 1995, 2011a) zu fassen, was
- in unterschiedlichsten pädagogischen und therapeutischen Settings, in unterschiedlichsten Institutionen, Lebenslagen und Lebenszusammenhängen wie bezogen auf alle Lebensaltersstufen, begleitet zu praktizieren gelernt werden muss, was, so meine Erfahrung, nur in mindestens über drei Semester angelegten Studienprojekten ermöglicht werden kann, damit
- Theorie und Praxis konkret verknüpft und forschungsbezogen wie praxisrelevant theoriegeleitete Handlungskompetenzen erworben werden können,
- Transparenz in der Lehre geschaffen und nachgewiesen werden kann, dass, was als Resultat aus der Forschung gelehrt wird, auch praktikabel ist, wodurch
- das gespaltene Theorie-Praxis-Verhältnis und eine vor allem im Feld der Pädagogik doch breit vorhandene Theoriefeindlichkeit überwunden werden kann, so dass
- Erkenntnisgewinn zur Basis von Wissen wird und nicht stumpf übernommene Lehrbuchtexte oder gar rezeptologische Handlungsanweisungen, die einen in Ohnmacht zurücklassen, wenn Menschen nicht mit den Konzepten kompatibel sind, die man anzuwenden erlernt hat. Dann heißt es, dass es mit diesem Kind oder jenem Schüler nicht geht und die vermeintliche Problemlösung wird dann wieder im Verweis in Sondersysteme gesehen.

Im Sinne der Inklusion muss eine Pädagogik so allgemein und fundiert zu realisieren sein, dass sie niemand von Bildung ausschließt und gleichwohl in ihrer Didaktik so spezifisch, dass sie Unterricht von jedem biographisch-sozialisatorischen Erfahrungshintergrund und Entwicklungsniveau her in der Spanne von *aktueller und nächster Zone der Entwicklung* (Vygotskij) der Lernenden zu gestalten vermag, wie ich das schon in der ersten Hälfte der 1980er Jahre mit der Konzeption einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 1989) gefasst habe, die Integration und Inklusion in sich aufhebt. Zentral für diese Pädagogik sind drei Momente:

- Das *Moment der Kooperationen*, die eine *Vielfalt an Kommunikationen* erfordern, in denen die Heterogenität der vielen zur Wirkung kommenden Momente ein hohes synergetisches Potential erzeugt, 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 kennzeichnet eine kognitive Dimension des Bildungsprozesses, der auf Erkenntnisgewinn abzielt, aus dem Wissen resultiert, das durch die Erkenntnis selbst bedeutend wird und nicht, wie heute in der Pädagogik üblich, Wissen vermittelt wird, das ohne Erkenntnis bleibt und damit subjektiv überwiegend als sinnlos erfahren wird und für die Persönlichkeitsentwicklung tot bleibt.
- *Durch* das Moment der *die Kooperationen* ermöglichenden Kommunikationen werden

zweitens *die Lernenden sozial füreinander bedeutsam*. Diese Bedeutsamkeit eines jeden für jeden anderen in der Lerngemeinschaft misst sich nicht an einer beeinträchtigungsbedingten pädagogischen und/oder therapeutischen Assistenz oder an der Nutzung von Hilfsmitteln, wie diese auch den Grad der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Kompetenz und den Gewinn von Prestige in der Lerngemeinschaft nicht schmälern. Zentral ist die *aktive Teilhabe* an der gemeinsamen Kooperation der Lernenden im Kollektiv, in das die Lehrpersonen und andere im Unterricht mitarbeitende Fachpersonen mit einbezogen sind.

- Schließlich das Moment der *Realisierung des Unterrichts in Projekten*, die sich mit den großen Fragen der Menschheit und den diesbezüglich zu lösenden Problemen befassen.

