

Heinz-Elmar Tenorth

Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung
- Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma¹

Vorbemerkung

Inklusion, das will ich gleich am Beginn zur Erinnerung für uns alle festhalten, gehört zu den Begriffen der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion, die polarisieren und irritieren. Vergleichbar dem Begriff der Integration in der Hochphase der Gesamtschuldiskussion (also nicht erst im sonderpädagogischen Integrations-Diskurs), versammelt der Begriff der Inklusion die größten moralisch-politischen Ansprüche und die höchsten pädagogischen Versprechen, und wie in der Gesamtschuldebatte formieren sich hinter diesem Begriff – oder gegen ihn, dann meist etwas leiser - die unterschiedlichen bildungspolitischen Fraktionen. Das Gelände ist erneut vermint, Abweichung wird so wenig toleriert wie Distanz – man muss sich offenbar eindeutig verhalten.

Ich will das auch tun, allerdings in einer methodischen Wendung, distanzierend, so, dass ich den Begriff wie die Texte und Kontroversen, die ihn begleiten, zunächst noch einmal historisiere (damit mussten Sie rechnen), auf seine spezifische Geschichtlichkeit befrage und erst dann diskutiere, was denn von der polarisierenden Situation des Diskurses und der frontenbildenden Funktion des Begriffs zu halten ist (denn wir wissen ja aus alten Kämpfen in binär codierten Problemlagen, dass der pädagogische und erziehungswissenschaftliche Ertrag der Frontenbildung meist im umgekehrten Verhältnis zur Schärfe der Debatte stand). Deshalb zuerst Distanz, dann drei Thesen, die mein Argument andeuten:

- Aus der Geschichte der Beschulung Behinderter kann man (erstens) lernen, dass wir das Problem der Inklusion sowohl theoretisch als auch praktisch zum zwei-

¹ Eröffnungsvortrag am 13.10.2011 zur Tagung „Schule auf dem Weg zur Inklusion – Unterschiedliche Leistungen als Herausforderung“ des Zentrums für Lehrebildung und Bildungsforschung der Universität Würzburg, 13./14. Oktober 2011.
Andreas Möckel danke ich für eine so geduldig wie ertragreich geführte Diskussion im Vorfeld meiner Abhandlung.

ten Mal² aufwerfen, also nicht erst heute erfinden, dass damit vielmehr das Grundproblem aller Pädagogik, ihre genuine Aufgabe im pädagogischen Umgang mit Menschen aufgeworfen ist, so dass wir die aktuelle Lage aus der Relation zu bekannten Erfahrungen und Theorien diskutieren können,

- Aus der Geschichte kann man (zweitens) auch lernen, unter welchen Bedingungen die Forderung der Inklusion erfolgreich in die Praxis umgesetzt werden konnte, ohne sich in den Aporien moderner Pädagogik zu verlieren, d.h. in Aporien, die sich aus der Konfrontation von Universalisierung und Individualisierung bei bestimmten pädagogischen Argumentations- und Praxisformen zwingend entwickeln;
- und schließlich (drittens): produktiv sind vor diesem Hintergrund deshalb in unserem Kontext allein Debatten, die sich dieser Erfahrungen bedienen, und d.h. Reflexionen, die primär pädagogisch argumentieren, aber weder dominant juristisch noch primär soziologisch oder gesellschaftskritisch oder gar nur appellativ und moralisierend. Zur Destruktion von Illusionen der Legitimation oder der Machbarkeit oder der Alternativlosigkeit notwendig, sind die anderen als pädagogischen Reflexionsformen ansonsten für eine erziehungswissenschaftliche Analyse wenig produktiv.

I. Bildsamkeit: oder das Grundproblem der Pädagogik

Der älteren Geschichte des Themas der Inklusion und der erfolgreichen Bewältigung der damit formulierten Herausforderungen kann man sich nähern, wenn man die Geschichte des Grundbegriffs der Pädagogik verfolgt, und das ist ja bekanntlich der Begriff der Bildsamkeit – und er ist, wie ich gleich betonen möchte, der Grundbegriff der gesamten Pädagogik, nicht etwa nur der Sonderpädagogik.³ Im späten 18. Jahrhundert

² Dabei ignoriere ich noch die Integrationsdebatte, die in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts geführt wurde, vgl. dafür z.B. – in historischer Kontextualisierung - Ingeborg Altstaedt: Lernbehinderte. Kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes: Sonderpädagogik in Deutschland und Schweden. Reinbek 1977.

³ Ich beziehe mich im Folgenden intensiv auf Arbeiten aus dem DFG-Projekt „Bildsamkeit und Behinderung“, das ich gemeinsam mit Sieglind Ellger-Rüttgardt im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Ideen als Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit“ durchgeführt habe. Für nähere Einblicke vgl. u.a. Sieglind Ellger-Rüttgardt/Heinz-Elmar Tenorth: Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik

im deutschen Sprachgebiet prominent entwickelt, in der Debatte der französischen Aufklärungspädagogik im funktional äquivalenten Begriff der *perfectibilité* gegenwärtig, also mit *Vervollkommnungsfähigkeit* angemessen übersetzt (oder modern als Kompetenzkompetenz⁴), bezeichnet der Begriff der Bildsamkeit eine Naturtatsache am Menschen, an einem jeden Menschen, unabhängig von Herkunft und Geschlecht, aber auch unabhängig von Einzelmerkmalen der Leiblichkeit und Geistigkeit – die Fähigkeit, Fähigkeiten auszubilden stellt eine universale Zuschreibung an den Menschen dar, sie bezeichnet die Zentralhypothese der Pädagogik, ihre erste Betriebsprämisse, und sie zeigt in dieser hypothetischen Anthropologie⁵ ihren eigenen Platz in den Humanwissenschaften.

Ich suche – für die Frage nach den Details - diesen Begriff nicht zuerst, wie das meist geschieht, bei Herbart, und ich betone dann auch nicht sogleich oder nur den Satz, den die Erziehungsphilosophie meist rasch bemüht. Nachdem sie Herbarts Hinweis auf den Grundbegriff der Pädagogik aus dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ erwähnt hat, pflegt sie meist sofort und sehr stark das zu betonen, was in diesem Kontext den Menschen von anderen Lebewesen primär unterscheidet: „die Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“. ⁶ Solche rasche Moralisierung des Themas will ich vermeiden und neben der basalen anthropologisch-biologischen Zuschreibung schärfer akzentuieren, was ich die operative Dimension nenne (und dann sogar die technologische – ich komme darauf zurück). Erst bei einer solchen Öffnung und Erweiterung der Perspektiven auf Bildsamkeit nämlich wird auch die – historische und empirische – Bedingung der Möglich-

49 (1998), S. 438-441; Heinz-Elmar Tenorth: „Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: S.Hellekamps/O.Kos/H.Sladek (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim 2001, S. 190-201; ders.: Bildsamkeit und Behinderung – Operativ-professionelle Konsequenzen eines pädagogischen Grundbegriffs. In: G.Wachtel/S.Dietze (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Weinheim/Basel 2001, S. 51-63 (gemeinsam mit Ute Keller, Monika Sonke und Sylvia Wolff); ders.: Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: L.Raphael/H.-E.Tenorth (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München 2006, S. 497-520; ders.: Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung. In: S.Ellger-Rüttgardt/G.Wachtel (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart 2010, S. 13-27 (mit weiteren Literaturangaben zu Forschungsergebnissen aus diesem Projekt).

⁴ Dazu ist dann Odo Marquard die richtige Adresse.

⁵ Diesen Status der pädagogischen Anthropologie betont zu Recht Dietrich Benner in seinen Arbeiten zu Rousseau oder zur Allgemeinen Pädagogik – und entsprechend zentral ist für ihn der Begriff der Bildsamkeit, vgl. u.a. D.B.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987 (u.ö.).

