

Dammer, Karl-Heinz

All inclusive? oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen

Pädagogische Korrespondenz (2011) 43, S. 5-30



Quellenangabe/ Reference:

Dammer, Karl-Heinz: All inclusive? oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen - In: Pädagogische Korrespondenz (2011) 43, S. 5-30 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88224 - DOI: 10.25656/01:8822

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88224>

<https://doi.org/10.25656/01:8822>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 43

FRÜHJAHR 2011

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 20,- EURO zzgl. 5,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2011 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Karl-Heinz Dammer
All inclusive? oder: Dabei sein ist alles?
Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen
- 31 **KÄLTESTUDIE I**
Steven Heller
„Die Einen machen halt das und die Anderen machen halt das. Und das ist jetzt nicht weniger gut als das andere.“
Von der Not der Praktiker, zwischen Anspruch und Wirklichkeit von integrativem Unterricht vermitteln zu müssen
- 48 **FORSCHUNGSNOTIZEN**
Andreas Gruschka
Exzellenzcluster in Exzellenzinitiativen
- 65 **DAS AKTUALISIERTE THEMA**
Günter Kutscha
Bildung im Medium des Berufs?
- 84 **DISKUSSION**
Andreas Gruschka
Zur Unverzichtbarkeit der „Bildung im Medium des Berufs“ – eine Replik zu Günter Kutscha
- 88 *Günter Kutscha*
Anmerkungen zur Replik von Andreas Gruschka
- 91 **KÄLTESTUDIE II**
Karin Kersting
Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit.
Zur Aktualität der Kälttestudien
- 106 **DOKUMENTATION**
Sprachungeheuer der Bildungsforschung

Karl-Heinz Dammer

All inclusive? oder: Dabei sein ist alles?

Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen

I

In seiner „*Minima Moralia*“ skizziert Adorno, moralisch keineswegs anspruchslos, eine emanzipierte Gesellschaft als „Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen“ und damit als Zustand, „in dem man ohne Angst verschieden sein kann.“ (Adorno 1951, S. 131f.). Vertraut man der Kraft der Worte, so sollen wir uns seit rund einem Jahrzehnt auf diesen Zustand zubewegen, der heute mit dem Begriff „Inklusion“ umrissen wird. Im pädagogischen Kontext tauchte er erstmals in der UNESCO-Erklärung von Salamanca 1994 mit der Forderung auf, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen.“ Der Prinzipienklärung folgte 2006 die in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung festgelegte Selbstverpflichtung der Mitgliedsstaaten, ein „inclusive education system“ einzurichten, in dem die gemeinsame Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern die Regel ist.

Allerdings wird der Begriff „Inklusion“ nicht in allen Ländern bzw. Sprachen benutzt und wenn, dann mit unterschiedlich Bedeutung bzw. Ausdehnung. Strittig ist auch, ob überhaupt „inklusive“ ein neuer terminus technicus oder nur ein Synonym für „integrativ“ sei, denn in diesem Sinne wird der Begriff im angelsächsischen Sprachraum verwendet, und auch in den ersten deutschen Übersetzungen der internationalen Erklärungen ist von „Integration“ und nicht von „Inklusion“ die Rede (vgl. zu den Definitionsproblemen Bürli 2009, S. 21ff.).

Dessen ungeachtet tauchte in der deutschen Debatte, v.a. unter den Sonderpädagogen, bald die Frage auf, ob „Inklusionspädagogik“ nicht ein neues Paradigma darstelle (Platte 2005, S. 120, im Anschluss an Hinz), welches das Konzept der Integrationspädagogik aus den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts ablösen könne oder solle. Obwohl die Frage weder semantisch noch konzeptionell-theoretisch geklärt ist, wird „Inklusion“ von manchen bereits als „Nordstern“ (Hinz) einer neuen Erziehungs- und Bildungskultur ausgegeben. Grund genug also, die pädagogische und soziale Semantik des Begriffs näher in Augenschein zu nehmen und seiner Konjunktur zeitdiagnostisch auf die Spur zu kommen, weswegen es im Folgenden

hauptsächlich um den theoretischen Gehalt des Konzepts gehen soll und weniger um die daraus sich ergebende Praxis.

Wie es zu der plötzlichen Karriere der „Inklusion“ kommen konnte, lässt folgender Definitionsversuch von Hinz ahnen, der Inklusion als einen auf den Bürgerrechten basierenden Ansatz versteht, welcher „sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“ (Hinz 2006, S. 97f.).

Der Definitionsversuch stammt zwar aus einem Handbuch der Behindertenpädagogik, er lässt aber klar erkennen, dass es sich um ein politisch motiviertes (Bürgerrechte) „allgemeinpädagogisches“ Anliegen handle, das mit der institutionellen Inklusion aller Schülerinnen und Schüler nichts Geringeres anstrebt als die bedingungslose gesellschaftliche Anerkennung jedes Individuums und seiner Eigenarten. Dass der Begriff trotz dieses weit reichenden Anspruchs bisher primär in der Behindertenpädagogik diskutiert wurde, dürfte damit zusammenhängen, dass er den Kern ihres Selbstverständnisses berührt, denn mit einer konsequent zu Ende gedachten Inklusion würden spezielle sonderpädagogische Institutionen obsolet bzw. sind sie bereits durch die UN-Konvention delegitimiert. Diese Delegitimierung könnte auch über den sonderpädagogischen Bereich hinaus Folgen für das deutsche Schulsystem haben, die weiter reichen als die der PISA-Studien, denn während es bei diesen „nur“ um unzureichende Unterrichtsergebnisse ging, so impliziert die UN-Konvention mit ihrer Berufung auf die elementaren Bürgerrechte das grundlegende moralische Verdikt, das deutsche Schulsystem verstoße gegen die Menschenwürde und zwar nicht nur die der Behinderten, sondern aller Kinder, die im gegliederten Schulsystem nicht die individuelle Förderung erfahren, die ihnen zustünde.

Niemand, der für moralisch zurechnungsfähig gelten möchte, wird über das zentrale Anliegen der Inklusionsidee streiten wollen, dass schulische und gesellschaftliche Diskriminierung zu unterbinden sei, selbst wenn er eine von Diskriminierung freie Gesellschaft als Utopie ansehen mag. Gleichwohl werfen das plötzliche Auftauchen des Begriffs und seine rasche Konjunktur einige Fragen auf, die in der Debatte m.W. nicht thematisiert werden:

1. Politisch besteht das Diskriminierungsverbot seit der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte vor über 200 Jahren. Auch wenn seinerzeit Frauen, Sklaven und Behinderte noch mit irritierender Selbstverständlichkeit davon ausgenommen waren, so implizierte die universalistisch ausgerichtete Erklärung doch, dass dies ein moralisch unhaltbarer Zustand war, auf dessen Aufhebung man unter Verweis auf die Grundrechte jedes Menschen legitimerweise pochen konnte. In der Pädagogik findet

man ein analoges Fundamentalgebot schon bei Comenius, dessen klassischer Anspruch, alle alles allseitig zu lehren, ebenfalls das universelle Recht auf oder – aus der Perspektive der erwachsenen Generation – die Pflicht zur Bildung der Nachwachsenden postulierte. Wenn also die Gesellschaft über 200, bezogen auf Comenius' fast 400 Jahre Zeit hatte, dieses Grundrecht zu verwirklichen, warum muss man sich dann noch heute bemüht sehen, mit unvermindert fundamentalem Gestus auf dessen Verwirklichung zu pochen?

2. Die Antwort auf diese naiv erscheinende Frage ist vordergründig einfach: Weil allen moralischen Postulaten zum Trotz gesellschaftliche Diskriminierung bis heute fortbesteht und es sich bei den Menschenrechten bzw. Comenius' Allgemeinbildungsanspruch nur um ideale Normen handelt, an denen sich die Wirklichkeit orientieren soll, ohne sie jedoch vollkommen erfüllen zu können. Diese unbestreitbare Replik lässt indes immer noch die Frage offen, was die Gesellschaft bisher daran gehindert hat, dem Ideal zumindest näher zu kommen und woraus sich gerade jetzt der mit Vehemenz bekundete Wille und Optimismus speist, dies in der näheren Zukunft tun zu können. Gegen die Kritik an der fortbestehenden Unterbietung der Norm ließe sich immerhin einwenden, dass seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts beginnend mit dem Civil Rights Movement in den USA und der Antipsychiatrie in Italien, über die postkolonialen Befreiungskämpfe und die Frauenbewegung bis hin zum „Coming out“ der Schwulen- und Lesbenbewegung viel für die Durchsetzung von Bürgerrechten für zuvor Diskriminierte erreicht worden ist, was sich auch auf der programmatischen Ebene im Begriff der Postmoderne bzw. in der soziologischen Individualisierungsdebatte widerspiegelt. In all diesen Diskursen geht es um das individuelle Recht auf Differenz gegenüber normierenden Einheitsforderungen welcher Art auch immer. Vor diesem zeitgeschichtlichen Hintergrund ließe sich also mit Recht sagen, dass heute, zumindest in den entwickelten Industrieländern, ein historisches Höchstmaß an Möglichkeiten zur individuellen Persönlichkeitsentfaltung erreicht worden ist.
3. Wählt man statt dieser vertretbaren, aber affirmativen Perspektive auf die Errungenschaften der fortgeschrittenen bürgerlichen Gesellschaft eine skeptische, so fällt auf, dass während des gleichen Zeitraums, in dem die Pädagogik von Inklusion zu sprechen beginnt, die Soziologie sich weit intensiver Gedanken um das Gegenteil, nämlich Exklusion macht: Bourdieu interpretiert unter dem signifikant verallgemeinernden Titel „La misère du monde“ Einzelschicksale von gesellschaftlich Ausgeschlossenen (Bourdieu 1993); ebenfalls an Einzelfallstudien demonstriert Sennett wenige Jahre später, wie stark selbst scheinbar gesellschaftlich Integrierte permanent von Exklusion bedroht sind, wenn es ihnen nicht gelingt, sich als „flexible Menschen“ zu modellieren (Sennett 1998); Heitmeyer liefert seit 1997 in seiner Langzeitstudie zahlreiche empirische Anhaltspunkte für Desintegrationstendenzen der deutschen Gegenwartsge-

sellschaft und antizipiert, dass „Desintegration zu einem Schlüsselbegriff zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklung avancieren wird“ (Heitmeyer 1997, S. 9); und selbst dem „kühlen“ Systemtheoretiker Luhmann kommen, wie wir noch sehen werden, Zweifel an der Richtigkeit seiner These, dass es unter modernen Verhältnissen keine grundsätzliche Exklusion aus dem gesellschaftlichen System geben könne. So wirkt es kaum übertrieben, wenn grundsätzlich die Frage aufgeworfen wird, ob moderne Gesellschaften überhaupt noch integrierbar seien (Beck/Beck-Gernsheim 1996) – eine Frage, die man sich augenscheinlich auch in der breiteren Öffentlichkeit stellt, wofür Publikationen mit dem programmatischen Titel „Einfach abgehängt“ (Klinger/König 2006) oder „Die große Entsolidarisierung“ (Kursbuch 157, 2004) sprechen.

