

Karl-Ernst Ackermann,
Oliver Musenberg,
Judith Riegert
(Hgg.)

Geistigbehindertenpädagogik!?

Disziplin – Profession – Inklusion

ATHENA

Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg, Judith Riegert (Hgg.)
Geistigbehindertenpädagogik!?

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen
Band 27

Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg
und Judith Riegert (Hgg.)

Geistigbehindertenpädagogik!?

Disziplin – Profession – Inklusion

ATHENA

Veröffentlicht mit freundlicher Unterstützung der Heidehof-Stiftung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

1. Auflage 2013

Copyright © 2013 by ATHENA-Verlag,

Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: Difo-Druck, Bamberg

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISBN (Print) 978-3-89896-477-7

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-734-1

Inhalt

Vorwort 9

I Inklusion: Historische und systematische Zugänge

Heinz-Elmar Tenorth
Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung
und Individualisierung – Bemerkungen zu einem
pädagogischen Dilemma 17

Jürgen Oelkers
Inklusion, Heterogenität und Bildungsstandards 43

Vera Moser
Inklusion: Programmatik vs. Systemtheorie? 57

Kirsten Puhr
Theoriegeleitete Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff
und Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik 69

Jan Šiška, Camille Latimier und Ahsan Habib
The Right to Education of Children with Intellectual Disabilities:
Trends and Barriers towards Inclusion in Europe 89

Christian Lindmeier
Geschichte und Gegenwart der Sonderpädagogik
als wissenschaftliche Disziplin 111

II Inklusion und Disziplin: Wechselseitige Ansprüche und Perspektiven

Oliver Musenberg und Judith Riegert
Disziplinierte Inklusion oder inkludierte Disziplin?
Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch
und Exklusionsrisiko 145

Karl-Ernst Ackermann Geistigbehindertenpädagogik zwischen Disziplin und Profession	171
Markus Dederich Stellvertretung	185
Huw Ross Unsere Sicht: Wir sind Endverbraucher	207
Georg Feuser Gesellschafts-Politische und fachliche Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik	219
Tobias Buchner und Oliver Koenig Zum Verhältnis von Inklusion und Wissenschaft. Gedanken zu Transformationspotenzialen der Geistigbehindertenpädagogik	247
Jan Weisser »Geistige Behinderung« – transdisziplinär: Neue Möglichkeiten der Entwicklung und Vermittlung von Wissen	269

III Inklusion und Profession: Wechselseitige Ansprüche und Perspektiven

Bettina Lindmeier Professionelles Handeln im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	291
Wolfgang Dworschak, Sybille Kannevischer, Christoph Ratz und Michael Wagner Wer soll inkludiert werden? Empirische Ergebnisse und ihre Bedeutung für inklusiven Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	315
Detlef Pech und Claudia Schomaker Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven	341

Angelika Thäle Fachdidaktik Deutsch – Mündliche Kommunikation im Gemeinsamen Unterricht	361
Karin Terfloth und Wolfgang Lamers Inklusion einfach <i>machen</i> oder <i>einfach</i> machen? Arbeitsweltbezogene Angebote für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion/Exklusion	379
Barbara Jeltsch-Schudel Inklusion von Menschen mit lebenslanger Behinderungserfahrung im Alter – wünschbare oder unerwünschte Realität?	409
Autorinnen und Autoren	439

Vorwort

Inklusion ist das Thema zahlreicher Texte, in denen es vornehmlich um die Semantik und Programmatik des Begriffs geht, also um die inhaltliche Füllung von »Inklusion« – nicht zuletzt in Abgrenzung zum Begriff der »Integration«. Die Beschäftigung mit Inklusion findet dabei primär in Form von Zielformulierungen (z. B. »Eine Schule für alle« oder »inklusive Gesellschaft«) und dem Entwurf programmatischer Instrumentarien (z. B. »Index für Inklusion« und »Sozialraumorientierung«) statt. Während diese Texte zunächst fast ausschließlich innerhalb des heil- und sonderpädagogischen Fachdiskurses produziert und wahrgenommen wurden, hat sich dies mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und deren medialer Präsenz geändert: Inklusion ist zu einem bildungspolitischen Leitmotiv aufgestiegen und wird zunehmend auch außerhalb der Heil- und Sonderpädagogik thematisiert. Neben dieser Ausweitung des Diskurses kann seit einigen Jahren auch eine Vertiefung der theoretischen Reflexion von Inklusion und Exklusion festgestellt werden – die moralische und politische Programmatik wird durch eine sozialwissenschaftliche, zumeist systemtheoretische Analyse ergänzt.

Während in den 1960er- und 1970er-Jahren noch mit einem gewissen Stolz der Hinweis »Für geistig Behinderte« auf die Busse geschrieben wurde, die die Kinder und Jugendlichen zu den neu gegründeten Tagesstätten und Schulen brachten, so steht das sonderpädagogische Kategoriensystem mittlerweile so sehr in der Kritik, dass auch die professionelle und disziplinäre Legitimation über den Begriff der geistigen Behinderung (oder etwaige Ersatzbegriffe, die an der Kennzeichnung des Personenkreises festhalten) fragwürdig geworden ist.

