



Foto: Fotolia

# Warum Inklusion unmöglich ist

## Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung

---

von MATHIAS BRODKORB

---

**D**ie Inklusion ist eine so große Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer und unsere Gesellschaft insgesamt, dass ich mir eine entsprechende Entscheidung nur in einem möglichst großen gesellschaftlichen Konsens vorstellen kann. Wir benötigen auch zwischen den demokratischen Parteien einen möglichst großen Konsens und zwar aus mehreren Gründen:

- **Inklusion ist ein gesellschaftliches Mammutvorhaben.** Wer glaubt, dass allein Kindergärten und Schulen dies leisten können, legt schon heute die Grundlage für das mögliche Scheitern. 'Inklusion' – was immer das eigentlich genau ist – muss

von der ganzen Gesellschaft geleistet werden. Ich lehne es daher ab, diese Aufgabe allein den Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften aufzubürden. Die gesamte Gesellschaft ist hier gefragt. Es sei daran erinnert: Lediglich Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention beschäftigt sich mit der Bildung. 'Inklusion' ist also ein sehr umfassender Anspruch.<sup>1</sup>

- **Inklusion braucht Verlässlichkeit.** Schule insgesamt, vor allem aber die inklusive Schule verträgt allerdings keine ständigen politischen Richtungswechsel. Das Risiko eines ständigen Hin-und-Hers in der Bildungspolitik lässt sich daher nur minimieren, wenn alle demokratischen Kräfte hier im Lande bereit sind, sich erstmals seit der Wende auf einen parteiübergreifenden Grundkonsens zu einigen. Die grundsätzliche Bereitschaft zu diesem Schulfrieden für inklusive Schulen ist bei allen demokratischen Fraktionen vorhanden. >

---

Fußnoten befinden sich auf Seite 33 in einem gesonderten Kasten

### > Den Prozess auf diese Weise anzulegen hat allerdings Konsequenzen:

1. Er wird langsamer und behutsamer stattfinden, als sich dies manche Anhänger der Inklusion vielleicht wünschen. Ich rechne mit größeren Veränderungen frühestens zum Schuljahr 2014/15.
2. Was wir bis 2020 tun werden, steht heute noch nicht fest, sondern wird erst im Laufe des Prozesses gemeinsam zu entscheiden sein.
3. Es wird keine Schulreform erfolgreich sein, die sich gegen die fachliche Sichtweise ausgerechnet jener wendet, die vor Ort in den Schulen unsere ganzen schönen Ideen umzusetzen haben. Es darf also keine Reform gegen die Lehrerinnen und Lehrer geben. Der Grund hierfür ist neben dem Respekt vor den Lehrkräften eine schlichte Einsicht aus der Systemtheorie Niklas Luhmanns: »Jedes System stellt sich für das andere als Umwelt dar und zur Verfügung. Was das andere System daraus macht, ist nicht in der vollen Verfügung des einen Systems.«<sup>2</sup> Diese simple, aber weise Einsicht gilt sowohl für das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schulverwaltung als auch für das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern. Bildung ist nämlich nicht das, was Lehrkräfte machen, sondern das, was in Schülern passiert, wenn Lehrkräfte etwas Bestimmtes mit ihnen machen.
4. Niemand wird allein bestimmen, was wir am Ende unter 'Inklusion' verstehen werden. Alle müssen zu Kompromissen bereit sind. Wir müssen uns von der Auffassung verabschieden, dass es in der Bildungspolitik vor allem darum gehe, dass sich die jeweils Herrschenden mit ihrer Position maximal durchsetzen. Gute Bildungspolitik besteht vielmehr darin, gemeinsame Handlungsfähigkeit und -bereitschaft herzustellen. Und dies geht nicht ohne Bereitschaft zu Kompromissen.

### > Von der Integration zur Inklusion?

Die Expertenkommission zur Inklusion in Mecklenburg-Vorpommern unterscheidet einen *weiten Inklusionsbegriff* von einem *engen*, einen *pragmatischen* von einem *radikalen*. Der Unterschied ist vielleicht am besten beschrieben mit der Differenz zwischen der Wirklichkeit und einer Utopie, denn 'Utopie' heißt bekanntermaßen 'ohne Ort', also etwas, was es nie geben wird. Die Anhänger des radikalen Inklusionsbegriffes wollen wirklich eine einzige Schule für alle – ausnahmslos. Es gibt dann nicht nur keine Förderschulen mehr, sondern auch kein Gymnasium, kein gegliedertes Schulsystem. Egal ob hochbegabt oder schwerst mehrfachbehindert: Alle sollen gemeinsam miteinander lernen.

Begründet wird dieser Ansatz mit den Menschenrechten und der UN-Behindertenrechtskonvention, und er klingt auf den ersten Blick auch ganz plausibel: Wenn alle Menschen über die gleiche Würde verfügen, dann steht jeder Ausschluss, jede Exklusion aus dem Regelschulsystem unter dem Verdacht einer Menschenrechtsverletzung.

Im Grundsatz wird dieser menschenrechtlich orientierte Ansatz über alle parteipolitischen Lager hinweg getragen. Aber genau dies ist aus meiner Sicht ganz erstaunlich, denn nichts zieht so große Gräben durch die Gesellschaft wie eine Debatte über die



Schulstruktur. Sie kennen dies selbst seit vielen Jahren: Den Anhängern des integrierten Schulsystems stehen die Anhänger des gegliederten Schulwesens in erbitterter Gegnerschaft gegenüber. Die Anhänger des gegliederten Schulsystems fürchten um die Leistungen der Besten, wenn sie mit den Schwächeren gemeinsam unterrichtet werden. Die Inklusionsdebatte treibt die Debatte um das gegliederte Schulwesen nun auf die Spitze. Denn: Wenn Kinder und Jugendliche mit Behinderungen das Recht auf gemeinsamen Unterricht mit allen anderen haben, warum dann eigentlich nicht auch die schwächeren Schülerinnen und Schüler das Recht auf gemeinsamen Unterricht mit den Besten? Mit anderen Worten: Wer ernsthaft 'Ja' zur Inklusion sagt, steht vor schier unlöslichen Problemen, wenn er zugleich weiterhin ohne jede Änderungsbereitschaft 'Ja' zum gegliederten Schulwesen sagt. Mich wundert daher, dass auch in unserem Bundesland konservative Bildungspolitiker erste, sehr energische Schritte hin zu einem inklusiven Bildungssystem unternommen haben, ohne diese systemsprengende Dynamik zu bemerken. Mit einem gewissen Augenzwinkern könnte man daher die Inklusionsdebatte als ein bildungspolitisches Trojanisches Pferd bezeichnen, das konservative Bildungspolitiker munter und fröhlich selbst hinter die Mauern der herkömmlichen Gymnasien gezogen haben, denn: »Inklusion stellt die Systemfrage! Inklusion will das real existierende gegliederte Schulsystem komplett durch eine einzige Schule für alle ersetzen. In einer inklusiven Schullandschaft ist weder für Sonderschulen noch für das Gymnasium ein legitimer Platz vorgesehen. Eines ist angesichts dieser Fakten jedenfalls klar: Die Debatte über die Inklusion kann nicht ohne eine Debatte über das ganze Schulsystem geführt werden. Wer das eine will, muss in gewisser Hinsicht zumindest bereit sein, eine Debatte über das andere zu mögen. Aber zurück zum engen, zum radikalen Inklusionsbegriff.

