

1 Einleitung

„Der Abgrund, der sich im Bildungsbereich zwischen den Vorsätzen und ihrer Umsetzung auftut, folgt historischen Verzerrungen, die die Widersprüche und Spannungen zwischen ökonomischem Liberalismus und patriarchaler Kultur zusammenfassen. Dies zwingt uns dazu, die These noch zu unterstreichen, dass nämlich Bildung ein Menschenrecht ist, dessen Inhalte verlangen, das Leben in jeder Hinsicht wertzuschätzen, und die uns dazu motivieren sollten, endlich zu einem Konzept von Gesellschaften anstatt von Ökonomien zurückzukehren.“

(Vernor Muñoz 2012, 41)

Angesichts eines wachsenden Bewusstseins für die Heterogenität der Gesellschaft und vor dem Hintergrund evidenter Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem entwickelt sich eine neuerliche Debatte um Bildungsgerechtigkeit. In diesem Zuge geraten zunehmend solche Ansätze in die Kritik, die Fragen der Qualität im Bildungssystem maßgeblich an der Messbarkeit und (internationalen) Vergleichbarkeit vornehmlich leistungsbezogener Kennziffern festzumachen suchen. Stimmen, die für eine Wiederbelebung des Bildungsbegriffs plädieren – gar als Renaissance einer Leitidee¹ – werden auch in der Erziehungswissenschaft wieder laut.

Im aktuellen Inklusionsdiskurs bringt die Lesart von Bildung als Menschenrecht, wie sie den Konventionen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention)² und über die Rechte des Kindes (Kinderrechtskonvention)³ zugrunde liegt, neue Impulse für die Auseinandersetzung mit Bildung unter Aspekten von Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft.

Bildung wird als Begriff in unserem Alltag inflationär und mehrdeutig verwendet. Man kann darunter sehr unterschiedliche, auch widersprüchliche Vorstellungen vereinen. Sie reichen von der Anhäufung von Wissen und der Positionierung im gesellschaftlichen Feld bis zu der Idee der Emanzipation und der Befähigung zur Teilhabe. Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen kann Bildung in der Bundesrepublik Deutschland auch unter den Aspekten von Ausschluss und Teilhabe, von Separation und Inklusion nachgezeichnet werden. Dies lässt sich insbesondere an der Entwicklung von Bildungsangeboten und Bildungskonzepten für Kinder mit Lernschwierigkeiten veranschaulichen.

Seit Bestehen der Bundesrepublik reicht das Spektrum der Bildungsangebote für Kinder mit Lernschwierigkeiten von dem völligen Fehlen solcher Angebote aufgrund der Zuschreibung der „Bildungsunfähigkeit“ bis zur aktuell durch die Behindertenrechtskonvention der Verein-

¹ Die Zeitschrift für Pädagogik stellt die Ausgabe 4/2015 unter den Themenschwerpunkt: Bildung – Renaissance einer Leitidee.

² Deutscher Bundestag und Bundesrat ratifizierten im Dezember 2008 die 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention). Nach der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt am 31.12.2008 (vgl. Bundesgesetzblatt II 2008, Nr. 35, 1419) und nach Hinterlegung der Ratifikationsurkunde bei den Vereinten Nationen gilt die Behindertenrechtskonvention seit dem 26. März 2009 verbindlich für die Bundesrepublik.

³ Das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ der Vereinten Nationen vom 20. November 1989 wurde im Februar 1992 durch den Deutschen Bundestag und Bundesrat ratifiziert und gilt seit dem 05. April 1992 verbindlich für die Bundesrepublik (vgl. Bundesgesetzblatt II1992, Nr. 34, 990).

ten Nationen deutlich an Fahrt gewinnenden Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem. Dies sind Forderungen nach einem Bildungssystem, das adäquate und qualitativ hochwertige Bildungsangebote für ausnahmslos alle Kinder in dem allgemeinen Kindergarten/der allgemeinen Schule bereithält.

