

# Pädagogische Rundschau

# 2

März/April 2017

71. Jahrgang / 2017



# PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Begründet von Joseph Antz und Bernhard Bergmann

Herausgegeben von:

*Volker Bank · Renate Hinz · Eckard König · Rudolf Lassahn · Andreas Nießeler  
Birgit Ofenbach · Barbara Schneider-Taylor · Takahiro Tashiro*

---

Schriftleiter: Prof. Dr. Rudolf Lassahn und Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach  
Universität Koblenz-Landau, Fortstr. 7, 76829 Landau  
[PR@uni-landau.de](mailto:PR@uni-landau.de), [www.uni-koblenz-landau.de/paed-rundschau/](http://www.uni-koblenz-landau.de/paed-rundschau/)

---

Die Pädagogische Rundschau ist eine der führenden pädagogischen Fachzeitschriften in deutscher Sprache und mit internationaler Verbreitung. Sie ist ein unabhängiges Wissenschaftsorgan, an keinen Verband, keine Stiftung oder Institution gebunden, sie wird von keiner Seite subventioniert und ihr obliegen folglich keine Interessenvertretungen. Die Pädagogische Rundschau repräsentiert mit Forschungsbeiträgen, Berichten und Diskussionen disziplin- und methodenübergreifend den aktuellen Stand der Pädagogik und fördert Wissenschaftstransfer und Wissensaustausch. Sie informiert über pädagogische Publizistik und wissenschaftliche Neuerscheinungen und bietet Erziehungswissenschaftlern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs Möglichkeiten zur Publikation von Forschungsergebnissen. Die Inhaltsverzeichnisse der jeweiligen Hefte sind online verfügbar. Einzelne Aufsätze sind über den Dokumentenserver peDOCS zugänglich. Die Zeitschrift wird regelmäßig im ‚Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem SOLIS‘ des Informationszentrums Sozialwissenschaften ausgewertet.

In der Pädagogischen Rundschau werden nur Originalbeiträge veröffentlicht, die nicht gleichzeitig an anderer Stelle zur Publikation angeboten sind. Manuskripte sind in druckfertiger Form per E-Mail an obige Adresse einzusenden. Der technische Standard ist der Homepage unter ‚Autorenhinweise‘ zu entnehmen. Autoren tragen für ihr Manuskript die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht.

Sonderdrucke: Jeder Beiträger enthält kostenlos 25 Sonderdrucke seines Beitrags. Honorare werden nicht gezahlt.

Buchexemplare sind an die Redaktion zu schicken, die Auswahl der zu rezensierenden Werke behält sich die Redaktion vor. Eine Rücksendung von Rezensionsexemplaren erfolgt nicht.

Werbeanzeigen und Beilagen durch den Verlag.

Die Pädagogische Rundschau erscheint zweimonatlich. Bezugspreise: Einzelheft 19,95 € (Print) / 22,20 € (E-Book), Jahresabonnement 94,95 € (Print) / 105,60 € (E-Book - Einzelkunden) / 211,20 € (E-Book - Institutionen), ermäßigtes Abonnement für Studierende 49,- € (Print), jeweils zuzüglich Porto. Abbestellungen bis 30. Juni oder 31. Dezember zum Ende des nachfolgenden Halbjahres.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt, Übersetzung, Nachdruck, Vervielfältigung bleiben vorbehalten.

---

Anschriften der Herausgeber

Prof. Dr. Volker Bank, Institut für Pädagogik, Reichenhainer Str.41, 09126 Chemnitz

Prof. Dr. Renate Hinz, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,  
Emil-Figge-Str.50, 44227 Dortmund

Prof. Dr. Eckard König, Universität Paderborn, Neuhäuser Str.108, 33102 Paderborn

Prof. Dr. Rudolf Lassahn, Fortstr.7, 76829 Landau

Prof. Dr. Andreas Nießeler, Institut für Pädagogik, Wittelsbacherplatz1, 97074 Würzburg

Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,  
August-Croissant-Str.5, 76829 Landau

Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien

Prof. Dr. Takahiro Tashiro, Mito-City, Kawawada 1-2462-6, 311-4152 Japan

---

ISSN 0030-9273

ISSN-Internet 2365-8142

Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Postfach 940225,  
60460 Frankfurt, Telefon ~~069 / 780705-0~~, Telefax ~~069 / 78070550~~,

Homepage <http://www.peterlang.com>

# PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

## ANSCHRIFTEN DER MITARBEITER

Dr. Günter Becker  
Universität Koblenz-Landau  
Bürgerstr.23  
76829 Landau

Dr. Matthias Erhardt  
Lehrstuhl für Schulpädagogik  
Wittelsbacherplatz 1  
97074 Würzburg

Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder  
Institut für Bildungswissenschaften  
Universität Basel  
Riehenstr.154  
CH-4058 Basel

Prof. Dr. Ulrich Heimlich  
Department für Pädagogik und Rehabilitation  
Leopoldstr.13  
80802 München

Prof. Dr. Wolfgang Hinrichs  
Hölderlinstr.2  
57076 Siegen

Dr. Michael Knoll  
Hebelstr.5a  
78464 Konstanz

PD Dr. Siegfried Uhl  
Hessische Lehrkräfteakademie  
Stuttgarter Str.18-24  
60329 Frankfurt

Prof. Dr. Jürgen Wiechmann  
Universität Koblenz-Landau  
Bürgerstr.23  
76829 Landau

## INHALT

### BEITRÄGE UND BERICHTE

*Hans-Ulrich Grunder:*  
Bildung – Schultheorie: ein Versuch 125

*Jürgen Wiechmann / Günter Becker:*  
Das Spektrum schulpädagogischer  
Handlungsformen zur Förderung der  
überfachlichen Bildungsziele – eine  
empirische Erkundung 137

*Siegfried Uhl:*  
Die Ganztagschule und ihre  
Auswirkungen auf die Lehrerbildung 155

*Ulrich Heimlich:*  
Inklusive Momente im  
Bildungsprozess 171

*Matthias Erhardt:*  
Das Gymnasium und die  
Inklusionsidee 187

### BUCHBESPRECHUNGEN

*Wolfgang Hinrichs:*  
Greif, Stefan / Heinz, Marion /  
Clairmont, Heinrich (Hrsg.):  
Herder Handbuch 197

*Michael Knoll:*  
Brachmann, Jens: Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal  
Oelkers, Jürgen: Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere“ des  
Gerold Becker 204

*Hans-Ulrich Grunder:*  
Achs, Oskar: Zwischen Gestern und Morgen. Carl und Aline Furtmüllers Kampf um die Schulreform 210

## SELBSTANZEIGE

*Claudia Schmidt:*  
Ressource Bildung – ein didaktisches Konzept für Entscheidungen unter Nachhaltigkeit 213

AUTORENSPIEGEL 215

RUNDSCHAU 217

NEUERSCHEINUNGEN 228

10.3726/PR2017-2\_171

Ulrich Heimlich

## Inklusive Momente im Bildungsprozess

„Ich habe keine Lehre,  
aber ich führe ein Gespräch.“<sup>1</sup>  
(Martin Buber)

### Vorbemerkung

Durch die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung hat sich Deutschland völkerrechtlich verbindlich zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen verpflichtet (Art. 24). Inklusion als neues bildungspolitisches Leitbild weist dabei deutlich über die bisherigen Bemühungen um mehr Integration von Menschen mit Behinderung hinaus. Während in der Vergangenheit bisher separiert geförderte und unterrichtete Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung (Phase der Separation) wieder in einer Bildungseinrichtung zusammengeführt wurden (Phase der Integration), so enthält Inklusion nun den Anspruch von vornherein auf jegliche Form der Aussonderung zu verzichten und alle Kinder und Jugendliche in allen Bildungseinrichtungen willkommen zu heißen. Seit 2009 findet vor diesem bildungspolitischen Hintergrund in zahlreichen Bildungseinrichtungen vom Elementar- über den Primar- und Sekundarbereich bis hin zur Erwachsenenbildung ein Umgestaltungsprozess statt. Dabei wird stillschweigend vorausgesetzt, dass

bekannt sei, was unter inklusiver Bildung verstanden werden soll. Der aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurs thematisiert zwar zahlreiche praktische Probleme inklusiver Bildung in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Eine grundlegende Klärung des inklusiven Bildungskonzeptes bleibt dabei jedoch noch offen. Die Aufgabenstellung sollte inzwischen jedoch deutlich geworden sein. Es geht um nichts mehr und nichts weniger als die Entwicklung eines neuen Bildungskonzeptes, das Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung von vornherein mitdenkt.

