Karl-Heinz Dammer

»Inklusion« und »Integration« – zum Verständnis zweier pädagogischer Zauberformeln

I

Seit 2006 die UN-Konvention über Menschen mit Behinderung alle Mitgliedsstaaten verpflichtet hat, »[to] ensure an inclusive education system«, sind Bildungspolitik und vor allem Sonderpädagogik hierzulande in Aufruhr, zeichnet sich doch das deutsche Schulsystem von jeher besonders stark durch die »begabungsgerechte« Separation seiner Schülerschaft in diesen »Begabungen« angeblich entsprechenden Schulformen aus.[1] Zwar stellte bereits die UNESCO-Erklärung von Salamanca eine ähnlich lautende Forderung auf, die jedoch vor 2006 m. W. in Deutschland keine bildungspolitischen Reaktionen hervorriefen, möglicherweise, weil sie keinen verpflichtenden Charakter hatten und weil erst mit den Ergebnissen der PISA-Studien der politische Druck entstand, sich ernsthafter mit der schulischen Reproduktion von Ungleichheit zu befassen, wobei die Frage nach der Chancengleichheit für behinderte Menschen bzw. solche, die schuldiagnostisch so klassifiziert werden, natürlich nicht ausgespart bleiben kann.

Im Zentrum der Debatte steht der Terminus »Inklusion«, der zwar in der Sonderpädagogik schon vorher vereinzelt auftauchte (vgl. Schnell / Sander 2004), aber erst nach der UN-Konvention zu einem bildungsreformerischen Schlüsselbegriff avancierte und von manchen Sonderpädagogen nun sogar zu einem neuen Paradigma erklärt wird (vgl. z. B. Platte 2005, S. 120, im Anschluss an Hinz), welches das Konzept der Integrationspädagogik aus den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts ablösen und zum »Nordstern« (Boban / Hinz 2009, S. 34) für eine neue Erziehungs- und Bildungskultur werden könne. Legt man Hinz' Definition von ›Inklusion‹ zugrunde, so scheint es sich dabei tatsächlich um einen qualitativ neuen Blick auf die Integrationsaufgabe der Schule zu handeln. Hinz versteht ›Inklusion‹ als »einen allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend

[1] Ich möchte es an dieser Stelle dabei belassen, meinen Zweifel an diesem Legitimationsmuster lediglich durch Anführungsstriche zum Ausdruck zu bringen und auf weitere Begründungen verzichten. Erinnert sei hier nur an die ausführliche Kritik des traditionellen deutschen Begabungsbegriffs v. a. von Roth und Heckhausen zu Beginn der Bildungsreform um 1970. Offensichtlich hat selbst das vierbändige Gutachten von Heckhausen wenig nachhaltige Wirkung auf den bildungspolitischen Diskurs und die Schulstruktur gehabt.

jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt« (Hinz 2006, S. 97f.).

Es geht also, zumindest programmatisch, bei der Inklusion nicht mehr nur um die Integration von behinderten Menschen in das allgemeinbildende Schulsystem, sondern um eine Schule, in der jedes Individuum in seinen Eigenarten bedingungslos anerkannt und so gut wie möglich gefördert wird. Wenn hier die Bürgerrechte als Legitimationsgrundlage angeführt und an anderer Stelle das »Willkommenheißen von Heterogenität« sowie die Vision einer inklusiven Gesellschaft zu wesentlichen Merkmalen der Inklusion erklärt werden (Boban / Hinz 2009, S. 33), so handelt es sich bei Hinz' Definition zunächst eher um ein politisch-moralisch motiviertes Bekenntnis, aber noch nicht um eine theoretische Klärung des Begriffs, die u. a. darüber Aufschluss geben müsste, warum in einem solchen nicht mehr nur sonderpädagogischen, sondern nun allgemein politisch-gesellschaftlichen Rahmen der Begriff »Inklusion« den vorher geläufigen Begriff »Integration« ersetzen soll, denn dass die Anerkennung jedes Menschen »als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft« ein zentrales Moment von gesellschaftlicher Integration darstellt, lässt sich schwer bestreiten. Beantwortet werden kann diese Frage nur nach einer differenzierteren und differenzierenden theoretischen Auseinandersetzung mit diesen beiden Begriffen, die die pädagogische Sphäre überschreiten muss. Dazu soll der vorliegende Artikel einen Beitrag leisten.

Vorab ist zunächst einem Missverständnis vorzubeugen, das aus der Verwendung des Begriffs »allgemeinpädagogisch« bzw. »Allgemeine Pädagogik« resultieren könnte. In Hinz' zitierter Definition, aber auch andernorts in der Sonderpädagogik (vgl. z. B. Deppe-Wolfinger, S. 258) ist damit offensichtlich jegliche Pädagogik gemeint, die sich nicht mit Behinderten befasst, was innerhalb des sonderpädagogischen Diskurses sicherlich eine die Kommunikation erleichternde Unterscheidung ist, aber nicht den bisher in der disziplinären Struktur der Erziehungswissenschaft üblichen Bezeichnungen entspricht, in der die »Allgemeine Pädagogik« als Subdisziplin neben beispielsweise der Schulpädagogik, der Erwachsenenpädagogik oder eben der Sonderpädagogik firmiert (vgl. z. B. Lenzen, S. 38). Das scheinbare Paradox, dass das Allgemeine hier als etwas Spezifisches erscheint, lässt sich aus der Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft erklären, die unter dem Einfluss der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts tatsächlich weitgehend eine allgemeine Pädagogik war, die sich vornehmlich mit den systematischen philosophischen und anthropologischen Grundfragen der Erziehung befasste, dann aber im Zuge der rapiden disziplinären Differenzierung zu einem Spezialgebiet unter anderen wurde, das nach wie vor, wenn auch in breiter gefächerter Form, den o. g. Grundfragen nachgeht auch wenn inzwischen bisweilen Zweifel artikuliert werden, ob sich angesichts der Heterogenität des Faches ein Allgemeines der Pädagogik überhaupt noch bestimmen lasse. In diesem Sinne sind die folgenden Ausführungen als ein allgemeinpädagogischer Blick auf die Sonderpädagogik und ihren Diskurs zu lesen. Der Blick ist geprägt durch ein spezifisches Verständnis der Subdisziplin, welches im Anschluss an die Kritische Theorie das Allgemeine immer auch als ein gesellschaftliches Allgemeines

betrachtet, was gerade bei der begrifflichen Auseinandersetzung mit »Integration« und »Inklusion« als ein sinnvoller Ansatz erscheint.

Was hier folglich außen vor bleibt, sind erstens die praktischen Möglichkeiten und Grenzen einer erst in Umrissen sich abzeichnenden »inklusiven Didaktik«[2] – wobei m. E. unstrittig ist, dass hier in Deutschland mehr getan werden könnte und müsste, als es bisher geschehen ist – und zweitens die gründlicher empirischer Forschung bedürfende Frage, ob Integration oder Inklusion für die jeweils adressierte Schülerschaft stets die bessere Lösung darstellt.[3] Drittens sei angesichts der hohen moralischen Aufladung des Problems ausdrücklich unterstrichen, dass es aus meiner Sicht keinen Zweifel an der grundsätzlichen moralischen und politischen Legitimität des Inklusionsanspruchs gibt, ein Schulsystem zu schaffen, das den Individualitäten der Schülerinnen und Schülern so weit wie möglich Rechnung trägt. Worum es hier lediglich geht, ist der Versuch, den theoretischen Gehalt der beiden Begriffe »Inklusion« und »Integration« genauer zu fassen und daraus Konsequenzen für den (nicht nur) sonderpädagogischen Diskurs zu ziehen.

Konkret soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern das Inklusions-«Paradigma« den Versuch darstellt, die theoretischen Probleme, die sich die vorangegangene Integrationspädagogik bereits durch einen v. a. soziologisch verkürzten Begriff von »Integration« eingehandelt hatte, zu überwinden, um zumindest pädagogisch erneut das zu postulieren, was die Vorgängerin politisch nicht hat durchsetzen können. Träfe dies zu, so bestünde die Gefahr, dass »Inklusion« im sonderpädagogischen Diskurs das gleiche Schicksal erleidet wie »Integration«, nämlich relativ ohnmächtig gegenüber der normierenden Kraft der Gesellschaft und ihrer Schule zu sein und ihr sogar, entgegen dem eigenen Selbstverständnis, in die Hände zu arbeiten.

Zur Beantwortung dieser Frage sollen zunächst »Inklusion« und »Integration« näher aus der Perspektive der Domäne, in der sie primär beheimatet sind, nämlich der Soziologie betrachtet werden, womit dann auch notwendig das Problem der Norm bzw. Normalität als Bezugspunkt für Integration oder Inklusion auftaucht. Dieser Hintergrund ermöglicht es, einen kritischen Blick auf die konzeptionelle Verwendung der beiden Begriffe in der Sonderpädagogik zu werfen und abschließend einige zeitdiagnostische Überlegungen zu den politischen und gesellschaftlichen Implikationen des pädagogischen Inklusionskonzepts anzustellen.

II

[2] Vgl. dazu beispielsweise die programmatischen Ausführungen von Markowetz 2004.

[3] Abgesehen davon, dass angesichts der institutionell immer noch marginalen Rolle der Integration die empirische Basis für solche Forschung relativ schmal ist, ergibt sich aus den bisherigen Untersuchungen ein eher heterogenes Bild, was die Fördereffekte integrierten Unterrichts betrifft (vgl. dazu Preuss-Lausitz 1997, Wocken 1997 und Malikowski / Podlech 1997). Die zentrale Schwierigkeit dabei dürfte sein, Integration überhaupt empirisch möglichst exakt zu erfassen hinsichtlich ihres Grades, der späteren Integration in die Gesellschaft und der subjektiven Perspektive der Betroffenen.