Man scheint noch immer der Auffassung zu sein, dass die Problematik der Inklusion fächerkonform und fachdidaktisch zu lösen sein wird. Die Attribuierung von Fächern mit »inklusive«, sogar von einer »inklusive Diagnostik«¹¹ ist die Rede, löst die Probleme nicht und kann nur als eine Art pädagogischer Selbstbetrug gesehen werden, dessen Zeche die dann wiederum als nicht inkludierbar geltenden Kinder und Jugendlichen bezahlen. Aus Finnland ist zu hören, dass der Fächerunterricht zugunsten von Projektarbeit aufgegeben werden soll; auch bezogen auf die so genannten Kernfächer. Das mit der Begründung, dass die Welt und die sozialen Verhältnisse zu komplex sind, um sie isoliert in Fächern abbilden und so verstehen lernen zu können. Ich habe das schon vor 40 Jahren gefordert und es sei auch hier erneut gefordert.

Folgen wir den Arbeiten von Wolfgang Klafki (1996), ist auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft deutlich ausgesagt, worum es geht - nämlich um „Allgemeinbildung als Bildung *für alle* zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge *des Allgemeinen als des uns alle Angehenden* und als Bildung *aller* uns heute erkennbaren *humanen Fähigkeitsdimensionen* des Menschen“, um den gerade heute [...] „neu aufkommenden Entpolitisierungsbestrebungen entgegen, auch als *politische Bildung* zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses verstanden zu werden“ (S. 40). Man müsste es nur endlich zur Kenntnis nehmen, denn die Welt ist längst in ihren zentralen Dimensionen der Ökologie (Klein 2015), der Ökonomie (Scheidler 2015, Rifkin 2011), der Soziologie (Bude 2010, Bude & Willisch 2008, Kronauer 2010) und Kulturen (Kermani 2015) aus den Fugen geraten.

Von einer dem Anspruch der Inklusion Rechnung tragenden Studieren, das auch Forschen einschließt, wird erst dann wirklich gesprochen werden können, wenn auch Menschen mit Lern-, Kommunikations- und Entwicklungsbeeinträchtigungen ihrer Möglichkeit nach an Forschungsfragen mitwirken, an Ausbildungsgängen teilhaben und sich dabei selbst beruflich qualifizieren können. Damit wird auch deutlich auf den unverzichtbaren Einbezug der Disability Studies in die Aus-Bildung von Pädagoginnen und Pädagogen verwiesen (Waldschmidt 2003, Priestley 2003, Weiser & Renggli 2004). Nur so können die zukünftigen Pädagogen über ihre eigene segregierte Schulerfahrung hinaus Inklusion in einer Weise erfahren, die sie später selbst zu lehren und zu praktizieren bzw. bei Kindern und Schülern grundzulegen haben.

Nur ein »inklusive« Projektstudium, das eine übergeordnete Fragestellung im Sinne eines

11 In diesem Zusammenhang sei nur kurz darauf verwiesen, dass in der Debatte um die Dekategorisierung der Heil- und Sonderpädagogik immer wieder behauptet wird (was für einige VertreterInnen dieses Anliegens leider auch zutrifft), dass damit eine Negation der objektiv vorliegenden Beeinträchtigungen eines Menschen und damit eine Missachtung ihrer individuellen Situation verbunden sei. Eine umfassende und fachlich solide Orientierung in Fragen der Beeinträchtigungen, seien sie nun physischer, psychischer oder entwicklungspezifischer Art ist eine unverzichtbare Grundlage einer subjektorientierten Pädagogik. Sie ist allerdings nicht, wie in den leider noch immer nicht überwundenen biologistischen und medizinisch-psychiatrischen Modellen der Fokus von Etikettierungen und der Zuschreibung einer »Behinderung« i.S. der Wesensart eines Menschen. Sie sind nicht mehr - aber auch nicht weniger - als Bedingungen des Lebensgestaltung, des Lernens und der Entwicklung eines Menschen. Damit ist auch eine Diagnostik nicht obsolet; dies aber im Sinne einer rehistorisierenden (Jantzen & Lanwer-Koppelin 1996).