Dieses neue Bildungsverständnis soll im Folgenden im Dialog mit dem Werk von Friedrich Copei (1902-1945) und seinen Überlegungen zum „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“ entwickelt werden. Es wird zukünftig darum gehen, inklusive Momente im Bildungsprozess zu ermöglichen. Von daher ist zu klären, welches Bildungspotenzial inklusive Momente enthalten und was einen inklusiven Moment im Einzelnen auszeichnet. Zunächst wird dazu im Rückblick auf Leben und Werk Friedrich Copeis das von ihm entwickelte Bildungskonzept näher betrachtet (1.0). Sodann soll aufbauend auf dem aktuellen

Diskurs zur Bildung zusammengefasst werden, was Bildung als Prozess in einem modernen Verständnis ausmacht (2.0). Schließlich kann auf dieser Grundlage versucht werden zu klären, welche Rolle inklusive Momente im Bildungsprozess als Kern einer inklusiven Bildungskonzeption spielen können (3.0). Abschließend sollen erste Konsequenzen für Unterricht und Schulentwicklung abgeleitet werden.<sup>2</sup>

## 1. Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess nach Friedrich Copei (1902-1945)

Die Dissertation von Friedrich Copei (1902-1945) mit dem Titel „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ zählt zu den Werken der erziehungswissenschaftlichen Literatur mit einer langen Rezeptionsgeschichte. Im Juli 1929 ist das Promotionsverfahren an der Universität Berlin bei Eduard Spranger (1882-1963) abgeschlossen. Die Dissertation erscheint im Jahre 1930 bei Quelle & Meyer in Leipzig und wird trotz vieler positiver Reaktionen (u. a. auch von Georg Kerschensteiner) kein großer Verkaufserfolg. Versuche, die Arbeit an seinem Dissertationsthema fortzusetzen und mit Hinweisen zur praktischen Umsetzung zu ergänzen, bleiben unvollendet. Der „fruchtbare Moment“ hat sich allerdings zu einer klassischen Redewendung entwickelt, obwohl das bekannte „Milchbüchsenbeispiel“ bei genauerem Hinsehen auch heute noch gängige Konzeptionen eines überwiegend darbietenden, informierenden und auf die Lehrperson zentrierten Unterrichts in Frage stellen müsste. Insofern steht die Rede vom „fruchtbaren Moment“ gegenwärtig in der Gefahr, zu einer Leerformel zu geraten. Deshalb ist es auch für den aktuellen Bildungsdiskurs hilfreich, an die Grundlagen dieses Konzepts zu erinnern. Auch

wenn die pädagogischen Konsequenzen aus seinen Überlegungen nur einen geringen Teil seiner Schrift ausmachen, so entwickelt Copei hier doch letztlich eine Bildungskonzeption.

Besonders bekannt geworden und bis heute in der didaktischen Literatur zitiert<sup>3</sup> ist das „Milchbüchsenbeispiel“ von Copei.

*Das Milchbüchsenbeispiel als fruchtbarer Moment (vgl. Copei 1969, S. 103ff.):*

*Bei einer Schulwanderung will ein Junge aus einer damals noch neuen und nicht sehr verbreiteten Konservendose Kondensmilch trinken. Als er sich der Aufmerksamkeit der anderen Schülerinnen und Schüler sicher ist, bohrt er ein Loch in den Deckel und will die Milch ausgießen, was aber nicht klappt. Alles Schütteln und Klopfen nützt nichts. Nun stellen die umstehenden Schülerinnen und Schüler Vermutungen an, warum die Milch nicht aus der Dose läuft und machen Vorschläge, wie man es anstellen könnte, an die Milch zu gelangen. Der Lehrer verrät die Lösung des Problems nicht, stellt allenfalls Fragen, um die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken anzuregen. Erst als ein Schüler vorschlägt, ein zweites Loch in den Deckel der Büchse zu bohren, fließt die Milch heraus. Nun werden weitere Vermutungen angestellt, warum die Milch jetzt fließt. Mit Unterstützung des Lehrers erarbeiten die Schülerinnen und Schüler anschließend das Phänomen des Luftdrucks, überprüfen ihre Vermutungen in weiteren Versuchen mit Wasser und übertragen ihre Erkenntnisse auf andere Beispiele wie volle Wasserflaschen usf.*

Was Copei mit diesem Beispiel demonstrieren möchte, ist das sokratische Prinzip der „*Maeutik*“ als Grundlage einer Didaktik. Die Lehrkraft hat demnach im Unterricht lediglich die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern ausgehend von einer

Problemstellung durch Präzisierung von Fragen und Hinweise auf mögliche Erklärungsansätze zur Lösung des Problems zu verhelfen. Wörtlich übersetzt bedeutet „*Maeutik*“ soviel wie „Hebammenkunst“. Sokrates hat diese Kunst, andere Menschen zur eigenen Erkenntnis zu bringen, in seinen Dialogen vielfach demonstriert. Insofern plädiert Copei hier offensichtlich für einen Unterricht, in dem das entdeckende und forschende Lernen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen soll. Karl Odenbach<sup>4</sup> (1962) hat die Nähe dieses Unterrichtskonzepts zum „Gesamtunterricht“ herausgestellt, mit dem Copei sich auch selbst beschäftigt. Laut Copei gehe es im Gesamtunterricht um die Berücksichtigung der „Individuallage“ der Schülerinnen und Schüler und die tätige Auseinandersetzung mit einer Sache. Ausgangspunkt sei dabei stets das „Prinzip der fruchtbaren Problematik“.<sup>5</sup>

Was aber versteht Copei unter einem „fruchtbaren Moment“? Übernommen aus dem „Laokoon“ von Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) bezieht sich Copei zunächst auf „... jene Augenblicke, in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt, uns plötzlich „ein Licht aufgeht.“ In der Psychologie wird dies gemeinhin als „Aha-Erlebnis“ bezeichnet.

Vor dem Hintergrund der sokratischen *Maeutik* untersucht Copei nun solche Momente im intellektuellen und ästhetischen Schaffen sowie im Ethischen und im Religiösen. Er kommt zu dem Schluss, dass hier vor allem ein seelisches Geschehen gemeint ist:

„Der Weg zu einer echten Erkenntnis, die im „fruchtbaren Moment“ aufschießt, führt von der Fragehaltung, die vom Anstoß erwacht, über die Formen analysierenden und kombinierenden Denkens bis an jene Kluft [zwischen suchen und finden, U.H.] und über sie

hinweg zur Lösung. Der Abschluß der Erkenntnis ist ihre Einformung.“<sup>6</sup>

Entscheidend ist dabei die Einsicht, dass der „fruchtbare Moment“ von der Selbsttätigkeit des Lernenden getragen wird und nur in begrenzter Weise methodisch vorgeprägt werden kann. Dies erinnert noch einmal an die „Nichtplanbarkeit“ von Bildungsprozessen<sup>7</sup>, wie sie auch Jakob Muth (1927-1993) in seinen Überlegungen zum „pädagogischen Takt“ herausgearbeitet hat.<sup>8</sup>

Die Erkenntnis, die im „fruchtbaren Moment“ aufscheint, muss jeder selbst hervorbringen. Dies ist aber nur die eine Seite des „Fruchtbarwerdens“, bei dem das „Erfahrungswissen“ im Vordergrund steht. Der Übergang zum „Bildungswissen“ gelingt dann, wenn eine Wirkung für weitere Lernprozesse entsteht, eine „Vorgeformtheit“ für den weiteren Prozess in der Aneignung neuer Lerninhalte. Ausgangspunkt von „fruchtbaren Momenten“ ist die Fragehaltung der Lernenden. Deshalb misst Copei den Fragen der Schülerinnen und Schüler auch eine solche hohe Bedeutung zu – im Gegensatz zu einem Unterricht, in dem „Gegenstände“ vorgestellt bzw. „behandelt“ werden.