Motiviert wurde die leitende Frage dieses Beitrags von einigen Merkwürdigkeiten, die auftauchen, wenn man aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive auf die Inklusionsdebatte blickt:

- Es erscheint schon rein semantisch nicht ausgemacht, ob »Inklusion« bzw. »inklusiv« wirklich einen konzeptionell neuen Zugang zur schulischen Integration bezeichnen, der notwendig eines neuen Fachbegriffs bedürfte, oder ob es sich nur um ein Synonym für »Integration« bzw. »integrativ« handelt, wie es zumindest in dem für die internationale Debatte maßgeblichen angelsächsischen Sprachraum der Fall zu sein scheint. So wird in § 24 der deutschen Version der UN-Konvention »inclusive« mit »integrativ« übersetzt (vgl. zu den Definitionsproblemen Bürli 2009, S. 21 ff.). Ein Grund für diese Verwirrung könnte sein, dass in Deutschland die pädagogische Verwendung des Begriffs »Integration« in den Jahren zuvor von der Sonderpädagogik reserviert war, sich also nur auf eine spezifische Dimension von Anderssein bezog und nicht, wie »Inklusion« auf Heterogenität schlechthin, wohingegen in anderen Ländern – hier ließe sich als markantes Beispiel Kanada heranziehen – viel selbstverständlicher mit dieser Heterogenität umgegangen wird, so dass sich die Notwendigkeit einer begrifflichen Unterscheidung gar nicht stellt.
  Berücksichtigt man diesen Unterschied, bekommt der Begriff »Inklusion« in Deutschland ein wesentlich größeres Gewicht, denn der gemessen an ihrem Anspruch gescheiterten Integrationspädagogik war es nicht gelungen, das schwerwiegende moralische Verdikt aus der Welt zu schaffen, welches die UN-Konvention für das deutsche Schulsystem impliziert, nämlich dass es gegen die Menschenwürde nicht nur die der Behinderten, sondern aller Kinder verstoße, die im gegliederten Schulsystem nicht die individuelle Förderung erführen, die ihnen zustünde. Der Vorwurf bisher misslingender Praxis, so der Verdacht, soll zumindest schon einmal durch die Bekundung bester pädagogischer Absichten gedämpft werden in der Hoffnung, die Praxis möge irgendwann halten, was die Theorie verspricht.
- Aus einer allgemeinpädagogischen Sicht wirkt es irritierend, dass einerseits die Sonderpädagogik mit der Propagierung des neuen Konzepts – zum Teil sogar explizit (vgl. Feuser 2002 und Sander 2002) - ihre eigene Abschaffung als pädagogische Subdiziplin und das Aufgehen in einer allgemeinen Pädagogik fordert, andererseits aber die Inklusionsdebatte bisher fast ausschließlich in der Sonderpädagogik bezogen auf deren Klientel geführt wird,[4] was natürlich insofern wenig verwunderlich ist, als die UNESCO-Erklärung und die UN-Konvention als politische Katalysatoren der Debatte sich auf die Eingliederung von Behinderten beziehen. Bemerkenswert ist diese starke Forderung jedoch insofern, als sich aus der Formulierung der Konvention nicht zwingend die Forderung nach Abschaffung von Sonderschulen ergibt, sondern nur die nach institutionellen Angeboten einer inklusiven Beschulung für diejenigen, die eine solche wünschen. Dass dann bei entsprechendem Wahlverhalten Sonderschulen längerfristig überflüssig werden können, steht auf einem anderen Blatt.

[4] In der *Zeitschrift für Pädagogik* als einem der zentralen und Themen setzenden Organe der Erziehungswissenschaft findet sich in den letzten fünf Jahren kein einziger Beitrag zur Inklusion, und die zahlreichen Einträge zu dem Thema in der FIS-Datenbank stammen, soweit Titel und Publikationsort darüber Aufschluss geben, überwiegend aus dem sonderpädagogischen Bereich.

Auch dieser Widerspruch mag sich aus der Überlegung heraus erklären, dass die Sonderpädagogik zwingend einen neuen konzeptionellen Begriff brauchte, um sich den Forderungen den UN-Konvention gegenüber legitimieren zu können, dieser Begriff sie aber nun über ihre fachlichen Grenzen hinaustreibt, ohne jedoch in der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Debatte zu zünden, die ohnehin schon seit längerer Zeit – wenn auch beschränkt auf die »innere Schulreform« – einen Fokus ihres Interesses auf die Individualisierung von Unterricht legt.

- Geht man über die fachspezifisch-terminologische Ebene hinaus, so stößt man auf eine historische Merkwürdigkeit: Die Bürgerrechte, die Hinz in der oben zitierten Definition zur politischen Legitimation seiner Inklusionsforderung heranzieht, gelten seit weit über zweihundert Jahren, und die Forderung nach einer Bildung aller Menschen wurde weitere zweihundert Jahre davor bereits von Comenius erhoben. Wenn der politische und pädagogische Kern der Inklusion also eine so lange Geschichte hat, drängt sich die Frage auf, warum man seine Verwirklichung noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts mit unvermindertem Nachdruck meint einklagen zu müssen.
  Die Frage erscheint natürlich naiv und vordergründig leicht zu beantworten: Weil es sich bei den Menschenrechten bzw. Comenius' Allgemeinbildungsanspruch nur um normative Postulate handelt, an denen sich die moderne Gesellschaft orientieren soll, dies aber offenbar nicht tut, wie das Fortbestehen von Diskriminierung und ungleichen Bildungschancen zeigt. Eine solch nüchterne und kaum zu bestreitende Erklärung ließe allerdings immer noch die Frage offen, was die Gesellschaft bisher daran gehindert hat, der Postulate zumindest so weit einzulösen, dass die historischen Forderungen heute nicht mehr so grundsätzlich wie an ihrem Ursprung formuliert werden müssten, und woraus sich gerade jetzt der mit Vehemenz bekundete Wille und Optimismus speisen, diese Grundsätze nun endlich zu verwirklichen.
  Gegen die Kritik an der fortbestehenden Unterbietung von Bürgerrechten ließe sich immerhin einwenden, dass seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts beginnend mit dem *Civil Rights Movement* in den USA und der Antipsychiatrie in Italien, über die postkolonialen Befreiungskämpfe und die Frauenbewegung bis hin zum »Coming out« der Schwulen- und Lesbenbewegung viel für die Durchsetzung von Bürgerrechten für zuvor diskriminierte Gruppen erreicht wurde, was sich auch auf der programmatischen Ebene im Begriff der »Postmoderne« und in der soziologischen Individualisierungsdebatte widerspiegelt. In all diesen Diskursen geht es um das individuelle Recht auf Differenz gegenüber normierenden Einheitsforderungen welcher Art auch immer. Auch der Kritik an fortbestehender schulischen Reproduktion von Ungleichheit kann man entgegenhalten, dass dem Nachwuchs in Deutschland heute weit mehr Bildungschancen offen stehen als noch vor fünfzig Jahren – von der Epoche der Französischen Revolution oder des Dreißigjährigen Krieges ganz zu schweigen. Aus einer gesellschaftlich affirmativen Sicht dürfte man also mit Recht behaupten, dass inzwischen, zumindest in den entwickelten Industrieländern, ein vorher nicht gekanntes Maß an persönlichen Entfaltungschancen gegeben ist.
- Wählt man statt dieser affirmativen Perspektive auf die Errungenschaften der fortgeschrittenen bürgerlichen Gesellschaft eine skeptische, so fällt auf, dass während des gleichen Zeitraums, in dem die Pädagogik von Inklusion zu spre-

chen beginnt, die Soziologie sich weit intensiver Gedanken um das Gegenteil, nämlich Exklusion macht: Bourdieu interpretiert unter dem signifikant verallgemeinernden Titel *La misère du monde* Einzelschicksale von gesellschaftlich Ausgeschlossenen (Bourdieu 1993); ebenfalls an Einzelfallstudien demonstriert Sennett wenige Jahre später, wie stark selbst scheinbar gesellschaftlich Integrierte permanent von Exklusion bedroht sind, wenn es ihnen nicht gelingt, sich als »flexible Menschen« zu modellieren (Sennett 1998); Heitmeyer liefert seit 1997 in seiner Langzeitstudie zahlreiche empirische Anhaltspunkte für Desintegrationstendenzen der deutschen Gegenwartsgesellschaft und antizipiert, dass »Desintegration zu einem Schlüsselbegriff zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklung avancieren wird« (Heitmeyer 1997, S. 9); und selbst dem »kühlen« Systemtheoretiker Luhmann kommen, wie wir noch sehen werden, Zweifel an der Richtigkeit seiner These, dass es unter modernen Verhältnissen keine grundsätzliche Exklusion aus dem gesellschaftlichen System geben könne. So erscheint es wenig verwunderlich, dass auch prinzipiell die Frage aufgeworfen wird, ob moderne Gesellschaften überhaupt noch integrierbar seien (Beck / Beck-Gernsheim 1996) – eine Frage, die offensichtlich nicht nur die soziologische Fachwelt, sondern auch eine breitere Öffentlichkeit bewegt, wofür Publikationen mit dem programmatischen Titel »Einfach abgehängt« (Klinger / König 2006) oder »Die große Entsolidarisierung« (*Kursbuch* 157, September 2004) sprechen.[5]

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

- Bildungspolitisch schließlich vermerkt man mit Erstaunen, dass die radikale Forderung nach praktischer Verwirklichung individueller Bildungsansprüche gerade in dem Moment erhoben wird, wo sich im deutschen Bildungswesen insgesamt eine von ihrem umfassenden Anspruch bisher historisch nicht gekannte Tendenz zur Standardisierung durchsetzt. Man kann das Inklusionskonzept natürlich schlicht als ein normatives Gegenprogramm zur Standardisierung interpretieren, befremdlich bleibt gleichwohl, dass die Widersprüchlichkeit dieser beiden zeitgleichen Entwicklungen in der Debatte nicht thematisiert wird.

Diese Merkwürdigkeiten wie auch die Tatsache dass ein bis dahin nur in soziologischen (bzw. sehr spezifisch auch naturwissenschaftlichen und mathematischen)

[5] Nicht zu Unrecht erinnert Gröschke daran, dass die Gefahr der Desintegration moderner bürgerlicher Gesellschaften kein neues Phänomen sei, sondern sich bereits aus Marx' Bemerkung im *Kommunistischen Manifest* herauslesen lasse, derzufolge die »fortwährende Umwälzung der Produktion, die ununterbrochene Erschütterung der gesellschaftlichen Zustände, die ewige Unsicherheit und Bewegung, […] die Bourgeoisie-Epoche vor allen anderen aus[zeichnet]« (Gröschke 2004, S. 83).

Zusammenhängen verwendeter Begriff scheinbar unvermittelt zu einer pädagogischen Leitkategorie avancieren kann, macht es notwendig, die Substanz dieser Kategorie zu prüfen. Beschränkt man sich auf die Soziologie, so taucht der Begriff dort in der Systemtheorie, der Armutsforschung und, eng mit letzterer verbunden, in der Theorie der Sozialarbeit auf, wobei er stets mit seinem Antonym »Exklusion« zusammen verwendet wird.

III

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

Die moralisch motivierte Besorgnis des ansonsten normativ abstinenten Luhmann angesichts der Realität von Exklusion ist bemerkenswert. Er treibt damit seine Theorie, in der lebende und handelnde Subjekte normalerweise keine Rolle spielen, an einen Punkt, an dem die soziologische Armutsforschung ansetzt, die

Exklusion nicht abstrakt als ein Funktionsproblem, sondern als »spezifisches soziales und empirisch konstatierbares Problem in einer bestimmten geschichtlichen Konstellation« versteht (Kronauer 2002, S. 134). Sie nimmt dabei die politische und sozio-ökonomische Entwicklung der Nachkriegszeit vom Ausbau des Wohlfahrtsstaats bis hin zu dessen sukzessivem Rückzug unter neoliberalem Vorzeichen in den Blick, um genauer zu klären, wer warum heute von Exklusion bedroht ist. Unter diesem Blickwinkel erscheint ihr, ähnlich wie Luhmann, Exklusion als zentraler Begriff, in dem sich das »Bewusstsein einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderung bündelt« (a.a.O., S. 10).

