

Inhalt

Irmtraud Schnell

Zur Logik der Widrigkeiten – Einführung in diesen Band..... 9

I. Inklusion – Arbeit am Begriff

Dieter Katzenbach

Zu den Theoriefundamenten der Inklusion –

Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie..... 19

Andreas Walther

Wider den Einschluss: Inklusion aus sozialpädagogischer Perspektive 33

Franz Kasper Krönig

Barrieren zwischen Freiheit und Faktizität –

Eine phänomenologische und differenztheoretische Annäherung
an einen inklusionspädagogischen Schlüsselbegriff 40

Mai-Anh Boger

Theorie der trilemmatischen Inklusion 51

Kirsten Puhr

Narrative Theoriearrangements als Zugänge zu reflexiver Kritik 63

Wolfhard Schweiker

Überlegungen zu einem inklusiven Menschenbild aus theologischer Perspektive73

Martina Kaack

Deutungsmöglichkeiten auf Nicht-Beobachtbares –

Inklusion und Exklusion systemtheoretisch unterschieden
im Kontext einer empirischen Erhebung 84

Toni Simon

Widersprüche des Inklusionsdiskurses im Spiegel der Sicht angehender

Sachunterrichts-Lehrerinnen auf schulische Inklusion 91

II. Inklusion und Behinderung

Rolf Haubl

Behindertenfeindlichkeit – narzisstische Abwehr der eigenen Verletzlichkeit....103

Swantje Köbsell

Disability Studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht.....	116
---	-----

Tobias Bernasconi und Ursula Böing

Impulse zu einer disziplinären Bestimmung der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung in ihrem Verhältnis zu einer (inklusive) Allgemeinen Pädagogik.....	129
---	-----

Sven Bärmig

Teilhabe – Begriff(e) und Vermittlung	138
---	-----

Susanne Peters

Alle inklusive? Bildungsansprüche von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen und Eltern als Stakeholder	148
--	-----

Ute Kahle

Inklusion, Ökonomie und Sozialpolitik: Der Blick auf die Ressourcen	157
---	-----

III. Entwicklung einer Allgemeinen (inklusive) Pädagogik

Vera Moser

Zwischen Konkurrenz und Synergie: Zum Verhältnis von spezieller und inklusiver Pädagogik.....	169
--	-----

Bettina Bretländer

Inklusive Bildung ist mehr als Schule – zur Relevanz von Jugendhilfe bzw. außerschulischer Bildungsarbeit für inklusive Bildungsprozesse	181
---	-----

Andreas Köpfer

Raumtheoretische Überlegungen zu schulinterner Unterstützung am Beispiel des kanadischen „Methods & Resource Teachers“ (M&RT)	189
--	-----

Toni Simon

Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik – Exemplarische Implikationen ihrer Wahrung für die (Um)Gestaltung des Lebens- und Lernraumes Schule.....	197
--	-----

Stefanie Seifried und Vera Heyl

Inklusion beginnt ... wo eigentlich? Einflussgrößen auf die Einstellungen von Lehrkräften und Eltern zu Inklusion.....	204
---	-----

Andreas Hinz und Robert Kruschel

Unterstützungssysteme für inklusive Schulentwicklung in Schleswig-Holstein – eine Zwischenbilanz aus der Sicht Beteiligter	212
---	-----

IV. Lehren und Lernen und der Anspruch Inklusion

<i>Andreas Gruschka</i>	
Verstehen Lehren.....	223
<i>Silvia Greiten</i>	
Vor dem Unterrichten steht die Unterrichtsplanung: Didaktische und methodische Herausforderungen für inklusive Lehr-Lernsettings in den Sekundarstufen	233
<i>Reimer Kornmann</i>	
84 Indikatoren inklusiver Unterrichtspraxis.....	242
<i>Björn Serke, Birgit Lütje-Klose, Sarah Kurnitzki, Claudia Pazen und Elke Wild</i>	
Gelingensbedingungen der sozialen Partizipation von Schülern und Schülerinnen mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven Grundschulklassen – ausgewählte Ergebnisse von Gruppendiskussionen in Lehrerkollegien.....	253
<i>Silke Trumpa</i>	
Bewältigungsstrategien von Grundschullehrerinnen bei der Übernahme von gemeinsamem Unterricht – Zwei Fallrekonstruktionen.....	269
<i>Reimer Kornmann</i>	
Erwartungswidrig positive Entwicklungsverläufe – Ergebnisse dreier Einzelfallstudien	280
<i>Frank J. Müller und Thuy Chinh Duong</i>	
Nutzerzentrierte Problemlösestrategien – Design Thinking als Entwicklungsinstrument für inklusive Pädagogik	290

V. Ausbildung für inklusive Verhältnisse

<i>Bettina Lindmeier und Marian Laubner</i>	
Hochschul-Seminare einer inklusionsorientierten Lehrerbildung – Forschungsergebnisse sowie methodische und methodologische Diskussionen.....	303
<i>Ines Boban und Robert Kruschel</i>	
„Thinking outside the box“ – produktive Irritationen durch ein internationales Kooperationsprojekt	313
<i>Brigitte Kottmann und Friederike Hofauer</i>	
„Ich habe einen anderen Blick auf die Arbeit und die Kinder“ – Ergebnisse der Absolventenbefragung des Bielefelder Studiengangs „Integrierte Sonderpädagogik“	322

Christian Herbig

Inklusiv-individuelle Begabungsförderung:
Ein allgemein (schul-)pädagogischer Blick auf Lehrer- und
Lehrerinnenbildung im Spannungsfeld von Effektivität und Selektivität..... 331

Ines Boban, Andreas Hinz, David Jahr und Rahel Szalai

Inklusive Pädagogik in der Lehrerbildung –
das Inklusionsmodul an der Universität Halle 342

Toni Simon

Sachunterrichts-Lehrerinnen und -Lehrer
für eine (Grund)Schule für alle ausbilden 350

VI. Inklusion – Forschung unter den Bedingungen der Ökonomisierung

Frank-Olaf Radtke

Embedded scientists –
Über eine konzertierte Aktion von Politik, Wissenschaft und
Medien zur Rechtfertigung andauernder Bildungsungleichheit 359

Ulrike Schildmann

Die Ökonomisierung der Forschungslandschaft und
deren Relevanz für die Inklusive Pädagogik 375

Tanja Sturm

Erwartungswidrige Forschungsergebnisse: wann liegen sie vor?..... 379

Mandy Hauser und Sascha Plangger

Chancen und Grenzen partizipativer Forschung..... 384

Gertraud Kremsner und Benjamin Emberger

„Wenn ich selber Kinder hätte, die kämen in kein Heim.
Nicht eine einzige Minute.“ Zur Konstruktion von Behinderung
durch das Leben in (totalen) Institutionen 393

Ulf Preuss-Lausitz

Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven
Schulentwicklung in den Bundesländern – Versuch einer Übersicht..... 402

Donja Amirpur und Andrea Platte

Allianzen für die Inklusionsentwicklung:
Intersektionale und interdisziplinäre Forschung..... 431

Autorinnen und Autoren 439

Zur Logik der Widrigkeiten – Einführung in diesen Band

Inklusion ist Gegenstand vieler öffentlicher, wissenschaftlicher, pseudo-wissenschaftlicher und journalistischer Debatten geworden. Wenn sie die rechtlichen Gegebenheiten, die sich mit der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen (UNBRK) geändert haben, reflektieren und ebenso verstehen, dass es sich bei dem entsprechenden Lebens- und Gesellschaftsmodell um ein gänzlich anderes als das neoliberale Prinzip handelt, wonach jeder seines Glückes Schmied sei, lassen sie den Zugewinn für alle erkennen. Meist tun sie es nicht. Sie beziehen sich vor allem auf mögliche Praxisentwicklungen in Bildung und Erziehung, ohne den Anspruch Inklusion zu definieren, ohne ihn ins Verhältnis zur gegenwärtigen pädagogischen Praxis zu setzen oder ihn gar zu verteidigen. Ob dem Streit über Inklusion im deutschen Schulsystem traten bislang andere Lebensbereiche, z.B. Arbeit und Wohnen, auf die sich die UN-Konvention ebenfalls bezieht, zurück. Aktionspläne, die in den Sozialministerien geschrieben wurden, fanden in der Öffentlichkeit nicht das gleiche Interesse wie auf die Schule bezogene Diskussionen. Dass die „Unterbringung“ von Menschen mit Behinderungen in riesigen Heimen noch weithin üblich ist, wird – bestenfalls verschämt – verschwiegen. Auch in den Forschungsberichten in diesem Band zeigt sich eine Konzentration auf Erziehungs- und Bildungsthemen.

