

Felder, Franziska

Inklusion oder: was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet

Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 1, S. 80-87



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Felder, Franziska: Inklusion oder: was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 1, S. 80-87 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218112 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218112>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2018

■ *Thementeil*

**„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft**

■ *Allgemeiner Teil*

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung

Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive

Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: „Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft*

Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach

„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung 1

Eigenlogik der Erziehung ...

Sabine Andresen

Gewalt in der der Erziehung als Unrecht thematisieren.
Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs 6

Ulrike Mietzner

Widerspenstige Körper. Nonkonformität und Eigensinn von Bewegungen 15

Wolfgang Kaschuba

„Migration“. Wanderungen, Parallelgesellschaften,
Milieus, Bildung – und die Perspektiven ihrer Beobachtung.
Ein Gespräch mit Wolfgang Kaschuba 31

Michael Geiss

Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion 42

Heinz-Elmar Tenorth

Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert:
Emphase und Ermüchterung, Befreiung und Unterdrückung 51

... Fortschreiten der Erziehungswissenschaft

Sabine Reh

Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale.
Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik
und Unterrichtsforschung 61

Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten – Über Betriebsblindheit
im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung 71

Franziska Felder

Inklusion – oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet 80

Johannes Drerup

Gefährliches Halbwissen. Zur Kritik liberaler Toleranzbegründungen 88

Roland Reichenbach

Tabuisierung und Desinteresse: Die zwei Seiten
der anti-essentialistischen Medaille 99

Allgemeiner Teil

Dietrich Benner

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen
und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung
und empirische Bildungsforschung 107

Arnd-Michael Nohl

Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive 121

Besprechungen

Diana Auth

Katja Natalie Andersen: Spiel und Erkenntnis in der Grundschule.
Theorie – Empirie – Konzepte 139

Stephan Schlüter

Katharina Schneider: „Wege in das gelobte Land.“
Politische Bildung und Erziehung in Vormärz, Regeneration
und Deutscher Revolution 1848/49 141

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	145
Impressum	U3

Table of Contents

*Topic: ‘Movement’: The inner logic of education,
the progression of educational science*

Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach

‘Movement’: The inner logic of education,
the progression of educational science 1

The Inner Logic of Education...

Sabine Andresen

Addressing Violence in Education as Injustice:
Perspectives on the reappraisal of sexual abuse of children 6

Ulrike Mietzner

Resisting Bodies. Non-conformity and obstinacy of movements 15

Wolfgang Kaschuba

Migration – Movement, Parallel Societies, Milieus, Education –
and perspectives of observation: An interview with Wolfgang Kaschuba 31

Michael Geiss

‘Zeitdiagnostik’ and the Debts of Educational Expansion 42

Heinz-Elmar Tenorth

Looking Back at a Pedagogicalised Century:
Emphasis and disillusionment, liberation and oppression 51

...The Progression of Educational Science

Sabine Reh

Subjects, Forced Discourse, Rituals of Interaction:
A plea for a new understanding of the topic of didactics
and classroom research 61

Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Ignored Differences, Illegitimate Disparities:
The disparity discourse in educational research and its trend
towards routine-blindedness 71

<i>Franziska Felder</i>	
It's Inclusion, Isn't it? What Gets Lost in the Fog of Ideologies	80
<i>Johannes Drerup</i>	
Dangerous Superficial Knowledge: A critique on liberal justifications of tolerance	88
<i>Roland Reichenbach</i>	
Taboo and Ignorance: Two sides of the anti-essentialistic coin	99
 <i>Articles</i>	
<i>Dietrich Benner</i>	
On three Forms of Causality in Educational Processes and their Impact on Didactics, Research on Teaching and Learning and Empirical Educational Research	107
<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
The Intentional Structure of Education: A praxeological perspective	121
 Book Reviews	139
New Books	145
Impressum	U3

Inklusion oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet

Zusammenfassung: Inklusion stellt – insbesondere nach Inkrafttreten der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNBRK) – ohne Zweifel eine der grössten Bewegungen dar, mit der Bildungssysteme seit ihrer Entstehung konfrontiert sind. Statt von einem individualistischen, schädigungsorientierten Behinderungsbild geht die Konvention von einem ‚menschenrechtlichen‘ Verständnis von Behinderung aus. Dagegen wird hier argumentiert, dass diese Sichtweise bedeutende Schwächen hat; nicht nur, weil sie kein Modell von Behinderung reflektiert, sondern weil diese vorwiegend systemische, sogenannte ganzheitliche Sichtweise die vielfältigen Dynamiken zwischen Person und Umwelt reduziert und letztlich trivialisiert.