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

Inklusion wird in der Armutsforschung anhand von drei Kriterien bestimmt: der Erwerbsbeteiligung und den daraus resultierenden sozialen Bezügen, den Rechtsansprüchen, die sich aus dem Bürgerstatus ergeben, sowie der Teilhabe an freundschaftlichen bzw. familiären Nahbeziehungen. Während die Periode von der Nachkriegszeit bis zum Anfang der siebziger Jahre, so Kronauer, aufgrund der Vollbeschäftigung und des Ausbaus des Wohlfahrtsstaats eine Periode wachsender Inklusion gewesen sei, habe sich die Situation danach unter dem Einfluss des Investorkapitalismus‹ und der Liberalisierung der Finanzmärkte radikal geändert, die zu einer quantitativen wie qualitativen Veränderung der Beschäftigungsverhältnisse geführt hätten, verbunden mit einem zum Teil durch die finanzielle Lage öffentlicher Haushalte erzwungenen, zum Teil aber auch politisch gewollten Rückbau des Sozialstaates, der sich unter neoliberalem Vorzeichen nun nicht mehr als ein gegen Lebensrisiken absichernder, sondern als ein aktivierender Staat verstehe, dessen primäres Interesse in der möglichst rasch wieder herzustellenden Marktfähigkeit der Anspruchsnehmer bestehe. Betroffen von dieser Entwicklung sei schließlich auch der dritte Inklusionsfaktor, die sozialen Nahbeziehungen, da individuelle Spielräume zum Erhalt oder Ausbau der Marktfähigkeit ggf. auch ohne Rücksicht auf diese Beziehungen genutzt werden müssten, ohne dass damit die Gefahr der sozialen Isolation im Falle eines Scheiterns gebannt wäre (vgl. Kronauer 2010, S. 30ff.).

Bei aller Kürze lässt dieser sozialgeschichtliche Abriss die wesentlichen Exklusionsrisiken erkennen und konvergiert mit der oben zitierten Analyse von Luhmann: Wer heute vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen oder aufgrund prekärer Beschäftigungsverhältnisse vom Ausschluss bedroht ist, riskiert zum einen seine ge-

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

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

Die hier mit exemplarischen Beiträgen aus der soziologischen Debatte angedeutete Problemlage erlaubt es, zentrale Aspekte der Begriffe »Inklusion« und »Exklusion« und ihres Verhältnisses genauer zu fassen.

- Sie bezeichnen nicht willkürliche Formen des gesellschaftlichen Ein- bzw. Ausschlusses, sondern Prozesse, die aus dem Strukturwandel der Gesellschaft resultieren. Daraus folgt, dass Exklusion nicht einfach durch partikulare sozialpolitische oder pädagogische Interventionen aufgehoben werden kann, sondern eher die prinzipielle Frage aufwirft, inwieweit moderne Gesellschaften überhaupt noch integrierbar sind.

- Bei der Auseinandersetzung mit Inklusion und Exklusion sind stets mindestens drei Dimensionen zu berücksichtigen: die ökonomische (Teilhabe an der Erwerbsarbeit), die institutionelle (formal bezogen auf die Gewährung und Einklagbarkeit sozialer Rechte, konkret bezogen auf exkludierende soziale Einrichtungen) und die Dimension der sozialen Beziehungen (ökonomisch, politisch oder anderweitig weltanschaulich bedingte Solidaritäten und private Nahbeziehungen). Die drei Dimensionen sind ineinander verwoben, weswegen es weder praktisch noch theoretisch ausreichend zu sein scheint, die Aufmerksamkeit auf nur eine dieser Dimensionen zu konzentrieren.
- Entgegen dem Anschein stehen die beiden Begriffe nicht in einem dichotomischen, sondern in einem dialektischen Verhältnis. Menschen sind nicht entweder exkludiert oder inkludiert, sondern können auch *innerhalb* der Gesellschaft *durch* Exklusion inkludiert sein, wie Simmels Überlegung zeigte.

Trotz der sachlichen Komplexität der beiden Begriffe bzw. ihres Verhältnisses liegt es natürlich nahe, sie schlicht als Gegensatzpaar zu interpretieren, in dem die moralisch, letztlich aber auch um des gesellschaftlichen Zusammenhalts willen zu verwerfende Exklusion der moralisch und politisch zu erstrebenden Inklusion gegenübergestellt wird. So bekommen die Begriffe – um den Preis einer erheblichen soziologischen Reduktion – einen politischen Gebrauchswert, da sie sich zur klaren wie alarmierenden Bezeichnung einer gesellschaftlichen Gefahr und ihrer anscheinenden Lösung eignen.

IV

Der politische Gebrauchswert mag mit ein Grund dafür sein, dass der wesentlich ältere Begriff, mit dem zuvor Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts diskutiert wurden, nämlich »Integration«, in den Hintergrund rückte. Er ist zwar in der Soziologie nach wie vor gebräuchlich, die Sonderpädagogik, zumindest manche ihrer führenden Vertreter, meint aber, ihn zugunsten von »Inklusion« verwerfen zu müssen, und auch im öffentlichen Diskurs wird der Begriff »Integration« inzwischen nur noch bezogen auf Migranten verwendet, also mit einem wesentlich geringeren Bedeutungsumfang, als es seiner Begriffsgeschichte entspräche, die bereits mit Herbert Spencer beginnt.

Wer ein wenig mit der Geschichte der Bildungsreform in Deutschland vertraut ist, wird sich erinnern, dass in den siebziger Jahren »Integration« – ähnlich wie heute »Inklusion« – zum Schlüsselbegriff für eine pädagogisch induzierte Umgestaltung der Gesellschaft im Sinne von mehr Gerechtigkeit, Partizipation und individuellen Entfaltungsmöglichkeiten erklärt wurde. Folgt man der historischen Rekonstruktion Kronauers, so beruhte die Bildungsreform auf dem optimistischen Glauben an eine fortschreitende Integration der Gesellschaft und bestärkt ihn zugleich. Die Gefahr des systematischen gesellschaftlichen Ausschlusses größerer Bevölkerungsteile existierte noch nicht und war auch kaum vorherzusehen. Mit dem Auftauchen dieser Gefahr verschob sich der Fokus auf die Exklusion und damit weg von dem sehr implikationsreichen und widersprüchlichen Begriff »Integration«. Diese Implikationen im Detail zu entfalten, ist hier nicht der Ort, zumindest soll aber angedeutet werden, welche Dimensionen des Problems ausgeklammert bleiben, wenn man »Integration« durch »Inklusion« ersetzt.

In dem oben entfalteten Verständnis bezeichnet »Inklusion« nur die formalen Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit eine Person als gesellschaftlich integriert gilt. Insofern handelt es sich um einen primär deskriptiven Begriff, auch wenn das Gegensatzpaar »Inklusion / Exklusion« eine Wertung nahe legen mag.

Der Begriff »Integration« hingegen geht in doppelter Hinsicht darüber hinaus: Zum einen bezeichnet er nicht nur den Prozess der Integration einzelner Individuen oder spezifischer Gruppen in die Gesellschaft, sondern auch den gesamtgesellschaftlichen Zustand des Zusammenschlusses »von Teilen zu einer Ganzheit im Gegensatz zu additiven Vorgängen, speziell von Gliedern des sozialen Systems zu einer umfassenden Einheit« (Bernsdorf 1969, S. 469). Zum anderen hat »Integration« eine normative Komponente, die dem Inklusionsbegriff zumindest in seiner soziologischen Verwendung nicht innewohnt, denn eine Gesellschaft gilt nicht bereits dann als integriert, wenn sie reibungslos funktioniert oder die oben genannten Bedingungen für Inklusion erfüllt, sondern erst, wenn auch auf moralischer Ebene verbindliche Standards durchgesetzt sind, die den Zusammenhalt sicherstellen. Was dies für moderne bürgerliche Gesellschaften bedeutet, fasst Peters systematisch zusammen.

Peters unterscheidet drei wesentliche Dimensionen gesellschaftlicher Integration: die funktionale Koordination, die moralische Integrität und die expressive Gemeinschaft. Die funktionale Koordination sorgt für das möglichst reibungslose Zusammenspiel zentraler gesellschaftlicher Handlungsbereiche und damit für eine homogene Sachorientierung, wobei sie den Prinzipien von Zweckmäßigkeit, Effizienz und instrumenteller Rationalität folgt. Moralische Integrität bezieht sich auf den friedlichen Ausgleich divergierender Interessen und Ansprüche, affektiven Zusammenhalt, die Wahrung persönlicher Integrität und die Herstellung von Vertrauen, weswegen für sie Normen wie Gerechtigkeit, Solidarität und Anerkennung leitend sind. Unter »expressiver Gemeinschaft« schließlich werden die Artikulation und Befriedigung von Bedürfnissen, die Ermöglichung individueller und kollektiver Identität sowie Räume für Selbstverwirklichung verstanden; hier stehen Glück, Authentizität und gelungene Identität im Vordergrund (Peters 1993, S. 92 ff.).

Bei diesen drei Bereichen handelt es sich offensichtlich um Domänen mit eigener Funktions- und Diskurslogik, die jedoch, anders als Webers Wertsphären, in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander stehen und erst in ihrer Wechselwirkung gesellschaftliche Integration hervorbringen. Was diese betrifft, so weist Peters auf die seit Beginn der Moderne gegenläufigen Diskurse des gesellschaftlichen Machbarkeitsglaubens einerseits und der Erfahrung von Widerständigkeit, Trägheit, Undurchsichtigkeit und unverfügbarer Verselbständigung sozialer Wirklichkeit als »zweiter Natur« andererseits hin. Letztere wiederum könne affirmativ gedeutet werden, wie im Liberalismus durch den Glauben an die integrative Wirkung der »invisible hand« des Marktes, oder skeptisch wie in der Verdinglichungskritik von Marx, Weber und der Kritischen Theorie (vgl. a.a.O., S. 28ff.). Eine gelingende oder problematische Integration ist also kein objektives Faktum, sondern eine Frage der theoretischen Perspektive.

Nimmt man eine kritische Perspektive ein, so erscheint das Verhältnis von Funktionalität, Moral und Expressivität keineswegs als harmonisch. Der Markt als zentrale Instanz der funktionalen Koordination beispielsweise beruht auf dem Prinzip der Konkurrenz und läuft damit der für die moralische Integrität relevanten Norm der Solidarität entgegen. Die Befriedigung expressiver Bedürfnisse hängt nicht primär von zugestandenen Freiräumen, sondern von den materiellen Möglichkeiten der Individuen ab, also ihrer funktionalen Integration in den ökonomischen Betrieb. Misslingt sie, so ist auch die Selbstverwirklichung gefährdet. Wenn die Logik der ökonomischen Rationalität von der funktionalen Ebene auf die der moralischen Integrität übergreift, verschieben sich auch deren Normen: Es macht einen Unterschied, ob Sozialhilfe in Anerkennung sozialer Rechte und des Anspruchs auf ein menschenwürdiges Leben gezahlt wird oder auf der Basis einer Leistungslogik, die an der möglichst raschen Wiederherstellung von Funktionalität interessiert ist und den Empfang von Leistung ohne Gegenleistung als einen im Grunde illegitimen Zustand erscheinen lässt (»soziale Hängematte«, »spätrömische Dekadenz«).