„Zur Logik der Widrigkeiten – Theoriefundamente der Inklusion“ lautete der Titel der 28. Jahrestagung der Integrations-/Inklusionsforscherinnen und -forscher im Februar 2014, die vom Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt ausgerichtet wurde¹. Die Gruppe, die die Tagung inhaltlich vorbereitete², hielt es für geboten, einerseits rechtliche Regelungen, bildungs- und sozialpolitische Vorhaben bzw. Abstinenz und deren aktuelle Wirkungen einer kritischen

¹ Wir danken der Software-Stiftung und dem Bildungs- und Förderungswerk der GEW für die finanzielle Unterstützung der Tagung und der Max-Traeger-Stiftung der GEW für die finanzielle Unterstützung dieses Bandes.

² Prof. Dr. Helga Deppe, Claudia Federolf, Martina Hehn-Oldiges, Prof. Dr. Dieter Katzenbach, Nadine Schallenkammer, Dr. Irmtraud Schnell, Ulrike Suntheim

Betrachtung zu unterziehen, andererseits den Begriff Inklusion, dessen Verwahrlosung Katzenbach (i.d.B.) problematisiert, erneut und deutlich zu konturieren, aktuelle Praxis entsprechend zu kritisieren und inklusive Bedingungen in den verschiedenen Lebensbereichen zu kennzeichnen. In dieser Einleitung werde ich nicht einzelne Beiträge kommentieren, sondern sie im Verhältnis zur Ausgangslage umreißen, auf die Widersprüchlichkeiten der theoretischen wie der sozialen und pädagogischen Praxis eingehen und sie auf dem Hintergrund der Geschichte der Integrationsforschung betrachten³.

Die seit 2006 zunächst Jahre andauernde, strittige Debatte um den rechtlichen Gehalt und den Verpflichtungscharakter der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen scheint selbst für den Bildungsbereich generell geklärt. Bemerkenswert ist jedenfalls, dass bislang kein Streitfall der Integration eines behinderten Kindes in die Allgemeine Schule eine rechtliche Klärung beim Bundesverfassungsgericht erreicht hat – die Länder haben jeweils im Vorfeld Widerstände im Einzelfall aus dem Weg geräumt; bei einer neuerlichen Rechtsprechung vor dem BVG würde wohl das Urteil von 1997 revidiert werden müssen. Mittlerweile wird von keinem Bundesland mehr die Gültigkeit der UNBRK grundsätzlich in Frage gestellt. Immer wieder verlagert sich der Streit nun in Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik – ungeachtet eben dieser rechtlichen Tatbestände – auf die Frage nach dem besten Ort der schulischen Förderung für Kinder mit Behinderung, wobei unterschieden wird zwischen einzelnen Gruppen von Kindern mit Beeinträchtigungen; insbesondere für Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung und für die Gruppe der umfänglich behinderten Kinder sei die Sonderschule als besserer Förderort zu bedenken. Das Argument des Kindeswohls wird dann ins Feld geführt, um Sonderschulen zu begründen, ohne die Einschränkungen zu benennen, die erwiesenermaßen mit einem Sonderschulbesuch verbunden sind.

Landesregierungen und nachgeordnete Bildungsbehörden versuchen Wege ins Dickicht zwischen den durch das Recht eingegangenen Verpflichtungen, dem vorhandenen (gegliederten) Schulsystem und den finanziellen Mitteln im Rahmen der selbst auferlegten Schuldenbremse sowie den jeweiligen parteipolitischen Linien der Landesregierungen zu schlagen – je nach Ausgangslage mit dem Ergebnis deutlicher Verschlechterungen gegenüber dem in einigen Bundesländern weit entwickelten Modell des Gemeinsamen Unterrichts. Der Begriff Inklusion gerät dort ins Nebulöse, wo er für Maßnahmen bzw. Vorhaben gebraucht wird, die nicht zu einer veränderten Position von Menschen mit Behinderung im Sinne der Nichtdiskriminierung in Bildungsinstitutionen und in der Gesellschaft führen;

³ Ich danke den Moderatorinnen der Arbeitsgruppen Claudia Federolf, Martina Hehn-Oldiges, Nadine Schallenkammer, Bettina Reiss-Semmler und Ulrike Suntheim für ihre zusammenfassenden Kommentare zu den Diskussionsprozessen.

z.B. dürfen Kinder mit Behinderung vielerorts nicht in die KiTa oder in die Schule kommen, wenn die Integrationshelferin krank wird. Die Entscheidungsmöglichkeiten von Eltern behinderter Kinder haben sich zwar formal erweitert, sie müssen sich aber weiterhin zwischen ungleichen Angeboten der Förderung entscheiden und, wie vor 30 Jahren auch, in allgemeinen Schulen als Bittsteller auftreten. An solchen Beispielen wird deutlich, dass Inklusion ein Anspruch ist, der sich mit den gängigen Strategien nicht umsetzen lässt: Um Inklusion zu ermöglichen, müssen systemische Veränderungen mit angemessenen Vorkehrungen im Einzelfall verknüpft und dafür Strategien entwickelt werden – eine dem gegliederten Bildungssystem offenbar schwer einzupflanzende Vorstellung. Beispielsweise wird in der Absicht systemischer Veränderung in einigen Ländern eine Budgetierung des sonderpädagogischen Personals an allen Schulen eingeführt, womit im Bereich der Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung und Sprache der Förderbedarf abgedeckt werden soll – Budgetierung kann aber nur als Grundlage dienen, auf der die angemessenen Vorkehrungen im Einzelfall zusätzlich Berücksichtigung finden. Uneindeutige Zielsetzungen der Landesregierungen in Richtung auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems führen – bei rückgängigen Zahlen an allgemeinen Schulen – zur Steigerung der Anzahlen von Sonderschülerinnen und -schülern und der Anzahlen der Schulassistenzen bzw. Integrationshelferinnen, die wiederum von den Kommunen finanziert werden müssen. Theoriegeleiteter Diskurs zu Inklusion und Theoriebildung stehen also aus, könnten die konflikthaltigen und widersprüchlichen Diskussionslinien und Praxisentwicklungen zu Inklusion verorten sowie die Forschung zu Inklusion begründen. Der Tagungstitel „Zur Logik der Widrigkeiten – Theoriefundamente der Inklusion“ sollte dazu anregen.

Integrationsforschung etablierte sich seit den 1970er Jahren als Forschung zum Gemeinsamen Leben, Spielen und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung und war insofern überwiegend sonderpädagogisch geprägt⁴. Es waren die Eltern behinderter Kinder, die eine Normalisierung des Lebens ihrer Kinder in allen Bereichen forderten, und die zumindest entsprechende Modellversuche erkämpften. Integrationsforschung wurde möglich, weil an den Universitäts-Instituten genügend Mitarbeiter/-innen zur Verfügung standen (Deppe 2012) und weil öffentliche Auftraggeber Modellprojekte einer wissenschaftlichen Begleituntersuchung unterziehen wollten – in einigen Fällen durchaus in der Absicht, Integration hinauszuzögern. Die Projekte der Bund-Länder-Kommission ermöglichten zusätzlich Forschung zu zentralen Fragen, die Deutsche Forschungsgemeinschaft wiederum lehnte einen universitätsübergreifenden Antrag auf einen Sonderforschungsbereich „Integration“ 1990 ab (Schnell 2003; Schumann

⁴ Eine bedeutende Ausnahme bildete der Grundschulpädagoge Prof. Dr. Jakob Muth, der schon in den 1980er Jahren Integration als Menschenrecht bezeichnete.