Dies führt allerdings zu der weiterführenden Problemstellung, wie denn eine Fragehaltung als Ausgangspunkt für „fruchtbare Momente“ entsteht. Copei sieht hier eine bestimmte Aufmerksamkeit als Grundlage an, wobei er im Unterschied zur gewöhnlichen Aufmerksamkeit eine „echte Aufmerksamkeit“<sup>9</sup> hervorhebt. Damit ist nicht nur eine rezeptive Aufmerksamkeit gemeint, sondern vielmehr eine spontane, eine tätige Aufmerksamkeit. Hier schließt Copei an die Phänomenologie von Edmund Husserl (1859-1938) zur Bedeutung der Aufmerksamkeit im Rahmen des intentionalen Bezugs zwischen Mensch und Welt an. Husserl vergleicht die Aufmerksamkeit mit einem „hellen

Lichtkegel“, der das positiv hervorhebt, zu dem die Person Stellung nimmt.<sup>10</sup> Auch die Erziehlehre „Levana“ von Jean Paul greift Copei auf und knüpft an dessen Überlegungen zum Zusammenhang von Aufmerksamkeit und „Vorbildungskraft“ an. Die „ihres Gegenstandes wartende Aufmerksamkeit“ gilt es nach Jean Paul zu erschließen, und er wendet damit seine Überlegungen zur Aufmerksamkeit ins Pädagogische:

„Jene leidende [Aufmerksamkeit – U.H.], wovor die Welt nur spurlos vorüberstreicht, steigert ihr zur tätigen [Aufmerksamkeit – U.H.] durch die Heraushebung eines Gegenstandes, indem ihr ihn zum Rätsel und dadurch reizend macht.“<sup>11</sup>

Auch bei Jean Paul entsteht eine solche tätige Aufmerksamkeit durch das Schaffen der Kinder, also die handelnde, selbsttätige Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Aufmerksamkeit hat so nach Copei letztlich die Funktion einer „Vergegenständlichung“. Sie kommt dem Interesse nahe, wobei in der Bedeutung von ‚Inter-esse‘ bereits das ‚Zwischensein‘ zwischen Person und Sache enthalten ist, die im „fruchtbaren Moment“ miteinander verschmelzen. Um aus einer „dunklen Intention zu klarer Erkenntnis“ zu gelangen, sind allerdings Methoden des Zergliederns, zusammenfassenden Ordnen und Kombinierens erforderlich.<sup>12</sup> Diese münden in die sprachliche Fassung, die erst das Chaos möglicher Erklärungen in eine Ordnung bringt. Damit knüpft er erneut bei Jean Paul an, der die Bedeutung der Sprache für den „geistigen Bildungstrieb“ ebenfalls betont. Erst im Gespräch entsteht die „allmähliche Verfertigung der Gedanken“ (1878), wie schon Heinrich von Kleist (1777-1811) in seiner Würdigung des ‚lauten Denkens‘ hervorgehoben hat.

Copei entwickelt den Bildungsprozess also aus dem „fruchtbaren Moment“ heraus

und stellt ihn als ein personales Geschehen des Sich-Bildens im Sinne einer selbst zu findenden Problemlösung dar. Damit betont Copei besonders die personale Dimension des Bildungsgeschehens, die zwar auch im Gespräch zwischen Lehrperson sowie Schülerinnen und Schülern erschlossen wird, letztlich aber subjektives Geschehen und damit im Wesentlichen methodischem Einwirken unverfügbar – d. h. nicht planbar – bleibt. Auch Wolfgang Klafki zeigt in seinen Studien zur kategorialen Bildung die Bedeutung Copeis für eine Theorie des Elementaren in der Bildung auf und sieht im „fruchtbaren Moment“ gar den „Kern des Bildungserlebnisses“.<sup>13</sup> Aus heutiger Sicht stellt sich allerdings die Frage, inwiefern eine solche Bildungskonzeption bezogen auf die aktuellen Herausforderungen in einem modernen Bildungssystem noch trägt.

## 2. Bildung als Prozess

Noch Ende der 1960er Jahre schlägt Hartmut von Hentig vor, einstweilen auf den Bildungsbegriff im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ganz zu verzichten.<sup>14</sup> Mittlerweile hat der Begriff eine Renaissance erfahren, in der auch sein Alleinstellungsmerkmal im internationalen Vergleich wieder bewusst wird, da er sich nicht in andere Sprachen übersetzen lässt und etwa durch den englischen Begriff „*education*“ nur unzureichend wiedergegeben wird. Im Jahre 1996 fasst Hartmut von Hentig seine Bildungskonzeption in einem Essay erneut zusammen und feiert die „Rückkehr“ des Bildungsbegriffes nunmehr als Fortschritt. Offenbar ist es an der Zeit, erneut auf die Bedeutung von Bildung im Unterschied zu Wissen und Ausbildung hinzuweisen.<sup>15</sup> War noch Theodor Adorno (1903-1969) besorgt über eine um sich greifende „Halbbildung“ im Sinne des Halbverstandenen, des Halberfahrenen und des Ressentiments<sup>16</sup>, so

geht Konrad Liessmann einen Schritt weiter und spricht von „Unbildung“ als „... Abwesenheit jeder normativen Idee von Bildung“ und „... Verzicht darauf, überhaupt verstehen zu wollen ...“<sup>17</sup> Bildung ist offenbar auch nicht das alles, was man wissen muss. In der modernen Informationsgesellschaft erscheint es unmöglich, die Grenze ziehen zu können, zu dem, was man nicht wissen muss.

Aber was ist Bildung? Heiner Hastedt (2012) liefert mit seiner Textanthologie zu dieser Frage eine Möglichkeit, die klassischen und modernen Bildungstheorien noch einmal Revue passieren zu lassen. Von besonderem Interesse ist bei diesem historischen Rückblick schon allein die Geschichte des Begriffs „Bildung“, wie sie der Historiker Reinhart Koselleck (1923-2006) zusammenfassend dargestellt hat. Dabei wird deutlich, dass ein theologisches zunächst von einem aufgeklärten und später von einem selbstreflexiven Verständnis von Bildung abgelöst worden ist. Der Aufruf zum Gebrauch des eigenen Verstandes von Immanuel Kant (1724-1804) in seiner Schrift „Was ist Aufklärung?“<sup>18</sup> stellt nach wie vor die entscheidende Wende hin zu einem Bildungsverständnis dar, das alle mit einbezieht. Im Rückblick enthält der deutsche Bildungsbegriff, wie er um die Jahrhundertwende zum 19. Jahrhundert entsteht, zwei grundlegende Bedeutungen. Auf der einen Seite ist Bildung stets *Selbstbildung des Einzelnen* und insofern an dem Ziel der Selbstbestimmung ausgerichtet. Schon der Begriff „Individuum“ bezieht sich in seinem lateinischen Wortursprung auf das Unteilbare, den Menschen also in seiner Ganzheit. „Individualpädagogik“ wäre also eine Pädagogik des ganzen Menschen, individuelles Lernen ein Lernen in all seiner sinnlichen Mannigfaltigkeit. Als Zielsetzung erscheint hier die harmonische Entwicklung der eigenen Person mit all ihren Gaben und Potenzialen. Und das geht weit über die „Innerlichkeit“ hinaus, die am

deutschen Bildungsverständnis so häufig kritisiert worden ist.

