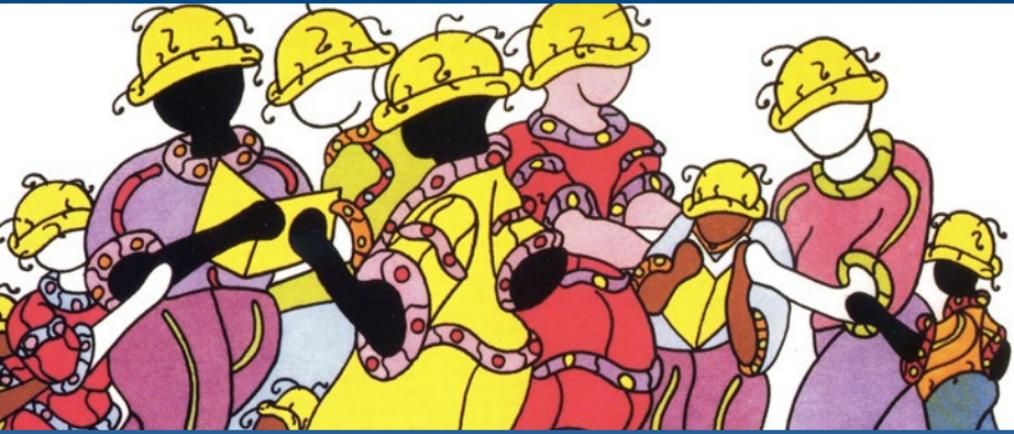


Kerstin Ziemer



Didaktik und Inklusion

V&R



Kerstin Ziemer

Didaktik und Inklusion

Vandenhoeck & Ruprecht

Für Achim

Mit 17 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-71140-9

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter:
www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

Umschlagabbildung: © Brian Joseph: Educating our Children (1993).
<http://www.bydee.com>

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG,
Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Inhalt

| | |
|---|----|
| 1 Inklusion und Schule | 7 |
| 2 Differenz(en), Intersektionalität und (Neuro-)Diversität | 11 |
| 2.1 Differenzlinie ›Sozio-ökonomische Lage/ | |
| ›Sozio-ökonomische Heterogenität‹ | 11 |
| 2.2 Differenzlinie ›Geschlecht‹ | 13 |
| 2.3 Differenzlinie ›Migration‹ | 14 |
| 2.4 Differenzlinie ›Behinderung‹ | 16 |
| 2.5 (Neuro-)Diversität | 18 |
| 3 Pädagogik und Didaktik | 21 |
| 3.1 Allgemeine Pädagogik – Sonderpädagogik – | |
| Behindertpädagogik | 21 |
| 3.1.1 Menschenbild – Pädagogik und Didaktik | 23 |
| 3.1.2 Bildung | 25 |
| 3.1.2.1 <i>Bildung, Lernen und Sozialisation</i> | 25 |
| 3.1.2.2 <i>Bildung und Erziehung – ein Verhältnis</i> | 26 |
| 3.1.2.3 <i>Kulturelles und soziales Kapital</i> | 27 |
| 3.1.2.4 <i>Bildung – kritisch – konstruktiv</i> | 30 |
| 3.1.2.5 <i>Bildung, Erziehung und Förderung</i> | 37 |
| 3.2 Dialog, Kommunikation, Kooperation und Kollektiv | 39 |
| 3.3 Allgemeine Didaktik – ›Inklusive‹ Didaktik – | |
| Fachdidaktik | 42 |
| 3.3.1 Didaktik und Unterricht | 48 |
| 3.3.2 Tätigkeit, Unterricht und Entwicklung | 54 |
| 3.3.3 Entwicklungsbereiche und Didaktik | 57 |
| 3.3.3.1 <i>Aufmerksamkeit</i> | 58 |
| 3.3.3.2 <i>Emotionen und Affekte</i> | 59 |
| 3.3.3.3 <i>Sprache, Kommunikation und Kognition</i> | 61 |
| 3.3.3.4 <i>Körper, Sinne, Wahrnehmung und Bewegung</i> | 69 |
| 3.3.3.5 <i>Verhalten – Sozialverhalten</i> | 83 |
| 3.3.4 Unterricht – Medizin, Therapie und Pflege | 87 |

| | |
|--|-----|
| 4 Mehrdimensionale reflexive Didaktik | 91 |
| 4.1 Didaktischer Gesamtrahmen | 92 |
| 4.2 Dimensionen der Mehrdimensionalen reflexiven Didaktik | 93 |
| 4.2.1 Dimension I: Makrostrukturelle Aspekte – Kultur(en), Gesellschaft, Recht, Schulsystem und Institution Schule | 94 |
| 4.2.2 Dimension II: Rollen der Akteure und Kooperationen | 96 |
| 4.2.2.1 <i>Rollen der Akteure</i> | 96 |
| 4.2.2.2 <i>Kooperationen</i> | 105 |
| 4.2.3 Dimension III: Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen – Reflexion des Gesamtprozesses und Selbstreflexion | 109 |
| 4.2.4 Dimension IV: Verhältnis von Schüler*innen und Lerngegenstand/Sache | 110 |
| 4.2.4.1 <i>Entwicklungslogische Didaktik</i> | 110 |
| 4.2.4.2 <i>Pädagogische Diagnostik</i> | 114 |
| 4.2.4.3 <i>Das Verhältnis von Gegenstand/Sache/Inhalt und Schüler*innen</i> | 118 |
| 4.2.5 Dimension V: Didaktische Gestaltung von Unterricht | 124 |
| 4.2.5.1 <i>Möglichkeiten der inneren Differenzierung</i> | 124 |
| 4.2.5.2 <i>Ausgewählte didaktische Konzepte</i> | 137 |
| 4.2.5.3 <i>Fächerübergreifender Unterricht</i> | 150 |
| 4.2.5.4 <i>Spezielle didaktische Konzepte</i> | 154 |
| 4.2.5.5 <i>Medien, Lehr- und Lernmaterialien</i> | 158 |
| 4.2.5.6 <i>Rituale und Regeln</i> | 162 |
| 4.2.5.7 <i>Raum und Zeit</i> | 164 |
| 4.2.5.8 <i>Bewertung, Beurteilung und Einschätzung</i> | 170 |
| | |
| 5 Planung und Planungshilfen | 174 |
| 5.1 Unterrichtsplanung | 174 |
| 5.2 Didaktische Grundfragen | 176 |
| 5.3 Planungshilfen | 177 |
| | |
| Abbildungen | 182 |
| | |
| Literatur | 182 |
| | |
| Die Autorin | 191 |

1 Inklusion und Schule

Der Begriff ›Inklusion‹ (lat. *inclusio*) bedeutet ›einschließen‹ (im positiven Sinne). Als gesamtgesellschaftliche Aufgabe sind grundsätzlich damit alle Lebensbereiche, Lebensaltersphasen und gesellschaftlichen Felder (vgl. Ziemer 2017a, 101) zu berücksichtigen mit dem Ziel, Marginalisierung, Diskriminierung und Stigmatisierung zu erkennen und diesen zu begegnen. Die Wertschätzung von Verschiedenheit in Gemeinschaften, Institutionen und Organisationen ist Kennzeichen von Inklusion.