2006). Themen der Integrationsforschung, die zumindest in den Untersuchungen in Bonn und Hamburg die integrativen Entwicklungen über viele Jahre verfolgte, waren in den 1970er, 1980er und 1990er Jahren neben der Frage, welche Art von Forschung dem neuen Feld angemessen sei, die sozialen Prozesse zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern und ihre Hintergründe, die Kooperation der unterschiedlichen Professionen als neue Herausforderung für Pädagogen/-innen und in ihrer Bedeutung für die erfolgreiche Integration, die Gestaltung integrativen Unterrichts, integrative Schulentwicklung sowie die erzielten Leistungen der Schülerinnen und Schüler – Themen, die heute im Zusammenhang Inklusion oft so debattiert werden, als seien sie völlig neue und als gäbe es kein Wissen darüber. Da die UNBRK zunächst vor allem von der Sonderpädagogik wahrgenommen wurde, findet auch der wissenschaftliche Diskurs zu Inklusion bislang weitgehend als sonderpädagogischer statt (Moser i.d.B.); essentiell für eine allseitige theoretische Weiterentwicklung und eine Weiterentwicklung der Praxis ist aber, dass sich alle Wissenschaften und ihre Teildisziplinen, die sich mit Individuen und Gruppen, ihrem Aufwachsen und ihrer Vergesellschaftung befassen, Inklusion als Forschungsgegenstand aufnehmen. Es war der Vorbereitungsgruppe deshalb besonders daran gelegen, für diese interdisziplinären Begegnungen einen Raum zu bieten; das spiegelt sich in den Beiträgen des Schulpädagogen Andreas Gruschka, des Psychoanalytikers Rolf Haubl, des Migrationsforschers Frank Olaf Radtke und des Sozialpädagogen Andreas Walther im Band wieder. Weitere Beiträge sind den Differenzlinien von Inklusion, Sonderpädagogik und Disability Studies gewidmet (vgl. Köbsell/Moser i.d.B.).⁵

Die Arbeit an den Theoriefundamenten (s. Kap. 1) kann aber ebenso wenig einer Auseinandersetzung mit der Politik und den entsprechenden gesellschaftlichen Bedingungen, die zu mehr Ungleichheit geführt haben und die ganze Bevölkerungsgruppen ins Abseits geraten lassen, ausweichen. Theorie und Praxisforschung zum Thema Integration stand von Beginn an im Spannungsfeld der Ausgrenzung auf Grund von Armutsverhältnissen und marginalisierten Lebenslagen einerseits, die sich als schulische Passungsprobleme im Lernen und Verhalten niederschlagen, und des Ausschlusses wegen umfänglicher bzw. mehrfacher Behinderungen andererseits. Begann die Integrationsbewegung mit der Gesamtschulbewegung im Zusammenhang der Frage nach mehr Bildungsgerechtigkeit, konzentrierte sie sich und mit ihr die Forschung später stärker auf das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne geistige Behinderung und veränderte damit ihren Blick auf Bildungsgerechtigkeit insofern, als es um Zugangsrechte ging. Es gab immer wieder Ansätze, beide Forschungsaspekte (Marginalisierung durch Lebens-

⁵ Zur spannenden Diskussion zwischen Isabell Diehm (Allgemeine Erziehungswissenschaft), Diemut Kucharz (Pädagogik der Elementar- und Primarstufe) und Andreas Walther (Sozialpädagogik) um die Frage des Stellenwerts von Inklusion in den jeweiligen Disziplinen bzw. Instituten s. Walther (i.d.B.).

bedingungen und Ausschluss wegen Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen) zu berücksichtigen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit wurde, vor allem nach 2000, von anderen Disziplinen wahrgenommen, wobei sich diese Forschung vor allem auf die Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf das gegliederte allgemeine Schulsystem bezog, ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einzubeziehen. Die Inklusionsforschung hat zur Diskussion um Bildungs(un)gerechtigkeit einiges beizutragen, sollte m.E. das Thema in ihr Zentrum holen und sich entsprechend einbringen.

Insofern findet Integrations-/Inklusionsforschung heute in einem gänzlich anderen gesellschaftlichen Umfeld statt als zu Beginn der Jahrestagungen Mitte/Ende der 1980er Jahre. Die Anfänge der Integrationsbewegung entstanden in einem Klima der Auseinandersetzung um die Anerkennung von Minderheiten oder Gruppen, die als Minderheiten betrachtet wurden und denen bis dahin rechtliche Anerkennung versagt worden war. Die gesellschaftlichen Bedingungen heute – gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bzw. „rohe Bürgerlichkeit“ (Heitmeyer 2012), öffentlicher Diskurs über den Wert behinderten bzw. kranken Lebens (Peter Singer) und die Ökonomisierung aller Lebensbereiche sowie die schleichende Entdemokratisierung – verlangen von der Inklusionsforschung eine Ausweitung des Blicks auf Verweigerung oder mangelnde Unterstützung gleichberechtigter Partizipation in jedwelcher Richtung: Inklusionsforschung wird so zu einem umfänglichen und komplexen Feld, das differenzierter Reflexion und Wahrnehmung der Rechte und Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen und, davon ausgehend, entsprechender Institutions- und Professionsforschung bedarf, was von der Sonderpädagogik allein nicht bewältigt werden kann und sie sich daher mit anderen Forschungslinien verbinden sollte (s. Amirpur/Platte i.d.B.). Diskriminierende Lebensverhältnisse im Zusammenhang von Beeinträchtigungen bleiben aber Thema der (sonderpädagogischen) Inklusionsforschung (s. Kap. 2 und 4), auch im Hinblick auf die Unterstützung der Selbstvertretung von Menschen mit Behinderungen.

Eingedenk der Tatsache, dass Inklusion meist in Bezug auf Menschen mit Behinderung thematisiert wird, ist dem Thema „Inklusion und Behinderung“ in diesem Band ein eigenes Kapitel gewidmet, das sich insbesondere mit der Wahrnehmung und Sichtweise von Menschen ohne Behinderung auf Behinderung befasst und damit, wie Inklusion von Seiten der Disability Studies konnotiert wird, aber auch mit der Teilhabe von Menschen mit umfänglichen Behinderungen und ihren Impulsen für die Entwicklung einer Allgemeinen Inklusiven Pädagogik. Beiträge zu dieser Allgemeinen Inklusiven Pädagogik (Kap. 3) beschäftigen sich zum Einen mit dem Verhältnis von Allgemeiner und Sonderpädagogik, zum anderen mit schulischen und außerschulischen Feldern, mit Einstellungen bei Professionellen und mit Schulentwicklungsfragen im Interesse kind- und jugendgerechter Bildungsräume. Forschung zum Lehren und Lernen unter dem Anspruch von

Inklusion (Kap. 4) widmet sich den im Unterricht Agierenden und ihrer Professionalisierung. Die Komplexität von Unterricht überhaupt, an deren Analyse sich schon namhafte Forscher versucht haben, scheint sich bislang aber einer systematischen Klärung der Anteile bzw. Voraussetzungen erfolgreichen Handelns zu entziehen. Was entsteht, wenn didaktisch-methodische Kompetenz, persönliche respektvolle Zuwendung zu Schülerinnen und Schülern, Förderung des Interesses aneinander und der Interaktion im Zusammenhang der stofflichen Erarbeitung zusammenkommen, ist mit schlichten wenngleich aktuellen, aber unterkomplexen Modellen nicht zu erfassen (s. Gruschka i.d.B.)⁶. Die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens erhält durch die Bewusstmachung der erweiterten Heterogenität eine Herausforderung zur Wahrnehmung der ohnehin vorhandenen Heterogenität insofern, als diese schmerzlich bewusst machen kann, was bislang ignoriert wurde. Vermutlich liegt in diesem Punkt die unterschiedliche Einschätzung von Professionellen, wobei die eine Seite meint, Inklusion sei für sie nichts Neues, sie hätten doch schon immer unterschiedliche Kinder unterrichtet – diese Einstellung ist vor allem in Grundschulen anzutreffen, wo seit den 1970er Jahren innere Differenzierung ein Thema war.⁷ Der Komplexität des Unterrichts und des Nichtwissens über den sicheren Weg zum erfolgreichen Handeln entspricht der Forschungsbedarf im Hinblick auf die Ausbildung für inklusive Verhältnisse (Kap. 5). Annäherungen an das Gelingen zeigen sich beispielhaft als Begegnung mit Unbekanntem und als Aufforderung zur Reflexion selektiver Verhältnisse im deutschen Schulsystem. Der Forschung unter den gegenwärtigen Bedingungen ist ein eigenes Kapitel gewidmet, das Kritik an Forschung und Forschenden (Radtko i.d.B.) mit Ausblicken auf Forschungsbedarfe im Sinne partizipativer Forschung und auf die Begleitung der Inklusionsentwicklungen in den Ländern (Preuss-Lautz i.d.B.) verbindet.

Inklusionsforschung, orientiert am Ziel „to ensure an inclusive education system at all levels“ (UN BRK Art. 24), kann auf allen Ebenen und mit verschiedenen Vorgehen ansetzen, vergleichend, wie in einem aktuellen Beitrag (Blanck 2014) oder Einzelentwicklungen beobachtend in Form eines Monitoring, auf das sich alle Länder einlassen sollten. Wesentlich scheint mir, das Prinzip Inklusion mit dem Bedarf an systemischen Veränderungen und der Orientierung an individuel-

⁶ Eine abendliche Diskussion zur Inklusionstauglichkeit des RTI-Modells (Response-To-Intervention) ließ Zweifel von Integrationsforschern/-innen an einzelnen Elementen erkennen, z.B. daran, dass Kinder je nach ihrem Leistungsstand in Gruppen eingeteilt werden.

