

Irmtraud Schnell

Zur Logik der Widrigkeiten – Einführung in diesen Band

Inklusion ist Gegenstand vieler öffentlicher, wissenschaftlicher, pseudo-wissenschaftlicher und journalistischer Debatten geworden. Wenn sie die rechtlichen Gegebenheiten, die sich mit der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen (UNBRK) geändert haben, reflektieren und ebenso verstehen, dass es sich bei dem entsprechenden Lebens- und Gesellschaftsmodell um ein gänzlich anderes als das neoliberale Prinzip handelt, wonach jeder seines Glückes Schmied sei, lassen sie den Zugewinn für alle erkennen. Meist tun sie es nicht. Sie beziehen sich vor allem auf mögliche Praxisentwicklungen in Bildung und Erziehung, ohne den Anspruch Inklusion zu definieren, ohne ihn ins Verhältnis zur gegenwärtigen pädagogischen Praxis zu setzen oder ihn gar zu verteidigen. Ob dem Streit über Inklusion im deutschen Schulsystem traten bislang andere Lebensbereiche, z.B. Arbeit und Wohnen, auf die sich die UN-Konvention ebenfalls bezieht, zurück. Aktionspläne, die in den Sozialministerien geschrieben wurden, fanden in der Öffentlichkeit nicht das gleiche Interesse wie auf die Schule bezogene Diskussionen. Dass die „Unterbringung“ von Menschen mit Behinderungen in riesigen Heimen noch weithin üblich ist, wird – bestenfalls verschämt – verschwiegen. Auch in den Forschungsberichten in diesem Band zeigt sich eine Konzentration auf Erziehungs- und Bildungsthemen.

„Zur Logik der Widrigkeiten – Theoriefundamente der Inklusion“ lautete der Titel der 28. Jahrestagung der Integrations-/Inklusionsforscherinnen und -forscher im Februar 2014, die vom Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt ausgerichtet wurde¹. Die Gruppe, die die Tagung inhaltlich vorbereitete², hielt es für geboten, einerseits rechtliche Regelungen, bildungs- und sozialpolitische Vorhaben bzw. Abstinenz und deren aktuelle Wirkungen einer kritischen

¹ Wir danken der Software-Stiftung und dem Bildungs- und Förderungswerk der GEW für die finanzielle Unterstützung der Tagung und der Max-Traeger-Stiftung der GEW für die finanzielle Unterstützung dieses Bandes.

² Prof. Dr. Helga Deppe, Claudia Federolf, Martina Hehn-Oldiges, Prof. Dr. Dieter Katzenbach, Nadine Schallenkammer, Dr. Irmtraud Schnell, Ulrike Suntheim

Betrachtung zu unterziehen, andererseits den Begriff Inklusion, dessen Verwahrlosung Katzenbach (i.d.B.) problematisiert, erneut und deutlich zu konturieren, aktuelle Praxis entsprechend zu kritisieren und inklusive Bedingungen in den verschiedenen Lebensbereichen zu kennzeichnen. In dieser Einleitung werde ich nicht einzelne Beiträge kommentieren, sondern sie im Verhältnis zur Ausgangslage umreißen, auf die Widersprüchlichkeiten der theoretischen wie der sozialen und pädagogischen Praxis eingehen und sie auf dem Hintergrund der Geschichte der Integrationsforschung betrachten³.

Die seit 2006 zunächst Jahre andauernde, strittige Debatte um den rechtlichen Gehalt und den Verpflichtungscharakter der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen scheint selbst für den Bildungsbereich generell geklärt. Bemerkenswert ist jedenfalls, dass bislang kein Streitfall der Integration eines behinderten Kindes in die Allgemeine Schule eine rechtliche Klärung beim Bundesverfassungsgericht erreicht hat – die Länder haben jeweils im Vorfeld Widerstände im Einzelfall aus dem Weg geräumt; bei einer neuerlichen Rechtsprechung vor dem BVerfG würde wohl das Urteil von 1997 revidiert werden müssen. Mittlerweile wird von keinem Bundesland mehr die Gültigkeit der UNBRK grundsätzlich in Frage gestellt. Immer wieder verlagert sich der Streit nun in Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik – ungeachtet eben dieser rechtlichen Tatbestände – auf die Frage nach dem besten Ort der schulischen Förderung für Kinder mit Behinderung, wobei unterschieden wird zwischen einzelnen Gruppen von Kindern mit Beeinträchtigungen; insbesondere für Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung und für die Gruppe der umfänglich behinderten Kinder sei die Sonderschule als besserer Förderort zu bedenken. Das Argument des Kindeswohls wird dann ins Feld geführt, um Sonderschulen zu begründen, ohne die Einschränkungen zu benennen, die erwiesenermaßen mit einem Sonderschulbesuch verbunden sind.