Inklusion beschreibt damit einen umfassenden Systemwandel, der ohne veränderte Strukturen des Bildungssystems und ohne veränderte Haltungen und Kompetenzen der dort Tätigen nicht auskommt. Seine Basis bildet ein verändertes Bewusstsein und Verständnis des gesellschaftlichen Zusammenlebens unterschiedlicher und doch gleichberechtigter Menschen – damit impliziert Inklusion auch einen veränderten Gerechtigkeitsbegriff. Inklusion markiert dabei die gesellschaftliche Verpflichtung, strukturelle, ideologische sowie individuelle Barrieren der Teilhabe zu überwinden und wendet sich gegen die kontextvergessende Vorstellung, nach der zum Beispiel eine Behinderung vornehmlich als individuelles Merkmal angesehen wird. Dabei beschränkt sich Inklusion nicht auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Bildungssystem. Sie adressiert alle Altersgruppen, Differenzkategorien und gesellschaftlichen Bereiche.

Insgesamt, und im Speziellen mit Blick auf Kinder mit Lernbeeinträchtigungen, handelt es sich allerdings nicht um eine stringente und geradlinige Entwicklung von der Ausgangssituation der völligen Exklusion dieser Kinder und Jugendlichen aus dem Bildungswesen zu deren Inklusion in wohnortnahe Kindertageseinrichtungen und Schulen. Vielmehr liegen zwischen den beiden genannten Polen über 60 Jahre bundesrepublikanische Bildungsgeschichte⁴, die bis heute von kontroversen Debatten und häufig uneinheitlichen, teils gegenläufigen Entwicklungen geprägt ist.

Es fällt auf, dass sich die aktuelle Inklusionsdebatte erst ganz allmählich mit dem Bildungsbegriff auseinandersetzt. Dies mag zu einem Gutteil an ihrer Entstehungs- und Wirkungsgeschichte liegen. Ausgehend von bürger- und menschenrechtsbasierten Motiven (zum Beispiel der Elternbewegungen), ist der Inklusionsgedanke stark verankert in gesellschaftstheoretischen Bezügen im Feld von Exklusion, Partizipation und Teilhabe.

In der Praxis verwirklicht sich Inklusion im Bildungsbereich allerdings nicht alleine bereits durch Zugangsrechte und die Teilnahme an allgemeinen Bildungsangeboten und -programmen, auch wenn diese die strukturelle Mindestvoraussetzung für die Verwirklichung von Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder darstellen. Fragen der Bildungsgerechtigkeit als Fragen von Ausschluss und Teilhabe entscheiden sich wesentlich im Alltag der Bildungseinrichtungen und der Bildungsangebote. Auf der strukturellen wie auf der bildungspraktischen Ebene spielen die zugrundeliegenden Bildungsvorstellungen der beteiligten Akteure eine wesentliche Rolle. Wie können zum Beispiel die Lern- und Bildungsprozesse aller Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit wahrgenommen und unterstützt werden, wenn, zumindest für einige Kinder (mit Behinderungen), anhand fester Merkmalszuschreibungen relativ statische Entwicklungs- und Lernprognosen festgeschrieben werden oder wenn grundsätzlich unklar bleibt, welche allgemeinen und für alle gültigen Bildungsaspekte neben allen individuellen Zielen und individualisierten Unterstützungen durch das Bildungsangebot verwirklicht werden sollen?

Die Vorstellungen über Bildung, Behinderung(en) und Gerechtigkeit im Bildungssystem veränderten sich in dem hier betrachteten Zeitraum von der Gründung der Bundesrepublik

⁴ Ich werde mich aufgrund der großen Unterschiede in den Systemen auf die westdeutsche bzw. gesamtdeutsche Bildungsgeschichte beschränken. Für eine Darstellung der Sonderpädagogik bzw. der Rehabilitationspädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik vgl. z.B. Bleidick/Ellger-Rüttgardt, 2008.

bis heute erheblich. Dabei liefern – so zeigt die Analyse – die integrations- und inklusionspädagogischen Theorien, die beginnend mit den ersten Evaluationsstudien der Modellversuche gemeinsamer Erziehung entwickelt wurden, bedeutsame Beiträge zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis für alle Kinder in einer gemeinsamen Kindertageseinrichtung oder Schule.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Wechselwirkungen der Konstruktionen von Bildung und Behinderung (insbesondere im Feld von Lernschwierigkeiten) in der Bundesrepublik – also mit den Interdependenzen der Vorstellungen darüber, was als Bildung gilt und wo im Fall von Lernerschwernissen deren Grenzen systemwirksam mit dem Behinderungsbegriff markiert werden.