⁷ Der Arbeitskreis Grundschule erarbeitete in den 1970er Jahren mit Vertretern des Verbandes Deutscher Sonderschulen (vds) umfangreiche Maßnahmen zur Verhinderung von Schulschwäche, die in Bezug auf Unterricht innere Differenzierung erforderten. Anschließend kam es zu Auseinandersetzungen zwischen den Vorsitzenden der Verbände, weil der Vorsitzende des vds auf einem bestimmten Anteil lernbehinderter Kinder bestand und der Vorsitzende des Arbeitskreises Grundschule eben dies bestritt (vgl. Schnell 2003).

len Ausgangslagen überall dort einzubringen, wo versucht wird, Bildungs(un)gerechtigkeit vor allem als Entscheidung von Eltern zu deuten. Eine Untersuchung der Entwicklung von Eltern und ihrer Kinder, die für ihr Kind mit Behinderung den Besuch der allgemeinen Schule gewünscht haben und denen davon abgeraten oder denen der Wunsch gar abgelehnt wurde, wäre ein wichtiger Beitrag zur Ungleichheitsforschung.

Ein inclusive education system ist eines, in dem Bildungsgangentscheidungen nicht schon im zarten Alter von 10 Jahren getroffen werden müssen – im Hinblick auf Kinder mit Behinderungen schon bei Schuleintritt –, sondern alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam lernen. Inklusionsforschung, die sich auch als Unterstützung der Rechte und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen gegenüber Politik, Erziehungswissenschaft und Gesellschaft versteht, ist gefragt und würde allen dienen.

Literatur

- Blanck, J. M. (2014): Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. WZB Discussion Paper SP I 2014-501. Berlin: WZB. Verfügbar unter: <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-501.pdf> (Zugriff am 20.12.2014).
- Deppe-Wolfinger, H. (2012): 25 Jahre Integrationsforschung. In: S. Seitz/N.-K. Finnen/N. Korff/K. Scheidt (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 282-288.
- Heitmeyer, W. (2012): Rohe Bürgerlichkeit. Bedrohungen des inneren Friedens. In: *Wissenschaft & Frieden* 2012(2) „Hohe See“, 39-41. Verfügbar unter: <http://wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?artikelID=1786> (Zugriff am 20.12.2014).
- Schnell, I. (2003): *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970.* Weinheim u.a.: Juventa.
- Schumann, Monika (2006): Ein wissenschaftliches Netzwerk wird 20 – Zur Geschichte und Gegenwart der Integrationsforschung. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/182/182> (Zugriff am 20.12.2014).

I.

Inklusion – Arbeit am Begriff

Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie

Die weite Verbreitung des Begriffs der Inklusion hat zur Beliebigkeit seiner Verwendung geführt. Die Diskussion um seine theoretischen Grundlagen sollte daher wieder intensiver geführt werden. Damit kann der Praxis ein begrifflich-theoretischer Rahmen zur Verfügung gestellt werden, der hilft, für die mit der Umsetzung der Inklusion verbundenen Kontroversen besser gerüstet zu sein. Denn die Programmatik der Inklusion erfordert einen spannungsreichen gesellschaftlichen Veränderungsprozess, der theoretisch reflektiert und eingeordnet werden muss. Diskutiert werden hier zwei zentrale Spannungsfelder, die in der Theoriebildung der Inklusion unbedingt Berücksichtigung finden müssen: Zum einen das Verhältnis von Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz und zum anderen das Verhältnis zwischen egalitärer Differenz und meritokratischem Prinzip. Abschließend wird an einige methodologische Überlegungen aus der älteren kritischen Theorie erinnert, um die Anforderungen an eine Theoriebildung in emanzipatorischer Absicht aufzuzeigen.

1 Inklusion: Von der Verwahrlosung eines Begriffs

Der Begriff der Inklusion hat eine beispiellose Karriere hinter sich. Fand er noch bis vor kurzem nur bei soziologischen Insidern Anwendung und war dort unmittelbar mit der Systemtheorie Luhmanns verknüpft, so ist er mittlerweile zu einem öffentlichen und medienwirksamen Schlagwort geworden. Mit der Popularisierung des Begriffs ist aber auch eine immer unschärfere Verwendung einhergegangen. Das ist in gewissem Rahmen wohl unvermeidlich, wenn ein Fachbegriff in den öffentlichen Diskurs übergeht, im Falle der Inklusion scheint es aber zu einer regelrechten Verwahrlosung des Begriffs gekommen zu sein (vgl. Hazibar/Mecheril 2013; Köpfer/Nitschmann 2014).

Es waren bekanntlich zwei Motive, die zur Ersetzung des Begriffs der Integration durch den Begriff der Inklusion geführt haben (vgl. Hinz 2002). Zum einen ging es darum, dem ins Stocken geratenen Prozess der Integration, insbesondere im

Bereich der Schule, einen neuen Schub zu verleihen und dabei Fehlentwicklungen in der Praxis zu kritisieren. Und zum anderen, wichtiger noch, war damit der Anspruch einer konzeptionellen Weiterentwicklung verknüpft. Während Integration sich – zumindest im Kontext der Sonder- und Heilpädagogik – vorrangig auf Menschen mit Behinderung bezog, versteht sich das Konzept der Inklusion als ein Ansatz, der alle Menschen einbezieht, die von Marginalisierung betroffen oder bedroht sind. So heißt es in einem vielzitierten Papier der UNESCO:

„In several countries, inclusion is still thought of simply as an approach to serving children with disabilities within general education settings. Internationally, however, it is increasingly seen more broadly as a reform that supports and welcomes diversity amongst all learners. It presumes that the aim of inclusive education is to eliminate social exclusion resulting from attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability“ (UNESCO 2008, 5).

Betrachtet man nun den öffentlichen wie auch den Fachdiskurs, so ist zu konstatieren, dass beide Ziele bis dato deutlich verfehlt wurden. Eine, von uns im Kontext einer Erhebung zum Stand der in der UN-Behindertenrechtskonvention geforderten Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit und Bewusstseinsbildung befragte, Passantin brachte ihr Verständnis von Integration und Inklusion beispielhaft auf den Punkt: „Ich glaube, Integration ist für die Ausländer und Inklusion ist für die Behinderten“. Diese Aussage hat ihre Berechtigung, denn der öffentliche, und auch über weite Strecken der fachliche Diskurs wird genau in dieser Form geführt. Das ist auch nicht sehr überraschend, denn schließlich wurde der Inklusionsbegriff erst mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention einer breiten Öffentlichkeit bekannt. Da liegt es nahe, ihn mit der Differenzkategorie Behinderung zu identifizieren – und ihn auch darauf zu reduzieren.

Auch das andere Ziel des Begriffswechsels zur Inklusion, die Kritik an einer vielerorts missglückten Praxis der Integration, scheint in weite Ferne gerückt. Nicht nur in der Praxis herrscht eine weitreichende Verunsicherung darüber, was denn nun wirklich den Unterschied zwischen Integration und Inklusion ausmacht. So hört man häufig die Selbsteinschätzung von Einrichtungen, man sei derzeit allenfalls integrativ, aber (noch) nicht inklusiv. Darin steckt die Annahme, Inklusion sei irgendwie „besser“ als Integration, wobei aber im Dunkeln bleibt, was genau diesen Quantensprung von der Integration zur Inklusion ausmachen würde. Mehr noch: Es scheint kaum mehr eine behindertenpädagogische Praxis zu geben, die sich nicht zumindest selbst als in irgendeiner Weise als inklusiv ausweist. Als Beispiel mag das Statement des Leiters einer großen Sonderschule dienen, der auf einer Podiumsdiskussion zum Thema Inklusion, ohne großen Widerspruch zu ernten, sagen konnte, dass ihm das ständige Gerede über Separation auf die Nerven gehe und dass auch seine Sonderschule inklusiv arbeite, denn, so fuhr er fort: „Wenn ich fühle, dass das inklusiv ist, dann ist das inklusiv“.

Die Reihe dieser Beispiele ließe sich endlos fortsetzen, auch wenn dem natürlich kein systematischer Stellenwert zukommt. Aber die Beispiele zeigen, dass neben dem Versuch der gezielten Umdeutung des Begriffs, im Moment nicht nur eine große Verunsicherung darüber besteht, wie man sich dem Ziel der Inklusion nähern könnte, sondern auch darüber, worin dieses Ziel überhaupt besteht. Die Popularität der von Hinz (2006) eingeführten „Nordstern-Metapher“ mag sich darüber erklären. Diese Metapher, wonach Inklusion einen orientierungsstiftenden Nordstern darstelle, der die Richtung vorgebe, den man aber niemals zu erreichen vermag, war sicherlich anders intendiert: aber sie öffnet letztlich der Beliebigkeit Tür und Tor. Jeder und jede kann dann selbst entschieden, auf welchem Weg und wie weit er oder sie diesem Nordstern folgt.

