

Ferdinand Klein

Inklusion konkret - Die UN-Behindertenrechtskonvention vor Ort umsetzen

AG 5

Inklusion von Anfang an!

Wie sieht eine inklusive Kindertagesstätte aus?

Und: Wo gibt es sie schon?

Im ersten Teil gebe ich konkrete Impulse aus der Praxis zu den beiden ersten Fragen. Im zweiten Teil folgen Reflexionen zur inklusionspädagogischen Praxis.

Anmerkung: Bei der Berufsbezeichnung gebrauche ich die für den Elementarbereich zutreffende weibliche Form. Auch Heil- und Sonderpädagoginnen, Sozialpädagoginnen und Heilerziehungspflegerinnen sind im Grunde Erzieherinnen. Ihre spezialisierte Arbeit dient dem Kind und seiner Entwicklung. Aber auch Therapeutinnen sind vorwiegend erzieherisch tätig, denn sie bauen körperliche und seelisch-geistige Strukturen des Kindes mit Behinderung oder Entwicklungsgefährdung auf. Eine Grenzziehung zwischen erzieherischen und therapeutischen Methoden ist in der praktischen Arbeit nicht sinnvoll. Das Gegenteil sollte die Regel sein: Methoden der Erziehung und Methoden der Therapie ergänzen einander und vertiefen sich wechselseitig. Diese Erziehung will dem Kind und seiner ganzheitlichen Entwicklung dienen.

1. Teil: Konkrete Impulse aus der Praxis

Persönliche Erfahrungen – erstes integratives Bemühen

Während meiner 16jährigen Tätigkeit als Pädagoge und Leiter der Erlanger Lebenshilfe-Schule (1965-1980), dem ein Heilpädagogischer Kindergarten und eine Frühberatungsstelle angegliedert waren, widmete ich mich besonders den Kindern des Kindergartens. (Das hing auch mit meiner Dissertation zur Früherziehung zusammen.) In den drei Gruppen des Kindergartens waren Kinder mit Entwicklungsgefährdungen, mit drohender Behinderung, mit Behinderung unklarer Diagnose, mit schwerer und mehrfacher Behinderung, mit Sinnesbehinderung, mit

Beziehungsproblemen (Autismus) und mit Verhaltensbeeinträchtigungen, ebenso auch Kinder aus sozial schwachen Familien. Wir nahmen alle Kinder auf, auch jene, deren Lebenserwartung kurz war. Zwei Kinder starben vor dem 10. Lebensjahr. Viele Kinder wurden uns von der Kinderklinik, dem Sozial- oder Gesundheitsamt zur Aufnahme empfohlen, da für sie keine Betreuung gefunden werden konnte. Mit diesen Kindern machten wir - Erzieherinnen, therapeutische Fachkräfte, zwei Mütter (die als so genannte Pflegekräfte tätig waren) und ich grundlegende Erfahrungen, insbesondere bei gemeinsamen freien und gelenkten Spielen, bei rhythmischen und musikalischen Übungen. Etwa die Hälfte der Kinder besuchte später die Grundschule. Zwei schlossen mit dem Fachabitur und einige mit einer beruflichen Qualifikation ab. Andere fanden Aufnahme in der Werkstatt für Behinderte oder in einem Heim.

Erstes Reflektieren der integrativen Erfahrungen

Wir nahmen die Kinder, die in der Regel als bildungsunfähig amtlich festgestellt und mit dem IQ-Etikett „Idiotie“ oder „Imbezillität“ versehen waren, einfach auf. Was taten wir damals vor über 40 Jahren mit ihnen? Wir hatten ja keine Erfahrungen und heilpädagogische Literatur war auch nicht vorhanden. Wir folgten der Montessori-Methode: In abwartender und empathischer Haltung beobachteten wir die Kinder bei ihren Aktivitäten. Wir bemühten uns, jedes Kind als unverwechselbare Individualität wahrzunehmen. Das übliche zielorientierte Lernen der Gruppe wurde in ein individuelles Lernen gewandelt. Die individualisierten Erziehungspläne, die wir im Team entwickelten, wurden immer mehr dem Bedürfnis des einzelnen Kindes angepasst.

Vor allem waren wir bemüht gegenüber jedem Kind eine wohlwollende Haltung einzunehmen, auch wenn dies manchen Mitarbeitern schwer fiel. Das selbst- oder fremdaggressive Kind oder das Kind, das immer wieder mit dem gleichen Gegenstand auf den Tisch klopfte, überforderte einige zunächst. Sie hatten noch nicht die rechte Haltung entwickelt.