„Gemeinsamen Gegenstandes“ über (mindestens) drei Semester bearbeitet, in dem zentrale Teilfragen in kooperativen, interdisziplinären Prozessen arbeitsteilig und auch forschend zur Lösung gebracht und wöchentlich in einem Projektplenum ausgetauscht und neu konfiguriert werden und in dem Teilhabe durch Zusammenarbeit mit Menschen aller Arten und Schweregrade an Beeinträchtigungen (als Mitstudierende und Partner in Vorhaben und Teilprojekten) erfahren werden kann, vermag einen Studienkontext in Theorie und Praxis zu realisieren und die Erfahrung zu vermitteln, die Inklusion in der Pädagogik verlangt.

4. Eine Studienkonzeption

Ein subjektwissenschaftlich fundiertes Studium der Pädagogik könnte wie folgt konzipiert werden:
Im **Bachelor-Studium (BA)**

- als inklusives Projektstudium, das in modularisierter Form interdisziplinär angelegt, transdisziplinär orientiert ist und multiprofessionell durchgeführt wird und in das
- alle Forschungs-, Leistungs-, Praxis- und Prüfungsanteile pädagogischer und therapeutischer Art wie alle weiteren Fachanteile integriert sind.
- Das 1. *Studiensemester* sollte für alle Studierende aus einer integrierten Eingangs- und Orientierungsphase bestehen, die
 - der Einführung in das Studium an einer Hochschule/Universität, dem Kennenlernen ihrer Struktur, Organisation und ihrer (technischen wie sozialen) Dienste sowie der Technik des Studierens und
 - der Einführung und Orientierung in den Inhalten des Studiums und der Propädeutik der fachlichen Domänen für den gesamten Studienverlauf dient.
- Das 2. bis 4. *Studiensemester* umfasst darauf aufbauend das 1. *Projekt*. Dessen Schwerpunkte sind die erkenntnistheoretische und methodologische Befassung mit den grundlegenden Humanwissenschaften und ihrer naturphilosophischen Grundlagen, mit ihren gesellschafts- und kulturwissenschaftlichen Aspekten in Kombination mit einer aufgabenbezogenen Einführung und praktisch-forschenden Tätigkeit in den Handlungs- und Praxisfeldern des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, der Behindertenpädagogik (Jantzen 2007) der Behindertenfürsorge, der Gesundheits- und Sozialdienste einschließlich therapeutischer Aspekte und der Disability Studies.
- Das 5. *Studiensemester* dient einem fachlich begleiteten, supervidierten und wissenschaftlich auszuwertenden Halbjahrespraktikum, das sich aus den Kontexten des 1. Projekts ergibt. Die Bachelor-Arbeit ergibt sich im 6. *Studiensemester* wiederum aus diesen Kontexten.

Im **Master-Studium (MA)** umfassen

- das 7. bis 9. *Studiensemester* ein 2. *Projekt*. Dessen Schwerpunkte sind die erkenntnistheoretische und methodologische Befassung mit den Erziehungswissenschaften, insbesondere mit den allgemeinen und speziellen Momenten der „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ in Kombination mit den entsprechenden tätigkeitsbezogenen fachlichen Differenzierungen und Spezifizierungen; insbesondere personale und advokatorische Assistenz (Feuser 2011b).
- Das 10. *Studiensemester* schließt das Studium mit einer Masterthesis ab, deren Thema sich aus dem 2. Projekt ergibt und einen Nachweis theoriegeleiteter Professionalisierung in den gewählten fachlichen Differenzierungen und Handlungsfeldern erbringt.

Mit einer schnellen Veränderung der Institutionen in Richtung Inklusion ist nicht zu rechnen; auch nicht was die Hochschulen und Universitäten betrifft. Hochschulen und Universitäten sind selbst Sonderschulen im sEBU. Aber die Pädagogischen Hochschulen und die Fachbereiche und Studiengänge der Universitäten, die mit Pädagogik befasst sind, stehen in einer besonderen Verantwortung, Fragen der Exklusions-Inklusions-Verhältnisse in der Pädagogik und bezogen auf die Bildungsinstitutionen (a) nach außen humanwissenschaftlich fundiert, begrifflich eindeutig