Zentrale Begriffe werden in Kapitel 2 geklärt und das Forschungsvorhaben wird in Kapitel 3 konkretisiert. Die Grundlage der Analyse liefert ein Verständnis von Bildung als zeit- und kontextbezogenes Konstrukt, das sich durch den Bezug auf zentrale Dimensionen des wechselwirksamen Verhältnisses von Mensch und Welt auszeichnet (Kap. 4). Kapitel 5 und 6 zeichnen am Beispiel der Entwicklung und des Ausbaus von besonderen Erziehungs- und Bildungsprogrammen für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen in den 1950er und 1960er Jahren die Logik einer relativ geschlossenen, komplementären Konstruktion von Bildungsvorstellung und „pathogenen“ Entwicklungs- und Lerntypisierungen in der Sonderpädagogik nach und rekonstruieren die aus dieser Verbindung erwachsenden Argumente für Teilhabe an oder Ausschluss von Bildungsprogrammen.

Teilweise zeigt sich ein beachtlicher Anachronismus in den pädagogischen Disziplinen der sogenannten Sonder- und Regelpädagogik mit Blick auf ihre theoretischen Bezüge und ihre handlungsleitenden Rückschlüsse. So zum Beispiel, als in den ausgehenden 1960er Jahren die Sonderpädagogik mit der „Schule für Geistigbehinderte“ ein neues schulisches Angebot für eine neue Gruppe „Minderbegabter“ etabliert und sich zeitgleich im Zuge der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Bildungsreformdebatten eine breite Diskussion um den Begabungsbegriff entspannt (Kap. 7). Mit Verweis auf empirische Befunde zur Kontextabhängigkeit von Entwicklung, Lernen und Bildung erfährt der Begabungsbegriff als Legitimationsfigur des mehrgliedrigen Bildungssystems fundamentale Kritik. Vertreter der wissenschaftlichen wie auch der verbandlich organisierten Sonderpädagogik nehmen diese Debatten zur Kenntnis. Abgesehen von einigen Kritikern, die zu Protagonisten einer sich herausbildenden Integrationspädagogik werden, weitet die Sonderpädagogik die Sonderstellung der „Minderbegabten“ argumentativ aus und untermauert die vermeintliche Notwendigkeit auf „begabungsgerechte“ Förderung. Ihre Bemühungen zeigen auf breiter Basis und für lange Sicht sowohl bildungspolitische als auch praktische Wirkungen. Auch die in der Folge offen geführte Diskussion, ob Integration als Ziel oder als Weg zu verstehen sei, ändert zunächst nichts an dem weiteren Ausbau der Sondersysteme (Kap. 8).

In einzelnen, durch Eltern initiierten und wissenschaftlich evaluierten Modellversuchen entstehen integrations- und inklusionspädagogische Theorien, die – und das ist neu – von der pädagogischen Notwendigkeit eines gemeinsamen Entwicklungsverständnisses mit Blick auf alle Kinder ausgehen, um darauf aufbauend gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht der in vielerlei Hinsicht unterschiedlichen Kinder zu verwirklichen. Innerhalb dieser Theorien wird bereits in den 1980er und 1990er Jahren Heterogenität als Potenzial für Kindergruppen und Schulklassen begriffen. Heterogenität erscheint hier nicht als Störfaktor, sondern als Bedingung für gelingende Bildungsprozesse in modernen und demokratischen

16 | Einleitung

Gesellschaften. Bildung wird konsequent in der Prozessperspektive betrachtet – und zwar als Prozess, der auf eine Irritation von Welt- und Selbstsichten angewiesen ist, um die Integration neuer Erfahrungen zu ermöglichen (Kap.9). Diese Potenziale integrations- und inklusionspädagogischer Theoriebildung gilt es einzuordnen in bildungstheoretische Dimensionen und Strukturen (Kap. 10) sowie in die aktuellen Debatten um Inklusion und Bildung als Menschenrecht (Kap.11).