

Hermann Giesecke

# **I n k l u s i o n**

Ein pädagogisch-politischer Irrtum (1)

## **Inhalt**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>VORBEMERKUNGEN</b> .....   | <b>2</b>  |
| <b>I. INKLUSION ALS POLITISCHE WELTANSCHAUUNG</b> .....                             | <b>4</b>  |
| <b>II. DIE PÄDAGOGISCHE RECHTFERTIGUNG</b> .....                                    | <b>19</b> |
| <b>III. FAZIT: INKLUSION ALS HÖHEPUNKT REFORMPÄDAGOGISCHER<br/>ILLUSIONEN</b> ..... | <b>32</b> |

## Vorbemerkungen

Vor ungefähr fünf Jahren bin ich zum ersten Mal auf den Begriff "Inklusion" in pädagogischen Zusammenhängen aufmerksam geworden. Ich habe der Sache keine größere Bedeutung beigemessen, weil dahinter nur eine weitere "reformpädagogische" Idee zu stehen schien, wie sie in den letzten Jahrzehnten einander zahlreich abgelöst haben, ohne in der pädagogischen Praxis auch nur Spuren einer Verbesserung zu hinterlassen. Die verantwortlichen Erfinder oder Nutzer dieser Einfälle schienen wenig Interesse daran zu haben, die Wirkungen ihres Tuns zu überprüfen, bevor weitere sogenannte Reformprojekte in die Welt gesetzt wurden, die ihre Vorgänger überschrieben und sie somit gleichsam lebendig begruben. In den letzten Jahrzehnten sind zudem eine ganze Reihe von Wissenschaften durch die Schulen hindurch spaziert und haben dabei Reste ihres Weltverständnisses mit mehr oder weniger pädagogischer Relevanz, aber stets mit ganzen Salven imponierender Fachausdrücke hinterlassen. Psychoanalyse, Neurolinguistik, Hirnforschung sind nur einige davon. Volkstümlich erklärt: Immer wieder wurde eine neue Sau durchs Dorf getrieben, aber der Schinken schmeckte nicht besser.

Seit gut drei Jahren werde ich von Personen - auch von solchen, die beruflich mit Pädagogik nichts zu tun haben - gefragt, ob man dulden dürfe, dass ein einziger emotional-sozial behinderter Schüler durch permanente Störungen, für die er vermutlich nichts könne, die übrigen Schüler in der Klasse dauerhaft und immer wieder durch Herumlaufen, Schreien oder sonstige aggressive Attacken stören dürfe. Vor allem bei pädagogischen Laien ist dieses Beispiel offenbar als charakteristisch für die mit dem Begriff "Inklusion" versprochene "moderne" Pädagogik hängen geblieben.

Meine eher reservierte Einstellung zum Thema änderte sich erst, als ich die Kritik von Bernd Ahrbeck gelesen habe (1). Sie machte mir klar, dass hier mehr auf dem Spiel steht als eine neue undurchdachte pädagogische Marotte, dass vielmehr mit dem Begriff Inklusion, jedenfalls so wie er in der deutschen Diskussion gebraucht wird, politische und ideologische Implikationen verbunden sind, die nicht einfach hingenommen werden dürfen.

Die folgenden Überlegungen sollen den sachlichen Ertrag der Arbeit von Bernd Ahrbeck nicht unter einem vielleicht etwas anderen Aspekt wiederholen. Vielmehr geht es mir darum, von seinen Resultaten ausgehend vor allem die politisch-ideologischen und damit demokratiepolitischen Implikationen des Inklusionskonzeptes vorzustellen und einer Kritik zu unterziehen. Dabei wird sich unter anderem herausstellen, dass anders als die Propagandisten der Inklusion behaupten dieses Konzept keineswegs zwangsläufig aus der Behindertenkonvention der UN abgeleitet werden muss. Aus ihr ergibt sich jedenfalls für Deutschland nicht so etwas wie ein politisches Über-Ich, dem gehorsam zu folgen wäre. Im Gegenteil bleibt bei näherem Zusehen nur der blanke politische Wille übrig, die Inklusion so wie propagiert und nicht anders zu realisieren. Deshalb muss darauf auch *politisch* reagiert werden.

---

<sup>1</sup> Bernd Ahrbeck: Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart 2014

Damit ist das erste Kapitel der Arbeit bereits gekennzeichnet. Im zweiten wird der Akzent auf die pädagogischen und vor allem auch schulpädagogisch-didaktischen Voraussetzungen und Folgen dieses Konzeptes gelegt. Dabei zeigt sich, dass ein mehr oder weniger radikaler Subjektivismus planvollen, kontinuierlichen Unterricht nicht nur verhindert, sondern auch als überflüssig erscheinen lässt. Für das Konzept Inklusion braucht man nämlich eine Schule,

- in der die *Inhalte* des Unterrichts als weitgehend beliebig und somit möglichst wenig verbindlich gelten können. Sonst werden die von den Inhalten ausgehenden Anforderungen diejenigen Schüler ausschließen, die sie - wie etwa geistig behinderte - nicht erfüllen können;
- in der die *Leistungsanforderungen* des Unterrichts an das Können der einzelnen Schüler angepasst werden: Jedem Schüler ein eigener Lehrplan gemäß seinen Fähigkeiten. Dann kann faktisch jeder Schüler akzeptiert werden - auch der, der kein Abschlusszeugnis erwarten kann, weil er die dafür nötigen Leistungen nicht erreichen wird;
- in der die auf diese Weise reduzierten Leistungsanforderungen an die Schüler auch im Hinblick auf das Tempo der Erledigung von Aufgaben subjektiviert und damit relativiert werden: jedem Schüler sein eigenes *Lerntempo*.

Mit diesen Vorentscheidungen stünde die Grundlage des so genannten "gegliederten Schulsystems" in Frage, wie es sich in der deutschen Tradition entwickelt hat. Die Berechtigung zum Aufstieg in diesem System setzt eine durch Zeugnisse dokumentierte Leistung voraus. Darin manifestiert sich die Allokationsfunktion der modernen Schule: sie soll die gesellschaftlichen Positionen aufgrund von Leistung vergeben, nicht wie in der vordemokratischen Zeit aufgrund eines angeborenen Privilegs.

Im dritten und letzten Kapitel wird das Konzept der Inklusion als Höhepunkt einer seit Jahrzehnten mehr oder weniger in sich kreisenden Reformpädagogik interpretiert und mit Vorschlägen für das weitere Vorgehen in dieser Frage verknüpft. Dabei tauchen Zweifel auf, wem das Konzept der Inklusion letztlich nutzen könnte und ob die behinderten Kinder und Jugendlichen überhaupt im Mittelpunkt der in ihrem Namen vorgetragenen Argumentationen stehen. Jedenfalls ist es angebracht, die mit diesem Konzept verbundenen politischen, ideologischen, pädagogischen und ökonomischen Interessen genauer zu betrachten.

Diese Argumentationsstruktur führt zu gelegentlichen Wiederholungen unter neuem Aspekt, weil die drei genannten Perspektiven 'im wirklichen Leben' nicht strikt voneinander zu trennen sind.

Hermann Giesecke, Herbst 2015

## I. Inklusion als politische Weltanschauung

Der rechtliche Hintergrund der Inklusions-Debatte lässt sich so zusammenfassen:

Die Generalversammlung der UNO hat 2006 in New York die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) verabschiedet - ein Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Es handelt sich dabei um einen völkerrechtlichen Vertrag, der die bislang bestehenden Menschenrechtsabkommen für die Lebenssituation behinderter Menschen konkretisieren und dabei diese nicht mehr als Kranke betrachten will, denen geholfen werden muss, sondern wie alle anderen Menschen als von Geburt an mit Rechten ausgestattete Personen. Dieser Ansatz wird auch als "menschenrechtliches Modell" bezeichnet. Das Abkommen trat 2008 in Kraft und wurde von zahlreichen Ländern und auch von Deutschland unterzeichnet.

Bemerkenswert ist die erhebliche öffentliche Aufmerksamkeit, die dieses Übereinkommen gerade auch in Deutschland vor allem in den letzten Jahren erfahren hat. Der Koalitionsvertrag der Bundesregierung bekräftigte es als Maßstab für staatliches Handeln. Zahlreiche Veranstaltungen, Publikationen, Medienberichte und fachpolitische Stellungnahmen beschäftigen sich seit Jahren kontrovers mit der Frage, welche Veränderungen und Konsequenzen aus der Konvention abzuleiten und in die Praxis umzusetzen sind. Bundesregierung und einige Bundesländer arbeiten an entsprechenden Aktionsplänen. Baden-Württemberg hat im Januar 2015 ein Gesetz in Kraft gesetzt, dass alle 44 Land- und Stadtkreise verpflichtet, Haupt- oder ehrenamtliche Behindertenbeauftragte einzustellen. Für einen hauptamtlichen werden pro Monat 6000 €, für einen ehrenamtlichen 3000 € Unterstützung durch das Land in Aussicht gestellt.

Zwar geht es in der erwähnten UN - Konvention um die grundsätzliche und umfassende gesellschaftliche Stellung behinderter Menschen in allen Bereichen der öffentlichen Partizipation, aber die folgenden Überlegungen sollen sich auf diejenigen Schlussfolgerungen beschränken, die daraus für das Bildungswesen gezogen werden, von dem vor allem im Art. 24 der Konvention die Rede ist.

Eine solche Konvention, die tendenziell für alle Länder der Erde gelten soll, trifft faktisch auf höchst unterschiedliche Voraussetzungen. Es gibt Entwicklungsländer, in denen behinderte Kinder und Jugendliche von vornherein von jedem Bildungsangebot ausgeschlossen sind, und andere, die wie Deutschland bereits über ein vergleichsweise hoch entwickeltes System der Behindertenpädagogik verfügen, das lange vor irgendwelchen internationalen Konventionen Zug um Zug entstanden ist. Es ist also nicht zu erwarten, dass alle beteiligten Länder gleichartige Anstrengungen zur Erreichung der Ziele jener Konvention unternehmen müssen, sondern sich in erster Linie jeweils auf solche konzentrieren, die auf ihre besondere Ausgangslage vernünftigerweise zu beziehen und politisch wie ökonomisch realistisch sind. Vernor Muñoz, UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung und Professor in Costa Rica, hat in einem Vortrag zum Thema "Bildung ist ein Recht und keine Ware – Für eine Bildung gleich hoher Qualität für alle" am 7. Juni 2009 in Oldenburg dazu einige Zahlen vorgetragen, die die Spannweite der unterschiedlichen Ausgangslagen und damit die einschlägigen Hindernisse ein wenig verdeutlichen.

"Das erste dieser Hindernisse ist die Realität der Kinderarbeit. Und wir sprechen nicht nur von der bezahlten Kinderarbeit, sondern auch von der häuslichen Kinderarbeit und der Kinderarbeit, die nahezu unter Bedingungen der Sklaverei stattfindet. Etwa 250 Millionen Kinder weltweit, von denen die Mehrheit nicht einmal das 10. Lebensjahr vollendet hat, werden dadurch von der Schule abgehalten." In Mittelamerika (leben) "25 % der Menschen über 15 Jahre ... aktuell immer noch ... mit Analphabetismus". Ferner "werden 2015 immer noch 47 Millionen Jungen und Mädchen nicht zur Grundschule gehen und 47 Länder werden das Ziel einer allgemeinen Schulbildung praktisch bis Mitte dieses Jahrhunderts nicht erreichen. In diesen Ländern haben außerdem 75 % der Schüler und Schülerinnen auch keine alphabetisierten Mütter."(2)

Es macht also einen erheblichen Unterschied, ob ein Bildungs- bzw. Integrationsprogramm, das weltweit gelten soll, von Bedingungen und Voraussetzungen eines hoch entwickelten Industrielandes oder eines Entwicklungslandes ausgehen muss. Im letzteren Falle dürfte der ökonomische Aufwand für eine Verbesserung der Lebenssituation behinderter Menschen erheblich sein und die jeweiligen Volkswirtschaften müssten dafür vermutlich erst einmal leistungsfähig gemacht werden, so dass selbst bei gutem politischem Willen mit relativ langen Prozessen der Realisierung zu rechnen ist. Insofern Behinderte ihren Lebensunterhalt nicht selbst durch eine entsprechend bezahlte Arbeit sichern können, sind sie auf die jeweiligen Sozialtats verwiesen und die hängen zwar nicht nur, aber doch in hohem Maße von den für diesen Zweck zur Verfügung gestellten Ressourcen ab. Je radikaler zudem die Volkswirtschaft eines Landes den Marktgesetzen des modernen Kapitalismus, insbesondere des Finanzkapitalismus unterworfen ist, umso weniger ist von daher ein besonderes Engagement für derartige Sozialausgaben zu erwarten. Diese unterschiedlichen volkswirtschaftlichen und überhaupt ökonomischen Realitäten blendet die Konvention weitgehend aus und beschränkt sich darauf, allgemeine Forderungen ins Feld zu führen, die angeblich aus den allgemeinen Menschenrechten abgeleitet wurden.

Die Konvention ist in englischer Sprache verfasst und musste deshalb in die einzelnen Landessprachen übersetzt werden. Die offizielle deutsche Übersetzung wurde zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmt und führte zu einem bedeutsamen Dissens. Vor allem Verbände der Betroffenen und radikal engagierte Pädagogen und Politiker kritisierten, dass in der erwähnten Übersetzung der in Artikel 24 der Konvention verwendete englische Begriff "inclusion" mit "Integration" übertragen wurde. Diese Kritik führte zur Erstellung einer so genannten "Schattenübersetzung", die nach Ansicht ihrer Verfasser der Originalfassung näher kommt. (3)

"Der Begriff (inklusion, H.G.) im Sinne der Konvention geht über das hinaus, was traditionell mit 'Integration' gemeint ist" betont beispielsweise Valentin Aichele, seit 2009 Leiter der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention am Deutschen Institut für Menschenrechte. "Es geht nicht nur darum, innerhalb bestehender Strukturen auch für Menschen mit Behinderungen Raum zu schaffen, sondern darum, die gesellschaftlichen

---

<sup>2</sup> [http://munoz.uri-text.de/VernorMunoz7teJuni09\\_OL\\_deutscheUebersetzung.pdf](http://munoz.uri-text.de/VernorMunoz7teJuni09_OL_deutscheUebersetzung.pdf)

<sup>3</sup> Alle drei Versionen sind nebeneinander abgedruckt in: Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin 2014, S. 35 f.

Strukturen so zu gestalten, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen - gerade auch von Menschen mit Behinderungen - von vornherein gerecht werden." (4)

Dazu gehöre "beispielsweise beim Recht auf Bildung, dass Menschen mit Behinderungen nicht rechtlich wie praktisch gegen ihren Willen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden". Vielmehr müssten die deutschen Bundesländer "jetzt alles daran setzen, um im Einzelfall die erforderlichen Maßnahmen zu treffen, sodass ein sinnvolles individuelles Bildungsangebot an einer allgemeinen Schule gemacht werden kann".

Diese Interpretation der Behindertenkonvention will also mithilfe des umfassenden Inklusionskonzeptes nicht nur Verbesserungen für das Leben behinderter Menschen durchsetzen, sondern auf diesem Wege auch zu einer radikalen gesellschaftlichen Umwälzung gelangen. Auf diese utopische Bedeutung, die dem Streit um Inklusion oder Integration zugrunde liegt, wird noch zurückzukommen sein (5).

Zunächst hat es den Anschein, als genüge es, eine sorgfältige Überprüfung des pädagogischen Angebotes für behinderte Kinder und Jugendliche einzuleiten und es danach entsprechend zu verbessern. Aber die politischen Dimensionen der einschlägigen öffentlichen Diskussionen gehen teilweise weit darüber hinaus und sollen deshalb kurz erörtert werden.

1. Deutschland dürfte zu denjenigen Ländern gehören, in denen im Unterschied zu Entwicklungsländern, aber auch zu manchen anderen westlichen Ländern pädagogische und bildungspolitische Angebote für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bereits weit entwickelt sind. Das hängt vermutlich auch damit zusammen, dass unser Bildungssystem im Kern kein privates, sondern ein öffentlich-rechtliches mit privaten Variationen ist. Insofern ist es der Wechselhaftigkeit und damit der schwer voraussehbaren kapitalistischen Marktorientierung immer noch weitgehend entzogen. Diese durch die öffentliche Hand organisierte Struktur begünstigt in besonderer Weise jenen Bildungssektor, der betriebswirtschaftlich wie volkswirtschaftlich betrachtet als besonders unprofitabel gilt, nämlich das Sonder- bzw. Förderschulwesen. Aus ihm gehen nämlich verständlicherweise nur eingeschränkt solche Absolventen hervor, die für den kapitalistischen Arbeitsmarkt geeignet sind. "Nur ein bis drei Prozent der Schüler mit Förderungsbedarf schaffen es auf einen Ausbildungsplatz und bekommen später dann auch einen Arbeitsplatz." (6) Was nicht profitabel, aber dennoch pädagogisch vernünftig ist, ist jedoch nur dann zu realisieren, wenn sich eine Volkswirtschaft das auch leisten kann und wenn der politische Wille zur Realisierung hinzu kommt. Das Beispiel Griechenland zeigt gegenwärtig eindrucksvoll, wie im Konfliktfall - wenn etwa Banken ihr verliehenes Geld zurückfordern – mit derartigen "Sozialausgaben" umgegangen wird.

In Deutschland genügt gegenwärtig nicht einmal jeder Hauptschulabgänger den Ansprüchen einer Berufstätigkeit, einer Arbeitstätigkeit oder auch nur einer Berufsausbildung. Wie soll da jemand in der "Arbeitswelt" zurecht kommen, der aufgrund seiner Konstitution nicht einmal diesen Schulabschluss erreichen kann? Als Lösung dieses Problems sind etwa "beschützende

---

<sup>4</sup> Valentin Aichele: Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ) 23/2010, S. 13

<sup>5</sup> Bernd Ahrbeck, a.a.O. ist den der Inklusion zu Grunde liegenden politisch-ideologischen Tendenzen im 4. Kapitel nachgegangen: "Auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft. Oder: Was ist eine inklusive Gesellschaft?" S. 60 ff.

<sup>6</sup> Matthias Löb, Direktor des Kommunalverbandes "Landschaftsverband Westfalen-Lippe", der in Nordrhein-Westfalen 35 Förderschulen betreibt, in: Spiegel online, 3.9.2015

Werkstätten" eingerichtet worden, in denen der Gesichtspunkt der Profitabilität von vornherein nicht als einziger Maßstab des Handelns gilt. Die dort geleistete Arbeit wird vielmehr staatlich subventioniert, sonst wären ihre Produkte gar nicht wettbewerbsfähig. Subvention geschieht inzwischen zwar in Teilen der "normalen" Wirtschaft ebenfalls, aber hier mit der Tendenz ihrer prinzipiell in Aussicht stehenden Beendigung, wovon bei speziellen Behindertenwerkstätten grundsätzlich nicht die Rede sein kann. Es ist also nicht per se ehrenrührig oder gar diskriminierend, wenn in einer hoch spezialisierten Arbeitsgesellschaft wie der gegenwärtigen bestimmte Gruppen wie Kinder, Alte, Behinderte, Kranke von profitabler Arbeit ausgeschlossen sind, vielmehr dient diese Separation auch ihrem Schutz, insofern ihnen ein angemessener Lebensunterhalt unter anderen Kriterien als denen der Profitmaximierung zugestanden wird.

Zur Verfügung steht also in Deutschland ein alles in allem sehr differenziertes spezielles Förderschulwesen, das auf die unterschiedlichen Formen - körperlicher, geistiger, sozial-emotionaler - Behinderung von Schülern bezogen ist. Es gibt spezifische Angebote für Blinde, Sehbehinderte, Geistigbehinderte, Gehörlose, Schwerhörige, Körperbehinderte, Lernbehinderte, Sprachbehinderte (Sprachheilschule) und für Taubblinde. "Deutschland" "hat das am besten ausgebaute Sonderschulsystem der Welt, die meisten Professoren für Sonderpädagogik"(7) stellt Martin Spiewak in der ZEIT zu Recht fest, allerdings mit kritischem Unterton, als sei diese Tatsache per se diskriminierend für Behinderte.

Eine vernünftige Politik in Deutschland würde aus Anlass der Behindertenkonvention erst einmal eine Bilanz anstreben, was innerhalb dieses Systems im Hinblick auf die Gruppe der behinderten Schüler verbessert werden kann. Dafür müsste zunächst recherchiert werden, wie sich in der gesellschaftlichen Realität die gesellschaftliche Position von "Menschen mit Behinderungen" darstellt, wie, warum und wodurch sie begrenzt wird, welche Verbesserungen vernünftig sind und von den Betroffenen auch gewünscht werden, welche Kosten zu erwarten sind und wie diese finanziert werden sollen.

Auf dem Hintergrund derartiger Recherchen lassen sich dann politisch durchsetzbare und finanzierbare Korrekturen und Ergänzungen erarbeiten. So könnte etwa geprüft und überlegt werden, bei welchen Formen oder Ausmaßen von Behinderung Schüler keineswegs von vornherein auf Förderschulen verwiesen sein müssen, sondern auch in Regelschulen unterrichtet werden könnten, weil sie trotz ihrer Behinderung durchaus zumindest bei geeigneter Förderung in der Lage sind, einen im Vergleich zu den Mitschülern chancengleichen Zugang zu den Aufgaben des Unterrichts zu gewinnen. Die Regelschule gilt bei dieser Betrachtungsweise im Prinzip auch für behinderte Schüler als "Normalfall", allerdings mit der Einschränkung, dass manche Behinderungen so gravierend sein können, dass eine Integration in die Regelschule voraussichtlich nicht erfolgen kann, oder dass eine Integration erst nach einer intensiven sonderschulischen Förderung möglich erscheint. Jedenfalls muss in jedem einzelnen Falle geprüft werden, wie eine optimale Beschulung gestaltet werden könnte. Kernziel für alle Schüler ist, sie durch entsprechende Bildungsangebote zur optimalen Teilnahme am politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben der Gesellschaft zu befähigen und dabei in Form der Allgemeinbildung die persönlichen Fähigkeiten möglichst zu fördern, soweit dies durch Unterricht überhaupt geschehen kann. Wer zwar beispielsweise an den Rollstuhl gebunden ist, abgesehen davon aber ein Gymnasium und später eine Hochschule mit Aussicht auf Erfolg absolvieren könnte,

---

<sup>7</sup> Martin Spiewak: Förderung? Unterforderung! in: DIE ZEIT, 16. Mai 2014

muss selbstverständlich eine entsprechende Einrichtung besuchen können. Manche Behinderungen sind allerdings so schwerwiegend, dass lediglich eine lebenspraktische Bildung für die Führung eines möglichst selbstständigen Lebens zu erreichen ist oder sogar eine unmittelbare Abhängigkeit von anderen Personen im Alltag lebenslang notwendig bleibt. Derartige Unterscheidungen müssen von fachlich kompetenter Seite für jeden einzelnen Fall vorgenommen werden.