⁶ Der klassische Ort ist Johann Friedrich Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen. (1835) In: Herbart, Werke, Ed. Asmus, Bd. 3, Stuttgart 2. Aufl. 1982, S. 155 ff., bes. S. 165.

keit sichtbar, diese Zuschreibung – der Bildsamkeit – pädagogisch zu universalisieren und in den Kontext von Inklusion einzubringen. Erst dann zeigt sich auch die theoretische und praktische Brisanz, die dem Grundbegriff innewohnt, und die nicht moralisierend entschärft werden sollte.

Zur basalen Zuschreibung zuerst: Schon bei Herbart kann man lesen (und man erkennt die Naturphilosophie Blumenbachs im Hintergrund und seine allgemeine Theorie der Entwicklung des Menschen, von der er sich hat inspirieren lassen⁷):

„Der Begriff der Bildsamkeit hat einen viel weiteren Umfang. Er erstreckt sich sogar auf die Elemente der Materie. Erfahrungsmäßig lässt er sich verfolgen bis zu denjenigen Elementen, die in den Stoffwechsel der organischen Leiber eingehen. Von der Bildsamkeit des Willens zeigen sich Spuren in den Seelen der edlen Tiere.“ (§ 1)

Eine Deutung des Begriffs der Bildsamkeit in dieser Weite wird also davor bewahren, Bildsamkeit nur beim Menschen zu vermuten, und sie wird auch davor bewahren, Bildsamkeit nur dort zu vermuten, wo der Mensch ansprechbar ist für bestimmte pädagogische Erwartungen, etwa die der Moralität und Sittlichkeit oder der schulischen Lernerwartungen, wie das bei Pädagogen des 19. Jahrhunderts nicht selten (und dann nahe bei Motivationstheorien) übersetzt wurde.

Schon Herbart zeigt also nicht nur den allgemeinen – materiellen und physiologischen – Kontext in der Bestimmung des Begriffs, er bezeichnet auch die Leistung bzw. Funktion, die damit im Allgemeinen zur Diskussion steht: es ist der „Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt“ (ebd.). Herbart thematisiert schließlich die Dimensionen dieses Prozesses und formuliert auch schon die Schwierigkeiten, die Pädagogen zu erwarten haben, wenn sie sich auf den Begriff leichtfertig einlassen: Es gibt keine „unbegrenzte Bildsamkeit“ und die Psychologie – nicht die Pädagogik, die offenbar zu Entgrenzungen neigt, wenn sie an Bildsamkeit denkt - „wird diesen Irrtum verhüten“. Systematisch verantwortlich für diese Begrenzung ist einerseits die Natur des Menschen und Heranwachsenden selbst - „die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität“ - und verantwortlich ist andererseits der historische Kontext - die „Umstände der Lage und der Zeit“⁸. Wie

⁷ Für diese Interpretation erstmals überzeugend Elmar Anhalt: *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität*. Weinheim 1999.

⁸ Herbart 1831, S. 166.

universal das Prinzip gedacht sein mag, es bricht sich am Subjekt als Adressaten der Erziehung und an der Kontingenz der historisch-sozialen Lage.

Gleichzeitig kann Herbart trotz der Konzentration auf Individualität und soziale Lage sowie die Zeitsituation als „Grenze“ der Erziehung für die Praxis der Pädagogik den Blick auch wieder öffnen: Gegen ein primär anlagenzentriertes und insofern von Beginn an naturhaft fixiertes vermögenspsychologisches Denken von „Bildsamkeit“ hebt er ausdrücklich das Prozessmoment der Erziehung hervor, vor allem den Selbstaufbau des Lernens von Stufe zu Stufe: „Die Bildsamkeit hängt also nicht von einem Verhältnis unter mehreren ursprünglich verschiedenen Vermögen der Seele ab, wohl aber von einem Verhältnis der schon erworbenen Vorstellungsmassen.“⁹

Versucht man ein erstes Fazit zur Bedeutung des Begriffs der Bildsamkeit, dann muss man neben diesen naturphilosophischen Prämissen, den Bestimmungen der Grenzen und der Abgrenzung von Begrenzungen zunächst auch noch den wissenschaftslogischen Status des Begriffs festhalten: Bildsamkeit im wissenschaftslogischen Sinne stellt einen Dispositionsbegriff dar, er bezeichnet also „Eigenschaften von Dingen oder Personen, die nur auf Grund von Reaktionen auf Stimuli ... festgestellt werden können“¹⁰. Das bedeutet analog zu anderen Dispositionsbegriffen, die vielleicht aus den *Naturwissenschaften* vertrauter sind, z.B. *lösbar* („Wasser ist in Zucker lösbar“, wäre die analoge Formulierung zu „der Mensch ist bildsam“), dass der Begriff der Bildsamkeit einen theoretisch-methodologischen Status eigener Art hat. Man kann von ihm empirisch wissen, aber doch erst dann, wenn die „Experimente“ gemacht, die „Stimuli“ gesetzt sind, wenn also den (in unserem Fall: pädagogischen) Praktiken Raum zur Entfaltung gegeben wurde, die Bildsamkeit zur Geltung bringen können¹¹ - und erkennbar können diese Stimuli ganz unterschiedlichen Status haben, sie umfassen Aktivitäten von Personen genau so wie Anreize von Lernwelten oder den Anregungsgehalt von Medien.

Die Annahme ist also, dass unter diesen spezifischen Bedingungen eine je eigene – anthropologisch, bildungstheoretisch oder pädagogisch behauptete – Möglichkeit der Veränderung des Status von Menschen oder Zuständen sich einstellt. Diese Prämisse ist deshalb nur als Einheit von Zuschreibung und Erwartung, Antizipation und Praxis, von Idee und Technologie von Erziehung diskutierbar – nie für sich oder allein oder gar oh-

⁹ Herbart Werke. Ed. Hartenstein, Bd. X, Umriß pädagogischer Vorlesungen (2. Aufl. 1841), Schriften zur Pädagogik 1, S. 196.

¹⁰ So eine handliche Bestimmung in Fuchs u.a. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 2198, S. 165.

¹¹ Für die wissenschaftstheoretische Problematik auch Jürgen Diederich/Heinz–Elmar Tenorth: Theorie der Schule. Berlin 1997. S. 191 f.

ne Stimulus: „Man erfährt nur, was man versucht“ – war die Herbart-Formel in der „Allgemeinen Pädagogik“. ¹² Die Annahme, dass „die Geschichte ihrer Hervorbringung“ der Beweis der Bildsamkeit sei, ist also in einem wissenschaftslogischen Sinne einer der denkbaren Hinweise auf die methodisch prüfbare Beweisbarkeit dieser Qualität des Menschen. Gleichzeitig wird damit die Modernität des Grundbegriffs sichtbar, denn er formuliert als zentrales Problem eine „Wie“-Frage, hier: Wie Erziehung möglich ist, die der Bildsamkeitsannahme gerecht wird, und zwar in einem gegebenen historischen Kontext ¹³. Die gesellschaftliche Funktion des ausdifferenzierten Erziehungssystems wird damit wissenschaftlich in einer Weise zum Thema, die auch für die anderen modernen Funktionssysteme charakteristisch ist; denn auch dort wird das Problem in Wie-Fragen formuliert – wie soziale Ordnung / Gerechtigkeit / Wahrheit / die Herstellung bindender Entscheidungen / der Umgang mit Knappheit möglich ist, bezeichnet die Problematik von Gesellschaft / Wissenschaft / Politik oder Ökonomie.

