

*Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern,
Natascha Korff und Katja Scheidt*

Inklusiv gleich gerecht? Zur Einführung in den Band

Ist ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem selbstredend ein gerechtes System? Ist Inklusion gar Ausdruck von Bildungsgerechtigkeit? Eine Antwort auf diese Fragen muss zurückhaltend ausfallen. So sind Inklusion und Bildungsgerechtigkeit gleichermaßen schillernde wie theoretisch nur vorläufig geklärte Begrifflichkeiten und die Zusammenhänge zwischen beiden Aspekten hochkomplex. Dies aufnehmend will die pointierte Verkürzung im Titel des vorliegenden Bandes zu einem genaueren Ausloten des Verhältnisses von Inklusionsforschung und der Idee der Bildungsgerechtigkeit anregen. Eingangs kann hierzu klärend festgehalten werden, dass weder Inklusion noch Bildungsgerechtigkeit teleologisch zu denkende Zustände oder auch Eigenschaften von Systemen sind. Vielmehr handelt es sich in beiden Fällen um in Beziehungen hergestellte und entsprechend sozial verhandelte, veränderbare Konstrukte. Weder Inklusion noch Gerechtigkeit sind also einfach ‚da‘, auch bringt keiner der Aspekte den anderen in direkter Kausalität hervor.

Inklusion: Der Begriff beschreibt im Kontext von Erziehung und Bildung zunächst die Möglichkeit der Teilnahme von Individuen an den Operationen bzw. an der Kommunikation des Erziehungs- und Bildungssystems und an der Verteilung ihrer Leistungen in Form von Bildung und Erziehung. Der Zugang hierzu erfolgt über die soziale Rolle (z.B. als Schüler/in). Über praktizierte Exklusion auf der Ebene von Organisationen wie Kindertageseinrichtungen und Schulen allerdings (etwa in Form von Überweisungen in Sondereinrichtungen) werden soziale Ordnungen hergestellt bzw. reproduziert und diese Prozesse unterliegen oftmals verdeckt Mechanismen institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2007). Ablesbar ist dies dann etwa an der bekannten Überrepräsentanz von Kindern mit schwacher sozialer Ausgangslage unter den Schüler/innen mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. ebd.).

Nimmt man diese Zusammenhänge in den Blick, so wird die Brisanz der UN-Behindertenrechtskonvention für das in Deutschland etablierte Erziehungs- und Bildungssystem mit den bislang praktizierten Aussonderungsmechanismen deutlich. Vergleichbar ist diese Herausforderung zur Umstrukturierung in der Bildungsgeschichte vermutlich lediglich mit der Zulassung von Mädchen zum höheren Bildungswesen Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. u.a. Jacobi 2010, 436ff.). Ungeachtet aller historisch bedingter Differenzen wurde auch hier um einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung und die damit verbundene Herstellung sozialer Ordnungen über Bildung debattiert und gestritten.

Bildungsgerechtigkeit: Das Kompositum der ‚Bildungsgerechtigkeit‘ bringt zwei für sich genommen hoch aufgeladene Begrifflichkeiten zusammen. Kennzeichnend für Bildungsprozesse ist dabei die letztlich Nichtverfügbarkeit der Bildung des Einzelnen. Bildung kann nur gelingen, wenn sie anschlussfähig ist an die individualbiografischen, sozialisatorisch wirksamen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen des Gegenübers. Bildung setzt dabei in paradoxer Weise Bildsamkeit voraus und will sie doch stets hervorrufen.

Dass Bildungschancen im deutschen Erziehungs- und Bildungssystem nicht gerecht verteilt werden, beschäftigt die Fachdiskussionen seit langem (vgl. u.a. Liebau/Zirfas 2008). Vom Begriff der Chancengleichheit ist dabei mehr und mehr Abstand genommen worden, denn eine gleiche Verteilung von Chancen unterstellt die Gleichheit der Voraussetzungen. Die Herausforderung im Bildungssektor besteht aber gerade in einem gelingenden Umgang mit der Verschiedenheit von Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen und dem hier notwendig anschließenden diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung. Bildungsgerechtigkeit ist folglich nicht als eine Frage der Verteilungsgerechtigkeit, sondern gewinnbringender als eine Frage der Partizipation zu diskutieren.

