

Ursula Böing und Andreas Köpfer

Einleitung – Inklusion zwischen Bewahrung und Transformation von Bildungsräumen

Die Nachricht hat sich seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) durch die Bundesrepublik Deutschland (2009) längst wie ein Lauffeuer verbreitet: „Die Inklusion“ ist da. „Die Inklusion“, sie wird nun proklamiert, gefordert und landauf, landab diskutiert. In Politik und Wissenschaft, in Verbänden, Organisationen oder Institutionen schmücken sich die verantwortlichen Akteure damit, „die Inklusion“ nun auch zu „machen“. In Schulen und Hochschulen, in Forschung und Lehre, wird „die Inklusion“ genauso „praktiziert“ wie im Sportverein oder im Museum. Derzeit scheint alles „die Inklusion“ zu sein, selbst von „Inklusionsquoten“ (Klemm 2013) ist die Rede, die vormalig Integrationsquoten hießen und selbes bemaßen. „Die Inklusion“ fungiert als eine Art verdinglichter Platzhalter für unterschiedlichste gesellschaftliche Prozesse und soziale Phänomene, ebenso wie für konkrete Personen oder Räume.

Dieser zynisch-augenzwinkernd daherkommende Einstieg kann als kritischer Begleitkommentar gelesen werden zum aktuellen Megatrend Inklusion, der durch die oben genannte UN-Konvention und die damit verbundene öffentliche wie fachliche Wahrnehmung der Thematik – nicht bloß in den entsprechenden wissenschaftlichen Teildisziplinen, z.B. der Sonderpädagogik oder Migrationspädagogik, sondern als Thema in der Erziehungswissenschaft sowie in der sozialen und politischen Praxis – ausgelöst worden ist. In diesen Prozess sind aktuell viele gesellschaftliche Felder mit unterschiedlichen und gegensätzlichen Interessen involviert, sodass gegenwärtig keine Transparenz dahingehend besteht, welche Akteure, mit welchem Motiv und welchen Folgen die derzeitige Entwicklung beeinflussen (vgl. Hinz 2013).

Nun stellt sich die Frage, ob sich durch „die Inklusion“ ein Qualitätsdiskurs entwickelt oder ob die Tendenzen der Vergegenständlichung erste Vorboten einer pragmatisch-hilflosen (und möglicherweise verkürzenden) Kategorienbildung ihrer selbst sind, um „die Inklusion“ handhabbar bzw. beherrschbar zu machen und bisherige Strukturen und Praktiken zu reproduzieren, ohne diese in Frage zu stellen. Oder ist die Mannigfaltigkeit an inhaltlichen Deutungen der Komplexität und der interdisziplinären Betrachtungsmöglichkeit des Gegenstandes geschuldet, der sich selbst stärker als Prozess- denn als Zielkategorie versteht?

Kozleski, Artilis und Waitoller (2011, 3) schreiben in Bezug auf das Feld Schule: „Inclusive education has meant anything from physical integration of students

with disabilities in general education classrooms to the transformation of curricula, classrooms, and pedagogies, and even the transformation of entire educational systems.”

Inklusion – so ließe sich kritisch bilanzieren – droht demnach zu einer rhetorischen Worthölse der Thematisierung von Teilhabe zu verkommen, eine leere, beliebig instrumentalisierbare Formel, unter die sich wahllose pädagogische und politische Praxen subsumieren (vgl. Hazibar & Mecheril 2013).

Das wilde Changieren zwischen Festhalten und Aufbruch, zwischen Bewahrung und Transformation, wird nirgends so deutlich wie im System Schule. Hier treffen gesellschaftliche Erwartungen auf unterschiedlichste pädagogische Interessen und Überzeugungen, verfestigen sich in Organisationsstrukturen und professionellen Rollen der Akteure und kumulieren so zu widersprüchlichen Spannungsfeldern. Konkret finden sich im Feld Schule unterschiedliche Reformbewegungen überlagert, unter anderem ökonomische Tendenzen der Standardisierung von Bildungsprozessen, aber auch Tendenzen der Anerkennung von Heterogenität als Kern einer inklusiven Pädagogik – was zum Beispiel zur Kollision kindorientierter, individualistischer Zugänge und gesellschaftlichen Normvorstellungen der einheitlichen Bewertung und Qualifikation führt (vgl. Sturm 2013).