Die Geschichte der Idee der Bildsamkeit, schreibt man sie nicht allein als Begriffsgeschichte, sondern als Geschichte der Wirkmächtigkeit eines Diskurses, stellt deshalb nicht nur das Archiv der Praktiken dar, in denen der Mensch zum Objekt der Pädagogik wird, sondern auch den Prüfstein für die Frage, wie sich unter den Bildungsanspruch die Möglichkeiten der Bildung d.h. der Eigenkonstruktion des Menschen in der Welt eröffnen oder unter dem Zugriff der *Pädagogen* versperren.

Das heißt zugleich, dass der pädagogische Begriff der Bildsamkeit auch erst in den Praktiken und Operationen seinen eigenen theoretisch-disziplinären Status hat, nicht schon philosophisch, im Blick auf Sittlichkeit, oder psychologisch, in der Beobachtung der Wirklichkeit. Im pädagogischen Kontext verknüpft dieser Begriff die anthropologische Annahme über den Status und die Veränderbarkeit, die Veränderung und Vervollkommnungsfähigkeit des *Menschen* mit den pädagogischen Praktiken, die die Bedingung der Manifestation des Status und der Möglichkeit seiner Veränderbarkeit sind, nämlich mit spezifischen Welten, Umwelten, Handlungs- und Reaktionsweisen. Das ist auch kein „Einwirkungs-“, sondern ein „Bildungs“-Modell, denn anders als die profes-

¹² Johann Friedrich Herbart. Allgemeine Pädagogik. 1806.

¹³ Kant formuliert seine „Wie“-Frage für „eines der größten Probleme der Erziehung“ deshalb auch zugleich im Blick auf die gesellschaftlichen Erwartungen an Pädagogik: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ ist seine Formulierung, und er lässt keinen Zweifel aufkommen. „Denn Zwang ist nötig!“ – und das stellt das schwierige Problem „wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne“ (vgl. Kant, Über Pädagogik, 1803, A 32).

sionelle Pädagogik des 19. Jahrhunderts meist in Rechnung stellte, gehört zu den Relationen von stimulus und response im klassischen Sinne nicht nur die Umwelt, sondern auch die Eigenaktivität des Subjekts, Fremd- und Selbst-Zuschreibung, Antizipation und Ermöglichung, materialisiert in Erfahrungen und Praktiken, in der Welt und im Subjekt. Eine Erziehungswissenschaft, die sich in dieser Weise des Begriffs der Bildsamkeit bedient, hat also ihr eigenes Thema, und zwar empirisch, weil die Interaktion von Mensch und Welt unter den Bedingungen der Erziehung ihr Thema ist – als „Bildungsprozess“, von Beginn der Aktivitäten des Menschen im Lebenslauf an.

Behinderung – um zu unserem Thema zurückzukommen – ist für diese Generalprämisse der zentrale Prüfstein, das *experimentum crucis* auf die Universalitätsannahme. Am schwierigen problematischen, ja am scheinbar ausweglosen Fall muss sich die Wahrheit der pädagogischen Unterstellung und Ambition erweisen, dass sich Bildsamkeit in der Konfrontation von Mensch und Welt ereignet, notwendigerweise – und, und pädagogisch vor allem, dass die Welten gefunden werden müssen, die solche Beweise ermöglichen, falls sie sich wie von selbst erweisen. Bildsamkeit im Kontext von Behinderung zu erweisen, bedeutet deshalb im pädagogischen Verstande nichts anderes als die Zuspitzung des Grundproblems von Universalisierung und Individualisierung, und zwar unter kontingenten Bedingungen. Es gilt, eine besondere Möglichkeit der Bildsamkeit zu erweisen (oder sie ist pädagogisch gar nicht Thema und der Grundbegriff nur erschlichen), eine Möglichkeit, die sich zwar auf einer Skala anordnen lässt - von Höherbegabung bis zur mehr oder minder starken Funktionsstörung -, aber nicht prinzipiell bestreitbar ist, wenn und weil es um den Menschen geht, dessen Anerkennung in der Pädagogik, wie allen Humanwissenschaften und gesellschaftlichen Praktiken und Systemen, vorausgeht. Als pädagogisches Thema verlangt auch der Begriff – universalisierend – Zuschreibungen, Antizipationen, Praktiken; erfolgreich wird seine Wirklichkeit aber erst individualisierend durch die Manifestation dieser Zuschreibungen, Antizipationen und Praktiken im pädagogischen Prozess.

Die Pointe heißt, dass die Zuschreibung universell ist, die Praktiken aber in höchstem Masse individualisierend wirken und sich darstellen, ja darstellen müssen und das bezeichnet das Dilemma; denn man sollte vor einem Blick auf die Praktiken doch, eher nebenher, erinnern, dass z.B. Schulen - die modernen Universalformen pädagogischer Arbeit - als eine zur Individualisierung geeignete Praxis von Beginn an höchst skeptisch in ihren Möglichkeiten gesehen wurden, etwa bei Herbart: „... aber die Schule erweitert

nicht, sondern verengt vielmehr die pädagogische Tätigkeit; sie versagt die Anschließung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenhaft in gewissen Stunden ... der Lectionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor ... sie macht die feinere Führung unmöglich, denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele ...^{14]}

Gleichwie, im Blick auf solchen klassischen Prämissen der Erziehung als Theorie und Praxis fügt deshalb auch das aktuelle Plädoyer für Inklusion – wie die alten für die Integration - unterschiedlich geprägter Formen von Praktiken der Bildung in der Erziehung – sei es des Geschlechts oder der Sinne, des Intellekts oder der Sozialität – dem pädagogischen Grundgedanken keine grundlegend neue, sondern allenfalls eine erweiterte, eine technologisch oder quasi-technologisch neue Hypothese hinzu, die Annahme nämlich, dass gemeinsame Erziehung oder eine Erziehung in einer nur spezifisch differenzierten Praxis eher – oder: überhaupt erst – universell zur Geltung bringen kann, was die Bildsamkeitszuschreibung behauptet. Ob Pädagogen und Sonderpädagogen mit so starken Thesen – im Kern: kausaltechnologischen Annahmen über die Wirkungsmacht der paradoxen Gleichzeitigkeit von gemeinsamer Lehr-/Lernform und sozialer Heterogenität bei je individuellen Problemlagen - leben können, das kann der Historiker nicht entscheiden, das ist eine empirische Frage – für die der Historiker allerdings quasi-experimentelle historische Daten kennt. Denn man kann nach den Gelingensbedingungen der Durchsetzung von Bildsamkeit als universaler Prämisse pädagogischer Arbeit historisch sehr gut fragen.

II. Die Realität einer Idee – Gelingensbedingungen der Universalitätszuschreibung

Was sagen die historischen Erfahrungen? Man muss zunächst einräumen, dass man es in der Geschichte der systemisch ausdifferenzierten Erziehung, Bildung und Schulung in Europa vordringlich nicht nur mit Strategien des Ausweichens vor der universalen Erwartung zu tun hat – noch in der DDR wurden gesetzlich Kinder als „bildungsunfähig“ aus dem Schulsystem ausgegrenzt -, sondern mit aktiven Ausgrenzungsstrategien. In den ersten Regelungen zur Durchsetzung der Schul- bzw. Unterrichtspflicht sind Behinderte wie selbstverständlich ausgenommen, Beschulungspflichten stammen z.B. für

¹⁴ Herbart: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung ... (1810).

Blinde oder Körperbehinderte erst aus dem 19. Jahrhundert, für Geistigbehinderte erst aus dem 20. – und gelten noch dann nicht universal. Was – neben pädagogischem Fatalismus – dafür immer die Gründe gewesen sein mögen, die Geschichte der Schule zeigt weitere Diskriminierungen, die nicht Exklusion aus dem Bildungssystem bedeuten, aber doch Ausgrenzung von den als normal geltenden Bildungsgängen.