Landesregierungen und nachgeordnete Bildungsbehörden versuchen Wege ins Dickicht zwischen den durch das Recht eingegangenen Verpflichtungen, dem vorhandenen (gegliederten) Schulsystem und den finanziellen Mitteln im Rahmen der selbst auferlegten Schuldenbremse sowie den jeweiligen parteipolitischen Linien der Landesregierungen zu schlagen – je nach Ausgangslage mit dem Ergebnis deutlicher Verschlechterungen gegenüber dem in einigen Bundesländern weit entwickelten Modell des Gemeinsamen Unterrichts. Der Begriff Inklusion gerät dort ins Nebulöse, wo er für Maßnahmen bzw. Vorhaben gebraucht wird, die nicht zu einer veränderten Position von Menschen mit Behinderung im Sinne der Nichtdiskriminierung in Bildungsinstitutionen und in der Gesellschaft führen;

³ Ich danke den Moderatorinnen der Arbeitsgruppen Claudia Federolf, Martina Hehn-Oldiges, Nadine Schallenkammer, Bettina Reiss-Semmler und Ulrike Suntheim für ihre zusammenfassenden Kommentare zu den Diskussionsprozessen.

z.B. dürfen Kinder mit Behinderung vielerorts nicht in die KiTa oder in die Schule kommen, wenn die Integrationshelferin krank wird. Die Entscheidungsmöglichkeiten von Eltern behinderter Kinder haben sich zwar formal erweitert, sie müssen sich aber weiterhin zwischen ungleichen Angeboten der Förderung entscheiden und, wie vor 30 Jahren auch, in allgemeinen Schulen als Bittsteller auftreten. An solchen Beispielen wird deutlich, dass Inklusion ein Anspruch ist, der sich mit den gängigen Strategien nicht umsetzen lässt: Um Inklusion zu ermöglichen, müssen systemische Veränderungen mit angemessenen Vorkehrungen im Einzelfall verknüpft und dafür Strategien entwickelt werden – eine dem gegliederten Bildungssystem offenbar schwer einzupflanzende Vorstellung. Beispielsweise wird in der Absicht systemischer Veränderung in einigen Ländern eine Budgetierung des sonderpädagogischen Personals an allen Schulen eingeführt, womit im Bereich der Förderschwerpunkte Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung und Sprache der Förderbedarf abgedeckt werden soll – Budgetierung kann aber nur als Grundlage dienen, auf der die angemessenen Vorkehrungen im Einzelfall zusätzlich Berücksichtigung finden. Uneindeutige Zielsetzungen der Landesregierungen in Richtung auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems führen – bei rückgängigen Zahlen an allgemeinen Schulen – zur Steigerung der Anzahlen von Sonderschülerinnen und -schülern und der Anzahlen der Schulassistenten bzw. Integrationshelferinnen, die wiederum von den Kommunen finanziert werden müssen. Theoriegeleiteter Diskurs zu Inklusion und Theoriebildung stehen also aus, könnten die konflikthaltigen und widersprüchlichen Diskussionslinien und Praxisentwicklungen zu Inklusion verorten sowie die Forschung zu Inklusion begründen. Der Tagungstitel „Zur Logik der Widrigkeiten – Theoriefundamente der Inklusion“ sollte dazu anregen.

Integrationsforschung etablierte sich seit den 1970er Jahren als Forschung zum Gemeinsamen Leben, Spielen und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung und war insofern überwiegend sonderpädagogisch geprägt⁴. Es waren die Eltern behinderter Kinder, die eine Normalisierung des Lebens ihrer Kinder in allen Bereichen forderten, und die zumindest entsprechende Modellversuche erkämpften. Integrationsforschung wurde möglich, weil an den Universitäts-Instituten genügend Mitarbeiter/-innen zur Verfügung standen (Deppe 2012) und weil öffentliche Auftraggeber Modellprojekte einer wissenschaftlichen Begleituntersuchung unterziehen wollten – in einigen Fällen durchaus in der Absicht, Integration hinauszuzögern. Die Projekte der Bund-Länder-Kommission ermöglichten zusätzlich Forschung zu zentralen Fragen, die Deutsche Forschungsgemeinschaft wiederum lehnte einen universitätsübergreifenden Antrag auf einen Sonderforschungsbereich „Integration“ 1990 ab (Schnell 2003; Schumann

⁴ Eine bedeutende Ausnahme bildete der Grundschulpädagoge Prof. Dr. Jakob Muth, der schon in den 1980er Jahren Integration als Menschenrecht bezeichnete.

