

Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren

»Egal, wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt« (Feuser 1998, 19).

Die Idee ist eigentlich schlicht. Alle Menschen sollen überall dazu gehören und teilhaben. Es ist die Idee der Gleichheit aller Menschen, der gleichen Rechte und Lebenschancen, wie sie in der Aufklärung, in der amerikanischen Verfassung und in der französischen Revolution begründet wurde und zum Kernelement aller Menschenrechtserklärungen wurde. Zuvor bereits im Humanismus von Comenius (1592-1679) als Anspruch an die Pädagogik formuliert: *omnes omnia omnino docere* – alle Menschen alles allseitig, aufs Ganze bezogen lehren, das klingt einleuchtend und für ein demokratisches Gemeinwesen eigentlich selbstverständlich. Seit fünfzig Jahren fordert das Normalisierungsprinzip (vgl. Nirje 1994), dass es nicht sein kann und darf, dass Menschen wegen ihrer Beeinträchtigungen anders als alle anderen und abgesondert leben müssen. Doch ein Blick auf die realen Bedingungen unserer Gesellschaft erinnert an die Charakterisierung einer anderen großen Idee unserer Kulturgeschichte, des Kommunismus, durch Bert Brecht als „vernünftig“, für jeden verstehbar und »leicht« und doch als das »das Einfache, das schwer zu machen ist« (Brecht: Die Mutter).

Doch weshalb ist es beispielsweise so »schwer zu machen«, alle Kinder in die Schulen an ihrem Wohnort aufzunehmen, wie es die Salamanca-Erklärung von 1994 fordert (UNESCO 1994)? Eine eigene UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) war notwendig, um deutlich zu machen, wie auch für Menschen mit Behinderungen die allgemeinen Menschenrechte umfassende Gültigkeit erlangen können (UNO 2008). Unsere Gesellschaft ist nicht inklusiv, sie grenzt und sondert aus, ihre innere Spaltung nimmt auf dem Weg zu immer mehr »gated communities«¹ (Steglich 2008) eher zu als ab (Klauß 2008), und »die Welt braucht keine behinderten Menschen. Aber da sind sie trotzdem« (Paulmichl 2001, 50). Die Einforderung aller Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen impliziert deshalb immer im Grunde auch die der Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen – oder man begnügt sich mit Inselösungen und der Unterstützung von Schulen, »die sich – [...] gesellschaftlichen Segregationstendenzen zum Trotz – als inklusive Gemeinschaft verstehen und anstreben, die Vielfalt und Verschiedenheit der Menschen willkommen zu heißen« (Boban & Hinz 2008, 72).

Um die Menschenwürde für Menschen mit Behinderungen zu sichern, um ihre unbehinderte Teilhabe an den für sie relevanten Bereichen der Kultur und Gesellschaft zu gewährleisten (Art. 1 BRK), hält die UN-Konvention inklusive Strukturen für erforderlich. Inklusion ist in der Konvention kein eigenständiges Ziel, sondern vor allem ein Mittel, um »die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft« (Art. 3, c BRK), ihre Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung (Art. 5 BRK), ihre Würde und ihr Selbstbestimmungsbestimmungsrecht zu gewährleisten. So geht es beispielsweise in Artikel 24 um das Recht auf hochwertige, unentgeltliche und lebenslange Bildung. Dafür wird der Zugang zu einem inklusiven Bildungswesen eingefordert, dieses soll das Recht auf Bildung für alle sicherstellen. Die Konvention macht zugleich deutlich, dass Inklusion nicht darauf beschränkt sein kann, nur den Zugang zu sozialen Systemen zu öffnen. Erforderlich sind – das durchzieht die BRK wie ein roter Faden – inklusive soziale Systeme, die willens und fähig sind, jeden Menschen unbehindert teilhaben zu lassen (vgl. u.a. Art. 24.2 BRK), und das erfordert Maßnahmen der Bewusstseinsbildung und eines Klimas der Anerkennung (v.a. Art.

1 »Alte sieht man hier nicht, ebenso wenig sehr Junge oder Migranten. Eine dunkelhaarige Frau mit südamerikanischem Akzent sitzt mit zwei Kleinen im Sandkasten, aber sie wohnt hier nicht, sie ist die Kinderfrau. Man wird hier auch kaum Alleinerziehende treffen, ebensowenig wie türkische Familien oder Arbeitslose« (Steglich 2008 über eine »gated community« in Berlin).

8.2 BRK), der Qualifikation für eine adäquate Begleitung und Unterstützung² (vgl. Art. 4.1.i und Art. 24.4 BRK) und des Abbaus der Kommunikationsbarrieren (vgl. Art. 9.1 BRK) einschließlich der dafür erforderlichen Forschung (Art. 4.1.g BRK). Bezüglich der gemeinsamen schulischen Bildung für alle Kinder war bereits in der Salamanca-Erklärung von 1994 darauf hingewiesen worden, dass die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen in Allgemeine Schulen erreicht werden soll »in the context of a systemic change«, und durch entsprechende Lehrerbildung, sodass »special needs education in inclusive schools« ermöglicht wird (Reiser 2003, 318).

Eine inklusive Schule, die Kindern mit und ohne besondere Beeinträchtigungen, aus verschiedenen Kulturen und mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund gemeinsame Bildung ermöglicht, setzt also »eine systemische Veränderung im Schulwesen voraus, und zwar im Hinblick auf die Schulorganisation, bezüglich der Lehrpläne, der Pädagogik, der Didaktik und Methodik sowie der Lehrerausbildung« – so schlussfolgern Poscher u.a. (2008, 21) zu Recht. Zentrale Bedeutung haben »die Einstellung und die Kompetenz aller Lehrkräfte im Umgang mit Behinderungen, mit heterogenen Lernausgangslagen, mit emotionalen und sozialen Belastungen konstruktiv umzugehen«, und »das schließt ihre Fähigkeit ein, an Stärken und Schwächen gleichermaßen individuell anknüpfen zu können. Daher ist verbindliche Fortbildung gerade für jene Lehrkräfte, die erstmals mit bestimmten Behinderungen oder generell mit gemeinsamem Unterricht und damit mit Teamarbeit in ihrem Unterricht zu tun haben, notwendig« (Klemm u.a. 2008, 18f.).

Verschärfte Segregation von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Die Ratifizierung der UN-Konvention hat erkennbar Bewegung in die Bildungspolitik der BRD gebracht. Inklusion ist »in aller Munde«. Auch wenn gelegentlich offenbar nur neuer Wein in alte Schläuche gefüllt werden soll (so etwa mit dem bayerischen Slogan »Inklusion durch Kooperation«; vgl. Weigl 2010), bemühen sich inzwischen viele Kommunen, Menschen mit Behinderungen in normale Wohn- und Arbeitsstrukturen zu integrieren, und die Kultusministerkonferenz hat offiziell anerkannt, dass sie sich der Herausforderung der schulischen Inklusion stellen muss (vgl. KMK 2010). Keineswegs selbstverständlich erscheint jedoch, dass mit Inklusion auch tatsächlich alle Menschen gemeint sind. Dies zeigt sich vor allem, wenn man die Situation von Menschen betrachtet, die als »schwer(st) und mehrfach behindert« (Fröhlich 1991; Klauß 2011), als Personen »mit komplexer Behinderung« (Fornefeld 2007), oder als »Intensivform geistiger Behinderung« (Speck 1997, vgl. Heinen 1994) bezeichnet werden. Auch wenn die Abgrenzung des damit gemeinten Personenkreises sehr unklar ist (vgl. Klauß 2011), ist ihre Lebenssituation dadurch charakterisiert, dass sie in besonderem Maße von Ausgrenzung, Ausschluss, Sonderbehandlung und Nichtwahrgenommenwerden bedroht sind, dass sie »kommunikativ nicht adressiert [...] werden«, und das ist »etwas wie ein »sozialer Tod«« (Fuchs 2011). Ihr Leben vollzieht sich »auf Dauer unter belastenden Bedingungen: instabile Beziehungen, [...] physische Bedingungen, die an Lebensgrenzen reichen, die Not, sich dem anderen Menschen verständlich zu machen und verstanden zu werden, [...] das Leben am Rande des sozialen Miteinanders, [...] Infragestellung von Leben und Erziehung etc.« (Stinkes 2000, S. 33).

2 Als eine wichtige Bedingung nennt die BRK die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern und weiteren Fachkräften, die »auf allen Ebenen des Bildungswesens« geschult werden müssen, und »diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein« (ebd., Art. 24, 4).

Dass sie in besonderem Maße von Aussonderung und vom Ausschluss von der Teilhabe an Gesellschaft und Kultur bedroht sind, lässt sich vielfach belegen:

- Einige, etwa Peter Singer (1994), stellen sogar ihr Lebensrecht in Frage und bestreiten ihnen den Personenstatus; es erscheint selbstverständlich, dass die Möglichkeit einer schweren Behinderung Abtreibungen fraglos rechtfertigt (vgl. Antor & Bleidick 2000).
- Die (Sonder-)Pädagogik hielt sie mindestens bis Ende der 1970er Jahre nicht für bildungsfähig (vgl. Ackermann 2011). Im ersten Lehrbuch der Heilpädagogik (1932) erwähnt Hanselmann sie zumindest. Er hält »Idioten« zwar für »bildungsunfähig im engeren Sinne«, begründet aber ein Recht auf gute Pflege für sie, denn es sei bei ihnen »im Verlaufe einer besonders aufmerksamen Pflege auf dem Wege der Dressur selbst bei so dürftigem Seelenleben eine gewisse Entwicklung wahrzunehmen; ohne diese Pflege gehen derartige Kinder hingegen sehr oft zugrunde« (Hanselmann 1976, 110f). Als Kinder mit geistiger Behinderung in den 60er Jahren das Recht auf schulische Bildung erhielten, blieben die besonders beeinträchtigten weiterhin als nicht einmal »praktisch bildbar« von der Teilhabe an der Bildung weitgehend ausgeschlossen.
- In Allgemeinen Schulen sind sie trotz 30 Jahren gemeinsamen Unterrichts und Schulgesetzen, die schulische Integration in (fast) allen Bundesländern zulassen, nur in äußerst seltenen Einzelfällen anzutreffen (Pfründer 2000). Beim Bestreben nach schulischer Inklusion werden sie kaum wahrgenommen. Poscher u.a. (2008) argumentierten im ersten großen juristischen Gutachten zur schulischen Inklusion in der BRD, diese sei in der BRK nur für 80-90% der Kinder vorgesehen. Einige von ihnen lebten ohnehin in Pflegeheimen etc., und ein eigenes besonderes Schulwesen sei für diesen Rest wohl »unwirtschaftlich« (ebd. S. 60). Und Sander (2003) kritisiert den kanadischen Schulinspektor Gordon Porter, er lasse Ausnahmen vom Prinzip der Inklusion aller Kinder zu, »ohne sie ausdrücklich auf Schwächen des gegenwärtigen Schulwesens zurückzuführen« (318).
- Auch der Besuch von Sonderschulen impliziert nicht unbedingt die Teilhabe an qualitativ hochwertiger schulischer Bildung. Gute Betreuung, Pflege und Wohlfühlen scheinen oft das Hauptziel zu sein, und manche Lehrkräfte scheinen keinen Sinn darin zu sehen, ihnen die Teilhabe an schulischer Bildung zu ermöglichen (Janz u.a. 2009).
- »In der Praxis haben Kinder und Jugendliche mit schwerer Behinderung oft keinen Zugang zu den örtlichen Angeboten im Bereich der Freizeitgestaltung« (Rohrmann u.a. 2009, 16), und auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt findet man niemanden von ihnen. Sie haben nicht einmal ein Recht auf Tagesstätten (Seifert 2006, Klauß 2006).
- Das betreute Wohnen in einem normalen Wohnquartier bleibt ihnen meist verschlossen, da ambulante Leistungen nicht teurer sein sollen als stationäre. Einzelfälle, in denen dies doch gelingt, sind Ausnahmen wie ein großes Forschungsprojekt (vgl. Hahn u.a. 2004) oder das besondere Engagement der Eltern (vgl. Fischer 2011).
- Es werden keineswegs – wie angesichts der besonderen Herausforderungen anzunehmen wäre – die am besten ausgebildeten, mit den wissenschaftlich fundiertesten Konzepten ausgestatteten Personen eingesetzt, um ihnen selbstbestimmte Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen. In Förder- und Betreuungsgruppen, beim Wohnen und wenn sie alt werden, und teilweise auch in Schulen werden sie eher von geringer qualifiziertem und schlechter bezahltem, häufig gar nicht ausgebildetem Personal begleitet und gefördert (Hahn u.a. 2004, 31), vielfach notgedrungener Maßen wohl nur betreut und versorgt (Fornfeld 2010, Seifert 2006, Rohrmann u.a. 2009).
- So bedeutet eine vermeintliche Entwicklung in Richtung Inklusion für sie das Risiko einer verstärkten Isolation in homogenisierten Heimen und Anstalten, in denen als Folge des Sozialabbaus und der Verknappung der Ressourcen der Kommunen die Zunahme des Hilfebedarfs nicht etwa mit einer Anpassung der Personalressourcen, sondern mit deren Reduzierung und Entqualifizierung einhergeht (vgl. Seifert 2006, Rohrmann u.a. 2009). Immer häufiger wird – oft noch hinter vorgehaltener Hand – gefragt, ob sich der Einsatz

umfänglicher Mittel für diesen Personenkreis überhaupt ›lohnt‹ (Seifert 2006). Offen wird postuliert, Pflegeheime seien dem Hilfebedarf schwer behinderter Menschen angemessen – und preiswerter (Klauß 2006; Seifert 2006).

- Menschen mit schwerer Behinderung und ihre Lebensbedingungen und -chancen sind fast gar nicht Gegenstand wissenschaftlicher Beschäftigung (vgl. Janz & Terfloth 2009). Es gibt kaum empirische Studien, neue Konzepte und so gut wie keine Evaluierung derer aus den 70er und 80er Jahren, und es gelingt kaum, Forschungsmittel dafür zu erhalten. Es scheint sich nicht zu lohnen, es wird kein irgendwie verwertbarer Ertrag erwartet.

Am gravierendsten und folgenreichsten ist jedoch die Form des behindert-Werdens, die darin liegt, dass sie weitgehend gar nicht wahrgenommen werden. Nach Hahn u.a. (2004) findet eine »Verweigerung des Zusammenlebens« statt. Er sieht darin ein »gesellschaftliches Bewältigungsmuster schwerer Behinderung« (15). Nicht nur die große Mehrheit unserer Bevölkerung, sondern auch die meisten Ärzte, Therapeuten, Lehrer und Politiker kennen diese Menschen nicht, weil sie in ihrem Alltag nicht vorkommen. Und wenn sie in öffentlichen Reden oder Publikationen erwähnt werden, wissen Redner oder Schreiber oft erkennbar nicht, über wen sie da sprechen. Inklusion, also eine Gesellschaft, in der sie vorkommen und eine ›Adresse haben‹ (vgl. Fuchs 2011), ist dringend notwendig, um diese Situation zu verändern.

