

1 Inklusion

„Wir können das Jahr 2010 als das Jahr des Eintritts in die Dekade der Inklusion sehen und der damit verbundenen breiten gesellschaftlichen Umsetzung vieler Ziele und Erwartungen. Es wird ähnlich wie beim Begriff der Nachhaltigkeit... zu einem langwierigen und fundamentalen Wandel im Denken und Handeln in unserer Gesellschaft kommen. Und es wird...sicher keinen absehbaren Zeitpunkt geben, an dem sich ein solch fundamentaler Wandel abschließend vollzogen haben wird“ (Weihnachtsbrief der Montagstiftung Jugend und Gesellschaft, Dr. K.-H. Imhäuser, Köln 2010, unveröff.).

Die deutschsprachige Diskussion um Inklusion erfolgte seit der Erklärung von Salamanca (UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“) und der Forderung nach Bildung für alle in inklusiven Schulen zunächst zögerlich. Insbesondere aber führte die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen, die am 13.12.2006 von der UN-Vollversammlung beschlossen wurde und am 1. Januar 2009 von Deutschland (am 23.12.2010 von der Europäischen Union) ratifiziert dazu, insbesondere mit Artikel 24 (im englischen Original) das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung ohne Diskriminierung in einem inklusiven Bildungssystem zu fordern. Seither sind „Inklusion“ bzw. die Diskussion darum und der Bezug zu unterschiedlichen gesellschaftlichen und sozialen Kontexten endgültig auf dem Vormarsch.

In den bislang geführten Diskussionen lassen sich unterschiedliche Diskursstränge und Ausrichtungen mit Georg Feuser wie folgt ausmachen:

1. Im erziehungswissenschaftlichem Sinne als das zu erreichende Ziel, ausgehend von einer auf Selektion und Ausgrenzung basierenden Schul- und Unterrichtswirklichkeit.
2. Im soziologischen Diskurs, welche die Exklusions- und Inklusionsverhältnisse, die Aus- und Einschlussprozesse von Menschen aus und in die unterschiedlichsten funktional differenzierten Bereiche wahrnimmt.
3. Im Bereich internationaler Konventionen, wobei es um den Transfer in „nationale Sprachräume (geht, d. V.), mit dem dann im Feld der Politik gehandelt werden muss“ (vgl. Feuser 2010: 18)

Auch wenn Georg Feuser konstatiert, dass diese „Bereiche nicht beliebig ineinander übersetzt werden können und in denen der Begriff (Inklusion, d. V.)

eine je eigene Funktion hat“, so ist das alles Verbindende und Gemeinsame, die Intention einer „auf Anerkennung und Differenz basierenden menschlichen Gemeinschaft ohne Ausgrenzung“ (ebd.: 18).

„Inklusion vom lateinischen *inclusio* (Einschließung) zielt in der Sozialethik auf die Gleichwertigkeit eines Individuums als Vielfalt in der Differenz. In der soziologischen Systemtheorie ist sie die Art und Weise, wie soziale Systeme Menschen bezeichnen, die sie in ihren Relevanzraum aufnehmen, ihren Handlungsraum zugleich entfalten und eingrenzen“ (Jantzen 2010: 96; zit n. Nassehi 2000: 19).

Damit ist Voraussetzung für die erfolgreiche Orientierung im Hinblick auf Inklusion eine kritische Analyse des Bildungs- bzw. Gesellschaftssystems und die Bestimmung von Inklusionschancen und Exklusionsrisiken.

Ob bzw. wie unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen Inklusion zu erreichen ist bzw. sich dieser angenähert werden kann, ist bislang aus den Diskussionen weitgehend ausgeblendet. Beobachtbar ist z. Z. ein unermüdliches Streben, getragen von engagierten Eltern, WissenschaftlerInnen und Verbänden, die Idee der Inklusion in unterschiedlichen gesellschaftlichen bzw. sozialen Bereichen umzusetzen. Bezugspunkt dabei ist vor allem die „UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen“, Kernpunkt der Debatte bezieht sich gegenwärtig hierbei auf Artikel 24 „Bildung“, d. h. die Forderung nach einem „inkluisiven Bildungssystem“.