Man kann auch die Entstehung und Durchsetzung von „Hilfsschulen“ und „Hilfsklassen“ nicht anders als in solchen innerpädagogischen Mechanismen der folgenreichen Unterscheidung und institutionellen Trennung von Lernenden erklären und bezeichnen (ganz unbeschadet der Frage, ob sich damit auch Klassenkonflikte in der Bildung für Arme spiegeln¹⁵). Es sind innerpädagogische Mechanismen, weil natürlich auch die Hilfsschule noch eine Schule ist, es sind pädagogische Mechanismen, reflektiert und scheinbar gut begründet, weil den betroffenen Kindern „Bildsamkeit“ nicht grundsätzlich abgesprochen wird. Aber in der graduellen Zuschreibung als „mindersinnig“ oder in der nur „praktischen Brauchbarkeit“ oder „Bildbarkeit“ – wird der universale Anspruch doch bis zur Grenze der Erträglichen strapaziert. Für die Inklusionsforderung kann man hier politische Argumente finden – man findet historisch keine Argumente für die pädagogisch-praktischen, d.h. die empirischen Bedingungen der Möglichkeit in der Durchsetzung universaler Erwartungen an Bildsamkeit, sondern in der Regel und im Regelschulsystem zuerst nur professionelle Strategien, der Herausforderung zu entgegen.

Politisch wie moralisch ist es deshalb leicht begründbar, dass der soziologische Sinn der Inklusionsforderung¹⁶ in der Gegenwart wieder manifest geworden ist: Einen jeden Heranwachsenden der Funktionslogik des Bildungssystems zu unterwerfen, ihn also als Lernenden, weil bildsamen Menschen zu interpretieren, das entspricht nicht nur der Ursprungsidee der Pädagogik, sondern auch der in der gleichen Zeit formulierten These vom Menschenrecht auf Bildung – die ja in den diversen jüngeren UN-Texten gegenüber dem Diskurs um 1800 einerseits aktualisiert, andererseits als Rechtsanspruch erst-

¹⁵ Ich kann auf die von Dagmar Hänsel aufgeworfene Debatte hier nur verweisen, möchte aber eine Dimension hier zur Geltung bringen, die Hänsel wenig sieht.

¹⁶ Für eine reflektierte Beschreibung der unterschiedlichen theoretischen und politisch-pädagogischen Referenzen des Inklusionsbegriffs, auch in bezug auf die gesellschaftliche Einbettung des Bildungssystems und die Diskussion v.a. in der Sonderpädagogik, vgl. Karl-Heinz Demmer: All inclusive? Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: Pädagogische Korrespondenz H. 43, 2011, S. 5-30.

mals fixiert wird. Die Juristen haben deshalb leichtes Spiel¹⁷, trotz mancher zuerst irritierenden Rechtsprechung in der Umsetzung¹⁸, aber die Pädagogen haben das Folgeproblem – denn „Sollen impliziert Können“, aber dass man können kann, was gefordert wird, das können nur die Pädagogen zeigen, nicht die Juristen.

Historisch kann man den Pädagogen dann gut zur Hilfe eilen, denn es gibt eine beweisende, die Inklusionsforderung in spezifischer Weise stützende Praxis. Der Prüfstein für die Möglichkeit einer solchen Ambition waren bekanntlich schon im 18. Jahrhundert praktisch und reflexiv die Behinderten, vor allem Gehörlose – als „Taubstumme“ zeitgenössisch noch unterhalb des Tieres platziert – und die Geistig Behinderten – die man bis dahin allenfalls asylierte, aber nicht zum Thema von Pädagogik machte. Für beide Gruppen lässt sich bekanntlich schon um 1800, am stärksten in Frankreich, die Möglichkeit der Universalisierung der Bildsamkeitserwartung belegen. Die Detailgeschichten von Epée und Heinecke, Seguin oder Sicard muss ich hier nicht erzählen¹⁹, die sind ihnen geläufig, ich will die Dimensionen betonen, die auf Gelingensbedingungen bei der Realisierung universaler Erwartungen verweisen, wie sie im Begriff der Bildsamkeit präsent sind. Das scheinen mir im Wesentlichen die folgenden zu sein (neben dem Kontext der Aufklärung, der das Selbstdenken so ermutigte wie er eine empirische Anthropologie forderte):

- Zuerst: ein Perspektivenwechsel des pädagogischen Blicks, der Mut und das Vertrauen, den Gedanken der Bildsamkeit ernst zu nehmen und wirklich einen jeden Heranwachsenden / Menschen als bildsam zu interpretieren,
- Dann, nach der Erinnerung an die eigene universale Norm die professionelle Kreation, d.h. die Erfindung einer Methode, die der festgestellten Situation des Adressaten abhelfen kann,

¹⁷ Eine bündige Zusammenfassung der menschenrechtlichen Problematik liefert Heiner Bielefeldt: Zum Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention. (Deutsches Institut für Menschenrechte) 2009.

¹⁸ Als Übersicht jüngst, und kritisch gegen manche inklusionshinderlichen Urteile der Verwaltungsgerichte, jetzt Jochen von Bernstorff: Anmerkungen zur innerstaatlichen Anwendbarkeit ratifizierter Menschenrechtsverträge: Welche Rechtswirkungen erzeugt das Menschenrecht auf inklusive Schulbildung aus der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Sozial- und Bildungsrecht? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 59(2011), S 203-217.

¹⁹ Andreas Möckel: Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Stuttgart (1988) 2. Aufl. 2007 würde ich empfehlen, und für eine so knappe wie konzise Geschichte der Gehörlosenbildung Günther List: Charles Michel de l' Epée (1712-1789) und Samuel Heinicke (1727-1790). In: H.-E.Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Bd.: Von Erasmus bis Helene Lange. München 2003, S. 93-100.

- Die Erprobung der Methode in lernbereiter und selbstkritischer Haltung, kausistisch zunächst, umweghaft und explorativ,
- und schließlich die Generalisierung der Methode zu einem standardisierbaren und lehrbaren pädagogischen Programm (obwohl die professionspolitisch verständlichen Strategien der Arcan-Bildung, wie bei Heinecke, oder Betrugsstrategien, wie z.B. bei Guggenbühl, hier ernsthafte Hindernisse aufbauen).

Eine solche Strategie ist also kontingent und historisch, und sie auch daran als empirisch zu erkennen, dass es Varianz gibt, also keine hinreichend-vollständige Ableitung der Praxis aus Prinzipien:

- In der frühen Gehörlosenbildung unterscheidet sich nicht allein die Ursachen-Diagnose²⁰, sondern auch die basale Zuschreibung: Lautiertheoretiker arbeiten im Grunde systematisch mit einer Defizithypothese und einer Strategie der Defizitkompensation (und das kann, wie andere pädagogische Fälle und Problemlagen zeigen, durchaus sinnvoll sein), Anhänger gebärdensprachlicher Programme arbeiten sowohl linguistisch wie pragmatisch eher mit einer Differenzhypothese (und vergleichbar könnte man zwischen Pinel und Itard oder bei Seguin²¹ die Differenz anthropologischer Prämissen und pädagogischer Strategien herausarbeiten),
- D.h. auch: die gesellschaftstheoretischen Implikationen, Annahmen und Konsequenzen der Methoden unterscheiden sich – aber: sie werden von da aus nicht determiniert, sondern haben tatsächlich ihr eigenes, pädagogisches Wirkungsfeld, ablösbar von der Ursprungs- und Erfindungssituation;
- Dabei bleiben diese Programme durchaus auch im Kontext der gesamten Pädagogik relevant. Sie nutzen die gesamte Breite der pädagogischen Technologie zwischen der Einwirkung auf die Person und der Ordnung von Lernwelten, in der Konstruktion von Programmen und der Kompetenzerwartung an Professionen²²;

²⁰ Dafür höchst aufschlussreich Joachim Gessinger: Auge & Ohr. Studien zur Erforschung der Sprache am Menschen 1750-1850. Berlin/New York 1994.

