

Caruso, Marcelo

Die 'große' Inklusion. Schulpflichtigkeit und die Idee des gemeinsamen Lernens in sozialhistorischer Perspektive

Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 61-70



Quellenangabe/ Reference:

Caruso, Marcelo: Die 'große' Inklusion. Schulpflichtigkeit und die Idee des gemeinsamen Lernens in sozialhistorischer Perspektive - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 61-70 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262150 - DOI: 10.25656/01:26215

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262150>

<https://doi.org/10.25656/01:26215>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Marcelo Caruso

Die ‚große‘ Inklusion. Schulpflichtigkeit und die Idee des gemeinsamen Lernens in sozialhistorischer Perspektive¹

Abstract

Inklusion präsentiert sich sozialgeschichtlich und sozialwissenschaftlich als eine Summe von unterschiedlichen, zuweilen sich widersprechenden Inklusionen. Eine der Inklusionsrevolutionen der Moderne stellen Vorstellung und Wirklichkeit der Schulpflichtigkeit dar. Herkunft, Variationen und Chronologie dieser ‚großen‘ Inklusion werden kurz geschildert und die aktuellen Bemühungen um Inklusion als ‚zeitlich ergänzende‘ Inklusion charakterisiert, die an die ‚große‘ Inklusion anknüpft und deren Charakteristika – Unbedingtheit, Universalismus und Individuumsemphase – fortschreibt.

1 Von Inklusion zu Inklusionen

Die Geschichte moderner Gesellschaften wird mitunter auch als eine längere Geschichte der zunehmenden und ungleichen Verflechtung und Integration ihrer Mitglieder erzählt (beispielsweise: Osterhammel 2009). Dieser These zufolge entstand in der frühmodernen Zeit, nicht zuletzt infolge der Buchdruckrevolution, ein für weite Teile der jeweiligen Bevölkerungen erweiterter Verweisraum, der wiederum für die Gestaltung lokaler Verhältnisse zunehmend wichtig war. Vor der Zeitenwende um 1500, d. h., aus (west)europäischer Perspektive, vor der Entdeckung Amerikas, der Durchsetzung des Buchdrucks und der Verwerfungen im Kontext von Reformation und religiösem Schisma, waren kleinräumige Referenzen dominant. Verweise auf überregionale oder weit entfernte Kontexte stellten nur für eine Minderheit von Entscheidungsträgern, hohem Klerus und Handelsleuten eine wichtige Referenz dar. Diese Verweis- und Kommunikationslage änderte sich nach 1500 für zunehmend größere Gruppen auf entscheidende Weise. Sodann galt beispielsweise für viele Menschen die Auswanderung nach

1 Diese Publikation entstand im Kontext des Exzellenzclusters „Contestations of the Liberal Script“ (EXC 2055, Project-ID: 390715649), gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen der Exzellenzstrategie des Bundes und der Länder.

Amerika als eine überlegenswerte Option, sodass die Referenzhorizonte ihrer Handlungen, unbeachtet davon, ob die Auswanderung erfolgte oder nicht, sich beträchtlich vergrößerten. Auch die Literatur über fremde und entfernte Länder, oder die bittere Erfahrung, dass Konflikte mit dem Papst in Rom vor Ort massive Verwerfungen hervorrufen könnten, begründeten nun die neuartige Erfahrung einer weiteren Verflechtung, die die Menschen umschloss und somit in größere Zusammenhänge inkludierte (Schlögl 2014).

Man kann in diesem historischen Narrativ die Spuren der globalisierten Gegenwart finden. Denn die Erzählung der zahlreichen und dichter werdenden Verflechtungen und Referenzen gehört ohne Zweifel zum Argumentationsrepertoire von Globalgeschichte und ihren verwandten Wissensformen wie Welt- oder transnationale Geschichte (Held, McGrew, Goldblatt & Perraton 1999; Michael 2006; Pernau & Sachsenmaier 2016; Steger 2005). Jenseits teleologischer Interpretationen, denen zufolge die Menschheitsgeschichte als die Geschichte dieser um sich greifenden Verflechtungen und Verweishorizonte zu verstehen ist, stellt man jedoch fest, dass Prozesse der sozialen und kulturellen Inklusion nicht nur reversibel sind, sondern auch auf entsprechende Widerstands- und Spezifizierungsformen stoßen. Dessen ungeachtet gilt Inklusion daher als eine grundlegende Tatsache moderner Gesellschaften, die selbst zutiefst historisch ist und variabel auftritt.

