

Einleitung

Die Frage der gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen beschäftigt die Sonderpädagogik von Anbeginn, doch erst im Zuge der Bildungsreform begann sich Mitte der 1970er Jahre eine Integrationsbewegung zu formieren, durch deren Wirken das Thema in den Mittelpunkt von Profession und Disziplin gerückt wurde. Die Zwischenbilanz nach nun bald 50 Jahren schulischer Integration in Deutschland fällt allerdings eher nüchtern aus, womit sich zumindest zum Teil erklären mag, warum neuerdings ein paradigmatischer Systemwechsel von der Integration zur Inklusion ausgerufen wird.

Neu an der aktuellen Diskussion ist dabei nicht nur die Vehemenz und Absolutheit, mit der auf das Recht zum gemeinsamen Unterricht gepocht wird, sondern auch die Erweiterung des Blickfeldes: Längst erstreckt sich die Forderung nach Zugang zu und Partizipation an schulischer Bildung nicht mehr ausschließlich oder vorrangig auf sonderpädagogische Fragestellungen. Die Bezugnahme auf weitere Differenzlinien wie Armut, Geschlecht und Ethnie ermöglicht einen Schulterschluss mit anderen Diskriminierungsvariablen und erhöht damit zugleich den Reformdruck.

Gleichwohl sich in der gegenwärtigen Inklusionsdiskussion die Begriffe – und mit diesen zum Teil auch die Argumentationsweisen – verändert haben mögen, so sind die Grundfragen sowie die pädagogisch-didaktischen als auch schulorganisatorischen Herausforderungen der gemeinsamen Erziehung im Wesentlichen geblieben.

Die Analyse der Gelingensbedingungen wie auch der Barrieren und Grenzen der schulischen Integration respektive Inklusion scheint bisweilen jedoch in den Hintergrund einer zusehends emotional sehr aufgeladenen Diskussion zu treten, bei der die Pädagogik einmal mehr zum Spielball bildungspolitischer Richtungskämpfe zu werden droht.

Die zum Teil emphatische normative Forderung nach Bildungsgechtigkeit geht sehr eng mit der Gefahr einher, schulische Inklusion als Ideologie zu zementieren, bei der die Kritik pädagogischer Selektionsmechanismen nicht hinreichend rückgekoppelt wird an die immanenten Widersprüche und die sozialen Exklusionsmechanismen in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. Die Tendenz einer pädagogischen Idealisierung und Ideologisierung von Inklusion liegt zum einen darin begründet, dass der inflationäre Gebrauch zu einer Inhaltsleere des Inklusionsbegriffs geführt hat. Zum anderen hat sich gerade in pädagogischen Fachkreisen eine weitestgehend *a-historische* und *a-theoretische Inklusionsdebatte* eingenistet, die zu einer Versimplifizierung von an sich hochkomplexen Fragestellungen tendiert. Die Pauschalität und Oberflächlichkeit vieler Diskussionsbeiträge verstärkt die Polarisierung von Positionen und mündet in einer Art Glaubenskrieg, bei der sich zwei gegensätzliche Konfessionen – »Inklusionisten« und ihre »Gegner« – unversöhnlich gegenüberstehen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage zielen die vorliegenden Überlegungen zunächst auf eine soziologisch rückgekoppelte Diskussion der beiden Leitbegriffe Integration und Inklusion vor dem Hintergrund der zentralen (sonder)pädagogischen Grundbegriffe Erziehung und Bildung sowie Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf (► Kap. 1). Auf der Grundlage dieser begriffssystematischen Vorarbeiten werden im zweiten Kapitel vier Theorielinien entfaltet und daraufhin untersucht, welchen Beitrag sie leisten können zu einer noch ausstehenden pädagogischen Theorie der Inklusion (► Kap. 2). Das dritte Kapitel rekonstruiert den Stand der schulischen Integrationsforschung in drei Etappen von den Anfängen bis in die Gegenwart (► Kap. 3). Im letzten Kapitel werden schließlich die praktischen Implikationen herausgestellt, die sich aus Theorie und Forschung für die schulische Integration und Inklusion ableiten lassen. Die pädagogischen Praktiken werden untersucht unter der Leitdifferenz von Inklusionshilfe und Exklusionsrisiken (► Kap. 4).