Als zentrales Problem im Verhältnis der drei Integrationsbereiche hebt Peters das Spannungsverhältnis zwischen homogener gesellschaftlicher Integration und dem Recht auf Differenz hervor, praktisch bezogen auf die Gestaltung gesellschaftlicher Institutionen, normativ bezogen auf die Vereinbarkeit von moralischem Universalismus einerseits mit dem Recht auf individuelle und gruppenspezifische Differenz andererseits. Dabei geht es allerdings um mehr als das Zugeständnis von Rechten: Bereits Simmel erkannte im Prinzip der Individualisierung den entscheidenden Integrationsmodus der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Gröschke 2004, S. 93). Die bürgerliche Gesellschaft ist eine Gesellschaft der Individuen, die sich in eigener Verantwortung vermittelt durch Normen zu einem Ganzen integrieren müssen. Normen bzw. die über sie hergestellte Normalität sind also von entscheidender Bedeutung für die gesellschaftliche Integration, weswegen hier ein Exkurs zu diesen beiden Begriffen notwendig ist, zumal, da sie in der Alltagssprache, teilweise sogar in Fachsprachen, häufig nicht unterschieden werden (vgl. Waldschmidt 2004, S. 148), allerdings auch der Sache nach, je nachdem, wie man sie definiert, eng miteinander zusammenhängen.

In ihrem ursprünglichen soziologischen Verständnis bei Qutelet und Durkheim bemisst sich Normalität rein rechnerisch an der statistischen Häufigkeit sozialer Merkmale bzw. Verhaltensweisen und ist in diesem Sinne wertfrei. Ähnlich verhält es sich mit der späteren phänomenologischen Bestimmung von Normalität »als Synonym für Typisierungen, Routinisierungen und Habitualisierungen« die der Lebenswelt zugrunde liegen (vgl. a.a.O., S. 143ff).

Canguilhem erinnert demgegenüber an den etymologischen Ursprung des Begriffs »Norm« und weist nach, dass bereits im 19. Jahrhundert die Normalität, v. a. vermittelt über die Institutionen des Erziehungs- und Gesundheitswesens, zugleich auch normierende Qualitäten bekam, um das »Normale« vom »Pathologischen« zu unterscheiden: » Das Normale ist kein statischer und friedlicher Begriff, sondern ein dynamischer und polemischer. […] Wenn man weiß, daß *norma* das

lateinische Wort für Winkelmaß ist […], so weiß man schon fast alles über den semantischen Ursprung der Termini Norm und normal. Eine Norm, ein Richtmaß dient dazu, gerade zu machen, zu richten und wieder aufzurichten. Normieren und normalisieren, das bedeutet: einem Daseienden, Gegebenen eine Forderung aufzwingen, von der aus sich Vielfalt und Disparatheit dieses Gegebenen als nicht bloß Fremdes, sondern feindliches Unbestimmtes darstellen. Polemisch ist der Begriff gerade darin, daß er den der eigenen Geltung nicht unterworfenen Bereich des Gegebenen negativ qualifiziert und doch auf seiner Einbeziehung beruht. Der Begriff des Rechten – sei's in Geometrie, Ethik oder Technik – qualifiziert das seiner Anwendung Widerstrebende als schief, krumm, schräg und linkisch. […] Eine Norm setzt sich als möglicher Modus der Vereinheitlichung von Verschiedenem, der Integration von Unterschieden, der Beilegung von Differenzen« (Canguilhem 1977, 163f.).

Canguilhem knüpft dies sozialgeschichtlich an den Aufstieg der Bourgeoisie als normativer Klasse (vgl. a.a.O., S. 169) und deutet damit an, was sein Schüler Foucault im Begriff der »Normalisierungsgesellschaft« historisch ausbuchstabierte, nämlich dass Normalität das Ergebnis eines Machtdiskurses ist, der über die gesellschaftlich akzeptablen und inakzeptablen Formen von Individualität bestimmt. Dieser Diskurs ist indes alles andere als eindeutig, denn zum einen muss, im Sinne Lenks, zwischen normativen, also verbindlichen, von Institutionen überwachten und mit Sanktionsdrohungen durchgesetzten Normen, und normalistischen Normen unterschieden werden, worunter Lenk Verhaltenserwartungen versteht, die den Individuen gewisse Spielräume für Abweichungen lassen, solange dadurch die Normalität der Integration nicht behindert wird (vgl. Waldschmidt 2004, S. 149ff). Zum anderen geraten Normen, wie sich bereits bei Peters andeutete, in Widerspruch zu anderen: Die für die funktionale Koordination maßgeblichen sind andere als die, welche für die moralische Integrität und die expressive Gemeinschaft gelten, so dass gesellschaftliche Integration stets ein prekäres Unterfangen bleibt, da sich die Gesellschaft ohne den Geltungsanspruch moralischer Normen den sie konstituierenden Individuen gegenüber nicht legitimieren könnte, die Verwirklichung der Normen aber immer im Kontext funktionaler Koordination stattfindet, die, folgt man Adorno, stets das letzte Wort hat, da in einer »integralen Gesellschaft« die Menschen »bis in ihre innersten Verhaltensweisen hinein mit dem identifiziert [sind], was mit ihnen geschieht« (Adorno 1972, S. 18).

In diesem widersprüchlichen Sinne ist auch die Schule eine normativ normalisierende Institution: Jeder Schüler hat in ihr einen moralischen Anspruch auf die Berücksichtigung seiner Individualität, die jedoch mit Bezug auf die funktional bestimmte Norm der Allgemeinbildung bewertet und damit im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Tauglichkeit klassifiziert wird. Die funktionale Norm der Allgemeinbildung hat einerseits eine moralische Qualität, da sie die Gleichbehandlung der Lernenden gewährleistet, sie ist aber zugleich auch der Maßstab, mit dem Selektion betrieben und legitimiert wird. Die in der Forderung nach sozialem Lernen sich konkretisierende Solidarität stößt dort an ihre Grenze, wo es um die Dokumentation individueller Leistungen geht, die in Konkurrenz zueinander bewertet werden. Die gesellschaftliche Legitimation der Schule besteht also weder – wie es in der

Pädagogik bisweilen gern gesehen wird – in der Erfüllung moralisch-expressiver Normen noch in der Durchsetzung funktionaler Normen allein, sondern in dem Anspruch, zwischen diesen Polen gelingend vermitteln zu können. An diesem Anspruch wird sich auch die »inklusive Pädagogik« messen lassen müssen, der wir uns nun wieder zuwenden wollen.

V

Vor dem Hintergrund der soziologischen Begriffsklärungen springt ins Auge, dass der pädagogische Inklusionsdiskurs weitgehend ohne Bezug auf die Soziologie geführt[6] und stattdessen versucht wird, ein pädagogisch immanentes Verständnis von Inklusion zu entwickeln, ähnlich wie dies bereits zuvor beim Begriff »Integration« der Fall war, wobei augenscheinlich noch keine Einigkeit darüber besteht, ob der Inklusionsbegriff den Integrationsbegriff ablösen soll (vgl. Bürli 2009, S. 32 ff.). So werden in einem Sammelband über »Inklusive Bildungsprozesse« die »Praxis von Integration und Inklusion« ebenso in einem Atemzug genannt wie die »Integrations-/ Inklusionsforschung« (Platte u. a. 2006, S. 11), und ein Praxishandbuch zur Umgestaltung der Schule mit dem Titel *Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule* verwendet in seinen Ausführungen konsequent den Begriff »Integration« (Schöler 2009). Auch konzeptionell ist der neue Leitbegriff umstritten: Frühauf z. B. warnt vor dem unbedachten Gebrauch progressiv wirkender »Hochwertwörter« (Frühauf 2010, S. 13), und Preuss-Lausitz befürchtet, dass durch eine Umetikettierung die bisherige Integrationsforschung und -praxis diskreditiert würde, ohne dass der neue Begriff in der Lage wäre, die nach wie vor offenen wissenschaftlichen und politischen Probleme zu klären (Preuss-Lausitz 2006, S. 94). Blickt man auf die Praxis der Integrationspädagogik wie auch auf ihre konzeptionellen Debatten zurück, so ist diese Skepsis berechtigt.

Konzeptionell betrachtet ist die Integrationspädagogik ein spätes Produkt der Bildungsreform, die, wie bereits erwähnt, ganz im Zeichen der Integration stand, wobei diese zunächst wesentlich umfassender verstanden wurde, nämlich strukturell als Integration der verschiedenen Schulformen, von der man sich eine Erhöhung der Chancengleichheit versprach, und konzeptionell als Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, in der Herwig Blankertz den Schlüssel zu einem aufgeklärten Umgang mit der technologisch bestimmten Zivilisation sah (vgl. dazu genauer: Dammer 2008, S. 473 ff.). Die Perspektive war also in beiden Fällen eine gesamtgesellschaftliche; erst danach wurde der Begriff partikularistisch bezogen auf die gesellschaftliche Integration bestimmter Randgruppen benutzt, zunächst die Migranten und dann gegen Ende der achtziger Jahre die Behinderten.

In diesem Sinne programmatisch bestimmt wurde der Begriff von H. Eberwein, der darin einen einschneidenden Perspektivenwechsel sah von der segregierenden und stigmatisierenden »Behindertenpädagogik« hin zu einer normalisierenden schulischen Behandlung von Behinderten durch Integration in Regelschulen

[6] Vereinzelt wird dieses Manko auch aus sonderpädagogischen Kreisen heraus benannt, so z. B. von Hinz, der die fehlende Auseinandersetzung mit dem Inklusions- bzw. Exklusionskonzept der Systemtheorie und der Armutsforschung beklagt (vgl. Hinz 2004, S. 69).

(vgl. Jantzen 1997, 281ff.). Ähnlich wie heute in der Inklusionsdebatte wurde die Gesellschaft in die Pflicht genommen, das Bürgerrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und soziale Teilhabe ohne Abstriche auch auf Behinderte anzuwenden, die pauschal, also unabhängig von Grad und Art ihrer Behinderung, vom Objekt der Bevormundung zu einem gleichberechtigten Träger individueller Emanzipationsansprüche erklärt wurden. In dezidierter Abgrenzung gegen die vorherige Segregationspraxis, die nun manchen als »inhuman«, wenn nicht gar »barbarisch« erschien, wurde der Begriff »Integration« pädagogisch normativ aufgeladen als eine »unabdingbare gesellschaftliche und humane Aufgabe« (Eberwein, zitiert nach: Antor 1999, S. 26).