### > Wie soll es funktionieren, wenn alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit demselben Lernstoff folgen?

Die einfache Antwort lautet: Das ist unmöglich. Die Anhänger einer radikalen Inklusion verabschieden sich daher ganz klar von zentralen Bildungsstandards. Die Standards sollen nicht

## Mathias Brodkorb, Bildungsminister von Mecklenburg-Vor- pommern: »Wenn Sie also nach einer Defi- nition für 'Inklusion' in Reinform fragen, ist das im Grunde ganz einfach: Inklusi- on ist Kommunismus für die Schule.«

zentral vorgegeben werden und im Grundsatz für alle gelten, sondern es soll umgekehrt Schule ausgehend von jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin her gedacht werden: »Nicht die behinderten Kinder müssen für das System fit gemacht werden, sondern umgekehrt das System für das behinderte Kind.«<sup>3</sup> Was Hans Wocken hier für die größte Gruppe der zu inkludierenden Schülerinnen und Schüler sagt, gilt allerdings letztlich für alle. War es früher also das Ziel der Schule, alle Schülerinnen und Schüler, wie unterschiedlich ihre familiären und sozialen Lernvoraussetzungen auch immer waren, an einen bestimmten gesellschaftlichen Standard heranzuführen, soll sich Schule künftig umgekehrt systemisch jedem Einzelnen anpassen – nicht nur im Hinblick auf die Förderarrangements, sondern auch im Hinblick auf die je zu individualisierenden Lernziele und -standards. Das ist übrigens der nächste Widerspruch in der Debatte: Die Lehrkräfte können ein Lied davon singen, dass sich die Kultusministerkonferenz (KMK) in den letzten Jahren auf den Weg gemacht hat, für die einzelnen Bildungsgänge und Fächer zentrale Standards zu erarbeiten. Die Überprüfung der Erreichung dieser Standards wiederum wird über Vergleichsarbeiten wie VERA gemessen. Diese Entwicklung gipfelt schließlich in dem Bemühen, ein deutschlandweites Zentralabitur einzuführen. Nur: Wie passt das eigentlich zusammen, zentrale Bildungsstandards auf der einen, individuelle Bildungsstandards im Rahmen von Inklusion auf der anderen Seite? Die betrübliche Antwort lautet schlicht und einfach: Gar nicht! Am Ende werden die Finger daher womöglich wieder auf die Lehrerinnen und Lehrer zeigen, wenn sich herausstellt, dass sie an der Realisierung zweier Aufgaben gescheitert sind, die objektiv gar nicht gemeinsam und gleichzeitig zu erfüllen sind.

Wenn es jedoch in einem radikalen Inklusionsmodell keine zentralen Bildungsstandards mehr geben soll – schließlich gehe es darum, sich »standhaft gegen alle Tendenzen zur Standardisierung der Bildung«<sup>4</sup> zu wehren –, dann braucht es auch keine Noten und Zeugnisse mehr. Denn Noten dienen im Rahmen der Leistungsmessung ja genau dazu, Auskunft darüber zu geben, in welchem Umfang ein Schüler oder eine Schülerin die vorgegebenen Leistungsziele tatsächlich erreicht hat. Und selbstverständlich müssen dann auch das Sitzenbleiben und

die Bildungsabschlüsse (Berufsreife, Mittlere Reife, Hochschulreife) abgeschafft werden. Denn welchen Sinn hätten diese Abschlüsse noch ohne Bildungsstandards, Noten und Zeugnisse? An die Stelle der herkömmlichen Instrumente der Leistungseinschätzung müssten vielmehr solche der »intraindividuellen Leistungsbewertung«<sup>5</sup> treten. Auf Deutsch: Jede Lehrerin und jeder Lehrer entwirft für jedes einzelne Kind eine Potenzialeinschätzung der Lernfähigkeit – möglichst auch noch »ressourcen-« und nicht »defizitorientiert« –, entwickelt für jedes dieser Kinder einen individuellen Bildungsstandard und Bildungsweg und bewertet dann, in welchem Umfang das Kind sein jeweiliges, objektiv vorhandenes Potenzial tatsächlich ausgeschöpft hat.

Was ich hier vortrage, ist die zwingende begriffliche Konsequenz des Konzeptes der »intraindividuellen Leistungsbewertung«, nicht unbedingt jedoch die Meinung ihrer Erfinder. Bekanntermaßen besteht nämlich ausgerechnet unter radikalen Inklusionisten gegenüber pädagogischer Diagnostik und Zielbeschreibung, und sei sie noch so »intraindividuell«, eine erhebliche Skepsis: »Pädagogik der Vielfalt geht aus von der »Unbestimmbarkeit der Menschen«, sie kann darum nicht diagnostizieren, »was jemand ist«, noch »was aus ihr oder ihm werden soll«. Sie wendet sich gegen alle Verdinglichungen in Gestalt von Definitionen (...).«<sup>6</sup> Diese Position ist zwar nicht überzeugend, aber zumindest verständlich: Wer will schon die Verantwortung dafür übernehmen, die 'Potenzen' eines Menschen abzuschätzen? Was, wenn diese Potenzen gar nicht im Vorhinein gegeben sind, sondern nachträglich pädagogisch entwickelt werden können – zum Beispiel auf der Grundlage von Bildungsstandards? Und schließlich: Kann es Pädagogik als Wissenschaft ohne Begriffe/Kategorien und Pädagogik als praktisches Handwerk ohne konkrete Ziele überhaupt geben? Ich jedenfalls wüsste nicht wie. >

### INFOS

Am 5. Mai 2012 hatte das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern mit seinem Institut für Qualitätsentwicklung (IQMV) zum ersten Inklusionskongress an die Universität Rostock geladen. Die Dokumentation soll allen, die nicht selbst am Kongress teilnehmen konnten, die Möglichkeit bieten, die wichtigsten Argumente selbst nachzuvollziehen. Es wird allen Lehrkräften an Schulen in öffentlicher und nichtöffentlicher Trägerschaft als erster Band einer künftig fortzuschreibenden Buchreihe kostenfrei zur Verfügung gestellt.

Die Dokumentation 'Das Menschenbild der Inklusion', herausgegeben von Mathias Brodkorb und Katja Koch, ist über den Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern erhältlich und steht unter [www.bildung-mv.de/de/Inklusion/](http://www.bildung-mv.de/de/Inklusion/) zum Download bereit.