Die substantivische Verwendung *Geistigbehinderte* und *Geistigbehindertepädagogik* wirkt heute nicht nur etwas antiquiert, sondern sie gilt auch als politisch unkorrekt, stigmatisierend und letzten Endes durch umfangreiche Maßnahmen der Verbesonderung und Separierung auch als diskriminierend. Die Verwendung alternativer Formulierungen wie »Menschen mit geistiger Behinderung« versuchen zwar dem Anliegen der Political Correctness Rechnung zu tragen, ändern aber nichts an der Konstruktion und Orientierung an einer »Behinderungsart« und einem abgegrenzten Personenkreis.

Einer solchen disziplinären und professionellen Orientierung an einer als »geistig behindert« bezeichneten Personengruppe wird aus verschiedenen Perspektiven – und zum Teil bereits seit den 1980er-Jahren – mit zunehmender Skepsis begegnet (u. a. Greving/Gröschke 2000). *Erstens* wird innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik Behinderung und auch geistige Behinderung nicht mehr ausschließlich als individuelles Merkmal, sondern zunehmend als »sozialer Tatbestand« aufgefasst. *Zweitens* wird in den Disability Studies ein soziales und kulturelles Modell von Behinderung vertreten, das Behinderung – auch geistige Behinderung – als verkörperte Differenz wahrnimmt (vgl. Waldschmidt 2007) und auf dem Wege einer radikalen Historisierung die Konstruktionsbedingungen der vermeintlich »natürlichen« Behinderungsarten freilegt. *Drittens* wird im Rahmen von Inklusion eine weitestgehende Dekategorisierung angestrebt, wodurch Menschen mit Behinderungen nicht mehr entlang der historischen Differenzierung des Sonderschulsystems bezeichnet werden sollen, um dem Anspruch »egalitärer Differenz« Rechnung zu tragen und Stigmatisierung und Diskriminierung zu vermeiden. *Viertens* sind zunehmend auch Menschen mit geistiger Behinderung Teil einer emanzipatorischen Behindertenbewegung und machen als *Selbstvertreter* auf ihre Rechte und Interessen aufmerksam. So fordert People First Deutschland, den Begriff der geistigen Behinderung durch den der *Lernschwierigkeiten* zu ersetzen.

Warum setzen wir dennoch das Wort *Geistigbehindertenpädagogik* in den Titel des vorliegenden Buches?

Wir wählen diesen Begriff weder mit der Zielsetzung einer »konservativen Revolution«, noch im Sinne eines berufsstandsichernden Manövers in Zeiten dekonstruierender Verunsicherungen und inklusionspädagogischer Kritik an den etablierten sonderpädagogischen Grenzziehungen. Vielmehr geht es uns darum, den Begriff der Geistigbehindertenpädagogik zugleich mit einem Ausrufezeichen *und* einem Fragezeichen zu versehen, um einerseits auf eine fachliche und gesellschaftliche Realität hinzuweisen, andererseits eine kritische Reflexion und Diskussion anzustoßen. Mit der angesprochenen Realität meinen wir, dass fast alle sonderpädagogischen Studienstätten im deutschsprachigen Raum eine disziplinäre Ordnung im Sinne der kategorialen Sonderpädagogik aufweisen und die Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik entweder in genau dieser Bezeichnung oder auch als Pädagogik bei geistiger Behinderung oder als Förderschwerpunkt geistige Entwicklung usw. im Kanon der Fachrichtungen platziert ist.

Auch das disziplinäre und professionelle Selbstverständnis von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen orientiert sich, vor allem im schulischen Kontext, sehr eng an den Fachrichtungen und der professionellen Zuständigkeit für Personengruppen mit bestimmten »Behinderungsarten«. Mit Realität meinen wir fernerhin, dass auch im Rahmen der aktuellen bildungspolitischen Debatten, ausgelöst durch die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, etablierte Grenzziehungen nicht verschwinden, sondern bislang lediglich verschoben werden. So finden sich z. B. Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in ersten Inklusionskonzepten der Bundesländer nicht auf der Seite der perspektivisch zu Inkludierenden wieder, sondern verbleiben – zusammen mit anderen Personengruppen – auf der Seite der (inkludierten) Exklusion. Die Brisanz der Fragestellung, wie Inklusion möglich sein soll in einem System, das strukturell auf Selektion angelegt ist (vgl. Oelkers 2010), zeigt sich im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, also quasi am untersten Ende hierarchisch organisierter Bildungsgänge, besonders deutlich.

Hier sind wir dann bereits bei der zweiten Motivation für die Verwendung des Begriffes *Geistigbehindertenpädagogik*, nämlich der Ermöglichung von Kritik. Einerseits geht es hier darum, geistige Behinderung als kontingente Kategorie und historische Hervorbringung thematisierbar zu machen und ein generelles Fragezeichen hinter diesen Begriff zu setzen, andererseits geht es aber auch darum, aus der Perspektive dieser gesellschaftlichen Realität, also auch aus der Perspektive des sozialen Tatbestands »geistige Behinderung«, auf Exklusionsprozesse hinweisen zu können und nach deren Relevanz für das professionelle und disziplinäre Selbstverständnis zu fragen.