2 Inklusion als Herausforderung für Schule

„In der Pädagogik (Kindergarten, Schule) wird Inklusion... als allgemein-pädagogischer Ansatz verstanden“ (Jantzen 2010: 96) der, „auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will“ (Hinz 2006: 98).

Spätestens seit den 1980er Jahren wird von den Integrationsbefürwortern eine deutliche Kritik am segregierenden und separierenden deutschen Bildungssystem geübt (vgl. Feuser 1995). Das hätte jedoch eine Reform des Bildungs-, Unterrichts- und Schulsystems in Deutschland zur Folge (vgl. Feuser 1995) haben müssen. Diese ist jedoch ausgeblieben, ebenso wie die „nötige Synthese von Heil- und Sonderpädagogik und der... als Regelpädagogik bezeichneten allgemeinen Pädagogik im Sinne deren Transformation auf ein in der Geschichte der Pädagogik neues Qualitätsniveau“ (Feuser 2008: 2). Solange die Allgemeine

Pädagogik die Thematik ausgrenzt, bzw. hinsichtlich Heterogenität alle anderen Differenz- bzw. Ungleichheitslinien sieht außer Behinderung, wird die erfolgreiche Umsetzung nicht nur der integrativen ebenso der inklusiven Idee perspektivisch unmöglich sein.

Die inklusive Schule als eine alle Kinder und Jugendliche (bzw. deren Eltern) willkommen heißende Schule (Index für Inklusion) betrachtet die Heterogenität, die Differenz als Chance bzw. als Ressource. Um sich inklusiv zu nennen, muss sie den Mythos der Homogenität überwinden. Inklusion erfordert eine Allgemeine Pädagogik und Didaktik, die niemanden ausschließt.

Im Kontext der Behindertenpädagogik entwickelte Georg Feuser eine Allgemeine Pädagogik (Feuser 1995: 173). Sie ist „insofern

- demokratisch, als alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen, und insofern
- human, als dies unter Zurverfügungstellung aller erforderlichen materiellen und
- personellen Hilfen auf die einem jeden Kind oder Schüler mögliche Art und Weise ohne sozialen Ausschluss erfolgen kann“.

Seine erziehungswissenschaftliche Definition von Integration fasste er wie folgt zusammen: „Als integrativ bezeichne ich folglich eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der ALLE Kinder und Schüler in Kooperation miteinander AUF IHREM jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die „nächste Zone ihrer Entwicklung“ an und mit einem „gemeinsamen Gegenstand“ spielen, lernen und arbeiten“ (ebd.: 173f.). Eine didaktische Antwort gibt er ebenso mit seiner sogenannten „entwicklungslogischen Didaktik“.

Blick-, bzw. Orientierungspunkt und Anlass zur kritischen Betrachtung bieten mit seinem Modell die offensichtlich Ausgeschlossenen, die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung, für die separierend ein eigenes Schulsystem vorgesehen ist bzw. diejenigen, für die auch dieses nicht möglich erscheint, die als „aus-therapiert“, „therapieresistent“ oder „gruppenunfähig“ gelten. Der Zugang für diese Kinder muss stets aufs Neue erkämpft und erstritten werden. Immer wieder wird die Forderung nach empirischen Belegen laut, um die Chancen der gemeinsamen Unterrichtung und den Vorteil für Kinder mit und ohne Behinderung zu beweisen.

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext wird die Diskussion um Inklusion vor allem mit Bezug auf begriffliche Differenzierungen zwischen Integration und

Inklusion; Anwendungsmöglichkeiten in verschiedenen Lebens- und Handlungsfeldern bzw. Konsequenzen für die Schule geführt. Die didaktische Diskussion in erforderlicher Breite und Tiefe ist bislang ausgeblieben, ebenso die Diskussion um theoretische Verortungen und Bezüge. Für die in der Praxis vor die Frage nach Umsetzung der inklusiven Idee gestellten Lehrpersonen und Teams ist sowohl die didaktische Frage als auch die der Hintergründe und Bezüge äußerst relevant und kann nicht beliebig sein.