## > (Radikale) Inklusion ist Kommunismus für die Schule

Der radikale Ansatz der Inklusion ist im Grunde nichts Neues, also nicht erst in den letzten Jahren entwickelt worden, sondern verweist auf eine große reformpädagogische Tradition. Annedore Prengel bspw. hat vor fast zwanzig Jahren mit ihrem Buch 'Pädagogik der Vielfalt', das bis heute als Standardwerk und Vorläufer der Inklusionsliteratur gilt, im Grunde genau dasselbe gesagt: »Offenheit für die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sowie für ihre nicht vorausbestimmbaren eigenen Lernprozesse verbietet das Aufstellen von verbindlichen Leitbildern.« Und: »Pädagogik der Vielfalt ist unvereinbar mit traditionellen Ziffernzeugnissen.«<sup>7</sup> Gewiss: An diesem radikalen Ansatz der Inklusion lässt sich vieles kritisieren. Ich möchte jedoch zunächst, bevor ich genau dazu komme, ein paar pädagogische Argumente für diesen Ansatz sammeln. Denn es ist ja nicht so, dass Autoren wie Hans Wocken oder Annedore Prengel aus irrationalen Gründen zu solchen Vorschlägen kommen, sondern ihnen liegen plausible pädagogische Überlegungen zugrunde.

Sie kennen bestimmt einen der berühmtesten Sätze aus der politischen Philosophie des 19. Jahrhunderts: »Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen!«<sup>8</sup> Dieser berühmte Satz stammt von niemand geringerem als Karl Marx, dem Begründer des wissenschaftlichen Kommunismus. Geschrieben wurde er von ihm im Jahre 1875 als Bestandteil einer »Kritik des Gothaer Programms«. Nun mögen Sie sich vielleicht fragen: Was um Himmels Willen hat das mit Inklusion zu tun? Ich meine sehr viel. Denn Marx ist einer der ersten und wichtigsten Inklusionstheoretiker überhaupt. Ihm ging es dabei allerdings nicht in erster Linie um die Inklusion im pädagogischen, sondern im umfassenden gesellschaftspolitischen Sinne. In seiner »Kritik des Gothaer Programms« diskutierte er seinerzeit die Frage, wie im Kommunismus eine gerechte Reichumsverteilung möglich sei. Auf einer ersten Stufe des Kommunismus, so Marx, erhalten die einzelnen Menschen in dem Umfang Anteil am gesellschaftlichen Konsumtionsfonds, wie sie selbst durch Arbeit zu ihm beigetragen haben. Für Marx ist das allerdings noch immer ein höchst unvollkommener Verteilungsmechanismus: »Der eine ist aber physisch oder geistig dem andern über-

legen, liefert also in derselben Zeit mehr Arbeit oder kann während mehr Zeit arbeiten; (...) (Das Recht) erkennt keine Klassenunterschiede an, weil jeder nur Arbeiter ist wie der andre; aber es erkennt stillschweigend die ungleiche individuelle Begabung und daher Leistungsfähigkeit der Arbeiter als natürliche Privilegien an. (...) Ferner: Ein Arbeiter ist verheiratet, der andre nicht; einer hat mehr Kinder als der andre etc. etc. Bei gleicher Arbeitsleistung und daher gleichem Anteil an dem gesellschaftlichen Konsumtionsfonds erhält also der eine faktisch mehr als der andre, ist der eine reicher als der andre etc. Um alle diese Mißstände zu vermeiden, müßte das Recht, statt gleich, vielmehr ungleich sein.«<sup>9</sup> Was Marx hier formuliert, ist im Grunde Inklusion pur, allerdings nicht für die Schule, sondern für die Frage der gesellschaftlichen Reichumsproduktion und -verteilung. Gerechtigkeit wäre erst erreicht, wenn nicht an alle dieselben Maßstäbe angelegt würden (Standards), sondern je individuelle. Alles andere liefe nämlich darauf hinaus, »natürliche Privilegien« Einzelner anzuerkennen – und das wäre zutiefst ungerecht. In der zweiten Stufe des Kommunismus will Marx schließlich auch diese Unvollkommenheiten überwinden und nach dem Prinzip verfahren: »Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen!«<sup>10</sup> Mit anderen Worten: Im Kommunismus leistet jeder, was er objektiv leisten kann, aber jeder erhält dennoch, was er zum Leben tatsächlich braucht. Menschen mit Behinderungen hätten im Kommunismus also nichts zu befürchten, im Gegenteil.

Der vielleicht berühmteste Satz des theoretischen Kommunismus – »Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen!« – entspricht somit zugleich der Grundidee der Inklusion. Wenn Sie also nach einer Definition für »Inklusion« in Reinform fragen, ist das im Grunde ganz einfach: 'Totale Inklusion'<sup>11</sup> ist Kommunismus für die Schule. Aber wenn ich hier von 'Kommunismus' spreche, möchte ich eines betonen: Damit meine ich nicht die DDR, nicht die Sowjetunion, also keine realen Versuche der Umsetzung eines totalitären Gesellschaftssystems im 20. Jahrhundert, sondern ich meine eine einflussreiche geistige Strömung der Neuzeit und Moderne, die sich bis heute in unsere gesellschaftliche Realität auswirkt. Zum Beispiel wäre unser Sozialstaat, so wie er heute ist, ohne kommunistische und sozialistische Einflüsse kaum entstanden. Denken Sie zum Beispiel nur an Bismarcks 'Sozialistengesetz' und dessen Folgen oder schauen Sie sich die Familienzuschläge im öffentlichen Dienst an und vergleichen Sie das mit der 'Kritik des Gothaer Programms' von Marx. »Jedem nach seinen Bedürfnissen!«: Jeder Schüler erhält hierzu die für ihn maßgeschneiderten Förderprogramme und Lernarrangements. Im Grunde verbirgt sich hinter dieser angewandten Idee des Kommunismus zugleich der Versuch, im Bereich der Schule eine pädagogische Zwickmühle aufzulösen. Sie kennen das selbst viel besser als ich: Auf der einen Seite sollen Sie alle Kinder an bestimmte Lernziele heranzuführen. Auf der anderen Seite kommen die Kinder aber mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule. Marie zum Beispiel stamme aus einem zerrütteten, bildungsfernen Elternhaus. Ihre kognitiven Fähigkeiten seien beschränkt und Sie sehen selbst kaum Möglichkeiten, sie zu denselben Leistungen zu führen wie Hannes, der Sohn eines Arztes ist und seit dem sechsten Lebensjahr Geige spielt. Hannes fliegen die guten Leistungen ohne Lernaufwand nur so zu und Marie, ein ganz fleißiges, aber nicht sehr begabtes Mädchen, muss um jede Vier >