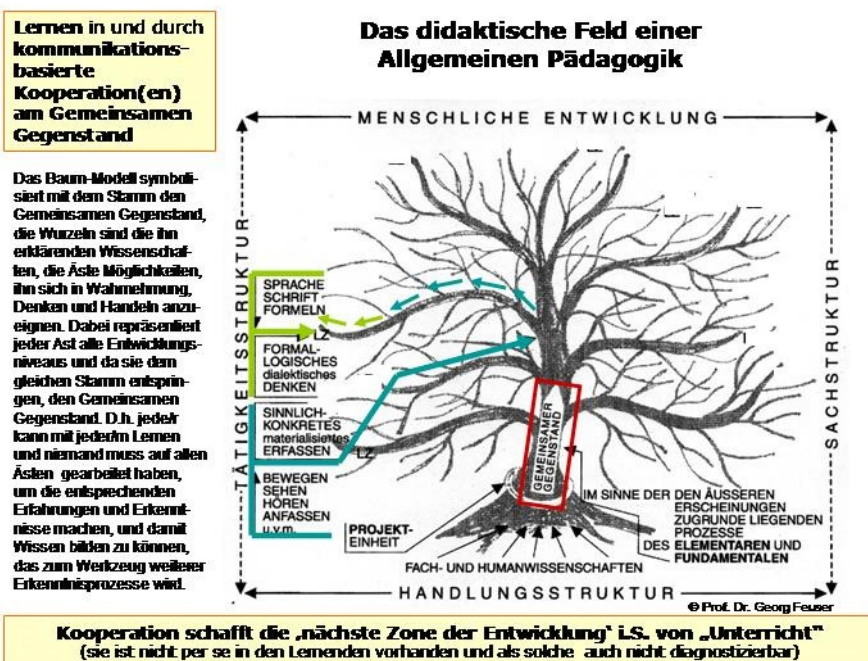
und differenziert in die bildungspolitische und gesellschaftliche Wahrnehmung zu bringen und (b) nach innen Schrittmacher einer inklusiven PädagogInnen-Bildung unter Einbezug der Frühen Bildung, der Schulbildung, der Berufsbildung und des universitären Studiums zu sein, mithin »aufzuklären« und nicht einen indifferenten Inklusionismus hervorzubringen und diesen noch mittels ihrer institutionellen Definitionsmacht zu bedienen und ein wissenschaftliches Alibi zu verleihen.

Auch die Universität für Musik- und Instrumentalstudien, für Musiktherapie, darstellende Kunst, Film und Fernsehen, was einen ganzen Kosmos eröffnet, wird sich zumindest und vor allem in den Dimensionen der angebotenen pädagogischen Studien, wollen Sie sich dem Komplex der Inklusion annähern und ihn aufnehmen, den Zusammenhängen stellen und sich diskursiv in die damit verbundenen Fragen vertiefen müssen, die ich hier - wirklich nur grob - skizzieren konnte. Von dieser Vortragstätigkeit her kann nicht eine Wegweisung gegeben werden, der man dazu zu folgen hätte, um schnell und effizient - ich sage es einmal salopp - den Ball der Inklusion aufzunehmen. Dazu wäre neben der Vertiefung der vorgetragenen Ausführungen eine fundierte Befassung mit der Konzeption einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ erforderlich, um, sind die Grundlagen verstanden und zumindest hinreichend in eine gemeinsame Begrifflichkeit und Sprache übersetzt, in transdisziplinären und multiprofessionellen Teams eine erste Konzeption zu entwickeln und vielleicht zu erproben. Dazu erlaube ich mir drei Anmerkungen:

