

André Frank Zimpel

Einander helfen

Der Weg zur
inkluisiven Lernkultur



SINN
STIFTUNG
netzwerk
lernen

Vandenhoed

zur Vollversion

André Frank Zimpel, Einander helfen

V&R

VORSCHAU



netzwerk
lernen

© 2012, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG
ISBN Print: 9783525701430 — ISBN E-Book: 9783647701431

[zur Vollversion](#)

VORSCHAU

André Frank Zimpel, Einander helfen

André Frank Zimpel

Einander helfen

Der Weg zur inklusiven Lernkultur



Vandenhoeck & Ruprecht



netzwerk
lernen

© 2012, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG
ISBN Print: 9783525701430 — ISBN E-Book: 9783647701431

zur Vollversion

Mit 27 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 978-3-525-70143-0

ISBN 978-3-647-70143-1 (E-Book)

Umschlagabbildung: dibrova/shutterstock.com

© 2012, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

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.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Einleitung	9
1 Teil I: Anthropologische Wurzeln des Lernens	
Hilfsbereitschaft und Inklusion	
Ich helfe, also bin ich	22
Inklusion in der Bronzezeit	26
Zum Helfen geboren	31
Kulturspezifische Einflüsse	37
Helfen und Unterrichten	
Hilfe zur Selbsthilfe	40
Zone der nächsten Entwicklung	44
Hilfen erkennen und nutzen	47
Unterricht als Entwicklungshilfe	51
Lernen durch Nachahmung	
Der kleine Unterschied	57
Imitationslernen	60
Der unbewusste Drang zur Nachahmung	62
Sozialorgan Gehirn	65
Lernen durch Nachbildung	
Emulationslernen	68
Autismus und Sozialkompetenz	71
Fragile Potenziale	75
Ein Sonderschüler als Gelehrter	79
Emulationslernen als Entlastung	82
Zusammenfassung Teil I	86

2 Teil II: Lernkultur und Hyperzyklus

Eine Schule für alle

Hamburger Volksentscheid	94
Leistungsdruck	98
Soziale Brennpunkte	100

Chancengleichheit

Der Matthäuseffekt	105
Die Taufliede der Begabungsforschung	109
Der Normalisierungseffekt	112
Helfen kann glücklich machen	116
Der Hyperzyklus	119

Die Ökonomie des Teilens

Die Pluralität des Lernens	125
Teilen	129
Das faire Stirnhirn	133
Das sich entwickelnde Stirnhirn	137
Mitteilen	139

Lernkultur

Das werden Berufsverbrecher	141
Vertrauen	144
Das Wie bestimmt das Was	147
Baustelle Stirnhirn und wilde Zeiten	148

Zusammenfassung Teil II	152
-------------------------------	-----

3 Teil III: Beim Helfen lernen – beim Lernen helfen

Lernschwierigkeiten

Auf Hilfe angewiesen	158
Gut gemeinte Hilfe	162
Die didaktische Schleife	165
Aufmerksamkeitsforschung und Trisomie 21	169
Anschaulichkeit und Abstraktion	172

Mehr Raum für Soziales

Schulalltag und Hirnforschung 178

Kompetenzraster und Gegenstandsanalysen 183

Nachwort 191

Literaturverzeichnis 194

VORSCHAU

VORSCHAU

Einleitung

Einer hat immer Unrecht: aber mit zweien beginnt die Wahrheit. – Einer kann sich nicht beweisen: aber zweie kann man bereits nicht widerlegen. (Friedrich Nietzsche 1887)¹

Das Thema *Helfen* ist überfrachtet mit moralischen Erwartungen. Nicht nur das Christentum – alle Religionen drehen sich um Erwartungen und Erwartungserwartungen: Wer sollte wem, wann, wie und warum helfen? Hilfserwartungen kündigen von Heldentaten und menschlichen Abgründen, lassen Menschen weit über sich selbst hinauswachsen und wecken in ihnen tiefe Schuldgefühle. Kurz: Helfen ist der Stoff für die ganz großen Dramen.

Niemals hätte ich mich an ein so großes Thema herangewagt, wenn es nicht überraschend neue experimentelle Befunde geben würde. Gemeint sind mathematische und experimentelle Überprüfungen von Spekulationen zur Kooperation. Schließlich ist die individuelle Nutzenmaximierung eine evolutionsbiologische Notwendigkeit. Wie passt das zur tatsächlichen Tendenz vieler Lebewesen, insbesondere des Menschen, zur Kooperation?

Spieltheoretische Kalkulationen zeigen, wann Kooperation zur individuellen Nutzenmaximierung beiträgt und wann nicht. Ausgeklügelte Experimente verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, wie zum Beispiel der Verhaltensökonomie, der Anthropologie und der Hirnforschung, können auf dieser mathematischen Basis prüfen, wie weit die Erklärungskraft dieser Kalkulationen reicht. Wenn sie zutreffen, wäre die individuelle Nutzenmaximierung der einzige Grund, der Menschen zur Kooperation veranlasst. Wenn nicht, müsste es neben getarntem Egoismus noch andere Gründe zur Kooperation geben. Die Ergebnisse dieser transdisziplinären Forschung sind schwerwiegend, atemberaubend und folgenreich.

Natürlich hätte ich dieses Buch wohl kaum geschrieben, wenn das Thema Hilfe für mich bedeutungslos wäre. Als Psychologe habe

ich gelernt, Emotionen ernst zu nehmen, und als Sonderpädagoge, was Verantwortung bedeutet. Nun leide ich permanent unter dem schlechten Gewissen, oft nur einen Bruchteil von dem leisten zu können, was eigentlich notwendig wäre. Aber da sind ja auch immer noch die Studierenden und die Forschungsprojekte. Und, wo bleiben die eigene Familie, die Freunde, Nachbarn usw.?