Schlagnworte: Inklusion, Menschenrechte, Behinderung, Dilemma der Differenz, UNBRK

1. Einleitung

Inklusion stellt – insbesondere nach Inkrafttreten der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNBRK) – ohne Zweifel eine der grössten Bewegungen dar, mit der Bildungssysteme seit ihrer Entstehung konfrontiert sind (vgl. Ainscow, 2007). Eine Zäsur in der Geschichte öffentlicher Bildung ist sie insbesondere deshalb, weil ihre zentrale Forderung darin besteht, dass *alle* Kinder *gemeinsam* beschult werden sollen (vgl. Hinz, 2015).¹ Dazu gehören auch jene Kinder, welche den am Regelschulsystem gemessenen Leistungs- und Verhaltenserwartungen nicht genügen oder das System aus anderen Gründen überforderten: Viele dieser Kinder wurden gemeinhin als behindert bezeichnet, respektive wurden ihnen ‚spezielle‘ oder ‚besondere Bedürfnisse‘ zugeschrieben. Von diesem einseitig schädigungsorientierten Bild auf Behinderung hat sich die häufig radikal argumentierende Inklusionsdebatte deutlich abgewandt. Im Folgenden werde ich diese dominante und mit geringfügigen Ausnahmen wenig kritisierte theoretische Sichtweise auf Inklusion deshalb als ‚radikal‘ (vgl. Brodkorb, 2014) bezeichnen, weil mit ihr weitgehende, häufig auch unreflektierte und unbegründete Annahmen einhergehen, die in ihrer Absolutheit problematisch sind, und

1 So verstanden soll Behinderung ihre Besonderheit verlieren, sie soll alltäglicher und in gewisser Weise auch unbedeutender werden, auf jeden Fall sollen Schädigungen per se keine besondere Aufmerksamkeit mehr erhalten. Behinderung erscheint in diesem Licht als Teil der fast unendlichen Vielfalt des menschlichen Lebens, als ein Merkmal unter vielen anderen, beispielsweise Geschlecht, die ethnische und soziale Herkunft, Armut oder Reichtum, religiöse Zugehörigkeit, sexuelle Neigungen oder Körpergewicht.

zentrale Fragen, die es bei inklusiver Bildung unbedingt zu klären gilt, entweder vor- schnell beantwortet oder gar nicht angesprochen werden.

Im Besonderen bin ich der Auffassung, dass diese theoretische Perspektive auf Behinderung und schulische Inklusion bedeutende Schwächen hat. Dies zeigt sich vor allem in Bezug auf die praktischen pädagogischen Auswirkungen, denn die radikale Sichtweise reflektiert eine Auffassung, welche die vielfältigen Dynamiken zwischen Person und Umwelt auf Systemursachen reduziert und somit letztlich die komplexen Herausforderungen schulischer Inklusion und eines Lebens mit Behinderung trivialisiert (vgl. hierzu auch Stinkes, 2013; Ahrbeck, 2014; Brodkorb, 2014; Imray & Colley, 2017). Insbesondere problematisch sind – wie sich noch zeigen wird – zwei Aspekte: Erstens wird mit der meist praktizierten Gleichsetzung von Begriffen und sozialer Praxis suggeriert, dass sich mit der Kritik an Begriffen auch die Probleme der sozialen Praxis beseitigen ließen. Damit wird es schwierig, bestimmte – nämlich subjektive phänomenologische – Erfahrungen überhaupt noch begrifflich zu erfassen, geschweige denn in der sozialen Praxis zu berücksichtigen.² Darunter leiden bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderung, nämlich diejenigen, welche aufgrund ihrer leiblichen Erfahrungen eine Beeinträchtigung körperlich – und nicht einzig sozial – als hinderlich erfahren, und in deren Beschulung ja gerade auf diese besonderen körperlichen Erfahrungen eingegangen werden muss. Und es leiden auch jene darunter, welche sich der dominanten Diskussion um eine totale Inklusion insofern entziehen, als sie wenig bis gar keine politische Stimme haben, nämlich Menschen mit schweren mehrfachen Behinderungen (Imray & Colley, 2017). Zweitens werden mit der Tendenz (manchmal auch offenkundigen Absicht), die Ziele und Mittel der Inklusion gleichzusetzen – also Inklusion als Ziel nur durch das Mittel der institutionellen schulischen Inklusion als erreichbar zu erachten – nicht nur Automatismen angenommen, die in dieser Absolutheit nicht belegt sind. Noch problematischer ist, dass die Bedeutung der Institution der Schule und ihr Beitrag zu einer umfassenden sozialen Inklusion entweder einfach vorausgesetzt oder zumindest nicht in ihrer Vielschichtigkeit behandelt werden. Letztlich führt dies zu einer Trivialisierung aufgrund unterkomplexer Annahmen, die ihren Ursprung nicht zuletzt darin hat, dass über das eigentliche Ziel inklusiver Bildung geschwiegen wird.