> Vor der KMK-Sitzung im März trafen der Bildungsminister von Mecklenburg-Vorpommern, Mathias Brodtkorb (l.), und der DPHV-Bundevorsitzende zu einem zweistündigen intensiven Meinungsaustausch zusammen. Themen waren unter anderem die Inklusion im Schulbereich, Lehrerbildung, Maßnahmen gegen Lehrermangel und Fragen der Schulstruktur.

kämpfen – und tut es auch. Auf Seiten der Leistung ist alles eindeutig. Hannes verdient die Eins, Marie die Vier. Aber ist dies auch pädagogisch gerecht? Hätte nicht eigentlich Marie, die sich stets redlich bemüht, die Eins verdient und Hannes eine Drei, weil er nicht mehr macht, als er machen muss, und dennoch erfolgreich ist? Und könnte Marie am Ende wegen der ständigen Vieren nicht vollends die Lust am Lernen verlieren und hierdurch sogar noch weit hinter ihrem vergleichsweise geringen Leistungspotenzial zurückbleiben? Von dieser einfachen und pädagogisch ganz berechtigten Überlegung ist letztlich, gesellschaftlich verallgemeinert, der Kommunismus als Utopie beseelt und – bezogen auf die Schule – die radikale Version der Inklusion.

Genau diese pädagogische Zwickmühle, dass es in der Schule immer um Liebe und Leistung zugleich gehen muss, führt daher auch zur Idee der »intraindividuellen Leistungsbewertung«.

### > Warum radikale Inklusion unmöglich ist

Kommunismus wie radikale Inklusion entspringen beide dem Traum, die Zerrissenheit und Brüchigkeit unserer empirischen Welt zu überwinden. Karl Marx kämpfte für die völlige Gerechtigkeit auf dem Arbeitsmarkt und bei der Reichumsverteilung, die radikalen Inklusionisten setzen sich für eine völlig gerechte Schule ein. Völlige Gerechtigkeit gibt es aber auf Erden nicht und es kann sie niemals geben.

Freilich: Das entbindet uns nicht davon, ein Höchstmaß an Gerechtigkeit anzustreben. Wer aber in der bestehenden Welt Maßnahmen ergreift und Strukturen schafft, deren tatsächliches Ziel etwas Unmögliches ist, wird einen Scherbenhaufen ernten. Es geht hier übrigens nicht um etwas Nebensächliches,

sondern um etwas Fundamentales, etwas Anthropologisches, um unser aller Menschenbild. Der Mensch kommt als zutiefst unvollkommenes Wesen zur Welt – aber

zugleich mit fantastischen Möglichkeiten. Diese Möglichkeiten freizulegen und zu entwickeln ist die Aufgabe von Bildung und Erziehung, also auch von Schule. Aber gerade aufgrund unserer Unvollkommenheit ist dieser Weg für jeden von uns steinig, mit Widersprüchen versehen und kein Zuckerschlecken – das gilt selbstverständlich auch und gerade für Menschen mit Behinderungen. Dieses Eingespanntsein des Menschen in seine Unvollkommenheiten und prinzipiellen Möglichkeiten ist eine unaufhebbare Tatsache seiner Existenz und zugleich die nicht zu beseitigende Quelle pädagogischer Herausforderungen. Und es ist eine Frage von Professionalität, vor dieser Realität nicht in noch so schöne Träume zu flüchten.<sup>12</sup>

Hier schließt sich auch der Kreis zu Karl Marx, denn eine Reform der Schule kann nicht losgelöst von den gesellschaftlichen Aufgaben diskutiert werden, die Schule zu erfüllen hat. Sie ist eine sozialisierende Mittlerinstanz zwischen der Familie auf der einen und der Gesellschaft, insbesondere dem Arbeitsmarkt, auf der anderen Seite. Schule ist kein Selbstzweck, sondern eine Durchgangsstation mit einem spezifischen Auftrag. Die Familie steht dabei ganz unter dem Zeichen des Wertes der unbedingten Liebe. In Judith Schalanskys 'Hals der Giraffe'<sup>13</sup> ist hierfür der Typus Schwanneke ersonnen worden. Die Kinder werden angenom-

men, wie sie sind – jedenfalls ist dies das normative Wunschbild – und werden um ihrer selbst willen geschätzt. Auf der anderen Seite der Linie steht die Gesellschaft mit ihrem kapitalistischen Arbeitsmarkt. Hier wird niemand um seiner selbst willen geschätzt und angenommen, sondern ausschließlich aufgrund seiner individuellen Leistungsfähigkeit, man kann im Grunde auch knallhart sagen: aufgrund seiner ökonomischen Verwertbarkeit. Hierfür steht der sozialdarwinistische Typus Inge Lohmark. Die Gegensätze könnten größer kaum sein. Die Aufgabe der Schule ist es nun, die Kinder mit Liebe bei der Familie abzuholen und sie Schritt für Schritt auf Leistung und damit auf das Leben nach der Schule vorzubereiten: »Die Schule unterscheidet sich dadurch von der Familie, dass sie das Kind eben nicht als ganze Person anspricht, sondern unter einem bestimmten Aspekt zur Geltung bringt. Einzigartigkeit gewinnt die kindliche Person in der Schule nicht durch ihr bloßes Dasein, das von seinen Eltern so angenommen wird, wie es ist, sondern durch eine Kompilation von Leistungen, die es im Hinblick auf verschiedene Erwartungen erbringt. Die Schule macht das in seinen Welten sich orientierende Ich mit seinen verschiedenen Rollen-Identitäten bekannt, die irgendwann die Aspekte seiner Ich-Identität ausmachen.«<sup>14</sup> Von der Liebe zur Leistung, von der Schwanneke zur Lohmark – so einfach lässt sich die wichtigste Aufgabe der Schule zusammenfassen.

Der Schultheoretiker Helmut Fend nennt diese vielleicht wichtigste Funktion der Schule ihre *Allokationsfunktion*.<sup>15</sup> Die Schule entscheidet also mit über die Frage, welchen Weg die Kinder nach der Schule in ihrem Leben nehmen, sie entscheidet mit darüber, an welchen Ort sie gelangen – nichts anderes meint 'Allokation'.

Wir alle haben uns so sehr an diese Funktion von Schule gewöhnt, dass es manchmal notwendig ist, daran zu erinnern, was für eine fantastische Errungenschaft sich dahinter verbirgt. Eine möglichst allein auf Leistung bezogene Entscheidung

über den späteren Lebensweg – das ist letztlich nichts anderes als das egalitäre Wunschbild einer demokratischen Gesellschaft. Niemand soll aufgrund »angeborener« sozialer Privilegien seinen Lebensweg vorgezeichnet bekommen, sondern möglichst allein aufgrund seiner tatsächlichen schulischen Leistungen, aufgrund seiner Anstrengungsbereitschaft und Begabung. Damit die Schule diese Aufgabe erfüllen kann, muss sie jedoch aussagekräftige Zertifikate ausstellen, an denen mögliche Arbeitgeber die Grundkompetenzen ihrer späteren Arbeitnehmer ablesen oder Hochschulen über die Aufnahme eines Studierenden in einen Studiengang entscheiden können: »Das Bildungswesen schafft über das Prüfungswesen Zuordnungen zwischen den Leistungen der Schülerschaft und ihren beruflichen Laufbahnen.«<sup>16</sup> Noten, Zeugnisse und Schulabschlüsse haben hierin ihren eigentlichen gesellschaftlichen Sinn.