In der Soziologie der sozialen Systeme Luhmann'scher Prägung lassen sich bekanntlich verschiedene Formen der Inklusion bestimmen (in Anlehnung an: Farzin 2015; Stichweh 2016). Jenseits gängiger Annahmen, wonach nur ein Innen und ein Außen existieren, aus deren Grenzen heraus von Inklusion respektive Exklusion gesprochen werden kann, stellt sich die Frage von Inklusion versus Exklusion als eine der variierenden Referenzen und nicht lediglich als eine der Binarität. Inklusionen – mit gewolltem Plural – können entlang von mindestens drei Überlegungen differenziert werden. *Erstens* betrifft diese variierende Inklusion den unterschiedlichen Grad von Inklusion in den einzelnen Teilsystemen der Gesellschaft. Die stärkere Inklusion in einem dieser Systeme, beispielsweise im Wirtschaftssystem, bedeutet ja nicht automatisch, dass politische Inklusion als gegeben gelten kann. Aber darüber hinaus gibt es *zweitens* Inklusionsformen, deren Referenzgrößen nicht nur die Teilsysteme der Gesellschaft betreffen, sondern auch andere Gebilde, wie dasjenige der Nation, was andere Variationen des Motivs der Inklusion eröffnet. Eine bestimmte Gruppe kann sehr wohl im Referenzhorizont eines nationalen Staates inkludiert sein, aber dennoch weitgehend von transnationalen Zusammenhängen exkludiert werden. Eine Gruppe kann sehr wohl an den Leistungen eines Teilsystems moderner Gesellschaften partizipieren, beispielsweise wandernde Hirten, die in regelmäßigen Abständen ihre Tiere auf Viehmärkten verkaufen, d.h. im Wirtschaftssystem mitwirken. Diese Hirten sind aber eventuell nicht im System der nationalstaatlichen Leistungssysteme, beispielsweise im nationalisierten Erziehungssystem, inkludiert.

Drittens kommen die Modalitäten und Intensitäten der Inklusionen selbst ins Spiel, denn eine Vielzahl von Inklusionsoptionen ist denkbar. Konzepte wie diejenigen der partiellen oder der kompensatorischen Inklusion bringen zum Ausdruck, dass das Zusammenspiel der verschiedenen Teilinklusionen Ergebnisse hervorbringt, die stärker in den Zwischenbereichen der Dualen Inklusion/Exklusion zu verorten sind (Stichweh 2016).

Angesichts des historisch gewachsenen Spektrums der Inklusionen stellen sich zumindest zwei bildungshistorische Fragen in Bezug auf Inklusion und Exklusion. Die erste lautet, inwiefern verschiedene Personen oder Gruppen am Leben der unterschiedlichen Teilsysteme der Gesellschaft partizipieren. Spezifischer: Wie die Inklusion in das Erziehungssystem im Verhältnis zu anderen Inklusionsformen weiterer Teilsysteme der Gesellschaft steht und sich verändert. Die zweite bringt eine andere Größe ins Spiel. Es lässt sich fragen, ob die im Laufe der modernen Geschichte wichtiger werdenden Inklusionen im nationalen Verweisungszusammenhang nicht in einer gewissen Spannungskonstellation zu den Teilinklusionen der sozialen Systeme stehen. Bereits diese Überlegungen zeigen, dass ein bildungspolitisches Programm, das auf Inklusion als Zielgröße hinweist, keineswegs das Programm einer bloß binär strukturierten Operation andeutet, sondern vielmehr eine weitere Variation in einem Zusammenspiel verschiedener Optionen der Inklusion/Exklusion sowie differenzierte Grade beider Pole selbst abrufte.