Auf der anderen Seite ist jedoch die *Hinwendung zur Welt* erforderlich im Sinne von kulturellen und gesellschaftlichen Erregenschaften als dem Gegenstand, auf das sich alles Bemühen um Selbstbildung bezieht. Schon im klassischen Bildungsverständnis eines Wilhelm von Humboldt (1767-1835) erfolgt dieser Übergang zur Kultur. Der Mensch als soziales Wesen bleibt in seiner Lebensführung auf gewisse Formen der „Geselligkeit“ angewiesen, durch die erst die Selbstbildung möglich wird. Dazu bedient er sich Formen der Kommunikation, die im 19. Jahrhundert zumindest in bürgerlichen Kreisen auch mit dem Briefeschreiben verbunden sind, aber ebenso mit regelmäßigen Zusammenkünften und heute wohl um digitale Formen des Informationsaustausches erweitert werden.

Der personale und der soziale Aspekt sind demnach schon im klassischen Bildungsbegriff aufeinander verwiesen. Auch Selbstbildung wird nur im Kontakt zu anderen und im Austausch mit anderen erreichbar. Bildung kann damit auch nicht zu einem Ende kommen, der gebildete Mensch ist nicht der fertige Mensch, sondern vielmehr der Mensch, der in der Lage ist, sich selbstständig weiter zu bilden. Bildung wird so zu einem Prozess und enthält zugleich eine lebenslaufbegleitende Funktion. Auch die Menschwerdung des Menschen ist nicht abgeschlossen. Sie steht immer wieder vor neuen Herausforderungen. Zugleich zeigt Wolfgang Klafki in seinen „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (2007) die Begrenztheit des klassischen Bildungsbegriffs auf. Diese sieht er besonders in der weitgehenden Ausblendung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und einer unterbliebenen Gesellschaftskritik, was letztlich dazu geführt habe, dass Bildung zu einem bürgerlichen Privileg geriet. Ausgehend von epochaltypischen Schlüsselproblemen

postuliert Klafki demgegenüber ein neues Verständnis von Allgemeinbildung in unserer Zeit als Bildung für alle, in der es um die Entwicklung von „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ gehe. Das Kanonproblem der Bildung löst Klafki bekanntlich mit dem Hinweis auf zentrale Probleme der Gegenwart und Zukunft, wie die Probleme des Friedens, der Umwelt, der sozialen Ungleichheit und der neuen Medien sowie der zwischenmenschlichen Beziehungen, mit denen sich die nachwachsende Generation nicht nur auseinandersetzen sollte, sondern für die sie auch Mitverantwortung übernehmen und an deren Bewältigung sie sich aktiv beteiligen sollte.<sup>19</sup> Damit wird bereits die Mehrperspektivität moderner Bildungskonzeptionen aufgezeigt.

Zu diesem Schluss kommt auch der „Aktionsrat Bildung“, ein Zusammenschluss namhafter Fachleute aus der Erziehungs- und Bildungswissenschaft bezogen auf alle Bildungsphasen im Auftrag der „Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (vbw)“, in seinem Gutachten zur Bildung. Nach einem Durchgang durch die historischen Bildungskonzeptionen wird deutlich herausgestellt, dass Bildung weit über Fachwissen hinausgeht. Im Ergebnis favorisiert der „Aktionsrat Bildung“ ein multidimensionales Bildungskonzept, das sowohl Wissen als auch Kompetenz und Persönlichkeit einschließt. Damit wird der Kompetenzbegriff in die Bildungsdebatte eingeführt, allerdings durchaus in kritischer Distanz zu den PISA-Studien:

„Kompetenzen sind definiert als die Fähigkeit zur Bewältigung situationspezifischer Anforderungen und sind entsprechend durch den Umgang mit diesen Anforderungen erlern- und beeinflussbar (...).“<sup>20</sup>

Franz E. Weinert fügt dem eher kognitiven Kompetenzbegriff die „motivationalen,

volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“<sup>21</sup> hinzu. Neben die fachspezifischen Kompetenzen in diesem modernen Bildungsverständnis treten somit auch die – den verschiedenen Wissensdomänen übergeordneten – Kompetenzbereiche wie Lernkompetenzen, motivationale und volitionale Kompetenzen, soziale und emotionale Kompetenzen sowie Persönlichkeit und Charakterstärke.<sup>22</sup> Dabei wird durchaus ein Bezug zur Messung solcher Kompetenzen hergestellt im Sinne evidenzbasierter Forschung, ohne die normative Dimension von Kompetenz im Kontext von Bildung gänzlich auszuklammern. Bildung in der globalisierten Welt gerät vor diesem Hintergrund zu einem Prozess, der über die Lebensspanne reicht und im Anschluss an Urie Bronfenbrenner (1917-2005) und seine ökologische Entwicklungs- und Sozialisationstheorie als Folge von Übergängen zwischen verschiedenen formellen und informellen Settings darstellbar wird, in denen durch die Auseinandersetzung mit jeweils neuen Interaktionssystemen sich auch neue Herausforderungen für die Selbst-Bildung stellen.<sup>23</sup> Zu berücksichtigen sind bei der Betrachtung des Umwelt-Struktur-Modells von Bronfenbrenner mit den Ebenen Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem allerdings auch die phänomenologischen Quellen des ökologischen Denkens, wie Sie Bernhard Waldenfels in seiner Phänomenologie der Lebenswelt noch einmal deutlich macht.<sup>24</sup>

Wissen und Persönlichkeit bleiben in einem modernen Sinne zweifellos unbestrittene Bestandteile von Bildung. Allerdings birgt der Kompetenzbegriff durchaus die Gefahr einer einseitigen kognitiven Ausrichtung, wie es Wolfgang Klafki gerade als Ausdruck des Niedergangs und der Verfallsgeschichte einer klassischen Bildungskonzeption kritisiert hat.<sup>25</sup> Eine Bildung für alle im Sinne von Inklusion ist auf dem Weg über die Definition von kognitiven Kompetenzen allein aber wohl nicht zu haben.

### 3. Vom inklusiven Moment zur inklusiven Bildung

Schon an den PISA-Studien wird kritisiert, dass das dort zugrundeliegende Kompetenzmodell Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausschließt. Wenn hier nicht neue Potenziale für ein reduziertes Bildungsverständnis provoziert werden sollen, so ist gerade angesichts der Herausforderungen in der Entwicklung eines inklusiven Bildungs- und Erziehungssystems auf allen Ebenen, wie die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung dies fordert, auch ein erweitertes Bildungsverständnis zu entwickeln.

