

Jörg Michael Kastl

## Inklusion und Integration<sup>1</sup>

Wer beruflich oder persönlich mit fachlichen und politischen Diskursen über Behinderung zu tun hat, wird seit Jahrzehnten in schöner Regelmäßigkeit mit angeblichen Paradigmenwechseln im Verständnis von Behinderung und den damit verknüpften angemessenen gesellschaftlichen, pädagogischen, politischen und rechtlichen Konsequenzen konfrontiert (Cloerkes 2007, S. 233ff.). Der aktuell wirksame Umbruch dieser Art besteht in einer spezifischen Verhältnisbestimmung der Konzepte Inklusion und Integration. Dabei bezeichnet Integration angeblich eine nur mehr defizitäre Form der Teilhabe behinderter Menschen, während allein Inklusion »wirkliche« Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft ermöglichen soll. Damit verbunden ist eine in Hochglanzbroschüren, Internetauftritten, aber auch in Fachartikeln omnipräsente Ikonografie, meist in Form von Diagrammen, in denen viele bunte Einzelemente (die für die Heterogenität menschlichen Seins stehen) in unterschiedlicher Weise mengentheoretisch abgebildet werden. Integration wird dabei visualisiert als Kreis mit einfarbigen Elementen und einem weiteren abgegrenzten Kreis als abgegrenzte Teilmenge bunter Elemente. Inklusion dagegen wird als ein einziger großer Kreis mit vielen bunten Elementen abgebildet. Diese Darstellungslogik hat eine Art *corporated design* der Inklusionsbewegung begründet und findet sich in unzähligen Varianten – nicht nur mit bunten Punkten, sondern wahlweise mit Spielfiguren, Ostereiern, Früchten oder Gummibärchen. Die etwas bemühte Anschaulichkeit erinnert an das Inventar didaktischer Sammlungen. In der Tat wird Inklusion zur Zeit vor allem als Problem der Schulform diskutiert und der Eindruck erzeugt, Inklusion sei vor allem ein schulpädagogischer Begriff.

Um was geht es dieser Bildrhetorik? Generell geht es um die Teilhabe/Teilnahme (Partizipation) behinderter Menschen an sozialen Zusammenhängen. »Teilhabe« bzw. Teilhabe ist die derzeit gebräuchliche, aber etwas altväterische Übersetzung des lateinischen »participare«. Teilhabe. Das suggeriert, es gelte in sozialen Zusammenhängen immer darum irgendwelche Kuchenstücke zu verteilen, gemeint ist aber sehr oft ganz simpel: »an etwas teilnehmen«. Dazu passend kann im mittellateinischen »participare« einfach die Bedeutung von »verkehren mit [...]«, »Umgang haben mit [...]« annehmen).

---

<sup>1</sup>Der Text ist die Ausarbeitung eines Vortrags, den der Verfasser in Berlin am 16.10.2012 im Rahmen der Friedrichshainer Kolloquien 2012 gehalten hatte, die vom Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft und der Fürst-Donnersmarck-Stiftung zu Berlin organisiert werden.

Welche Sichtweise wird in dem Inklusionsparadigma nun auf das Phänomen der Teilhabe bzw. Teilnahme entworfen? Inklusion ist markiert als Zustand maximaler und optimaler »Teilhabe« behinderter Menschen. Integration ist Vorstufe, halbherzige Teilhabe. Halbherzig, weil die bunten Anderen noch als Gruppe abgegrenzt bleiben. »Integration« sei, so wird oft gesagt, mit der Vorstellung eines Zweigruppenmodells verknüpft. Die eine Gruppe sei drin, die andere, zuvor ausgeschlossene (exkludierte oder segregierte) werde als Gruppe erst in ein System gebracht. Inklusion aber sei ihre Einbeziehung »von vorne herein«. Der Umstand, dass bei Inklusion alles ganz bunt wird, soll zum Ausdruck bringen, dass Verschiedenheit »normal« werde. Gesagt ist damit auch: Behinderung ist eine Form der »Verschiedenheit« (Vielfalt, Heterogenität). Dabei entfällt jede Hierarchisierung von Verschiedenheit. Jeder Punkt, welcher Farbe auch immer, trägt gleichermaßen zum Gesamteindruck einer bunten Fläche bei. Es ist normal verschieden zu sein. Jede Verschiedenheit wird gleichermaßen anerkannt, respektiert und wertgeschätzt. Das nennt Annedore Prengel die »egalitäre Differenz«. Darunter versteht sie »die grundlegende Idee der Pädagogik der Vielfalt, die ein nicht -hierarchisches, freiheitliches und entwicklungs-offenes Miteinander der Verschiedenen anstrebt« (Prengel 2001, S. 96). Es geht also ganz offensichtlich um *Wertvorstellungen* und zwar um Wertvorstellungen, die für eine pluralistische demokratische Gesellschaft von grundsätzlicher und selbstverständlicher Bedeutung sind. Diese werden nun konsequent auf Menschen mit Behinderungen angewendet. Ihren politischen Widerhall finden solche Überlegungen in Slogans wie: »Inklusion ist Menschenrecht«, »Schule für alle«, »dabei sein«, »Vielfalt als Chance«, »Vielfalt leben«, »Inklusion ist miteinander leben«, »Inklusion heißt Dabei-Sein-können« »Gemeinsam anders«, »Teilhabe für alle«, »uneingeschränkte Teilhabe in allen Bereichen der Gesellschaft«.

Integration dagegen wird zu einer Defizit-Kategorie, ist altmodisch, historisch überholt. Ganz überholt? Nein, es gibt ein kleines wissenschaftliches Dorf, das hartnäckig an einer völlig anders gelagerten Sprechweise festhält. Ich spreche von der Disziplin, die der Autor dieser Zeilen zu vertreten hat – der Soziologie. Nicht ganz unerheblich ist in diesem Zusammenhang, dass es die Soziologie, die als erste Disziplin »Behinderung« über den Begriff der »Teilhabe« (participation) operationalisiert hat, lange vor den entsprechenden Veränderungen der politischen, rechtlichen und pädagogischen Semantiken. Und es war auch die Soziologie, die den Begriff der »Inklusion« ins Spiel gebracht hat – nämlich Talcott Parsons in einem Aufsatz von 1965 zur Emanzipation der Afro-amerikaner (»Blacks«) in den USA – und zwar ohne dass bei ihm der Begriff der »Integration« seine Funktion verloren hätte. Der Begriff der Inklusion dient in der Soziologie der wertfreien *Beschreibung* der Realität, nicht als Wertbegriff. »Integration« ist für Soziologen keineswegs eine Vorstufe von Inklusion, hat auch nicht per se etwas mit zwei Gruppen zu tun und der Begriff ist auch nicht altmodisch.

Zweckentfremdungen soziologischer Begriffe ärgern Soziologen. Natürlich ist es jedem unbenommen, Begriffe *umzudefinieren*. Allerdings sollte das einen erkennbaren Nutzen haben. Ich glaube, dass dieser Nutzen nicht erkennbar ist, würde gerne an einer differenzierteren Unterscheidung von Inklusion und Integration festhalten und zugleich gegen die Verquickung dieser Begriffe mit einer Pädagogik der Vielfalt plädieren. Dazu möchte ich im Folgenden einige Gedanken skizzieren. Zunächst soll es um die Logik der soziologischen Unterscheidung von Inklusion und Integration gehen, im zweiten Schritt möchte ich dann meine Kritik konkretisieren.

### 1. Integration und Inklusion – soziologisch

Für das Verständnis des soziologischen Sprachgebrauchs kann man an die Etymologie von »Inklusion« und »Integration« anknüpfen. Das lateinische *includere* bedeutet einschließen (auch: einlassen, hineingeben). *Inclusus* ist das Partizip Perfekt Passiv von *includo*. *Inclusio* ist das Einsperren oder die Einschließung (»inklusive« heißt bekanntlich eingeschlossen bzw. einschließ-lich). Einschließung kann dabei wörtlich gemeint sein (*in carcerem inclusus sum* – ich bin im Gefängnis eingeschlossen; *animus in corpore inclusus est* – der Geist ist im Körper eingeschlossen), aber auch im übertragenen Sinne umfangslogischer Einschließung verstanden werden:  $x \in M$ . Man ist entweder drinnen oder draußen, wie einst Boris Becker im Internet. *Inclusio* ist insofern kein Wertbegriff, und schon gar kein positiver. Eher klingt ein gewisser Zwangscharakter an, wenn man Inklusion – was auch schon vorgekommen ist – mit »Einschließung« oder »Einschluss in die Gesellschaft« übersetzt. Etwas freundlicher im Deutschen klingt »Einbeziehung«.