Vorwegzuschicken ist noch der Hinweis, dass sich die folgenden Ausführungen im Interesse begrifflicher und theoretischer Stringenz zu weiten Teilen auf die deutschsprachige Fach- und Forschungsli-

teratur begrenzen. Wir erhoffen uns davon einen Beitrag zur Schärfung der Konturen der schulischen Integrationsdiskussion in Deutschland. Es ist unser Eindruck, dass trotz der bald fünfzigjährigen Tradition die Erkenntnisse aus der Forschung sowie die theoretischen Überlegungen bislang noch nicht umfassend und systematisch aufgearbeitet worden sind. Hier drohen wichtige Erfahrungen gerade auch aus der Praxis der schulischen Integration verloren zu gehen.

Wir hoffen, mit den folgenden Ausführungen einen kleinen Beitrag leisten zu können, um insbesondere die Traditionslinien der Integrationspädagogik in Forschung, Theorie und Praxis in Erinnerung zu rufen verbunden mit der dringenden Empfehlung, die aktuelle Inklusionsdebatte in einem engeren Bezug an diese Traditionslinien zu koppeln.

Besonderer Dank gebührt an dieser Stelle Frau Hanna Preuß und Herrn Paul Abraham für die Durchsicht des Manuskripts sowie den Reihenherausgebern und dem Verlag für die Geduld, die aufgebracht wurde, um die Fertigstellung der vorliegenden Arbeit zu ermöglichen.

1

Grundbegriffe und Diskurse

»Inklusion« – ein Schlagwort verzaubert die Gegenwartspädagogik. Dabei ist das Anliegen keineswegs neu. Vielmehr verweist der inklusive Erziehungs- und Bildungsauftrag auf eine genuin pädagogische Zielsetzung: die förderliche Begleitung zur Ermöglichung von individuellem Wachstum auf dem Weg zur Autonomie und Mündigkeit.

Allerdings wird die pädagogische Verantwortung in erschwerten Lernsituationen unter den Bedingungen von Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen traditionell an die Sonderpädagogik als Spezialdisziplin übertragen. Die Problemdelegation führt zu einer Ausblendung aus dem allgemeinpädagogischen Wahrnehmungshorizont und die Sonderpädagogik legitimiert nach Kräften die Arbeitsteilung durch eine Überführung schulischer Lern- und Verhaltensprobleme in ein therapeutisches Deutungsmuster.

Mit der Inklusion indes wird eine solche Arbeitsteilung – und die Pathologisierung schulischen Lernens – obsolet. In sonderpädagogischer Perspektive zielt die schulische Inklusion auf eine gemeinsame Bearbeitung sonderpädagogischer Fragestellungen und schließt gleichermaßen Schule, Unterricht und spezielle Fördermaßnahmen ein. Die zentralen Ebenen umfassen demnach die schulorganisatorische Ebene (»eine Schule für Alle«), die unterrichtsbezogene Ebene (»inklusive« Didaktik) sowie die Ebene der individuellen Förderung (darunter auch: »sonderpädagogische« Unterstützungs- und Fördermaßnahmen).

Eine der wichtigsten Grundlagen für die Begleitung inklusiver Erziehungs- und Bildungsprozesse liegt in der Ausbildung und Professionalisierung der Fachkräfte. Damit gerät schließlich die wissenschaftliche Disziplin in den Blick. Auch hier leitet sich aus der inklusiven Zielsetzung die Notwendigkeit von Veränderungen ab. Schulische Inklusion setzt eine Reform der Lehrerbildung voraus (dazu Feuser & Maschke 2013), bei der auch die etablierten Fachgrenzen einzelner Disziplinen zu hinterfragen sind. Das gilt nicht nur für die Fachdidaktiken, sondern ganz basal auch für das Verhältnis von Allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik, denn eine Grenzziehung zwischen einer speziellen Pädagogik für »behinderte« bzw. »sonderpädagogisch förderbedürftige« Kinder und einer »allgemeinen Pädagogik« für die »Normalen« erübrigt sich in der inklusiven Lehrer*innenbildung.