In ähnlicher Weise wie bei Copei wird deshalb hier der Versuch unternommen, ein inklusives Bildungskonzept aus dem *inklusive Moment* heraus zu bestimmen. „Der Moment“ [lat. momentum = (entscheidender) Augenblick, frz. le moment] bezeichnet einen Augenblick von sehr kurzer Dauer oder einen bestimmten Zeitpunkt (z. B. der geeignete Moment). „Das Moment“ [lat. momentum, urspr. = Übergewicht, das den Ausschlag am Waagebalken ergibt, zu: movere = bewegen] hingegen bedeutet so viel wie ausschlaggebender Umstand, Gesichtspunkt (z. B. das auslösende Moment), im Drama eine Szene, die zum Höhepunkt hinleitet und in der Physik das Produkt aus zwei Größen, deren eine meist eine Kraft ist. Momente können allerdings im Alltag recht unterschiedliche zeitliche Dimensionen umfassen. Historische Momente auf der gesellschaftlichen Ebene dauern möglicherweise mehrere Jahre, während erfüllte Momente auf der persönlichen Ebene unter Umständen nur wenige Sekunden ausfüllen. So erweist sich im Begriff „Moment“ bereits die eigentümliche Bedeutung der Zeit für den Menschen, die so gar nicht in das Schema einer objektiven

Zeitmessung (im Sinne von *chronos*) hineinpassen will, sondern vielmehr unmittelbar auf das subjektive Zeiterleben von Menschen hindeutet (im Sinne von *kairos*) bis hin zur Langeweile, dem Moment also, in dem nichts anderes mehr erlebt wird als die Zeit. Auch gehen wir nie ganz im Augenblick auf, sondern stehen stets im Spannungsverhältnis des Nicht-Mehr (Vergangenheit) und des Noch-Nicht (Zukunft) und befinden uns doch im Hier und Jetzt (Gegenwart)<sup>26</sup> Sprechen wir also von inklusiven Momenten, so kann damit offensichtlich keine klar begrenzte Zeitspanne gemeint sein.

Zum inklusiven Moment nun zunächst ein alltägliches Beispiel aus einer inklusiven Schule:

*Der inklusive Moment im Bildungsprozess:*

*Bald ist Pause in der 9a der Mittelschule in H. Sarah hat ihren Einkaufszettel schon einmal herausgeholt. Sie wartet bereits ungeduldig auf das Zeichen der Lehrerin. Jetzt darf sie loslegen. Heute ist sie dran mit der Frühstücksbestellung. Sie geht von einem Mitschüler zum nächsten und fragt, was zum Frühstück gewünscht wird. „Für mich eine Butterbrezn!“ „Ich hätte gern eine Käsestange!“ „Mir reicht heute ein Apfel!“ „Ich will auf jeden Fall einen Kakao!“ Sarah kreuzt alles sorgfältig mit ihrem Folienstift an. Die Bilder des Frühstückssangebotes helfen ihr dabei. Aber dann wird es kompliziert. Sie muss auch das Geld einsammeln. Da heißt es höllisch aufpassen, damit auch hinterher das Wechselgeld stimmt. In der kleinen Pause um 9:00 Uhr kann Sarah dann losziehen zum Hausmeister, der schon in seinem Glaskasten in der Pausenhalle sitzt und auf seine Kunden wartet. Sarah tritt an die Theke und legt los. „Eine Butterbrezn, eine Käsestange, ein Apfel, ein Kakao ...“ So geht es weiter, bis alle Wünsche erfüllt sind. Dann kommt das Bezahlen. Der Hausmeister weiß*

*genau, dass Sarah das Geld selbst abzählen will. So wartet er geduldig und gibt ihr das Wechselgeld heraus. Sie will schon davon stürzen. „Hast Du denn auch das Wechselgeld nachgezählt?“ „Ja, wird schon stimmen,“ ruft sie ihm auf dem Weg zurück in die Klasse noch zu. Zum Frühstück kann Sarah nun ihre Einkäufe verteilen. Alle Mitschüler, die bei ihr eine Bestellung aufgegeben haben, bedanken sich. Sarah steht die Freude über diese Anerkennung ins Gesicht geschrieben. Sarah will immer dabei sein. Der Unterrichtsstoff in der 9. Klassen der Mittelschule fällt ihr ganz schön schwer. Sie hat das Down-Syndrom. In der Klasse ist sie sehr beliebt. Und den Frühstückseinkauf lässt sie sich ganz bestimmt nicht mehr nehmen.*

Was macht diese Situation nun zu einer inklusiven? Was ist das Inklusive an diesem Moment? Die Antwort ergibt sich aus der Qualität der Lernerfahrung, die hier möglich wird. Sarah ist in das Geschehen in ihrer Klasse mit einbezogen, indem sie eine Aufgabe im Rahmen der Klassendienste übernimmt (*Erfahrung des Teilhabens*). Zugleich kann sie mit ihren Fähigkeiten etwas in die Situation einbringen und den anderen einen Dienst erweisen, sie erfährt eine Wertschätzung durch ihre Mitschüler (*Erfahrung des Beitragens*). Teilhaben und Beitragen sind die beiden Seiten dieser Lernerfahrung, die Inklusion ermöglichen. *Inklusive Momente im Bildungsprozess entstehen in solchen Lehr-Lern-Situationen, in denen teilhaben und beitragen für alle Schülerinnen und Schüler erfahrbar werden.* Diese Definition des inklusiven Momentes im Bildungsprozess schließt an die demokratische Erziehungstheorie von John Dewey (1859-1952) und seine pragmatistische Erziehungsphilosophie an. Erfahrung (*experience*) wird von Dewey als „Einheit von Mensch und Welt“ verstanden.<sup>27</sup> Somit entspringt auch das

Denken aus dieser Erfahrung. Angestoßen wird die denkende Erfahrung von Problemen, auf die Menschen treffen und die sie zu Lösungsversuchen anregen. Dabei enthält die Erfahrung im Umgang mit der Welt nach Dewey immer eine aktive und eine passive Seite:

„Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden.“<sup>28</sup>

Auch Copei hat diese selbsttätige Auseinandersetzung mit der Welt als Voraussetzung für die Entstehung von Bildungsprozessen betont. In einem kleinen Aufsatz aus seinem Spätwerk formuliert Dewey am Vorabend des Zweiten Weltkriegs im Jahre 1939 sein demokratisches Glaubensbekenntnis. Er bezeichnet demokratische Gesellschaften als kreative Gesellschaften, wenn sie eine soziale Erfahrung ermöglichen, an der alle teilhaben und zu der alle beitragen können. Damit ist Demokratie nicht nur als Regierungsform sondern vielmehr als Lebensform und Umgangsweise zwischen Menschen angesprochen. Demokratie wird als „individuelle Lebensführung“ zur Haltung der Toleranz gegenüber allen Unterschieden zwischen Menschen und zugleich zu einer Haltung der Offenheit, die diese Unterschiede als Bereicherung der eigenen Erfahrung ansieht.

„Der demokratische Glaube an Gleichheit ist die Überzeugung, daß jeder Mensch, was immer auch das Ausmaß seiner Begabung sei, das Recht habe auf den gleichen Zugang zur Entwicklung der Begabung, die er besitzt (jedem soll Gelegenheit gegeben sein, das was er an Fähigkeiten besitzt, auch entwickeln zu können). Es ist der Glaube an die Fähigkeit jedes Menschen, sein eigenes Leben zu leben, frei von Zwang durch andere, ...“<sup>29</sup>

Und wenn es die Kompetenz ist zu atmen, wie aus sonderpädagogischer Sicht gerade im Hinblick auf Menschen mit schweren Behinderungen ergänzt werden muss.

