

Bernhard, Armin

Inklusion - Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken

Kluge, Sven [Hrsg.]; Liesner, Andrea [Hrsg.]; Weiß, Edgar [Hrsg.]: Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main : Lang 2015, S. 109-119. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2015)



Quellenangabe/ Reference:

Bernhard, Armin: Inklusion - Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken - In: Kluge, Sven [Hrsg.]; Liesner, Andrea [Hrsg.]; Weiß, Edgar [Hrsg.]: Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main : Lang 2015, S. 109-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128226 - DOI: 10.25656/01:12822

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128226>

<https://doi.org/10.25656/01:12822>

in Kooperation mit / in cooperation with:



PETER LANG

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

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

JAHRBUCH^{für} **PÄDAGOGIK** **2015**

Inklusion als Ideologie



PETER LANG
EDITION

Inklusionspädagogik hat gegenwärtig Hochkonjunktur. Dabei reagieren die vorherrschenden Konzepte einer inklusiven Pädagogik auf die Herausforderungen der „Neuen Sozialen Frage“ oft nach einem bestimmten Muster: Sie wollen der exkludierenden Gesellschaft mit pädagogischen Mitteln begegnen, die die Situation der Benachteiligten verbessern sollen, die strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen aber unangetastet lassen; sie wenden sich in idealistisch-appellativer Weise gegen exkludierende Praktiken einer vom Nutzenkalkül dominierten Gesellschaft, arbeiten dieser aber insofern zu, als sie die Möglichkeit einer Problemlösung im Rahmen der gegebenen Verhältnisse suggerieren. Vor diesem Hintergrund geht es dem Jahrbuch um einen ideologiekritischen Vorstoß, der gerade die viel umworbenen Inklusionsvorstellungen mit den faktischen sozialen Gegebenheiten konfrontiert und nach den mit der aktuellen Inklusionsrhetorik verbundenen Interessen fragt.

Sven Kluge, Dr. phil., ist als Förderlehrkraft im Bereich der Flüchtlingsarbeit sowie als Lehrbeauftragter an der Universität Duisburg-Essen tätig.

Andrea Liesner, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Arbeitsschwerpunkt „Bildungsprozesse im Kontext ökonomischer Transformationen“ an der Universität Hamburg.

Edgar Weiß, PD Dr. phil., vertritt die Professur für Allgemeine Pädagogik am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen.

Jahrbuch für Pädagogik 2015
Inklusion als Ideologie

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 2015

Inklusion als Ideologie

Redaktion:
Sven Kluge – Andrea Liesner – Edgar Weiß



PETER LANG
EDITION

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK

Begründet von:

Kurt Beutler, Ulla Bracht, Hans-Jochen Gamm,
Klaus Himmelstein, Wolfgang Keim, Gernot Koneffke,
Karl-Christoph Lingelbach, Gerd Radde,
Ulrich Wiegmann, Hasko Zimmer

HerausgeberInnen:

Martin Dust, Hannover
Sven Kluge, Münster
Andrea Liesner, Hamburg
Ingrid Lohmann, Hamburg
David Salomon, Hildesheim
Jürgen-Matthias Springer, Essen
Gerd Steffens, Kassel
Edgar Weiß, Siegen



PETER LANG
EDITION

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.

ISSN 0941-1461
ISBN 978-3-631-67059-0 (Print)
E-ISBN 978-3-653-06326-4 (E-Book)
DOI 10.3726/978-3-653-06326-4

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2015
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.
Peter Lang – Frankfurt am Main • Bern • Bruxelles •
New York • Oxford • Warszawa • Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken¹

*Zusammenfassung*²: Der Beitrag zeigt, dass die gegenwärtige Aufwertung „inklusionspädagogischer“ Konzepte, deren Überlegenheit gegenüber der „Integrationspädagogik“ überaus fragwürdig bleibt, keineswegs einlöst, was sie verspricht. Indem Inklusionspädagogik Differenz zur Tugend erklärt und suggeriert, durch deren Akzeptanz und pädagogische Förderung lasse sich letztlich eine exklusionsfreie Gesellschaft bewirken, werde sie schlicht ideologisch: Sie ignoriere die bestehenden Herrschaftsverhältnisse und verkenne, dass Schule im Rahmen des bestehenden Systems die Aufgabe hat, „Humankapital“ zu generieren und Selektion zu betreiben. Damit aber diene Inklusionspädagogik eher dem status quo als dessen Überwindung.

Abstract: The paper shows that the current appreciation of „inclusion educational“ concepts whose superiority over the „integrative education“ remains exceedingly questionable, not redeems what it promises. While inclusion pedagogy explains difference to virtue and suggests that their acceptance and educational support ultimately would cause a society without exclusion, inclusion pedagogy would become simply ideologically: it ignores the existing power relationships and the fact that school under the existing system has the task of generation of „human capital“ and to operate selection. But with this inclusion pedagogy serves the status quo rather than its overcoming.