2 Die ‚große‘ Inklusion: Entstehung und Realisierung

Bevor Inklusion zur Chiffre eines menschenrechtsbasierten Reformprogramms wurde (Moser & Lütje-Klose 2016), war (und ist) sie eine Kategorie, um grundlegende Prozesse des Soziallebens und der Kulturdynamik zu analysieren. Die Inklusion unterschiedlicher Fähigkeiten und Potenziale diverser Menschen in den homogenisierenden Raum des modernen Schulsystems wird aus der Funktionsweise des Letzteren, so die These in diesem Aufsatz, als eine ‚zeitlich ergänzende‘ Inklusion verstanden, die ihre Motive und Vorbilder dem Programm einer vorangegangenen, großen Inklusion entnommen hat. Mit ‚großer‘ Inklusion, die als Teil weiterer Inklusionsrevolutionen der Moderne zu charakterisieren ist, wird hier die Einführung und (bis heute partielle) Durchsetzung von Schulpflichtigkeit in den Nationalstaaten der modernen Welt bezeichnet. Aus dieser Perspektive wird die aktuelle Rede zu Inklusion in ihrer Verwirklichung nicht nur aus der Menschenrechtsperspektive zu denken sein. Denn die Semantik der Inklusion, einmal in die Welt gesetzt und von passenden Umsetzungsprogrammen flankiert, muss sich mit den Eigenheiten von sozialer Inklusion im Allgemeinen und mit den Spezifika der schulischen ‚großen‘ Inklusion im Besonderen auseinandersetzen.

Das Programm der großen (schulischen) Inklusion entstand an der Schwelle zur Moderne und wurde zum Movers der Bildungssystementwicklung. Denn das bloße Bestehen von spezifischen Schulen für relativ klar definierte Profiltätigkeiten – wie Klerus oder Handel – war sehr wohl schon vor der Moderne bekannt. Mehr noch: Gattungsgeschichtlich entsteht Schule als Form der Berufsschule für spezifische Tätigkeiten, nämlich der Schreiber/Verwalter bzw. der Priester in den ersten großen politischen Gebilden wie den Stadtstaaten in Mesopotamien oder Ägypten nach der neolithischen Revolution. Es sind diese bis dahin eher partikularistisch funktionierenden und alten Institutionen, die sich nach 1500 mit der neuen Vorstellung einer umfassenden Beschulung von Gesamtbevölkerungen – inklusive Frauen – auseinandersetzen und neu positionieren müssen. Wenn ein radikal neues Strukturelement in modernen Schulsystemen besteht, wird dieses eher in dem Fakt einer allgemeinen Beschulung zu finden sein und weniger in anderen bildungshistoriographisch prominenteren Phänomenen. Diese reichen von der Differenzierung weiterführender Schulen entlang von Profiltätigkeiten über Differenzierungen im Verhältnis zur zunehmenden Verfachlichung des Wissens bis zur Durchsetzung meritokratisch strukturierter Verfahren wie derjenigen der Prüfungen. Alle diese Phänomene waren, sei es *in nuce*, sei es in sichtbaren und identifizierbaren Formen wie Fächern, Fakultäten und Examina, lange vor der Erosion der stratifikatorisch strukturierten Gesellschaften präsent. Radikal neu ist dagegen die Vorstellung gemeinsamer Aufgaben, Lernzeiten und Erfahrungen – die gemeinsame Beschulung aller, die sich im Pflichtschulsystem institutionalisiert hat. Man darf jedoch nicht das Programm und die Geschichte der großen Inklusion eins zu eins mit der Geschichte der Pflicht zu Erziehung und Unterweisung gleichsetzen. Beispielsweise verpflichtete das schottische *Education Act* von 1496 die Landeigentümer*innen dazu, ihre ältesten Söhne in eine Lateinschule zu schicken. Diese Kinder sollten mit acht oder neun Jahren in eine Schule gehen und diese so lange besuchen, bis sie Latein gut beherrschten. Mehr noch: Nach diesem Schulbesuch sollten sie auch Kollegs (*art* and *law*) besuchen, und zwar mindestens drei Jahre (Ewan 2015). Hier steht die Idee einer gesetzlich verankerten Verpflichtung zu Unterweisung und Schulbesuch nicht unbedingt in der Tradition des modernen Schulbesuchs. Erstens waren nur erstgeborene Jungen aus einer bestimmten Gruppe (Landeigentümer*innen) dazu verpflichtet; zweitens ging es nicht um eine basale Verpflichtung wie den Besuch einer Elementar- oder Primarschule, sondern um eine weitere Qualifizierung im Sinne einer funktionalisierten Bildung. Denn Lateinkenntnisse und die Erwähnung von Jura weisen auf Wissensgehalte hin, die für das Funktionieren der politischen Gemeinschaft der Zeit eminent wichtig waren. Auch die Verpflichtung eines Schulbesuchs für jüdische Jungen steht nur bedingt auf dem Feld der langen Geschichte der großen Inklusion. Diese Verpflichtung basierte auf der Idee, dass Lesefähigkeit für die Teilnahme am religiösen Leben eminent wichtig war. Somit wurde in Zeiten der zweiten