Der Begriff wird in seiner unzeitgemäßen Sperrigkeit ideologiekritisch gewendet, um Konfliktlinien (z. B. im Kontext der Inklusionsprogrammatisierung und der Diskussion um Bildungsstandards) aufzeigen zu können, die im Zuge eines »Inklusionismus« (Feuser 2012) und eines bekennnishaften Umgangs mit der »heiligen Inklusion« (Jantzen 2012) eher verschleiert zu werden drohen.

Diese Argumentation ist allerdings auch mit der Gefahr verbunden, eine etablierte, aber nicht unproblematische professionelle und teilweise sogar disziplinäre Begründungsfigur der Geistigbehindertenpädagogik zu wiederholen, nämlich die des advokatorischen Handelns für diesen Personenkreis im Sinne eines Mandats. Vor allem das professionelle Selbst-

verständnis wurde in den konfessionell geprägten Anfängen (Caritas, Innere Mission/Diakonie) entlang einer berufsethischen Charakterologie des Heilerziehers ausbuchstabiert. So zeichnete sich dann »Der Heilerzieher in schärferer Wesenserfassung« (Bopp 1930) durch einen Katalog von Tugenden aus, der den Heilerzieher in direkte Nachbarschaft zum Heiland stellt (vgl. ebd., 253) und der sich mittels »christlicher Liebe und Dienstbereitschaft mit Vorzug zum Wertärmeren, Wertgehinderten [...] hinabbeugt, um ihm aufzuhelfen« (ebd., 236). Diese Begründungsfigur hat die verschiedenen Formen von Paternalismus, Unterdrückung und Fremdbestimmung im professionellen Handeln von Heil- und Sonderpädagogen – zum Teil bis heute – etabliert, gegen die sich die emanzipatorische Behindertenbewegung im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wirksam zu wehren begann. Wenn auch die Figur der Stellvertretung weder aus der Pädagogik generell, noch aus dem pädagogischen Handeln für und mit Menschen mit geistiger Behinderung gänzlich wegzudenken ist, so geht es aktuell verstärkt um eine professionstheoretische Reflexion der Heil- und Sonderpädagogik und um den Anschluss an entsprechende Diskurse in der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik.

Im vorliegenden Sammelband reflektieren die Autorinnen und Autoren das Leitmotiv der Inklusion mit Blick auf die Geistigbehindertenpädagogik. Sie fragen dabei nach den Herausforderungen und Konfliktfeldern, die aus dem Paradigma der Inklusion für die Geistigbehindertenpädagogik auf disziplinärer und professioneller Ebene erwachsen, aber auch nach den Ansprüchen und kritischen Anfragen, die sich aus Perspektive der Geistigbehindertenpädagogik an das sich im Fachdiskurs und in der bildungs- und sozialpolitischen Praxis etablierende Inklusionsverständnis formulieren lassen.

Wir bedanken uns bei den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die inhaltliche Ausgestaltung des Sammelbandes, bei Sarah Klug und Stefanie Kusche für die Durchsicht der Manuskripte sowie bei Christina Wittkop und Rolf Duscha vom ATHENA-Verlag für die angenehme Zusammenarbeit. Der Heidehof-Stiftung danken wir für die Kooperation und finanzielle Förderung des Buches.

Die Herausgeber,
Berlin, im Herbst 2012

Literatur

- Bopp, Linus (1930): Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung. Freiburg/Breisgau.
- Feuser, Georg (2012): Der lange Marsch durch die Institutionen ... ein Inklusionismus war nicht das Ziel! In: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre, 51. Jg., Heft 1, 5–34.
- Greving, Heinrich/Gröschke, Dieter (2000): Geistige Behinderung. Reflexionen zu einem Phantom. Bad Heilbrunn.
- Jantzen, Wolfgang (2012): Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion. In: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre, 51. Jg., Heft 1, 35–53.
- Oelkers, Jürgen (2010): Die Behindertenrechtskonvention und die allgemeine Pädagogik. (Vortrag auf der Fachtagung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen am 21. Juni 2010 in Bremen). Verfügbar unter: <http://www.ife.uzh.ch/.../vortraegeprofoelkers/vortraege2010/Bremen.pdf> (03.08.2012).
- Waldschmidt, Anne (2007): Verkörperte Differenzen - Normierende Blicke: Foucault in den Disability Studies. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf (Hg.): Foucault in den Kulturwissenschaften – Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg, 177–198.

I Inklusion:
Historische und systematische Zugänge

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 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, 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 von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung kann man (erstens) lernen, dass wir das Problem der

1 Um Anmerkungen und Literaturhinweise ergänzter Eröffnungsvortrag am 13.10.2011 zur Tagung »Schule auf dem Weg zur Inklusion – Unterschiedliche Leistungen als Herausforderung« des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Würzburg, 13./14. Oktober 2011; die Vortragsform ist im Wesentlichen beibehalten. Andreas Möckel danke ich für eine so geduldig wie ertragreich geführte Diskussion im Vorfeld meines Vortrags.

Inklusion sowohl theoretisch als auch praktisch zum zweiten Mal² aufwerfen, also nicht erst heute erfinden, dass damit vielmehr das Grundproblem aller Pädagogik, ihre genuine Aufgabe im pädagogischen Umgang mit Menschen aufgeworfen ist, sodass 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.