Ich nehme hier in Grundzügen eine theoretische Ausrichtung auf, die jedoch um weitere, bspw. die Soziologie Bourdieus, den Konstruktivismus, die Systemtheorie (Maturana & Varela) u. a. m. erweitert werden kann.

3 Kulturhistorisches Denken und deren Rolle für Inklusion

Der kulturhistorische Ansatz „kann aufgrund seiner außerordentlichen philosophischen, einzelwissenschaftlichen und interdisziplinären Tiefe und Breite einen überhaupt nicht überschätzenden Beitrag zur Theorie und Praxis einer Kultur und Pädagogik der Vielfalt in der Differenz liefern“ (Jantzen 2001, 10).

Ohne den Anspruch zu erheben, das kulturhistorische Denken hier in aller Ausführlichkeit darstellen zu können, sollen einige Grundgedanken aufgenommen werden, die ihre Realisierung in inklusiven Kontexten erfahren können. Bis zum Beginn der 1930er Jahre hatten Vygotskij, Luria und Leont'ev die Grundlagen der Theorie der kulturhistorischen Schule geschaffen. Folgende zusammengefasste Erkenntnisse sind maßgeblich:

„Die höheren psychischen Funktionen sind als historisch, kulturell und instrumentell begriffen worden... Das in den Resultaten der Gattungsgeschichte vorliegende Erbe... präsentiert sich in der jeweiligen Kultur als für das Individuum anzueignendes... Der Aneignungsprozess selbst, der nur in der Tätigkeit und durch die Tätigkeit erfolgen kann, macht soziale Werkzeuge und Mittel zu individuellen Werkzeugen und Mitteln. Indem diese Mittel erworben werden, werden interpsychische Prozesse zu intrapsychischen“ (Jantzen 1992: 123ff.). Vygotskij zeigt dies anhand der Geste beim kleinen Kind: „Das Kind greift nach etwas; dies ist die „Geste an sich“. Andere Menschen begreifen die Intention des Greifens. Die Geste wird zur „Geste für andere“. Indem die anderen in der gemeinsamen Tätigkeit dem Kind dazu verhelfen, den Gegenstand seiner Geste zu erreichen, wird diese nunmehr für es selbst zur Geste („Geste für es“). In gleicher Weise wird die Funktionalität der Wörter der Sprache angeeignet, als Zeichen, die eine Bedeutung tragen, als Werkzeug zu einem bestimmten, historisch gewordenen Zweck sind. Mit der Aneignung der

Gesten und Wörter, also der Sprache, und dem Aufbau entsprechender Sinnfelder, semantischer Felder, innerhalb deren das Zeichen jeweils eine bestimmte Funktion als Mittel hat, beginnt das Kind nicht mehr unmittelbar zu handeln, es handelt vermittelt über die sozialen Bedeutungen der Zeichen...Es bedarf also jeweils zunächst der gemeinsamen kooperativen Tätigkeit, damit die in diesem interindividuellen Prozess erfahrene Bedeutung der Zeichen als Werkzeug, dann alleine, intraindividuell, intrapsychisch benutzt werden kann“ (ebd.).

Im schulischen Prozess muss der Sprache eine außerordentliche Bedeutung zukommen, nicht nur der Lautsprache bzw. der Erst- und Zweitsprachen des Kindes, vor allem auch alternative Sprachmodi, die von Gebärden über Symbolsprachen bis hin zu elektronischen Möglichkeiten reichen können und je nach Bedarf mit den Kindern gemeinsam entwickelt werden müssen.

Alles was das Kind umgibt, was zur Aneignung zur Verfügung steht, kann historisch (hat eine Geschichte), kulturell (in der jeweiligen Kultur verankert) und instrumentell (über Sprache) begriffen werden. Die Schule wählt aus, was als relevant zur Aneignung betrachtet wird. Ihr kommt insofern eine „kulturelle Integrationsfunktion“ zu, als dass sie “definiert, was relevante Problemstellungen sind, was wert ist behandelt zu werden und wie darüber gedacht und gesprochen werden soll“ (Bourdieu 2001: 10f.). Notwendig ist es, den Referenzrahmen aus curricularer Sicht zu überprüfen bzw. zu analysieren. Sicher bieten Curricula zunächst einen Rahmen zur Orientierung. Im inklusiven Kontext entsteht ein Spannungsfeld zwischen überfrachteten Lehrplänen einerseits und ausgedünnten Lehrplänen andererseits (bspw. für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung).