Wird dies anerkannt, fällt es nicht schwer, sich vorzustellen, was geschieht, wenn der Schule im Rahmen einer radikalen Inklusion die Möglichkeit der herkömmlichen Benotung und Zeugnisvergabe genommen wird. Die dann eintretende Folge ist keine Kleinigkeit, sondern die Zerstörung einer der wichtigsten gesellschaftlich-reproduktiven Funktionen, über die Schule in unserer demokratischen Gesellschaft von heute verfügt. Manch' einer mag dies



Foto: Fotolia

sogar begrüßen, weil sich so möglicherweise die Chancen Benachteiligter auf dem Arbeitsmarkt erhöhen könnten. Allerdings dürfte dies eine schlichte Illusion sein. Wer der Schule ihre Allokationsfunktion nimmt, zerstört diese nicht generell, sondern verlagert diese nur umso brutaler auf den kapitalistischen Arbeitsmarkt. Wenn die Zertifikate einer vornehmlich öffentlichen Schule nicht mehr Auskunft geben über die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, werden kapitalistische Unternehmen schlicht eigene Testverfahren entwickeln, um die 'Verwertbarkeit' ihrer möglichen zukünftigen Mitarbeiter abzuschätzen – und zwar ganz ohne Sentimentalitäten. Schon heute greifen immer mehr assessment-center um sich.

Die Allokationsfunktion kann Schule jedoch nicht erfüllen, wenn sie nicht zugleich die *Enkulturationsfunktion* wahrnimmt. Die Bewertung der Leistung und damit eine Allokation von 'Leistungsträgern' in einem weiten Sinne setzt nämlich zugleich einen überindividuellen Maßstab der Beurteilung voraus: Die Schule richtet ihre Arbeit an einem solchen inhaltlichen Maßstab aus und führt so in die Inhalte und Normen der bestehenden Mehrheitskultur ein – nichts anderes meint Enkulturation. Die Schule sichert somit in einem ganz allgemeinen Sinne ab, dass sich die Bürger eines Staates untereinander auch verstehen. Damit ist nicht nur gemeint, dass sie eine gemeinsame Sprache sprechen – zum Beispiel Deutsch –, sondern vor allem, dass sie einen gemeinsamen kognitiven Inhalt und ein gemeinsames Normensystem teilen. Was dies konkret bedeutet, können Sie sich klar machen, wenn Sie als Deutscher in Japan sind und sich mit Japanern auf Englisch unterhalten. Sie mögen dann zwar alle dieselbe Sprache sprechen, aber im Hinblick auf die jeweiligen Inhalte, das kulturelle Selbstverständnis und die ethischen Horizonte bestehen erhebliche kulturelle Differenzen und auch Möglichkeiten für Missverständnisse. Dafür Sorge zu tragen, dass solche Verstehensprobleme und Missverständnisse zwischen den Bürgern eines Staates nicht auftreten, obwohl sie im platten Sinne alle dieselbe Sprache sprechen, entspricht der Enkulturationsfunktion von Schule: »Durch diese Kulturinitiation werden Kinder in ihrer jeweiligen Kultur hei-

misch, sie bleiben nicht Fremde im eigenen symbolischen Umfeld.«<sup>17</sup> Soll Schule diese Funktion jedoch erfüllen, hat dies wiederum handfeste Konsequenzen. Denn Enkulturation ist stets an konkrete Inhalte gebunden. An die Geschichte einer »Nation«, an die Werte des Grundgesetzes, an den Aufbau eines Staatswesens, an das okzidentale Wissenschaftsverständnis usw. Mit anderen Worten: Keine Enkulturation ohne allgemeine Bildungsstandards, denn diese geben inhaltlich vor, mit Blick worauf Schule enkulturieren soll.

Die mit der Preisgabe der Allokation und Enkulturation verbundenen zerstörerischen Konsequenzen für die grundlegenden gesellschaftlich-reproduktiven Funktionen von Schule wären nur auf zwei Wegen zu vermeiden: Entweder wenn die Schülerinnen und Schüler die Schule ihr gesamtes Leben lang nie verlassen müssten – oder wenn sich zugleich das gesellschaftliche Gesamtsystem drastisch hin zu einer nachkapitalistischen Perspektive verändern würde. Wenn Hans Wocken daher mit der Inklusion offen die »Systemfrage« stellt, meint dies am Ende weit mehr als bloß die Frage nach dem gegliederten Schulwesen: »Die Ideologien des Kapitalismus und des Neo-Liberalismus sind mit der Philosophie der Inklusion nicht vereinbar.«<sup>18</sup> Wocken gehört folglich nicht zu den naiven Vertretern der radikalen Inklusion, die die Folgen einer Veränderung des Systems Schule für die gesellschaftliche Reproduktion und die Stellung des Einzelnen im Gesamtsystem ignorieren. Er spricht klar aus, dass eine radikale schulische Inklusion letztlich in einem kapitalistischen Marktmodell nicht realisierbar ist. Daraus folgt jedoch eine schlichte Wahrheit: Wenn radikale Inklusion im Kapitalismus auch wegen ihrer verheerenden gesellschaftlichen Konsequenzen unmöglich ist, dann ist radikale Inklusion, solange der Kapitalismus besteht, auch unverantwortlich. Ich für meinen Teil schlage daher eine für mich bequeme, aber sachgerechte Arbeitsteilung vor: Wenn die radikalen Inklusionisten den Kommunismus (oder was auch immer genau) erkämpft haben – und zwar einen funktionstüchtigen –, organisiere ich gerne die radikale inklusive Schule dazu. Das ist jetzt zwar etwas polemisch, aber dennoch nicht ganz falsch. >

Debeka Krankenversicherungsverein a. G.

## Unser Verein auf Gegenseitigkeit – besser als jede Bürgerversicherung

Wir sind solidarisch, leistungsstark und bieten auch im Alter bezahlbare Beiträge.