Solche und gewiss auch noch andere pragmatische Schlussfolgerungen und Überprüfungen bieten sich angesichts der erwähnten UN-Konvention an. Aber zu einer besonderen Aufgeregtheit besteht keineswegs Anlass - so möchte man jedenfalls meinen.

Von einer solchen Gelassenheit ist jedoch weit und breit wenig zu entdecken. Stattdessen ist "Inklusion" zum Treibsatz einer heftig emotionalisierten, fast sektenähnlichen "Bewegung" geworden, die Kritik nicht duldet, vielmehr immer wieder die "Guten", die sich mehr oder weniger bedingungslos für diese Bewegung zur Verfügung stellen, von den "Bösen" zu unterscheiden trachtet, wenn diese sich ihr widersetzen oder sich zumindest für eine genauere, auch wissenschaftlich basierte Überprüfung des aktuellen Zustandes einsetzen. Ein regelrechter Kulturkampf ist darüber entbrannt. Das ist deshalb bemerkenswert, weil behinderte Kinder und Jugendliche keineswegs die einzige Gruppe darstellen, die als durch unser Bildungssystem vernachlässigt charakterisiert werden kann. Die mangelhafte Bildungsemanzipation etwa der Unterschichtkinder und der Migrantenkinder wird zwar seit Jahrzehnten kritisiert, aber eine vergleichbare emotionale Aufladung ist damit nie verbunden gewesen - nicht einmal Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre in der Zeit der Studentenbewegung. Warum also jetzt diese massive Emotionalisierung? "Inklusion" spricht offenbar eine irrationale Dimension an, die die pragmatische Seite der Sache erheblich übersteigt. Darauf wird noch zurückzukommen sein. "Wir schalten um auf Inklusion" oder "wir führen im nächsten Jahr Inklusion ein" wird in dieser oder einer ähnlichen Formulierung mit einer gewissen andächtigen Ausschließlichkeit betont, als gäbe es in den nächsten Jahrzehnten nicht auch andere wichtige bildungspolitische und pädagogische Probleme zu lösen.

2. Trotz dieser enormen Emotionalität - oder vielleicht gerade deswegen - ist die Debatte von Anfang an weitgehend unpolitisch verlaufen, nämlich gekennzeichnet unter anderem durch eine irritierende Geschichtslosigkeit, in der das eben vorgestellte pragmatische Verfahren keine nennenswerte Rolle spielte, sondern sogleich auf "Revolution" im Sinne von Umsturz aller (schulpädagogischen) Verhältnisse gesetzt wird. Wenn man einmal darauf achtet, findet man schnell heraus, dass dieser Denkmodus, wonach alles immer wieder vom Nullpunkt aus neu beginnen müsse, weit verbreitet ist und vermutlich ein Produkt der pausenlos auf uns einstürmenden ähnlich konstruierten Konsumgüterwerbung darstellt. Ohne Bezug zur bisherigen Geschichte des einschlägigen Bildungswesens und der dort bereits vorliegenden Erfahrungen wird die Idee einer allseitigen Verbesserung in die Welt gesetzt, nämlich die Inklusion möglichst aller Schüler in einer Klasse. Das ist nicht nur eine pädagogische Idee, sondern zugleich eine gesellschaftliche Utopie. Sie bezieht sich auf eine Gesellschaftsform, die (noch?) gar nicht existiert, und sie verspricht, dass alle Menschen ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend friedlich miteinander leben können, wenn sie es nur wollen und wenn sie von früh an entsprechend erzogen werden. "Inklusion muss Widerstand leisten gegen den alltäglichen Sozialdarwinismus, gegen die Macht der Ellenbogen und des Kapitals (...). Die Ideologie des Kapitalismus und des Neo-Liberalismus sind mit der Philosophie der



Inklusion nicht vereinbar"(8). Die darin zum Ausdruck kommende Gestimmtheit ist gekennzeichnet durch eine gefährliche politische Ahnungslosigkeit. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen der neuen pädagogischen Heilslehre, dass dafür etwa das weltweit agierende kapitalistische, vor allem finanzkapitalistische Wirtschaftssystem außer Kraft gesetzt werden müsste, geraten kaum ins Blickfeld. Auf diesem Hintergrund erhält das Inklusionskonzept eskapistische Züge.

Statt eines angemessenen politischen Realismus lautet die Kernforderung: Spezielle Förderschulen schließen und alle Kinder einschließlich aller behinderten in eine Schule und in die gleiche Klasse schicken. Obwohl sich diese extreme Position der radikalen Inklusion (noch) keineswegs in allen Bundesländern durchgesetzt hat und vermutlich auch schon aus praktischen Gründen sich nicht allgemein durchsetzen wird, ist der Enthusiasmus der "Bewegung" offensichtlich nicht zu stoppen. Der Abbruchbagger ist bereits tätig und droht das aus jahrzehntelanger Erfahrung entstandene Förderschulsystem zu zerstören. Ohne Rücksicht auf die Kosten, die niemand aus diesen Kreisen zu kennen scheint, und ohne Rücksicht auf den besonderen Lernbedarf behinderter Schüler, also ohne antizipierende Kenntnis dessen, was da kommen wird, tritt an die Stelle sachbezogener Analysen die Mentalität der neuen "Bewegung": Hauptsache, wir gehen gemeinsam in die moralisch richtige Richtung, dann wird sich schon zeigen, was zu tun ist, wie es zu tun ist und woher das Geld dafür kommen soll. Das Resultat ist ein inhaltsleerer, formalistischer Aktionismus, dessen Mangel an historisch-politischer Wirklichkeitsanalyse dazu führt, dass in diesem Denken keine Unterscheidungen etwa von "wichtig" und "weniger wichtig" oder von zeitlichen Rangfolgen möglich sind. Eine historisch-kritische Analyse dagegen würde feststellen können, was von der bisherigen Entwicklung bleiben kann und insofern auch keine weiteren Kosten verursachen muss, und was gezielt und unter vernünftigem Einsatz von Ressourcen zu verbessern ist. Eine derartige Analyse könnte zum Beispiel ergeben, dass von den Vorschlägen der UN-Konvention 95 % der bildungspolitischen und pädagogischen Realität in Deutschland gar nicht betroffen sind, deshalb zumindest unter diesem Gesichtspunkt im Großen und Ganzen bleiben kann, wie sie ist, so dass man sich auf die Verbesserung der restlichen 5 % konzentrieren kann. Eine solche politische Grundeinstellung würde den Schulfrieden in der Gesellschaft relativ wenig beeinträchtigen und somit Platz schaffen für eine gelassene und realistische, gründlich überdachte Verbesserung des Schulangebotes für die Minderheit der behinderten Kinder und Jugendlichen. Wird die Aufgabe entsprechend begrenzt, dürfte auch die Finanzierung zu sichern sein.

Stattdessen wird die Moralkeule hervorgeholt. Die Lebensbedingungen der behinderten Mitbürger werden insgesamt als "diskriminierend" bezeichnet, was natürlich auch ihren "Menschenrechten" widerspricht. Von dieser hohen normativen Warte aus betrachtet erscheinen pragmatische Verbesserungen für real existierende Personen in real existierenden Situationen nicht sonderlich attraktiv. So gilt den Inklusions-Bewegten das Förderschulwesen als per se diskriminierend, obwohl es tatsächlich ein Beleg für ein erhebliches professionelles wie materielles Engagement einer Gesellschaft war und ist, um einer Minderheit in einem kapitalistischen Umfeld eine optimale Entwicklung ihrer je individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu sichern, obwohl von ihr - von Ausnahmen abgesehen - weder ein betriebswirtschaftlicher noch ein volkswirtschaftlicher späterer nachschulischer Nutzen im kapitalistischen Sinne zu erwarten ist.

---

<sup>8</sup> Hans Wocken: Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg 2012, S. 122, zit. n. Ahrbeck a.a.O. S. 75

Dieser Impetus war übrigens nicht nur möglich, sondern auch selbstverständlich auf dem Hintergrund der klassischen Bildungsidee, nach der jeder Mensch, also auch ein behinderter, die Chance erhalten sollte, seine Fähigkeiten zur geistigen, beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe optimal zu entfalten. In den gegenwärtig favorisierten "Bildungs"plänen, die dagegen von vornherein auf Verwertbarkeit gegründet sein sollen, hat das in diesem Sinne nicht "Verwertbare" auch keine eigenständige Begründung mehr zur Verfügung. Vielleicht liegt es auch daran, dass die "Bewegung" sich gezwungen sieht, unter Rekurs auf die Menschenrechte eine sehr hohe moralische Ebene zum Ausgangspunkt ihrer Argumentation zu nehmen.

So hoch musste man bisher nicht greifen. Spätestens nämlich seit dem 19. Jahrhundert gab es das Konzept einer "allgemeinen" Bildung, die als solche grundsätzlich für alle Menschen gelten soll. Es formte sich aus der Idee vom Menschen, der seine Fähigkeiten durch Bildung optimal zur Entfaltung bringt, und diese Vorstellung wurde von Anfang an gegen vordergründige utilitaristische Zielsetzungen verteidigt. Auf diesem ideellen Hintergrund hat sich gerade in Deutschland das komplexe System der auf die jeweilige Behinderung bezogenen Sonderschulen besonders nachhaltig entwickelt - gerade weil das ökonomische Interesse keine nachhaltige Rolle dabei spielte.

Nun sollen die Förderschulen auf jeden Fall wegen ihres per se "diskriminierenden" Charakters beseitigt und die dadurch frei werdenden personellen und materiellen Mittel den Regelschulen zugeführt werden, so dass etwa förderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte in deren Klassen zusätzlich für die Arbeit mit den behinderten Kindern zur Verfügung stehen. Auch diese Umorganisation ist inzwischen in vollem Gange, wobei Beispiele zeigen, dass die förderpädagogischen Lehrkräfte in der Regel von Schule zu Schule eilen müssen oder neben den behinderten Kindern sitzen und ihnen zu erklären versuchen, was im Unterricht der Klasse gerade abläuft, oder ihnen davon unabhängige, ihren Kräften angeblich eher entsprechende Aufgaben stellen. Das kann man nur als pädagogischen Unsinn bezeichnen, weil hier offensichtlich fachlich hochwertige personelle pädagogische Ressourcen verschwendet werden. Man kann eine Reihe solcher Beispiele inzwischen auf YouTube bewundern.

3. Schon dem gesunden politischen Menschenverstand muss einleuchten, dass ein derart massiver Eingriff in das deutsche Schulsystem, das zudem zum Aufgabenbereich der einzelnen Bundesländer gehört, von der Konvention nicht gemeint und gefordert sein kann. Auch aus dem Text der Konvention lässt sich nicht ableiten, dass nun auf diesem Wege das Bildungssystem auf eine Art Einheitsschule hin umorientiert werden müsse. "Explizit ist in der Un-Konvention davon, dass Sonderschulen abzuschaffen seien, an keiner Stelle die Rede. Und es spricht wenig dafür, dass sie sich aus seinem Sinngehalt herleiten lässt"(9). Ein solcher Strukturwandel des Bildungssystems hin zu einer Einheitsschule wäre nur *eine* Möglichkeit, der UN-Konvention Genüge zu leisten. Eine andere ist, das bestehende Bildungssystem so zu modifizieren und weiterzuentwickeln, das auch Behinderte möglichst davon profitieren können. Das deutsche System der Förderschulen gehört zum allgemeinen Bildungssystem, weil in einer Regelschule nur solche Kinder und Jugendliche aufgenommen werden können, die grundsätzlich in der Lage sind, dem dort zu erteilenden Unterricht zu folgen. Die erwähnte Konvention verlangt also nirgendwo, dass das deutsche Bildungssystem so geändert werden muss, dass behinderte Kinder und Jugendliche grundsätzlich gemeinsam

---

<sup>9</sup> Bernd Ahrbeck, a.a.O. S. 23

mit nicht behinderten, also in derselben Schule und in der gleichen Klasse wie alle anderen, zu unterrichten seien. Wer den geistigen und sozialen Anforderungen des gestuften Bildungswesens einschließlich der Hochschule und der Berufsausbildung folgen kann, gehört selbstverständlich auch in diese Einrichtungen – egal, welche Behinderungen er aufweist. Andererseits muss klar sein, dass auch die nichtbehinderten Kinder ein Recht darauf haben, ihre Fähigkeiten entfalten zu dürfen, ohne dass sie jahrelang als kostenlose Sozialarbeiter in Anspruch genommen werden; immerhin stellen sie die übergroße Mehrheit der Schüler. Das oft zu hörende Gegenargument, die nicht behinderten Schüler profitierten von den behinderten in dem Sinne, dass sie durch den Umgang mit diesen an sozialer Reife gewinnen können, ist im Kern weltfremd. Zumindest auf Dauer spielen Behinderungen nur dann keine Rolle mehr, wenn alle beteiligten Schüler einen wenigstens ungefähren chancengleichen Zugang zu den Aufgaben und Leistungsansprüchen der Schule haben. Ist das nicht der Fall, wird daraus immer ein soziales Gefälle entstehen, das den einen ständige Unterlegenheit, den anderen ständige Überlegenheit sichert. Das ist eine schwerwiegende soziale Tatsache, die zumindest auf Dauer nicht durch guten Willen oder pädagogische Tricks überwunden werden kann. Auf diese Weise werden Kinder und Jugendliche, die vielleicht in einer entsprechenden sonderpädagogischen Betreuung und Unterrichtung Erfolgserlebnisse haben könnten, zu "schlechten Schülern" gemacht. "Mit der rein formalen Zugehörigkeit zu einer Klasse ist wenig geholfen. Sie sagt nichts darüber aus, ob ein Schüler in die Gruppe aufgenommen wird und ihm eine innere Anbindung gelingt"(10). Diese Argumentation gilt nicht auch ohne weiteres für außerschulische Gruppen und Veranstaltungen, weil es hier pädagogisch nicht auf einen chancengleichen Zugang zu gemeinsam zu bearbeitenden Sachverhalten ankommt, sondern zum Beispiel darauf, gemeinsam eine interessante Freizeit zu verbringen - allgemein: eine Zeit gemeinsamen Lebens zu gestalten. In dieser Situation können jedenfalls im Prinzip behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche auf gleicher Höhe miteinander kommunizieren, wenn die Art der Behinderung dies nicht von vornherein ausschließt, und diejenigen Erfahrungen machen, die sie in der Schule aus den erwähnten Gründen gerade nicht miteinander machen können.

Im Art. 24 der Konvention, der sich mit dem Stichwort "Bildung" beschäftigt, heißt es:

"(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund

---

<sup>10</sup> Bernd Ahrbeck, a.a.O S.30

von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern" (11).

An keiner Stelle geht aus diesem Text hervor, dass behinderte Kinder grundsätzlich in Regelschulen aufgenommen werden müssen, auch wenn sie deren Ansprüchen nicht gerecht werden können.

Die deutsche Diskussion verläuft dagegen teilweise anders. Beispielhaft für viele, die seiner Meinung sind, beruft sich SPD-Schulexperte Christoph Degen in einem Interview auf angebliche Vorschriften durch die UN-Konvention:

"In der Frage der Inklusion sehen wir wenig Spielraum. Dass das Schulsystem inklusiv werden muss, ist keine Verhandlungssache, sondern eine klare Vorgabe der UN. Wir lassen allenfalls mit uns darüber reden, wie lange die Umsetzung dauern soll.

*Müssen sich auch die Gymnasien beteiligen?*

Natürlich. Wenn zum Beispiel ein Kind mit Downsyndrom vier Jahre in der Grundschule sozial eingebunden war und seine Freunde dann aufs Gymnasium kommen, dann muss das Kind doch mitgehen können.

*Auch für jemanden mit Realschulempfehlung ist es schwer, nicht mit den Freunden aufs Gymnasium zu können.*

Das stimmt. Es ist ohnehin ein Widerspruch, Inklusion in einem desintegrativen Schulsystem, wie es in Deutschland und Österreich einzigartig ist, schaffen zu wollen. Aber es bleibt eine Vorgabe der UN-Konvention.

*Die Gymnasien argumentieren, dass bei ihnen alle Schüler das Lernziel Abitur haben, was auf ein geistig behindertes oder lernhilfebedürftiges Kind nicht zutreffe.*

Es gibt in der Schule immer ein breites Leistungsspektrum. Auch die Gymnasien müssen sich dieser Heterogenität stellen. Gerade weil heute ja auch viel mehr Kinder aufs Gymnasium gehen als noch vor zehn oder zwanzig Jahren. Inklusion heißt außerdem nicht, dass alle zur gleichen Zeit das Gleiche machen, sondern dass alle gemeinsam in einer Klasse sind, einen

---

<sup>11</sup> Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hg): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Berlin 2014, S. 35 f.

Klassenlehrer haben, dass sich die Eltern zum Elternabend treffen, dass es soziale Bezüge gibt.

*Sollte es Ihrer Meinung nach überhaupt noch Förderschulen geben?*

Die UN-Konvention sieht keine Förderschulen vor, und ich denke, dass es schrittweise ohne sie funktionieren kann. Das ist immer eine Frage der Ressourcen. Wenn die Regelschulen entsprechend ausgestattet werden, dann brauchen wir keine Förderschulen mehr.

*Das wäre sehr aufwendig, nicht nur personell. Für Schwerstmehrfachbehinderungen braucht man eine technische Ausstattung, die nicht jede Regelschule installieren kann.*

Das stimmt, man kann nicht an allen Schulen ein Bewegungsbecken einbauen. Aber man kann stattdessen an einem Tag in der Woche mit diesen Schülern ins öffentliche Schwimmbad gehen. Und es müsste wie in Kanada an jeder Schule einen sogenannten Ressource-Room geben, zum Beispiel mit der Möglichkeit, einen Schüler mittags in aller Ruhe über die Sonde zu ernähren<sup>(12)</sup>.

Nichts von dem, was Degen hier propagiert, ergibt sich zwangsläufig aus der Konvention. Was aber bleibt dann noch als Legitimation, wenn sie nicht aus der Konvention abgeleitet werden kann? Die Antwort kann nur lauten: Die Anhänger der Inklusion handeln nicht im Dienste einer höheren Anweisung, sondern müssen sich auf die Ebene der üblichen bildungspolitischen Argumentationen und des kompromissbereiten Verhandeln begeben. Als Rechtfertigung bleibt bei näherem Zusehen nur der politische Wille übrig, die Inklusion so wie propagiert zu realisieren, deshalb muss darauf auch *politisch* reagiert werden.

Das führt zu der weiteren Frage, ob es beim Thema Inklusion wirklich um das Schicksal von behinderten Schülern geht, oder nicht doch eher um eine Wiederbelebung bzw. willkommene Verstärkung solcher schulpädagogischer Lieblingsvorstellungen, die man im kulturpolitischen Streit nicht durchsetzen konnte, nun jedoch glaubt, mit der Legitimation einer UN-Konvention als 'alternativlos' realisieren zu können. Die Totalkritik am deutschen und österreichischen Bildungssystem etwa, das einer vollen Durchsetzung der Inklusion im Wege stehe und deshalb eigentlich abgeschafft gehöre, kann ernsthaft nicht Ziel oder auch nur Implikation der Konvention sein. Sonst müsste man am politischen Sachverstand derjenigen zweifeln, die diese Konvention ausgearbeitet, verabschiedet oder wie der Deutsche Bundestag als Grundlage für ihr eigenes politisches Handeln übernommen haben. Als geradezu lächerlich muss wirken, Schüler in ein Gymnasium aufzunehmen, die wegen einer Behinderung mit Sicherheit den Abschluss, nämlich das Abitur, nicht erreichen werden, bloß weil sie sonst ihre Freunde aus der Grundschulzeit verlieren.

Vielmehr gilt auch hier der Grundsatz der Gleichbehandlung. Auch nichtbehinderte Schüler können höhere Schulformen wie ein Gymnasium nicht ohne besondere Vorleistungen, wie sie etwa in Zeugnissen nachgewiesen werden, in Anspruch nehmen. Anders ausgedrückt: In Deutschland jedenfalls gehören die Förderschulen, wie die Sonderschulen inzwischen durchweg genannt werden, zum allgemeinen Schulwesen im Sinne der Konvention. Dass sie in der Konvention nicht eigens erwähnt werden, geht vermutlich darauf zurück, dass sie in den meisten Ländern zumindest außerhalb Europas gar nicht bekannt sind. Dieses Schicksal teilen sie mit anderen Realitäten des deutschen Bildungssystems etwa mit dem berufsorientierten "dualen System", das, weil es andere Länder nicht haben, gar nicht erst in

---

<sup>12</sup> SPD-Schulexperte Christoph Degen im Interview über Inklusion. In: FAZNet 12. Mai 2015

den Bildungsvergleichen erwähnt wird. Verglichen werden stattdessen nur die Abiturientenzahlen.

Es gibt also keinen Grund so zu tun, als habe die Konvention Deutschland aus einem tiefen behindertenfeindlichen Dornröschenschlaf erst erwecken müssen. Dass die Menschenrechte in vollem Umfang auch für Behinderte zu gelten haben, war hierzulande auch ohne die Konvention längst bekannt.