So kritisch die folgenden Anmerkungen auch sind, sie sollen nicht in Abrede stellen, dass die Forderung nach inklusiver Bildung enorme und positive Bewegung in die pädagogische Praxis und in disziplinären Debatten gebracht hat. Die Notwendigkeit, für das Thema Gerechtigkeitsargumente zu erschließen, respektive zu erweitern – theoretisch wie praktisch – kann nicht oft genug betont werden. Denn es geht bei Menschen mit Behinderung um eine Gruppe der Gesellschaft, der grundlegende Bürgerrechte – bis vor wenigen Jahrzehnten auch in westlichen, wohlhabenden und demokratischen Staaten – abgesprochen wurden, und die auch heute noch unter vielfältigen, teilweise subtilen Diskriminierungen leidet. Zu argumentieren, dass Kinder zuerst die durch die Regelschule gesetzten geltenden Erwartungen an subjektives Verhalten und Leistung erfül-

2 Sehr interessante vertiefende Überlegungen zu dieser Dimension finden sich insbesondere bei Stinkes (2015).

len müssen, bevor sie inkludiert beschult werden können, ist beispielsweise *per se* kein überzeugender Grund für den Ausschluss aus einer Regelschule. Denn Schule ist eine gesellschaftliche Institution, und ein Ausschluss aus ihr dementsprechend kein natürlicher oder in sich bereits selbstverständlicher. Als begründet kann darüber hinaus nicht nur gelten, was der ökonomischen Vernunft entspricht oder aus Effizienzgründen gerechtfertigt ist. Und als begründet kann eine institutionelle Praxis auch nicht alleine deshalb gelten, weil sie sich auf etwas bezieht, das ‚schon immer so war‘, auf Tradition und Erfahrung also. Begründet werden muss eine Praxis, zumal eine soziale Praxis wie die Schule, auch unter Gesichtspunkten sozialer Gerechtigkeit. Genau an diesem Punkt könnte die Inklusionsbewegung eine wichtige Funktion erfüllen, indem sie etablierte soziale Praktiken danach befragt, ob diese als gerecht gelten können. Die folgenden Überlegungen sollen auch Ausdruck des Bedauerns sein, dass diese wichtige Funktion von der radikalen Inklusionspädagogik leider viel zu selten wahrgenommen wird.

2. Das Dilemma der Differenz

Anders als Integration, so jedenfalls die dominante Annahme in der theoretischen Inklusionsdebatte, fokussiert Inklusion auf systemische und ganzheitliche Änderungen. Statt ein Kind mit einer so genannten Behinderung in ein bestehendes Umfeld der Regelschule zu assimilieren, fordert Inklusion Veränderungen auf allen Ebenen, welche die Partizipation aller Kinder an einem gemeinsamen Unterricht erschweren oder gar unmöglich machen. Positiv gesprochen soll es ‚normal sein, verschieden zu sein‘ – diese auf Richard von Weizsäcker zurückgehende Aussage wurde vom Integrationsdiskurs übernommen und mit der normativen Forderung nach ganzheitlichen und systemischen Änderungen an schulischer Bildung ergänzt (vgl. Hinz, 2002; Wocken, 2012). Statt sich auf individuelle Behinderungen zu konzentrieren, soll Schule alle Kinder willkommen heißen und gemeinsam in einer Regelschule beschulen. Unnötig zu sagen, dass so ein segregatives Schulsystem ganz grundsätzlich in Frage gestellt wird, und damit verbunden auch die Annahme, dass für die Beschulung bestimmter Kinder spezielles Lehrpersonal notwendig sei.

