

Kleinbach, Karlheinz

## Individuelle Bildungsprozesse

*Pädagogische Impulse : Zeitschrift des Landesverbandes Baden-Württemberg 42 (2009) 4, S. 4-11*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kleinbach, Karlheinz: Individuelle Bildungsprozesse - In: Pädagogische Impulse : Zeitschrift des Landesverbandes Baden-Württemberg 42 (2009) 4, S. 4-11 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-116104

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

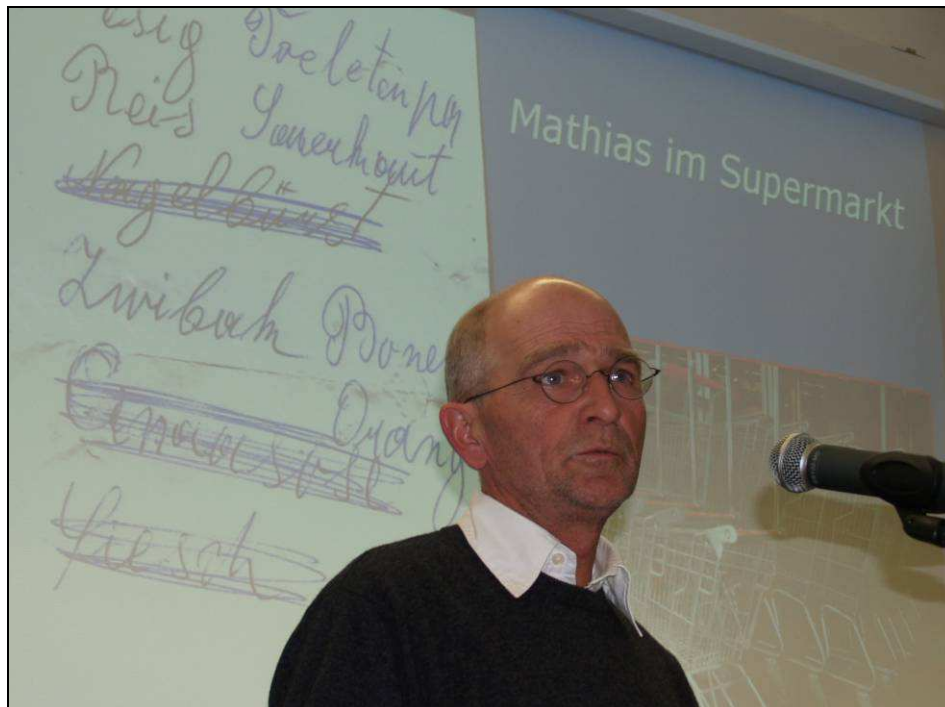
Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Individuelle Bildungsprozesse

Dr. Karlheinz Kleinbach

Dieser Beitrag stellt die schriftliche Fassung eines Vortrags im Rahmen des G und K Tages am 17. Oktober in Freiburg dar.



Liebe Kolleginnen und Kollegen,  
sehr geehrte Damen und Herren,

ich danke dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerfortbildung und dem Verband Sonderpädagogik Baden-Württemberg für die Einladung.

Sie kennen die Dramaturgie eines solchen Tages mit seiner Aufgabenteilung in Hochamt und Katechese: dem hohen Ton des Allgemeinen, eines Grundsatzreferates also, folgt die auslegende Kleinarbeit in Arbeitsgruppen.

Wenn Sie mit einer solchen Erwartung gekommen sind muss ich Sie enttäuschen, verstellt eine solche Aufteilung nämlich die eigentümliche Paradoxie des Themas. Lässt sich das Individuelle, lassen sich individuelle Bildungsprozesse *überhaupt* allgemein bestimmen? Gilt Individualisierung doch als eine Art Erkennungsmelodie gegenwärtiger Mentalität und Patentrezept gegen gesellschaftliche Übel aller Art: Individualreise

statt Massentourismus, individueller Geschmack statt Durchschnitt (oder – was noch schlimmer!: *Masse*). Wir achten auf individuellen Lebensstil bei Kleidung, Essen, Freizeit, Musik, Partnersuche, Möbel und Haustier. All diese Individualisierungen werden bekanntermaßen von *massenhaft* produzierten Labels beliefert und gerade darin wird Individualisierung konterkariert oder zumindest eigenartig gebrochen. Der Imperativ ‚*Keiner ist wie ich!*‘ hat deshalb auch seine Kehrseite: Misserfolge werden denen zugerechnet, denen es nicht gelingt, sich genügend oder ausreichend individuell zu stilisieren. Das sind die Verlierer in Casting-Shows genauso wie zahlreiche Schulabgänger ohne Ausbildungsplatz oder Referendare ohne Einstellungszusage.