2006). Themen der Integrationsforschung, die zumindest in den Untersuchungen in Bonn und Hamburg die integrativen Entwicklungen über viele Jahre verfolgte, waren in den 1970er, 1980er und 1990er Jahren neben der Frage, welche Art von Forschung dem neuen Feld angemessen sei, die sozialen Prozesse zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern und ihre Hintergründe, die Kooperation der unterschiedlichen Professionen als neue Herausforderung für Pädagogen/-innen und in ihrer Bedeutung für die erfolgreiche Integration, die Gestaltung integrativen Unterrichts, integrative Schulentwicklung sowie die erzielten Leistungen der Schülerinnen und Schüler – Themen, die heute im Zusammenhang Inklusion oft so debattiert werden, als seien sie völlig neue und als gäbe es kein Wissen darüber. Da die UNBRK zunächst vor allem von der Sonderpädagogik wahrgenommen wurde, findet auch der wissenschaftliche Diskurs zu Inklusion bislang weitgehend als sonderpädagogischer statt (Moser i.d.B.); essentiell für eine allseitige theoretische Weiterentwicklung und eine Weiterentwicklung der Praxis ist aber, dass sich alle Wissenschaften und ihre Teildisziplinen, die sich mit Individuen und Gruppen, ihrem Aufwachsen und ihrer Vergesellschaftung befassen, Inklusion als Forschungsgegenstand aufnehmen. Es war der Vorbereitungsgruppe deshalb besonders daran gelegen, für diese interdisziplinären Begegnungen einen Raum zu bieten; das spiegelt sich in den Beiträgen des Schulpädagogen Andreas Gruschka, des Psychoanalytikers Rolf Haubl, des Migrationsforschers Frank Olaf Radtke und des Sozialpädagogen Andreas Walther im Band wieder. Weitere Beiträge sind den Differenzlinien von Inklusion, Sonderpädagogik und Disability Studies gewidmet (vgl. Köbsell/Moser i.d.B.).⁵

Die Arbeit an den Theoriefundamenten (s. Kap. 1) kann aber ebenso wenig einer Auseinandersetzung mit der Politik und den entsprechenden gesellschaftlichen Bedingungen, die zu mehr Ungleichheit geführt haben und die ganze Bevölkerungsgruppen ins Abseits geraten lassen, ausweichen. Theorie und Praxisforschung zum Thema Integration stand von Beginn an im Spannungsfeld der Ausgrenzung auf Grund von Armutsverhältnissen und marginalisierten Lebenslagen einerseits, die sich als schulische Passungsprobleme im Lernen und Verhalten niederschlagen, und des Ausschlusses wegen umfänglicher bzw. mehrfacher Behinderungen andererseits. Begann die Integrationsbewegung mit der Gesamtschulbewegung im Zusammenhang der Frage nach mehr Bildungsgerechtigkeit, konzentrierte sie sich und mit ihr die Forschung später stärker auf das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne geistige Behinderung und veränderte damit ihren Blick auf Bildungsgerechtigkeit insofern, als es um Zugangsrechte ging. Es gab immer wieder Ansätze, beide Forschungsaspekte (Marginalisierung durch Lebens-

⁵ Zur spannenden Diskussion zwischen Isabell Diehm (Allgemeine Erziehungswissenschaft), Diemut Kucharz (Pädagogik der Elementar- und Primarstufe) und Andreas Walther (Sozialpädagogik) um die Frage des Stellenwerts von Inklusion in den jeweiligen Disziplinen bzw. Instituten s. Walther (i.d.B.).

bedingungen und Ausschluss wegen Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen) zu berücksichtigen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit wurde, vor allem nach 2000, von anderen Disziplinen wahrgenommen, wobei sich diese Forschung vor allem auf die Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf das gegliederte allgemeine Schulsystem bezog, ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einzubeziehen. Die Inklusionsforschung hat zur Diskussion um Bildungs(un)gerechtigkeit einiges beizutragen, sollte m.E. das Thema in ihr Zentrum holen und sich entsprechend einbringen.