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

An dieser Stelle wird die Problematik der soziologischen Abstinenz deutlich erkennbar in dem Widerspruch, dass die zuvor wegen ihrer Definitionsmacht kritisierte Normalität nun unvermittelt zum erstrebenswerten Ziel pädagogischer Bemühungen erklärt wird, folglich also Behinderte sich der Normalität anpassen sollen, nach deren Kriterien sie zuvor stigmatisiert wurden. Das würde bedeuten, dass sie die Andersartigkeit, durch die unter anderem sie als »autonome Subjekte« ihre Identität bestimmen könnten, aufgeben und damit das Gegenteil von dem tun müssten, wozu die Integrationspädagogik ihnen verhelfen will. Auch diese Autonomie aber bleibt bloß schlecht idealistisch bestimmt, wenn man ihre Bedeutung für den Selbsterhalt des Individuums ausklammert. Eine konsequent im Sinne der Normalisierung argumentierende Integrationspädagogik müsste dann auch jeden Behinderten zu seines ökonomischen Glückes Schmied oder zum »unternehmerischen Selbst« erklären, wie Bröckling das Leitbild neoliberaler Normalität bezeichnet (Bröckling 2007).

Die Forderung nach normalisierender Integration steht also vor einer schwer auflösbaren Ambivalenz, die aus den oben angedeuteten Widersprüchen zwischen normativer und funktionaler Integration resultiert und nur dann durchgehalten werden kann, wenn man affirmativ entweder Norm und Funktion oder Normalität und Norm in eins setzt, wie Eberwein es tut: »Wenn es normal ist, anders zu sein – jeder von uns ist anders! – wenn also die Vielfalt als Normalität angesehen wird, dann brauchen wir keine scheinbare Homogenität mehr anzustreben« (a.a.O., S. 23).

Die theoretische Kritik lässt sich an der institutionellen Praxis der Integrationspädagogik erhärten, deren Schulversuche sich hauptsächlich auf die einzige weitgehend integrierte Schulform bezogen, nämlich die Grundschule. Auf der Ebe-

ne weiterführenden Schulen nimmt die Zahl der integrativ beschulten Behinderten rapide ab (vgl. Deppe-Wolfinger 2004., SS. 244f. und 254), so dass dort die Sonderschule erhalten blieb und damit auch die schulstrukturelle Logik der gesellschaftlichen Normalität einer Integration durch Selektion.

Es war vor allem die Kritik an dieser defizitären Praxis, aus der heraus sich im Anschluss an die UN-Konvention die Debatte um Inklusion entwickelte (vgl. zu dieser Kritik: Deppe-Wolfinger 2004, S. 249, Stähling 2006, S. 166 ff und Stein 2010, S. 79). Mit ihr wird der Anspruch erhoben, nicht nur die Integrationsmängel der Sonderschulen, sondern des gegliederten Schulsystems überhaupt endgültig zu überwinden. Zu prüfen bleibt nun, ob auf diesem Wege die theoretischen Schwierigkeiten, die sich bereits bei der Integrationspädagogik stellten, überwunden werden können, denn die Tatsache, dass Eberwein vor über 20 Jahren bereits in analoger Weise die Integrationspädagogik als einschneidenden Perspektivenwechsel ankündigte, mag Skepsis wecken.

VI

Ob es sich bei der Inklusion tatsächlich um ein neues Paradigma handelt, scheint auch unter seinen Befürworten nicht ausgemacht zu sein, denn einerseits wird darauf hingewiesen, dass bereits bei manchen Vertretern der Integrationspädagogik ein die Behindertenperspektive überschreitendes Verständnis von Heterogenität und damit ein Anknüpfungspunkt für Inklusion zu finden sei (vgl. Hinz 2004, S. 53 ff), andererseits wird zur Plausibilisierung einer grundsätzlich gewandelten Perspektive häufig das Modell von Sander herangezogen, das die Entwicklung der Sonderpädagogik systematisch als einen mehrstufigen Prozess darzustellen versucht, der von der Exklusion als generellem Ausschluss von Behinderten, über ihre institutionelle Segregation in gesonderten Einrichtungen und die Integration als fortbestehende Isolierung innerhalb des Regelschulsystems bis zur künftigen Inklusion reicht, in der alle Schüler unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Bedürfnisse gemeinsam als gleichberechtigt Anerkannte unterrichtet werden (vgl. Frühauf 2010, S. 14 ff im Anschluss an Sander). Mit Bezug darauf definiert Feuser in unverkennbarer Anlehnung an Comenius inklusives Lernen als »ein Lernen, in dessen Rahmen *allen alles zu lehren* versucht wird und in dem *jede und jeder auf ihre/seine Weise unter Gewährung der Hilfen lernen darf, die er oder sie benötigt*« (Feuser 2002, S. 225. Hervorhebungen im Original). Unklar bleibt bei diesem Stufenmodell, ob es sich um um die Beschreibung historischer Etappen handeln soll oder um eine eher spekulative Fortschrittskonstruktion, die, ähnlich den zahlreichen Entwürfen der Aufklärung (Herder, Lessing, Condorcet, Voltaire), Entwicklung als lineare Höherentwicklung interpretieren, um daraus mit mehr oder minder zwingender Notwendigkeit optimistische Zukunftsprognosen abzuleiten.

Dass es sich dabei bis auf Weiteres um eine Vision handelt, wird nicht bestritten: Die Inklusion soll, wie Hinz es nennt, als »Nordstern« fungieren, an dem es sich pädagogisch zu orientieren gelte, ohne dass das Ziel jemals vollkommen erreicht werden könne (Hinz 2010, S. 34). In dieser utopischen Selbsteinschätzung unterscheidet sich das Inklusions- vom Integrationskonzept, was mit seinem wesentlich weiter reichenden Anspruch zusammenhängt. Während Integrationspäd-

agogik durch schulisch-institutionelle Integration »nur« konkret die gleichwertige soziale Teilhabe auch behinderter Menschen anstrebte, zielt Inklusionspädagogik auf eine Veränderung der Gesellschaft insgesamt, wobei das Henne-Ei-Problem der Pädagogik offen bleibt, ob Erziehung und Schule die Brutstätte einer veränderten Gesellschaft sein sollen bzw. können oder ob umgekehrt gelingende Inklusion in der Schule nicht vielmehr auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen angewiesen ist, die konsequent den Abbau bzw. das Unterbinden von Diskriminierung anstreben. Auch wenn die historische Erfahrung eher für Letzteres spricht, wird man Hinz grundsätzlich darin zustimmen können, dass es einer utopischen, über gegenwärtige Handlungsperspektiven hinausweisenden Energie bedarf, um an der Entstehung einer diskriminierungsfreien Gesellschaft zu arbeiten. Dieser utopische Impetus lag aber bereits der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte zugrunde, auf die sich die Inklusionspädagogik ebenso beruft wie zuvor die Integrationspädagogik, ohne dass dadurch Diskriminierung aus der Welt geschafft worden wäre; im Gegenteil wirft die gesellschaftliche Entwicklung ja, wie dargelegt, Exklusionsprobleme bisher nicht gekannter Art auf.

Der Unterschied zwischen dem Inklusions- und dem Integrationskonzept besteht darin, dass diese Diskriminierung nun nicht mehr gruppenspezifisch kritisiert und überwunden werden soll, sondern gesamtgesellschaftlich, wobei, wie es scheint, der Pädagogik eine Schlüsselrolle zugeschrieben wird. Wenn aber bereits der pädagogische Kampf gegen eine partikulare Diskriminierung relativ erfolglos war, ist die Frage legitim, worin der Optimismus gründet, dass dies bezogen auf jegliche Diskriminierungen gelingen könnte, die ja sehr unterschiedliche (ökonomische, kulturelle, soziale, psychische oder natürliche) Gründe haben können und von denen manche, wie wir sahen, in der gesellschaftlichen Struktur verankert sind. Das einzig verbindende Motiv dieser Diskriminierungen ist, durch soziale Marginalisierung Abweichungen von wie auch immer gearteten Normalitätsvorstellungen zu sanktionieren. Das Problem, ihr Verhältnis zu dieser Normalität zu bestimmen, stellt sich für die Inklusionspädagogik also in weit höherem Maße als für ihre Vorgängerin, was eine intensive begriffliche und konzeptionelle Auseinandersetzung damit erwarten ließe. Diese allerdings scheint kaum stattzufinden, wie sich folgender Kritik aus den eigenen Reihen entnehmen lässt: »Man kann nicht ohne eine gewisse Verwunderung zur Kenntnis nehmen, mit welcher ›Unbedenklichkeit‹, um nicht zu sagen ideologischen Naivität, viele Verfechter des Normalisierungsprinzips mit diesem potenzierten Problembegriff der Sozialtheorie umgehen« (Gröschke 2002, S. 180; vgl. auch Waldschmidt 2004, S. 142).

Wie bereits im Kontext der Integrationspädagogik stößt man häufig auf ein Lob der Vielfalt als der eigentlichen Normalität, die homogenisierende Normalisierungsbestrebungen delegitimiere, oder der Begriff »Normalität« wird so zurechtgestutzt, dass er zu den pädagogischen Postulaten passt, sei es mit kryptischen Formeln wie der eines »flexiblen Normalismus» (Platte 2005, S. 116) oder der unbestimmten Forderung nach »Normalisierung im Sinne eines breiten Verständnisses von Normalität«, das so breit freilich auch nicht sein darf, denn »hierarchische und somit ausgrenzende und abwertende Normalitätskonzepte« werden abgelehnt; »willkommen geheißen« werden lediglich »naturgegebene«, nicht »gesellschaftlich

bedingte Differenzen« (Hinz 2004, S. 64). Ähnlich normativistisch argumentiert auch Beck, wenn sie als Grundlage des Normalisierungsprinzips nur die »Werte der Gleichheit, Solidarität und Menschenwürde« gelten lässt (Beck 2006, S. 107).

Das Problem dieser willkürlichen und unsoziologischen Begriffsbestimmungen ist, dass die Art und Weise, wie gesellschaftliche Normalität entsteht weder von normativen Postulaten noch von dem empirischen Verweis auf individuelle Unterschiede noch von emphatischen Parolen wie »celebrate diversity« (Hinz 2004, S. 65) außer Kraft gesetzt wird, allein schon deswegen, weil damit über die gesellschaftliche Relevanz dieser Unterschiede noch nichts ausgesagt ist und weil das Individuum als Leistungsträger mit spezifischen Eigenschaften, das formal frei über sich selbst verfügen kann, Dreh- und Angelpunkt bürgerlicher Normalität ist, unabhängig davon für wie normal man seine jenseits dessen bestehenden Differenzen hält. Daher kann die Unterscheidung von falscher und richtiger Normalität wenig überzeugen, die Frühauf im Rückgriff auf die Argumente der Integrationspädagogik vornimmt: Normalisierung, so Frühauf, dürfe nicht als »Anpassung behinderter Menschen an […] die oft fragwürdige Normalität unserer Gesellschaft« verstanden werden, sondern bestehe vielmehr in der »Ermöglichung von Lebensrhythmen und -standards, wie sie auch für nicht-behinderte Menschen erstrebenswert sind« (Frühauf 2008, S. 16). Ohne die spezifischen Probleme behinderter Menschen bei der Bewältigung des Alltags oder ihr Recht auf eine lebensweltliche Normalität im phänomenologischen Sinne zu leugnen, erscheint die Gegenfrage legitim, wie viele nicht Behinderte ein Leben nach den ihnen erstrebenswert erscheinenden Rhythmen und Standards führen und wie viele daran erkranken, dass sie es nicht können (vgl. Ehrenberg 2004).