Als meiner Frau einmal der Kragen platzte, weil ich ihr lauter wichtige Termine aufzählte und die *schrecklichen Folgen* für andere ausmalte, wenn ich diese Termine nicht wahrnehmen würde, fragte sie mich genervt: »Was tun die eigentlich für dich?«

Im ersten Reflex fand ich die Frage ungerecht und wollte sie mit moralisch überlegenen Argumenten zurückweisen. Doch diese Argumente blieben mir im Halse stecken. Meine Frau hatte ins Schwarze getroffen. Ich selbst scheute Situationen wie der Teufel das Weihwasser, in denen ich auf die Hilfe anderer angewiesen war.

Als älterem Bruder war mir von klein auf Helfen zum zweiten Vornamen geworden. Auch in der Schulzeit blieb es eine lieb gewonnene Rolle: Ich organisierte Nachhilfeunterricht und war häufig Adressat vertraulicher Mitteilungen. Als Ratgeber und Helfer sonnte ich mich in einem angenehmen Gefühl der Wichtigkeit. Zu viel Nähe konnte ich dadurch geschickt vermeiden.

Mein geheimer Wunsch nach gleichberechtigten Beziehungen eines gegenseitigen Nehmens und Gebens blieb dadurch nicht selten unerfüllt. Es mag sein, dass mir diese Haltung mitunter in meiner beruflichen Karriere genützt hat. Gleichzeitig ist sie aber wahrscheinlich auch die Ursache für unvermittelte Sehnsüchte nach Rückzug. Jede Gemeinschaft mit anderen wird mir dann zu viel. Ich vergrabe mich in mathematischen Problemen, kniffligen Gitarrenriffs, Gartenarbeit – was auch immer ... Hauptsache möglichst fern von anderen Personen!

Vielleicht würde der Psychoanalytiker Wolfgang Schmidbauer bei mir Symptome eines Helfersyndroms diagnostizieren. (Aber da ich ja niemandem gern die Gelegenheit gebe, mir zu helfen, wird es dazu sicherlich nicht kommen.) Als Schattenseite des Helfersyndroms führt Schmidbauer die steigenden Fallzahlen von Depressionen und Arbeitsausfällen wegen Burn-out-Problemen in helfenden Berufen an.² (Na ja, ganz so ernst scheint es mit mir also doch noch nicht zu

sein.) Aber das folgende Zitat von Schmidbauer gibt mir doch zu denken: »Der Helfer gibt und ist stark; der Schützling ist schwach und auf den Helfer angewiesen. Die Asymmetrie dieser Situation wird für den hilflosen Helfer zur Droge ...«³

Helfen kann in der Tat zur Sucht werden. Die biologischen Hintergründe beginnt die Wissenschaft gerade etwas besser zu verstehen. Helfen hat also neben den sich aus der Situation ergebenden pragmatischen Notwendigkeiten und den rationalen Nutzenabwägungen auch eine oft unterschätzte motivationale und emotionale Triebfeder.

Wir Menschen sehen uns selbst sehr gern als hilfsbereit. Anderen zu helfen ist die höchste Form des Selbstwert- und Sinnerlebens, die das Leben für uns bereithält. Wer aber entscheidet, was hilfreich ist und was nicht? Antwort: nicht die Helfenden, sondern immer die Hilfe Empfangenden. Der Fluss des Gebens und Nehmens beim Einanderhelfen ist im Idealfall ein gelingender Gesellschaftstanz. Ich habe lange gebraucht, um zu erkennen, dass das hilflose Helfen genauso ein verzweifelter Solotanz ist wie der Egoismus.

Dies gilt ganz besonders für das Helfen beim Lernen. Denn jede nachwachsende Generation, die sich die Errungenschaften einer Kultur zu eigen machen möchte, ist nun einmal auf Hilfe der älteren Generation angewiesen. Heranwachsende wollen sich selbst jedoch auch schon sehr früh als hilfreich für andere erleben. Wenn man diesen menschlichen Impuls ignoriert oder verdrängt, kann das nicht folgenlos bleiben.

Unter Leistungsdruck ist das jedoch die Regel. Eine größere Spaßbremse beim Einanderhelfen ist kaum denkbar. Sowohl die Helfenden als auch die Lernenden laufen Gefahr, sich gegenseitig zu entwerten. In meinen Untersuchungen zeigt sich immer wieder, dass das zu lang anhaltenden Aversionen gegen Lerngegenstände führen kann. Auswüchse des Leistungsdrucks aus vergangenen Tagen sind das Nachsitzen, das Sitzenbleiben und die Hilfsschule. Im neuen Gewand des gegenwärtig grassierenden Förderwahns treibt der Leistungsdruck neue Blüten: Nachhilfeunterricht, Karriereplanung in der Grundschule und Förderzentren.

Führt Hilfe unter Leistungsdruck nicht zum erwünschten Erfolg, wird automatisch nach Schuldigen gesucht. Wenn die Lehrenden

der Ansicht sind, alles Mögliche versucht zu haben, finden sie die Ursache natürlich in den Lernenden.



Abbildung 1: Helfen unter Leistungsdruck: Frustration wirkt sich negativ auf das Selbstbewusstsein aus und färbt auf Lerngegenstände ab.

Diagnosen, wie zum Beispiel Entwicklungsverzögerung, Lese-Recht-schreib-Schwäche, Rechenschwäche, Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung, sind auf dem Vormarsch. Sie unterwandern die gegenwärtig mit Hochdruck geführte Inklusionsdiskussion. Verzweifelt suchen Behörden und Elternverbände nach Auswegen aus dem Dilemma.