Inklusion setzt eine kritische Analyse bestehender Lehrpläne voraus. Mit dem schwedischen „Baum der Erkenntnis“ sind Ziele von der Vorschule bis zum 16. Lebensjahr dargestellt, mit ihm kann das Lernen und die Entwicklung eines Kindes verfolgt werden, es bietet Lehrerteams die Möglichkeit der Auseinandersetzung über die Stoff- und Methodenwahl, ist Grundlage für das Entwicklungsgespräch, ist ein Teil des individuellen Portfolios und Auswertungsinstrument der pädagogischen Arbeit (vgl. Berger & Berger 2008).

Lernen bzw. Aneignung soll in gemeinsamen kooperativen Prozessen erfolgen. Vygotskij unterscheidet zwischen „Zone der aktuellen Entwicklung“ und „Zone der nächsten Entwicklung“ eines Kindes. Psychische Prozesse sind Resultat der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt in der „Zone der nächsten Entwicklung“. Hierin sieht Vygotskij das besondere Potential für Lernen und Entwicklung. „Die allererste Quelle für die Entwicklung der ...

Persönlichkeit des Kindes ist seine Zusammenarbeit (wobei dieses Wort im weitesten Sinne zu verstehen ist) mit anderen Menschen“ (Vygotski 1987: 85). In der „Zone der nächsten Entwicklung“ geht es um das Zusammenspiel von Nachahmung und Zusammenarbeit mit anderen (vgl. auch Jantzen 2001 mit Verweis auf Vygotskij: 232).

Daraus erwächst die Idee gemeinsam geteilter Tätigkeiten, wie sie Manske entsprechend der Altersstufen als „gemeinsam geteiltes Empfinden und Wahrnehmen (0-1 Jahr); gemeinsam geteiltes Agieren mit Gegenständen (1-3 Jahr); gemeinsam geteiltes Symbolisieren (3-7 Jahre); gemeinsam geteiltes Denken (7-12 Jahre) und gemeinsam geteiltes Bewerten (12-18 Jahre)“ (Manske 2004: 48ff.) herausgearbeitet hat.

Unterricht läuft der Entwicklung voraus, so Vygotskij, muss also Möglichkeitsräume eröffnen, die jedoch entwicklungspsychologisch jedem Kind/Jugendlichen angemessen sind und ihm Zugänge zum Lerngegenstand eröffnen. Damit findet Unterricht in der „Zone der nächsten Entwicklung“ statt, so sollen „beim Kind viele innere Entwicklungsprozesse ins Leben gerufen und in Bewegung gebracht (werden, d. V.), die das Kind zunächst nur in der Wechselwirkung mit der Umgebung, nur in der Zusammenarbeit meistern kann, die aber eine innere Entwicklung erfahren und dann zum inneren Besitz des Kindes werden“ (Vygotski 1987a: 303).

Kooperative Prozesse sind in inklusiven Settings unbestritten zentrales methodisches Instrument. Hierbei wird der Individualität Einzelner ebenso wie der Gemeinschaft gerecht.

„Kulturhistorisches Herangehen an die Psyche bedeutet, bei Beachtung der Wechselverhältnisse der biotischen, psychischen und sozialen Ebene des ganzheitlichen Menschen, diesen nicht auf Biologie oder Psychologie zu reduzieren“ (Jantzen 2001: 9). Das ist insbesondere zu berücksichtigen bei Kindern und Jugendlichen, denen eine Behinderung zugeschrieben wird bzw. deren Entwicklung sich unter Bedingungen einer Diagnose vollzieht.