1 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. 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 im deut-

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

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. Ellger-Rüttgardt, Sieglind/Tenorth,

schen Sprachgebiet prominent entwickelt ist der Begriff auch in der Debatte der französischen Aufklärungspädagogik im funktional äquivalenten Begriff der *perfectibilité* gegenwärtig und dann mit *Vervollkommnungsfähigkeit* angemessen übersetzt (oder modern als Kompetenz zur Ausbildung von Kompetenzen). Bis heute 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 bezeichnet er die Fähigkeit, Fähigkeiten auszubilden. Der Begriff der Bildsamkeit stellt insofern eine universale Zuschreibung an den Menschen dar, sie bezeichnet die Zentralthese der Pädagogik, ihre erste Betriebsprämisse, und sie zeigt in dieser hypothetischen Anthropologie⁴ 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

Heinz-Elmar (1998): Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, 438–441; Tenorth, Heinz-Elmar (2001a): »Bildsamkeit« als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: Hellekamps, Stephanie/Kos, Olaf/Sladek, Horst (Hg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim, 190–201; Tenorth, Heinz-Elmar (2001b): Bildsamkeit und Behinderung – Operativ-professionelle Konsequenzen eines pädagogischen Grundbegriffs. In: Wachtel, Grit/Dietze, Sigrid (Hg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Weinheim/Basel, 51–63 (gemeinsam mit Ute Keller, Monika Sonke und Sylvia Wolff); Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München, 497–520; Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind/Wachtel, Grit (Hg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart, 13–27 (mit weiteren Literaturangaben zu Forschungsergebnissen aus diesem Projekt).

4 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. Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München.

des Willens zur Sittlichkeit«.⁵ Solche rasche Moralisierung des Themas will ich vermeiden und neben der basalen anthropologisch-biologischen Zuschreibung für die pädagogische Dimension des Themas der Bildsamkeit schärfer akzentuieren, was ich ihre 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 Möglichkeit 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 und universalen, d. h. für einen jeden Menschen geltenden, 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 lassen⁶): »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

5 Der klassische Ort ist Herbart, Johann Friedrich: Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835/2, Ausgabe 1842). In: Herbart-Werke, Ed. Asmus, Bd. 3, Stuttgart²1982, 155ff., bes. 165 (Asmus druckt den Text der 2. Ausgabe von 1841).

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

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« (Herbart 1835/1841, 166). Wie universal das Prinzip gedacht sein mag, es bricht sich am Subjekt als Adressaten der Erziehung – der Individualisierung fordert und erzwingt – und an der Kontingenz der historisch-sozialen Lage.

Gleichzeitig kann Herbart trotz der Konzentration auf Individualität und soziale Lage sowie auf 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.« (Ebd., 172)

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 begründeten und unbegründeten 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 aufgrund von Reaktionen auf Stimuli [...] festgestellt werden können«⁷. Das bedeutet analog zu anderen Dispositionsbegriffen, die vielleicht aus den *Naturwissenschaften* vertrauter sind, z. B. *lösbar* (»Zucker ist in Wasser lösbar« wäre die analoge Formulierung zu »der Mensch ist bildsam«), dass der Begriff der Bildsamkeit einen

7 So eine handliche Bestimmung in Fuchs, Werner u. a. (Hg.) (1978): *Lexikon zur Soziologie*. Opladen, 165.

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 können⁸ – 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 sich unter diesen spezifischen Bedingungen eine je eigene – anthropologisch, bildungstheoretisch oder pädagogisch behauptete – Möglichkeit der Veränderung des Status von Menschen oder Zuständen 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 ohne Stimulus: »daß jeder nur erfährt, was er versucht« – war die Herbart-Formel in der »Allgemeinen Pädagogik«, um die Spezifik der pädagogischen Erfahrung zu kennzeichnen (Herbart 1806, Einleitung). 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 Kontext⁹. 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.

8 Für die wissenschaftstheoretische Problematik auch Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): *Theorie der Schule*. Berlin, 191f.

9 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, auch in: *Kant-Werke*, Ed. W. Weischedel, Darmstadt 1964, Bd. X, 711).

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 dem 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 historisch und empirisch gegebenen 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, über 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 professionelle 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, die der Begriff der Bildsamkeit formuliert. 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, sowie – und pädagogisch vor allem, – dass die Welten gefunden werden müssen, die solche Beweise ermöglichen, falls sie sich nicht 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 für das je individuelle Subjekt zu erweisen (oder sie ist pädagogisch gar nicht Thema und als Grundbegriff nur erschlichen). Das ist eine Möglichkeit der Entfaltung individueller Fähigkeiten, die sich zwar auf einer Skala anordnen lässt – von Höherbegabung bis zur mehr oder minder starken Funktionsstörungen –, aber nicht prinzipiell bestreitbar ist, wenn und weil es um den Menschen geht, dessen Anerkennung in der Pädagogik, wie in allen Humanwissenschaften und gesellschaftlichen Praktiken und Systemen, vorausgeht. Als pädagogisches Thema verlangt der Begriff auch – 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 [...]« (Herbart 1810, 222ff.).

Gleichwie, im Blick auf solche klassischen Prämissen der Erziehung als Theorie und Praxis fügt deshalb auch das aktuelle Plädoyer für Inklusion, genauso wie die alten für die Integration, den unterschiedlich geprägten Praktiken der Bildung in der Erziehung und ihren thematischen Referenzen – 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. Diese Hypothese besteht in der starken Annahme, 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.