So lässt sich das Tagungsthema durchaus etwas klarer formulieren: ‚*Rette sich – und seine Kinder – wer kann. Keiner ist wie ich!*‘ – *welches Individualisierungspro-*

*gramm taugt für mich? Welches kann oder Muss ich mir leisten? Wer kann mich coachen? Mit welchen Zukunftserwartungen hält man mich bei der Stange? Lläuft es nicht für alle darauf hinaus: „Keiner ist so gut wie ich! Deshalb bin genau ich der, den Sie brauchen!“ Ist nicht dies die Botschaft mit der ich mich auf Märkten der Arbeit und der Beziehung vorstellen und anbieten muss?! Rette sich – und seine Kinder – wer kann; individuelle Bildungsplanung jenseits sonderpädagogischer Aufmerksamkeiten hat längst solche Konnotationen<sup>ii</sup>.*

Eine Situation, die auch Sie zu Semesterbeginn erlebt habe könnten: Um im Studium voranzukommen müssen Sie eine bestimmte Veranstaltung bei mir besuchen. 70 Studierende wollen teilnehmen; ich stelle fest, dass viele Studierende zu viel sind, nur 30 können teilnehmen. Ich rege an eine Härteregel anzuwenden und lasse die Studierenden über die Kriterien diskutieren. Für das von der Mehrheit sofort vorgeschlagene Lösungsverfahren hat ein Student nur Spott übrig. Er weiß: dergleichen führt zu nichts. Am Ende muss man für sich selbst sorgen und am besten sei es, wenn man früh damit beginne und sich unabhängig mache von einem Los. Deswegen würde er sich nicht an solchen Debatten beteiligen und stattdessen durch eifriges Selbststudium seinen Vorteil suchen. Die Knappheit der Studienplätze – so ahnt er – sei in Wahrheit eine logische Inszenierung; je nachdem, welche Rolle man im Stück übernehme, beweise man sich und der Gesellschaft, ob man die moralische Lektion dieser Gesellschaft gelernt habe: sich nämlich als Einzelner gegen andere durchzusetzen, oder aber am Ende mit leeren Händen dazu stehen. So viel zum Beginn einer Lehrveranstaltung an der Fakultät für Sonderpädagogik.

Wie zieht man sich in solchen Zeiten bei diesem Thema einigermaßen anständig aus der Affäre?

Im Verfahren der Heiligsprechung der römisch-katholischen Glaubenskongregation ist ein Mitspieler eingeplant, der die Stichhaltigkeit der Antragsteller durch bewusstes Negieren und Herumkritteln an den vorgebrachten Gründen auf Heiligsprechung be-

lasten, also deren Tragfähigkeit prüfen soll. Dieser Teufelsadvokat, in dem er das Böse tut, soll eben dadurch dem Guten zur Geltung verhelfen. Wenn Ihnen das zu katholisch ist, können Sie es auch alltagspraktischer haben: Sie kennen das Transparenzgebot der deutschen Heilmittelverordnung: „Zu Risiken und Nebenwirkungen fragen Sie Ihren Arzt oder Apotheker“. Welche Risiken birgt individuelle Bildungsplanung?

Ich möchte einen solchen Belastungstest für die neue – oder ist es eine alte die längst im Verkehr ist? - sonderpädagogische Leitwährung ‚Individualisierung‘ und ihr Wechselgeld ‚individuelle Bildungsplanung‘ versuchen<sup>iii</sup>. Wenn Sie eine solche Vorgehensweise ärgert oder irritiert, dann ist genau dies meine Absicht. Individuelle Bildungsprozesse – auch und gerade unsere eigenen – können durchaus beginnen mit dem Widerspruch, dem Einspruch auf eine vermeintlich allgemein gültige Kathederweisheit.

Wie ist individuelle Bildungsplanung unter Bedingungen einer schulbezogenen Konzeption des Lernens in heterogenen Gruppen zu haben? Ist individuelle Bildungsplanung überhaupt zu haben ohne gleichzeitig den Fokus zu richten auf *Anerkennung durch gesellschaftliche Teilhabe*? Ich möchte Argumente für die Geltung dieser beiden Fragen in 5 Schritten beibringen.

1. Zur Verständigung über den Bildungsbegriff;
2. Individuelle Bildungsplanung als Heterogenitätsproblem;
3. Individuelle Bildungsplanung als inhaltliche Fragestellung;
4. Individuelle Bildungsplanung bezogen auf Unterrichtsplanung und Schulentwicklung;
5. Eigensinn – ein Beispiel aus dem Unterricht. Oder: individuelle Bildungsplanung als ‚Auswilderung‘.

### **1. Verständigung über den Bildungsbegriff**

Was ehemals für den Ausdruck ‚Förderung‘ galt, trifft jetzt ‚Bildung‘. ‚Bildung‘ ist zwischenzeitlich eine Art semantischer Kostgänger, durchgefüttert von zahlreichen Theoriekonstrukten. Alle leiten sie daraus

auch Rechtsansprüche daraus ab. Für ‚Bildung‘ selbst führt diese ungesunde Ernährungsweise zu hohem Blutfett, jedenfalls zu chronischem Übergewicht.