Wir versuchten die Arbeit sorgfältiger bedürfnis- und bedarfsgerecht zu planen. Und wir bemühten uns die individuellen Kompetenzen und Ressourcen, Einschränkungen und Schwierigkeiten des Kindes nicht aus den Augen zu verlieren.

Wir hospitierten auch in allgemeinen Kindergärten und in der Kinderklinik. Wir bildeten uns durch Gespräche mit den Ärzten und Therapeutinnen weiter. Hier pflegten wir - wie man heute sagt - inter- und transdisziplinäre Fachgespräche. Durch Teamgespräche und Fachkonferenzen (bei denen ein Mitarbeiter ein Thema behandelte) und durch Hospitationen in den Gruppen, versuchten wir aus eigenen Kräften kompetent zu werden: Wir waren bemüht in Begriffen der Nähe und Freundschaft und nicht in Begriffen der Distanz zu denken und zu handeln (Klein, 2010, 78).

Wir richteten auch eine wöchentliche Beratungsstunde ein. Ein Kind, das uns eine besondere Aufgabe stellte und schier unlösbare Rätsel aufgab, beobachteten wir - zusammen mit dem Kinderneurologen, der Sozialarbeiterin und den Eltern - bei seinen Aktivitäten in der Gruppe. Den Beobachtungen schloss sich unmittelbar im Beratungszimmer eine orientierende kinderneurologischen Untersuchung des Kindes im Beisein der Eltern, der Sozialarbeiterin, der Therapeuten und Erzieherinnen an. Wir realisierten hier gemeinsame das, was man heute unter Supervision und Kooperativer Beratung versteht.

Diese Weiterbildung und die Begegnungen mit den Kindern veränderten uns: Wir versuchten elementar menschlich zu erleben und zu empfinden.

Vertieftes Reflektieren der Praxiserfahrungen

Beim Forschungsprojekt, das Wilhelm Pfeffer und Studierende der Universität Würzburg vor 30 Jahren durchführten, standen am Anfang der Begegnung mit schwer behinderten Menschen Unsicherheit und Ratlosigkeit, aber auch starke Distanz und Angst. Die gewohnten Reaktionsmuster und Verhaltensweisen der Erzieher versagten. Was ist zu tun? Die Erzieher fingen an Fragen nach dem Menschsein und nach dem Sinn des Lebens zu stellen. Sie suchten nach einem festen Boden. Die Studentin Ursula Schlobach schrieb in ihrer wissenschaftlichen Abschlussarbeit: „Wir lenkten unsere Aufmerksamkeit immer mehr weg von den Schwierigkeiten, die sich durch die Behinderung der Kinder stellten, hin zu unserer eigenen Person, unseren eigenen Hemmungen und Ängsten. So begann ein völlig neuer Prozess: *Wir veränderten uns*. ... Die Arbeit ... hat mit gezeigt, dass Erziehung Arbeit an mir selbst ist, an meinen eigenen Einstellungen zum Behinderten, zu mir selbst, zum Erfolg. ... Die wunderbaren, längst vergessenen Kleinigkeiten des

Lebens bekamen eine neue Bedeutung für uns. Wir begannen plötzlich über Dinge nachzudenken, die vorher von keiner Relevanz für uns gewesen waren; wir wurden sensibler für all die unscheinbaren Empfindungen und Erfahrungen im Alltag ... Ich bin ein Stück freier geworden, mich in meinem Körper zu bewegen und zu äußern“ (Schlobach 1982, 37 ff.).

Durch die sich wandelnde Einstellung und Haltung konnten nun die Erzieher (Studierende und Lehrende) mit den Kindern die Beziehung im wechselseitigen Dialog gestalten, miteinander und voneinander lernen.