- Erstens: Es wird für alle Studierenden, deren Tätigkeitsfelder späterhin im Zusammenhang von Pädagogik und Therapie mit Musik, Darstellender Kunst und Film und Fernsehen anzusiedeln wären, ein BA-Studium in Pädagogik, wie eben kurz referiert, erforderlich werden. Die humanwissenschaftlich erforderlichen Grundfragen der Pädagogik lassen sich, so nehme ich an, nicht mit dem einen oder anderen Modul im Studium des Faches wie z.B. Musik oder Darstellende Kunst abhandeln. Man könnte sich das im BA als ein Studium in zwei Fächern (Allgemeine Pädagogik und Musiktheorie und -praxis) vorstellen, das natürlich so weit als nur möglich stets interdisziplinär geführt werden sollte.
- Zweitens: Im MA-Studium - es war in meinen Ausführungen dazu von tätigkeitsbezogenen fachlichen Differenzierungen und Spezifizierungen die Rede - müsste die Verzahnung beider Momente erfolgen: Dies könnte z.B. sein »Musiktherapie in der Frühen Bildung« oder »Musiktherapie im Kontext einer geriatrischen Klientel«, um die gesamte Lebensspanne zu bedenken. Oder: »Rhythmisch-musikalische Erziehung bezogen auf das Schulalter«. Aber - nun kommt es: Das wird bezogen auf Mehrstufenklassen und eine nicht ausschließende Inklusion nicht in Form eines zu unterrichten Faches zu realisieren sein (damit wären Sie im alten Modell), sondern eingebettet in ein Projekt, dessen „Gemeinsamer Gegenstand“, den Interessen einer Lerngemeinschaft folgend, z.B. satellitengestützte Television sein könnte, weil ein Kind beklagt, dass es zu Hause nur verwaschen wirkende Bilder auf dem Fernseher hat, wenn es seine Lieblingssendung schauen will, aber nicht weiß, dass der letzte Sturm die Parabolantenne verdreht hat. Nun dürfte in Ihren Gehirnen eine Karussellfahrt beginnen, wie Sie da z.B. rhythmisch-musikalische Erziehung oder gar Musiktherapie etablieren sollen. Sicher nicht als Fach und auch nicht, indem Sie mit Kindern, die solcher Angebote scheinbar besonders bedürftig sind, in einem Fach- oder Therapieraum Ihr Programm durchziehen, denn schon sind Sie wieder in Exklusionen und Segregationen und in der sozialen Spaltung der Lerngemeinschaft.

Während des Vortrages projizierte ich einen Baum. Der Stamm verdeutlicht den Gemeinsame Gegenstand und die Äste die Möglichkeiten, ihn zu bearbeiten und *nicht* die klassischen Unterrichtsfächer! Die Wurzeln sind die Wissenschaften, die dem Gemeinsamen Gegenstand zugrunde liegen, so z.B. die Newton'schen Gesetze oder die Quantenelektrodynamik, um nur zwei von einer sicher stattlichen Anzahl an Momenten zu benennen, die eine solche Erkenntnis über

geostationäre Satelliten und Television grundlegen. Jeder Ast, wie es die Pfeile zeigen, geht von den elementaren senso-motorischen Vollzügen und einem affektiv-emotional getönten Erleben aus und überstreicht alle Entwicklungsniveaus bis hin an der Astspitze zum formal-logischen und dialektischen Denken. Während z. B. am Astansatz ein Kännchen mit Wasser gefüllt so herumgeschleudert werden kann, dass das Wasser nicht herausläuft - oder eben doch, wenn die Geschwindigkeit nachlässt, kann das am Astende in mathematische Formeln gebracht als Verhältnis von Masse zu Geschwindigkeit berechnet werden. Wer das Kännchen herumschleudert liefert die Messdaten für das was andere in der selben arbeitsteiligen Gruppe aufzeichnen und wieder andere z.B. berechnen. Merken Sie etwas? Und könnte man die Show, die das Kind sehen wollte, nicht als Theaterstück selbst inszenieren - das wäre ein anderer Ast. Oder den Wirt der Elektronen, die die Show vom Studio zum Satelliten übertragen und von dem zum Fernseher, mit dem man sich quantentheoretisch befassen kann, in einem Tanz darstellen - was wieder ein anderer Ast wäre.



Es könnten Tanz und Theater in Bild und Ton dokumentiert, geschnitten und gestaltet werden - und Sie wären wieder mitten im Medium des Gemeinsamen Gegenstandes - ein weiterer Ast, usw. Kein Kind oder Jugendlicher der Lerngemeinschaft muss auf allen Ästen tätig werden, denn jeder Ast entspringt dem selben Stamm, repräsentiert also den Gemeinsamen Gegenstand in einer spezifischen Form seiner Erfassung und Bearbeitung in Bezug auf die zu gewinnenden Erkenntnisse, die in Erfahrung, Erleben und Wissen sich verdichten.