Die aktuellen Tendenzen inklusiver Schulentwicklung können durchaus ambivalent eingeschätzt werden. Einerseits werden in programmatischer wie terminologischer Hinsicht Maßnahmen für Inklusion bildungspolitisch und schulpraktisch vorangebracht bzw. aufgesetzt. Umfassende schulkulturelle nachhaltige Veränderungen sind allerdings wenig ersichtlich und auch in schulstruktureller Hinsicht wird die selektive Ausrichtung des vertikal organisierten Bildungssystems, das zeigen erste politische Wegmarken der Umsetzung in einzelnen Bundesländern, nicht in Frage gestellt. Zudem zeigt sich ein verkürzender Trend der „De-Segregation“ (Hinze 2013), wie zum Beispiel die Verlagerung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die allgemeine Schule unter Aufrechterhaltung diskriminierender und stigmatisierender Strukturen – oder auch die Zusammenlegungen von Förderschwerpunkten in universitären Strukturen. Flankiert werden diese bisweilen widersprüchlichen Bemühungen von einer Pädagogik, die ihre eigene Theoriebildung nicht im Kontext sozialer und politischer Verstrickungen hinterfragt und so Gefahr läuft, sich zum Spielball bildungspolitischer Interessen zu machen, anstatt eine eigene politische Haltung auszubilden und das pädagogisch Machbare aufzuzeigen (vgl. Feuser 2012, 493). So verläuft der Transformationsprozess – mit Marcuse (1965, 119) ausgedrückt – „hinter dem Rücken der Individuen und ist doch ihr Werk“. Katzenbach (2015, 31) formuliert: „Inklusion versteht sich als Kritik an der gesellschaftlichen Organisation von Teilhabe und Ausschluss. Es ist eine Kritik an Zuständen, an deren Herstellung wir selbst beteiligt sind: Daher hat niemand, weder Wissenschaft noch Betroffene, einen privilegierten Zugang zum Wissen.“

Dieser Band möchte Inklusion als aus der Integration heraus erwachsenes, kulturelles Phänomen diskutieren und aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive auf derzeitige Verkürzungen hinweisen bzw. diese offenlegen. Entlang der übergeordneten Figur von Raum und Räumlichkeit werden unterschiedlichste Zusammenhänge und Teilfelder aus dem Bereich Schule von den Autorinnen und Autoren aufgenommen. Wenngleich die Fokusse überaus verschiedene sind, so ist der vorliegende Band von einem Verständnis geprägt, das Be-Hinderungen der Teilhabe auf systemisch-struktureller, kultureller wie praktischer Ebene, nicht aber in den zu integrierenden Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen selbst verortet. Die Intention des Sammelbandes ist es folglich, Perspektiven zu versammeln, die eine kritische Betrachtung der aktuellen Entwicklungen inklusiver Bildung im Bereich Schule zulassen.

Der Band gliedert sich dazu in zwei Bereiche: Zunächst werden in mehreren Beiträgen kritische Positionen zu aktuellen Reformprozessen im Bildungswesen gesammelt und entlang verschiedener Perspektiven diskutiert. Im zweiten Teil sind Beiträge zusammengefasst, in denen je konkrete Schlaglichter auf die Entwicklung teilhabebasierter Bildungsräume geworfen werden.

Im ersten Teil eröffnen Clemens Dannenbeck und Carmen Dorrance die kritische Analyse, indem sie aus einer menschenrechtlichen Perspektive argumentieren und die aktuellen „Umsetzungsstrategien, die im Namen von Inklusion bislang staatlicherseits erfolgt sind“ (15) vor der Folie der UN-BRK analysieren.