Die Annahme, dass bestimmte Kinder gesondert beschult werden müssten, und dass diese besondere Beschulung ihren Grund in einer Behinderung habe, basiert – so könnte man mit Martha Minow (1990, S. 49–78) argumentieren – auf einem sogenannten ‚Dilemma der Differenz‘. Dieses besagt erstens, dass Differenz intrinsisch, das heißt personengebunden und nicht relational zu verstehen sei; zweitens, dass die Vergleichsnorm nicht offen gelegt werden müsse; drittens, dass der Beobachter, welcher die Differenz bemerkt, selbst keine Perspektive einnehme, sondern eine objektive Aussage tätige; viertens, dass die Perspektiven anderer – nämlich die der Betroffenen – irrelevant und unwichtig seien; und fünftens, dass der status quo deshalb nicht verändert werden müsse, weil er natürlich und gut sei.

Es ist unschwer zu erkennen, dass das ‚Dilemma der Differenz‘ die Kritik der radikalen Inklusionspädagogik an der Sonderpädagogik in vielfältiger Weise berührt, unter

anderem deren tatsächliche oder unterstellte Annahme, es gebe so etwas wie ausschließlich über Schädigungen von Körperstrukturen und -funktionen erzeugte und aufrechterhaltene Behinderung, die unabhängig von ihrem sozialen Kontext bestehe. Dass der soziale Kontext – unter anderem überhaupt der physische Zugang zu einer Schule sowie die Art und Weise, wie Lernstoff vermittelt wird – einen enormen Einfluss darauf haben, ob und wie jemand überhaupt als ‚behindert‘ gelten kann, ist unbestritten. Es ist auch eine große Leistung der Inklusionsbewegung, dies ins Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit sowie der Bildungspolitik gebracht zu haben.

Es ist allerdings zugleich notwendig, genauer zu betrachten, was die radikale Inklusionspädagogik genau bekämpft, respektive für was sie einsteht. Andreas Kuhlmann hat sich in einem Text zur Kritik an einem medizinischen Behinderungsbegriff respektive des Verhältnisses von Therapie und Behinderung ausführlich mit den Fragen auseinandergesetzt, die für den Inklusionsdiskurs zentral sind (vgl. Kuhlmann, 2003). Kuhlmann schreibt, dass die Annahme, Behinderung gehöre einfach zur gesellschaftlichen Normalität und die von Menschen mit Behinderung erlebte Benachteiligung sei gesellschaftlich produziert, vorwiegend gegen eine „biologistische oder naturalistische Reduktion“ (Kuhlmann, 2003, S. 151) gerichtet sei. Dieses angenommene Kausalverhältnis geht nämlich davon aus, dass das Befinden einer Person weitgehend dadurch bestimmt ist, dass sie an einer bestimmten Schädigung leidet. Dieser biologistischen Kausalannahme wird nun allerdings eine andere entgegengesetzt, nämlich die, Behinderung sei kein Zustand, der einer Person anhaftet, sondern (einzig) ein Ausdruck sozialer Praxis. Bezogen auf pädagogische Verhältnisse wären das also beispielsweise diskriminierende Vorurteile, mangelnde pädagogische Unterrichtsmaterialien, fehlender baulicher Zugang und so weiter.

Was aber ist an dieser Kritik problematisch respektive überzogen? Kuhlmann kritisiert vor allem die Gleichsetzung von Begriffen mit sozialer Praxis. Das Problem dabei ist nicht, dass nicht anerkannt werden muss, dass Sprache diskriminierend wirken kann; problematisch ist vielmehr die *automatische* Gleichsetzung, wenn also jegliche Benennung eines Defizits gleichsam als Hinweis auf eine diskriminierende Praxis gilt. Denn damit, so kann man mit Kuhlmann argumentieren, werden im Kontext von Behinderung zwei wichtige Aspekte ignoriert: Erstens die subjektive Erfahrung der einzelnen betroffenen Kinder sowie deren Eltern, und zweitens die Möglichkeit, die Unterschiede zwischen unterschiedlichen Beeinträchtigungen anzuerkennen und pädagogisch ernst zu nehmen. Unter Diskriminierung fallen nämlich in der Sicht radikaler InklusionsvertreterInnen alle Zustände, also genau genommen auch jene Zustände, die von Betroffenen selbst als intrinsisch behindernd wahrgenommen werden, beispielsweise Schmerzen, Konzentrationsschwierigkeiten, Schwierigkeiten in der Objektpermanenz oder in der verbalen Kommunikation. Anzunehmen, dass beispielsweise die Erfahrung von Schmerzen diskriminierend sei, ist allerdings unplausibel. Aber die Annahme entfaltet gefährliche Wirkung, gerade weil sich der Diskurs auf eine soziale Praxis bezieht und die Komplexität letzterer letztlich auf negative soziale Zustände reduziert.