Anders verhält es sich bei der Wurzel von Integration, dem lateinischen Wort: »integer«. Das wird ja auch im Deutschen und in vielen anderen Sprachen noch benutzt und bedeutet z.B. = unverletzt (auch der unverletzte Rechtszustand) ganz/voll/unvermindert (auch: unberührt, frisch, redlich). Insofern enthält viel eher der Integrationsbegriff eine Art Heilsversprechen, die Bezugnahme auf eine positiv aufgefasste *Qualität* (Ganzsein, Unverletztsein). Aus dem Wort *integer/integrum* bilden die romanischen Sprachen denn auch ihre jeweiligen Worte für »ganz« und »voll«, z. B. franz. *entière*; ital. *intéro*, span. *entero* oder auch *integral* = vollwertig, ganz, vollständig. Rein sprachlich könnte man also mit dem Wort Integration durchaus zum Ausdruck bringen, dass Menschen zu einem sozialen »Ganzen« zugehörig sind und dass nur im Maße wie das geschieht dieses soziale »Ganze« »unverletzt«, »vollständig«, »vollwertig« ist.

Der soziologische Sprachgebrauch knüpft in der Tat eng an die antike Semantik an. Inklusion bezieht sich auf die Frage der Einbeziehung, des

strukturellen »Zugangs« von Individuen zu sozialen Systemen (Esser 2000, S. 233) sowie den Prozess und den Mechanismen der *Herstellung* solcher Zugänge. Entscheidende Fragen lauten: Wer kommt in einem gegebenen sozialen System überhaupt als Adressat in Frage? in welcher Form werden Personen in sozialen Systemen berücksichtigt? (Stichweh 2009, S. 30). Vor allem der historische Vergleich zeigt, dass der Zugang weiter Bevölkerungskreise zu den Funktionssystemen der modernen Gesellschaft (also z.B. Wirtschaft, Politik, Recht, Bildung usw.) nicht selbstverständlich war. Beispielsweise werden Menschen in der modernen Gesellschaft über Wahlen ins politische System inkludiert. Freie, gleiche und allgemeine Wahlen mussten bekanntlich historisch erkämpft werden. Beispielsweise setzt Inklusion aller in das System der modernen (Geld-)Wirtschaftssystem die Freisetzung zuvor Leibeigener, die Gewerbefreiheit und die universelle Verfügbarkeit von Geld voraus (Deutschmann 2009, S. 232). Der moderne Wohlfahrtsstaat inkludiert – durch Sozialhilfe – auch Bevölkerungsschichten ins Wirtschaftsleben, die davon ehemals ausgeschlossen waren (Deutschmann 2009, S. 232) und es in vielen Ländern der Erde noch sind. Über sogenannte Publikumsrollen (z.B. als Patient eines Arztes, aber auch als Fernsehzuschauer, Internetnutzer, Sport- oder Kulturinteressierter usw.) sind heute die meisten Menschen in die Funktionssysteme der Medizin, der Kunst, des Leistungssports, der öffentlichen Kommunikation in historisch einmaligem Ausmaß inkludiert (Stichweh 2005). Im Jahr 2013 werden wir alle endgültig in das Organisationssystem der öffentlich-rechtlichen Rundfunkversorgung inkludiert, jeder Haushalt muss dann nämlich Rundfunkgebühren zahlen.

Es ist außerdem wichtig die verschiedenen Ebenen sozialer Systeme zu unterscheiden und zu fragen, auf welcher Ebene Inklusion jeweils konkretisiert ist:

- auf der Ebene der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme (z.B. Wirtschaft, Bildung, Recht, Religion)?
- auf der Ebene von (bestimmten) Organisationen (z.B. Betrieb, Verein, Schule)?
- auf der Ebene von Gruppenzugehörigkeiten (z.B. Familie)?
- auf der Ebene von Interaktionen (Einbeziehung in direkte Kommunikation unter Anwesenden)?

Beispielsweise ist in Bezug auf die Inklusion behinderter Menschen ins Bildungssystem derzeit die Frage: Geht es um Inklusion ins Bildungssystem überhaupt, z.B. auch unter Einschluss von Hausunterricht und Sonderschule? In diesem Sinne sind behinderte Menschen in Deutschland bereits seit den 1970er Jahren weitgehend ins Bildungssystem inkludiert. Geht es um die Inklusion auf der Ebene von *Organisationen*, z.B. die »Regelschule« (unter Einschluss schulinterner Segregierung/Differenzierung), oder um Inklusion auf der Ebene von Gruppen (Schulklassen/Gleichaltrige/Nachbarschaft) oder gar der Interaktion (gemeinsamer Unterricht)?

Sehr entscheidend für die Frage der Wirksamkeit von Inklusion ist die Frage nach den jeweiligen Inklusionsmechanismen. Ganz grob lassen sich dabei unterscheiden: Inklusion über Normen (Werte, Rechtsnormen, Mitgliedschaftsregeln) oder Inklusion über Ressourcen (z.B. Geld, technische Ressourcen):

- Inklusion über Normen gibt es auf ganz verschiedenen Ebenen: wichtig sind hier natürlich insbesondere Menschen- und Bürgerrechte. Diese haben aber nur zum Teil Inklusionscharakter. Viele, ja die meisten, sind sogenannte Abwehrrechte (insbesondere gegen staatliche Übergriffe). Diese Grundrechte sind für die Moderne ein zwar wichtiger, für sich genommen aber auch recht unbestimmter Inklusionsmechanismus. Sie müssen durch bereichsspezifische, materiale Rechtsnormen konkretisiert werden. Das Benachteiligungsverbot im Grundgesetz hat wenig direkten Nutzen, solange eine konsequente Umsetzung im Eingliederungshilfe-Recht unterbleibt. Eine weitere Ebene stellen Normen/Regeln dar, die sich auf Mitgliedschaft in Organisationen bzw. des Zugangs dazu richten. Beispielsweise ist in Deutschland (fast) jeder in das Medizinsystem bzw. System der medizinischen Versorgung inkludiert. Aber nicht in erster Linie, weil man das möglicherweise aus Artikel 1 (Menschenwürde) und Artikel 2 Abs. 2 (Recht auf Leben) des Grundgesetzes ableiten könnte, sondern vor allem, weil es in Deutschland eine (Pflicht-)Mitgliedschaft in einer gesetzlichen Krankenversicherung gibt. Die moderne Gesellschaft kennt ganz im Sinne der antiken Grundbedeutung von »Inklusion« eine Reihe von Zwangsinclusionen in Organisationen: dazu gehört die Schulpflicht, die Mitgliedschaft in Pflichtversicherungssystemen, wie Kranken-, Renten-, Unfallversicherung. Gerade für behinderte Menschen sind wesentliche Teilhabemöglichkeiten erst auf der Ebene solcher Organisationen gewährleistet und ihre faktische Partizipation wird um so prekärer, je *weniger* sie auf dieser Ebene konkretisiert sind. Allerdings gilt gerade hier: Inklusion im einen System ist sehr oft mit Exklusion aus anderen Systemen erkauft. Die Sonderschule ist hierfür nur ein Beispiel unter anderen.
- Ein weiterer wichtiger Inklusionsmechanismus ist Inklusion über den Zugang bzw. die Gewährleistung von Ressourcen (auch: symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien). Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang die Ressource Geld, die wie Christoph Deutschmann gezeigt hat, so etwas wie ein »universales Inklusionsmedium«, eine zwar oft nicht hinreichende, aber meistens *notwendige* Bedingung für die Inklusion in nahezu alle Funktionssysteme der modernen Gesellschaft darstellt: ohne Geld kein Recht, keine Wissenschaft, keine Bildung, keine Wirtschaft und sogar streng genommen: keine Liebe (Deutschmann 2009, S. 229). In der modernen Gesellschaft spielen für die Inklusion in das System öffentlicher Kommunikation, in Kunst, Kultur usw. natürlich auch Massenmedien, also technische Ressourcen eine wichtige Rolle.