Keywords: Inklusion, Integration, Heterogenität, Differenz, Selektion, Ideologie

In verschiedenen Religionen waren Inkluden Frauen oder Männer, die sich zum Zwecke der Askese, des Gebetes, der Annäherung an Gott einmauern oder einschließen ließen. In der relativen Abgeschiedenheit einer kärglich ausgestatteten Zelle vertieften die Inkluden in Enthaltsamkeit ihre religiöse Lebensführung. Die räumliche Abschottung unterstützte die innere Disziplinierung, die für diese asketische Gottesnäherung erforderlich war. Gegenüber dieser Form der Inklusion nimmt sich die gegenwärtige Fassung des Begriffs in Pädagogik und Soziologie geradezu als menschenfreundliches Element aus. Die inclusio – Einschließung, Einmauerung – wird von ihrer Semantik ins Gegenteil verkehrt, insofern der Begriff der Inklusion auf das Bestreben abhebt, Mauern einzureißen und damit ausgeschlossene

gesellschaftliche Gruppen an den gesellschaftlichen Lebensverhältnissen partizipieren zu lassen, zumindest ihrem offiziellen Anspruch nach. Die Inklusion ist die pädagogische Antwort auf das soziale Phänomen der Exklusion: des aufgrund bestimmter Selektionskriterien vorgenommenen Ausschlusses bestimmter Personengruppen aus allgemeinen gesellschaftlichen Lebensbereichen. Das Label „inklusiv“ ist seit einigen Jahren aus den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen nicht mehr wegzudenken, ein wunderschönes, inflationär gebrauchtes „Zauberwort“ (Menasse 2009, S. 56), das in Zirkulation gebracht und von der erziehungswissenschaftlichen Publizistik begierig aufgegriffen wurde. Die Sprache der political correctness mit ihren spezifischen Denktabus sorgt dafür, dass Inklusion ein Hehlwort bleibt, das nicht aufklärt, sondern verschleiert, das nicht erhellt, sondern vernebelt.³

I

Die Erziehungswissenschaft ist eine Disziplin, die in besonderer Weise anfällig für die Aufnahme von Wörtern zu sein scheint, mit deren Hilfe sie sich selbst ihre up-to-dateness attestiert. In schwindelerregendem Tempo werden Begriffe und Konzepte assimiliert, ohne dass deren Herkunft, Entstehungskontext und vor allem Verwendungszusammenhang noch eigens reflektiert würde. In einer wissenschaftlichen Disziplin, die ihre Grundbegriffe nicht mehr für ihr Selbstverständnis nutzt und sich von den emanzipatorischen Zielperspektiven pädagogischen Handelns – Mündigkeit, Solidarität, Autonomie – klammheimlich distanziert, trifft die feindliche Übernahme des erziehungswissenschaftlichen Begriffsinstrumentariums durch importierte, aus außerpädagogischen Diskursen stammenden Wörtern kaum noch auf Gegenwehr. Diversität, Heterogenität, Selbststeuerung, Selbstregulation, kooperatives Lernen, aber auch Inklusion kennzeichnen Wörter, die die Erziehungswissenschaft als „Kulturwaren“ (Adorno 1977, S. 338) aufnimmt und als Kulturwaren weiterverbreitet, ein Vorgang, durch den sie sich der eigenen disziplinären Identität entledigt. Indem die Herkunft neuer Wörter in diesem Vorgang der Assimilation verschleiert wird, gelangen Herrschaftsinteressen unerkannt in die Debatten der Disziplin und können sich damit erziehungswissenschaftliche Legitimation erschleichen. Diese zu Kulturwaren herabgewürdigten Wörter sind Teil der Hegemonie herrschender Gruppen, mit deren Hilfe ökonomische Interessen durchgesetzt werden. Bei den Prinzipien des kooperativen und des lebenslangen Lernens ist dieser Zusammenhang mit Herrschaftsinteressen offensichtlich, bedienen sie doch die Herstellung der vom Arbeitgeberlager immer wieder propagierten Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen, mit denen Menschen ihr Arbeitsvermögen selbst vermarkten können. Gleichwohl böten diese Wörter, die zunächst einmal nicht mehr sind als Worthülsen, bei entsprechender

ideologiekritischer Überprüfung die Möglichkeit, entgegen ihren Verwertungsintentionen genutzt zu werden – in einer emanzipatorischen Perspektive, in deren Rahmen sie das deklamatorische Pathos der Glorifizierung suspekter Kulturwaren hinter sich lassen. Inklusion ist ein Wort, das noch keinesfalls emanzipativ gewendet ist, als Zauberwort verbleibt es im herrschaftlichen Koordinatensystem.