Georg Feuser entlarvt die aktuellen Entwicklungsprozesse im Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem als „Versuch einer Integration der Inklusion in die Segregation“ (26). In seinem Beitrag beschreibt er einen kultur-historisch gewachsenen „Mythos der Überzeitlichkeit des Gewordenen ohne Alternative der Veränderung“ (41), aus dem heraus ein grundlegender Wandel des wirtschaftlichen und politischen Systems als unmöglich betrachtet und in dessen Folge das Bildungssystem mit paradoxen Anforderungen konfrontiert wird; mit erheblichen Folgen für die davon Betroffenen. Seine kritische Analyse tangiert sowohl Forschung als auch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, legt didaktische Verengungen offen und zeigt bildungspolitische Fehlentwicklungen auf.

Merle Hummrich und Jürgen Budde bedienen sich in einem weiteren grundlegenden Beitrag des Konzepts des Möglichkeitsraumes und konkretisieren dieses vor dem Hintergrund jugendlicher Bildungsverläufe. Sie identifizieren und konkretisieren Teilhabemöglichkeiten bzw. -barrieren von Jugendlichen als Zusammenspiel institutioneller wie biographischer Möglichkeitsräume.

Andreas Hinz richtet einen kritischen Blick auf die aktuelle bildungspolitische Umsetzung der UN-BRK in Deutschland. Anhand zweier verschiedener Zugänge, den KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung sowie den Aktionsplänen zur Umsetzung der UN-BRK in den verschiedenen Bundesländern, zeigt er auf, dass trotz aller gegenteiligen Beteuerungen der politischen Akteure kaum

Entwicklungen und Veränderungen sichtbar sind, die einer menschenrechtsbasierten Transformation des Bildungssystems gerecht werden.

Andreas Köpfer ergänzt die kritischen Perspektiven um eine weitere Dimension, indem er die transdisziplinäre Kategorie Raum als Analysefolie nutzt, um Behinderungen der Teilhabe zu identifizieren. Exemplarisch an der paraprofessionellen Rolle der Schulassistenten bzw. der Differenzierungsräume macht er deutlich, dass diese zur Reproduktion bestehender Ordnungen genutzt werden und Teilhabebarrieren darstellen können. Unter Rückgriff auf die entwicklungslogische Didaktik skizziert er Lernräume, die sich entsprechend der jeweiligen Tätigkeit konstruieren bzw. dekonstruieren und so als dritter Raum von Austausch und Beschäftigung fungieren und ein konstruktivistisches Moment im Sinne eines „Doing Spaces“ beinhalten.

Mit der Thematisierung von Ungewissheit diskutiert Ursula Böing – überblicksartig systematisiert – die Relevanz dieses erziehungswissenschaftlichen Diskurses für eine nicht ausgrenzende Pädagogik. Sozialwissenschaftliche und bildungsphilosophische Bezüge dienen als Reflexionsfolie, um auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems darzustellen, wie die Bearbeitung von Ungewissheit pädagogische Räume öffnen oder verschließen kann.

Der Beitrag von Tanja Sturm reflektiert das schulische Leistungsprinzip als gesellschaftliche Legitimationsfigur sozialer Ungleichheit, das im Widerspruch steht zu einem Verständnis schulischer Inklusion, welches sich gegen Marginalisierung und Diskriminierung wendet. Sie identifiziert dabei das zentrale Spannungsfeld „einer individuellen, sozial ontologisierenden Zuschreibung von erbrachter Leistung einerseits und einem gesellschaftlich-schulisch kontextuierten Verständnis von Behinderungen und Inklusion [...]“ andererseits (115).

Den ersten Teil des Buches schließen Kerstin Merz-Atalik und Peter Hudelmaier-Mätzke, indem sie eine temporale Perspektive aufnehmen und anhand einer Praxisstudie aus Luxemburg beschreiben, wie die Zeitorientierungen unterschiedlicher Akteure den Prozess inklusiver Schulentwicklung determinieren.