Nicht aus Theorieabstinenz sondern schlicht aus Gründen unserer Verständigung mit kooperierenden Kolleginnen und Kollegen und Schulen, mit außerschulischen Partnern schlage ich *das dem Bildungsplan* zugrunde liegende Verständnis vor mit den drei Bestimmungsmomenten persönliche, praktische und politische Bildung und den damit korrespondierenden Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ich weiß: diese Verkürzung ist in *bildungstheoretischer* Sicht eher leichtfertig wenn nicht gar fahrlässig<sup>iv</sup>, besonders deshalb weil einem solchen Verständnis von Bildung letztlich ein *kognitiv* ausgelegter Handlungsbegriff zugrunde liegt, der die Frage nach dem Zusammenhang von kognitiven Vermögen, leiblicher Disposition und Situation nicht stellt. Trotz dieser theoretischen Schiefelage schlage ich aus praktischen Gründen vor, die Mainstream-Lesart von Bildung zu nutzen, um die Frage individueller Bildungsplanung allgemein, also jenseits von Schularten miteinander zu thematisieren.

## 2. Ob und wie kann es gelingen, durch Bildungsangebote individuelle Lernprozesse in heterogenen Gruppen zu initiieren?<sup>v</sup>

Zur Vorbereitung einer Lehrveranstaltung über Didaktik heterogener Gruppen im vergangenen Semester habe ich die vierzig populärsten/wichtigsten/einflussreichsten Vertreter der inklusions- und integrationspädagogischen Serenissima angeschrieben. Ich habe sie alle gebeten, mir ein zugängliches (also veröffentlichtes) und nachvollziehbar dokumentiertes Unterrichtsbeispiel zum individuellen Lernen in heterogenen Gruppen zu nennen. Ich würde dies dringend benötigen um Studierende zu überzeugen bzw. dies mit ihnen zu diskutieren.

Von den 40 Angeschriebenen haben immerhin 29 geantwortet. Ein Unterrichtsbeispiel ist *nicht* dabei. Stattdessen erhielt ich Checklisten, Impulskataloge, den drögen Buchhalter-Sound der Methodeninventare verziert mit allerlei Erbauungsprosa. In *un-*

*terrichtstheoretischer* Hinsicht gleicht das eher einem bizarren Luftgitarrenkonzert<sup>vi</sup>. Dies Ganze hat jedoch eine systematische Rückseite. Das Grundmuster der Rhetorik individueller Bildungsplanung in heterogenen Gruppen wird eröffnet mit einer gegenteilslosen Programmatik der Zielebene, nämlich der bestmöglichen Förderung des einzelnen Schülers. Operativ lässt sich daraus der *individuelle Bedarf* ableiten. Die dafür in Anschlag gebrachten Referenzen sind austauschbar und beliebig: reformpädagogisch, konstruktivistisch, entwicklungspsychologisch, ganzheitlich, gesunder Menschenverstand, neurowissenschaftlich oder schlicht kinderfreundlich. Deren Begründungsrahmen lauten entsprechend: Lebenslage, Zone der nächsten Entwicklung, Akteur seiner Entwicklung, Lernbedarf, Lernschwäche, optimales Zeitfenster usw. Damit auch jedes Kind das passgenaue individuelle Bildungsangebot bekommen kann brauchen die dafür Verantwortlichen auch ein großes Repertoire an Vorschlägen. Das für die verantwortliche Auswahl notwendige *Kontextwissen* hat nur und ausschließlich die *Lehrkraft*, sie wählt als eigentliche Glücksfee aus dem Füllhorn der Möglichkeiten das Passende aus. Dass man sich auf programmatischer Ebene im Hinblick auf praktische Implementierung bedeckt hält ist also kein lässliches Ärgernis sondern zwingend geboten. Die Ironie dabei ist: auftretende Probleme oder ausbleibende Erfolge lassen sich nicht der Programmatik sondern stets der Praxis anlasten - und damit der individuellen Kompetenz der jeweiligen Glücksfee. Diese Selbstimmunisierung gegenwärtiger Handbuchliteratur wird sich fortsetzen solange es zum individuellen Lernen in heterogenen Gruppen keine Unterrichtsforschung gibt. Und zwar eine Unterrichtsforschung die sich nicht nur analytisch bilanzierend<sup>vii</sup> sondern produktiv entwickelnd versteht. Ich halte es deshalb auch für eine fatale Fehleinschätzung, wenn man sich eine Weiterentwicklung dieser Fragestellung allein durch Schulentwicklung verspricht. Im übrigen hat die unterrichtstheoretische Praxisabstinenz dazu geführt, dass sich sehr unterschiedliche eher intuitive und esoteri-

sche Freihandelszonen etabliert haben, in der Sie fast alles kriegen können mit oder gegen die Billigung der Eltern; hier scheint zu gelten ‚auch wenn’s nicht hilft, schadet es keinem‘.