Die erziehungswissenschaftliche Inklusionsdebatte setzt mit ihrer Kritik am Versagen des so genannten integrationspädagogischen Ansatzes an. Integrationspädagogik hat demzufolge das Problem gesellschaftlicher Exklusion nicht etwa nur unzulänglich bearbeitet, sondern systematisch durch Praktiken der Diskriminierung (etwa durch den Versuch der Anpassung von Kindern aus anderen Kulturen an die „deutsche Leitkultur“ oder durch die Defizitorientierung der Pädagogik im Hinblick auf die „Behandlung“ behinderter Kinder) und der Selektion noch verschärft. Dabei wird von einem einseitig ausgelegten Begriff von Integration ausgegangen, der vor allem deren negative Auswirkungen hervorkehrt. Entgegen der vorherrschenden Verwendung des Begriffs Integration, der mit Maßnahmen der Einfügung des Individuums in ein vorgegebenes übergeordnetes Ganzes assoziiert wird, schließt er die positiven Momente der Wiederherstellung, der Wiederaufnahme, der Ergänzung ein. Im Lateinischen wie im Italienischen meint das Wort „integrare“ soviel wie wiederherstellen, ergänzen, erneuern: Wortbedeutungen, an deren Dialektik eine Kritik der Integrationspädagogik anknüpfen müsste. Etymologisch ist die Assoziation von Integration mit Anpassung oder Eingliederungsmaßnahmen jedenfalls nicht zu halten. Unabhängig von diesen Begriffsklärungen fokussieren die Befürworterinnen und Befürworter einer inklusiven Pädagogik und Bildung mit Recht auf die Schwäche und Problematik einer Integrationspädagogik, die eben genau das Gegenteil von Integration, von Wiederherstellung oder Erneuerung, gar Heilung bewirkt, nämlich Exklusion, Ausgliederung und Desintegration.

Der Vorzug des Begriffs der Inklusion⁴ vor dem der Integration wird auf unterschiedliche Aspekte des mit ihm gemeinten Sachverhalts zurückgeführt. So gehe der Integrationsbegriff zu stark von einer Differenzerfahrung aus und baue auf dieser die Maßnahmen der schulischen Integration auf. Während das Prinzip der Integration auf einer Klassifizierung von Unterschieden in bestimmte Lerngruppen beruhe, basiere das Prinzip der Inklusion auf der Anerkennung aller Kinder als gleichberechtigten Wesen, die neben Gemeinsamem auch unterschiedliche individuelle Bedürfnisse in den Bildungsprozess einbrächten, deren Realisierung Schule zu garantieren habe. Orientiere das Integrationsprinzip auf Reintegration, so das Inklusionsprinzip auf apriorische Partizipation, die jede Form von institutioneller Separierung überflüssig mache. Darüber hinaus ermögliche der Inklusionsbegriff eine „methodologische Gesamtbetrachtung“ auf alle Kinder mit ihren gemeinsamen und besonderen Bedürfnissen und in der Folge die „systematische Berücksichtigung von institutionellen und organisationellen Rahmenbedingungen

sowie Kontexten“ (Diehm 2011, S. 43). Stärker als im Rahmen einer vom Prinzip der Integration bestimmten Schulentwicklung und Schulpädagogik gehe es unter der Maxime der Inklusion um das intensive Austarieren spezifischer kindlicher Entwicklungsbedürfnisse und der kontextualen Rahmenbedingungen.

Ein ungeteilter Inklusionsbegriff ist in der Debatte um Inklusion bislang allerdings nicht erkennbar. Aufweisbar ist dieser Sachverhalt an der unterschiedlichen Bestimmung der zu inkludierenden Gruppen. Die Kriterien für eine gesellschaftlich umfassende Inklusion scheinen beliebig. Dabei legt der Begriff, der auf eine Schule für alle orientiert, doch nahe, sich auf alle von gesellschaftlicher Ungleichheit negativ betroffenen Sozial- und Personengruppen zu beziehen. Die meisten Debatten zum Thema Inklusion beziehen sich u. a. auf die 1994 von der UNESCO veranstaltete „World Conference on Special Needs Education“, die Deklaration von Madrid 2002 zur Verwirklichung einer ungehinderten Partizipation behinderter Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen und auf die von der UNO 2006 verabschiedete Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die im März 2009 in der BRD in Kraft trat. In diesen Diskursen steht die Gruppe der aufgrund einer Behinderungsform aus dem allgemeinbildenden Schulwesen Ausgeschlossenen im Zentrum. In einem weiteren Diskursstrang stehen migrationsbedingte Bildungsbenachteiligungen im Vordergrund, die durch ein inklusives Bildungswesen und eine inklusive Pädagogik aufgehoben werden sollen. Auffällig ist in den Debatten um Inklusion, dass die sozialstrukturell bedingte soziale Ungleichheit und die in ihr begründeten Mechanismen klassen- und schichten-spezifischer Sozialisation lediglich eine randständige Rolle spielen. Ein konsequentes Inklusionsprinzip beinhaltet jedoch notwendigerweise den Einschluss von Kindern sozial unterprivilegierter Gesellschaftsgruppen, sozialgruppen-übergreifende Koedukation in einem Bildungswesen, das nicht vom Prinzip der Selektion bestimmt wird. Radikale Inklusion in diesem umfassenden Verständnis müsste sich allerdings in Konfrontation mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen begeben, die zum Zwecke ihrer Aufrechterhaltung und Reproduktion auf eine das bestehende Klassen- und Schichtengefüge erhaltende Selektionsfunktion in der Bildung grundlegend angewiesen ist. Weil der Disziplin Erziehungswissenschaft diese Konfrontation jedoch wesensfremd ist, weicht sie auf ideologisches Wortgeklänge aus, das zumindest das Unbehagen an den Verhältnissen lindert.