In den 1990er-Jahren wurde der Begriff ›Inklusion‹ im Kontext der UNESCO-Konferenz *Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität* (Juni 1994) und der Salamanca-Erklärung verwendet. Die Mitgliedsländer dieser Konferenz stimmten der Aufforderung zu, eine Schule für alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von deren sprachlichen, kulturellen, physischen, intellektuellen, ethnischen, religiösen, weltanschaulichen Gegebenheiten zu schaffen. Der Begriff ›Inklusion‹ setzte sich in Deutschland vornehmlich nach der Ratifizierung der »UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen« (März 2009) durch und wird vor allem im pädagogischen und politischen Diskurs verwendet. Aus dem Artikel 24 »Bildung« (UN-BRK) wird die Forderung nach einem Bildungssystem erhoben, das kein Kind/keinen Jugendlichen ausschließt. Die Frage nach der Möglichkeit des gemeinsamen Lernens bzw. der Integration wird in Deutschland bereits seit den 1970er-Jahren gestellt. Integrative Entwicklungen wendeten sich von Anfang an strikt gegen Ausgrenzung (resp. Exklusion) und waren mit dem Ziel verbunden, nicht nur Ausschluss zu vermeiden, sondern konsequent gemeinsames Spielen, Lernen und Arbeiten zu ermöglichen. Im Fokus standen insbesondere Kinder und Jugendliche mit Behinderung, da diesen der Zugang zur Regelschule grundsätzlich verwehrt wurde. Für sie war vor allem die Sonderschule vorgesehen (vgl. auch Rohrman 2017, 142 f.). Das Engagement von Fachleuten und Eltern führte schließlich zu Initiativen, Modellversuchen und Projekten gemeinsamen Lernens in der Schule. In den späten 1980er-Jahren lagen nicht nur erste schulpraktische Erfahrungen vor, sondern bereits

die ausgearbeitete Konzeption einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und »entwicklungslogischen Didaktik« (Feuser 1989, 1995), die auf der Basis der Kritik am deutschen gegliederten und ausgrenzenden Schul- und Unterrichtssystem (vgl. Feuser 1995) entstanden ist. Diese Konzeption hat bis heute an Aktualität nichts verloren. Inklusion ist eine politische, allumfassende gesellschaftliche Aufgabe und stellt das Gesellschaftssystem, eingeschlossen das Schulsystem, vor die Frage nach Demokratie, Humanität und Solidarität.

Wesentliche Eckpfeiler auf der Mikroebene von Inklusion sind die Frage

- nach der (vorurteilsbewussten) Einstellung,
- nach Berücksichtigung von Differenz(en) bzw. Vielfalt der Akteure und
- nach der Partizipation.

Diese auf Inklusion ausgerichteten Eckpfeiler sind im Verhältnis zueinander in allen gesellschaftlichen Feldern und Lebensaltersphasen grundlegend. Sie werden ebenso vom Gebot der Demokratie, der Humanität und der Solidarität gestützt.

Unumstritten wird der positiven (ggf. vorurteilsbewussten) Einstellung der Akteure gegenüber Inklusion große Bedeutung beigemessen. Einstellungen sind Bewertungen von Personen, Objekten, sozialen Gruppen und Gegebenheiten. Sie spiegeln individuelle Sichtweisen, die auf der Basis von Vorerfahrungen, Kenntnissen und Gefühlen entstanden sind. Diese sind bewusst oder unbewusst. Die Einstellung beinhaltet emotionale (z. B. Angst), kognitive (z. B. Wissen) und behaviorale (z. B. vorangegangenes Verhalten) Aspekte. Einstellungen

führen dazu, sich entweder den Einstellungsobjekten zu nähern oder diese zu meiden bzw. abzulehnen. Im Kontext der zumeist als Herausforderung wahrgenommenen Umsetzung der Inklusion in der Schule wird sichtbar, welchen Einfluss eine positive bzw. vorurteilsfreie bzw. vorurteilsbewusste Einstellung notwendigerweise zum

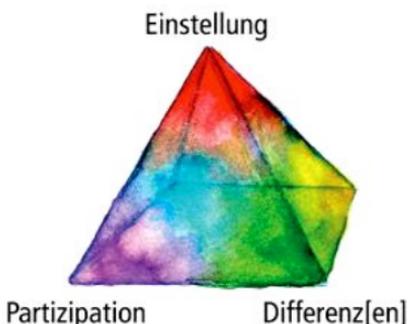


Abb. 1: Inklusion

›Gelingen‹ beiträgt. Maßgeblich dabei ist, sich der Frage positiv, möglichst angstfrei zu nähern; Bereitschaft zu zeigen und die Aufgabe als Chance für die Entwicklung aller Akteure zu betrachten. Darüber hinaus ist es bedeutsam, sich selbst wirksam zu erleben.

Inklusion ist seit jeher mit dem Anspruch verbunden, den vielfältigen und unterschiedlichen Ausgangs-, und Umfeldbedingungen der Schüler*innen gerecht zu werden und es allen zu ermöglichen, an Bildungs- und sozialen Prozessen gleichberechtigt zu partizipieren. Menschliches Lernen ist ein hoch komplexer Prozess. Der Prozess des Erkennens (z. B. der je unterschiedlichen Ausgangsbedingungen) ist über das Erklären bzw. Verstehen (z. B. von Sozialverhalten) hin zum Handeln (z. B. Angebote der Unterstützung) zu führen. Theorien und Erklärungsmodelle geben Lehrpersonen dabei Orientierung.

Partizipation (lat. *pars* – ›Teil‹; *capere* – ›nehmen, fassen‹; *particeps* – ›an etwas teilnehmend‹) bedeutet Teilhabe und Teilnahme an einer gemeinsamen Angelegenheit (vgl. www.Wortbedeutung.info). Damit sind verschiedene Formen der Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung gemeint. Partizipation steht im Einklang mit Prozessen der Demokratisierung, Humanisierung und Emanzipation. Isolation steht der Partizipation gegenüber. Partizipation von Schüler*innen umfasst die Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung an allen schulischen Angeboten als Möglichkeit. Das schließt darüber hinaus ein, sich zurückziehen zu können bzw. letztlich über die Mitwirkung und Mitbestimmung selbst zu entscheiden. Die Verschiedenheit der Schüler*innen erfordert es, unterschiedliche Variationen von Partizipation vorzuhalten bzw. in Erwägung zu ziehen. Im Gesamtprozess geht es nicht nur um die Partizipation der Schüler*innen, sondern auch der Eltern bzw. der engen Bezugspersonen.