- Meine dritte Anmerkung: Es dürfte deutlich geworden sein, dass Sie das nicht in einem Curriculum festlegen und abarbeiten können, sondern Sie als Fachpersonen für diesen Bereich im Co-Teaching¹² mit den anderen Lehr- und Fachkräften und Assistenzen im Team mit den Kindern und Schülern entfalten und gestalten. Das Studium müsste in Theoriebildung und Praxis anders sein, als es jetzt vermutlich ist und die Studierenden werden sehr gut aus-

12 Formen der Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team (Lehrpersonen, Therapeuten, Assistenten) bezeichne ich heute mit dem Begriff des Co-Teaching; mit dem Begriff Team-Teaching die Zusammenarbeit von Lehrpersonen (z.B. Regel- und Heil- und Sonderpädagogen).

gebildet sein müssen, um die erforderliche Synthese von Fachspezifischem und Entwicklungslogischem von den Mitgliedern der Lerngemeinschaft her und bezogen auf deren Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse denken und einbringen zu können. Das ist eine Kunst, aber wem sage ich das in diesem Hause? Fügen Sie also der Entwicklungsgeschichte Ihres Hauses in der Spanne von 1817 mit Antonio Salieri bis heute ein neues Kapitel an ...

Die Neukonzeption der PädagogInnen-Bildung bezogen auf ein iEBU wird ein langer und mühsamer Prozess gegen sehr viele Widerstände sein. Die Bildungspolitik wird aus gegenwärtiger Perspektive - in Deutschland z.B. mittels des Instruments der Kultushoheit der Länder - die Entwicklung inklusiver Bildungsinstitutionen mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln blockieren, zumindest aber zeitlich so ausgedehnt als nur irgend möglich verzögern, was in gleicher Weise auch für die Neukonzeption der PädagogInnen-Bildung an Universitäten und Hochschulen der Fall sein wird. Letztere dürfte die Grundlage für eine Sollbruchstelle der sowohl quantitativen als auch qualitativen Weiterentwicklung von Integration und Inklusion sein. Dies insofern, dass PädagogInnen durch die Beibehaltung einer dem hierarchisch und ständisch gegliederten EBU verpflichteten Ausbildung, in der Integration und Inklusion kurs- oder modulbezogene Nebenschauplätze des wie bisher üblichen Studiums bleiben, sich für die Praxis einer inklusiven Pädagogik auch weiterhin weder befähigt noch zuständig fühlen und meinen, Inklusion deshalb ablehnen zu können.

Eine Befreiung aus den mit einer in allen Lebensbereichen perfekt selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden Gesellschaft zwangsläufig gerade in der Pädagogik auftretenden Widersprüchen gibt es nicht. Es gibt eben, wie Adorno sagt, kein richtiges Leben im Falschen. Aber, so Adorno (1997) in seiner negativen Dialektik: „Wer für die Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur plädiert, macht sich zum Helfeshelfer, während, wer der Kultur sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllte“ (1997, S. 360). In einer Studie von Bauman (2009) über »Gemeinschaften« schreibt er: „Alles in allem bedingt das Ghetto die *Unmöglichkeit von Gemeinschaft*. Diese Eigenschaft macht die in der räumlichen Segregation und Immobilisierung verkörperte Politik der Ausschließung zum Patentrezept für eine Gesellschaft, die nicht mehr dafür sorgen mag, dass alle ihre Angehörigen »am gesellschaftlichen Leben teilhaben«, die aber sehr wohl wünscht, dass jene weiterhin daran teilnehmen, die es nicht an Eifer und vor allem nicht an Gehorsam fehlen lassen“ (S. 150). Entsprechend gilt in besonderer Weise für die *Aus-Bildung* der Pädagoginnen und Pädagogen was Antonio Gramsci (1999) fordert: „Man muss nüchterne, geduldige Menschen schaffen, die nicht verzweifeln angesichts der schlimmen Schrecken und sich nicht an jeder Dummheit begeistern“ und er fordert „Pessimismus des Verstandes“ und „Optimismus des Willens“ (Heft 28, § 11, S. 2232). Beides wünsche ich Ihnen, die dazu gehörende Zivilcourage und den erforderlichen revolutionären Geist zur Umgestaltung unserer zum Nutzen und zur schamlosen Bereicherung einiger weniger aus den Fugen geratenen Welt.