### 3. individuelle Bildungsplanung als inhaltliche Herausforderung

Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Stationenlernen, Lernateliers biegen die didaktische Fragestellung methodisch um. Sie enden nicht allzu selten in einer Hermetik des Privaten. Diese angeblich hochgradig selbstbestimmten Lernformen, ihrer Kultivierung und Nobilitierung in Praktika und am Arsenal der dafür bereit gestellten Handfeuerwaffen, aber auch an ihrer Bürokratisierung durch Protokolle, Lerntagebücher, Portfolios – aus all dem kann man den Eindruck bekommen: so elementar Wichtiges haben wir selbst Kindern gar nicht mehr zu zeigen oder zu erzählen; wir *organisieren, managen und coachen die Angebote*, sind Lernbegleiter<sup>viii</sup>. Mit Formeln wie ‚Das Kind holt sich schon, was es braucht‘ erteilen wir uns selbst Absolution für solche Umtriebe<sup>ix</sup>. Längst haben wir uns von einem Verständnis des Unterrichtens als Lehrkunst<sup>x</sup> verabschiedet und traktieren Kinder und Jugendliche mit Trainingsprogrammen des neuen Heilsbringers Klippert. Häufig genug müssten wir uns doch die Frage gefallen lassen, mit welchen Unverbindlichkeiten wir gemeinsame Lebenszeit verstopfen.<sup>xi</sup>

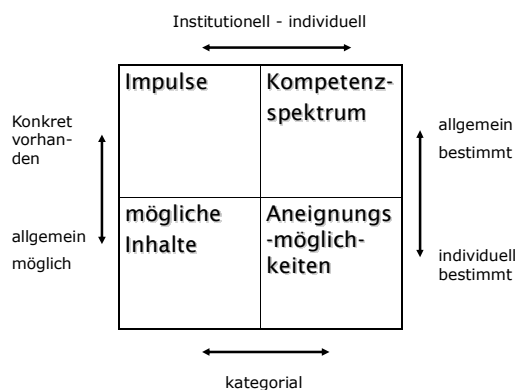
Die Minimalanforderung auf die man sich einigt heißt ‚Anschluss an die Lebenswelt des Kindes‘ oder ‚Lebensweltorientierung‘. Dies macht es allerdings auch notwendig, sich darüber zu verständigen, was mit *Schule* als Lebenswelt gemeint ist<sup>xii</sup>. Denn sie ist nicht nur affirmierende Instanz die in gelingende Praxis (also alltägliche Vollzüge, Besorgungen, Orientierungsleistungen) hineinführen soll. Zugleich verspricht und vermittelt sie nämlich auch so etwas wie humanistischen und ästhetischen Überschuss: Fragen, Inhalte und Gegenstände also, die wir in unseren alltäglichen Vollzügen so nicht praktisch verzwecken können. Die eigentümlichen Herausforderungen und der Genuss von Musik, Kunst, Theater, Spiel und Literatur gehen jedenfalls nicht

auf, erschöpfen sich nicht, sind nicht zwingend hilfreich für und im Alltag. Dort wo es um erste und letzte Fragen geht sind ästhetische Zugänge häufig indiskret. Aber eigentlich wird es erst dort ernst. Was davon kann Schule tatsächlich zugänglich machen im Sinne ihrer ganz eigenen Bildungsangebote, als Kooperationspartner, Türöffner und Anstifter? Und wie kann sie solche Angebote auf Dauer stellen, also dafür sorgen, dass solche Angebote tatsächlich individuelle *Prozesse* ermöglichen?

‚Lebenswelt‘ ist alles andere als kohärent. Sie setzt sich zusammen aus mehr oder weniger zahlreichen Situationen und Feldern zwischen denen häufig genug *Sinnlaken* klaffen, die wir nur mit Sprüngen bewältigen (Giel 1974, 44 und Schütz 1974, 266). Die pädagogische Herausforderung liegt nicht so sehr im Verkitten dieser disparaten Felder unter dem kaum einlösbaren Anspruch von Ganzheit. Sie liegt also nicht nur im Wahrnehmen, im Aushalten und den individuellen Möglichkeiten für je angemessene Teilhabe. Sondern in der Aufmerksamkeit auf solche Sprünge. Der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (2009) schlägt mit den Bildungsbereichen eine Rahmung vor wie individuelle Lebenswelt mit ihren disparaten Situationen *didaktisch übersichtlich* zu formulieren. *Unsere Aufmerksamkeit* (nicht die der Kinder und Jugendlichen!) soll dadurch auf den Zusammenhang relevanter Anforderungen in Situationen und Feldern gerichtet werden.

### 4. Individuelle Bildungsplanung bezogen auf Unterrichtsplanung und Schulentwicklung

Dieser Zusammenhang ist nicht beliebig. Nichts anderes meint Klafki mit dem Ausdruck *kategoriale Bildung*<sup>xiii</sup>. Deshalb ist auch die Auswahl von Inhalten aus diesen Bildungsbereichen individuell zu begründen. Diese Auswahl ergibt sich nicht entwicklungslogisch und sie schreibt auch kein curriculares ‚Abarbeiten‘ vor. Das lässt sich ganz gut am Vierer-Feld zeigen, nach denen alle Themenfelder der Bildungsbereiche des Bildungsplanes ausgelegt sind.



Diese Darstellungsform soll grafisch daran erinnern, dass und in welcher Weise individuelle Bildungsangebote abhängig sind vom jeweiligen Lernort und der kategorialen Bestimmung des Inhaltes durch die Aneignung. Die Veränderung eines dieser Bedingungsfelder zwingt zur Anpassung und Neuausrichtung der anderen Felder. Es soll mit einer solchen Grafik auch deutlich werden, dass ‚Kompetenz‘ ein relationales Konstrukt ist und deshalb keinesfalls allein subjektseitig verrechenbar ist.

