

Replik

Segregierende und Inklusive Pädagogik¹ als normative Ordnungen im Bildungswesen

Annedore Prengel

1 Einleitung

((1)) Zum Hauptartikel „Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung“ trafen während der ersten Monate des Jahres 2015 45 Kritiken ein. Sie sind von 53 Autorinnen und Autoren vor allem aus zahlreichen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft sowie aus Fachgebieten der Philosophie, Soziologie, Psychologie, Ethnologie, Theologie, Geschichtswissenschaft und Fachdidaktik verfasst worden. Beim wiederholten Lesen der Kritiken wurde ich immer dankbarer dafür, einer interdisziplinären Community angehören zu dürfen, in der so viele an der Sache interessierte Menschen gemeinsam sowohl über Beschaffenheit und Bedingtheit als auch über Begründung und Gestaltung pädagogischen Handelns nachdenken. Mein Dank gilt *allen* Kritikerinnen und Kritikern.

((2)) Die Stellungnahmen zu dem für die Diskussion vorgelegten Text fallen höchst unterschiedlich aus. In ihnen finden sich zustimmende Resonanzen, stimmige Wiedergaben, gegensätzliche Positionierungen, polemische Entwertungen, verkennende Missverständnisse, entstellende Vereinfachungen, gründliche Vertiefungen, bereichernde Weiterführungen sowie wertvolle Hinweise für klärende Präzisierungen und selbstkritische Korrekturen. Während ein großer Teil der Kommentare Argumente des Hauptartikels subtil aufgreift, ausdifferenziert, ergänzt oder ihnen mit Gründen widerspricht, klingen andere (z.B. Liesen/Felder/Felkendorff, 9, 11, 13, 16, 17) in meinen Ohren so, als hätten die Autoren die Gedankengänge des Textes, den sie kritisieren, kaum zur Kenntnis genommen oder als forderten sie einen Aufsatz mit einer anderen Fragestellung.

((3)) Während der Lektüre kam mir unwillkürlich das Erkenntnisprozesse erhellende Bild vor Augen, das vor 300 Jahren von Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) gezeichnet wurde. Er schrieb im 57. Paragraphen seiner *Monadologie*, wie ein und dieselbe Stadt „von verschiedenen Seiten betrachtet, immer wieder anders und gleichsam perspektivisch vervielfältigt erscheint; so geschieht es auch, daß es (...) ebensoviele verschiedene Welten gibt, die gleichwohl nichts anderes sind als die perspektivischen Ansichten des einzigen Universums, je nach den verschiedenen Gesichtspunkten (...)“ (Leibniz 1714/1979, S. 26)². Erkenntnistheorien haben historisch immer wieder – in den Sprachen ihrer Zeiten – die perspektivische Verfasstheit menschlichen Erkennens thematisiert (vgl. zusammenfassend König 1989). Heutige Perspektivitätstheoretikerinnen

stellen – gegen einen radikalen Konstruktivismus ebenso wie gegen einen naiven Empirismus gewendet – heraus, dass Erkenntnisse aus Relationen zwischen erkennenden Personen und Erkenntnisgegenständen hervorgehen, dass die Pluralität der Perspektiven anzuerkennen ist, dass Welterkenntnis in perspektivisch limitierter Form möglich ist, dass sich unsere Erkenntnisse nicht in isolierten Einzelperspektiven auflösen, dass wir sie aufeinander beziehen können und dass eine intersubjektiv-rationale Prüfung jeder perspektivischen Ansicht sowie die Reflexion der Beziehungen zwischen pluralen Perspektiven notwendig sind (Münix 2004; Zeil-Fahlbusch 1983; Graumann 1960).

((4)) Erwägungstheoretische Ansätze (Blanck 2012; Loh 2014) fragen danach, wie und warum interdisziplinäre Klärungen pluraler Erkenntnisse erreichbar sind und das Projekt der Zeitschrift „Erwägen – Wissen – Ethik“ bietet ein einzigartiges Forum, etwas von der Vielfalt der Stimmen, die aus einer Vielfalt an Perspektiven hervorgehen, zum Ausdruck kommen zu lassen. Mit Hilfe des der Musik entlehnten Denkbildes der *Polyphonie* lässt sich veranschaulichen, dass Vielstimmigkeit möglich ist, dass jede Stimme aus Mustern ihres jeweiligen historisch-kulturellen Kontextes hervorgeht, dass es schwierig sein kann, eine Stimme zu verstehen und dass wir mit unseren zeittypisch-kulturell geprägten Hörgewohnheiten und unserer begrenzten Aufnahmefähigkeit nur eine begrenzte Anzahl von Stimmen und nur *einige* aus Harmonien und Dissonanzen gebildete Kompositionen verstehend hören können.

((5)) Die Auseinandersetzung mit den Kritiken erwies sich als außergewöhnlich lehrreich, aber nicht einfach. In den Statements werden meist auch eigene Arbeiten der Beiträger zur Inklusionsforschung vorgestellt und ich bedauere, dass ich viele davon nicht berücksichtigt hatte und sie auch in dieser Antwort nur in wenigen Andeutungen berücksichtigen kann. Denn es ist ausgeschlossen, dass ich die unübersehbare Fülle der Argumente und Studien, die in den 45 Beiträgen präsentiert werden, aufgreifen könnte. Auch spitze ich selbst teilweise zu und vereinfache, so dass die Antworten den diffizilen kritischen Gedankengängen nicht immer gerecht werden, das mag jedoch legitim sein, weil den Lesenden in der vorliegenden gemeinsamen Publikation alle Beiträge zur Verfügung stehen. Allerdings habe ich mich der Mühe unterzogen, zumindest kurz auf wenigstens eine Überlegung aus *jedem* Kommentar zu sprechen zu kommen, was zu einer stellenweise geflickt wirkenden Textur der Replik beiträgt. Einige der Kritiken behandle ich ausführlicher.

((6)) Angesichts der pluralen Perspektiven, in denen die Kritiken verfasst sind, ist es Aufgabe der Replik, Übereinstimmungen und Kontroversen zu klären. Dazu sollen nach diesen einleitenden Bemerkungen im *zweiten* Schritt einige grundlegende Erkenntnisse zur Theoriebildung und zur historisch-gesellschaftlichen *Relevanz von Normativität* herangezogen werden. Der *dritte* Teil widmet sich der in den Kritiken zum Ausdruck kommenden starken Tendenz zum *Konsens*. *Dissens* sowie *Vertiefungen und Horizonterweiterungen* werden im *vierten* und *fünften* Kapitel der Replik herausgearbeitet. Abschließend wird im Sinne der zentralen These des Hauptartikels noch einmal nach der *Anerkennung von*

Verletzlichkeit in der Spätmoderne und nach dem Beitrag, den inklusive Bildung dazu leisten kann, gefragt.

2. Segregierende und inklusive normative Ordnungen im Bildungswesen

((7)) Auseinandersetzungen um Diversität, Bildung und Menschenrechte speisen sich aus vielseitigen Quellen, zu denen u.a. die im Hauptartikel erwähnten pädagogischen Erfahrungen, empirischen Studien, theoretischen Strömungen, sozialen Bewegungen³ und, wie Sven Sauter (12) anmerkt, politischen *Kämpfe* gehören. Inspirationen kamen aus heterogenen Gedankenwelten, zu denen zum Beispiel Kritische, Postmoderne, Feministische, Transkulturelle, Postkoloniale, Disability- und zahlreiche weitere Theorien gehören. „Begriffsnomaden“ oder „travelling theories“ (Knapp 2005; Said 1983) haben das Denken der Verschiedenheit angeregt und es wäre gar nicht mehr möglich hinter Einflüsse aus verschiedenen Denkkollektiven wieder zurückzufallen und sich, wie in ihren Kritiken Eppenstein (3) und Meilhammer (5) zu bedenken geben, auf eine geistige „Schule“ zu reduzieren. In dem Maße, in dem Denkweisen Fragen nach Möglichkeiten der Annäherungen an universelle, das heißt für *alle Menschen* geltende, *gleiche Freiheit* ernst nehmen, vermögen sie zur Theorie einer Inklusiven Pädagogik der Vielfalt beizutragen – darin liegt die verbindende und Konsistenz stiftende Prämisse der theoretischen Suchbewegungen der Pädagogik der Vielfalt seit ihren Anfängen. So gingen aus *einigen* „postmodernen“ Einsichten neue Möglichkeiten Differenz konsequent egalitär zu fassen hervor. Sie sind anschlussfähig an Postulate der Aufklärung und der Kritischen Theorie und stärken diese hinsichtlich der in ihnen – auf unterschiedliche Weise zum Beispiel in den Konzepten der religiösen Toleranz oder des Nichtidentischen – bereits angelegten Emphase für Pluralität entscheidend. Seit ein solches „*Denken der Verschiedenheit*“ (Kimmerle 1987; Hauptartikel: Fuchs 1999) aufkam, wirkt es in sozialen Bewegungen und von ihnen beeinflussten pädagogischen Ansätzen immer wieder befreiend und ermächtigend – im Gegensatz zu Mecherils (9) Annahme einer *unvermeidlichen* Gleichsetzung von Differenz und Entwertung, die Gefahr läuft die Arbitrarität der Zeichen zu übersehen. Auch geht demokratische Pluralität keineswegs mit einer kulturrelativistischen Affirmation von Herrschaftsverhältnissen einher, sie wendet sich vielmehr vehement dagegen (vgl. die differenzierten Ausführungen in der Kritik von Stefan Müller, 5; vgl. Hauptartikel (6) mit zahlreichen Literaturangaben, u.a. zu Mbembe 2008; Prengel 2014a).

((8)) Rückblickend und darüber hinausweisend erschließt der Beitrag von Norbert Brieskorn wesentliche „Grundgedanken zu den Menschenrechten“ (0). Er nimmt eine weite geistesgeschichtliche Perspektive ein und bezieht sie auf die Rechte von Menschen mit Behinderungen (8f.). Einmal mehr sei betont, dass den Menschenrechten verwandte Bestrebungen weltweit zu finden und nicht als europäische Eigenheit aufzufassen sind (vgl. z.B. Höffe 2015, Joas 2012).

((9)) Eine aufschlussreiche Erklärungsmöglichkeit für die Dynamik der perspektivischen Ansichten im Streit um Inklusion

und Segregation im Bildungswesen bietet die Theorie der *Herausbildung normativer Ordnungen*, die die geistes- und sozialwissenschaftliche Untersuchung der konfliktreichen Bildung neuer sozialer Formationen bis hin zu global weitreichenden und historisch weit zurückreichenden Prozessen rahmt (Forst/Günther 2011). Im Lichte dieser Theorie wird erkennbar: Als Diskutanten nehmen wir – wie die explizit oder implizit artikulierten Intentionen der Beiträge belegen – als zugleich involviert-parteiliche Akteure *und* investigative Zeugen, als beeinflussbare *und* beeinflussende Mitspieler, am Prozess der widersprüchlichen Wandlung normativer Ordnungen teil.