Zerstörung des Jerusalemer Tempels 70 nach Chr. der Schulbesuch, unabhängig vom Wohnort, zu einer für die Jungen religiösen Pflicht (Eckstein & Botticini 2012). Hier wirken zwar bereits wesentliche Merkmale der späteren allgemeinen Beschulung, wie ihr Pflichtcharakter und die Bevorzugung der Schule als Ort der Unterweisung; der offensichtliche Ausschluss der Mädchen stellt jedoch eine entscheidende Differenz zum Programm der großen Inklusion dar.

Was den Prozess der großen Inklusion in die Schule von diesen und anderen Programmen und Entwicklungen unterscheidet, ist die strikte Ausrichtung der großen Inklusion am Individuum. Im o. g. schottischen Fall genügte, dass ein Mitglied der Familie die erforderliche Qualifizierung erhielt. Somit könnte man annehmen, dass dieses Mitglied imstande war, für den gesamten Familienverband die nötigen öffentlichen Geschäfte zu erledigen und somit an der Gestaltung der guten Ordnung teilzunehmen. Im Falle der Lesefähigkeit der jüdischen Jungen genügten diese Kenntnisse, um die textbasierten religiösen Handlungen zu vollziehen, die aber zentral für das Leben der gesamten Gemeinschaft, einschließlich der Frauen, waren. In beiden Fällen konnte ein (männliches) Mitglied eines Familienverbands mit seiner Qualifizierung für die gute Ordnung des Gemeinschaftslebens sorgen.

Bei der großen Inklusion des 19. Jahrhunderts stand diese stellvertretende Herangehensweise – ein bestimmtes Mitglied wird für das Ganze in die Schule integriert – nicht mehr zur Diskussion. Die Vorstellung eines allgemeinen, verpflichtenden Schulbesuchs kannte keine Stellvertretung, keine Delegation. Sie kannte nur die Verpflichtung des Individuums, in schulischen Zusammenhängen eine feste, durch die Schulpflicht definierte Lebenszeit zu verbringen. Wenn eine arme Familie aus einem deutschen Staat nur vier von ihren fünf Kindern in die noch schulgeldpflichtige Landschule des 18. Jahrhunderts schickte (für Bayern: Caruso 2003, 161–172), machten die Regularien keine Ausnahme. Alle Kinder mussten in die Schule, die Beschulung von vier der Kinder konnte nicht gegen den fehlenden Schulbesuch des fünften Kindes abgewogen werden. Die Unbedingtheit des Individuums sticht bei der großen Inklusion alle Abwägungen, Kontextualisierungen und Relativierungen. In diesem Programm gibt es zunächst keine Ausnahmen.