In den meisten Bundesländern dürfen die Eltern für ihr behindertes Kind (noch) zwischen Regelschule und Förderschule wählen. Auf diese Weise hat sich der Staat seiner Verantwortung zumindest für den Einzelfall entzogen und mutet je nach dem Elternwillen der Mehrheit etwa der Grundschüler zu, möglicherweise jahrelang Aggressionen und Störungen durch einzelne Schüler, für die diese nicht verantwortlich zu machen sind, zu ertragen und somit ihre Schulzeit teilweise zu vergeuden. Den Eltern des jeweiligen behinderten Kindes wird andererseits die Entscheidung zugemutet, ob sie die Regelschule vorziehen wollen, in der das Kind vielleicht seine bisherigen Freunde wiederfindet, aber voraussichtlich Außenseiter bleibt und nach menschlichem Ermessen auch keinen Schulabschluss erreichen kann. Oder ob sie ihr Kind in eine auf die Art der Behinderung ausgerichtete Förderschule schicken, in der es sich und seine Entwicklung mit anderen vernünftigerweise messen und vergleichen kann, weil hier ein chancengleicher Zugang zum Gegenstand des Lernens annähernd möglich ist.

Der Wissenschaftspublizist Ulrich Schnabel hat festgestellt, dass die Eltern mehrheitlich diesen letzteren Weg wählen, "weil viele Eltern merken, dass ihr behindertes Kind in einer Sonderschule besser betreut wird." "Fast drei Viertel der knapp 500.000 Schüler mit 'sonderpädagogischem Förderbedarf' finden sich dort". Den meisten Regelschulen fehle es an Ressourcen für die Durchführung eines inklusiven Unterrichts. "Das beginnt schon mit der Rampe für Rollstühle, betrifft aber auch Fahrstühle, behindertengerechte Toiletten, Therapiebäder oder Entspannungsräume. Ebenso mangelt es an gut geschultem Personal. Eigentlich brauchten inklusionswillige Lehrer eine solide Fortbildung und (zumindest anfangs) ein Coaching. Stattdessen gab es vielerorts nur einen Schnellkurs – fehlendes Wissen soll nun durch guten Willen ersetzt werden. Denn für neue Stellen fehlt das Geld. Dabei würden 9.300 zusätzliche Lehrkräfte gebraucht, hat der Bildungsökonom Klaus Klemm für die Bertelsmann-Stiftung errechnet. Kostenpunkt: Jährlich 660 Millionen Euro. Zusätzlich brauchte man Geld für Umbauten, Schulungen, Integrationshelfer et cetera. Weil das Bildungsbudget aber notorisch knapp ist, streiten sich nun Länder, Kommunen und Schulen um die Finanzierung.

Leidtragende sind die Kinder. Statt dauerhaft von Sonderpädagogen betreut zu werden, wird ihnen in Inklusionsklassen nur stundenweise eine sonderpädagogische Fachkraft zugestanden. Dabei kann es passieren, dass diese zwar alles über körperliche Behinderungen weiß, aber kaum etwas über Kinder mit geistigen Behinderungen, die auch in der Klasse sitzen.

In der Inklusion geht es eben nicht nur um geistig aufgeweckte Kinder, die im Rollstuhl sitzen, sondern auch um sprachgeschädigte oder lernbehinderte Schüler, um Kinder mit unheilbarer Muskeldystrophie oder solche mit extremen Verhaltensauffälligkeiten. Deshalb gibt es auch nicht den Sonderpädagogen, sondern verschiedene sonderpädagogische Fachrichtungen und Förderzentren. Wer diese zum Luxus erklärt und so tut, als könne man in der Inklusion alle Kinder über einen Kamm scheren, ist weltfremd oder fahrlässig.

Ebenso heuchlerisch ist der Vorwurf, die Sonderschulen versagten, weil drei Viertel ihrer Schüler keinen Hauptschulabschluss erreichten. Das suggeriert, man müsse Sonderschüler nur an eine Regelschule verpflanzen, und schon sei ihr Abschluss garantiert. Unfug, ein Kind mit geistiger Behinderung wird auch in der Inklusion nicht automatisch zum Überflieger".<sup>(13)</sup> Vielmehr "kommt jedes dritte Kind, das bei uns ist, von einer Regelschule zu uns zurück.", berichtet Matthias Löb von den ihm unterstellten 35 Förderschulen in Nordrhein-Westfalen (14).

4. Wenn es schon fraglich ist, ob bzw. in welchem Maße die Inklusion den behinderten Schülern zu nutzen vermag, drängt sich die ideologiekritische Frage auf, wer denn dann daraus einen Vorteil ziehen kann, wenn es nicht diese Kinder sind? Wenn man die klassische marxistische Ideologiekritik zu Rate zieht, könnte man von einem brillanten Ablenkungsmanöver sprechen, insofern die Verabschiedung der Konvention ziemlich zeitgleich mit der großen weltweiten Wirtschafts- und Finanzkrise zusammenfiel. Selbst wenn die Entstehungsprozesse beider Phänomene nichts miteinander zu tun haben, weil sie sich unabhängig voneinander entwickelt haben, kann der begeisterte Rückzug des Publikums auf eine doch eher private Moral den Blick durchaus ablenken von dem, worauf es in der politischen Auseinandersetzung viel dringender ankäme - etwa die großen Banken wieder unter politische Kontrolle zu bringen.

Stattdessen verleitet uns nicht irgendwer, sondern immerhin die UNO zu einer Diskussion, die für Deutschland eigentlich nichts Neues bringt, aber erhebliches kritisches Potenzial bindet, das anderswo und bei anderen Themen folgerichtig fehlt - etwa bei der kritischen Revision des didaktischen Ist-Zustandes in den Schulen. Stattdessen geht es angeblich immer wieder darum, durch so genannte Reformen Deutschland bildungspolitisch nicht zum Entwicklungsland werden zu lassen. Damit würde sich die Inklusion einreihen in eine ganze Reihe von Attacken, die seit Jahren gegen das deutsche Bildungssystem mit der Begründung geritten werden, es müsse sich modernisieren, um das Land wettbewerbsfähig im internationalen Rahmen zu halten. Zu erinnern ist etwa an die Fixierung der Pisa-Untersuchungen auf die Produktion von Abiturienten als Maßstab der Fortschrittlichkeit, wobei die zweite große Säule des deutschen Bildungssystems, nämlich das so genannte duale System der Berufsausbildung, keine Würdigung findet, bloß weil es außerhalb Europas unbekannt und auch innerhalb Europas sich auf Deutschland, Österreich, Teile der Schweiz und Dänemark beschränkt. Dabei gilt es inzwischen in anderen Ländern als wünschenswertes Mittel, der massenhaften Jugendarbeitslosigkeit mit Erfolg entgegenzutreten. Der Wert dieses Berufsbildungssystems besteht vor allem darin, dass es mit ihm gelungen ist, im Herzen des modernen Kapitalismus selbst, nämlich in den einzelnen Industrie- und Handwerksbetrieben, zum pädagogischen Zweck der Ausbildung einen geeigneten Ort zu schaffen, der als Lernort nicht dem unmittelbaren kapitalistischen Verwertungsinteresse unterworfen sein soll. Dies zu verwirklichen war ein schwieriger politischer Prozess, weil Staat, Arbeitgeber und Gewerkschaften als gemeinsame Träger dafür gewonnen werden mussten. Pädagogisch gesehen hat sich hier zudem eine eigentümliche Art des Lernens durchgesetzt, die im Unterschied zum bloßen schulischen Unterricht diesen im dualen System mit dem Lernfeld der beruflichen Praxis verbindet und deshalb auf einen großen Teil der Jugend besonders motivierend wirkt. Diesen Bereich des Bildungswesens einer Analyse im Hinblick auf seine

---

<sup>13</sup> Ulrich Schnabel: Es fehlt am Geld für den gemeinsamen Unterricht. In: DIE ZEIT Nr. 14/2014, 2. April 2014

<sup>14</sup> in: Spiegel online, 3.9.2015

Modernität von vornherein zu entziehen und sich mit bloßen Abiturientenzahlen zu begnügen, kann nicht sehr überzeugend sein.

Schließlich sei in diesem Zusammenhang auch an die so genannte "Hochschulreform" erinnert, die angeblich zur Modernisierung der deutschen Hochschulen und zur Sicherung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Landes unerlässlich gewesen ist, die aber von den Geisteswissenschaften bis zu den Natur- und Technikwissenschaften immer mehr selbst zu dem Problem geworden ist, das sie angeblich lösen sollte. In diesen Fällen ist wie nun auch im Bereich der Förderschulen geplant die überlieferte Substanz des deutschen Bildungssystems zunächst einmal weitgehend zerstört worden zu Gunsten einer "Reform", die sachlich und fachlich höchst problematisch geblieben ist.

Der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, Josef Kraus, betont zu Recht, dass das deutsche Bildungssystem weltweit mit an der Spitze zu sehen ist:

"Erstens machen in Deutschland zwei Drittel der jungen Leute den Weg in Lohn und Brot über das hochkarätige System deutscher Berufsbildung. ... Zweitens gibt es kaum ein Land der Welt, in dem die sog. Bildungsbeteiligung der Sechzehn- bis Achtzehnjährigen so hoch ist wie in Deutschland, nämlich über 90 Prozent. Drittens gibt es kaum ein Land der Welt, in dem die Schulpflicht zwölf Jahre währt – eine Pflicht, die eine riesige soziale Errungenschaft darstellt. Viertens hat Deutschland eine der geringsten Quoten an arbeitslosen Jugendlichen. Fünftens stehen 85 Prozent der Hauptschüler bereits fünf Jahre nach ihrem Schulabschluss in einem festen Arbeitsverhältnis. Sechstens hat Deutschland das höchstdifferenzierte Förderschulwesen der Welt: mit eigenen Schulzweigen für die unterschiedlichsten Benachteiligungen, mit eigens dafür ausgebildeten Lehrern, mit kleinsten Lern- und Betreuungsgruppen. Siebtens erzielen in Deutschland diejenigen Länder die besten PISA-Ergebnisse – übrigens auch unter Migrantenkindern -, deren Schulwesen dezidiert gegliedert ist"(15).

5. Von der Schule "all inclusive" ist bisher noch nicht viel Präzises zu erkennen, außer dass die Förderschulen abgeschafft werden und alle Schüler sich in einer Klasse zusammenfinden sollen. Die zerstörerischen Anteile des Projektes dagegen sind weitaus besser bekannt: neben der Streichung der Förderschulen geht es auch um die Beseitigung des gegliederten Schulwesens überhaupt. Das sind alte Forderungen, aber nun werden sie scheinbar durch den Auftrag der UN-Konvention als alternativlos legitimiert. Die Hoffnung ist, das Neue werde sich aus den Trümmern des Alten irgendwie von selbst ergeben – eine typische Erwartung für eine politisch-ideologische Bewegung. Alle Reformbestrebungen der letzten Jahrzehnte waren im Zerstören stets sehr viel erfolgreicher als im Aufbauen. Das wird auch hier der Fall sein, wenn es nicht gelingt, durch öffentlichen Druck dem Spuk ein Ende zu setzen.

Der offene Bewegungs-Horizont ohne inhaltliche Festlegung ist einschlägigen kommerziellen Unternehmen wie auf den Leib geschnitten. Vor allem Schulbücher und pädagogisch-didaktische Fachbücher zum Thema sind kaum noch zu zählen geschweige denn, hinreichend genau zu lesen. Von daher ergibt sich die Frage, welche Möglichkeiten, Inklusion mit Inhalt zu füllen, sich am Ende durchsetzen und ob dabei weniger lehrplantheoretische oder didaktische Fachlichkeit als vielmehr die Marktmacht bestimmter Unternehmen und Verlage

---

<sup>15</sup> Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL), In: <http://www.lehrerverband.de/querul.htm>



maßgeblich werden. Jedenfalls darf man hier massive ökonomische Interessen vermuten, die auch die weitere Diskussion in erheblichem Umfang mitbestimmen werden.

6. Die vorhin skizzierte ideologiekritische Charakterisierung der Inklusions-Bewegung, sie resultiere aus einem Eskapismus, der vor den tatsächlichen ökonomischen und finanzpolitischen Problemen der Gegenwart und der zu erwartende Zukunft die Augen verschließe, beruht natürlich auf Spekulation. Eine mögliche Initiative bestimmter Personen oder Gruppen zu diesem Zweck lässt sich nicht erkennen. Das wäre allerdings für den Nachweis ideologisch bestimmter Kampagnen auch nicht erforderlich, weil es in diesem Falle darum geht, nach dem objektiven Interessenhintergrund dieser vor allem in Deutschland doch sehr einflussreichen Bewegung zu fragen. Wem also nützt diese Kampagne und wem schadet sie?

Angenommen, die wenn auch noch vagen Vorstellungen zur bildungspolitischen Inklusion setzten sich durch, dann wird sich nicht nur zumindest für die große Mehrzahl der behinderten Kinder und Jugendlichen die pädagogische Situation deutlich verschlechtern, sondern darüber hinaus auch die der Unterschichtkinder und der Migrantenkinder. Es gibt gegenwärtig keine bessere Möglichkeit, das Bildungsprivileg der Mittelschicht gegen 'die da unten' zu sichern, als die reformpädagogischen Konzepte im allgemeinen und das Inklusionskonzept im besonderen. Die Mittelschicht wird verhindern, dass das Kernstück ihres Privilegs, nämlich das Gymnasium, zerschlagen wird, wie das offensichtlich von Teilen der Politik angestrebt wird. Aber sie wird nicht verhindern, ist vielmehr der entscheidende soziale Träger dafür, dass wir mit der Inklusion eine weitere Verstärkung der Bemühungen um die Niederhaltung der unteren sozialen Schichten ins Feld geführt sehen. Die ursprüngliche Idee der Demokratisierung der Bildung im Sinne etwa einer Gesamtschule als "demokratischer Leistungsschule"<sup>(16)</sup>, die vielleicht das Zeug gehabt hätte, das Bildungsprivileg zu brechen und in nennenswertem Maße Unterschichtkinder in höhere Bildungsstufen aufsteigen zu lassen, ist längst aufgegeben. Der durchschnittliche Unterricht in der Regelschule außerhalb des Gymnasiums ist dafür offensichtlich ungeeignet, weil viele Hauptschulabgänger nicht einmal die Grundfähigkeiten für den Beginn einer Lehre im dualen System erworben haben, wie Untersuchungen ebenso wie Rückmeldungen aus der Wirtschaft zeigen.

7. Bemerkenswert ist die geradezu selbstverständlich gehandhabte bzw. in Kauf genommene Entprofessionalisierung der mit der Inklusion befassten pädagogischen Berufe. Das gilt in erster Linie für die Förderschullehrer, die offensichtlich nur noch deshalb weiter beschäftigt werden, weil man sie nicht einfach entlassen kann. Die Vorstellung, man könne sie ein paar Stunden an dieser und danach an einer anderen Schule wirken und somit den Kontakt zu den einzelnen Förderschülern immer wieder unterbrechen und abbrechen lassen, ist so absurd, dass man sich ernsthaft fragen muss, ob die politischen und administrativen Autoren solcher Pläne wirklich wissen, was sie da tun. In diesem Verhalten drückt sich eine irritierende Fehleinschätzung der Lernlage dieser Schüler aus. Diese brauchen zumindest in denjenigen Fällen, die grundsätzlich ungeeignet für den Besuch einer Regelschule sind, die dauerhafte Zuwendung durch ihren Lehrer, der ihr Handicap genau kennt und die daraus erwachsenden Fehler und Ausfälle angemessen zu deuten vermag. Genau das brauchen "normale" Schüler an einer Regelschule nicht, denen reicht tendenziell eine distanziertere pädagogische Beziehung, die ihnen gleichzeitig die Freiheit gibt, sich auf die partikularen Aspekte des

---

<sup>16</sup> Theodor Sander/ Hans-Günther Rolff/Gertrud Winkler: Die demokratische Leistungsschule. Hannover 1967

Unterricht zu konzentrieren und wenigstens zeitweise auf eine 'ganzheitliche' Beziehungserwartung zu verzichten.

Entprofessionalisiert werden aber auch die betroffenen Lehrkräfte des Regelschulsystems - von den Grundschullehrern bis zu den Gymnasiallehrern, demnächst vielleicht sogar die Hochschullehrer inklusive. Das Argument, man dürfe die früh entstandenen sozialen Nahbeziehungen durch den Übergang auf weiterführende Bildungseinrichtungen nicht gefährden oder gar abbrechen, lässt sich gewiss auch im Fall des Besuchs einer Universität geltend machen.

## II. Die pädagogische Rechtfertigung

Es liegt nahe davon auszugehen, dass der soeben skizzierten politischen Konstruktion, um sie in der Schule zu realisieren, eine pädagogische entsprechen muss. Aber wie lässt diese sich quellenmäßig erschließen? Es gibt inzwischen eine kaum noch zu übersehende Literatur zum Thema, die Ahrbeck in wesentlichen Teilen bereits kritisch vorgestellt hat. Aber was davon ist tatsächlich wirksam gewesen für die enorme öffentliche Mobilisierung und für die fast kritiklose Übernahme in die Bildungspolitik der Kultusministerien? Die zumindest richten sich im allgemeinen nicht nach wissenschaftlichen Publikationen. Deshalb kommt man auch der Aufklärung kaum dadurch näher, dass man einzelne Autoren kritisch präsentiert, wie es in der Wissenschaft üblich ist. Die Inklusion hat viele Befürworter mit teilweise unterschiedlichen Begründungen, aber Cheftheoretiker, die sich als Ideologieproduzenten verantwortlich machen lassen, sind darunter kaum auszumachen, und aus den Erklärungen und Stellungnahmen der Kultusminister ist nicht sehr viel Substanzielles darüber zu erfahren.

Die folgenden Überlegungen nehmen deshalb einen anderen Weg. Sie gehen von der Frage aus, welche grundlegenden schulpädagogischen Vorstellungen gebraucht werden, um ein Konzept wie Inklusion überhaupt ernsthaft diskutieren und vielleicht auch realisieren zu können. Diese Vorstellungen müssen sich auf einen breit angelegten pädagogischen Zeitgeist stützen können, sonst würden die einschlägigen Entscheidungen der Kultusminister nicht zumindest teilweise bereitwillig akzeptiert. Wir haben es also einerseits mit namentlich bekannten Autoren zu tun, die für die Inklusion werben, andererseits kann diese Werbung nur erfolgreich sein, wenn sie auf soziale Resonanz stößt, also soziologisch relevante Trägergruppen auch außerhalb fachlicher Zirkel findet, die sich davon ansprechen lassen, aber im allgemeinen namentlich nicht bekannt sind. Ohne solche Vervielfältiger blieben die Autoren nur unter sich – ohne nennenswerte öffentliche Wirkung. Von einem Zeitgeist lässt sich reden, wenn sich bei einem öffentlich relevanten Thema Ideenproduzenten einerseits und Publikum als Trägergruppe andererseits über einen längeren Zeitraum wechselseitig bestätigen und beide Seiten sich auf eine gemeinsame emotionale Gestimmtheit und rationale Bewertung verlassen können. Das geschieht über Schlüsselworte, die eher soziale Zugehörigkeit als argumentative Begründung signalisieren: Man gehört zu den guten oder zumindest zu den modernen Menschen, wenn man beispielsweise für Inklusion ist.

Auch wenn der Begriff "Inklusion" noch längst nicht in aller Munde ist, muss er sich, um erfolgreich zu werden, einfügen können in für ihn günstig gestimmte, weitgehend für selbstverständlich gehaltene Leitvokabeln, die mit positiver Konnotation in öffentlichen Debatten zur Verfügung stehen. Wir werden sehen, dass genau dies weitgehend der Fall ist.

Die folgende Argumentation geht also von der These aus, dass Inklusion mit der traditionellen klassischen Unterrichtsschule, wie sie noch bis etwa Mitte der Sechzigerjahre in allen Regelschulen dominant war, nicht zu machen gewesen wäre. Vermutlich hätte kaum jemand das Ansinnen "Inklusion" damals überhaupt verstanden.

Diese "alte" Unterrichtsschule soll hier zunächst idealtypisierend als Folie verwendet werden, damit die Veränderungen deutlicher betont werden können. Das geschieht hier noch nicht wertend, sondern nur zum Zweck einer möglichst klaren Darstellung.

Es gibt aber noch eine weitere Schwierigkeit. Es klingt vielleicht merkwürdig angesichts der verbreiteten Bildungsforschung wie etwa der regelmäßig wiederholten Pisa-Studien, aber wir wissen zumindest in einem repräsentativen Umfang nicht, was in den Schulen tatsächlich geschieht, wie der Unterricht dort wirklich abläuft, ob bzw. in welchem Maße er sich überhaupt an den öffentlich verkündeten Zielvorstellungen orientiert, oder eine im Vergleich dazu eigentümliche Eigenlogik entfaltet. Wir wissen in diesem Sinne auch nicht, welchen didaktischen und methodischen Konzepten die Lehrer wirklich folgen und ob also der öffentliche Sprachgebrauch hinreichend wiedergibt, was für die pädagogische Praxis Priorität hat. Wir wissen es nicht, und es scheint auch niemand wirklich wissen zu wollen, jedenfalls niemand, der dafür Geld ausgeben könnte und wollte.

Wir müssen uns also statt auf eine empirische Untermauerung auf eine eher logisch fundierte Ableitung verlassen. Wie also müsste ein schulpädagogisch-didaktisches Konzept aussehen, das Inklusion zulassen könnte? Zusammenfassend lässt sich vorweg sagen:

- *Die Inhalte des Unterrichts müssten in der inklusiven Schule als weitgehend beliebig und somit möglichst wenig verbindlich gelten können.* Geschieht das nicht, werden die von den Inhalten ausgehenden Anforderungen diejenigen Schüler ausschließen (nicht in- sondern exkludieren), die sie nicht erfüllen können oder wollen - also etwa geistig behinderte.