((10)) Normative Ordnungen sind komplexe Rechtfertigungen aus Normen und Werten, mit denen soziale (Sub)Systeme legitimiert werden (Forst 2013c, S. 13). „*Solche Normen haben ein doppeltes Gesicht: Es handelt sich um die faktisch bestehenden, anerkannten und praktizierten Normen, die aber zugleich auch einen Geltungsanspruch erheben, der die Faktizität überschreitet und als Anker für die kritische Konfrontation einer existierenden normativen Ordnung mit ihrem eigenen Anspruch dienen kann. In diesem Sinne sind normative Ordnungen ‚Rechtfertigungsordnungen‘ die stets zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft stehen. Dabei erweist sich der Widerstreit zwischen Idealität und Faktizität als ein wesentlicher Impuls für die Veränderung bestehender, die Verdammung oder Rehabilitierung vergangener und die Herausbildung neuer normativer Ordnungen*“ (Forst/Günther 2011, S. 15f.). Konflikte um normative Ordnungen werden mit Rechtfertigungen ausgetragen, zu denen rechtfertigende *Gründe* und rechtfertigende *Narrative* gehören. Rechtfertigungsnarrative entstehen in historischen Situationen und werden über längere Zeiträume tradiert und modifiziert; sie können als Formen einer „*verkörperten Rationalität*“ betrachtet werden (Forst 2013a, S. 3).

((11)) In „*normativen Ordnungen, die uns umfassen und Geltung beanspruchen*“ (Forst/Günther/Siller 2012, S. 13) artikulieren sich plurale Normen und Werte, mit denen Macht „*als intelligibles beziehungsweise noumenales Phänomen*“ (Forst 2013b) wirksam wird. Sie sind „*entscheidend für die Etablierung von Herrschaft und die Verteilung von Gütern, sie haben Einfluss auf die Entwicklungsperspektiven von Gruppen und Individuen. An Ordnungen dieser Art werden wiederum normative Ansprüche erhoben, insbesondere der Anspruch der Gerechtigkeit. Wo Menschen diesen Anspruch nicht erfüllt sehen, begehren sie auf oder resignieren. So erscheint die Erschließung der normativen Dimension ganz wesentlich für das Verständnis gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und Veränderungen*“ (Forst/Günther/Siller 2012, S. 13).

((12)) Die Debatten, auf die hier rekurriert wird, werden im Frankfurter Exzellenzcluster „*Die Herausbildung normativer Ordnungen*“ („*Normative Orders*“) geführt. In diesem Forschungsverbund sind zahlreiche interdisziplinäre (u.a. philosophische, soziologische, wirtschaftswissenschaftliche, rechtswissenschaftliche, religionswissenschaftliche, historische) Vorhaben versammelt, während erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte darin leider bisher nicht vorkommen. Das ist bedauerlich, da es in der Erziehungswis-

senschaft um die gesellschaftlich hoch bedeutsame Analyse und Gestaltung des anthropologisch unhintergehbaren unablässigen Generationenwechsels geht, der in professionsbezogenen pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen und Praktiken thematisiert wird und für den Normbildungen, Normbegründungen und Normanalysen unbedingt notwendig sind. Mit Axel Honneth (2012, S. 430) ist die – nachdem philosophische und sozialwissenschaftliche Klassiker wie zum Beispiel Rousseau, Kant, Schleiermacher, Durkheim oder Dewey sich intensiv pädagogischen Fragen gewidmet hatten – seit einigen Jahrzehnten vorherrschende Problematik einer „allein gelassenen Erziehungswissenschaft“ (Honneth 2012, S. 430) zu beklagen. Denn im Rahmen des Exzellenzclusters entwickelte grundlegende Einsichten können das Verständnis der Auseinandersetzungen um Segregation und Inklusion inspirieren.

((13)) Die Debatten, die um segregierende und integrierende/inklusive Strukturierungen des Bildungswesens geführt werden, weisen mehrere Charakteristika normativer Ordnungen, in denen unterschiedliche Vorstellungen miteinander konkurrieren, auf: Sie werden von beiden Seiten, Befürwortern und Gegnern, mit den Mitteln der argumentativen Begründung, zu denen stark kontrastierende Rechtfertigungsnarrative gehören, geführt. Sie werden in den einheimischen pädagogischen Provinzen ausgefochten und lassen sich bis in weltweite Konfliktlinien um schulische De-Segregation und Diversity Education aufspüren. Sie sind international mit Prozessen in pluralen gesellschaftlichen Sphären und wissenschaftlichen Disziplinen des Diversity-Managements, der Diversity Politics und der Diversity Studies vernetzt. Sie weisen historisch weit zurückreichende Traditionen auf, in denen es um die Legitimation von getrennten oder gemeinsamen Einrichtungen zur allgemeinen Grundbildung für Angehörige verschiedener Stände, Geschlechter, Religionen, Ethnien und Begabungen geht. Die in den folgenden Kapiteln erörterten Konsens- und Dissenslinien lassen sich als rechtfertigende Auseinandersetzungen um die Gestaltung der normativen Bildungsordnung lesen.

3. Konsens

((14)) Dass für die Debatten um die Beschaffenheit des Bildungswesens Aspekte des Heterogenen in hohem Maße als bedeutsam erachtet werden, fällt beim Durchsehen der Kritiken auf. Mehr als die Hälfte der Kritikerinnen und Kritiker artikulieren deutliche Übereinstimmung mit wesentlichen Aussagen des Hauptartikels und stellen ihre eigenen Beiträge zu Inklusion in diesem Zusammenhang vor. Zahlreiche Texte mit hohen konsensuellen Anteilen weisen auch untereinander übereinstimmende Tendenzen auf. Von jenen der Autoren, die in ausdrücklichem Dissens Kritik üben, befürworten viele dennoch die Ziele Inklusiver Pädagogik und äußern sich immerhin teilweise zustimmend. Angesichts der erheblichen Übereinstimmungen fällt auf, dass sich nur in wenigen Texten (ca. 10%) *gar keine* in irgend einer Hinsicht zustimmende Aussage findet, obwohl auch von den durchgängig kontrovers zum Hauptartikel argumentierenden Autoren *niemand* explizit für ein segregierendes Bildungswesen eintritt.

((15)) In der – auch trotz vehementer Kritiken – auffälligen Tendenz zum Konsens spiegelt sich vielleicht eine Intention des Hauptartikels. Er ist auch als Versuch zu lesen, in der vielgestaltigen und verzweigten Strömung der Inklusiven Pädagogik wenige *zentrale Einsichten* zu finden, um kompakt sichtbar zu machen, welche *gemeinsamen Elemente* sie auszeichnen. Es ging also mit der menschenrechtlichen Begründung, der zeitdiagnostischen Bezugnahme und der Zusammenstellung der Eckpunkte inklusiver pädagogischer Praxis eher darum, die Perspektive einer breiten pädagogischen Bewegung zu untersuchen und nicht darum, eine vermeintlich originelle oder singuläre Position der Verfasserin herauszustellen. Selbstverständlich zeichnen sich trotz der starken Gemeinsamkeiten auch *innerhalb* des Spektrums der Inklusiven Pädagogik immer wieder unterschiedliche Akzentuierungen ab: So lehnen es zum Beispiel einige Protagonisten der Inklusiven Pädagogik ab, dass innerhalb inklusiver Bildungseinrichtungen *Kategorisierungen* (Hauptartikel, 14; Nuding, 11) verwendet, diagnostische Instrumente wie z.B. *Kompetenzraster* (Hauptartikel, 31; kritisch Ruberg, 9) eingesetzt und *temporäre Lerngruppen* (Hauptartikel, 28) gebildet werden, während ich in Übereinstimmung mit anderen Inklusionspädagogen herausgestellt habe, dass und in welcher Weise diese Konzepte auch im Kontext einer Inklusiven Pädagogik der Vielfalt hilfreich sein können.

((16)) In dem auffälligen Konsens kommt zum Ausdruck, dass die an diesem Erwägungsvorhaben teilnehmenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, von Ausnahmen abgesehen, gemeinsame Bildungseinrichtungen für die heterogenen Gruppierungen, über deren Bildungswege und -bedingungen sie forschen, favorisieren. Kontroversen richten sich, wie im folgenden Teil ausgeführt wird, selten gegen Inklusion selbst, sondern prangern meist pädagogische und gesellschaftliche Verhältnisse an, die Inklusion verhindern und tadeln, dass diese im Hauptartikel nicht ausreichend berücksichtigt würden.

4. Dissens und vier Thesen zur Inklusiven Pädagogik der Vielfalt

((17)) In vielen Fällen beinhalten die Kritiken, die an Aussagen des Hauptartikels geübt wurden, trotz der beschriebenen konsensuellen Tendenzen, starke Uneinigigkeiten. Einige Aspekte der Kontroverse möchte ich für die Replik auswählen und, indem ich in *vier Thesen* antworte, in gebündelter Form erörtern. Diese Dissenspunkte beziehen sich auf die *Bedeutung von Normativität*, auf die *Stimmigkeit der menschenrechtlichen Grundlagen*, auf die *pädagogischen oder gesellschaftlichen Machtverhältnisse und Widersprüche* sowie auf die *menschenrechtliche Begründung von strukturellen Veränderungen bei damit einhergehendem Respekt für Einzelfallentscheidungen*.

4.1 Normative und empirische Rechtfertigungen

((18)) 1. These: Inklusive Pädagogik wird auch mit empirisch fundierten Einsichten normativ gerechtfertigt. Um Vorhaben *aller Art* im Feld der Bildungsordnungen zu rechtfertigen,

müssen sie auch anhand ihrer normativen Voraussetzungen begründet werden. Die Entgegensetzung *normativ* versus *empirisch* ist unhaltbar.

((19)) In Auseinandersetzungen um die normative Ordnung der Bildung findet sich ein verbreitetes argumentatives Muster, in dem eine Etikettierung mit dem Wort *normativ* als Kritik eingesetzt wird, die keiner weiteren Erklärung mehr bedarf. Es wird vorgebracht von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus, der sich selbst als *empirisch* (häufig unausgesprochen als quantitativ-empirisch) versteht, und vorzugeben scheint, selbst ohne normative Begründungen auskommen zu können, obwohl zugleich stark vereinheitlichende Normen propagiert werden. Vera Moser fordert in Distanzierung von der als *normativ* bezeichneten Orientierung des Hauptartikels eine „*empirisch gesättigte Theorie der Inklusion*“ (Moser 7). Spielarten einer solchen Argumentation finden sich auch bei Berkemeyer (15). Die (falsche) Behauptung, es fehle der Pädagogik der Vielfalt an Studien zu problematischen Interaktionen, bringen Liesen/Felder/Felkendorff (9) vor.

((20)) Unbemerkt bleibt hier, dass zahlreiche Vertreter der Pädagogik der Vielfalt in der Tradition der „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ (Klafki 1998) seit ihren Anfängen empirische, geisteswissenschaftliche und erfahrungsbezogene Erkenntnisse zu ihrer Begründung nutzen und dass integrative/inklusive Modellversuche in Kindertagesstätten und Schulen seit Ende der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts umfassend wissenschaftlich begleitet wurden, so dass eine große Fülle sowohl an älteren als auch an hochaktuellen Forschungsbefunden, die die Inklusive Pädagogik mit begründen, zur Verfügung steht (vgl. zum Beispiel Hauptartikel, 26 und Fußnote 4; Werning 2014; Stanat/Kuhl 2015). Unerkannt ist hier darüberhinaus, dass *keine* im Hinblick auf Segregation und Inklusion relevante Aussage sich dem Verhaftetsein in die Normativität von Bildungsordnungen entziehen kann; daraus folgt, dass *alle* empirischen Zugänge, statt Kritik der Normativität auf entwertende Weise als machtvolle Distinktionskategorie einzusetzen, jene normativen Entscheidungen, die in *ihren* Vorhaben unvermeidlich implizit enthalten sind, aufdecken, benennen und begründen sollten. Unreflektiert bleibt hier schließlich, dass die Diskurse um Inklusion und Segregation stets mit der Frage nach der Gestaltung eines demokratischen und lernförderlichen Bildungswesens verknüpft sind und sinnvoll gar nicht von normativen Reflexionen getrennt verhandelt werden können.⁴

((21)) Von der Autorengruppe Liesen/Felder/Felkendorff wurden, wenn sie das Fehlen von Erhebungen zu Beschämungsmustern moniert (9), unsere Studien zu anerkennendem und verletzendem Lehrerhandeln sowie die Hinweise darauf im Hauptartikel (25, Fußnote 3, Literaturangaben Prengel 2013b; Prengel/Winklhofer 2014) übersehen.