Diese Unschärfe im Gebrauch des Begriffs der Inklusion ist zweifellos dem genannten Umstand geschuldet, dass der Begriff einerseits noch relativ neu ist und andererseits eine rasante Verbreitung gefunden hat. So bestehen in der Tat einfach noch weitreichende Informationsdefizite. Darüber hinaus wird man akzeptieren müssen, dass die Wissenschaft als System nur einen begrenzten Einfluss darauf hat, wie ein Fachbegriff im öffentlichen Diskurs verwendet oder eben auch verbogen wird. Man sollte es sich meines Erachtens aber nicht zu leicht machen und mit dem Verweis auf diese beiden Gründe die Probleme kaschieren, die möglicherweise in der theoretischen Unschärfe des Begriffs selbst liegen. Denn es ist ja nicht allein der öffentliche Diskurs, in dem es zu einer zunehmenden Begriffsverwirrung kommt, auch der Fachdiskurs wird immer unübersichtlicher.

Es scheint mir daher dringend an der Zeit, inne zu halten, um die Klärung des Begriffs der Inklusion voranzutreiben und um seine theoretischen Grundlagen erneut zu diskutieren. Dies gilt, auch wenn die Einschätzung vieler Akteure verständlich und zutreffend ist, dass angesichts der schleppenden Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention genug geredet worden sei, und dass es jetzt endlich darum gehe, ins Handeln zu kommen. So hat das Bundesministerium für Arbeit und Soziales das Motto gewählt: „Inklusion einfach machen“. Genau darin liegt aber auch die Crux. Natürlich braucht es zur gesellschaftlichen Umsetzung der Inklusion so etwas wie eine Aufbruchsstimmung und dazu passende Slogans. Aber die Zähigkeit des Prozesses zeigt doch eines: „einfach“ machen lässt sich Inklusion ganz sicher nicht.

Die Rückbesinnung auf die theoretischen Grundlagen ist allerdings auch kein einfaches Geschäft. Denn auch hier ist zu konstatieren, dass sich die Sachlage im Lauf der Jahre deutlich verkompliziert hat. Im Jahre 1993 konnte Hinz in seiner Systematisierung der Integrationsdebatte noch drei zentrale theoretische Zugänge identifizieren: den materialistischen Ansatz der Bremer Arbeitsgruppe um Feuser und Jantzen, den ökosystemischen Ansatz der Saarbrücker Gruppe um Sander, Hildes Schmidt und Meister und den auf die kritische Theorie rekurrierenden An-

satz der Frankfurter Gruppe um Reiser und Deppe. Zu diesen bis heute bedeutenden Theoriehintergründen gesellen sich nunmehr Arbeiten, die sich auf die Luhmannsche Systemtheorie beziehen (z.B. Wansing 2004), auf Bourdieus Feldtheorie (z.B. Sturm 2013; DiGiorgio 2010), auf Honneths Anerkennungstheorie (Dederich 2013; Katzenbach 2010) oder auf Theorien der Alterität französischer Provenienz (so z.B. Allan 2007). Die Vielzahl und Breite der mittlerweile herangezogenen Theorieangebote macht die Situation auch hier zunehmend unübersichtlich. Zudem erscheint die Wahl eines bestimmten Theoriehintergrunds eher als persönliche Entscheidung, statt als Ergebnis einer diskursiven Auseinandersetzung. Die Beliebigkeit des Begriffs der Inklusion scheint sich somit auf der Ebene seiner theoretischen Fundierung unmittelbar zu reproduzieren.

Dies scheint mir ein weiterer Grund dafür, dass der Diskurs um die theoretischen Grundlagen der Inklusion längst überfällig ist. Um diesen Diskurs zu führen, bedarf es eines hohen begrifflichen und argumentativen Aufwands, und dieser kann hier nicht geleistet werden. Das Anliegen dieses Beitrags ist es lediglich anzuregen, den Diskurs um die Theoriefundamente der Inklusion wieder aufzunehmen und einige Überlegungen dazu anzustellen, welche Funktion eine solche Theoriearbeit in einem aufklärerischen und emanzipatorischen Verständnis haben könnte beziehungsweise haben sollte.

2 Theoriearbeit in kritischer Absicht

Es dürfte unstrittig sein, dass sozialwissenschaftliche Theoriebildung zunächst einmal dazu dienen sollte, die Art und Weise des menschlichen Zusammenlebens, also gesellschaftliche Sachverhalte und ihre Zusammenhänge präziser beschreiben und tiefer analysieren zu können, als dies mit alltagsprachlichen Mitteln möglich ist. Damit wird man aber in Kauf nehmen müssen, dass die Dinge sich nach einer erfolgreichen Theoriearbeit noch komplizierter darstellen als zuvor.

Auch im Falle der Inklusion scheint mir dies unmittelbar erwartbar. Zwar ließe sich auf den ersten Blick annehmen, dass es sich bei der Inklusion nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention lediglich um das juristische Problem handle, wie einer allgemein gültigen Rechtsnorm Geltung verschafft werden kann. Der hierfür notwendige Theorierahmen wäre bereits in der Begrifflichkeit des „Change Managements“ erschöpfend behandelt. Um hier nicht falsch verstanden zu werden: Es braucht zweifellos Theorien und Strategien zur Gestaltung des Veränderungsprozesses, wie dies im Kontext des Change Management beschrieben wird – aber das Thema Inklusion darauf zu reduzieren, wäre wahrscheinlich etwas kurz gefasst.

Denn begreift man Inklusion als eine Programmatik, die fundamental in die soziale Wertebasis, in institutionelle Routinen und in gesellschaftliche Macht-

strukturen eingreift, dann wird unmittelbar evident, dass auch die entsprechende Theoriebildung von größerer Reichweite sein muss. Vor allem wird eine Theorie vonnöten sein, die nicht allein sozialtechnologisches Wissen verspricht, sondern die in der Lage ist, gesellschaftliche Prozesse, Konflikte und Widersprüche angemessen rekonstruieren und analysieren zu können. Ungeachtet der eindeutigen normativen Setzung durch die UN-Behindertenrechtskonvention scheint es mir unmittelbar evident, dass die Programmatik der Inklusion sich in gesellschaftlichen Spannungsverhältnissen bewegt, die keine einfachen Lösungen zulässt. Auf zwei davon möchte ich noch etwas näher eingehen:

- 1) Der Umgang mit Differenz und das Verhältnis deren Thematisierung und De-Thematisierung
- 2) Das Verhältnis von egalitärer Differenz und meritokratischem Prinzip

2.1 (De-)Thematisierung von Differenz

Inklusion versteht sich, wie oben bereits angedeutet, als programmatische Weiterentwicklung der Integration. Letztere wurde, zumindest bezogen auf den schulischen Bereich, unter der Bezeichnung des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht-behinderter Kinder geführt. Neben der Ausdehnung des Inklusionsbegriffs auf alle Heterogenitätsdimensionen bzw. auf alle Menschen, die von Marginalisierung bedroht sind, gehört der Verzicht auf kategoriale Zuschreibungen zu den programmatischen Eckpunkten der Inklusion. Insbesondere Hinz (2009) setzt sich im deutschsprachigen Raum vehement für die Überwindung der sogenannten „Zwei-Gruppen-Theorie“, also des Denkens in den Kategorien behindert/nicht-behindert ein, da diesem Denken schon eine separierende Wirkung zukomme. An die Stelle dichotomer Unterscheidungen, von denen behindert/nicht-behindert nur eine ist, solle die Anerkennung menschlicher Vielfalt treten. Es ließe sich demnach in aller Vorsicht formulieren, dass der Inklusion diesem Verständnis folgend der Leitgedanke zugrunde liegt:

Inklusion zielt auf das selbstverständliche, gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander der Verschiedenen, wobei das Selbstverständliche darin besteht, dass ihre Unterschiedlichkeit nicht eigens thematisiert werden muss.

Integration hingegen betonte die Unterschiedlichkeit, trug sie explizit in ihrem Namen, wenn es eben hieß: Gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht-behinderter Schülerinnen und Schüler. Der Leitgedanke der Integration lässt sich daher vielleicht mit der Formulierung zusammenfassen:

Integration zielt auf das gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander der Verschiedenen, wobei ihre Unterschiedlichkeit explizit thematisiert wird, um Gleichberechtigung und Wertschätzung zu sichern.

Der programmatische Wechsel von der Integration zur Inklusion wirft damit die Frage nach dem Stellenwert der Thematisierung von Differenz auf. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz wurde bereits von der Frankfurter Arbeitsgruppe um Reiser und Deppe (vgl. z.B. Klein et al. 1987) im Rahmen ihrer Theorie der integrativen Prozesse in das Zentrum ihrer Überlegungen gestellt und mit der Begrifflichkeit der Dialektik von Gleichheit und Differenz belegt. Dies war zugleich der theoretische Ausgangspunkt von Prengels (1993) Entwurf einer Pädagogik der Vielfalt.