2 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 Kinder und Jugendliche mit Behinderung wie selbstverständlich ausgenommen, Beschulungspflichten stammen z. B. für 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 spiegeln¹⁰). Es sind innerpädagogische Mechanismen, weil natürlich auch die Hilfsschule

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

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 gradualisierenden Zuschreibung als »mindersinnig« oder in der de fact-Abwertung der nur »praktischen Brauchbarkeit« oder »Bildbarkeit« wird der universale Anspruch doch bis zur Grenze des Erträglichen strapaziert. Für die Inklusionsforderung kann man in diesen Praktiken 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 universalen Herausforderung der Bildsamkeit zu entgehen.

Politisch wie moralisch ist es deshalb leicht begründbar, dass der soziologische Sinn der Inklusionsforderung¹¹ 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 erstmals fixiert wird. Die Juristen haben deshalb leichtes Spiel¹², trotz mancher zuerst irritierenden Rechtsprechung in der Umsetzung¹³, 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.

11 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. Demmer, Karl-Heinz (2011): All inclusive? Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: Pädagogische Korrespondenz 43, 5–30.

12 Eine bündige Zusammenfassung der menschenrechtlichen Problematik liefert Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.

13 Als Übersicht jüngst, und kritisch gegen manche inklusionshinderlichen Urteile der Verwaltungsgerichte, jetzt von Bernstorff, Jochen (2011): 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, 203–217.

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 Menschen mit Behinderung, 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 erzählen¹⁴, 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,
- weiter: Die Erprobung der Methode in lernbereiter und selbstkritischer Haltung, kasuistisch 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 ist auch daran als empirisch zu erkennen, dass es Varianz gibt, also keine hinreichend-vollständige Ableitung der Praxis aus Prinzipien:

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

- In der frühen Gehörlosenbildung unterscheidet sich nicht allein die Ursachen-Diagnose¹⁵, 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 Séguin¹⁶ 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 Professionen¹⁷;
- 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 Séguin mit dem Prinzip der »Anregung zur Spontaneität« arbeitet (und insofern durchaus vergleichbar den Theorieoptionen der philosophischen Fichteaneer¹⁸, die sich zeitgleich in Deutschland der Pädagogik widmen), dass er aber über Möglichkeiten verfügt, diese scheinbar paradoxe Aufforderung nicht philosophisch in die Widerspruchsreihe

15 Dafür höchst aufschlussreich Gessinger, Joachim (1994): *Auge & Ohr. Studien zur Erforschung der Sprache am Menschen 1750–1850*. Berlin/New York.

16 Exemplarisch habe ich das einmal für Seguin versucht, vgl. Tenorth Heinz-Elmar (2007): *Gestaltete Welt und geordnete Kommunikation – Eine Miszelle über pädagogische Methode*. In: Link, Jörg-W./Tösch, Frank (Hg.): *Bildungsgeschichte(n) in Quellen*. Hanno Schmitt zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn, 123–143.

17 Für mein Verständnis von Technologie vgl. Tenorth, Heinz-Elmar (2002): *Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von »Pädagogik«*. In: Böhm, Winfried (Hg.): *Pädagogik – wozu und für wen?* Stuttgart, 70–99.

18 In deren Verständnis verwendet Benner (*Allgemeine Pädagogik*, 1987) die »Anregung zur Selbsttätigkeit« als regulatives Prinzip der Pädagogik.

torik 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 Problembereich 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, einem 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 noch 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. Seine Erfindungen sind das Medium der Ermöglichung und Unterstützung eines – wie immer dann realisierten – individuellen, spezifischen Zugangs des Menschen zur Welt; sie können daher als Praktiken der Ermöglichung der Teilhabe an Welt, d. h. als Ermöglichung des Phänomens der Inklusion gelten. Alle Praxis danach, 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.

3 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 Sonderpädagogogen relativ intensiv geführt wird¹⁹). 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«²⁰. Dabei werden in ethisch-moralischer Perspektive Selbstverständlichkeiten formuliert, die hier nicht weiter elaboriert werden müssen, sowie Fragen, die das menschliche Zusammenleben insgesamt betreffen. Die Auslegung auf eine jede Organisation dagegen, auch die Schu-

19 Vgl. die Hinweise bei Demmer 2011, bes. 13f. sowie Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen, Juni 2011, bes. 20ff., 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 »Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II)«, zit. S. 4 Anm. 11.

20 Zur Diskussionslage, die sich systematisch stark von Axel Honneths Sozialphilosophie und von Charles Taylor inspirieren lässt, vgl. u. a. Prengel, Annedore (2002): ›Ohne Angst verschieden sein?‹ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafenerger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach, 203–221; dies.: Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Hinz, Andreas/Geiling, Ute u. a. (Hg.) (2005): Integrationspädagogik im Diskurs – auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn, 15–35.

le, 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«²¹ als radikales Problem der Spezifik professioneller Kompetenz gesehen und jetzt auch intensiv und kontrovers diskutiert wird. Nicht jeder tritt dabei heute z. B. der Position bei, dass »affektive Neutralität« die Profession auszeichnet und Schülersein als Beruf und Rolle auch als Schutz vor Zudringlichkeiten aus der Perspektive 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 auch bei aller Individualität der Probleme bereits mit einer Generalstrategie – und zwar basierend 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 und die Generalform also selbst aufzuheben, steht auf einem anderen Blatt. Das 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.