((22)) Unsere Studien zu pädagogischen Beziehungen seien hier noch einmal knapp erläutert, auch weil sie die normative Dimension, die pädagogischen Beziehungen inhärent ist, belegen. Ein interdisziplinäres und überregionales Forschungsteam⁵ arbeitet an einer aktuellen Theorie pä-

dagogischer Beziehungen und sammelt und analysiert seit mehreren Jahren Beobachtungsprotokolle zur Qualität pädagogischer Interaktionen in großer Zahl. Bisher konnten ca. 6000 Interaktionsszenen, sogenannte „Feldvignetten“, aus allen Schulformen, vor allem aus dem Anfangsunterricht, ausgewertet werden. Sie wurden an 80 Beobachtungstagen in 320 Unterrichtsstunden an 45 verschiedenen Schulen erhoben und einem mehrstufigen Auswertungsverfahren unterzogen. U.a. folgende Muster anerkennenden pädagogischen Handelns wurden gefunden: *zu Leistung ermutigen; engagiert, auch wiederholt, erklären; Leistung loben; bei Kummer trösten; Konflikte wahrnehmen und lösen helfen; Humor und Lachen ermöglichen; den Lernenden zuhören; bei Fehlverhalten sinnvoll Grenzen setzen*. Als Muster verletzenden Handelns wurden erhoben: *Fehler oder Fehlverhalten verletzend kritisieren; Kinder anbrüllen; Kinder sarkastisch lächerlich machen; Kinder am Arm schütteln; Kinder des Raumes verweisen; Hilfe durch Peers unterbinden; Kummer und Schmerzen der Kinder ignorieren; bei Fehlverhalten notwendige Grenzen nicht setzen*. Anhand von schriftlich oder filmisch dokumentierten Feldvignetten lassen sich konkrete pädagogische Handlungsweisen, je nach dem in ihrer Vorbildlichkeit, Unzulässigkeit und Ambivalenz erkennen und reflektieren, um sowohl zur Erkenntnisgewinnung über Mikroprozesse im inklusiven Unterricht als auch zur Lehrerbildung beizutragen (Hedderich/Wohne 2015).

((23)) Durchschnittlich 25% aller bisher ausgewerteten Interaktionen waren als verletzend zu kategorisieren. Für einzelne Lehrpersonen, auch in den gleichen Kollegien, fielen die Befunde extrem unterschiedlich aus. Auch in den beobachteten inklusiven und reformorientierten Schulen kam verletzendes Lehrerhandeln vor, aber nur halb so häufig wie im Gesamtdurchschnitt. Es war außerordentlich schwierig für externe Beobachter Zugang zu Sonderschulen zu erhalten. Befunde aus zwei nahe beieinander gelegenen Sonderschulen konnten verglichen werden: Während in der einen Sonderschule nur 6,5% der Interaktionen verletzend ausfielen, waren es in der anderen 25% (vgl. Literaturangaben im Hauptartikel Prengel 2013b, S. 93-121 und Prengel/Winklhofer 2014 sowie weitere Publikationen aus dem Projektnetz INTAKT: Zapf/Klauer 2014; Zschipke 2015; Prengel 2014a, b; Tellisch 2015). Zu weiteren Erhebungen, auch mit verschiedenen methodischen Zugängen, möchten wir anregen, um Vorkommen, Häufigkeiten und Kontextbedingungen unterschiedlicher Handlungsmuster noch besser aufzuklären. Theoretisch und empirisch angelegte Studien werden benötigt, um weiterführendes Wissen zu Verbesserungen auf der Ebene pädagogischer Beziehungen sowie auf anderen Handlungsebenen zu sammeln.

4.2 Bildung und Menschenrechte

((24)) 2. These: In Menschenrechtstheorien werden mit *Freiheit, Gleichheit, Solidarität* wesentliche Maßstäbe zur Gestaltung sozialer Verhältnisse in *allen* Bereichen demokratischer Gesellschaften herausgearbeitet. Mit dem *Recht auf Bildung* werden diese Maßstäbe als *ureigenste* Themen auch des Bildungssystems verhandelt.

((25)) Einige kritische Argumente lauten, dass Menschenrechte dem Bildungswesen äußerlich seien, dass ihre Verwendung zur Rechtfertigung von Inklusion eine pädagogische Reflexion und Begründung unterlasse und dass die Bezugnahme auf die Menschenrechte der Eigenlogik pädagogischer Praxis nicht genüge (Riegert, 6; Ackermann, 8-10; Brunozzi 3, 5, 8). Das Verständnis der menschenrechtlichen Grundbegriffe Freiheit, Gleichheit und Solidarität wird nicht geteilt (Berkemeyer, 4, 6). Der Universalismus der Menschenrechte wird problematisiert (Berthold, 3; Bönsch, 3f) und es wird danach gefragt, ob Solidarität auch mit Tätern oder Egoisten, die andere beeinträchtigen (Kiper, 7), zu üben sei. Auf diese Kritiken antworten die folgenden Überlegungen.

((26)) Der Zusammenhang von Gleichheit, Freiheit und Solidarität wird in Theorien der Menschenrechte konsistent begründet, neben zahlreichen Werken der Politischen Philosophie und der Bildungsphilosophie sind dafür die Publikationen des ersten Direktors des Deutschen Instituts für Menschenrechte (2003-2009) und heutigen Sonderberichterstatters des UN-Menschenrechtsrats für Religions- und Weltanschauungsfreiheit, Heiner Bielefeldt, beispielhaft (Bielefeldt 2006 sowie die Literaturangaben zu Bielefeldt im Hauptartikel). Axel Honneths (2013) Begriff der „intersubjektiven Freiheit“ und Otfried Höffes (2015) anthropologisch begründete Freiheitstheorie unterstreichen die Verbundenheit der drei Prinzipien.

((27)) Der Zusammenhang der menschenrechtlichen Prinzipien ist für alle gesellschaftlichen Bereiche, auch den Bildungsbereich, maßgeblich. Er ist für das Verständnis von Bildungsprozessen, von pädagogischen Beziehungen, von Peer-Beziehungen und von Beziehungen der Beteiligten zu den Lerngegenständen wirksam. Menschenrechtliche Begriffe sind als Beziehungsbegriffe zu verstehen, die eine Enthierarchisierung von menschlichen Beziehungen anstreben (Bielefeldt 2015). Demokratische Bildungspolitik und Pädagogisches Handeln müssen sich an diesen Prinzipien ausrichten und sich daran messen lassen, wie ihnen Schritte der Enthierarchisierung gelingen (Hinderer 2015; Reitz/Rudolf 2014).

((28)) Auseinandersetzungen um eine humane Ausrichtung wohnen der langen Geschichte der Bildung als ihr ureigenstes Thema inne und werden mit den sich wandelnden sprachlich-argumentativen Mitteln der verschiedenen Epochen geführt. Das wurde im Hauptartikel am Beispiel philanthropisch-pädagogischen Denkens gezeigt und wird, wenn man sich die lange Geschichte der Strafe, der Schulstruktur, des Bildes vom Kind und anderer pädagogischer Themenfelder vor Augen führt, facettenreich sichtbar. Die Abkoppelung der normativ orientierten Demokratietheorie von der Erziehungswissenschaft ist eine späte Erscheinung, „während Kant, Durkheim oder Dewey das Thema der demokratischen Erziehung noch als intrinsischen Bestandteil ihrer eigenen politisch-philosophischen Unternehmungen betrachteten“ (Honneth 2012, S. 431).

((29)) Heiner Bielefeldt verweist darauf, in welchem Maße die Einsicht in den Zusammenhang der menschenrechtlichen

Prinzipien international geteilt wird: „Wenn Sie sich die Dokumente über die Menschenrechte im Einzelnen anschauen, mittlerweile ein komplexes Bündel, auf der Ebene der Vereinten Nationen, auf der Ebene des Europarates, auch im Grundgesetz sind Menschenrechte enthalten, in den nationalen Verfassungen, bei aller Komplexität und bei aller Differenz sind alle Menschenrechte Freiheitsrechte, alle haben aber auch die Gleichheitskomponente und alle haben eine Komponente von Solidarität“ (Bielefeldt 2006, S. 4).

((30)) Vorstellungen der Art, dass das Wertschätzen von Vielfalt im Widerspruch zum universalistischen Anspruch der Menschenrechte stehe, sind verbreitet. Dazu sei hier noch einmal mit Heiner Bielefeldt Stellung genommen, der in großer Klarheit – auch gegen kulturrelativistische Ansätze – erläutert, dass die menschenrechtliche Vielfaltsoption gleichermaßen egalitär, freiheitlich und gemeinschaftlich zu begründen ist: „Gleichheit heißt nicht Uniformität, Gleichheit heißt gleiche Würde, gleiche Würde auch, etwas Besonderes zu sein. Insofern setzt die Gleichheit hier Diversity, Vielfalt frei, aber eine Vielfalt, die gestaltet werden muss in einer Haltung des Respekts vor der gleichen Würde jedes Menschen. (...) Ich kann manchmal nicht nachvollziehen, dass oft der Eindruck erweckt wird, als seien Freiheit und Gleichheit zwei unterschiedliche oder gegensätzliche Prinzipien. Wenn man Gleichheit als Uniformität versteht, dann ist das natürlich so. Freiheit meint Vielfalt, aber es geht darum, diese Vielfalt so zu gestalten, dass jeder die Chance hat, seinen eigenen Lebensentwurf zu leben, und das meint gleiche Freiheit jedes Einzelnen, aber immer auch in den Gemeinschaften“ (Bielefeldt 2006, S. 3f). Daraus folgt: mit einem Verweis auf Heterogenität, die als *Verschiedenes, das einander nicht untergeordnet ist*, zu definieren ist (Hauptartikel, 11), können soziale Verhältnisse und Diskurse, die die gleiche Freiheit zerstören, gerade *nicht* gerechtfertigt werden. Mit dieser Bestimmung des Begriffs Heterogenität und mit einem Verständnis von Vielfalt als gleiche Freiheit kann den von Irmtraut Schnell (1) und Kil/Kronauer (2) kritisierten Problemen begegnet werden. Wenn, zum Beispiel Heranwachsende einander diskriminieren, so lässt es sich nicht mit dem Verweis auf Alterität oder gar Solidarität rechtfertigen, die Diskriminierung zu tolerieren⁶. Anzustreben ist in heterogenen Lerngruppen vielmehr eine Erziehung im Sinne der Menschenrechte mit dem Ziel der „Anerkennung eines jeden Gesellschaftsmitglieds als Rechtssubjekt durch jedes andere Gesellschaftsmitglied“ (Garber 1982, S. 113). Darum bedeutet professionelle Solidarität in pädagogischen Kontexten, Heranwachsende zu wechselseitigem Respekt zu erziehen und unterdrückendes und verletzendes Handeln nicht zu tolerieren. Wenn Kinder und Jugendliche andere verletzen, sind Grenzen zu setzen, Wiedergutmachungen zu veranlassen und der subjektive Sinn des Fehlverhaltens ist zu recherchieren. Ursachen sind in Traumatisierungen der Kinder, in ihren Erfahrungen an körperlicher, seelischer und sexualisierter Gewalt sowie ihrer Vernachlässigung zu suchen. Sie brauchen Halt gebende, auch Grenzen setzende Beziehungen und ritualisierte Regelungen, in denen keineswegs, wie von Bönsch (2, 4) und Kiper (7) vermutet, übergriffiges Handeln zu tolerieren ist, sondern in denen sie erfahren, dass sie selbst (keinesfalls ihr Fehlverhalten!) respektiert werden und in denen sie eben-

so lernen, sich selbst zu achten, wie andere zu respektieren und zu unterstützen (vgl. z.B. Becker 2013; Becker/Prenzel 2010; sowie das Fallbeispiel in Stähling 2013, Literaturliste zum Hauptartikel).