2009 änderte beispielsweise die Hamburgische Bürgerschaft den Paragraphen 12 des Schulgesetzes. Anlass war die Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Dezember 2008. Nun stehen in Hamburg die Türen des allgemeinen Schulsystems auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf offen. Eltern machen von diesem Angebot dankbar Gebrauch. Die Anmeldungen im Schuljahr 2011/12 zeigen: Nahezu alle Kinder, bei denen Beeinträchtigungen im Lernen, der Sprache und im Sozialverhalten diagnostiziert wurden, landen in Regelschulen.

Die praktischen Lösungen im Schulalltag bleiben jedoch leider viel zu oft alten Ideen der Gleichmacherei auf der einen Seite und auf der anderen Seite dem Mythos konstanter Leistungsdifferenzen verhaftet. Sonderförderung bei Lernschwierigkeiten und Sonderförderung bei Hochbegabungen spielen die Verantwortlichen lautstark als Trumpfkarten gegeneinander aus. Der Tunnelblick auf diese Trumpfkarten lenkt von den größeren Zusammenhängen zwischen Helfen und Lernen zwangsläufig ab.

Heranwachsende streben nun einmal zugleich nach Unabhängigkeit und Verbundenheit. Diese Dialektik zwischen Ich und Du, zwischen Autonomie und Angewiesensein, ist eine nie versiegende Quelle individueller Erfahrungen. Wird eine Seite ausgeblendet, breitet sich die für Bildungskasernen und Erziehungsanstalten so typische Einförmigkeit und Leere der langen Flure und austauschbaren Klassenzimmer in den Köpfen aus. In der Sensibilisierung für die Dialektik von Individualisierung und Sozialisierung sehe ich sowohl die größte Chance als auch die gefährlichste Fußangel inklusiver Schulen.

Die zentrale Bedeutung der *Hilfe zur Selbsthilfe* für die geistige Entwicklung des Kindes ist ein Kerngedanke der Reformpädagogik der Ärztin Maria Montessori (1870–1952). Der russische Psychologe Lev Vygotskij (1896–1934) erkannte als Erster die große Bedeutung der Nutzung sozialer Hilfen für die geistige Entwicklung: Fähigkeiten, die ein Kind heute mit Hilfe zeigt, bieten einen Ausblick auf seine Fähigkeiten von morgen (Zone der nächsten Entwicklung). Die Bedeutung, die das spontane Bedürfnis zu helfen für die geistige Entwicklung Heranwachsender hat, ist dagegen noch immer wissenschaftliches Neuland.

Bemühungen um Bildungsstandards laufen regelmäßig in die Falle des Lernens im Gleichschritt. Starre Formen der äußeren und inneren Differenzierung fördern dagegen sich selbst erfüllende Prophezeiungen. Das wird sich so lange nicht ändern, bis wir zu einem wirklichkeitsnahen Verständnis des engen und komplizierten Zusammenhangs zwischen Sozialisierung und Individualisierung unserer Kinder gelangen. Einer Vertiefung dieses Verständnisses auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft widmet sich dieses Buch. Denn die Inklusion soll schließlich der Entwicklung der Kinder dienen – und nicht die Kinder der Inklusion.

Das missverständliche Fachwort *Inklusion* stammt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie *Einschluss*. Mit dem Einschluss von Menschen in Gefängnissen, Psychiatrien, Behindertenanstalten oder Gemeinschaftsunterkünften hat dieser Begriff aber nichts zu tun. Ganz im Gegenteil: Das Fachwort für Einsperren und Abschieben von Menschen in Sondereinrichtungen ist nämlich *Exklusion*. Es meint den Ausschluss von einer Gemeinschaft. Das Fachwort *Inklusion* bezeichnet dagegen das Einbeziehen möglichst aller in eine Gemeinschaft.

Dieser hohe Anspruch weckt Hoffnungen und Erwartungen, die leicht zu enttäuschen sind. Im Hamburger Abendblatt war zum Beispiel zu lesen, dass eine Schule einen Jungen mit Downsyndrom trotz Rechtsanspruchs auf freie Schulwahl ablehnt. Gemeint war der sechsjährige Milan. Da man bei ihm eine Chromosomenanomalie (Trisomie 21) diagnostizierte, rechnet man mit gravierenden Lernschwierigkeiten. Als ihn seine Eltern in einer integrativen Regelschule in Hamburg Niendorf anmelden wollten, lehnte diese ab, weil sie sich zu wenig vorbereitet fühlte. Frustration ist bei solcher Ablehnung vorprogrammiert. Die Mutter sagte: »Ich war bitter enttäuscht und fühlte mich völlig hilflos.« Milan muss nun einen weiteren Schulweg in Kauf nehmen, um in einer Integrationsklasse unterzukommen.

Mangelnde Vorbereitung der Schulen ist nur ein Problem von vielen. Mit dem Begriff *Inklusion* werden auch berechtigte Ängste vor einer Hybris der Gleichmacherei geweckt. Andere befürchten nicht immer zu Unrecht, dass Inklusion als moralischer Deckmantel für weitere Einsparungen im Bildungssystem herhalten muss. All dies gilt es sorgfältig zu bedenken und ernst zu nehmen. Trotzdem bin ich davon überzeugt: Wenn eine Schule allen das Gefühl vermitteln will, dazuzugehören und als wertvoll anerkannt zu sein, ist das zwar ein sehr hoher, aber keinesfalls ein unberechtigter Anspruch.