Es werden in der Literatur noch viele andere Inklusionsmechanismen diskutiert – aber das mag als Andeutung genügen.<sup>2</sup> Grund- und Menschenrechte sind ein wichtiger, aber für sich alleine sehr schwacher Inklusionsmechanismus. Um in der Praxis wirksam zu werden, müssen sie mit Normen, die konkrete Rechtsansprüche sichern, mit Mitgliedschaftsnormen und Ressourcen verknüpft werden. Jeder behinderte Mensch hat zwar in unserer Gesellschaft das abstrakt gleiche Recht Wohnort und Wohnform frei zu wählen. Insofern ist er inkludiert in die bürgerliche Gemeinschaft (anders als zum Beispiel der Asylsuchende). Aber in der Realität kann das bedeutungslos bleiben, wenn kein Mechanismus der Sicherung von *Ressourcen* für Assistenz, Pflege, Mobilität o.ä. vorgesehen ist.

Selbst dann aber gibt es noch keine Garantie für *Integration* in die Gemeinde. In Norwegen gibt es wie in Schweden für behinderte Menschen ein Recht auf eine vom Staat bezahlte Bezugsperson (»paid friendship supported by the state«). Gleichwohl gibt ein erheblicher Anteil der behinderten Menschen bei Befragungen an, keinen engen Freund oder Freundin zu haben (Stromstad 2004, S.120).

*Integration* setzt zwar Zugang zu einem sozialen Kontext, also Inklusion voraus. Prinzipiell geht es bei *Integration* aber um etwas anderes, nämlich um den »Ganzheitscharakter« sozialer Systeme: als Zusammenhalt (Esser) und Zusammenwirken der verschiedenen Teile, Untersysteme eines sozialen Systems oder/und als Frage der Einbettung und des Zusammenwirkens von Individuen in und mit dem sozialen System.

Man kann von jeder sozialen Einheit, zum Beispiel einer Familie, einer Firma, einer Jugendgruppe oder sogar einer ganzen (National-)Gesellschaft sagen, dass sie »gut / schlecht / mehr / weniger integriert« ist (ohne jede Bezugnahme auf zwei Gruppen). Das wurde und wird als »Systemintegration« bezeichnet. Entscheidend ist dafür, wie dicht Beziehungen und Kommunikationsflüsse zwischen Untereinheiten sind, ob Handlungsorientierungen zueinander passen, ob hinreichende Sicherheit der Kooperation bestehen, oder ob nicht operationalisierbare Konflikte, extreme Klassengegensätze oder gegenläufige politische Zielvorstellungen ein soziales System »desintegrieren«.

Lenkt man den Blick auf die Rolle und Stellung von Individuen in einem gegebenen sozialen Kontext, spricht man von »*Sozialintegration*«. Dann geht es um den Zusammenhalt und den »Einbezug« (Esser 2000, S. 271) von *Personen* in(n)erhalb von) Sozialsysteme(n), um die Einbettung in kommunikative und soziale Netzwerke, darum, ob Individuen für sich und in den Augen der anderen

<sup>2</sup> Stichweh (2005, S. 22 f.) unterscheidet beispielsweise die Inklusion über Profi-Klienten-Beziehungen (z.B. Zugang zu medizinischer Versorgung), die Inklusion über die Ausbildung von Leistungs- und Publikumsrollen (z.B. als Fernsehzuschauer), die Inklusion über »Stimmrechte« (exit-voice-Optionen bei Wahlen, über Kaufentscheidungen, bei medial vermittelten Ratings).

ihren »Platz« haben, ob Wertvorstellungen und Handlungsorientierungen vielleicht nicht identisch sind, aber »zueinander passen«, ob und in welcher Dichte Austauschbeziehungen bestehen. Esser benennt vier wichtige Varianten bzw. Indikatoren von Sozialintegration: Kulturation, Platzierung, Interaktion, Identifikation. Insgesamt ist zu beachten, dass es bei dem Begriff nicht um ein harmonistisches Gesellschaftsbild geht. Moderne Gesellschaften und Organisationen sind komplex und strukturell konfliktartig. Ihre Integrationspotentiale beruhen bekanntlich weitgehend auf einer Dauerinstitutionalisierung von Konflikten.

Eines dürfte deutlich geworden sein: die mitunter gebetsmühenhaft wiederholte Behauptung, der Begriff der »Integration« sei an die Vorstellung eines »Zweiggruppenmodells« gebunden, ist schlichter Unsinn. Das ist vielmehr ein Problem der Beschränktheit des sonder- und inklusionspädagogischen Diskussionshorizontes und stellt innerhalb der Soziologie lediglich einen Sonderfall dar.

Inklusion und Integration beziehen sich im soziologischen Diskurs auf zwei ganz unterschiedliche Ebenen. Eine für Soziologen schwer erträgliche Illusion besteht in der Unterstellung, Inklusion beinhalte »inklusiv« Inklusion und Integration, schlage sozusagen zwei Fliegen mit einer Klappe, nämlich das Problem, wie man in ein System hineinkommt und wie man »optimal« darin »eingebettet« ist. Aber so einfach ist das nicht. Warum nicht?

– Man kann inkludiert sein, aber schlecht integriert. Dafür sind Beispiele mit Händen zu greifen, nicht nur bei der Frage der Behinderung. Das Frauenwahlrecht schafft nicht schon politische Machtpositionen für Frauen, der bloße Zugang zu Märkten über den Besitz von Geld oder Arbeitskraft schafft nicht schon wirtschaftliche Überlegenheit; das Recht eine Ehe schließen zu können garantiert noch nicht Liebe; das Recht auf freie Berufswahl noch nicht den Traumberuf. Ebenso wenig garantiert schulische Inklusion für Menschen mit Behinderung schon Integration z.B. in der Schulklasse. Das haben gerade Studien zur Rolle von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich »Lernen« in Schulklassen der »Regelschule« gezeigt (Urs Häberlin, Christian Huber u.a.). Sie können vielfach ihre Leistungen verbessern, befinden sich aber eher am unteren Ende der Status- und Wertschätzungs-pyramide der Schulklasse.<sup>3</sup> Das spricht wohlgerne nicht gegen Inklusion,

<sup>3</sup> Ebenso wenig garantiert Inklusion in eine Gemeinde (z.B. beim Auszug aus einem Heim) noch nicht eine bestimmte Dichte der Sozialbeziehungen, lebendige Nachbarschaft oder die subjektive Identifikation mit dem Gemeinwesen. Ebenso wenig sagt die bloße Mitgliedschaft in einer Organisation schon etwas über das Ausmaß aus der darin erfahrenen Anerkennung oder des sozialen Status aus. Diese Fragen hängen mit sehr unterschiedlichen Faktoren zusammen, übrigens beileibe nicht nur mit der Bereitschaft der sozialen Umgebung zur Anerkennung von Vielfalt. Es ist deshalb wichtig Inklusion und Integration auseinander zu halten. Übrigens auch im Interesse von Freiheitsspielräumen betroffener Menschen. Ich kenne

sondern nur dafür, dass Inklusion nicht alle Probleme löst. Integration hängt jedenfalls noch von ganz anderen und vielfältigen sozialen und individuellen Bedingungen ab.

- Inklusionen beinhalten keinerlei Garantie für Statusgleichheit in dem betreffenden System. Im Gegenteil ist der Folgeeffekt von Inklusion sehr oft gerade die Erzeugung oder Reproduktion von Ungleichheit, man denke an das Bildungssystem oder gar das Erwerbssystem, an Märkte (Wirtschaft). Inklusion löst eben nur ein *Zugangsproblem*. Soziale Ungleichheit beinhaltet aber noch ganz andere Aspekte und Dimensionen als das Problem ungleicher Zugänge (z. B. ungleiche soziale, individuelle Ressourcen und Kompetenzen, Beschaffenheit von Märkten und Konjunkturen). Inklusionen in ein System können außerdem zu Statusverlusten oder sogar Exklusionen in anderen Systemen führen. Dafür sind ja eben Sonderschulen, Wohneinrichtungen für behinderte Menschen, therapeutische Einrichtungen oder Werkstätten für behinderte Menschen gute Beispiele. Aber auch die Inklusion in die *allgemeine* Schule garantiert weder Gleichheit innerhalb dieses Systems noch Gleichheit beim Übertritt in Anschlussysteme (z.B. Berufsleben). Es könnte genauso gut zu einer Zuspitzung von Ungleichheit und zu Exklusionseffekten innerhalb und im Anschluss an diese Systeme kommen.
- Inklusionen sind in der modernen Gesellschaft immer an spezifische Funktionssysteme und deren Funktionslogiken gebunden. Das heißt, jedes Funktionssystem (Bildung, Wirtschaft, Kunst, Sport, System der Intimbeziehungen) vollzieht Inklusion auf je eigene Weise. Es gibt keine *Gesamtinklusion* in die Gesellschaft (ebensowenig wie es »Teilhabe an der Gesellschaft« im Ganzen gibt), sondern immer nur in spezialisierte Funktionssysteme. Diese stehen zwar in komplexen, selektiven und wenig berechenbaren Wechselwirkungen mit anderen Funktionssystemen. Für Bildung liegt das auf der Hand: wir wissen, dass das Bildungssystem wichtige Selektionsfunktionen hat für die Platzierung im Erwerbssystem (Wirtschaft). Dennoch *garantiert* Inklusion ins Bildungssystem noch nicht Inklusions- oder gar Integrations-effekte im Erwerbssystem. Das zwingt zu sehr differenzierten Einschätzung und Abwägungen der Folgewirkungen.