4.3 Macht, Anerkennung, Pädagogik und Gesellschaft

((31)) 3. These: Inklusive Pädagogik und ihre Kultur der Anerkennung ist, wie *alle* gesellschaftlichen Bereiche, von Widersprüchen und Machtverhältnissen durchzogen und kann als Weg gelten, sich menschenrechtlich orientiert damit auseinanderzusetzen.

((32)) In mehreren Äußerungen werden Vorschläge des Hauptartikels als illusionär kritisiert (Mecheril, 7, 8 u.a.; Balzer, 8; Wischer, 4; Kunze, 7). Die Argumente sagen vereinfachend zugespitzt: Es sei idealistisch, in der Schule heterogene Lerngruppen realisieren zu wollen und sie im Gegensatz zu vorherrschenden schulstrukturellen, gesellschaftlichen, sozioökonomischen Strukturen und Widersprüchen durchsetzen zu wollen (Kil/Kronauer, 8; Liesner, 4, 5; Trumppa, 10; Berthold, 3, 4; Heimlich, 1; Lelgemann/Singer/Walter-Klose, 13; Kunert-Zier, 12 f.; Hütig, 4 ff.; Beck, 13). Es handele sich um eine Theorie, in der die Exklusionsrisiken (Balzer, 7) und die kritischen Argumente der Praxis zu kurz kämen (Hopstein/Rustemeyer, 1). Es fehle an Vorschlägen zur allgemeinen Durchsetzung (Liesen/Felder/Felkendorff, 11). Inklusion sei grundsätzlich mit Chancengleichheit und Meritokratie unvereinbar (Nerowski, 11 ff). Eine tiefgehende Analyse von Machtverhältnissen, von denen auch pädagogisches Anerkennungshandeln bestimmt sei, werde vernachlässigt (Curdt, 2-4; Mecheril, 4, 9; Wischmann, 3 ff.). In den folgenden Abschnitten werden diese Argumente diskutiert.

((33)) Die Entwicklung der Menschenrechte fußt auf der Auseinandersetzung mit strukturellen Unrechtserfahrungen (Bielefeldt 2006, S. 6), wie „Aufstieg und Fall der Sklaverei“ gerade im europäisch-atlantischen Raum (Osterhammel 2001, S. 346, 456). Sie wurden historisch erkämpft und bieten zukunftsweisende Orientierung für Veränderungen. Der Bezug zu den Menschenrechten beschönigt gerade *nicht* hierarchische Verhältnisse, sondern fundiert ihre Kritik. Der Versuch, eine Inklusive Pädagogik der Vielfalt zu umreißen, speist sich aus dem Wunsch, modellhaft ein Kompendium ihrer wesentlichen Elemente zusammenzustellen. Ein solches Modell ist immer fehleranfällig und vorläufig. Auch kann es nirgendwo in Reinform jenseits sozialer Hierarchien in Erscheinung treten, sondern wird an konkreten Orten in je unterschiedlichsten Formen und in je eigenen originellen Ausprägungen realisiert, um Verschiebungen im Machtgefüge zugunsten der Unterlegenen zu entwickeln und zu erproben. Diese Einsichten bedeuten nicht, dass es überflüssig wäre, Inklusive Pädagogik in Gestalt eines handlungsbezogenen Modells zu beschreiben und zu begründen. Die Bausteine gehen allesamt aus alltäglichen Erfahrungen mit all ihren Schwierigkeiten hervor und wurden aufgrund von Erfahrungsberichten und empirischen Studien entwickelt. Belegt ist, dass es Pädagoginnen und Pädagogen *möglich* war und ist, Inklusive Pädagogik zwar nicht perfekt, aber *genügend gut* zu praktizieren. Die Zusammenstellung wesentlicher

Praxiselemente Inklusiver Pädagogik beinhaltet darum keine Idealisierung, sondern eine begründete Information darüber, wie man sich in pädagogischen Arbeitsfeldern auf den Weg zu Inklusion machen und sich mit Problemen, die in inklusiven Settings auftreten, auseinandersetzen kann. Gerade wegen solcher Probleme wurden die Bausteine mit dem Ziel der Qualitätssicherung konzipiert.

((34)) Wenn Kritiken sich darauf *beschränken*, Anerkennung in pädagogischen Beziehungen *per se* als unterwerfend oder verkennend zu fassen, entgehen ihnen Unterschiede pädagogischen Handelns, die für die Heranwachsenden von existentieller Bedeutung sind: sie blenden aus, wie sehr gedeihliche Anerkennungsbeziehungen für die menschliche Entwicklung lebenswichtig sind und dass zerstörerische Missachtungsbeziehungen mit traumatisierender seelischer Gewalt einhergehen. Selbstverständlich ist es notwendig, Widersprüche und machtwirksame Prozesse, die in allen Anerkennungsverhältnissen mitschwingen, zu analysieren. Aber wenn ich auf die Unterscheidung zwischen anerkennendem und verletzendem pädagogischen Handeln verzichten würde, ginge damit eine stillschweigende Ignoranz und Duldung seelischer Gewalt, die sich mit ihren zerstörerischen Folgen in einem Teil pädagogischer Interaktionen alltäglich beobachten lässt, einher (s.o. Punkt 4.1).

((35)) Auf der relationalen Ebene kann Inklusion Hierarchisierungen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden nicht abstellen, aber sie kann sich darum bemühen, sie zu vermindern und im Sinne eines demokratischen Erziehungsstils, der Autorität gleichwohl nicht verleugnet, auszurichten. Professionellen und persönlichen Beziehungen wohnen veränderliche Machtverhältnisse, die entmachtende, aber auch ermächtigende Tendenzen stärken können, inne. Mit Cora Herrmanns Foucault-Interpretation verstehen wir Subjekte „*als hergestellt und sich im Handeln immer auch wieder herstellend*“ (Herrmann 2012, S. 69). Inklusive Forschung macht es sich zur Aufgabe, sie zu analysieren, um zu einem Machtzuwachs der Unterlegenen beizutragen (siehe die Frage in der Kritik von Curdt, 2). Dazu können auch Befunde aus vielfältigen Forschungsperspektiven dienen, zu denen Large-Scale-Studien auf der Makroebene und qualitative Studien auf der Mikroebene durch externe Wissenschaftlerinnen ebenso gehören können, wie Vorhaben der Handlungs- und Praxisforschung, in denen externe und interne Sichtweisen der verschiedenen Akteure aufeinander bezogen werden (Prenzel/Friebertshäuser/Langer 2010; Prenzel 2010).

((36)) Die normative Legitimation einer inklusiven Bildungsordnung geht – im Anklang an die Theorie normativer Ordnungen (s.o.) formuliert – aus einem Zusammenspiel rationaler menschenrechtlicher Begründungen und erfahrungsgesättigter Rechtfertigungsnarrative, auch in Form von Fallberichten, Fallstudien und numerischen Daten, hervor.

((37)) Inklusion ist sowohl im Bildungswesen als auch in anderen gesellschaftlichen Sphären Teil grundlegender Auseinandersetzungen. Auch im Bereich der Ökonomie widerstreiten unterschiedliche, mehr oder weniger humane Richtungen, auch hier wird um Inklusion gerungen. Diversity-Management ist kein statisches Phänomen, dient nicht nur

rohen wirtschaftlichen Interessen (Altjohann, 5), ist in den USA als Errungenschaft der Bürgerrechtsbewegung entstanden (vgl. Krell 2007) und wird von diskriminierten Gruppen beim Ringen um ihre Partizipation in der Arbeitswelt genutzt. Der Verweis auf vorherrschende gesellschaftliche Ungleichheit ist in keinem Fall ein Argument, das stichhaltig gegen pädagogisches Bemühen um gleiche Freiheit gewendet werden könnte. In *jeder* Sphäre der Gesellschaft entstehen Probleme aufgrund von spaltenden Hierarchiebildungen und in jeder Sphäre werden immer wieder Beiträge zur Lösung dieser Probleme hervorgebracht.

((38)) Wenn Inklusive Pädagogik von den einen befürwortet und den anderen abgelehnt wird, so handelt es sich nicht um Widersprüche zwischen Theorie und Praxis oder zwischen Pädagogik und Gesellschaft, sondern um verschieden motivierte Personen, kulturelle Strömungen und Interessengruppen, die innerhalb pädagogischer Praxis, innerhalb erziehungswissenschaftlicher Theorie, innerhalb aller gesellschaftlicher Sphären widerstreiten. Unklar ist, was unter gleichen systemischen Bedingungen die *einen* dazu bringt, die Theorie und Praxis der Inklusion zu wollen und zu entwickeln und *andere* veranlasst, sich gegen Inklusion, und das heißt schulpädagogisch vor allem gegen innere Differenzierung und Partizipation, zu verwahren. Eine Ursache für die unzulängliche Ausbreitung von Inklusion in der Fläche ist das Fehlen einer systematisch geplanten Implementation, im Hauptartikel (32) werden Schritte auf der bildungspolitischen Ebene dazu benannt.

((39)) Es gibt einige Kritiker, denen aufgefallen ist, dass im Hauptartikel Widersprüche, denen auch Inklusive Pädagogik nicht entgeht, nicht ausgeblendet werden, um nicht in Idealisierungen zu verfallen (Hütig 7). Andere kritisieren die Anerkennung von Widersprüchlichem innerhalb der Inklusiven Pädagogik oder sehen darin ein folgenloses Herunterspielen von Spannungen (Berthold, 4). Die Zusammenstellung der Eckpunkte Inklusiver Pädagogik beruht auf der Einsicht, dass ein Leben und Arbeiten mit auf komplexe Weise hierarchischen Bildungsverhältnissen anerkannt werden muss, dass man zugleich der Verminderung dieser Hierarchien verpflichtet sein kann und dass man situativ entscheiden muss, gegen welche Hierarchieaspekte man sich vorrangig wendet und welche man vorläufig akzeptiert. Inklusive Pädagogik kann darum im Sinne der unvollendbaren Demokratie als dauerhafter Versuch, mehr Freiheit und Gleichheit für die Lernenden in ihren Bildungsprozessen zu erreichen, verstanden werden und nicht als schönfärberisches Versprechen eines widerspruchsfreien Zustands. Inklusion bringt vielmehr für Schulen und Kindertagesstätten dauerhafte Entwicklungsaufgaben hinsichtlich der professionellen, relationalen und didaktischen Qualität mit sich und es gibt auch im jetzt noch separierenden System zahlreiche Bildungseinrichtungen und Personen, die sich diesen Aufgaben verpflichtet fühlen und die dafür zu Recht anerkannt werden.

4.4 Persönliche und systemische Ebene

((40)) 4. These: Strukturelle Weichenstellungen für Inklusion sind – um des Interesses der Lernenden und der Qualität

des Bildungswesens willen – notwendig. Inklusive Vorhaben können als Versuche der Annäherung an menschenrechtliche Prämissen verstanden werden. Zwischen Entscheidungen auf der systemischen und der persönlichen Ebene muss unterschieden werden.