Schon die prinzipielle Gefahr, dass man wegen Lern-, Sprach-, Verhaltens-, Wahrnehmungs-, Bewegungs- oder Entwicklungsproblemen einfach abgeschoben werden darf, setzt alle Lernenden mehr oder weniger bewusst unter Druck. Diagnosen sollten helfen, die individuellen Lernwege eines Kindes besser zu verstehen und zu respektieren. Wenn Diagnosen jedoch als Argument für Ausgrenzung, Abschiebung oder Abwertung missbraucht werden, lenkt

das die Lehrenden von ihrem eigentlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag ab.

Ausgrenzungs- und Abwertungserfahrungen sind schmerzhaftes Kränkungen, sowohl für Heranwachsende als auch für deren Eltern. Die Hirnforschung kann heute mit bildgebenden Verfahren zeigen, dass Gefühle bei sozialer Ablehnung die gleichen Zentren im Gehirn aktivieren, die auch bei körperlichem Schmerz aktiv sind. Bei diesen Zentren handelt es sich um die Inselrinde (einen Teil des Stirnhirns) und den sekundären somatosensorischen Kortex (einen Teil des Scheitelhirns).⁴

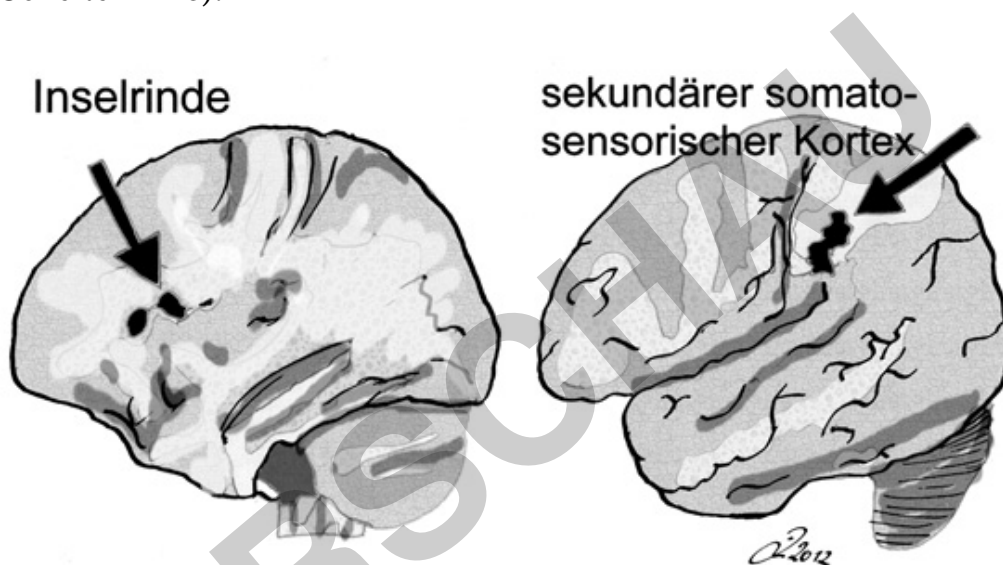


Abbildung 2: Ablehnung schmerzt: Überlappung der Aktivität von Hirnzentren bei physischem Schmerz und sozialer Ablehnung.

Ich möchte Sie einladen, die biopsychosozialen Triebkräfte des Helfens jenseits moralischer Bewertung mit wissenschaftlichen Mitteln zu untersuchen. Als Kompass dieser Untersuchung dient mir das *kooperative Dreieck*. Das ist ein abstraktes Modell verschiedener Kooperationsformen, die menschliches Helfen stärker charakterisieren als tierische Kooperationsformen: Perspektivwechsel, Teilhabe und Unterricht.