### 5. Eigensinn: ‚Zettels Traum‘

Ich möchte Ihnen abschließend an *einem* Beispiel aus dem Unterricht zeigen, was individuelle Bildungsplanung unter Bedingungen von Heterogenität *für mich* bedeutet. Dabei kann leicht der Eindruck entstehen, dass ich diesem Beispiel die gesamte Argumentationslast aufladen will. Bei der Vorbereitung auf diesen Beitrag ist mir aufgefallen: alles was mich didaktisch so interessiert hat dass es sich in einem Text bemerkbar machte waren unterrichtliche Fallrekonstruktionen von geglückten oder gescheiterten ‚Auswilderungen‘. [Das im Vortrag vorgestellte Beispiel ist ein Ausschnitt von ‚Zettels Traum‘ Kleinbach 2005 ist als Download zugänglich: Heilpädagogik online 02/2005: <http://www.heilpaedagogik-online.com/archiv/jg4.php>]

Solche ‚Auswilderungen‘ haben zwei Voraussetzungen: wir dürfen nicht mit leeren Händen dastehen und in einer ‚Schau-mehrmal‘-Mentalität abwarten, was wohl von

Kindern ‚kommt‘. Gleichzeitig gilt es, *unsere* Aufmerksamkeit für solche situativen Projekte von Kindern und Jugendlichen kultivieren.

Den Projektgedanken hat Schule in seiner harten Radikalität nie ertragen, sondern immer weichgespült als zielorientiertes und öffentlichkeitswirksames Vorhaben. Durch seine Unkalkulierbarkeit hat sich das Projekt für planende Pädagogen diskreditiert. Das pädagogisch-therapeutische Denkkollektiv hat sie deshalb als Gespenster weitgehend aus dem Unterrichtsalltag ausgesperrt<sup>xiv</sup>.

Wie gut gelingt uns, solche Auswilderungen – Sie können das auch sonderpädagogisch korrekt ‚individuelle Bildungsprozesse‘ nennen – zu erkennen und zuzulassen? Ist das nicht besser als das Mitspielen im maladaptiven *selfish system*, das doch häufig genug nur Parodien von Erziehung und Bildung hervorbringt? Man sollte nicht meinen, individuelle Bildungsplanung führe zwangsläufig auch zu *Individuierung*<sup>xv</sup>. Im Gegensatz zu dieser ist individuelle Bildungsplanung eine eher triviale Angelegenheit.

Doch die ganze Geschichte ist noch nicht erzählt. Das offene Ende des individuellen Bildungsprozesses hat einen Namen und dieser heißt *Markt*. Für Menschen, die aufgrund einer Behinderung einen besonderen Förder-, Betreuungs- und Unterstützungsbedarf haben stellt sich die Frage *nach dem Ende* individueller Bildungsplanung in oft prekärer Weise und jenseits aller schulischen Aufmerksamkeiten. Man soll sich nicht täuschen lassen durch die Idylle bürgerlicher Wohlanständigkeit und dem Irrglauben, es gäbe eine Pädagogik jenseits von Herrschaft und Abhängigkeit. Niemand wird heute noch ernsthaft annehmen, individuelle Bildungsangebote und die dafür notwendigen Ressourcen ließen sich in zwei voneinander unabhängigen Welten organisieren.

Zugegeben: dies ist eine ziemlich abgekühlte Version von Zuneigung zur individuellen Bildungsplanung. Das habe ich Ihnen auch nicht versprochen. Ich wollte ein paar mögliche Einwände erläutern, nicht mehr. Für mich gibt es eine Art Merkbild für die

Vermittlung *individueller und kooperativer* Bestimmung von Bildungsprozessen innerhalb der Schule und ihrer Planbarkeiten. Es ist ein Bild das vermutlich gar nicht in die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Theorielandschaft passt, nämlich die *Partitur* in der musikalische Ereignisse notiert sind. Eine individuelle Stimme kommt nicht zur Geltung dadurch, dass alle anderen (beides: a und A) stumm bleiben, sondern dass sie sich *ins Verhältnis setzen*, einander er-

gänzen, begleiten, widersprechen, imitieren, variieren, parodieren und gerade und erst in diesen Bezügen und im Verlauf (also in einem Prozess) zu sich kommen<sup>xvi</sup>.]

In einer seiner Erzählung beschreibt Stanislaw Lem wie auf einem futurologischen Kongress Menschen mit dem Stoff *Schmusin* glücklich gedopt werden. Das wünsche ich uns und Ihnen auf gar keinen Fall.