Im Grunde beschreibt Dewey hier mit der Betonung von Gleichheit und Freiheit die zentralen Grundwerte einer inklusiven Gesellschaft. In diesem Sinne ist eine demokratische Gesellschaft von der Zielsetzung her auch eine inklusive Gesellschaft. Insofern kann Inklusion aber nicht nur Teilhabe aller bedeuten, sondern sie muss eben auch stets mit der Möglichkeit der Selbstbestimmung in Verbindung gesehen werden. In seinem Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ führt Dewey (1916/1993) überdies den Nachweis, dass demokratische Gesellschaften nicht umhin kommen, auch ihr Bildungssystem selbst demokratisch auszurichten. Es spricht einiges dafür, dass wir die pädagogische Konzeption einer inklusiven Schule ebenfalls aus diesem demokratischen Erziehungs- und Bildungsverständnis gewinnen können.<sup>30</sup> Angesichts der Rezeptionsgeschichte zu seiner Bildungstheorie gilt es auch in Bezug auf die inklusive Schule das Werk von Dewey neu zu entdecken.<sup>31</sup>

Entscheidend für das Zustandekommen von inklusiven Momenten ist demnach die Qualität der *Erfahrung* in der Begegnung von Mensch und Welt. Diese Erfahrung hat einen personalen Aspekt, in dem jeder Teilnehmende seine persönliche Eigenart und Unverwechselbarkeit in die Situation einbringen kann, durchaus auch unter Einbeziehung seiner inneren Welt (*Erfahrung des Selbst*). Das ist der Aspekt der Freiheit und Selbstbestimmung in inklusiven Momenten, die den persönlichen Beitrag ermöglichen. Zugleich hat die Erfahrung einen interaktionalen Aspekt, da wir nur in unserem Gegenüber uns selbst erkennen können. Das ist der Aspekt der Teilhabe in inklusiven Momenten (*Erfahrung des Anderen*). Die Erfahrung hat aber ebenso einen ökologischen Aspekt, da Ich und Du sich

immer leiblich situiert begegnen, d. h. unter konkreten raum-zeitlichen Bedingungen, von denen sie beeinflusst werden und die sie ebenfalls beeinflussen (*Erfahrung des Ortes*). Das ist der Aspekt der räumlich-sinnlichen Qualität von inklusiven Momenten (z. B. für das Sehen, Hören, Riechen, Tasten, Schmecken, Bewegen und nicht nur für das Denken und Sprechen). Diese im Wesentlichen phänomenologisch bestimmte Herangehensweise an die Qualität der Erfahrung in inklusiven Momenten weist zugleich auf den Fortschritt der phänomenologischen Bildungstheorie hin.<sup>32</sup> Von der Person über die Interaktion hin zur Einbeziehung der gesamten Situation einschließlich ihrer räumlich-zeitlichen Gegebenheiten und deren sinnlicher Wahrnehmung – so könnte man die Erweiterung dieser Perspektiven einer phänomenologischen Bildungstheorie in der Nachkriegszeit in den Grundzügen nachzeichnen.<sup>33</sup> Für die Beschreibung inklusiver Momente wird diese Erweiterung der phänomenologischen Perspektive konstitutiv. Fragen wir nach der Genese von Bildungsprozessen, so erhalten wir aus personalistischen Bildungstheorien die Antwort, dass die Sich-Bildenden selbst für diesen Prozess verantwortlich sind und dieser von außen kaum gesteuert werden kann (*Autopoiese*). Interaktionistische Bildungstheorien hingegen enthalten die Behauptung, dass Bildungsprozesse stets in sozialen Beziehungen entstehen und erst durch die Begegnung mit anderen Personen in Gang gesetzt werden können (*Soziopoiese*). Ökologische Bildungstheorien schließlich verweisen zusätzlich auf den Ort, an dem Bildungsprozesse entstehen und deren konkrete sinnlich wahrnehmbare Rahmenbedingungen formeller Art (z. B. in Bildungsinstitutionen) bzw. informeller Art (z. B. im Alltag oder in digitalen Welten) (*Oikopoiese*)<sup>34</sup>. Bildung ist demnach aus phänomenologischer Sicht durchaus ein Sich-Bilden, aber im Gespräch mit anderen und in je konkreter leiblicher Verortung.

Auf der Ebene der Erkenntnistheorie ist damit eine Öffnung des Horizontes der Betrachtung insofern möglich, als sich die Grundlagen unseres Erkennens erweitern. Nicht nur der Einzelne ist in der Lage Erkenntnisse hervorzubringen (*Ego-Logik*). Die Erkenntnisse werden stets gemeinsam hervorgebracht und entstehen aus dem Gespräch (*Dia-Logik*). Die Phänomenolo-

gie hat nun gezeigt, dass auch die wissenschaftliche Erkenntnis im Sinne von *episteme* [griech. episteme = das Verstehen] auf der sinnlichen Wahrnehmung der Lebenswelt beruht und aus dem alltäglichen Weltbezug im Sinne von *doxa* [griech. doxa = die Meinung] entsteht. Insofern ist die menschliche Erkenntnis auch an die Wahrnehmung des Ortes gebunden (*Öko-Logik*).

	Personalistische Bildungstheorie	Interaktionistische Bildungstheorie	Ökologische Bildungstheorie
Bildung als Gegenstand	Erfahrung des Selbst	Erfahrung des Anderen	Erfahrung des Ortes
Bildung als Prozess	Autopoiese	Soziopoiese	Oikopoiese
Bildung als Erkenntnis	Ego-Logik	Dia-Logik	Öko-Logik

Abb. 1: Fortschritte einer phänomenologischen Bildungstheorie

Dies gilt ebenfalls für die spezifische Form von *Aufmerksamkeit (attention)* als Voraussetzung für die Entstehung von inklusiven Momenten. Von Copei kann in dieser Hinsicht gelernt werden, dass die tätige Aufmerksamkeit die Voraussetzung für Bildungsprozesse ist. Eine Erfahrung zu machen ist erst dann möglich, wenn wir auf etwas oder auf andere in besonderer Weise achten. Daraus entsteht erst die Fragehaltung, die Erfahrungen in Gang setzt. Die Aufmerksamkeit konstituiert das Erfahrungsfeld mit seinen Rändern, Themen und Brennpunkten. Aufmerksamkeit und Erfahrung sind von daher auch die Grundkoordinaten inklusiver Momente. Bernhard Waldenfels hat in seiner „Phänomenologie der Aufmerksamkeit“ gezeigt, dass Aufmerksamkeit nicht nur einen subjektiven und einen sozialen Aspekt hat, sondern ebenfalls – vermittelt über die leibliche Situiertheit des Menschen – einen topischen Aspekt. Neben das Ich und das Du der Aufmerksamkeit tritt so auch der Ort. Damit eröffnen sich Zugänge zur Bedeutung von sinnlicher Wahrnehmung und Bewe-

gung für die Entstehung von Aufmerksamkeit, die eben nicht nur über Sprechen und Denken gesteuert wird. Diese leiblich-sinnlich erweiterte Aufmerksamkeit schafft erst die Grundlage für das ‚Ein-ander‘ als eine „Symmetrie, eine durch prinzipielle Austauschbarkeit gekennzeichnete Wechselseitigkeit“ im Sinne von Miteinander und Füreinander. Waldenfels unterscheidet zwischen *primärer und sekundärer Aufmerksamkeit*. Während für die primäre Aufmerksamkeit noch das ungerichtete Interesse an dem Neuartigen, was geschieht, konstitutiv ist, hebt die sekundäre Aufmerksamkeit bestimmte Aspekte des Geschehens hervor. Der Übergang von der primären zur sekundären Aufmerksamkeit findet in der Wiederholung statt, wenn wir etwas als etwas und jemanden als jemanden wahrnehmen. Waldenfels vergleicht sekundäre Aufmerksamkeit deshalb auch mit einer Reliefbildung, bei der etwas hervorgehoben wird. Schon dabei wird unmittelbar einsichtig, dass Aufmerksamkeit auch gestört sein kann, in dem wir etwas übersehen, überhören oder nicht bemerken bis

hin zum Störungsbild des ‚Aufmerksamkeits-Defizit-Syndroms‘, bei dem es nicht mehr gelingt, Aufmerksamkeit souverän zu steuern. Schließlich kann Aufmerksamkeit auch von außen gesteuert werden im Sinne von Aufmerksam-machen und steht so durchaus pädagogischer Einwirkung offen, bleibt aber ebenso der mehr oder weniger bewussten Gefahr der Manipulation ausgesetzt. Aus der Negation in Form der Unaufmerksamkeit wird schließlich deutlich, dass in der Aufmerksamkeit für jemanden oder etwas – zumindest im deutschen Sprachgebrauch – schon eine normative Dimension im Sinne einer Beachtung von etwas oder jemandem enthalten ist. Über die Achtsamkeit im Umgang mit sich, dem anderen und der Umwelt wird schließlich auch eine ethische Dimension eröffnet, die

Waldenfels als „Ethos der Aufmerksamkeit“<sup>35</sup> bezeichnet. Ethik tritt hier nicht als abstraktes Ensemble von Prinzipien auf, sondern vielmehr als konkretes „ethisches Können“ und Handeln, wie es Francisco Varela (1994) einmal – durchaus unter Einbeziehung pragmatistischer und phänomenologischer Anregungen – bezeichnet hat.<sup>36</sup> So kann auch die allseits beschworene Haltung zur inklusiven Bildung aus der Bewältigung von Situationen in der konkreten Begegnung entstehen.