Wer also über Inklusion redet, sollte also nicht einfach auf die Suggestion von Vokabeln wie *Teilhabe*, *Vielfalt*, *Anerkennung* setzen, sondern sich sehr genau die Frage stellen:

- *Wer* wird

---

einen jungen Mann mit einer psychischen Erkrankung/Behinderung, der für sich beansprucht den Hauptschulabschluss machen zu können - der es aber ablehnt, in eine Schulklasse integriert zu werden, Teil einer Gemeinschaft zu werden, in diese integriert zu werden. Auch so gesehen wäre es wichtig sich Inklusion ohne Integration vorstellen zu können. Das gilt auch sehr oft für die von Menschen mit schizophrenen Psychosen oder mit Autismus gewünschten und erträglichen Formen sozialer Partizipation.

- auf welche *Weise*
- *worin*
- mit *welchem Status*
- mit *welchen* (intendierten und nicht indierten) *Folgeeffekten* inkludiert?

Der finnische Sozialphilosoph Heikki Ikäheimo fordert ganz in diesem Sinne eine Konkretisierung der Inklusionsdiskurse. Er geht dabei aus von der Formulierung »Social inclusion is always a case of some A including B in C in manner D with the status E.« (Ikäheimo 2009, S. 85).

## 2. I(nk)lusionen

Äusgehend von diesen terminologischen Überlegungen möchte ich mich nun mit einigen – aus meiner Sicht – immer wieder vorfindlichen typischen Illusionierungen des derzeitigen Inklusions/Integrations-Diskurses auseinandersetzen und damit zugleich meine eingangs geäußerte kritische Position entfalten.

### 2.1 Inklusion als Menschenrecht? Illusionen über die Inklusionseffekte von Menschenrechten

Eine immer wieder zu hörender Slogan ist: Inklusion ist Menschenrecht. Es wird dabei zumeist auf die sogenannte UN-Behindertenrechtskonvention verwiesen und zugleich ein rascher bildungspolitischer Handlungsbedarf begründet.

Zunächst: Es gibt kein Menschenrecht namens »Inklusion«. Das wäre auch gar nicht wünschenswert, weil das völlig bedeutungs- und folgenlos wäre. Wer will schon überall inkludiert sein? Soll heißen: eine allgemeines Menschenrecht der (Total-)Inklusion könnte sehr schnell mit dem Menschenrecht der Freiheit in Konflikt geraten. Es ist umgekehrt. Nicht Inklusion ist Menschenrecht, sondern ein Teil, aber eben nur ein *Teil* der Grund- und Menschenrechte sind Inklusionsrechte oder haben zumindest inklusive Aspekte. Diese sind immer konkretisiert für bestimmte gesellschaftliche Bereiche und beinhalten in der Regel auch spezifische Mechanismen, mit denen die Inklusion erreicht wird: zum Beispiel das Recht auf allgemeine, freie, gleiche Wahlen (Inklusion in Politik), Recht auf Eigentum und freie Berufswahl (Wirtschaft) u.a. Die UN- und EU-Menschenrechtsdeklarationen kennen ein Recht auf Bildung, konkretisiert als »Zugang« zu obligatorischem und unentgeltlichem Grundschulunterricht und angemessener weiterführender »Bildung«. Auch die UN-

Konvention schafft kein neues Menschenrecht, sondern beruft sich auf bereits kodifizierte *spezifische* Menschenrechte und betont ihre volle Anwendbarkeit auf behinderte Menschen. Das ist aber in unserem Rechtssystem ohnedies eine Selbstverständlichkeit, zumindest auf der Ebene der Normen, natürlich nicht in der immer etwas enttäuschenderen Realität.

In Verbindung mit dem Gleichheitsgrundsatz wird z.B. in Artikel 24 Abs. 2a der UN-BRK ein Zugangsrecht behinderter Menschen zum »allgemeinen Bildungssystem« abgeleitet. Was genau »allgemeines Bildungssystem« bedeutet, ergibt sich aus dem Konventionstext allerdings nicht. Das muss vom jeweiligen Rechts- und Systemkontext der jeweiligen Staaten her interpretiert werden. In Deutschland ist beispielsweise das Sonderschulsystem durchaus *Bestandteil* des allgemeinen Schulsystems. Unklar ist, was konkret die Gewährleistungspflicht eines »inkluisiven Bildungssystems« beinhaltet: wäre ein Sonderschulsystem, das mehr als unser derzeitiges System auf Eingliederung in das Regelschulsystem angelegt wäre, schon ein Schritt in Richtung Inklusion? sind zeitweise eingerichtete Förder- oder Sonderklassen innerhalb der »Regelschulen« damit noch verträglich? Oder geht es ausschließlich um gemeinsamen Unterricht?

Darüber gibt die Konvention aus gutem Grund keine Auskunft, ganz einfach, weil solche Dinge auf dieser Ebene nicht regelbar sind. Menschenrechte haben als Inklusionsmechanismus nämlich *ein* großes Problem. Sie stehen in der Rechtspraxis unvermeidlich zueinander in Spannungsverhältnissen.<sup>4</sup> Sie müssen daher so generell formuliert sein, dass sie die konkrete Rechtsanwendung oder politische Umsetzung nicht determinieren, sondern Spielräume offen lassen. Das heißt aber auch, dass die schulpolitischen Folgerungen aus der UN-Konvention alles andere als eindeutig bestimmt sind.

Ein gutes Beispiel dafür ist die in der UN-Konvention immer wieder auftauchende Formel »gleichberechtigt mit anderen« (»on an equal basis with others.«).<sup>5</sup> Das könnte auch heißen: für behinderte Menschen gelten gleiche Leistungsnormen wie für alle anderen. Die UN-Konvention geht ja auch bei ihnen von einer Vielfalt und damit von Unterschieden der »Begabungen und [...] geistigen und körperlichen Fähigkeiten« aus (Art. 24 Abs. 1b). Der Konventionstext wählt die recht zweideutige Formulierung, dass Menschen »nicht aufgrund ihrer *Behinderung*« (»on the basis of disability«) ausgeschlossen werden dürfen. Möglicherweise aber wegen mangelnder »Begabung«, fehlender

<sup>4</sup>Das zeigt sich gerade an vielen menschenrechtlichen Fragestellungen, die mit Behinderung zu tun haben, wie zum Beispiel Präimplantationsdiagnostik, Schwangerschaftsrecht, Betreuungsrecht, Sozialleistungsrecht (Datenschutz vs. soziale Rechte, Gleichheitsgrundsatz vs. Anspruch auf Nachteilsausgleich) u.v.a.m.

<sup>5</sup>Zum Beispiel: »[...]dass Menschen mit Behinderungen *gleichberechtigt mit anderen* in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inkluisiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht [...] haben«; Art. 24 Abs. 2b UN-BRK.

Kenntnisse oder weil sie bestimmten Leistungs- und Verhaltensnormen nicht gerecht werden? Wenn ich für eine Ausbildung als Zimmermann Trigonometrie brauche, kann Gleichbehandlung heißen, dass ich einen Ausbildungs- oder Berufsschulplatz nicht bekomme, weil ich schlechte Noten in Mathe habe. Egal, ob es mir an »Begabung«, »Motivation«, »Übung« oder sonst etwas fehlt oder ob ich Mathe einfach nicht kann, weil ich geistig behindert bin. Es ist in der Praxis nicht immer leicht zu entscheiden, wo »Fähigkeiten« und »Begabungen« behinderungsbedingt eingeschränkt sind (und daher eine zusätzliche Förderung rechtfertigen) und wo sie sozusagen unabhängig von der Behinderung *nicht* bestehen oder eingeschränkt sind.