Dass Erziehung und Bildung von diesen Entwicklungen nicht unberührt bleiben, zeigen u. a. die alarmierenden Berichte aus Brennpunktschulen wie auch generell die Debatte um die Hauptschule als prekärem Sammelbecken potenzieller Bildungsverlierer. Dennoch findet von pädagogischer Seite eine Inklusions-, keine Exklusionsdebatte statt. Man kann dagegen einwenden, dass es beiden Perspektiven letztlich um das Gleiche gehe, die Soziologie nur einen deskriptiv-analytischen, die Pädagogik hingegen einen normativen Zugang zu dem Problem wähle, der darauf ziele, Exklusion möglichst zu verhindern bzw. im Umkehrschluss Inklusion zu gewährleisten. Dieser Schlichtungsversuch birgt allerdings die Gefahr, dass die normative Sicht der Pädagogik sich relativ unvermittelt zu der soziologischen Faktenlage entwickelt bzw. verselbständigt. „Inklusion“ würde dann zu einer Art neuer Zauberformel, mit der die Pädagogik einmal mehr die bisher von ihr uneingelösten Versprechen zu erfüllen behauptete.

4. Die letzte Frage resultiert aus der merkwürdigen Beobachtung, dass die radikale Forderung nach praktischer Verwirklichung individueller Bildungsprozesse einhergeht mit einer bisher in ihrem umfassenden Anspruch einzigartigen Tendenz zur Standardisierung im Bildungswesen, dem schulischen wie dem universitären. Wie kann es sein, dass die Widersprüchlichkeit dieser beiden zeitgleichen Entwicklungen nicht thematisiert wird?

II

Nicht nur die oben gestellten Fragen, sondern bereits die Tatsache, dass ein bis dahin nur in naturwissenschaftlichen oder mathematischen bzw. begrenzten soziologischen Zusammenhängen verwendeter Begriff scheinbar unvermittelt zu einer pädagogischen Leitkategorie avancieren kann, macht eine begriffliche Klärung notwendig, um die Substanz dieser Kategorie zu prüfen, wenn man sie nicht als bloße semantische Kosmetik abtun will, was angesichts des moralisch berechtigten Anliegens und der Intensität der Debatte zu kurz griffe. Beschränkt man sich auf die Soziologie, so taucht der Begriff hier in der Systemtheorie, der Armutsforschung und, eng mit letzterer verbunden,

in der Theorie der Sozialarbeit auf, wobei er stets mit seinem Antonym „Exklusion“ zusammen verwendet wird.

Die Systemtheorie verwendet „Inklusion“ in zweifacher Bedeutung: Unter Inklusion im ersten Sinne versteht sie den Einschluss von Individuen in gesellschaftliche Teilsysteme, abhängig davon, ob jene nach bestimmten kommunikativen Regeln als Mitglieder dieses Systems angesprochen werden. Werden sie dies nicht, so sind sie von diesem Teilsystem exkludiert, was für die Systemtheorie weder ein soziales noch ein moralisches Problem ist, da niemand in alle Teilsysteme gleichzeitig inkludiert sein und daher im Umkehrschluss auch keinen Schaden nehmen kann, wenn er von einigen ausgeschlossen wird, denn er wird, zumindest in orthodoxer systemtheoretischer Sicht, niemals aus der Gesellschaft als ganzer ausgeschlossen. Hier kommt die zweite, auf die Gesellschaft als Gesamtsystem bezogene Bedeutung von „Inklusion“ zum Tragen: Während die Partizipation an Teilsystemen binär als entweder inkludiert oder exkludiert beschrieben wird, so gilt dies nicht für die Gesellschaft als Gesamtsystem, in welche ein Individuum stets inkludiert bleibt. Gesellschaftliche Exklusion in diesem umfassenden Sinne erschien der Systemtheorie also unmöglich, bis Luhmann selbst angesichts der sozialen Realität zugestand, dass „es doch Exklusionen gibt, und zwar massenhaft und in einer Art von Elend, die sich der Beschreibung entzieht. Jeder, der einen Besuch in den Favelas südamerikanischer Großstädte wagt und lebend wieder herauskommt, kann davon berichten. Aber schon ein Besuch in den Siedlungen, die die Stilllegung des Kohlebergbaus in Wales hinterlassen hat, kann sich davon überzeugen“ (Luhmann 1995, S. 147). Seine bis dahin für gültig gehaltenen theoretischen Annahmen revidierend kommt Luhmann zu dem Schluss: „[F]unktionale Differenzierung kann, anders als die Selbstbeschreibung der Systeme es behauptet, die postulierte Vollinklusion nicht garantieren“, da Ausschlüsse aus Teilsystemen sich gegenseitig bedingen und zu kumulierenden Effekten führten: „Keine Ausbildung, keine Arbeit, kein Einkommen, keine regulären Ehen, [...] keine Beteiligung an der Politik, kein Zugang zu Rechtsberatung, zur Polizei oder zu Gerichten – die Liste ließe sich verlängern und sie betrifft, je nach Umständen, Marginalisierungen bis hin zum gänzlichen Ausschluss“ (a.a.O., S. 148). Angesichts dieses Befundes prophezeit Luhmann, dass „dies die Leitdifferenz des nächsten Jahrhunderts sein könnte: Inklusion und Exklusion“ (a.a.O., S. 147).

Die moralisch motivierte Besorgnis des ansonsten normativ abstinentern Luhmann angesichts der Realität von Exklusion ist bemerkenswert. Er treibt damit seine Theorie an einen Punkt, an dem die soziologische Armutsforschung ansetzt, die Exklusion nicht abstrakt als ein Funktionsproblem, sondern als „spezifisches soziales und empirisch konstatierbares Problem in einer bestimmten geschichtlichen Konstellation“ versteht (Kronauer 2002, S. 134). Sie nimmt dabei die politische und sozio-ökonomische Entwicklung der Nachkriegszeit vom Ausbau des Wohlfahrtsstaats bis hin zu dessen sukzessivem Rückzug unter neoliberalen Vorzeichen in den Blick, um genauer zu klären, wer warum heute von Exklusion bedroht ist. Unter diesem Blick-

winkel erscheint ihr, ähnlich wie Luhmann, Exklusion als zentraler Begriff, in dem sich das „Bewusstsein einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderung bündelt“ (a.a.O., S. 10).

Trotz der zentralen Rolle, die der Begriff „Exklusion“ für die gegenwärtige Soziologie spielt, wurde er augenscheinlich nicht von dieser geprägt, sondern tauchte erstmals öffentlich in dem 1974 erschienenen Buch „Les Exclus. Un Français sur dix“ auf, verfasst vom damaligen französischen Staatssekretär für Soziales, René Lenoir. In dem traditionsgemäß stark an sozialer Teilhabe der „citoyens“ orientierten Frankreich verbreitete sich dann in den 80er Jahren der Begriff „exclusion“ zur Bezeichnung der Schattenseiten des sozialen Wandels (vgl. a.a.O., S. 38 ff.). Die hier zur Debatte stehende Inklusion scheint erst nachträglich als Gegenbegriff geprägt worden zu sein und wird in der Soziologie vielerorts vermischt mit dem zuvor dominanten terminus technicus „Integration“, der zwar auf einen ähnlichen Sachverhalt zielt, aber, wie noch zu zeigen bleibt, implikationsreicher ist.

Inklusion wird in der Armutsforschung an drei Faktoren festgemacht: An der Erwerbsbeteiligung und den daraus resultierenden sozialen Bezügen, an Rechtsansprüchen, die sich aus dem Bürgerstatus ergeben, sowie an der Teilhabe an freundschaftlichen bzw. familiären Nahbeziehungen. Die Nachkriegszeit bis zum Ende der Vollbeschäftigung Anfang der siebziger Jahre sei, so Kronauer, eine Periode wachsender Inklusion gewesen, da die Vollbeschäftigung praktisch allen, die dazu in der Lage waren, eine Teilhabe am Arbeitsmarkt ermöglichte und parallel dazu der Wohlfahrtsstaat und die mit ihm verbundenen sozialen Rechte ausgebaut worden seien, so dass jeder zumindest materiell ein dem Wohlstandsniveau angepasstes Leben führen konnte.

Mit dem Beginn der strukturellen Arbeitslosigkeit Mitte der siebziger Jahre, dem nachfolgenden Wandel vom Manager- zum Investorkapitalismus und der Liberalisierung der Finanzmärkte habe sich diese Situation radikal geändert. Am schnellsten zu spüren sei dies in der qualitativen und quantitativen Veränderung der Beschäftigungsverhältnisse gewesen (Rückgang ungelerner Arbeiten, Ausdehnung des Niedriglohnsektors) und deren Flexibilisierung (Rückgang unbefristeter Stellen, prekäre Arbeitsverhältnisse). Die ökonomischen Veränderungen wiederum hätten auch den Wohlfahrtsstaat affiziert, nicht nur wegen der enger werdenden finanziellen Spielräume, sondern auch bedingt durch die anti-etatistische Programmatik des Neoliberalismus'. Die bis dahin auf Statussicherung in Abhängigkeit von der Erwerbsarbeit ausgerichteten Bürgerrechte seien reduziert worden zu einem Anspruch auf Grundsicherung und begleitet von einem fundamentalen Orientierungswechsel der Sozialpolitik vom sorgenden, gegen Lebensrisiken absichernden zu einem aktivierenden Staat, dessen primäres Interesse in der möglichst rasch wieder herzustellenden Marktfähigkeit der Anspruchsnahmer besteht. Betroffen von dieser Entwicklung sei schließlich auch der dritte Inklusionsfaktor, die sozialen Nahbeziehungen, da individuelle Spielräume zum Erhalt oder Ausbau der Marktfähigkeit ggf. auch ohne Rücksicht auf diese Beziehungen

genutzt werden müssten, ohne dass damit die Gefahr der sozialen Isolation im Falle eines Scheiterns gebannt wäre (vgl. Kronauer 2010, S. 30ff.).