Zu konstatieren ist, dass die Eckpfeiler der Inklusion, so Einstellung, Differenz(en) und Partizipation unter Berücksichtigung von Demokratie, Humanität und Solidarität auf alle gesellschaftlichen Felder anwendbar sind. Hier soll das schulische bzw. didaktische Feld insbesondere in den Fokus treten. Dazu werden verschiedene Dimensionen skizziert, die im Kontext der Umsetzung der inklusiven Idee in Schule an Bedeutung gewinnen. Es ist hier von fünf Dimensionen auszugehen.

Dimension I umfasst auf der Makroebene die Kultur(en), das Recht, die Gesellschaft, das Schulsystem bzw. die Institution Schule. Auf der Basis menschenrechtlicher Verbindlichkeit (z. B. der Umsetzungen der

UN-BRK) besteht ein Anspruch auf Umsetzung der inklusiven Idee im schulischen Kontext.

Mit Dimension II werden die Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten aller an Schule Beteiligter (Akteure im Feld) in das Zentrum gerückt. Um die inklusive Idee umzusetzen, sind Kooperationen der beteiligten Akteure und die klare Rollen- bzw. Aufgabenverteilung und damit die Festlegung von Verantwortungsbereichen unabdingbar.

Dimension III umfasst die Reflexion des didaktischen Gesamtprozesses und des Selbsts durch Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen.

Mit Dimension IV wird das Verhältnis zwischen den Schüler*innen und dem Lerngegenstand (resp. der Sache) gekennzeichnet.

Und schließlich fokussiert Dimension V die konkrete didaktische Gestaltung des Unterrichts, so die Auswahl didaktischer Konzepte; die notwendige innere Differenzierung des Unterrichts und die zu berücksichtigenden zeitlichen und räumlichen Gestaltungsmöglichkeiten. Diese fünf Dimensionen stehen in einem Verhältnis zueinander und kennzeichnen die *Mehrdimensionale reflexive Didaktik*, die in diesem Buch entwickelt wird. Gerahmt wird sie von grundlegenden Erkenntnissen zu Differenz(en), (Neuro-)Diversität und Intersektionalität; zu Pädagogik und (inklusive) Didaktik einschließlich der relevanten Themenfelder Bildung, Erziehung; Unterricht, Lernen, Entwicklung, Tätigkeit bzw. Therapie und Pflege.

Im Schlussteil des Buches sind (aus den vorangegangenen Ausführungen abgeleitet) Planungshilfen für den Unterricht erstellt, die Orientierung für die konkrete schulpraktische Umsetzung bieten sollen.

Das Buch richtet sich insbesondere an Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen an Schulen, darüber hinaus aber auch an Referendar*innen, Studierende der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft), der Sonderpädagogik, der Sozialwissenschaften und an alle an Schule, Didaktik und Inklusion Interessierten.

2 Differenz(en), Intersektionalität und (Neuro-)Diversität

Differenz (lat. *differentia*) bedeutet Unterschied. Im schulischen Kontext wird Differenz (ggf. auch Heterogenität oder Diversität) zumeist auf die Schüler*innen bezogen. Benachteiligung, soziale Ungleichheit, Marginalisierung bzw. Diskriminierung tritt dabei in den Fokus. Differenzkonstruktionen werden entlang von Geschlecht, Sexualität, Behinderung, Migration bzw. Ethnizität, Kultur und Sprache, sozio-ökonomischer Lage u. a. m. ausgemacht. In der Fachsprache ist von »Differenzlinien« oder »Heterogenitätsdimensionen« die Rede. Die Differenzen können sich überkreuzen, miteinander verknüpfen oder überlagern. Das wird letztlich mit dem Paradigma der Intersektionalität gekennzeichnet.

Neben den oben bereits angeführten Differenzkategorien können weitere in den Blick geraten, so u. a. Alter, Familienstand, Freizeitverhalten, Ausbildung, Auftreten, Arbeitsort, Gewohnheiten, Wohnlage, Einkommen u. a. m. Damit wird ersichtlich, dass sich die Risiken für Diskriminierung und Benachteiligung in jedem Lebensalter und jeder Lebenssituation zeigen können.

Im Folgenden sollen einige ausgewählte, sehr häufig im Schulkontext benannte Differenzlinien kurz skizziert und daraus Konsequenzen für die Didaktik abgeleitet werden.

2.1 Differenzlinie »Sozio-ökonomische Lage/ »Sozio-ökonomische Heterogenität«

Die sozio-ökonomische Lage einer Person oder Familie kennzeichnet deren Lebenswelt im Vergleich zu anderen. Übergreifend wählt Tanja Sturm hier den Begriff des Milieus, der »Personengruppen mit verschiedener Lebenspraxis in Relation zu anderen« (Sturm 2013, 68) beschreibt. Differenzen entstehen durch die ungleiche Verteilung »ökonomischen bzw. kulturellen Kapitals« (vgl. Bourdieu 1983). Dieses hat entscheidenden Einfluss auf die Entwicklungs- und Lebensbedingungen, wie sich an der Situation von Kindern und Jugendlichen zeigen lässt, die in Armutslagen aufwachsen. Die Auswirkungen von Armut sind

vielschichtig und zumeist verbunden mit Benachteiligungen und Diskriminierungen im schulischen Kontext. Armutslagen, die seit früher Kindheit bestehen und/oder lang andauern, haben zumeist weitreichende Folgen für die Entwicklung eines Kindes (vgl. Weiß 2017, 54 f.). Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, Schulversagen und Lernbeeinträchtigungen können die Auswirkungen sein. Weiß konstatiert, dass sowohl eine benachteiligende sozio-ökonomische Lage zu »Be-Hinderungen« als auch umgekehrt Behinderung zu benachteiligend sozio-ökonomischer Lage führen kann (vgl. Weiß 2017, 55). Die soziale Situation der Kinder und Jugendlichen ist verändert, so sind zumeist kulturelle und soziale Erfahrungen eingeschränkt; soziale Kontakte und Interaktionen bzw. zur »Verfügung stehende Dispositions- und Entscheidungsspielräume« (Sturm 2013, 70 f.) reduziert.

Zu konstatieren ist, dass Benachteiligungen durch die sozio-ökonomische Lage einer Person bzw. einer Familie zumeist Auswirkungen auf die Wahl von Bildungsinstitutionen und damit auf Bildungsangebote, zu erwerbende Kompetenzen und auf die Entwicklung eines Heranwachsenden hat bzw. haben kann.

Folgende Konsequenzen ergeben sich für die Pädagogik bzw. die Didaktik:

- die psycho-soziale Gesamtsituation der Schüler*innen erfassen, vor allem die sozialen Ungleichheitslagen;
- benachteiligende Bedingungen für Entwicklung und Lernen erkennen und diesen begegnen;
- benachteiligende Bedingungen, die die Kommunikation und Kooperation in der Peergroup betreffen, erfassen und diesen begegnen.