Zugleich aber kennt die Konvention einen durch Behinderung bedingten individuellen (und gegenüber meinen nicht behinderten Mitschülern: *zusätzlichen*) Unterstützungsbedarf (vgl. Art. 24 Abs. 2c+d; Abs. 3, 4). Sie betont deshalb ebenso wie unser deutsches Recht einen Anspruch auf »Unterstützung« bis hin zur Möglichkeit des Schaffens eines spezifischen »Umfelds [...], das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.« (Art. 24 Abs. 3 c). Damit entsteht aber ein Spannungsverhältnis zwischen dem Gleichheitsprinzip (»gleichberechtigt mit anderen«) und dem Recht auch behinderter Menschen auf bestmögliche individuelle Förderung und damit ggf. zusätzlich aufzubringender Ressourcen oder zu schaffender Kontexte. Wenn deutsche Gerichte bisher darüber entschieden haben, ob die Zuweisung zu einer Sonderschule eine Benachteiligung darstellt oder nicht, war genau die Abwägung dieses Spannungsverhältnisses im individuellen Fall maßgeblich. Daran hat sich aber auch unter der UN-Konvention nichts grundlegend geändert. So argumentiert z.B. das Urteil des Hessischen Verwaltungsgerichts vom 12.11.2009 in Ziffer 46 und 49 und verneint daher auch unter der Voraussetzung der Geltung der UN-Konvention eine generelle Verpflichtung, jedem Schüler mit Behinderung einen Platz an einer Regelschule zuzuweisen.

Mit der Formel »Inklusion ist Menschenrecht« wird dieses Spannungsverhältnis kassiert und so getan, als würde Inklusion alle Probleme lösen. In Wirklichkeit wird damit nur eine Moralisierung der Diskussion bewirkt und ein Handlungs- und Zeitdruck aufgebaut, der auch schädlich sein kann. Ich will damit nicht sagen, wir sollten den Weg in die Inklusion behinderter Menschen in gemeinsame Schulen nicht gehen. Wir sollten ihn gehen, aber nicht wegen des In-Kraft-Tretens der UN-Konvention, sondern wegen präzise zu bezeichnender und heraus zu arbeitender Gewinne für einen hoffentlich großen Teil der derzeitigen Sonderschülerinnen und -Schüler.

Ich fürchte aber, das Ergebnis des unter Berufung auf die UN-Konvention aufgebauten Handlungsdrucks sind falsche Erwartungen und schnell, allzu schnell gestrickte Reformpläne. Die Rechtsprechung deutscher Gerichte zeigt, dass ein solcher Handlungsdruck von dem Konventionstext gar nicht ausgeht. Es fehle ihm schlichtweg an der hinreichenden inhaltlichen Bestimmtheit, um

»berechtigten oder verpflichten« zu können, heißt es in einem Urteil des OVG Lübeck. Gerichte gehen sogar davon aus, dass es gar keinen grundsätzlichen Konflikt zwischen Sonderbeschulung und Behindertenrechtskonvention gibt. Ganz in Gegensatz zur öffentlichen Annahme, in Gestalt der UN-Konvention sei eine Zeitenwende bereits realisiert, weisen die deutschen Gerichte darauf hin, dass die unmittelbaren Auswirkungen des Konventionstextes äußerst begrenzt sind. Die Argumentation bewegt sich dabei nahe an der soziologischen Einsicht der eingegrenzten faktischen Wirksamkeit menschenrechtlicher Inklusionsmechanismen. Eine unmittelbare Anwendbarkeit, so argumentiert beispielsweise der Hessische Verwaltungsgerichtshof, setze eine hinreichende Bestimmung rechtlicher Wirkungen voraus (Hess. Verwaltungsgerichtshof, 12.11.2009, 7B2763/09). Es fehle aber dem Konventionstext an der hinreichenden inhaltlichen Bestimmtheit für den innerstaatlichen Vollzug (vgl. ebd. RZ 31). Das Gericht geht so weit, keinen grundsätzlichen Konflikt zwischen Sonderbeschulung und UN-BRK zu sehen. Ein weiteres Urteil des niedersächsischen Oberverwaltungsgerichts Lüneburg hat sich dieser Sichtweise angeschlossen (16.9.2010, AZ 2 ME 278/10). Dort heißt es, die unmittelbare Anwendbarkeit einer Völkervertragsbestimmung sei nur dann zu bejahen, »wenn sie alle Eigenschaften besitzt, welche ein Gesetz nach innerstaatlichem Recht haben muss, um berechtigten oder verpflichten zu können. Die Vertragsbestimmung muss nach Wortlaut, Zweck und Inhalt geeignet sein, rechtliche Wirkungen auszulösen[...]« (ebd. RZ 14).

Der durch den Kurzschluss »Inklusion ist Menschenrecht« geschaffene Zeitdruck führt vor allem zu einer sträflichen Unterschätzung des Ressourcenaspektes. Von der Hinterlegung mit Ressourcen hängen aber gerade die *integrativen* Effekte inklusiver Beschulung maßgeblich mit ab. Wenn in Baden-Württemberg derzeit eine grün-rote Regierung unter Berufung auf die UN-Konvention die inklusive Schule einführen will, zugleich aber mittelfristig rund 12 000 Lehrerstellen einsparen will, dann zeugt auch das von dem gefährlichen Kurzschluss zwischen Inklusion und Integration. Offenbar vertraut man allzu naiv den Verheißungen des Prinzips »Dabeisein ist alles«. Man übersieht, dass bildungspolitische »Vorbild-Länder« wie zum Beispiel Finnland über Lehrer-Schüler-Schlüssel und eine Personalausstattung an Schulen verfügen (vom Küchenpersonal über medizinische und psychologische Dienste, sozial- und »spezial«=sonderpädagogische Betreuung), von der wir hierzulande noch nicht einmal träumen können (von Freymann 2003). Nebenbei: Finnland verfügt wie auch andere skandinavische Länder zugleich über eine vergleichsweise so *homogene* Schülerschaft, dass wahrscheinlich Pädagogen der Vielfalt davon nicht träumen *wollen*.

Also: Menschenrechte sind wichtig, aber sie sind zugleich ein fragiler, politisch und rechtlich nicht unmittelbar effektiver Inklusionsmechanismus. Sie stellen erstmal eine Art Schuldschein dar. Solange sie nicht bis auf die Ebenen

des Schulrechts, der Schulorganisation und des Sozialleistungsrechts (Eingliederungshilfe!) durchdekliniert werden, kann man sich buchstäblich nicht viel dafür kaufen. Das kann man beklagen, aber es eröffnet auch politische und pädagogische Spielräume. Die schlechteste Lösung wäre eine unterausgestattete allgemeine Schule, auf die jeder zwar einen Rechtsanspruch hat, in der aber die von der UN-Konvention ebenso deklarierte Unterstützung deklaratorisch *bleibt* und in der selbst noch die Gewinne der bisherigen Strukturen verspielt werden.

Die Illusion der Unmittelbarkeit rechtlicher Wirkungen der UN-Konvention ist ein typisches Problem juristischer Laien, nämlich an die Macht deklaratorischer Formeln zu glauben und die materialrechtliche Umsetzung für unwesentliches und bürokratisches Kleingedrucktes zu halten.

## 2.2 Schule ohne Standards und Selektivität? Illusionen über die Exklusionseffekte individualisierter Leistungsnormen

Die Frage der Gleichberechtigung (»on an equal basis with others«) wirft eine weitere, derzeit sehr widersprüchlich diskutierte Frage auf, nämlich die nach den Leistungsstandards und damit der Qualifikations- und Selektionsfunktion von Schule. Jürgen Oelkers legt hier den Finger in die Wunde, wenn er die Frage stellt »Wie soll Inklusion möglich sein in einem System, das strukturell auf Selektion angelegt ist?« (Oelkers 2012).