Bei aller Kürze lässt dieser sozialgeschichtliche Abriss die wesentlichen Exklusionsrisiken erkennen: Wer heute vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen oder aufgrund prekärer Beschäftigungsverhältnisse vom Ausschluss bedroht ist, riskiert zum einen seine gesellschaftliche Anerkennung, da er keine Gegenleistung für die materielle Teilhabe, die man ihm gewährt, erbringt; zum anderen ermöglicht ihm seine finanzielle Lage kaum soziale oder kulturelle Partizipation. Wie bereits Luhmann stellt auch Kronauer fest, dass „Exklusionsprozesse die Tendenz haben, [...] von einer Dimension zur anderen überzuspringen, zu kumulieren und sich somit wechselseitig zu verstärken“ (a.a.O., S. 47). Gleichwohl betont er, dass es sich hier nicht – wie beispielsweise bei illegalen Migranten – um eine Exklusion aus der Gesellschaft, sondern in der Gesellschaft handelt (a.a.O., S. 41). Zur Erläuterung zieht Kronauer einen Gedanken Simmels zur Armenfürsorge heran, demzufolge der Bedürftige staatliche Zuwendungen nicht als anspruchsberechtigtes Rechtssubjekt, sondern als Objekt der Fürsorge erhalte und damit aus gesellschaftlichen Bezügen, für die soziale Anerkennung an Leistung gekoppelt ist, ausgeschlossen werde. Inkludiert bleibe er aber insofern, als dadurch die bestehende Ungleichheit aufrechterhalten und die aus Armut resultierende Gefahr für die Stabilität des Gemeinwesens gebannt würden: „So ist der Arme zwar gewissermaßen außerhalb der Gruppe gestellt, aber dieses Außerhalb ist nur eine besondere Form der Wechselwirkung mit ihr, die ihn in eine Einheit mit dem Ganzen in dessen weitestem Sinne verwebt“ (Simmel, zitiert nach Kronauer 2002, S. 148). Heinz Bude leitet in „Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft“ aus diesem Sachverhalt die zeitdiagnostisch zentrale Frage ab: „Was ist mit unserer Gesellschaft passiert, dass sie den gesellschaftlichen Einschluss nur noch um den Preis des sozialen Ausschlusses bewältigt?“ (Bude 2008, S. 21).

Erweitert man die Perspektive von der marginalisierenden Armut auf andere Bereiche der Exklusion, so kann man unter Berufung auf Foucaults frühe Studien zu dem Schluss kommen, dass bereits ab dem 18. Jahrhundert die auf Abweichungen von gesellschaftlichen Normvorstellungen beruhende Exklusion von der gleichzeitigen Einrichtung inkludierender Institutionen (psychiatrische Anstalten und Gefängnisse) begleitet wurde, die den Ausschluss vor den Augen der Gesellschaft verbargen, zugleich aber auch die Möglichkeit zur Rückkehr in sie eröffnen sollten. Stichweh zählt diese Institutionen inkludierender Exklusion zu den „bestimmenden Erfindungen der Gesellschaften des 19. und 20. Jahrhunderts“, deren Zahl mit jeder neu identifizierten Problemgruppe wachse und die unabdingbar zur sozialen Rechtfertigung von Exklusion seien: „Unter modernen Bedingungen ist Exklusion nur ‚zulässig‘, soweit sie in die Form einer Inklusion gebracht wird“ (Stichweh 2009, S. 37f.).

Die hier mit exemplarischen Beiträgen aus der gegenwärtigen soziologischen Debatte angedeutete Problemlage erlaubt es, zentrale Aspekte der Be-

griffe „Inklusion“ und „Exklusion“ und ihres Verhältnisses genauer zu fassen.

- Sie bezeichnen nicht willkürliche Formen des gesellschaftlichen Ein- bzw. Ausschlusses, sondern Prozesse, die aus dem Strukturwandel der Gesellschaft resultieren. Daraus folgt, dass Exklusion nicht einfach durch partikuläre sozialpolitische oder pädagogische Interventionen aufgehoben werden kann, sondern vielmehr systematisch die oben bereits zitierte Frage aufwirft, inwieweit moderne Gesellschaften überhaupt noch integrierbar sind.
- Bei der Auseinandersetzung mit Inklusion und Exklusion sind stets mindestens drei Dimensionen zu berücksichtigen: die ökonomische (Teilhabe an der Erwerbsarbeit), die institutionelle (formal bezogen auf die Gewährung und Einklagbarkeit sozialer Rechte, konkret bezogen auf exkludierende soziale Einrichtungen) und die Dimension der sozialen Beziehungen (ökonomisch, politisch oder anderweitig weltanschaulich bedingte Solidaritäten und private Nahbeziehungen). Die drei Dimensionen sind ineinander verwoben, weswegen es weder praktisch noch theoretisch ausreichend zu sein scheint, die Aufmerksamkeit auf nur eine dieser Dimensionen zu konzentrieren.
- Entgegen dem Anschein stehen die beiden Begriffe nicht in einem dichotomischen, sondern in einem dialektischen Verhältnis. Menschen sind nicht entweder exkludiert oder inkludiert, sondern können auch innerhalb der Gesellschaft durch Exklusion inkludiert sein, wie Simmels Überlegung zeigte.

Der sachlichen Komplexität der beiden Begriffe bzw. ihres Verhältnisses steht der semantische Augenschein gegenüber, der dazu verleiten kann, sie als ein Gegensatzpaar mit oppositiver Wertung zu verwenden. Der als erster auftauchende Begriff „Exklusion“ bezeichnete die historisch neue und problematische Erfahrung, dass nicht nur wie auch immer definierte „Normabweichler“ gezielt sozial ausgeschlossen werden, sondern dass die gesellschaftlichen Triebkräfte selbst auch Menschen ohne markantes Differenzmerkmal so weit marginalisieren können, dass sie aus allen relevanten sozialen Bezügen herauszufallen drohen. Von daher liegt es nahe, Inklusion als positiven Gegenbegriff dazu zu verwenden, auch wenn dies in den angeführten soziologischen Beiträgen nicht explizit der Fall ist. Beide Begriffe haben damit einen hohen politischen Gebrauchswert, da sie sich zur klaren wie alarmierenden Bezeichnung einer gesellschaftlichen Gefahr bzw. ihres erstrebenswerten Gegenteils eignen.

Dies mag mit ein Grund dafür sein, dass der wesentlich ältere Begriff, mit dem zuvor Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts diskutiert wurden, nämlich „Integration“, tendenziell verdrängt wurde. Er ist zwar in der Soziologie nach wie vor gebräuchlich, die Pädagogik, v.a. die Sonderpädagogik debattiert aber, wie wir sahen, heftig darüber, ob nicht das Integrations- durch das Inklusionsparadigma überwunden werden müsse, und in der öffent-

lichen Debatte wird der Begriff „Integration“ inzwischen nur noch bezogen auf Migranten verwendet, also mit einem wesentlich geringeren Bedeutungsumfang, als es seiner Begriffsgeschichte entspräche.

Zur Erinnerung: Während der Bildungsreform der siebziger Jahre war „Integration“ der terminologische Schlüssel zur Umgestaltung der Gesellschaft im Sinne von mehr Gerechtigkeit, Partizipation und individuellen Entfaltungsmöglichkeiten, wobei der Integration der Schulformen und der Integration beruflicher und allgemeiner Bildung eine entscheidende Rolle zukommen sollte (vgl. dazu genauer: Dammer 2008, S. 473ff.). Zu dieser Zeit, deren Optimismus durch Vollbeschäftigung und weit gehende politische Gestaltungsmöglichkeiten des Staates genährt wurde, ging es also um eine den gesellschaftlichen Fortschritt befördernde Integration. Die Gefahr des systematischen gesellschaftlichen Ausschlusses größerer Bevölkerungsteile existierte noch nicht und war auch kaum vorherzusehen. Mit dem Auftauchen dieser Gefahr verschob sich der Fokus auf die Exklusion und damit weg von dem sehr implikationsreichen und widersprüchlichen Begriff „Integration“. Diese Implikationen im Detail zu entfalten, ist hier nicht der Ort (vgl. Dammer 2008), zumindest ansatzweise soll aber angedeutet werden, welche Dimensionen des Problems ausgeklammert bleiben, wenn man „Integration“ durch „Inklusion“ ersetzt.

Legt man das in den oben herangezogenen Beiträgen zu Tage tretende Verständnis von Inklusion zugrunde, so werden damit nur die formalen Bedingungen bezeichnet, die erfüllt sein müssen, damit eine Person als gesellschaftlich integriert gilt. Auch wenn das Gegensatzpaar „Inklusion/Exklusion“ eine Wertung nahe legt, so handelt es sich doch augenscheinlich um einen neutralen, rein deskriptiven Begriff: Wenn die Bedingungen erfüllt sind, kann Inklusion als gelungen gelten.

Der Begriff „Integration“ hingegen geht in doppelter Hinsicht darüber hinaus: Zum einen bezeichnet er nicht nur den Prozess der Integration einzelner Individuen oder Gruppen in die Gesellschaft, sondern auch einen gesamtgesellschaftlichen Zustand, zum anderen hat er immer eine normative Komponente. Eine Gesellschaft gilt nicht bereits dann als integriert, wenn sie reibungslos funktioniert oder die oben genannten Bedingungen erfüllt, sondern erst, wenn auch auf moralischer Ebene verbindliche Standards durchgesetzt sind, die den Zusammenhalt sicherstellen. Was dies für moderne bürgerliche Gesellschaften bedeutet, fasst Peters zusammen.

Peters unterscheidet drei wesentliche Dimensionen der gesellschaftlichen Integration: die funktionale Koordination, die moralische Integrität und die expressive Gemeinschaft. Die funktionale Koordination sorgt für das möglichst reibungslose Zusammenspiel heterogener gesellschaftlicher Handlungsbereiche und damit eine homogene Sachorientierung, wobei sie den Prinzipien von Zweckmäßigkeit, Effizienz und instrumenteller Rationalität folgt. Moralische Integrität bezieht sich auf den friedlichen Ausgleich divergierender Interessen und Ansprüche, affektiven Zusammenhalt, die Wahrung persönlicher Integrität und die Herstellung von Vertrauen, weswegen für sie Normen wie Gerechtig-

keit, Solidarität und Anerkennung leitend sind. Unter „expressiver Gemeinschaft“ schließlich werden die Artikulation und Befriedigung von Bedürfnissen, die Ermöglichung individueller und kollektiver Identität sowie Räume für Selbstverwirklichung verstanden; hier stehen Glück, Authentizität und gelungene Identität im Vordergrund (Peters 1993, S. 92ff.).