Solche Versuche einer erpressten Versöhnung oder einer Auflösung der Grenzen zwischen Normalität und Differenz werfen unvermeidbar ein weiteres Problem auf, nämlich das der theoretischen Bestimmung von Differenz, die sich nicht in der pauschalen Forderung nach »Zusammendenken aller Aspekte von Heterogenität und Vielfalt« (Boban / Hinz 2009, S. 33) oder danach, »alle Dimensionen von Heterogenität […] im Blick« zu haben (Hinz 2004, S. 46) erschöpfen kann. Ebenso wenig gelöst wird dieses Problem, wenn man zwar Differenzen praktisch berücksichtigt wissen, auf ihre kategorisierende Benennung aber verzichten will, da sie Diskriminierung nach sich ziehen könnte (vgl. Wocken 1996). Unterscheidungsvermögen, so der triviale Einwand gegen diese Diffusion von Kategorien, gehört zu den basalen Tätigkeiten des Verstandes, wofür differenzierende Begriffe unverzichtbar sind; oder pointierter gesagt: Eine unbenannte ist auch eine unerkannte Differenz. Dass aus jeder in diesem ursprünglichen Wortsinn verstandenen »Diskriminierung«, also »Unterscheidung«, auch gesellschaftliche Ausgrenzung werden kann, ist nicht zu bestreiten, aber theoretisch wie praktisch ein wesentlich komplexeres Phänomen, das durch voluntaristische Begriffskosmetik weder adäquat erfasst, noch gelöst wird. Der normative Affekt gegen Diskriminierung riskiert vielmehr, das Kind mit dem Bade auszuschütten, denn Heterogenität, also die Anerkennung eines Verschiedenen als Verschiedenes, ist eine gesellschaftliche Konstruktion, und erst wenn eine Differenz als spezifische benannt ist, lässt sich darüber diskutieren, ob und in welchem Maße man dieser Differenz gesellschaft-

lich Rechnung tragen will oder kann; dies aber ist primär eine politische Frage und keine der inklusiven Pädagogik[7]. In den oben zitierten Äußerungen aus der Inklusionsdebatte scheint sich vielmehr die Vermutung zu bestätigen, dass »Inklusion« die Probleme beheben soll, die bereits mit dem Konzept der »Integration« nicht gelöst werden konnten, sich dabei aber der gleichen theoretischen Figuren bedient, die nun noch weniger greifen, da es ja programmatisch nicht mehr nur um Behinderte gehen soll, sondern um jegliche Form von Differenz, die augenscheinlich zugleich anerkannt und ignoriert werden soll.

Die Vermutung lässt sich erhärten an einem weiteren, signifikant häufig verwendeten Begriff, nämlich der »Gemeinschaft«. Jeder Mensch ist ein »wertvoller Teil der Gemeinschaft«, so das Credo der Inklusionspädagogik (Frühauf 2010, S. 22); es gehe darum, die Fähigkeiten und Stärken für die Gemeinschaft wahrzunehmen (Hinz 2010, S. 40); in dem von Booth entwickelten »Inklusions-Index« steht »Gemeinschaft bilden« an erster Stelle (Booth 2010, S. 69), und für Platte soll Inklusion dazu führen, »Vielfalt im gemeinsamen Leben und Wachsen unterschiedlicher Kinder spürbar zu machen und als in der gemeinsamen Welt als naturgegeben anzuerkennen« (Platte 2005, S. 14). Wie viele Gemeinsamkeiten die Welt der Kinder in Wannsee und Wedding auch immer haben mag, sie als »naturgegeben« zu betrachten, scheint von dem Bestreben nach ideologischer Verschleierung gesellschaftlicher Bedingungen zu zeugen.

Angesichts der Emphase, mit der hier der »Gemeinschaft« das Wort geredet wird, erscheint es angebracht, an die Geschichte dieses Begriffs in Deutschland zu erinnern. Spätestens mit Tönnies‹ Werk *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887) wurde die romantische Idee der Gemeinschaft zu einem höchst virulenten Politikum im Kampf konservativer Kräfte gegen die Modernisierung. Die Gemeinschaft war für Tönnies eine durch »Wesenswillen« bestimmte, natürliche Form menschlichen Zusammenlebens und war damit ein wertbehafteter Gegenbegriff zur »Gesellschaft« als bloß funktional bestimmtem, mechanisch-abstraktem Aggregat von Individuen ohne innere Bindung (vgl. Tönnies 1972, S. 242 f.). Von der Reformpädagogik wurde dieser Begriff dann um die Jahrhundertwende folgenreich rezipiert als Kern eines erzieherischen Gegenmodells zur Anonymität der seit 1871 explosionsartig sich modernisierenden Gesellschaft (Wyneken, Lietz) und ließ bei Petersen bereits die Möglichkeit seiner späteren faschistischen Instrumentalisierung erkennen, als ontologisierter Grundzug menschlicher Beziehungen, der von der Familie über die Schulgemeinschaft bis zum gesamten Volk reiche. Von da aus war es nicht mehr weit bis zur irrationalen Volksgemeinschaft, aus der alles Nichtidentische »ausgemerzt« werden sollte.

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

[7] Vgl. zur Kritik an der Entkategorisierung auch Renner 2009.

Abstrahiert man von der spezifisch deutschen Begriffsgeschichte, so hat »Gemeinschaft« im gegenwärtigen Kontext der zivilgesellschaftlichen Debatte allerdings politisch bedenkenswerte Konnotationen, wenn man sie als einen sozialen Zusammenhang versteht, in dem der Einzelne sich als Subjekt erfahren kann und von anderen dadurch anerkannt wird, dass er seine Individualität zugunsten der Gemeinschaft entfaltet, so dass ein Bewusstsein gegenseitiger Abhängigkeit entsteht und Normen des zivilen Umgangs in ihrem Zweck erkennbar werden.[8] So verstanden wäre Gemeinschaft, um noch einmal auf Peters' Kategorien der gesellschaftlichen Integration zurückzugreifen, eine Form des Zusammenlebens, in der sich moralische Integration und Expressivität potenziell verwirklichen lassen und die anderen Prinzipien folgt und folgen muss als die funktionale Koordination des gesellschaftlichen Systems als Ganzem. Die Unterschiedlichkeit dieser Prinzipien muss jedoch stets bewusst bleiben und damit auch die Tatsache, dass gelingende Integration – oder wenn man es so nennen möchte: Inklusion - in eine Gemeinschaft nicht gleichzusetzen ist mit einer funktionalen Integration in die Gesellschaft, deren Praxis auf der »Normalität« instrumenteller Vernunft basiert und dementsprechende Anpassungsleistungen fordert, unabhängig davon, inwieweit ein Individuum dazu überhaupt in der Lage ist bzw. die geforderte Anpassung mit seinem Identitätskonzept vereinbaren kann oder will.

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

Diese entscheidende Differenz wird von der Inklusionspädagogik übergangen, wenn sie die Forderung nach einer »integrativ kompetenten allgemeinen, humanen und demokratischen *Pädagogik für alle* – mit dem Ziel einer *inklusiven Gesellschaft*« aufstellt (Feuser 2002, S. 222; Hervorhebungen im Original). Das Partikulare der Schulgemeinschaft geht hier unvermittelt in ein gesellschaftlich Allgemeines über, ohne dass der Nachweis geführt würde - überhaupt zu führen wäre –, wie allein durch institutionelle Gemeinschaftsbildung in der Schule und entsprechende didaktische und pädagogische Settings die strukturellen Bedingungen von Exklusion aufgehoben werden sollen. Ebenso wenig, wie man behinderte Menschen bereits dadurch gesellschaftlich integriert, dass man entsprechende Bemühungen unter der Devise »Aktion Mensch« statt »Aktion Sorgenkind« laufen lässt, wird man dies mit der Forderung nach einer »Schule für alle« bewerkstelligen können.

Rekapituliert man die Ausführungen zu den semantischen und theoretischen Unschärfen der Inklusionsdebatte, so fällt es schwer, die folgende Differenzierung von Integrations- und Inklusionspädagogik und den damit behaupteten Fortschritt nachzuvollziehen: »Aus soziologischer Sicht bildet der Begriff der Integration eher

[8] Vgl. dazu auch Gröschke 2004, S. 97ff, der die Gemeinschaft als zentrale vermittelnde Instanz der gesellschaftlichen Integration zwischen Individuum und Gesellschaft sieht.

das ab, *was ist* [Hervorhebung im Original; d. Verf.]. […] Der Begriff der Inklusion verweist eher auf das normative Ziel, *was sein soll* [Hervorhebung im Original; d. Verf.]. Er legt die Deformationen der Integrationspädagogik offen und nimmt die ursprünglichen Intentionen, die mit dem Begriff der Integration verbunden waren, abermals auf und konturiert sie präziser – und damit auch wieder visionärer. ›Der Begriff der Inklusion erneuert … die Zielvorstellung einer völlig aussonderungsfreien Schule‹ […]. (Deppe-Wolfinger 2004, S. 258)

Ebenso schwer fällt es daher auch, die These zu teilen, in er Inklusionspädagogik erfülle sich die allgemeine Pädagogik, wie das oben zitierte Stufenschema von Sanders suggeriert, demzufolge der Exklusion, Segregation, Integration und Inklusion als fünfte, künftige Stufe die »Allgemeine Pädagogik« folge. Auch diese Prätention wurde bereits im Rahmen der Integrationspädagogik von Feuser mit der Forderung erhoben, eine integrativ zu verstehende »Allgemeine Pädagogik« habe »allen Schülern im grundsätzlich gemeinsamen Unterricht ein *zieldifferentes Unterrichts- und Lernangebot* mittels *Innerer Differenzierung* zu machen« (Feuser 2002, S. 224; Hervorhebungen im Original, d. Verf.).

Bezogen auf den disziplinären Status der Sonderpädagogik hat Feuser Recht, denn bei konsequent betriebener Inklusion würde sie sich zwar nicht als Quelle professioneller Expertise, wohl aber als Subdisziplin innerhalb der Fachsystematik erübrigen, weswegen man dann von einer »allgemeinen Pädagogik« sprechen kann, die als ganze sich der Inklusion anzunehmen hätte. Dieses Allgemeine ist aber in Feusers zitierter Definition ein lediglich praktisches, kein theoretisch Allgemeines, wie es im Zentrum der herkömmlichen Allgemeinen Pädagogik steht. Auf dieses theoretisch Allgemeine scheint Wocken zu zielen, wenn er postuliert: »Die Differenz zwischen Kulturen, Geschlechtern und Begabungen wird theoretisch eingeholt und aufgehoben in einer umfassenden allgemeinen Pädagogik der Vielfalt« (Wocken 2006, S. 100).