((41)) In Kritiken an Inklusion wird häufig die Schwierigkeit oder gar Unmöglichkeit in Regelschulen differenzierend zu unterrichten und die Ablehnung von dort arbeitenden Lehrkräften angeführt (Hopstein/Rustemeyer, 7; Wischer, 4; Kiper, 6). Vermutet wird, mit der Inklusiven Pädagogik der Vielfalt seien Entscheidungen von Eltern für ihr Kind eine Sondereinrichtung zu wählen, nicht vereinbar (Brunozzi, 7; Lelgemann/Singer/Walter-Klose, 4f).

((42)) Aufklärende, für die öffentliche Debatte bestimmte Publikationen des Deutschen Instituts für Menschenrechte unterstreichen die Wichtigkeit von Inklusion: „*Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität. (...) Wie alle anderen Menschenrechte fußt das Recht auf Inklusion auf der universellen Menschenwürde: Weil alle Menschen mit der gleichen und unveräußerlichen Würde ausgestattet sind, haben wir alle die gleichen Rechte und den Anspruch darauf, dass der Staat sie umsetzt*“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2015).

((43)) Gemeinsame Bildungseinrichtungen für alle sind im Sinne der Menschenrechte anzustreben, weil die segregierenden Strukturen im Bildungswesen wesentliche Probleme nicht lösen können und selbst Probleme erzeugen. Ein zentrales Problem ist, dass die Lernenden trotz mangelnder Prognosesicherheit identifizierend Kategorien zugeordnet werden und dass solche Zuordnungen institutionell und räumlich zementiert werden. Mit institutionellen Trennungen gehen dauerhafte Trennungen der Kinder und Jugendlichen voneinander einher. Die Kritik der langfristig wirksamen stereotypisierenden Stigmatisierung und die Kritik der Trennung der als unterschiedlich diagnostizierten jungen Menschen voneinander bilden die zentralen Begründungen für die Inklusive Pädagogik.

((44)) Wenn die Inklusive Pädagogik der Vielfalt aus menschenrechtlichen Prinzipien abgeleitet wird, so geht damit *nicht* etwa per se, wie Nicole Balzer (4) und Hanna Kiper (10) annehmen, die Behauptung einher, dass andere pädagogische Konzeptionen oder heute noch segregierend arbeitende Bildungseinrichtungen, die Zeit für ihre Entwicklung brauchen, konträr zu den Menschenrechten arbeiten würden. Allerdings lassen diese Kritikerinnen Aussagen dazu vermissen, wie ausgrenzende Bildungskonzeptionen, die dezidiert auf Inklusion verzichten wollen, anhand menschenrechtlicher Argumentationen legitimierbar sein könnten.

((45)) Aus dem Plädoyer für Inklusion und der damit verbundenen Kritik an den segregierenden Bildungsstrukturen folgt *nicht*, dass eine schlichte Maßnahme der gemischten Zusammensetzung von Lerngruppen auf der institutionellen Ebene per se zu inklusiven Verhältnissen im Sinne der

Menschenrechte führt. Erst wenn mit Inklusion auf der institutionellen Ebene auch inklusive Entwicklungen auf den Ebenen der Professionalität, der pädagogischen Beziehungen, der Peer-Beziehungen und der Didaktik einhergehen, kann sich die Qualität Inklusiver Pädagogik genügend gut in menschenrechtlicher Orientierung entwickeln. Daraus folgt, dass zwischen *systemischer* Ebene und *persönlicher* Ebene zu unterscheiden ist.

((46)) Weichenstellende Entscheidungen der *Schulentwicklung und der Entwicklung des Bildungssystems* müssen, wenn sie einer Annäherung der Verwirklichung der Menschenrechte dienen wollen, Vorkehrungen für die *gemeinsame* Grundbildung aller Lernenden treffen, sie müssen für die Zusammenführung der bisher getrennten Systeme sorgen und *innerhalb* der Kindertagesstätten und Schulen für alle auch die Spezialangebote für unterschiedliche Lernausgangslagen, einschließlich hoher Begabungen und schwerster Behinderungen, realisieren. Intern mitwirkende und extern beratende Spezialisten, z.B. aus den sonderpädagogischen Fachrichtungen, der interkulturellen Bildung oder der Schulpsychologie, werden in der inklusiven Bildung gebraucht. Dabei sind Formen innerer Differenzierung unbedingt vorzuziehen, aber es können, wenn es hilfreich erscheint, *innerhalb* eines gemeinsamen Hauses des Lernens auch temporäre äußere Differenzierungen, bis hin zu temporären 1:1-Betreuungen und selbstverständlich auch Therapien aller Art angeboten werden (vgl. z.B. Becker/Prenzel 2010; Becker 2013).

((47)) Weichenstellende Entscheidungen von Eltern bei der *Wahl einer Kindertagesstätte oder Schule für ihr Kind* beruhen auf anderen Kriterien, sie müssen sich danach richten, was im gegebenen raum-zeitlichen Kontext, also in *dieser* Situation der bestmögliche Lernort für *dieses* Kind sein könnte. Diese Einsicht trägt der Tatsache Rechnung, dass die einzelnen Bildungseinrichtungen mit ihrem jeweiligen kulturellen Klima unterschiedlichste Qualitäten aufweisen. In den Bildungslandschaften finden sich zum Beispiel Sonderschulen, Grundschulen, Gymnasien, Gesamtschulen, Inklusionsschulen, die allesamt in völlig unterschiedlichem Maße pädagogische Qualität und Annäherungen an menschenrechtliche Orientierungen aufweisen. Falls Eltern die Wahl haben zwischen einer guten inklusiven Schule und einer problematischen Sonderschule, haben sie gute Gründe, die inklusive Schule vorzuziehen. Falls Eltern die Wahl haben zwischen einer Sonderschule mit einem hervorragend arbeitenden Kollegium und einer Regelschule mit Inklusion von schlechter Qualität, liegen wichtige Gründe vor, die Sonderschule zu wählen – um den Preis der Trennung von den Kindern des Wohngebietes, einer langfristigen diagnostischen Festlegung und eines meist weiten täglichen Fahrtweges.

((48)) Die Eckpunkte einer Inklusiven Pädagogik der Vielfalt beinhalten den Versuch, so begründet und konsistent wie nach gegenwärtigem Erkenntnisstand, professionellem Erfahrungsschatz und intuitivem Ermessen möglich, einen an menschenrechtlichen Prinzipien ausgerichteten pädagogischen Alltag zu beschreiben. Damit geht weder die idealisierende Suggestion (Hopstein/Rustemeyer, 7), dass diese stets realisiert würden, noch eine Forderung auf der Ebene

von persönlichen Einzelfallentscheidungen einher. Falls Eltern sich entscheiden, ihr Kind in eine wie auch immer segregierende Schule zu schicken, so können sie gute, uningeschränkt zu respektierende Gründe, die vor allem die Qualität der einzelnen Schule und die relationale und didaktische Passung für das einzelne Kind betreffen, dafür haben (so auch bei Brunozzi, 7; Lelgemann/Singer/Walter-Klose, 4f). Pädagoginnen und Pädagogen können sich, auch wenn sie noch in segregierenden Schulen und Einrichtungen tätig sind, in ihrer Arbeit menschenrechtlich orientieren und sollten darin anerkannt werden.

((49)) Falls aber *Schulträger* sich heute entscheiden, neue Sonderschulen oder nicht barrierefreie Regelschulen zu bauen, falls *Gesetzgeber* in den Bundesländern sich entscheiden, institutionelle Trennungen festzuschreiben und die systematische Implementation der Gelingensbedingungen von Inklusion zu unterlassen, ist schon die Frage aufzuwerfen, ob solche Beschlüsse als menschenrechtswidrig gelten müssen. Wenn ich auf diese Weise Position beziehe, beteilige ich mich mit Gründen an einer zukunfts wichtigen Debatte um die normative Ordnung des Bildungswesens in der demokratischen Öffentlichkeit.

((50)) Das von Hopstein/Rustemeyer (7) zur Legitimation von Ausgrenzung referierte Fallbeispiel des Schülers Tom veranschaulicht, wie die Probleme, die das Kind hat und macht, durch die Schule und in ihr tätige Personen mit erzeugt werden. Dem um Anerkennung ringenden hochbegabten Kind, werden Anerkennung, angemessene Regelvermittlung und passende kognitive Herausforderungen verweigert, stattdessen wird dem Kind zugemutet, seine Schule zu verlassen und eine Sonderschule, an der nur Kinder mit Verhaltensproblemen versammelt werden, zu besuchen. Die Autorinnen befürworten das offensichtlich, auch indem sie einen die Ausgrenzung affirmativ legitimierenden Richterspruch heranziehen. Es gibt keinerlei Beleg dafür, dass die Sonderschule für dieses Kind passend ist, denn das hängt weniger von der Schulform, sondern eher von der kollegial entwickelten Schulkultur einschließlich der Peerkultur und einzelnen Lehrpersonen ab – wie dem auch sei: in jedem Fall wird Tom nur noch mit aus dem Regelsystem ausgeschulten hochbelasteten und traumatisierten Kindern zusammengebracht und muss die Anregungen und Anforderungen einer Lerngruppe, zu der auch weniger belastete Kinder gehören, entbehren.

((51)) Das Problem des segregierenden Systems wird auch daran deutlich, dass Tom in eine „Förderschule“ eingewiesen wird. Wird hier die ebenso naheliegende Alternative seines Besuchs einer Schule für Hochbegabte nicht in Betracht gezogen? Daran lässt sich das grundlegende Scheitern des Versuchs, Schulstrukturen für homogen zusammengesetzte Lerngruppen zu errichten, veranschaulichen. Da es niemals genügend zu den vielfältigen Lernausgangslagen passende Schulformen geben kann, sollte die Allgemeine Schule sich auf die Heterogenität der Lernenden einstellen. Von Befürwortern trennender Strukturen wird oft, wie auch in diesem Fallbeispiel und in weiteren Kritiken mit der Unzulänglichkeit der Regelschule argumentiert. Dabei wird ausgeblendet, dass es *allen* Kindern an Regelschulen gegenüber un-

verantwortlich ist, mangelhafte Zustände zu tolerieren. Die Fallgeschichte provoziert zu einer Zuspitzung: Wenn, wie im o.g. Fallbericht, eine Lehrerin als Beleg für die Verhaltensstörung eines Schülers seine Meinungsstärke und seinen Durchsetzungswillen angibt, ist *sie* ein Problem für *alle* Kinder und darum gehört *sie* in Fortbildung und Supervision, aber keineswegs gehören die sie störenden Schüler in Sonderschulen! Daran zeigt sich, dass eine *allen* Schülerinnen und Schülern zugute kommende Entwicklung der institutionellen, professionellen, relationalen und didaktischen Qualität der Regelschulen die gleichen Intentionen verfolgt wie die Inklusive Pädagogik. Denn im Grunde bemüht sich *jede* gute Pädagogik im Interesse der Lernenden darum, Ausgrenzungen zu vermeiden, professionelle Qualifikationen zu stärken, didaktisch der Heterogenität der Lerngruppen entsprechend zu differenzieren und respektvolle pädagogische Beziehungen und respektvolle Peer-Beziehungen zu kultivieren. Inklusion hat u.a. drei Vorteile, die es vergleichbar in segregierenden Bildungseinrichtungen nicht geben kann: Wegen des Verzichts auf institutionelle Wechsel von Schülern, die immer mit Beziehungsabbrüchen verbunden sind, schafft sie überhaupt erst die Voraussetzungen für den Aufbau von entwicklungsnotwendigen dauerhaft Halt gebenden Beziehungen. Wegen der positiven zukunfts-offenen Erwartungen an jeden Schüler und individueller Passung der Lernangebote verkörpert Inklusion ein äußerst leistungsförderliches Unterrichtsmodell. Wegen der gemischten Zusammensetzung der Gruppen bietet sie eine Möglichkeit für kognitive Inspirationen und wechselseitige Anerkennung der verschiedenen Lernenden untereinander und damit auch für ihre demokratische Sozialisation, ihre Menschenrechtsbildung und ihre Chancengleichheit. Auch an dieser Stelle sei noch einmal betont, dass diese Vorteile nichtausgrenzender Institutionen in dem Maße zum Tragen kommen, in dem intern auf der professionellen, der didaktischen und der relationalen Handlungsebene eine gute Qualität entwickelt wird.