<sup>i</sup> „Die Wissenschaft kann mit Dingen, von denen es in der Welt nur ein Stück gibt, nichts anfangen. Auch Geisteswissenschaften, die es mit der Individualität zu tun haben sollten, haben da ihre Schwierigkeiten, sofern es mit der Singularität ernst wird“ heißt es in Hans Blumenbergs Fragment UNF 788 (cit. Menke 2009,22) In welche Untiefen man damit gerät wird deutlich, wenn diese Frage als pädagogische Aufgabenstellung umformuliert wird: Was muss das Individuum an allgemeinen Beständen erwerben? Das mag soziologisch ertragreich sein, etwa wenn es um Biografisierungsmuster, also Fremd- und Selbststilisierungen und deren Genese geht (z.B. Bourdieus Habitus oder Alheits Unterscheidung von heteronomen und autonomen Mustern). Die leidige Diskussion um Kompetenzinventare oder einen Bildungskanon zeigt wohin das führt (vg. Kleinbach 2005)

<sup>ii</sup> Dies bezieht sich nicht nur auf die Konjunktur privater Bildungsangebote. Auch staatlichen Schulsystemen mit inklusiven Strukturen bleiben davon nicht verschont; ein gut dokumentiertes Beispiel aus Australien stammt von Helena Austin und Lorelei Carpenter (2008) und belegt die These von Graham/Slee (2007), dass der Anspruch auf individuelle Bildungsangebote in inklusiven Settings exklusive Argumentationen geradezu provoziert und produziert.

<sup>iii</sup> Gegenwärtig laufen ja einige solcher Heiligsprechungsverfahren. Deren Aspiranten heißen. *Lebenslanges Lernen, Bildungsmanagement, Lebensweltorientierung, Inklusion, Lernen lernen*. Es erstaunt, dass die sie jeweils fundierende Bewegungsforschung mögliche Einwände gegen ihr Credo allenfalls den (noch) nicht Überzeugten überlässt, anstatt sich um das Geschäft des Selbstvorbehalts als einer originären pädagogischen Aufgabe zu kümmern. Ein Indiz für solche Selbstimmunisierung ist die fast ausschließliche Referenz auf eigene Denkkollektive und Zitierkartelle. Dabei darf man sicher sein: die Kritik kommt ohnehin vom Andersgläubigen und – was der eigentliche Gewinn ist: - man braucht sie noch nicht einmal zu Kenntnis nehmen. Zum Okkultismus von *selfishness* durch ‚eingebettete‘ Experten vgl. Sloterdijk 2009, 681.

<sup>iv</sup> Vgl. Stinkes 2004. Ein schwer wiegender Einwand dagegen ist wohl auch, dass ein solcher Handlungs-

begriff - wenn man ihn sonderpädagogisch buchstabiert - auch nur disziplinintern bleibt und deshalb sonderpädagogisch verstanden wird. Im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (2009) wird versucht dieser systematischen Schwierigkeit durch Einführung und Verwendung von *Aneignungsmöglichkeiten* zu entgehen.

<sup>v</sup> Vgl. dazu das KMK-Forschungsprojekt an der Technischen Universität Dortmund unter Leitung von Andreas Helmke *Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Verbesserung der Diagnosefähigkeit als Voraussetzung für den Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung*; <http://www.ifs-dortmund.de/1144.html> (entn. 20.09.2009)

<sup>vi</sup> Einzig selbstkritisch hierzu Simone Seitz und Hans Wocken. Dieser formuliert in seinem Vortrag auf der Inklusionsforschertagung Frankfurt am 01.03.2009: „Zu den unerledigten und sträflich vernachlässigten Aufgaben gehört auch die Unterrichtsentwicklung....“. Simone Seitz sieht nach ihrer Situationsanalyse zur Didaktik des Lernens in heterogenen Gruppen Widersprüche zwischen der Leitidee Inklusion und der Tatsache, dass didaktische Fragen nicht weiter bearbeitet werden

eigenen Praxis: „So finden sich im *index for inclusion*, einem Qualitätssicherungs- und Planungsinstrument zur inklusiven Schulentwicklung (vgl. BOOTH/ AINSCOW 2002; BOBAN/ HINZ 2003), kaum konkrete Aussagen zur Didaktik, obgleich Unterrichtsentwicklung als Kern pädagogischer Schulentwicklung angesehen werden kann (vgl. KOCH-PRIEWE 2000). Zudem fällt auf, dass in den meisten didaktischen Vorschlägen von Seiten der Integrations-/ Inklusionsforschung mit zunehmender Praxisnähe die Ansprüche inklusiven Unterrichts sukzessive aufgegeben werden, etwa indem Kinder mit erheblichen Lernbeeinträchtigungen in den konkreten Unterrichtsvorschlägen unberücksichtigt bleiben. Die (...) Didaktik hingegen ist auf der Unterrichtsplanungs- und -durchführungsebene letztlich wenig konkret.“ (SEITZ 2006).

<sup>vii</sup> Empirischer Bildungsforschung, die zum vorherrschenden Typus erziehungswissenschaftlicher Forschung zu werden droht, fokussiert gegenwärtig ausschließlich konzeptionelle Mängel. Die einzig mir bekannte und sehr lesenswerte Arbeit ist von Anke

Langner (LANGNER 2009). Gestützt auf Videoanalysen legt Langner darin mikrosoziologische Rekonstruktionen zum Behindertwerden im Unterricht der Schule für Geistigbehinderte vor.

<sup>viii</sup> „In Kleingruppen von 12-14 fest zugeordneten Lernpartnerinnen und Lernpartnern erfolgt das persönliche und fachliche Coaching“ aus einer Stellenausschreibung der Freien Anne-Sophie-Schule Künzelsau in Kultus und Unterricht - Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg Nr. 19/2009 vom 02.11.2009, S. 26.