²¹ Exemplarisch habe ich das einmal für Seguin versucht, vgl. Heinz-Elmar Tenorth: Gestaltete Welt und geordnete Kommunikation – Eine Miscelle über pädagogische Methode. In: J.-W.Link/F.Tosch (Hrsg.): Bildungsgeschichte(n) in Quellen. Hanno Schmitt zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn 2007, S. 123-143.

²² Für mein Verständnis von Technologie vgl. Heinz-Elmar Tenorth: Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: W.Böhm (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart 2002, S. 70-99.

- ihre Praxis hat, ferner, auch Konsequenzen in der disziplinären Ordnung des Wissens, sichtbar u.a. in der Abgrenzung von einer philosophischen Begründung – oder Kritik – der Pädagogik, sieht man etwa, dass Seguin mit dem Prinzip der „Anregung zur Spontaneität“ arbeitet – und insofern durchaus vergleichbar den Theorieoptionen der philosophischen Fichteaneer²³, die sich zeitgleich in Deutschland der Pädagogik widmen -, dass er aber über Möglichkeiten verfügt, diese scheinbar paradoxe Aufforderung nicht philosophisch in die Widerspruchsrhetorik hinauf zu heben und die Praxis unmöglich erscheinen zu lassen, sondern die Formel – entparadoxierend, also modern pädagogisch - als stimulus zu nutzen, z.B. kommunikativ oder in der Konstruktion einer „gestalteten Umgebung“, um Aktivitäten des Subjekts herauszufordern und so seine Bildsamkeit zu beweisen.
- Die Programme werden schließlich auch zum Objekt der Beobachtung und Forschung – mit wechselndem Erfolg, aber grundsätzlich irreversibel bleiben sie als zäsurhafte Erfindung im professionellen und disziplinären Gedächtnis präsent.

Zum Problemkreis der Inklusion, so wie er uns heute beschäftigt, gehört diese historische Praxis aus vielen Gründen. Zunächst, weil sie uns zeigt, was systemtheoretisch mit dem Begriff gemeint ist: Er bezeichnet das Kriterium, das die Zuordnung von Menschen zum Bildungssystem ermöglicht, und die Exempel aus dem Kontext früher Sonderpädagogik zeigen an, dass – anders als dann später noch zu DDR-Zeiten – die Pädagogik von einem universalistischen Begriff der Bildsamkeit ausgeht, einen Begriff also, der niemanden ausschließt, sondern einen jeden als lernfähig und bildsam anerkennt, gleich, welche besonderen Formen der Sprache oder des Umgangs mit Welt er sonst nach zeigt. Ferner aber, und das ist mir heute das Wichtigste: das historische Exempel zeigt, wovon die erfolgreiche universalistische Zuschreibung der Bildsamkeit abhängt: und das ist die Erfindungskraft des Pädagogen, die professionelle Praxis. Er, der Pädagoge, muss mit den Möglichkeiten seines methodischen Arrangements der Welt und der Lernräume des Lernenden belegen, dass diese Zuschreibung möglich und erfolgreich ist, und zwar für alle, wenn auch je individuell – als Ermöglichung, Unterstützung – wie immer – eines individuellen, spezifischen Zugangs des Menschen zur Welt und damit als Ermöglichung der Teilhabe an Welt – d.h. als Phänomen der Inklusion. Alle Praxis da-

²³ In deren Verständnis verwendet Benner 1987 die „Anregung zur Selbsttätigkeit“ als regulatives Prinzip der Pädagogik.

nach, die allgemeine oder besondere Bildungspraxis reflexiv oder institutionell thematisiert und dabei Bildsamkeit abspricht, kann mit dieser historischen Erfahrung konfrontiert werden – allerdings angemessen nur mit der Gesamtheit dieser Erfahrung. Die soll jetzt abschließend und eher systematisch rekapituliert werden, zusammen mit der Frage, welche neuen Theorieprobleme und Herausforderungen die aktuelle Inklusionsdebatte dem hinzufügt.

III. Aktuelle Strukturprobleme – Realisierung von Inklusion

Nimmt man dafür zunächst die UN-Behindertenkonvention als Ausgangspunkt, dann besteht der innovative Gehalt natürlich zuerst in der mit den Menschenrechten heute als einklagbare Pflichtvorgabe verbundenen Erwartung der Umsetzung und Einlösung alter Versprechen; denn die Versprechen selbst sind ja nicht neu, sondern eindeutig als Teil der allgemeinen Menschenrechte erkennbar. Festhalten sollte man gegenüber bestimmten Praktiken politisch korrekter Sprechweise allerdings, dass die Konvention gleich zu Beginn in Ziff. 1. allerdings / durchaus von „Behinderung“ spricht, wenn „the right of persons with disabilities“ zum Thema wird, dass sie Differenzzuschreibungen („impairment“) nicht vermeidet und dass sie leider auch in den unterschiedlichen Sprachvarianten des Textes den Bedeutungsumfang und die Differenzen von Inklusion und Integration nicht deutlich begrifflich klärt (und das lässt eine Diskussion ungeklärt zurück, die zumal bei den Integrations- und Sonderpädagogen relativ intensiv geführt wird²⁴). Vor solcher Kritik: Inspiriert wird von der Konvention vor allem der moralische Diskurs, allgemeinpädagogisch und innerhalb der Bereichsdiskussion gut sichtbar an der Karriere des Begriffs der „Anerkennung“²⁵. Dabei werden in ethisch-moralischer Per-

²⁴ Vgl. die Hinweise bei Demmer 2011, bes. S. 13 f. sowie Klaus Klemm/Ulf Preuss-Lausitz: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Juni 2011, bes. S. 20 ff., oder die Unterscheidung von Inklusion, als umfassendem Konzept, von Integration (als Aufgabe „auch für behinderte Menschen Raum zu schaffen (Integration)“ in der „Stellungnahme der Monitoring-Stelle“ im Deutschen Institut für Menschenrechte vom 31.3.2011 und in als „Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II“, zit. S. 4, Anm. 11.

²⁵ Zur Diskussionslage, die sich systematisch stark von Axel Honneths Sozialphilosophie und von Charles Taylor inspirieren lässt, vgl. u.a. Annedore Prengel: „Ohne Angst verschieden sein?“ - Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Benno Hafenecker/Peter Henkenborg/Albert Scherr (Hrsg.). Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte,

spektive Selbstverständlichkeiten formuliert, die hier nicht weiter elaboriert werden müssen, sowie Frage, die das menschliche Zusammenleben insgesamt betreffen; die Auslegung auf eine jede Organisation dagegen, auch die Schule, vor allem aber auf den professionellen Habitus leidet z.T. darunter, dass die Frage der Ausbalancierung von Distanz und Nähe erst in jüngster Zeit, und aus dramatischen Anlässen, gegen die Rede von der pädagogischen „Liebe“²⁶ als radikales Problem der Spezifik professioneller Kompetenz gesehen – und intensiv und kontrovers diskutiert wird. Nicht jeder tritt dabei der Position bei, dass „affektive Neutralität“ die Profession auszeichnet und Schülersein als Beruf und Rolle auch als Schutz vor Zudringlichkeiten der „Ganzheit“ im Blick auf den „Menschen“ interpretiert werden soll.