Darüber hinaus sind folgende Aufgabenfelder relevant:

- Beratung und Unterstützung der Eltern/Familien/Bezugspersonen;
- Selbstreflexion der Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen bezüglich Vorannahmen und Einstellungen gegenüber sozio-ökonomischer Differenz, bspw. Armut.

Intersektionalität: Ungleichheitslagen, die verschiedene Differenzlinien betreffen, z. B. sozio-ökonomische Lage und Migration, Geschlecht und Behinderung, sind zu erfassen, die Beziehungen zueinander zu erkennen und pädagogische Konsequenzen abzuleiten.

2.2 Differenzlinie ›Geschlecht

»Erst in der Neuzeit (etwa seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts) wurden mit der Polarisierung der Geschlechtscharaktere die Geschlechtsunterschiede von Frauen und Männern als Ausdruck naturgebener unterschiedlicher Körperlichkeit angesehen.« (Schildmann 2017, 50)

Geschlecht gilt als zentrale, oftmals unhinterfragte Konstruktion. »Biologische Konzeptionen des ZWEI-GESCHLECHTER-MODELLS bzw. die Zuordnung von Verhaltensphänomenen und Rollen an eine universelle Zweigeschlechtlichkeit« (ebd.) werden seit den letzten Jahrzehnten mehr und mehr in Frage gestellt. Soziale Ungleichheit, Benachteiligung und Diskriminierung, die auf der Basis der Kategorie Geschlecht entstehen bzw. auf diese zurückzuführen ist, bedürfen besonderer Aufmerksamkeit, wobei »soziale Herkunft, Alter, Behinderung, Migrationshintergrund ... bestimmte (nicht immer gleichbleibende) Wechselwirkungen mit der Kategorie Geschlecht« (ebd., 51) eingehen.

Folgende Konsequenzen ergeben sich für die Pädagogik und Didaktik:

- »(starre) soziale Zweigeschlechtlichkeit überdenken ... geschlechtliche Varianten im Sinne von Intersexualität/Transidentität ... integrieren« (Schildmann 2017, 50);
- Benachteiligungen, die durch die Kategorie Geschlecht bzw. in Variation mit anderen Ungleichheitslagen entstehen, erfassen und diesen begegnen;
- den Geschlechtern die gleichen Chancen, Zugänge, Rechte und Möglichkeiten im schulischen Kontext und darüber hinaus eröffnen (vgl. Sturm 2013, 84);
- »Bearbeitung von Geschlechterungleichheit« (ebd.) und Ungerechtigkeit, bspw. im Kontext von Verhaltenserwartungen, Leistungsbewertung und Leistungserwartung;
- Selbstreflexion der Lehrpersonen/Teammitarbeiter*innen bezüglich eigener geschlechtsbezogener Erfahrungen, Vorannahmen und Praktiken mit Konsequenzen für den eigenen Unterricht.

Intersektionalität: Ungleichheitslagen und Benachteiligungen, die verschiedene Differenzlinien betreffen, z. B. Geschlecht und sozio-ökonomische Lage, Migration, Behinderung, sind zu erfassen, die Beziehungen zueinander zu erkennen und pädagogische Konsequenzen abzuleiten.

2.3 Differenzlinie ›Migration‹

»Als ›Migration‹ werden Bewegungen bezeichnet, die zu einer gänzlichen, vorübergehenden oder teilweisen Verlegung des Arbeits- und/oder Lebenszusammenhangs von Personen führen.« (Sturm 2013, 94). Migration hat, gesellschaftlich und sozial betrachtet, von jeher neues Denken, neue Wahrnehmungen, Sprachen und Erfahrungen mit- und eingebracht und war bzw. ist stets »bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung« (Mecheril 2010, 8). Die Migrationsgesellschaft ist durch

»... allgemeine natio-ethno-kulturelle Differenzverhältnisse ... durch die Anwesenheit unterschiedlicher natio-ethno-kultureller und ethno-kultureller Gruppen und Gruppierungen, ihre Lebenspraxen und Ansprüche, Überlagerungen zwischen diesen Gruppierungen sowie Mischungen und natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten charakterisiert.« (Mecheril 2010, 16)

Die Differenz wird über Nationalität, ethnische Zugehörigkeit, weltanschauliche und religiöse Überzeugungen, Kultur bzw. Sprache konstruiert.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs hat es grundlegende Veränderungen gegeben, so einen begrifflichen Wandel. War zunächst der Begriff »Ausländerpädagogik« gebräuchlich, wurden nach Kritik an diesem später »Interkulturelle Pädagogik« bzw. »Migrationspädagogik« (vgl. Mecheril 2010, Sturm 2013) verwendet.

»Kulturen der Migrant/innen erlangten diskursive Anerkennung..., [das, d. V.] zeigt sich in der Anerkennung kultureller Identitäten, verbunden mit der Zielsetzung, sie zu erhalten und sie gegenseitig kennenzulernen und zu verstehen.« (Sturm 2013, 98)

Bis heute ist es der Schule nicht gelungen,

»... eine Passung zwischen schulisch-unterrichtlichen Erwartungen und den biografischen Erfahrungen und Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund herzustellen, die erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht wie den Nichtmigrationsanderen.« (ebd. 100)

»Mehrsprachigkeit und Vielfalt lingualer Disponiertheiten sind auf Dauer eine zentrale Herausforderung für das Bildungssystem. [Die, d. V.] monolinguale Schule, die die Pflege anderer, nicht deutscher Sprachen nicht nur unterlässt, sondern zuweilen sogar explizit sanktioniert, drängt die Zweisprachigkeit der Schüler/-innen und damit sich selbst ins Abseits.« (Mecheril 2010, 132)

Die Bildungssprache zu verstehen und diese zu verwenden, wird im Kontext Schule erwartet. Diese Sprache orientiert sich an der Schriftsprache und »zeichnet sich durch Substantivierungen, Wortzusammen-

setzungen, Konjunktionen und abstrakte Begriffe aus« (Sturm 2013, 78). Nicht nur auf der Ebene der Sprache treten Dissonanzen auf, sondern auch auf der »Ebene religiöser, moralischer, insgesamt kultureller Praktiken« (ebd.).