Die Aufzählung dieser drei Bereiche sagt noch nichts über ihr Verhältnis zueinander aus, aus dem gesellschaftliche Integration ja erst erwächst, und auch nichts darüber, wie bzw. ob überhaupt dieses Verhältnis so gestaltet werden kann, dass Integration gelingt. Was letzteres betrifft, so weist Peters auf die seit Beginn der Moderne gegenläufigen Diskurse des gesellschaftlichen Machbarkeitsglaubens einerseits und der Erfahrung von Widerständigkeit, Trägheit, Undurchsichtigkeit und unverfügbarer Verselbständigung sozialer Wirklichkeit als „zweiter Natur“ andererseits hin. Letztere wiederum könne affirmativ gedeutet werden, wie im Liberalismus durch den Glauben an die integrative Wirkung der „invisible hand“ des Marktes, oder skeptisch wie in der Verdinglichungskritik von Marx, Weber und der Kritischen Theorie (vgl. a.a.O., S. 28 ff.). Hinsichtlich des Verhältnisses der drei Bereiche hebt Peters das Problem der Vereinbarkeit von Integration, also Homogenität, mit dem Recht auf Differenz hervor, praktisch bezogen auf die Gestaltung gesellschaftlicher Institutionen, normativ bezogen auf die Vereinbarkeit von moralischem Universalismus einerseits mit dem Recht auf individuelle und gruppenspezifische Differenz andererseits.

Dies ist allerdings nicht das einzige Vermittlungsproblem, das sich im Zusammenwirken von Funktionalität, Moral und Expressivität stellt. So beruht beispielsweise der Markt als zentrale Instanz der funktionalen Koordination auf dem Prinzip der Konkurrenz und läuft damit der für die moralische Integrität relevanten Norm der Solidarität entgegen. Bedürfnisinterpretation und

-befriedigung sowie Selbstverwirklichung hängen nicht primär von den dafür zugestandenen Freiräumen ab, sondern von den materiellen Möglichkeiten der Individuen, also ihrer funktionalen Integration in den ökonomischen Betrieb. Misslingt sie, so ist es auch mit der Selbstverwirklichung meist nicht mehr weit her; zudem ließe sich hier fragen, wie viel Authentizität angesichts der Fülle marktförmiger Identitätsangebote überhaupt bleibt. Demjenigen, der keine Leistung für die Gesellschaft bringt oder bringen kann, droht die moralische Anerkennung entzogen zu werden, und wenn die Logik der ökonomischen Rationalität von der funktionalen Ebene auf die der moralischen Integrität übergreift, verschieben sich auch deren Normen: Es macht einen Unterschied, ob Sozialhilfe in Anerkennung sozialer Rechte und des Anspruchs auf ein menschenwürdiges Leben gezahlt wird oder auf der Basis einer Leistungslogik, die an der möglichst raschen Wiederherstellung von Funktionalität interessiert ist und den Empfang von Leistung ohne Gegenleistung als einen im Grunde illegitimen Zustand erscheinen lässt („soziale Hängematte“, „spätromische Dekadenz“).

Diese exemplarischen Hinweise auf die inneren Widersprüche gesellschaftlicher Integration zeigen, dass es sich hier um ein prekäres Unterfangen handelt, da sich die Gesellschaft ohne den Geltungsanspruch moralischer Normen den sie konstituierenden Individuen gegenüber nicht legitimieren könnte, die Verwirklichung der Normen aber immer im Kontext funktionaler Koordination stattfindet. Deren Logik wiederum kann in Widerspruch zu den moralischen Normen geraten, zumal dann, wenn sie sich tendenziell absolut setzt, wie dies im Neoliberalismus der Fall ist. Diesen Zustand einer universalisierten instrumentellen Vernunft bezeichnete Adorno als den einer „integralen Gesellschaft“, in der die Menschen „bis in ihre innersten Verhaltensweisen hinein mit dem identifiziert [sind], was mit ihnen geschieht“ (Adorno 1972, S. 18).

Von diesen Widersprüchen bleibt bekanntlich die Pädagogik nicht unberührt, da es ihre zentrale gesellschaftliche Aufgabe ist, einerseits Individuen zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu verhelfen (Expressivität) und sie auf Solidarität und die Anerkennung anderer zu verpflichten (moralische Integrität), andererseits aber auch, sie den funktionalen Imperativen der Gesellschaft anzupassen. Ihre gesellschaftliche *raison d'être* besteht in dem Anspruch, zwischen diesen Polen gelingend vermitteln zu können. An diesem Anspruch wird sich auch die „inklusive Pädagogik“ messen lassen müssen.

III

Die pädagogische Inklusionsdebatte wird bis jetzt hauptsächlich von der Sonderpädagogik, also speziell bezogen auf die Inklusion von Behinderten geführt, so dass im Folgenden auch nur Beiträge aus diesem Kontext zitiert werden. Es sei aber daran erinnert, dass vom Anspruch her der Inklusionsbegriff nicht auf diese Domäne beschränkt sein soll.

An der sonderpädagogischen Debatte fällt zunächst auf, dass sie weitgehend ohne Rekurs auf die soziologische geführt wird. Wenn der Begriff bezogen auf die Gesellschaft auftaucht, so meist negativ konnotiert als Kritik an fehlender oder zu geringer Inklusion bzw. umgekehrt mit normativem Verweis auf die Bürgerrechte, die Inklusion geböten. Ansonsten wird versucht, ein pädagogisch immanentes Verständnis von Inklusion zu entwickeln, über das es aber augenscheinlich noch keinen Konsens gibt. Bürli stellt fest, dass der etwa seit dem Jahre 2000 in der (sonder)pädagogischen Debatte auftauchende Terminus „Inklusion“ bisher erst wenig Eingang in Lehr- und Nachschlagewerke gefunden habe und weist die unterschiedlichen Arten der zum Teil deckungsgleichen, zum Teil differierenden Verwendungen von „Inklusion“ und „Integration“ nach (Bürli 2009, S. 32ff.). So werden beispielsweise in einem Sammelband über „Inklusive Bildungsprozesse“ die „Praxis von Integration und Inklusion“ ebenso in einem Atemzug genannt wie die „Integrations-/ Inklusionsforschung“ (Platte u. a. 2006, S. 11), und ein Praxishandbuch zur Umgestaltung der Schule mit dem Titel „Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule“ verwendet in seinen Ausführungen konsequent den Begriff „Integration“ (Schöler 2009).

Umstritten ist auch in der Sache, ob „Inklusion“ als neuer Leitbegriff die „Integration“ ablösen soll. Frühauf z.B. warnt vor dem unbedachten Gebrauch progressiv wirkender „Hochwertwörter“ (Frühauf 2010, S. 13), und Preuss-Lausitz befürchtet, dass durch eine Umetikettierung die bisherige Integrationsforschung und -praxis diskreditiert würde, ohne dass der neue Begriff in der Lage wäre, die nach wie vor offenen wissenschaftlichen und politischen Probleme zu klären (Preuss-Lausitz 2006, S. 94).

Blickt man auf die empirischen Resultate der Integrationspädagogik wie auch auf ihre konzeptionellen Debatten, so kann man diese Skepsis nachvollziehen. Entgegen fortbestehenden Reserven scheint die Integration zumindest dort, wo sie in der Praxis überhaupt stattfindet, zu funktionieren, auch wenn die empirische Forschung hier ein differenziertes Bild zeichnet: Es ist nicht in allen Bereichen ausgemacht, dass behinderte Schüler durch Integration besser gefördert werden (vgl. dazu Preuss-Lausitz 1997, Wocken 1997 und Malikowski/Podlech 1997). Die zentrale Schwierigkeit dabei ist, Integration überhaupt empirisch möglichst exakt zu erfassen hinsichtlich ihres Grades, der späteren Integration in die Gesellschaft und der subjektiven Perspektive der Betroffenen. Diese Schwierigkeiten dürften gleichermaßen für die Erforschung von Inklusionseffekten gelten, zumal man dabei eine tendenziell unbegrenzte Anzahl partikularer Gruppen zu berücksichtigen hätte.

Konzeptionell betrachtet ist die Integrationspädagogik ein spätes Produkt der im Zeichen der Integration stehenden Bildungsreform. Programmatisch bestimmt wurde der Begriff Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts von H. Eberwein zur Markierung eines einschneidenden Perspektivenwechsels im erzieherischen Umgang mit Behinderten. Die Termini „Behindertenpädagogik“ und „Sonderpädagogik“ wurden damit zwar nicht außer Kraft gesetzt, wohl aber deren Implikationen radikal in Frage gestellt, da sie auf die Stigmatisierung und Segregation von Menschen verwiesen, die als nicht „normal“ erachtet werden (vgl. Jantzen 1997, S. 281ff.).

Als Konsequenz aus dieser Analyse nahm man – wie heute in der Inklusionsdebatte – die Gesellschaft in die Pflicht, die grundgesetzlich verbrieften Rechte auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und soziale Teilhabe rückhaltlos auch auf Behinderte anzuwenden, die pauschal, also unabhängig von Grad und Art ihrer Behinderung, vom Objekt der Bevormundung zu einem gleichberechtigten Träger individueller Emanzipationsansprüche erklärt wurden. In dezidiert abgegrenzter Segregationspraxis, die nun manchen als „inhuman“, wenn nicht gar „barbarisch“ erschien, wurde der Begriff „Integration“ pädagogisch normativ aufgeladen als eine „unabhängbare gesellschaftliche und humane Aufgabe“ (Eberwein, zit. nach Antor 1999, S. 26).

Was diese Aufgabe für die Pädagogik bedeutet, konkretisiert Eberwein in Abgrenzung gegen die Fehler der Vergangenheit: „Die Sonderpädagogik unterlag [...] dem medizinischen Anspruch, unerwünschte Verhaltensweisen ‚wegzuthrapieren‘, statt die Autonomie und Normalität im Lebensvollzug der sogenannten Behinderten und damit das Entwickeln einer eigenen Identität zu unterstützen“ (Eberwein 1996, S. 27). Wollte sie ihrem integrativen Anspruch gerecht werden, so müsse die Pädagogik die „sogenannten Behinderten“ als „autonome Subjekte“ sehen und ihnen durch die Eingliederung in die Regelschule „ein Stück Normalität“ ermöglichen (a.a.O., S. 28).