<sup>ix</sup> Dazu fügt sich übrigens auch die Konjunktur des Resilienzkonstrukts in der sonderpädagogischen Theoriebildung das sich wunderbar als Entlastungsmoment professioneller Ohnmacht instrumentieren lässt.

<sup>x</sup> Ein überaus ambitioniertes Projekt dazu entwickelt sich gegenwärtig an der Universität Marburg und der Berner Lehrkunstwerkstatt im Kreis der Pädagogen Wolfgang Klafki und Hans Christoph Berg (Berg 1993, 1999, 2009, Klafki 1998 sowie [http://www.sowi-online.de/journal/2004-1/lehrkunst\\_berg.htm](http://www.sowi-online.de/journal/2004-1/lehrkunst_berg.htm)) sowie der amerikanischen Pädagogin Jean Lave (2000) mit dem Konzept des partizipativen Lernens durch Apprenticeship bei dem die Kinder (zunächst) periphere Teilhaber an den Aktivitäten des Masters sind. Dieses Konzept wird von Lave für den frühen Mathematikunterricht in der Schule fruchtbar gemacht. Für Klaus Holzkamp ergibt sich daraus, dass es nicht nur auf Projektunterricht anwendbar ist, sondern eine neue Unterrichtskultur beschreibt – oder eine alte, aus der Handwerkertradition kommende wieder aufnimmt (vgl. Holzkamp 1991, 16)

<sup>xi</sup> Es ist erstaunlich, wie schnell und unkritisch sich ganze Bildungsregionen der ‚Bertelsmannisierung‘ anvertrauen und entmündigen. Die Trainingsprogramme von Klippert mit ihrem Verständnis von Methode werden dabei stilisiert zu multifunktionalen Werkzeugen

<sup>xii</sup> Für den Bildungsbereich Mathematik heißt dies beispielsweise, man muss von der gängigen Vorstellung Abschied nehmen, Schulmathematik bereite zuvörderst auf eine alltägliche Lebenspraxis außerhalb der Schule vor, während der Unterricht selbst eine quasi kontextfreie Situation mit einer derartigen Vorbereitungsfunktion sei (Schule als „privileged noncontext“ Lave 2000, 18). Lave zeigt dass und warum Schule eine solche Vorbereitungsfunktion ohnehin kaum erfüllt. Vielmehr sei die Schule, also auch die Schulmathematik, selbst als ein konkreter, kontextgebundener Bestandteil der Lebenspraxis der Schüler zu verstehen. Das, worum es eigentlich geht, findet also nicht irgendwo *draußen* statt, sondern muss im Schulunterricht selbst tatsächlich passieren: Deshalb muss Mathematikunterricht so organisiert werden, dass nicht »problems of performance« (also bloße Bewältigungsprobleme) sondern mathematische Probleme selbst dominant werden.

<sup>xiii</sup> Denn Kompetenz hat nicht zufällig die Doppelbedeutung von Können *und* Zulassen. Dabei geht es um soziale Praktiken und damit auch um Fragen der Macht. Welche Verhältnisse bestehen *zwischen* den Verhaltensweisen der Beteiligten? Hentigs Verständnis ist m.E. zu erweitern um das *Zusammenspiel von Ressourcen*, mit denen es jemand in einer Situation zu tun hat. Pädagogisch wird dies die Frage, ob und wie Kindern und Jugendlichen mit Behinderung der Schulalltag taugt. Bereits über die Zulässigkeit dieser Frage lässt sich an Schulen nicht immer verhandeln, denn wer den Schulalltag auf Kompetenztauglichkeit hin befragt, der riskiert auch möglicherweise notwendige Änderungen. Die derzeit in Studium und Ausbildung traktierte Förderdiagnostik muss sich deshalb konsequenterweise erweitern zu einer *dual diagnosis*.

<sup>xiv</sup> Das gilt übrigens auch für seinen nahen Verwandten, den *gemeinsamen Gegenstand*. Den hat man allerdings nie richtig kapiert, weil Feuser selbst mit konkreten Praxisbeispielen eher zögerlich war. Welche Möglichkeiten sich ergeben zeigen sehr überzeugend Beckmann, Hoffmann, Zimpel in dem von ihnen dargestellten Gerichtsprojekt, in dem Recht und Gerechtigkeit als Gegenstand gemeinsamen Lernens erscheinen (2003).

<sup>xv</sup> Unterrichtsbeobachtung und –reflexion sollte deshalb die Aufmerksamkeit auf spezifische Widerständigkeiten richten, diese dabei jedoch nicht vorschnell als „Lernschwierigkeiten“ bilanzieren. Es gibt auch so etwas wie ‚widerständige Bildung‘, die nicht etwa am begrenzten Horizont der bisher erworbenen Erfahrung scheitert.

des Menschen. Diese Aneignungsweisen der Welt sind einerseits erforderlich, um Wahrnehmungsinhalte zu strukturieren und zu gestalten. Andererseits schränken sie, einmal vollzogen, die Erweiterung des ästhetisch-geistigen Horizonts ein: Sie bilden Widerstände gegen Bildung

<sup>xvi</sup> Weil dieses Sich-ins-Verhältnis-Setzen konstitutionslogisch nur relational zu haben ist (vgl. Stinkes 2002), ist konsequenterweise auch ‚Kompetenz‘ stets doppelt ausgelegt, als Können und Zulassen. Auch auf der (scheinbar) individuellen Ebene bleiben Können, Fertigkeiten und Wissensbestände von aktionalen, situativen Zuständigkeiten, Berechtigungen und Erwartungen gerahmt (vgl. Ricoeur 2006, 251).