Da die Idee der Inklusion zugleich auf eine umfassende Gesellschaftsreform abzielt, kann die Frage der inklusiven Erziehung und Bildung nicht losgelöst von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen verhandelt werden. Die pädagogische Inklusionsdebatte muss daher zwingend interdisziplinär ausgerichtet sein. Davon ist bislang recht wenig zu spüren. Das Inklusionsthema wird in der Pädagogik bislang eher in starker Selbstbezüglichkeit verhandelt. Mehr noch: auch die subdisziplinären Diskursfelder zeigen kaum gemeinsame Berührungspunkte. Inklusion wird in der allgemeinen Schulpädagogik und Bildungstheorie unter den Schlagwörtern Heterogenität und Diversität als wichtiges Reformprojekt diskutiert – unter weitestgehender

Ausblendung sonderpädagogischer Differenzkategorien. In der sonderpädagogischen Fachdiskussion spaltet die Inklusionsfrage hingegen die Disziplin (► Kap. 1.1.3).

Dabei gibt es seit langem durchaus Bestrebungen, den Schulterschluss mit der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik zu suchen (z. B. Feuser 1989; Eberwein 1995). Das disziplinübergreifende Anliegen der Sonderpädagogik findet bislang aber eher Gehör bei anderen Spezialdisziplinen wie der Sozialpädagogik (Balz, Benz & Kuhlmann 2012; Bretländer, Köttig & Kunz 2015).

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist der Versuch, den Inklusionsbegriff aus der innerfachlichen Isolation der sonderpädagogischen Debatte zu lösen und in den interdisziplinären Raum zu überführen. Diskutiert werden soll der inklusive Erziehungs- und Bildungsauftrag mit Blick auf sonderpädagogische Fragestellungen unter Einbezug allgemeinpädagogischer und soziologischer Perspektiven.

1.1 Integration und Inklusion/Exklusion

Größer könnte die terminologische Konfusion kaum sein: In der gegenwärtigen bildungspolitischen wie auch erziehungswissenschaftlichen Diskussion finden die Begriffe Integration und Inklusion teils synonym Verwendung, teils werden gerade die Differenzen der beiden Begriffe herausgearbeitet und mit konzeptionell und programmatisch gravierenden Unterschieden begründet. Die Debatte »gleicht einer babylonischen Sprachverwirrung«, wie mit Hans Wocken (2011, S. 59) festgestellt werden kann.

Dabei drängt im pädagogischen Diskursfeld eine geradezu polarisierende Frage in den Fokus, nämlich die, ob Inklusion und Integration der gleichen Idee folgen oder ob es sich aber um verschiedene Konzepte der gemeinsamen Beschulung im Kontext von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf handelt.

Erklären lässt sich die Polarität der Diskussion vor allem über eine starke Tendenz zu einer *a-historischen* und zugleich *a-theoretischen* Verklärung des Inklusionsbegriffs, zwei Aspekte, die ganz wesentlich zu einer falschen Dichotomisierung gegenüber dem Integrationsbegriff beitragen.

Der *Integrationsbegriff* weist im Kontext der unterschiedlichen disziplinären Diskurse höchst unterschiedliche Konnotationen auf, wie Kobi (1988) herausgearbeitet hat. Demnach findet der Begriff seinen Ausgangspunkt mit der Einführung als mathematisches Konstrukt (Integral) und findet in der Folgezeit seinen Weg über die Philosophie in die modernen Humanwissenschaften (Neurologie, Psychologie, Soziologie, Pädagogik). In der Soziologie ist der Begriff vorrangig auf die Analyse von sozialen Systemen ausgerichtet. In der Neuropsychologie und -physiologie wird die Verrechnung neuronaler Aktivitätssummen und ihre Verschaltungen in Neuronenverbänden als neuronale Integration bezeichnet, wobei in der Nosologie unter anderem neuropathogene Integrationsstörungen beschrieben werden. In der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie hat sich hingegen der Begriff der psychischen Integration etabliert. Hiermit gemeint ist die gelingende intrapsychische Verarbeitung von neuen Erfahrungen und deren erfolgreiche Einbindung – auch gerade von solchen Erlebnissen, die subjektiv als belastend empfunden und als negativ bewertet werden – in das eigene kohärente Selbsterleben. Pathologische Entwicklungen zeigen sich unter anderem in personalen Desintegrationsprozessen oder auch im Rahmen sensorischer Integrationsstörungen.