5. Vertiefungen und Horizonterweiterungen

((52)) In diesem fünften Kapitel der Replik werden Ausführungen der Kritiker aufgegriffen, die geeignet sind, die Gedankengänge des Hauptartikels zu vertiefen und seinen Horizont zu erweitern. Sie stehen nicht im Gegensatz zur im Hauptartikel skizzierten Inklusiven Pädagogik der Vielfalt und thematisieren aus meiner Sicht konsensuelle Aspekte. Auf wertvolle Anregungen aus den Kritiken, die sich auf die *Pluralität der Zielgruppen*, die Erweiterung *pädagogischer Konzeptionen und Theorien*, die *Unterrichtsgestaltung* und die *Ausbreitung in der Fläche* beziehen, soll im Folgenden in aller Kürze hingewiesen werden.

5.1. Zugänge der Lernenden, pädagogischer Konzeptionen und Theorien

((53)) Einige Beiträge fordern zu Recht eine stärkere Beachtung verschiedener Differenzlinien und eine umfassendere und komplexere Ausrichtung der pädagogischen Konzeption der Pädagogik der Vielfalt. Eine zu enge Konzentration auf

die Heterogenitätsdimension Dis/Ability und eine unzulängliche Berücksichtigung von Intersektionalität (Karakasoglu, 3) wird mit guten Gründen moniert. Allerdings ist zu bedenken, dass es keinen Text geben kann, der angesichts unumgänglich gegebener Perspektivenlimitierung (siehe Einleitung) alle relevanten Heterogenitätsdimensionen und ihre Verwobenheit berücksichtigen könnte. Darum ist es auch zukünftig notwendig, offen zu sein für weitere Gruppierungen, die sich in neu entstehenden gesellschaftlichen und pädagogischen Figurationen Gehör verschaffen. Die stellenweise etwas ausgeprägtere Aufmerksamkeit für das Thema Behinderung hat ihren Grund darin, dass ein Focus des Hauptartikels sich auf die Verletzlichkeit und Abhängigkeit aller Menschen bezieht, die im Leben von Menschen mit schweren Behinderungen nicht durch Assimilation überdeckt werden können.

((54)) Eine wichtige Horizonterweiterung beinhaltet der Vorschlag von Joachim Schroeder. Er fordert zu beachten, dass das inklusive Postulat der *Wohnortnähe* für Kinder, deren Familien kontinuierlich unterwegs sind, unangemessen ist (10). Dieser Hinweis gibt Anlass zu betonen, dass das Plädoyer für nichtausgrenzende wohnortnahe Kindertagesstätten und Schulen nicht mit einer dogmatisch-verabsolutierbaren Ausschließlichkeitsforderung zu verwechseln ist und dass es neben Bildungskonzeptionen für beruflich fahrende (vgl. z.B. Land Brandenburg 2014) auch Bildungsansätze für schwer kranke Kinder in stationärer Behandlung oder im Hausunterricht (Schulgesetz Berlin 2015) geben muss. Auch ist die Bildung temporärer Lerngruppen für Kinder und vor allem Jugendliche, die Austausch mit Peers mit ähnlichen Erfahrungen suchen, uneingeschränkt mit Inklusion vereinbar.

((55)) Eine Vertiefung hinsichtlich der sozioökonomisch benachteiligten Kinder mahnen Andrea Liesen (11) und Irmtraut Schnell (1 f) an. Gefordert wird aus meiner Sicht damit eine Verstärkung der Analysen und pädagogischen Anstrengungen hinsichtlich dieser soziokulturell benachteiligten Kinder. Diese Forderung ist berechtigt und steht keineswegs im Gegensatz zur Argumentation des Hauptartikels, für die der Verweis auf die Relevanz von Chancengleichheit in der Tradition der Bildungsreformbewegungen gerade im Interesse dieser Kindergruppe grundlegend ist. Genauso wichtig ist auch für benachteiligte Kinder das Grundrecht auf Freiheit. Um sowohl die Gleichheit als auch die Freiheit dieser Kinder zu stärken, werden wie im Hauptartikel (31) ausgeführt, didaktisch sowohl obligatorische als auch fakultative Anteile benötigt. Das Element des individualisierungsfähigen Kerncurriculums wurde u.a. betont, um in der Pädagogik der Vielfalt die Arbeit an der kulturellen Teilhabe benachteiligter Kinder sicher zu stellen.

((56)) Horizonterweiterungen systemischer Art kommen von verschiedenen Beiträgern: Elisabeth Meilhammer führt aus, dass die Erwachsenenbildung wertvolle Beiträge zur Erweiterung der Pädagogik der Vielfalt zu bieten hat, u.a. aufgrund ihrer Tradition der Volkshochschulen, die ohne Zugangsbeschränkungen arbeiten (7). Darüber hinaus hat sie Recht, wenn sie fordert, dass die Pädagogik der Vielfalt kein Lebensalter ausschließen solle (6, 8). Anneka Beck (11), Fa-

bian van Essen (1, 5), Monika Kil und Martin Kronauer (11) sprechen ebenso begründet die Herausforderung der Berufseinstimmung an. Allerdings ist einmal mehr darauf hinzuweisen, dass es aufgrund der perspektivischen Begrenztheit möglicher Argumentationen nicht erreichbar ist, stets gleichzeitig alle denkbaren Gruppierungen mit ihren Spezifika zu berücksichtigen, darum haben erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen ihre Berechtigung. In der Perspektive einer Inklusiven Pädagogik der Vielfalt als allgemeine Pädagogik sind allerdings so weit wie irgend möglich Situationen der verschiedensten Adressaten zu berücksichtigen.

((57)) Auf eine Reihe weiterer theoretisch bedeutsamer Horizonterweiterungen in mehreren Kritiken sei an dieser Stelle in aller Kürze hingewiesen: Der Beitrag von Volker Schönwiese zeichnet sich dadurch aus, dass hier macht- und systemkritische Analysen nicht folgenlos bleiben, sondern über den Hauptartikel fundiert hinausweisende Vorschläge zur Arbeit an der Weiterentwicklung des Bildungswesens im Sinne der Inklusion genutzt werden. Ulrike Schildmann erläutert die Relevanz ihrer umfassenden Theorie der Normalität und Normativität für die Inklusiven Pädagogik. Sven Sauter erweitert den Blick auf Veränderungsprozesse, indem er auf die konfliktreiche Lerngeschichte vom Dortmunder Krüppeltribunal im Jahr 1981 bis zur Entstehung der Behindertenrechtskonvention hinweist: *„In diesem Sinne wären die historischen Kämpfe gegen Diskriminierung expliziter zu würdigen. Sie wurden geführt von politischen Subjekten, die sich zivilgesellschaftlich formierten und einen Wertewandel forcierten. Der Begriff ‚Strömungen‘ erfasst diesen Zusammenhang nur ungenau“* (Sauter, 12). Christina Allemann-Ghionda leistet eine wegweisende Horizonterweiterung, indem sie *„Weltbürgerschaft als Leitidee der allgemeinen Bildung“* (4) detailliert erläutert. Magdalena Knappig (5) fordert, ähnlich wie einige weitere Autorinnen, ein transkulturelles *„Nachdenken über die eigene Involviertheit in ungleichheits(re-)produzierende Verhältnisse“*. Charlotte Röhner (6) verbindet globale, europäische und föderal-deutsche Kontexte, informiert über europäische Studien sowie Ansätze in den Bundesländern und leitet daraus ein Profil inklusiv unterrichtender Lehrkräfte ab, *„das die folgenden Kompetenzbereiche umfasst: Wertschätzung von Diversität, Förderung aller Lernenden und Berücksichtigung des Wohlbefindens aller; Verfügbarkeit über eine Vielzahl von Lehrmethoden, Sprachenlernen in multilingualen Kontexten und Wertschätzung kultureller Diversität als Ressource, Kooperation und Teamwork sowie professionelle Entwicklung von Lehrkräften“*.

5.2. Unterrichtsgestaltung, Ausbreitung in der Fläche

((58)) Es gibt unter den insgesamt 45 Stellungnahmen drei, die ausführliche Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung machen. Es handelt sich um die schulpädagogisch ausgerichteten Kritiken von Anton Nuding sowie von Evelyn Eckart und Michael Schratz und um die fachdidaktisch ausgerichtete Kritik von Claudia Schomaker. Hinweise weiterer Autoren zur Unterrichtspraxis kommen hinzu.

((59)) Anton Nuding umreißt eine Reihe wichtiger Elemente

einer inklusiven Didaktik und arbeitet dabei die Vorteile der Altersmischung heraus, denn die jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (12) lassen einen sozialen Raum entstehen, indem die Hierarchisierungen der Kinder untereinander vermindert werden können.

((60)) Evelyn Eckart und Michael Schratz machen *„die Freiheit eines jeden einzelnen Lernenden und die Möglichkeit der Selbst-Gestaltung“* (8) stark. Mit ihrem Begriff *„lernseits“* beleuchten sie das Unterrichtsgeschehen von Seiten der Schülerinnen und Schüler (7). Sie fordern *„Personalisierung“* (3) im Gegensatz zu *„Individualisierung“* und *„Differenzierung“*, die sie als Begriffe, die vor allem Lehrersteuerung vorsehen, definieren. Die Aufmerksamkeit für die Perspektiven der Lernenden, die hier postuliert wird, ist ein wesentliches Element einer Didaktik der Vielfalt, sie wird im Hauptartikel vor allem unter dem Aspekt der Freiheit der Lernenden an eigenen Themen und Interessen zu arbeiten, angesprochen. Allerdings kann ich der genannten Definition von Individualisierung und Differenzierung bei Eckart/Schratz nicht folgen, denn diese Begriffe enthalten keine Aussage darüber, wer die Prozesse des Lernens von einzigartigen Lernausgangslagen aus steuert, sie umfassen darum aus meiner Sicht auch das, was als *„lernseits“* vorgestellt wird. Die kurze Kritik an der im Hauptartikel vorgeschlagenen Arbeit mit Kompetenzrastern bei Ruberg (9) übersieht, dass diese als Hilfsmittel für die Strukturierung von Lernprozessen im Bereich elementarer Kulturtechniken begründet wurden, die selbstverständlich nicht individuelle Entwicklungen in ihrer Unbestimmbarkeit abbilden können. Auch Riegert (10) lenkt den Blick, Argumente des Hauptartikels vertiefend, auf die subjektive Seite des Lernens und fordert Beachtung der Frage, *„... wie alle Schülerinnen und Schüler – subjektiv sinnstiftend im Rahmen ihrer Bildungsprozesse – an einem gegenstandsbezogenen Austausch teilhaben können ...“*.