II

Die Diskurse um die Begriffe Heterogenität und Diversität müssen stets mitgedacht werden, wenn es um die Begründung der so genannten inklusiven Schule bzw. inklusiven Pädagogik geht. Diese Diskurse stellen die Verschiedenheit,

Ungleichartigkeit und Vielfalt in den Vordergrund, die die Individuen aufgrund unterschiedlicher kultureller Kontexte, differierender Entwicklungsgrundlagen und individualspezifischer Besonderheiten ihrer Persönlichkeit in Bildungs- und Erziehungsgänge mitbringen. Oftmals werden heterogene Lernvoraussetzungen auch mit dem Wandel kindlicher Sozialisationsbedingungen erklärt, der im Sinne der so genannten Individualisierung und Pluralisierung von Lebensverhältnissen ungleiche Bedingungen der Entwicklung und Sozialisation herstelle. Kurzum: Die *Differenz* erfährt eine pädagogische Aufwertung, schlimmer noch: Sie wird zum non plus ultra pädagogischer Bemühungen deklariert. Die in den Begriffen Heterogenität und Diversität ausgedrückten Phänomene werden allerdings in der Regel kulturalistisch bzw. individualistisch gefasst und damit aus dem gesellschaftlichen Totalitätszusammenhang und dem konkreten sozialen Bedingungsrahmen herausgelöst. Die „methodologische Heterogenitätsorientierung“ inklusiver Pädagogik (Diehm 2011, S. 45) kommt ohne eine Theorie und Analyse gesellschaftlicher Organisationsformen von Arbeits- und Lebensverhältnissen aus, die doch die Voraussetzungen disparater Lebensverhältnisse und Lebenschancen überhaupt erst schaffen. Zugleich sind in ihnen genau diejenigen Mechanismen angelegt, die Etikettierung, Stigmatisierung und letztlich soziale Ausgrenzung hervorbringen und aufrechterhalten. Indem die Inklusionsdebatte die gesellschaftliche Grundlage heterogener Lernvoraussetzungen und der mit ihnen verbundenen Probleme ignoriert, ja Heterogenität zur Tugend verklärt, die notwendig das pädagogische Prinzip der Individualisierung nach sich ziehe, suggeriert sie, die Bearbeitung des Problems sei ausschließlich auf pädagogischem Wege möglich.

Der arglose pädagogische Blick präsentiert Inklusion denn auch als eine durchweg positive, gleichwohl abstrakte Gegenkategorie zum Begriff der Integration. Inclusive education ist demzufolge Resultat einer veränderten Wahrnehmung des Menschen, die ihn in seiner Ganzheitlichkeit ernst nimmt und ihn nicht auf eine bestimmte gesellschaftliche Funktion reduziert (Bintinger/Eichelberger/Wilhelm 2005, S. 22). Das inklusive Prinzip in der Bildung ist insofern Antizipation einer menschenwürdigen Gesellschaft, als es die soziale Anerkennung aller Menschen als vollwertige Wesen impliziert. Während das Integrationskonzept auf Defiziten bestimmter Personengruppen aufbaut, die in Bildungsinstitutionen nach Möglichkeit zu kompensieren sind, beruht das Inklusionskonzept auf der Respektierung menschlicher Diversität, der Gleichwertigkeit des Verschiedenen: Maximen, die Aussonderung und Exklusion von vornherein nicht zulassen.⁵ Dieser Ausgangspunkt markiert die Differenz zur Integrationspädagogik. Eingliederung erübrigt sich, wo Menschen nicht ausgeschlossen werden – so die lapidare Feststellung der Inklusionspädagogik (Eckert/Waldschmidt 2010, S. 8). Inclusive education beruht nicht auf willkürlichen Klassifizierungsversuchen von Menschentypen (normal – defizitär; behindert – nicht-behindert; vollwertig – minderwertig), sondern räumt

jedem Menschen eine unveräußerliche und unhintergehbare Individualität ein, die Ausgangspunkt von Bildung sein muss. Weil Individualität nicht nur Ausgangspunkt, ihre Verwirklichung vielmehr auch die Zielperspektive von Bildung ist, kann Homogenität der Lerngruppen nicht mehr das Gestaltungsprinzip von Lernwelten sein. Die heterogenen Lernvoraussetzungen müssen institutionelles Bildungsprinzip werden, um die ihnen immanenten Provokationen für Bildung (die Unterschiede in den Kompetenzen, Fähigkeiten, Eigenschaften etc.) zu nutzen (Bintinger/Eichelberger/Wilhelm 2005, S. 31).