Menschen, die wir schwer und mehrfach behindert nennen, sind also nicht nur solche, die als Ausgangsbedingungen für ihre individuelle Entwicklung und Lebensgeschichte und für ihre Teilhabe am Leben in unserer Gesellschaft vielfältige, oft komplexe, auf jeden Fall gravierende Beeinträchtigungen mitbringen. Sie sind vor allem solche, die durch unzureichende und vorenthaltene Angebote des Lernens, der Hilfen, von Therapien und Förderung, sowie durch Ausgrenzung und nicht wahrgenommen Werden in einem schwersten Maße behindert werden.

Das Recht der Teilhabe für alle im Bereich der Schule

Zwischen dem Recht dieser Menschen gemäß der BRK und der Bildungsrealität, also der Möglichkeit unbehindert an Bildung teilhaben zu können, klafft schon bisher eine deutliche Lücke (Klauß 2008). Nach drei Jahrzehnten Erfahrung mit gemeinsamem Unterricht sind bundesweit nicht mehr als 15% aller Kinder mit Behinderungen und nur 3% der Kinder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Allgemeine Schulen integriert (Frühauf 2008), und Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung nur in Einzelfällen (Pfründer 2000). Offenbar sinken »die Chancen auf Gemeinsamen Unterricht mit der von außen eingeschätzten Schwere der Behinderung [...]. Kinder mit ›schweren Behinderungen‹ [...] haben die geringsten Chancen auf ein gemeinsames Lernen mit ›nichtbehinderten‹ Kindern« (Seitz 2005, 163). Das gilt international (Lamers & Heinen 2011), und selbst in Ländern, in denen es den Statistiken nach keine Sonderschulen (mehr) gibt, hält man es häufig nicht für möglich, wirklich alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam zu unterrichten. So berichtet beispielsweise die Schulleiterin der Dalgård Skole in Trondheim (Norwegen), dass bei ihnen 50 Kinder in Sonderklassen unterrichtet werden, weil ihre Integration nicht sinnvoll sei (ZDFdoku 2009).

Begrenzte Teilhabe an Bildung in Sonderschulen

Mit der Aufnahme der Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Sonderschulen seit Ende der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts wurde ihr Recht auf Teilhabe an schulischer Bildung keineswegs vollständig eingelöst. In zwei von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg geförderten Projekten wurde die Bildungsrealität der Menschen in Baden-Württemberg untersucht, die wegen ihrer besonderen kognitiven und mehrfachen Beeinträchtigungen besonders benachteiligt sind. Eine flächendeckende Fragebogenerhebung (BiSB I, Klauß u.a. 2006) zeigte, dass die soziale Integration dieser Kinder und Jugendlichen in Son-

derschulen in der Regel gut gelingt. Sie sind in den Schulen anerkannt und wertgeschätzt. Sie fühlen sich wohl, und das wird vor allem auch von den Eltern sehr geschätzt. In Einzelfällen werden sie im Rahmen von Außenklassen auch an Allgemeinen Schulen unterrichtet (Janz u.a. 2006, 2007, 2009; Klauß u.a. 2004, 2006, 2007). Damit ist die Teilhabe an Bildung allerdings noch nicht gesichert, denn es gelingt nur sehr begrenzt, SchülerInnen mit schwerer Behinderung auch an den Bildungsangeboten im Rahmen von Unterricht tatsächlich teilhaben zu lassen. Das Recht jedes Kindes, »alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt« (Feuser 1998, 19), ist nur begrenzt eingelöst, weil diese Kinder und Jugendlichen in vielen Fällen auch nur reduzierte Bildungsangebote erhalten (vgl. Lamers 2000).

Überraschend häufig werden diese Kinder und Jugendlichen in den Sonderschulen in ›homogenen‹ Gruppen gefördert, wo sie unter sich bleiben und auf Anregungen durch ›fittere‹ Schüler verzichten müssen (Klauß u.a. 2006). Dies korrespondiert mit traditionellen Auffassungen in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, wonach man die SchülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in verschiedene Gruppen einteilen könne, für die dann unterschiedliche pädagogische Angebote sinnvoll seien. Heinen (1994) referiert dies in Anlehnung an Speck (1997): Während für »Schüler der Durchschnittsformen geistiger Behinderung« sowohl ein »Handlungs- und projektorientierter Unterricht« und ein »Trainings- und übungsorientierter Unterricht Trainings- und übungsorientierter Unterricht« angemessen sei, brauchten Schüler der »Intensivformen geistiger Behinderung« einerseits »behandlungs- und therapieorientierten Unterricht«, der den Klassenunterricht nach individuellem Therapie- und Behandlungsplan ergänzt und beziehungs- und kommunikationsorientierten Unterricht, der die Beziehungsstörungen dieser Kinder und Jugendlichen zu überwinden hilft (Heinen 1994).

Eine solche Sichtweise, wonach die individuelle Förderung und Beziehungsgestaltung die wesentliche pädagogische Aufgabe der Schule darstellt, trägt möglicherweise dazu bei, dass diese Kinder und Jugendlichen trotz ihres hohen Unterstützungsbedarfs offenbar häufig nur sehr wenig ›effektive Lernzeit‹ im Unterricht haben (Janz u.a. 2009). Offenbar halten ihre LehrerInnen sehr häufig die Beteiligung an unterrichtlichen Bildungsangeboten für diesen Personenkreis für nicht besonders wichtig. Dies gilt allerdings nicht generell. Immerhin wird in der o.g. Erhebung an allen Sonderschulen in Baden-Württemberg (Klauß u.a. 2006) bei 14% der SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung angegeben, dass sie ›aktiv und geplant‹ am Sachunterricht teilnehmen, 13% am Religionsunterricht und immerhin 10% am Unterricht zu den Kulturtechniken (ebd.). Es ist also möglich, Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in einen Unterricht einzubeziehen, in dem es um die Vermittlung und Aneignung von allgemeinen Bildungsinhalten geht. Zu fragen bleibt jedoch, wie dies gelingt.

Teilhabe an Bildung im Gemeinsamen Unterricht

Auch dort, wo SchülerInnen mit erheblichen kognitiven Beeinträchtigungen an Allgemeinen Schulen unterrichtet werden (vgl. Matt & Koller-Hesse 2010), findet offenbar nur selten eine aktive Beteiligung an schulischer Bildung statt. So ist Hinz (1987) der Auffassung, die Förderung von Kindern mit schwersten Behinderungen sollte in Integrationsklassen auf zwei Ebenen vollzogen werden: »Zum einen sollten sie in kurzen, intensiven Phasen eine systematische spezielle Förderung [...] durch die Pädagogen erhalten; zum anderen sollten sie, wo immer dieses möglich und ihnen kräftemäßig zumutbar wäre, in Situationen einbezogen werden« (S. 311). Es könne – so Hinz (1991) – bei der Integration von Kindern mit schwersten Behinderungen in Integrationsklassen »nicht primär um gemeinsame Inhalte, gemeinsame Anhaltspunkte oder gemeinsame Gegenstände gehen« (S. 134). Dem entsprechen die Erfahrungen von Stein (2008) an norditalienischen Schulen, an denen nach ihrer Einschätzung die soziale Integration offenbar gut gelungen ist, die Lehrerinnen sich aber der Aufgabe, wirklich alle Kinder einzubeziehen im Sinne der Realisierung individualisierter Lernziele, die auf einen Gemeinsamen Gegenstand gerichtet sind, nicht gewachsen fühlen (ebd., 76). In Südtirol,

wo für Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung keine Sonderschulen bereitstehen, kann man erfahren, dass diese teilweise die gesamte Schulzeit in der ersten Klasse verbringen (mündl. Mitteilung) und somit keine Chance haben, sich mit altersgemäßen Themen und Bildungsinhalten auseinander zu setzen.

Soziale Integration und Teilhabe an Bildung

Der Anspruch auf Teilhabe an Bildung reduziert sich damit auf das ›Dabeisein‹, auf soziale Zugehörigkeit, Kontakte und akzeptiert Werden. Dieser Aspekt darf natürlich nicht gering geschätzt werden (vgl. Matt & Koller-Hesse 2010). So zeigen unsere Forschungen (Klaufß u.a. 2006), dass es für Eltern bei der Beurteilung der schulischen Situation ihrer Töchter und Söhne mit schwerer und mehrfacher Behinderung von vorrangiger Bedeutung ist, ob diese in ihrer Klasse dazu gehören und sich wohl fühlen. Dies rangiert vor der Frage einer guten Förderung oder gar der Beteiligung an Bildungsangeboten (Klaufß 2003c). Eltern wünschen sich zudem eher die Zugehörigkeit zu einer heterogenen Lerngruppe, obwohl sie hier eher davon ausgehen müssen, dass ihr Kind im Unterricht »nur so mitlaufen« (ebd.). Es gibt allerdings auch eine Minderheit, die homogene Gruppen bevorzugen, weil sie hier ihre Tochter, ihre Söhne individueller gefördert sehen, und für die Weiterentwicklung ihres Kindes halten die meisten Eltern ohnehin vor allem die Einzelförderung für wichtig (ebd.).

Didaktische Defizite bedeuten Vorenthaltung von Bildung

Wenn viele LehrerInnen und auch Eltern es nicht für möglich und sinnvoll halten, SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in schulische Bildungsangebote einzubeziehen, so stellt sich die Frage, ob ihnen vor allem das know how dafür fehlt. Welche Konzepte und Vorstellungen gibt es überhaupt, die eine Einbeziehung dieser Kinder und Jugendlichen in den Unterricht ermöglichen können? Ihr nicht wahrgenommen Werden, ihr nicht kommunikativ adressiert Werden, ihre Exklusion kann auch darin bestehen, dass man ihren besonderen Bedarf ignoriert. Wenn man nicht fragt, wie es ihnen ermöglicht werden kann, sich Welt und Kultur auch tatsächlich anzueignen und nicht nur staunend mitzuerleben, wie andere dies tun, begründet man Exklusion in der Inklusion. Was bedeutet es eigentlich, erheblich kognitiv beeinträchtigt zu sein, und welche Möglichkeiten hat man, unter diesen Bedingungen an allgemeiner Bildung teilzuhaben? Hier ist die Didaktik gefragt, die Wissenschaft von der Vermittlung von Bildung (Klaufß 2005, S. 171ff.).

Im ›Index of Inclusion‹ (Booth & Ainscow 2000) nehmen die Fragen nach den ›inkluisiven Praktiken‹ neben den ›inkluisiven Kulturen‹ und den ›inkluisiven Strukturen‹ eine zentrale Rolle ein (vgl. Boban & Hinz 2008). Allerdings bleiben die Hinweise auf didaktisches Vorgehen sehr unscharf. Man gewinnt den Eindruck, dass es vor allem eine Frage der Einstellung und nicht des Wissens und Könnens ist, Unterricht so zu gestalten, dass SchülerInnen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen davon profitieren können. Nach Hinz (2002) scheint es weniger um die Gestaltung des Unterrichts insgesamt zu gehen als vielmehr darum, dass für das Kind mit Behinderung nach punktuellen Beteiligungsmöglichkeiten gesucht wird: »Für jedes Kind und mit ihm kann und muss also immer wieder neu überlegt und entschieden werden, in welchem Lernbereich es sich an welchen Vorhaben in welcher Weise im sozialen Zusammenhang und für sich individuell beteiligen kann – und dies ist die zentrale didaktische Aufgabe des Gemeinsamen Unterrichts« (Hinz 2002, 385). Als »Kernelement inklusiver Praktiken« heben Boban & Hinz (2008) »vor allem das kooperative Lernen« hervor (74). Heterogene Gruppen von vier bis sechs Kindern erhalten Aufgaben »so, dass alle involviert werden. So achten sie [die LehrerInnen] auf die Einhaltung der Arbeitsgrundregel ›Think-pair-share‹: Alle Gruppenmitglieder setzen sich zunächst selbst (Think) mit der Grundfrage auseinander, tauschen sich dann zu zweit (Pair) darüber aus und beraten sich schließlich innerhalb des gesamten Teams (Share). Zudem wird das Involvieren aller SchülerInnen auch dadurch gesteigert, dass verschiedene Funktionen innerhalb der Aufgabenstellung wie vorle-

sen, Material besorgen, protokollieren, präsentieren, Zeit nehmen etc. rotierend vergeben werden, so dass es nicht zur Verfestigung von Zuständigkeiten und Rollen kommt« (76).

Diese empirisch als wirksam erwiesenen Vorschläge für eine Unterrichtsgestaltung, die weitgehend in Regie der SchülerInnen erfolgt, eignen sich fraglos für viele heterogene Lernsettings (vgl. Konrads & Traub 2005). Doch inwiefern können Menschen mit sehr eingeschränkten kognitiven Kompetenzen die ihnen hier zugewiesenen Rollen ausfüllen? Das Modell des kooperativen Lernens erfordert »entsprechende kognitive Fähigkeiten, Vorwissen und metakognitives Wissen sowie individuelle Verantwortlichkeit der jeweiligen Gruppenmitglieder zu rechnen« (ebd., S. 38). Wenn LehrerInnen dann nicht mehr Projekte oder eine »zur Selbsttätigkeit vorbereitete Umgebung nach Montessori, Dalton, Freinet oder Peterson« gestalten und dann nicht mehr »den einzeln Tätigen unterstützend [widmen]«, sondern »für das Aufeinanderbezogensein und Miteinandertun, also eine inklusive Beziehungsstruktur [...] sorgen« (Boban & Hinz 2008, 82), so schließen sie Personen von Bildung aus, die den Anforderungen dieser Situation nicht entsprechen können. Der Anspruch der Bildung für alle wird praktisch aufgegeben, indem man sich bei Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung mit dem bloßen Dabeisein zufrieden gibt.