Wie theoretisch diffus diese Allmachtsphantasie einer universellen Auflösung der Differenzen unter pädagogischem Vorzeichen ist, zeigt sich bereits im Umgang mit der eigenen Disziplin bei Plattes Versuch, den Inklusionsgedanken mit Trouvaillen aus der Geschichte der Pädagogik zu untermauern. Dass sie dabei zuerst auf Comenius' Idee der dreifachen Allgemeinheit von Bildung stößt, ist nachvollziehbar, weniger aber bereits, was an Rousseaus Postulat, Kinder durch Umgang mit den Dingen bzw. in »Handlungssituationen« zu bilden, oder an Herbarts »vielseitigem Interesse« bzw. seiner Orientierung am individuellen Bildungsprozess spezifisch inklusiv sein soll. Dass Locke das Lernen durch Erfahrung predigte, bereits bei den Philanthropen die Ideen der Rhythmisierung und des spielerischen Lernens auftauchen, Steiner und Montessori – wie schon Rousseau – auf die Natur des Kindes vertrauten, Petersen den Wochenplan erfunden und Freinet das forschende Lernen in den Mittelpunkt gestellt hat (Platte 2005, S. 120 ff.) – all das ist unbestreitbar, gehört aber zum historischen Grundbestand pädagogischer Handlungsoptionen, die mit einem inklusiven oder irgendeinem anderen praktischen Ziel verknüpft werden können. Oder sollte gerade dies die Botschaft sein, dass im Synkretismus der Inklusionspädagogik eben alle fruchtbaren Ideen der

Pädagogik irgendwie inkludiert sind und sie deswegen die allgemeine Pädagogik ist? Dann wäre aber auch umgekehrt die Pädagogik von jeher inklusiv gewesen und wir bräuchten kein neues Paradigma, das behauptet, nun endlich alle pädagogischen Postulate einlösen zu können.

Allem Anschein nach ist also den Skeptikern in puncto »Paradigmenwechsel« Recht zu geben: Die Inklusionspädagogik wird die Probleme der Integrationspädagogik genauso wenig befriedigend lösen können wie ihre Vorgängerin – in dem Maße, wie ihre Prätentionen weiter reichen, vielleicht sogar noch weniger. Warum dies so ist, sei aus der Perspektive der von manchen Vertretern der Inklusionspädagogik missverstanden in Anspruch genommenen Allgemeinen Pädagogik bezogen auf zwei zentrale Aspekte angedeutet, dem Verhältnis von Mensch und Bürger und der gesellschaftlichen Funktion von Schule.

VII

Entgegen der später in der Französischen Revolution zusammen proklamierten *Droits de khomme et du citoyen* beharrte Rousseau in seinem *Emile* darauf, dass ein Erzieher sich entscheiden müsse, ob er aus seinem Zögling einen Menschen oder einen Bürger machen wolle, beides zugleich sei unmöglich (Rousseau 1971, S. 12). Für Rousseau war die Entscheidung klar: Wer sich der Erziehung verschreibe, müsse sich rückhaltlos in den Dienst der zu entfaltenden Individualität des Kindes stellen und nicht in den Dienst der gesellschaftlichen Funktionalität, die für ihn identisch mit Entfremdung war. Die Inklusionspädagogik scheint dieses Postulat in ihrem Hohelied der Differenz zu übernehmen, dabei aber Rousseaus radikale Konsequenz auszublenden, dass eine solche wahre Erziehung des *Menschen* nur außerhalb des Rahmens einer entfremdenden Gesellschaft gedacht werden kann, wenn sie keine vorschnellen Konzessionen an den *Bürger* machen will. Dass dies keine praktische Alternative war, wusste niemand besser als Rousseau selbst, denn sonst hätte er die Erziehung *Emiles* nicht in einen ausdrücklich fiktiven Kontext eingebettet. Was aber gerade durch diese Fiktion klar zutage tritt, ist das für die bürgerliche Gesellschaft konstitutive und für eine der Aufklärung verpflichtete Pädagogik stets virulente Grundproblem, wie zwischen dem als legitim anerkannten Anspruch auf individuelle Entfaltung und der Forderung nach gesellschaftlicher Fungibilität zu vermitteln ist. Dieses Vermittlungsproblem wird verschleiert, wenn man mit der emphatischen Bejahung eines Fakts (»Wir sind alle verschieden«) wahre Normalisierung zu betreiben beansprucht, da damit das Individuelle als zugleich gesellschaftlich Allgemeines ausgegeben wird. Dann aber erübrigte sich Inklusion, denn worin wären die Individuen noch zu inkludieren, wenn eine gesellschaftliche Normalität jenseits ihrer monadischen Existenz geleugnet bzw. diese bereits als Normalität ausgegeben wird?

Das theoretisch nicht hinlänglich geklärte Verhältnis zur Normalität führt ebenso zu einer unklaren Haltung des Inklusionsdiskurses der Schule gegenüber, deren wesentlicher gesellschaftlicher Zweck die Normalisierung ist. Zwar werden durchaus die Grenzen der Wirksamkeit einer inkludierenden Schule in einer exkludierenden Gesellschaft gesehen, aufgrund der »partiellen Autonomie der Schule«, so Hinz sei es aber »immerhin möglich, den Widerspruch zwischen inklusivem An-

liegen und der Allokations- und Selektionsfunktion von Schule so zu gestalten, dass das selektive Moment möglichst weit zurückgedrängt wird« (Hinz 2004, S. 65). Selbstverständlich hat die Schule eine von Lehrern zu häufig verkannte relative Autonomie, deren Spielräume man für genuin pädagogische Zwecke im Sinne Rousseaus nutzen kann, man sollte aber nicht verkennen, dass diese Autonomie eine notwendige Konzession an die Schule ist, damit sie ihre gesellschaftliche Funktion adäquat erfüllen kann. Wäre die Schule als eine völlig heteronome Institution ausschließlich dazu da, die nachwachsenden Generationen an die bestehende Gesellschaft anzupassen, würde sie ihre Legitimation in der bürgerlichen Gesellschaft und zugleich ihre Legitimationsfunktion für diese verlieren, denn dann ließe sich weder - wie grundsätzlich schon bei Schleiermacher nachzulesen ist – die für die bürgerliche Gesellschaft konstitutive Fortschrittsidee aufrechterhalten, noch das nicht minder konstitutive Postulat, in der bürgerlichen Gesellschaft könne und solle jedes Individuum seine Persönlichkeit und seine Potenziale entfalten. Jenseits aller richtigen Einsichten eines Parsons, Dreeben und Fend in die objektiven gesellschaftlichen Funktionen von Schule scheint ihre Hauptaufgabe darin zu bestehen, dass sie den Anspruch aufklärerischer Pädagogik, Individualität für den wahren Fortschritt der Gesellschaft zu entfalten, möglichst glaubhaft verkörpert bzw. von sich behauptet, die dabei gesellschaftlich entstehenden Widersprüche kitten zu können. Genau dies wird gesellschaftlich von ihr erwartet, weswegen man von einer Art institutionalisiertem Ablasshandel sprechen kann, in dem die gesellschaftlich ungelösten Widersprüche an die Schule delegiert werden, auf die sich dann *ad libitum* als zuständige Einrichtung verweisen lässt, wenn die Folgen dieser Widersprüche zutage treten. Da diese gesellschaftliche Zuschreibung gut mit dem seit über zweihundert Jahren immer wieder erneuerten Selbstverständnis der Pädagogik harmoniert, kann man hier von einer Symbiose sprechen, die auch von der Inklusionspädagogik bedient wird, so sehr sie auch vordergründig in kritische Distanz zur gesellschaftlichen Normalität gehen mag.

Denkt man Hinz‹ zutreffenden Verweis auf die relative Autonomie der Schule in dem eben ausgeführten Sinne weiter, so wird erkennbar, warum aus dieser nur relativen Autonomie so weit gehende utopische Schlüsse wie die im Laufe dieses Beitrags zitierten gezogen werden, aber auch, warum solche Hoffnungen trügerisch sind. Konkret kann man dies daran festmachen, wie Hinz den Begriff »Selektion« verwendet, nämlich relativ bzw. graduell, wenn er fordert, Selektion müsse »möglichst weit« zurückgedrängt werden. In dem theoretischen Kontext, in dem dieser Begriff bezogen auf die Schule aufkam, nämlich in Helmut Fends systemfunktionalistischen Überlegungen aus den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts (vgl. Fend 1974), wird »Selektion« hingegen als absolute Kategorie in dem Sinne verstanden, dass Schule schlechthin – egal mit welchen »härteren« oder »weicheren« Mitteln – die Aufgabe habe, die nachwachsenden Generationen so zu »sortieren«, dass sie in das gesellschaftlich tragende System der hierarchischen Arbeitsteilung passen. Aus dieser Perspektive sind Selektion und Integration (oder Inklusion) keine Gegensätze, sondern interdependent: Selektion ist – oder war zumindest

bisher - ein wesentlicher Modus der Integration in die bürgerliche Gesellschaft[9], der zwangsläufig auch Unterschiede im sozialen Status und damit der sozialen Anerkennung nach sich zieht, wie der soziologisch mehrfach erbrachte Nachweis der Bedeutung kulturellen und sozialen Kapitals für nachhaltige Bildungserfolge belegt. Wenn also, frei nach Adorno, die Inklusion dem Individuum nicht zu geben vermag, was die Gesellschaft ihm versagt, kann man Dederichs Einschätzung zustimmen, es sei das Systemproblem der »Integrationspädagogik bzw. inklusive[n] Pädagogik«, der »inklusiven Schule« ein so großes egalisierendes Potenzial zuzuschreiben (Dederich 2006, S. 32).

Zusammenfassend lässt sich somit die Ausgangshypothese erhärten, dass die Inklusionspädagogik die theoretischen Probleme der Integrationspädagogik erbt, ohne sie lösen zu können, weil die argumentativen Grundmuster dieselben bleiben und sie den historischen Irrtum der Pädagogik wiederholt, der sich wie ein roter Faden von den Philanthropen, die Aufklärung und Ständegesellschaft miteinander versöhnen wollten, bis zu den emanzipatorischen Absichten der Bildungsreform nach 1970 durchzieht und der im Wesentlichen darin besteht, pädagogische Reformen unter Aussparung ihrer sozialstrukturellen Bedingungen als gesellschaftliche Reformen auszugeben und damit letztlich sowohl die Schule als auch die Gesellschaft im Sinne des oben von mir so bezeichneten »Ablasshandels« zu legitimieren. Abschließend bleibt zu klären, worin zeitdiagnostisch betrachtet diese Legitimationsfunktion der Inklusionspädagogik bestehen könnte.