▪ ***Erfahrungen und Reflexionen im internationalen Zusammenhang***

Wissenschaftler und Praktiker aus fünf europäischen Ländern (Deutschland, Frankreich, Portugal, Schweden und Ungarn) haben gemeinsam drei Jahre in einem Projekt die Bedingungen der frühen inklusiven Bildung und Erziehung erforscht. Das Team, das durch Erfahrungen in verschiedenen Kitas der fünf Länder seine Erkenntnisse gewann, kommt zu folgendem Ergebnis für die Praxis: „Gute pädagogische Arbeit in heterogenen Gruppen ist nichts anderes als allgemein gute pädagogische Arbeit, die bei der Bereitstellung von Spiel- und Lernmöglichkeiten oder bei angeleiteten Aktivitäten die Verschiedenheit der Kinder im Blick hat. Dies bedeutet, den Jungen und Mädchen in pädagogisch arrangierten Situationen die Möglichkeit zu geben, individuell auf ihrem Lernniveau, in ihrem Tempo und in ihrem eigenen Stil sich mit der Welt auseinander zu setzen. [...] Damit dies gelingt, brauchen manche Kinder, vor allem jene mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, die Unterstützung oder Begleitung eines Erwachsenen. [...] Vor allem dann, wenn die Kommunikation zu den Peers erschwert ist, müssen Erzieherinnen tätig werden, um Beziehung, gemeinsames Spielen und gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

Kinder brauchen den vertrauten sozialen Kontakt mit Gleichaltrigen, um zu lernen, dass der Partner andere Vorstellungen und andere Sichten der Dinge hat, die Perspektive des anderen einzunehmen und um zu Vereinbarungen zu kommen. Es ist eine der wesentlichen Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen in heterogenen Gruppen, Kinder in der Suche nach Anknüpfungspunkten, in ihren

Beziehungen und in ihrer Kooperation zu unterstützen, um eine grundlegende Akzeptanz von Verschiedenheit zu entwickeln. [...]

Dies alles realisiert sich in den konkreten Tätigkeiten der Kinder. Sie vollziehen sich in der frühen Kindheit bzw. in der frühen Erziehung vor allem

- in dem gemeinsamen freien Spiel der Kinder,
- im pädagogisch angeleiteten Spiel,
- in dem Kreisgespräch/dem fördernden Dialog zwischen der Pädagogin/dem Pädagogen und der Kinder und der Kinder untereinander,
- in Projekten, in denen forschendes Lernen im Mittelpunkt steht,
- in Projekten ästhetischer Bildung,
- in Festen und ähnlichem innerhalb der Kindergruppe und über sie hinaus reichend“ (Kron/Papke/Windisch 2010, 38 f.)

Zusammenfassung und Weiterführung: Zum erfahrungsbezogenen Verstehen und Erkennen inklusiver Prozesse

1. Wir waren bei unseren ersten Gehversuchen in der Lebenshilfe-Einrichtung in gleicher Weise wie die Forscher und Praktiker des internationalen Projekts bemüht Paul Moors heilpädagogische Grundregel zu beachten: „*Wir müssen das Kind verstehen, bevor wir es erziehen.*“ Daraus ergibt sich in jeder pädagogischen Situation immer wieder von neuem die Frage: Wie kommt die Erzieherin dazu das Kind auch wirklich zu verstehen?
2. Wir (und das Projektteam) achteten das einzelne Kind mit Behinderung, das in seiner Gruppe mit anderen Kindern mit Behinderung zusammen war. Mit einer akzeptierenden und empathischen Grundhaltung wurde versucht die Stärken und Kompetenzen, aber auch die Einschränkungen und Schwierigkeiten des Kindes zu verstehen und zu erkennen.
3. Wir (und das Projektteam) versuchten mit einer offenen Fragehaltung gegenüber der inklusiven Wirklichkeit die Bedingungen wahrzunehmen, unter denen die Realisierung der gemeinsamen Erziehung möglich ist. Wahrnehmungen, Aussagen und Ergebnisse wurden beschrieben, gegenübergestellt und verglichen. Auf diese Weise kommt man durch die „verstehende Methode“ (Danner 1998) den inklusionspädagogisch bedeutsamen Bedingungsstrukturen auf die Spur.