Gelingende inklusive Momente leiten über zu inklusiven Prozessen, aus denen inklusive Situationen hervorgehen, die schließlich inklusive Settings konstituieren. In inklusiven Institutionen ist uns wiederum daran gelegen, inklusive Momente zu verstetigen.

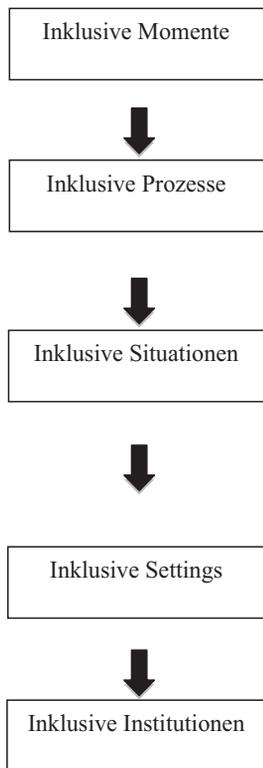


Abb. 2: Von inklusiven Momenten zu inklusiven Institutionen

*Inklusive Prozesse* entstehen immer dann, wenn inklusive Momente alltäglich geworden sind und sich immer wieder in Bildungseinrichtungen ereignen, auch absichtslos, die Qualität der Erfahrung des Umgangs miteinander also die Möglichkeit für eine Teilhabe und einen Beitrag aller liefert. *Inklusive Situationen* sind solche Lehr-Lern-Situationen, in denen die Voraussetzungen für inklusive Momente und Prozesse durch eine entsprechende Gestaltung der Lernumgebung und den sozialen Umgang miteinander geschaffen werden. Dies kann wiederum an unterschiedlichen Orten im Bildungssystem und in der Gesellschaft stattfinden und sich in unterschiedlichen Umgebungen manifestieren (*inklusive Settings*). Diesen inklusiven Settings wohnt eine Tendenz zur Ausbildung institutionalisierter Strukturen z. B. in der internen und externen Kooperation der Beteiligten inne (*inklusive Institutionen*). Erst wenn dieser Institutionalierungsprozess im Sinne fester Absprachen und klar definierter Funktionen (z. B. Inklusionsbeauftragte in Bildungseinrichtungen, Arbeitsgruppen, Kooperationszeiten) voranschreitet, können inklusive Bildungskonzepte im Sinne nachhaltiger Wirkungen abgesichert werden.<sup>37</sup>

Möglicherweise muss inklusive Bildung allerdings weniger als bisher von den eher elitären Ansprüchen gymnasialer oder gar universitärer Bildung her entworfen werden. Es deutet einiges darauf hin, dass wir gut daran tun, inklusive Bildung stärker von den Rändern des Geschehens zu denken. In diesem Zusammenhang stellt sich z. B. in einem inklusiven Bildungssystem auch die Frage, was Bildung in einer Kinderkrippe für Kinder im Alter von sechs Monaten bis drei Jahren und später in Kindergärten und Horten bedeutet. Wenn Bildung mit der Geburt beginnt, wie Gerd E. Schäfer in Erinnerung ruft, dann stellt sich allerdings die Frage, welcher Bildungsbegriff dies berücksichtigt. Schäfer kommt in seinem

Durchgang durch die Konzepte einer frühkindlichen Bildung in Geschichte und Gegenwart zu dem Ergebnis, die ästhetische Erfahrung als Grundlage des kindlichen Weltbezugs in den ersten Lebensjahren hervorzuheben. „Aisthesis“ [griech. aisthētikē (technē) = Wissenschaft von der sinnlichen Wahrnehmung] erhält hier allerdings eine umfassende Bedeutung als Grundlage aller Formen der sinnlichen Wahrnehmung einschließlich ihrer Ordnung und Verarbeitung.<sup>38</sup> Von daher gewinnt in der frühen Kindheit das *Spiel* eine hohe Bedeutung für Bildungsprozesse.<sup>39</sup>

In ihrem Dialog „Auf dem Weg in eine deutsche Bildungskatastrophe“ thematisieren Julian Nida-Rümelin und Klaus Zierer innerhalb der aktuellen Herausforderungen für das schulische Bildungssystem auch die inklusive Bildung. Dabei wird Inklusion allerdings eher als Utopie dargestellt, die nicht leicht zu erreichen sein wird, auch wenn anerkannt wird, dass das deutsche Bildungssystem diesem Trend zur Inklusion nicht mehr ausweichen kann. Letztlich wird auch hier der Zusammenhang von inklusiver Bildung und demokratischer Gesellschaft im Sinne von Dewey betont.<sup>40</sup> Nida-Rümelin hat in seiner „Philosophie einer humanen Bildung“ einen der wenigen Beiträge zum Bildungsdiskurs der Gegenwart geliefert, der die Inklusion von Menschen mit Behinderung als Aufgabe des Bildungssystems thematisiert. Er zeigt die historischen Grundlagen eines selektiven Bildungssystems auf, das Exklusion bewirkt und weist ebenfalls darauf hin, dass Bildung allein die gesellschaftliche Inklusion nicht leisten könne. Ebenso gilt aber auch:

„Bildung leistet nur dann einen Beitrag zur Humanisierung der Gesellschaft, wenn sie von Respekt gegenüber unterschiedlichen Lebensformen, Kulturen, sozialen und geographischen Herkünften geprägt ist.“<sup>41</sup>

Dahinter steht wiederum die demokratische Idee „gleicher Freiheit“, die daran erinnert, dass Demokratie und Bildung aufeinander verwiesen sind.<sup>42</sup> Unterrichtspraktisch wirksam wird dieser Anspruch insbesondere – wie schon von Dewey favorisiert – im *Projektunterricht*, weil er Lehr-Lernsituationen schafft, in denen Teilhaben und Beitragen – und d. h. inklusive Bildung – möglich wird.<sup>43</sup>

Um noch einmal zurück zu kommen auf das Beispiel für einen inklusiven Moment: Bildung findet in diesem Moment für Sarah, das Mädchen mit Down-Syndrom, insofern statt, als sie in die Lage versetzt wird, ihre Fähigkeiten zum Ausdruck zu bringen und diese weiterzuentwickeln. Auch das ist Bildung, wie immer wieder betont werden muss. Inklusive Momente enthalten von daher *in nuce* die Möglichkeit zur inklusiven Bildung. Inklusive Bildung beginnt mit inklusiven Momenten. *Inklusive Momente sind die Antwort auf die Frage nach dem Anfang inklusiver Bildungsprozesse.*

### Schlussbemerkung

Aus dem Versuch einer inhaltlichen Bestimmung von inklusiven Momenten als Kern einer inklusiven Bildungstheorie ergeben sich weitreichende Konsequenzen für ein inklusives Bildungssystem und darauf bezogene Professionalisierungsprozesse. So gilt es in allen inklusiven Bildungsprozessen nicht nur den Aspekt der Teilhabe im Blick zu behalten, sondern dabei stets die Selbstbestimmungsrechte zu berücksichtigen und somit allen die Möglichkeit zu eröffnen etwas beizutragen. Unter der Perspektive einer ökologischen Bildungstheorie gewinnt von daher die Gestaltung von Spiel- und Lernumgebungen einen neuen Stellenwert. Gerade angesichts der Nichtplanbarkeit von inklusiven Momenten im Bildungsprozess kommt auf pädagogisch Tätige die Herausforderung zu, inklusive Spiel- und Lernumgebungen anzubieten,

die für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich sind und ihren Bildungsprozessen wirksam anregen und begleiten. Die Auseinandersetzung mit einer inklusiven Bildungstheorie wird so zur Aufgabe in allen pädagogischen Professionalisierungsprozessen.<sup>44</sup> Insofern vermag die Beschäftigung mit der Bildungstheorie von Friedrich Copei auch heute noch darauf aufmerksam zu machen, dass Bildung letztlich von der Qualität der Lernerfahrungen abhängig ist und so manches Mal nur in kurzen Momenten aufscheint.