An dieser universalisierenden Individualisierung der Pflicht zur Inklusion in die schulische Ordnung ist die durchaus christliche Figur der Seelenrettung gut belegbar (Caruso 2019, 137–155). Es klingt historiographisch abgedroschen, aber nach Jahrzehnten der historisierenden Bildungsforschung bleibt es bei der Erkenntnis, dass für die Geschichte der großen Inklusion die Vorstellungen und Vorschläge Martin Luthers weiterhin eine Zäsur darstellen. Es mag im Spätmittelalter und in der Renaissance einen breiteren Schulbesuch und eine höhere Alphabetisierungsrate in vielen dynamischen Gegenden Europas gegeben haben. Die Idee, alle Kinder, und explizit auch Mädchen, zum Schulbesuch zu verpflichten,

war in dieser Zeit bis zu Luthers Intervention nahezu unbekannt. Bereits Erasmus von Rotterdam hatte schon den Gedanken geäußert, dass ein wahrer Christ die Buchstaben von Christus kennen sollte, was ein früher Hinweis auf eine universalisierende Lesefähigkeit impliziert (Götselius 2007). Aber Luther führte diesen Gedanken fort: Der Ort, an dem die Christen – Männlein und Weiblein – an ihrer eigenen Rettung arbeiten sollten, wird die Schule sein. Nicht irgendeine, womöglich unkontrollierte Literalität wurde von ihm befürwortet (Gawthrop & Strauss 1984), sondern eine systematische Unterweisung in „christliche[n] Schulen“ (Luther 1878). An sich ist die große Inklusion in Schulen ein Kapitel der Geschichte des modernen Pastorats, und zwar in dem Sinne, dass dort der Anfang einer langen Kette von institutionalisierten Formen der Führung und der Anleitung geschmiedet wird (Foucault 2005). Aber diese pastorale Zielsetzung der Inklusion in Schulen wird von einem anderen Element flankiert: dem gesetzlichen Zwang. Die Heilssuche, die lange Zeit als Motiv für Konversion und Taufe als Anfänge pastoralisierter Führungsverhältnisse stand, steht hier nicht länger im Vordergrund. Denn die Neugeborenen werden in christliche Gemeinschaften hineingeboren, sodass sie auch von Beginn an dem gesetzlichen Zwang für pastorale Zwecke unterliegen können. In ihrer Kombination von Heilsermöglichung und gesetzlich bzw. administrativ verankerter Verpflichtung erweisen sich der Grundgedanke und die Grundoperation der großen Inklusion in Schulen als Paradebeispiel derjenigen modernen gouvernementalen Techniken, die die jeweilige Logik des Pastorats und des Gesetzes kombinieren (Foucault 1991).

Die kritische Zeit der langen Geschichte der großen Inklusion stellt zweifelsohne das 19. Jahrhundert dar. Eine deutschsprachig zentrierte Historiographie würde dieser Aussage zunächst widersprechen. Verschiedene kleinere politische Einheiten – Braunschweig, Weimar, Gotha – führten zwar um oder nach dem Dreißigjährigen Krieg erste entsprechende Regelungen der Schulpflichtigkeit ein (Le Cam 1999), und viele andere Staaten folgten im 18. Jahrhundert. Dennoch ist erst die Zeit nach dem Zusammenbruch der napoleonischen Herrschaft diejenige, in der die Idee einer großen verpflichtenden Inklusion in die Ordnung der Schule erstens einen ideellen Durchbruch schaffte und zweitens deren Verwirklichung am Horizont erschien. Zum Durchbruch: Lange Zeit galt Schulpflichtigkeit als eine Maßnahme, die eher nur im deutschsprachigen Raum zum Zuge kam (van Horn Melton 1988). Liberale Regimes misstrauten lange Zeit der Idee einer Verpflichtung der/des Einzelnen zum Schulbesuch. So erfolgte die gesetzliche Verankerung der Schulpflicht in Massachusetts (1853), England (1870) und Frankreich (1882) später als in Kontexten, die lange Zeit als vorkonstitutionell galten, wie beispielsweise Dänemark (1814) oder die kleinen deutschen Staaten. Erst mit der Annahme von Schulpflichtgesetzen in diesen zentralen Referenzländern und mit der Einführung der Schulpflicht in Japan (1872) (Platt 2004) gelang es, Schulpflichtigkeit als ideelle Norm und Ziel gesellschaftlicher Inklusion jenseits der christlich