Begriffe sind theoretische Prothesen, mit deren Hilfe Wirklichkeiten und Möglichkeiten begriffen werden sollen. Sie sind Hilfsmittel des menschlichen Geistes, der – im Unterschied zum Alltagsverstand – aus distanzierter Perspektive die gesellschaftliche Wirklichkeit unter die Lupe nimmt. Begriffe sind jedoch insofern keine bloßen Abbilder von Wirklichkeit, weil sie zum einen die in der gesellschaftlichen Wirklichkeit enthaltenen Möglichkeiten elaborieren können und damit nicht nur affirmativ auf deren Status quo gerichtet sein müssen. Zum anderen wird Wirklichkeit teilweise auch durch Begriffe generiert bzw. verändert, wenn diese in das Handeln der sozialen Akteurinnen und Akteure Eingang finden. Der Begriff der Inklusion ist kein analytischer, sondern ein idealistischer Begriff, da er sich emphatisch auf einen noch nicht verwirklichten gesellschaftlichen Sollzustand bezieht. Der inflationäre Gebrauch des Begriffs steht in umgekehrt proportionalem Verhältnis zu seiner systematischen Fundamentierung. Dieser Umstand macht Inklusion zu einer ideologieverdächtigen Vokabel. Je ungeklärter eine Kategorie bleibt, umso anfälliger wird sie für ideologische Besetzungen, wird sie zum Einfallstor für kulturelle Hegemonie. Das Inklusionsprinzip widerspricht nicht grundsätzlich neoliberalen Gesellschaftsstrategien, ist vielmehr durchaus mit ihnen vereinbar (vgl. Schäper 2006, S. 310 ff.). Dass der Bertelsmann-Konzern Inklusion zu seinem Anliegen gemacht hat und als vehementer Vertreter dieses Prinzips in Erscheinung tritt, sollte der Erziehungswissenschaft zum Grübeln Anlass geben. Je ungeklärter eine Kategorie bleibt, umso stärker läuft sie, vor allem dann, wenn in ihr utopisches Potential enthalten ist, was bei der Kategorie der Inklusion zweifelsohne der Fall ist, Gefahr, für eine umfassende Verbrämung strukturell unzulänglicher sozialer Verhältnisse missbraucht zu werden. Das Zauberwort wird zum Ersatz für das politische Handeln, durch das es gesellschaftliche Wirklichkeit werden soll. Wie das Wort „Chancengleichheit“ pure Ideologie bleibt, wenn die Ursachen gesellschaftlicher Disparitäten ungenannt bleiben, so gerät die Vokabel der „Inklusion“ zur Rechtfertigung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsinteressen, soweit die Gründe gesellschaftlicher Desintegrations- und Exklusionsmechanismen nicht thematisiert werden. Zugleich wird mit dem Wort eine Beschäftigungstherapie für die erziehungswissenschaftliche Branche inszeniert, mit deren Hilfe hegemoniale

Gesellschaftsgruppen Publikationsbedürfnisse von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern in ihrem Sinne lenken können.

III

Trotz der Vision einer gemeinsamen Schule für alle baut die Inklusionspädagogik auf dem Prinzip der Differenz auf, das gegenüber dem des Verbindenden aufgewertet wird – eine merkwürdige, konzeptionelle Übereinstimmung mit der Integrationspädagogik. Ausgangspunkt bleiben die Unterschiedlichkeiten in den Bedürfnissen, Fähigkeiten, Kompetenzen, Stärken und Schwächen sowie die Differenzen, die sich infolge jeweils spezifischer sozialer Herkunftsmilieus, individueller leiblich-seelisch-geistiger Besonderheiten und ethnisch-kultureller Kontexte einstellen. Einerseits ist in der inklusionspädagogischen Debatte die Rede von den besonderen Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes, andererseits soll das Etikett der „Andersartigkeit“ nicht mehr verwendet werden, weil damit Kinder diskriminiert werden, die nicht den Kriterien der so genannten Normalschule entsprechen. Mit einer Aufwertung des Besonderen wird die allgemeine Begründung der Besonderung zurückgewiesen, die Paradoxie einer allgemeinen Besonderung für die Gestaltung des Schulwesens jedoch empfohlen.