Mit dieser Vorentscheidung stünde die Grundlage des so genannten gegliederten Schulsystems in Frage, wie es sich in der deutschen Tradition entwickelt hat: Grundschule, nach der vierten (oder je nach Bundesland sechsten) Klasse Trennung in Hauptschule, Realschule oder Gymnasium, nach Ende der Haupt- und Realschule Berufsausbildung, nach Abschluss des Gymnasiums möglicherweise Studium. Die Berechtigung zum Aufstieg in diesem System setzt eine durch Zeugnisse dokumentierte Leistung voraus. In Lehrplänen bzw. zuletzt Richtlinien – die einen größeren Spielraum für das Lehrerhandeln ließen – wurden die Gegenstände des Unterrichts in den einzelnen Schulfächern von Staats wegen weitgehend festgelegt und als gemeinsame Aufgabe für die ganze Klasse verstanden. Sie wurden auch in behördlich genehmigten Schulbüchern in den Grundzügen festgehalten, so dass die Schüler sehen konnten, wie weit sie bereits fortgeschritten sind; vor allem konnte so etwa in Fällen von Krankheit oder für sonst wie begründete Nachhilfe das erforderliche Nachholprogramm dem Schulbuch entnommen werden. Man hat im Laufe der Zeit diese Vorgabe teilweise gelockert durch die Unterscheidung von verbindlichem "Kerncurriculum" einerseits und "offenen" Teilen andererseits, die an der jeweiligen Schule bzw. vom jeweiligen Lehrer festgesetzt werden können. Aber selbst dieser 'Rettungsversuch' für systematische Stoffpläne war nicht sehr erfolgreich.

- *Die Leistungsanforderungen des Unterrichts müssten zum Zweck der Inklusion ferner an das Können der einzelnen Schüler angepasst werden: Jedem Schüler ein eigener Lehrplan gemäß seinen Fähigkeiten.* Dann kann faktisch jeder Schüler akzeptiert werden - auch der, der kein Abschlusszeugnis erwarten kann, weil er die dafür nötigen Leistungen nicht erreichen wird.

Auch die alte Schule musste auf das Vorverständnis der Schüler und ihre zu vermutende Lernreichweite Rücksicht nehmen. Das war Aufgabe der Didaktik und Methodik. Im Rahmen eines thematischen Gesamtkonzeptes konnten andererseits auch individualisierende Leistungsansprüche etwa durch die Vergabe von Referaten gestellt werden, aber im Mittelpunkt blieb die gemeinsame geistige Arbeit der ganzen Klasse am gemeinsamen

Thema. Das konnte von den Schülern her gesehen nur dann akzeptabel funktionieren, wenn deren Zusammensetzung einen wenigstens ungefähren chancengleichen Zugang zur Sache gewährleistete. Schüler, die dauerhaft diese Chancengleichheit aus welchen Gründen auch immer nicht wahrnehmen konnten, "blieben sitzen" oder übersprangen auch einmal eine Klasse oder verließen die Schule in Richtung auf eine andere Schulart oder auf eine Berufsausbildung.

*- Die auf diese Weise reduzierten Leistungsanforderungen an die Schüler müssten unter dem Anspruch der Inklusion auch im Hinblick auf das Tempo der Erledigung von Aufgaben subjektiviert und damit relativiert werden: jedem Schüler sein eigenes Lerntempo.*

Das war in der alten Schule nur mit einem sehr geringen Spielraum vorgesehen. Ein zu langsames Lerntempo konnte bis zu einem gewissen Grad durch Nachhilfe ausgeglichen werden, aber der Unterricht als gemeinsame Veranstaltung der ganzen Klasse und für diese blieb auch hier leitender Maßstab.

Unter diesen drei zu verändernden Voraussetzungen, die in der alten Schule nicht gegolten haben, ist die geforderte Inklusion möglich, aber auch nur dann. Dann können sich zum Beispiel auch solche Schüler in einer Schulklasse aufhalten, die von vornherein keine Aussicht auf einen erfolgreichen Schulabschluss haben, sondern mit irgendetwas beschäftigt werden, was ihren Fähigkeiten entsprechen soll. Auch diejenigen wären akzeptabel, die ein verlangsamtes, ihnen angemessenes Tempo und möglicherweise auch individuell mit vermindertem Schwierigkeitsgrad ausgesuchte Lernthemen brauchen.

Diese eben skizzierten drei Relativierungen gehören in der Tat zum Kernbestand eines bestimmten schulpädagogischen Denkens, das sich im Rahmen der Gesamtschulbewegung profiliert und weitgehend durchgesetzt hat, in diesem Sinne also selbstverständlich geworden ist. Auch wo es sich nicht voll und ganz durchgesetzt hat, ist es einer Art von Leitmotiv des bildungspolitischen Denkens und Handelns geworden. Dabei spielten gut klingende und sich angenehm anfühlende 'Zauberworte' wie "Kompetenz", "soziales Lernen", "Individualisierung" "Lernumgebung" "innere Differenzierung" und andere eine propagandawirksame Rolle.

Lediglich das traditionelle Gymnasium hat sich zu diesen reformpädagogischen Varianten - je nach Bundesland in unterschiedlichem Maße - bisher verhältnismäßig erfolgreich auf Distanz gehalten. In Gestalt des Gymnasiums ist die skizzierte "alte" Schule zumindest strukturell noch weitgehend erhalten. Wenn das so bleibt und diese Schulform nicht etwa durch Gesamtschulen mit verbindlicher Inklusion ersetzt wird, ergibt sich also nach dem bisher Gesagten ein grundlegender pädagogischer Widerspruch: Das Gymnasium in der bisherigen Form kann sich an der propagierten Inklusion aus substantiellen Gründen - nämlich wegen der Leistungsansprüche seines Unterrichts - nicht beteiligen. Wenn also die anderen Regelschulen demnächst inklusiv eingerichtet werden, entsteht das Problem, wie die dort unterrichteten Schüler, auch wenn sie begabt genug dafür wären, eigentlich noch den Übergang zum Gymnasium schaffen könnten. Jedenfalls wird dieser Übergang dann vermutlich als ein erheblicher Bruch mit der bisherigen Unterrichts- und Lernerfahrung empfunden werden. Das 'alte' Schulsystem war vorbereitend auf die nächsthöhere Schulstufe organisiert, die Grundschule auf Hauptschule, Realschule oder Gymnasium usw.. Die einzelnen Stufen galten also nicht als bloßer Selbstzweck, sondern wiesen über sich hinaus. Diese Tendenz musste sich demnach auch im Lehrplan und überhaupt im didaktischen

Konzept niederschlagen. Schule wurde auf diese Weise zur Begleitung des fortschreitenden Lebens von Kindern und Jugendlichen. Wird der Übergang von der Grundschule aus erschwert, weil die Perspektive nach vorne verloren geht, dann entsteht die Frage, welche Rolle das Inklusionskonzept für den Bildungsaufstieg der unteren sozialen Schichten und der Migranten spielen wird. Eine Förderung dieser Gruppen in Richtung auf eine Bildungssemanzipation ist von einer inklusiven Schule jedenfalls kaum zu erwarten.

Nun lässt sich auf Relativierungen allein kein fundiertes Berufsverständnis stützen und keine sich über Jahre erstreckende pädagogische Institution wie die Schule begründen. Vielmehr muss auch ein positiv gefasstes Leitmotiv hinzu kommen. Früher, in der alten Schule, stand dafür der Begriff der "Bildung" im Sinne einer allseitigen Allgemeinbildung. Die Schüler sollten demnach lernen, an unterschiedlichen, in Fächern geordneten Stoffen und damit an der Begegnung und Auseinandersetzung mit verschiedenen Bereichen der Wirklichkeit ihre geistigen Fähigkeiten zu entwickeln. Die Frage nach der Verwertbarkeit des dabei Gelernten etwa im Rahmen einer künftigen Berufstätigkeit wurde auf die Zeit nach dem allgemein bildenden Schulabschluss vertagt.

Diese traditionelle Vorstellung wird nun im Rahmen des pädagogischen Zeitgeistes, der die Idee der Inklusion überhaupt erst möglich gemacht hat, folgerichtig aufgegeben und durch andere ersetzt, die in Begriffen wie "Kompetenz" oder "employability" (Beschäftigungsfähigkeit) ihren Ausdruck finden. Sie sollen den späteren Verwendungszweck von Anfang an in die schulpädagogisch-didaktischen Planungen und Aufgaben dadurch aufnehmen, dass der Unterricht konzentriert wird auf eine Problemorientierung im Rahmen der Lebenswelt der Schüler. Dieser Maßstab geht zurück auf die Pisa-Untersuchungen, die derartige Problemlösungsvermögen abfragen. Nun könnte man dieses Verfahren als eine durchaus mögliche Messung akzeptieren, wenn damit nicht zumindest inzwischen eine didaktische Doktrin verbunden wäre: Nur das, was man auf diese Weise messen kann, sei auch pädagogisch und vor allem didaktisch vernünftig. Nicht die Fächer strukturieren hier den Unterricht, das zu lernende Wissen wird vielmehr auf praktische Bedürfnisse hin sortiert und somit von vornherein instrumentalisiert. Mit dem traditionellen Bildungsbegriff und dem darauf basierenden Unterricht hat das im Kern nichts mehr zu tun. Vielmehr zeigt die Verwendung des Leitmotivs "Kompetenz" in aller Deutlichkeit, dass man diese Fähigkeit offenbar erwerben kann, ohne von irgendetwas Stofflichem irgendetwas zu verstehen - im Unterschied zum alltagsprachlichen Verständnis, wo jemand dann als kompetent gilt, wenn er etwas besonders gut kann. Diese Differenz ist ein Beispiel für die erwähnte Umdeutung eines Sachverhaltes durch 'Zauberworte'.<sup>(17)</sup>

Im ersten Moment hört sich eine solche "Praxisorientierung" plausibel und vernünftig an, sofern jedenfalls Beispiele und Probleme aus dem wirklichen Leben zur Veranschaulichung herangezogen werden. Die Frage ist jedoch, ob es realistisch ist, auch einen Praxisbezug des Schulunterrichts über so viele Schuljahre hinweg zum später zu erwartenden beruflichen Leben in einer sich unkalkulierbar verändernden und kaum prognostizierbaren modernen Welt überhaupt einzuplanen. Die Erwartung, man könne die Lerninhalte vorweg für die Bewältigung künftiger Situationen verfügbar machen, entspricht eher den Bedingungen einer statischen Gesellschaft wie der vorindustriellen als der gegenwärtigen. Dennoch dient diese

---

<sup>17</sup> Zur Kritik des Kompetenzbegriffs: Konrad Paul Liessmann: Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. München 2014, insbesondere das Kapitel 3: "Kompetenter Ungeist. Das verschwinden des Wissens", S. 45 ff.

problematische Annahme dazu, vieles aus der früheren Allgemeinbildung als dafür angeblich unnütz einfach zu streichen.

Die Grundfrage müsste eigentlich lauten: Was muss ein Schüler *heute* (in der Schule) lernen, wenn er nicht wissen kann, was er *morgen* (etwa im Beruf) wissen und können muss? Humboldt, dessen Bildungsideen immer wieder als "tot" charakterisiert werden, hat dafür die bisher einzig plausible strategische Antwort gegeben: Der in der genannten Frage liegende Widerspruch soll durch Allgemeinbildung aufgefangen werden, an die sich eine spezielle Berufsausbildung anschließt, um Kinder und Jugendliche disponibel für nicht genau vorhersehbare künftige berufliche, politische und private Entscheidungen werden zu lassen.

Nun kann nicht überraschen, dass die erwähnten drei Relativierungen (Individualisierung der Lerninhalte, des Lehrplans und des Lerntempos) durchaus mit der eben erwähnten Pisa-Didaktik kompatibel sind, aber eben auch Folgen für andere didaktische Grundlagen des schulischen Handelns haben. Da wäre etwa auf den eigentümlichen Lernbegriff hinzuweisen, der in diesem Zusammenhang dominant geworden ist. Während etwa "Kompetenz" das Lehrerhandeln dafür in Anspruch nimmt, möglichst nichts Unnützes zu lehren, markiert der Begriff des "Lernens" die zentrale Tätigkeit der Schüler in der Schule und damit eine deutliche Wende von der Lehrer- und Fachorientierung zur Schülerorientierung - in gewisser Weise ein Lernen ohne Lehren. Da es nun wie gesehen auf die Inhalte nicht ankommt, setzt sich folgerichtig ein weitgehend formalistischer, nicht an bestimmte Inhalte gebundener Begriff des Lernens durch, sozusagen "Lernen an sich" oder "Lernen überhaupt" - eine Art von "Lernihilismus". Diese didaktische Denkweise verfügt bereits über eine längere Vorgeschichte. Im Jahre 1995 veröffentlichte die Bildungskommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen eine Denkschrift mit dem Titel: "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft"<sup>18</sup>. Rückblickend lässt sie sich als die erste systematische Entfaltung von schulpädagogischen Änderungen lesen, die gegenwärtig zum Kernbestand des pädagogischen Zeitgeistes gehören. Schule wird hier ausdrücklich als "Haus des Lernens" (nicht etwa des Unterrichts) verstanden.

Die "Rau-Kommission", wie die damalige Expertengruppe nach dem ehemaligen Ministerpräsidenten von Nordrhein-Westfalen und späteren Bundespräsidenten benannt wurde, fasste eine schon länger bestehende Reformdiskussion zusammen. Hier finden sich bereits wichtige Elemente des gegenwärtigen pädagogischen Zeitgeistes. Die alte Schule wird als nicht mehr zeitgemäß kritisiert. So sei der in ihr vorherrschende Lernbegriff auf bloße Reproduktion angelegt, unterscheide nicht zwischen dem Lernergebnis und dem Lernprozess, so dass die individuelle Lernanstrengung oft nicht gewürdigt werde; er favorisiere das individuelle Lernen und missachte gruppenbezogenes, lege zuviel Wert auf abfragbares Wissen und zu wenig auf Methoden des Recherchierens. Schule wird nun als "Lern- und Lebensraum" verstanden, was folgerichtig eine Erweiterung ihrer Erziehungsfunktion zur Folge hat. Die schulischen Aufgaben expandieren nach innen und außen.

---

<sup>18</sup> Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995. Dazu kritisch: Hermann Giesecke: Kritik des Lernihilismus. Zur Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft", in: Neue Sammlung H. 1/98, S.85-102. = [www.hermann-giesecke.de/werke24.htm#187](http://www.hermann-giesecke.de/werke24.htm#187) - Kurt Aurin/Horst Wollenweber (Hg.): Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine "andere Schule"? Bad Heilbrunn 1997; Lothar Beinke u.a. : Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft? Zur Diskussion um die Denkschrift der Bildungskommission NRW, Sankt Augustin 1996; Winfried Schlaffke/Klaus Westphalen (Hg.): Denkschrift NRW - Hat Bildung in Schule Zukunft? Köln 1996

Die primär erzieherische Begründung und Rechtfertigung der Zukunftsschule führt geradezu zwangsläufig zur Expansion ihrer Aufgaben. Legitimiert wird diese Tendenz durch die angeblich "veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen"(19), die eine Ausdehnung der Aufgaben in den bisherigen außerschulischen Bereich notwendig machten, "ein Angebot von Betreuungs- und Aktivitätsmöglichkeiten mit einer Angebotsvielfalt, ... die von der 'klassischen' Ganztagschule bis zu außerunterrichtlichen Ergänzungsangeboten der Halbtagschule reicht"(20).

Das traditionelle fachliche Lernen müsse überwunden werden, es "geht von einem festen, geschlossenen Wissenskanon und einem auf seine Vermittlung hin organisierten Unterrichtsplan aus. Er ist auf Lernergebnisse im Sinne von Reproduktion überprüfbar Wissens orientiert und vernachlässigt den Lernprozess selbst, die Entwicklung von Interessen, den Hinzugewinn von anwendungsbezogenem Wissen, die Zunahme von Handlungskompetenz und die Möglichkeit sozialer Erfahrungen"(21).

Dafür müsse auch die Lehrerrolle verändert werden. "Selbstgesteuerte Formen des Lernens verändern die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im 'Haus des Lernens'. Sie können nicht mehr vorrangig Wissensvermittler sein. Ihr professionelles Selbstverständnis muss sich in der neuen Rolle des 'Coaching', der Kompetenz von Lernberatern und 'Lernhelfern' (learnfacilitators) ausdrücken, die gegenüber den Lernenden als Lernerfahrenere, als Experten einen gewissen Vorsprung haben. So kann Schule für Lehrende und Lernende zum gemeinsamen sozialen Erfahrungsraum werden"(22). "'Lehren' heißt ... dass die kompetenteren Lerner anderen beim Aufbau und bei der Entfaltung ihrer Lernkompetenz beistehen"(23). Ironisch könnte man hier anmerken: Alle sind Lerner, keiner ist mehr richtig Lehrer, der neue ideale Lehrer kann offenbar nur das Lernen besser als seine Schüler.

Die Schule wird familisiert: Die Lehrenden und Lernenden werden "in ihrer Individualität angenommen", die "persönliche Eigenart" soll in der Schule ihren Platz finden, es soll "Zeit zum Wachsen" gegeben werden (24). Zumindest die ersten beiden Forderungen sind familienorientierte und deshalb in der Schule unangebracht. Der zentrale Ausgangspunkt der Denkschrift ist die Behauptung, die Schule müsse sich wegen der gesellschaftlichen Veränderungen ebenfalls gründlich wandeln. Aber dieser Zusammenhang wird nicht weiter begründet, als verstehe er sich von selbst. Schon damals aber konnte man mit Recht fragen, wieso der traditionelle Unterricht nicht auch weiterhin ein wichtiger Beitrag zur Aufklärung der erwähnten gesellschaftlichen Veränderungen wie Wertewandel, ökologische Problematik, Migrationsproblematik usw. sein könnte. Tenor und Stoßrichtung dieser Denkschrift huldigen pädagogisch einer übertriebenen Subjektorientierung, wobei eine psychologisierte Vorstellung vom lernenden Kind vorherrscht, das durch Lernen seine Welt selbst konstituiert. Die Welt als außersubjektiver Wirklichkeitszusammenhang tritt demgegenüber zurück. Diese Sichtweise hält das Kind aber in seiner unmittelbaren Lernerfahrung weitgehend gefangen, eröffnet ihm kaum darüber hinausgehende Horizonte.

---

<sup>19</sup> Denkschrift ... S. S. XII

<sup>20</sup> Denkschrift ... S. XIV

<sup>21</sup> Denkschrift ... S. S. 82 f.

<sup>22</sup> Denkschrift ... S. 85

<sup>23</sup> Denkschrift ... S. 99

<sup>24</sup> Denkschrift ... S. 7



Diese wenigen Hinweise mögen zeigen, dass schon vor 20 Jahren pädagogische Bewusstseinsprozesse auch in der außerfachlichen Öffentlichkeit stattfanden, die immer noch die gegenwärtige Diskussion auch über die Inklusion wesentlich mitbestimmen. Das gilt auch für die Forderung, behinderte und nichtbehinderte Schüler sollen "gemeinsam lernen". Gemeint ist nicht in erster Linie, dass etwas gemeinsam gelernt - und damit auch diskutiert - werden soll, sondern nur, dass alle beim Lernen gemeinsam in einer Klasse sitzen.

Eine weitere Folge des inklusiv gedachten Unterrichts ist, dass man das, was man an einem bestimmten Stoff lernen soll, auch an anderen Stoffen lernen könne - sonst gäbe die Individualisierung ja auch keinen Sinn. Zu fragen ist allerdings, wie man unter dieser Vorgabe Schülern noch klarmachen will, dass sie überhaupt das lernen sollen, was – aus welchen Gründen auch immer – gerade auf dem Programm steht. Wenn die Schüler begreifen, dass es den Lehrern gar nicht um das geht, was sie gerade mehr oder weniger mühsam lernen, erhöht das kaum ihre Motivation. Wenn man es ihnen verschweigt, verlieren sie möglicherweise das Vertrauen in ihre Lehrer. Zumindest an allgemeinbildenden Schulen müssen die Lehrer schon selbst für wichtig halten, was sie unterrichten.

Daraus entsteht folgerichtig die Frage, was das wirklich Wichtige jenseits aller konkreten Stoffe sein soll. Das Lernen in der Schule kann ja nicht von der totalen Individualisierung leben, es muss ja darüber hinaus irgendetwas geben, was die individuellen Bestrebungen auf ein gemeinsames Ziel führt. Wenn die aus der Sache heraus gegebenen Disziplinierungen entfallen, wenn also die Unterrichtsstoffe selbst nicht die Substanz des zu Lernenden enthalten, dann können nur erwünschte Gesinnungen zum Leitmotiv werden. Schulpädagogik, so scheint es, befindet sich erneut auf dem Marsch in eine 'un-sachliche' Gesinnungspädagogik.

Damit sind fürs erste diejenigen pädagogischen Faktoren genannt, die konstitutiv für das Schulverständnis sind, in dem Inklusion überhaupt ernsthaft pädagogisch diskutiert werden kann. Einige der genannten Faktoren sollen im folgenden etwas ausführlicher erörtert werden.

1. Die erwähnten Relativierungen sind nun nicht einfach aus der Luft gegriffen, sondern werden mit angeblich wissenschaftlichen Begründungen versehen, aus denen sich didaktische Rechtfertigungen ergeben sollen. In den letzten Jahrzehnten sind eine ganze Reihe von Wissenschaften durch die Schulen hindurch spaziert und haben dabei Reste ihres Weltverständnisses mit mehr oder weniger pädagogischer Relevanz, aber stets mit ganzen Salven imponierender Fachausdrücke hinterlassen. Psychoanalyse, Neurolinguistik, Hirnforschung sind nur einige davon. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, sich ausführlich damit auseinander zu setzen. Erwähnt sei hier nur der so genannte "Konstruktivismus", der in unserem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielt.

Er besagt als philosophisch-erkenntnistheoretischer Denkansatz, dass alles, was wir als Wirklichkeit und eben auch an Normen und Regeln vorfinden, aus sozialen Konstruktionen herrühre, also irgendwann einmal aus sozialen Zusammenhängen heraus - etwa bei der Bewältigung von Problemen oder Aufgaben - entsprechend definiert worden sei. Daraus wird zum Beispiel gefolgert, dass es keine überzeugenden Gründe mehr dafür gebe, einen Kanon von Fächern und Stoffen für die Schule geltend zu machen. Gegenwärtig dreht sich die öffentliche Debatte unter der Flagge des Konstruktivismus vor allem um die Frage, ob und wie weit der Unterschied von männlich und weiblich auf solchen sozialen Konstruktionen

beruht - mit der Tendenz, diese Unterschiede insofern als objektiv irrelevant zu erklären, als sie nicht biologisch festgelegt seien.