Kategoriale Bildung durch entwicklungslogische Didaktik

Auch wenn Siebert (2008) »zahlreiche Vorschläge und Konzepte« für die Gestaltung gemeinsamen Unterrichts erwähnt, »die insbesondere auf eine Unterrichtsöffnung zum Zwecke besserer Individualisierung ausgerichtet sind« (S. 55), ist doch (mit Seitz 2005, Platte 2008 u.a.) zu konstatieren, dass die Idee der entwicklungslogischen Didaktik (Feuser 1989) bis heute der einzige theoretisch fundierte und ausgearbeitete Ansatz ist, der die Frage zu klären versucht, wie gemeinsame schulische Bildung mit SchülerInnen stattfinden kann, die das gesamte Spektrum möglicher kognitiver Kompetenzen als Voraussetzungen mitbringen. Das vermag der bisherige »Regelunterricht nicht zu leisten« (Siebert 2008, S. 56), nämlich »die Strukturen und die Inhalte des Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse und Besonderheiten der Kinder anzupassen« (ebd.). Weiterführende didaktische Ansätze und Überlegungen schließen sich im Wesentlichen den Grundzügen der Feuser'schen Idee an, so Lamers (2000); Lamers & Heinen (2006), Seitz (2005), Ziemer (2008) etc. Grundmerkmale des Feuser'schen Ansatzes sind:

- Allseitige Bildung für alle – keine Reduktion der Inhalte und Ansprüche, sondern »Lernen am gemeinsamen Gegenstand«.
- Dies wird dadurch ermöglicht, dass alle Kinder sich auf ihrem individuellen Niveau bilden können. Das erfordert eine an den Möglichkeiten jedes Individuums orientierte innere Differenzierung (vgl. Klauß 2000). Die individuelle Aneignung eines Bildungsinhaltes ist durch Wahrnehmungstätigkeit ebenso möglich wie durch praktisches Tun, durch Anschauung und im Spiel sowie durch abstrakt-begriffliches Denken. Wenn Unterricht vom »schwächsten« Kind aus geplant wird, profitieren alle davon.
- Bildung in der jeweils nächsten Zone der Entwicklung wird durch Kooperation möglich. Durch adäquate Assistenz, etwa im Sinne der Unterstützten Kommunikation, durch Hilfsmittel und integrierte Therapie können Kinder etwas tun und sich aneignen, was ihnen alleine noch nicht möglich wäre.
- Zur Umsetzung erscheint der Projektunterricht besonders günstig: Hier lernen die Kinder nicht nur von der Lehrperson, sondern durch Eigentätigkeit und entsprechend ihrer individuellen Handlungsmöglichkeiten, durch Orientierung an eigenen Interessen und Stärken, und voneinander.

Im Kern folgt der Ansatz Klafkis Idee der kategorialen Bildung (Klafki 1963). Danach ist Bildung grundsätzlich ein individueller Prozess, der aber nicht nur darin besteht, dass das Individuum die in ihm liegenden Möglichkeiten formt und entwickelt (das wäre »formale Bildung«). Sie erschöpft sich aber auch nicht darin, sich einen Kanon von Bildungsinhalten ein-

zuverleiben. Bildung bezeichnet vielmehr eine wechselseitige Erschließung der Sache für das Subjekt und des Subjekts für die Sache. Der Stoff, der Bildungsgegenstand wird ›exemplarisch‹ ausgewählt, da kein Mensch alle Inhalte der Kultur sich aneignen kann (Klafki 1963; vgl. Jantzen 2000). Für Klafki (1963) ist der Bildungsprozess »ein konkret identifizierbares Erlebnis, in dem sich das Ganze (die Welt) erschließt. Das lernende, noch nicht gebildete Subjekt (das ›Ich‹) erschließt sich die Welt (die Inhalte, das ›Objektive‹) aber nur dann, wenn es Fundamentales, Elementares und Exemplarisches entdeckt, erlebt und erfährt und wenn es dabei zugleich entdeckt, erlebt und erfährt, dass dies für es selbst Bedeutung hat. Anders formuliert: Unterrichtsinhalte sind erst dann bildend und nicht nur eine enzyklopädische Anhäufung bloßen Faktenwissens, wenn sie den lernenden Subjekten Grunderfahrungen und grundlegende Einsichten vermitteln, die ihnen zugleich welterschließende Kategorien (Gedankenformen im philosophischen Sinne) an die Hand geben. Die drei Begriffe – fundamental, elementar, exemplarisch – sind bei Klafki nicht trennscharf definiert« (Meyer & Meyer 2007, S. 40).

- »Elementar ist, was am besonderen Beispiel oder Inhalt ein dahinter liegendes allgemeines Prinzip verdeutlicht und erfahrbar macht; elementar ist jenes Besondere, das über sich selbst hinausweisend – ein Allgemeines aufdeckt, es zur Anschauung bringt.« (ebd. S. 41).
- Fundamental hingegen »sind Erlebnisse oder Erfahrungen, in denen grundlegende Einsichten auf einprägsame und prägnante Weise gewonnen werden« (ebd.): ›Mir geht ein Licht‹.

Die Entdeckung der Berechenbarkeit geometrischer Figuren kann beispielsweise ›fundamental‹ sein, weil dabei ein allgemeines Prinzip aufgedeckt und angeeignet wird, das über das Beispiel, an dem es entdeckt wurde, hinausweist. Man weiß jetzt, wie man Figuren berechnen kann. Zugleich kann »die Berechenbarkeit geometrischer Figuren [...] im Hinblick auf das Elementare der Geometrie (z.B. Gerade, Kreis, Winkel) als elementar bestimmt werden«, das Beispiel erschließt etwas grundlegend Wesentliches. Beides, »das Fundamentale als auch das Elementare kann in vielen Fällen, aber nicht immer, exemplarisch, am eindrucksvollen, fruchtbaren Beispiel gewonnen werden. Inhalte dürfen pädagogisch-exemplarisch heißen, wenn sie Fundamentales oder Elementares ›aufzuschließen vermögen‹« (Meyer & Meyer 2007, S. 41). Das kann auch nie den gesamten Inhalt betreffen, sondern nur ein ihn charakterisierendes, vertretendes Beispiel. Es wäre beispielsweise unsinnig, dass jemand die ›ganze Geschichte der Menschheit‹ sich zu Eigen machen könnte, dies geschieht allenfalls an Hand bestimmter Beispiele (Personen, Regionen, Entwicklungen etc.), die sozusagen für den Rest stehen.

Inhalte werden also nicht ›einverleibt‹. Es wird das angeeignet, was an diesem Inhalt von fundamentaler Bedeutung ist, was für ihn wesentlich ist, ihn sozusagen darstellt und repräsentiert – und was für das sich bildende Subjekt Bedeutung hat bzw. im Bildungsprozess bedeutsam wird. Die Inhalte und die darin enthaltenen Bedeutungen sind Teile der menschlichen Kultur: »In den Bedeutungen kristallisieren sich gleichsam die gesellschaftlichen Erfahrungen und Praktiken der Menschen. Wie die der Tätigkeit zugrunde liegenden Bedürfnisse im Gegenstand ihr Motiv finden, konkretisiert sich der persönliche Sinn in den objektiven Bedeutungen.« (Hoffmann 2008; S. 185). Aneignung bezeichnet einen Prozess, bei dem ein Subjekt sich etwas zu Eigen macht, also in der aktiven Auseinandersetzung damit es selbst für sich konstruiert. Die in der Kultur ›objektiv‹ vorhandenen und dort in einem sozialen Prozess entstandenen Bedeutungsgehalte werden in subjektive, persönliche Bedeutungen überführt. Es findet ein »Übergang von Bedeutungen im Gattungserbe in deren produktive subjektive Nutzung durch ein Individuum als dessen aktive Konstruktion« statt (Jantzen 2000, S. 52). Das sich bildende Subjekt erschließt im Bildungsinhalt und dessen objektivem Sinn für sich einen subjektiven Sinn. Dieser Übergang ist aber nur möglich, wenn vorhandene Bedeutungen aus dem Gattungserbe »auf sinnbildende Strukturen beim Subjekt treffen und zu die-

ser Sinnbildung beitragen. Dies setzt auf Seite des Subjekts die Entwicklung entsprechender Motive allgemein und von Lernmotivation im Besonderen voraus« (ebd.).

Im Prinzip ist Bildung damit ein individueller Prozess, eine Aktivität des Subjekts, aber zugleich wesentlich auch ein sozialer Prozess, weil er der Vermittlung bedarf (Klauß 2005, S. 184ff.). Die Pädagogik kann als die Wissenschaft dieses Vermittlungsprozesses verstanden werden. Sie befasst sich mit der Frage, wie günstige Bedingungen dafür geschaffen werden können, dass Subjekte sich in diesem Sinne bilden können. Unter Verweis auf die kulturhistorische Schule hebt Ziemer (2008) hervor, dass Entwicklung wesentlich ein sozialer Prozess ist: »Höhere, d.h. vermittelte psychische Funktionen sind ihrem Ursprung nach sozial und historisch. Jede dieser Funktionen tritt zunächst zweifach auf, einmal interpsychisch, also zwischen den Menschen, ehe sie innerpsychisch, also verinnerlicht werden kann. Aus dem Zeichen an sich wird ein Zeichen für andere, ehe es Zeichen für sich werden kann (vgl. Wygotskij 1989). Damit kommt dem Dialog, der Kommunikation, der Interaktion, der Kooperation, dem sozialen Verkehr, dem einzelnen anderen und der Gemeinschaft insgesamt eine zentrale Rolle für den Prozess der Entwicklung zu« (Ziemer 2008; S. 163f.).³

Bildungsaufgabe von Schule und Unterricht

Insofern ist Bildung ein Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit der objektiven Welt (natürliche, geistige, soziale, politische, ästhetische, virtuelle Welt und entfaltet sich »nicht aus der psychischen Innerlichkeit heraus« (Mattl 2007, S. 25), sondern nur in der Konfrontation mit der Objektseite von Welt. Nur so entsteht Individualität. Die in Bildungsplänen Fächern zugeordneten Inhalte sind hierzu immer nur Angebote. Wie sie in die eigene innere geistige Struktur eingebaut werden, bleibt dem Lehrer letztlich verborgen (ebd.). Die Schule und der Unterricht haben jedoch die Bedeutung, die Bildung an exemplarischen Inhalten zu ermöglichen. Natürlich bietet auch das Alltagsleben zahlreiche Möglichkeiten des Lernens und der Bildung. Lebenspraktische Bildung (z.B. der Umgang mit dem Kulturgut ›Löffel‹; vgl. Leontjew 1967, S. 239f.) findet hauptsächlich dort und ohne besondere didaktische Planung statt. Mit einer komplexer werdenden Wirklichkeit entsteht jedoch die Schule als spezielle Institution mit dem genuinen Auftrag, losgelöst vom Leben die als notwendig erachteten Wissensgehalte zu vermitteln. Sie beinhaltet damit immer die Gefahr, in Distanz zum Leben zu kommen und zur lebensfernen Schule zu werden. Dewey (1993) versucht deshalb über Projekte das Leben wieder in die Schule zurück zu holen. Dies ersetzt jedoch nicht die Notwendigkeit, Bildung durch einen systematisch geplanten Unterricht zu ermöglichen. Jeder Unterricht muss an Erfahrungen anknüpfen, aber er darf eben nicht dabei stehen bleiben. Ausgehend hiervon muss er weitere Perspektiven eröffnen und Lehrer können hier viel mehr als Lernprozesse moderieren oder arrangieren, sie können ihren Vorsprung an andere weitergeben und komplizierte Sachverhalte vereinfachen (dabei aber nicht verfälschen !) so das sie Schritt für Schritt verstanden werden können. »Erst die Erfindung von Unterricht [...] bringt die komplexe Gleichzeitigkeit der Wirklichkeit in ein didaktisch-logisches Nacheinander« (Mattl 2007, S.39), das es uns ermöglicht, diese Komplexität zu verstehen. »Der Unterricht schlägt Schneisen in die Wirklichkeit auf denen wir uns bewegen und von denen aus wir uns dem zuwenden können, was wir noch nicht können« (Mattl 2007, S.39f).

Der didaktische Prozess: Soziale Vermittlung von Inhalt und Subjekt

3 »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[sic!]); gemeinsam geteiltes Symbolisieren (3-7 Jahre); gemeinsam geteiltes Denken (7-12 Jahre) und gemeinsam geteiltes Bewerten (12-18 Jahre) herausgearbeitet hat« (Ziemer 2008, S. 164).

Für den didaktischen Prozess bedeutet dies, dass – in der Interpretation von Feuser (1989) – drei Aspekte miteinander vermittelt werden müssen: Der Inhalt und seine Sachlogik, das dominierende Tätigkeitsniveau des Kindes und die daraus resultierenden Möglichkeiten, sich das Fundamentale und Elementare des Inhalts anzueignen, sowie die Handlungsmöglichkeiten des Kindes, die für die konkrete Lerntätigkeit erforderlich sind. Dabei ist einerseits zu klären, was das Kind bisher in seinem Lernen unterstützt und behindert hat und welche seine »momentanen Denk-, Wahrnehmungs-, Handlungsmöglichkeiten sind« (Ziemen 2008, S. 167), und dann die Auswahl des Gegenstandes unter Berücksichtigung dieser Möglichkeiten so zu treffen, dass sie in Bezug zu Schlüsselproblemen und Interessen des Kindes, dessen Motivation, dem gesellschaftlichen und sozialen Wert stehen und dass berücksichtigt wird, »welche Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungsmöglichkeiten [...] mit diesem Gegenstand [sind]«, welche Abstraktionsniveaus der Gegenstand bietet und ob »Gegenstand, dessen inhärente Denk-, Wahrnehmungs-, Handlungsmöglichkeiten [entsprechen]« (ebd., S. 168). Zusätzlich ist aber auch zu fragen, welches Netz an Beziehungen der Einzelne verfügbar hat, wie seine Position in sozialen Beziehungen ist, wann er auf Kooperation mit Erwachsenen angewiesen ist, wer in Partnerschaft bzw. im Team arbeiten kann und wie dies zu unterstützen ist (ebd., S. 169).

Bildung auf allen Aneignungsniveaus ermöglichen

Die Didaktik kann, insbesondere mit Blick auf die Implikationen der UN-Konvention, nicht hinter diesen umfassenden Bildungsanspruch zurückgehen: Kinder können sich nicht nur bilden, indem sie sich begrifflich und abstrakt mit schulischen Aufgabenstellungen auseinandersetzen; dies ist ebenso durch spielerisches und anschauliches Lernen, durch praktische Tätigkeit und auch durch eine aktive, wahrnehmende Auseinandersetzung mit den Dingen möglich. Wenn man davon ausgeht, dass Menschen nicht behindert sind, sondern behindert werden, weil die Anforderungen und Bedingungen nicht so gestaltet sind, dass sie ihren Möglichkeiten entsprechen, dann liegt auch hier das Problem nicht bei den Schülerinnen und Schülern, sondern bei den Lehrkräften und bei der Pädagogik. Die Bildung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen wird behindert, wenn ihnen die erforderliche besondere Unterstützung vorenthalten wird, denn »der sonst hinreichende normale soziale Kontakt reicht für Menschen, die durch schwere Defekte in ihrem Austausch mit der Welt beeinträchtigt sind, nicht mehr aus« (Jantzen 1998, 46). Es ist nicht (mehr) zu fragen, ob Kinder mit geistiger und auch mit schwerer und mehrfacher Behinderung an allgemeiner Bildung teilhaben, sondern wie dies gelingen kann.