4. Wir (und das Projektteam) konnten an dem, was „wirklich ist, erkennen, was möglich ist“ (Hentig 1976, 199). Freilich führt dieses Erkennen zu keinen eindeutigen Sicherheiten, Einteilungen und Ordnungen. Das Hinwenden zur Erfahrung ist aber nicht als Rückkehr ins Vorwissenschaftliche zu verstehen, denn Erfahrungserkenntnis soll ja selbst zur wissenschaftlichen Erkenntnis werden.
5. Erfahrungserkenntnis gründet auf Erfahrungen, wie Kant in der Einleitung zur „Kritik der reinen Vernunft“ vermerkt. Erfahrungen kommen zu Wort und treten aus dem Sprachspiel ihrer Beschreibungen hervor. Situative und persönliche Elemente werden in Worte gefasst und nicht gleich vergegenständlicht. Vielmehr wird die Erfahrung mit eigenen Worten beschrieben und gedeutet. Die pädagogischen Begriffe bleiben auf empirische Situationen bezogen. Diese Erkenntnisart ermöglicht pädagogische Sachverhalte zu verfeinern und für Handlungsorientierung zu sensibilisieren.
6. Die verstehende Methode kommt aus dem hermeneutischen Zirkel nicht heraus. Sie genügt jedoch den Kriterien der Transparenz, der Authentizität, der reflektierten Subjektivität und der Limitation (Marquardt 2006). Die Erzieherin kann die im Zusammenhang mit ihrem inklusiven Bemühen
 - gewonnenen Erkenntnisse - allein oder mit anderen - transparent machen und weiter entwickeln (Transparenz);
 - wahrgenommenen Erlebnisse, die im Erleben selbst verankert sind, als authentische sich vergegenwärtigen (Authentizität);
 - gemachten Erfahrungen in einer skeptischen Haltung gegenüber der subjektiven Interpretationsleistung reflektieren (reflektierte Subjektivität);
 - wahrgenommenen Ergebnisse zunächst auf den eigenen Erfahrungsraum beziehen und weitere Erfahrungserkenntnisse in neuen Studien initiieren (Limitation).Die Kriterien können auch als regulatives Prinzip, oder in der Terminologie von Kant, als regulative Idee verstanden werden.

Thesen im Hinblick auf inklusive Prozesse

Ich gehe von der These aus, dass wir in der Lebenshilfe-Arbeit das intuitiv wahrgenommen und gefördert haben, was die Erzieher und Wissenschaftler des

internationalen Forschungsprojekts im Blick hatten und Maria Kron in ihrer Studie zur integrativen Kindergartenarbeit 1988 erkannte: Inklusive Prozesse in der Kita-Gruppe spielen sich auf zwei Ebenen ab:

- Auf der *innerpsychischen Ebene* wird das Kind von den anderen Kindern in seiner individuellen Eigenart akzeptiert, ohne eigene Vorstellungen und Wünsche verdrängen zu müssen.
- Auf der *interpersonalen Ebene* spielen und handeln die Kinder der Gruppe in gleicher Weise wie Kinder einer anderen Gruppe. Die Kinder gehen unbefangener miteinander um, als es die Erwachsenen erwarten. Je jünger die Kinder sind, desto unbefangener gehen sie miteinander um (Kron 1988).

Zum inklusionspädagogischen Menschenbild

Dem hier skizzierten inklusionspädagogischen Bemühen liegt ein Menschenbild zugrunde, das Josef Fragner, Vater einer Tochter mit Behinderung, Professor für Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Linz (Österreich) und Chefredakteur der Fachzeitschrift „*behinderte menschen*. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten“, folgendermaßen beschreibt: „Für Eltern ist *ihr Kind* nicht ein wahrnehmungsgestörtes, verhaltensgestörtes, aggressives, sprachloses oder defizitäres Wesen. Für Eltern besteht ihr Kind nicht aus typischen Syndromen. Für uns Eltern ist ihr behindertes Kind *unser Kind*. Ein Kind, das uns anlächelt, ein Kind, das uns Freude bereitet, ein Kind mit leuchtenden Augen, ein Kind mit seidigen Haaren. Ein Kind, das wir versuchen, in seiner positiven Entwicklung zu sehen“ (Fragner 1989, 232).

Dieses wertgebundene Menschenbild der „Pädagogik vom Kinde aus *und* für alle Kinder“ lehrt die „Geschichte vom Holzpferd“: „Das Holzpferd lebte länger in der Kindergruppe als irgend jemand sonst. Es war so alt, dass sein brauner Stoffbezug schon ganz abgeschabt war und eine ganze Reihe Löcher zeigte. Die meisten seiner Schwanzhaare hatte man herausgezogen, um Perlen daran aufzuziehen. Es war in Ehren alt geworden. 'Was ist eigentlich wirklich?', fragte eines Tages der Stoffhase, als beide Seite an Seite ... lagen. 'Bedeutet es, Dinge in sich zu haben, die summen, oder mit einem Griff ausgestattet zu sein?' 'Wirklich', antwortete das Holzpferd, ‚wirklich ist nicht, wie man gemacht ist, sondern das, was mit einem geschieht. Wenn