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 – widersprechende, uneindeutige und offene Fragen sind unverkennbar.

21 Deren Tradition, die sich nicht durch Selbstkritik auszeichnet, rekapituliert, z. T. unkritisch, Seichter, Sabine (2007): Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn u. a.

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 rät die Monitoring-Stelle des Deutschen Institutes für Menschenrechte z. B. ab, das Thema »an falscher Stelle mit der ›Schulstrukturfrage‹ zu vermengen. Denn die Konvention gebe keine Antwort auf die Zwei- beziehungsweise Dreigliedrigkeit der allgemeinen Schule, sondern stelle das Sonderschulwesen für behinderte Menschen als segregierendes System grundsätzlich und unabhängig davon in Frage.« (Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin 2011, 6) Von der Systemfrage wären demnach nur die Sonderschulen betroffen – der Rest nicht?

In anderen Texten, die ebenfalls pro Inklusion argumentieren, heißt es dagegen ganz anders: Dort gelten »tiefgreifende systemische Änderungen [als] notwendig« (Wernstedt/John-Ohnesorg 2010, 14) und klar gesagt wird auch: »das Konzept der inklusiven Bildung lässt sich nicht mit dem mehrgliedrigen deutschen Schulsystem vereinbaren« (ebd., 15), 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« (Ziemen/Langner 2010, 249). Die Systemfrage wird im gleichen Kontext deshalb auch auf zentrale Funktionsmechanismen des existierenden Bildungssystems bezogen, denn »auf leistungsbezogene institutionelle Trennungen« (Prengel 2010, 43) 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.²² Es bleibt bei der

22 Katzenbach, Dieter (2010): Bildung und Anerkennung. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und

schwierig einzulösenden und deshalb offenbar nur als Paradox diskutierbaren²³ 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 betont²⁴, allerdings eingeräumt, dass man davon innerschulisch und in einzelnen Ländern individualisierend abweichen könne, dann allerdings diese Praxis »im Abschlusszeugnis zu vermerken« (KMK 2010, 14) 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.

aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, 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.« (Ebd., 110)

- 23 So bei Prengel, Annedore (2002): »Ohne Angst verschieden sein?« – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafenecker, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach. – 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«.
- 24 »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, 13)

Insgesamt regiert hier offenbar 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 – nämlich die schwierige Aufgabe, Einheit und Differenz auszubalancieren. Im Sinne der Individualisierung ist natürlich das Programm eines »zieldifferenten Unterrichts und Nachteilsausgleichs« (Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin 2011, 7) naheliegend und wünschenswert, positive Diskriminierung wäre deshalb geboten. Sie zählt deshalb auch zu den Standarderwartungen – allerdings genauso wie Differenzierungsformen, die als äußere Differenzierung – auf Zeit und thematisch – betrachtet werden müssen, ohne dass 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 alle 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) nämlich 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 einem Plädoyer für eine »Pädagogik der Vielfalt«²⁵ getan. Das damit unterstellte Dual von »Gleichheit« vs. »Differenz« wird aber – und mit guten

25 Der meistzitierte Titel ist dann Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Aufl. Opladen, sowie in der Auslegung ihrer Ideen auf die Frühpädagogik, u. a. auch im Blick auf die Praxis in Schweden, Prenzel, Annedore (2010):

Gründen – 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)«²⁶ und damit auch die Idee einer »Normalentwicklung«, sodass 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, das als »Verbindendes« definiert werden könnte (Steenbuck 2002).

Die Anschlussprobleme werden im deutschen Bildungswesen natürlich – und mit guten Gründen, aber schlechten Erfahrungen – immer auf die Lehrerbildung und die Profession verlagert. Personalqualifizierung auf allen Ebenen wird zum Medium der Lösung: In der Erstausbildung²⁷, im Alltag z. B. begleitend oder in und über »Zentren für unterstützende Pädagogik«, die in Bremen z. Zt. für die Schulen und ihre Lehrer ausgebaut werden²⁸: »Hier versammeln sich Profis – u. a. Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Heilerzieher –, die als Personalmix das Kollegium und

Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertise 5, München.

- 26 Steenbuck, Olaf (2002): Heterogenität. Sind die Subjekte nur vielfältig und verschieden oder auch je besonders? In: eWi-Report 24, im Netz unter www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI24/berichte/steenbuck.pdf, hier unter Berufung auf Katzenbach, vgl. Katzenbach, Dieter (2000): Integration, Prävention und Pädagogik der Vielfalt. Anmerkungen zur Konzeption, zum Selbstverständnis und zu den Ergebnissen des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. In: BHP 39, 226–245.
- 27 »Sonderpädagogische Expertise muss innerhalb der allgemeinen Lehrerbildung erlangt werden.«, so Hinz, Andreas (2010): Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin, 59–64, auch zitiert im Fazit S. 18.
- 28 von Ilseman, Cornelia (2010): Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem – das Beispiel Bremen. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin, 65–68, auch zit. S. 16.

die Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützen sollen. Sie sind verantwortlich für Förderkonzepte, von Lese-Rechtschreibschwäche bis Hochbegabung.« (von Ilsemann 2010, 59ff.). 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 zu der schon breit zu hörenden Annahme, man könne Inklusion kostenneutral realisieren. Bereits die Lehrer zeigen bisher aber eine Varianz in der Deutung des Themas und seiner Konsequenzen für die eigene Praxis²⁹, die erwarten lässt, dass die Annahme einer bruchlosen Umsetzung der Vorgaben nicht realistisch ist, schon 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.« (Preuss-Lausitz 2010, 53ff.). An anderer Stelle wird von Befürwortern der Inklusion dagegen durchaus schon jetzt eingeräumt, dass solche umfassenden Programme »keine Patentlösungen anbieten« (Prenzel 2010, 45) können, sondern die »dem Bildungsprozess in modernen Gesellschaften innewohnenden Paradoxien sichtbar, thematisierbar und damit bearbeitbar« machen: 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

29 Forschung dazu gibt es erst spärlich, aber u. a. bei Vera Moser/Lea Schäfer/Hubertus Redlich (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Lütje-Klose, Birgit (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 143–146.

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 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.³⁰ 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 Geistigbehindertenpädagogik. 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 meiden (Ackermann 2010, 241/243), 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

30 Ahrbeck, Bernd (2011): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart; der Kommentator in der FAZ nannte das von Ahrbeck kritisierte Syndrom »die gleichsam wortmagische Verleugnung von Leiden« (FAZ vom 3.8.2011, 27).

die Folgen von Inklusion führen, die letztlich eine »zwei-Klassen-Behindertenversorgung« generieren könnten (Fornefeld 2010, 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 – fort dauern 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 2010, 241) 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.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Karl-Ernst (2010): Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, 224–244.
- Anhalt, Elmar (1999): Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität. Weinheim.
- Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München.
- Demmer, Karl-Heinz (2011): All inclusive? Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: Pädagogische Korrespondenz 43, 5–30.
- Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin (2011): Stellungnahme der Monitoring- Stelle. Berlin.
- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Berlin.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind/Tenorth, Heinz-Elmar (1998): Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, 438–441.
- Fornefeld, Barbara (2010): Alle reden von *Bildung für alle* – Sind *alle* noch gemeint? Bildungsanspruch für Menschen mit komplexer Behinderung. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, 260–281.
- Fuchs, Werner u. a. (Hg.) (1978): Lexikon zur Soziologie. Opladen.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik. Göttingen, Einleitung.
- Herbart, Johann Friedrich (1810): Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: Willmann, Otto/Fritsch, Theodor (Hg.) (1919): J. F. Herbarts Pädagogische Schriften. Osterwieck/Leipzig, 222–240.
- Herbart, Johann Friedrich (1835, 1841): Umriß pädagogischer Vorlesungen. In: Herbart-Werke. Ed. Asmus, Bd. 3, Stuttgart.
- Hinz, Andreas (2010): Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin, 59–64.
- Kant, Über Pädagogik, 1803, A 32, auch in: Kant-Werke, Ed. W. Weischedel, Darmstadt 1964, Bd. X, 711.
- Katzenbach, Dieter (2010): Bildung und Anerkennung. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, 93–114.

- Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen/Berlin.
- KMK (2010): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Anhoerungstext-Entwurf-2010-12-03-205-AK.pdf> (03.08.2012).
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Aufl. Opladen.
- Prenzel, Annedore (2002): ›Ohne Angst verschieden sein?‹ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafenecker, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwabach, 203–221.
- Prenzel, Annedore (2005): Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Hinz, Andreas/Geiling, Ute u. a. (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs – auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn, 15–35.
- Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertise 5, München.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2010): Chancen und Herausforderungen bei der Umsetzung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen. Aus Erfahrung und Forschung lernen. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin, 53–58.
- Seichter, Sabine (2007): Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn.
- Steenbuck, Olaf (2002): Heterogenität. Sind die Subjekte nur vielfältig und verschieden oder auch je besonders? In: EWI-Report 24. Verfügbar unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI24/berichte/steenbuck.pdf> (26.08.2009).
- Tenorth, Heinz-Elmar (2001a): ›Bildsamkeit‹ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: Hellekamps, Stephanie/Kos, Olaf/Sladek, Horst (Hg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim, 190–201.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2001b): Bildsamkeit und Behinderung – Operativ-professionelle Konsequenzen eines pädagogischen Grundbegriffs. In:

- Wachtel, Grit/Dietze, Sigrid (Hg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denksätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Weinheim/Basel, 51–63.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von ›Pädagogik‹. In: Böhm, Winfried (Hg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart, 70–99.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München, 497–520.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2007): Gestaltete Welt und geordnete Kommunikation – Eine Miscelle über pädagogische Methode. In: Link, Jörg-W./Tosch, Frank (Hg.): Bildungsgeschichte(n) in Quellen. Hanno Schmitt zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn, 123–143.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglind/Wachtel, Grit (Hg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart, 13–27.
- von Ilsemann, Cornelia (2010): Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem – das Beispiel Bremen. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Inklusive Bildung. Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin, 65–68.
- Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.) (2010): Inklusive Bildung – Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin.
- Ziemen, Kerstin/Langner, Anke (2010): Inklusion – Integration. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, 247–259.