Spätestens an dieser Stelle wird die Integrationspädagogik von ihrer soziologischen Abstinenz eingeholt, denn sie verstrickt sich in den Widerspruch, dass die zuvor wegen ihrer Definitionsmacht kritisierte Normalität hier unvermittelt zum erstrebenswerten Ziel pädagogischer Bemühungen erklärt wird. So taucht die Frage auf, ob nun auch Behinderte sich der Normalität anpassen sollen, nach deren Kriterien sie zuvor stigmatisiert wurden. Das würde bedeuten, dass sie die Andersartigkeit, durch die unter anderem sie als „autonome Subjekte“ ihre Identität bestimmen könnten, aufgeben und damit das Gegenteil von dem tun müssten, wozu die Integrationspädagogik ihnen verhelfen will. Die Forderung nach Integration und Normalität steht also vor einer schwer auflösbaren Ambivalenz, die aus den oben angedeuteten Widersprüchen zwischen normativer und funktionaler Integration resultiert und nur dann durchgehalten werden kann, wenn man affirmativ entweder Norm und Funktion oder Normalität und Norm in eins setzt, wie Eberwein es tut: „Wenn es normal ist, anders zu sein – jeder von uns ist anders! – wenn also die Vielfalt als Normalität angesehen wird, dann brauchen wir keine schein-

bare Homogenität mehr anzustreben“ (a.a.O., S. 23). Unter der Voraussetzung fortbestehender Widersprüche läuft die sonderpädagogische Argumentation konsequent darauf hinaus, dass man Behinderte nicht nur schlecht idealistisch zu „autonomen Subjekten“, sondern auch zu Schmieden ihres ökonomischen Glücks oder zum „unternehmerischen Selbst“ erklären müsste, wie Bröckling das Leitbild neoliberaler Normalität bezeichnet (Bröckling 2007).

Diese theoretische Kritik lässt sich an der institutionellen Praxis der Integrationspädagogik erhärten, deren Schulversuche sich hauptsächlich auf die einzige weitgehend integrierte Schulform beziehen, nämlich die Grundschule. Auf dem Niveau der weiterführenden Schulen, in denen die Integration durch Selektion wirksam werden soll, blieb, von einigen integrativen Versuchsschulen abgesehen, die Sonderschule bis auf Weiteres erhalten und damit auch die schulstrukturelle Logik der gesellschaftlichen Normalität.

Es war nicht zuletzt die Kritik an dieser defizitären Praxis, aus der heraus sich im Anschluss an die UN-Konvention die Debatte um Inklusion entwickelte (vgl. zu dieser Kritik: Stein 2010, S. 79 und Stähling 2006, S. 166ff.). Mit ihr wird beansprucht, die Integrationsmängel des gegliederten Schulsystems endgültig zu überwinden und zwar für alle Schülerinnen und Schüler. Zu prüfen bleibt nun, ob damit die theoretischen Schwierigkeiten, die sich bereits bei der Integrationspädagogik stellten, überwunden werden können, ob es sich also bei der Inklusion tatsächlich um ein neues Paradigma handelt, denn die Tatsache, dass Eberwein vor über 20 Jahren bereits in analoger Weise die Integrationspädagogik als einschneidenden Perspektivenwechsel ankündigte, mag Skepsis wecken.

Zur Plausibilisierung des radikal Neuen wird an mehreren Stellen ein Modell herangezogen, das die Entwicklung der Sonderpädagogik systematisch als einen linearen Prozess darzustellen versucht, der von der Exklusion als generellem Ausschluss von Behinderten, über ihre institutionelle Segregation in gesonderten Einrichtungen und die Integration als fortbestehende Isolierung innerhalb des Regelschulsystems bis zur künftigen Inklusion reicht, in der alle Schüler unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Bedürfnisse gemeinsam als gleichberechtigt Anerkannte unterrichtet werden (vgl. Frühauf 2010, S. 14 ff im Anschluss an Sander). Insofern definiert Feuser in offener Anlehnung an Comenius inklusives Lernen als „ein Lernen, in dessen Rahmen *allen alles zu lehren* versucht wird und in dem *jede und jeder auf ihre/seine Weise unter Gewährung der Hilfen lernen darf, die er oder sie benötigt*“ (Feuser 2002, S. 225. Hervorhebungen im Original).

Der Inklusion wird dabei visionärer Charakter zugesprochen als ein „Nordstern“, an dem es sich pädagogisch zu orientieren gelte, ohne dass das Ziel jemals vollkommen erreicht werden könne (Hinz 2010, S. 34). In dieser utopischen Selbsteinschätzung unterscheidet sich das Inklusions- vom Integrationskonzept, was mit seinem wesentlich weiter reichenden Anspruch zusammenhängen dürfte. Während Integrationspädagogik durch schulisch-institutionelle Integration „nur“ konkret die gleichwertige soziale Teilhabe auch

behinderter Menschen anstrebt, zielt Inklusionspädagogik auf eine Veränderung der Gesellschaft insgesamt, wobei das Henne-Ei-Problem der Pädagogik offen bleibt, ob Erziehung und Schule die Brutstätte einer veränderten Gesellschaft sein sollen bzw. können oder ob umgekehrt gelingende Inklusion in der Schule nicht vielmehr auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen angewiesen ist, die konsequent den Abbau bzw. das Unterbinden von Diskriminierung anstreben. Unabhängig davon wird man unschwer zugestehen können, dass es einer utopischen, über gegenwärtige Handlungsperspektiven hinausweisenden Energie bedarf, um an der Entstehung einer diskriminierungsfreien Gesellschaft zu arbeiten. Diese utopische Energie lag aber bereits der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte zugrunde, auf die sich die Inklusionspädagogik ebenso beruft wie zuvor die Integrationspädagogik, die zu überwinden sie beansprucht, ohne dass damit geklärt würde, warum diese moralische Forderung dennoch bislang unerfüllt blieb oder zumindest nicht so erfüllt wurde, wie es zu wünschen wäre, denn offensichtlich wirft die gesellschaftliche Realität ja Exklusionsprobleme bisher nicht gekannter Art auf.

Was das Inklusions- vom Integrationskonzept unterscheidet, ist der über die gesellschaftliche Eingliederung einzelner Gruppen hinausweisende verallgemeinerte Kampf gegen Diskriminierungen, die sehr unterschiedliche (ökonomische, kulturelle, soziale, psychische oder natürliche) Gründe haben können und von denen manche, wie wir sahen, in der gesellschaftlichen Struktur verankert sind. Das einzig verbindende Motiv dieser Diskriminierungen ist, durch soziale Marginalisierung Abweichungen von wie auch immer gearteten Normalitätsvorstellungen zu sanktionieren. Das Problem, ihr Verhältnis zu dieser Normalität zu bestimmen, stellt sich für die Inklusionspädagogik also in weit höherem Maße als für ihre Vorgängerin, was eine intensive begriffliche und konzeptionelle Auseinandersetzung damit erwarten ließe. Diese allerdings scheint kaum stattzufinden, wie sich folgender Kritik aus den eigenen Reihen entnehmen lässt: „Man kann nicht ohne eine gewisse Verwunderung zur Kenntnis nehmen, mit welcher ‚Unbedenklichkeit‘, um nicht zu sagen ideologischen Naivität, viele Verfechter des Normalisierungsprinzips mit diesem potenzierten Problembegriff der Sozialtheorie umgehen“ (Gröschke 2002, S. 180).

Wie bereits im Kontext der Integrationspädagogik stößt man allenthalben auf ein Lob der Vielfalt als der eigentlichen Normalität, die homogenisierende Normalisierungsbestrebungen überflüssig erscheinen lässt, wobei Übergang wird, dass bereits seit dem 19. Jahrhundert die Normalisierung eine objektive gesellschaftliche Kraft ist (vgl. Canguilhem 1974, S. 161ff.), die durch den empirischen Verweis auf individuelle Unterschiede nicht außer Kraft gesetzt wird, allein schon deswegen, weil damit über die gesellschaftliche Relevanz dieser Unterschiede noch nichts ausgesagt ist und weil das Individuum als Leistungsträger mit spezifischen Eigenschaften, das formal frei über sich selbst verfügen kann, Dreh- und Angelpunkt bürgerlicher Normalität ist, unabhängig davon für wie normal man seine Differenz hält. Daher kann auch die Unterscheidung von falscher und richtiger Normalität wenig

überzeugen, wie Frühauf dies im Rückgriff auf die Argumente der Integrationspädagogik versucht: Normalisierung, so Frühauf, dürfe nicht als „Anpassung behinderter Menschen an [...] die oft fragwürdige Normalität unserer Gesellschaft“ verstanden werden, sondern bestehe vielmehr in der „Ermöglichung von Lebensrhythmen und -standards, wie sie auch für nicht-behinderte Menschen erstrebenswert sind“ (Frühauf 2008, S. 16). Ohne die spezifischen Probleme behinderter Menschen bei der Bewältigung des Alltags zu leugnen, erscheint hier die Gegenfrage legitim, wie viele nicht Behinderte ein Leben nach den ihnen erstrebenswert erscheinenden Rhythmen und Standards führen und wie viele daran erkranken, dass sie es nicht können (vgl. Ehrenberg 2004)? Ebenso wenig wie diese Differenzierung tragen programmatische Forderungen wie die nach einem „flexiblen Normalismus“ der Inklusion (Platte 2005, S. 116) zu Klärung des Problems bei.

Der Versuch einer erpressten Versöhnung von Normalität und Differenz ist in der Geschichte der Pädagogik nicht neu: Bereits Maria Montessori strebte mit der Stimulierung intrinsischer Handlungsmotivation beim individuellen Kinde dessen Normalisierung an und folgte damit der in ihrer Epoche populären Idealvorstellung des „uomo normale“, des an bürgerliche Standards angepassten Durchschnittsmenschen.