Literaturhinweise:

- Adorno T.W. (1997): Negative Dialektik. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag
Bauman, Z. (2009): Gemeinschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2014): Inklusion bewegt. Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin
Buber, M. (1962): Reden über Erziehung. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider
Buber, M. (1965): Ich und Du. In: M. Buber: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, S. 5-136
Bude, H. (2010): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: dtv
Bude, H. & Willisich, A. (Hrsg.) (2008): Exklusion. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Ferrari, D. & Kurpiers, S. (2001): P.J. Gal'perin. Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach-Griedel: Afra-Verlag
Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik

28,1, S. 4-48

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Feuser, G. (2011a): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A. et al: Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 86-100

Feuser, G. (2011/b): Advokatorische Assistenz. In: Erzmam, T. & Feuser, G. (Hrsg.): „Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus dem Nest fliegt.“ Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung. Band 6 der Reihe Behindertenpädagogik und Integration (Hrsg. G. Feuser). Frankfurt/Main: Edition Lang, S. 203-218

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: G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11-66

Gal'perin, P.J. (1967): Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Budilowa, E.A. (Hrsg.): Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin/DDR: VEB Volk und Wissen, S. 81-119

Gal'perin, P.J. (1980): Zu Grundfragen der Psychologie. Köln: Pahl Rugenstein Verlag

Gramsci, A.(1999): Gefängnishefte. Band 9, 22. bis 29. Heft. Hamburg: Argument Verlag

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 9, S. 354-361

Holz, H. H. (1992): Philosophie der zersplitterten Welt. Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag

Holz, H. H. (2015): Freiheit und Vernunft. Bielefeld: Aisthesis Verlag

Jantzen, W. (Hrsg.) (2004): Die Schule Gal'perins. Berlin: Lehmanns Media

Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin

Jantzen, W. & Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.) (1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin: Lehmanns Media

Kermani, Navid (2015). Wer ist wir? Deutschland und seine Muslime. München: Ch. Beck

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Klein, Naomi (2015): Die Entscheidung: Kapitalismus vs. Klima. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag

Kronauer, M. (2010): Exklusion. Frankfurt/M./New York: Campus Verlag

Leont'ev, A.N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag

Merleau-Ponty, M. (1960): Le philosophie et la sociologie. In: Eloge de la philosophie. Paris, S. 136ff

Priestley, M. (2003): Worum geht es bei den Disability Studies? In: Waldschmidt, A. (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies - Tagungsdokumentation". Kassel, S. 23-35

Rifkin, J. (2011): Die dritte industrielle Revolution. Frankfurt/M.: Fischer Verlag

Rödler, P. (2013): Inklusion ist evident begründbar, aber nicht evident machbar. Behindertenpädagogik, 53, 4, S. 381-388

Scheidler, F. (2015): Die Mega-Maschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation. Wien: Pro Media

Séguin, E. (1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode. (Hrsg. Krenberger, S.; Original 1866) Wien: Verlag Karl Graeser & Cie

Sève, L. (1973): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Verlag Marxistische Blätter

Stein, Anne-Dore (2011): Inklusion in der Hochschuldidaktik. Hrsg.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt/Main

Vygotskij, L. (1987): Ausgewählte Schriften, Band 2. Köln: Pahl Rugenstein Verlag

Waldschmidt, A. (Hrsg.) (2003): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies - Tagungsdokumentation". Kassel, S. 11-22

Weisser, J. & Renggli, Cornelia (Hrsg.) (2004): Disability Studies. Ein Lesebuch. Luzern

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Georg Feuser

Mail: gfeuser@swissonline.ch