Noch schwieriger, wie es ja schon die historische Erfahrung lehrt, ist demgegenüber die operative Umsetzung, die Frage also, wie möglich sein kann, was wirklich werden soll. Dann ist die Deklaration schon sehr viel weniger elaboriert. Sie arbeitet mit einer Generalhypothese und –forderung – dass der Zugang zu und die Lernprozesse im „allgemeinen“ Schulwesen für alle in gleicher Weise offen sein sollen, und dass in den einzelnen Staaten die notwendigen Vorkehrungen getroffen werden sollen, die dann wartenden Probleme zu bearbeiten und im Sinne der Inklusion und Sicherung der egalitären Ansprüche zu lösen. Im Lichte der historischen Erfahrung ist das aber die starke These, dass die universale Forderung – Inklusion – jetzt aber auch bei aller Individualität der Probleme bereits mit einer Generalstrategie – und zwar basiert auf der Sozialform: Gemeinsamer Unterricht, Heterogenität als List der pädagogischen Vernunft – bewältigt werden kann. Dass die Pädagogen, bei Licht besehen, in der Forderung der Differenzierung sich technologisch alle Türen öffnen, nicht nur in der Sozialform, sondern auch in den Dimensionen der Zeit, der Sache und der Gütekriterien zu individualisieren – die Generalform also selbst aufzuheben -, steht auf einem anderen Blatt, zeigt nur, dass in der Kontroverse positionsspezifische Kampfbegriffe – z.B. „inkludiert“ vs. „segregiert“ - regieren, aber nicht der nüchterne Blick auf die wirkliche Praxis, die zugleich inkludiert und segregiert.

Praxisfelder. Schwalbach 2002, S. 203-221; dies.: Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Andreas Hinz/Ute Geiling u.a. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs – auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn 2005, S.15-35.

²⁶ Deren Tradition, die sich nicht durch Selbstkritik auszeichnet, rekapituliert, z.T. unkritisch, Sabine Seichter: Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eine pädagogischen Deutungsmuszers. Paderborn (usw.) 2007.

Im Detail bleiben deshalb sowohl hier als auch in der nachfolgenden deutschen Debatte nicht nur viele Fragen offen, sondern - und als Konsequenz solcher Selbstparadoxierungen erwartbar und wenig überraschend – sind widersprechende, uneindeutige und offene Fragen unverkennbar. Die Einlösung zeigt also auf der technologischen Ebene alle die Schwierigkeiten (von Organisation und Finanzierung auf der Systemebene über Profession und Programme der Organisation bis zur konkreten Interaktionsarbeit und den helfenden Unterstützungssystemen), die sich nach dem historischen Prozess für integrative / inklusive Schulen erwarten lassen. Auch die Befürworter der Inklusion erneuern alle Paradoxien, die aus der Reformpädagogik bekannt sind, wenn Fragen von Einheit und Differenz erörtert werden: Offenheit und Chancen zu betonen, Schwierigkeiten und Folgeprobleme zu minimieren.

Was bedeutet das im Detail:

Uneindeutig sind schon die Schulstrukturkonsequenzen und die grundlegenden Fragen der Organisation des Bildungssystems:

Einerseits, die Monitoring-Stelle der Gesellschaft für Menschenrechte z.B. rät ab, das Thema „an falscher Stelle mit der ‚Schulstrukturfrage‘ zu vermengen. Denn die Konvention gibt keine Antwort auf die Zwei- beziehungsweise Dreigliedrigkeit der allgemeinen Schule, sondern stellt das Sonderschulwesen für behinderte Menschen als segregierendes System grundsätzlich und unabhängig davon in Frage.“²⁷ Von der Systemfrage wären demnach nur die Sonderschulen betroffen – der Rest nicht?

In anderen Texten heißt es auch ganz anders: Dort gelten „tiefgreifende systemische Änderungen [als] notwendig“²⁸, und klar gesagt wird auch: „das Konzept der inklusiven Bildung lässt sich nicht mit dem mehrgliedrigen deutschen Schulsystem vereinbaren“, sondern, wie es andere prominente Inklusionsbefürworter offen aussprechen: Inklusion ist nur erreichbar durch eine „Systemänderung“, d.h. „wenn das selektierende und segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem abgeschafft ist.“²⁹ Die Systemfrage wird im gleichen Kontext deshalb auch auf zentrale Funktionsmechanismen des existierenden Bildungssystems bezogen, denn „auf leistungsbezogene institutionelle

²⁷ Stellungnahme der Monitoring- Stelle, 2011, S. 6.

²⁸ Rolf Wernstedt/Marei John-Ohnesorg [Hrsg.]: Inklusive Bildung – Die UN-Konvention und ihre Folgen. (Friedrich-Ebert-Stiftung) Berlin 2010, zit. S. 14, S. 15 für das folgende Zitat.

²⁹ Kerstin Ziemer/Anke Langner: Inklusion – Integration. In: Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen 2011, S. 247-259, zit. S. 249.

Trennungen³⁰ soll, so einige der Inklusionspädagogen, verzichtet werden, während andere durchaus sehen, dass das eine vielleicht unrealistische und angesichts der Bedeutung von Zertifikaten auch unerwünschte Forderung sein kann.³¹ Es bleibt bei der schwierig einzulösenden, und deshalb offenbar nur als Paradox diskutierbaren³², Erwartung, auch in der Leistungsbewertung universale Standards zur Geltung zu bringen, ohne den Individuen systematisch Mißerfolgserlebnisse zu bereiten (aber das ist ein Problem, das nicht nur die inklusive Pädagogik hat).

Die KMK dagegen argumentiert noch grundlegender und zeigt die von Gleichheitsforderungen im System der Schule erzeugten paradoxen Effekte und Begründungen noch deutlicher. In ihrem Entwurf einer Empfehlung über „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ vom 3.12.2010 wird nämlich das Problem von „Leistungsbewertungen und Abschlüssen“ als Aufgabe durchaus festgehalten. Dort wird auch – und zwar unter Berufung auf das „grundgesetzlich vorgegebene Gleichbehandlungsgebot“ - die Universalität der Standards als Richtgröße bei Zertifizierung betont³³, allerdings eingeräumt, das man davon innerschulisch und in einzelnen Ländern individualisierend abweichen könne, dann allerdings diese Praxis „im Abschlusszeugnis zu vermerken“³⁴ sei. Die Schulstrukturfrage als Frage der systemdefinierenden Prinzipien ist also, das ist der erste Befund, durchaus offen – denn die Praxis der Inklusion kann bei gegebener oder fehlender Geltung von Zertifizierung und universalen Leistungsstandards nicht identisch sein – aber das Problem bestimmt die Umsetzung in Schulen nicht in der notwendigen Klarheit und Schärfe.

³⁰ Annedore Prengel: *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. WiFF Expertise 5, München (Deutsches Jugendinstitut) 2010, S. 43.

³¹ Dieter Katzenbach: *Bildung und Anerkennung*. In: Musenberg/Riegert 2011, S. 93-114, bes.: „Die Schule steht bekanntlich im Spannungsfeld von Qualifizierung und Stratifikation ... Daher kann die Schule in ihrer Leistungsbewertung auch nicht völlig auf die individuelle Bezugsnorm, also den je persönlichen Lernfortschritt, umstellen. Das der Schule inhärente Berechtigungswesen ... verlangt auch eine überindividuelle Bezugsnorm, sonst droht das Zertifikat seine Bedeutung zu verlieren.“ (S. 110)

³² So bei Prengel, „Ohne Angst verschieden sein?“, 2002 - mit dem Vorschlag, auf „mehrperspektivische Anerkennung“ zu setzen, z.B. die „Mitgliedschaft“ in der Schulklasse von der Differenz der Leistung zu unterscheiden, ohne den Universalismus der Lehrplannormen zu dementieren – und zwar, so die Schwierigkeit der Aufgabe, „ohne zu beschönigen und zu verschleiern, aber auch ohne zu demütigen und zu verachten“.