Jenseits der konzeptionellen Ebene wäre vor allem die Frage zu klären, wie man sich die inklusive Normalisierung durch Diversifizierung institutionell vorzustellen hat, denn in dem Maße, wie man individuelle Lern- und Entwicklungsbedürfnisse berücksichtigt, wachsen auch die didaktischen, pädagogischen und organisatorischen Probleme des Managements von Heterogenität, zumal wenn daraus gleichzeitig ein Gemeinschaftsgefühl erwachsen soll (s.u.). Wie z.B. ist das Asperger-Kind zu inkludieren, das einen Zivildienstleistenden braucht, um überhaupt im Regelsystem beschult werden zu können? Wie lange können Schüler mit Förderbedarf selbst bei noch so ausgeklügelter Binnendifferenzierung dem regulären Lehrplan ihrer Klasse folgen, ohne wieder für spezifischen Förderunterricht segregiert und damit stigmatisiert werden zu müssen? Was nutzen dem Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Berlin Wedding seine individuell zu fördernden Talente, wenn er kaum Gelegenheit hat, davon gesellschaftlich Gebrauch zu machen? Und wie geht der inklusiv orientierte Pädagoge mit denjenigen um, die seine Bemühungen rundheraus ablehnen, weil ihnen die Lernerfahrungen, die sie in ihrem sozialen Umfeld machen, für ihr gesellschaftliches Überleben – und sei es im Ghetto – nützlicher erscheinen als die schulischen Angebote zur Beteiligung am gesellschaftlichem Schachspiel, in dem sie die Bauern sind und dies auch genau wissen? (vgl. Bude 2008, S. 97ff.). Man wird für diese Probleme vielleicht Lösungsansätze finden können, die besser sind als die gegenwärtigen, die Forderung aber, Diversität als Bereicherung zu betrachten (Hinz 2002), dürfte, so pauschal normativ formuliert, angesichts dieser Realität weder die mit erheblicher Mehrarbeit konfrontierten Lehrkräfte noch diejenigen Schülerinnen und Schüler überzeugen, die ihre Besonderheiten als gesellschaftlich überflüssig erfahren müssen.

Dass Deutschland in der Praxis mehr für die Inklusion leisten könnte als bisher, ist unstrittig und ließe sich mit Verweis auf das in dieser Hinsicht intelligenter Bildungssystem Kanadas belegen, welches auf koordinierter professioneller Arbeitsteilung und intensivem institutionellen Austausch beruht, dem allerdings auch der gesellschaftliche Konsens zugrunde liegt, dass jenseits der Wahrung allgemeiner demokratischer Grundstandards jede ethnische, kulturelle, religiöse oder natürliche Partikularität Anspruch auf Entfaltung und soziale Anerkennung hat. Diesen Konsens zu erzielen fällt in einem Einwanderungsland mit liberaler Tradition sicher leichter als in einem Land, dessen Integrationsdiskurs vom *jus sanguinis*, völkischem Denken und dem Leid mit der Leitkultur überschattet wird. Allein von den Systemvoraussetzungen wird über Inklusion in Deutschland ernsthaft erst zu reden sein, wenn die bereits per se der Inklusion widersprechende Schulformdifferenzierung aufgegeben wird, was politisch momentan nicht auf der Agenda steht und auch absehbar nicht stehen wird. Allenfalls wird man in näherer Zukunft auf die mehr oder minder naturwüchsige, demographisch bedingte Entwicklung einer zweigliedrigen Struktur bauen können, die aber immer noch nicht die inklusive Grundforderung nach „einer Schule für alle“ erfüllen würde.

Aber selbst bei einem integrierten Schulsystem handelt es sich nur um den relativ besseren Versuch einer Lösung des seit der Aufklärungspädagogik virulenten systematischen Grundproblems, wie zwischen den divergierenden Ansprüchen auf individuelle Entfaltung und gesellschaftlicher Anpassung zu vermitteln ist. Dieses Vermittlungsproblem wird verschleiert, wenn man mit der Pflege von Diversität wahre Normalisierung zu betreiben beansprucht, da damit das Individuelle als zugleich gesellschaftlich Allgemeines ausgegeben wird. Dann aber erübrigte sich Inklusion, denn worin wären die Individuen noch zu inkludieren, wenn eine gesellschaftliche Normalität jenseits ihrer monadischen Existenz geleugnet bzw. diese bereits als Normalität ausgegeben wird? Dass die Schule auch entgegen anders lautenden pädagogische Absichten eine gesellschaftliche Normalisierungsaufgabe hat, dürfte, wenn nicht schon seit Bernfeld, so spätestens seit den systemfunktionalistischen Analysen Parsons, Dreebens und Fends unbestreitbar sein, weswegen es beispielsweise schwer fällt, sich eine zugleich inkludierende und selektierende Schule vorzustellen, es sei denn, man ränge sich zu dem Eingeständnis durch, dass Inklusion, nicht anders als Integration, in der bestehenden Gesellschaft Selektion zur Voraussetzung hat.

In der Praxis beginnt die Selektion bereits damit, dass in inklusiven Klassen *zieldifferenter* Unterricht betrieben werden soll und angesichts der Heterogenität auch muss. Schülerinnen und Schüler ein und derselben Lerngruppe müssen dann nach unterschiedlichen Bildungsstandards unterrichtet werden und streben unterschiedliche Abschlüsse mit unterschiedlichen Selektionswirkungen an. Diese Differenzierung ist aber mit der Inklusionsabsicht schwer vereinbar, zumal dann, wenn man damit über die schulisch-pädagogische Inklusion hinaus eine gesellschaftliche Inklusion beansprucht, die mit einem schlechten Hauptschulabschluss weitaus schwerer zu erreichen ist als mit ei-

nem Abitur. Findet die Inklusion an einem Gymnasium statt, so sorgt überdies allein der funktionale Charakter dieser Schulform dafür, dass der homogenisierende Effekt der Inklusion ins Gegenteil umschlagen könnte, denn die mit bester Absicht inkludierten Förderschüler würden dann wohl sehr schnell mit dem Stigma der „Loser“ leben müssen, bei denen es bloß für einen Hauptschulabschluss – und vielleicht nicht einmal den – reiche. Zur Plausibilisierung dieser Vermutung befrage man Gymnasiasten dazu, was sie über Hauptschüler denken. Dass gerade in solchen Urteilen sich die zu überwindende Diskriminierung manifestiere, wäre zwar ein berechtigter Einwand der Inklusionsbefürworter, nur werden sie bis auf Weiteres mit ihrer Idee nichts an dem *fait social* einer durch die Schulstruktur mit produzierten Diskriminierung ändern, vielleicht diese unter den gegebenen Bedingungen sogar noch bestärken. Dass, frei nach Adorno, Inklusion den Benachteiligten nicht geben kann, was die Gesellschaft ihnen versagt, ist angesichts der soziologisch mehrfach nachgewiesenen Bedeutung kulturellen und sozialen Kapitals für nachhaltige Bildungserfolge schwer von der Hand zu weisen, weswegen man Dederichs Einschätzung zustimmen kann, es sei das Systemproblem der „Integrationspädagogik bzw. inklusive[n] Pädagogik“, der „inkluisiven Schule“ ein so großes egalisierendes Potenzial zuzuschreiben (Dederich 2006, S. 32).

Es hat ganz den Anschein, als werde hier einmal mehr die innere pädagogische Reform unter Ausparung ihrer strukturellen Bedingungen mit einer sozialen Reform kurzgeschlossen, wofür nicht nur die ausbleibende Rezeption der soziologischen Inklusions- und Exklusionsdebatte spricht, sondern auch die auffallend häufige Verwendung des Wortfeldes „Gemeinschaft“. Jeder Mensch ist ein „wertvoller Teil der Gemeinschaft“, so das Credo der Inklusionspädagogik (Frühauf 2010, S. 22); es gehe darum, die Fähigkeiten und Stärken für die Gemeinschaft wahrzunehmen (Hinz 2010, S. 40); in dem von Booth entwickelten „Inklusions-Index“ – einem praxisorientierten Kriterienkatalog zur inklusiven Schulentwicklung – steht „Gemeinschaft bilden“ an erster Stelle (Booth 2010, S. 69), und für Platte soll Inklusion dazu führen, „Vielfalt im gemeinsamen Leben und Wachsen unterschiedlicher Kinder spürbar zu machen und als in der gemeinsamen Welt als naturgegeben anzuerkennen“ (Platte 2005, S. 14). Wie viele Gemeinsamkeiten die Welt der Kinder in Wannsee und Wedding auch immer haben mag, sie als „naturgegeben“ zu betrachten, scheint von dem Bestreben nach ideologischer Verschleierung gesellschaftlicher Bedingungen zu zeugen.

Angesichts der Emphase, mit der hier der „Gemeinschaft“ das Wort geredet wird, erscheint es angebracht, an die Geschichte dieses Begriffs in Deutschland zu erinnern. Spätestens mit Tönnies' Werk „Gemeinschaft und Gesellschaft“ (1887) wurde die romantische Idee der Gemeinschaft zu einem höchst virulenten Politikum im Kampf konservativer Kräfte gegen die Modernisierung. Die Gemeinschaft war für Tönnies eine durch „Wesenswillen“ bestimmte, natürliche Form menschlichen Zusammenlebens und wurde damit zum wertbehafteten Gegenbegriff zur „Gesellschaft“ als bloß funktional bestimmtem, mechanisch-abstraktem Aggregat von Individuen ohne innere Bindung

(vgl. Tönnies 1972, S. 242f.). Von der Reformpädagogik wurde dieser Begriff dann um die Jahrhundertwende folgenreich rezipiert als Kern eines erzieherischen Gegenmodells zur Anonymität der seit 1871 explosionsartig sich modernisierenden Gesellschaft (Wyneken, Lietz) und ließ in Petersens Jena-Plan bereits Anzeichen seiner späteren faschistischen Instrumentalisierung erkennen, als ontologischer Grundzug menschlicher Beziehungen, der von der Familie über die Schulgemeinschaft bis zum gesamten Volk reiche. Von da aus war es sachlich und historisch nicht mehr weit bis zur irrationalen Volksgemeinschaft, aus der alles Nichtidentische „ausgemerzt“ werden sollte.

Vielleicht ist es mentalitätsgeschichtlich kein Zufall, wenn das emphatische Plädoyer für inklusive Pädagogik gerade im Land der Judensterne und rosa Winkel auftaucht und wenn gerade hier mit moralischem Nachdruck soziale Exklusion als ein Vorbote der Ermordung von Außenseitern gebrandmarkt wird (so bei Feuser 2002, S. 222), es mutet aber wie eine Ironie der Geschichte an, dass dies ausgerechnet im Namen der „Gemeinschaft“ geschieht.