Pädagogisch gesehen kann man die erkenntnistheoretische Problematik auf sich beruhen lassen, bedeutsamer ist hier die subjektive Seite im Sinne einer Lerntheorie. Auch das lernende Individuum - so die These - nimmt eine solche konstruktive Haltung ein. Es bildet die Welt nicht einfach ab, wie sie ist, sondern nimmt aus den Erfahrungen mit ihr eine subjektiv einleuchtende und bedeutsam erscheinende Konstruktion vor. Lernresultate sind also in diesem Sinne immer mit subjektiver Bedeutung ausgestattet. Diese subjektive Leistung gehe in der Regel in der Schule unter, weil sie etwa in Klassenarbeiten nicht messbar sei. Sie liege aber in jedem Falle vor, auch wenn die messbare Leistung sehr gering sei, etwa auch im Falle von geistiger Behinderung.

Nun ist das eine Einstellung zur subjektiven Seite von sinnhaften Lernprozessen, die auch die alte Allgemeinbildungstheorie bereits kannte. Sie sah darin sogar das Wesentliche des jeweils individuellen Bildungsprozesses. Er besteht demnach nicht in der Menge des gelernten Wissens, sondern in der Art und Weise, wie diesem Wissen Bedeutung für das eigene Leben und für die Bewertung von sozio-kulturellen Werten und Normen zugeschrieben wird. Aus der Betonung des subjektiven Momentes lässt sich in der alten wie in der neuen didaktischen Position Recht und Möglichkeit von Unterricht im Prinzip für jedes Kind ableiten - auch für ein geistig behindertes. Allerdings folgt daraus nicht die Notwendigkeit eines gemeinsamen Unterrichts für alle Kinder, weil auch die traditionelle Förderschule für Behinderte davon ausging, jedem Kind eine optimale Entwicklung der jeweils vorhandenen Fähigkeiten zu ermöglichen.

Für die objektive Seite der Welterklärung durch den Konstruktivismus gilt die Übereinstimmung mit der traditionellen Allgemeinbildung nicht ohne weiteres. Zum Glück ist die Pädagogik nicht dazu da, derartige philosophische Fragen von sich aus zu entscheiden. Das ist für eine Kritik auch gar nicht nötig. Selbst wenn nämlich alle soziale Wirklichkeit auf sozialen Konstruktionen und Definitionen beruhen sollte - und zum Beispiel nicht auch auf nicht hintergehbaren biologischen Vorgaben - folgt daraus nicht, dass nun einfach alles beliebig wäre. Diese Schlussfolgerung wäre keineswegs zwingend. Vielleicht ließe sich eher sagen, dass, gerade *weil* es sich um soziale Konstruktionen handelt, sie in einem bestimmten Sozialverband - Volk, Staat, Kirchengemeinde - politisch und kulturell für bedeutsam und für gültig erachtet werden. Keineswegs kann daraus gefolgert werden, man könne mit diesen Konstruktionen und Definitionen aus der Vergangenheit einfach beliebig verfahren, sie anerkennen oder ignorieren - als handelte es sich hier um einen Basar von Gedanken und Ideen, aus denen man sich die angenehmsten herausgesucht. Gerade als soziale Konstruktionen bleiben sie auf so hartnäckige Weise gültig, werden vielleicht als gefährliche Vorurteile weitergegeben an die nächste Generation oder auch mit militärischen Mitteln gegen "Ungläubige" oder anders Denkende verteidigt.

Ein Kanon von Fächern und Stoffen ist also selbst mit dieser stark relativierenden Theorie durchaus vereinbar, wenn man ihn pragmatisch fundiert und nicht als alleinige Möglichkeit aus einer Wissenschaft deduzieren will. Das gilt auch für didaktische Prioritäten, wenn sich etwa herausstellt, dass eine bestimmte Reihenfolge des geordneten Lernens als sinnvoll gelten kann im Unterschied zum mehr oder weniger chaotischen "Selbstlernen".

Allgemein gesagt: Weder diese noch andere philosophische oder sozialwissenschaftliche Theorien können sich mit wissenschaftlicher Zuverlässigkeit für die Notwendigkeit oder Vernünftigkeit einer inklusiven Schule stark machen. Überhaupt sind bisher alle Versuche gescheitert, die praktische Pädagogik zu einem Anwendungsfall einer solchen externen Wissenschaft zu machen. Lediglich bestimmte und begrenzte Aspekte des pädagogischen Handelns sind auf diese Weise überhaupt erreichbar. Es ergibt also wenig Sinn, Resultate und Methoden aus anderen Wissenschaften für pädagogische Handlungen und Entscheidungen ins Feld zu führen. Die Forderung nach Inklusion beruht also nicht auf einer zwingenden wissenschaftlichen Ableitung und auch nicht, wie wir gesehen haben, auf einer vertraglichen Konsequenz aus der Behinderten-Konvention, sie ist vielmehr eine rein politische Entscheidung und muss als solche endlich auch öffentlich diskutiert werden.

2. In dem relativierenden schulpädagogischen Denken, das für die Einführung der Inklusion nötig ist, fehlt ein substantieller Platz für die Kategorie der "Forderung". Die Schule erscheint hier als ein in sich selbst ruhender pädagogischer Kosmos, in dem sich - angeblich - alles nach den Bedürfnissen der Schüler richtet.

Dieser Vorstellung sind die erforderlichen bzw. tatsächlich existierenden Prüfungen und Zeugnisse natürlich nur im Wege, weshalb ja seit Jahrzehnten auch eine entsprechende öffentliche Agitation und Polemik dagegen stattfindet. Es ist paradox, dass gerade diejenigen, die den sozialen Charakter aller kulturellen und politischen Wirklichkeit hervorheben, ihre eigene Tätigkeit nicht als sozial verstehen können. Prüfungen und Zeugnisse können vernünftig oder weniger vernünftig sein, aber sie sind nichts von außen bloß Hinzugefügtes, auf das sich auch verzichten ließe, sie verbinden vielmehr das schulische Lernen als Forderung mit der außerschulischen Außenwelt. Die Schule ist eine Veranstaltung der Gesellschaft, die durch Prüfungen und Zensuren ihren Anspruch an die nachfolgenden Generationen geltend macht, weil sie auf irgendeine Weise dafür sorgen muss, dass auch künftig für die Lösung der anstehenden politischen und ökonomischen Aufgaben genügend hinreichend ausgebildeter Nachwuchs zur Verfügung steht. Schule ist also kein Selbstzweck und auch keine bloß pädagogische Veranstaltung.

Derartige außersubjektive Überlegungen sind für die radikalen Vertreter der Inklusion nicht akzeptabel. Sie konterkarieren sie vor allem mit der Kategorie der "Vielfalt" (25). Mit Slogans wie: "Es ist normal, verschieden zu sein", oder: "Geistig Behinderte gibt es nicht" oder: "Jeder kann etwas, was nicht jeder kann" wird diese Kategorie propagandistisch verbreitet. Die in der Denkschrift soeben angesprochene Subjektivierung wird hier radikalisiert, jeder Schüler muss so wie er ist akzeptiert werden.

Dazu Ahrbeck: "Die Forderung nach einer unterschiedslos begrüßten Vielfalt, in der jeder die Gemeinschaft bereichert und gleichermaßen anerkannt wird, entspricht hohen moralischen Standards. Sie repräsentiert einen wünschenswerten Zustand, ein Ideal, das in der außerfamiliären Realität unerreichbar ist. Das frühe Liebesprinzip widerspricht den die Gesellschaft konstituierenden Leistungsanforderungen. Letztgenannte sind mit den familiären Zuneigungsmustern nicht vereinbar"(26). Handelt es sich hierbei wirklich und nicht nur propagandistisch um einen "hohen moralischen Standard" und nicht vielmehr um soziale und politische Ignoranz? Pädagogische Vielfalt als politische Einfalt? Die modernen Freiheiten

<sup>25</sup> Dazu äußert sich Ahrbeck ausführlich im dritten Kapitel: Vielfalt, Normalisierung, Anerkennung, a.a.O. S.35 ff.

<sup>26</sup> Ahrbeck a.a.O., S. 78

beruhen schließlich nicht zuletzt auf der strikten Trennung von privat und öffentlich, also von Familie einerseits - wofür das Liebesprinzip gelten kann - und öffentlichem Leben andererseits. Ob eine Gesellschaft humaner werden kann, wenn sie nach den Grundsätzen des Familienlebens gestaltet wird, ist mehr als unwahrscheinlich. Jedenfalls muss man sich schon fragen, was in dieser pädagogischen Vorstellungswelt eigentlich unter "sozialem Lernen" verstanden wird - ein Lernen für das öffentliche Verhalten wohl kaum. Die Familisierung der Schule erweist sich hier zumindest als weltfremd. Die Theorie der Vielfalt unterschreitet eher noch das Sozialsystem Familie, weil dieses bei Strafe seiner Existenz sehr wohl Forderungen und Verbindlichkeiten vor Augen haben muss. Jeder weiß, dass es zusammenbricht, wenn jedes Familienmitglied nur seiner eigenen Lebenslogik folgen würde. Für Schule und Unterricht soll das nun nicht (mehr) gelten. "Verbindliche Leitbilder" zitiert Ahrbeck Annedore Prengel, "an denen sich die pädagogische Arbeit ausrichten kann, seien mit einer Pädagogik der Vielfalt unvereinbar, sie dürfe es nicht mehr geben. Zieldiskussionen erübrigten sich deshalb. Als zulässig gelten allein Prozessbeschreibungen und -analysen, die sich auf die Entwicklung der einzelnen Person in enger Bindung an Umweltfaktoren beziehen"(27).

Zudem wird offensichtlich leicht übersehen, dass eine nach den beschriebenen Prinzipien organisierte Schulklasse kaum noch einen Inhalt für den so genannten "Gemeinschaftsgeist" aufbringen kann, wenn die beschriebenen Individualisierungen wirklich ernsthaft durchgesetzt werden. Jeder "lernt" dann so vor sich hin an seinem Thema und in seinem Tempo, aber in der Sache zu diskutieren gibt es wenig. Die Klassengemeinschaft, die in der traditionellen Schule auch immer eine Chance als Solidargemeinschaft *mit* den Lehrern, aber auch *gegen* sie hatte, also auch als Stützpunkt sozialen oder intellektuellen Widerstandes fungierte, kann sich unter diesen Bedingungen kaum entfalten. Mit anderen Worten: Die künftige Inklusionsschule würde eine radikale Lehrerschule sein und im Kern auf professionell durchpsychologisierten Manipulationen beruhen.

3. Damit ist die bereits mehrfach erwähnte Individualisierung noch einmal angesprochen. Sie gilt als erheblicher pädagogischer Fortschritt, weil sie angeblich soviel Entscheidungen wie irgend möglich den Schülern überlässt – etwa ob und was sie in welchem Tempo lernen wollen. Tatsächlich bezieht sich dieses Verständnis von Individualisierung aber nur auf das jeweils empirisch vorfindbare Interesse, ohne dieses selbst einer argumentierenden Prüfung zu unterwerfen – woher es kommt, wie es begründet ist, wie belastbar es ist, wie lange es andauert. Ohne eine derartige Prüfung ist jedoch das jeweils empirisch vorfindbare individuelle Interesse nicht sehr viel mehr als ein am Augenblick ausgerichtetes Marktverhalten, so wie man etwa Werbeangebote von verschiedenen Gütern oder Dienstleistungen vergleicht. Dieser individuelle Bezug enthält zum Beispiel für sich genommen nichts, was auf die Zukunft des Schülers verweisen würde. Die empirisch gegebene Subjektivität wird in diesem Verständnis also durch keinen darüber hinausgehenden Anspruch mehr auf Distanz gebracht und reflektiert, wie es durch die Kanonisierung von Lehrstoffen und Fächern oder auch nur durch die fachlich-didaktische Autorität der Lehrenden früher vorgesehen war.

---

<sup>27</sup> A. Prengel: Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt a. M. 2013, S. 50, zit. n. Ahrbeck a.a.O. S. 49

In der klassischen Bildungstheorie (28) ist im Vergleich dazu die Vorstellung von Individualisierung eine ganz andere. Hier wird die empirisch-aktuelle Äußerung von Individualität nicht einfach hingenommen, sondern bearbeitet, weil Individualisierung als ein lebenslanger Prozess verstanden wird, in dem die Zeitkategorie "Zukunft" eine größere Rolle spielt als die Zeitkategorie "Gegenwart". Der sich Bildende produziert - idealiter - seine fortschreitende Individualisierung selbst, indem er sich auf kulturelle Objekte einlässt, die sich gerade nicht seiner Subjektivität - oder deren 'konstruktivistischen' Phantasien - verdanken. Um verstanden zu werden, muss etwa der literarische Text, das Gedicht, eine Musik, eine politische Verfassung, ein historisches Ereignis, eine mathematische Gleichung, ein physikalisches Gesetz und anderes in der jeweiligen sachlichen Substanz begriffen werden. Diese Sache steht dem jeweils aktualisierbaren individuellen Selbstverständnis gleichgültig gegenüber, es fragt von sich aus den Schüler nicht nach seinem aktuellen Geschmack, seiner Befindlichkeit, seiner Gestimmtheit, seinen persönlichen Optionen, nicht nach seiner jeweiligen Lust und Laune. Vielmehr stehen die Ansprüche der Sache in Konfrontation dazu und verlangen eine entsprechende Bearbeitung dieser Differenz zwischen dem jeweiligen Zustand des Ich und dem daran gar nicht interessierten 'Zustand' der Sache. Man kann die daraufhin organisierte Art von Unterrichtskonstruktion also als eine didaktische Konfrontation mit Hilfe einer "konfrontativen Didaktik" bezeichnen.

Für sich genommen ist diese Konfrontation jedoch nicht weiter bedeutsam. Sie wird es vielmehr erst dadurch, dass die Schüler sie aufgreifen und bearbeiten. An dieser Stelle lassen sich die erwähnten Annahmen des "Konstruktivismus" teilweise in Anspruch nehmen, insofern sie die subjektive Seite des nötigen Aneignungsprozesses betonen. Der Schüler fotografiert die Wirklichkeit, die er verstehen soll bzw. will, nicht ab. Jedenfalls wäre das kein bildender Umgang mit den Stoffen, sondern allenfalls ein Auswendiglernen, das den Schüler emotional und intellektuell nicht weiter tangiert. Erst wenn er dieser Konfrontation von sich aus Sinn hinzufügt, kann er den Sachverhalten, die der Unterricht vermittelt, eine subjektiv-biografische Bedeutung verleihen, die Rückwirkungen auf sein Selbstverständnis im Rahmen seines Weltverständnisses hat. Ein einfaches Beispiel dafür ist: Ein Liebesgedicht im Deutschunterricht wird von jemandem, der sich gerade verliebt hat, anders aufgenommen, als wenn er diese Erfahrung noch nicht gemacht hat. Beide würden vermutlich deswegen auch zu unterschiedlichen Interpretationen kommen, zumindest im Hinblick auf die Schwerpunkte der jeweils besonders interessierenden Gesichtspunkte. Zur bildenden Wirkung einer Konfrontation des Subjekts mit den außersubjektiven Sachverhalten der Wirklichkeit im weitesten Sinne gehören offensichtlich auch die anderen Menschen, die sich um eine individualisierte subjektive Aneignung der Welt bemühen. Sie fördern die jeweils individuelle Sinnfindung, begrenzen sie aber auch durch ihren existenziellen Hinweis auf andere Möglichkeiten der Interpretation. Individuelle Bildungsprozesse vollziehen sich also in sozialen Kontexten.

---

<sup>28</sup> In der Zeitschrift EWE (Erwägen Wissen Ethik) 25 (2014) Heft 2, Stuttgart 2014 ist eine umfangreiche Diskussion zum Bildungsbegriff nachzulesen. Der Philosoph Krassimir Stojanov hat dort S. 203 - 212 unter dem Titel "Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften" einen Beitrag zur Diskussion gestellt, der vor der Veröffentlichung einer Reihe von möglichen Autoren für einen kritische Stellungnahme zur Verfügung gestellt wurde. An der Debatte haben sich 57 Autoren beteiligt. Meine Stellungnahme unter dem Titel "Braucht die Pädagogik Bildungsphilosophie?" findet sich dort S. 235-240

= <http://giesecke.uni-goettingen.de>

Stojanov hat abschließend auf diese Stellungnahmen geantwortet.

In diesem Zusammenhang lässt sich erkennen, worin der Denkfehler bei der Verwendung des Konzeptes der "Vielfalt" beschlossen liegt. Der Hinweis darauf, dass die Schüler in ihrer jeweiligen Besonderheit zu akzeptieren sind, ist berechtigt, insofern er auf die Würde der je einzelnen Persönlichkeit verweist. In der Schule geht es aber darum, in einer Klasse jedem die gleiche Lernleistung abzuverlangen. Pointiert gesagt: die Gesamtpersönlichkeit des Schülers geht die Schule nichts an. Beispielsweise geht die Schule nichts an, ob und wie jemand betet, welchen Fantasien er nachgeht, welchen sexuellen Vorlieben er folgt. Auch bei der sexuellen Aufklärung muss die Schule sorgsam unterscheiden, worüber sie aufklären muss und wo sie die Intimität der Schüler verletzt bzw. verletzen kann. Sie muss sich konzentrieren auf das, was im öffentlichen Interesse liegt: dass etwa Kinder möglichst keine Kinder kriegen, für die sie nicht selbst sorgen können, oder dass keine ansteckenden Krankheiten verbreitet und erst recht keine sexuell motivierten Straftaten begangen werden. Nicht alles, was dem Leben dient, kann oder darf in der Schule gelernt werden, auch Wichtiges kann der Sache nach didaktisch nicht geplant und organisiert werden. Dazu gehört auch der Kern dessen, was unter Bildung verstanden wird. Der Schüler merkt nicht, wenn er sich bildet, er merkt höchstens, dass er gerade etwas lernt oder gelernt hat. Diese grundsätzliche Unverfügbarkeit pädagogisch höchst relevanter Elemente muss akzeptiert werden, auch wenn der auf Kennziffern und Quantitäten fixierte Wissenschaftler das anstößig finden mag.

Die Vorstellung von einem Bildungsprozess, der wesentlich auf einer konfrontativen Gegenüberstellung von Person und Außenwelt beruht und von der Sache her Spielraum für subjektive Interpretationen zulässt, ist für die Legitimation von gemeinsamen Bildungsangeboten in modernen pluralistischen Gesellschaften von erheblicher Bedeutung. Die Frage ist, wie in einer Gesellschaft, die bis in wesentliche Alltagsfragen hinein normativ uneinheitlich, also erlaubtermaßen pluralistisch organisiert ist, Schulunterricht stattfinden kann, der nicht von vornherein einzelne partikuläre Wertsysteme bevorzugt oder benachteiligt? Wenn dies nicht durch bloße oberflächliche Gesinnung erfolgen soll, muss die nötige Toleranz in der Sache selbst vorhanden sein können. Dafür ist nun das traditionelle Bildungsverständnis hervorragend geeignet. Ihm ist nämlich gleichgültig, ob jemand Muslim, Christ oder Agnostiker ist. Niemand muss von vornherein seine religiöse oder weltanschauliche Position aufgeben. Entscheidend ist eine von allen zu fordernde geistige Mühe und Disziplin. Auf dem Hintergrund dieses Bildungskonzeptes konnten und können bis heute etwa Katholiken, Protestanten, Juden, Sozialisten oder Kommunisten und inzwischen auch Muslime gemeinsam ein Gymnasium besuchen, obwohl dessen Schüler und Lehrer möglicherweise sehr unterschiedliche weltanschauliche Grundpositionen einnehmen. Die allen in gleichem Maße zugemutete Forderung besteht im wesentlichen darin, diese jeweilige Position keineswegs unbedingt aufzugeben, wohl aber einer Reflexion zu unterwerfen. Für die dafür nötige "Toleranz" braucht man also keine von außen aufgesetzte und erzieherisch begründete Gesinnung eines "Seid-nett-zu-einander", sie gehört vielmehr folgerichtig zu den je individuellen Bildungsprozessen und ist deren Bestandteil. Das traditionelle Bildungsverständnis hat also in sich selbst eine starke Kraft zur Integration unterschiedlicher kultureller, weltanschaulicher und deshalb normativer Ausgangsvielfalt wie wohl kaum ein anderer gesellschaftlich-kultureller Faktor. Das Konzept der traditionellen Bildung ist also keineswegs historisch veraltet. Die gemeinsame Bearbeitung einer für bedeutsam gehaltenen kulturellen Manifestation kann auch gegenwärtig noch dazu dienen, wichtigen Sachverhalten auf die Spur zu kommen, andererseits bleibt ein Spielraum dafür, die biographisch, religiös und milieuspezifisch dimensionierten normativen Grundvorstellungen der Schüler durch Bindung an die gemeinsame Sache kritisch zu reflektieren, ohne sie prinzipiell aufgeben zu

müssen. Wie sollte ein Bildungssystem in modernen pluralistischen Gesellschaften sonst zu legitimieren sein - außer wiederum durch bloße Gesinnung?

Wenn jedoch die empirisch gegebene Subjektivität der Schüler nicht mehr durch einen darüber hinausgehenden Anspruch auf Distanz gebracht und reflektiert wird, wie es durch die Kanonisierung von Lehrstoffen und Fächern oder auch nur durch die fachlich-didaktische Autorität der Lehrenden in der 'alten' Schule vorgesehen war, dann werden kulturelle Objektivierungen instrumentalisiert und in "didaktischer Bearbeitung" Erziehungs- oder sogar Gesinnungsansprüchen unterworfen, deren Legitimationsgrundlage sich wiederum nur auf die realexistierende Subjektivität des Schülers gründen kann - auf was sonst? Diese neue Schule, die durch Aufgreifen der Inklusion noch deutlicher als bisher familistische und antipluralistische Züge annehmen wird, ist lediglich Erziehungsanstalt, die sich zwar offiziell im Bildungsjargon präsentiert, aber Bildung durch Erziehung und Gesinnung überspielt. Dabei tritt sie auf leisen Sohlen und entschlossen antiautoritär unter dem Schutz ihrer Zauberworte auf. Von ihren Schülern vermag sie allenfalls willkürlich etwas zu fordern, was diese nicht sowieso für wichtig halten. Für diese Tendenz ist das Konzept der Inklusion als historischer Höhepunkt zu verstehen.