Folgende Konsequenzen ergeben sich für die Pädagogik und Didaktik:

- Erfassen der psycho-sozialen Gesamtsituation der Schüler*innen im Rahmen pädagogischer Diagnostik;
- Erkennen von Ungerechtigkeiten auf der Basis ethnischer Zugehörigkeit, Sprache, weltanschaulicher bzw. religiöser Überzeugungen;
- Anerkennen unterschiedlicher Kulturen, kultureller Identitäten und Praktiken;
- Anerkennen verschiedener Sprachen;
- »im Bildungssystem eine sprachliche Bildung zu implementieren, die den Bildungserfolg aller Kinder zum Ziel hat, indem sie zu einem Sprechen führt, das auf der einen Seite wirkungsvoll ist und auf der anderen Seite individuell sein darf« – »sprachliche Diversität« (Roth 2017, 52);
- Erweiterung sprachlicher Kompetenzen, bspw. der Bildungs- bzw. Fachsprache;
- Anerkennen der »Mehrfachzugehörigkeit (z. B. hybride Selbstbeschreibungen, polykontextuelle und multilinguale Fertigkeiten und Mehrfachloyalitäten)« (Mecheril 2010, 132);
- Beratung, Begleitung und Unterstützung der Eltern/Familien/Bezugspersonen;
- Differenz als sichtbare Schulrealität (z. B. Schulkonzept in verschiedenen Sprachen) leben;
- Selbstreflexion der Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen bezüglich Vorannahmen und Einstellungen zu Migration, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit.

Intersektionalität: Ungleichheitslagen und Benachteiligungen, die verschiedene Differenzlinien betreffen, z. B. Migration und Geschlecht, sozio-ökonomische Lage, Behinderung, sind zu erfassen, deren Beziehungen zueinander zu erkennen und pädagogische Konsequenzen abzuleiten.

2.4 Differenzlinie ›Behinderung‹

Der Terminus ›Behinderung‹ wird im Kontext der Begriffsgeschichte und verschiedener Disziplinen, die sich mit diesem auseinandersetzen, nicht einheitlich definiert. ›Behinderung‹ grenzt sich von ›Nicht-Behinderung‹ ab und orientiert sich an gesetzten Normen und Wertvorstellungen als gesellschaftlichen, sozialen bzw. schulischen Referenzrahmen. ›Die definitorisch maßgebliche Differenz ist die Einschränkung, die Fehlfunktion, der Defekt oder Mangel‹ (Dederich 2017, 48).

Die Bezeichnung von Menschen als »abweichend«, »defekt« und »behindert« wurde und wird als zuschreibend, stigmatisierend, etikettierend und diskriminierend bewertet. Sozialwissenschaftlich gilt der Begriff ›Behinderung‹ als konstruiert, als relational und geht einher mit »gesellschaftlichen Praxen der ungleichen Verteilung von Gütern und Privilegien sowie der Gewährung bzw. Vorenthaltung von Anerkennung« (ebd.). Er verweist auf zwei grundsätzliche Bedeutungen: auf einen im Individuum gekennzeichneten Zustand (behindert sein) und ein durch verschiedene Umstände, wie Ausgangs- und Umfeldbedingungen, in ihrem Verhältnis zueinander konstruiertes Faktum (behindert werden). Ich favorisiere insbesondere die zweite Bedeutung.

Zu konstatieren ist, dass im schulischen Kontext auf den Begriff ›Behinderung‹ verzichtet wird. Stattdessen wurde schuladministrativ der Begriff des »sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs« (vgl. Sturm 2013, 113 ff.) eingeführt. Dieser Begriff löste verschiedene andere ab, so »Sonderschulbedürftigkeit« (KMK 1972) bzw. »sonderpädagogischer Förderbedarf« (KMK 1994). Bis in die Gegenwart wird in Deutschland nach verschiedenen Förderschwerpunkten differenziert; so wird zwischen den Förderschwerpunkten *Sehen, Hören und Kommunikation, Körperlich-Motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung*, darüber hinaus *Lernen, Sozial-Emotionale Entwicklung* und *Sprache* unterschieden. In der Fachdebatte und in der (Schul-)Praxis werden über verschiedene Förderschwerpunkte hinweg die Termini »schwere«, »schwerste«, »schwer-mehrfache Behinderung« bzw. »komplexe Behinderung« (vgl. Fornefeld, 2017, 152 ff.) als Kategorie verwendet. Bei dieser heterogenen Gruppe von Kindern und Jugendlichen besteht insbesondere die Gefahr der Marginalisierung, Diskriminierung und Exklusion. In (inklusiv) schulischen Kontexten sind diese Kinder und Jugendlichen kaum präsent und wenn überhaupt,

dann zumeist auch nur, wenn Eltern oder enge Bezugspersonen den Zugang zur Regelschule erwirkt haben.

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 2011 weisen die gemeinsame Beschulung als zentralen schulischen Fokus mit dem Ziel aus, durch »sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote qualitativ hochwertiges gemeinsames Lernen zu ermöglichen« (KMK 2004, 4). Die Differenzierung der Förderschwerpunkte wird grundsätzlich auch im inklusiven Kontext beibehalten.

Für die Förderschwerpunkte *Lernen* und *Geistige Entwicklung* bestehen besondere und eigens für diese Personenkreise entwickelte Lehrpläne. Benachteiligungen im schulischen Kontext entstehen durch Isolation, Diskriminierung und Marginalisierungen aufgrund der Diagnose bzw. Kategorisierung »Kinder und Jugendliche; Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Unterstützungsbedarf«.

Folgende Konsequenzen ergeben sich für die Pädagogik und Didaktik:

- Erfassen der psycho-sozialen Gesamtsituation der Schüler*innen im Rahmen pädagogischer Diagnostik;
- Kategorisierung und deren kritische Betrachtung (z. B. Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma);
- Erfassen von Lernausgangslagen, von Entwicklungsbereichen, (Lern-)Bedürfnissen, von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen;
- innere Differenzierung von Unterricht;
- Selbstreflexion der Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen bezüglich Vorannahmen, Bilder und Vorstellungen von Behinderung; Grundannahmen zu Inklusion, kritische Reflexion von Werten und Normen;
- Beratung, Begleitung und Kooperation mit Eltern/Familien und Bezugspersonen.

Intersektionalität: Ungleichheitslagen und Benachteiligungen, die verschiedene Differenzlinien betreffen, z. B. Behinderung und Migration, Geschlecht, sozio-ökonomische Lage, sind zu erfassen, Auswirkungen zu erkennen und pädagogische Konsequenzen abzuleiten.

In der Gesamtbetrachtung der Differenzlinien bzw. Heterogenitätsdimensionen zeigen sich Benachteiligungen, Diskriminierungen, sozialer Ausschluss, Isolation, Marginalisierung als negative Auswirkungen

auf wahrgenommene Merkmale von Personen oder Personengruppen und auf deren lebensweltliche Bedingungen, somit auf individuelle und soziale Kontexte. Diese Differenzkonstruktionen stellen zugleich Bewertungen dar. Sie berücksichtigen die Innenperspektive der Betroffenen nicht. Nachfolgend werden im Kontext der Neurodiversitätsdebatte die Eigenwahrnehmung des Menschen und deren spezifische Entwicklungsbedingungen ins Zentrum gerückt.