Aneignungsniveaus in der entwicklungslogischen Didaktik

Aus der Perspektive einer entwicklungslogischen Didaktik bedeutet inklusive Bildung, dass auch bei erheblicher kognitiver Beeinträchtigung aktive Aneignung von Kultur ermöglicht wird. Damit wird respektiert, dass Menschen kognitive und Handlungskompetenzen in unterschiedlichem Maße ausgebildet haben können. Um dies zu beschreiben werden Modelle aus der Entwicklungspsychologie herangezogen. Je nach erreichtem Entwicklungs- und Kompetenzniveau ist damit jedes Kind in der Lage, sich Bildungsinhalte anzueignen. Um dies zu beschreiben zieht Feuser (1989) das Konzept der dominierenden Tätigkeiten (nach Leontjew 1967; Jantzen 1987) heran.

Lebensalter	Dominierende Tätigkeit
Bis ca. 4 Monate	Wahrnehmungstätigkeit
Bis ca. 1 Jahr	Manipulative Tätigkeit
Bis ca. 3 Jahre	Gegenständliche Tätigkeit

Ca. 3-6 Jahre	Spieltätigkeit (erste Geburt der Persönlichkeit)
Ca. 7-13/14 Jahre	Schulisches Lernen
Ab ca. 14/15 Jahre	Arbeit (zweite Geburt der Persönlichkeit)

Tabelle 1: Das Modell der Dominierenden Tätigkeiten nach Jantzen 1987, 202

Vereinfacht dargestellt bedeutet das: Das Fundamentale und Elementare jedes relevanten Bildungsinhaltes kann sowohl durch ›wahrnehmende Tätigkeit‹ durch ›manipulierende Tätigkeit‹, durch ›gegenständliche Tätigkeit‹, im ›Spiel‹, durch begriffliches (›schulisches‹) Lernen und in Form der Arbeitstätigkeit angeeignet werden. Feuser (1989) veranschaulicht das am Beispiel der ›Gemüsesuppe‹: Die bei ihrem Erstellen (objektiv) bedeutsamen thermodynamischen Prozesse können für einen Schüler sowohl dadurch subjektive Bedeutung erlangen, dass er sich mit den dabei auftretenden Phänomenen (Wärme, Duft, Konsistenzveränderung etc.) wahrnehmend auseinandersetzt, dass er mit den genutzten Dingen und Gegenständen manipulierend umgeht, dass er das Gemüse mechanisch bearbeitet (gegenständliche Tätigkeit) – oder dass er sich theoretisch mit den chemischen und physikalischen Prozessen beschäftigt. Wenn dies in einem kooperativen Prozess geschieht – Feuser bevorzugt hierfür den Projektunterricht – so kann erreicht werden, dass sich Menschen mit sehr unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen und Möglichkeiten am gleichen Bildungsinhalt bilden. Durch die Berücksichtigung verschiedener Entwicklungsniveaus wird ein differenziertes und individualisiertes Lernen, zugleich aber auch ein »Lernen als Tätigkeit gewährleistet«, das »individuelle Motive aufgreift« und sich an diesen orientiert (Siebert 2008, S. 57).

Feuser hält es für sinnvoll, einen solchen Unterricht ›vom Schwächsten her‹ zu planen, also mit der Frage zu beginnen, welche Zugangsmöglichkeiten zum Bildungsinhalt sich durch wahrnehmende Aktivitäten (perzeptive Tätigkeit) ergeben, um so zu gewährleisten, dass alle Zugangsmöglichkeiten realisiert werden. Straßmeier (1992) nennt ein solches Vorgehen »aszendente« (S. 493), wenn man von den schwerbehinderten Schülern ausgeht und dann überlegt, welche »Differenzierungsmöglichkeiten sich ›nach oben hin‹, in Richtung kognitiv-motorisch anspruchsvollerer Angebote« ergeben. Meist werde jedoch »deduktiv« der Unterricht für die stärkeren Schüler geplant und dann überlegt, »was für die schwächeren Schüler hierbei an Lerninhalten ›abfällt‹« (S. 41).

Umsetzbarkeit des Konzeptes

Die Kritik an Feusers Konzept bezieht sich vor allem auf die umfängliche Umsetzbarkeit des ›Lernens am gemeinsamen Gegenstand‹. Dieses Ideal des gemeinsamen Lernens lasse sich nicht während des gesamten Unterrichts und in Bezug auf alle Themenbereiche umsetzen (vgl. Wocken 1998; Markowetz 2003). Feuser selbst konstatiert in einem Interview auf die Frage, wo sein Konzept einer Allgemeinen Bildung umgesetzt werde, dass dies in der von ihm intendierten Form bislang nirgends geschehe, sondern lediglich Teilaspekte herausgegriffen und realisiert würden (Boesenecker & Schroth 2008).

Hoffmann (2008) wendet gegen Feusers Vorstellung des Lernens am gemeinsamen Gegenstand ein, man müsse »zwischen der ›objektiven‹ Bedeutung eines Gegenstands und seinem ›subjektiven‹ Sinn unterscheiden, das heißt zwischen seiner Bedeutung für einen durchschnittlich gebildeten Erwachsenen [...] und seiner persönlichen Bedeutung für das Kind« (176). Das ist natürlich richtig: Man kann die Bedeutung eines Bildungsgegenstandes nicht absolut und für sich bestimmen, es geht im didaktischen Prozess immer um die Frage, welche Bedeutung ein Inhalt für den konkreten Menschen unter seinen Lebensbedingungen, Erfahrungen, Interessen und Lernvoraussetzungen haben kann, und wie er sich diese aneignen kann. Genau darum geht es bei der Frage nach dem Elementaren und Fundamentalen, die auch für Feuser (1989) zentral ist. Das Problem von Bildung und Erziehung besteht tatsächlich darin, »dass sich der individuelle Sinn in den allgemeinen Bedeutungen wiederfinden muss, das heißt die vorhandene gesellschaftliche Praxis muss für die Schüler/innen zu einem

als sinnvoll erlebten Mittel der Realisierung eigener Motive und Handlungsziele werden« (Hoffmann 2008, S. 192).

So wenig der Bedeutungsgehalt eines Bildungsinhalts absolut bestimmt werden kann, so wenig kann man den ›Entwicklungsstand‹ eines Kindes eindeutig und ein für alle mal definieren. Das führt zu der Frage, ob man dann das Bildungsangebot einem Aneignungsniveau entsprechend gestalten kann. Hoffmann (2008) weist auf Seitz's Erfahrung hin, wonach ihre »empirischen Analysen der unterschiedlichen Kinderperspektiven auf zeitliche Phänomene« gezeigt hätten, »dass die von Feuser geforderte Orientierung am ›basalsten Entwicklungsniveau« nicht möglich sei, da die Sichtweisen und individuellen Lern- und Entwicklungswege der Kinder »sich nicht auf einer vertikalen Achse unterschiedlicher Lernniveaus oder Entwicklungsstufen anordnen lassen« (S. 177; vgl. Seitz 2005). Ohne eine »klar bestimmbare Stufenfolge einzelner Entwicklungsschritte« verliere – so Hoffmann – das »Konzept einer entwicklungslogischen Didaktik aber sowohl ihre theoretische als auch ihre praktische Relevanz« (Hoffmann 2008, S. 178).

Lernen in der Zone der aktuellen und der nächsten Entwicklung

Tatsächlich kann man Feusers Text so interpretieren, dass für jeden Schüler dessen jeweiliges ›dominierendes Tätigkeitsniveau‹ diagnostiziert und dann durch Kooperation mit anderen und eine adäquate Hilfestellung eine Lerntätigkeit in der ›Zone der nächsten Entwicklung‹ (im Sinne von Wygotski 1987) ermöglicht werden soll. Meines Erachtens liegt hier jedoch ein grundlegendes Missverständnis entwicklungspsychologische Entwicklungsmodelle und ihrer pädagogischen Nutzung vor. Auch wenn Entwicklung qualitative Sprünge beinhaltet (vgl. die dominierenden Tätigkeitsniveaus bei Leontjew/Jantzen oder die Entwicklungsphasen bei Piaget), so kann daraus nicht geschlossen werden, dass der Mensch sich darauf wie auf einer Treppe voranbewegt und eine Stufe verlässt, um die nächste zu erreichen (vgl. Klauß 2005, S. 186ff.). Dies kommt schon im Begriff der ›dominierenden‹ Tätigkeit zum Ausdruck. Wenn ein Kind sich beispielsweise die Welt vorrangig durch Manipulation aneignet, so sind andere Tätigkeitsformen damit nicht ›ausgeschaltet‹. Jede Aktivität beinhaltet beispielsweise weiterhin das Wahrnehmen, also die perzeptive Tätigkeit, und auch ›höhere‹ Tätigkeitsformen sind bereits zumindest als Möglichkeit angelegt und können deshalb in Kooperation mit anderen Menschen auch durchaus bereits realisiert werden.

Die Durchdringung und Vermengung unterschiedlicher Aneignungsniveaus sind deshalb keine Ausnahme, sondern die Regel. Außerdem ist zu beachten, dass Bildung natürlich auch in der ›Zone der aktuellen Entwicklung‹ stattfindet. Betrachten wir dazu als Beispiel das manipulierende Aneignungsniveau: Wenn ein Kind begonnen hat, sich Eigenschaften und Nutzungsmöglichkeiten von Gegenständen manipulierend anzueignen, dann ist es ein vorrangiges Bildungsziel, dass es diese Möglichkeit ausweitet und festigt. Im Grunde hört die Bildung in dieser Tätigkeitsform lebenslang nie auf. Die manipulierende Tätigkeit ist dadurch gekennzeichnet, dass ein Mensch entdeckt, dass ein Gegenstand (oder auch eine Person) genutzt werden kann, um ›Effekte‹ zu erzeugen, die ihm gefallen, und dass er diese Effekte wiederholen kann. Piaget nennt dies »Aufrechterhaltung von Effekten« als Merkmal der »sekundären Kreisreaktionen«. Menschen eigenen sich im Laufe des Lebens unzählige Formen solcher »effektgeleiteten Betätigung« (Haisch 1988; Klauß 2005, S. 186ff.) an: Die Kultur ist voll von Möglichkeiten, wie man interessante Geräusche erzeugen, optische Effekte hervorbringen, sich an unterschiedlichem Geschmack von Speisen und Getränken erfreuen oder auch durch sein Verhalten und Aussehen auffallen und soziale Effekte hervorrufen kann. Wer nicht lernt, Effekte zu erzeugen und andauern zu lassen, bekommt es mit Langeweile zu tun, weil die Welt und die Menschen und ihre ›Effekte‹ das Leben erst bunt und unterhaltsam machen (vgl. Klauß 2002). Es wäre deshalb beispielsweise unsinnig, einem Menschen, der gera-

de gelernt hat, mit seinem Löffel Geräusche zu erzeugen, mit Zeitungspapier zu rascheln oder Lust am Schmieren mit Farbe zu entwickeln, sofort den ›richtigen‹ Umgang mit den Gegenständen beizubringen und ihn dadurch aus das Niveau der ›gegenständlichen Tätigkeit‹ zu befördern. Er braucht vor allem die Möglichkeit, sich in Bezug auf das Erzeugen und Aufrechterhalten interessanter Effekte weiter zu bilden. Das kann er alleine tun, wobei dies dazu führen kann, dass ihm wenig Neues einfällt und das Effekte-Erzeugen stereotyp wird. Gemeinsam mit anderen Menschen, durch deren Vorbild und Mitspielen wird das alles interessanter und vielfältiger (vgl. Klaufuß 2002).

Menschen ›befinden‹ sich nicht auf einem ›Aneignungsniveau‹, sie stehen nicht darauf wie auf einer Treppenstufe, sondern sie zeigen – vor allem auch in verschiedenen Entwicklungsbereichen – unterschiedliche Entwicklungsniveaus. Besonders auffallend ist das bei Menschen mit Autismus oder gar bei den so genannten Savants, für die ein uneinheitliches Entwicklungsniveau geradezu charakteristisch ist (vgl. Klaufuß 2003d; Klaufuß u.a. 2009). Viele von ihnen zeigen einzelne hoch entwickelte kognitive Kompetenzen, während sie im Bereich gegenständlicher Tätigkeit sehr ungebildet erscheinen, manipulierende Tätigkeiten bevorzugen, mit der wahrnehmenden Aneignung der Welt jedoch wiederum Probleme zu haben scheinen (vgl. Klaufuß 2003d; Hör & Klaufuß 2009). Und bei Menschen mit geistiger Behinderung kann beispielsweise (nach Jantzen 2007) die Sprachverwendung einem anderen Entwicklungsniveau entsprechen als das praktische Handeln; Probst habe den „sehr interessanten Zusammenhang [gefunden], daß das Niveau der sprachlichen Begründung mit Regelmäßigkeit um eine Stufe hinter dem Niveau der praktischen Lösung zurückblieb“ (S. 333). Dennoch macht es Sinn, für jede Person die Frage konkret zu stellen, welche Form der tätigen Aneignung ihm vor allem erschlossen werden sollte. Hier besteht für ihn die wichtigste und am ehesten nutzbare Art des Zugangs zum jeweiligen Inhalt, und diese Möglichkeit darf ihm nicht vorenthalten werden.

Bildung auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus in Bildungsplänen

Die Idee, dass gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen dann möglich ist, wenn die Bildungsangebote jedem Kind die Nutzung seines individuellen dominierenden Tätigkeitsniveaus ermöglichen, wird unter anderem in einigen Bildungsplänen für Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufgegriffen. Ihre Schülerschaft umfasst – in der Begrifflichkeit des Konzepts der dominierenden Tätigkeiten – Kinder und Jugendliche, die vorrangig wahrnehmend, manipulierend, gegenständlich, im Spiel und/oder begrifflich-abstrakt tätig sein können. Es liegt deshalb nahe, diese sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Allerdings wird hier nicht direkt auf die von Feuser genutzte Systematik von Leontjew und Jantzen zurückgegriffen, sondern ein vier-Stufen-Modell genutzt⁴.

Der österreichische »Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder« (1996), unterscheidet vier »Entwicklungsebenen«, die »sinnlich-aufnehmende«, eine »handelnd-personal-aktionale«, eine »darstellend-bildlich-symbolische« und eine »begrifflich-abstrakte« (S. 267; nach Niedermair 2006).

4 Eine ähnliche Einteilung findet sich auch bei Straßmeier (1997), der sich auf Leontjew beruft und als Quelle außer Verweisen auf Feuser (1989), Jantzen (1990) vor allem Dieter Fischer (1981) angibt. Letztere beruft sich auf Leontjew und Galperin, obwohl er – wie nach ihm Straßmeier – nur vier Entwicklungsstufen nennt: eine »sinnlich-wahrnehmende«, eine »handelnd-aktive«, eine »bildlich-darstellende« und eine »begrifflich-abstrakte« (S. 45) und dann in einer Tabelle mit einem Unterrichtsbeispiel noch andere »Lernniveaus« nennt: »sinnlich-aufnehmend, handelnd-aktional, darstellend bildlich, symbolisch« (S. 46).