### Anmerkungen

- 1 Buber, Martin: Aus einer philosophischen Rechenschaft. In: Martin Buber Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. München: Kösel u. Heidelberg: Lambert Schneider, 1962, S. 1114.
- 2 Ich danke meinen Kollegen an der Ludwig-Maximilians-Universität München (Prof. Dr. Joachim Kahlert, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik, Prof. Dr. Ewald Kiel, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung) für die anregenden Gespräche, die zu diesem Beitrag geführt haben.
- 3 Kiel, Ewald (Hrsg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008 (utb 3090), S. 24.
- 4 vgl. Odenbach, Karl: Copeis Beitrag zum Problem des Gesamtunterrichts. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 14 (1962), S. 365-358.
- 5 Copei, Friedrich: Zur Grundlegung des Gesamtunterrichts. In: Die Erziehung 7 (1932), S. 612f.
- 6 Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg: Quelle & Meyer, 9. Auflage 1969 (Erstausgabe: 1930), S. 72.
- 7 vgl. Höltershinken, Dieter: Die Nichtplanbarkeit in Erziehung und Bildung. Ein Essay über vergessene Erfahrungen und Erkenntnisse in der Pädagogik. Bochum/ Freiburg: projektverlag, 2013, S. 20ff.
- 8 Muth, Jakob: Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1962, S. 103.

- 9 Copei 1969, S. 70f., 6, 105f.
- 10 Husserl, Edmund: Ideen zur reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Hamburg: Meiner, 2009 (Erstausgabe: 1913), S. 213ff.
- 11 Paul, Jean: Levana oder Erziehlehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1963 (Erstausgabe: 1806), S. 221f.
- 12 Copei 1969, S. 64, 72.
- 13 Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz, 3./ 4. Auflage 1964 (Erstausgabe: 1957), S. 413, 415.
- 14 Hentig, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart: Klett, 3. Auflage 1970, S. 146.
- 15 Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. München: Hanser, 1996.
- 16 vgl. Adorno 1972, zit. n. Hastedt, Heiner: Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam, 2012, S. 205ff.
- 17 Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay, 2006, S. 9, S. 72.
- 18 Koselleck, Reinhart: Historische und kulturwissenschaftliche Zwischenbetrachtung. In: Hastedt, Heiner: Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam, 2012, S. 148-151.
- 19 Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim u. Basel: Beltz, 6. Auflage 2007 (Erstausgabe: 1985), S. 26-56.
- 20 a.a.O., Blossfeld, Hans-Peter/ Bos, Wilfried/ Daniel, Hans-Dieter/ Hannover, Bettina/ Köller, Olaf/ Lenzen, Dieter/ Roßbach, Hans-Günther/ Seidel, Tina/ Tippelt, Rudolf/ Wößmann, Ludger: Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Hrsg. v. d. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw). Münster: Waxmann, 2015, S. 7, 23, 26.
- 21 Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel: Beltz, 2. Auflage 2002, S. 27.
- 22 vgl. Blossfeld u. a. 2015, S. 29ff.
- 23 vgl. Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a.M.: Fischer, 1989 (amerik. Originalausgabe: 1979), S. 19.
- 24 vgl. Waldenfels, Bernhard: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1985, S. 283.
- 25 vgl. Klafki 2007, S. 32.
- 26 vgl. Safranski, Rüdiger: Zeit. Was sie mit uns macht und was wir aus ihr machen. München: Hanser, 2015, S. 35, 135ff.
- 27 vgl. Bohnsack Fritz: John Dewey (1859-1952). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: C.H. Beck, 2003, S. 45.
- 28 Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. v. Jürgen Oelkers, übersetzt von Erich Hylla. Weinheim u. Basel: Beltz, 1993 (amerikan. Originalausgabe: 1916), S. 186.
- 29 Dewey, John: Schöpferische Demokratie als Aufgabe unserer Zeit. In: Bildung und Erziehung 1 (1948) 2, S. 6, 3.
- 30 Nicht von ungefähr bietet die Bewegung der „demokratischen Schulen“, wie sie in dem Film „Schools of Trust“ von Christoph Schuhmann (2015) dokumentiert werden, durchweg ein hohes Potenzial für ein inklusives Bildungsangebot für alle Schülerinnen und Schüler.
- 31 vgl. Bittner, Stefan: Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900-2000. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001, S. 9.
- 32 vgl. Kleber, Eduard W.: Grundzüge ökologischer Pädagogik. Eine Einführung in ökologisch-pädagogisches Denken. Weinheim u. München: Juventa, 1993; Langeveld, Martinus J.: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart: Klett, 3. Aufl. 1963; Lippitz, Wilfried/ Meyer-Drawe, Käthe: Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt a.M.: Athenäum, 2. Aufl. 1987; Meyer-Drawe, Käthe: Leiblichkeit und Sozialität. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 3. Aufl. 2002.
- 33 vgl. Heimlich, Ulrich: Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995, S. 79-171.
- 34 Der Begriff „Oikopoiese“ geht auf Otfried Höffe (1993) zurück, der ihn für die Umgestaltung der Natur durch den Menschen beansprucht und vom Luhmannschen Begriff der „Autopoiese“ (Luhmann 1991) abgeleitet hat. Letztlich steht dahinter der Begriff der „Poiesis“ bei Aristoteles (384-322 v. Chr.) aus der „Nikomachischen Ethik“, was so viel wie „Machen, Herstellen, Produzieren“ bedeutet (vgl. Lenzen, Dieter: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1999, S. 31).
- 35 Waldenfels, Bernhard: Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp,

- 2004, S. 275, 283, 86,101, 221, 152, 236, 156, 264.
- 36 Varela, Francisco: Ethisches Können. Frankfurt a.M./ New York: Campus, 1994, S. 16f.
- 37 Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim: Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage 2014, S. 11ff.
- 38 Schäfer, Gerd E.: Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian/ Roux, Susanna (Hrsg.): Hb. Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen, 3. Aufl. 2013, S. 33.
- 39 Heimlich, Ulrich: Einführung in die Spielpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Aufl. 2015, S. 136.
- 40 Nida-Rümelin, Julian/ Zierer, Klaus: Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe. Zwölf unangenehme Wahrheiten. Freiburg i. Br.: Herder, 2015, S. 67, 76, 168f.
- 41 Nida-Rümelin, Julian: Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Edition Körber Stiftung, 2013S. 194.
- 42 vgl. auch: Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit, Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich, 2. Aufl. 1995, S. 29ff.
- 43 Heimlich, Ulrich: Gemeinsam lernen in Projekten. Bausteine für eine integrationsfähige Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999, S. 69.
- 44 Im Projekt „Lehrerbildung@Imu“ im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wird derzeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München der Versuch unternommen, inklusive Momente für eine inklusive Lehrerbildung didaktisch und medial aufzubereiten.