Eine demgegenüber nicht reduktionistische Sichtweise auf Behinderung bedeutet, dass der Körper sozial und in Wechselwirkung auch das Soziale körperlich gedacht wer-

den müssen. Dies bedeutet anzuerkennen, dass sich bei einigen Behinderungen das Körperliche stark sozial auswirkt – beispielsweise bei Menschen mit schwerer mehrfacher Behinderung –, während sich bei anderen Menschen Soziales in starkem Maße körperlich auswirkt. Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn jemand aufgrund einer Entstellung im Gesicht sozial ausgeschlossen wird und daraufhin an Depressionen zu leiden beginnt. Inwiefern genau sich Behinderungen, die stark körperlich geprägt sind, mit Hilfe von Bildung beeinflussen lassen, und inwiefern hierbei der institutionelle Rahmen einer Regelschule nicht nur wünschenswert, sondern zwingend notwendig ist, wird von der radikalen Inklusionspädagogik viel zu selten thematisiert.³

Die Debatte – das muss man sich vor Augen führen – ist ja keine rein akademische, ohne Folgen für die soziale Praxis. Im Gegenteil: Die Annahme, jegliche Art von Behinderung sei vorwiegend eine soziale Konstruktion, führt dazu, dass reale Schwierigkeiten letztlich als Konstruktionen betrachtet werden, die mit Hilfe richtiger Einstellungen und der Dekonstruktion von Machtverhältnissen beseitigt werden könnten. Es ist nicht nur eine wohl nur in historischem Rückblick zu beantwortende Frage nach realen Machtverhältnissen und nach dem Veränderungspotential sozialer Praxis. Eingewoben in diese Annahme sind auch hier Teile des ‚Dilemmas der Differenz‘. Es wird deutlich, dass die radikale Inklusionspädagogik letztlich demselben Essentialismus unterliegt, den sie kritisieren möchte. Denn auch die radikale Inklusionspädagogik geht davon aus, dass ihre Aussagen über Behinderung (respektive über deren Status in der Debatte um inklusive Bildung) objektiv seien und keiner besonderen Perspektive unterlägen. Und auch sie geht ferner davon aus, dass die Perspektive der Betroffenen entweder nicht wichtig oder aber derselben gesellschaftlichen Voreingenommenheit und Diskriminierung unterliege, welche man kritisieren möchte. Mit dieser Annahme sind zwei grundlegende Probleme verbunden. Zum einen öffnet eine solche Sichtweise Tür und Tor für neue unterdrückende Praktiken: Im Sinne vermeintlich wissenschaftlicher Objektivität und angeblicher Verteidigung der Interessen bislang Diskriminierter können einer nun akademisch geweihten Machtperspektive Flügel verliehen werden und neuer Diskriminierung den Boden bereiten. Es besteht zum anderen auch ein grundlegendes epistemologisches Problem: Herrscht nämlich eine generelle Skepsis hinsichtlich der Wahrheitsfähigkeit und Unvoreingenommenheit der phänomenologischen Perspektiven Betroffener wie auch gegenüber Argumenten Andersdenkender, müsste diese Skepsis konsequenterweise auch die Perspektiven radikaler InklusionsvertreterInnen erfassen. Hier aber beißt sich die Katze in den Schwanz.

3 Genau diese Frage, bezogen auf Menschen mit schwerer mehrfacher Behinderung steht im Zentrum des Buches von Imray und Colley (2017). Inklusion sei gescheitert, da sie die Ansprüche von Menschen mit schwerer mehrfacher Behinderung nicht berücksichtige, so die zentrale Aussage des Buches „Inclusion is Dead“.