Man kann in diesem Zusammenhang mit einer Unterscheidung arbeiten, die auch von Justin Powell und John G. Richardson aufgegriffen wird und sagen: Gleichheit des Zugangs zur Schule garantiert nicht schon Gleichheit des Verbleibs (equality of survival), der Outputs (equality of outputs, Abschlusszertifikate) oder gar Gleichheit der Folgeeffekte (etwa ähnliche Lebensbedingungen als Erwachsene durch vergleichbare Berufspositionen bzw. Einkommen).

Die Inklusionsdiskussion pendelt hier nach meinem Eindruck zwischen zwei Polen. Einerseits wird argumentiert, ein größerer Teil der Sonderschüler als bisher könnte inkludiert die Lernziele der allgemeinen Schule besser erreichen wie in der Sonderschule, einen Abschluss erzielen und damit auch eher Zugang in das Ausbildungs- und Erwerbssystem finden. Ich teile diese Hoffnung *bis zu einem gewissen Grade*. Klar ist aber: wenn mehr Leute die gleichen Bildungszertifikate haben, führt das auch zu Inflationseffekten und schärferen Verteilungskämpfen. In den USA gehen viel mehr Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit einem regulären Abschluss in der Tasche von der Schule ab als in Deutschland. Man kann aber zu dem Eindruck gelangen, dass die Situation behinderter Menschen im Erwerbsleben *vergleichbar* prekär ist (vgl. Richardson/Powell 2011, S.171; Powell 2011, S. 230ff.).

Nun beruht natürlich die Hoffnung, bei inklusiver Beschulung nehme die Zahl der »Regelabschlüsse zu, auf der Annahme, dass ein größerer Teil der bisherigen Sonderschüler in der Lage sei deren Bildungsstandards auch zu realisieren. Diese Erwartung würde ich ebenfalls *bis zu einem gewissen Grade* teilen. Aber unbestreitbar gibt es auch einen erheblichen Teil bisheriger Sonderschüler, die dazu nicht in der Lage sein werden, bei denen Behinderung ihren behindernden Charakter behalten könnte, egal, in welche Organisationsform wir schulisches Lernen bringen. Genauso unbestreitbar wird es – übrigens auch in Einverständnis mit der UN-BRK – stark geistig behinderte, schwer mehrfach (körperlich) behinderte, psychisch behinderte bzw. erkrankte Kinder und Jugendliche, solche mit sehr komplexen Kommunikations-, Verhaltens, Wahrnehmungsabweichungen geben, bei denen eine temporär oder dauerhaft segregierende Beschulungsform geradezu ihrem Grundrecht auf Entfaltung ihrer Persönlichkeit (Art. 2 GG) entspricht.

Es gibt darauf zwei typische Antworten: a) Leistungsstandards und damit Selektivität schulischer Bildungsprozesse zu differenzieren, zu individualisieren oder b) sie ganz abzuschaffen. Der erste Vorschlag führt natürlich nicht zu einer Absenkung oder Auflösung von Leistungsstandards. Im Gegenteil: es ist sehr wahrscheinlich, dass das sogar mit einer Verschärfung des *Leistungsvergleichs* einhergehen, eher zu einer Verfeinerung und Zunahme von *Leistungsmessung* führen wird, also zu *mehr* und nicht etwa weniger Kategorisierung. Im Bereich des Leistungssports für behinderte Menschen – Paralympics, Special Olympics – wird das eindrücklich vorexerziert. Die Bildung von verschiedenen Leistungsklassen wird dort mit wissenschaftlicher Akribie, um nicht zu sagen Besessenheit betrieben. Vom *Bildungsergebnis* her würde sich jedenfalls für viele Schüler wenig ändern, weder bei den Abschlüssen, noch bei der Frage, was sie damit hinterher anfangen.

Wohl deswegen gibt es auch Stimmen im Inklusionsdiskurs, die für einen völligen Verzicht auf die Selektionsfunktion von Schule plädieren. Diese Stimmen argumentieren oft im Bezugsrahmen einer Pädagogik der Vielfalt und stellen bei der Frage der »Bildungsgerechtigkeit« insbesondere den Wert der »Anerkennung« in den Vordergrund. Annedore Prengel schreibt: »Das gesellschaftliche Gut, das Schulen und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt »intersubjektive Anerkennung« jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage.« (Prengel 2006, S.61). Wohin eine solche Position in letzter Konsequenz führt, wird deutlich in Argumenten von Krassimir Stojanov. Chancengleichheit in der Schule bedeute nicht primär, dass jedes Kind eine ihm entsprechende »Quantität an Bildungsressourcen, Lehrmaßnahmen und letztlich Bildungskapital« erhalte, sondern die Erfahrung einer *Qualität* schulischer Sozialbeziehungen. *Primär* gehe es in Schule um die Anerkennung des Potentials von Kindern immer neue Fähigkeiten hervorzubringen und seine

Kompetenzen zu erweitern (Stojanov 2008, S. 525, 528). Diese Art von Bildungsgerechtigkeit sei, so sagt er, mit schulischer Selektion aber schlichtweg nicht zu vereinbaren. Diese bedeute gerade einen »Mangel an moralischen Respekt«. Er fordert daher schlicht die Abschaffung von schulischer Selektion (ebd. S., 528). Das solle man ganz den Anschlusssystemen, den Hochschulen, dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt überlassen (ebd. S., 530).

Aber was heißt das? Die Schule wird zur moralischen Anstalt der Verteilung des Gutes »Anerkennung«, »moralischer Respekt«. Das bedeutet: kaum kommen Menschen mit Behinderung gleichberechtigt in die öffentliche Schule hinein, wird sie auch schon entwertet – denn man nimmt dann der inklusiven Schule eine ihrer zentralen gesellschaftlichen Funktionen weg, nämlich Individuen mit gesellschaftlich erwünschten Kompetenzen, Qualifikationen und deren Zertifizierung auszustatten. Zugleich würde aber eine solche Schule die Zuständigkeit für Werte beanspruchen, die in einer modernen pluralistischen Gesellschaft *in allen Bereichen gesellschaftlichen Handelns* konstitutiv sind. Mal abgesehen davon, dass Stojanov Leistungsbewertung mit moralischer Bewertung verwechselt: es wäre schlimm, wenn die Realisierung und Kommunikation von »moralischem Respekt« die Hauptaufgabe von Lehrern und von Schule wäre. Man stelle sich vor, das Einklagen mangelnden moralischen Respekts würde die Replik provozieren: »Was haben Sie denn? Dafür ist die Schule da!«

Das Beispiel des Schulsystems von Japan zeigt, wohin eine Entkopplung von Bildungssystem und den Anschlusssystemen führen kann. Im öffentlichen Schulsystem Japans wird Leistungsdifferenzierung tabuisiert, die Bildungsinhalte stehen zu Qualifikationserfordernissen eher in loseem Zusammenhang, niemand kann »sitzen« bleiben, Abschlusszertifikate der staatlichen Schulen haben keine Anchlusseffekte. Das führt dazu, dass weiterführende und berufsbildende Schulen, Hochschulen, Firmen mit einem erbarmungslosen System von Aufnahmeprüfungen arbeiten. Zusätzlich zum öffentlichen Schulwesen entwickelt sich ein Komplementärsystem privater »Paukschulen« (yukus). Ergebnis ist die sogenannte »Prüfungshölle«, ein System, bei dem eine große Zahl von jungen Menschen auf der Strecke bleibt, in dem über beunruhigende hohe Selbstmordraten diskutiert wird, und in dem (wie auch in anderen Ländern, übrigens auch dem gelobten Norwegen) zunehmend: Privatschulen für Oberschichten eine zentrale Rolle spielen (vgl. dazu Drinck 2009, Fritz 2008, Roeder 2001).