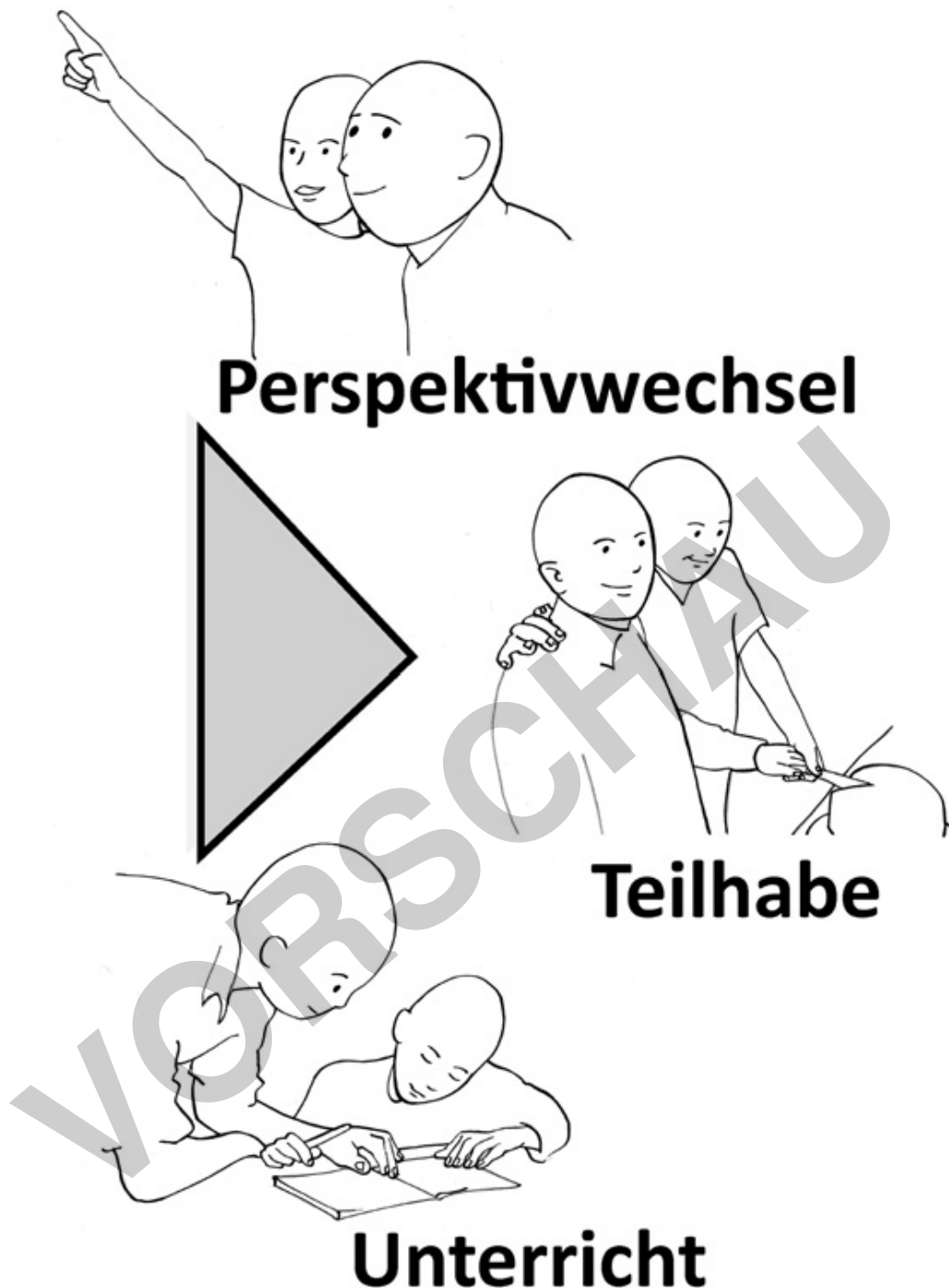


Abbildung 3: Das kooperative Dreieck: Formen des gegenseitigen Helfens, die in unterschiedlichen Konstellationen kulturbildend sind.

Mir ist natürlich vollkommen klar, dass wissenschaftliche Kenntnisse weder aus einem Egoisten einen Altruisten machen noch einen hilflosen Helfer kurieren können. Als Werkzeugkasten und Landkarte ist dieses Wissen jedoch für Lehrende mit inklusiver Absicht

von nicht zu unterschätzender Bedeutung: bietet es doch einen wissenschaftlich-rationalen Ausblick auf ein emotional vermintes Gelände.

Für ein solches Spannungsfeld ist die Inklusionsdiskussion ein Paradebeispiel. In gewisser Weise ist sie die zweite Etappe eines Ringens um das Selbstverständnis der Helfenden beim Lernen, in dem Behindertenpädagogik, Heilpädagogik und Rehabilitationswissenschaften einen zentralen Platz einnehmen.

Ihren Anfang nahm die Inklusionsdiskussion in den frühen 1990er-Jahren. Die Erklärung über die Inklusion als wichtigstes Ziel der internationalen Bildungspolitik war das Hauptergebnis der UNESCO-Konferenz 1994 in Salamanca. Sonderschule ... Integration ... Inklusion – es gibt keine Unterscheidung ohne Motiv. Was also war passiert? Wie in der Integrationsdiskussion haben wir es mit einer Kränkung eines Selbstverständnisses zu tun – nämlich des Selbstverständnisses der Helfenden.

Die gut gemeinte Hilfe in Sondereinrichtungen wurde plötzlich selbst verdächtig, Ursache von Behinderungen zu sein. Udo Sierck und Nati Radtke prägten in den 1980er-Jahren den Begriff der *Wohltätermafia*⁵. In Abwandlungen findet sich dieser Begriff in vielen Veröffentlichungen wieder. Ein Beispiel ist das Buch *Im Netz der Pflegemafia* von Claus Fussek und Gottlob Schober.⁶ Man könnte hier auch gut und gern von *Helfermafia* reden.

Denken Sie nur an die Paradoxie, dass man Menschen durch *Verbesserung* helfen will, ihre Defizite zu überwinden, aber auf der Metaebene Fakten schafft, um sie als defizitäre Persönlichkeiten abzustempeln. Sonderpädagogisches Handeln steht nicht zuletzt deshalb unter einem spürbaren Legitimationsdruck.

Als Gleichnis drängt sich mir die Krise der Medizin des 19. Jahrhunderts auf. Der französische Chemiker und Mikrobiologe Louis Pasteur (1822–1895) hatte eine ähnliche Paradoxie entdeckt: Ärzte, die Krankheiten heilen wollten, verbreiteten die Erreger dieser Krankheit in Wahrheit von Krankenbett zu Krankenbett. Ähnlich ist es mit der Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs: Man will beim Lernen helfen, schafft aber die ungünstigsten Voraussetzungen für diese Hilfe, indem man eine Person als hilfsbedürftig herabstuft.

Es war sicher eine schwere Erschütterung des Selbstverständnisses der *Götter in Weiß*, als sie erfuhren, dass dieselben Hände auf dem Weg von der Pathologie in den Operationssaal die Krankheiten verbreiteten, die sie eigentlich heilen wollten. Die Entdeckung von Bakterien und Viren war aber auch gleichzeitig ein kraftvoller Neuanfang der Medizin als Wissenschaftsdisziplin. Auch heute ist das Risiko, sich mit antibiotikaresistenten Erregern zu infizieren, in Krankenhäusern am größten. Aber dieses Problem steht im Fokus der Forschung und ist längst kein blinder Fleck mehr.