Offen scheint mir die Frage, welcher theoretische und praktische Gewinn mit diesem Gebot der De-Thematisierung verknüpft ist. Die Gründe, die zur Problematisierung kategorialer Zuschreibungen geführt haben, sind zwar breit diskutiert und basieren auf Erfahrungen, die auch mit anderen Differenzkategorien gemacht wurden. Sowohl in der Geschlechterforschung als auch in der Migrationspädagogik wird auf die Gefahr der Reifizierung von Differenz nachdrücklich verwiesen. Die Diskurse um die jeweilige Differenz können den paradoxen Effekt haben, dass sie nicht zur Aufweichung traditioneller Rollenmuster und vorurteilsbedingter Klischees führen, sondern im Gegenteil zu deren Verfestigung beitragen, weil die jeweiligen Akteure, seien es Frauen, Migranten oder Behinderte eben nur noch unter der Optik der entsprechenden Differenzkategorie im Sinne eines „Otherings“ wahrgenommen werden.

Ungelöst sind aber auch die Probleme, die die Nicht-Thematisierung beziehungsweise die Programmatik der De-Kategorisierung mit sich bringen. Ganz banal stellt sich die Frage, wie eine UN-Behindertenrechtskonvention umgesetzt werden soll, wenn schon die Verwendung des Begriffs Behinderung als diskriminierend gebrandmarkt wird. Auch in der Konvention selbst zeigt sich dieses Spannungsverhältnis: Die Vertragsstaaten verpflichten sich, so heißt es in Artikel 24 in Absatz (2):

„(b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;

(c) Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;“

Während in Satz (b) der Zugang zu einem inklusiven Unterricht flächendeckend zu ermöglichen ist, werden in Satz (c) die angemessenen Vorkehrungen für den Einzelnen verlangt. Während über die in Satz (b) vorzuhaltende Infrastruktur im Idealfall einfach nicht mehr zu reden sein wird, weil sie selbstverständlich vorgehalten wird (De-Thematisierung), sind die in Satz (c) formulierten angemessenen Vorkehrungen auch unter den günstigsten Bedingungen nur dann zu realisieren, wenn die Besonderheit des Einzelnen angesprochen, mithin die Differenz unter Rückgriff auf die Kategorie Behinderung thematisch wird.

Man mag an dieser Stelle einwenden, dass die UN-Konvention an dieser (und ähnlich lautenden) Stellen inkonsequent formuliert sei. Ich meine allerdings, dass diese vermeintliche Inkonsequenz auf ein tiefer liegendes Problem verweist. Angesichts der Vielfalt menschlicher Daseinsformen ist es meines Erachtens völlig unmöglich, dieser ungeheuren Diversität auch nur im Ansatz gerecht zu werden, ohne die Unterschiede zwischen Menschen auch explizit zu benennen. Schon die Rede von Gleichheit und Differenz setzt Kriterien voraus, unter denen sich Menschen ähneln oder eben unterscheiden. Kriterien schließen wiederum die Bezugnahme auf überindividuelle Merkmale, also kategoriales Denken, unweigerlich mit ein. Dies bringt die betroffenen Menschen in eine exponierte Position mit den besagten Gefahren der Essentialisierung der Differenz und der Stigmatisierung der Person. Aber der vollständige Verzicht auf Kategorisierungen birgt im Gegenzug das noch viel größere Risiko der Unsichtbarmachung gruppenbezogener und individueller Benachteiligungen.

Die Theoriebildung der Inklusion sollte daher das Spannungsverhältnis von Thematisierung und De-Thematisierung aufnehmen, statt es als Denken im Sinne der Zwei-Gruppen-Theorie zu denunzieren. Adornos Diktum *Ohne Angst verschieden sein können* ist meines Erachtens nur dann zu erfüllen, wenn die Verschiedenheit auch benannt werden kann. Für die theoretische Fundierung der Inklusion ist daher ein diese Problematik angemessen abbildendes Begriffsinventar unverzichtbar (vgl. ausführlicher dazu Katzenbach 2015).

2.2 Zwischen egalitärer Differenz und meritokratischem Prinzip

Das zweite grundlegende Spannungsverhältnis, in dem sich die Programmatik der Inklusion unvermeidlich bewegt und das nach meiner Wahrnehmung bisher absolut unzureichend theoretisch reflektiert ist, hängt eng mit der eben diskutierten Frage nach der Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz zusammen.

Spätestens seit den einschlägigen Arbeiten Prengels (u.a. 2001) beruft sich die inklusive Pädagogik gerne auf die von Honneth (1992) geprägte Theoriefigur der egalitären Differenz. Damit ist grob skizziert die Problematisierung der Neigung gemeint, Unterschiede zwischen Menschen und Menschengruppen sofort in hierarchischen Ordnungen zu denken, also entlang der Dimensionen von besser/schlechter, zurückgeblieben/fortschrittlich oder normal/abweichend zu sortieren. Egalitäre Differenz betont hingegen die Notwendigkeit der Anerkennung der Unterschiede zwischen Menschen, mahnt aber zu äußerster Zurückhaltung bei deren Bewertung. Diese Denkfigur ist natürlich in hohem Maße anschlussfähig an die Grundintention der Inklusion, in Abkehr von der traditionellen Defizitperspektive auf Behinderung ein Leben mit Behinderung zwar als anders, aber eben nicht als schlechter als ein Leben ohne Behinderung anzusehen.

Die Problematik dieser Denkfigur besteht meines Erachtens in der Gefahr ihrer Banalisierung und gleichzeitigen Übergeneralisierung. Denn wenn man alle Unterschiede zwischen Menschen und menschlichen Lebenslagen bloß als anders, aber nicht als besser oder schlechter beurteilen würde, wie sollte man dann Erfahrungen subjektiven Leidens überhaupt noch ausdrücken können. Das würde zwar in den Zeitgeist passen, der ja verlangt, jedweder noch so schmerzhaften Erfahrung etwas Positives abzugewinnen, jede noch so trostlose Lebenslage ressourcenorientiert zu betrachten und jegliche Form von Ungerechtigkeit durch individuelle Stärkenorientierung und Empowerment zu begegnen. Wenn mithin *alle* Unterschiede zwischen Menschen und ihren Lebensverhältnissen nur noch als anders, aber nicht mehr als besser oder schlechter angesehen werden *dürfen*, entzieht man sich selbst die Grundlage für die Kritik gesellschaftlicher Missstände und sozialer Ungerechtigkeit.

In der soziologischen Differenzdebatte hat sich daher die Unterscheidung zwischen horizontaler und vertikaler Differenz eingebürgert (vgl. Lutz/Wenning 2001). Während horizontale Differenz die Unterschiede zwischen Menschen oder sozialen Gruppen unter der prinzipiellen Maßgabe ihrer Gleichwertigkeit analysiert, geht es bei vertikaler Differenz im Gegensatz dazu gerade um die Untersuchung gesellschaftlicher Hierarchien. Walgenbach (2014, 26f) greift diese Unterscheidung auf und spricht von Unterschiedlichkeit versus sozialer Ungleichheit, und sie konstatiert, dass im bildungspolitischen Diskurs um Heterogenität diese beiden Dimensionen häufig unzulässig miteinander vermischt würden.

Diese Unterscheidung ist für die Inklusionsdebatte von zentraler Bedeutung. Denn zumindest marktwirtschaftlich organisierte Gesellschaften sind nicht darauf angelegt, vertikale Differenz zum Verschwinden zu bringen. Im Gegenteil: Die Verteilung knapper Güter wie Geld, Macht und Ansehen ist wettbewerbsförmig ausgelegt. Aus diesem Wettbewerb ziehen marktwirtschaftliche Gesellschaften ihre Dynamik. Die Wettbewerbsform soll dazu dienen, die motivationale Basis individueller Leistungserbringung zu sichern und ist nach der dominierenden Lesart Garant für den individuellen wie auch für den gesamtgesellschaftlichen Wohlstand. Es ist ja auch kaum zu bestreiten, dass dieser Stratifizierungsmechanismus einen unbestreitbaren historischen Fortschritt der bürgerlichen gegenüber der feudalen Gesellschaft darstellt: Nicht mehr die Geburt, sondern die individuelle Leistung soll über die soziale Position und über das Einkommen entscheiden. Nun wissen wir, dass dieses meritokratische Prinzip der Besten-Auslese nirgendwo vollständig realisiert ist. Die Debatte um milieubedingte Ungleichheiten im Bildungserfolg stellt ja das Prinzip nicht in Abrede, sondern kritisiert seine permanente Verletzung; dass eben doch die Herkunft und nicht die individuelle Leistung bzw. Leistungsfähigkeit über den Schulerfolg entscheidet. Und auch der gegenwärtig wieder intensiver geführte Gerechtigkeitsdiskurs stellt das meritokra-

tische Prinzip nicht grundsätzlich in Frage – im Gegenteil: problematisiert wird allenfalls, welches Maß sozialer Ungleichheit sozial verträglich ist, beziehungsweise umgekehrt, ab welcher Größenordnung Unterschiede in Einkommen und Vermögen nicht mehr legitimierbar sind und letztlich auch gesamtgesellschaftlich dysfunktional werden (vgl. Piketty 2013).