Ein Schlaglicht auf „Inclusive Spaces“ werfen im zweiten Teil zunächst Tobias Buchner, Rainer Grubich, Ulrike Fleischanderl, Sylvia Nösterer-Scheiner und Christine Drexler. Sie stellen einen partizipativen Forschungsansatz dar, mittels dessen sie – auf Basis eines relationalen Raumverständnisses – Differenzkonstruktionen von Schülerinnen und Schülern im Kontext sozialer Räume erforschen und daraus Erkenntnisse für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ableiten.

Fabian van Essen stellt die Eltern- und Familienbildung in den Fokus seiner Ausführungen. Bezugnehmend auf das Konzept des Verstehens nach Bourdieu (2005) argumentiert er für milieusensible Begegnungs- und Erfahrungsräume, um habituelle Ungleichheit und daraus resultierenden Benachteiligungen zu begegnen.

Der Unterricht im Kontext einer „Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik“ wird im Beitrag von Kerstin Ziemer betrachtet. Unter Rückgriff auf Erkenntnisse der

Kulturhistorischen Schule und der Allgemeinen Behindertenpädagogik entwickelt sie Unterricht als „Raum der Möglichkeiten für Entwicklung, Lernen, Bildung und Erziehung“ (164).

Norbert Störmers Beitrag blickt auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit herausfordernden Handlungsweisen und reflektiert in diesem Zusammenhang wissenschaftstheoretische und forschungstheoretische Probleme einer evidenzbasierten Pädagogik und Praxis.

Die Forderung nach Anerkennung im Kontext von Inklusion wird von Hannah Nitschmann kritisch reflektiert. Die Theorie der Alterität wird als Bezugspunkt genommen, um Anerkennung nicht simplifizierend auf die Zuschreibung prä-dikativer Eigenschaften zu reduzieren, sondern ein Anerkennungsverhältnis zu skizzieren, in dem „immer nur eine inkohärente, vorläufige, kontextgebundene Identität erzeugt werden kann“ (192).

Toni Simon und Ute Geiling verweisen in ihrem Beitrag auf „widersprüchliche Praktiken von und Diskussionen um Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion“ (199). Konkret werden am Material ILEA T diagnostische Möglichkeiten skizziert, die nicht dem Primat der Selektion folgen, sondern die Vielfalt in der Schule kultivieren.

In einem abschließenden Beitrag wird das Schulleitungshandeln in inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen betrachtet. Anna Moldenhauer und Benjamin Badstieber gehen der Frage nach, wie Schulleitungen einer Be-Hinderung der Teilhabe entgegenwirken können und verweisen auf die Bedeutung des Schulleitungshandelns als „Rekontextualisierungsinstanz und Impulsgeber für Entwicklungsprozesse“ (209).

Literatur

- Bourdieu, Pierre (2005): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre u.a.: Das Elend der Welt. Studienausgabe. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 393-427.
- Feuser, Georg (2012): Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen! In: Zeitschrift für Heilpädagogik (12), 492-502.
- Hazibar, Kerstin/ Mecheril, Paul (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. Zeitschrift für Inklusion-online.net. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23> (Abrufdatum: 29.03.2016).
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. Zeitschrift für Inklusion-online.net. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> (Abrufdatum: 29.03.2016).
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-32.

- Klemm, Klaus (2013): *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh (Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung). Online verfügbar unter https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf (Abrufdatum: 10.05.2016).
- Kozleski, Elisabeth B./ Artiles, Alfredo J./ Waitoller, Federico R. (2011): *Equity in Inclusive Education. Historical Trajectories and Theoretical Commitments*. In: Dies. (Hrsg.): *Inclusive Education. Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 1-14.
- Marcuse, Herbert (1965): *Über den affirmativen Charakter der Kultur*. In: Ders. (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft*, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 67-101.
- Sturm, Tanja (2013): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- UN – United Nations (2006): *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Online unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (Abrufdatum: 10.05.2016).