Der aktuelle Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg (MKJS 2009) unterscheidet vier verschiedene Aneignungsniveaus. Die Schule soll damit jeder Schülerin, jedem Schüler den Zugang zu einer allgemeinen Bildung in dem Sinne eröffnen, dass er sich mit den in unserer Kultur und Gesellschaft als bedeutsam geltenden Themenbereichen (des Wissens, Könnens und der Orientierung) so beschäftigen kann, dass diese für ihn Bedeutung erlangen und er sie sich zu eigen machen kann. Durch die Benennung folgender vier Aneignungsniveaus wird die Unterschiedlichkeit möglicher Zugänge zu den gemeinsamen Bildungsinhalten verdeutlicht:

- basal – perzeptiv
- konkret – gegenständlich
- anschaulich
- abstrakt – begrifflich

Die »basal-perzeptive« Aneignung beschreibt, dass Menschen die Welt – einschließlich des eigenen Körpers – und deren Form, Beschaffenheit und Gestalt erleben, erkunden, kennen lernen und sich zu Eigen machen, indem sie fühlen, schmecken, sehen, riechen, hören und spüren. Dies ist eine grundlegende, also »basale« Möglichkeit der aktiven Aneignung, über die jeder Mensch verfügt. Zu den basalen Aneignungsmöglichkeiten gehört auch die der (Selbst-)Bewegung, also der Freude an bekannten und neuen Bewegungsmöglichkeiten, die neue Möglichkeiten der Wahrnehmung der Welt erschließen.

Die »konkret-gegenständliche« Aneignung beschreibt die Auseinandersetzung mit der Welt mittels äußerlich erkennbarer Aktivitäten im Umgang mit Dingen und Personen. Dazu gehören die Entdeckung von vielfältigen in der Welt und unserer Kultur vorhandenen Wirkungen und Effekten, die Wiederholung der entsprechenden Aktivitäten und das forschende Erkunden von Gegenständen, Pflanzen, Tieren und Menschen. Schülerinnen und Schüler bilden ihre praktischen Fähigkeiten aus, indem sie Gegenstände adäquat verwenden und sich dabei an sozialen Regeln orientieren.

Die »anschauliche« Aneignung beschreibt, dass Menschen sich von der Welt, von Ereignissen, Personen, Gegenständen und Zusammenhängen und vom eigenen Handeln ein »Bild« machen und dass sie anschauliche Darstellungen, Modelle oder Ähnliches nutzen und verstehen. Sie können beispielsweise im Rollenspiel ihre Vorstellungen von Ereignissen und Personen darstellen und mit Hilfe der Anschauung Probleme lösen, auf dieser Grundlage Neues erproben und erkunden sowie etwas nach eigenen Ideen gestalten.

Die »abstrakt-begriffliche« Aneignung beschreibt, dass Objekte, Informationen und Zusammenhänge nicht nur konkret und anschaulich, bildlich und spielerisch, sondern auch von der Anschauung abstrahiert und begrifflich (mit Hilfe von Symbolen und Zeichen) wahrgenommen, erkundet, erfasst, benannt und verstanden werden. Eine Auseinandersetzung mit Inhalten erfolgt hier ohne konkrete Anschauung, Erkenntnisse werden auf gedanklichem Wege gewonnen. (MKJS 2009, S. 13).

Die vier Aneignungsniveaus dieses Bildungsplans entsprechen im Wesentlichen den ersten fünf dominierenden Tätigkeitsniveaus (vgl. Leontjew 1967; Jantzen 1987; Feuser 1989), wobei auf die Aneignung durch Arbeit verzichtet wurde. Die »manipulierende« und die »gegenständliche« Tätigkeit sind zusammengefasst, sodass nicht zwischen Tätigkeiten unterschieden wird, die sich bereits an der gesellschaftlich-sozialen Bedeutung einer Aktivität orientiert (beispielsweise die Nutzung von Besteck zum Essen, eines Handys zum Telefonieren etc.) und solchen, bei denen die »gesellschaftliche Bedeutung« noch nicht übernommen wurde und mit dem Besteck beispielsweise Geräusche erzeugt oder auf dem Handy mit der Tastatur gespielt wird.

Die Erkenntnis, dass Menschen sich die Welt, Inhalte der Kultur etc., auf unterschiedlichen Wegen aneignen, wird in diesem Bildungsplan dadurch verdeutlicht, dass zu jedem Themenfeld neben einer sachlogisch organisierten Darstellung von Inhalten exemplarisch zu einem

Teilhabe aufgezeigt wird, wie dieser auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus bearbeitet werden kann. Diese Aneignung kann – durchaus gleichzeitig – in Formen der Wahrnehmung und Bewegung, der äußerlich sichtbaren Aktionen (manipulierend und gegenständlich), in Form der Veranschaulichung und der Darstellung im Spiel, in Bildern etc. und auch sprachlich und denkend (kognitiv) stattfinden. So können Menschen sich mit dem gleichen Inhalt auf sehr verschiedene Arten auseinandersetzen und deren Bedeutsamkeit für sich selbst entdecken und erarbeiten. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Aneignungsniveaus soll zweierlei ermöglichen:

- Kinder und Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Kompetenzen und Begrenzungen können an schulischer Bildung teilhaben und auch von einem gemeinsamen Unterricht in heterogenen Gruppen profitieren, und
- jede einzelne Schülerin, jeder Schüler kann sich mit Bildungsinhalten auf vielfältige Art und Weise auseinandersetzen und sich diese zu Eigen machen, wenn im Unterricht unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu den Inhalten unterstützt werden.

Die Lernangebote und -anregungen der LehrerInnen müssen den Möglichkeiten entsprechen, durch die Menschen sich mit der dinglichen und sozialen, der materiellen und geistigen Welt – einschließlich der eigenen Person – beschäftigen, auseinandersetzen und sich diese zu Eigen machen können. Die Frage nach der jeweils ›dominierenden Tätigkeit‹ ist zunächst eine diagnostische. Der konkrete Unterricht wird so gestaltet, dass möglichst alle Aneignungsniveaus ›bedient‹ werden, dass also eine wahrnehmende Auseinandersetzung mit den Inhalten ebenso möglich ist wie eine konkret-handelnde, eine anschauungsgebundene/bildliche und eine begrifflich-kognitive. Wenn dies gelingt, können alle Schülerinnen und Schüler aktiv teilnehmen, und haben die Chance, verschiedene Zugangswege zum jeweiligen Inhalt miteinander zu verknüpfen.

Probleme der Praxis

Eine Unterrichtsplanung und -gestaltung, die diesen Ideen folgt und damit auch die gemeinsame Teilhabe an Bildung unter Einbeziehung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ermöglichen will, birgt einige Herausforderungen, die spätestens beim Versuch der praktischen Umsetzung zu erkennen sind. Dies zeigte sich bereits bei der Erarbeitung der exemplarischen Beispiele, die in diesem Bildungsplan erläutern sollen, wie konkrete Inhalte den vier unterschiedlichen Aneignungsniveaus entsprechend erarbeitet werden kann. Vor allem die Fragen danach,

- was jeweils das Elementare und Fundamentale sein kann, und
- ob alle SchülerInnen sich alle Inhalte aneignen können, ließen sich nur schwer endgültig beantworten.

Was ist jeweils das Elementare und Fundamentale?

Wenn sich die Aneignung eines Bildungsinhaltes auf das darin zu findende Fundamentale und Elementare bezieht, so muss dies für jeden Inhalt zunächst geklärt werden: Worin bestehen die grundlegenden Strukturen und möglichen Erkenntnisse, die dabei gewonnen werden können, und inwiefern kann dies für die konkreten SchülerInnen individuell bedeutsam und ›Sinn-voll‹ werden? Diese Aufgabe, die Klafki (1963) an jede Lehrerin, jeden Lehrer stellt, erweist sich als sehr anspruchsvoll, wenn es sich um SchülerInnen mit sehr heterogenen Lebenshintergründen und Kompetenzspektren handelt. Dieser Schritt muss jedoch geleistet werden, bevor dann gefragt werden kann, wie dieser mögliche Bedeutungsgehalt dann auch auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus erschlossen werden kann.

Ein Beispiel: Zum Themenfeld »Zeitepochen« in der Dimension »Geschichte« im Bildungsbereich »Mensch in der Gesellschaft« gehört u.a. der Inhalt: »Mittelalter (Feudalordnung, Rittertum und höfisches Leben, Klerus, Bauern und Leibeigene, Leben in der Stadt)« (MKJS

2009). Was ist fundamental daran und welche elementaren Bedeutungen kann dieser Inhalt für die Schülerinnen und Schüler haben? Möglicherweise die, dass Menschen unter sehr verschiedenen sozialen und materiellen Bedingungen ihr Leben bewältigen müssen, und dass sich diese im Vergleich zum Mittelalter qualitativ verändert haben.

Wie kann dieser Bedeutungsgehalt nun ›angeeignet‹ werden? Der Bildungsplan nennt als Beispiele für das basal-perzeptive, das konkret-gegenständliche, das anschauliche und das begrifflich-abstrakte Aneignungsniveau:

»Die Schülerin oder der Schüler

- erhält über die Inszenierung eines mittelalterlichen Dorfmarktes Eindrücke über das Leben zu dieser Zeit (Lieder, Texte, Minnesang, Kleidung, Essen, Gespräche zwischen Standesgleichen);
- setzt sich mit Gebrauchsgegenständen damaliger Menschen auseinander, erprobt diese und ordnet standestypische Utensilien den entsprechenden Gruppen zu (Schwert-Ritter, Kreuz-Geistlicher, Werkzeug-Bauern);
- übernimmt spielerisch die Rolle eines Bauern oder Adligen und erkennt in der Verteilung von Rechten und Pflichten die Ungerechtigkeit der damaligen Ständegesellschaft;
- beschreibt und bewertet die Strukturen des feudalen Systems und seine Folgen für die Menschen anhand verschiedener Kriterien (Menschenrechte, Chancengleichheit, Staatsführung)« (MKJS 2009, S. 192).

Das Beispiel zeigt, dass es möglich ist, unterschiedliche Zugänge zum Thema ›Mittelalter‹ zu kennzeichnen, die etwa den definierten Aneignungsniveaus entsprechen. Gleichzeitig bleibt aber die Frage offen, ob hier von einem gemeinsamen Bedeutungsgehalt gesprochen werden kann, den SchülerInnen mit unterschiedlichen Voraussetzungen aneignen können. Die Nutzung eines Schwertes ist beispielsweise eine gegenständliche Tätigkeit (wenn es ›sachgerecht‹ genutzt wird), und es ist zugleich eine symbolische Handlung, wenn es im Rollenspiel verwendet wird, das eine anschauliche Vorstellung vom ritterlichen Handeln voraussetzt. Dass das Schwert ein besonderer, im heutigen Alltag nicht gebräuchlicher Gegenstand ist, kann ebenfalls erkannt werden. Ob bei einem gegenständlichen oder gar manipulierenden Umgang mit dem Schwert aber erkannt werden kann, dass dies in eine andere Zeitepoche gehört, erscheint fraglich. Gleiches gilt für die Möglichkeit basal-perzeptiver Aneignung des Bildungsinhaltes ›Mittelalter‹. Für diese Zeit typische Geräusche, Gerüche, Farben der Kleidung etc. können natürlich wahrgenommen werden, und vermutlich ist es möglich, den Unterschied zu heute alltäglichen Reizkonstellationen zu registrieren. Aber wird dadurch der Zeitabstand zur Jetztzeit erkannt und bedeutsam? In der Theorie der dominierenden Tätigkeiten wird – anders etwa als bei Piaget – ausdrücklich davon ausgegangen, dass jedem Tätigkeitsniveau (Aneignungsniveau) eine eigene Art der Repräsentation entspricht: Die Tätigkeit und ihre Gegenstände werden im Gehirn abgebildet, sie findet nicht nur äußerlich statt, sondern wird auch interiorisiert⁵. Das gilt auch für die wahrnehmende Tätigkeit (vgl. Wygotskij und Leontjew; nach Jantzen 2000a, S. 48): Sie führt beispielsweise zu Erwartungshaltungen, der Mensch macht sich dabei ein Bild von der Welt und von dem, was in ihr geschieht.

Doch was wird durch Wahrnehmung, durch Manipulation, durch gegenständliche Tätigkeit, durch Spiel und/oder durch auf begrifflicher Ebene angeeignet und individuell bedeutsam? Konkret für das Beispiel ›Mittelalter‹ gefragt: Welche individuelle Bedeutung, welchen subjektiven Sinn kann die Auseinandersetzung damit für Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen bekommen? Was macht das Wesentliche des Mittelalters aus, wenn man es sich vor allem wahrnehmend aneignen kann? Dies kann nur im Wahrnehmbaren liegen, in den

⁵ Ebenso wird hier das Moment der Affektivität, der Bedürfnisse, Emotionen, Gefühle und Motive berücksichtigt »bei Piaget (1995) bestenfalls parallelistisch notiert, aber nicht systemhaft erörtert wird« (Jantzen 2000a, S. 48).

Phänomenen im Hier und jetzt, die der Wahrnehmung zugänglich sind! Die spezielle wahrnehmbare Qualität der mittelalterlichen Kleidung, der Farben, des Treibens auf einem Marktplatz: Davon kann man sich ein Bild machen, das kann einem gefallen oder nicht, daran kann man Geschmack finden oder es ablehnen. Die zeitliche Distanz zu begreifen würde hingegen eine kognitive Leistung voraussetzen, das ist nicht unmittelbar wahrnehmbar.

Was kann für die SchülerInnen bedeutsam werden, die mit mittelalterlichen Geräten hantieren oder sich über ihre Anschauung ein Bild davon machen, wie Menschen damals gelebt haben? Für sie kann ›Mittelalter‹ bedeuten, dass mit Musikinstrumente ganz eigene, sonst so nicht bekannte Töne erzeugt werden können und dass die Menschen mit ihrer Kleidung ungewohnt und andersartig aussehen als heute. Mit Mitteln der Anschauung (etwa durch einen Zeitstrahl) kann auch eine Vorstellung vom Zeitabstand entstehen, der zwischen Mittelalter und Jetztzeit vorhanden ist – aber auch das in einer anderen Qualität, als wenn dieser berechnet oder sprachlich beschrieben würde.