### III. Fazit: Inklusion als Höhepunkt reformpädagogischer Illusionen

Nach den bisherigen demokratiepolitischen und schulpädagogischen Erörterungen der Inklusion soll in diesem letzten Teil das Thema in einen beides übergreifenden Zusammenhang gestellt, nämlich als Höhepunkt einer seit Jahrzehnten feststellbaren reformpädagogischen Weltanschauung verstanden werden, deren zerstörerische Elemente wirksamer sind als ihre innovativen.

1. Der Begriff "Inklusion" gehört zu den bereits erwähnten wohl klingenden Zauberworten, er ist - einmal erklärt – leicht zu verstehen und strahlt als Fremdwort eine Aura von Wichtigkeit und Innovation aus, darin dem verbrannten Allerweltsbegriff "Integration" weit überlegen. Es steht seit einiger Zeit im Zentrum der öffentlichen bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion und wurde dabei mit immer mehr Bedeutungsschwere angereichert. Am pädagogischen Wesen soll wieder einmal wenn nicht die Welt, so doch wenigstens die Gesellschaft genesen.

Inklusion kommt vom lateinischen *includere*, was soviel wie "einschließen" bedeutet, aber nicht im Sinne von "einsperren" wie im Gefängnis, sondern von "einschließlich". Fast jeder kennt es aus der Gastronomie im Urlaub, dort bedeutet "all inclusive", dass keine weiteren Kosten anfallen. Welche im Preis enthalten sind, ist aber damit noch keineswegs geklärt, meist sind etwa alkoholische Getränke dabei "exklusiv", also ausgeschlossen. Es lohnt sich also, auch das Kleingedruckte zu lesen. Das gilt in übertragenem Sinne auch für den Gebrauch des Wortes Inklusion in der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion. Man muss das Zauberwort entzaubern, um seinem Sinn oder Unsinn differenziert auf die Spur zu kommen.

2. Nach dem bisher Gesagten spricht viel dafür, diese Inklusionsdebatte für einen politischen und pädagogischen Unsinn zu halten. Aber selten ist etwas per se pädagogisch unsinnig, vielmehr hat es meistens irgendwo einen vernünftigen Kern. Das liegt daran, dass Pädagogik als gesellschaftliche Praxis in einem bestimmten sozialen Kontext verankert ist, pädagogisch gemeinte Äußerungen also immer auf bestimmte soziale Realitäten bezogen sind, so dass rein funktional gesehen auch an relativ abstrus erscheinenden Argumentationen meist 'etwas dran' ist. Jeder Erwachsene war selbst einmal Kind und kennt Kinder, vielleicht lebt er sogar rund um die Uhr mit Kindern zusammen. Die daraus resultierenden Erfahrungen können schlecht einfach verleugnet werden, müssen sich im Gegenteil auf die reale Existenz von Kindern beziehen lassen. Pädagogisches Handeln und seine Ziele müssen demnach zumindest einen vernünftigen Bezug zu demjenigen gesellschaftlichen Leben haben, das als Sozialisationssystem die Kindheit mit bestimmt und die erwachsen Gewordenen aller Voraussicht nach erwartet. Was sich gegenwärtig im Zusammenhang unseres Themas als pädagogischen Unsinn bezeichnen ließe, ergibt sich nicht aus einem strikt logischen Gegensatz zum Sinnvollen, sondern resultiert aus Übertreibungen an sich guter und sinnvoller Ideen und Gedanken, die auf diese Weise 'zu Tode geritten' werden.

Die Forderung, auch behinderte Kinder und Jugendliche, die bisher je nach Art der Behinderung in speziellen Schulen unterrichtet wurden, in die allgemeinen öffentlichen Schulen aufzunehmen, ist nicht per se unsinnig. So kann man fragen, ob nicht eine Reihe solcher Kinder vielleicht aus Bequemlichkeit oder wegen einer falschen Diagnose zu früh oder irrtümlicherweise in solche Spezialschulen geschickt werden. Problematisch und



unsinnig wird die Forderung nach Inklusion aber dann, wenn eine geistige oder soziale Behinderung dazu führt, dass sich kein chancengleicher Zugang zu den Lernaufgaben der jeweiligen Regelschule ergeben kann. In einem solchen Fall muss eine Entscheidung für die Aufnahme in eine solche Schule insofern als pädagogisch unsinnig gelten, als sie den betreffenden behinderten Schülern die optimale Entwicklung ihrer vorhandenen Fähigkeiten verweigert und dieses Kriterium möglicherweise nicht einmal in erster Linie im Auge hat. Die erwähnte Begründung, das behinderte Kind solle bei einem Schulübergang seine bisherigen Freunde nicht verlieren, zielt eher auf aktuelles, aber deswegen auch vergängliches soziales Wohlbefinden als auf optimale Förderung für die Gestaltung eines möglichst selbstständigen Lebens - abgesehen davon, dass die hier ins Feld geführte soziale Erwartung schon wegen der langen Dauer der Schulzeit gar nicht eingelöst werden kann. Was anfangs und eine Weile den nichtbehinderten Mitschülern als interessant oder zumindest als tolerabel erscheint, kann auf Dauer allen Beteiligten sehr auf die Nerven gehen.

Falsche pädagogische Entscheidungen können im übrigen auch im Hinblick auf andere bildungspolitische Verteilungsprobleme getroffen werden - etwa beim Übergang von der Grundschule aufs Gymnasium. Die einem bestimmten Begabungspotenzial angemessene schulische Förderung optimal auszuwählen ist keineswegs nur ein Problem im Umgang mit behinderten Kindern und Jugendlichen.

Was aber heißt "Übertreibung"? In sozialen Zusammenhängen - um solche handelt es sich hier - wird etwas dann übertrieben, wenn es aus seinen sozialen Balancen herausgerissen und auf seine pure Logik reduziert wird. Schule zum Beispiel ist eine öffentliche Einrichtung, eine Institution, die unter anderem getragen wird von einem Geflecht aus politischen Voraussetzungen und Ambitionen, juristischen Konstruktionen, pädagogischen Maximen und einer breiten öffentlichen Erwartung. Bleibt davon wie gegenwärtig zumindest beim radikalen Inklusionskonzept nur ein idealisierter und radikalierter pädagogischer Gedanke übrig, der die übrigen Faktoren außer Acht lässt oder sich unterwerfen will, dann wird diese ursprünglich vernünftige Idee durch Übertreibung zu einer unsinnigen. Selbst wenn die Inklusion die Bildungsbedürfnisse einer bestimmten, etwa durch Behinderung definierten sozialen Gruppe befriedigen sollte, würde sie auch als Maßstab für alle anderen beteiligten Gruppen festgeschrieben. Das moderne Bildungswesen ist aber nicht ohne Grund darauf angelegt, möglichst jeder Begabung und Leistungsfähigkeit durch Differenzierung ein optimales Angebot zu machen. Übertreibungen und daraus folgende Tatsachen sind also nicht nur aus logischen Gründen Unsinn - das wäre vielleicht noch zu ertragen -, vielmehr schaden sie auch anderen Personen und Gruppen im Rahmen des realexistierenden sozialen Zusammenhangs. Politisch gesprochen führen sie leicht zu einer Destabilisierung, von der vielleicht im Endeffekt niemand mehr so recht einen Nutzen hat. Die aktuelle Debatte über Inklusion ist dafür geradezu ein Lehrbeispiel.

3. Mit diesem Hinweis ist uns ein weiteres, bereits erwähntes Zauberwort begegnet, nämlich "innere Differenzierung". Da sich schon von der Lebenserfahrung her nicht leugnen lässt, dass die Bildungsbedürfnisse und die Lernreichweiten von Kindern und Jugendlichen unterschiedlich angelegt sind, sollen die dafür nötigen Differenzierungen nicht mehr durch "äußere" Verfahren, die sich im Aufbau des Bildungswesens nach der Grundschulzeit niederschlagen, nämlich in der bekannten Verteilung der Schülerschaft auf Hauptschule, Realschule und Gymnasium bzw. Berufsausbildung im so genannten "dualen System". Vielmehr soll der Unterricht selbst innerhalb der Schule so differenziert werden, dass - wie erwähnt - im Extremfall die Ansprüche, die Stoffauswahl und das Lerntempo individualisiert

werden können. Ein auf den ersten Blick bestechender Gedanke, der im Projekt der inklusiven Schule erneut zentrale Bedeutung gewinnt. Er hat allerdings in der Praxis von Anfang an schon deshalb nicht überzeugend funktioniert, weil dabei die Kommunikationsstruktur zwischen Schülern und Lehrer sowie der Schüler untereinander mehr oder weniger konfus werden muss. Das kann man sich schon aus der Lebenserfahrung ausmalen: Wie viele unterschiedliche Beziehungen kann ein Lehrer gleichzeitig unterhalten, ohne den Überblick über die gesamte Klasse zu verlieren? Die Schüler können erst recht bald nicht mehr feststellen, welche Rolle sie nun spielen und was jetzt von dem in der Klasse Gesagten für sie bzw. für ihren eigenen Lernprozess Bedeutung hat. Jeder wird zum Störenfried für die anderen, die Gedanken werden nicht mehr aufeinander bezogen, sondern verlaufen parallel. Schon in der alten Schule, wo der Lehrer die Klasse gemeinsam "frontal" unterrichtete, war die Komplexität der damit provozierten Beziehungsstrukturen eines der wichtigsten didaktischen Probleme. Wie kann der Lehrer den Unterricht so anlegen, dass jeder Schüler mitkommt? Wie kann er überhaupt feststellen, wer und wie viele in der Klasse Verständnisprobleme bekommen haben und worin diese beschlossen sind? Dies im Schulalltag zuverlässig festzustellen ist nicht unmöglich, aber es ist schwierig.

4. Wie und weshalb aber verbreiten sich pädagogische Übertreibungen und werden dabei bildungspolitisch sogar tonangebend? Das ist eine ebenso bedeutsame wie schwer zu beantwortende Frage. Es ist ja ein Unterschied, ob jemand ein Buch voll pädagogischen Unsinn schreibt, oder ob diese Gedanken dann auch in der bildungspolitischen Öffentlichkeit reüssieren. Damit dies geschehen kann, muss es *soziale Träger* geben, also Gruppen von Personen, die solche Gedanken aufgreifen und verbreiten. In der Regel interessiert man sich in der Öffentlichkeit aber leider nur für die Erfinder von Ideen, nicht für deren Träger und Verbreiter.

Das klassische historische Beispiel für diese wichtige Unterscheidung ist die politisch-ökonomische Theorie des Marxismus. Wenn nicht vor allem die deutsche Arbeiterbewegung deren Gedanken als sozialer Vervielfältiger und Transporteur aufgegriffen hätte, hätten die Schriften von Marx und Engels wohl außerhalb des philosophischen und ökonomischen Fachbetriebs kaum öffentliche Bedeutung erlangen können. Nun ist dies ein Paradebeispiel, im üblichen Alltag geht es meist viel trivialer zu. Dann kann auch Unsinn "zur materiellen Gewalt werden, wenn er die Massen ergreift" - oder wenigstens bestimmte soziale Gruppen, die ihm aus irgendwelchen Gründen und Motiven anhängen. Die Frage ist also, wer hier bei unserem Thema Inklusion aus welchen Gründen und Motiven die Rolle des sozialen Trägers übernommen hat.

Zu denken wäre dabei zunächst an solche Personenkreise, die aus politischen oder beruflichen Gründen in solchen Gedanken eine Art von ideologischer Munition zu finden glauben, mit der sie in der Öffentlichkeit ihre besondere berufliche oder politische Position begründen oder aufwerten und – vor allem – sich von anderen Gruppen und deren Überzeugungen abgrenzen können. Das Eigene ergibt sich nicht zuletzt aus Distanzierung zu dem, was als das Nichteigene abgewehrt wird. Insofern beruht paradoxerweise Inklusion eines bestimmten Personenkreises immer auch auf Exklusion von anderen - in unserem Fall etwa von denjenigen, die Anhänger des klassischen Gymnasiums sind.

Wir finden hier in neuer Form eine alte bildungspolitische Spaltung vor, die seit ungefähr Mitte der Sechzigerjahre bis zur Gegenwart hin die Bildungspolitik maßgeblich bestimmt. Die GEW etwa - eine Pädagogengewerkschaft mit überwiegend politisch linksorientierten Haupt-

und Realschullehrern – tritt grundsätzlich für die Gesamtschule ein und propagiert nun die Inklusion als Vollendung und letzte Konsequenz dieser Schulform. Der Philologenverband andererseits, der überwiegend Gymnasiallehrer zu Mitgliedern hat und politisch eher konservativ orientiert ist, ist aus den gleichen Gründen, die er gegen die Gesamtschule überhaupt ins Feld führt, auch gegen die Inklusion. Ähnlich lassen sich die politischen Parteien sortieren, auch wenn anders als noch vor einigen Jahrzehnten die Abgrenzungen teilweise quer durch die Parteien hindurch gehen. Die einen sind die Gegner der anderen und artikulieren dies gern durch bestimmte pädagogische Ideologien, d.h. Argumentationsfiguren, deren kollektive Anteile sowohl den ökonomischen wie auch ideellen Interessen dieser Gruppen zugute kommen - obwohl sie dies meistens und oft unter Hinweis auf ein angeblich allgemeines Interesse gern abstreiten.

Vermutlich sind in unserem Zusammenhang berufsideologisch fundierte Positionen wirksamer als die üblichen parteipolitischen, die eher in Wahlzeiten mobilisiert werden. Dabei sind individuelle, persönliche Aussagen einerseits und deren kollektive Anteile andererseits zu unterscheiden. Die Prinzipien, grundlegenden Werte und Praktiken des eigenen Berufes werden zwar stets von einer bestimmten Person, also individuell ausgedrückt und begründet, aber bei näherem Zusehen ergibt sich, dass dabei erstaunliche gemeinsame, also kollektive Bestände des Denkens und Fühlens sichtbar werden, die mit anderen Personen geteilt werden, die man gar nicht persönlich zu kennen braucht. Derlei kollektive Gemeinsamkeiten lassen sich als ideologische Selbstverständlichkeiten verstehen, die für eine größere Zahl von Personen Geltung haben. Die Ideologie ergibt sich also nicht aus der Addition der zahlreichen subjektiven Meinungen zum Thema, sondern aus dem meist nicht bewussten kollektiven Anteil daran, der durchaus praxisrelevant werden und auf das Denken und Argumentieren der Einzelpersonen wieder zurückwirken kann. Die kollektiven Anteile lassen sich in dem Sinne als ideologisch verstehen, als sie in Beziehung zu materiellen oder ideellen Interessen dieser Personengruppen gebracht werden können. Diese kollektiv geteilten Inhalte sind bei Grundschullehrern anders als bei Gymnasiallehrern, bei Männern anders als bei Frauen ausgeprägt. Das alles wissen wir allerdings eher aus Alltagserfahrungen, als aus präzisen wissenschaftlichen Untersuchungen, die auch als repräsentative belastbar sein müssten, sonst würden die kollektiven Anteile nicht sichtbar werden können. Aber an solchen Forschungen besteht offensichtlich kein öffentliches Interesse.

Es gibt aber noch einen anderen, wahrscheinlich wichtigeren Träger des Inklusionskonzeptes, nämlich *Frauen in pädagogischen und therapeutischen Berufen*. Seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts hat sich nämlich ihre Zahl erheblich erhöht, so dass man für die folgende Zeit von Aufstiegsberufen für Frauen sprechen kann. An anderer Stelle habe ich schon ausführlicher dargelegt, wie sich eine pädagogische Berufsideologie speziell für Frauen durch deren 'Bündnis' mit der stark expandierenden Psychologisierung bilden konnte (29). Der Aufstieg der Frauen in den erwähnten Berufen verlief nämlich weitgehend synchron mit einer erheblichen quantitativen Expansion der Berufspsychologen. Die vorhin kritisierte Orientierung des pädagogischen Zeitgeistes an der empirisch gegebenen Subjektivität des Kindes ist als ein solcher gemeinsamer Anteil zu verstehen: Die Psychologie knüpft zumindest als therapeutische Praxis bei den real vorfindbaren Bedürfnissen an und die Aufstiegsbewegung der Frauen vermochte daraus eine besondere Berufsideologie zu entwickeln, deren kollektive Anteile dann weitgehend zum Fundament des pädagogischen

---

<sup>29</sup> Hermann Giesecke: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1996, S 127 ff. = [www.hermann-giesecke.de/schulebu.pdf](http://www.hermann-giesecke.de/schulebu.pdf)

Zeitgeistes geworden sind. So konnten sich diese Frauen mit der Munition der Psychologie als Träger einer "modernen" Erziehung und Bildung profilieren, in der die Subjektivität des Kindes und Jugendlichen zum zentralen Maßstab wurde.

Hinzu kamen die Impulse aus der sich ungefähr gleichzeitig formierenden *feministischen Bewegung*, die die Eigenart des weiblichen Zugangs zur Welt hervorhebt und sich keineswegs mit einer Anpassung an die angeblich männlich gestaltete Realität zufrieden gibt. Dadurch verstärkte sich die Möglichkeit, ein spezifisch weibliches in Abgrenzung zum überlieferten männlichen Berufsbild zu entwickeln. Die feministische Bewegung interpretiert die gesellschaftlichen Widersprüche und Mängel und damit auch die gesellschaftlichen Benachteiligungen von Frauen nicht mehr aus den ökonomischen Klassenwidersprüchen, sondern aus den Gegensätzen der Geschlechter. Die gesellschaftliche Realität sei seit Jahrhunderten von Männern geprägt und bis in die Sprache hinein von ihnen dominiert; deshalb sei sie bestimmt unter anderem durch Aggressivität, Machtdenken, übertriebene Rationalität auf Kosten der Emotionalität, von Leistungsdenken auf Kosten anderer menschlicher Fähigkeiten, von Konkurrenzdruck und deshalb auch von mangelhaft entwickelten gemeinschaftsbezogenen Verhaltensweisen wie Solidarität. Also lag es nahe, auch die berufliche pädagogische Sinnlücke, die sich für Aufstiegsberufe nahezu zwangsläufig ergibt, mit wesentlichen Elementen des sich aufbauenden psychologisierenden Zeitgeistes zu füllen, anstatt sich weiterhin an die traditionellen, nun für "männlich" gehaltenen Maximen zu halten. So gerieten im pädagogischen Denken und Handeln die *Bedürfnisse* des Kindes, die *emotionale Intensität*, ein gewisser *anti-rationaler Affekt* gegen den herkömmlichen Schulunterricht und die Betonung der *unmittelbaren Beziehungsebene* in den Vordergrund. Gerade Aufsteiger haben einen besonderen Sinnbedarf, weil ihr berufliches Handeln noch nicht zur Routine, zur Selbstverständlichkeit im sozialen Umfeld und Milieu geworden ist. Die traditionelle männliche Definition des Pädagogischen lässt sich in der historischen Analyse leicht aus alten pädagogischen Texten ermitteln und als eine andere wahrnehmen, nämlich weniger an der kindlichen Innerlichkeit und dafür stärker an gesellschaftlichen Notwendigkeiten wie Leistung, soziale Einordnung, Beachtung institutioneller Vorgaben orientiert. (30)

Die hier angesprochenen Unterscheidungen zwischen den Geschlechtern können nicht ohne weiteres grundsätzlich, etwa als biologisch determinierte wesensimmanente Bestandteile von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit gelten, sondern werden hier nur in ihrer historischen Folge skizziert. Frauen, die keinen pädagogischen oder therapeutischen Beruf ausüben, sondern z.B. erfolgreich in der Wirtschaft tätig sind, haben auch die erwähnten ideologischen Bedürfnisse nicht und dürften deshalb über ein Thema wie Inklusion sehr viel pragmatischer denken.

Alles in allem lässt sich zeigen, dass sich in der Mitte des vorigen Jahrhunderts innerhalb relativ kurzer Zeit eine grundlegende Veränderung im pädagogischen und bildungspolitischen Denken vollzogen hat - allerdings nur in der westdeutschen Bundesrepublik, nicht auch in der

---

<sup>30</sup> Dieser Konflikt lässt sich anschaulich am Beispiel Makarenkos und seiner ständigen Konflikte mit seinen meist weiblichen Vorgesetzten über pädagogische Fragen in der von ihm geleiteten Gorkij-Kolonie erkennen. Seine Vorgesetzten bevorzugten die in den USA verbreitete "Pädologie", ein psychologisch verstandenes Bedürfniskonzept des Kindes, in dessen Bestrebungen man möglichst nicht eingreifen dürfe. Makarenko dagegen setzte auf soziale Tatsachen, auf Organisation und damit verbundenen persönlichen Verantwortlichkeiten. Dieser Konflikt führte letztlich zu Makarenkos Entlassung. Vgl. Makarenko, Anton S.: Ein pädagogisches Poem. In : Werke Bd. I., Berlin 1956. Dazu Hermann Giesecke: Erziehung als soziales Phänomen. Makarenko's Kinder- und Jugendkolonien. in: Neue Sammlung H. 2/96, S. 303 - 323  
= <http://www.hermann-giesecke.de/werke22.htm#177>

DDR, wo psychologisch fundierte pädagogische Konstruktionen erst nach der Wende als Importe aus dem Westen Einzug gehalten haben. Weil in der DDR Frauen schon früh eine gleichberechtigte Stellung am Arbeitsplatz hatten, mussten sie auch viel weniger ihren beruflichen Aufstieg gegenüber der Männerwelt verteidigen. Vielmehr wurden sie einfach in die tradierte "männliche" pädagogische Vorstellungswelt integriert - was auch dadurch erleichtert wurde, dass in der Tradition der deutschen Arbeiterbewegung, der sich das politische System der DDR besonders verbunden fühlte, das Klassenbewusstsein und der daraus abzuleitende politische und gewerkschaftliche Kampf nicht als geschlechtsspezifischer, sondern als ein aus gemeinsamer ökonomischer Unterdrückung von Männern und Frauen erwachsender verstanden wurde.