Isolation wurde zum zentralen Bestimmungsmoment von Behinderung, vor allem von Wolfgang Jantzen maßgeblich herausgearbeitet. Bspw.: „Lautsprachliche Kommunikation für gehörlose oder gar für taubblinde Menschen, wird zur sozialen Quelle der Isolation, da sie den Austauschbedingungen nach Eintritt des Defekts nicht mehr angemessen ist. Dies führt zu einer anderen Verarbeitungslogik, die durch Misslingen von Kooperation, durch Stress, durch Verlust von Sicherheit und Bindung gekennzeichnet ist und die das menschliche Gehirn unter diesen Bedingungen so zu funktionieren zwingt, dass das Über-

leben des Subjekts gesichert ist. In diesem... Ansatz werden bisher direkte pathologische Auswirkungen von Defekten betrachtete Auffälligkeiten nunmehr als subjektlogische Kompetenzen unter den Bedingungen von Isolation verstanden: Autoaggressionen, Aggressivität, wahnhaftige Vorstellungen u.a.m. bedürfen ihrer Entschlüsselung als Kompetenz“ (Jantzen 2001a: 285).

Inklusion erfordert die Anerkennung eines jeden Kindes/Jugendlichen in seinem So-Sein, in seinem So-Gewordensein mit Blick auf seine Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten. Gefragt ist eine pädagogische resp. rehistorisierende Diagnostik und die daraus erwachsene pädagogisch Idee in einem potentiellen Raum der Möglichkeiten.

„Quelle und Nährboden der Entwicklung höherer psychischer Funktionen bildet das intellektuell heterogen zusammengesetzte Kollektiv der Kinder“ (Vygotskij 2001: 121). „Die psychischen Prozesse sind Resultat der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, innerhalb derer er lebenslang mit anderen im Dialog, in Kommunikation und in Kooperation mit anderen eine Widerspiegelung seines Selbst erfährt“ (Jantzen 2001: 10). Die durch Lernen und Aneignung entstehenden inneren Bilder sind keine Abbilder im Sinne von Kopien, sondern Konstruktionen und Co-Konstruktionen.

„Wir können also sagen, dass über die anderen wir selbst werden und dass dieses Prinzip sich nicht nur auf die Persönlichkeit als Ganzes bezieht, sondern auf die Geschichte jeder einzelnen Funktion. In diesem besteht auch das Wesen des Prozesses der kulturellen Entwicklung... Die Persönlichkeit wird für sich das, was sie an sich ist, über das was sie für andere vorstellt. Dies ist der Prozess der Entstehung der Persönlichkeit“ (Vygotskij 1960, zit. nach Rissom 1981: 150).

Damit kommt sowohl der Lehrperson/Teams in schulischen Kontexten als auch der Vielfalt der Kinder in Klassen eine besondere Rolle zu. Der Mensch eignet sich das an, was er mit anderen erfährt. Das bezieht sich auf die Angebote ebenso wie auf die sozialen Erfahrungen in einer heterogenen Klasse/Gruppe.

Entwicklung zeigt sich im Kontext kulturhistorischen Denkens als sinnhafter und systemhafter Aufbau psychischer Prozesse. „Jedermann muss anerkennen, dass sich zu Beginn jeder Altersperiode eine völlig eigene, für die jeweilige Altersstufe spezifische, einzigartige und unwiederholbare Beziehung zwischen dem Kind und der es umgebenden Wirklichkeit, vor allem der sozialen herausbildet. Die Beziehung bezeichnen wir als die soziale Entwicklungssituation...“ (Vygotskij 2003: 75). Entwicklung stellt sich für Vygotskij nicht linear dar, sondern in qualitativen Sprüngen, als Prozess krisenhafter und stabiler Phasen.

„Da jedes Leben gleichzeitig Sterben ist, so gehören auch zur Entwicklung des Kindes... zwangsläufig Prozesse des Abbauens, des Vergehens... Wenn Neues in der Entwicklung entsteht, dann bedeutet das,... dass Altes stirbt“ (Wygotski 1987: 66f.). Aus kulturhistorischer Perspektive werden Störungen der Entwicklung oder Behinderungen als Momente allgemeinemenschlicher Entwicklung verstanden.