Abstrahiert man von der spezifisch deutschen Begriffsgeschichte, so hat „Gemeinschaft“ im gegenwärtigen Kontext der zivilgesellschaftlichen Debatte allerdings politisch bedenkenswerte Konnotationen, wenn man sie als einen sozialen Zusammenhang versteht, in dem der Einzelne sich als Subjekt erfahren kann und von anderen dadurch anerkannt wird, dass er seine Individualität zugunsten der Gemeinschaft entfaltet, so dass ein Bewusstsein gegenseitiger Abhängigkeit entsteht und Normen des zivilen Umgangs in ihrem Zweck erkennbar werden. So verstanden wäre Gemeinschaft, um noch einmal auf Peters' Kategorien der gesellschaftlichen Integration zurückzukommen, eine Form des Zusammenlebens, in der sich moralische Integration und Expressivität potenziell verwirklichen lassen und die anderen Prinzipien folgt und folgen muss als die funktionale Koordination des gesellschaftlichen Systems als Ganzem. Die Unterschiedlichkeit dieser Prinzipien muss jedoch stets bewusst bleiben und damit auch die Tatsache, dass gelingende Integration – oder wenn man es so nennen möchte: Inklusion – in eine Gemeinschaft nicht gleichzusetzen ist mit einer funktionalen Integration in die Gesellschaft, deren Praxis auf der „Normalität“ instrumenteller Vernunft basiert und dementsprechende Anpassungsleistungen fordert, unabhängig davon, inwieweit ein Individuum dazu überhaupt in der Lage ist bzw. die Anpassung mit seinem Identitätskonzept vereinbaren kann oder will.

Misslingt diese funktionale Anpassung aus welchen Gründen auch immer, so kann Integration in eine wie auch immer bestimmte Gemeinschaft bestenfalls noch kompensatorisch wirken und Exklusion verhindern, schlimmstenfalls nicht einmal dies, wenn man die Erkenntnis der soziologischen Inklusionsforschung in Rechnung stellt, dass der Ausschluss – vor allem der ökonomische – aus der funktionalen Koordination auch zur schleichenden Exklusion aus anderen sozialen Bereichen führen kann.

Diese entscheidende Differenz wird von der Inklusionspädagogik übergangen, wenn sie die Forderung nach einer „integrativ kompetenten allgemeinen, humanen und demokratischen Pädagogik für alle – mit dem Ziel ei-

ner *inklusive Gesellschaft*“ aufstellt (Feuser 2002, S. 222; Hervorhebungen im Original). Das Partikulare der Schulgemeinschaft geht hier unvermittelt in ein gesellschaftlich Allgemeines über, ohne dass der Nachweis geführt würde – überhaupt zu führen wäre –, wie allein durch institutionelle Gemeinschaftsbildung in der Schule und entsprechende didaktische und pädagogische Settings die strukturellen Bedingungen von Exklusion aufgehoben werden sollten. Ebenso wenig, wie man behinderte Menschen bereits dadurch gesellschaftlich integriert, dass man entsprechende Bemühungen unter der Devise „Aktion Mensch“ statt „Aktion Sorgenkind“ laufen lässt, wird man dies mit der Forderung nach einer „Schule für alle“ bewerkstelligen können.

Wir stoßen bei der Inklusionspädagogik somit einmal mehr auf die aller historischen Erfahrung widersprechende Selbstüberschätzung von Bildungsreformen, die – besonders in Deutschland – dazu tendieren, ihre guten pädagogischen Absichten für die gesellschaftlich segensreiche Tat zu nehmen und dabei eben diese Gesellschaft, mit deren funktionaler Koordination die Absichten vermittelt werden müssten, zu übergehen.

Die Präntention der Inklusionspädagogik auf ein wahres Allgemeines erstreckt sich indes nicht nur auf die Gesellschaft, sondern auch auf das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Sanders' Entwicklungsmodell, demzufolge Exklusion, Segregation, Integration und Inklusion aufeinanderfolgende Modi des pädagogisch-institutionellen Umgangs mit behinderten Menschen darstellen (s. o.) weist noch eine fünfte, künftige Stufe aus, nämlich die der „Allgemeinen Pädagogik“. Die von der historischen Systematik der Erziehungswissenschaft abweichende Verwendung dieses Begriffs geht zurück auf Feuser, der bereits im Kontext der Integrationspädagogik den Inklusionsgedanken vorwegnahm, indem er eine „Allgemeine Pädagogik“ forderte, deren Aufgabe darin bestehe, „allen Schülern im grundsätzlich gemeinsamen Unterricht ein *ziendifferentes Unterrichts- und Lernangebot* mittels *Innerer Differenzierung* zu machen“ (Feuser 2002, S. 224; Hervorhebungen im Original). War die Allgemeine Pädagogik bisher – bei aller Unschärfe, die dies heute angesichts der Diversifizierung des Faches beinhaltet – die Teildisziplin, die für eine Reflexion der Grundlagen von Erziehung und Bildung in ihrem historischen Wandel zuständig war, so scheint sie nun, folgt man Feuser, in der Herstellung richtiger Praxis zu sich selbst zu kommen.

Bezogen auf den disziplinären Status der Sonderpädagogik hat Feuser Recht, denn bei konsequent betriebener Inklusion würde sie sich zwar nicht als Quelle professioneller Expertise, wohl aber als Subdisziplin innerhalb der Fachsystematik erübrigen, weswegen man dann von einer „allgemeinen Pädagogik“ sprechen kann, die als ganze sich der Inklusion anzunehmen hätte. Dieses Allgemeine ist aber in Feusers zitierter Definition ein lediglich praktisches, kein theoretisch Allgemeines, wie es im Zentrum der herkömmlichen Allgemeinen Pädagogik steht, die nach den theoretischen Bedingungen und Legitimationsmöglichkeiten richtigen pädagogischen Handelns fragt.

Verfolgt man diese Fragestellung an ihre historischen Ursprünge bei Rousseau zurück, so stellt man fest, dass die Inklusionspädagogik zwar des-

sen Axiom der bedingungslosen Berücksichtigung kindlicher Individualität in der Erziehung übernimmt, aber Rousseaus radikale Konsequenz ausblendet, dass eine solche wahre Erziehung des Menschen nur außerhalb des Rahmens einer falschen Gesellschaft gedacht werden kann, wenn sie keine vorschnellen Konzessionen an den Bürger machen will. Der Anspruch auf vollkommene Erziehung ist für Rousseau mit der gesellschaftlichen Totalität nicht zu vermitteln, weswegen Émile sich auch bei seiner später unvermeidbaren gesellschaftlichen Integration bestenfalls als „liebenswürdiger Fremdling“ (Rousseau 1971, S. 365) gesellschaftlichen Respekt verschaffen kann.

Wie schnell der Anspruch der Inklusionspädagogik auf Allgemeinheit diffus werden kann, zeigt exemplarisch Plattes Versuch, eben diesen durch eine Suche nach Spuren des Inklusionsgedankens in der Geschichte und dem gegenwärtigen Theoriediskurs der Pädagogik zu untermauern. Dass sie dabei zuerst auf Comenius' Idee der dreifachen Allgemeinheit von Bildung stößt, ist nachvollziehbar, weniger aber bereits, was an Rousseaus Postulat, Kinder durch Umgang mit den Dingen bzw. in „Handlungssituationen“ zu bilden, oder an Herbarts „vielseitigem Interesse“ bzw. seiner Orientierung am individuellen Bildungsprozess spezifisch inklusiv sein soll. Dass Locke das Lernen durch Erfahrung predigte, bereits bei den Philanthropen die Ideen der Rhythmisierung und des spielerischen Lernens auftauchen, Steiner und Montessori – wie schon Rousseau – auf die Natur des Kindes vertrauten, Petersen den Wochenplan erfunden und Freinet das forschende Lernen in den Mittelpunkt gestellt hat (Platte 2005, S. 120ff.) – all das ist unbestreitbar, gehört aber zum historischen Grundbestand pädagogischer Handlungsoptionen, die mit einem inklusiven oder irgendeinem anderen praktischen Ziel verknüpft werden können. Oder sollte gerade dies die Botschaft sein, dass im Synkretismus der Inklusionspädagogik eben alle fruchtbaren Ideen der Pädagogik irgendwie inkludiert sind und sie deswegen die allgemeine Pädagogik ist? Dann wäre aber auch umgekehrt die Pädagogik von jeher inklusiv gewesen und wir bräuchten kein neues Paradigma, das nun endlich alle pädagogischen Postulate einlösen zu können behauptet.

Allem Anschein nach ist also den Skeptikern in puncto „Paradigmenwechsel“ Recht zu geben: Die Inklusionspädagogik wird die Probleme der Integrationspädagogik genauso wenig befriedigend lösen können wie ihre Vorgängerin – in dem Maße, wie ihre Präntentionen weiter reichen, vielleicht sogar noch weniger.

IV

Zeitdiagnostisch betrachtet könnte man den Inklusionsdiskurs zunächst als den strategischen Versuch interpretieren, unter Verweis auf die Normativität internationaler Vereinbarungen die Strukturdebatte in Deutschland wiederzubeleben, also ein integriertes Schulsystem zu fordern, das offensichtlich mit dem bloßen Verweis auf Chancengleichheit nicht verwirklicht werden konnte. Eine solche Strukturdebatte hätte inzwischen eine andere Qualität als vor-

her, die auch die normative Emphase des Inklusionsdiskurses rechtfertigen könnte, denn das gegliederte Schulsystem steht heute vor einem strukturellen Problem, das seine Legitimität gefährden könnte.

War das gegliederte Schulsystem noch bis vor nicht allzu langer Zeit in der Lage, seine Allokationsfunktion entsprechend der gesellschaftlichen Arbeitsteilung halbwegs zu erfüllen, also in diesem Sinne tendenziell alle Absolventinnen und Absolventen zu integrieren, so ist dies heute nicht mehr der Fall. Das liegt mit an den gestiegenen Qualifikationsanforderungen, vor allem aber daran, dass die Systemgliederung eine „Restschule“ hat entstehen lassen, in der sich potenzielle Bildungsverlierer konzentrieren (bzw. in die sie abgeschoben werden) und die damit Menschen ins gesellschaftliche Leben schickt, die von künftiger Exklusion bedroht sind. Analog zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, die systembedingt exkludiert, sorgt also nun auch das Teilsystem Schule mit struktureller Notwendigkeit dafür, dass die Teilhabe einer beträchtlichen Gruppe von Menschen gefährdet ist.

Zynisch zugespitzt erweist sich die Schule selbst darin als gesellschaftliche Institution, dies ist aber nur die halbe Wahrheit, denn zugleich verliert eine Schule, die systembedingt nicht mehr in der Lage ist, die nachfolgende Generation vollständig zu integrieren, ihre gesellschaftliche Legitimation. Unter dieser Perspektive lässt sich der Inklusionsdiskurs als professionelle Reaktion auf den drohenden Legitimationsverlust verstehen, was auch den propagierten „Paradigmenwechsel“ von der Integrations- zur Inklusionspädagogik erklären könnte, denn hier geht es tatsächlich nicht mehr nur um den Stellenwert der Sonderpädagogik, sondern um das Schulsystem als Ganzes. Der normative Überschuss der Debatte signalisiert dabei allerdings gleichzeitig den Grad an funktionaler Hilflosigkeit gegenüber dem Systemproblem.