Insofern findet Integrations-/Inklusionsforschung heute in einem gänzlich anderen gesellschaftlichen Umfeld statt als zu Beginn der Jahrestagungen Mitte/Ende der 1980er Jahre. Die Anfänge der Integrationsbewegung entstanden in einem Klima der Auseinandersetzung um die Anerkennung von Minderheiten oder Gruppen, die als Minderheiten betrachtet wurden und denen bis dahin rechtliche Anerkennung versagt worden war. Die gesellschaftlichen Bedingungen heute – gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bzw. „rohe Bürgerlichkeit“ (Heitmeyer 2012), öffentlicher Diskurs über den Wert behinderten bzw. kranken Lebens (Peter Singer) und die Ökonomisierung aller Lebensbereiche sowie die schleichende Entdemokratisierung – verlangen von der Inklusionsforschung eine Ausweitung des Blicks auf Verweigerung oder mangelnde Unterstützung gleichberechtigter Partizipation in jedwelcher Richtung: Inklusionsforschung wird so zu einem umfänglichen und komplexen Feld, das differenzierter Reflexion und Wahrnehmung der Rechte und Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlicher und, davon ausgehend, entsprechender Institutions- und Professionsforschung bedarf, was von der Sonderpädagogik allein nicht bewältigt werden kann und sie sich daher mit anderen Forschungslinien verbinden sollte (s. Amirpur/Platte i.d.B.). Diskriminierende Lebensverhältnisse im Zusammenhang von Beeinträchtigungen bleiben aber Thema der (sonderpädagogischen) Inklusionsforschung (s. Kap. 2 und 4), auch im Hinblick auf die Unterstützung der Selbstvertretung von Menschen mit Behinderungen.

Eingedenk der Tatsache, dass Inklusion meist in Bezug auf Menschen mit Behinderung thematisiert wird, ist dem Thema „Inklusion und Behinderung“ in diesem Band ein eigenes Kapitel gewidmet, das sich insbesondere mit der Wahrnehmung und Sichtweise von Menschen ohne Behinderung auf Behinderung befasst und damit, wie Inklusion von Seiten der Disability Studies konnotiert wird, aber auch mit der Teilhabe von Menschen mit umfänglichen Behinderungen und ihren Impulsen für die Entwicklung einer Allgemeinen Inklusiven Pädagogik. Beiträge zu dieser Allgemeinen Inklusiven Pädagogik (Kap. 3) beschäftigen sich zum Einen mit dem Verhältnis von Allgemeiner und Sonderpädagogik, zum anderen mit schulischen und außerschulischen Feldern, mit Einstellungen bei Professionellen und mit Schulentwicklungsfragen im Interesse kind- und jugendgerechter Bildungsräume. Forschung zum Lehren und Lernen unter dem Anspruch von

Inklusion (Kap. 4) widmet sich den im Unterricht Agierenden und ihrer Professionalisierung. Die Komplexität von Unterricht überhaupt, an deren Analyse sich schon namhafte Forscher versucht haben, scheint sich bislang aber einer systematischen Klärung der Anteile bzw. Voraussetzungen erfolgreichen Handelns zu entziehen. Was entsteht, wenn didaktisch-methodische Kompetenz, persönliche respektvolle Zuwendung zu Schülerinnen und Schülern, Förderung des Interesses aneinander und der Interaktion im Zusammenhang der stofflichen Erarbeitung zusammenkommen, ist mit schlichten wenngleich aktuellen, aber unterkomplexen Modellen nicht zu erfassen (s. Gruschka i.d.B.)⁶. Die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens erhält durch die Bewusstmachung der erweiterten Heterogenität eine Herausforderung zur Wahrnehmung der ohnehin vorhandenen Heterogenität insofern, als diese schmerzlich bewusst machen kann, was bislang ignoriert wurde. Vermutlich liegt in diesem Punkt die unterschiedliche Einschätzung von Professionellen, wobei die eine Seite meint, Inklusion sei für sie nichts Neues, sie hätten doch schon immer unterschiedliche Kinder unterrichtet – diese Einstellung ist vor allem in Grundschulen anzutreffen, wo seit den 1970er Jahren innere Differenzierung ein Thema war.⁷ Der Komplexität des Unterrichts und des Nichtwissens über den sicheren Weg zum erfolgreichen Handeln entspricht der Forschungsbedarf im Hinblick auf die Ausbildung für inklusive Verhältnisse (Kap. 5). Annäherungen an das Gelingen zeigen sich beispielhaft als Begegnung mit Unbekanntem und als Aufforderung zur Reflexion selektiver Verhältnisse im deutschen Schulsystem. Der Forschung unter den gegenwärtigen Bedingungen ist ein eigenes Kapitel gewidmet, das Kritik an Forschung und Forschenden (Radtke i.d.B.) mit Ausblicken auf Forschungsbedarfe im Sinne partizipativer Forschung und auf die Begleitung der Inklusionsentwicklungen in den Ländern (Preuss-Lautz i.d.B.) verbindet.