Jürgen Oelkers

Inklusion, Heterogenität und Bildungsstandards

1 Die Plausibilität von Inklusionsprozessen

Wenn Personen, die aufgrund einer körperlichen Beeinträchtigung im Rollstuhl fahren müssen, von sich sagen, sie seien nicht »Behinderte«, sondern Rollstuhlfahrer, dann setzt das den bis heute üblichen Gebrauch des Begriffs »Behinderung« unter Druck. In der Selbstsicht liegt keine Behinderung, die mit einer Abwertung verbunden wäre, vor, sondern lediglich die Kompensation einer Beeinträchtigung des normalen Bewegungsablaufs. Das kann ohne jedes Stigma beschrieben und kommuniziert werden, wohingegen, was in der Sonderpädagogik vielfach angemerkt worden ist, der Begriff »Behinderung« bei allem pädagogischen Wohlwollen auf eine Stigmatisierung hinausläuft.

Behinderte sind dann als Personen in irgendeiner Form nicht vollständig.

Vor dem Hintergrund dieser Selbstsicht gibt es keinen Grund, Personen mit besonderen Lernbedürfnissen aus normalen Lernkontexten, wie sie staatliche Schulen darstellen, auszuschließen und sie einer institutionellen Sonderbehandlung zu unterwerfen. Genau das ist mit dem Ausdruck »Inklusion« gemeint, der inzwischen auch die allgemeine Pädagogik erreicht hat.

Was für körperliche Beeinträchtigungen gilt, muss auch für mentale oder sinnliche angenommen werden. Oder anders gesagt: Wenn Personen mit Beeinträchtigungen des Seh- oder Hörvermögens den normalen Schulweg durchlaufen können, geeignete Hilfen vorausgesetzt, dann müssen das auch die sogenannten »geistigbehinderten« Schülerinnen und Schüler können. Sie haben einfach andere Lernwege als andere, die entsprechend respektiert werden müssen.

Die Inklusion scheint so nur eine Frage ausreichender Unterstützung und des guten Willens auf allen beteiligten Seiten zu sein. Es gibt inzwischen genügend Beispiele, dass und wie staatliche sowie private Schulen für Inklusion sorgen können und dabei gute Erfahrungen machen. Nicht wenige Schulen verstehen es als ein besonderes Qualitätsmerkmal, wenn sie Schülerinnen und Schüler mit körperlichen oder mentalen Beeinträch-

tigungen aufnehmen und am normalen Unterricht teilnehmen lassen. Die Eltern dieser Gruppe begrüßen Maßnahmen zur Inklusion auch aus dem Grunde, dass ihre Kinder nicht länger einer Sonderbehandlung unterzogen werden. Das Stigma durch institutionelle Zuordnung wird auf diesem Wege vermieden. In aller Regel wird die Inklusion zu einem Normalvorgang, den die Schülerschaft ebenso wie die Lehrerinnen und Lehrer mittragen.

Damit soll nicht gesagt werden, dass eine inklusive Verschulung keine Probleme mit sich bringt. Oft sind die Ressourcen nicht ausreichend, vielfach muss im Blick auf die Raumsituation längerfristig improvisiert werden und gelegentlich ist es für die Lehrkräfte auch schwierig, zusammen mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Team zu unterrichten. Probleme wie diese lassen sich bearbeiten und stellen kein grundsätzliches Hindernis dar. Auf diesem Wege werden sonderpädagogische Einrichtungen und damit auch Ressourcen in die normale Schule integriert, ohne dass noch länger zwischen Institutionen für »Behinderte« und »Nicht-Behinderte« unterschieden werden muss.

In der bildungspolitischen Diskussion über Inklusion ist eine Seite so gut wie nicht beachtet worden, nämlich, ob gleiche Leistungsanforderungen für alle Kinder und Jugendliche gelten sollen, die beschult werden. Ein ähnlicher Befund gilt für die Diskussion über die Implementation von Bildungsstandards. Auch hier wird auf das normale Schulkind abgehoben, auf das ja auch die Inklusionsdebatte zielt. Aber heißt das, Kinder und Jugendliche mit mentalen Beeinträchtigungen, Lernstörungen oder geringen geistigen Möglichkeiten den gleichen Standards zu unterwerfen, wie alle anderen auch?

2 Inklusion und Bildungsstandards

Die Frage ist nicht rhetorisch zu verstehen, sondern stellt ein ernsthaftes Problem dar. Bildungsstandards haben mit testfähigen Aufgabenkulturen zu tun, mit denen der zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Lernstand gemessen werden soll. Bereits heute zeigt sich, dass Messungen dieser Art eine Leistungshierarchie abbilden, die sich im Laufe der Schulzeit ohne Gegenmaßnahmen nicht verändert. Wer am Ende der Grundschule als leistungsschwach eingestuft wird, hat mit hoher Wahrscheinlichkeit Aussichten, auf diesem Stand zu bleiben. Bildungsstandards differenzieren

Hier können Sie "Geistigbehindertenpädagogik!?" sofort kaufen und weiterlesen:

[Amazon](#)

[Apple iBookstore](#)

[buchhandel.de](#)

[ebook.de](#)

[Thalia](#)

[Weltbild](#)

Viel Spaß!