geprägten Welt zu etablieren. Nun war angeordneter Schulbesuch nicht länger eine relativ exotische Maßnahme einiger deutschsprachiger Länder, sondern er wurde zum Meilenstein der Bildungssystementwicklung derjenigen Länder, die für viele andere Länder und Kolonien als Fortschrittsmodelle erschienen (Mangan 1994; Ramirez & Boli 1994). Zur Verwirklichung: Obwohl entsprechende Regelungen seit dem 17. Jahrhundert existierten, galt die Umsetzung dieser Regeln erst im Laufe des 19. Jahrhunderts mit der stärkeren (obgleich ungleicher: siehe Kinderarbeit) Durchsetzungskraft einzelner Staaten als greifbar nahe Möglichkeit. Wenn Inklusion in Teilsysteme der Gesellschaft charakteristisch für funktional differenzierte Gesellschaften ist, sollte man diese Chronologie der Verwirklichung dieser Inklusionsprogramme als kritische Größe für die Beschreibung und Analyse von (soziologisch verstandenen) inklusiven Ordnungen berücksichtigen.

Bei der Zeit der allmählichen Verwirklichung der großen Inklusion in die Schule präsentierten ihre Befürworter*innen das Programm nicht kühl funktional, sondern auch mit einer gewissen Emphase, wenn nicht gleich mit einem utopischen Überschuss. Der verpflichtende Schulbesuch sollte ja idealerweise in öffentlich finanzierten und beaufsichtigten Schulen stattfinden. Somit stand das kollektive Setting der Beschulung unter einer Bedingung, die damals die politische Imagination reichlich beflügelte. Es ging dabei um das gemeinsame Sitzen in Klassenzimmern als Voraussetzung eines gemeinsamen Lernens. Denn diese Schulen kannten in der Theorie nur eine Differenzierung: diejenige des Wohnorts. Liberale, Progressive, dann auch Sozialisten*innen charakterisierten diese Ordnung als eine, die die langsam erkämpfte Rechtsgleichheit der bürgerlichen Gesellschaft repräsentierte. So beobachtete Henry Barnard (1811–1900), der erste nationale Beauftragte für Bildungsfragen der Vereinigten Staaten (Amtszeit: 1867–1870), in München Mitte des 19. Jahrhunderts eine Volksschule, die angeblich viele arme Kinder unterrichtete. Nicht nur sei die Schule exzellent ausgestattet, sondern die Kinder machten darüber hinaus einen guten Eindruck. Er fragte nach den Berufen der Eltern und stellte fest, dass Kinder u. a. von Handwerkern, von Hofangestellten, Ärzten und Hausmeistern diese Schule besuchten. Barnard war erstaunt: „Meine Folgerung aus dieser interessanten Szene war, dass Kinder von deutschen Armen sich in einem sehr anderen Zustand befinden müssen als die Kinder von englischen Armen, um so einen Verkehr zu ermöglichen, sodass die reichen Schichten ihre Söhne und Bauerkinder an den gleichen Schultischen unterrichten lassen“ (Barnard 1854, 316). Freilich war die berufliche und soziale Gliederung fast die einzige Differenzkategorie, anhand derer man damals diese substanzielle, nicht rein formelle Inklusion diskutierte. Auf dem Spiel stand der Nachweis, dass bürgerliche Gesellschaften stratifikatorisch gebildete Standesunterschiede hinter sich ließen. Erst am Ende des Jahrhunderts gesellte sich die Debatte über Ko-Eduktion dazu und thematisierte eine zweite Differenzkategorie. Von einer gleichberechtigten Inklusion von variierenden Hautfarben und unterschiedlichen

Fähigkeiten war man damals aber noch weit entfernt. Diese Differenzkategorien, besonders Geschlecht, galten eventuell nicht als politisch so relevant, um an diesem utopischen Überschuss teilzuhaben. Schließlich galten Frauen lange Zeit nicht als Bürgerinnen mit allen politischen Rechten.