VIII

Zeitdiagnostisch ließe sich der Inklusionsdiskurs zunächst strategisch als Versuch interpretieren, unter Verweis auf die Normativität internationaler Vereinbarungen die Schulstrukturdebatte in Deutschland wiederzubeleben, also ein integriertes Schulsystem zu fordern, das offensichtlich nicht verwirklicht werden konnte oder sollte, obwohl seit rund einem halben Jahrhundert in vielen Studien dessen Chancenungerechtigkeit nachgewiesen wurde. Eine solche Strukturdebatte hätte inzwischen eine andere Qualität als vorher, die auch die normative Emphase des Inklusionsdiskurses rechtfertigen könnte, denn das gegliederte Schulsystem steht heute vor einem strukturellen Problem, das längerfristig seine Legitimität gefährden könnte.

War das gegliederte Schulsystem noch bis vor nicht allzu langer Zeit in der Lage, bei aller Selektion seine Allokationsfunktion entsprechend der gesellschaftlichen Arbeitsteilung halbwegs zu erfüllen, also zumindest in diesem funktionalen Sinne tendenziell alle Absolventinnen und Absolventen gesellschaftlich zu integrieren, so ist dies heute nicht mehr der Fall. Das liegt mit an den gestiegenen Qualifi-

[9] Es erscheint an dieser Stelle bemerkenswert, dass in Fends jüngsten Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion der Schule die Selektion nicht mehr auftaucht, sie wird im Gegenteil ausdrücklich zurückgewiesen: »Ich spreche deshalb nicht von Selektion, da nicht die Ausschließung aus erwünschten Bildungslaufbahnen im Vordergrund stehen kann […]« (Fend 2006, S. 51). Die Revision der früheren Terminologie hängt möglicherweise damit zusammen, dass, wie die Überlegungen Luhmanns und der Armutsforschung zeigen, Selektion inzwischen die Gefahr der gesellschaftlichen Exklusion nach sich zieht.

kationsanforderungen, vor allem aber daran, dass die schulische Systemgliederung mit den Haupt- und Förderschulen »Restschulen« hat entstehen lassen, in der sich potenzielle Bildungsverlierer konzentrieren (bzw. in die sie abgeschoben werden) und die damit Menschen ins gesellschaftliche Leben schickt, die von künftiger Exklusion bedroht sind. Analog zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, die systembedingt exkludiert, sorgt also auch das Teilsystem Schule mit einer internen strukturellen Notwendigkeit dafür, dass die soziale Teilhabe einer beträchtlichen Gruppe von Menschen gefährdet ist.

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

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

Die Debatte lässt sich einerseits als der Versuch deuten, zumindest in der Schule durch die Schaffung von Gemeinschaft und Berücksichtigung von Individualität kompensatorisch auch denjenigen das Gefühl der Teilhabe zu geben, die im späteren Leben u. U. nicht mehr damit rechnen können. Wenigstens hier könnten dann die künftig sozial Depravierten mitmachen, sogar erhöhte Aufmerksamkeit bekommen und würden damit im Vorgriff auf die Zukunft pädagogisch für das entschädigt, was die Pädagogik ihnen bereits in der Schule zu attestieren hat, nämlich dass die gesellschaftliche Brauchbarkeit ihres Andersseins im Reich des »unternehmerischen Selbst« begrenzt ist. Der normativ aufgeladene Inklusionsdiskurs wäre dann zu verstehen als Ausdruck des Schreckens der Pädagogen über die von ihnen nicht zu ändernden Exklusionstendenzen, zugleich aber auch als Ver-

such, das angesichts dieses Sachverhalts ohnmächtige pädagogische Gewissen zu beruhigen.

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

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

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

Ob die neoliberale Totschlag-Devise TINA (»There is no Alternative«) zutrifft, ist noch nicht entschieden, eine gesellschaftliche Bedingungen ignorierende Inklusionspädagogik jedenfalls ist keine Alternative. Dies wäre sie erst, wenn sie sich über die gesellschaftliche Gewalt der Norm, möge diese auch im Gewande der Individualisierung daherkommen, Rechenschaft ablegte und damit auch bedächte, welche Anpassungsleistung oder welches Nicht-Mitmachen-Können die Forderung nach pädagogischer Teilhabe aller an der (pädagogisch konstruierten) Gemeinschaft impliziert. Eine sich so verstehende Inklusionspädagogik könnte ihre

Energie dann auf den Entwurf (und nicht nur das Postulat) eines Gesellschaftsmodells verwenden, in dem man, wie Adorno es einmal formulierte, »ohne Angst verschieden sein« kann (Adorno 1951, S. 131) und zwar nicht nur in der Schule.

Literatur:

Adorno T. W. (1951): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a. M. – Adorno, T. W. (1972): Gesellschaft. In: ders.: Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Band 8. Frankfurt a. M., S. 9-19 [1962] – Antor, G. (1999): Integrative Pädagogik – Überlegungen zu einer normativen Grundlegung. In: M. Ortmann / N. Myschker (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart/ Berlin/ Köln, S. 26-36 – Beck, I. (2006): Normalisierung. In: Antor, G. / Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart, S. 105-108 – Beck, U. (1999): Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgerschaft. Frankfurt / New York – Beck, U. / Beck-Gernsheim, E. (1996): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M., S. 10-39 – Bernsdorf, W. (1969): Integration (Desintegration), soziale. In: ders. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Zweite, neubearbeitete und erweiterte Ausgabe. Stuttgart, S. 469 - 73. – Boban, I. / Hinz, A. (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: Opp, G. / Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunnn, S. 29 – 36 – Booth, T. (2010): Eine [sic!] internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, A. / Körner, I. / Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 53-73 – Bourdieu, P. (Hrsg.) (1993): La misère du monde. Paris (Éditions du minuit). – Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt / M. – Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München – Bürli, A. (2009): Integration / Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: Bürli, A. / Strasser, U. / Stein, A.-D. (Hrsg.): Integration / Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn S. 15-61 – Canguilhem, G. (1977): Das Normale und das Pathologische. Frankfurt/ Berlin/ Wien. [Paris 1972] – Dammer, K. – H. (2008): Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung. Historisch-systematische Studie zu einem »blinden Fleck« der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik. Hamburg – Dederich, M. (2006): Disability Studies und Integration. In: Platte, A. / Seitz, S. / Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 23-34 – Deppe-Wolfinger, H. (2004): Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik. In: Forster, R. (Hrsg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Bad Heilbrunn, S. 244 – 263 – Eberwein, H. (1996): Zur Kritik des Behinderungsbegriffs und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule. In: ders. (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim, S. 9-37 – Ehrenberg, A. (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt [Paris 1998] – Fend, H. (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim und Basel. – Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Opladen – Feuser, G. (2002): Integration – eine conditio sine qua non im Sinne kultureller Notwendigkeit und ethischer Verpflichtung. In: Greving, H. / Gröschke, D. (Hrsg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 221-236 – Frühauf, T. (2008): Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, A. / Körner, I. / Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 11 – 32 – Gröschke, D. (2002): Normalität,

Normalisierung, Normalismus – Ideologiekritische Aspekte des Projekts der Normalisierung und sozialen Integration. In: Greving, H./ Gröschke, D. (Hrsg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 175-202 – Gröschke, D. (2004): Individuum, Gemeinschaft oder Gesellschaft? – Heilpädagogik zwischen individualistischer Subjekt- und kollektivistischer Gesellschaftswissenschaft. In: Forster, R. (Hrsg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Bad Heilbrunn, S. 78 – 102 – Heitmeyer, W. (1992): Auf dem Weg in eine desintegrierte Gesellschaft. Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band I. Frankfurt, S. 9-26 – Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion? In: Schnell, I. / Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 41 – 74 – Hinz, A. (2006): Inklusion. In: Antor, G. / Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart, S. 97–99 – Hinz, A. / Körner, I. / Niehoff, U. (Hrsg.) (2010): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg – Hinz, A. (2010): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A. / Körner, I. / Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 33-52 – Jantzen, W. (1997): Behindertenpädagogik. In: Bernhardt, A. / Rothermel, A. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Mit einem Vorwort von Paulo Freire. Weinheim, S. 280-290 – Klinger, N. / König, J. (2006): Einfach abgehängt. Ein wahrer Bericht über die neue Armut in Deutschland. Berlin – Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt / New York – Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24-58 – Lenzen, D (2004)[6]: Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Konzepte – Fachrichtungen. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 11 – 41 – Luhmann, N. (1995): Jenseits von Barbarei. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Frankfurt, S. 138-50. – Malikowski, R. / Podlesch, W. (1997): Zur Sozialentwicklung behinderter und nicht behinderter Kinder in der Grundschule. In: Hans Eberwein (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel. 4. Auflage, S. 321-331 – Markowetz, R.: Alle Kinder alles lehren! Aber wie? – Maßnahmen der inneren Differenzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-)Pädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik. In: Schnell, I. / Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, S. 167 – 186 – Peters, B. (1993): Die Integration moderner Gesellschaften. Frankfurt – Platte, A. (2005): Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. Münster – Preuss-Lausitz, U. (2006): Die Bildungsperspektive der integrativen Schule für alle. In: Platte, A. / Seitz, S. / Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 90-96 – Preuss-Lausitz, U. (1997): Integrationsforschung: Ergebnisse und »weiße Flecken«. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel. 4. Auflage, S. 299-306 – Renner, G. (2009): Bringt die De-Kategorisierung und Entgrenzung der Kategorien der Behinderung Fortschritte bei Partizipation, Integration und Inklusion? In: Jerg, J. u. a. (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn, S. 49-56 – Rousseau, J.- J. (1971): Emil oder über die Erziehung. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich [1762] – Sander, A. (2002): Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik. Neue Anstöße durch inklusive Pädagogik. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Münster, S. 59 – 68 – Schnell, I. / Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004 – Schöler, J. (2009): Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim und Basel – Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin. – Stein, A. – D. (2010): Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In: Hinz, A. / Körner, I. / Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 74-90 – Stähling, R.

(2006): »Du gehörst zu uns«. Inklusive Grundschule (Basiswissen Grundschule, Band 20). Baltmannsweiler – Stichweh, R. (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, R. / Windorf, P. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden, S. 29-42 – Tönnies, F. (1972): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. 3. Auflage. Darmstadt [1887] – Waldschmidt, A. (2004): Normalität – Ein Grundbegriff in der Soziologie der Behinderung. In: Forster, R. (Hrsg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Bad Heilbrunn, S. 142 – 157 – Wocken, H. (1996): Das Ende der kategorialen Behindertenpädagogik. In: Sonderpädagogik, 26, 1; S. 57-62 – Wocken, H (1997): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel 1997. 4. Auflage, S. 315-320 – Wocken, H. (2006): Integration. In: Antor, G. / Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart, S. 99-102.

Anschrift des Verfassers

Prof. Dr. Karl-Heinz Dammer
Institut für Erziehungswissenschaft
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstr. 87
69120 Heidelberg

Erschienen in: *Behindertenpädagogik*, Heft 4 / 2012; S. 352 – 380.