Ich wünsche mir, dass die Behindertenpädagogik die möglichen destruktiven Folgen jeder unreflektierten Hilfe ebenso ernst nehmen würde wie die Medizin die Gefahr von Resistenzen. In dieser Weise könnte sie den Legitimationsdruck auf sonderpädagogisches Handeln im Rahmen der Inklusionsdebatte als eine große gesellschaftliche – insbesondere auch schulpolitische – Herausforderung in einer Zeit zunehmender Desintegration annehmen. Ganz wird sie sich der Gefahr einer Abwertung bei der Feststellung eines Hilfebedarfs wohl nie entledigen können. Aber allein schon in der Sensibilisierung für diese Gefahr sehe ich einen großen Schritt nach vorn.

Einerseits schafft Inklusion in Schulen den idealen Rahmen, lebendige Erfahrungen im gegenseitigen Helfen zu sammeln. Andererseits ist hier die Gefahr der Einseitigkeit der Hilfe besonders groß. In der Praxis zeigt sich immer wieder: Hilfe beim Lernen zu verkraften, kostet manchmal sogar mehr Kraft als das Helfen selbst. Helfen stärkt dagegen oft die Helfenden in ihrem Selbstwertgefühl. Auch hier könnte Helfen so etwas wie Suchtcharakter annehmen.

Ein entscheidender Maßstab für das Gelingen von Inklusion ist meiner Ansicht nach, ob Menschen mit Beeinträchtigungen, wie zum Beispiel der oben erwähnte Milan, nur als Hilfe Empfangende gesehen oder auch als Helfende anerkannt werden. Die zentralen Fragen, die sich aus diesen Überlegungen für mich ergeben, sind folgende: Welchen Stellenwert bei der Kompetenzentwicklung hat es, Hilfe anzunehmen und sich selbst als hilfreich für andere zu erleben? Inwieweit ist es möglich, in pädagogischen Prozessen Kreisläufe der gegenseitigen Hilfe und Förderung so zu organisieren, dass niemand nur Hilfe empfängt, sondern auch sich selbst als hilfreich erleben kann?

Sie werden sich vielleicht fragen: Wer nimmt schon den Rat einer Person an, bei der eine geistige Behinderung diagnostiziert wurde? Aber vielleicht könnten wir gerade von dieser Person lernen, wie man sich trotz Geringschätzung und gesellschaftlicher Abwertung eine unabhängige Perspektive auf die Welt bewahrt und dem Anpassungsdruck an fragwürdige Normen und Denkverbote widerstehen kann.

Wer vertraut schon auf die Unterstützung von Menschen mit herausforderndem Verhalten? Aber vielleicht ist so manche unangepasste, rücksichtslose und verletzende Äußerung von solchen Personen ehrlicher als die höflichen und wohlgezogenen Beteuerungen wider besseres Wissen anderer.

Wer scheut nicht die schwierige Konversation mit Menschen, deren Sprache von der Norm abweicht? Aber vielleicht sind es gerade diese Menschen, die sich kein Geschwafel leisten können und sich deshalb auf das Wesentliche beschränken.

Ein aktuelles Beispiel lieferten mir Studierende an der Universität Hamburg. Hier organisiere ich seit mittlerweile 18 Jahren Formen des Projektstudiums, an denen unter anderem auch Jugendliche mit einer Trisomie 21 teilnehmen. Sie kamen in die Universität, um mit Studierenden gemeinsam lesen, schreiben und rechnen zu lernen.

Damit waren die Studierenden scheinbar auf die Rolle der Helfenden festgelegt. Doch wie so oft sollte sich bald eine Gelegenheit zur Rollenumkehr ergeben. Denn einige der Jugendlichen mit Trisomie 21 forderten die Studierenden beharrlich auf, mit ihnen einen Tanzfilm *High School Musical* zu drehen. Die Studierenden stellten fest, dass es sie viel Überwindung kostete, vor einer Kamera zu tanzen. Die Jugendlichen mit Trisomie 21 zeigten dagegen keine Scheu. Damit halfen sie den Studierenden, sich auf das Tanzprojekt einzulassen, auf dessen Ergebnis sie heute zu Recht sehr stolz sind. Inklusion bedeutet eben nicht nur, beim Lernen zu helfen, sondern auch beim Helfen zu lernen.

Wobei lasse ich mir inzwischen gern von Menschen mit einer Trisomie 21 helfen? Antwort: im Kurzfassen! Mein Vorbild sind Texte der Zeitschrift *Ohrenkuss*. Beispiel: Der Text von Carina Kühne *Das nennt man Evolution*: »Manche Fehler können korrigiert werden, einige können tödlich enden und aus manchen Fehlern entsteht etwas Neues.«⁷

VORSCHAU

1

Teil I: Anthropologische Wurzeln des Lernens

Die moralische Natur des Menschen hat ihre jetzige Höhe zum Teil durch die Fortschritte der Verstandeskkräfte und folglich einer gerechten öffentlichen Meinung erreicht, besonders aber dadurch, dass die Sympathien weicher oder durch Wirkungen der Gewohnheit, des Beispiels, des Unterrichts und des Nachdenkens weiter verbreitet worden sind. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass tugendhafte Neigungen nach langer Übung vererbt werden.

(Charles Darwin 1871)¹

VORSCHRIFT

Hilfsbereitschaft und Inklusion

Ich helfe, also bin ich

Der 16-jährige Murat erschien immer pünktlich fünf Minuten vor Unterrichtsbeginn – nicht selten, um schon nach wenigen Minuten wieder spurlos aus dem Schulgebäude zu verschwinden.² Mit Jeans, T-Shirt und Jacke – alles ganz in gepflegtem Schwarz – betonte er seine türkische Herkunft. An manchen Tagen begrüßte der Pubertierende mit lässiger Geste Lehrer und Erzieherin, erkundigte sich aufgeregt nach dem Stundenplan, als könne er den Unterricht kaum erwarten, schaute sich ein wenig im Klassenraum um und eilte davon. Ihn aufzuhalten war zwecklos.