Die inklusive Schule mit abgeschaffter Leistungsselektion würde dem ironischen Ausspruch Senecas »Nicht für das Leben lernen wir, sondern für die Schule.« einen ganz neuen Sinn geben. Schulische Inklusion behinderter Menschen wäre entwertet, weil sie tendenziell zum Selbstzweck würde. Das Leben der Lehrer dagegen würde sicher einfacher. Die Verteilung von Lebenschancen würde eher ungerechter, weil riskanter, punktueller, irreversibler



wie jetzt und damit ungleich belastender. Ein solches System würde die Exklusionspotentiale der Folgesysteme für behinderte und generell (bildungs-) benachteiligte Menschen in der Gesamtheit nach meiner festen Überzeugung eher noch zuspitzen. Ein Bildungssystem wie das unsere, das auf eine moderate strukturelle Kopplung von öffentlichem Bildungssystem und den Folgesystemen setzt, ermöglicht alleine durch die relativ lange Verweildauer und seine innere Differenziertheit vielfältigere Bildungskarrieren, in denen einmal vollzogene Leistungsmessungen, aber eben auch: Kompetenzen, Motivation, (Fehl-)Entscheidungen wenigstens noch in einem gewissen Rahmen korrigierbar und offen gehalten werden können.<sup>6</sup>

Wenn inklusive Pädagogik sich unter Berufung auf ein Ideal der abstrakten Anerkennung von Vielfalt grundlegenden Paradoxien pädagogischen Handelns entziehen will – dann betreibt sie meiner Meinung nach ihre eigene Deprofessionalisierung. Respekt vor menschlicher Vielfalt ist als Norm in der modernen Gesellschaft selbstverständlich. Aber wenn Behinderung wirklich Behinderung ist (d.h. eben: behindert), müssen konkrete *Handlungsprobleme* gelöst werden. Und dazu braucht es von den Betroffenen und ihren Profis Engagement, Mut, gute Ideen, manchmal Fachkenntnis, Professionalität, List bei der Erschließung von Lebenschancen im »normalen Alltag der Gesellschaft« oder eben auch bei der Erschließung sozialökologischer Nischen und vor allem: die geeigneten Strukturen und Ressourcen dafür. Inklusion alleine genügt da mit Sicherheit nicht.

### 2.3 Heterogenität total? Illusionen über die Toleranzgrenzen der Inklusionspädagogik

Die Frage der *Standards* hängt noch mit einer anderen Paradoxie des Diskurses um Vielfalt und Inklusion zusammen. Sie liegt darin, dass auch die inklusive Pädagogik nicht auf Standards verzichten kann. Das deutet sich in einer Überlegung von Helmut Reiser an (Annedore Prengel zitiert sie, 2006, S. 62). Demnach habe gerade eine Pädagogik der Vielfalt einiges an Qualifikationen für die Wirtschaft anzubieten. Durch die didaktische Zielvorstellung des »handlungsorientierten, binnendifferenzierenden Unterrichts in heterogenen Lerngruppen« (sic!) würden exakt jene von Führungskräften verlangte Kompetenzen wie realistisches Selbstwertgefühl, Flexibilität, Übersicht, Selbstständigkeit, Verantwortungsfähigkeit usw. gestärkt. Auch das erinnert ein wenig an Japan. Aber es wirft zugleich auch ein Licht auf die Grenzen der Heterogenitätstoleranz von Inklusionspädagogik und Pädagogik der Vielfalt.

<sup>6</sup> Die voran gegangenen Überlegungen verdanke ich Gesprächen meinem Freund Harald Riedinger, den Verweis auf Japan Wolfgang Mack.

Das kommt nirgendwo besser zum Ausdruck als in dem von Andreas Hinz und Ines Boban übersetzten und propagierten sogenannten »Index für Inklusion«. Die Verhaltens- und Denknormen, die da als Bestandteil eines Instruments zur Schulevaluation formuliert werden, kommen einem irgendwie bekannt vor: »Jeder fühlt sich willkommen«, »die Schüler helfen einander«, »die Schüler gehen respektvoll und fair miteinander um.«, man muss gewertschätzt werden, man soll niemals jemanden hänseln, Streit soll durch Argumente entschieden werden, man soll interessiert und fleißig sein, niemand darf gemobbt, verspottet oder ausgelacht werden, man ist freundlich, gerecht, verständnisvoll, man mag sich.

Gegen das alles ist nichts einzuwenden. Allenfalls, dass vielleicht etwas zu wenig von Humor, Gelassenheit, von pädagogischem Takt und pädagogischer List die Rede ist. Eines ist aber deutlich: so viel Spielraum für heterogenes Verhalten wie propagiert, besteht gar nicht. Die Tugendkataloge des Inklusionismus treiben klassische schulische Verhaltens- und Denknormen nochmals auf die Spitze. Einmal, weil sie zunehmend auch »informelle« oder »persönliche« Aspekte des Verhaltens einbeziehen. Zum anderen, weil sie eine Art »Gutmenschenleistungsprinzip« zum zentralen Auftrag der inklusiven Schule umdefinieren und in ein Qualitätsmanagementsystem einbauen. So freundlich das an der Oberfläche daher kommt: es gilt die Einsicht von Niklas Luhmann: allein schon die gute erzieherische Absicht erzeugt Selektivität.

Dies könnte bei manchem inklusionsbewegten Junglehrer zu schockartigen Praxiserfahrungen führen. Fast alle in der Schule als »unerwünscht«, »abweichend« betrachteten Verhaltensweisen beinhalten Provokationen und Infragestellungen der Anerkennung von Vielfalt. Schüler und erst recht als »abweichend« definierte Schüler verletzen systematisch die Regel der egalitären Differenz. Das beginnt bei den unzähligen kleinen alltäglichen Frotzeleien auf dem Schulhof, jedem »voll behindert, eh«, »bistu schwul oder was?«, »fick dich«, »Spast«, »Wixer«, »du Opfer«. Man denke an die typischen Formate des Schülerhumors, all die kleinen und großen Herabsetzungen, an Dissen und Mobben bis hin zu sogenannten »dissozialen« Verhaltensweisen, die offenbar zur Institution Schule gehören, seit es sie gibt. Das alles sind unentwegte Provokationen der Normen eines bürgerlich-zivilen Umgangs von Menschen miteinander. Und sie bleiben wundersamer Weise zugleich massive Verletzungen der Ethik der Vielfalt. Die Tugendlehre der inklusiven Pädagogik wird aber *diese* Formen schulischer Heterogenität als Verstöße gegen die Menschenrechte ausweisen müssen. Ergänzt durch das Qualitätsprüfungsinstrument des Index für Inklusion wird sie *ihre* Etikettierungen und Stigmatisierungen systematisieren und *ihre* ureigenen Formen (binnendifferenzierter und handlungsorientierter) pädagogischer Beschämung entwickeln.

Dagegen ist in der Sache vielleicht gar nicht viel einzuwenden. Schule muss solche Standards irgendwie durchsetzen. Aber genau deshalb ist ihre Toleranz

für Heterogenität auch strukturell begrenzt. Das Problem für die Pädagogik der Vielfalt besteht darin, dass sie dieses Dilemma leugnet und damit zugleich ihre oberste Norm von der Anerkennung von Vielfalt verletzt. Zumal heute schon als verhaltensschwierig geltende Schüler haben ein außerordentlich feines Gespür für solche Widersprüchlichkeiten, um nicht zu sagen Formen pädagogischer Heuchelei. Ich fürchte, sie werden dieses Gespür gnadenlos zum Einsatz bringen. Ich weiß nicht, ob die Pädagogik der Vielfalt dem gewachsen wäre.

Allzu wörtlich genommen, könnte die Pädagogik der Vielfalt die Anforderungen an Zivilität (civility) in ihren angeblich »inklusive« Schulen zuspitzen und neue Hürden und damit Exklusionsrisiken schaffen. Nur blieben dann für die ganz krassen Provokateure als Lernorte möglicherweise nur noch Jugendhilfe, Psychiatrie und Jugendknast übrig – weil sie ja innerhalb der Organisationen des Bildungssystems streng genommen nicht segregiert werden dürfen.

»Inklusion« wäre dann in der Tat – wie Oelkers das formuliert – eine pädagogische Ideologie (vgl. Oelkers 2012, S. 44). Der erste Schritt das zu vermeiden, wäre meines Erachtens die Wiederaufnahme einer differenzierteren und realitätsbezogeneren Fassung des Verhältnisses von Inklusion und Integration und damit eine kritischere Haltung gegenüber den Verheißungen der Pädagogik der Vielfalt. Das tut dem politischen Anliegen der Inklusion und Integration behinderter Menschen keinen Abbruch – im Gegenteil, es nützt ihr in jedem Fall mehr als die Rhetorik der derzeitigen omnipräsenten Inklusionspropaganda. Diese Rhetorik erweckt mittlerweile den Verdacht, dass sie geradezu die Funktion hat, die Blicke nach oben zu richten – auf die großen Formeln und Worte am blauen Himmel der pädagogisch-juristischen Deklaratorik. Vielleicht, damit man nicht allzusehr auf die kleinen, aber wesentlichen Details der harten irdischen Alltagsrealität des Eingliederungshilfe-, des Arbeitsförderungs-, des Pflege- und Krankenversicherungs- und des Schulrechts achtet, mit all seinen ungelösten Problemen von Komplexleistungen, ungeklärten Zuständigkeiten, Intransparenzen und fehlenden Ressourcen für hochfliegende Pläne.