Nun ist es aber unmittelbar evident, dass die Figur der egalitären Differenz, also die unbedingte Wertschätzung des Einzelnen ungeachtet seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten und das meritokratische Prinzip, also die Vergabe knapper Güter über eine Bestenauswahl, in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis stehen. Mathias Brodtkorb, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, hat dies auf die stramme Formel gebracht: „(Radikale) Inklusion ist Kommunismus für die Schule“ (2012). Und er schließt lakonisch an: Organisiert mir die entsprechende Gesellschaftsordnung, dann organisiere ich Euch das passende Schulsystem. Weniger pathetisch hatte Reiser bereits 2007 den theoretischen Mehrwert des Inklusions- gegenüber dem Integrationsbegriff problematisiert und die Frage gestellt, wie unter Verzicht auf kategoriale Zuschreibungen der wohlfahrtsstaatlich gebotene Nachteilsausgleich organisiert werden könne. Die Übergeneralisierung der Figur der egalitären Differenz führt ja dazu, dass gar nicht mehr von einem Nachteil gesprochen werden darf.

Auch hier bleibt meines Erachtens nur zu konstatieren, dass sich die theoretische Fundierung der Inklusion dieser Problematik des Spannungsverhältnisses zwischen meritokratischem Prinzip und egalitärer Differenz anzunehmen hat, statt es zu verleugnen.

3 Abschließende Überlegungen aus der Perspektive der „alten“ kritischen Theorie

Ich möchte den Beitrag abschließen mit einigen für mich bis heute hochaktuellen methodologischen Überlegungen aus den Anfängen der Kritischen Theorie. In der „Dialektik der Aufklärung“ fragten Adorno und Horkheimer (1988/1944) nach dem aufklärerischen Potenzial wissenschaftlichen Wissens und konstatierten bekanntlich im Prozess der Aufklärung ein Überhandnehmen dessen, was als instrumentelle Vernunft bezeichnet werden kann; eine Geisteshaltung, die sich auf das Optimieren von Mittel-Zweck-Kalkülen beschränkt, bei gleichzeitiger Indifferenz gegenüber den Zielen. Der Auffassung, dass die Aufklärung mit ihrer Entmythologisierung der Naturvorgänge und der Befreiung von Naturzwängen zwangsläufig zur Befreiung des Menschen schlechthin führen wird, widersprechen Horkheimer und Adorno damit radikal. Die wachsende Verfügung über die Natur habe stattdessen eine dramatische Reduktion des Verständnisses von Vernunft mit sich gebracht:

„[Die Vernunft] hat es wesentlich mit Mitteln und Zwecken zu tun, mit der Angemessenheit von Verfahrensweisen an Ziele, die mehr oder minder hingenommen werden und sich vermeintlich von selbst verstehen. Sie legt der Frage wenig Bedeutung bei, ob die Ziele als solche vernünftig seien“ (Horkheimer 1947, 15).

Pointiert ausgedrückt heißt das:

„Die Feststellung, dass Gerechtigkeit und Freiheit an sich besser sind als Ungerechtigkeit und Unterdrückung, ist wissenschaftlich nicht verifizierbar und nutzlos. An sich klingt sie mittlerweile gerade so sinnlos wie die Feststellung, Rot sei schöner als Blau oder ein Ei besser als Milch“ (Horkheimer 1986/1947, 33).

Die Verständigung auf Zwecke scheint rational nicht mehr einholbar zu sein: Vernunft reduziere sich auf die Optimierung von Mittel-Zweck-Kalkülen. „Solcher Verzicht“, so Horkheimer (1986/1947, 94), „bringt hinsichtlich der Mittel Rationalität und hinsichtlich des menschlichen Daseins Irrationalität hervor“. Dies kennzeichnet den von Adorno und Horkheimer als Dialektik der Aufklärung bezeichneten historischen Prozess, wonach der Rationalitätsgewinn in Form zunehmenden kognitiv-instrumentellen Verfügungswissens um den Preis eines Rationalitätsverlusts erkaufte wird, der eintritt, wenn Handlungen nur nach diesen instrumentellen Kategorien geplant und beurteilt werden:

„Aufklärung schlägt in Mythologie zurück“ (Horkheimer/Adorno 1988/1944, 6).

Der Prozess zunehmender Natur-Beherrschung macht nun vor dem Menschen selbst nicht halt:

„Der Mensch teilt im Prozess seiner Emanzipation das Schicksal seiner übrigen Welt. Naturbeherrschung schließt Menschenbeherrschung ein. Jedes Subjekt hat nicht nur an der Unterjochung der äußeren Natur, der menschlichen und der nichtmenschlichen, teilzunehmen, sondern muss, um das zu leisten, die Natur in sich selbst unterjochen“ (Horkheimer 1986/1947, 94).

Hieraus leiten Adorno und Horkheimer die Notwendigkeit einer kritischen Theorie der Gesellschaft ab. Der kritische Sozialwissenschaftler könne kein neutrales Verhältnis zu seinem Gegenstandsbereich haben, dem er ja selbst angehört. So definiert Horkheimer den Unterschied zwischen traditioneller und kritischer Theorie nicht ontologisch, sondern durch die Einstellung des (kritischen) Forschers zu seinem Forschungsbereich:

„Sein Gegensatz zum traditionellen Begriff von Theorie entspringt überhaupt nicht so sehr aus einer Verschiedenheit der Gegenstände als der Subjekte. Den Trägern dieses Verhaltens (des kritischen; DK) sind die Tatsachen, wie sie aus der Arbeit in der Gesellschaft hervorgehen, nicht in gleichem Maße äußerlich wie dem Gelehrten oder den Mitgliedern sonstiger Berufe, die alle als kleine Gelehrte denken. Es kommt ihnen auf eine Neuorganisation der Arbeit an. Insofern aber die Sachverhalte, die in der Wahrneh-

mung gegeben sind, als Produkte begriffen werden, die grundsätzlich unter menschliche Kontrolle gehören und jedenfalls künftig unter sie kommen sollen, verlieren sie den Charakter bloßer Tatsächlichkeit“ (Horkheimer 1986/1937, 30).

Die soziale Realität ist immer eine von Menschen produzierte Wirklichkeit; auch wenn sie von den Einzelsubjekten nicht bewusst intendiert, zumeist nicht einmal als hergestellte durchschaut wird. Die kritische Sozialwissenschaft darf sich, so Horkheimer, nicht mit der Registrierung der sozialen Phänomene und ihrer internen Regel- bzw. Gesetzmäßigkeiten bescheiden. Dabei wird die Möglichkeit traditioneller „nomologischer“ gesetz-suchender Sozialforschung keineswegs in Abrede gestellt, ihre Funktion jedoch problematisiert:

„Die ‚kritische Theorie‘ sieht nicht, wie der Positivismus, in der Möglichkeit nomologischer Sozialwissenschaft eine feine Sache, die man nur tunlichst auszubauen hat, um schließlich die Herrschaft des Menschen über die Natur aufgrund von Erklärungswissen durch die Herrschaft des Menschen über den Menschen ergänzen zu können. Vielmehr sieht die ‚kritische Theorie‘ in dieser Möglichkeit eine höchst problematische Sache, die der Soziologie eine zusätzliche Aufgabe stellt, die sie nicht mehr mit den empirisch-nomologischen Sozialwissenschaften, sondern mit philosophischer Reflexion in praktischer Absicht ein Kontinuum bilden lässt: die Aufgabe nämlich, diejenigen gesellschaftlichen Konsequenzen empirisch-nomologischer Sozialwissenschaften, welche auf eine Potenzierung der Herrschaft des Menschen über den Menschen hinauslaufen, selbst noch zu reflektieren und nach Möglichkeiten einer Verhinderung dieser Konsequenzen Ausschau zu halten“ (Apel 1970, 140).

Traditionelle Theorie kann an der widerspenstigen Realität scheitern, die Realität erzwingt eine Modifikation der Theorie. Die Kritische Theorie zeigt hingegen eine – in erster Linie von ökonomischen Mechanismen bestimmte – unerträgliche Wirklichkeit auf und erzwingt so eine Modifikation der Realität.