Nun wären die erwähnten pädagogischen Berufsideologien weitgehend folgenlos, wenn sie nur in den Köpfen der erwähnten sozialen Träger zu finden wären. Auch wenn sie nur in der fachlichen Kommunikation verbleiben würden, blieben sie weitgehend wirkungslos. Nötig ist vielmehr, die öffentliche Meinung zu gewinnen und sich dort durch ständige Wiederholungen festzusetzen. Dafür sorgen vor allem die einschlägigen Berufsverbände. Um öffentlichen Erfolg zu haben, müssen sie die nichtfachliche Öffentlichkeit auf sich aufmerksam machen, also für ihre Gedanken und Vorstellungen die Massenmedien gewinnen. Das kann nicht durch einen mit Fachjargon gesättigten Sprachgebrauch geschehen, sondern bedarf einer erheblichen Verkürzung und Vereinfachung, wie sie der pädagogische Zeitgeist im Stil der erwähnten Zauberworte zur Verfügung stellt. Auf diese Weise wird dieser rückwirkend wieder verstärkt und gefestigt. Dieser Prozess ist einer der wichtigsten Gründe dafür, wieso öffentliche Debatten über pädagogische und bildungspolitische Fragen auf wenige Schlagworte reduziert verlaufen. Zudem wird auf diese Weise den Journalisten, die die Massenmedien bedienen, ein Kanon von Leitbegriffen an die Hand gegeben, der ihnen einerseits die Arbeit des Recherchierens erleichtert, andererseits aber auch ein Dauerpublikum für bestimmte Schlagworte zu gewinnen vermag. Die ausgewählten Schlagworte konstituieren also den pädagogischen Zeitgeist, sind jedoch auf ständige Reproduktion in den Medien angewiesen und dafür eignen sich wiederum psychologische, emotionale und Beziehungsaspekte besser als komplex angelegte Argumentationen. Die Erfindung wohl klingender und sachlich scheinbar plausibler Schlagworte gehört heute überall und eben auch im berufsideologischen pädagogischen Bereich zum elementaren Handwerk. "Inklusion" in der Übersetzung als "gemeinsames Lernen" aller Kinder unter einem Dach, in einem Raum, ohne Trennung durch Begabung, finanziellen Hintergrund oder religiöse Zugehörigkeit, verbunden durch Solidarität der Stärkeren mit den Schwächeren ist ein ebenso anheimelndes soziales Zauberwort wie "Individualisierung" des Unterrichts und vor allem des Leistungsanspruchs - um nur zwei Beispiele noch einmal herauszugreifen.

Die erwähnten Berufsideologien können auch für diejenigen, die sie sich zu eigen machen, eine identitätsstiftende Bedeutung annehmen und deshalb immer wieder ein Bedürfnis nach Bestätigung und Wiederholung auslösen, damit aber eine sachliche Neuorientierung nachhaltig blockieren. Dann werden die einschlägigen Schlag- und Zauberworte des Zeitgeistes zu einer Art Mitgliedsausweis für eine bestimmte politisch orientierte Teilgruppe der Gesellschaft, so dass die entsprechenden Schlagworte oder die so genannte political correctness als stets wiederholte Loyalität in Erscheinung treten und aus Gründen der Solidarität nicht aufgekündigt werden können, auch wenn sie die Realität offensichtlich verfehlen.

5. Der Blick auf die in der Bildungspolitik und Schulpädagogik offenbar wirksamen politischen bzw. beruflich bedingten Ideologien lässt schnell erkennen, dass die hohe Emotionalität, mit der das Thema Inklusion aktuell diskutiert wird, über eine längere Vorgeschichte verfügen muss. Inklusion erscheint in diesem Zusammenhang als Höhepunkt

und in gewisser Weise sogar als historische Vollendung einer jahrzehntelangen "reformpädagogischen" Bewegung. Sollte sich das Konzept der Inklusion radikal durchsetzen lassen, wären das alte Schulsystem und die überlieferte Vorstellung von der Aufgabe der Schule überhaupt unumkehrbar zerschlagen. Es ist abzusehen, dass erbitterte öffentliche Auseinandersetzungen darüber unvermeidlich sind, wenn sich der Nebel der propagandistischen Zauberworte aufgelöst hat und wenn alle begriffen haben, worum es hier wirklich geht. Das Beispiel Inklusion zeigt aber auch, dass der ursprüngliche weibliche Berufsimpetus, der dem gegenwärtigen pädagogischen Zeitgeist zur Geburt verholfen hat, inzwischen die traditionelle männliche Deutung von Pädagogik und Schule weitgehend überschrieben, in diesem Sinne auch viele Männer auf seine Seite gezogen hat. Damit hat der gegenwärtige pädagogische Zeitgeist aber auch umgekehrt als weitgehend weiblich zu verstehende berufliche Selbst- und Fremddeutung tendenziell ausgedient. Man kann das als einen Sieg über die traditionelle männliche Pädagogik verstehen, aber auch als Beginn des ideologischen Niedergangs des aktuellen pädagogischen Zeitgeistes. Es ist noch zu früh, die weitere Entwicklung vorauszusagen.

Manche sehen das Inklusionsprojekt auch in einem größeren politik-ökonomischen Zusammenhang, nämlich als ein Baustein in der Tendenz, das öffentliche Bildungssystem, wie es etwa in den USA üblich ist, möglichst zu privatisieren, das für alle geltende öffentliche Schulwesen zu reduzieren und die höheren Bildungsstufen, gerade weil sie ohnehin ein Privileg kaufkräftiger Elternhäuser darstellen, als Teil eines profitablen Bildungsmarktes zu organisieren. "Am Ende steht der alte Wunschtraum neoliberaler Fundamentalisten: ein öffentliches Restschulwesen, das diejenigen mit minimalen Bildungsangeboten versorgt, die nicht kapitalkräftig genug sind für den Bildungsmarkt. Die anderen können und sollen zukaufen. Der erklärte Versuch, Förderschüler zu entstigmatisieren, indem man die Förderschulen schließt und abschafft, importiert stattdessen deren Stigma in das allgemeine Schulwesen. ... Niemand wird abstreiten, dass es einen berechtigten Kern für Inklusionsforderungen gibt. So wie die Debatte läuft, hat dieser Kern jedoch nicht die Spur einer Chance, überhaupt artikuliert zu werden. Er hängt damit zusammen, dass das öffentliche Bildungssystem zusehends als gesellschaftliche Stigmatisierungsmaschine wahrgenommen wird. Das ist jedoch politisch gewollt von allen, die Bildung dem Marktprinzip unterwerfen wollen. Dieses Unternehmen gedeiht nämlich langfristig nur, wenn die Delegitimierung des allgemeinen und öffentlichen Schulsystems weitergetrieben werden kann. Und dazu wird die Inklusion einen Beitrag leisten. Weil sie nämlich auf der Vorderbühne als moralisch positives Image etabliert, was auf der moralisch entartikulierten Hinterbühne das öffentliche Schulwesen weiter schwächt"(31). Diese Argumentation von Clemens Knobloch ließe sich erweitern mit einem Hinweis auf den gegenwärtigen Flüchtlingsstrom, der jetzt schon Milliarden kostet, die ja gemäß dem herrschenden Wirtschaftsdenken irgendwo im Rahmen der öffentlichen Dienstleistungen eingespart werden müssen. Das wird auch die Bildungsausgaben in Grenzen halten und vielleicht sogar senken, andererseits möglicherweise ein mit Privatkapital finanziertes höheres Bildungswesen möglich, wenn nicht gar notwendig machen - ähnlich den "Drittmitteln" bei den Universitäten. Als Absicht wagt das noch niemand öffentlich zu vertreten, aber als Wirkung kann es durchaus zur Geltung kommen. Dann wäre die Inklusion im Ergebnis so etwas wie ein trojanisches Pferd der neoliberalen Doktrin.

---

<sup>31</sup> Clemens Knobloch: Wie man öffentlich über „Inklusion“ spricht und was man daraus schließen kann. In: Nachdenkseiten, 16. Januar 2015 = <http://www.nachdenkseiten.de/?p=24597>

6. Etwa seit den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts hat sich die öffentliche Debatte über pädagogische und bildungspolitische Fragen grundlegend verändert. Vor allem sind an die Stelle abwägender Diskurse einseitige parteiliche Kampagnen getreten. Diskurse zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie verschiedene Meinungen und die dazu gehörenden Begründungen zu dem Zweck zulassen, dass sich Interessierte aus solchen Debatten eine argumentativ überprüfte eigene Position bilden können. Das zu organisieren galt als Kernaufgabe demokratischer Publizistik. Kampagnen gehörten demnach allenfalls zum Propagandaarsenal für Wahlkämpfe, nicht geeignet schienen sie dagegen aus sachlichen Gründen für die Klärung kultureller Fragen zu sein. Auch für diese Unterscheidung gab es einen sozialen Träger, nämlich das sogenannte Bildungsbürgertum, dessen Meinungsführerschaft durch die erwähnte Psychologisierung der Gesellschaft verdrängt wurde.

In diesem Zusammenhang wäre an die Agitation für die so genannte Bologna-Reform der Hochschulen zu erinnern. Wenige immer wiederholte Phrasen sorgten in der Bevölkerung für eine Gestimmtheit, die nach dem Wahrheitsgehalt der Argumentation nicht mehr fragen ließ. Es waren im wesentlichen drei Behauptungen: Humboldt und mit ihm seine Universitätsidee seien tot, die Professoren, die in der Mehrzahl diesem altmodischen Konzept immer noch anhängen, seien weder zu Reformen noch zu einer erfolgreichen Lehre (im Sinne möglichst hoher Absolventenzahlen) fähig, und drittens stehe die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands auf dem Spiel. Diese letzte Behauptung, nämlich die unverhüllte Drohung mit dem Verlust von Arbeitsplätzen, hat erfahrungsgemäß immer eine nicht zu unterschätzende Alarmwirkung. Die anderen beiden Behauptungen konnte man eher als ein internes Problem der Universität abtun.

Alle drei Behauptungen taugten nur teilweise zur wahrheitsgemäßen Analyse der wirklichen Probleme, in Fach- und Verbandszeitschriften gab es eine Fülle von Artikeln, die das Gegenteil nahe legten. Diese Beiträge waren zwar meist intellektuell redlich, aber auch im exklusiven Stil deutscher Dissertationen verfasst und hinterließen in der Öffentlichkeit keine nennenswerten Spuren. So erlebten wir eine Hochschulreform, die keines der vorher geltendgemachten Probleme wie versprochen löste, dafür aber die Machtverhältnisse neu ordnete. Die Professoren wurden institutionell weitgehend entmachtet und teilweise auch intellektuell enteignet, insofern sie ihre akademische Lehre nun an die von außen per "Akkreditierung" vorgegebenen Inhalts-Module anpassen sollten. Als der Nebel der Agitation sich verzogen hatte, blieb im wesentlichen Zerstörung zurück und es wurde erst richtig klar, dass das deutsche Hochschulsystem, wie es sich vor der Bologna-Reform entfaltet hatte, weltweit durchaus wettbewerbsfähig war, was sich von der Neuregelung noch keineswegs behaupten lässt. Es wird wohl mindestens noch ein Jahrzehnt dauern, um die größten Fehler dieser sogenannten "Reform" zu korrigieren. In den Ingenieurwissenschaften wenigstens das weltweit anerkannte "Diplom" wieder einzuführen, wäre eine Korrekturmaßnahme, die in Mecklenburg-Vorpommern als Variante des Master-Studiums bereits durchgesetzt wurde.

Die erwähnte Entmachtung der Professoren als Berufsgruppe an der Hochschule zeigt sich nicht nur im institutionellen Rahmen, sondern auch durch ein sinnloses bürokratisches Plündern der Arbeitszeit. Zeit ist im Unterschied zu Geld bekanntlich nicht vermehrbar, Herrschaft und Macht können also auch dadurch ausgeübt werden, dass ein möglichst großer Teil der Zeit – hier der Arbeitszeit – in Anspruch genommen wird. So müssen die Studiengänge immer wieder nach einigen Jahren neu "akkreditiert", also für eine weitere Laufzeit beantragt und genehmigt werden; in jedem Semester müssen Massenprüfungen

durchgeführt werden – um nur diese Beispiele der Verschulung zu nennen, die auch den Studierenden die Zeit nimmt, sich kritisch mit dem zu lernenden Stoff auseinander zu setzen. Dazu kommt noch der ständige zeitaufwändige Wettbewerb um den Erhalt der Drittmittel.

In diesen zu kritisierenden Zusammenhang gehört auch die seit langem zu hörende Forderung, die von Humboldt verlangte "Einheit von Forschung und Lehre" aufzulösen, also im Unterschied dazu zwischen Professoren zu unterscheiden, die entweder lehren oder forschen. Dabei ist allerdings ein Wissenschaftsbegriff leitend, den Humboldt gar nicht kennen konnte, der nämlich auf geradezu industriell organisierten empirischen, also quantifizierenden Erhebungen wie etwa den Pisa-Studien beruht und dieses Verfahren als Wissenschaft zu monopolisieren trachtet. Humboldt war Geisteswissenschaftler und meinte mit der These von der Einheit von Forschung und Lehre, dass kein Professor über ein Thema lehren sollte, das er nicht selbst gründlich "recherchiert" hat – um es mit einem journalistischen Terminus zu sagen. Das war damals als Befreiung der akademischen Lehre gedacht, die sich traditionell zumindest teilweise noch an Autoritäten orientierte, deren Aussagen sie einfach weiter verbreitete. Das war so ähnlich wie wenn man heute ein Rundschreiben des Papstes lediglich nacherzählte, ohne das Thema etwa durch Vergleich mit anderen einschlägigen Autoren kritisch zu bearbeiten. Humboldt begründete zudem, warum sich auch der Staat aus den Entscheidungen über die Inhalte der akademischen Lehre möglichst heraushalten sollte; denn die methodisch organisierte und deswegen auch jederzeit überprüfbare Forschung sei der eigentliche Legitimationsgrund für die Wissenschaft. Auf diesem Hintergrund der damaligen Argumentation stellt sich heute die Frage, wie man denn überhaupt wissenschaftlich lehren kann, ohne im Sinne von Humboldt sich selbst ein Bild von der Sache gemacht zu haben. Mehr ist im Grunde damit nicht gemeint. Auch hier lässt sich fragen, welche Interessen in Wahrheit hinter solchen immer wieder ins Feld geführten Thesen stehen. Aber das zu erörtern würde hier zu weit führen. Jedenfalls gäbe die Trennung der Professoren in lehrende bzw. forschende weitere Gründe zum Sparen, weil der nur lehrende Professor keine Semesterferien, sondern nur die normale Urlaubszeit beanspruchen kann, keine Mittel für die Forschung benötigt und erst recht kein Forschungssemester.

Mit den Schulreformen wird seit Jahrzehnten ähnlich verfahren. Die erwähnten Zauberworte versprechen gerne den pädagogischen Himmel auf Erden, aber was tatsächlich in den Schulen geschieht, erfahren wir dadurch nicht. Die Zauberworte, zu denen neuerdings auch Inklusion gehört, sind Transmissionsriemen der Agitation, dienen nicht der Aufklärung, sondern der Stimmungsmache. So wird auch hier ein fachlicher Diskurs, der das Für und Wider sorgfältig entfalten könnte, durch eine Kampagne voll wohlklingender Sprachregelung überschrieben. Wenn dann doch einmal etwas aus der schulpädagogischen Wirklichkeit nach außen dringt, was übrigens als Bruch des Dienstgeheimnisses eigentlich verboten ist, ist man erstaunt über den Widerspruch von Sprache und Realität. Daran könnte sogar die Inklusion letztlich scheitern, sobald nämlich die erhoffte oder versprochene Wirklichkeit sich als Illusion erweist. Die Praxis wird sich der Unterwerfung unter diese Art von Theorie wahrscheinlich auf Dauer verweigern.

7. Die Bezugnahme der Behindertenkonvention auf die Menschenrechte als letztem Rechtfertigungsgrund für ihre praktischen Forderungen erscheint auf den ersten Blick überzeugend, weil insbesondere solche Länder, die die Menschenrechte gar nicht zu ihrer ideellen Tradition zählen wie etwa die islamischen, hier gewiss einen Nachholbedarf haben. Für Deutschland ist diese Begründung unnötig, weil sie hier längst selbstverständlich ist. Andererseits ist sie generell auch prekär, weil die praktischen Schlussfolgerungen auf diese



Weise hoch emotional aufgeladen werden. Es fällt nun unnötig schwer, pragmatisch vernünftig über eine Verbesserung der pädagogischen Betreuung von behinderten Kindern und Jugendlichen nachzudenken und über Vorschläge darüber mehrdimensional zu argumentieren. Die geradezu irritierende Emotionalisierung der Debatte ausgerechnet in Deutschland ist gewiss in einem erheblichen Maße auf den Bezug zu den Menschenrechten zurückzuführen, die angeblich die Inklusion zwingend nötig machen. Die Begründung für relativ triviale Alltagslösungen, um die es über weite Strecken in der Pädagogik allgemein und eben auch in der Behindertenpädagogik geht, muss ständig auf einer viel zu hohen moralischen Ebene erfolgen, umgekehrt lassen sich aus solch hehren Prinzipien grundsätzlich keine eindeutigen praktischen Schlussfolgerungen ableiten. Sprache und Wirklichkeit fallen auch unter diesem Gesichtspunkt deutlich auseinander.

8. Glücklicherweise kann unsere Kritik auch Positives vermelden. Es gibt nämlich Politiker, die in Sachen Inklusion das Augenmaß nicht verloren haben und sich von der hoch emotionalisierten Gestimmtheit nicht anstecken lassen. Zwei Beispiele seien hier ausdrücklich erwähnt: Die Ministerpräsidentin des Saarlandes, Annegret Kramp-Karrenbauer (CDU) (32) und der Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern, Mathias Brodkorb (SPD) (33).

Annegret Kramp-Karrenbauer plädiert in Sachen Inklusion für Entscheidungen mit Augenmaß. Sie weist darauf hin, dass sich in Deutschland für Behinderte "über viele Jahre ein breites Unterstützungsnetzwerk und System von Hilfen aufgebaut" habe. Sie reichten "von der Frühförderung über Tagespflegestätten für schwerstmehrfachbehinderte Menschen, über differenzierte Förderschulen bis hin zu beschützenden Werkstätten und integrativen Betrieben". Es handele sich um "ein beachtliches System, das sich dort in vielen Jahrzehnten unter tätiger Initiative und Mithilfe gerade von Betroffenen und Ehrenamtlichen entwickelt hat – auch wenn es dabei immer noch vieles zu verbessern gibt." Nun werde durch das Konzept der Inklusion "dieses Netz zunehmend infrage gestellt". "Und mittendrin in der meist ideologisch geführten Diskussion stehen, mehr als Objekte denn als Subjekte, die Eltern und ihre Kinder". Eindringlich beschreibt die Autorin die Entscheidungsproblematik für die betroffenen Eltern, was in der Inklusionsdebatte nicht häufig geschieht. "Versündigt man sich an seinem Kind, wenn es die Förderschule besucht? Setzt man es halb garen Bildungsexperimenten aus, wenn man sich für eine inklusive Beschulung entscheidet?" Wie sollten Eltern sich da vernünftig entscheiden, wenn sich die öffentliche Diskussion in ideologischen Grundsatzfragen erschöpfe? Dabei blieben "der gesunde Menschenverstand, ein nüchterner Blick für Möglichkeiten und Zeitkorridore und vor allem die Bedürfnisse der Betroffenen auf der Strecke."

Der Beitrag schließt mit bedenkenswerten Vorschlägen für die Aufgabe der Politik in diesem Zusammenhang:

"1. Sie darf Inklusion nicht gegen das bestehende System betreiben. Sie muss vielmehr verstehen, dass auch alle bereits bestehenden Möglichkeiten dem Ziel dienen, Menschen zu

---

<sup>32</sup> Annegret Kramp-Karrenbauer: Inklusion: Nicht mit der Brechstange. Ja, Menschen mit Behinderungen lassen sich noch stärker integrieren, vor allem an Schulen. Aber es gibt Grenzen. In: DIE ZEIT Nr. 31/2014, 24. Juli 2014

<sup>33</sup> Mathias Brodkorb: Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung, in: Mathias Brodkorb, Katja Koch (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Schwerin 2012, S. 13-34

fördern und ihnen Teilhabe zu ermöglichen. Ein erster Schritt wäre es, Abschlüsse der Förderschulen generell anzuerkennen.

2. Sie muss den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt stellen. Für die betroffenen Menschen sollen die besten Wege gefunden werden. Ziel muss sein, dass jeder im Rahmen seiner Möglichkeiten und vor allem seiner Wünsche teilhaben kann. Für den einen ist dies die inklusive Beschulung, für den anderen die Förderschule. Für den einen ist es die beschützende Werkstätte, für den anderen der Integrationsbetrieb. Für den einen ist es das Wohnheim, für den anderen die eigenständige WG.

3. Sie darf Inklusion nicht mit der Brechstange durchsetzen, sondern mit Blick auf Möglichkeiten, Ressourcen und die Interessen aller Beteiligten – auch der Nichtbehinderten. Sie muss dazu genau festlegen, wie viel Geld etwa zur Veränderung von Gebäuden zur Verfügung steht und wie viele Lehrer, wie viele Integrationshelfer sich realistisch um Menschen mit Behinderungen kümmern können. Das wird dazu führen, dass nicht jeder inklusive Beschulungswunsch an jeder einzelnen Schule erfüllt werden kann. Ein System von gut erreichbaren Schwerpunktschulen wäre hier ein vertretbarer Kompromiss.

4. Sie muss deutlich machen, dass Inklusion bedeutet, Menschen mit Behinderungen nicht schlechter-, aber auch nicht besserzustellen. Das Gymnasium etwa soll als Schulform zum Abitur führen. Daran bemisst sich die Frage des Zugangs. Und zwar für alle Kinder – egal, ob behindert oder nicht behindert."

Dieser Text ist eine gute Grundlage für eine seriöse öffentliche Erörterung des Themas Inklusion. Das gilt auch für den folgenden von Mathias Brodkorb, beide sind im Internet leicht zugänglich.

Mathias Brodkorb, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern, hatte 2012 mit dem Institut für Qualitätsentwicklung (IQMV) dieses Bundeslandes zu einem Inklusionskongress an die Universität Rostock eingeladen (34). Auf dieser Veranstaltung hielt er das Grundsatzreferat über das Thema "Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung".