Die bereits angedeutete gesellschaftstheoretische Unbedarftheit der pädagogischen Inklusionsdebatte ist ihr problematischster Punkt. Das Prinzip der Inklusion wird zum Maßstab für Schulentwicklung in einer Gesellschaft erklärt, deren makrogesellschaftliche Funktionen dem menschenfreundlichen Unterfangen der Zusammenführung aller Kinder zum Zwecke ihrer gemeinsamen Bildung diametral entgegengesetzt sind. Jeder Versuch, diese Funktionen, denen auch das gesamte Bildungswesen unterliegt, durch eine auf Inklusion gerichtete Schulentwicklung umgehen oder unterlaufen zu wollen, ist daher zum Scheitern verurteilt. Wer die unter neoliberalen Verhältnissen noch verschärften Konkurrenz- und Wettbewerbsprinzipien nicht thematisiert, die einer kapitalistischen Wirtschaftsstruktur immanent sind, kann kaum zu einer realitätsgerechten Analyse derjenigen Bedingungen gelangen, die die an den jeweiligen Besonderheiten von Kindern festgemachten negativen Etikettierungen und Separierungsmaßnahmen hervorbringen. Die in der Schule institutionalisierten Lernprozesse dienen der Qualifizierung ökonomisch verwertbaren Arbeitsvermögens, in der neoliberalen Sprache: der Umwandlung von Humanressourcen in Humankapital. Das dahinter liegende Gesetz aber ist das der Selektion, das nicht nur die Integrationspädagogik, sondern auch die Inklusionspädagogik seinen Mechanismen unterwirft. Der Zweck des Bildungswesens liegt in der Selektion von Humanressourcen, die den gesellschaftlichen Produktionserfordernissen entsprechen. Schule soll auslesen und nicht zusammenführen,

sie soll Rivalität und nicht Solidarität erzeugen, sie soll Standards einlösen und nicht Individualitäten entwickeln. Die gegen die Integrationspädagogik gerichteten Vorwürfe könnten sich bald gegen die Konzepte der Inklusionspädagogik richten, weil es in den gesellschaftlichen Verhältnissen wurzelnde Leitprinzipien sind, die Exklusion und Ausgrenzung hervorbringen. Unter den Bedingungen einer von sozialer Ungleichheit, von Konkurrenzkämpfen und Verrohungstendenzen durchherrschten Gesellschaft könnten sich die Träume der Inklusionspädagogik schnell in ihr Gegenteil verkehren.

Auch die Zielperspektiven einer inklusiven Pädagogik und eines inklusiven Bildungssystems scheinen in erschreckender Weise ungeklärt. Geht es bei den Inklusionsstrategien um den Versuch, die Austeritätspolitik im Bildungsbereich unter einem humanen Deckmantel fortzuführen, und das heißt etwa bei Kindern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ in ein Schulsystem zu inkludieren, in dem aus strukturellen Gründen Beschulung und Unterricht oft nur noch auf Mindestniveau möglich ist? Es ist nämlich kaum zu erwarten, dass die kaputt gesparten öffentlichen Schulen des allgemeinbildenden Schulwesens die Leistungen von Sonderschulen mit dem eigens für sie ausgebildeten Fachpersonal von heute auf morgen ersetzen könnten. Gewaltphänomene verschiedenster Art, Vandalismus, massive Disziplinprobleme im Unterricht, Burn-out-Syndrome bei Lehrerinnen und Lehrern zeigen die von der politischen Klasse durch ihre Unterstützung neoliberaler Gesellschaftsstrategien mit verursachte strukturelle Überforderung der öffentlichen Schulen ebenso an wie die Expansion der Privatschulen, die dem katastrophalen Zustand des öffentlichen Bildungswesens geschuldet ist. Die von der Bertelsmann-Stiftung in Auftrag gegebene Studie zu den Kosten der Förderbeschulung ist denn auch vom Prinzip der wirtschaftlichen Effizienz, weniger von pädagogischen Begründungen geleitet. Seit dem vorläufigen Siegeszug neoliberaler Grundsätze in der Gesellschaftspolitik liegt deren Maßstab in der extremen Minimierung der öffentlichen Kosten zugunsten der privaten Profitmaximierung von Banken und Großkonzernen. Oder stehen gar arbeitsmarktpolitische Überlegungen im Vordergrund der medial hochgeputzten Inklusionsdebatte; Überlegungen, die auf die Freilegung nicht ausgeschöpfter Begabungsreserven setzen? In der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskussion werden diese ökonomischen bzw. bildungsökonomischen Motive kaum thematisiert. Als Prinzip der Inklusion wird hier die gleichberechtigte Partizipation an den gesellschaftlichen Lebensverhältnissen und damit die Gleichberechtigung im Hinblick auf die Wahrnehmung von Lebenschancen angegeben. Aber Partizipation bleibt ein abstrakter politischer Traum, soweit er nicht inhaltlich gefüllt und von pädagogisch zu fördernden Subjekteigenschaften getragen wird. Welche Partizipation ist gemeint? Die Befähigung zur selbstzerstörerischen Selbstbehauptung in schulischen Rivalitätskämpfen oder die Ermächtigung zu einer solidarischen Mündigkeit gegen

die gesellschaftlich organisierte Vereinzelung? Die Frage einer ethisch-pädagogischen Begründung des Prinzips der Inklusion ist noch nicht ansatzweise gestellt. Dabei hängt von der Antwort auf diese Frage nicht nur die theoretische Legitimation einer auf Inklusion systematisch bezogenen Pädagogik ab, sondern auch ihr praktisches „Schicksal“: Ob Inklusion sich nämlich als Steuerungselement einer zentrifugalen Gesellschaft missbrauchen lässt, oder ob sie Subjektwerdungsprozesse für alle organisieren kann, die einen realen Zuwachs an Mündigkeit und Solidarität bewirken können.