4 Konsequenzen für die Didaktik

„Entsprechend den Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Lernprozesses sind Dialog, Orientierung und Experiment die zentralen didaktischen Kategorien, von denen aus Lernmöglichkeiten zu erschließen sind“ (Jantzen 2001a: 287). Lernen ist so zu organisieren, dass offene Lernformen, gegenseitige Unterstützung und basisdemokratische Angebote möglich werden. Anerkennung aller ist dabei Grundvoraussetzung und gilt es ebenso zu thematisieren.

Auch wenn hier nicht explizit auf die im Ausstrahlungsbereich Vygotskijs entwickelten didaktischen Ansätze eingegangen werden kann, sind die grundlegenden Momente unter Berücksichtigung von motivationalen und sinnhaften Aspekten (auf der Subjektseite der SchülerInnen):

- die Herausbildung von Orientierung
- das Ermöglichen von Handeln, Erkunden, Explorieren, Experimentieren
- solidarisches und soziales Lernen in Kooperation

Ebenso wie (auf der Subjektseite der Lehrpersonen/Teams) :

- die Analyse der Komplexität des Gegenstandes und deren verschiedene Abstraktionsebenen
- das Herausarbeiten der Invariante des Gegenstandes
- die erforderliche Begriffsstruktur
- Analyse der Denk- Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen der SchülerInnen.

Didaktisch bewährt hat sich in inklusiven Settings eine Kombination von

- offenen, oftmals reformpädagogisch geprägten Unterrichtsformen
- Lehrgängen/Kursen und
- individuellen Arbeitsformen.

Die Balance von Individualität und Gemeinschaft stellt für die Inklusion eine Herausforderung, gleichzeitig aber Bedingung dar. Ausschließliches Orientieren an Individualität führt zu Vereinzelung und Isolation. Eine gemeinsame Fragestellung, ein zu lösendes Problem, eine gemeinschaftliche Aufgabe verbindet, lässt die je anderen wahrnehmen und seinen eigenen Beitrag zum Ganzen bzw.

das der anderen erkennen, leistet einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zu Anerkennung und gleichberechtigter Teilhabe.

„Das Wesen eines inklusiven Unterrichts besteht darin, dass er auf äußere Leistungsdifferenzierung verzichtet. Eine Unterscheidung zwischen inkludierbaren und nicht inkludierbaren Kindern wäre paradox. Das bedeutet: Konflikte, denen Leistungsunterschieden zugrunde liegen, können nicht durch Verbesonderung entsorgt werden. Also müssen sie didaktisch konstruktiv gelöst werden. Die didaktische Lösung dieser Konflikte ist die ideale Bedingung zum Training von Metakompetenzen, wie z. B. Kooperationsbereitschaft, Dialogbereitschaft, Frustrationstoleranz. Auch wenn sich nicht genau vorhersagen lässt, wie diese Entwicklung der Metakompetenzen im Einzelnen verläuft, so lässt sich jedoch leicht einsehen, dass sich der Möglichkeitskorridor für günstige bio-psycho-soziale Wechselwirkungen durch Inklusion erweitert“ (Zimpel 2010a: 5f.). André Frank Zimpel stellt das Projektlernen als Fördermöglichkeit für die Entwicklung von Metakompetenzen insbesondere heraus, „da es permanente Feedbackprozesse zwischen übergreifenden Aufgaben und anstehenden Tagesaufgaben ermöglicht“ (ebd. 19). Darüber hinaus ist die altersstufenübergreifende Arbeit und die Möglichkeit, die Aufgaben so zu verteilen, dass sie herausfordern zugleich aber erreichbar sind eine Voraussetzung für „positive Selbstwirksamkeitserfahrungen und zugleich Schlüssel für das Erlernen von kompetenzorientierter Arbeitsteilung und Teamarbeit“ (Ravensburg 2009: 11).

Grundlage der Didaktik ist eine pädagogische Diagnostik mit dem Ziel der Analyse verfügbarer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen; der „Achtung vor dem individuellen Entwicklungsweg“ und der „Achtung der Persönlichkeit eines Lernenden“ (Zimpel 2010: 7). Damit wird die Lehrperson zum Lernforscher.