3. Ziel und Mittel schulischer Inklusion

Zum genannten Problem gesellt sich ein zweites. In der dominanten Debatte findet sich eine weitgehende Gleichsetzung von Zielen und Mitteln der Inklusion sowie in der Folge auch eine Gleichsetzung der Profession, deren Wissen und der Institution – in welchem die Profession (hier die Sonderpädagogik) mit ihrem Wissen tätig ist (vgl. Tenorth, 2010). Diese Gleichsetzung führt dazu, dass die Frage nach der speziellen Bedeutung von Schule respektive inklusiver schulischer Bildung für eine umfassende soziale Inklusion weitgehend unterbleibt.

Problematisch an der Annahme, dass das Mittel der Inklusion – eine gemeinsame Beschulung aller Kinder – gleichzeitig auch das Ziel derselben sei, sind zwei Dinge. Erstens geraten andere Mittel zur Erreichung ein und desselben Ziels aus dem Blick. Die Bedeutung dieses Punkts wird nicht sogleich offensichtlich, denn über die allgemeine Bedeutung von schulischer Bildung und gesellschaftlicher Inklusion herrscht weitgehend Einigkeit (vgl. Heimlich, 2011). Unbestritten ist Bildung zentral, und zwar für Aspekte wie Ausbildung, beruflichen Erfolg, Lebenszufriedenheit und so weiter. Allerdings ist damit noch nicht viel gewonnen, zumindest für den Diskussionskontext der Bildungssysteme westlicher, wohlhabender Staaten. In diesen geht es weitgehend nicht mehr darum, überhaupt irgendwie in Bildungsprozesse inkludiert zu sein. Die in westlichen, wohlhabenden Staaten zentrale Frage ist vielmehr, ob bestimmte Kinder der spezifischen, individualisierten Beschulung – beispielsweise hinsichtlich curricularer, sozialer oder zeitlicher Gesichtspunkte – bedürfen oder nicht. Und natürlich steht auch die Frage nach der Qualität dieser Bildung im Raum. Allerdings: Ausschliesslich oder dominant nach der organisationalen und strukturellen Verortung schulischer Bildung zu fragen, verdeckt die viel grundlegendere Frage nach den insgesamt denkbaren Praktiken und nach dem (allgemeinen) Sinn und Zweck schulischer Bildung. Die Frage nach der institutionellen Verortung dieser Bildung ist dagegen nachgelagert. Selbstverständlich aber sind beide Gesichtspunkte eng verknüpft: Die Antwort auf die Frage danach ‚wozu überhaupt Schule?‘ lässt dagegen Hinweise erkennen, welches pädagogische Arrangement als wichtig erachtet wird – die Sonderschule, die Regelschule oder beides. Sieht man ein zentrales – vielleicht gar das einzige – Ziel schulischer Bildung darin, maximale gesellschaftliche Integration zu erreichen und diese konsequenterweise nicht erst nachschulisch zu erwarten oder zu wünschen, sondern aktuell im Kindes- und Jugendalter zu leben, dann erhält das Argument, dass alle Kinder gemeinsam beschult werden sollen, zentrale Bedeutung und Sinn. So verstanden ist es tatsächlich naheliegend, inklusive Beschulung als geeignetes Mittel zu erachten.

Das darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier Unschärfen zutage treten. Denn zum einen ist es nicht selbstvident, dass Ziele und Mittel schulischer Inklusion identisch sind. Mit anderen Worten: Selbst, wenn man also einen Konsens hinsichtlich des Ziels schulischer Inklusion erreicht hat, ist damit nicht automatisch zugleich auch die Frage nach den Mitteln beantwortet. Zum anderen ist selbst die Überzeugungskraft des Arguments der Identität von Ziel und Mittel von einer empirischen und einer substantziellen Annahme abhängig. Erstens wird empirisch angenommen, dass

schulische Inklusion gesellschaftliche Inklusion ermöglicht und verbessert. Das ist zum einen teilweise unbestritten der Fall, da ja Schule selbst ein Teil der Gesellschaft ist und daher logischerweise in diese inkludiert. Damit allerdings ist der brisante Teil der Forderung nach schulischer Inklusion noch überhaupt nicht angesprochen, denn das hat bereits Niklas Luhmann erkannt – und wollte es ohne normative Zusätze, sondern als nüchterne Beschreibung gesellschaftlicher Systeme und deren Funktionen verstanden wissen. Der normativ weitaus interessantere Teil besteht in der Frage, inwiefern und mit welchen Mitteln schulische Inklusion wie auch immer genauer zu fassende, weitergehende gesellschaftliche Inklusion abzusichern in der Lage ist. Die Beantwortung dieser Frage ist wiederum an die substantielle Frage gebunden, was überhaupt gesellschaftliche Inklusion ist. Gerade darüber aber schweigt sich die radikale Inklusionspädagogik aus.