Dich ein Kind liebt, nicht nur um mit Dir zu spielen, sondern dich wirklich liebt, dann wirst du wirklich!“ (Fragner 1989, 241)

Zweiter Teil: Reflexionen zur inklusionspädagogischen Praxis

Der Erfahrungserkenntnis stellt sich eine epochale Aufgabe

Bei meiner heilpädagogischen Arbeit mit und für Menschen Behinderung wurde für mich ein Satz des englischen Arztes, Sozialpsychiaters und Psychoanalytikers Ronald D. Laing bedeutsam. In seiner „Phänomenologie der Erfahrung“ geht er in gleicher Weise wie sein Lehrer, der Evolutionstheoretiker Gregory Bateson, von transdisziplinären Erfahrungen aus. Für Laing ist „jede Theorie, die nicht vom Menschen ausgeht, Lüge und Betrug an ihn“ (Laing 1969, 46). Deshalb hat das erzieherische Bemühen vom anderen Menschen, vom Menschen mit Behinderung auszugehen, von seinen Bedürfnissen und von seinem Bedarf. Und dieses Bemühen ist existenziell, individuell und persönlich.

Von diesem konkreten Anspruch ließen sich auch die ersten Heilpädagogen leiten. Sie versuchten durch Erfahrungen, dem das Wagnis und die Chance des Scheiterns innewohnte, ihr heilpädagogisches Handeln zu begründen, zu prüfen und durch neue Erfahrungserkenntnis weiter zu entwickeln. Ihre Erfahrungserkenntnis war der Ausgang für neue Erkenntnisse, für die sie unmittelbar verantwortlich waren. Und heute stellt die UN-Behindertenrechtskonvention der Erfahrungserkenntnis eine epochale neue pädagogische Aufgabe. Sie lautet: Wie kann aufgrund der differenzierten Forschungsbefunde der pädagogischen Spezialdisziplinen die Erzieherin so ausgebildet werden beziehungsweise sich aus der Praxis heraus so ausbilden, dass sie die aufgegebene inklusive Erziehung zum Wohle aller Kinder gestaltet und dadurch die Bildungsinstitutionen Kita in Bewegung setzt? Still stehende und sich nicht bewegende Systeme – das lehrt das systemische Denken – erzeugen Konflikte, Frustrationen und auch Pathologien. Soziale Systeme sind auf Veränderungen angewiesen, um ihre Aufgaben in einer sich verändernden Welt zu erfüllen. Demokratie als Lebensform ist hier gefragt.

Gemeinsam geteilte Erfahrung als Modell für Demokratie als Lebensform

In seinem grundlegenden Werk der Reformpädagogik „Demokratie und Erziehung“, beschreibt der amerikanische Sozialwissenschaftler und Pädagoge John Dewey die Demokratie als eine Lebensform und keinesfalls nur als Regierungsform. Er sieht Erziehung und Demokratie als Formen gemeinsamer Erfahrungen, die Lehrende und Lernende in der Schule und in allen Institutionen aller Lebensalter miteinander teilen. Hier wird das Lernen in die gemeinsamen Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden integriert. Dadurch wird Demokratie gestärkt, weil die didaktischen Intentionen und Prinzipien vom Lernenden mit-gestaltet und damit mit-verantwortet werden (Dewey 2000, 196).

Die miteinander geteilten Erfahrungen sehe ich als ein Modell für die Demokratie in modernen Gesellschaften. Hier werden Schule und Kindergärten als Orte gesellschaftlicher Reproduktion überwunden und als Orte gesellschaftlicher Transformation erkannt. Dieses demokratische Modell, das sei am Rande erwähnt, hat die Inklusionsforschung noch nicht hinreichend erkannt. Sie blendet weitgehend konkretes Denken aus: Ein Denken über miteinander geteilte Erfahrungen von Kindern, Erziehern und Lehrern, von Menschen mit und ohne Behinderung und ihren Eltern, Professoren, Pädagogen, Heilpädagogen und Therapeuten.

Was verstehe ich unter konkretem Denken?