Inklusionsforschung, orientiert am Ziel „to ensure an inclusive education system at all levels“ (UN BRK Art. 24), kann auf allen Ebenen und mit verschiedenen Vorgehen ansetzen, vergleichend, wie in einem aktuellen Beitrag (Blanck 2014) oder Einzelentwicklungen beobachtend in Form eines Monitoring, auf das sich alle Länder einlassen sollten. Wesentlich scheint mir, das Prinzip Inklusion mit dem Bedarf an systemischen Veränderungen und der Orientierung an individuel-

⁶ Eine abendliche Diskussion zur Inklusionstauglichkeit des RTI-Modells (Response-To-Intervention) ließ Zweifel von Integrationsforschern/-innen an einzelnen Elementen erkennen, z.B. daran, dass Kinder je nach ihrem Leistungsstand in Gruppen eingeteilt werden.

⁷ Der Arbeitskreis Grundschule erarbeitete in den 1970er Jahren mit Vertretern des Verbandes Deutscher Sonderschulen (vds) umfangreiche Maßnahmen zur Verminderung von Schulschwäche, die in Bezug auf Unterricht innere Differenzierung erforderten. Anschließend kam es zu Auseinandersetzungen zwischen den Vorsitzenden der Verbände, weil der Vorsitzende des vds auf einem bestimmten Anteil lernbehinderter Kinder bestand und der Vorsitzende des Arbeitskreises Grundschule eben dies bestritt (vgl. Schnell 2003).

len Ausgangslagen überall dort einzubringen, wo versucht wird, Bildungs(un)gerechtigkeit vor allem als Entscheidung von Eltern zu deuten. Eine Untersuchung der Entwicklung von Eltern und ihrer Kinder, die für ihr Kind mit Behinderung den Besuch der allgemeinen Schule gewünscht haben und denen davon abgeraten oder denen der Wunsch gar abgelehnt wurde, wäre ein wichtiger Beitrag zur Ungleichheitsforschung.

Ein inclusive education system ist eines, in dem Bildungsgangentscheidungen nicht schon im zarten Alter von 10 Jahren getroffen werden müssen – im Hinblick auf Kinder mit Behinderungen schon bei Schuleintritt –, sondern alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam lernen. Inklusionsforschung, die sich auch als Unterstützung der Rechte und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen gegenüber Politik, Erziehungswissenschaft und Gesellschaft versteht, ist gefragt und würde allen dienen.

Literatur

- Blanck, J. M. (2014): Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. WZB Discussion Paper SP I 2014-501. Berlin: WZB. Verfügbar unter: <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-501.pdf> (Zugriff am 20.12.2014).
- Deppe-Wolfinger, H. (2012): 25 Jahre Integrationsforschung. In: S. Seitz/N.-K. Finne/N. Korff/K. Scheidt (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 282-288.
- Heitmeyer, W. (2012): Rohe Bürgerlichkeit. Bedrohungen des inneren Friedens. In: *Wissenschaft & Frieden* 2012(2) „Hohe See“, 39-41. Verfügbar unter: <http://wissenschaft-und-frieden.de/seite.php?artikelID=1786> (Zugriff am 20.12.2014).
- Schnell, I. (2003): *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970.* Weinheim u.a.: Juventa.
- Schumann, Monika (2006): Ein wissenschaftliches Netzwerk wird 20 – Zur Geschichte und Gegenwart der Integrationsforschung. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/182/182> (Zugriff am 20.12.2014).