Bei Nachmittagsveranstaltungen, zum Beispiel einem Theaterbesuch, war er dann wieder pünktlich zur Stelle. Das Bühnengeschehen fesselte ihn nur kurz. Immer wieder strebte er nach draußen und lief im Foyer hektisch auf und ab, bevor er sich wieder auf seinem Platz einfand. Als am nächsten Tag das Theaterstück in der Schule besprochen wurde, war er der Einzige in der Klasse, der die Handlung des Bühnenstückes vollständig wiedergeben konnte. Bei der Schule handelte es sich um eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

In den Geistigbehindertenschulen in Hamburg suchte man zu dieser Zeit fieberhaft nach einer Bezeichnung, die Eltern nicht so sehr abschreckt. 1994 hatte das Kultusministerium³ angeregt, nicht mehr von Geistigbehindertenpädagogik, sondern vom Förderschwerpunkt *geistige Entwicklung* zu sprechen, und statt der Bezeichnung *geistige Behinderung* die Bezeichnung *geistige Beeinträchtigung* zu verwenden.

Bei Murat hatte man also eine geistige Beeinträchtigung diagnostiziert. Diese Diagnose reichte als Erklärung für das Weglaufen kaum aus. Auch ansonsten war sie wenig hilfreich. Deshalb wandte sich Murats Klassenlehrer im Oktober 1994 an die von mir geleitete Beratungsstelle an der Universität Hamburg.

Bei meinem ersten Besuch in der Schule blieb Murat den ganzen Vormittag in der Schule, weil uns allein der Musikraum zur Verfügung gestellt wurde. Er ist ein begnadeter Drummer. Zum dumpfen Grundrhythmus der über die Fußmaschine betriebenen Bassdrum

wirbelte er seine Schlagstöcke in wildem Taumel über Schnarrtrommel, Tom Tom, Hi-Hat, Becken, Holzblock, Cow-bell und Schellenkranz. Irgendwie verschränkte er auf dem Schlagzeug in atemloser Geschwindigkeit drei verschiedene Rhythmen. Kaum überholten sie sich im Wettlauf gegeneinander, schon stolperten sie in einen unerwarteten Gleichtakt, der sich schon bald wieder wie ein Derwisch Tanz in alle Richtungen auszubreiten schien.

Doch was sollte ich zu der unverkennbar orientalischen Rhythmik auf der Gitarre spielen? Flamenco! Natürlich, dieser spanische Tanz ist voller rhythmischer Anleihen aus dem Arabischen. Olé! Das funktionierte hervorragend. Ich schlug die Gitarrensaiten in einem Tempo, das ich mir bis dahin niemals zugetraut hätte. Als ich erschöpft aufhörte, verschwand Murat wieder aus der Schule.

Beim nächsten Zusammentreffen bat ich ihn, mir Hamburg zu zeigen, weil ich ja noch neu in der Stadt war. Zielstrebig führte Murat mich in ein Kaufhaus einer bekannten Kette. »Nicht sehr originell«, dachte ich. Unterwegs kamen wir an seiner ehemaligen Schule vorbei. Hier hatte er eine integrative Regelklasse besucht, wie er mir stolz erklärte. Bei späteren Gelegenheiten breitete er wehmütig seine Englisch- und Mathematikhefte vor mir aus: »Da war ich noch in einer richtigen Schule«, stellte er lakonisch fest.

Als wir das Kaufhaus erreicht hatten, kam ich aus dem Staunen nicht mehr heraus: Murat wurde von Kaufhauskunden aus allen möglichen arabischen Ländern begrüßt. Er erzählte mir: »Die ist aus Tunesien, der ist aus Marokko ...« usw.

Eine Frau mit zwei kleinen Söhnen, die sie fest an den Händen hielt, steuerte zielstrebig auf uns zu. Ihr Gesicht war so in ihr Kopftuch eingewickelt, dass man es kaum erkennen konnte. Der eine ihrer beiden Söhne hielt einen offensichtlich noch neuen Ball in den Händen, dem jetzt aber die Luft fehlte. Mit ihrem Problem wendete sich die Frau nicht etwa an einen der herumstehenden Verkäufer. Nein, ihre Vertrauensperson war Murat.

Soweit ich aus Mimik und Gestik ablesen konnte, empfahl dieser eine Luftpumpe. Als das Mütterchen ratlos mit den Schultern zuckte, winkte er ab und verschwand, um in Windeseile mit der gesuchten Pumpe wieder aufzutauchen, die er lässig auf einer Handfläche balancierte. Mit einem Verkäufer feilschte er, weil die Pumpe einen kaum

erkennbaren Kratzer im Lack aufwies. Das ins Kopftuch eingewickelte Mütterchen bedankte sich überschwänglich. Jetzt wurde mir klar, was Murat mir zeigen wollte: Hier war er eine Instanz. Er war hier Dolmetscher und Kundenberater zugleich. Die Währung, in der sein Job vergütet wurde, war Respekt. Hier fühlte er sich gebraucht, hier war er jemand.

Einige Kundenberatungen später war Murat bereit, mit mir zum Mittagessen wieder in die Schule zu gehen. Im Schulgebäude zeigte er mir beiläufig alle Kinder und Jugendlichen, die nach seiner Aussage *Zuckungen* hatten. So rätselhaft und befremdlich dieses Gebaren auf mich wirkte, so erschöpft war ich von dem atemlosen Tempo, in dem sich mein Bild von Murat wandelte.