## Literatur

- Cloerkes, G. (2007): *Soziologie der Behinderten*. 3. Auflage. Eine Einführung. Heidelberg (Winter).
- Deutschmann, C. (2009): Geld als universales Inklusionsmedium moderner Gesellschaften. In: Stichweh, R.; Windolf, P. (Hg.): *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden (VS), S. 223–239.

- Drinck, B. (2002): Marktorientierung im japanischen Bildungssystem. Einblick in den gegenwärtigen deutsch-japanischen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 2002(2), 261–278.
- Esser, H. (2000): *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt a.M./New York (campus).
- Freymann, T. von (2002): Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens. *Freiheit der Wissenschaft* 2002(2), 1–5.
- Freymann, T. von (2003): Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zuden Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse. In Hänsel, T. (Hg.) *Pisa und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim (Centaurus), S. 277–301.
- Freymann, T. von (2003): Sonderpädagogische Förderung in Finnland. *Heilpädagogik online* 01(03), 3–13.
- Fritz, Martin (2008): Kinder in Japan. Vor der Schule lernen wir. *Frankfurter Allgemeine Zeitung – Feuilleton*, 3.12.2008; Internetressource: [www.faz.net/gqz-11d9c](http://www.faz.net/gqz-11d9c) (Stand: 21.01.13).
- Ikäheimo, Heikki (2009): Personhood and the Social Inclusion of people with disabilities. A recognition-theoretical approach. In: Kristjana Kristiansen, Simo Vehmas, Tom Shakespeare (Hg.): *Arguing about disability. Philosophical Perspectives*. New York (Routledge), S.78–92.
- Oelkers, J. (2012): Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule. In: Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N. & Scheidt, K. (Hg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 32–45.
- Parsons, T. (1965): Full Citizenship for the Negro American? A Sociological Problem.
- Powell, J.W. (2011): *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. London (Boulder).
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H. (Hrsg.): *Unterschiedliche verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen (Leske und Budrich), S. 93–107.
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt*. 3. Auflage. Wiesbaden (VS).
- Prenzel, A. (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N. & Scheidt, K. (Hg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 16–31.
- Richardson, J. G. & Powell, J.W. (2011): *Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford (Stanford-University).

- Roeder, P. M. (2001): Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen: USA, Japan, Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 2001(47), 201–215.
- Stichweh, R. (2005): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld (transcript).
- Stichweh, R. (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. Im: Stichweh, R. & Windolf, Paul (Hrsg.): *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden (VS), S. 29–42.
- Stichweh, R. & Windolf, P. (2009): *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden (VS).
- Stojanov, K. (2008): Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* Vol. 54(4), 516–530.
- Stromstad, M (2004): Accounting for Ideology and Politics in the Development of Inclusive Practice in Norway. In: Ware, L. (Hg.): *Ideology and the Politics of (in)Exclusion*. New York (Lang), S. 89–124.
- Vaughan, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule für Vielfalt entwickeln. entwickelt von Tony Booth, Mal Ainscow; übers. von Ines Boban, Andreas Hinz. Halle-Wittenberg (Martin-Luther-Universität).

Petra Flieger

## Durch Partizipation zu mehr Gerechtigkeit in der Forschung zu Behinderung

### 1. Einleitende Überlegungen

Was kann Gerechtigkeit im Zusammenhang mit Forschung zu Behinderung bedeuten? Ist Forschung zum Thema Behinderung gerecht? Gehen ForscherInnen, die das Thema Behinderung wissenschaftlich untersuchen, gerecht mit behinderten Menschen um? Führt diese Forschung zu mehr Gerechtigkeit im Leben von behinderten Buben und Mädchen, behinderten Frauen und Männern? Zwei theoretische Bezüge bilden im Folgenden den Ausgangspunkt für die weitere Auseinandersetzung mit diesen Fragen.

#### 1.1 Theoretische Zugänge: Peter Koller und Nancy Fraser

Fragen der Gerechtigkeit, so betont der Rechtsphilosoph Peter Koller (2012), entstehen vor allem dort, wo sich Pflichten gegenüber anderen Menschen aus sozialen Beziehungen ergeben. »Die Erfordernisse der Gerechtigkeit differieren also von jenen der allgemeinen Pflichtmoral dadurch, dass sie kontextabhängig sind, weil sie stets auf bestimmte soziale Beziehungen abstellen, die zwischen den beteiligten Personen beziehungsrelative Pflichten und Rechte begründen« (ebd., S. 53). Um komplexe Fragestellungen differenziert erfassen und behandeln zu können, schlägt Koller vier Arten von Gerechtigkeit vor: die distributive oder Verteilungsgerechtigkeit, die transaktionale oder Tauschgerechtigkeit, die politische Gerechtigkeit sowie die korrektive Gerechtigkeit (ebd.). Für die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit im Zusammenhang mit Forschung zu Behinderung dürfte der Begriff der politischen Gerechtigkeit hilfreich sein, den Koller wie folgt definiert:

»Die politische Gerechtigkeit bezieht sich auf Herrschaftsverhältnisse, an die sie die Anforderung stellt, dass jeder Herrschaftsgebrauch im wohlverstandenen Interesse der Beherrschten liegen muss; und das ist nur dann der Fall, wenn Herrschaft legitimen Zwecken dient, nämlich zur Durchsetzung begründeter Pflichten und Rechte oder zur Bereitstellung öffentlicher Güter, und wenn sie auf unparteiische Weise auf der Grundlage allgemeiner und unpersönlicher Regeln ausgeübt wird« (ebd.).

Markus Dederich, Heinrich Greving,  
Christian Mürner, Peter Rödler (Hg.)

# **Behinderung und Gerechtigkeit**

Heilpädagogik als Kulturpolitik

Mit Beiträgen von Holger Burckhart, Markus Dederich,  
Fabian van Essen, Franziska Felder, Petra Flieger,  
Erich Otto Graf, Heinrich Greving, Jörg Michael Kastl,  
Christian Lindmeier, Christian Mürner, Sascha Plangger,  
Peter Rödler, Volker Schönwiese, Anne-Dore Stein,  
Erik Weber und Jan Weisser

Therapie & Beratung

Psychosozial-Verlag

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.

Originalausgabe  
© 2013 Psychosozial-Verlag  
Walltorstr. 10, D-35390 Gießen  
Fon: 06 41 - 96 99 78 - 18; Fax: 06 41 - 96 99 78 - 19  
E-Mail: [info@psychosozial-verlag.de](mailto:info@psychosozial-verlag.de)  
[www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form  
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung  
des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet,  
vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Martin Gertler: Ohne Titel. Dispersionsfarbe auf Papier,  
70x100 cm, 2010 © Freunde der Schlumper e.V. Hamburg.

Umschlaggestaltung: Hanspeter Ludwig, Wetzlar  
[www.imaginary-world.de](http://www.imaginary-world.de)

Druck: CPI books GmbH, Leck  
Printed in Germany



ISBN 978-3-8379-2305-6

## Inhalt

<i>Markus Dederich, Heinrich Greving, Christian Mürner &amp; Peter Rödler</i> Einleitung: »Behinderung und Gerechtigkeit – Heilpädagogik als Kulturpolitik«	7
<b>A. Gerechtigkeit</b>	
<i>Markus Dederich</i> Recht und Gerechtigkeit	21
<i>Peter Rödler</i> Menschen(ge)recht – Anthropologische Grundüberlegungen zu einer menschlichen Qualität	37
<i>Sascha Plangger &amp; Volker Schönwiese</i> Bildungsgerechtigkeit zwischen Umverteilung, Anerkennung und Inklusion	55
<i>Christian Lindmeier</i> Gerechtigkeit, politische Inklusion und Behinderung	77
<i>Franziska Felder</i> Inklusion und Gerechtigkeit	95
<b>B. Politik</b>	
<i>Anne-Dore Stein</i> Das Politische als das Handeln im »Zwischen« – Die politische Dimension der Heilpädagogik	115
<i>Jörg Michael Kastl</i> Inklusion und Integration	133
<i>Petra Flieger</i> Durch Partizipation zu mehr Gerechtigkeit in der Forschung zu Behinderung	153