Größte Selbsthilfeeinrichtung  
des öffentlichen Dienstes auf dem  
Gebiet der Krankenversicherung

Debeka-Hauptverwaltung  
Ferdinand-Sauerbruch-Str. 18  
56058 Koblenz  
Telefon (02 61) 498-0  
www.debeka.de

anders als andere

Debeka



Nun werden Sie sich vielleicht fragen, warum ich Ihnen dies alles erzähle. Aus zwei Gründen: Zum einen wird so deutlich, dass Inklusion Grenzen haben muss. Diese werden nicht nur durch die Individuen, sondern auch durch die Einbettung der Schule in ein gesellschaftliches Gesamtsystem gezogen. Zum anderen könnten diese Überlegungen ein scheinbares Rätsel auflösen, das zumindest mich sehr umtreibt. Man wird Otto Speck nämlich kaum widersprechen können, wenn dieser feststellt, im Zusammenhang mit der Inklusion bewege man sich auf einem 'ideologischen Minenfeld'<sup>19</sup>, und auch Annedore Prengel nicht, wenn diese auf einen durchweg 'empörten Debattenstil'<sup>20</sup> hinweist. Ist Ihnen das auch schon aufgefallen, wie aggressiv und unnachgiebig häufig ausgerechnet die überzeugtesten Anhänger der Inklusion diskutieren? Genau genommen ist das ein performativer Selbstwiderspruch. Man tut also selbst genau das, was man zu tun für unzulässig erklärt: Ein überzeugter Inklusionist müsste nämlich vielmehr Vielfalt begrüßen, den Anderen schätzen und begeistert als Teil seiner selbst in die Arme schließen, also auch den Kritiker der



Foto: Fotolia

Inklusion. Toleranz und Gelassenheit, Demut und Fröhlichkeit wären also die Kardinaltugenden der Inklusion und sind es in Wahrheit häufig doch nicht. Der Grund hierfür scheint schlicht zu sein, dass es keinesfalls allein um pädagogische Sachfragen, sondern letztlich um politische Weltanschauungen geht. Es kann doch kein Zufall sein, dass Inklusion besonders emphatisch von Anhängern eher linker politischer Meinungen vertreten wird und die Kritiker der Inklusion eher zum rechten politischen Spektrum gehören – 'rechts' selbstverständlich nicht im Sinne von 'rechtsextrem', sondern eher im Sinne von 'konservativ'.

Annedore Prengel betont seit Jahrzehnten, dass es mit der »Pädagogik der Vielfalt« nicht allein um individualpädagogische Zielstellungen geht, sondern auch darum, »Beiträge zur Demokratisierung in der aktuellen Phase moderner Gesellschaften«<sup>21</sup> zu leisten. Wenn man nun noch in Rechnung stellt, wie tief politische Fragen die personale Identität berühren und wie konflikthaft und unsachlich daher politische Debatten bisweilen verlaufen, braucht man sich über den Stil in der Inklusionsdebatte nicht mehr zu wundern. Hier geht es keinesfalls ausschließlich um einen pädagogischen Fachdiskurs, sondern hier geht es zu erheblichen Teilen auch um

politische Deutungskämpfe zwischen rechts und links, zwischen Leistung und Gerechtigkeit, zwischen Kapitalismus und Kommunismus in einem abstrakten Sinne. Die Pädagogik als Wissenschaft dient in diesem Zusammenhang häufig leider bloß als strategischer Spieleinsatz. Nicht ohne Grund verweist auch Wocken darauf, dass es bei Inklusion um deutlich mehr gehe als um einen simplen, nüchtern auszutragenden pädagogischen Fachstreit, nämlich um eine 'fundamentale Wertentscheidung' und diese sei eine 'sehr persönliche Sache'<sup>22</sup>. Über 'persönliche Sachen' lässt sich wissenschaftlich jedoch nur mit Mühe streiten. Die vor wenigen Jahren mit PISA und Co. etablierte »empirische Wende« in den Bildungswissenschaften wird mit der Inklusion von Wertedebatten und Glaubensfragen wieder eingeholt.

### > Die gemäßigte Inklusion

Ich hoffe, damit nun ausreichend dargelegt zu haben, was ich meine, wenn ich davon spreche, dass Inklusion in einem radikalen Sinne unmöglich sei. Aber was genau kann dieser unmöglichen Inklusion entgegen gesetzt werden? Ich fürchte, das wissen weniger Pädagogen, als es behaupten, dass sie es wissen. Weltanschaulicher Wunsch und pädagogische Wirklichkeit gehen hier problematische Mischungen ein. Eine gemäßigte Form der Inklusion sollte sich aus meiner Sicht von folgenden Gesichtspunkten leiten lassen:

1. Am Beginn alternativer Überlegungen müsste, und dies hat durchaus mit der Unteilbarkeit der Menschenrechte zu tun, zunächst eine Umkehrung der Fragestellung stehen. Denn nicht die Anwesenheit von Kindern mit Behinderungen in einer Regelklasse, sondern das Gegenteil ist begründungsbedürftig – also Exklusion –, auch wenn wir uns an das Gegenteil inzwischen gewöhnt zu haben scheinen und es für ganz »normal« halten. Die Anwesenheit von Kindern mit besonderen Problemlagen im Regelunterricht kann dabei nur zwei pädagogische Grenzen haben: Einerseits das Wohl aller (!) Kinder, andererseits die Leistungsfähigkeit und Gesundheit der Lehrkräfte. Trotz einer menschenrechtlichen Fundierung des pädagogischen Ansatzes wären dann empirische Kriterien und nicht weltanschauliche Grundsatzfragen, die verkleidet als pädagogische daher kommen, entscheidend für das Ausmaß und die Art der Inklusion.
2. Was das 'Wohl der Kinder' genau ist, lässt sich dabei leider weniger einfach sagen, als vielleicht wünschenswert wäre, denn es besteht aus zwei, miteinander im Konflikt stehenden Zielen, die erneut mit Liebe und Leistung zu tun haben. Zunächst: Eltern erwarten, dass Kinder in der Schule etwas lernen. Inklusion darf, da alle Menschen ein Recht auf bestmögliche Bildung haben, also weder dazu führen, dass die Leistungsstarken schlechter werden, noch dazu, dass die Schwächsten noch schwächer werden. Das ist sozusagen die untere Leistungs-marke der Inklusion. Leistungsfähigkeit allein aber genügt nicht, damit es einem Menschen gut geht. Seine psycho-soziale Verfasstheit ist in diesem Zusammenhang nicht weniger wichtig. Einige pädagogische Befunde verweisen nun in diesem Zusammenhang auf einen bedauernswerten Zusammenhang: Offenbar weisen Kinder mit Behinderungen in erfolgreichen Integrationsprojekten durchaus bessere Leistungen auf, als sie in Förderschulen vorweisen könnten, allerdings geht dies häufig zu Lasten der psycho-sozialen Verfasstheit. Der Leistungsdruck der Regelschule führt zu negativen Konsequenzen im Lebensgefühl der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Auf eine kurze Formel gebracht: »Der zusätzliche Leistungs-

gewinn wird durch höhere psycho-soziale Belastungen erkaufte.«<sup>23</sup> Welchem der beiden Aspekte man den Vorrang gibt, hat am Ende mit der Frage des eigenen Menschenbildes und damit zu tun, was man von Schule erwartet. Was immer man vorzieht: Auf eine gewisse Weise bleibt jede dieser Optionen problematisch. In dem einen Fall entscheidet man sich für die heile Welt der Schule und die um so brutalere Ankunft auf dem leistungsorientierten Arbeitsmarkt nach der Schulpflicht, in dem anderen Fall gibt man der Leistungsorientierung und Vorbereitung auf das spätere Leben den Vorzug, mutet dem Kind dafür jedoch möglicherweise unangenehme Jahre in der Schule zu. Wir alle müssen uns stets zwischen Schwanneke und Lohmark entscheiden. So brutal kann das Leben sein – und auch die Inklusion. Ich persönlich gebe in dieser in gewisser Hinsicht ausweglosen Situation der Leistung und dem späteren Leben den Vorrang, auch, weil ich die Schule als schonungsvoll operierende Institution für Allokation und Enkulturation erhalten möchte – es sei denn, die Belastungen werden so groß, dass die Kinder darunter unverantwortbar leiden.