³³ „Die Leistungsbewertung muss sich daher bei Abschlüssen wegen des grundgesetzlich vorgegebenen Gleichbehandlungsgebots, insbesondere im Hinblick auf die freie Wahl von Beruf und Ausbildungsstätte, nach einheitlichen Kriterien richten.“ (KMK 2010, S. 13)

³⁴ KMK 2010, S. 14.

Insgesamt, offenbar regiert hier ein enger Begriff von Organisation, Schulformen werden als mono-strukturierte Formen gedacht, statt als die Vielfalt von Bildungsgängen, die sie jetzt schon darstellen.

Eindeutigkeit, so könnte man vermuten, sei eher bei der Organisation von Unterricht gegeben, denn hier fordert die UN „zielgleichen und zieldifferenten Unterricht“ – aber sie erzeugt damit das zweite Problem, wie man aus allen Differenzierungsdebatten weiß – Einheit und Differenz auszubalancieren. Im Sinne der Individualisierung ist natürlich das Programm eines „zieldifferenten Unterrichts und Nachteilsausgleichs“³⁵ naheliegend und wünschenswert – positive Diskriminierung wäre deshalb geboten. Sie zählt deshalb auch zu den Standarderwartungen – allerdings genauso wie Differenzierungsformen, die als äußere Differenzierung betrachtet werden müssen – auf Zeit und thematisch –, ohne das die Konsequenzen diskutiert würden, die schon aus der Differenzierungsforschung für Gesamtschulen bekannt sind. Gleichheit (und die Vermeidung von Zuschreibungen) lässt sich dann nicht durchhalten, weil man sonst gar nicht sagen kann, wer zum Objekt von Differenzierung werden soll – muss man dann nicht doch wieder „Förderbedarf“ feststellen, also Ungleichheit institutionell einführen? Die Pädagogen der Inklusion diskutieren nicht dieses Dilemma, sondern folgen mit neuen Versprechen den alten pädagogischen Strategien, d.h. der begrifflichen Einheitssuggestion und der praktischen Differenzkonstruktion – aber eine auch nur theoretisch angemessene Diskussion der Systemkonsequenzen von Schule und des für allen gemeinsamen Lernens und somit der Tatsache, dass sie immer und notwendig dabei Differenz erzeugt und verstärkt, findet kaum statt.

Adressatenbezogen ist die Frage nach „Zieldifferenz“ (oder Gleichheit) aber keineswegs so einfach zu beantworten, wie die in kritischer Absicht gängige Gegenüberstellung von „segregiert“ vs. „inklusiv“ behauptet; denn man müsste ja zumindest die implizite Gleichheitserwartung klären. In der Regel wird das mit einem Bekenntnis für Differenzbegriffe und ein Plädoyer für eine „Pädagogik der Vielfalt“³⁶ getan. Das damit unterstellte Dual von „Gleichheit“ vs. „Differenz“ wird aber – und mit guten Gründen –

³⁵ Stellungnahme der Monitoring- Stelle, 2011, S. 7.

³⁶ Der meistzitierte Titel ist dann Annedore Prengel: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Aufl. Opladen 1995, sowie in der Auslegung ihrer Ideen auf die Frühpädagogik, u.a. auch im Blick auf die Praxis in Schweden, A.P.: Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertise 5, München (Deutsches Jugendinstitut) 2010.

auch schon selbst problematisiert, und zwar in der Gegenüberstellung von „Allgemeinem“ und „Besonderem“ und mit der These, dass eine Pädagogik der Vielfalt „die grundsätzliche Ablehnung allgemeingültiger Entwicklungs- und Sozialisationstheorien (impliziert)“³⁷ und damit auch die Idee einer „Normalentwicklung“, so dass auch „Lern- und Entwicklungsprobleme“ in der Perspektive von Vielfalt „nur noch ,als Ausdruck von Vielfalt, nicht aber als Ausdruck – noch – nicht realisierter Entwicklungspotenziale betrachtet werden dürfen“. Die Konsequenz ist – und man erkennt die historische Inklusionsdebatte und den Aspekt der Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Universalisierung - wie unter Berufung auf Hans Rauschenberger gesagt wird: „Differenzen stellt man fest, die Gleichheit muss man herzustellen versuchen.“ Dabei wird Gleichheit als „kompetenztheoretisch und entwicklungslogisch gefasstes Allgemeines inhaltlich“ verstanden, weil man sonst auch in einem „gemeinsamen Unterricht“ nichts hätte, als „Verbindendes“ definiert werden könnte.³⁸

Die Anschlussprobleme werden im deutschen Bildungswesen natürlich – und mit guten Gründen, aber schlechten Erfahrungen - immer auf die Lehrerbildung und die Profession verlagert. Personalqualifizierung – in der Erstausbildung³⁹, im Alltag, z.B., wie in und über „Zentren für unterstützende Pädagogik“, die in Bremen in Schulen ausgebaut werden⁴⁰: „Hier versammeln sich Profis – u.a. Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Heilpädagogen - , die als Personalmix das Kollegium und die Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützen sollen. Sie sind verantwortlich für Förderkonzepte, von Leserechtschreibschwäche bis Hochbegabung.“ Das liest sich gut, weckt aber bei einem Blick auf die gegebenen Ressourcen und Muster der Qualifizierung kein Vertrauen – in der Praxis dominieren statt der Unterstützungssysteme die Appelle und statt hinreichender und neuer Personalausstattung das alte Elend der Unterfinanzierung des Bildungswesens – bis zur Annahme, man könne Inklusion kostenneutral realisieren. Be-

³⁷ Olaf Steenbuck: Heterogenität. Sind die Subjekte nur vielfältig und verschieden oder auch je besonders? In: eWi-Report 24 (2002), im Netz unter /www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI24/berichte/steenbuck.pdf, hier unter Berufung auf Katzenbach, vgl. Dieter Katzenbach: Integration, Prävention und Pädagogik der Vielfalt. Anmerkungen zur Konzeption, zum Selbstverständnis und zu den Ergebnissen des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. In: BHP 39(2000), S. 226-245.

³⁸ Steenbuck 2002.

³⁹ „Sonderpädagogische Expertise muss innerhalb der allgemeinen Lehrerbildung erlangt werden.“, so Andreas Hinz: Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion. In: Wernstedt/John-Ohnesorg [Hrsg.]: Inklusive Bildung 2011, S. 59-64, auch zitiert im Fazit S. 18.

⁴⁰ Cornelia von Ilsemann: Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem – das Beispiel Bremen. In: Wernstedt/John-Ohnesorg [Hrsg.]: Inklusive Bildung 2011, S. 65-68, auch zit. S. 16.

reits die Lehrer zeigen bisher eine Varianz in der Deutung des Themas und den Konsequenzen für die eigene Praxis⁴¹, die erwarten lässt, dass die Annahme einer bruchlosen Umsetzung der Vorgaben nicht realistisch ist – weil es eine eindeutig-einheitliche professionelle Orientierung in Bezug auf die Inklusionserwartung und ihre Bearbeitung nicht gibt.