Schulnoten und Tests sind in inklusiven Settings ungeeignet, um Entwicklungen abzubilden bzw. Selbsteinschätzungen vorzunehmen. Alternativen wären bspw. Kompetenzraster, welche zu „Ich-kann-Erlebnissen“ führen und Selbstkontrollmöglichkeiten bieten (vgl. Zimpel 2010).

Inklusive Didaktik, die eine allgemeine für alle Kinder und Jugendliche gültige Didaktik darstellen muss, ist zugleich eine reflexive. Grundannahmen des Menschseins, der Entwicklung, zum Lernen, zu Prozessen von Bildung und Erziehung, zu Schule/Institution und Curricula fließen in diese ein und müssen offen gelegt werden (vgl. auch Ziemer 2008: 7). Reflexivität ermöglicht es, sich der theoretischen Bezüge, Vorannahmen, der didaktischen Vorstellungen und

Umsetzungen gewahrt zu werden, einer kritischen Analyse zuzuführen und ggf. zu überdenken oder zu verändern.

Im inklusiven Kontext sind bestimmend:

- die Anerkennung eines jeden (ohne Ausschluss);
- das Erschaffen von Möglichkeitsräumen für Entwicklung und Lernen aller Beteiligten;
- auf Kooperation, Dialog und Kommunikation ausgerichtete Angebote und
- die Analyse bzw. Beseitigung von Barrieren, die Lernen und Entwicklung erschweren oder gänzlich verhindern.

Literatur

- Berger, Lasse & Berger, Marianne. (2008). Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren. 5. Ausgabe. Bremen: Halmstad.
- Bourdieu, Pierre. (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA-Verlag.
- Feuser, Georg. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg. (2010). Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. IN: Stein, A.; Krach, S. & Niediek, I. (Hrsg.). „Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 17-31.
- Hinz, Andreas. (2006). Inklusion. IN: Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.). „Handlexikon der Behindertenpädagogik“. Stuttgart: Kohlhammer. 97-99.
- Jantzen, Wolfgang. (1992). Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang. (2001). Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Jantzen, Wolfgang. (2001). Vygotskij und das Problem der elementaren Einheit psychischer Prozesse. IN: „Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik“. Neuwied/Berlin: Luchterhand. 221-243.
- Jantzen, Wolfgang. (2001a). Behindertenpädagogik. IN: Bernhard, A. & Rothermel, L. (Hrsg.). „Handbuch Kritische Pädagogik“. Weinheim/ Basel: Beltz. 280-290.
- Jantzen, Wolfgang. (2010). Integration und Exklusion. IN: Kaiser, A.; Schmetz, D.; Wachtel, P. & Wernder, B. (Hrsg.). „Bildung und Erziehung. Enzyklop. Handbuch der Behindertenpädagogik“. Stuttgart: Kohlhammer. 96-104.
- Manske, Christel. (2004). Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ravensburg, Göler. (2009). Stärkung der Schülerbeteiligung. IN: Praxis Schule 6/2009. 9-12.

- Rissom, Ingrid. (1981). Der Begriff des Zeichens in den Arbeiten Lev Semjonovic Vygotskijs. Diss. phil. Marburg: Universität Marburg.
- Vygotskij, Lev. (2001). Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig behinderten Kindes. IN: Jantzen, W. (Hrsg.): „Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik“. Neuwied/Berlin: Luchterhand. 109-134.
- Vygotskij, Lev. (2003) Das Problem der Altersstufen. IN: Lompscher, J. (Hrsg.): „Lew Vygotskij. Ausgewählte Schriften“. Band II. Berlin: Lehmanns Media. 2003. 53-90.
- Wygotski, Lew. (1987). Ausgewählte Schriften. Band 1. Berlin: Volk und Wissen.
- Wygotski, Lew. (1987a). Ausgewählte Schriften. Band 2. Berlin: Volk und Wissen.
- Zimpel, André. (2010). Wer ist schon normal? – Entwicklungslogik und Entwicklungsbewertung. IN: Praxis Schule 5-10. 3/2010. 4-7.
- Ziemen, Kerstin. (2008). Reflexive Didaktik. Oberhausen: Athena. 7-15.