Anderentags bei einem Straßenfest sollte sich dieses Rätsel auflösen: Ich traf Murat in Begleitung seiner Eltern. Zwischen den zugleich überfürsorglich und autoritär wirkenden Eltern zeigte sich Murat viel schüchterner als sonst. Und hier bemerkte ich sie zum ersten Mal: die Tics. Seine Gesichtsmuskeln zuckten heftig, begleitet von einem auffälligen Blinzeln und Hüsteln, als würde er das Bellen eines Hundes nachahmen.

Endlich war der Groschen gefallen: Murat hat ein Tourettesyndrom! Erinnerung an seine blitzartige Reagibilität und sein kreatives Schlagzeugspiel nicht verblüffend an Oliver Sacks Erzählungen von Witty Ticky Ray⁴? Darum also war Murat so reaktionsschnell! Seine Art, viele Dinge gleichzeitig zu tun, und bei Mengenangaben immer haargenau um eins zu weit zu zählen, drei Rhythmen auf dem Schlagzeug gleichzeitig kontrolliert zu spielen... und natürlich – sein Interesse für Zuckungen!

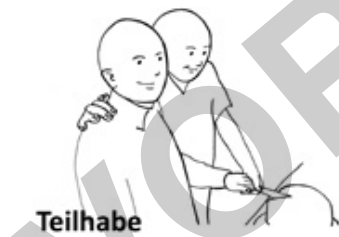
Er hatte gelernt, seine Tics durch Weglaufen in den Griff zu bekommen. Darum verließ er die Schule manchmal schon nach fünfzehn Minuten. Er flüchtete sofort, wenn er in die Gefahr kam, von Tics geschüttelt zu werden.

Die Diagnose war inzwischen medizinisch bestätigt. Gemeinsam mit seiner Klasse schauten wir einen Film über den wohl berühmtesten Menschen mit Tourettesyndrom: Mahmoud Abdul Rauf. Er war von 1990 bis 1996 Basketballspieler bei den Denver Nuggets und Superstar in der NBA. Mit einer Größe von nur 1,85 Metern wirkte er wie ein Zwerg zwischen seinen über zwei Meter großen Mitspie-

lern. Trotz heftiger Tics, die sich in wilden Zuckungen und heftigem Schreien äußerten, setzte er sich in der NBA, der härtesten Basketballliga der Welt, durch. Murat lief aufgeregt im Zimmer umher, setzte sich immer wieder interessiert zu uns und sagte anschließend zu mir: »Nenn mich ab heute Mahmoud.«

Vier Jahre später: In einer Vorlesung berichtete ich das Beispiel von Murat. Da hob sich aus der anonymen Masse der Studierenden eine Hand. Eine schlanke Endvierzigerin mit nachdenklich blauen Augen hatte sich zu Wort gemeldet. Sie erhob sich und sprach mit weicher, fast melodischer Stimme: »Ich war Murats Lehrerin. Er war Schüler in meiner ehemaligen Klasse, einer integrativen Regelklasse. Wir hatten um ihn gekämpft. Am Ende mussten wir ihn aufgeben. Ich fühlte mich so hilflos. Deshalb habe ich mich entschlossen, noch einmal Sonderpädagogik zu studieren.«

Ich war eine Weile sprachlos. Schon immer hatte ich mich für Integration interessiert. Ich sah darin eine interessante wissenschaftliche Herausforderung. Von diesem Tag an aber war mir dieses Thema zur Herzensangelegenheit geworden. Zum ersten Mal dämmerte mir:



Der Schlüssel zu Integration und Inklusion liegt im menschlichen Bedürfnis zum Helfen. Genauer: der Sehnsucht sich selbst als hilfreich zu erleben und dem Bedürfnis, Helfenden vertrauen zu können. Menschen wachsen über ihre biologischen Möglichkeiten hinaus, indem sie miteinander Gefühle, Wünsche, Absichten, Ziele, Motive und Überzeugungen teilen.

Wie sollte eine Lernkultur aussehen, die diese spezifisch menschlichen Fähigkeiten fördert? Um dieser Frage nachgehen zu können, stellt sich die Frage nach der Wurzel dieser Sozialkompetenz. Wo kommt sie her? Wie entwickelt sie sich? Welche Phasen durchläuft sie? Welche Bedeutung hat sie für spezifisch menschliche Lernkulturen? In welcher Kultur des Lernens gedeiht sie am besten?

Wer viel hat, dem wird gegeben; wer wenig hat, dem wird genommen. Fairer als dieses Matthäusprinzip ist im Bildungssystem das Normalisierungsprinzip: Starke helfen Schwachen. Seine Schattenseite: Tendenz zum Mittelmaß. Gibt es einen dritten Weg? Ja, den Hyperzyklus: Allen wird geholfen, alle helfen. Der Nobelpreisträger Manfred Eigen untersuchte ihn in Computersimulationen: Rot fördert Grün, Grün dafür Gelb, Gelb wieder Rot etc.



Aber: Wird Hilfsbereitschaft nicht häufig ausgenutzt? Inklusive Lernkultur in der Praxis zeigt: Helfen stärkt die Helfenden in ihrem Selbstwertgefühl. Hilfen beim Lernen zu verkraften, kostet dagegen Kraft, manchmal mehr als das Helfen selbst.

Zum Autor

Dr. André Frank Zimpel ist Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung und mit dem Forschungsschwerpunkt Rehabilitationspsychologische Diagnostik an der Universität Hamburg.

www.v-r.de