Der Neuropsychologe Oliver Sacks gibt in seinem Buch „Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselt“ ein anschauliches Beispiel: Dem Mann Dr. P., ein renommierter Musikwissenschaftler, fehlte das einfühlende Erkenntnisvermögen. Er ging an Menschen so heran, als handle es sich um abstrakte Puzzles. Er schaute sie nicht an, er setzte sich mit ihnen nicht in Beziehung. „Kein Gesicht war ihm vertraut, kein einziges war für ihn ein ‚Du‘“ (Sacks 1992, 29).

Dr. P. verfügte über eine formale Gnosis, aber über keine personale, er sah schematische Strukturen und konnte das Wesentliche nicht erfassen. Sein Wahrnehmen entbehrte der Emotionalität, der imaginativen und initiativen Urteilskraft. Er war fähig kognitive Hypothesen zu formulieren, jedoch nicht kognitive Urteile zu bilden, also Urteile, die intuitiv, persönlich und auf etwas Konkretes und Lebendiges bezogen waren. Er war blind für die Sprache des anderen Menschen.

Diese Blindheit kann aber kein Fundament für das Erkennen und Bewusstmachen von Lebenszusammenhängen in der Kita-Arbeit sein.

Konkretes Denken bezieht sich eben auf Zusammenhänge des Lebens. Es geht nicht ins Leere, sondern hat sprachlich erlebte Gehalte im Sinn. Durch erlebte Gehalte kommt die Erzieherin zum gegenständlichen Erkennen, das Goethe als das reifste Denken bezeichnet, weil hier das Interesse aus dem Gegenstand heraus das methodische Denken bewegt. Bei dieser Erkenntnisart ist der Erkennende als Person einbezogen. Er hat konkrete Entscheidung zu treffen und zu verantworten.

Das Wesentliche der Inklusionspädagogik

Auf die Frage was für mich das Wesentliche der Inklusionspädagogik ist, antworte ich mit folgendem Zitat, das tief in unser Bewusstsein reicht und etwas von der Geistigkeit des Menschen wie der Menschheit verspüren lässt: „Wirf deinen Anker nicht nach der Tiefe des Erdschlammes, sondern nach der Höhe des Himmelblauen und dein Schiffelein wird glücklich landen im Sturm.“ Diese mit Liebe erfüllten Worte schrieb der kranke jüdische Dichter Jakob von Hoddis in das Album der Tochter seiner Pflegefamilie vor der Deportation in das Vernichtungslager (Dörner 2001, 33). Aus diesem Geist entfaltet Janusz Korczak seine Pädagogik der Achtung (Klein 1997). Jakob von Hoddis und Janusz Korczak lehren uns den Weg zum Menschlichen. Beide verbinden das Prinzip Verantwortung mit dem Prinzip Hoffnung. Sie haben der alten Sehnsucht des Menschen nach einer neuen Ordnung zwischen den Generationen und nach einem friedlichen Zusammenleben der Menschen jeglicher Art und Herkunft eine bis heute wirkende Chance gegeben.

Sie beschäftigen sich mit einer Welt der Qualität, in der Menschen miteinander leben, miteinander lieben und leiden, miteinander Freude und Leid teilen. Ihre Welt der Qualität ist offen, frei und ergänzungsbedürftig. Sie lädt in die gemeinsame Sprache ein. Beide kämpfen - über alle Kulturen und Zeitsituationen hinweg - gegen die Erosion der Welt. Sie nehmen die Wirklichkeit wahr und weisen auf einen Möglichkeitssinn hin. Ihre Sehnsucht, die Welt zum Guten und Gerechten zu wandeln, ist groß. Doch die Welt wird heute vor allem durch ein Nützlichkeitsdenken und durch die Praxis des Starken in ihren Grundfesten erschüttert.

Bildung wird auf den Fokus der Nützlichkeit reduziert

Das Nützlichkeitsdenken dominiert im europäischen Bildungswesen, das von der Politik wie ein Wirtschaftsbetrieb gesehen wird. Der Bologna-Prozess steht auf dem Prüfstand. Das Bildungssystem kann nicht technokratisch umgesteuert und nach betriebswirtschaftlichem Muster (messbare Leistung, Steigerung der Effizienz) technokratisch verrechnet werden. Inzwischen wird ein europäischer Qualifikationsrahmen angestrebt, der den kulturellen Fundus des einzelnen Landes negiert. Dieser politische Dirigismus verengt den Sinn wissenschaftlichen Erkenntnisstrebens. Gerade die Gegenstände der Geisteswissenschaft dürfen nicht betriebswirtschaftlichen Standards folgen und die geistes- sowie sozialwissenschaftlich ausgebildete Erzieherin darf nicht zur Ökonomin umfunktioniert werden.