Was bedeutet das für die gemeinsame aber doch individuelle Aneignung eines Bildungsinhaltes? Menschen mit unterschiedlichen kognitiven Möglichkeiten lernen dabei keinesfalls dasselbe, und dieser bekommt für jeden von ihnen auch einen anderen, individuellen Bedeutungsgehalt. Dies liegt nicht nur an unterschiedlichen biografischen Hintergründen und Interessen, es ist wesentlich abhängig von den Zugangsmöglichkeiten, über die jedes Kind verfügt. Das jedoch ist nichts Besonderes, sondern ohnehin charakteristisch für den Prozess der Bildung: Objektive, gesellschaftlich und kulturell geprägte Bedeutungen werden in subjektive Bedeutungen überführt, aber nicht 1:1 übernommen, sondern in einem Akt der Neukonstruktion von individuellem Sinn und deshalb notwendiger Weise ganz unterschiedlich. Insofern weist jeder Lerngegenstand neben der gemeinsamen „gesellschaftlichen (objektiven) Bedeutung“ zugleich auch »eine Dimension des persönlichen (subjektiven) Sinns« auf (Hoffmann 2008, S. 184). Beides ist nicht identisch.

Es mag dabei als Problem erscheinen, wenn ganz unterschiedliche Bildungsinhalte zu gleichen subjektiven Bedeutungen führen scheinen – vor allem bei SchülerInnen, die vor allem auf eine wahrnehmende Aneignung der Welt angewiesen sind. So kann sich beispielsweise ergeben, dass dem Lehrer immer wieder Angebote zur Körperwahrnehmung einfallen, um eine basal-perzeptive Aneignung eines Inhalts anzuregen: Sowohl beim Thema Identität wie in theologischen Themenfeldern (›wer bin ich? ‹), bei der Beschäftigung mit dem Wetter (›wie fühle ich mich? ‹) als auch im Bildungsbereich Bewegung (›ich bewege meinen Körper‹). Wie ist das zu bewerten? Machen unterschiedliche Bildungsinhalte keinen Sinn, wenn es in der unterrichtlichen Konkretion ›immer auf das Gleiche rausläuft?‹ Ich denke nicht. Zum einen ist es nicht ungewöhnlich, dass unterschiedliche Bildungsinhalte durch gleiche Aktivitäten angeeignet werden. Für ein Kind beispielsweise, das sehr gerne rechnet, kann die Bedeutung einer physikalischen Aufgabe, eines biologischen Themas wie richtige Ernährung und der Befassung mit dem Wetter ebenfalls vor allem darin liegen, dass es dabei seine Rechenvorliebe ausleben kann. Andererseits schränkt es den ›Bildungsgewinn‹ nicht ein, wenn das Phänomen des Wetters über Körperempfindungen wahrgenommen und erkannt wird und ein inneres Bild, eine Vorstellung davon entsteht, wie es sich anfühlt, und wenn ähnliche Körperempfindungen auch bei der Bewegung gemacht werden und bei der Beschäftigung mit der Frage ›Wer bin ich?‹ und beim Erarbeiten eines Bildes von sich selbst.

Können alle alles aneignen?

Verwandt mit dem ersten ist auch das folgende Problem: Kann jeder Mensch jeden Bildungsinhalt aneignen, daran ihn wichtige Erkenntnisse gewinnen und etwas subjektiv Bedeutsames daran entdecken – auch wenn er sich nur manipulierend oder wahrnehmend damit auseinandersetzt? Wer ganz allgemein gleiche Bildung für alle fordert, könnte vorschnell mit ›ja‹ antworten: So soll, so muss es sein, es kommt nur auf das didaktische Geschick an. Doch auch hier ist zu fragen, ob jedes Kind in jedem Thema einen Sinn, etwas subjektiv Bedeutsames

entdecken kann, unabhängig vom ihm verfügbaren Aneignungsniveau. Wie ist es beispielsweise mit der Einstein'schen Relativitätstheorie? Trotz mancher Versuche, sie zu veranschaulichen, müssen wir letztlich eingestehen, dass sich das Elementare und Fundamentale der hier angesprochenen Zusammenhänge wohl nur wenigen erschließen dürfte. Dies bedarf eines sehr hohen begrifflich-abstrakten Niveaus. Erst recht gilt anzuerkennen, dass bestimmte Inhalte sich dem Zugriff nur über die Wahrnehmung oder über das Manipulieren oder auch über die Anschauung verschließen. Jantzen (2007) weist darauf hin, dass das Prinzip der Anschaulichkeit dazu führen kann, Menschen mit geistiger Behinderung Bildungsinhalte vorzuenthalten, die sich auf diesem Wege nicht erschließen lassen.

Gleichwohl bleibt der Anspruch, jedem Menschen den Zugang zu allen in unserer Gesellschaft für relevant geltenden Bildungsinhalten zu eröffnen und die Chance zu geben, sich daran zu bilden und damit an der Vielfalt dessen teilzuhaben, was die Welt und die Kultur zu bieten haben. Letztlich ist es die Entscheidung jedes Menschen, was ihm dabei bedeutsam wird und worin er für sich den Sinn entdeckt, dies kann ohnehin nicht von außen bestimmt und festgelegt werden.

Die musikalische Familie

Im Grunde ist die Erkenntnis, dass eine sehr heterogene Gruppe sich anspruchsvolle Bildungsinhalte gemeinsam aneignen kann, nicht überraschend. Es bedarf keiner besonderen pädagogischen Planung und Gestaltung, damit sich Menschen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen mit dem gleichen kulturellen Inhalt befassen und dieser für sie bedeutsam wird – für jeden seinen Möglichkeiten entsprechend auf spezifische Art und Weise. Ein kleines Denk-Beispiel mag das verdeutlichen:

Eine Familie hört gemeinsam klassische Musik. Objektiv tun alle dasselbe: sie nehmen Geräusche wahr, die eine bestimmte Struktur aufweisen. Das geschieht beim 3monatigen Säugling genauso wie beim einjährigen Kleinkind, beim vierjährigen Mädchen und bei den erwachsenen Eltern. Alle hören die Tonfolgen, und alle sind in der Lage, sich diese zu Eigen zu machen, sie können etwas für sie Bedeutsames werden. Diese Bedeutung ist keine passive Rezeption, sondern resultiert aus einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Gehörten, aus der ›Aneignung‹ der Musik. Ein kultureller Inhalt (hier die klassische Musik) wird durch den Menschen als ein für ihn bedeutsamer Inhalt erschlossen, dabei und dadurch bildet er sich selbst: Er verändert seinen Horizont (wie milliardenfach vielfältig können Geräusche sein!), seine Weltkenntnis und seine Kompetenzen; diese Musik wird für ihn wichtig – oder auch nicht. Er entwickelt eine eigene Meinung zu ihr.

Wie geschieht das? Die Familienmitglieder nutzen ganz unterschiedliche Möglichkeiten:

- Auf der körperlichen Ebene können alle die Erfahrung machen, dass diese Musik sie beruhigt oder anregt, dass sie entspannt oder auch eine freudige Erregung bewirkt. Sie hören sie, fühlen sie, möglicherweise und schwingen mit. So entdecken sie diese für sich und nutzen sie somit als etwas für sie Bedeutsames. Die dabei gezeigte Aktivität ist keine äußerlich sichtbare, dennoch setzt bereits diese Form der Aneignung eine Aktivität des Organismus voraus. Das Herz geht langsamer oder schneller, man atmet möglicherweise mit dem Rhythmus, das ›Hinhören‹ auf die Musik bedeutet eine Ausrichtung der Aufmerksamkeit, man lässt sich auf das Gehörte ein, entspannt sich u.a.m.
- Das Wahrnehmen der Musik können sich alle zum Anlass nehmen, sich aktiv zu bewegen. Man nutzt bekannte Bewegungen, lässt sich vielleicht auch zu neuen rhythmisierten Aktivitäten der Beine, der Finger oder des ganzen Körpers anregen. Auch so erhält das gehörte Musikstück für die hörende Person eine subjektive Bedeutung.

Diese beiden Formen der Aneignung entsprechen bei Piaget den Entwicklungsstufen der ›Betätigung der Reflexe‹ und der ›primären Kreisreaktionen‹ (Piaget 1948); Haisch (1988) nennt sie ›reflexgeleitete Betätigung‹ und ›Selbstbewegung‹ und hebt damit deren aktiven Charakter hervor. Bei Jantzen (1987 nach Leontjew 1967) wird zusammenfassend von »rezeptiver

Tätigkeit« gesprochen. Die Wahrnehmung ist eine Form der aktiven Weltaneignung, die mit der ›Selbstbewegung‹ in engem Zusammenhang steht, darauf hat insbesondere Fröhlich (1991) immer wieder hingewiesen.

- Zurück zu der Musik hörenden Familie. Das einjährige Kind wird möglicherweise genauso wie das Vorschulkind und auch Mutter und Vater irgendwann beginnen, den Takt mit zu klopfen, mitzusummen oder auf andere Art und Weise selbst Töne und Geräusche zu erzeugen. Piaget bezeichnet das als sekundäre Kreisreaktion: Der Mensch hat entdeckt, dass er durch seine Aktivität ein Wirkung erzielen, einen Effekt erzeugen kann, der ihm gefällt, und den er deshalb wiederholt – und dann möglicherweise auch auf andere Gegenstände und Situationen überträgt. Bei Jantzen/Leontjew wird das ›manipulierende Tätigkeit‹ genannt. Man lernt, mit Dingen (auch mit dem eigenen Körper) manipulierend umzugehen, und zwar so, wie es einem einfällt und gefällt, nicht unbedingt so, wie es dem ›eigentlichen‹ Zweck von Dingen entspricht. Wenn man beispielsweise mit dem Löffel auf dem Teller einen Rhythmus von Geräuschen erzeugt, entspricht das nicht dem kulturell und gesellschaftlich geprägten ›Sinn‹ dieser Gegenstände, sondern nur dem ›subjektiven Sinn‹, also der Bedeutung, die der so nutzbare Gegenstand und die damit erreichbaren Effekte für den Menschen erhalten hat. Der dreimonatige Säugling wird übrigens an diesem ›Effekt-Spiel‹ der anderen Familienmitglieder durchaus seinen Spaß haben, sich daran aber nicht aktiv beteiligen. Bei ihm dominieren als Möglichkeit der Aneignung die Wahrnehmung und die Eigenaktivität in Form der körperlichen Funktionen und der Selbstbewegung.
- Um die Musik hören zu können, ist es erforderlich, dass jemand den CD-Player oder ein anderes Gerät oder auch ein Musikinstrument adäquat bedient. Würde man daran nur manipulieren, beispielsweise daran klopfen, so käme keine Musik heraus. Mit ›gegenständlicher Tätigkeit‹ meint Jantzen (im Gefolge Leontjews) eine Aktivität, bei der man sich an der im Gegenstand der Handlung verkörperten allgemeinen Bedeutung orientiert. Möglicherweise holt eines der Familienmitglieder ein Instrument und spielt bei dem Musikstück einfach mit. Auch das setzt voraus, dass gelernt wurde, wie man dieses ›richtig‹ bedient. Piaget spricht davon, dass man sich Handlungsschemata aneignet und diese auch auf weitere Situationen überträgt.
- Vermutlich ist es am ehesten das vierjährige Kind, das plötzlich aufspringt und beginnt, zu dirigieren. Es ›spielt‹ den Dirigenten nach, den es nicht sieht, von dessen Handeln sie aber eine Vorstellung hat und den es nachahmt. Es veranschaulicht etwas, was zu der Musik dazu gehört, aber in der Situation nicht sichtbar ist. Natürlich dirigiert es nicht genauso, wie es der wirkliche Dirigent getan hat, sondern auf eigene Art und Weise. Das gibt dem Ganzen auch einen experimentellen Charakter: Das Kind erprobt, wie es wäre, wenn es selbst der Dirigent wäre. Bei Jantzen/Leontjew wird diese Form der Tätigkeit als ›Spiel‹ charakterisiert, bei Piaget entspricht sie dem Entdecken neuer Mittel durch Ausprobieren und dann auch dem anschauungsgebundenen Denken, und Haisch (1988) hebt mit der Bezeichnung ›Gestaltung‹ hervor, dass Menschen hier ihre Fähigkeiten nutzen, um ihre individuelle Besonderheit, ihren eigenen ›Stil‹ zu entwickeln. Diese Möglichkeit des Experimentierens und der anschaulichen Gestaltung könnten wiederum alle Familienmitglieder genießen, der Säugling und das einjährige Kind würden sich daran allerdings nur ›wahrnehmend‹ beteiligen, also auf ihrem ›dominierenden Tätigkeitsniveau‹.
- Schließlich käme ein Familienmitglied vielleicht auf die Idee, sich die Noten des gehörten Stückes zu holen, diese beim Hören mitzulesen oder sich darüber zu unterhalten, wann der Komponist das Stück verfasst, wie es in der Entstehungszeit verankert ist, oder auch welche Musikrichtung hier zu erkennen ist. Die kognitiv-sprachliche Aneignung eines Inhaltes wird bei Jantzen/Leontjew als Charakteristikum des schulischen Lernens verstanden, und nach Piaget finden hier konkrete und abstrakte Denkopoperationen statt. Vermutlich werden sich nur die Eltern auf diese Art und Weise mit der klassischen Musik ausei-

andersetzen, während die anderen sich auf ihre Art und Weise beteiligen und nur wahrnehmen, wie engagiert Mutter und Vater dabei sprechen, oder auch ihrer Langeweile Ausdruck verleihen.

Dieses Beispiel belegt, dass sich Menschen die Welt, Inhalte der Kultur etc., auf unterschiedlichen Wegen aneignen. Dies kann – durchaus gleichzeitig – in Formen der Wahrnehmung und Bewegung, der äußerlich sichtbaren Aktionen (manipulierend und gegenständlich), in Form der Veranschaulichung und der Darstellung im Spiel, in Bildern etc. und auch sprachlich und denkend (kognitiv) stattfinden. Es ›bereichert‹ die Aneignung, wenn man sich nicht nur auf eine Zugangsmöglichkeit beschränkt, sondern mehrere verbindet, beispielsweise das Hören und Fühlen mit dem eigenen handelnden Nachvollziehen und dem Kommunizieren und Nachdenken, der Wissensaneignung etc. Eine Unterrichtsgestaltung, die das ermöglicht, könnte man als ›ganzheitlich‹ bezeichnen, weil nicht nur einzelne Zugangswege zum Inhalt eröffnet werden, sondern vielfältige, die alle Aneignungsmöglichkeiten der beteiligten Menschen berücksichtigt.

Die verschiedenen Möglichkeiten, zu handeln und sich etwas anzueignen, sind bei jedem Menschen prinzipiell angelegt, sich sind aber selbst Gegenstand und Ergebnis von Bildungsprozessen und unterliegen einer Entwicklung. Auch wenn die Möglichkeit der Kommunikation und der Sprache sowie des begrifflichen und kategorialen Denkens bei jedem Menschen von Beginn an als Möglichkeit angelegt sind, muss diese Möglichkeit doch erst ausgebildet werden. Je nach dem Stand dieser Entwicklung nutzen Menschen bestimmte Aneignungsmöglichkeiten vorrangig, um zu lernen und sich weiter zu entwickeln. Auch das ist bei der Gestaltung schulischer Angebote zu beachten. Sie sollten es jedem Schüler, jeder Schülerin ermöglichen, vor allem die Zugangswege gehen zu können, die ihm bereits gut möglich sind.