Die Korrelation von sog. schwacher sozialer Ausgangslage und der Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. schulischer Aussonderung als Ausdruck veränderter Partizipation im deutschen Bildungssystem ist ebenfalls seit langem bekannt (vgl. u.a. Wocken 2006). Die Integrationsbewegung und -forschung rund um die frühen Modellversuche in Kindertageseinrichtungen und Schulen legte gleichsam den ‚Finger in die Wunde‘ eines insgesamt als ungerecht empfundenen, vermeintlich ‚begabungsgerechten‘ Schulsystems. Integrations- und inklusionspädagogische Forschung ist daher seit ihrer Entstehung mit dem Anliegen verbunden, einen Beitrag zu mehr Gerechtigkeit im Bildungswesen zu leisten und entsprechend eng verknüpft mit bildungspolitischen Forderungen (vgl. Schnell 2003). Es wurde hier je nach Ausrichtung der Forscher/innen mehr oder weniger empirisch bzw. mehr

oder weniger normativ argumentiert. In den letzten Jahrzehnten wurden so verschiedene theoretische Fundierungen entwickelt für ein differenziertes Verständnis von Vielfalt und Ungleichheit in Erziehung und Bildung (vgl. im Überblick u.a. Moser/Sasse 2008), wobei neuere Schriften verstärkt Bezug nehmen auf Intersektionalitäts- und Anerkennungstheorien sowie den Capability Approach – dies ist auch an den unterschiedlichen Beiträgen in diesem Band gut abzulesen.

Blickt man nun mit diesem gedanklichen Hintergrund in die aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurse zur Gestaltung eines ‚gerechten‘ Bildungssystem, so lässt sich sagen, dass hier deutlich und regelmäßig auf die Koppelung von sozialer Ausgangslage und Bildungserfolg bzw. Kompetenzerwerb hingewiesen und dies aktuell auch deutlicher im Zusammenhang mit Interkulturalität kritisch diskutiert wird (vgl. u.a. Mecheril et al. 2010). Ungeachtet der hierzu vorliegenden Studien wird aber zumeist nur am Rande darauf geschaut, dass sich dies im Kontext der Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf in besonders scharfer Weise zeigt (vgl. hierzu u.a. Powell/Wagner 2002). Demgegenüber nimmt die aktuelle Inklusionsforschung zwar für sich in Anspruch, alle Facetten von Heterogenität und Bildungsbenachteiligung in den Blick zu nehmen (vgl. u.a. Hinz 2004), es gelingt ihr aber offenbar erst ansatzweise – hierauf weisen unter anderem die Beiträge aus dem Forschungskontext interkultureller Bildung im ersten Teil des vorliegenden Bandes kritisch hin.

Entsprechend unverbunden mit dem Ungleichheitsdiskurs zeigt sich derzeit noch die Diskussion zum Umsetzungsprozess der seit 2009 in Deutschland gültigen UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen (vgl. United Nations 2006). Dabei ist ein zentraler Aspekt zum Verständnis der Konvention der Grundsatz diskriminierungsfreier Gewährung des Rechts auf Bildung, wie dies in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 festgeschrieben und auch in der sog. Frauenrechtskonvention sowie der Kinderrechtskonvention konkretisiert wurde (vgl. United Nations 1979; 1989). Die Guidelines for Inclusion (UNESCO 2009) machen dabei eindrücklich klar, dass es in der Zielrichtung um besonderes Augenmerk für Risiken der Ausgrenzung (exclusion) oder der Marginalisierung im Bildungssektor insgesamt geht, also z. B. auch Kinder/Jugendliche mit Migrations-, Armuts- oder Kriegserfahrungen im Fokus stehen. Behinderung wird damit hier wie in der UN-Behindertenrechtskonvention von der Zielstellung „full and effective inclusion in society“ (vgl. United Nations 2006) aus gedacht und ist als unzureichende Partizipation beschreibbar (vgl. Aichele 2010). In dieser gedanklichen Zusammenführung von Partizipation und dem Recht auf Bildung in der UN-Behindertenrechtskonvention, das in inklusiven Erziehungs- und Bil-

derungseinrichtungen seinen institutionellen Rahmen findet, kann eine Leitidee menschenrechtsbasierter inklusiver Pädagogik ausgemacht werden.