Radikale Inklusion sei in unserem Schulsystem nicht möglich. "Die Anhänger einer radikalen Inklusion verabschieden sich ... ganz klar von zentralen Bildungsstandards. Die Standards sollen nicht 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". Als Beispiel führt Brodkorb ein einschlägiges Zitat von Hans Wocken an, der als einer der kompromisslosesten Vertreter der radikalen Richtung gilt: "Nicht die behinderten Kinder müssen für das System fit gemacht werden, sondern umgekehrt das System für das behinderte Kind" (35).

"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

<sup>34</sup> Mathias Brodkorb, Katja Koch (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Schwerin 2012

<sup>35</sup> Hans Wocken; Das Haus der inklusiven Schule, 2. Auflage, Hamburg 2011, S. 32 zit. n. Mathias Brodkorb: a.a.O. S.17

jedem Einzelnen anpassen - nicht nur im Hinblick auf die Förderarrangements, sondern auch im Hinblick auf die je zu individualisierenden Lernziele und -standards"(36).

Sollte sich diese radikale Version durchsetzen, würden an die Stelle der üblichen Leistungsmessung Verfahren der "intraindividuellen Leistungsbewertung" 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"(37).

Fazit: Zentrale Bildungsstandards auf der einen, individuelle Bildungsstandards im Rahmen von Inklusion auf der anderen Seite könnten grundsätzlich nicht zusammenpassen, vielmehr schließen sie einander aus. Die Folge könnte sein, dass "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" (38).

Auf allgemeine Bildungsstandards könne nämlich nicht verzichtet werden, weil sie substanziell zur Allokationsfunktion der modernen Schule gehörten. Hinter diesem Begriff verberge sich "eine fantastische Errungenschaft". Die "Entscheidung über den späteren Lebensweg" solle sich "möglichst allein auf Leistung" gründen. "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"(39).

Abschließend plädiert Brodkorb für eine Form der "gemäßigten Inklusion". "Kinder mit besonderen Problemlagen" könnten nur dann am Regelunterricht teilnehmen, wenn "einerseits das Wohl aller (!) Kinder, andererseits die Leistungsfähigkeit und Gesundheit der Lehrkräfte" dies zuließen. (40) "Unter diesen Voraussetzungen würden 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 (z. B. 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"(41).

9. Beide Autoren lehnen zwar die radikale Inklusion ab, vertrauen jedoch offenbar weiterhin auf reformpädagogische Grundsätze, vor allem auf die bereits angesprochenen unterrichtlichen Individualisierungsstrategien. Brodkorbs letzter Satz in dem obigen Zitat lässt

---

<sup>36</sup> Brodkorb a.a.O, S. 18

<sup>37</sup> Brodkorb a.a.O, S. 19

<sup>38</sup> Brodkorb a.a.O, S. 18

<sup>39</sup> Brodkorb a.a.O. S. 26

<sup>40</sup> Brodkorb a.a.O. S. 30

<sup>41</sup> Brodkorb a.a.O. S. 34

allerdings auch Skepsis erkennen. Die Zukunft werde zeigen, was dabei möglich ist. Man kann das als ein Zugeständnis an diejenigen verstehen, die nicht nur die Inklusion, sondern auch deren reformpädagogische Voraussetzungen vehement vertreten. Die Frage ist nur, ob diese Erwartungen aus der aktuellen Misere wirklich herausführen können.

Vielmehr scheint es angezeigt, nach Jahrzehnten des fast durchweg erfolglosen Experimentierens mit Reformen und Reförmchen die erwähnten Zauberworte und die dahinter verborgenen Realitäten einer Bilanz zu unterziehen.<sup>(42)</sup> Was haben die reformpädagogischen Strategien und Konzepte wirklich erreicht? Was lässt sich nach genauer Prüfung als eine Erfolgsgeschichte präsentieren? Diese Anfrage gilt für grundsätzliche bildungspolitische Konzepte wie für innerschulische didaktische und methodische Verfahren. Positiv verändert haben sich immerhin Ton und Stil des Umgangs der Lehrer mit den Schülern. Aber darin spiegelt sich nur ein allgemeiner gesellschaftlicher Wandel im Umgang mit Kindern und Jugendlichen wider, der auch ohne Reformpädagogik auf die Schulen durchgeschlagen hätte.

Was spräche dagegen, es einmal wieder mit einem modernen 'altmodischen' Unterricht zu versuchen? Ausgeübt von Lehrern, die die Sachverhalte, um die es geht, gründlich fachlich und didaktisch studiert haben und deshalb über die 'Kunst des Beibringens' und über ein reiches Methodenrepertoire verfügen? Die sich dabei auf Schulbücher stützen können, in denen die Schüler nachschlagen, vorauslesen und etwa bei Krankheit sich weiter orientieren können. Dies alles akzeptiert von Schülern, denen man sagt, wozu die Schule da ist und wofür nicht, wo ihre Grenzen liegen, dass also die Schule ein Ort der Öffentlichkeit ist, wo es anders zugehen muss als in der Familie - und ihnen die Wahrheit sagt über das, was sie geleistet haben und möglicherweise darüber hinaus noch zu leisten im Stande sind. Eine 'altmodische' Schule, die gesteuert wird von einer Schulverwaltung, die aufgehört hat, mit pädagogischen Schlagworten und Phrasen eine höchst problematische Praxis zu vernebeln und dienstlich entsprechende Bekenntnisse zu ihr einzufordern. Eine solche Revision wäre so etwas wie die Rückkehr zum 'einfachen Unterricht' - unter Verzicht auf eine als Didaktik getarnte Schwatzhafteigkeit, die mit Salven von immer wieder geänderten 'Fachworten' nur die Armseligkeit des tatsächlichen Schulehaltens verdeckt - nämlich seine verordnete technokratische Sinnlosigkeit. Eine neue alte Schule, deren oberstes Gebot ist: Du sollst nicht vergeuden deiner Schüler Lebenszeit!

Mit dem Programm einer flächendeckenden Einführung der Inklusion in tendenziell allen Schulen hat der schulpädagogische Ungeist ein Ausmaß erreicht, das nicht weiter hingenommen werden darf. Er muss gestoppt werden, bevor er weitere Zerstörungen anrichtet. Offensichtlich müssen wir wieder in bildungspolitische Gräben steigen, um das zu verhindern. Zunächst geht es darum, das Gymnasium wieder seiner eigentlichen Funktion zuzuführen, Bindeglied zwischen Jugendalter und den Stationen der höheren Berufsausbildung zu sein - keineswegs nur einer akademischen. Das Konzept einer breiten Allgemeinbildung ist dafür besser geeignet, als das Herumdoktern an möglichst "praxisnahen"

---

<sup>42</sup> Dazu äußert sich Ahrbeck in Kapitel 6 ("Bildungsgerechtigkeit") seines Buches: S. 88 ff. - Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim 1996 - Ders./ Damian Miller: Reformpädagogik nach der Odenwaldschule - Wie weiter? Weinheim 2014 - Einige didaktisch-methodische "Heilige Kühe" der Reformpädagogik nimmt aufs Korn: Konrad Paul Liessmann: Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung, Wien 2015

Illusionen und an letztlich wertlosen, weil kompetenzlosen "Kompetenzen". (43) Das scheinbar Unnütze an der Allgemeinbildung ist in Wahrheit ein flexibles Reservoir und Potenzial für die gegenwärtige und künftige Lebensbewährung der Schüler.

Dieses Thema hat auch eine wichtige sozialpolitische Seite, die nicht zufällig möglichst verschwiegen wird und deshalb hier noch einmal wiederholt werden soll. Wollte jemand die unteren, gelegentlich mit Krokodilstränen als "bildungsfern" bezeichneten sozialen Schichten so weit wie möglich von höheren Bildungsabschlüssen fernhalten und damit das tatsächliche Bildungsprivileg der Mittelschicht verstärken und festigen, so wäre er mit den reformpädagogischen Zauberworten bestens bedient. Unschlagbar ist dabei gerade die Inklusion, wenn es sie nicht schon gäbe, müsste sie zur Abschottung des Privilegs 'nach unten' unbedingt erfunden werden; denn auf diesem Hintergrund werden die Schulleistungen von Unterschichtkindern nicht verbessert werden können.

Bei Hans Wocken heißt es: "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. Das ist der hohe Anspruch!" (44)

Aber die Mittelschicht wird sich "ihr" Gymnasium nicht nehmen lassen, davon darf man bildungspolitisch ausgehen - auch wenn sie teilweise selbst in ihrer konservativen Variante durch die 'Massenbewegung' zur Inklusion hin irritiert erscheint, wie Brodkorb ironisch anmerkt: Ihn wundere, dass "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."(45)

Auf Dauer bleiben also nur die Grundschulen und Sekundarschulen außerhalb des Gymnasiums für den geplanten 'Massenversuch' übrig. Schon deshalb muss er verhindert werden, sonst werden wir bald wie früher verschiedene Bildungsleitbilder vorfinden - einerseits für diejenigen, die sich sowieso für die Elite halten, andererseits für diejenigen, die wie früher durch die "volkstümliche Bildung" auf ein Nebengleis geschoben werden. Das Leitbild der "Kompetenz" ist insofern die Fortsetzung der alten "volkstümlichen Bildung" für Bauern- und Arbeiterkinder.

Naiv und sozialromantisch ist demnach die Annahme, durch den Aufenthalt aller Schüler in einer Schule bzw. in einer Klasse würden demokratische Ansprüche und so etwas wie Bildungsgerechtigkeit für sozial und ökonomisch benachteiligte Schüler eingelöst. "Mit der

---

<sup>43</sup> Zur pädagogischen Kritik des Kompetenzbegriffs: Jochen Krautz: Kompetenzen machen unmündig. Berlin (GEW) 2. Auflage 2015

= [http://www.gew-berlin.de/public/media/20150622\\_streit1-kompetenzen.pdf](http://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf)

Volker Ladenthin: Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, 9/2011, S. 1-6

= <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf>

Konrad Paul Liessmann: Geisterstunde ... S. 45 ff.

<sup>44</sup> Hans Wocken, Das Haus der inklusiven Schule, 2. Auflage, Hamburg 2011, S. 56., zit. n. Mathias Bordkorb: a.a.O. S.17

<sup>45</sup> Brodkorb a.a.O. S. 17

rein formalen Zugehörigkeit zu einer Klasse ist wenig geholfen. Sie sagt nichts darüber aus, ob ein Schüler in die Gruppe aufgenommen wird und ihm eine innere Anbindung gelingt"(46). Nicht die äußere Differenzierung des entsprechend gegliederten Schulwesens ist das Problem, sondern die Frage, welche Form des Unterrichts dort didaktisch tonangebend ist. Nur wenn der Unterricht die Alltagserfahrungen nicht bloß verdoppelt, sondern systematisch überschreitet und auf diese Weise davon zu distanzieren vermag, kann er der Bildungsemanzipation der bildungsbenachteiligten Gruppen zugute kommen. Dies ist durch ein systematisch aufgebautes Allgemeinbildungskonzept möglich, nicht aber durch ein Kompetenz-Konzept, das auf theoretisch windiger "Praxisnähe" beruhen soll, wobei Unterrichtsfächer und deren systematische Zugänge zur Welt kaum noch eine Rolle spielen. Fachübergreifend ist in der Tat die Komplexität des Lebens, wie Reformers mit Recht betonen, aber nicht die Fähigkeit zu dessen Aufklärung - das Leben bildet und unterrichtet nicht, gerade weil es dafür zu komplex ist. Dieser Unterschied wird in reformpädagogischen Kreisen leicht übersehen.

Auch eine andere Strategie, nämlich Bildungsbenachteiligung etwa durch Absenkung der für die höheren Bildungswege ausschlaggebenden Ansprüche aufzulösen, hat sich dafür nicht als zielführend erwiesen. Das Ergebnis war eher, dass die Mittelschicht nun auch solche Söhne und Töchter in diese Bildungsgänge getrieben hat, die dafür eigentlich nicht begabt oder nicht motiviert genug waren. Wenn man in solchen Fällen etwa in der eigenen sozialen Umgebung oder auch in Vorträgen darauf hinweist, dass schließlich niemand im Rahmen der Schulpflicht zum Besuch eines Gymnasiums gezwungen wird, erntet man in diesen Kreisen heute nur noch fassungsloses Staunen. Insofern ist jedenfalls die von Brodkorb zu Recht angeführte Allokationsfunktion der Schule, also das Prinzip, gesellschaftliche Chancen als Resultat von Leistungen zu bestimmen, längst nachhaltig unterlaufen worden.

Die schon im II. Teil genannten individualisierenden Relativierungen - des Lehrplans, der Stoffauswahl und des Lerntempos - müssen wieder auf ein Maß zurückgeführt werden, das einerseits dafür sorgt, dass jedes Mitglied einer Schulklasse einen prinzipiell gleichen Zugang zur gemeinsamen Sache hat, andererseits aber auch wieder eine Klassengemeinschaft möglich wird, die im wesentlichen durch die gemeinsame Arbeit an Themen definiert ist. Nur in einem derartigen sozialen Kontext ist auch die nötige Disziplin zu erreichen - als ein Verhalten, das für das gemeinsame Vorhaben tatsächlich auch gebraucht wird.

10. Die letzten Jahrzehnte haben gezeigt, dass das Aufgeben des Allgemeinbildungskonzepts die Schule in eine tiefe Orientierungskrise gestürzt hat. Sie ist nun ohne eigenen pädagogischen Maßstab offen geworden für alle möglichen Einwirkungen von außen, für weitgehende inhaltliche Beliebigkeit und aufdringliche Gesinnungsorientierung, für alle möglichen Politisierungen, für dubiose Marktorientierungen, für anwaltlich untermauerte Forderungen von Eltern und eben auch für ständig wechselnde scheinbar wissenschaftlich fundierte didaktische Angebote, die sich schnell als vergängliche Moden erweisen. Welche Auffassung von den Aufgaben der Schule steht etwa hinter der sogar von Bildungspolitikern geltend gemachten Erwartung, dass behinderte Kinder ein Recht darauf hätten, gemeinsam mit ihren erfolgreichen Mitschülern höhere Bildungswege einschlagen zu können, weil sie ihre bisherigen Freunde nicht verlieren dürften? Auch der Ausgang des pädagogischen und didaktischen Denkens vom Kind und seinen Bedürfnissen aus - ("wir unterrichten Kinder und

---

<sup>46</sup> Ahrbeck a.a.O. S. 30

keine Fächer", hat sogar ein ehemaliger Kultusminister ernsthaft unterstrichen) - vermag keine sinnvollen Grenzen zu setzen und damit die Büchse der Pandora wieder zu schließen.

Verloren gegangen ist die Vorstellung von Kindheit und Jugendalter als einer Zeit des Moratoriums, der Verlangsamung, der gelassenen Reifung von Kenntnissen, Gedanken und Gefühlen. Diese Sinnentleerung zeigt sich nicht zuletzt in den Leistungsansprüchen vieler Mittelschichteltern an ihre Kinder, die mit pädagogischen Überlegungen kaum noch etwas zu tun haben. Es geht schon im Vorschulalter vielfach fast nur noch darum, vor anderen Kindern einen Vorsprung zu erreichen, der zur künftigen Überlegenheit im Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt führen soll. (47) Womit das inhaltlich erreicht werden soll, ist dabei weitgehend gleichgültig, wenn es nur zur marktgerechten Selbstoptimierung der Kinder führt. Vielleicht hat die sachlich eigentlich unerklärliche Begeisterung für das Konzept der Inklusion auch damit zu tun, dass sie eine Art Flucht aus dem schulpädagogischen und bildungspolitischen Nihilismus ermöglicht.

Von diesem Ausgangspunkt her wird allerdings die sich anbahnende Notwendigkeit der Integration der als Flüchtlinge in unser Land kommenden Kinder und Jugendlichen nicht gelingen können und möglicherweise wird damit das Konzept der Inklusion von der Realität des sozialen Lebens selbst erledigt - was kein Schaden wäre, gerade auch nicht für behinderte Schüler, deren Interessen vielmehr erst für die Zeit nach der Inklusion vernünftig erörtert werden können. Es bleibt jedoch abzuwarten, ob es dann überhaupt noch ein öffentliches Interesse daran gibt.

Vielleicht könnte der von Michael Felten (48) in die Diskussion gebrachte Vorschlag von Nutzen sein, ein Moratorium für die Fortführung der auf Inklusion zielenden Maßnahmen zu vereinbaren, also deren weitere Ausdehnung vorerst zu stoppen. In diesem Fall könnte das Thema noch einmal in Ruhe unter allen wichtigen Gesichtspunkten und mit den wesentlichen beteiligten Gruppen sowie unter Berücksichtigung der bisherigen Erfahrungen ohne Zeitdruck schulintern wie öffentlich erörtert werden.

---

<sup>47</sup> Barbara Hardinghaus/ Dialika Neufeld: Du bist Mozart! In: DER SPIEGEL Nr. 41/2015 S. 40-46

<sup>48</sup> Michael Felten: Braucht Inklusion ein Moratorium? In: SchVw NRW 2015, Ausgabe 10, S. 267 - 268

## Literatur

- Ahrbeck, Bernd: Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart 2015
- Aichele, Valentin: Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. Herausgegeben von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Marburg, 2010: S. 11-25.
- Aichele, Valentin: Behinderung und Menschenrechte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ) H. 23/2010, S. 13-19
- Baader, Meike Sophia: Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3. Wiesbaden 2004. S. 416-430.
- Bösl, Elsbeth: Die Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik aus Sicht der Disability History. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ) H. 23/2010, S. 6-12
- Bognar, Daniel/Maring, Bianca (Hg.): Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen. Köln 2014
- Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg 2001
- Brodkorb, Mathias: Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Brodkorb, Mathias/Koch, Katja (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Schwerin 2012, S. 13-34
- Brügelmann, Hans: Schule verstehen und gestalten. Regensburg 2005
- Bude, Heinz: Bildungsspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet. München 2011
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin 2011
- Felten, Michael: Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule. Gütersloh 2010
- Felten, Michael: Braucht Inklusion ein Moratorium? In: SchVw NRW 2015, Ausgabe 10, S. 267 - 268
- Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1996  
= <http://www.hermann-giesecke.de/schulebu.pdf>
- Giesecke, Hermann: Pädagogik - quo vadis? Weinheim 1996
- Giesecke, Hermann: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik, Stuttgart 1998 = <http://www.hermann-giesecke.de/paedil.pdf>
- Giesecke, Hermann: Kritik des Lernnihilismus. Zur Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft", in: Neue Sammlung H. 1/1998, S.85-102  
= <http://www.hermann-giesecke.de/werke24.htm#187>
- Hänsel, Dagmar: Sonderschulbildung im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn 2014
- Hardinghaus, Barbara / Neufeld, Dialika: Du bist Mozart! In: DER SPIEGEL Nr. 41/2015 S. 40-46
- Hensen, Gregor/Beck, Annela (Hg.): Inclusive Education. Internationale Strategien und Entwicklungen Inklusiver Bildung. Weinheim 2015
- Herrlitz, Hans-Georg: Der Streit um die Gesamtschule. = Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung 34. Göttingen 2013
- Herzog, Walter: Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: 2013
- Killus, Dagmar, Tillmann, Klaus-Jürgen: (Hg.): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Münster 2014
- Klemm, Klaus: Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh 2013
- KMK: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1994  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf)
- KMK: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn 1972



- Knobloch, Clemens: „Bildung“ – ein Strategiekern neoliberaler Rhetorik? In: Jahrbuch für Pädagogik 2013: Krisendiskurse, red. David Salomon und Edgar Weiß. Frankfurt/M., 2013. S. 105-124.
- Knobloch, Clemens: Wie man öffentlich über „Inklusion“ spricht und was man daraus schließen kann. In: Nachdenkseiten, 16. Januar 2015 = <http://www.nachdenkseiten.de/?p=24597>
- Kramp-Karrenbauer, Annegret: Inklusion: Nicht mit der Brechstange. In: DIE ZEIT Nr. 31/2014, 24. Juli 2014
- Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007
- Krautz, Jochen: Kompetenzen machen unmündig. Berlin (GEW) 2. Auflage 2015  
= [http://www.gew-berlin.de/public/media/20150622\\_streit1-kompetenzen.pdf](http://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf)
- Ladenthin, Volker: Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, 9/2011, S. 1-6  
= <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf>
- Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Wien 2006
- Liessmann, Konrad Paul: Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. München 2014
- Makarenko, Anton S.: Ein pädagogisches Poem. In : Ders.: Werke Bd. I., Berlin 1956
- Muñoz, Vernor (2009): Vortrag von Vernor Muñoz zum Recht auf Bildung im Juni 2009 in Oldenburg  
Deutsche Übersetzung:  
[http://www.munoz.uri-text.de/VernorMunoz7teJuni09\\_OL\\_deutscheUebersetzung.pdf](http://www.munoz.uri-text.de/VernorMunoz7teJuni09_OL_deutscheUebersetzung.pdf)
- Nida-Rümelin, Julian: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg 2014
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim 1996
- Oelkers, Jürgen: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim und Basel 2011
- Oelkers, Jürgen/Miller, Damian: Reformpädagogik nach der Odenwaldschule - Wie weiter? Weinheim 2014
- Pfahl, Lisa/ Powell Justin J.W.: Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. In: APuZ 23/2010, S. 32-39
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage, Wiesbaden 2006
- Reichenbach, Roland (2004): Aktiv, offen und ganzheitlich. Überredungsbegriffe - treue Partner des pädagogischen Besserwissens.  
= <http://paraplue.de/archiv/worte/paedagogik/>
- Sander, Theodor/Rolff, Hans-Günther/Winkler, Gertrud: Die demokratische Leistungsschule. Hannover 1967
- Schenz, Christina/ Schenz, Axel/Pollak, Guido (Hg.): Perspektiven der (Grund)Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule. Münster 2013
- Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, 2004
- Schöler, Jutta: Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule, Weinheim 2009
- Schumann, Brigitte: "Ich schäme mich ja so!" - Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle". Bad Heilbrunn 2007
- Stöppler, Thomas: Ja zur Vielfalt (sonder-) pädagogischer Angebote. In : APuZ H. 23/2010, S. 19-24
- Wocken, Hans: Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ), H. 23/2010, S. 25-31.
- Wocken, Hans: Bayern integriert Inklusion. Über die schwierige Koexistenz widersprüchlicher Systeme. Hamburg 2014
- Wocken, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg, 5. Aufl. 2014