2.5 (Neuro-)Diversität

»Die Neurodiversity-Bewegung ist aus der Empowerment-Bewegung von Autisten (*autism rights movement*) hervorgegangen. Auf dem Nationalen Symposium für Neurodiversität an der Syracuse University 2011 haben sich dieser Bewegung neben Personen mit Diagnosen im Autismusspektrum auch Menschen mit den Diagnosen Dyspraxie, Dyslexie, ADHS, Dyskalkulie, Tourette-Syndrom usw. angeschlossen.« (Zimpel 2016, 77)

Diversity bedeutet Vielfalt. Menschen mit verschiedenen Diagnosen sind Teil der Gesellschaft und Kultur und bereichern diese. Nicht das Defizit, die Abweichung oder Störung treten in den Vordergrund, sondern die Kompetenzen. Die Neurodiversitäts-Bewegung zielt auf die (positive) Anerkennung der Verschiedenheit aufgrund neurologischer Bedingungen. In der Debatte um Inklusion wird Neurodiversität bislang kaum berücksichtigt.

Mina Teichert, eine junge Frau mit Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) kennzeichnet ihre Diagnose wie folgt:

»Ich nenne es immer meine neurologische Besonderheit. Das, was diese Besonderheit abgrenzt von anderen Störungen, ist der offene Reizfilter. Neurotransmitter, die Reize sortieren, werden bei mir zu schnell abgebaut oder zu wenig produziert, dadurch landet alles ungefiltert im Gehirn. Es fühlt sich an wie Anarchie im Kopf. Nichts folgt einer Ordnung.« (Kölner Stadtanzeiger, 16.5.2017, Magazin, S. 2)

In beeindruckender Weise schildert die junge Frau, welche Auswirkungen die neurologischen Besonderheiten auf ihr Leben haben, bspw. Einschränkungen der Konzentration zu erfahren; Interaktionen mit Menschen, die ihr ein hohes Maß an Konzentration abverlangen, zu vermeiden; schnell zu ermüden oder erschöpft zu sein; unter Angstzuständen zu leben bzw. ihren Alltag mit Ehemann und Tochter nur unter großen Schwierigkeiten organisieren zu können. Unterstützend wirken: genügend Zeit zur Verfügung zu haben, um in Ruhe allen Tätig-

keiten nachgehen bzw. Pausen einlegen zu können; des Weiteren durch sich selbst oder durch andere Struktur im Alltag zu gewinnen und möglichst wenig monotone Tätigkeiten (die sie ermüden) ausführen zu müssen (vgl. ebd., 3). Diese Erkenntnisse aus der Innenperspektive von Menschen, die unter besonderen neurologischen Bedingungen aufwachsen, sind bedeutsam für die Didaktik und für das Zusammenleben, -lernen, -spielen und -arbeiten.

Auch Menschen mit TRISOMIE 21 leben unter besonderen neurologischen Bedingungen, vor allem kommen zunehmend Aufmerksamkeitsbesonderheiten in den Blick (vgl. Zimpel 2016). Für Trisomie 21 stellen Zimpel und sein Forscher*innenteam einen verringerten Aufmerksamkeitsumfang heraus.

Kinder mit Trisomie 21 können z. B. die Schriftsprache vor der Lautsprache erlernen, wenn sie entsprechende Angebote bekommen. Auch die lautsprachbegleitenden Gebärden (GuK) unterstützen die Entwicklung. Gebärden, gesprochene und geschriebene Sprache sind Superzeichen (vgl. ebd., 136).

»Abstrakte Superzeichen sind nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Denkhilfen. Sie schneiden verworrene und unübersichtliche Erscheinungen auf ein enges Aufmerksamkeitsfenster zu. Alle Menschen sind auf Denkhilfen angewiesen. Menschen unter den Bedingungen von Trisomie 21 allerdings in besonderem Maße.« (ebd.)

Die Untersuchungen von Zimpel und dem Forscher*innenteam zeigen, dass sich die Einschränkungen auf den visuellen, akustischen, haptischen und kinästhetischen Aufmerksamkeitsumfang beziehen (vgl. ebd., 137 ff.). Diese Untersuchungsergebnisse müssen Konsequenzen für die Didaktik haben. Somit sind der verringerte Aufmerksamkeitsumfang und die Stärken der Abstraktionsfähigkeit im Unterricht zu berücksichtigen.

Autismus wird heute aufgrund der Verschiedenheit der diagnostizierten Personen als Autismus-Spektrum-Störung (ASS) bezeichnet.

»Die Beschreibung als ASS ermöglicht eine pädagogische Sichtweise jenseits einer Krankheitseinheit, wie sie Feuser schon seit den 1970er-Jahren vertritt, nämlich einen je individuellen bio-psycho-sozialen Zusammenhang als Grundlage eines je individuell sinnvollen Verhaltens anzunehmen.« (Rödler 2017a, 23)

Hypersensibilisierung und ein erweiterter Aufmerksamkeitsumfang wird bei einem Großteil der Menschen beobachtet. So

»bewirkt die aktive Vermeidung von Reizüberflutung durch Hyperfokussierung eine Schärfung der Aufmerksamkeit für Details. Diese geschärfte Aufmerksamkeit ermöglicht Personen, die unter den Bedingungen von Autismus leben, eine beeindruckende Konzentrationsfähigkeit auf Ereignisse, die wenig variieren und die Menschen ohne Autismus als monotonen Stress erleben.« (Zimpel 2016, 83)

In schulischen Kontexten ist der Struktur des Tages, des Unterrichts, des pädagogischen Angebots Rechnung zu tragen. Ebenso muss Rückzug möglich sein.

Die drei dargestellten Syndrome (ADS; Trisomie 21; Autismus-Spektrum-Störung) sind Exempel und stehen stellvertretend für weitere Syndrome und besondere neurologische Bedingungen, die im Kontext der Didaktik Berücksichtigung finden sollten.

(Neuro-)Diversität und damit die je unterschiedlichen Ausgangsbedingungen für die Entwicklung von Menschen sind positiv anzuerkennen. Peter Rödler kritisiert das Nicht-Wahrnehmen von Spezifika des Menschen wie folgt: »Das didaktische Unsichtbarwerden dieser Eigenarten exkludiert diese aus dem didaktischen Verantwortungsbereich der Lehrperson und führt damit zur Verweigerung von Bildung« (Rödler 2017b, 78). Zu konstatieren ist jedoch, dass bislang kaum Erkenntnisse vorliegen, die den diversen neurologischen Bedingungen in Schule und Unterricht entsprechen. Hier wird sich zukünftig ein großes Forschungsfeld entfalten (müssen).

3 Pädagogik und Didaktik

3.1 Allgemeine Pädagogik – Sonderpädagogik – Behindertenpädagogik

Pädagogik als Bildungs- und Erziehungswissenschaft bedient sich wie jegliche Wissenschaftsdisziplin grundlegender Begriffe, die auf die wesentlichen Fragen, Zusammenhänge und Kontexte verweisen. Für die Pädagogik sind dies vor allem die Begriffe ›Bildung‹, ›Erziehung‹, ›Entwicklung‹, ›Lernen‹ und ›Sozialisation‹.