Dieser Schlussfolgerung zum Trotz sei betont, dass es hier nicht darum geht, die Legitimität des Anliegens in Frage zu stellen. Ebenso wenig soll pädagogischer Ohnmacht das Wort geredet werden: Man kann schulisch nicht genug und sicherlich mehr als bisher tun, um möglichst vielen Menschen ein ihrer individuellen Lage entsprechend möglichst hohes Maß an gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen, nur wäre dabei zweierlei zu thematisieren, was die Inklusionspädagogik anscheinend unterlässt: Zum einen, dass, wie bereits ausgeführt, selbst eine mit aller Konsequenz betriebene schulische Inklusion keine gesellschaftliche Integration garantieren kann, weil darüber immer weniger in der Schule entschieden wird. Zum anderen bleibt die emphatische Forderung nach umfassender Inklusion ambivalent und normativ halbherzig, wenn man die Frage ausblendet, in welche gesellschaftliche Totalität hier eigentlich inkludiert werden soll, woran also die künftigen Bürger teilhaben sollen. Bezogen auf diese Frage kann man die Inklusionsdebatte unterschiedlich interpretieren.

Die Debatte lässt sich zum einen als der Versuch deuten, zumindest in der Schule durch die Schaffung von Gemeinschaft und Berücksichtigung von Individualität kompensatorisch auch denjenigen das Gefühl der Teilhabe zu geben, die im späteren Leben nicht mehr damit rechnen können. Wenigstens

hier können die künftig sozial Depravierten mitmachen, sogar erhöhte Aufmerksamkeit bekommen und werden damit im Vorgriff auf die Zukunft pädagogisch für das entschädigt, was die Pädagogik ihnen bereits in der Schule zu attestieren hat, nämlich dass die gesellschaftliche Brauchbarkeit ihres Andersseins im Reich des „unternehmerischen Selbst“ begrenzt ist. Der normativ aufgeladene Inklusionsdiskurs kann dann auch zur Beruhigung des schlechten pädagogischen Gewissens über eben diesen Sachverhalt dienen.

Zum anderen ließe sich auf die bemerkenswerten Übereinstimmungen zwischen emphatischer Individualitätsorientierung und neoliberaler Gouvernementalität verweisen, die die Inklusion in einem durchaus gesellschaftskonformen Licht erscheinen lassen. Die Phrase, dass jeder anders sei, ist in einem trivialen Sinne richtig, soziologisch betrachtet aber insofern falsch, als damit die homogenisierende Kraft der ökonomisch bestimmten Kultur- und Identitätsindustrie unterschätzt wird. Es scheint sich hier um eine ins Grenzenlose gesteigerte Übernahme der frühen beckschen Individualisierungsthese aus der Mitte der achtziger Jahre zu handeln, die den Prozess der Individualisierung in erster Linie positiv deutete als eine Zunahme von persönlichen Handlungs- und Wertoptionen. Ein gutes Jahrzehnt später hat Beck diese Einschätzung differenziert, wenn nicht gar revidiert mit der Feststellung: „Niemand waren die Arbeitenden – unabhängig von ihren Fähigkeiten und Bildungsabschlüssen – verletzlicher als heute, wo sie individualisiert, ohne kollektive Gegenmacht und abhängiger denn je in flexiblen Netzen arbeiten, deren Sinn und Regeln für die meisten von ihnen unentzifferbar geworden sind“ (Beck 1999, S. 87).

Nicht zufällig markieren Becks divergierende Deutungen von Individualität jenen Zeitraum, in dem die gesellschaftlichen Folgen des sich entfaltenden Finanzkapitalismus‘ und der von Thatcher und Reagan durchgesetzten neoliberalen Doktrin erkennbar wurden, die Beck in seinem Zitat auf den Punkt bringt. Losgelöst von verschwundenen Orientierungsmustern und in der Zwickmühle zwischen einem Markt, der sich der Steuerbarkeit und Kalkulierbarkeit zu entziehen scheint, und einem geschrumpften Sozialstaat, der es zur Teilnahme an diesem Markt „aktiviert“, ist das Individuum als Unternehmer seines eigenen Lebens tatsächlich darauf angewiesen, sämtliche Talente auszuschöpfen, die die Inklusionspädagogik in ihm zu wecken verspricht. Und wie der Einzelne sich selbst die beste Ressource ist, so ist aufs Ganze gesehen auch die propagierte Vielfalt – bzw. zeitgemäßer: die Diversität – eine Ressource für den idealen Gesamtarbeiter neuen Typs.

Unter diesem Blickwinkel betrachtet erscheinen, um auf die letzte der eingangs gestellten Fragen zurückzukommen, Individualisierung und Standardisierung als zwei Seiten einer Medaille, als eine normativ überhöhte und eine technokratische Variante der pädagogischen Phantasie, ein ultimatives schulisches Konzept zur Lösung der Probleme gesellschaftlicher Integration liefern zu können, das sich dabei selbst als perfekt integriert erweist.

Ob die neoliberale Totschlag-Devise TINA („There is no Alternative“) zutrifft, ist noch nicht entschieden, eine gesellschaftliche Bedingungen ignorierende Inklusionspädagogik jedenfalls ist keine Alternative. Dies wäre sie

erst, wenn sie sich über die gesellschaftliche Gewalt der Norm, möge diese auch im Gewande der Individualisierung daher kommen, Rechenschaft ablegen und damit auch bedächte, welche Anpassungsleistung oder welches Nicht-Mitmachen-Können die Forderung nach pädagogischer Teilhabe aller an der (pädagogisch konstruierten) Gemeinschaft impliziert. Eine sich so verstehende Inklusionspädagogik könnte ihre Energie dann auf den Entwurf eines Gesellschaftsmodells verwenden, in der Anderssein ohne Angst nicht nur in der Schule möglich ist.

Literatur

- Adorno T. W. (1951): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt/M.
- Adorno, T. W. (1972): *Gesellschaft.* In: ders.: *Gesammelte Schriften.* Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Band 8. Frankfurt/M., S. 9-19 [1962]
- Antor, G. (1999): *Integrative Pädagogik – Überlegungen zu einer normativen Grundlegung.* In: M. Ortmann/N. Myschker (Hrsg.): *Integrative Schulpädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis.* Stuttgart/ Berlin/ Köln, S. 26-36.
- Beck, U. (1999): *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgerschaft.* Frankfurt/New York.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1996): *Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie.* In: dies. (Hrsg.): *Riskante Freiheiten.* Frankfurt/M., S. 10-39.
- Booth, T. (2010): *Eine [sic!] internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle?.* In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis.* Marburg, S. 53-73.
- Bourdieu, P. (Hrsg.) (1993): *La misère du monde.* Paris.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform.* Frankfurt/M.
- Bude, H. (2008): *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft.* München.
- Bürli, A. (2009): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur.* In: Bürli, A./Strasser, U./Stein, A.-D. (Hrsg.): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht.* Bad Heilbrunn S. 15-61.
- Canguilhem, G. (1977): *Das Normale und das Pathologische.* Frankfurt/ Berlin/ Wien. [Paris 1972].
- Dammer, K. – H. (2008): *Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung. Historisch-systematische Studie zu einem „blinden Fleck“ der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik.* Hamburg.
- Dederich, M. (2006): *Disability Studies und Integration.* In: Platte, A./Seitz, S./Terfloth, K. (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse.* Bad Heilbrunn, S. 23-34.
- Dreeben, R. (1980): *Was wir in der Schule lernen.* Frankfurt/M. [Reading 1968].
- Durkheim, E. (1992): *Über die soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften.* Frankfurt/M. [Paris 1893].
- Eberwein, H. (1996): *Zur Kritik des Behinderungsbegriffs und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule.* In: ders. (Hrsg.): *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen.* Weinheim, S. 9-37.
- Ehrenberg, Alain (2004): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart.* Frankfurt/M. [Paris 1998].

- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore.
- Feuser, G. (2002): Integration – eine *conditio sine qua non* im Sinne kultureller Notwendigkeit und ethischer Verpflichtung. In: Greving, H./Gröschke, D. (Hrsg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 221-236.
- Frühauf, T. (2008): Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 11-32.
- Gröschke, D. (2002): Normalität, Normalisierung, Normalismus – Ideologiekritische Aspekte des Projekts der Normalisierung und sozialen Integration. In: Greving, H./Gröschke, D. (Hrsg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 175-202.
- Heitmeyer, W. (1992): Auf dem Weg in eine desintegrierte Gesellschaft. Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band I. Frankfurt/M., S. 9-26.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354-361.
- Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.) (2010): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg.
- Hinz, A. (2010): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 33-52.
- Jantzen, W. (1997): Behindertenpädagogik. In: Bernhardt, A./Rothermel, A. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Mit einem Vorwort von Paulo Freire. Weinheim, S. 280-290.
- Klinger, N./König, J. (2006): Einfach abgehängt. Ein wahrer Bericht über die neue Armut in Deutschland. Berlin.
- Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt/New York.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24-58.
- Luhmann, N. (1995): Jenseits von Barbarei. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Frankfurt/M., S. 138-50.
- Malikowski, R./Podlesch, W. (1997): Zur Sozialentwicklung behinderter und nicht behinderter Kinder in der Grundschule. In: Hans Eberwein (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel, 4. Auflage, S. 321-331.
- Peters, B. (1993): Die Integration moderner Gesellschaften. Frankfurt/M.
- Platte, A. (2005): Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. Münster.
- Preuss-Lausitz, U. (2006): Die Bildungsperspektive der integrativen Schule für alle. In: Platte, A./Seitz, S./Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 90-96.
- Preuss-Lausitz, U. (1997): Integrationsforschung: Ergebnisse und „weiße Flecken“. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel. 4. Auflage, S. 299-306.
- Rousseau, J.- J. (1971): Emil oder über die Erziehung. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich [1762].
- Schöler, J. (2009): Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim/Basel.

- Stein, A. – D. (2010): Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 74-90.
- Stähling, R. (2006): „Du gehörst zu uns“. Inklusive Grundschule (Basiswissen Grundschule, Band 20). Baltmannsweiler.
- Stichweh, R. (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, R./Windorf, P. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden, S. 29-42.
- Tönnies, F. (1972): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. 3. Auflage. Darmstadt [1887].
- Wocken, H (1997): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel 1997. 4. Auflage, S. 315-320.