4. Fazit

Meine Ausführungen beleuchten zwei problematische Seiten des radikalen Inklusionsdiskurses: Erstens, die Gleichsetzung von Begrifflichkeiten (Behinderung) mit sozialer Praxis (behindernd, ausschliessend etc.); zweitens, die mangelnde Unterscheidung zwischen Zielen und Mitteln schulischer Inklusion. Die diskursive Schlagseite führt dazu, dass sich die Praxis der inklusiven Schule sowie die Bildungspolitik zusehends vom Diskurs wegbewegen respektive dass letzterer nur noch als ideologischer Mahnfinger wahrgenommen wird (vgl. Fokken, 04.05.2017). Dringend notwendige Debatten darüber, was Schule eigentlich soll, was Ziele von (inklusive) Bildung sind, wie sich Schule eigentlich genau zu Gesellschaft verhält und inwiefern inklusive Schule notwendig ist für eine inklusive Gesellschaft, werden entweder nicht geführt oder deren Ergebnis bereits diskursiv vorweggenommen. Mit dieser Strategie tut sich die radikale Inklusionsbewegung selbst keinen Gefallen. Denn erstens wird das argumentative Potential, das in der Forderung nach Inklusion steckt, nicht ausgeschöpft, schon gar nicht in der distanzierten Reflexion jenseits der Formel vom ‚gemeinsamen Lernen‘. Und zweitens besteht – gerade aufgrund der Radikalität der Forderung – die Gefahr, dass sich viele PraktikerInnen und BildungspolitikerInnen innerlich von Inklusion, ihren Werten und Zielen verabschieden; eine Tendenz, die meiner Wahrnehmung nach längst eingesetzt hat.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion: Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ainscow, M. (2007). Taking an Inclusive Turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3–7.
- Brodkorb, M. (2014). Warum totale Inklusion unmöglich ist. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59(4), 422–447.

- Fokken, S. (04.05.2017). Inklusion an einer deutschen Schule. „Frau Hess kann das gar nicht schaffen“. *Spiegel Online*, <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/ich-du-inklusion-kinofilm-ueber-eingliederung-in-der-schule-a-1145934.html> [04.09.2017].
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(2), 44–54.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – Terminologisches Spiel oder konzeptuelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A. (2015). Inklusion: Ansatz für einen veränderten Umgang mit Heterogenität. Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 101–118). Münster: Waxmann.
- Imray, P., & Colley, A. (2017). *Inclusion is Dead – Long live inclusion*. London: Routledge.
- Kuhlmann, A. (2003). Therapie als Affront – Zum Konflikt zwischen Behinderten und Medizin. *Ethik in der Medizin*, 15(3), 151–160.
- Minow, M. (1990). *Making All the Difference – Inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca/Cornell: University Press.
- Stinkes, U. (2013). Ist es normal, verschieden zu sein? Eine Aufforderung zum Denken in Widersprüchen. In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems?* (S. 88–103). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Stinkes, U. (2015). Dekategorisierung: Perspektiven der Beziehung zum Anderen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(4), 285–298.
- Tenorth, H.-E. (2010). Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung. In S. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung: Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (S. 13–27). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen, Baupläne, Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

Abstract: Inclusion poses without doubt one of the biggest challenges ever faced by educational systems around the world, especially since the ratification of the UN Convention for the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD). Instead of a medical model of disability, the Convention proposes a human rights model of disability. In this article I will argue that this view has its weaknesses that influence the way we conceive of inclusive education. Foremost, it reduces and quintessentially trivialises the complex interactions between person and environment that may result in a disability.

Keywords: Inclusion, Human Rights, Disability, Dilemma of Difference, UNCRPD

Anschrift der Autorin

Dr. Franziska Felder, University of Birmingham,
School of Education, Department of Inclusion and Special Needs,
Edgbaston B15 2TT, United Kingdom
E-Mail: f.felder@bham.ac.uk