Mit der Erkenntnis, dass Menschen sich mit dem gleichen Inhalt auf sehr verschiedenen Wegen auseinandersetzen und deren Bedeutsamkeit für sich selbst entdecken und erarbeiten können, ist die Möglichkeit begründet, dass auch sehr heterogene Gruppen gemeinsam lernen können, wenn alle die ihnen möglichen Aneignungsformen nutzen können. Diese gemeinsame Aneignung bedeutet natürlich nicht, dass alle dasselbe lernen. Das ist ohnehin nie der Fall, weil jeder Mensch sich die Welt auf seine Art und Weise zu Eigen macht. Eine Sache hat für zwei Menschen nie die genau gleiche Bedeutung. Dies meint aber auch, dass das Ergebnis einer ›wahrnehmenden Aneignung‹ eines Inhaltes nicht dem gleich ist, was bei einer handelnd-gegenständlichen, anschauungsgebundenen oder sprachlich-kognitiven Auseinandersetzung ›herauskommt‹. Beim Beispiel der klassischen Musik repräsentiert das Baby diese vermutlich ausschließlich als Möglichkeit, eigenes Wohlempfinden zu genießen, während für andere Familienmitglieder zum ästhetischen Genuss wesentlich auch das Wissen über Aufbau und Struktur oder die Erfahrung des praktischen Umgangs mit Instrumenten dazu gehört.

Elementarisierung als Brücke zwischen Inhalt und Subjekt

Die größte Herausforderung beim Anliegen der Bildung für Alle liegt wohl darin, auch den Menschen die aktive Aneignung zu ermöglichen, die am erheblichsten dabei beeinträchtigt sind und die (deshalb) als schwer(st) und mehrfach behindert bezeichnet werden. Bei ihnen stellt sich die Frage, was das Elementare und Fundamentale eines Bildungsinhalts ist, und wie sie dazu einen individuellen Zugang finden können, besonders grundlegend. Auf Grund dieses Anliegens ist das Konzept der ›Elementarisierung‹ entstanden, und zwar zunächst in der Religionspädagogik. Sie stand vor dem Problem, wie sich naturgemäß abstrakte Sachverhalte wie ›Gott‹, ›Glauben‹, ›Nächstenliebe‹ etc. auch Menschen mit sehr begrenzten kognitiven Kompetenzen erschließen können (vgl. Nipkow 1979). Es geht beim ›Elementarisieren‹ darum, zu klären, was das Elementare im Klafki'schen Sinne sein kann, wenn man bewusst auch diesen Personenkreis im Blick hat.

Die Elementarisierung soll als Wegweiser bei der Unterrichtsplanung dienen. Leitend sind dabei folgende Fragen (vgl. Heinen 2003, 66 ff.):

- Frage nach der elementaren Struktur: Was ist die ›Essenz‹ eines Inhalts, ohne dessen Gehalt zu minimalisieren und zu reduzieren?
- Frage nach elementaren lebensleitenden Grundannahmen: Welche allgemeinen anthropologischen Grunderfahrungen ermöglicht der Inhalt?
- Frage nach elementaren Erfahrungen: Welche persönlich bedeutsamen Erfahrungen kann der Inhalt bei den Adressaten bewirken? Hierzu ist nach der Schnittfläche zwischen Unterrichtsgegenstand und gegenwärtiger Situation der Schüler zu suchen, von der die doppelseitige Erschließung (Klafki) ausgehen und neue Erfahrungsqualitäten gewonnen werden können.
- Frage nach elementaren Zugängen: Welche Lernvoraussetzungen bringen die Adressaten mit? Welche Entwicklung haben sie bisher vollzogen? Die allgemeine Forderung lautet, dass der Unterrichtsinhalt entwicklungsgemäß und altersgemäß sein soll.
- Frage nach elementaren Vermittlungswegen bzw. Aneignungswegen: Welche Methode passt sowohl zum Lerngegenstand als auch zu den Schülern?

Elementarisierung meint keine Vereinfachung der Unterrichtsinhalte, sondern eher eine Art Verdichtung, sodass der Unterricht sich mit einer hochkonzentrierten ›Essenz‹ befasst, die durch die integrale Verbindung zwischen Schüler und Inhalt entsteht (vgl. Heinen 2003, S. 160). Das Grundprinzip der Elementarisierung ist die »Doppelbewegung« (Nipkow zit. nach ebd., 160) zwischen den Schülern und den Unterrichtsinhalten, der Dialog zwischen Schüler und Gegenstand, bei dem der Schüler sich den Inhalt immer tiefer gehend aneignet und sich dabei selbst verändert. Dies entspricht den Vorstellungen der bildungstheoretischen Didaktik von Klafki (1963).

Bildung mit ForMat

Auch der Ansatz der »Bildung mit ForMat« orientiert sich an der kategorialen Bildung nach Klafki, die ›formale‹ und ›materiale‹ Bildung integriert. Er soll dabei die Bildungsmöglichkeiten von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Vordergrund rücken und gleichzeitig zu berücksichtigen, dass sich »die Bildungsinhalte [...] nicht grundlegend von denen für nichtbehinderte Menschen unterscheiden [dürfen], um Menschen mit schwerer Behinderung die Teilhabe an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen zu ermöglichen« (Lamers & Heinen 2006, 157). Die Autoren gehen von der Kritik an dem der Schwerstbehindertenpädagogik der 70iger Jahre impliziten Bildungsverständnis aus, bei dem sie ein Übergewicht der formalen Bildung sehen, bei der es um die »Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften« [geht] (Klafki 1963, 33), beispielsweise um die Fähigkeit, etwas in der Umwelt bewirken zu können oder die Auge-Hand- oder Bewegungskoordination zu verbessern. Je schwerer die Behinderung, umso weniger »materiale Bildung« erscheint dort im Sinne von Förderung der Aufnahme und Aneignung von Inhalten und Wissen »über die objektiven Inhalte der Kultur« notwendig und möglich (Lamers 2008, S. 28). Bildung mit ForMat bezieht dabei grundlegende Überlegungen aus Feusers Konzept der Allgemeinen Bildung (1989; 1998) ein. Für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung soll es keine reduzierten Bildungsinhalte geben, sie haben ein recht auf eine anspruchsvolle Bildung. ›Bildung mit ForMat‹ zeigt deshalb vor allem, wie ›normale‹ Bildungsinhalte, wie sie in den Bildungsplänen der Allgemeinen Schulen vorkommen, für Kinder und Jugendliche erfahrbar und zugänglich gemacht werden können, deren vorrangige Aneignungsmöglichkeiten beim Wahrnehmen liegen. Damit sind theoretische und konzeptionelle Grundlagen erarbeitet, die eine Teilhabe an Bildung auch für die SchülerInnen ermöglicht, mit denen sich die meisten LehrerInnen (an Allgemeinen wie an Sonderschulen) überfordert sehen (Lamers & Heinen 2006). Lehrerinnen und Lehrer sollen in der Lage sein, ihnen eine Lernumwelt zu »gestalten, damit sie sich auch Bereiche erschließen können, die außerhalb ihres Erfahrungsfeldes und ihrer Lernmöglichkeiten liegen würden« (Lamers & Heinen 2006, 172).

Voraussetzungen für Bildung schaffen

An der Verwirklichung der Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung erweist sich, ob inklusive Bildung wirklich alle Kinder und Jugendlichen meint. Durch die Planung und Gestaltung eines Unterrichts, das die Aneignung von Bildungsinhalten auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus ermöglicht, ist die Grundlage dafür gelegt, dass dies als kooperativer Prozess geschieht. LehrerInnen benötigen Konzepte, die einen solchen Unterricht ermöglichen und dabei ausdrücklich die Perspektive der ›Schwächsten‹ als Ausgangspunkt einbezieht, wie es beispielsweise im Ansatz der ›Bildung mit ForMat‹ der Fall ist (Lamers & Heinen 2006).

Die Möglichkeit der Teilhabe hängt jedoch bei dem hier vor allem in den Blick genommenen Personenkreis nicht nur davon ab, ob und wie ihr Entwicklungsniveau, also ihre Möglichkeiten des Wahrnehmens, Denkens, Problemlösens berücksichtigt sind. Ihre Teilhabe an der gemeinsamen Bildung hängt von weiteren Bedingungen ab, die hier nur stichwortartig angesprochen werden können:

Ermöglichung von Kommunikation und Beziehung

Es kennzeichnet die Lebenssituation von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, dass ihre Kommunikation mit anderen erheblich erschwert und beeinträchtigt ist (vgl. Hennig 2011; Fuchs 2011), und Fornefeld hält ›Beziehungsstörungen‹ für fast unumgänglich (1989). Da Bildung wesentlich ein sozialer Prozess ist, stellt beides erhebliche Beeinträchtigungen dar. Die Pädagogik muss deshalb alle Möglichkeiten nutzen, elementare Kommunikation zu fördern und das Eingehen von Beziehungen zu ermöglichen (Klauß 2002; Hennig 2011).

Integration von Angeboten im Bereich von Pflege und Therapie

Viele Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung können an schulischer Bildung nur teilhaben, wenn auch für ihr körperlich-seelisches Wohl, für ihre Pflege, für ihre Beweglichkeit etc. gesorgt wird. Pflege und Therapie schaffen die Voraussetzung dafür, dass sie teilhaben können, deshalb müssen diese in den Schulalltag integriert stattfinden. Pflegerische und therapeutische Angebote sind aber auch so zu gestalten, dass sie Bildung unterstützen und dass die in ihnen liegenden Bildungschancen ebenfalls genutzt werden (Klauß 2003a; Klauß 2011b). Pflegesituationen können beispielsweise genutzt werden, um sich bei der Erschließung des Körpers und der Welt durch Wahrnehmungsangebote, durch Ermöglichung von Autonomie (z.B. Bildung von Vorlieben und Geschmack, Förderung der Selbstständigkeit), Kommunikation und Beziehungsbildung bildet. Für die Therapie gilt Ähnliches: Ihre Notwendigkeit folgt daraus, dass Menschen wegen körperlicher und/oder seelischer Störungen (oder weil diese sonst eintreten könnten, das heißt dann ›Prophylaxe‹) auf besondere Angebote angewiesen sind. Bewegungsbeeinträchtigungen machen beispielsweise physiotherapeutische oder ergotherapeutische Hilfen erforderlich, bei Sprachstörungen kann eine spezielle Sprachtherapie und bei psychischen Auffälligkeiten eine Psychotherapie erforderlich sein. Therapeutische Maßnahmen können darin bestehen, dass eine therapeutische Interaktion (›Behandlung‹) stattfindet, oft geht es aber auch um eine Gestaltung von Hilfsmitteln und Geräten (Rollstuhl, Stehbrett, Liegeschale, verdickter Handgriff, Schienen, Arbeitsplatzgestaltung etc.), die helfen, Beeinträchtigungen zu kompensieren und auch tendenziell zu beheben oder zu vermeiden. Therapeutische Behandlungen und Hilfen sind eine wichtige Bedingung dafür, dass Kinder und Jugendliche am Unterricht teilnehmen und von der schulischen Förderung profitieren können, sie ermöglichen oft erst die Teilhabe in diesem Bereich. Gleichzeitig ist es wichtig, auch bei der Ausgestaltung dieser Hilfen zu beachten, welche Chancen der Erziehung und Bildung bereits darin liegen. So kann – und sollte – jede therapeutische Situation auch zur Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten dienen oder die Entdeckung des

eigenen Körpers und der Welt um sich herum dienen sowie die Selbstständigkeit und Selbstbestimmung eines Kindes fördern.

Fazit

Inklusive Schulen benötigen vor allem ein Wissen darüber, wie man Menschen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen den Zugang zur Bildung eröffnet, also didaktisches know how über die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. So kann neben der sozialen Zugehörigkeit auch die Teilhabe an Bildung ermöglicht werden. Einzelne Beispiele und Ansätze belegen, dass das möglich ist. Doch LehrerInnen sind offenbar nicht hinreichend in die Lage versetzt worden, ihre Kompetenzen auch bei Kindern und Jugendlichen mit besonders schweren Beeinträchtigungen zu nutzen. Sie müssen vor allem ein Bewusstsein dafür entwickeln können, dass SchülerInnen mit schwerer und mehrfacher Behinderung von einem gemeinsamen Lernen im Unterricht profitieren können, in dem sie sich – wie andere Kinder auch – aktiv mit naturwissenschaftlichen, religiösen, geschichtlichen oder künstlerisch-musischen Inhalten auseinandersetzen.

Literatur

- Ackermann, K.E. (2011): Pädagogische Impulse in der Schwerstbehindertenpädagogik. In: Fröhlich, A.D.; Heinen, N.; Klauß, Th. & Lamers, W. (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung interdisziplinär. Oberhausen: Athena.
- Antor, G./ Bleidick U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart.
- Boban, I. (2010): Alle bedeutet wirklich ... alle! Vom Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit. Vortrag beim Weltkongress von inclusion international in Berlin. URL: http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/ueber_uns/weltkongress-2010/dokumentation/downloads/2010-06-16-Boban_-Ines.pdf. Entn. 10.09.2010.
- Boban, I. & Hinz, A. (2008): ›The inclusive classroom‹ - Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozessessteuerung und Freiheitsberaubung. In: Ziemer, Kerstin (Hg.): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 15), S. 71–100.
- Boesenecker, K. & Schroth, J. (2008): Videointerview zum Konzept der Allgemeinen Pädagogik. Unveröffentlichtes Interview mit Georg Feuser. Heidelberg DVD
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2000): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim.
- Ferdigg, Rosa Anna (2008): Eine Schule für alle, wirklich für alle? Traumvorstellung oder Wirklichkeit? Das Schulsystem in Südtirol. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid; Niehoff, Ulrich (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verl., S. 76–86.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 1, 4-48.
- Feuser, G. (1998): Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. In: Hildeschiedt, A. & Schnell, I. (Hg.): Integrationspädagogik. Weinheim, S. 19-36.
- Feuser, G. (2009): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Gemeinsam leben, Jg. 17, H. 3, S. 156–166.
- Fischer, U. (2011): Wohnen und Leben in der Gemeinschaft – Entwicklungen und Perspektiven. In: Fröhlich, A.D.; Heinen, N.; Klauß, Th. & Lamers, W. (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung interdisziplinär. Oberhausen: Athena, im Druck.