((61)) Der Text von Claudia Schomaker entwickelt eine für die inklusive Schulentwicklung wichtige Horizonterweiterung, indem sie den Beitrag der Didaktik des Sachunterrichts zu einer Didaktik der Vielfalt vorstellt. Sie betont, und darin stimmt sie offensichtlich stark mit Eckart/Schratz überein, den Einfluss der individuellen Zugänge und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler auf die *Unterrichtsinhalte*. Damit sei das Gegenstandsverständnis eines jeden Faches grundlegend zur Diskussion gestellt (7). Der Sachunterricht wird als das Fach, das hinsichtlich einer solchen Schülerorientierung über Erfahrungen verfügt, hervorgehoben (6). Anschlussfähig an Schomaker schlägt Röhner (6) eine *„pädagogisch ausgerichtete Lehr-Lernforschung“* und eine *„inklusionsorientierte fachdidaktische Forschung“* vor.

((62)) In zahlreichen Kritiken wird thematisiert, dass die Ausbreitung Inklusiver Pädagogik in der Fläche des Bildungswesens ein ungelöstes Problem darstellt. Wichtig sind darum die in mehreren Beiträgen getroffenen vertiefenden Ausführungen zur Notwendigkeit, in der Lehrerbildung auf Inklusion vorzubereiten (u.a. bei Allemann-Ghionda, 4; Röhner, 6; Ruberg, 11; Thies/Heise, 8; Schomaker, 5; Sauter, 15; Beck 7, 14).

6. Anerkennung von Verletzlichkeit in der Sphäre spätmoderner Bildung

((63)) Nach den leider nur fragmentarischen Antworten auf so viele zustimmende, ablehnende und weiterführende Stimmen sei abschließend noch einmal gefragt, warum eine Inklusivpädagogik wünschenswert ist und inwiefern sie bei all den Fehlern, Unvollkommenheiten und Widersprüchen, die ihr attestiert werden, eine Verbesserung darstellen kann.

((64)) Angesichts der Einsicht in die normativen Paradoxien der Gegenwart (Honneth/Sutterlüty 2011) und angesichts der Zweifel an möglichen Verbesserungen erkennt der Vertreter der jüngeren Generation der Kritischen Theorie, Rainer Forst, in seiner Auseinandersetzung mit Ambivalenzen des Fortschritts in der Moderne an, *„dass es für Menschen schwer ist, sich nicht als progressive Wesen zu sehen – als Wesen, die auf natürliche und soziale Hindernisse treffen, die ihr Fortkommen behindern und die sie um der Verbesserung ihres individuellen und kollektiven Lebens willen zu überwinden trachten. (...) Keine Gesellschaft kann auf den Fortschrittsimperativ ganz verzichten, denn er ist ein zutiefst normativer: eine Forderung, die von denen kommt, die unterdrückt und gegängelt werden oder deren Leben durch Missstände gekennzeichnet ist. Die Idee des Fortschritts ist daher keine fremde von außen aufgedrängte Macht, sondern zunächst und zuerst eine intern generierte – das Verlangen nach gesellschaftlicher Verbesserung“* (Forst 2012, S. 43).

((65)) In diesem Sinne möchte ich noch einmal auf einige der sensibel formulierten, machttheoretisch fundierten Anfragen in der Kritik von Wiebke Curdt reagieren. Wie jeder pädagogische oder auch andere Ansatz, der eine soziale Verbesserung anstrebt, ist die Inklusivpädagogik der Vielfalt den Limitierungen ihrer historisch bedingten Perspektive verhaftet, obwohl sie sich um Dezentrierung bemüht, kann sie doch niemals „der“ Vielfalt in irgend einer Vorstellung von „Gesamtheit“ (Curdt, 2) habhaft werden. Darum steht sie zur Kritik und entwickelt sich im Laufe der Zeit weiter. Die Aufmerksamkeit für Hierarchien, auch in pädagogischen Verhältnissen, gehört zur Pädagogik der Vielfalt und sie hat zum Ziel beeinträchtigende Hierarchien zu vermindern und die lernenden Kinder, Jugendlichen oder auch Erwachsenen zu stärken. Manche empfinden solche Intentionen als Illusionen oder als „Romantisierung des Pädagogischen“ (Mecheril, Titel seiner Kritik) und kommen in ihrer Stellungnahme nicht dazu, aus ihren gründlichen machtkritischen Analysen Entwürfe für die Verbesserung pädagogischen Handelns folgen zu lassen – was ich respektiere. Jedoch möchte ich auf ein solches Verlangen nach Verbesserung, auf die Zusammenarbeit mit Menschen in pädagogischen Arbeitsfeldern, die es teilen und auf den Versuch der Unterscheidung von besseren und schlechteren Bildungsinstitutionen und pädagogischen Handlungsweisen nicht verzichten. Diese Wünsche vertragen sich als „politische Emotionen“ (Nussbaum 2014) mit einer Verknüpfung von machtkritischer analytischer Schärfe und dem solidarischen Bemühen um mehr gleiche Freiheit für alle.

((66)) In den vielseitigen Stellungnahmen konnte ich eine Reihe von Bestätigungen und Erweiterungen sowie hilferei-

che Anforderungen an Klärungen, auch berechnete Hinweise auf Schwächen, aber keine überzeugenden Gegenargumente gegen die zentralen Aussagen des zur Kritik gestellten Entwurfs finden. Wenn wir uns unsere stets gegebene Abhängigkeit bewusst machen, die in manchen Lebenslagen, beispielsweise in den frühen und den späten biografischen Phasen und situativ während des ganzen Lebens deutlich wird, erkennen wir unsere große Ohnmacht. Angesichts dieser Abhängigkeit kommt das Verlangen, im Grunde auch die Notwendigkeit auf, in gegenwärtigen spätmodernen Zeiten Verletzlichkeit wechselseitig anzuerkennen und Schwächen aller Art nicht zum Anlass für Trennungen und Diskriminierungen zu nehmen. Peter G. Kirchschräger (2013) stützt in seiner Theorie der Menschenrechte diese Argumentation maßgeblich, indem er das „Prinzip der Verletzbarkeit“, das für ausnahmslos alle Menschen existentiell relevant ist, als zentrale Begründung der universellen Menschenrechte konzipiert.

((67)) Abschließend sei noch einmal die Frage aufgeworfen, wie sich die Menschenrechte, die auf die humane Verletzbarkeit antworten, mit meritokratischer Leistungskonkurrenz vertragen. Meritokratisch-moderne Strukturen stellen, wie die historische Analyse (Hauptartikel, 15-25) zeigt, eine (immer noch unabgeschlossene) Neuerung gegenüber ständisch-feudalen Strukturen dar. Für das Verständnis der Widersprüche, die damit einhergehen, ist die Einsicht wichtig, dass leistungsbegründete Ungleichheiten in keinem gesellschaftlichen Bereich starr festgelegt sind, sie sind vielmehr in soziale Kämpfe und Entwicklungen verwickelt und in permanenter Veränderung begriffen. Es gehört unverzichtbar zu demokratischen Verfassungen, dass sie keine rohe Meritokratie (vgl. Heitmeyer 2011) walten lassen, sondern - in ganz verschiedenen, veränderlichen und höchst umstrittenen Ausmaßen - für all jene Minderheitenschutz, Grund-sicherung und Teilhaberechte gewähren, die in der Konkurrenz weniger erfolgreich oder als junge, alte, behinderte Menschen bedürftig sind. Darum stehen der Anerkennung der in der Leistungskonkurrenz unterlegenen Schülerinnen und Schüler im Kontext einer Inklusiven Pädagogik nicht etwa, wie mehrere der Kritikerinnen und Kritiker sowie Schratz/Pant/Wischer (2013) nahelegen, gesellschaftliche Strukturen als solche, sondern Vertreter partikular-hegemonialer Interessen entgegen. Den pädagogischen Auseinandersetzungen um die Anerkennung von Menschen mit Schwächen entsprechen Auseinandersetzungen um den Umgang mit in der Leistungskonkurrenz weniger erfolgreichen Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen, in denen sich starke Spaltungen stets insgesamt dysfunktional auswirken (Pickett/Wilkinson 2010). Und die Pädagogik kann ihre nicht nur pädagogisch, sondern gesellschaftlich äußerst relevante Funktion der Sozialisation und Qualifikation der jungen Generationen umso besser erfüllen, je mehr sie entwicklungs- und lernhinderliche und dysfunktionale Praktiken der konkurrenzbetonten hierarchisierenden Leistungsbewertung abbaut. Mit dem psychoanalytisch inspirierten Konzept der Trauerarbeit wurden in der langen Tradition der integrativen/inklusiven Pädagogik immer wieder Vorschläge zur produktiven, anerkennenden aber nicht affirmativen, Auseinandersetzung mit beeinträchtigenden und verletzenden Erfahrungen gemacht.

((68)) Dass in den Settings des Bildungswesens solche Ansätze, auch wenn sie nur partiell praktiziert werden, möglich sind, belegen humane Handlungsweisen von zahlreichen Angehörigen verschiedenster pädagogischer Berufe in Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen. Während die – nach wie vor unvollendete – Errungenschaft der Moderne die gleichberechtigte Zulassung aller zu Bildung war und ist, sehe ich es als unsere Aufgabe in der gegenwärtigen Spätmoderne an, der institutionellen Trennung und interaktiven Entwertung von unterlegenen Personen Zugehörigkeit, Partizipation, leistungsförderliche Passung der Lernangebote und die Anerkennung ihrer Potentiale entgegen zu setzen. Das können pädagogische Institutionen und Personen in ihren alltäglichen Handlungs- und Machtbereichen – zwar nicht unbegrenzt, widerspruchsfrei oder perfekt, aber in vielen Situationen genügend gut – leisten und darin besteht ihre ureigenste Aufgabe.

Anmerkungen

1 Zur Klärung einiger für das Thema zentraler Begriffe: Eine sparsame Definition von Inklusion lautet: Inklusion in Bildungseinrichtungen bedeutet Desegregation für gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen.

Weitgehend synonym werden folgende Begriffe verwendet, die aber die Möglichkeit bieten, ein wenig zu nuancieren: „Inklusive Pädagogik“ akzentuiert Gemeinsamkeit, „Pädagogik der Vielfalt“ akzentuiert Heterogenes in der Gemeinsamkeit, „Inklusive Pädagogik der Vielfalt“ akzentuiert den Zusammenhang vollständiger.

In verschiedenen Bedeutungen wird „Integrative Pädagogik“ genutzt: Der Begriff wird teilweise synonym zu „Inklusive Pädagogik“ verwendet, da die historische Begriffsverwendung in Bezug auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung seit den siebziger Jahren dem entsprach, was heute mit „Inklusion“ umrissen wird. Eine zweite Bedeutung von „Integration“, z.B. in „Integrative Gesamtschule“ hebt weniger auf Heterogenität, sondern eher auf Förderung im Sinne einer assimilatorischen Chancengleichheit ab. Häufig wird „Integration“ auch als Vorstufe zu „Inklusion“ verwendet, z.B. bei Müller 2013.

2 Vgl. auch frühere Hinweise auf Leibniz, z.B. Prengel/Friebertshäuser/Langer 2010, S. 23-35.

3 Vgl. zum Beispiel das Poster der City of Toronto (2015), dem es plakatig gelingt, zentrale auch für die Theoriebildung maßgeblichen Elemente von Diversity-Politics einzufangen.

4 Zur Debatte um Normativität vgl. neben den in Teil 2 dieses Textes genannten Publikationen des Frankfurter Exzellenzclusters „Normative Ordnungen“ auch die Sammelbände von Ahrens u.a. 2008 und 2011.