Das trübe die Demokratie in ihrem innersten Kern, denn es wird ihr nicht gelingen den nützlichen, fügsamen und technisch angepassten Menschen zum verantwortlichen, selbstbewussten und kritischen Staatsbürger zu bilden, dem die miteinander geteilte Erfahrung, von der John Dewey sprach, am Herzen liegt. Konformismus wäre Gift für eine weiter zu entwickelnde dezentral organisierte Demokratie.

Zur Praxis des Starken

Heute wird von der verwertungsorientierten Lern- und Wissensgesellschaft gesprochen, in der Begriffe wie Leistungssteigerung und Konkurrenz dominieren, die Selektion erzeugen und den Schwächeren zurückdrängen oder aussondern. Diese Praxis der Starken ist mit Eile verbunden. Es ist das Veloziferische, eine Wortschöpfung Goethes (aus dem Lateinischen *velocitas* = Eile und dem Italienischen *velozifero* = Eilwagen oder Eilpost), das zum Stigma seiner Zeit wurde, es zeigt sich nun als Stigma der Gegenwart (Osten 2003). Doktor Faust wollte immer mehr, unterlag Mephisto und musste des Teufels Joch der Eile tragen. Die Antizipation des Schnellen und des Mehr führt zu einer wechselseitigen Steigerung des Beschleunigungs. Das Stigma der Gegenwart kann, wie die neuropsychiatrischen Praxen zeigen, tief in das körperlich-seelisch-geistige Befinden eingreifen und zu Störungen des moralischen Denkens bei jedem Menschen jeder Profession führen. Der eben skizzierten Zeittendenz stelle ich die Sehnsucht, eine Treibkraft des Lebens, entgegen.

Sehnsucht – eine Triebkraft des Lebens

Angesichts aufkommender nationalistischer Formierungstendenzen machte der Schweizer Heil- und Sonderpädagoge Heinrich Hanselmann schon 1931 auf die im Menschen tief eingewurzelte Haltung der Sehnsucht aufmerksam wenn er sagt: „Inwendige Heiterkeit ist das beste und verlässlichste Gut, das der Mensch in dieser Welt erwerben kann. Er kann sie mitbringen, wohin ihn das Leben führt; selbst im Armenhaus kann sie ihm niemand nehmen; weder Mode noch irgend eine Polizei kann sie verbieten. Die inwendige Heiterkeit macht weit und führt hinaus über das Ich, zu andern hin und auch über die andern hinaus. ... Inwendige Heiterkeit ist fröhliche Sehnsucht“ (Hanselmann 1931, 52), von der auch Gadamers philosophische Hermeneutik „Wahrheit und Methode“ (2010) durchdrungen ist. Heute erkennen die Humanwissenschaften, dass die Fähigkeit zur Sehnsucht die ehrlichste Eigenschaft des Menschen ist. Und dass die Sehnsucht auch eine gesellschaftliche Kraft entfalten kann, hat der eschatologische Kommunist Ernst Bloch formuliert. Für ihn baut Sehnsucht auf: Sehnsucht schafft Wirkliches. Sein „Prinzip Hoffnung“ wird heute meist dann zitiert, wenn ausgedrückt werden soll, dass man in einer bestimmten Situation nichts mehr tun kann, als nur noch zu hoffen. Das steht allerdings ganz im Gegensatz zu Bloch, der seine „Hoffnung“ nicht als Warten auf einen zufälligen glücklichen Ausgang oder eine günstige Wendung verstand, sondern als konkrete Utopie, als bewusst planendes und aktives Einwirken auf die Entwicklung von Natur, Mensch und Gesellschaft. Bloch hoffte, er könne etwas in die Welt der realen Demokratie bringen, was alle Menschen brauchen, „das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat“ (Bloch 1985, 1628). Heute verweist diese Hoffnung auf eine Stärkung des bürgerlich-zivilgesellschaftlichen Engagements, auf die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für das Handeln und seine Folgen.

Der kalifornische Neurologe Damasio konnte in seinen Forschungen zeigen, dass die Sehnsucht und Hoffnung des Menschen eine universale Emotion ist (Damasio 2004). Von dieser umfassenden geistigen Kraft, kann sich die Erzieherin leiten lassen. Sie ist eine Triebkraft des Lebens, des Handelns und Denkens.