„Das Ziel, das es (das kritische Denken; DK) erreichen will, der vernünftige Zustand, gründet zwar in der Not der Gegenwart. Mit dieser Not ist jedoch das Bild ihrer Beseitigung nicht schon gegeben. Die Theorie, die es entwirft, arbeitet nicht im Dienst einer schon vorhandenen Realität; sie spricht nur ihr Geheimnis aus“ (Horkheimer 1986/1937, 35).

Habermas fasst das Anliegen einer kritischen Sozialwissenschaft etwas nüchterner zusammen:

„Sie bemüht sich (...), zu prüfen, wann die theoretischen Aussagen invariante Gesetzmäßigkeiten des sozialen Handelns überhaupt und wann sie ideologisch fest-gefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse erfassen. Soweit das der Fall ist, rechnet die Ideologiekritik, ebenso übrigens wie die Psychoanalyse, damit, dass die Information über Gesetzeszusammenhänge im Bewusstsein des Betroffenen selber einen Vorgang der Reflexion auslöst; dadurch kann die Stufe unreflektierten Bewusstseins, die zu den Ausgangsbedingungen solcher Gesetze gehört, verändert werden. Ein kritisch ver-

mittlertes Gesetzeswissen kann auf diesem Wege das Gesetz selbst durch Reflexion zwar nicht außer Geltung, aber außer Anwendung setzen“ (Habermas 1965, 158).

Habermas spielt hier auch auf die methodologischen Probleme einer kritischen Gesellschaftstheorie an: Wie kann der Sozialwissenschaftler eben jenen für die Kritik konstitutiven Nachweis führen, dass die festgestellten Invarianzen keine „Gesetze des sozialen Handelns überhaupt“, sondern „ideologisch festgefrorene Abhängigkeitsverhältnisse“ darstellen? Die orthodox-marxistische Hoffnung auf die Bestätigung durch das revolutionäre Potential des Proletariats teilen Horkheimer und Adorno jedenfalls nicht mehr; keine soziale Klasse ist dem gesellschaftlichen Verblendungszusammenhang enthoben. „Allgemeine Kriterien für die kritische Theorie als Ganzes gibt es nicht“, schreibt Horkheimer (1986/1937, 56), denn, so fährt er fort, „sie beruhen auf einer sich selbst reproduzierenden Totalität. Eben so wenig existiert eine gesellschaftliche Klasse, an deren Zustimmung man sich halten könnte. Das Bewusstsein jeder Schicht vermag unter den gegenwärtigen Verhältnissen ideologisch beengt und korrumpiert werden, wie sehr sie ihrer Lage nach auch zur Wahrheit bestimmt sei“.

Die direkt an dieses Zitat anschließenden Zeilen bezeugen das methodologische Dilemma einer kritischen Sozialwissenschaft; Horkheimer fährt fort: „Die kritische Theorie hat bei aller Einsichtigkeit der einzelnen Schritte und der Übereinstimmung ihrer Elemente mit den fortgeschrittensten traditionellen Theorien keine spezifische Instanz für sich, als das mit ihr selbst verknüpfte Interesse an der Aufhebung des gesellschaftlichen Unrechts“ (ebd., 56). In dem Bemühen der Überwindung von Ideologie steht die Kritische Theorie ihrerseits wiederum im Verdacht, Ideologie zu sein, solange sie die normative Basis ihrer Kritik nicht deutlich machen kann.

4 Fazit

In diesem Beitrag sollte deutlich gemacht werden, warum der Diskurs um die theoretischen Grundlagen der Inklusion wieder intensiver geführt werden sollte. Dabei geht es mir nicht darum, der Wissenschaft eine Fluchtmöglichkeit vor der Mühsal der praktischen Umsetzung der Inklusion zu eröffnen. Vielmehr scheint mir in den Widrigkeiten der Umsetzung der Inklusion eine Logik verborgen, die es durch intensive Theoriearbeit erst aufzudecken gilt. Nur auf der Basis eines soliden begrifflich-theoretischen Fundaments wird es meines Erachtens langfristig möglich sein, den mühseligen Weg der praktischen Umsetzung der Inklusion ohne Verlust der Orientierung zu verfolgen.

Ein solches theoretisches Fundament muss die inneren Spannungsverhältnisse der Inklusion dezidiert aufgreifen, zwei dieser Spannungsverhältnisse wurden hier benannt: Es ist dies zum einen das Verhältnis von Thematisierung und De-The-

omatisierung von Differenz und zum anderen das Verhältnis von Meritokratie und egalitärer Differenz.

Aus der Perspektive einer kritischen Theorie der Gesellschaft müssten die theoretischen Grundlagen der Inklusion sich zumindest zu diesen vier Aspekten positionieren:

- 1) Eine kritische Theorie der Inklusion setzt an den unerträglichen bestehenden Verhältnissen an, ohne das Bild einer positiven Zukunft bereits ausmalen zu können.
- 2) Inklusion versteht sich als Kritik an der gesellschaftlichen Organisation von Teilhabe und Ausschluss. Es ist eine Kritik an Zuständen, an deren Herstellung wir selbst beteiligt sind: Daher hat niemand, weder Wissenschaft noch Betroffene, einen privilegierten Zugang zum Wissen.
- 3) Eine Theorie der Inklusion wird sozialtechnologisch verwertbares Wissen zwar mit umfassen, darf sich aber nicht darauf reduzieren lassen.
- 4) Eine Theorie der Inklusion versteht sich als Kritik an den ideologischen Grundlagen gesellschaftlich legitimierter Ausschließung. Um nicht ihrerseits wiederum in Verdacht der Ideologie zu geraten, müssen die eigenen normativen Grundlagen der Kritik offen gelegt werden.

Literatur

- Allan, J. (2007): *Rethinking Inclusive Education. The philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.
- Apel, K.-O. (1970): Wissenschaft als Emanzipation. In: K.-O. Apel (1976): *Transformationen der Philosophie*, 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 128-154.
- Brodkorb, M. (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: M. Brodkorb/K. Koch (Hrsg.): *Das Menschenbild der Inklusion*. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 13-37.
- Dederich, M. (2013): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Digiorgio, C. (2010): A case study of the interaction between identity, power and inclusive practice in a minority-language school. In: *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter: www.inklusion-online.de (Zugriff am 07.12. 2014).
- Habermas, J. (1965): Erkenntnis und Interesse. Frankfurter Antrittsvorlesung. In: J. Habermas (1969): *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 146-168.
- Hazibar, K./Mecheril, P. (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter: www.inklusion-online.de (Zugriff am 07.12. 2014).
- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Hamburg: Curio.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 2002(9), 354-361.
- Hinz, A. (2006): Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In: A. Platte/S. Seitz/K. Terfloth (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-158.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 2009(5), 171-179.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Horkheimer, M. (1986): Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt/M.: Fischer (Erstausgabe 1937).
- Horkheimer, M. (1986): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/M.: Fischer (Erstausgabe 1947).
- Horkheimer, M./Adorno, W. (1988): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M.: Fischer (Erstausgabe 1944).
- Katzenbach, D. (2010): Bildung und Anerkennung. In: O. Musenberg/J. Riegert (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Oberhausen: Athena, 93-114.
- Katzenbach, D. (2015): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In: C. Huf/I. Schnell (Hrsg.): Inklusion in Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer [im Druck].
- Klein, G./Kreie, G./Kron, M./Reiser, H. (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: www.bidok.at (Zugriff am 06.12.2014).
- Köpfer, A./Nitschmann, H. (2014): Haben wir nicht alle ein bisschen Inklusionsbedarf? – Ein polemisches Plädoyer für einen rationalen Gebrauch des Inklusionsbegriffs. In: Gemeinsam leben 22 (2), 98-101.
- Lutz, H./Wenning, N. (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: H. Lutz/N. Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 11-24.
- Piketty, T. (2013): Das Kapital im 21. Jahrhundert. Stuttgart: Beck.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: H. Lutz/N. Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, 93-107.
- Reiser, H. (2007): Inklusion – Vision oder Illusion? In: D. Katzenbach (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur – Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt/M.: FB Erziehungswissenschaften, 99-105.
- Sturm, T. (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München u.a.: Reinhardt.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2008): Inclusive Education: The Way of The Future. Reference Document of International Conference on Education. 48th session, Geneva 25-28 November 2008. Geneva.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität als Grundlage pädagogischen Handelns. In: S. Maschke/G. Schulz-Gade/L. Stecher (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule: Inklusion. Schwalbach/Ts.: Debus, 22-32.
- Wansing, G. (2004): Teilhabe an der Gesellschaft: Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS Verlag.