- Fornefeld, B. (Hg.) (1989): "Elementare Beziehung" und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen; Mainz.
- Fornefeld, B. (Hg.) (2007): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhard.
- Fornefeld, B. (2010): Alle sprechen von Bildung - Sind alle noch gemeint? Bildungsanspruch von Menschen mit Komplexer Behinderung. In: Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. 1. Aufl. Oberhausen, Rheinl: Athena, S. 260–281.
- Fröhlich, A. (Hg.) (1991): Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin.
- Frühauf, Th. (2008): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt »Geistige Entwicklung« in Sonderschulen und in allgemeinen Schulen. Gemeinsamer Unterricht bundesweit weiterhin auf niedrigem Niveau. In: Geistige Behinderung (47) Heft 4, 301-318.
- Fuchs, P. (2011): Das Fehlen von Sinn und Selbst. Überlegungen zu einem Schlüsselproblem im Umgang mit schwerst behinderten Menschen. In: Fröhlich, A.D.; Heinen, N.; Klauß, Th. & Lamers, W. (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung interdisziplinär. Oberhausen: Athena, im Druck.
- Hahn, M.Th./ Fischer U./ Klingmüller B./ Lindmeier Ch./ Reimann B./ Richardt M./ Seifert M. (Hg.) (2004): Warum sollen sie nicht mit und leben? Stadtteilintegriertes Wohnen von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung und ihre Situation in Wohnheimen. Reutlingen.
- Haisch, W. (1988): Kognition dargestellt an der Entwicklung der somatosensorischen Intelligenz. In: Schermer, F. J. (Hrsg.): Einführung in Grundlagen der Psychologie. Würzburg, 13-71
- Hanselmann, Heinrich (1976): Einführung in die Heilpädagogik. Ein Buch über den Unterricht und die Erziehung anormaler Kinder. 9. Aufl. Zürich/ Stuttgart.
- Heinen, N. (1994): Entwicklungen und Tendenzen in der Didaktik des Unterrichts mit geistigbehinderten Schülerinnen und Schülern. In: Hofmann, T./ Klingmüller, B. (Hrsg.): Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik. Berlin, S. 155 -168
- Heinen, N. (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Fröhlich, Andreas/ Heinen Norbert/ Lamers Wolfgang (Hg.): Schulentwicklung - Gestaltungsräume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf, S. 121–143.
- Heinen, N. & Lamers, W. (2011): Bildung für alle – Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Fröhlich, A.D.; Heinen, N.; Klauß, Th. & Lamers, W. (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung interdisziplinär. Oberhausen: Athena, im Druck
- Hennig, B. (2011): Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen mit schwerster Behinderung und ihren Bezugspersonen: Aspekte des Gelingens. In: Fröhlich, A.D.; Heinen, N.; Klauß, Th. & Lamers, W. (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung interdisziplinär. Oberhausen: Athena, im Druck.
- Hinz, A. & Boban, I. (2008): Inklusion: Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik? In: Geistige Behinderung (47), Heft 3, S. 204-241.
- Hinz, Andreas (1987): Schwerstbehinderte und Integrationsklassen. Überlegungen zu einem unvorstellbaren Thema. In: Wocken, Hans (Hg.): Integrationsklassen in Hamburg.

- Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel, S. 307–315.
- Hinz, A. (1991): Kinder mit schwersten Behinderungen in Integrationsklassen. Theoretische Überlegungen und erste praktische Erfahrungen. In: Geistige Behinderung, H. 2, S. 130–145.
 - Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: ZfH 9, S. 354-361
 - Hoffmann, Th. (2008): Gegenstand und Motiv – Vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik. In: Ziemer, Kerstin (Hg.): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 15), S. 173–194.
 - Hör, Ch. & Klauß, Th. (2009): Facilitated Communication – Manipulation oder Ermöglichung schulischer Integration? In: Strasser, U.; Weisser, J.; Wolters Kohler, M.; Schmon, M. & Blickenstorfer (Hrsg.): Ästhetisierung der Sonderpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. 283-300
 - Jantzen, W. (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band a. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim/Basel.
 - Jantzen, W. (1998): Enthospitalisierung und verstehende Diagnostik. In: Theunissen, Georg (Hg.): Enthospitalisierung - ein Etikettenschwindel. Neue Studien, Erkenntnisse und Perspektiven der Behindertenhilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Straßmeier, W. (1992): Lernorganisation für heterogene Gruppen in Schulen für geistig Behinderte. In: Geistige Behinderung, H. 1, S. 30–43.
 - Jantzen, W. (2000): Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundfragen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 2, S. 46–55.
 - Jantzen, W. (2003): Endbericht SBF-Projekt 140. Erfolgreiches Lernen in einer Integrationsklasse in der Sek. I (Schulzentrum Helsinkistraße). Behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler lernen und entwickeln sich gemeinsam.
 - Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Teil 1 Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Teil 2 Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Berlin.
 - Jantzen, W. (2008): Eine Schule für alle – nicht ohne umfassende Integration behinderter Kinder! Pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte. In: Ziemer, Kerstin (Hg.): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 15), S. 15–34.
 - Janz, F., Klauß, Th. & Lamers, W. (2009): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt BiSB. In: Behindertenpädagogik 48, Heft 2, 117-142.
 - Janz, Frauke; Terfloth, Karin (Hg.) (2009): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Winter (Edition S).
 - Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
 - Klauß, Th & Lamers W. (2010): Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In: Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. 1. Aufl. Oberhausen, Rhein: Athena , S. 302–323.
 - Klauß, Th. (1999): Chancen zur Veränderung defizitärer Sichtweisen durch handlungsorientierten Unterricht für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung . In: VHN Heft 2, S. 240-262

- Klauß, Th. (2000): Überwindung defizitärer Sichtweisen und Ermöglichung von Selbstbestimmung durch handlungsorientierten Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. In: Klauß, Th. (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberg, S. 100-145
- Klauß, Th. (2002): Können Menschen wirklich nicht nicht kommunizieren? Anfragen zu einem an Watzlawick angelehnten sonderpädagogischen Glaubenssatz. In: VHN (71) Heft 3, S. 262-276
- Klauß, Th. (2003a): Bildung im Spannungsverhältnis von Pflege und Pädagogik. In: Kane, J.F./ Klauß, Th. (Hrsg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg, 39-64
- Klauß, Th. (2003b): Bildung und Arbeit für alle. Schule, Tagesstruktur und Werkstatt für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung- In: Zur Orientierung 4, 14-16
- Klauß, Th. (2003c): Die schulische Situation von Menschen mit schwerer Behinderung aus der Eltern-Perspektive. In: Fröhlich, A./ Heinen, N./ Lamers, W.: Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, 163-180
- Klauß, Th. (2003d): Ist FC eine klar ›widerlegte‹ Methode? Anmerkungen zu einer Resolution und zur Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Diskurses. In: Heilpädagogische Forschung Heft 1, 19-25
- Klauß, Th. (2003e): Selbstverletzendes Verhalten – weshalb schädigen Menschen ihren Körper? In: Kane, J.F./ Klauß, Th. (Hrsg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg, 177- 243.
- Klauß, Th. (2006): Wie wird die Qualität der schulischen Bildung von SchülerInnen mit (schwerer) geistiger Behinderung ›gesichert‹? In: Hennicke, K. (Hrsg.): Psychologie und Geistige Behinderung. Berlin, 35-49.
- Klauß, Th. (2008): Inklusion – vom Zufall abhängig oder ein (Menschen)Recht? In: Hinz, A., Körner, I. & Niehoff, U. Hrsg.: Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe. S. 130-152.
- Klauß, Th. (2009): Schritte zu einer inklusiven Pädagogik und Special Needs Education in der Lehrerbildung Qualifizierung. In: Evangelische Akademie Bad Boll: Dokumentation der Tagung »Vielfalt und Inklusion« Bad Boll, 29. Juni 2009, S. 22-23. URL: <http://ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/09-06-inklusion.pdf>. Entn. 06.12.2009
- Klauß, Th. (2011a): Schwere und mehrfache Behinderung interdisziplinär: Eine Einleitung. In: Fröhlich, A.D.; Heinen, N.; Klauß, Th. & Lamers, W. (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung interdisziplinär. Oberhausen: Athena, im Druck.
- Klauß, Th. (2011b): Gute Pflege für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Fröhlich, A.D.; Heinen, N.; Klauß, Th. & Lamers, W. (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung interdisziplinär. Oberhausen: Athena, im Druck.
- Klauß, Th., Janz, F. & Hör, Ch. (2009): Was geschieht bei der ›Facilitated Communication‹? Untersuchung eines umstrittenen Interaktionsprozesses. In: Sonderpädagogische Förderung 54, Heft 1, 72-95.
- Klauß, Th.; Lamers, W. & Janz, F. (2006): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur »Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB)«. Teil I Fragebogenerhebung. Universität Heidelberg. (Online verfügbar unter <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6790>).

- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (Juli 2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Berlin.
- Konrad, Klaus & Traub, Silke 2005: Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- KMK Kultusministerkonferenz (2010): Positionspapier »Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention VN-BRK) in der schulischen Bildung«. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Behindertenrechtskonvention/Diskussionspapier-Stand-29-04-2010.pdf>. Entn. 15.09.2010.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2006): »Bildung mit ForMat« - Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Heinen, N.; Laubenstein, D.; Lamers, W. (Hg.): Basale Stimulation. kritisch - konstruktiv: Bundesverband f. Körper- u. Mehrfachbehinderte, S. 141–205.
- Lamers, W. (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung - Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In: Heinen, N./ Lamers W. (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf, S. 177–206.
- Leontjew, A. N. (1967): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin.
- Markowetz, R. (2003): Maßnahmen der inneren Differenzierung und Individualisierung im kooperativen Unterricht nach dem Außenklassenmodell in Baden-Württemberg. In: Lamers, W./ Klauß Th. (Hg.): Alle Kinder alles lehren ... aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei Menschen mit schwerer Behinderung. Düsseldorf, S. 153–186.
- Matt, Hedwig & Koller-Hesse, Sabine (2010): Kinder mit schweren Behinderungen gehören dazu. Gemeinsamer Unterricht an einer Berliner Grundschule - Konzepte und Erfahrungen. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid; Niehoff, Ulrich (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl., S. 153–166.
- Malina, Barbara (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: Dt. UNESCO-Komm.
- Matzl, W. (2007): Bildung und Unterricht - ein Plädoyer für die traditionelle Schule bei Hermann Giesecke. URL: <http://home.ph-freiburg.de/matzlfr/TextezurEinf.html>. Entn. 01.01.2008.
- Meyer, Meinert A. & Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert. Weinheim u.a: Beltz.
- MKJS Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009): Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte. Stuttgart.
- Niedermair, Claudia (2006): Zur Pragmatik der Vision einer Schule für alle. Integrative Unterrichtsgestaltung im Spiegel von Theorie und Alltagspraxis am Beispiel der ersten Hauptschulintegrationsklassen in Vorarlberg. Teil 1-3. Dissertation am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Innsbruck, März 2002. bidok - Volltextbibliothek: <http://bidok.uibk.ac.at/library/niedermair-schule1-3.html>. Entn. 22.08.2006
- Nipkow, K.E. (1979): Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik. In: I. Baldermann/K.E. Nipkow/H. Stock: Bibel und Elementarisierung, Frankfurt/M. 1979
- Nirje, B. (1994): Das Normalisierungsprinzip - 25 Jahre danach. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 1, S. 12–32.
- Paulmichl, G. (2001): Vom Augenmaß überwältigt. Innsbruck.

- Pfründer, P. (2000): Integration für alle? Untersuchung zum Schulbesuch eines Kindes mit schwerster Behinderung in einer Allgemeinen Schule. In: Klaufß, Th. (Hg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung Band I. Heidelberg: Winter, S. 15–33.
- Piaget, J. (1948): Psychologie der Intelligenz. Zürich.
- Platte, Andrea (2010): Inklusiver Unterricht - eine didaktische Herausforderung. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid; Niehoff, Ulrich (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl., S. 87–100.
- Poscher, R.; Langer, Th. & Rux, J. (2008): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Tübingen
- Reiser, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion - Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden. In: Sonderpädagogische Förderung, Jg. 48, H. 4, S. 305–312.
- Rohrmann, A.; Schädler, J.; St. Schür (2009): Länderbericht Deutschland. Study on the Specific Risks of Discrimination Against Persons in Situation of Major Dependence or with Complex Needs. Online verfügbar unter http://www.beb-ev.de/files/pdf/2009/dokus/bedarfe/Vortrag_DrSchaedler.pdf, zuletzt geprüft am 01.09.2010.
- Sander, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung, Jg. 48, Nr. 4, S. 213–229.
- Seifert, Monika (2006): Lebensqualität von Menschen mit schweren Behinderungen Forschungsmethodischer Zugang und Forschungsergebnisse. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, H. 2. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=18&reporeid=21>.
- Seitz, S. (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Siebert, B. (2008): Gemeinsamer Unterricht - Eine Pädagogik zwischen Integration und Ausschluss. In: Ziemer, Kerstin (Hg.): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 15), S. 55–70.
- Singer, P. (1994): Praktische Ethik. Stuttgart: Reclam.
- Speck, O. (1997): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. 8. Aufl. München: Reinhard.
- Steglich, Ulrike (2008): Wohnen ohne Kompromisse. In: der Freitag, Ausgabe 03.10., 2008.
- Stein, A.-D. (2008): Die Bedeutung des Inklusionsgedankens - Dimensionen und Handlungsperspektiven. In: Hinz, A.; Körner, I. & Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Marburg, S. 74-90.
- Stinkes, U. (2000): Bildung von Menschen mit schwerer Behinderung als Gestaltung von Selbst- und Lebensverhältnissen. In: Färber, Hans-Peter (Hg.): Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung. Tübingen: Attempto-Verlag (Schriftenreihe der Körperbehindertenförderung Neckar-Alb), S. 31–44.
- Straßmeier, W. (1992): Lernorganisation für heterogene Gruppen in Schulen für geistig Behinderte. In: Geistige Behinderung, H. 1, S. 30–43.
- Straßmeier, W. (1997): Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern. München/Basel: Reinhardt.
- Unesco (1994): Salamancaerklärung.

- UN (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung.
- Weigl, Erich (2010): Der Bayerische Weg der Inklusion durch Kooperation. Zur Umsetzung des Leitbildes einer inklusiven Bildung (UN-BRK Art. 24). URL: <http://videoonline.edu.lmu.de/node/851>. Entn. 15.09.2010.
- Wikipedia: Inklusive Pädagogik. URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusive_P%C3%A4dagogik. Entn. 10.09.2010.
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A.; Sander, A. (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim. S. 37–53.
- Wocken, H. (2009): Inklusion in Baden-Württemberg. In: Landtag von Baden-Württemberg (2009): Inklusion muss Schule machen! Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in Baden-Württemberg. Dokumentation der Anhörung der Fraktion GRÜNE am 21.10.2009 im Landtag von Baden-Württemberg am 21.10.2009, S. 9-29.
- Wygotski, L. (1987): Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften. Band 2. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Ziemer, K. (2008): Entwicklungsorientierung und Differenzierung in didaktischen Prozessen. In: Ziemer, Kerstin (Hg.): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 15), S. 161–172.