Völlig unzureichend bedacht ist in der Inklusionsdebatte das Grundproblem der Etikettierung und Stigmatisierung in einem inklusiven Bildungssystem, das doch in einer zentrifugalen Gesellschaft (vgl. Bernhard 2011, S. 74 ff.) eingeschlossen ist. Inklusive Pädagogik gibt keine Auskunft über die Risiken, die insbesondere für Kinder mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ durch ihre Inklusion in eine Schule drohen, die formal-ideologisch dem Gleichheitsprinzip folgt, es in der Praxis jedoch permanent verletzt. Die Gefahr, dass die Mitglieder ausgeschlossener Gesellschaftsgruppen durch Inklusionsmaßnahmen einer potenzierten Stigmatisierung ausgesetzt werden könnten, ist nicht von der Hand zu weisen. Denn die gesellschaftlichen Selektions- und Exklusionsmechanismen wirken auch in einer Schulform weiter, die formal-emphatisch auf die Gleichbehandlung aller gesellschaftlichen Gruppen gerichtet ist. Unabhängig von diesem Grundproblem stellt sich die Frage, auf welche Weise eine nach dem Prinzip der Individualisierung organisierte Inklusion, die die besonderen Bedürfnisse der betroffenen Gruppen von Kindern ernst nimmt, angesichts der gegenwärtigen Standardisierungs- und Testierungsverfahren durchgesetzt werden kann, noch dazu in einem Bildungswesen, das durch strukturell bedingte Unterfinanzierung an den Rand des Kollapses gebracht wurde. Solange das Leitprinzip der ökonomisch motivierten Aussortierung von Menschen als Teil kultureller Hegemonie nicht nachhaltig gebrochen wird, könnte eine naive Inklusionsstrategie das Leiden der betroffenen Gruppen eher noch verschärfen – entgegen den wohl meinenden Bemühungen, Gleichberechtigung für alle in der Bildung herzustellen. Vernachlässigt die Schulkultur in ihrer kognitivistischen Ausrichtung die sozioemotionalen Bedingungen heterogener Lerngruppen, werden neue Aussonderungsmechanismen installiert (vgl. Rauh 2012). Das gesellschaftstheoretische Defizit der Inklusionspädagogik zeigt sich in dieser pädagogischen Unbedarftheit besonders krass. Der Verzicht auf die Einbindung der Diskussion um Inklusion in ein gesellschaftstheoretisches Instrumentarium, das auf gesellschaftsanalytischen Begriffen von Gesellschaft, Sozialstruktur, Herrschaft und Hegemonie aufruht, signalisiert den fehlenden Willen der Disziplin Erziehungswissenschaft, pädagogische und bildungspolitische Probleme von einer grundsätzlichen, an ihre Wurzeln gehenden Argumentationsweise her zu erschließen.

Inklusionspädagogik bleibt affirmative Pädagogik, die die Rechte aller Kinder auf eine gemeinsame Bildung und Schule nicht nachdrücklich umsetzen kann, soweit sie auf die Analyse einer nach neoliberalen Leitprinzipien organisierten, zentrifugal wirkenden Gesellschaft verzichtet. Im Gegenteil, Inklusionspädagogik verleiht dieser Gesellschaft zusätzliche Legitimation, indem sie die Umsetzbarkeit inkludierender Maßnahmen im Rahmen einer auf Exklusion angewiesenen und auf ihr basierenden Sozialformation suggeriert. Tabuisiert wird zugleich die zum Prinzip der Inklusion im Widerspruch stehende Tatsache, dass sich die Gesellschaft mit dem Instrument der Präimplantationsdiagnostik vorbehält, Leben zu selektieren und als wertlos eingestuftes Leben zu exkludieren. Ein gesellschaftstheoretisch unaufgeklärtes pädagogisches Inklusionskonzept wird das Schicksal all jener reform- und alternativpädagogischen Ansätze teilen, die die pädagogische Reformfähigkeit von Gesellschaft unterstellten und von dieser ideologisch vereinnahmt und einverleibt wurden. Inklusionspädagogik wird ihrerseits inkludiert und inkorporiert werden in einen blinden Prozess der „Modernisierung“ von Gesellschaft. Auch die für alle gemeinsame Schule kann nur eine fragwürdige Gerechtigkeit bieten, wenn die auf Ungleichheit und Selektion angelegten gesellschaftlichen Reproduktionsprozesse unangetastet weiterwirken und damit Inklusion strukturell sabotieren.