Der *Inklusionsbegriff* hat vor allem in den Naturwissenschaften, der Medizin und der Mathematik seit längerem weite Verbreitung gefunden und trägt hier »weitgehend übereinstimmend« die sich aus dem lateinischen ableitende »Denotation [...] des ›Einschließens‹ bzw. ›Eingeschlossenseins‹ von Sachen« (Schweiker 2017, S. 44). In den Sozialwissenschaften hingegen hat sich in den letzten Dekaden eine »Soziologie der Inklusion und Exklusion« etabliert (Stichweh 2009), wobei sich zwei Diskursfelder unterscheiden lassen. Inklusion ist zunächst zu einem Grundtheorem der strukturfunktionalistischen

Differenzierungstheorie avanciert, wird aber zugleich in Form seiner dialektischen Negierung zu einem zentralen Referenzpunkt in der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung.

Eine interdisziplinäre Zugangsweise unter Bezugnahme auf die unterschiedlichen Perspektiven, die sich aus differenten disziplinären Blickwinkeln auf das Inklusionsthema einstellen, ist in der pädagogischen Inklusionsdebatte bislang kaum erfolgt. Dabei bleibt zugleich unerkannt, dass unter der semantischen Oberfläche des Inklusionsbegriffs und seiner Negation das soziologische (und zugleich pädagogische) Grundthema mitverhandelt wird, ohne es explizit zu benennen: nämlich die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, das in der Institution Schule wiederum ein sehr spezifisches ist.

1.1.1 Ausgangslage: Die pädagogische Inklusionsdebatte

Inklusion ist eine Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft (Lindmeier & Lütje-Klose 2015), die einen interdisziplinären Auftrag formuliert (Budde & Hummrich 2015, S. 38).

Für die Sonderpädagogik ist die Frage der integrativen respektive inklusiven Erziehung und Bildung konstitutiv und insofern treibt das Thema das Fach seit längerem um. In der allgemeinen Pädagogik hingegen wird dem Inklusionsthema erst in jüngster Vergangenheit größere Aufmerksamkeit zuteil (etwa: Dammer 2012; Bernhard 2015; zuletzt im aktuellen Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik; vgl. Moser & Lütje-Klose 2016 und in der Verbandszeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; vgl. DGfE 2015).

Dabei rekurriert der allgemeinpädagogische Diskurs noch sehr viel deutlicher als der sonderpädagogische Spezialdiskurs auf ein *weites Begriffsverständnis* von Inklusion: Unter der Heterogenitätsformel werden Differenzkriterien wie z.B. Alter, Geschlecht, Ethnizität, soziale Herkunft, Religiosität usf. fokussiert – sonderpädagogische Differenzbildungen (z.B. behindert/nicht-behindert) finden dabei kaum Berücksichtigung. Der sonderpädagogischen Fachdiskussion

unterliegt hingegen ein *enges Begriffsverständnis*, das sich ganz zentral um die Kontingenzformel des »sonderpädagogischen Förderbedarfs« (hinter dem sich der Leitbegriff der »Behinderung« versteckt) dreht.

1.1.2 Der Inklusionsdiskurs in der Allgemeinen Pädagogik

Bereits 2004, also noch deutlich vor der Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention durch die Vereinten Nationen, stellen Christine O'Hanlon und Gary Thomas (2004, S.ix) fest, dass es sich beim Inklusionsbegriff längst um eine Art internationales Schlagwort handelt, dessen genaue Herkunft und enorme Verbreitung allerdings nur schwer nachzuzeichnen sind, und der aber zugleich kaum mehr aus bildungspolitischen Programmatiken und Verlautbarungen wegzudenken ist.