Kontrovers ist deshalb aus guten Gründen, ob sich die großen und systematisch so anspruchsvollen Erwartungen der Inklusionsbefürworter über die positiven Effekte von Inklusion tatsächlich einlösen lassen, so, wie es Ulf Preuss-Lausitz z.B. verspricht: „Die Durchsetzung einer flächendeckenden Inklusion wird einer der zentralen Impulsgeber für generell guten Unterricht werden, der lernwirksamer und zugleich sozial integrativer sein wird. Das braucht unserer Gesellschaft dringend.“⁴² An anderer Stelle wird von Befürwortern der Inklusion dagegen durchaus schon jetzt eingeräumt, dass solche umfassenden Programme „keine Patentlösungen anbieten“ können⁴³, sondern die „dem Bildungsprozess in modernen Gesellschaften innewohnenden Paradoxien sichtbar, thematisierbar und damit bearbeitbar macht“: also den „Gegensatz *Individualisierung versus Standardisierung und Verbindlichkeit*“, „das Problem der *Anerkennung kultureller Differenz*“, „des *Umgangs mit Unterlegenheit*“ – die pädagogische Welt wird also nicht neu erfunden und man fragt sich allenfalls, woher der frische Mut stammt, unter der Fahne der Inklusion jetzt alle Probleme bewältigen zu können, die sich nach historischer Erfahrung bei allen Reformen als resistent erwiesen haben. Allein der Überschwang der guten Ziele kann doch die Skepsis nicht dispensieren – wenn man selbst weiß, dass die Probe aufs Exempel die Praxis und die eigenen Handlungsmöglichkeiten sind, nicht die Anrufung der Menschenrechte.

Neben den Sorgen der Eltern ist scharfe Kritik aus der pädagogischen Profession deshalb auch nicht erstaunlich, und sie kommt, vor allem, aus der Sonderpädagogik – und ich nehme als Exempel nur meine Berliner Kollegen, die sich hier besonders exponiert

⁴¹ Forschung dazu gibt es erst spärlich, aber u.a. bei Vera Moser/Lea Schäfer/Hubertus Redlich: Kompetenzen und Beliefs von Förderschulehrkräften in inklusiven Settings. (2011) (erscheint in: Simone Seitz (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn 2012); dies.: in: Birgit Lütje-Kloos (Hrsg.). *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn 2011 – ich danke Vera Moser für eine Vorab-Kopie der Beiträge.

⁴² Ulf Preuss-Lausitz: Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen. Aus *Erfahrung und Forschung lernen*. In: Wernstedt/John-Ohnesorg [Hrsg.]: *Inklusive Bildung 2011*, S. 53-58, auch zit. S. 19.

⁴³ Prengel 2010, S. 45.

haben (verständlich schon wegen der Nähe zu prominenten Inklusionsbefürwortern in der Stadt, wie Ulf Preuss-Lausitz). Diese Kritik hat unterschiedliche Dimensionen: Sie setzt an den semantisch-begrifflichen Strategien an, wenn z.B. Bernd Ahrbeck in der radikal konstruktivistischen Redeweise – „wir sind nicht behindert, wir werden behindert“ - Muster von „Dekategorisierung“ erkennt, also eine bewusste Absage an differenzielle Theoriebildung und eine ihr folgende differenzielle Praxis diagnostiziert.⁴⁴ Hier warten deshalb erneut alle Theorieprobleme, die schon aus der gender-Debatte bekannt sind, und man erledigt sie nicht, wenn man moralisierend attribuiert.

Nicht gegen die Semantik und die begrifflichen Strategien, sondern gegen die so eindeutig positiven Wirkungsannahmen über heterogenen, also „gemeinsamen“, Unterricht richtet sich die Kritik aus der traditionellen Geistigbehinderten-Pädagogik. Im Vertrauen auf „Gemeinschaft“ und „Heterogenität“ und in der pädagogischen Rede von der Rücksicht auf den ganzen Menschen sieht z.B. Karl-Ernst Ackermann so etwas wie eine systematische Ignoranz gegenüber der Inklusionslogik, die sich in modernen Gesellschaften immer nur auf den Menschen als Rollenträger beziehe, hier: als Lernenden, und die in der „multiplen Partialinklusion“ in unterschiedliche Sozialsysteme bewusst eine Inklusion mit „Total-Anspruch“ negiere, um auch „totalisierende Züge“ der Pädagogik zu meiden⁴⁵, wie man sie in anderslautenden Programmen der Ganzheitlichkeit erkenne, die im pädagogischen Milieu wiederkehren- Ackermann kann darin nur „Inklusionskitsch“ erkennen.

Aus diesem Kontext werden – jetzt aus Köln und von Barbara Fornefeld - auch Befürchtungen formuliert, dass sich spezifische individuelle Problemlagen, z.B. von „Menschen mit komplexer Behinderung“ früher oder später als „Störfaktoren eines auf Inklusion angesetzten Innovationsprozesses“ erweisen könnten, also zu neuen Quellen der Ausgrenzung durch die Folgen von Inklusion, die letztlich eine „zwei-Klassen-Behindertenversorgung“ generieren könnten⁴⁶.

⁴⁴ Bernd Ahrbeck: Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart 2011; der Kommentator in der FAZ nannte das von Ahrbeck kritisierte Syndrom „die gleichsam wortmagische Verleugnung von Leiden“ (FAZ vom 3.08.2011, S. 27).

⁴⁵ Karl-Ernst Ackermann: Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In: Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen 2011, S. 224-244, zit. S. 241, 243.

⁴⁶ Barbara Fornefeld: Alle reden von *Bildung für alle* – Sind *alle* gemeint? Bildungsanspruch für Menschen mit Komplexer Behinderung. In: Musenberg/Riegert 2011, S. 260-281, zit. S. 260, 270, 273.

Diese – wie die weitere - Kritik der Sonderpädagogen, u.a. an den ungesicherten Voraussetzungen und unbekanntem Folgeproblemen für Eltern und Lernende, wird in der Regel von den Inklusionsbefürwortern als leicht erkennbare professionelle Strategie der Erhaltung des eigenen Status und der eigenen Schule interpretiert und so generalisierend abgewertet. Da macht man es sich zu leicht,

- denn die Probe auf die Inklusionsforderung bleiben die Praktiken, und dann steht der Beweis noch aus, dass man kann, was man verspricht, und erreicht, was man erreichen soll – und zwar für alle Adressaten,
- wenn man, ferner, behauptet, dass die paradoxe Strategie – der in der Sozialform universalen Methode: gemeinsames Lernen als Normalform – das Problem der Individualisierung hinreichend bewältigt;
- oder, weiterhin unterstellt, dass die Konflikte über die Organisationsfrage oder auch nur über die Legitimität äußerer Differenzierung irrelevant bleiben, und dass
- schließlich auch die Konfusion und die Kontroversen über die eigenen Ziele – innerhalb und außerhalb des Systems – fortauern können, ohne die Wirkungen präzise zu messen und zurechnen zu können.

Man lässt sich also auf ein verwickeltes Experiment ein, dessen ganzer Sinn ja nicht darin bestehen kann, allein die Sonder- oder Förderschulen abzuschaffen bzw. unter dem Namen der Differenzierung in Sekundarschulen fortbestehen zu lassen.

Hat man Sicherungen eingebaut – oder wird das Problem auf die Profession verlagert, die richten soll, was erwartet wird, und auf die man attribuieren kann, wenn etwas schief geht? Historisch hat diese Strategie bei anderen Reformen, auch denen der „Integration“, dominiert – aber diese Strategie gehört zu den zentralen Schwierigkeiten des Gesamtsystems und seiner Reformen. Insofern ist Nüchternheit in der Realisierung angebracht, aber keine „euphorische Rezeption“ (Ackermann) des Inklusionsthemas.

Nicht die richtige Gesinnung, die Umsetzung ist das Problem – und die „Leistung“, die heute primär zur Debatte steht, das ist die Leistung des Pädagogen.