In ihrem utopischen Gehalt schwebt der Inklusionspädagogik nichts anderes vor als das, was Adorno eine „emanzipierte Gesellschaft“ genannt hat, eine Gesellschaft, die sich durch „die Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen“ auszeichnet (Adorno 1951, S. 134). Allein es fehlt der gesellschaftliche Übergangsschritt zur Realisierung dieser realisierbaren Utopie. Inklusive Pädagogik überspringt idealistisch den Abgrund zwischen gesellschaftlicher Verfasstheit und realutopischem Gegenmodell, sie bleibt appellativ. Eine Gesellschaft, in der das allen Menschen Gemeinsame realisiert werden kann, ohne dass individuelle Ausprägungen und Eigenheiten aufgegeben werden müssen, die in der bestehenden Gesellschaft überhaupt nicht miteinander in einen kreativen Austausch treten können, erfordert jedoch eine völlige Umstrukturierung der gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Basisprinzipien.⁶ Sie können nicht allein durch pädagogische Eingriffe überwunden werden. Ein gesellschaftlicher Zustand, in dem jede(r) „ohne Angst verschieden sein kann“ (ebd., S. 131) ist nur jenseits einer standardisierenden Tauschgesellschaft denkbar, in der der Mensch nicht mehr als Humanressource für wirtschaftliche Verwertungsinteressen begriffen wird. Gerade weil die Debatte um Inklusion die Realisierung dieses Prinzips in einer Gesellschafts- und Herrschaftsordnung suggeriert, deren Maximen ihr diametral entgegenstehen, riskiert sie, von deren kultureller Hegemonie absorbiert zu werden und damit einem auf gesellschaftlicher Ungleichheit aufbauenden System weitere Legitimation zu verleihen.

Anmerkungen

- 1 Bereits erschienen in: Behindertenpädagogik, Jg.51, 2012, H. 4.
- 2 In Absprache mit dem Autor wurden die Zusammenfassung und das Abstract vom Redaktionsteam des Jahrbuchs verfasst.
- 3 Wer sollte auch den Sinn inklusiver Pädagogik als Gutmensch bezweifeln wollen? Oder wäre nicht eine exklusive Bildung für alle ohne Ausnahme die bessere Forderung? Ist Inklusion nicht lediglich ein „etwas moderner klingendes Synonym für Integration“ (Lienhard-Tuggener/Joller-Graf/Szaday 2011, S. 14)?
- 4 Zur Bedeutungsvielfalt des Begriffs vgl. Sander 2004, S. 11 ff.
- 5 Selbstverständlich muss es als humaner Fortschritt gewertet werden, dass das „medizinisch-defektologische Denken“ (Deppe-Wolfinger 2004, S. 31) nicht mehr die Basis von Bildungspolitik im Umgang mit Behinderung darstellt.
- 6 Vgl. hierzu: Aichele 2010.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt/Main 1951
- Adorno, Theodor W.: *Kulturkritik und Gesellschaft*, Frankfurt/Main 1977
- Aichele, Valentin: Die UN-Behindertenkommission, in: *Das Band*, 2010, H. 2, S. 4-8
- Bernhard, Armin: *Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage*, Baltmannsweiler 2011
- Bintinger, Gitta/Harald Eichelberger/Marianne Wilhelm: Von der Integration zur Inklusion, in: Grubich, Rainer u.a. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration*, Aspach 2005, S. 20-42
- Deppe-Wolfinger, Helga: Integrationskultur – am Anfang oder am Ende?, in: Schnell, Irmtraud/Alfred Sander (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*, Bad Heilbrunn 2004, S. 23-40
- Diehm, Isabell: Integration und Inklusion im Kontext von Migration und Pädagogik, in: Lütje-Klose, Birgit/Marie-Therese Langer/Björn Serke/Melanie Urban (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn 2011, S. 37-46
- Eckert, Ela/Ingeborg Waldschmidt: Vorwort, in: dies. (Hrsg.): *Inklusion – Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik*, Berlin 2010, S. 8-10
- Lienhard-Tuggener, Peter/Klaus Joller-Graf/Belinda Mettauer Szaday: *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*, Bern/Stuttgart/Wien 2011
- Ménasse, Robert: *Permanente Revolution der Begriffe*, Frankfurt/Main 2009
- Rauh, Bernhard: Die Dialektik von Inklusion und Exklusion und ihre Bedeutung für die ‚Schule für alle‘, in: Lütje-Klose, Birgit/Marie-Therese Langer/Björn Serke/Melanie Urban (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*, Bad Heilbrunn 2011, S. 47-53
- Sander, Alfred: *Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas*, in: Schnell, Irmtraud/Alfred Sander (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*, Bad Heilbrunn 2004, S. 11-21
- Schäper, Sabine: *Ökonomisierung in der Behindertenhilfe. Praktisch-theologische Rekonstruktionen und Erkundungen zu den Ambivalenzen eines diakonischen Praxisfeldes*, Berlin 2006