3 Die ‚zeitlich ergänzende‘ Inklusion

Insgesamt zeigt diese hier kurz geschilderte Entwicklung der ‚großen‘ Inklusion zwei wesentliche Merkmale im Hinblick auf die eingangs dargelegten Fragen zu Inklusion, ihrer Vielfalt und Veränderungen. *Erstens* mag die analytische Einsicht stimmen, dass unterschiedliche Teilsysteme der Gesellschaft unterschiedliche Subjekte in unterschiedlichem Maße inkludieren. Die ‚große‘ Inklusion, deren Basis die Gesetzgebung und Regelung der Schulpflichtigkeit darstellt, bedeutete jedoch, dass zunächst keine Subjekte ausgenommen werden. Dieser tendenziell totalisierende Anspruch der (schulischen) Inklusion in das Erziehungssystem wird aber durch sein Verfallsdatum relativiert. Denn die Inklusion ist eine, die sich auf die Verweildauer der Subjekte im System bezieht und nicht auf die Lerneffekte. Im Verhältnis zu anderen sozialen Systemen scheint diese Inklusion weniger intermittierend (Ausnahmen: Erwachsenen- und Berufliche Weiterbildung) und biographisch stärker verdichtet zu sein. Nicht jede Inklusion ist demnach ähnlich gemustert. Die ‚große‘ Inklusion über Schulen in ihrer stark variierenden Intensität und augenfälliger Konzentration auf eine Lebensspanne muss sicherlich anders inkludieren als sporadische, wiederkehrende und lebensbegleitende Systeme wie beispielsweise Religion, Kunst oder Recht. *Zweitens* zeigt die Entwicklung der großen Inklusion, dass der Aufstieg der Nation im Laufe der Zeit für die Inklusion in die schulische Ordnung die wichtigste Veränderung darstellte. Das mag banal klingen, aber dies zeigt, wie wichtig es ist, dass man Inklusion in nationalen Zusammenhängen und nicht lediglich funktional auffasst.

Eine historische – wie hier jedoch durchaus summarische, europazentrierte und vereinfachende – Analyse der großen Inklusion kann bei oberflächlicher Betrachtung dazu verleiten, die gegenwärtigen Bemühungen der schulischen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf als ‚kleine‘ Inklusion erscheinen zu lassen. Solche Schnellschlüsse könnte man ziehen, wenn man die quantitative Seite des Phänomens im Auge behält. Dennoch zeigte die Analyse, dass Elemente der großen Inklusion mit Elementen der jetzigen Inklusionsbemühungen wesensverwandt sind. Bei der großen Inklusion herrschten der universalisierende Anspruch, die Unbedingtheit des Prinzips und der Fokus auf das Individuum, wie die Figur der Schulpflichtigkeit zeigt. Genau diese drei Elemente sind auch in den aktuellen Entwicklungen zu Inklusion präsent. Es mag der Menschenrechtsdiskurs – besonders in dem inklusions-

politisch widerwilligen deutschen Kontext – bei den aktuellen Diskussionen eine große Rolle spielen. Aber Unbedingtheit, Universalismus und Individuumsemphase sind keineswegs allein Qualitäten der Menschenrechtserklärung, sondern auch der funktional gedachten Schule als Inklusionsinstanz.

Vor dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeiten der Inklusionsbemühungen wäre die Rede über eine ‚kleine‘ Inklusion reichlich unzureichend. Mit dem Begriff der ‚zeitlich ergänzenden Inklusion‘ lässt sich der Umstand besser formulieren, dass man es hier mit einem Prozess zu tun hat, dessen Ähnlichkeiten zur ‚großen‘ Inklusion nicht geleugnet werden können. Als bedeutender Unterschied zur ‚großen‘ Inklusion scheint hingegen die alleinige Orientierung der ‚zeitlich ergänzenden Inklusion‘ an einem Diskurs über Rechte (Menschenrechte) zu liegen. Denn der Schulbesuch, das gemeinsame Lernen, wurde zuerst zu einer Pflicht gemacht, um später als Recht auf Bildung neujustiert zu werden. Dies ist historisch entscheidend. Argumente für die Begründung der Schulpflicht, wonach diese als Garantie für die Wahrnehmung des Rechts auf Bildung gelten soll (Tenorth 2019), mögen systematisch und empirisch stimmen, sind aber historisch zumindest zu relativieren. Die Tatsache, dass Bildung und Schule im 20. Jahrhundert zu Gegenständen einer Sprache der Kinder- und Menschenrechte gemacht worden sind, darf aber nicht die langwierige und pflichtförmige Geschichte der ‚großen‘ Inklusion in den Hintergrund treten lassen. Somit zeigt sich die ‚zeitliche ergänzende Inklusion‘ von Menschen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf nicht nur als eine Geschichte der Sonderpädagogik, der separaten Schulen und der spezifischen Professionen. Die Geschichte der ‚zeitlich ergänzenden Inklusion‘ unserer Tage sollte noch stärker mit der langen und vielfältigen Geschichte der ‚großen‘ Inklusion verzahnt werden.