Verantwortung in der konkreten inklusionspädagogischen Situation

Diese Kraft entfaltetete zum Beispiel Anne Sullivan bei der Erziehung des taubblinden Kindes Helen Keller. Durch das dialogische und Sinn erschließende methodische Handeln der Pädagogin erkannte Helen, „dass es zwei Welten gibt, eine, die sich mit Schnur und Winkelmaß messen lässt, und jene andere, die wir nur mit unseren Herzen und in der Intuition erfahren können“ (Keller 1991, 158). Für Sullivan erwuchs aus der Kraft des Herzens, die ihre Schülerin bei ihr erkannte, die Bereitschaft die Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Ihr pädagogisches Selbstverständnis bestand darin jene unsichtbaren Grenzen zu überschreiten, die Menschen mit Behinderung von Menschen ohne Behinderung trennen. Dieses ganzheitliche Wahrnehmen und Handeln bezieht sein Wissen aus der Reflexion der Hinfälligkeit der menschlichen Existenz. Es sieht im anderen Menschen den unversehrten Kern, seine Geistigkeit. Auf dieser Basis realisiert sich das Menschenrecht auf inklusive Erziehung im ko-existenziellen Sinn.

Diese Inklusionspädagogik gründet in tiefen Schichten des Menschseins. Sie hat die Unmittelbarkeit der Lebenserfahrung und die Wirklichkeit des pädagogischen Geschehens im Blick, in dessen Zentrum die Qualität der konkreten Praxis und damit die in der Erzieherin liegenden Ressourcen stehen.

Literatur

- Bloch, Ernst:* Das Prinzip Hoffnung. Werksausgabe Band 5. Frankfurt a.M., Suhrkamp 1985
- Damasio, Antonio:* Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Berlin, Schroeder 2004
- Danner, Helmut:* Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München/Basel, Reinhardt 1998
- Dewey, John:* Demokratie und Erziehung. (Hrsg. Jürgen Oelkers) Weinheim, Beltz 2000
- Dörner, Klaus:* Der gute Arzt. Lehrbuch der ärztlichen Grundhaltung. Stuttgart, Schattauer 2001
- Fragner, Josef:* Der gute Pädagoge aus der Sicht der Eltern, in: Der gute Lehrer, hrsg. v. Siegfried Bäuerle, Stuttgart, Metzler, 1989
- Gadamer, Hans-Georg:* Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen, Mohr Siebeck (7. durchgesehene Ausgabe) 2010
- Hanselmann, Heinrich:* Vom Umgang mit sich selbst. Erlenbach-Zürich, Rotapfel 1931
- Hentig, Hartmut von:* An dem, was wirklich ist, erkennen, was möglich ist. In: Neue Sammlung, 16. Jg., 1976, S. 199-209
- Keller, Helen:* Licht in mein Dunkel. Zürich, Swedenborg 1991
- Klein, Ferdinand:* Janusz Korczak. Sein Leben für Kinder – sein Beitrag für die Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, Klinkhardt 1997
- Klein, Ferdinand:* Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita. Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen. Troisdorf, Bildungsvlag EINS 2010
- Kron, Maria:* Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung. Frankfurt, AFRA 1988
- Kron, Maria/Papke, Birgit/Windisch, Marcus:* Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2010
- Laing, Ronald, D.:* Phänomenologie der Erfahrung. Frankfurt a. M., Suhrkamp 1969
- Marquardt, Arwed:* Anything goes – oder: Zentrale Qualitätskriterien qualitativer Forschung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 57. Jg., 2006, S. 304-306
- Osten, Manfred:* „Alles verzögerliche“ oder Goethes Entdeckung der Langsamkeit. Frankfurt a.M., Leipzig, Insel 2003
- Sacks, Oliver:* Der Mann, der seine Frau mit dem Hut verwechselte. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 1992
- Schlobach, Ursula:* Wir lernen mit schwerst geistig Behinderten. Unveröffentlichte Examensarbeit. Universität Würzburg, 1982

Autor

Univ. Prof. Dr. Dr. et Prof. h.c. Ferdinand Klein

Gastprofessor an der Gusztáv-Bárczi-Fakultät für Heilpädagogik der Eötvös-Loránd-Universität Budapest und an der Comenius-Universität Bratislava
DE-83043 Bad Aibling, Mühlmoosstraße 2, ferdinand.klein@yahoo.de