»Während mit Entwicklung, Lernen und Sozialisation drei unterschiedliche Perspektiven auf einer (horizontal gedachten) Achse der Veränderung markiert werden können ... werden mit Bildung und Erziehung üblicherweise zwei unterschiedliche Perspektiven der pädagogischen Antwort auf diese Voraussetzung bzw. Herausforderung bezeichnet und auf einer zweiten (vertikal gedachten) Achse platziert, dass dabei der ... Begriff des Lernens im Zentrum des Koordinatenkreuzes steht, ist weder ironisch noch zufällig, sondern Ausdruck dessen, dass es in den pädagogischen Bemühungen der Erziehung und Bildung im Kern um Prozesse des Lernens geht.« (Ricken 2010, 32 f.)

Diese grundlegenden, mit den Begriffen gesetzten Fragestellungen sind im Kontext der Allgemeinen Pädagogik vor allem auf Kinder und Jugendliche bezogen worden, die als nicht behindert, nicht beeinträchtigt und nicht von einer gesetzten vermeintlichen Norm abweichend klassifiziert werden. Demgegenüber hat sich die Sonderpädagogik seit jeher den Kindern und Jugendlichen zugewandt, die von Aussonderung, Ausschluss und/oder Marginalisierung betroffen sind und für die zumeist spezielle Institutionen vorgesehen werden. Spezialpädagogiken entwickelten sich entlang unterschiedlich wahrgenommener Behinderungen, ›Defekte‹, Problemlagen bzw. Erschwernisse. Die Zuständigkeiten für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die dem Durchschnitt bzw. der vermeintlichen Norm entsprechen, und diejenigen, die davon abweichen, trennten sich. Im Kontext dieser Trennung von

»... Allgemeiner und Sonder-Pädagogik (Heilpädagogik, Behindertenpädagogik) ist allerdings das notwendige Begreifen der Einheit des Menschen in der Menschheit ebenso verloren gegangen, wie der Zusammenhang ihrer Werkzeuge und Mittel.« (Jantzen 2007, 209)

Die Disziplin der Sonderpädagogik legitimiert sich durch den als besonders gekennzeichneten Personenkreis und die Arbeitsweise in den entsprechenden speziellen Institutionen einschließlich interdisziplinärer Aufgabenfelder. Wandelte sich auch im Laufe der Jahrzehnte die Sichtweise auf den Personenkreis der als behindert klassifizierten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, bleibt für die Sonderpädagogik bis heute das Besondere als Abweichendes von einer vermeintlichen Norm im Fokus. Zu identifizieren ist das bspw. über Begriffe wie ›sonderpädagogischer Förderbedarf‹, ›sonderpädagogische Unterstützung‹ bzw. ›sonderpädagogische Förderung‹. Diese wurden (obwohl administrativ, nicht wissenschaftlich) weitgehend unkritisch in den Kanon der Sonder- und Heilpädagogik aufgenommen. Eine differenziert und wissenschaftlich geführte Debatte darüber ist ausgeblieben.

Im Gegensatz zur Sonder- und Heilpädagogik versteht sich die (materialistische) Behindertenpädagogik als »Allgemeine Behindertenpädagogik« und »synthetische Humanwissenschaft« (ebd.).

»Sie negiert die Gleichmacherei der Allgemeinen Pädagogik ebenso wie die Segregation durch die Sonderpädagogik, indem sie dagegen die Realisierung und Schaffung umfassender Entwicklungsfähigkeit aller, d. h. auch behinderter Menschen durch Individualisierung und Integration denkt. Indem sie die bisher biologisierten und psychologisierten Tatbestände von Behinderung in der dialektischen Vermittlung biotischer, psychischer und sozialer Prozesse neu begreift und ihr im Einzelfall eine Rehistorisierung gelingt, denkt sie sozusagen ›von unten‹ gegen das herrschende Schul- und Bildungssystem im Sinne eines utopischen Potenzials.« (Jantzen 2007, 209)

So hat die Behindertenpädagogik (vgl. auch Feuser 1995) als Wissenschaftsdisziplin sowohl die theoretischen Grundlagen und Begründungen geliefert als auch didaktisch die Basis für eine Allgemeine Pädagogik, die kein Kind, keinen Jugendlichen ausschließt, entwickelt. Die kritische Position zum sozialen Ausschluss und die aufgezeigten Auswirkungen isolierender Bedingungen, darüber hinaus weitere Erkenntnisse unterschiedlicher Humanwissenschaften, führten bereits in den 1970er-Jahren dazu, den Fokus auf Integration und Teilhabe zu legen. Das geschah, bevor Inklusion im deutschsprachigen Raum ins Zentrum rückte. Die Behindertenpädagogik bezieht philosophische Fragen ein, wie die nach dem Verhältnis von Allgemeinem und Speziellem/Besonderem oder danach, was der Mensch ist bzw. was den Menschen zum Menschen macht; ebenso psychologische Fragen nach Entwicklung und Lernen im Kontext unterschiedlicher Ausgangs- und

Umfeldbedingungen; soziologische/sozialwissenschaftliche Fragen nach dem zusammen Leben, zusammen Lernen und zusammen Arbeiten von Menschen. Referenzpunkt ist stets die Schaffung humaner Bedingungen. Über die bereits für die Allgemeine Pädagogik relevanten Begriffe und Zusammenhänge – wie Bildung, Erziehung, Sozialisation, Lernen und Entwicklung – hinaus wurden durch die Behindertenpädagogik Dialog, Kommunikation, Kooperation und Kollektiv als entscheidende Konstanten herausgestellt, die grundlegend sind (vgl. Jantzen 2007, 209 ff.; Feuser 1995, 2011).

In der Gesamtbetrachtung zeigt sich, dass die Grundbegriffe ›Entwicklung‹, ›Lernen‹ und ›Sozialisation‹ »Voraussetzung und Herausforderungs- und Anforderungskontext pädagogischen Handelns«; Bildung und Erziehung »zwei unterschiedliche Perspektiven der pädagogischen Antwort auf diese Voraussetzung bzw. Herausforderung« (Ricken 2010, 32) sind. Sie erfahren darüber hinaus jeweils als Dialog (also sinnvermittelnd), Kommunikation (also bedeutungsvermittelnd und -austauschend), Kooperation (also arbeitsteilig, in Beziehung miteinander gestaltend) im Kollektiv ihre Umsetzung. Das Kollektiv (resp. die Gemeinschaft) schafft durch die Vielfalt der Akteure verschiedene Möglichkeiten des Lernens und der Entwicklung jedes Einzelnen. Ausgangspunkt ist der lern-, entwicklungs- und bildungsfähige Mensch, der durch die Beziehung zu anderen und mit diesen Potenziale entfalten kann. Die Umfeldbedingungen schließen die Dinge/Objekte, die Menschen, die Lebenswelt ein. Die Entwicklung wird unterstützt durch reichhaltige, anregende und dem Menschen adäquate Umfeldbedingungen.