Literatur

- Barnard, H. (1854). *National Education in Europe*. Charles B. Norton.
- Caruso, M. (2003). *Bildungspolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918)*. Deutscher Studien Verlag.
- Caruso, M. (2019). *Geschichte der Bildung und der Erziehung. Medienentwicklung und Medienwandel*. Schöningh.
- Eckstein, Z. & Botticini, M. (2012). *The Chosen Few: How Education Shaped Jewish History, 70–1492*. Princeton University Press.
- Ewan, E. (2015). Schooling in Towns, c. 1400–c. 1560. In R. Anderson, M. Freeman & L. Paterson (Hrsg.), *Edinburgh History of Education in Scotland* (S. 39–56). Edinburgh University Press.
- Farzin, S. (2015). *Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. transcript.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Hrsg.), *The Foucault Effect. Studies on Governmentality* (S. 87–104). The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2005). „Omnes et singulatim“: zu einer Kritik der politischen Vernunft. In M. Foucault (Hrsg.), *Schriften* (S. 165–198). Suhrkamp.

- Gawthrop, R. L. & Strauss, G. (1984). Protestantism and Literacy in Early Modern Germany. *Past & Present* (104), 31–55.
- Götselius, T. (2007). The Vivid Alphabet: Media and Mass Literacy in the Early Modern Military State. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* 19(2), 53–81.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics, and Culture*. Stanford University Press.
- Le Cam, J. L. (1999). Schulpflicht, Schulbesuch und Schulnetz im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel im 17. Jahrhundert. In E. Bödecker & E. Hinrichs (Hrsg.), *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit* (S. 203–224). Niemeyer.
- Luther, M. (1878). Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten soll. In E. L. Enders (Hrsg.), *Dr. Martin Luther's vermischte Predigten* (S. 377–422). Heyder & Zimmer.
- Mangan, J. A. (Hrsg.) (1994). *A significant social revolution: cross-cultural aspects of the evolution of compulsory education*. The Woburn Press.
- Michael, L. (2006). Globalization and Its History. *The Journal of Modern History* 78, 899–931.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (2016). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 62, 7–13.
- Osterhammel, J. (2009). *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. Beck.
- Pernau, M. & Sachsenmaier, D. (Hrsg.) (2016). *Global Conceptual History. A Reader*. Bloomsbury.
- Platt, B. (2004). *Burning and Building. Schooling and State Formation in Japan, 1750–1890*. Harvard University Press.
- Ramirez, F. & Boli, J. (1994). The Political Institutionalization of Compulsory Education: The Rise of Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. In J. A. Mangan (Hrsg.), *A significant social revolution. Cross cultural aspects of the evolution of compulsory education* (S. 1–20). The Woburn Press.
- Schlögl, R. (2014). *Anwesende und Abwesende. Grundriss für eine Gesellschaftsgeschichte der Frühen Neuzeit*. Konstanz University Press.
- Steger, M. B. (2005). Ideologies of Globalization. *Journal of Political Ideologies* 10(1), 11–30.
- Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. transcript.
- Tenorth, H.-E. (2019). Begründung der Schulpflicht. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 419–429). Metzler.
- van Horn Melton, J. (1988). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge University Press.