**Literatur:**

- Austin, Helena; Carpenter, Lorelei (2008):  
How to be recognized enough to be included.  
International Journal of Inclusive Education;  
Vol 12 No. 1 January 2008, 35-48.
- Beckmann, Wiebke; Hoffmann, Thomas und  
Zimpel, Andre Frank:  
Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: In-  
stitut für Behindertenpädagogik  
(Hg) Bewährtes sichern- Neues Wagen – Zu-  
kunft gestalten, Hamburg: Feldhaus Hambur-  
ger Buchwerkstatt 2003, 107-137.
- Berg, Hans Christoph (2003):  
Bildung und Lehrkunst in der Unterrichts-  
entwicklung : zur didaktischen Dimension  
von Schulentwicklung. München:  
Oldenbourg/Prögel 2003.
- Berg, Hans Christoph; Aeschlimann, Ulrich  
(2009):  
Die 'Werkdimension im Bildungsprozess :  
das Konzept der Lehrkunstdidaktik. Bern :  
hep 2009.
- Berg, Hans Christoph, Schulze, Theodor (1993):  
Lehrkunst und Schulvielfalt Neuwied und  
Berlin: Krißtel/Luchterhand 1993.
- Berg, Hans Christoph; Klafki, Wolfgang;  
Schulze, Theodor, Hg. (1999):  
Lehrkunstwerkstatt III. Neuwied und Berlin,  
Krißtel/Luchterhand 1999
- Giel, Klaus (1974):  
Perspektiven des Sachunterrichts. In: Klaus  
Giel, Gotthilf G. Hiller und Hermann Krämer  
(Hg) Stücke zu einem mehrperspektivischen  
Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1, Stutt-  
gart: Klett 1997, 34-66.
- Graham, Linda; Slee, Roger (2008):  
An Illusory Interiority: Interrogating the dis-  
course/s of inclusion. Educational Philosophy  
and Theory Vol. 40, No. 2, 2008. Blackwell  
Publishing Oxford: doi 10.1111/j.1469-  
5812.2007.00331.x.
- Klafki, Wolfgang (1998):  
Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur:  
In: Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor  
(Hg) Lehrkunstwerkstatt II Berner Lehrstü-  
cke. Neuwied und Berlin: Krißtel 1998; 13-  
35.
- Klaus Holzkamp, Klaus (1991):  
Lehren als Lernbehinderung? Forum Kritis-  
che Psychologie 27 (1991): Argument Ver-  
lag, Seite 5-22.
- Kleinbach, Karlheinz (2005):  
Aspekte von Kompetenzentwicklung. In:  
Sonderpädagogik 35 (2005)3, 166-177.
- Lave, Jean (2000):  
Cognition in practice. Mind mathematics and  
culture in everyday life, Cambridge: Univer-  
sity Press 2000 (reprint, zuerst 1988).
- Menke, Bettina (2009):  
Sumpf und Mauer. Versuche zu einer Philo-  
sophie der Unbestimmtheit. In:  
Metaphorologie. Zur Praxis und Theorie hg.  
Anselm Haverkamp und Dirk Mende, Frank-  
furt: Suhrkamp 2009.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Ba-  
den-Württemberg:  
Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte,  
Stuttgart 2009.
- Ricoeur, Paul (2006):  
Wege der Anerkennung, dt. Frankfurt: Suhr-  
kamp 2006
- Schütz, Alfred (1974):  
Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt : eine  
Einleitung in die verstehende Soziologie  
Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1974.
- Seitz, Simone (2006):  
Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem  
'Kern der Sache'. In: Zeitschrift für Inklusion  
Nr. 1 (2006)  
[http://www.inklusion-on-  
line.net/index.php?menuid=3&reporeid=16;](http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=3&reporeid=16;)  
(entn. 21.01.09).
- Sloterdijk, Peter (2009):  
Du mußt dein Leben ändern, Frankfurt:  
Suhrkamp 2009.
- Stinkes, Ursula (2002):  
Zur schwierigen Frage nach der Anerken-  
nung – Fürsorge oder Solidarität für Men-  
schen mit Behinderung? In: Greving, Hein-  
rich; Gröschke, Dieter (Hrsg.): Das Sisyphos-  
Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesell-  
schaftskritische Dimensionen der Heilpäda-  
gogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius  
Klinkhardt, S. 203-220.
- Stinkes, Ursula (2004):  
Responsive Leiblichkeit. In: Kannevischer,  
S., Wagner, M., Winkler, Ch., Dworschak,  
W. u.a. (2004): Verhalten als subjektiv-sinn-  
hafte Ausdrucksform. Bad Heilbrunn, 78-89

**Kontakt:**

Dr. Karlheinz Kleinbach  
Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen  
[kleinbach@ph-ludwigsburg.de](mailto:kleinbach@ph-ludwigsburg.de)