Nun ist seitdem die Literaturfülle noch einmal exorbitant angestiegen und allein die schiere Zahl der Veröffentlichungen ist kaum mehr zu überblicken, ohne dass allerdings eine Zunahme an begrifflicher Präzision zu verzeichnen wäre. Ganz im Gegenteil: die »Literatur zur Debatte um Inklusion wirkt erratisch und akzidentiell« (Winkler 2018, S.33) und es »fehlen Ansätze einer Theorie, die thematische Ordnungen zumindest weisen könnte« (S.32).

Während der Markt zunehmend überschwemmt wird von einer Vielzahl an Praxisleitfäden für eine inklusive Schulpraxis (exemplarisch: Dechow, Reents, Tews-Vogler 2013; Humbach 2013; Portmann 2013; Kluth & Danaher 2016), zeigen sich zugleich erhebliche Desiderata mit Blick auf die Theoriebildung und den Forschungsstand.

In der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion spiegelt sich das Inklusionsthema vor allem in der Diskussion um den schulischen Umgang mit Heterogenität und Diversität wider (Klippert 2010; Faulstich-Wieland 2011; Trautmann & Wischer 2011; Budde 2013; Emmerich & Hormel 2013; Sturm 2013; Walgenbach 2017). Eine übergeordnete allgemeine Theorie der pädagogischen Inklusion liegt bislang allerdings nicht vor. Mit der rhizomatischen Analyse des Trilemmas der Inklusion hat Mai-Anh Boger (2017) allerdings unlängst eine vielversprechende Vorarbeit hierzu geliefert (► Kap. 2.4).

Im schulischen Kontext wird die Inklusionsfrage vorrangig unter dem Methodenaspekt betrachtet und dabei tendenziell eher in die Fachdidaktiken ausgelagert (z. B. Giest, Kaiser & Schomaker 2011; Lindner & Tautz 2018; Hochstadt & Olsen 2019; Bosse, Schluchter & Zorn 2019), kaum aber wird bisher der inklusive Erziehungs- und Bildungsauftrag zum Anlass genommen, Perspektiven der einzelnen Fachdidaktiken ineinander zu überführen. In vielen schulpädagogischen Beiträgen zum fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht (z. B. Moegling 1998; Peterßen 2000; Caviola, Kyburz-Graber & Locher 2011) wird das Thema Inklusion bislang gar nicht aufgegriffen. In jüngster Zeit zeigt sich allerdings eine steigende gegenseitige Bezugnahme zwischen den Fachdidaktiken und der Sonderpädagogik unter der Fragestellung inklusiver Erziehung und Bildung (z. B. Amrhein & Dziak-Mahler 2014; Trumpa et al. 2014; Riegert & Musenberg 2015; Langner 2018; Frohn et al. 2019). Paradoxiertweise lauert in der schulischen »Heterogenitätsorientierung« (Budde 2015) zugleich eine neue Homogenitätsfalle, bei der sich die unterschiedlichen Differenzmerkmale in der »Verschiedenheit aller« aufzuheben drohen. Unter sonderpädagogischen Gesichtspunkten drängt sich aber die Frage geradezu auf, inwieweit jedwede Differenz pädagogisch als gleichwertig zu betrachten ist und ob jegliche Abweichung tatsächlich auch in produktives Lernen überführt werden kann.

Es zeigt sich hierin einmal mehr das ungeklärte Verhältnis zwischen Allgemeiner und Sonderpädagogik. Da letztlich ungeklärt bleibt, was zum »Allgemeinen« gehört und was demnach das »Besondere« ist, strebt jedwede pädagogische Differenzierung dann nach Aufmerksamkeit. So reproduziert sich in der Pädagogik ein Stück weit das spannungsreiche Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft (► Kap. 1.2)

1.1.3 Der Inklusionsdiskurs in der Sonderpädagogik

In der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin Sonderpädagogik wird indes eine scharfe Kontroverse um die Inklusionsfrage geführt.