3. Über Inklusion sollte nicht abstrakt, sondern konkret gesprochen werden. Es gibt schließlich nicht »den« behinderten Schüler, sondern die Arten der Behinderung sind sehr vielfältig. 'Inklusion' muss folglich für all' diese Kinder etwas je anderes bedeuten. Dass es in Deutschland nicht schon seit langer Zeit eine Selbstverständlichkeit ist, dass körperlich behinderte Schülerinnen und Schüler im Rollstuhl ihre wohnortnahe Schule besuchen können, ist ein betrübliches Versäumnis. Anders verhält es sich jedoch zum Beispiel mit taubstummen Schülerinnen und Schülern. Wollen wir auch diesen eine »Schule für alle« zumuten? Wollen wir diese wenigen Schüler wirklich als Einzelne in Regelklassen beschulen und somit sozial isolieren, weil sie sich mit niemandem mehr angemessen verständigen können? Könnte es nicht sein, dass für manche Menschen mit Behinderungen ihre jeweilige Bezugsgruppe auch eine Frage des sozialen Überlebens darstellt und erzwungene Inklusion in Wahrheit äußerste und unmenschliche Exklusion wäre? An solchen konkreten Entscheidungsfällen zeigt sich letztlich, ob jemand Inklusion aus rein ideologischen Motiven verfolgt und daher ohne Rücksicht auf Verluste handelt oder ob tatsächlich das konkrete Wohl des einzelnen Menschen im Vordergrund steht.
4. Für all' das, was ich als 'gemäßigte Inklusion' bezeichne, ist das Modewort 'Inklusion' verzichtbar, denn in diesem Sinne ist Inklusion nichts anderes als gut gemachte Integration. Wenn es daher in der wissenschaftlichen Literatur überhaupt einen echten 'Fortschritt' gegenüber dem guten alten Konzept der 'Integration' gibt, so bezieht sich dieser vor allem auf die radikale Version von Inklusion und damit auf die postmoderne Verdampfung von Begriffen und Kategorien, Wahrheiten und Standards.<sup>24</sup> Eine Folge dieser Tendenz ist die Tatsache, dass bei der traditionellen Integration Menschen mit Behinderungen im Vordergrund standen, während die Inklusion in Reinform trotz UN-Behindertenrechtskonvention gerade diese Fokussierung aufgibt. 'Inklusion' soll demnach nicht nur oder vor allem Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf meinen, sondern alle Kinder mit besonderen Lernausgangslagen: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Kinder aus sozial prekären Milieus, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Irritationen hinsichtlich der geschlechtlichen Identität etc. Da am Ende jedes Kind in irgendeiner Hin-

## FÜBNOTEN

- 1 Einen Überblick über die Dimension der vor uns liegenden Herausforderungen kann man dem »Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung« entnehmen. Er kommt zwar über weite Strecken nicht über politische Lyrik hinaus, kann aber zumindest verdeutlichen, dass weit mehr auf dem Spiel steht als bloß eine Veränderung des Bildungssystems (siehe Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Berlin 2011).
- 2 Helmut Fend, Neue Theorie der Schule, 2. Auflage, Wiesbaden 2008, S. 130.
- 3 Hans Wocken, Das Haus der inklusiven Schule, 2. Auflage, Hamburg 2011, S. 32.
- 4 Ebd., S. 214.
- 5 Ebd., S. 9.
- 6 Annedore Pregel, Pädagogik der Vielfalt, 3. Auflage, Wiesbaden 2006, S. 191.
- 7 Ebd., S. 191ff.
- 8 Karl Marx, Kritik des Gothaer Programms, MEW 19, Berlin 1973 (4. Auflage), S. 13-32, hier S. 21.
- 9 Ebd., S. 20f.
- 10 Ebd., S. 21.
- 11 Dem scheinen Äußerungen von Andreas Hinz entgegen zu stehen, der »individuelle Curricula« in dem grundlegenden Aufsatz »Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?« ausdrücklich verworfen hat. Wenn jedoch sowohl allgemeine Bildungsstandards und Curricula als undifferenzierte Gleichmacherei, die bei jden »Anderen« Assimilationsdruck auslösen und insofern Ausdruck eines Herrschaftsverhältnisses sind, als auch individuelle Curricula als Stigmatisierung und damit Verletzung des Gleichheitspostulats abgelehnt werden, was bleibt dann eigentlich noch übrig? Fragen wir Hinz selbst: »Statt individuelle Curricula in individuellen Förderplänen festzulegen, wird ein gemeinsames Curriculum für alle entwickelt, das unter verschiedenen Aspekten in Teilbereichen individualisiert werden muss, damit alle Beteiligten sinnvoll mit und an ihm lernen können (...)« (Andreas Hinz, Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, zuerst veröffentlicht in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/2002, S. 354-361, wiederveröffentlicht unter <http://www.bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html>). Mit anderen Worten: An die Stelle individueller Curricula treten individualisierte Curricula. Das erinnert zwangsläufig an Monty Python und die Debatte über die »Volksfront von Judäa« und die »Jüdische Volksfront«. Angesichts derartiger begrifflicher Pirouetten darf es nicht Wunder nehmen, wenn bisweilen hinterfragt wird, ob der Inklusions-Diskurs tatsächlich mehr darstellt als ein »terminologisches Spiel«.
- 12 Eine der wenigen Anhängerinnen einer weitreichenden Inklusion, die dennoch ein klares Bewusstsein für die auch damit in der Praxis verbundenen Dilemmata, Widersprüche und Paradoxien hat, ist Annedore Pregel, siehe Annedore Pregel, Inklusion in der Frühpädagogik, München 2010, S. 7f, 29 sowie insbesondere 44. Allerdings ist es ein erheblicher Unterschied, ob die Dilemmata, Widersprüche und Paradoxien der Inklusion bereits durch eine paradoxe und widersprüchliche Inklusionstheorie hervorgerufen werden (siehe ebd. S. 44) oder ob diese Spannungen aus der grundsätzlichen Stellung des Menschen in der Welt resultieren und damit unhintergehbare anthropologische Unvollkommenheiten darstellen.
- 13 Judith Schalansky, Der Hals der Giraffe, Berlin 2011. Für weitere Hinweise lesen Sie bitte das Vorwort zu diesem Band auf den Seiten 5-7.
- 14 Heinz Bude, Bildungsrepublik. Was unsere Gesellschaft spaltet, München 2011, S. 110.
- 15 Helmut Fend 2008, S. 50.
- 16 Ebd.
- 17 Ebd., S. 49.
- 18 Hans Wocken 2011, S. 122.
- 19 Otto Speck, Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht, 2. Auflage, München-Basel 2011, S. 7. Hervorhebung im Original.
- 20 Annedore Pregel 2010, S. 22.
- 21 Annedore Pregel, Inklusion in der Frühpädagogik, in: Frühe Kindheit 06/11, S. 34-39, hier S. 37. Siehe auch Pregel 2006, S. 181ff.
- 22 Hans Wocken 2011, S. 211.
- 23 Bernd Ahrbeck, Der Umgang mit Behinderung, Stuttgart 2011, S. 35.
- 24 Annedore Pregel verweist immer wieder mit Recht auf die Anknüpfungspunkte der Inklusionsdebatte an den Diskurs der Postmoderne, siehe bspw. Pregel 2006, S. 17 sowie Pregel 2010, S. 20. Kurz gesagt verbindet sich mit der Theorie der Postmoderne (im Unterschied zu jener der Moderne) die Auffassung, dass sämtliche Wahrheit relativ sei und eigentliche Wahrheit somit unmöglich ist. Daher stammt auch die große Lust an der Zerstörung von Begriffen, Definitionen und Standards im Rahmen der radikalen Inklusion. Die Einbettung der Inklusionsdebatte in den Diskurs der Postmoderne muss jedoch einer späteren Debatte vorbehalten bleiben.
- 25 Hans Wocken 2011, S. 119. Siehe zur Kritik an der Zwei-Gruppen-Theorie auch Hinz 2002.
- 26 Marx, Kritik (FN 12), S. 20f.