5 Zum Team des INTAKT-Projekts (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) in Potsdam gehören Annedore Prengel und Antje Zapf (Leiterinnen) sowie Annett Hedderich, Denny Klaunder, Anne Wohne, Christin Tellisch, Katja Zschipke und andere.

6 Ein anderes Reich der Freiheit eröffnet sich im Spiel und in der Kunst (Ruberg, 10; vgl. z. B. auch Menke 2013). Diese Unterscheidung spielt in der Erziehung eine wichtige Rolle. Kinder lernen von früh an den Unterschied zwischen Spiel und Ernst. Kampf- und Tobespiele sind nicht zu unterbinden (Oswald 1997), aber sie müssen freiwillig, das heißt als Spiel, stattfinden und jeder Mitspieler ist frei, das Spiel zu verlassen, dazu dient die „Stopp-Regel“, und das Recht sie anzuwenden und einzuhalten, muss jedem Kind vermittelt werden. Dabei gehört es dauerhaft zur Verantwortung der Erwachsenen zu klären, wie die Grenze zu solchen Spielen zu finden ist, die Kindern schaden könnten.

Literatur

Ahrens, Johannes / Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen (2011): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden

Ahrens, Johannes / Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen (2008): Beschreiben oder Bewerten: Normativität in ausgewählten sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern. Münster

Becker, Ulrike (2013): Beeinträchtigungen im Sozialverhalten. Eine Her-

ausforderung für die inklusive Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften, 82. Jg. 3/2013, 227-241

Becker, Ulrike / Prengel, Annedore (2010): Kindern institutionell Halt geben – Strukturen für „schwierige“ Kinder in inklusiven Grundschulen. In: Friederike Heinzel (Hg.): Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Beiträge zur Reform der Grundschule des Grundschulverbandes, Band 130, Frankfurt am Main, 184-198

Bielefeldt, Heiner (2006): Freiheit, Gleichheit, Solidarität in den Menschenrechten. Bad Boll. <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/510406-Bielefeldt.pdf> (19.4.2013)

Bielefeldt, Heiner (2015): Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Vortrag 24.4.2015, Konferenz „Recht, Bildung, Migration. Das Menschenrecht auf Bildung im Kontext von Migration und Integration“. Universität Hildesheim

Blanck, Bettina (2012): Vielfaltbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsmöglichkeiten. Stuttgart

City of Toronto (2015): Equity, Diversity and Human Rights. Postergallery <http://www1.toronto.ca/wps/portal/contentonly?vgnextoid=9b087ec64192e310VgnVCM10000071d60f89RCRD>

Deutsches Institut für Menschenrechte (2015): Inklusion als Menschenrecht. Online Handbuch. Berlin. <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/> (18.4.2015)

Fahrmeier, Andreas / Imhausen, Annette (Hg.) (2013): Die Vielfalt normativer Ordnungen. Konflikte und Dynamik in historischer und ethnologischer Perspektive. Frankfurt a.M.

Forst, Rainer (2012): Zum Begriff des Fortschritts. In: Joas, Hans (Hg.): Vielfalt der Moderne. Ansichten der Moderne. Frankfurt a. M., S. 41-52

Forst, Rainer (2013a): Zum Begriff eines Rechtfertigungsnarrativs. Normative Orders Working Paper 3/2013. http://www.normativeorders.net/de/component/publication/?ecno_pubsrc_extopn=1&option=com_publication&view=publications&ecno_pubsrc_text=&ecno_pubsrc_submit=Suchen&ecno_pubsrc_hasft=1&ecno_pubsrc_dtrng=#ecno_publ (18.4.2015)

Forst, Rainer / Günther, Klaus (2011): Die Herausbildung normativer Ordnungen. Zur Idee eines interdisziplinären Forschungsprogramms. In: dies (Hg.): Die Herausbildung normativer Ordnungen. Interdisziplinäre Perspektiven. Frankfurt a.M., S. 12-30

Forst, Rainer / Günther, Klaus / Siller, Peter (2012): Exzellenzcluster Die Herausbildung normativer Ordnungen. Goethe-Universität Frankfurt am Main. <http://www.normativeorders.net/media/downloads/Normative%20Orders%202007-2012.pdf> <http://www.normativeorders.net/media/downloads/Normative%20Orders%202007-2012.pdf>

Forst, Rainer (2013b) Noumenale Macht. Goethe-Universität Frankfurt am Main. <http://www.normativeorders.net/de/forschung/forschungsprojekte-2012-2017/66-forschung/forschungsprojekte-2012-2017/1329-macht-herrschaft-und-gewalt-in-ordnungen-der-rechtfertigung> (18.4.2015)

Forst, Rainer (2013c) Noumenal Power. Normative Orders Working Paper. Goethe-Universität Frankfurt am Main. http://www.normativeorders.net/de/component/publication/?ecno_pubsrc_extopn=1&option=com_publication&view=publications&ecno_pubsrc_text=&ecno_pubsrc_submit=Suchen&ecno_pubsrc_hasft=1&ecno_pubsrc_dtrng=#ecno_publ (18.4.2013)

Garber, Jörn (1982): Vom ‚ius connatum‘ zum ‚Menschenrecht‘. Deutsche Menschenrechtstheorien der Spätaufklärung. In: Brandt, Reinhard (Hg.): Rechtsphilosophie der Aufklärung. Berlin/New York S. 108-147

Graumann, Carl F. (1960): Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität, Berlin

Hedderich, Annett/Wohne, Anne (2015): Wie videogestützte Beratung helfen kann, die professionellen Beziehungen zu Kindern zu verbessern – Anregungen aus den Niederlanden und den USA. In: Grundschule Heft 4, Mai 2015, S. 25-27

Heitmeyer, Wilhelm (2011): Rohe Bürgerlichkeit. Zur Verteilungsdebatte: Von Abstiegsangst getrieben zetteln Bessergestellte einen Klassenkampf von oben an. In: Die Zeit 28.9.2011. <http://www.zeit.de/2011/39/Verteilungsdebatte-Klassenkampf> (1.5.2015)

Herrmann, Cora (2012): Thematisierungsweisen ‚guter Arbeit‘. Eine empirische Untersuchung im Feld der Kinder- und Wohngruppenarbeit. Dissertation Universität Kassel

Hinderer, Mathias (2015): „Der menschenrechtliche Ansatz hat mir im System Schule sehr den Rücken gestärkt“ oder „...das nicht jetzt auch noch“?

- Potentiale von Menschenrechtsbildung und Schule. In: Grundschule, Heft 4, Mai 2015, S. 19-21
- Höffe, Otfried (2015): Kritik der Freiheit. Das Grundproblem der Moderne. München
- Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp
- Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der Politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, November 2012, S. 429-442. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-012-0285-9#page-1> (15.4.2015)
- Honneth, Axel / Sutterlüty, Ferdinand (2011): Normative Paradoxien der Gegenwart – eine Forschungsperspektive, in: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung, Jg. 8, H. 1/2011, S. 67-85
- Joas, Hans (Hg.) (2012): Vielfalt der Moderne. Ansichten der Moderne. Frankfurt a. M.
- Kimmerle, Heinz (Hg.) (1987): Das Andere und das Denken der Verschiedenheit. Akten eines internationalen Kolloquiums. Amsterdam
- Kirchschläger, Peter G. (2013): Wie können Menschenrechte begründet werden? Ein für religiöse und säkulare Menschenrechtskonzeptionen anschlussfähiger Ansatz. Zürich
- Klafki, Wolfgang (1998): Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Marburg. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k04.html> (18.4.2015)
- Knapp, Gudrun Alexi: Race, Class, Gender. Reclaiming Baggage in Fast Travelling Theories. In: European Journal of Women's Studies. 12 (2005), Heft 3, S. 249-265
- König, Gert (1989): Perspektive, Perspektivismus, perspektivisch. In: Ritter, Joachim/Karlfried Gründer (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel, Sp. 363-375
- Krell, Gertraude et al. (Hg.) (2007): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a.M./New York
- Land Brandenburg (2014): Schulische Förderung für die Kinder beruflich Reisender im Land Brandenburg. Potsdam http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Flyer_Fahrende_2014.16080220.pdf (20.4.2015)
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1714/1979): Monadologie. Neu übersetzt, eingeleitet und erläutert von Hermann Glockner. Stuttgart
- Loh, Werner (2014): Deliberative Integrative Humanwissenschaft. Ein programmatischer Entwurf. In Jüttemann, Gerd (Hg.): Entwicklungen der Menschheit. Humanwissenschaften in der Perspektive der Integration. Lengerich, S. 83-92
- Menke, Christoph (2013): Die Kraft der Kunst. Frankfurt
- Müller, Frank, J. (2013): Integrative Grundschulen aus der Sicht der Eltern – auf dem Weg zu Inklusion? Bad Heilbrunn
- Münix, Gabriele 2004: Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm. Münster
- Nussbaum, Martha (2014): Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist. Berlin
- Osterhammel, Jürgen (2001): Aufstieg und Fall der neuzeitlichen Sklaverei. Oder: Was ist ein weltgeschichtliches Problem? In: ders: Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats. Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich. Göttingen, S. 342-369
- Oswald, Hans (1997): Zur sozialistorischen Bedeutung von Kampf- und Tobespielen (Rough and tumble play) In: Renner, Erich u.a. (Hrsg.): Spiele der Kinder. Weinheim, S. 154-164
- Pickett, Kate / Wilkinson, Richard (2010): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Berlin
- Prenzel, Annedore (2010): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prenzel, Annedore (Hg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München, S. 785-801
- Prenzel, Annedore (2014a): Halt gebende pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. In: S. Peters/U. Widmer-Rockstroh, U. (Hg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 138. Grundschulverband: Frankfurt, S. 64-72
- Prenzel, Annedore (2014b): „Anerkennung ermöglicht Lernen, Verletzung verhindert es“ – Ergebnisse und Folgerungen aus dem Projektnetz INTAKT. In: Pädagogik 66. Jg., Heft 12, Dezember 2014, S. 29-31
- Prenzel, Annedore / Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje (2010): Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – Eine Einführung. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prenzel, Annedore (Hg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München, S. 17-39
- Reitz, Sandra und Beate Rudolf (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Studie_Menschenrechtsbildung_fuer_Kinder_und_Jugendliche_barrierefrei.pdf (21.03.2015)
- Schratz, Michael / Pant, Hans Anand/Wischer, Beate (2013): Welche Leistung zählt? Schulisches Leistungsverständnis jenseits von Noten und Punkten. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP_Artikel_Leistungsverstaendnis.pdf (1.5.2015)
- Schulgesetz Berlin (2015): § 15 Langfristige Erkrankungen, Hausunterricht. Berlin. <http://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/sonderpaedagogikverordnung/teil-ii-foerderschwerpunkte-und-ziele-der-sonderpaedagogischen-foerderung-sowie-besondere-bedarfslagen/sect-15-langfristige-erkrankungen-hausunterricht.php> (22.5.2015)
- Tellisch, Christin (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Opladen u.a.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2014, S. 601-623
- Zapf, Antje / Klauer, Denny (2014): Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prenzel, A./Winklhofer U. (Hg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u.a., S. 157-172
- Zeil-Fahlbusch, Elisabeth (1983): Perspektivität und Dezentrierung. Philosophische Überlegungen zur genetischen Erkenntnistheorie Jean Piagets. Würzburg
- Zschipke, Katja (2015): Anerkennung und Verletzung aus der Sicht einer jungen Lehrerin. In: Grundschule Heft 4, Mai 2015, S. 15-17

Adresse

Prof. Dr. Annedore Prenzel, Im Bogen 15C, 14471 Potsdam, Deutschland
aprenzel@uni-potsdam.de