3.1.1 Menschenbild – Pädagogik und Didaktik

Für eine Pädagogik, die sich auf Inklusion orientiert, ist die Besinnung auf ein Welt- bzw. Menschenbild notwendig, das »den Mensch selbst als Natur begreift und eine ethische Fundierung, wie Menschen mit Menschen und mit der Natur, die sie sind, umgehen« (Feuser 2014, 43). Der Mensch in der Gattung Mensch, d. h. in der Menschheit, steht im Mittelpunkt.

Peter Rödler (2017b, 84) geht von der »biologischen Undeterminiertheit« (Unbestimmtheit) des Menschen aus, zugleich vom Angewiesensein auf andere. Begegnungen, Dialoge, Kommunikationen, Kooperationen werden möglich und sind für menschliche Entwicklung notwendig.

»Jegliche menschliche Kommunikation [ist, d. V.] ein produktiver Beitrag zur umgebenden Kultur, wie diese eine notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit menschlicher Begegnung ist. Dieser Beitrag ist auf Seiten des Kindes an keinerlei Bedingung außer an das reine Leben selbst geknüpft, da der Impuls dieser Prozesse von den Interpretationen der Umwelt ausgeht und nicht in der kommunikativen Kompetenz des Kindes besteht« (ebd., 87). Das entspricht ausnahmslos Martin Bubers Theorie, dass das ICH am DU werde (Buber 1966, 32, vgl. in diesem Buch 100) Die Vorstellungen zum Menschsein basieren somit auf dessen Eingebundensein in Sprache, seinem »in der Sprache sein« (vgl. Rödler 2017b). So liefert auch die Sprachraumtheorie wichtige Erkenntnisse:

»Menschen und Tiere sind doppelt bestimmt, zum einen durch die vorgefundenen Bedingungen in der Welt und zum anderen durch die orientierende Referenz. Beim Menschen ist diese gattungsspezifisch nicht instinktiv fixiert, sondern entsteht flexibel und je einzigartig in den Dialogen mit der Umwelt und aus diesen heraus.« (Rödler 2017c, 12)

Der Mensch in der Menschheit drückt das Verhältnis aus zwischen Individuellem und Gesellschaftlichem.

»Zwischen dem Individuellen und Gesellschaftlichen besteht ein wechselseitig sich bedingendes Verhältnis, denn das Gesellschaftliche setzt die Existenz des einzelnen Menschen in Form der Menschheit voraus, wirkt aber auf diese zurück und beeinflusst deren Entwicklung, wie umgekehrt die einzelnen gesellschaftlichen Akteure die Entwicklung des Sozialen bzw. des Gesellschaftlichen bestimmen.« (Lanwer 2014b, 62)

Mit Leont'ev (1971, 231) ist das Leben des Menschen mit der Geburt nicht einfach gegeben, sondern ihm aufgegeben. Die Lebensbedingungen sind nicht nur Vorlage, sondern werden vom Menschen selbst geschaffen (vgl. ebd., 28). Die Tätigkeit wird dabei zur zentralen Kategorie. Der Mensch setzt sich über die Tätigkeit mit der Welt, mit anderen Menschen und sich selbst auseinander. Subjekt – Tätigkeit – Objekt stehen dabei in einem Verhältnis zueinander. Bedürfnis- und motivgesteuerte Tätigkeit wird über Handlungen bzw. Operationen realisiert. Durch die Tätigkeit eignet sich der Mensch Welt/Natur; Dinge, die ihn umgeben an; verändert sie ggf. und verändert darüber sich selbst. Entwicklung vollzieht sich. Er wird gebildet und bildet sich selbst. Die anthropologische Grundkategorie ist dabei, den Menschen als tätigen Menschen zu betrachten, der durch Tätigkeit Veränderung erfährt.

3.1.2 Bildung

3.1.2.1 Bildung, Lernen und Sozialisation

Bildung und Lernen stehen in einem Verhältnis zueinander. Lernprozesse gelten als Voraussetzung für Bildung, somit sollte der Begriff ›Lernen‹ als »pädagogische Kategorie Eingang in den Horizont einer Allgemeinen Pädagogik finden« (Borst 2016, 17 f.). Lernen umfasst alle Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt, so mit den Menschen umgebenden Dingen und Erscheinungen, mit anderen Menschen und darüber hinaus mit sich selbst. Lernen ist ein sich permanent vollziehender Prozess, er umfasst Aneignung und Erkenntnis, kann durch Imitation, Versuch und Irrtum, bestimmte Lehr- und Lernstrategien, durch Problemlösung, Bewältigung von Aufgaben u. a. m. erfolgen. Lernen sollte an Erlebnisse und Erfahrungen, an die bereits erworbenen Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungskompetenzen anknüpfen.

»Bildung steht immer schon in einem gebrochenen Verhältnis zur Erfahrung und sie übersteigt zugleich die Erfahrung, die Menschen in ihren alltäglichen Lebenszusammenhängen erwerben. Gebrochen ist das Verhältnis zwischen Bildung und Erfahrung, weil im Vorgang der Bildung diese Erfahrung aus ihrer Unmittelbarkeit herausgenommen und damit selbst zum Gegenstand der Erkenntnis wird. Lernen ist prinzipiell an die mehr oder weniger bewusste Bewältigung von Aufgaben geknüpft, die der gesellschaftliche Lernprozess dem Individuum abfordert. Nicht so Bildung, die sich durch ein distanzierendes Verhältnis zu dieser Praxis der Bewältigung von Problemen und Aufgaben auszeichnet.« (ebd. 21)

Sozialisation (lat. *sociare* verbinden, vereinigen) meint einen lebenslangen Prozess der Aneignung kultureller und sozialer Regularien, Normen, Spezifika im alltäglichen Umgang mit Familie, anderen Bezugspersonen, in Institutionen bzw. allen gesellschaftlich relevanten Feldern. Es ist ein Prozess der Vergesellschaftung und der Individualisierung. Sozialisationsinstanzen sind auf der Mesoebene Familie, Kita, Schule, Beruf/Arbeit u. a. m., d. h. die zugänglichen Institutionen. Kontaktpersonen, Freunde, Peers tragen zur Sozialisation ebenso bei wie Medien, Kulturstätten, kulturelle und soziale Angebote. Im Sozialisationsprozess werden soziale, kulturelle und gesellschaftliche Kompetenzen erworben. Im Habitus eines Menschen finden diese gesammelten Erfahrungen ihren Ausdruck. Soziale und gesellschaftliche Normen, Erfahrungen und Gewohnheiten werden internalisiert. Gesellschaft schreibt sich in das Individuum ein. Andererseits ist es dem Indivi-