**WWF** for a living planet

# Zum Aussterben geboren

5 Euro, damit sie leben.  
Retten Sie mit:  
[wwf.de](http://wwf.de)

Sende per SMS  
**TIGER**  
an die Rufnummer  
**81190**

Schon mehr Euro im Monat schenken bedeutet Leben und Lebensraum für Tausende gefährdeter Arten. Mehr Infos unter: [wwf.de](http://wwf.de)  
Einmalig spenden an den WWF-Konto 2000, Bank für Sozialwirtschaft Mainz, BIC: 251203100, Stichwort: Tiger. Oder per SMS\*  
Bei SMS-Werbung: 1 Euro kostet pro Text. 20 Euro direkt an den WWF-Ken. Abz. zzgl. Mobilfunkgeb. MWST.

sicht etwas Besonderes ist, geht es bei Inklusion schließlich nicht mehr um Gruppen, sondern um jedes einzelne Kind: »Inklusion bestreitet die Existenz zweier Sorten (sic!) von Menschen, nämlich von behinderten und nichtbehinderten Menschen.

»Die inklusive Schule hebt die Zwei-Gruppen-Theorie 'behindert' – 'nichtbehindert' auf und ersetzt sie durch die Theorie einer heterogenen Gruppe. (...) In der Inklusion sind einfach alle unterschiedslos und namenlos verschieden.«<sup>25</sup> Dieses Bekenntnis zur 'Namenlosigkeit' könnte in der pädagogischen Praxis zwei fatale Ergebnisse produzieren. Zunächst eine Überforderung der Pädagogen: »Ich habe mit der Aneignung und gelingenden Anwendung sonderpädagogischer Grundkompetenzen schon genug zu tun! Was soll ich denn noch alles leisten?«, mag sich mancher von Ihnen fragen. Sodann ein Verschwinden der Menschen mit Behinderungen, nichts anderes meint letztlich 'Namenlosigkeit': Wenn Inklusion alle Kinder meint und zwar in gleicher Intensität, meint sie am Ende keines mehr. Wenn die Schule in einem demokratischen Gemeinwesen die Aufgabe hat, allen Kindern zu vergleichbaren Lebenschancen zu verhelfen – in dem klaren Bewusstsein, dass diese Aufgabe letztlich empirisch unlösbar ist und dennoch nicht aufgegeben werden darf –, so müssen sich die Lehrkräfte intensiver um jene Schülerinnen und Schüler kümmern, die mit schlechteren Bedingungen starten. Damit sie dies jedoch leisten können, müssen sie sich auf eben diese besonders konzentrieren. Andernfalls würde die staatliche Schule die gesellschaftlichen Ungleichheiten fortschreiben und nicht vermindern. Es sei noch einmal an Marx erinnert: »Der eine ist aber physisch oder geistig dem andern überlegen, liefert also in derselben Zeit mehr Arbeit oder kann während mehr Zeit arbeiten; (...) Um alle diese Mißstände zu vermeiden, müßte das Recht, statt gleich, vielmehr ungleich sein.«<sup>26</sup> Indem alle Schülerinnen und Schülern den Pädagogen als Besondere gelten sollen, werden Menschen mit Behinderungen nach dem Motto »In der Nacht sind alle Katzen grau.« in Wahrheit zum Verschwinden gebracht. Dass ihnen so pädagogisch am besten geholfen ist, darf zumindest bezweifelt werden. Ich bleibe daher lieber bei der Integration bzw. gemäßigten Inklusion und verzichte auf die radikale Inklusion.

5. Solange ein Marktsystem als Wirtschafts- und Gesellschaftsform existiert, kann Schule weder auf allgemeine Bildungsstandards noch auf Noten, Zeugnisse und Abschlüsse verzichten. In der gemäßigten Form der inklusiven Schule würden so zwar möglichst viele Kinder und Jugendliche mit Behinderungen aufgenommen, jedoch die Lernziele nicht beliebig individualisiert.

Die Schule hätte – ob in gegliederter oder nicht-gegliederter Form – weiterhin das Ziel, zu bestimmten definierten Abschlüssen zu führen (zum Beispiel Berufsreife, Mittlere Reife, Hochschulreife), jedoch würden die Lernwege dorthin stärker ausdifferenziert. Dies ist der vielleicht wichtigste Unterschied zur radikalen Form der Inklusion: Nicht die Ziele, sondern die Mittel zur Erreichung vorgegebener Ziele werden möglichst weitreichend auf das jeweilige Individuum und seine Lebenslage abgestimmt. Wie weit wir bei diesem durch Erfahrungen auszulotenden Prozess gehen können, wird die Zukunft zeigen. Ich jedenfalls plädiere im Zweifel eher für den behutsameren und langsameren Weg. Mir ist es lieber, das Projekt einer gemäßigten Inklusion bzw. Integration gelingt schrittweise und langsam, als dass es in einem Ruck und schnell scheitert. ■