Demgegenüber wird in den aktuellen (bildungspolitischen) Debatten um die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention tendenziell verengend über ‚behinderte‘ Kinder und ihre Rolle im allgemeinen Erziehungs- und Bildungssystem gesprochen, wobei ‚Behinderung‘ hier oftmals verfälschend im essentialistischen Sinne gebraucht wird. Die aufgezeigte menschenrechtliche Verankerung in das Recht auf Bildung, das in inklusiven Strukturen seinen Ausdruck findet, sowie die Verknüpfung mit Partizipation und Nichtdiskriminierung geraten dabei in den Hintergrund. Dies ist aktuell z.B. abzulesen an den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, die in keiner Weise die bekannte Prävalenz bestimmter sozialer Gruppen unter den Kindern, die sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben bekommen, problematisieren und damit die Zusammenhänge mit institutioneller Diskriminierung als Ausdruck von Bildungsungerechtigkeit und ihre Bedeutsamkeit für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ausblenden (vgl. Kultusministerkonferenz 2011). Die eigentliche Brisanz und damit auch die Innovationskraft der Konvention wird damit abgemildert, denn die Reproduktion sozialer Ungleichheit über das sonderpädagogische System wird auf diesem Weg aus dem Blick genommen.

Angesichts dieser Ausgangslage ist Gerechtigkeit keineswegs ein Automatismus, der mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und der Umsetzung inklusiver Strukturen ‚automatisch‘ einherginge – entscheidend sind neben strukturellen Änderungen vor allem Konzepte und Haltungen. Der fachliche Blick in der inklusiven Praxis gilt dabei der Analyse von Situationen, in denen Partizipation und/oder Lern- und Entwicklungsprozesse durch bestimmte Barrieren bzw. deren Zusammenwirkung behindert werden. Solche Barrieren können u. a. Aspekte institutioneller Diskriminierung sein. Inklusive Praxis impliziert demzufolge einen bewussten und reflektierten Umgang mit der Heterogenität des Lernens und von Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen und zielt auf individuelle Herausforderung des Lernens und der Entwicklung (achievement) in sozialer Eingebundenheit (participation) und auf der Basis universaler Gemeinsamkeiten und Grundrechte (vgl. Prengel 2010). Die entscheidende Schwelle wird dabei zukunftsbezogen sein, ob und inwieweit es gelingt, Konzepte und Fundierungen inklusiver Pädagogik zusammen mit milieu- und kultursensibler sowie vorurteilsbewusster Pädagogik weiterzuentwickeln.

Mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen Inklusion und Bildungsgerechtigkeit nimmt der vorliegende Band damit insgesamt bewusst eine alte und zugleich hochaktuelle Frage der Integrations- und Inklusionsforschung auf. Zusammenfassend soll mit der gewählten Thematik

- kritisch auf mögliche verkürzte Lesarten der UN-Behindertenrechtskonvention aufmerksam gemacht werden, die derzeit im Zuge des Umsetzungsprozesses zu beobachten sind
- deutlich werden, dass eine strukturelle Umsetzung von Inklusion nicht fälschlich gleichzusetzen ist mit der Entwicklung inklusiver Qualität im Bildungswesen
- die Aufmerksamkeit für Zusammenhänge mit Diskriminierungspraxen geschärft werden
- zu engeren Verknüpfungen der Inklusionsforschung mit den Debatten um Interkulturalität und Bildungsgerechtigkeit angeregt werden
- und zugleich ein Diskursraum eröffnet werden zum weiteren gedanklichen Ausloten des Verhältnisses von Bildungsgerechtigkeit und Inklusion.

Unter dieser Zielsetzung werden im ersten und zweiten Teil des Bandes übergreifende Fragen im Kontext von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit bearbeitet. Der dritte, vierte und fünfte Teil fokussieren diese auf den Elementarbereich, die Schule und Professionalisierungsfragen. Der sechste Teil des Bandes führt dann den inhaltlichen Bogen zurück zu Fragen der bildungspolitischen Gestaltung, ehe zum Abschluss des Bandes selbstkritische Rückblicke und Ausblicke anlässlich der 25. Jahrestagung der Integrations- und Inklusionsforschung in Bremen, aus der dieser Band hervorgegangen ist, vorgenommen werden.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für die inhaltliche Mitgestaltung, Andrea Hingst für viele Arbeitsstunden und Mark Joyce für die Titelgrafik.

Bremen, im Januar 2012

Die Herausgeberinnen

Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt