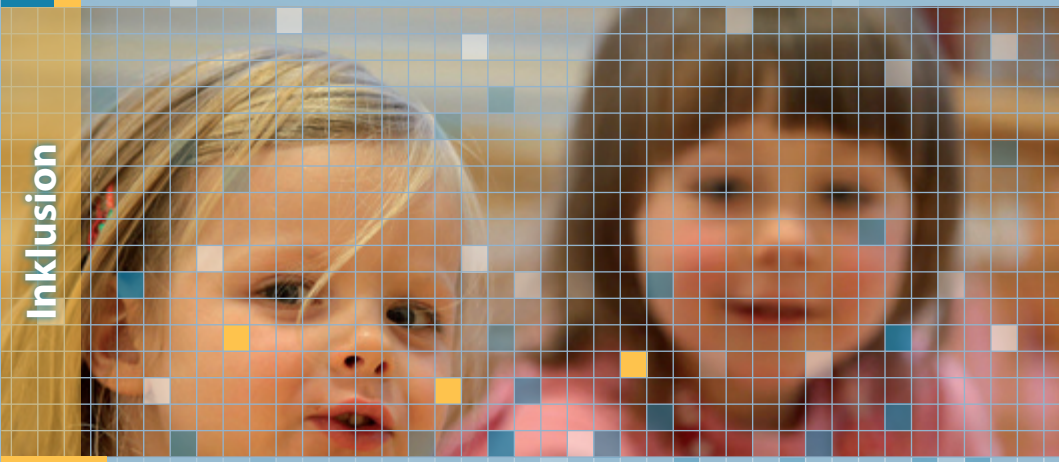
Mathias Brodkorb, Katja Koch (Hrsg.):

Das Menschenbild der Inklusion

Erster Inklusionskongress M-V • Dokumentation

Inklusion



Band 1

Mecklenburg Vorpommern

Institut für Qualitätsentwicklung-
Mecklenburg-Vorpommern (IQMV)

© 2012, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Mecklenburg-Vorpommern, ViSdP: Henning Lipski
Werderstr. 124, 19055 Schwerin
Internet: www.bm.regierung-mv.de
Titelgestaltung: Ruth Hollop
Satz und Layout: Ruth Hollop, Mathias Brodkorb
Fotos: Dr. Frank Mehlhaff
Titelfoto: Danny Gohlke
Alle Rechte vorbehalten

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Einführung

Judith Schalansky
»Warum gleich hatte ich noch einmal zugesagt?« 11

Mathias Brodkorb
Warum Inklusion unmöglich ist. 13
Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung

Prof. Dr. Katja Koch
Die Geister, die wir riefen 37
Von der Arbeit der Expertenkommission »Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020«.

Das Menschenbild der Inklusion

Prof. Dr. Egon Flaig
Inklusion. 47
Überlegungen zur Zerstörung des humanistischen Menschenbildes.

Inklusion und Diagnostik

Prof. Dr. Bodo Hartke
Besteht ein Widerspruch zwischen Inklusion und Diagnostik? 59
Einführung, Begriffsbestimmungen und Präzisierung der Fragestellung

Prof. Dr. Jörg Schlee
Was kann und sollte Diagnostik in einer »inklusiven Pädagogik« leisten? 73

Anhang

Expertenkommission »Inklusion« M-V
Inklusion – Eine Begriffsbestimmung **89**
Inklusion – Zur Geschichte eines pädagogischen Leitbegriffs.

Den Weg zur inklusiven Schule im Konsens gestalten **99**
Erklärung der demokratischen Landtagsfraktionen sowie des Bildungsministers vom 22. Mai 2012

Prof. Dr. Jörg Schlee
Was die Suche nach dem angemessenen Weg so schwierig macht. **103**
Anmerkungen zur Inklusionsdebatte

Die Autoren **120**

Vorwort

Am 5. Mai 2012 hatte das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern mit seinem Institut für Qualitätsentwicklung (IQMV) zum ersten Inklusionskongress an die Universität Rostock geladen. Die Resonanz war überwältigend: Insgesamt 844 Lehrkräfte, Eltern und sonstige Interessierte wollten an der Veranstaltung teilnehmen. Die beschränkten Kapazitäten machten eine Begrenzung der Teilnehmerzahl auf rund 500 Personen erforderlich. Vorliegendes Buch soll daher allen Interessierten, die nicht selbst am Kongress teilnehmen konnten, die Möglichkeit bieten, die wichtigsten Argumente selbst nachzuvollziehen. Es wird allen Lehrkräften an Schulen in öffentlicher und nicht-öffentlicher Trägerschaft als erster Band einer künftig fortzuschreibenden Buchreihe kostenfrei zur Verfügung gestellt.

Auch der Inklusionskongress bildet den Beginn einer Reihe. Er und die folgenden Tagungen haben das Ziel, die Diskussion zentraler Fragestellungen rund um das Thema Inklusion zu initiieren. Als erstes großes Thema haben wir das »Menschenbild der Inklusion« gewählt, denn wir sind zutiefst überzeugt davon, dass das Bild vom Menschen die Grundlage jedes pädagogischen Handelns bildet. Und genauso überzeugt sind wir davon, dass ein »Menschenbild« nicht verordnet werden kann. Deshalb haben wir die Debatte von Beginn an in großer Offenheit angelegt: Keine vorgefertigten Antworten, sondern vor allem Fragen standen und stehen im Vordergrund. Bei ihrer Beantwortung kommen unterschiedlichste Standpunkte in Form von Pro und Contra-Diskursen zu Wort. Alle Meinungen sollen die Möglichkeit erhalten, gehört und ernst genommen zu werden. Inklusion, eine Pädagogik also, die Vielfalt und Unterschiedlichkeit ihrer Möglichkeit nach als Bereicherung für uns alle begreift, beginnt nämlich nicht beim Umgang mit den Kindern und Jugendlichen, sondern zuallererst beim Umgang der Professionellen miteinander.

Um so bedauerlicher ist es, dass einer der Hauptbeiträge nicht in diesem Band erscheinen kann. Wir hatten im Interesse der Pluralität und Meinungsfreiheit zwei Referenten eingeladen, sich auf diesem ersten Inklusionsprozess zum »Menschenbild der Inklusion« zu äußern, wie sie unterschiedlicher kaum sein könnten: Herrn Prof. Dr. Hans Wocken (Sonderpädagoge, bekennender Anhänger der Inklusion und Anwalt der »Schwachen«) auf der einen Seite – Herrn Prof. Dr. Egon Flaig (Althistoriker und Gymnasiallehrer, Kritiker der Inklusion

und Anwalt der »Starken«) auf der anderen Seite. Beide Referenten hatten im Vorfeld des Kongresses ihre Manuskripte ausgetauscht und wussten folglich, worauf sie sich einlassen würden. Die Kontroverse wurde von beiden schließlich auch in aller Schärfe geführt. Seinen Schlusspunkt nutzte Hans Wocken in Rostock dann zu dem Hinweis, dass ihn die Ausführungen Flaigs »anwidern« und »anekeln« würden und er daher seinen Beitrag für den Dokumentationsband zurückziehen müsste, da er sich andernfalls schämen würde, mit einem solchen Mann (gemeint war Flaig) gemeinsam Autor in ein und demselben Buch zu sein. Diese Ankündigung erfolgte nicht spontan, sondern war bereits im Vorfeld des Kongresses schriftlich angekündigt worden.

Dieser Moment gehört zweifelsfrei zu den bedauerlichen Höhepunkten des ersten Inklusionskongresses in Mecklenburg-Vorpommern. Gleichzeitig jedoch ist genau dieser Moment einer der lehrreichsten: Er zeigt, dass über Inklusion zu sprechen und Inklusion tatsächlich selbst zu leben zwei verschiedene Paar Schuhe sind. Wir jedenfalls sind überzeugt: Wenn es denn wahr ist, dass Inklusion unser aller Leben in Zukunft verändern wird und nur als gesamtgesellschaftlicher Prozess denkbar ist, dann kann dieser Prozess nicht erfolgreich organisiert werden, ohne Respekt und Toleranz auch jenen gegenüber zu leben, die Inklusion ablehnen oder ihr skeptisch gegenüber stehen. Im produktiven Sinne können und müssen ihre Einwände vielmehr als warnende Hinweisschilder für die Risiken ernst genommen werden, die mit dem Projekt der Inklusion ohne Zweifel auch verbunden sind.[1]

Vorliegender Band dokumentiert nicht alle Beiträge und Diskussionen des ersten Inklusionskongresses, sondern konzentriert sich auf die Hauptvorträge. Eine Ausnahme bildet ein reflektierender Text der Schriftstellerin Judith Schalansky, die den Kongress als Überraschungsgast mit einer Lesung aus ihrem Erfolgsroman »Der Hals der Giraffe«[2] eröffnet hat. Im Zentrum der Geschichte steht Inge Lohmark, Biologielehrerin an einem niedergehenden Gymnasium in einer niedergehenden Region Mecklenburg-Vorpommerns. Die Lehrerin Lohmark macht ihrer Profession alle »Ehre«: Sie beschreibt sich und ihre Umwelt vollständig in den Begriffen der darwinschen Evolutionstheorie. Und das »Recht des Stärkeren« bestimmt auch ihr Schülerbild und ihre Unterrichtsmethodik.

1 Wer sich dennoch mit den Positionen Wockens auseinandersetzen will, sei auf sein neues Buch verwiesen: Hans Wocken, Das Haus der inklusiven Schule, 2. Auflage, Hamburg 2011, S. 56.

2 Judith Schalansky, Der Hals der Giraffe, Berlin 2011.

Frau Lohmark zutiefst fremd ist ihre Kollegin Schwanneke, eine reformpädagogisch inspirierte Lehrerin, die sich von ihren Schülern duzen lässt und für alles und jeden Verständnis hat. Schwanneke und Lohmark – Liebe und Leistung sind auch die beiden abstrakten Pole, zwischen denen das Projekt der Inklusion auszutarieren ist. Und zwar vor dem Hintergrund eines bestimmten Bildes vom Menschen. So war es nur logisch, dass beide während der Vorträge immer wieder eine zentrale Rolle spielten.

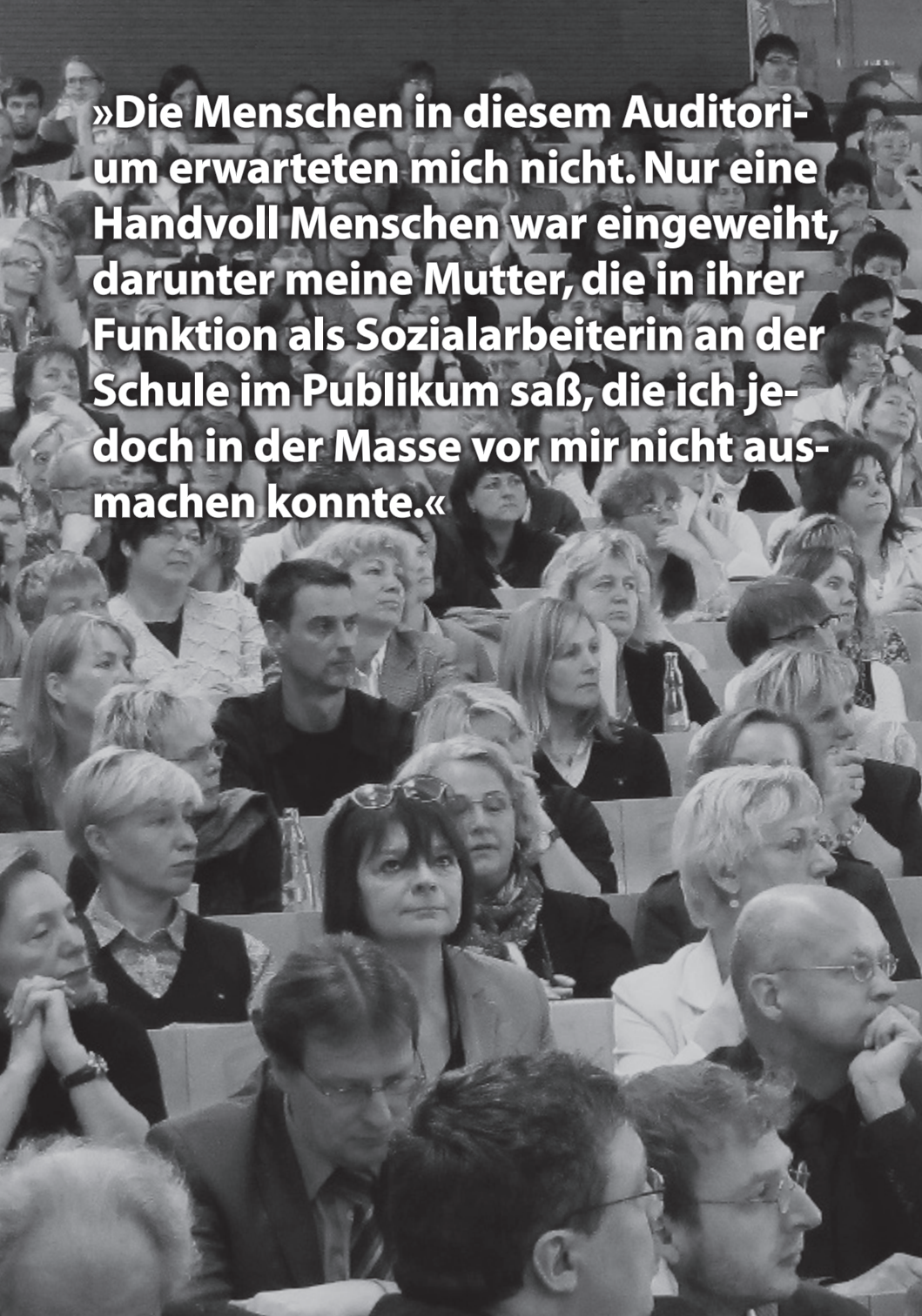
Im Anhang dieses Bandes wird darüber hinaus ein erster Arbeitsstand der Expertenkommission zum Begriff der Inklusion dokumentiert, auf den auch während der Tagung immer wieder Bezug genommen wurde. Denn: Nichts ist am Beginn einer Reise wichtiger, als sich gemeinsam auf das Reiseziel zu verständigen. Schließlich ist ihm auch ein Papier beigefügt, mit dem am 22. Mai 2012 durch Unterschrift des Ministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie Vertreter der Fraktionen von SPD, CDU, Linke und Bündnis 90/Die Grünen ein **Schulfrieden** für inklusive Schulen in Mecklenburg-Vorpommern begründet wurde.

Vorliegender Band ist, wie bereits erwähnt, erst der Beginn einer künftig zu vervollständigenden Buchreihe, die allen Lehrkräften des Landes über ihre Schulen kostenfrei zur Verfügung gestellt werden wird. Uns ist es wichtig, dass Sie an der Debatte teilhaben können und Sie bei der Realisierung anspruchsvoller Vorhaben bestmöglich unterstützt werden.

Mathias Brodkorb
Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern

Prof. Dr. Katja Koch
Inklusionsbevollmächtigte des Ministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Einführung



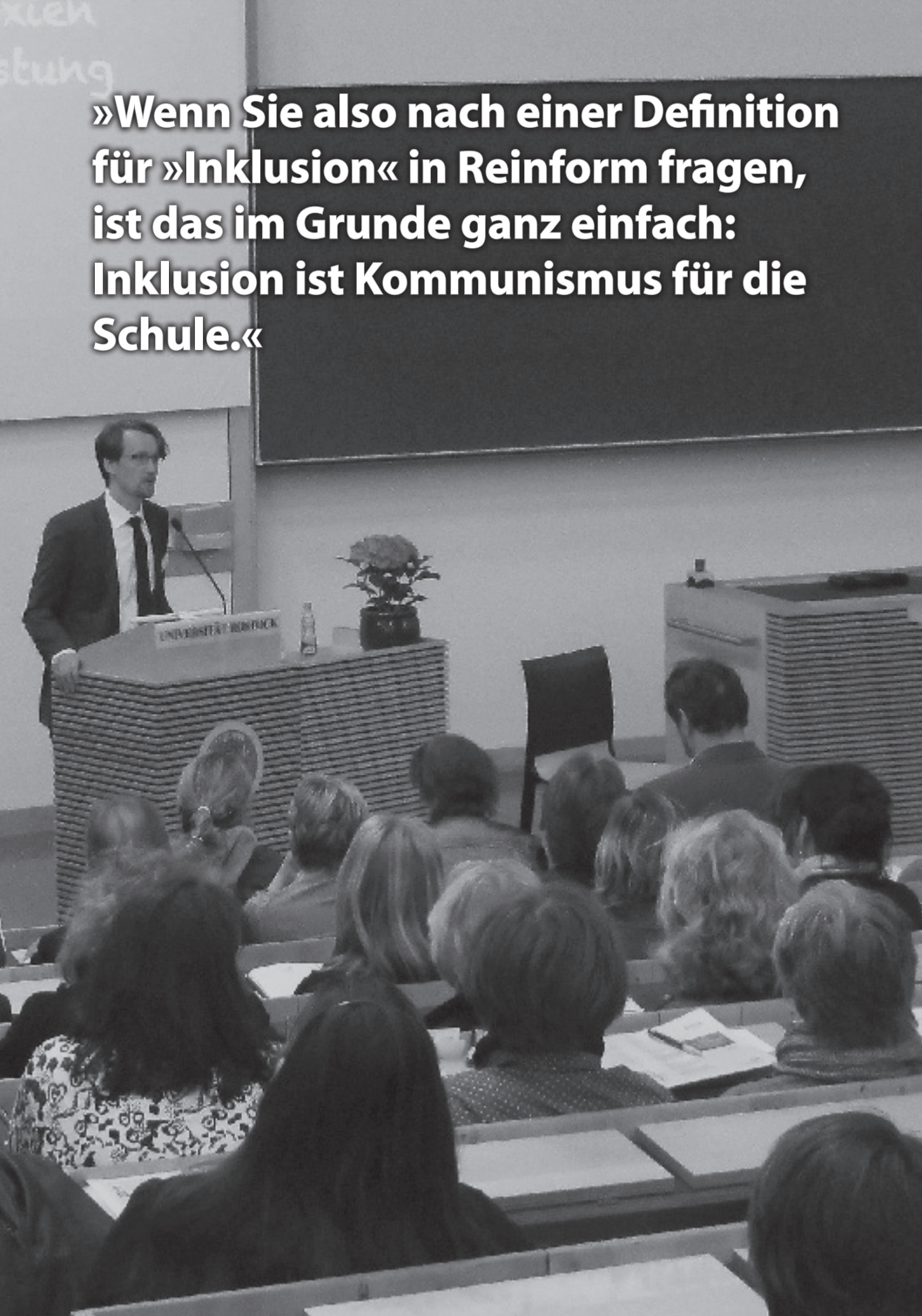
»Die Menschen in diesem Auditorium erwarteten mich nicht. Nur eine Handvoll Menschen war eingeweiht, darunter meine Mutter, die in ihrer Funktion als Sozialarbeiterin an der Schule im Publikum saß, die ich jedoch in der Masse vor mir nicht ausmachen konnte.«

Judith Schalansky

»Warum gleich hatte ich noch einmal zugesagt?«

Was zum Teufel war gleich noch einmal Inklusion? Wurden so nicht diese in baltischen Bernsteinen gefangenen Insekten, Spinnen, Mücken und Ameisen genannt, auf ewig von honigfarbenem Harz umschlossen, die dürren Beinchen ergeben abspreizend? Nein, falsch, das waren die Inklusien. Aber auch bei der Inklusion geht es ums Eingeschlossensein, nur ist hier die sehr viel angenehmere Bedeutung des Wortes gemeint. Es geht um das Dazugehören. Ja, das klingt gut. Da bin ich dafür: Alle sollen dazugehören. Alle gehören ja fraglos dazu. Nur was bedeutet das? Und wie ist das zu schaffen?

Das waren allerdings nicht die Fragen, über die ich nachdachte, als ich am 5. Mai 2012 um kurz nach 10 Uhr im Audimax der Rostocker Universität ans Pult trat. Das Denken hatte angesichts der schieren Masse, die da vor mir saß und stand, einfach ausgesetzt. Fünfhundertfünfzig Menschen, Lehrerinnen und Erzieher, Ärztinnen und Sozialarbeiter, Eltern und Experten. Die einzige Frage, die in meinem Kopf herumschwirrte, lautete: Warum gleich hatte ich noch einmal zugesagt? Mir hatte zum ersten Mal in meinem Leben ein Minister gemailt. Es war Mathias Brodkorb, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur in dem Bundesland, in dem ich geboren und aufgewachsen war. Er hatte die verrückte Idee, dass der erste Inklusionskongress des Bundeslandes mit einer Lesung von mir beginnen sollte, mit dem Monolog der alternden, frustrierten und ganz und gar nicht inklusiv denkenden Lehrerin Inge Lohmark. Da stand ich also, hinter mir lagen bereits über fünfzig Lesungen, aber das hier war nun etwas völlig anderes. Die Menschen in diesem Auditorium erwarteten mich nicht. Nur eine Handvoll Menschen war eingeweiht, darunter meine Mutter, die in ihrer Funktion als Sozialarbeiterin an der Schule im Publikum saß, die ich jedoch in der Masse vor mir nicht ausmachen konnte. Also tat ich einfach das, wozu ich gebeten war, und fing an zu lesen. Ein Geraune ging durch den Saal. Natürlich. Bald jedoch war das Zittern aus meiner Stimme verschwunden und Inge Lohmarks Ton präsent. »Es lohnte nicht, die Schwachen mitzuschleifen. Sie waren nur Ballast, der das Fortkommen der anderen behinderte. Geborene Wiederholungstäter. Parasiten am gesunden Klassenkörper.« Starker Tobak! Der Inklusionskongress konnte beginnen.



»Wenn Sie also nach einer Definition für »Inklusion« in Reinform fragen, ist das im Grunde ganz einfach: Inklusion ist Kommunismus für die Schule.«

Mathias Brodkorb

Warum Inklusion unmöglich ist.

Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung.

Unser erster Inklusionskongress, ausgerichtet vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und vom Institut für Qualitätsentwicklung (IQMV), ist schon jetzt ein voller Erfolg. Mehr als 800 Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und sonstige Interessierte, haben sich zu dieser Veranstaltung angemeldet. Mich persönlich ermutigt es sehr, dass so viele Kolleginnen und Kollegen den Weg nach Rostock finden wollten – an einem Samstag in der Freizeit. Vielen mussten wir leider absagen, da die Universität nur für 500 Gäste entsprechende Kapazitäten bereitstellen kann. Wir werden sehen, ob es künftig möglich sein wird, noch größere Veranstaltungsorte zu wählen, damit möglichst alle teilnehmen können.

Denn: Wir brauchen Sie alle. Die Schülerinnen und Schüler, die Mitarbeiter der Schulverwaltung und auch ich ganz persönlich. Unsere Probleme und Herausforderungen sind nur zu meistern, wenn wir zu einer anderen Kultur des Umgangs, zu einer anderen Kultur der Kommunikation und Wertschätzung kommen als bisher. Wir stehen vor der Herkulesaufgabe, etwa 12.000 Lehrkräfte und Verwaltungsmitarbeiter in diesem Land so zusammenzuführen, als handelte es sich um ein einziges Kollegium. Dies wird viele Jahre dauern und vielleicht nie ganz gelingen. Jedoch: Nur wenn alle an einem Strang und wohlgemerkt: auch in dieselbe Richtung ziehen, werden wir Erfolg haben können. Dabei wird es weiterhin – wie in jedem Kollegium – Meinungsverschiedenheiten und Missverständnisse geben, aber es ist ein großer Unterschied, ob mit diesen auf der Grundlage eines grundsätzlichen Wohlwollens umgegangen wird oder ob wir uns mit Misstrauen und vielleicht sogar Ablehnung begegnen.

Aus diesem Geiste heraus habe ich auch den Reformprozess der Inklusion neu geordnet. Sie haben davon gehört und gelesen: Eine Expertenkommission unter der Leitung von Frau Prof. Koch soll einen Bericht zur Umsetzung der Inklusion bis zum Jahr 2020 vorlegen. Was dies genau heißt und wie der Prozess organisiert ist, wird Frau Prof. Koch Ihnen gleich vorstellen.[1] Ich möchte kurz darüber informieren, was geschieht, sobald der Bericht vorliegt. Denn: Keine

1 Siehe hierzu auch den Beitrag von Prof. Dr. Katja Koch auf den Seiten 37-43 dieses Bandes.

Expertenkommission der Welt kann in einer Demokratie Entscheidungen demokratisch gewählter Gremien ersetzen. Die Regierung wird also auf Grundlage des Berichtes eine Vorstellung entwickeln, wie die Empfehlungen und in welcher Weise sie bis zum Jahr 2020 umgesetzt werden können. Schon jetzt ist eines wahrscheinlich: Wir werden nicht jedem Vorschlag der Kommission folgen und mit Sicherheit auch noch eigene hinzufügen. Das ist in einer Demokratie ein ganz normaler Vorgang. Ich lehne es jedoch ab, dass das Bildungsministerium allein entscheidet, wie es in Sachen Inklusion weitergehen soll. Und zwar aus einem einfachen Grund: Die Inklusion ist eine so große Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer und unsere Gesellschaft insgesamt, dass ich mir eine entsprechende Entscheidung nur in einem möglichst großen gesellschaftlichen Konsens vorstellen kann. Ich habe daher vorgeschlagen, dass nicht die Landesregierung, sondern die demokratisch gewählten Abgeordneten die endgültige Entscheidung treffen. Es ist dann jedoch eine logische Folge, sich nicht mit einer bloß mehrheitlichen Entscheidung zufrieden zu geben. Wir benötigen auch zwischen den demokratischen Parteien einen möglichst großen Konsens und zwar aus mehreren Gründen:

- *Inklusion ist ein gesellschaftliches Mammutvorhaben.* Wer glaubt, dass allein Kindergärten und Schulen dies leisten können, legt schon heute die Grundlage für das mögliche Scheitern. »Inklusion« – was immer das eigentlich genau ist – muss von der ganzen Gesellschaft geleistet werden. Ich lehne es daher ab, diese Aufgabe allein den Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften aufzubürden. Die gesamte Gesellschaft ist hier gefragt. Es sei daran erinnert: Lediglich Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention beschäftigt sich mit der Bildung. »Inklusion« ist also ein sehr umfassender Anspruch.[2]
- *Inklusion braucht Verlässlichkeit.* Die Erfahrungen in Mecklenburg-Vorpommern seit der Wende legen eine Schlussfolgerung nahe: Meine Überlebenswahrscheinlichkeit als Bildungsminister ist gering. Selbst wenn ich mich darin irren sollte, ist jedenfalls gewiss, dass die meisten von Ihnen sehr viel

2 Einen Überblick über die Dimension der vor uns liegenden Herausforderungen kann man dem »Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung« entnehmen. Er kommt zwar über weite Strecken nicht über politische Lyrik hinaus, kann aber zumindest verdeutlichen, dass weit mehr auf dem Spiel steht als bloß eine Veränderung des Bildungssystems (siehe Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Berlin 2011).

länger in unseren Schulen arbeiten werden als ich im Bildungsministerium. Schule insgesamt, vor allem aber die inklusive Schule verträgt allerdings keine ständigen politischen Richtungswechsel. Das Risiko eines ständigen Hin-und-Hers in der Bildungspolitik lässt sich daher nur minimieren, wenn alle demokratischen Kräfte hier im Lande bereit sind, sich erstmals seit der Wende auf einen parteiübergreifenden Grundkonsens zu einigen – unabhängig von den einzelnen handelnden Personen. Ich habe daher in den letzten Monaten viele Gespräche mit den demokratischen Landtagsfraktionen geführt und für einen Schulfrieden geworben.[3] Die grundsätzliche Bereitschaft zu diesem Schulfrieden für inklusive Schulen ist bei allen demokratischen Fraktionen vorhanden. Aus meiner Sicht ist unser aller Bereitschaft, Gezänk und parteipolitische sowie persönliche Profilierung im Interesse der Schulen zurückzustellen und gemeinsam an Lösungen der Zukunft zu arbeiten, einer der größten politischen Erfolge in der Schulpolitik seit der Wende. Eine solche Bereitschaft hat es in diesem Lande bis zum heutigen Tage nicht gegeben.

Den Prozess auf diese Weise anzulegen hat allerdings Konsequenzen:

1. Er wird langsamer und behutsamer stattfinden, als sich dies manche Anhänger der Inklusion vielleicht wünschen. Ich rechne mit größeren Veränderungen frühestens zum Schuljahr 2014/15.
2. Was wir bis 2020 tun werden, steht heute noch nicht fest, sondern wird erst im Laufe des Prozesses gemeinsam zu entscheiden sein.
3. Es wird keine Schulreform erfolgreich sein, die sich gegen die fachliche Sichtweise ausgerechnet jener wendet, die vor Ort in den Schulen unsere ganzen schönen Ideen umzusetzen haben. Es darf also keine Reform gegen die Lehrerinnen und Lehrer geben. Der Grund hierfür ist neben dem Respekt vor den Lehrkräften eine schlichte Einsicht aus der Systemtheorie Niklas Luhmanns: »Jedes System stellt sich für das andere als Umwelt dar und zur Verfügung. Was das andere System daraus macht, ist nicht in der vollen Verfügung des einen Systems.«[4] Diese simple, aber weise Einsicht

3 Dieser erste Schritt hin zu einem »Schulfrieden« konnte am 22. Mai 2012 durch Unterzeichnung einer entsprechenden Grundsatzerklärung gegangen werden. Das entsprechende Dokument befindet sich auf den Seiten 99-102 in diesem Band.

4 Helmut Fend, Neue Theorie der Schule, 2. Auflage, Wiesbaden 2008, S. 130.

gilt sowohl für das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schulverwaltung als auch für das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern. Bildung ist nämlich nicht das, was Lehrkräfte machen, sondern das, was in Schülern passiert, wenn Lehrkräfte etwas Bestimmtes mit ihnen machen.

4. Niemand wird allein bestimmen, was wir am Ende unter »Inklusion« verstehen werden. Alle müssen zu Kompromissen bereit sind. Wir müssen uns von der Auffassung verabschieden, dass es in der Bildungspolitik vor allem darum gehe, dass sich die jeweils Herrschenden mit ihrer Position maximal durchsetzen. Gute Bildungspolitik besteht vielmehr darin, gemeinsame Handlungsfähigkeit und -bereitschaft herzustellen. Und dies geht nicht ohne Bereitschaft zu Kompromissen.

Unsere Inklusionskongresse sind daher der Raum, in dem sich die professionell von Inklusion Betroffenen mit ihrer Meinung einmischen können und sollen. Es geht darum, dass sie die Möglichkeit erhalten mitzubestimmen und ich werbe sehr dafür, dass auch die Abgeordneten, die später endgültig zu entscheiden haben, die Meinungen von Lehrerinnen und Lehrern ernst nehmen und nicht einfach als Nörgelei abtun. Und schließlich müssen auch die Eltern das Recht haben, rechtzeitig ihre Meinung in die Diskussion einzubringen.

Von der Integration zur Inklusion?

Wenn Ihnen heute also noch niemand ganz genau sagen kann, wohin die Reise gehen wird, so will ich Ihnen doch wenigstens andeuten, was meine persönliche Meinung ist und was ich damit meine, wenn ich sage, Inklusion sei unmöglich. Die Expertenkommission hat gleich zu Beginn ihrer Arbeit den Versuch unternommen, »Inklusion« zu definieren und ich kann mich mit dieser Definition sehr gut identifizieren.[5]

Die Expertenkommission unterscheidet einen *weiten Inklusionsbegriff* von einem *engen*, einen *pragmatischen* von einem *radikalen*. Der Unterschied ist vielleicht am besten beschrieben mit der Differenz zwischen der Wirklichkeit und einer Utopie, denn »Utopie« heißt bekanntermaßen »ohne Ort«, also etwas, was es nie geben wird. Die Anhänger des radikalen Inklusionsbegriffes wollen wirklich eine einzige Schule für alle – ausnahmslos. Es gibt dann nicht nur

5 Siehe hierzu einen vorläufigen Auszug aus dem Bericht der »Expertenkommission Inklusion« auf den Seiten 89-98 dieses Bandes.

keine Förderschulen mehr, sondern auch kein Gymnasium, kein gegliedertes Schulsystem. Egal ob hochbegabt oder schwerst mehrfachbehindert: Alle sollen gemeinsam miteinander lernen.

Begründet wird dieser Ansatz mit den Menschenrechten und der UN-Behindertenrechtskonvention, und er klingt auf den ersten Blick auch ganz plausibel: Wenn alle Menschen über die gleiche Würde verfügen, dann steht jeder Ausschluss, jede Exklusion aus dem Regelschulsystem unter dem Verdacht einer Menschenrechtsverletzung.

Im Grundsatz wird dieser menschenrechtlich orientierte Ansatz über alle parteipolitischen Lager hinweg getragen. Aber genau dies ist aus meiner Sicht ganz erstaunlich, denn nichts zieht so große Gräben durch die Gesellschaft wie eine Debatte über die Schulstruktur. Sie kennen dies selbst seit vielen Jahren: Den Anhängern des integrierten Schulsystems stehen die Anhänger des gegliederten Schulwesens in erbitterter Gegnerschaft gegenüber. Die Anhänger des gegliederten Schulsystems fürchten um die Leistungen der Besten, wenn sie mit den Schwächeren gemeinsam unterrichtet werden. Die Inklusionsdebatte treibt die Debatte um das gegliederte Schulwesen nun auf die Spitze. Denn: Wenn Kinder und Jugendliche mit Behinderungen das Recht auf gemeinsamen Unterricht mit allen anderen haben, warum dann eigentlich nicht auch die schwächeren Schülerinnen und Schüler das Recht auf gemeinsamen Unterricht mit den Besten? Mit anderen Worten: Wer ernsthaft »Ja« zur Inklusion sagt, steht vor schier unlösbaren Problemen, wenn er zugleich weiterhin ohne jede Änderungsbereitschaft »Ja« zum gegliederten Schulwesen sagt. Mich wundert daher, dass auch in unserem Bundesland konservative Bildungspolitiker erste, sehr energische Schritte hin zu einem inklusiven Bildungssystem unternommen haben, ohne diese systemsprengende Dynamik zu bemerken. Mit einem gewissen Augenzwinkern könnte man daher die Inklusionsdebatte als ein bildungspolitisches Trojanisches Pferd bezeichnen, das konservative Bildungspolitiker munter und fröhlich selbst hinter die Mauern der herkömmlichen Gymnasien gezogen haben, denn: »Inklusion stellt die Systemfrage! Inklusion will das real existierende gegliederte Schulsystem komplett durch eine einzige Schule für alle ersetzen. In einer inklusiven Schullandschaft ist weder für Sonderschulen noch für das Gymnasium ein legitimer Platz vorgesehen. Das ist der hohe Anspruch!«[6] Eines ist angesichts dieser Fakten jedenfalls klar: Die Debatte über die Inklusion kann nicht ohne eine Debatte über das ganze Schulsystem geführt werden. Wer das eine will, muss in gewisser Hinsicht zumindest bereit sein, eine Debatte über

6 Hans Wocken, Das Haus der inklusiven Schule, 2. Auflage, Hamburg 2011, S. 56.

das andere zu mögen. Auf einem der nächsten Kongresse werden wir uns genau dieser Fragestellung widmen und ich hoffe, dass dann auch mehr Vertreter der Gymnasien und Beruflichen Schulen im Auditorium sitzen werden. Denn es geht auch um ihre Zukunft.

Aber zurück zum engen, zum radikalen Inklusionsbegriff. Wie soll es funktionieren, wenn alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit demselben Lernstoff folgen? Die einfache Antwort lautet: Das ist unmöglich. Die Anhänger einer radikalen Inklusion verabschieden sich daher ganz klar von zentralen Bildungsstandards. Die Standards sollen nicht zentral vorgegeben werden und im Grundsatz für alle gelten, sondern es soll umgekehrt Schule ausgehend von jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin her gedacht werden: »Nicht die behinderten Kinder müssen für das System fit gemacht werden, sondern umgekehrt das System für das behinderte Kind.«[7] Was Hans Wocken hier für die größte Gruppe der zu inkludierenden Schülerinnen und Schüler sagt, gilt allerdings letztlich für alle. War es früher also das Ziel der Schule, alle Schülerinnen und Schüler, wie unterschiedlich ihre familiären und sozialen Lernvoraussetzungen auch immer waren, an einen bestimmten gesellschaftlichen Standard heranzuführen, soll sich Schule künftig umgekehrt systemisch jedem Einzelnen anpassen – nicht nur im Hinblick auf die Förderarrangements, sondern auch im Hinblick auf die je zu individualisierenden Lernziele und -standards. Das ist übrigens der nächste Widerspruch in der Debatte: Die Lehrkräfte können ein Lied davon singen, dass sich die Kultusministerkonferenz (KMK) in den letzten Jahren auf den Weg gemacht hat, für die einzelnen Bildungsgänge und Fächer zentrale Standards zu erarbeiten. Die Überprüfung der Erreichung dieser Standards wiederum wird über Vergleichsarbeiten wie VERA gemessen. Diese Entwicklung gipfelt schließlich in dem Bemühen, ein deutschlandweites Zentralabitur einzuführen. Mein Amtsvorgänger hat sich um dieses Ziel sehr verdient gemacht. Nur: Wie passt das eigentlich zusammen, zentrale Bildungsstandards auf der einen, individuelle Bildungsstandards im Rahmen von Inklusion auf der anderen Seite? Die betrübliche Antwort lautet schlicht und einfach: Gar nicht! Am Ende werden die Finger daher womöglich wieder auf die Lehrerinnen und Lehrer zeigen, wenn sich herausstellt, dass sie an der Realisierung zweier Aufgaben gescheitert sind, die objektiv gar nicht gemeinsam und gleichzeitig zu erfüllen sind.

7 Ebd., S. 32.

Wenn es jedoch in einem radikalen Inklusionsmodell keine zentralen Bildungsstandards mehr geben soll – schließlich gehe es darum, sich »standhaft gegen alle Tendenzen zur Standardisierung der Bildung«[8] zu wehren –, dann braucht es auch keine Noten und Zeugnisse mehr. Denn Noten dienen im Rahmen der Leistungsmessung ja genau dazu, Auskunft darüber zu geben, in welchem Umfang ein Schüler oder eine Schülerin die vorgegebenen Leistungsziele tatsächlich erreicht hat. Wenn es diese Leistungsziele jedoch nicht mehr gibt, braucht es auch keine Noten und Zeugnisse im herkömmlichen Sinne mehr. Und selbstverständlich müssen dann auch das Sitzenbleiben und die Bildungsabschlüsse (Berufsreife, Mittlere Reife, Hochschulreife) abgeschafft werden. Denn welchen Sinn hätten diese Abschlüsse noch ohne Bildungsstandards, Noten und Zeugnisse? An die Stelle der herkömmlichen Instrumente der Leistungseinschätzung müssten vielmehr solche der »intraindividuellen Leistungsbewertung«[9] treten. Auf Deutsch: Jede Lehrerin und jeder Lehrer entwirft für jedes einzelne Kind eine Potenzialeinschätzung der Lernfähigkeit – möglichst auch noch »ressourcen-« und nicht »defizitorientiert« –, entwickelt für jedes dieser Kinder einen individuellen Bildungsstandard und Bildungsweg und bewertet dann, in welchem Umfang das Kind sein jeweiliges, objektiv vorhandenes Potenzial tatsächlich ausgeschöpft hat.

Was ich hier vortrage, ist die zwingende begriffliche Konsequenz des Konzeptes der »intraindividuellen Leistungsbewertung«, nicht unbedingt jedoch die Meinung ihrer Erfinder. Bekanntermaßen besteht nämlich ausgerechnet unter radikalen Inklusionisten gegenüber pädagogischer Diagnostik und Zielbeschreibung, und sei sie noch so »intraindividuell«, eine erhebliche Skepsis: »Pädagogik der Vielfalt geht aus von der »Unbestimmbarkeit der Menschen«, sie kann darum nicht diagnostizieren, »was jemand ist«, noch »was aus ihr oder ihm werden soll«. Sie wendet sich gegen alle Verdinglichungen in Gestalt von Definitionen (…).«[10] Diese Position ist zwar nicht überzeugend, aber zumindest verständlich: Wer will schon die Verantwortung dafür übernehmen, die »Potenzen« eines Menschen abzuschätzen? Was, wenn diese Potenzen gar nicht im Vorhinein gegeben sind, sondern nachträglich pädagogisch entwickelt werden können – zum Beispiel auf der Grundlage von Bildungsstandards? Und

8 Ebd., S. 214.

9 Ebd., S. 9.

10 Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt, 3. Auflage, Wiesbaden 2006, S. 191.

schließlich: Kann es Pädagogik als Wissenschaft ohne Begriffe/Kategorien und Pädagogik als praktisches Handwerk ohne konkrete Ziele überhaupt geben? Ich jedenfalls wüsste nicht wie.

(Radikale) Inklusion ist Kommunismus für die Schule

Der radikale Ansatz der Inklusion ist im Grunde nichts Neues, also nicht erst in den letzten Jahren entwickelt worden, sondern verweist auf eine große reformpädagogische Tradition. Annedore Prengel bspw. hat vor fast 20 Jahren mit ihrem Buch »Pädagogik der Vielfalt«, das bis heute als Standardwerk und Vorläufer der Inklusionsliteratur gilt, im Grunde genau dasselbe gesagt: »Offenheit für die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sowie für ihre nicht vorausbestimmbaren eigenen Lernprozesse verbietet das Aufstellen von verbindlichen Leitbildern.« Und: »Pädagogik der Vielfalt ist unvereinbar mit traditionellen Ziffernzeugnissen.«[11] Gewiss: An diesem radikalen Ansatz der Inklusion lässt sich vieles kritisieren. Ich möchte jedoch zunächst, bevor ich genau dazu komme, ein paar pädagogische Argumente für diesen Ansatz sammeln. Denn es ist ja nicht so, dass Autoren wie Hans Wocken oder Annedore Prengel aus irrationalen Gründen zu solchen Vorschlägen kommen, sondern ihnen liegen plausible pädagogische Überlegungen zugrunde.

Sie kennen bestimmt einen der berühmtesten Sätze aus der politischen Philosophie des 19. Jahrhunderts: »Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen!«[12] Dieser berühmte Satz stammt von niemand geringerem als Karl Marx, dem Begründer des wissenschaftlichen Kommunismus. Geschrieben wurde er von ihm im Jahre 1875 als Bestandteil einer »Kritik des Gothaer Programms«. Nun mögen Sie sich vielleicht fragen: Was um Himmels Willen hat das mit Inklusion zu tun? Ich meine sehr viel. Denn Marx ist einer der ersten und wichtigsten Inklusionstheoretiker überhaupt. Ihm ging es dabei allerdings nicht in erster Linie um die Inklusion im pädagogischen, sondern im umfassenden gesellschaftspolitischen Sinne. In seiner »Kritik des Gothaer Programms« diskutierte er seinerzeit die Frage, wie im Kommunismus eine gerechte Reichtumsverteilung möglich sei. Auf einer ersten Stufe des Kommunismus, so Marx, erhalten die einzelnen Menschen in dem Umfange Anteil am gesellschaftlichen Konsumtionsfond, wie sie selbst durch Arbeit zu ihm beigetragen haben. Für Marx ist das allerdings noch immer ein höchst unvollkommener Verteilungs-

11 Ebd., S. 191ff.

12 Karl Marx, Kritik des Gothaer Programms, MEW 19, Berlin 1973 (4. Auflage), S. 13-32, hier S. 21.

meanismus: »Der eine ist aber physisch oder geistig dem andern überlegen, liefert also in derselben Zeit mehr Arbeit oder kann während mehr Zeit arbeiten; (...) (Das Recht) erkennt keine Klassenunterschiede an, weil jeder nur Arbeiter ist wie der andre; aber es erkennt stillschweigend die ungleiche individuelle Begabung und daher Leistungsfähigkeit der Arbeiter als natürliche Privilegien an. (...) Ferner: Ein Arbeiter ist verheiratet, der andre nicht; einer hat mehr Kinder als der andre etc. etc. Bei gleicher Arbeitsleistung und daher gleichem Anteil an dem gesellschaftlichen Konsumtionsfonds erhält also der eine faktisch mehr als der andre, ist der eine reicher als der andre etc. Um alle diese Mißstände zu vermeiden, müßte das Recht, statt gleich, vielmehr ungleich sein.«[13] Was Marx hier formuliert, ist im Grunde Inklusion pur, allerdings nicht für die Schule, sondern für die Frage der gesellschaftlichen Reichtumsproduktion und -verteilung. Gerechtigkeit wäre erst erreicht, wenn nicht an alle dieselben Maßstäbe angelegt würden (Standards), sondern je individuelle. Alles andere liefe nämlich darauf hinaus, »natürliche Privilegien« Einzelner anzuerkennen – und das wäre zutiefst ungerecht. In der zweiten Stufe des Kommunismus will Marx schließlich auch diese Unvollkommenheiten überwinden und nach dem Prinzip verfahren: »Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen!«[14] Mit anderen Worten: Im Kommunismus leistet jeder, was er objektiv leisten kann, aber jeder erhält dennoch, was er zum Leben tatsächlich braucht. Menschen mit Behinderungen hätten im Kommunismus also nichts zu befürchten, im Gegenteil.

Der vielleicht berühmteste Satz des theoretischen Kommunismus – »Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen!« – entspricht somit zugleich der Grundidee der Inklusion. Wenn Sie also nach einer Definition für »Inklusion« in Reinform fragen, ist das im Grunde ganz einfach: Inklusion ist Kommunismus für die Schule. Und das meine ich nicht einmal polemisch. »Jeder nach seinen Fähigkeiten«: Jeder Schüler soll also lernen, was er tatsächlich lernen kann, und zwar in Form individueller Curricula[15] – »Jedem nach seinen

13 Ebd., S. 20f.

14 Ebd., S. 21.

15 Dem scheinen Äußerungen von Andreas Hinz entgegen zu stehen, der »individuelle Curicula« in dem grundlegenden Aufsatz »Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?« ausdrücklich verworfen hat. Wenn jedoch sowohl allgemeine Bildungsstandards und Curricula als undifferenzierte Gleichmacherei, die bei den »Anderen« Assimilationsdruck auslösen und insofern Ausdruck eines Herrschaftsverhältnisses sind, als auch individuelle Curricla als Stigmatisierung und damit Verletzung des Gleichheitspostulats abgelehnt werden, was bleibt dann eigentlich noch übrig? Fragen wir Hinz selbst: »Statt individuelle Curricula in individuellen Förderplänen festzulegen, wird ein gemeinsames Curriculum für alle entwickelt, das unter verschiedenen

Bedürfnissen«: Jeder Schüler erhält hierzu die für ihn maßgeschneiderten Förderprogramme und Lernarrangements. Im Grunde verbirgt sich hinter dieser angewandten Idee des Kommunismus zugleich der Versuch, im Bereich der Schule eine pädagogische Zwickmühle aufzulösen. Sie kennen das selbst viel besser als ich: Auf der einen Seite sollen Sie alle Kinder an bestimmte Lernziele heranführen. Auf der anderen Seite kommen die Kinder aber mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule. Marie zum Beispiel stamme aus einem zerrütteten, bildungsfernen Elternhaus. Ihre kognitiven Fähigkeiten seien beschränkt und Sie sehen selbst kaum Möglichkeiten, sie zu denselben Leistungen zu führen wie Hannes, der Sohn eines Arztes ist und seit dem sechsten Lebensjahr Geige spielt. Hannes fliegen die guten Leistungen ohne Lernaufwand nur so zu und Marie, ein ganz fleißiges, aber nicht sehr begabtes Mädchen, muss um jede Vier kämpfen – und tut es auch. Auf Seiten der Leistung ist alles eindeutig. Hannes verdient die Eins, Marie die Vier. Aber ist dies auch pädagogisch gerecht? Hätte nicht eigentlich Marie, die sich stets redlich bemüht, die Eins verdient und Hannes eine Drei, weil er nicht mehr macht, als er machen muss, und dennoch erfolgreich ist? Und könnte Marie am Ende wegen der ständigen Vieren nicht vollends die Lust am Lernen verlieren und hierdurch sogar noch weit hinter ihrem vergleichsweise geringen Leistungspotenzial zurückbleiben? Von dieser einfachen und pädagogisch ganz berechtigten Überlegung ist letztlich, gesellschaftlich verallgemeinert, der Kommunismus als Utopie beseelt und – bezogen auf die Schule – die radikale Version der Inklusion.

Genau diese pädagogische Zwickmühle, dass es in Schule immer um Liebe und Leistung zugleich gehen muss, führt daher auch zur Idee der »intraindividuellen Leistungsbewertung«. Eine andere Möglichkeit, das pädagogische Problem zumindest ein Stück weit aufzulösen, ist die Einführung der Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens. Ich weiß, auch hieran lässt sich vieles kritisieren, aber der unbestreitbare pädagogische Vorteil der Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens kann zumindest sein, dass leistungsschwächere, aber fleißige Kinder auch ihre Erfolgserlebnisse haben – jedenfalls sagen mir dies gerade

---

Aspekten in Teilbereichen individualisiert werden muss, damit alle Beteiligten sinnvoll mit und an ihm lernen können (...)« (Andreas Hinz, Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, zuerst veröffentlicht in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/2002, S. 354-361, wiederveröffentlicht unter http://www.bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html). Mit anderen Worten: An die Stelle individueller Curricula treten individualisierte Curricula. Das erinnert zwangsläufig an Monty Python und die Debatte über die »Volksfront von Judäa« und die »Judäische Volksfront«. Angesichts derartiger begrifflicher Pirouetten darf es nicht Wunder nehmen, wenn bisweilen hinterfragt wird, ob der Inklusions-Diskurs tatsächlich mehr darstellt als ein »terminologisches Spiel«.

viele Lehrerinnen und Lehrer, die nicht in Gymnasien arbeiten. Setzt man die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens nun ins Verhältnis zur »intraindividuellen Leistungsbewertung«, so kommt man unweigerlich zu dem Ergebnis, dass mit der »intraindividuellen Leistungsbewertung« im Grunde nicht mehr vorhandenes Wissen, sondern bloß die individuelle Bereitschaft, das aus sich zu machen, was in einem steckt – was immer dies sei –, gemessen wird. Die »intraindividuelle Leistungsbewertung« entpuppt sich somit im Ergebnis als die Reduktion der traditionellen Leistungsmessung auf die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens, letztlich auf die Einschätzung des individuellen Fleißes.

Warum radikale Inklusion unmöglich ist

Sie ahnen es bestimmt: Ich glaube nicht – mehr – an den Kommunismus und daher auch nicht an die radikale Inklusion. Auch das meine ich nicht polemisch, sondern ganz ernst, meinen doch umgekehrt radikale Anhänger der Inklusion ihren Glauben ebenso ganz ernst: »Wer in einer kirchlichen Einrichtung Dienst tut oder ein kirchliches Amt wahrnehmen will, sollte im Grunde seines Herzens auch dem Glauben dieser zugetan sein. Entsprechend gilt: Ohne inklusive beliefs (sic!) ist eine inklusive Professionalität undenkbar.«[16]

Kommunismus wie radikale Inklusion entspringen beide dem Traum, die Zerrissenheit und Brüchigkeit unserer empirischen Welt zu überwinden. Karl Marx kämpfte für die völlige Gerechtigkeit auf dem Arbeitsmarkt und bei der Reichtumsverteilung, die radikalen Inklusionisten setzen sich für eine völlig gerechte Schule ein. Völlige Gerechtigkeit gibt es aber auf Erden nicht und es kann sie niemals geben. Freilich: Das entbindet uns nicht davon, ein Höchstmaß an Gerechtigkeit anzustreben. Wer aber in der bestehenden Welt Maßnahmen ergreift und Strukturen schafft, deren tatsächliches Ziel etwas Unmögliches ist, wird einen Scherbenhaufen ernten. Es geht hier übrigens nicht um etwas Nebensächliches, sondern um etwas Fundamentales, etwas Anthropologisches, um unser aller Menschenbild. Der Mensch kommt als zutiefst unvollkommenes Wesen zur Welt – aber zugleich mit fantastischen Möglichkeiten. Diese Möglichkeiten freizulegen und zu entwickeln ist die Aufgabe von Bildung und Erziehung, also auch von Schule. Aber gerade aufgrund unser aller Unvollkommenheit ist dieser Weg für jeden von uns steinig, mit Widersprüchen versehen und kein Zuckerschlecken – das gilt selbstverständlich auch und gerade für Menschen mit Behinderungen. Dieses Eingespanntsein des Menschen in seine

16 Hans Wocken 2011, S. 208.

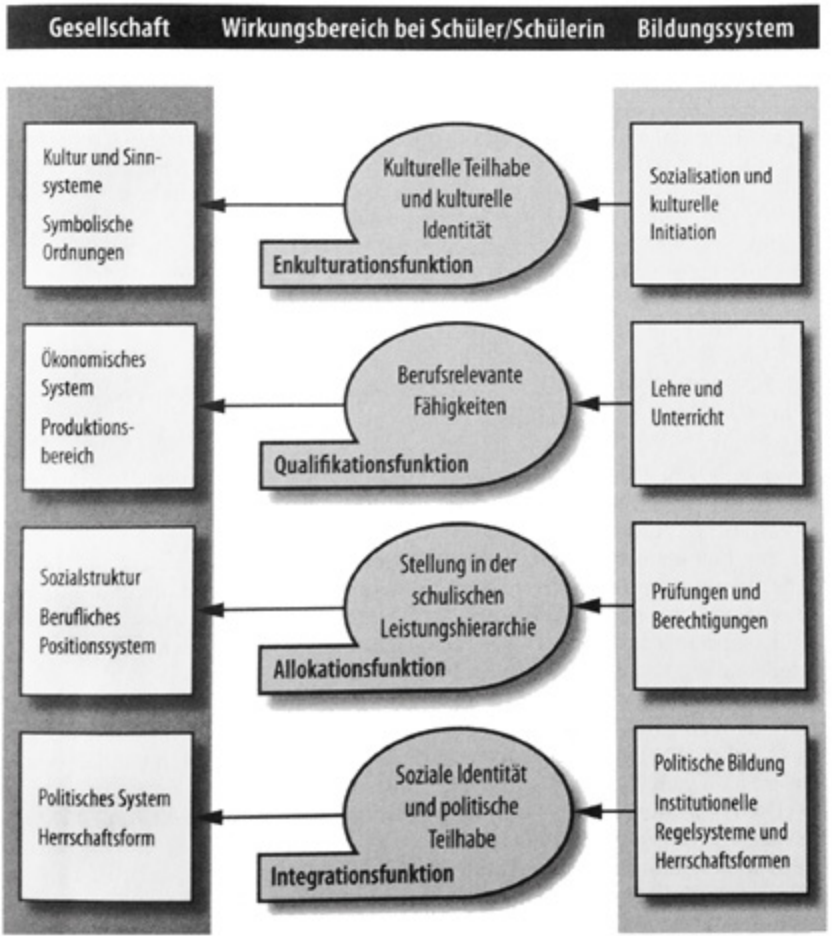
Unvollkommenheiten und prinzipiellen Möglichkeiten ist eine unaufhebbare Tatsache seiner Existenz und zugleich die nicht zu beseitigende Quelle pädagogischer Herausforderungen. Und es ist eine Frage von Professionalität, vor dieser Realität nicht in noch so schöne Träume zu flüchten.[17]

Hier schließt sich auch der Kreis zu Karl Marx, denn eine Reform der Schule kann nicht losgelöst von den gesellschaftlichen Aufgaben diskutiert werden, die Schule zu erfüllen hat. Sie ist eine sozialisierende Mittlerinstanz zwischen der Familie auf der einen und der Gesellschaft, insbesondere dem Arbeitsmarkt, auf der anderen Seite. Schule ist kein Selbstzweck, sondern eine Durchgangsstation mit einem spezifischen Auftrag. Die Familie steht dabei ganz unter dem Zeichen des Wertes der unbedingten Liebe. In Judith Schalanskys »Hals der Giraffe«[18] ist hierfür der Typus Schwanneke ersonnen worden. Die Kinder werden angenommen, wie sie sind – jedenfalls ist dies das normative Wunschbild – und werden um ihrer selbst willen geschätzt. Auf der anderen Seite der Linie steht die Gesellschaft mit ihrem kapitalistischen Arbeitsmarkt. Hier wird niemand um seiner selbst willen geschätzt und angenommen, sondern ausschließlich aufgrund seiner individuellen Leistungsfähigkeit, man kann im Grunde auch knallhart sagen: aufgrund seiner ökonomischen Verwertbarkeit. Hierfür steht der sozialdarwinistische Typus Inge Lohmark. Die Gegensätze könnten größer kaum sein. Die Aufgabe der Schule ist es nun, die Kinder mit Liebe bei der Familie abzuholen und sie Schritt für Schritt auf Leistung und damit auf das Leben nach der Schule vorzubereiten: »Die Schule unterscheidet sich dadurch von der Familie, dass sie das Kind eben nicht als ganze Person anspricht, sondern unter einem bestimmten Aspekt zur Geltung bringt. Einzigartigkeit gewinnt die kindliche Person in der Schule nicht durch ihr bloßes Dasein, das von seinen Eltern so angenommen wird, wie es ist, sondern durch eine Kompilation von Leistungen, die es im Hinblick auf verschiedene Erwartungen erbringt. Die Schule macht das in seinen Welten sich orientierende Ich mit seinen verschiede-

17 Eine der wenigen Anhängerinnen einer weitreichenden Inklusion, die dennoch ein klares Bewusstsein für die auch damit in der Praxis verbundenen Dilemmata, Widersprüche und Paradoxien hat, ist Annedore Prengel, siehe Annedore Prengel, Inklusion in der Frühpädagogik, München 2010, S. 7f, 29 sowie insbesondere 44. Allerdings ist es ein erheblicher Unterschied, ob die Dilemmata, Widersprüche und Paradoxien der Inklusion bereits durch eine paradoxe und widersprüchliche Inklusionstheorie hervorgerufen werden (siehe ebd. S. 44) oder ob diese Spannungen aus der grundsätzlichen Stellung des Menschen in der Welt resultieren und damit unhintergehbare anthropologische Unvollkommenheiten darstellen.

18 Judith Schalansky, Der Hals der Giraffe, Berlin 2011. Für weitere Hinweise lesen Sie bitte das Vorwort zu diesem Band auf den Seiten 5-7.

Funktionsschema des Zusammenhanges von Schule und Gesellschaft



Quelle: Helmut Fend, Neue Theorie der Schule, 2. Auflage, Wiesbaden 2008, S. 51.

nen Rollen-Identitäten bekannt, die irgendwann die Aspekte seiner Ich-Identität ausmachen.«[19] Von der Liebe zur Leistung, von der Schwanneke zur Lohmark – so einfach lässt sich die wichtigste Aufgabe der Schule zusammenfassen.

Der Schultheoretiker Helmut Fend nennt diese vielleicht wichtigste Funktion der Schule ihre *Allokationsfunktion*.[20] Die Schule entscheidet also mit über die Frage, welchen Weg die Kinder nach der Schule in ihrem Leben nehmen, sie entscheidet mit darüber, an welchen Ort sie gelangen – nichts anderes meint »Allokation«. Wir alle haben uns so sehr an diese Funktion von Schule gewöhnt, dass es manchmal notwendig ist, daran zu erinnern, was für eine fantastische Errungenschaft sich dahinter verbirgt. Eine möglichst allein auf Leistung bezogene Entscheidung über den späteren Lebensweg – das ist letztlich nichts anderes als das egalitäre Wunschbild einer demokratischen Gesellschaft. Niemand soll aufgrund »angeborener« sozialer Privilegien seinen Lebensweg vorgezeichnet bekommen, sondern möglichst allein aufgrund seiner tatsächlichen schulischen Leistungen, aufgrund seiner Anstrengungsbereitschaft und Begabung. Damit die Schule diese Aufgabe erfüllen kann, muss sie jedoch aussagekräftige Zertifikate ausstellen, an denen mögliche Arbeitgeber die Grundkompetenzen ihrer späteren Arbeitnehmer ablesen oder Hochschulen über die Aufnahme eines Studierenden in einen Studiengang entscheiden können: »Das Bildungswesen schafft über das Prüfungswesen Zuordnungen zwischen den Leistungen der Schülerschaft und ihren beruflichen Laufbahnen.«[21] Noten, Zeugnisse und Schulabschlüsse haben hierin ihren eigentlichen gesellschaftlichen Sinn.

Wird dies anerkannt, fällt es nicht schwer, sich vorzustellen, was geschieht, wenn der Schule im Rahmen einer radikalen Inklusion die Möglichkeit der herkömmlichen Benotung und Zeugnisvergabe genommen wird. Die dann eintretende Folge ist keine Kleinigkeit, sondern die Zerstörung einer der wichtigsten gesellschaftlich-reproduktiven Funktionen, über die Schule in unserer demokratischen Gesellschaft von heute verfügt. Manch' einer mag dies sogar begrüßen, weil sich so möglicherweise die Chancen Benachteiligter auf dem Arbeitsmarkt erhöhen könnten. Allerdings dürfte dies eine schlichte Illusion sein. Wer der Schule ihre Allkokationsfunktion nimmt, zerstört diese nicht generell, sondern verlagert diese nur umso brutaler auf den kapitalistischen Arbeitsmarkt. Wenn die Zertifikate einer vornehmlich öffentlichen Schule nicht mehr Auskunft geben über die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler,

19 Heinz Bude, Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet, München 2011, S. 110.

20 Helmut Fend 2008, S. 50.

21 Ebd.

werden kapitalistische Unternehmen schlicht eigene Testverfahren entwickeln, um die »Verwertbarkeit« ihrer möglichen zukünftigen Mitarbeiter abzuschätzen – und zwar ganz ohne Sentimentalitäten. Schon heute greifen immer mehr assessment-center um sich.

Die Allokationsfunktion kann Schule jedoch nicht erfüllen, wenn sie nicht zugleich die *Enkulturationsfunktion* wahrnimmt. Die Bewertung der Leistung und damit eine Allokation von »Leistungsträgern« in einem weiten Sinne setzt nämlich zugleich einen überindividuellen Maßstab der Beurteilung voraus: Die Schule richtet ihre Arbeit an einem solchen inhaltlichen Maßstab aus und führt so in die Inhalte und Normen der bestehenden Mehrheitskultur ein – nichts anderes meint En-Kulturation. Die Schule sichert somit in einem ganz allgemeinen Sinne ab, dass sich die Bürger eines Staates untereinander auch verstehen. Damit ist nicht nur gemeint, dass sie eine gemeinsame Sprache sprechen – zum Beispiel Deutsch –, sondern vor allem, dass sie einen gemeinsamen kognitiven Inhalt und ein gemeinsames Normensystem teilen. Was dies konkret bedeutet, können Sie sich klar machen, wenn Sie als Deutscher in Japan sind und sich mit Japanern auf Englisch unterhalten. Sie mögen dann zwar alle dieselbe Sprache sprechen, aber im Hinblick auf die jeweiligen Inhalte, das kulturelle Selbstverständnis und die ethischen Horizonte bestehen erhebliche kulturelle Differenzen und auch Möglichkeiten für Missverständnisse. Dafür Sorge zu tragen, dass solche Verstehensprobleme und Missverständnisse zwischen den Bürgern eines Staates nicht auftreten, obwohl sie im platten Sinne alle dieselbe Sprache sprechen, entspricht der Enkulturationsfunktion von Schule: »Durch diese Kulturinitiation werden Kinder in ihrer jeweiligen Kultur heimisch, sie bleiben nicht Fremde im eigenen symbolischen Umfeld.«[22] Soll Schule diese Funktion jedoch erfüllen, hat dies wiederum handfeste Konsequenzen. Denn Enkulturation ist stets an konkrete Inhalte gebunden. An die Geschichte einer »Nation«, an die Werte des Grundgesetzes, an den Aufbau eines Staatswesens, an das okzidentale Wissenschaftsverständnis usw. Mit anderen Worten: Keine Enkulturation ohne allgemeine Bildungsstandards, denn diese geben inhaltlich vor, mit Blick worauf Schule enkulturieren soll.

Die mit der Preisgabe der Allokation und Enkulturation verbundenen zerstörerischen Konsequenzen für die grundlegenden gesellschaftlich-reproduktiven Funktionen von Schule wären nur auf zwei Wegen zu vermeiden: Entweder wenn die Schülerinnen und Schüler die Schule ihr gesamtes Leben lang nie verlassen müssten – oder wenn sich zugleich das gesellschaftliche Gesamtsystem

22 Ebd., S. 49.

drastisch hin zu einer nachkapitalistischen Perspektive verändern würde. Wenn Hans Wocken daher mit der Inklusion offen die »Systemfrage« stellt, meint dies am Ende weit mehr als bloß die Frage nach dem gegliederten Schulwesen: »Die Ideologien des Kapitalismus und des Neo-Liberalismus sind mit der Philosophie der Inklusion nicht vereinbar.«[23] Wocken gehört folglich nicht zu den naiven Vertretern der radikalen Inklusion, die die Folgen einer Veränderung des Systems Schule für die gesellschaftliche Reproduktion und die Stellung des Einzelnen im Gesamtsystem ignorieren. Er spricht klar aus, dass eine radikale schulische Inklusion letztlich in einem kapitalistischen Marktmodell nicht realisierbar ist. Daraus folgt jedoch eine schlichte Wahrheit: Wenn radikale Inklusion im Kapitalismus auch wegen ihrer verheerenden gesellschaftlichen Konsequenzen unmöglich ist, dann ist radikale Inklusion, solange der Kapitalismus besteht, auch unverantwortlich. Ich für meinen Teil schlage daher eine für mich bequeme, aber sachgerechte Arbeitsteilung vor: Wenn die radikalen Inklusionisten den Kommunismus (oder was auch immer genau) erkämpft haben – und zwar einen funktionstüchtigen –, organisiere ich gerne die radikale inklusive Schule dazu. Das ist jetzt zwar etwas polemisch, aber dennoch nicht ganz falsch.

Nun werden Sie sich vielleicht fragen, warum ich Ihnen dies alles erzähle. Aus zwei Gründen: Zum einen wird so deutlich, dass Inklusion Grenzen haben muss. Diese werden nicht nur durch die Individuen, sondern auch durch die Einbettung der Schule in ein gesellschaftliches Gesamtsystem gezogen. Zum anderen könnten diese Überlegungen ein scheinbares Rätsel auflösen, das zumindest mich sehr umtreibt. Man wird Otto Speck nämlich kaum widersprechen können, wenn dieser feststellt, im Zusammenhang mit der Inklusion bewege man sich auf einem »ideologischen Minenfeld«[24], und auch Annedore Prengel nicht, wenn diese auf einen durchweg »empörten Debattenstil«[25] hinweist. Ist Ihnen das auch schon aufgefallen, wie aggressiv und unnachgiebig häufig ausgerechnet die überzeugtesten Anhänger der Inklusion diskutieren? Genau genommen ist das ein performativer Selbstwiderspruch. Man tut also selbst genau das, was man zu tun für unzulässig erklärt: Ein überzeugter Inklusionist müsste nämlich vielmehr Vielfalt begrüßen, den Anderen schätzen und begeistert als Teil seiner selbst in die Arme schließen, also auch den Kritiker

23 Hans Wocken 2011, S. 122.

24 Otto Speck, Schulische Inklusion aus heilpädogischer Sicht, 2. Auflage, München-Basel 2011, S. 7. Hervorhebung im Original.

25 Annedore Prengel 2010, S. 22.

der Inklusion. Toleranz und Gelassenheit, Demut und Fröhlichkeit wären also die Kardinaltugenden der Inklusion und sind es in Wahrheit häufig doch nicht. Der Grund hierfür scheint schlicht zu sein, dass es keinesfalls allein um pädagogische Sachfragen, sondern letztlich um politische Weltanschauungen geht. Es kann doch kein Zufall sein, dass Inklusion besonders emphatisch von Anhängern eher linker politischer Meinungen vertreten wird und die Kritiker der Inklusion eher zum rechten politischen Spektrum gehören – »rechts« selbstverständlich nicht im Sinne von »rechtsextrem«, sondern eher im Sinne von »konservativ«. Annedore Prengel betont seit Jahrzehnten, dass es mit der »Pädagogik der Vielfalt« nicht allein um individualpädagogische Zielstellungen geht, sondern auch darum, »Beiträge zur Demokratisierung in der aktuellen Phase moderner Gesellschaften«[26] zu leisten. Wenn man nun noch in Rechnung stellt, wie tief politische Fragen die personale Identität berühren und wie konflikthaft und unsachlich daher politische Debatten bisweilen verlaufen, braucht man sich über den Stil in der Inklusionsdebatte nicht mehr zu wundern. Hier geht es keinesfalls ausschließlich um einen pädagogischen Fachdiskurs, sondern hier geht es zu erheblichen Teilen auch um politische Deutungskämpfe zwischen rechts und links, zwischen Leistung und Gerechtigkeit, zwischen Kapitalismus und Kommunismus in einem abstrakten Sinne. Die Pädagogik als Wissenschaft dient in diesem Zusammenhang häufig leider bloß als strategischer Spieleinsatz. Nicht ohne Grund verweist auch Wocken darauf, dass es bei Inklusion um deutlich mehr gehe als um einen simplen, nüchtern auszutragenden pädagogischen Fachstreit, nämlich um eine »fundamentale Wertentscheidung« und diese sei eine »sehr persönliche Sache«[27]. Über »persönliche Sachen« lässt sich wissenschaftlich jedoch nur mit Mühe streiten. Die vor wenigen Jahren mit PISA und Co. etablierte »empirische Wende« in den Bildungswissenschaften wird mit der Inklusion von Wertedebatten und Glaubensfragen wieder eingeholt.

Die gemäßigte Inklusion

Ich hoffe, damit nun ausreichend dargelegt zu haben, was ich meine, wenn ich davon spreche, dass Inklusion in einem radikalen Sinne unmöglich sei. Aber was genau kann dieser unmöglichen Inklusion entgegen gesetzt werden? Ich fürchte, das wissen weniger Pädagogen, als es behaupten, dass sie es wissen.

26 Annedore Prengel, Inklusion in der Frühpädagogik, in: Frühe Kindheit 06/11, S. 34-39, hier S. 37. Siehe auch Prengel 2006, S. 181ff.

27 Hans Wocken 2011, S. 211.

Weltanschaulicher Wunsch und pädagogische Wirklichkeit gehen hier problematische Mischungen ein. Eine gemäßigte Form der Inklusion sollte sich aus meiner Sicht von folgenden Gesichtspunkten leiten lassen:

1. Am Beginn alternativer Überlegungen müsste, und dies hat durchaus mit der Unteilbarkeit der Menschenrechte zu tun, zunächst eine Umkehrung der Fragestellung stehen. Denn nicht die Anwesenheit von Kindern mit Behinderungen in einer Regelklasse, sondern das Gegenteil ist begründungsbedürftig – also Exklusion –, auch wenn wir uns an das Gegenteil inzwischen gewöhnt zu haben scheinen und es für ganz »normal« halten. Die Anwesenheit von Kindern mit besonderen Problemlagen im Regelunterricht kann dabei nur zwei pädagogische Grenzen haben: Einerseits das Wohl aller (!) Kinder, andererseits die Leistungsfähigkeit und Gesundheit der Lehrkräfte. Trotz einer menschenrechtlichen Fundierung des pädagogischen Ansatzes wären dann empirische Kriterien und nicht weltanschauliche Grundsatzfragen, die verkleidet als pädagogische daherkommen, entscheidend für das Ausmaß und die Art der Inklusion.

2. Was das »Wohl der Kinder« genau ist, lässt sich dabei leider weniger einfach sagen, als vielleicht wünschenswert wäre, denn es besteht aus zwei, miteinander im Konflikt stehenden Zielen, die erneut mit Liebe und Leistung zu tun haben. Zunächst: Eltern erwarten, dass Kinder in der Schule etwas lernen. Inklusion darf, da alle Menschen ein Recht auf bestmögliche Bildung haben, also weder dazu führen, dass die Leistungsstarken schlechter werden, noch dazu, dass die Schwächsten noch schwächer werden. Das ist sozusagen die untere Leistungsmarke der Inklusion. Leistungsfähigkeit allein aber genügt nicht, damit es einem Menschen gut geht. Seine psychosoziale Verfasstheit ist in diesem Zusammenhang nicht weniger wichtig. Einige pädagogische Befunde verweisen nun in diesem Zusammenhang auf einen bedauernswerten Zusammenhang: Offenbar weisen Kinder mit Behinderungen in erfolgreichen Integrationsprojekten durchaus bessere Leistungen auf, als sie in Förderschulen vorweisen könnten, allerdings geht dies häufig zu Lasten der psycho-sozialen Verfasstheit. Der Leistungsdruck der Regelschule führt zu negativen Konsequenzen im Lebensgefühl der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Auf eine kurze Formel gebracht: »Der zusätzliche Leistungsgewinn wird durch höhere psycho-soziale Belas-

tungen erkauft.«[28] Welchem der beiden Aspekte man den Vorrang gibt, hat am Ende mit der Frage des eigenen Menschenbildes und damit zu tun, was man von Schule erwartet. Was immer man vorzieht: Auf eine gewisse Weise bleibt jede dieser Optionen problematisch. In dem einen Fall entscheidet man sich für die heile Welt der Schule und die um so brutalere Ankunft auf dem leistungsorientierten Arbeitsmarkt nach der Schulpflicht, in dem anderen Fall gibt man der Leistungsorientierung und Vorbereitung auf das spätere Leben den Vorzug, mutet dem Kind dafür jedoch möglicherweise unangenehme Jahre in der Schule zu. Wir alle müssen uns stets zwischen Schwanneke und Lohmark entscheiden. So brutal kann das Leben sein – und auch die Inklusion. Ich persönlich gebe in dieser in gewisser Hinsicht ausweglosen Situation der Leistung und dem späteren Leben den Vorrang, auch, weil ich die Schule als schonungsvoll operierende Institution für Allokation und Enkulturation erhalten möchte – es sei denn, die Belastungen werden so groß, dass die Kinder darunter unverantwortbar leiden.

3. Über Inklusion sollte nicht abstrakt, sondern konkret gesprochen werden. Es gibt schließlich nicht »den« behinderten Schüler, sondern die Arten der Behinderung sind sehr vielfältig. »Inklusion« muss folglich für all' diese Kinder etwas je Anderes bedeuten. Dass es in Deutschland nicht schon seit langer Zeit eine Selbstverständlichkeit ist, dass körperlich behinderte Schülerinnen und Schüler im Rollstuhl ihre wohnortnahe Schule besuchen können, ist ein betrübliches Versäumnis. Anders verhält es sich jedoch z. B. mit taubstummen Schülerinnen und Schülern. Wollen wir auch diesen eine »Schule für alle« zumuten? Wollen wir diese wenigen Schüler wirklich als Einzelne in Regelklassen beschulen und somit sozial isolieren, weil sie sich mit niemandem mehr angemessen verständigen können? Könnte es nicht sein, dass für manche Menschen mit Behinderungen ihre jeweilige Bezugsgruppe auch eine Frage des sozialen Überlebens darstellt und erzwungene Inklusion in Wahrheit äußerste und unmenschliche Exklusion wäre? An solchen konkreten Entscheidungsfällen zeigt sich letztlich, ob jemand Inklusion aus rein ideologischen Motiven verfolgt und daher ohne Rücksicht auf Verluste handelt oder ob tatsächlich das konkrete Wohl des einzelnen Menschen im Vordergrund steht.

4. Für all' das, was ich als »gemäßigte Inklusion« bezeichne und wofür die Expertenkommission die Formulierung »Inklusion in einem weiten Sinne«

28 Bernd Ahrbeck, Der Umgang mit Behinderung, Stuttgart 2011, S. 35.

gebraucht, ist das Modewort »Inklusion« verzichtbar, denn in diesem Sinne ist Inklusion nichts anderes als gut gemachte Integration. Alle modernen Wissenschaften leben jedoch davon, dass neue Generationen von Wissenschaftlern stets ihre Innovationsfähigkeit unter Beweis stellen müssen. Die Maschinenbauer und Physiker haben es da vergleichsweise einfach, weil sie Innovationen und neue Entdeckungen meist in beeindruckende Maschinen und Apparaturen übersetzen können. Die Geisteswissenschafler, und dazu zählen ja auch die Pädagogen, haben es da bedeutend schwerer. Was machen also Geisteswissenschaftler, um der Öffentlichkeit ihre Innovationsfähigkeit unter Beweis zu stellen und sich damit als Wissenschaftler im eigentlichen Sinne zu präsentieren? Sie erfinden neue Wörter und Begriffe. Manchmal handelt es sich dabei wirklich um Innovationen. Manchmal wird uns aber auch schlicht alter Wein in neuen Schläuchen präsentiert. Wenn es daher in der wissenschaftlichen Literatur überhaupt einen echten »Fortschritt« gegenüber dem guten alten Konzept der »Integration« gibt, so bezieht sich dieser vor allem auf die radikale Version von Inklusion und damit auf die postmoderne Verdampfung von Begriffen und Kategorien, Wahrheiten und Standards.[29] Eine Folge dieser Tendenz ist die Tatsache, dass bei der traditionellen Integration Menschen mit Behinderungen im Vordergrund standen, während die Inklusion in Reinform trotz UN-Behindertenrechtskonvention gerade diese Fokussierung aufgibt. »Inklusion« soll demnach nicht nur oder vor allem Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf meinen, sondern alle Kinder mit besonderen Lernausgangslagen: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Kinder aus sozial prekären Milieus, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Irritationen hinsichtlich der geschlechtlichen Identität etc. Da am Ende jedes Kind in irgendeiner Hinsicht etwas Besonderes ist, geht es bei Inklusion schließlich nicht mehr um Gruppen, sondern um jedes einzelne Kind: »Inklusion bestreitet die Existenz zwei Sorten (sic!) von Menschen, nämlich von behinderten und nichtbehinderten Menschen. Die inklusive

29 Annedore Prengel verweist immer wieder mit Recht auf die Anknüpfungspunkte der Inklusionsdebatte an den Diskurs der Postmoderne, siehe bspw. Prengel 2006, S. 17 sowie Prengel 2010, S. 20. Kurz gesagt verbindet sich mit der Theorie der Postmoderne (im Unterschied zu jener der Moderne) die Auffassung, dass sämtliche Wahrheit relativ sei und eigentliche Wahrheit somit unmöglich ist. Daher stammt auch die große Lust an der Zerstörung von Begriffen, Definitionen und Standards im Rahmen der radikalen Inklusion. Die Einbettung der Inklusionsdebatte in den Diskurs der Postmoderne muss jedoch einer späteren Debatte vorbehalten bleiben.

Schule hebt die Zwei-Gruppen-Theorie »behindert« – »nichtbehindert« auf und ersetzt sie durch die Theorie einer heterogenen Gruppe. (…) In der Inklusion sind einfach alle unterschiedslos und namenlos verschieden.«[30] Dieses Bekenntnis zur »Namenlosigkeit« könnte in der pädagogischen Praxis zwei fatale Ergebnisse produzieren. Zunächst eine Überforderung der Pädagogen: »Ich habe mit der Aneignung und gelingenden Anwendung sonderpädagogischer Grundkompetenzen schon genug zu tun! Was soll ich denn noch alles leisten?«, mag sich mancher von Ihnen fragen. Sodann ein Verschwinden der Menschen mit Behinderungen, nichts anderes meint letztlich »Namenlosigkeit«: Wenn Inklusion alle Kinder meint und zwar in gleicher Intensität, meint sie am Ende *keines* mehr. Wenn die Schule in einem demokratischen Gemeinweisen die Aufgabe hat, allen Kindern zu vergleichbaren Lebenschancen zu verhelfen – in dem klaren Bewusstsein, dass diese Aufgabe letztlich empirisch unlösbar ist und dennoch nicht aufgegeben werden darf –, so müssen sich die Lehrkräfte intensiver um jene Schülerinnen und Schüler kümmern, die mit schlechteren Bedingungen starten. Damit sie dies jedoch leisten können, müssen sie sich auf eben diese besonders konzentrieren. Andernfalls würde die staatliche Schule die gesellschaftlichen Ungleichheiten fortschreiben und nicht vermindern. Es sei noch einmal an Marx erinnert: »Der eine ist aber physisch oder geistig dem andern überlegen, liefert also in derselben Zeit mehr Arbeit oder kann während mehr Zeit arbeiten; (...) Um alle diese Mißstände zu vermeiden, müßte das Recht, statt gleich, vielmehr ungleich sein.«[31] Indem alle Schülerinnen und Schülern den Pädagogen als Besondere gelten sollen, werden Menschen mit Behinderungen nach dem Motto »In der Nacht sind alle Katzen grau.« in Wahrheit zum Verschwinden gebracht. Dass ihnen so pädagogisch am besten geholfen ist, darf zumindest bezweifelt werden. Ich bleibe daher lieber bei der Integration bzw. gemäßigten Inklusion und verzichte auf die radikale Inklusion.

5. Solange der Kapitalismus als Wirtschafts- und Gesellschaftsform existiert, kann Schule weder auf allgemeine Bildungsstandards noch auf Noten, Zeugnisse und Abschlüsse verzichten. In der gemäßigten Form der inklusiven Schule würden so zwar möglichst viele Kinder und Jugendliche mit Behinderungen aufgenommen, jedoch die Lernziele nicht beliebig indi-

30 Hans Wocken 2011, S. 119. Siehe zur Kritik an der Zwei-Gruppen-Theorie auch Hinz 2002.

31 Marx, Kritik (FN 12), S. 20f.

vidualisiert. Die Schule hätte – ob in gegliederter oder nicht-gegliederter Form – weiterhin das Ziel, zu bestimmten definierten Abschlüssen zu führen (z. B. Berufsreife, Mittlere Reife, Hochschulreife), jedoch würden die Lernwege dorthin stärker ausdifferenziert. Dies ist der vielleicht wichtigste Unterschied zur radikalen Form der Inklusion: Nicht die Ziele, sondern die Mittel zur Erreichung vorgegebener Ziele werden möglichst weitreichend auf das jeweilige Individuum und seine Lebenslage abgestimmt. Wie weit wir bei diesem durch Erfahrungen auszulotenden Prozess gehen können, wird die Zukunft zeigen. Ich jedenfalls plädiere im Zweifel eher für den behutsameren und langsameren Weg. Mir ist es lieber, das Projekt einer gemäßigten Inklusion bzw. Integration gelingt schrittweise und langsam, als dass es in einem Ruck und schnell scheitert.

»Eine spezielle Beschulung macht keinen Sinn, wenn den Bedürfnissen behinderter Kinder andernorts genauso gut entsprochen werden kann.«

Prof. Dr. Katja Koch

Die Geister, die wir riefen

Von der Arbeit der Expertenkommission »Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020«

Als ich vor einem knappen halben Jahr von Herrn Brodkorb gefragt wurde, ob ich diese Expertenkommission leiten wolle, taten sich viele Fragen in mir auf.

Die erste große Frage, die sich mir stellte: War es wirklich eine so gute Idee, dass ich meinem Glückwunschschreiben zu seiner Ernennung ausgerechnet den »Hals der Giraffe«[1] beigelegt habe? Der Roman beschreibt M-V als eine Art Bildungssteppe, deren weiterer Verfall unaufhaltsam scheint. Abgeschieden, abgeschnitten, geisterhaft, geistlos. Umzingelt von minderbemittelten Kindern und inkompetenten Lehrern kann hier nur der überleben, dem Ödnis nichts anhaben kann. Eine düstere Vision. Jedenfalls für alle die, die zu kurze Hälse haben. Oder irgendwas anderes zu kurz oder zu wenig.

Die zweite Frage, hier wird es komplexer: Wie kommt der Brodkorb da bitte auf Expertenkommission? Hier geht kein Gespenst um, von hier hauen selbst Geister ab. *Expertenkommissionen sind Beratungsgremien, die für einen begrenzten Zeitraum und mit einem Auftrag eingesetzt werden*. Was bitte soll die denn da noch reißen? Verfall aufhalten, der zu nicht wenigen Anteilen aus politischen Entscheidungen resultiert? Denn sind Schulsysteme nicht von je her staatliche Angelegenheit und ihre Entwicklung staatlich gesteuert? Und dann noch dieser Auftrag! Ein Gesamtkonzept zur Entwicklung und schrittweisen Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems erstellen. Toll, es funktioniert schon mit den normalen Giraffen schlecht – jetzt auch noch die mit den kurzen Hälsen... Und was ist eigentlich Inklusion? Sollen in Zukunft dann alle Hälse gleich kurz bleiben?

Und die dritte Frage: Wer bitte sind denn in diesem Zusammenhang die Experten? Finanzexperten?? Und warum fragt er nicht gleich Judith Schalansky – Kennt sich die nicht bestens aus in Mecklenburg-Vorpommerns Schulen?

1 Judith Schalansky, Der Hals der Giraffe, Berlin 2011.

Inzwischen ist ein halbes Jahr vergangen. Die Arbeit der Expertenkommission hat begonnen und ich will Ihnen über Struktur und Arbeitsweise berichten. ...Und – quasi nebenher – auch gleich die eben gestellten Fragen beantworten.

Ich beginne von hinten – **Frage Nr. 3**.: Kennt sich Frau Schalansky in Mecklenburg-Vorpommerns Schulen aus? NEIN, denn wenn sie Recht hätte, und Lehrerinnen und Lehrer allein so wären, wie von ihr beschrieben, wären viele von Ihnen heute nicht hier. Denn hier im Hörsaal sitzt ja nicht die Gattung Lohmark. Nun ist Judith Schalansky Schriftstellerin, und als solche hat sie ein grandioses Buch geschrieben. Aber ein vollständiges Bild zeichnet sie nicht, schon gar nicht gibt sie Antworten auf die Probleme, die sie beschreibt. Muss sie und kann sie auch nicht, denn dafür gibt's Expertinnen und Experten. Menschen, die in unterschiedlichsten Bereichen des Systems Bildung arbeiten und jede Menge Geist mitbringen. Und: diesen Geist einbringen wollen. Zum Beispiel wir alle hier.

Die Expertenkommission setzt sich aus genau solchen Menschen zusammen: Schulleiterinnen und Schulleitern von Grundschulen, Förderschulen, Regionalen Schulen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Universitäten. Vertretern des Städte- und Gemeindetages, des Landkreistages, Vertretern des vorschulischen Bereiches... Hinter dieser Zusammensetzung steht das Bemühen, Vertreter aller an der Reform des Bildungssystems unmittelbar Beteiligten zu versammeln.

Bis etwa Oktober des Jahres 2012 soll die Kommission ein Gesamtkonzept zur Entwicklung resp. schrittweisen Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems erstellen. Mehrmals monatlich treffen sich die einzelnen Kommissionsmitglieder in thematisch zusammengesetzten Arbeitsgruppen. Die Ergebnisse werden bei den monatlichen Zusammenkünften der Gesamtkommission diskutiert und überarbeitet. Die Kommission arbeitet unabhängig, gleichwohl hat sie Zugang zu allen Referaten des Bildungsministeriums. Das heißt, wann immer Angaben und Auskünfte zu bestimmten Sachverhalten erforderlich sind, erhält die Expertenkommission diese. Ebenso können die einzelnen Mitglieder der Kommission sich beim Erarbeiten ihrer Beiträge neu formieren, weitere kompetente Partner einbeziehen – auf dass zu jedem Thema das Maximum an Sachverstand zusammenkomme.

Alle Papiere der Expertenkommission werden ebenfalls in der sogenannten Begleitgruppe diskutiert. Die Begleitgruppe setzt sich zusammen aus etwa 30 Vertreterinnen und Vertretern aus Verbänden, Vereinen, Gewerkschaften, Kir-

chen, Elternverbänden – mithin also weiteren Gruppierungen, deren Stimme im Prozess der Umgestaltung wichtig ist und gehört werden soll. Die jeweiligen Vertreterinnen und Vertreter können alle Ergebnisse der Expertenkommission in ihren Verbänden, Vereinen etc. diskutieren und die Ergebnisse wieder in die Diskussion der Begleitgruppe und damit der Expertenkommission einbringen. Mit diesen in konzentrischen Kreisen angeordneten Diskussionsgremien verbindet sich das Ziel einer möglichst breiten Diskussion der Arbeitsergebnisse des Expertengremiums. Gleichzeitig soll ein Ausgleich von Interessen hergestellt, Partikularinteressen so weit wie möglich aufgehoben werden.

Wird, und damit komme ich zu **Frage bzw. Fragenkomplex 2**, dieses Konzept jemals umgesetzt werden? Welche Reichweite wird das, was da gerade erarbeitet wird, denn haben?

Die Entwicklung von Schulsystemen wird staatlich gesteuert, ist mithin also Angelegenheit der Politik. Da wir in einer parlamentarischen Demokratie leben, muss jede Veränderung von Tragweite durch den Landtag bestätigt werden. Oder anders: Jede Veränderung, die nicht durch eine Mehrheit im Parlament getragen wird, läuft Gefahr, nicht in die Wirklichkeit umgesetzt werden zu können. Oder umgesetzt zu werden, um bei nächster Gelegenheit wieder verändert zu werden...Wir kennen das.

Das Konzept der Kommission also wird eine *Empfehlung* sein, die im Parlament diskutiert werden wird. Und ebenso dort letztlich entschieden. Das kann auch gar nicht anders sein, denn das Expertengremium besitzt ja keinerlei demokratische Legitimation. Das heißt aber auch: Die Kommission arbeitet politisch unabhängig. Alle Entscheidungen, die für die Empfehlungen notwendig sind, bedürfen der Mehrheit der Stimmen der unabhängigen Mitglieder.

Sicher kann man sich fragen, ob sich Politik mit der Konstruktion *Expertenkommission* nicht ein eigenes Armutszeugnis ausstellt. Können die Volksvertreter ihre Aufgaben nicht mehr erfüllen? Reicht es nicht, wenn innerhalb parlamentarischer Gremien Anhörungen von Experten stattfinden?

Aber andersherum: Was ist dagegen einzuwenden, wenn sich die Politik ergänzend um außerparlamentarischen Sachverstand bemüht? Um auf der Basis dessen möglichst vernünftige politische Entscheidungen zu treffen?!

Inklusion muss, das wissen wir alle, an der pädagogischen Basis getragen werden. Das ist nichts, was von oben, mithin politisch, verordnet werden kann. Um dann an der sog. Basis auf Widerstände zu stoßen. Nicht, weil diese »Basis« nicht will, sondern weil sie derzeit schlicht oftmals nicht kann.

Seit vielen Wochen reisen Herr Brodkorb und ich durch Schulen, um uns mit Lehrerinnen und Lehrern zu unterhalten. Es gibt viel Bemühen, aber es herrscht auch Orientierungslosigkeit und Frustration. Weil man sich auf diese Inklusion nicht vorbereitet fühlt. Weil vor den letzten Entscheidungen niemand gefragt hat: Was ist nötig, um das Ding durchzuziehen? Und was ist das eigentlich, dieses Ding? Dieses Ding Inklusion? Was bedeutet dieser Begriff? Darüber gibt es zwar meterweise Literatur, aber Einigkeit darüber gibt es keinesfalls. Das heißt, notwendig ist doch zunächst eine inhaltliche Debatte unter Fachleuten, mithin unter uns allen hier. Uns, die wir diese Inklusion tragen sollen. Und erst auf der Grundlage einer solchen fachlichen Debatte sollten Entscheidungen getroffen werden. Deshalb ist es, so finde ich, ein richtiger Schritt, eine Expertenkommission einzuberufen. Und um sie herum einen breiten fachlichen Diskurs an der pädagogischen Basis sowie auch mit den Eltern zu initiieren, dessen Geist durch die verschiedenen Vertreter in die Empfehlungen hineingetragen wird.

Erste Produkte dieser Debatte werden heute und hier vorgestellt und diskutiert werden. Mit dieser (ersten) Fachkonferenz soll eine weitere Möglichkeit eröffnet werden, an diesem Diskussionsprozess teilzuhaben.

Das Expertengremium hat bisher drei wesentliche Schritte unternommen: In einem ersten Schritt hat es eine detaillierte Bestandsaufnahme des Systems der Hilfen für Kinder mit Beeinträchtigungen vorgenommen. Mithin also alles unter die Lupe genommen, was bisher im Land an Hilfen, Systemen, Strukturen... besteht. Dabei ist ein vielschichtiges und differenziertes Bild dessen entstanden, was gut funktioniert. Aber auch dessen, was, möglicherweise aufgrund übereilter Entscheidungen, eher unzureichend und vor allem wenig vorwärtsweisend ist. Wir haben uns ausführlich unter vielen anderen mit dem Themenbereich Diagnostik befasst, haben uns dem großen Bereich Fort- und Weiterbildung gewidmet, haben intensiv den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich betrachtet. Daran, dass die Kapitel des Berichtes Überschriften tragen wie »Zentralisierung ohne Standards?« oder »Inklusion ohne Fachkräfte« oder »Viele Konzeptionen mit wenig Wirkung...« sehen Sie, dass eine ziemlich schonungslose Inventur auf uns zukommt. Nur auf Basis dieser werden wir uns vergegenwärtigen können, was alles zu tun ist, um wirkungsvoll Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Dabei wünschen wir uns eine respektvolle, eine wertschätzende Diskussion, aber keine weichgespülte.

Der zweite Schritt der Kommission war, sich mit dem Inklusionsbegriff auseinanderzusetzen. Wie also positionieren wir uns in der Fachdebatte um den

Begriff Inklusion? Einem »ideologischen Minenfeld«, wie Otto Speck[2] sagt. Es zu betreten könne gewagt sein, denn es sei in einer Weise emotionalisiert, die eine Urteilsbildung erheblich erschwere.

In der Tat bewegt sich die Diskussion gewissermaßen zwischen zwei Extremen. Auf der einen Seite ein Inklusionsbegehren mit Totalitätsanspruch: Auf dem Postulat universaler Menschenrechte soll jedes Kind, unabhängig von Art oder Schwere seiner Behinderung, inkludiert werden. Hier wird Inklusion nicht mit abgrenzbaren Personengruppen (wie etwa Behinderte) verbunden, sondern bildet lediglich eine Kategorie unter unzähligen anderen, wie bspw. ethnische Herkunft oder auch Geschlecht. Behinderung wird hier zu einem diffusen Teil einer weit gefassten Vielfalt. Vielfalt in einer Schule für alle, ohne Gliederung, ohne zentrale Leistungsstandards – allein orientiert am individuellen Leistungsvermögen.

Auf der anderen Seite, sollen, so erklärtes Ziel, möglichst viele Kinder und Jugendliche mit und ohne besondere Förderbedarfe gemeinsam und zieldifferent unterrichtet werden. Die Kommission bekennt sich, nach jetzigem Diskussionsstand, zu diesem weniger radikalen Begriff der Inklusion. Zentrale Leistungsstandards werden dabei nicht in Frage gestellt, ebenso wenig die zertifizierten Abschlüsse. Es wird vielmehr dafür Sorge zu tragen sein, dass die Individuen diese Leistungsstandards auf je individuellem Weg erreichen können, indem spezifische Fördermaßnahmen bereitgestellt werden. Eine spezielle Beschulung macht keinen Sinn, wenn den Bedürfnissen behinderter Kinder andernorts genauso gut entsprochen werden kann. Zu diesem Zweck haben sich alle Schulformen der Inklusion behinderter Kinder und Jugendlicher zu öffnen. So die bisherige Positionierung der Expertengruppe.

Diese Positionierung steht in engem Zusammenhang mit der Frage nach dem inhaltlichen und dem zeitlichen Horizont der Gesamtkonzeption. Will heißen: Bis wann im Zeitraum bis 2020 wollen wir was erreicht haben? Das heißt, wir betrachten einen Zeitraum von jetzt noch etwa 8 Jahren. Das ist, angesichts der Herausforderungen, die Inklusion an uns alle stellt, nicht viel Zeit. Wir schlagen, so der bisherige Stand der Diskussion, vor, zunächst einen ersten Schritt zu gehen. Dieser Schritt eins beinhaltet, Grundschulen dazu in die Lage zu versetzen, Kinder mit Schwierigkeiten in den Bereichen Lernen, Sprache und soziale und emotionale Entwicklung aufzunehmen und erfolgreich zu unterrichten. Einige von Ihnen werden jetzt sagen: Was ist daran neu – das tun wir

2 Otto Speck, Schulische Inklusion aus heilpädogischer Sicht, 2. Auflage, München-Basel, 2011, S. 7. Hervorhebung im Original.

doch bereits! Das stimmt, diese Kinder befinden sich bereits an beinahe allen Schulen des Landes. Aber können wir wirklich davon sprechen, dass das Ganze landesweit zufriedenstellend funktioniert? Bei den Schulgesprächen hören wir von Überlastungssituationen, ewigen Wartezeiten auf Diagnostik und damit Stundenzuweisungen und und und – Sie kennen die vielfältigen Probleme. Wir sind der Meinung, wir müssen jetzt zunächst daran arbeiten, diese Probleme zu bewältigen. Welche Veränderungen dazu notwendig sind, darüber diskutiert die Expertenkommission und darüber wollen wir heute auch mit Ihnen diskutieren.

Gleichzeitig müssen wir schon jetzt darüber nachdenken, wie es nach der Grundschule weitergeht. Darüber, wie die weiterführenden Schularten für diese Aufgabe fit gemacht werden können. Und nicht zuletzt: Wie Schulen auch für Kinder mit anderen Förderschwerpunkten geöffnet werden können.

Bei dieser Öffnung wird es, so einhellig die Kommission, nicht nur um schulorganisatorische Veränderungen gehen können. Strukturänderungen stellen lediglich einen Rahmen für pädagogische Arbeit dar, sie sind nicht per se heilsames Mittel für einen pädagogischen Zweck. Systemfaktoren haben nicht die überragende Bedeutung für schulischen Erfolg, so Bernd Ahrbeck. Entscheidend ist vielmehr das atmosphärische Klima einer Lerngruppe. Bildung, so schrieb mir unlängst ein Elternvertreter des Landes: »Bildung ist ein zwischenmenschlicher Prozess, der auf Beziehung beruht.« Das glaube ich auch. Eine besondere Rolle in diesem Prozess kommt der Wirkung der Lehrerpersönlichkeit zu. Zur vordringlichsten Aufgabe im Reformprozess gehört für unsere Begriffe die Steigerung der Qualität der pädagogischen Arbeit!

Und damit wäre ich bei **Frage 1**, nämlich ob es eine gute Idee war, einem Bildungsminister den »Hals der Giraffe« zu schenken.

Ja, ich glaube schon. Weil das Buch auf eindringliche Weise zeigt, wie stark Qualität von Schule davon beeinflusst wird, wie sich Lehrerinnen und Lehrer fühlen. Inge Lohmark fühlt sich mit den Zumutungen ihres Alltags vollkommen alleingelassen. Der durch ständige Veränderung zunehmenden Unordnung ihrer Welt fühlt sie sich nicht gewachsen. Sie wehrt sich mit einem Habitus, aus dem Verbitterung und vielfache Unsicherheiten sprechen.

Ob diese unsere Reform erfolgreich angeschoben werden kann und wie weit wir damit kommen, wird maßgeblich davon abhängen, wie gewachsen sich ihr die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort fühlen. Wie viel Kraft sie haben, wie gut sie sich vorbereitet und begleitet fühlen. Die Expertenkommission kann dafür ei-

niges tun. Sie wird Empfehlungen für die Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen erstellen, sie kann Zeitschienen für eine solide Vorbereitung empfehlen, sie kann auf Konsequenzen von Überforderung hinweisen. Das alles wird sie auch tun. Was sie nicht kann, ist, den staatlichen Arbeitgeber davon zu entlasten, seine Lehrerinnen und Lehrer bei den großen Herausforderungen der Zukunft gut zu begleiten. Denn sie werden die Reform alltäglich tragen müssen. Das geht nur in gleichem Geiste. Will heißen, es muss mehrheitlich Konsens darüber bestehen, was man wie will. Die letztlichen schulpolitischen Entscheidungen zu fällen müssen wir, ich führte es aus, den politischen Gremien überlassen. Dass sie es mit Geist tun, können wir nur hoffen.

Hier jedenfalls ist heute jede Menge Geist versammelt – das ist gut. Ich wünsche uns für heute, dass wir fruchtbare Diskussionen haben. Und für die Zukunft wünsche ich uns, dass wir gemeinsam dafür sorgen, dass die politischen Entscheidungsträger die Geister, die sie riefen, nicht wieder loswerden!

Epilog oder: Die Geister, die sich scheiden

Gut sechs Wochen sind seit der ersten Fachtagung vergangen. Zeit, Bilanz zu ziehen: Was haben wir mit dieser Veranstaltung geschafft? Sind wir einen Schritt weiter gekommen in Richtung Inklusion? Fakt ist, wir sind ins Gerede gekommen – selbst bei und mit denen, die nicht dabei sein konnten. Bei der Bewertung des Kongresses scheiden sich die Geister: Das Spektrum dabei geht von »Unglaublich, Leuten ein Podium zu geben, die gegen Inklusion diskutieren...« bis hin zu »Endlich sagt mal jemand laut, was sich keiner zu sagen traut...« – und dazwischen liegen noch jede Menge anderer Meinungen. Innerhalb dieses Spektrums spiegelt sich die Vielfalt der Ansichten wider, die es hier im Land, hier bei und zwischen uns gibt. Meinungen, die es wert sind, gehört und diskutiert zu werden. Programm des Kongresses war, das Spektrum der Inklusionsdiskussion zum Thema Menschenbild aufzuzeigen und das jeweilige Für und Wider der Ansichten miteinander zu diskutieren. Um einen Raum zu schaffen, innerhalb dessen sich jeder Einzelne, das Für und Wider abwägend, einmischen und positionieren kann.

Sechs Wochen sind vergangen. Wir sind, miteinander, ins Gerede gekommen. Gut.

Das Menschenbild der Inklusion.

»Eine Erziehung, die sich ganz konkret am Wohle aller Beteiligten orientiert (…), muss anders aussehen. Sie kann auf den Humanismus nicht verzichten, und gerade deshalb muss sie der Inklusion Grenzen setzen.«

Prof. Dr. Egon Flaig

Inklusion.

Überlegungen zur Zerstörung des humanistischen Menschenbildes

Die Inklusion behinderter Kinder in den Schulen ist nicht in erster Linie eine pädagogische Angelegenheit. Auf die Pädagogen fällt die Aufgabe, solche Inklusion tagtäglich praktisch umzusetzen und zu pflegen. Aber die Sache selbst ist eine bildungspolitische. Sie geht alle an, die sich sorgen um die Zukunft unseres Landes, um die nächste Generation und um Bildung als Voraussetzung, um die nächste Generation so auszustatten, dass sie in einer sich immer weiter globalisierenden Welt die Zukunft unseres Landes und unserer Kultur gewährleisten und tragen kann. Denn es geht bei dieser Sache um nichts weniger als um ein neues Menschenbild. Hierzu das Wort zu ergreifen wäre insofern nicht nur das Recht sondern die Pflicht von Intellektuellen, die sich sorgen. Daher will ich an dieser Stelle meine Sorge ausdrücken. Ich tue das nicht als Althistoriker, welcher ich fachdisziplinär bin, sondern als Kulturhistoriker, der zu sein ich mich wissenschaftlich bemühe. Meine Sorge fasse ich zusammen in folgende 15 Überlegungen:

1. Die UN-Konvention zur maximalen Integration von Menschen mit Behinderungen ist nicht auf demokratischem Wege zustande gekommen, sondern auf »gegen-demokratische« Weise, um einen Ausdruck des französischen Politologen Pierre Rosanvallon zu benutzen. Die UN hat ihren Daseinsgrund und ihre Daseinsberechtigung in der Konfliktlösung zwischen Völkern oder innerhalb von Staaten. Sie ist von ihrer Zusammensetzung ein bürokratisches Gebilde mit gar keiner demokratischen Legitimation. Denn es gibt kein Weltvolk, welches ein Weltparlament wählen könnte; und die meisten Mitgliedsstaaten der UN sind keine Demokratien; ihre Delegierten repräsentieren somit Staaten, meistens sind sie Beauftragte ungewählter Regierungen und vertreten darum nicht einmal Völker. Die Flut von internationalen Konventionen, die aus diesen Gremien strömt (vor allem auf Initiative der UNESCO), mag auf »Gutes« zielen, aber sie entbehrt jeglicher demokratischen Legitimation. Ihre Verbindlichkeit ergibt sich aus dem völkerrechtsähnlichen Status von ratifizierten Konventionen. Das Problem, welches sich über die letzten Jahrzehnte immer weiter verschärft hat, ist folgendes: Die Inhalte einer ansteigenden Quote von

Konventionen zielt nicht auf völkerrechtliche Themen, sondern auf innerstaatliche Belange. Doch solche unterstehen nicht dem internationalen Vertragsrecht, sondern allein der Souveränität des jeweiligen Staatsvolkes. Auch diese besagte Konvention berührt ein Thema, das überhaupt kein völkerrechtliches ist, sondern die innerstaatlichen Belange berührt; sie ist rein rechtlich nichts weiter als ein Ukas einer Bürokratie mit Weltzuständigkeit. In der Gegendemokratie wird das sogenannte Gute an zentralen Schaltstellen ohne demokratische Legitimation ersonnen, in Gesetzesform gebracht, verabschiedet und dann den Regierungen zur Ratifizierung vorgelegt. Eine solche »Gegendemokratie« braucht keinen Volkswillen mehr; sie braucht auch keine Parlamentsbeschlüsse mehr. Sondern sie erfüllt sich durch die Oktroyierung internationaler Konventionen, die dann in nationales Recht umgesetzt werden müssen. Ohne Rücksicht auf den Volkswillen. Es gibt sehr gute Gründe anzunehmen, dass solche Konventionen keine staatsrechtliche Verbindlichkeit haben; ich würde sagen: nicht die geringste. Der demokratische Standpunkt sensu stricto ist ganz einfach: Jedes Volk hat das Recht, sie einfach für ungültig zu erklären, sogar wenn ihre Regierungen unterschrieben haben. Die Diktatur des Guten ist antidemokratisch, selbst wenn dadurch Gutes befördert werden soll. Aber ist es denn etwas Gutes?

2. Jede Hochkultur beruht auf hohen kulturellen Leistungen. Da jede Hochkultur ihr Niveau aufrechterhalten will, sozialisiert sie ihre jungen Menschen, um sie einzugliedern in die mannigfachen sozialen Prozesse und Positionen. Je differenzierter eine Hochkultur ist, desto vielfältiger sind die Bereiche, in denen hohe Ansprüche an das Können, Benehmen und Wissen gestellt werden. Daher müssen alle Hochkulturen die Menschen auf die differenten Funktionen verteilen; sie müssen also selektieren, egal welchen Selektionsmodus sie dabei wählen. Soziologisch ist der Begriff der Selektion gar nicht zu trennen vom Begriff der »Arbeitsteilung«, also der Differenzierung der Funktionen. Die Konkurrenz zwischen den Menschen ist daher in allen Hochkulturen ein wichtiger Motor für die kulturellen Dynamiken. Ohne sie kommt es nicht zu kulturellen Hochleistungen. Alle Hochkulturen pflegen daher ein Menschenbild, das man im weitesten Sinne als »humanistisch« bezeichnen kann. Humanismus heißt: Der Mensch ist zwar unmittelbar Naturwesen, aber er soll es nicht bleiben, sondern soll sich steigern, um zu einem verantwortlichen Mitglied zu werden. Der Geschichtstheoretiker Jörn Rüsen drückt den Gedanken des Humanismus so aus: Die Grundfragen der Daseinsorientierung werden beantwortet »aus dem

Potenzial des Menschseins«[1]. Dieses Potenzial soll irgendwie ausgeschöpft werden. Und das bedeutet »Steigerung« über die natürliche Gegebenheit hinaus. Alle Hochkulturen haben daher Ideale, wie der Mensch zu perfektionieren sei. Alle pflegen ein Ideal des Humanen.

3. Die Besonderheit des westlichen Humanismus besteht darin, dass er das Ideal der Autonomie betont, der individuellen Mündigkeit. Ideal ist und bleibt der mündige Bürger, der a) selbstbestimmt sein Leben führen kann, b) mit eigenem Urteilsvermögen teilnimmt an den öffentlichen Entscheidungen seines Gemeinwesens. Das ist der tiefere Grund, weshalb das antike Menschenbild aus Europa so lange nicht verschwinden kann, wie Europa an seiner republikanischen Tradition festhält. Denn das Ideal der politischen Mündigkeit ist eben total mit der antiken Kultur verbunden.

4. Aus diesem Grunde ist der Artikel 1 der Menschenrechte von so enormer Bedeutung: Die Menschen sind von Natur aus frei (es ist unzulässig, sie zu versklaven); und sie sind gleich an Rechten. Zugrunde liegt die Idee, dass die Menschen von Natur aus nicht ungleich sondern gleich sind. Natürliche Gleichheit heißt: Obwohl die Begabungen, die Anlagen und Voraussetzungen erheblich differieren können, sind doch die Unterschiede nicht so groß, dass die einen von Natur aus zum Herrschen, die anderen zum Dienen bestimmt wären. Das ist die ursprüngliche und die fundamentale Bedeutung der »natürlichen Gleichheit« im Römischen Recht – und auch in den Menschenrechten. Gleich an Rechten heißt: Sie können ungleich sein in Hinblick auf ihr Alter, Geschlecht, Reichtum, soziale Stellung; aber sie haben dieselben basalen Rechte. Klar ist: Welche zivilen Rechte sie haben, hängt davon ab, welchem Staat sie angehören (daher die Trennung von Menschen- und Bürgerrechten). Die Gleichheit an fundamentalen Rechten (und auch die Gleichheit an zivilen Rechten) macht die Menschen also nicht zu sozial Gleichen, sondern gibt ihnen die gleiche rechtliche Chance, sehr ungleiche Kompetenzen und Positionen zu erwerben. Genauso wie im Sport die Chancen gleich sein müssen, damit auf faire Weise ungleiche Resultate zu erzielen sind.

1 Jörn Rüsen, Traditionsprobleme eines zukunftsfähigen Humanismus, in: M. Völhler / H. Canzik (Hrsg.), Humanismus und Antikenrezeption im 18. Jh., Bd. 1 (Genese u. Profil des europäischen Humanismus), Heidelberg, 2009, S. 201-213, hier: S. 201.

5. Selbstbestimmtheit und Mündigkeit heißt, dass die Menschen lernen von den fundamentalen Rechten Gebrauch zu machen – und zwar individuell. Es ist nicht zufällig, dass die Menschenrechte Individualrechte sind. Es heißt obendrein: lernen, von den Bürgerrechten des eigenen Landes Gebrauch zu machen, um als selbstbestimmter Mensch nicht bloß im Alltag zu handeln, sondern an den Entscheidungen des Gemeinwesens zu partizipieren (die republikanische Komponente in der Selbstbestimmtheit). Nun gibt es aber Menschen, die von ihren Rechten keinen Gebrauch machen können, obwohl sie diese Rechte haben. Gemeint ist: Dieses Nicht-Können beruht nicht auf einem Mangel an finanziellen oder sozialen Ressourcen, sondern auf einem physischen, geistigen oder psychischem Unvermögen, sei es angeboren, sei es einem Unfall geschuldet. Von diesen Behinderungen ist – hinsichtlich der menschenrechtlichen Dimension – die geistige eine besondere. Denn sie bedeutet, dass die betroffenen Menschen bei schwerer Merkmalsausprägung nicht zu dauerhafter Selbstbestimmtheit und Mündigkeit gelangen können. Bei ihnen ist der Fall eingetreten, dass die grundsätzliche Gleichheit von Natur nicht gewährleistet ist: Denn die Mündigkeit – selbstbestimmt individuell zu handeln und dieses Handeln individuell zu verantworten – ist für Menschen mit schwerer geistiger Behinderung nicht zu erreichen.

6. Es ist also nicht richtig, dass es sich bei Behinderungen lediglich um »Unterschiede« handelt. Von radikalen Inklusionsbefürwortern ist in Diskussionen häufig zu hören: erstens seien Differenzen zwischen Menschen ganz normal, zweitens seien alle Differenzen an sich gleichwertig und gleichgültig. Aus der zweiten Annahme sei zu schlußfolgern, dass es unzulässig wäre, manche Differenzen schwerer zu gewichten als andere; denn durch diese stärkere Gewichtung mache man aus ontologisch unvermeidlichen Differenzen willkürliche »Andersheiten«. Die Andersheit – oder »Alterität« – wäre demnach ein Resultat von semantischer Beliebigkeit. Die Schlussfolgerung hinsichtlich des Phänomens der Behinderung lautet ganz einfach: Menschen mit Behinderungen gibt es nicht an sich, sie werden »gemacht«. Streng genommen sind sie dann nicht einmal mehr soziale Produkte, sondern schlicht kulturelle Konstrukte. Diese Argumentationsweise ist für Kulturhistoriker eine alte Bekannte. Es handelt sich um ein der Dekonstruktion entnommenes Verfahren, welches in den 90-er Jahren des vergangenen Jahrhunderts weidlich und allerorten geübt wurde. Dieses Verfahren, bekannt geworden unter dem Namen »Radikaler Konstruktivismus«, leugnet die »objektive Realität« und erklärt sämtliche Phänomene zu

semantischen Konstrukten. Auf dieselbe Weise hatte damals die amerikanische Philosophin Judith Butler behauptet, es gäbe keine Frauen an sich, Frauen seien kulturelle Konstrukte: Sie würden »gemacht«. Butler ignorierte die gesamte ethnologische Literatur. Indes, jede ernsthafte Kulturwissenschaft muss sich der Frage stellen: Warum werden aus Mädchen keine Männer? Warum werden aus Mädchen Frauen? Und warum werden aus Jungen keine Frauen, sondern Männer? Und ernsthafte Kulturwissenschaft muss sich eingestehen, dass hier offensichtlich eine Differenz vorliegt, die weitaus entscheidender ist als die Augenfarbe und die Körpergröße. Es ist also nicht wahr, dass alle Differenzen an sich gleichwertig wären. Ganz offensichtlich sind die Jungen nicht nur verschieden von den Mädchen, sondern »anders« als die Mädchen. Beide Geschlechter stehen zueinander in einer Relation von Alterität, also einer Differenz, die maßgeblich verschiedene familiale Rollen und Lebensweisen beinhaltet. Andersheit ist kein soziales Kons-trukt. Wäre diese Andersheit ein soziales Konstrukt, dann müsste es viele Kulturen geben, in denen ein Großteil der Mädchen sich dafür entschiede Männer zu werden, und ein Großteil der Jungen würde zu Frauen. Doch eine solche Kultur gibt es nicht. Die gesamte ethnologische Forschung belegt das Gegenteil: Alle erfassten und beschriebenen Kulturen machen aus den Mädchen Frauen und aus den Jungen Männer. Dieser Befund zeigt, dass diese Andersheit transkulturell ist, also etwas Unveränderliches darstellt. Es gibt also Andersheiten, die auf vorkulturellen Gegebenheiten beruhen. Und es ist wissenschaftlich unaufrichtig, dies zu leugnen.

7. Wenn ein Mensch mit einer schweren geistigen Behinderung nie im vollen Sinne mündig werden kann, dann vermag er das Ziel, das unsere (und nicht allein unsere) Kultur ihren Mitgliedern steckt, nicht zu erreichen. Hans Wocken schreibt ganz unverblümt, dass manche behinderte Kinder einen Sonderpädagogen brauchen »gleichsam als ihre persönlichen Behindertenbeauftragten, damit sie im System der Normalität nicht untergehen und bestehen können«.[2] Das heißt im Klartext: Weil viele von ihnen niemals mündige Menschen im vollen Sinne werden können, bleiben sie unter dem Schutz eines Betreuers, der de facto ein Vormund für Alltagssituationen ist. Ansonsten würden sie untergehen. Wenn das so ist, dann braucht dieser Mensch Schutzräume. Es ist geradezu eine Quälerei, ihn der Normalität der anderen auszusetzen, in welcher er sich Stunde für Stunde unterlegen fühlen muss und schließlich von sich glauben muss, er sei minderwertig. Es gehört zur intellektuellen Aufrichtigkeit

2 Hans Wocken, Haus der inklusiven Schule, Hamburg 2011, S. 214.

in einer aufgeklärten Gesellschaft, die Wahrheit nicht wegzuleugnen. Wahr ist: Es gibt Menschen, die leben müssen mit Behinderungen, die herrühren von der Natur, vom Schicksal oder von besonderen sozialen Verhältnissen, und die daher lebenslang benachteiligt sind. Die Idee der Menschenwürde gebietet es, dass die Gesellschaft und der Staat diesen Menschen mehr Unterstützung gewährt als anderen. Dennoch bleibt ihre oft lebenslange Behinderung eine objektive Tatsache, eine traurige Tatsache.

8. Bildung besteht nicht nur in Erziehung, also im Erwerb von Normen und Verhaltensweisen. Bildung besteht aus weitreichenden Fähigkeiten und tiefgreifenden Kenntnissen. Ich glaube gerne, dass nichtbehinderte Kinder bestimmte moralische Normen leichter erlernen, wenn sie mit behinderten umgehen. Einer bestimmten moralischen Erziehung wäre das förderlich; obschon eine moralische Erziehung an sich den Umgang mit Menschen mit Behinderungen keinesfalls erfordert. Doch es geht ja nicht nur um Erziehung. Es geht vornehmlich um Bildung. Und hierbei werden die Schwierigkeiten offensichtlich: In einer Klasse, die Französisch oder die Integralrechnung lernt, werden Kinder mit einer schweren geistigen Behinderung nicht mitkommen. Wenn die Lehrer sich extra um sie kümmern, dann geht den normalen Kindern Förderpotenzial verloren. Denn die Ressourcen sind knapp. Die nicht-behinderten Kinder lernen also weniger Französisch und weniger Mathematik als sie könnten. Sie wären unter solchen Bedingungen die Leidtragenden der Inklusion.

9. Auch die Kinder ohne Behinderungen haben das Recht auf bestmögliche Bildung. Sie haben dasselbe Menschenrecht darauf wie Kinder mit Behinderungen. Wer das bestreitet, verstümmelt die Menschenrechte für alle zu Sonderrechten für eine bestimmte Gruppe. Und dann sind Menschenrechte keine Menschenrechte mehr. Daher wird es menschenrechtlich motivierte Klagen gegen die Inklusion geben; die ersten – das ist leicht vorherzusagen – werden in wenigen Jahren kommen. Und hier werden Rechtsphilosophen zu definieren haben: Entweder beide Rechte – das Recht der Behinderten auf »bestmögliche Ausbildung« sowie das Recht der Nichtbehinderten auf »bestmögliche Ausbildung« – sind vereinbar. Dann ist eines der beiden Rechte falsch definiert. Das hieße, dass das Menschenrecht der Behinderten eben nicht die Inklusion einschließt. Die Konsequenz müsste lauten: »Bestmögliche Bildung« ja, aber daraus folgt keine Verpflichtung zur Inklusion. Oder beide Rechte sind unvereinbar.

Dann müssen sich beide Rechte einem dritten Gesichtspunkt unterordnen, der zwischen ihnen ein Gleichgewicht herstellt.

10. Praktisch ist aber eine solche langwierige und quälende grundrechtliche Klärung gar nicht nötig: Wenn die Inklusion durchgesetzt wird, dann spaltet sich das Bildungssystem ohnehin in Schulen für Begüterte und Schulen für alle anderen, und zwar in einem Ausmaß, das alles übersteigt, was wir kennen. Denn alle diejenigen, die wollen, dass ihre Kinder Mathematik und Französisch lernen, und zwar richtig und zügig, die werden ihre Kinder aus den Inklusionsklassen herausnehmen. Sie werden ihre Kinder in Privatschulen unterrichten lassen, sofern sie die finanziellen Mittel dazu haben. Diese Flucht der Begüterten aus der staatlich verordneten Inklusion ist vorhersehbar. Und die Begüterten werden richtig und gerecht handeln, denn sie verteidigen das Recht ihrer Kinder auf bestmögliche Bildung. Sie verteidigen, wohlgemerkt, ein Menschenrecht.

11. Der Grundfehler, der sich in dieser Konvention zeigt, ist ein besinnungsloser Machbarkeitswahn. Hören wir: Die unterzeichnenden Staaten verpflichten sich »wirksame und geeignete Maßnahmen zu treffen (…), um Menschen mit Behinderungen in die Lage zu versetzen, ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens und die volle Teilnahme an allen Aspekten des Lebens zu erreichen und zu bewahren«[3]. Man muss sich vor Augen halten, wozu sich die Bundesrepublik verpflichtet hat: einen schwer geistig behinderten Menschen »in alle Aspekte des Lebens« einzubeziehen. Wie soll ein schwer geistig behinderter Mensch Französisch lernen oder an einer kommunalen Entscheidung teilnehmen? Wie soll er Trigonometrie lernen oder seine Meinung zum Mindestlohn begründen? Die staatlichen Behörden können sich auf den Kopf stellen, er wird das nicht schaffen. Er wird »die volle Teilnahme an allen Aspekten des Lebens« niemals erreichen, auch wenn für ihn 10 Mio. Euro ausgegeben werden. Also wird der Staat seine Pflicht gar nicht erfüllen können. Die UN-Konvention verpflichtet somit den Staat dazu, eine Pflicht zu erfüllen, die unerfüllbar ist. Das kann ein Staat nur, wenn er buchstäblich Gott ist. Der Staat soll alles können, also allmächtig sein. Er muss

3 UN-Behindetenrechtskonvention, Artikel 26, Absatz 1 (siehe http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf, zuletzt aufgerufen am 20. Juli 2012).

sogar Dinge ändern, die er nicht ändern kann, zum Beispiel einen schweren genetischen Defekt.[4] Diese Vorstellung ist reine Hybris. Kein Staat der Welt kann schwere genetische Defekte reparieren oder kompensieren.

12. Das demokratische Gemeinwesen wird zum Sündenbock. Immer dann, wenn Menschen Unveränderbares nicht als solches anerkennen, sondern wenn sie daraus eine Bringschuld der Gesellschaft machen, immer dann kommt der Sündenbockmechanismus auf Hochtouren. Ganze Kommunen werden zu moralisch Schuldigen, wenn nicht gelingt, was nicht gelingen kann, ganze Landesregierungen, ganze Staaten werden zu moralisch Schuldigen. Und zuletzt: ganze Generationen von Lehrern, die diese unmögliche Aufgabe bewältigen sollen. Denn wenn die Vorgabe der UN-Konvention nicht zu erfüllen ist, dann kann es ja nicht an der Unmöglichkeit liegen, sie zu erfüllen. Es muss am bösen Willen derer liegen, die nicht erfüllen wollen. Die nicht alles dran setzen, es zu erfüllen. Mit gigantischen Ressourcen. Egal woher diese Ressourcen stammen und wem sie genommen werden. Und sie werden auf jeden

4 Was dieser Machbarkeitswahn in den Gerechtigkeitstheorien anrichtet, ist abzulesen an John Rawls. Er behauptet (Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt 1975, S. 94), die liberale Auffassung von rechtlicher Chancengleichheit erscheine »intuitiv immer noch als mangelhaft. Einmal gestattet sie, selbst wenn sie den Einfluß gesellschaftlicher Zufälligkeiten vollkommen ausschalten könnte, immer noch, dass die Einkommens- und Vermögensverteilung von der Verteilung der natürlichen Fähigkeiten abhängt. Innerhalb der durch die allgemeinen Bedingungen gezogenen Grenzen ist die Verteilung das Ergebnis der Lotterie der Natur, und das ist unter moralischen Gesichtspunkten willkürlich. Für den Einfluß natürlicher Fähigkeiten auf die Einkommens- und Vermögensverteilung gibt es keine besseren Gründe als für den geschichtlicher und gesellschaftlicher Zufälle. Außerdem läßt sich der Grundsatz der fairen Chancen nur unvollkommen durchführen, mindestens solange es die Familie in irgendeiner Form gibt.« Daher müsse die Macht der »gesellschaftlichen und natürlichen Zufälligkeiten« gebrochen werden (S. 95). Aber welche Macht wäre imstande, jene Macht zu brechen, die Zufälligkeiten zu »natürlichen« macht? Eine solche Macht müsste allererst noch geschaffen werden. Wer behauptet, eine gerechte gesellschaftliche Grundstruktur dürfe nicht die »Anteile der Menschen an den Früchten und Lasten der gesellschaftlichen Zusammenarbeit bestimmen lassen« (S. 95), begibt sich auf einen gefährlichen Weg: Er benötigt einen gigantischen staatlichen Apparat, der die Aufgabe hätte, die Folgen, die sich aus natürlichen oder familialen Unterschieden ergeben, einfach einzuebnen. Rawls fordert tatsächlich, »unverdiente Ungleichheiten« müssten »ausgeglichen werden« (S. 121). Es ist, wie W. Kersting betont, ein riesiger Unterschied, ob Ungleichheiten als Folge sozialer Unterschiede sich ergeben oder als Folge natürlicher (Geburt) oder schicksalhafter (Unfall). Eine moralische Gerechtigkeitskorrektur von Ungleichheiten, die keinen benennbaren Urheber haben, erfordert ein totalitäres System, wie es die Welt noch nicht gesehen hat. Denn die Diskriminierungen, welche die Natur verschuldet hat, lassen sich von keinem Ausgleichsmechanismus mehr beseitigen. Vielleicht doch? Könnte man nicht schöne Menschen verunstalten, damit sie sich von den weniger schönen nicht mehr unterscheiden?

Fall anderen genommen. Welches moralisch vergiftete Klima dann einbrechen wird, ist jetzt schon absehbar.

13. Aus diesem Grunde ist vorhersehbar, dass die Inklusion wie eine Welle des guten Willens über uns alle hinwegschwappen wird. Sie wird furchtbar viel kosten. Und wir werden eine enorme Ausweitung der staatlichen Bürokratie erleben. Und wir werden mitansehen, wie sich den Rechtsanwälten eine große Spielwiese öffnet. Das wird richtig teuer. Und dann? Nach etwa 15-20 Jahren werden sehr viele Inklusionsmaßnahmen zurückgenommen werden. Aus mindestens zwei Gründen: a) Die noch weiter anschwellenden staatlichen und kommunalen Schulden, b) eine allgemeine Ermüdung wegen der vielen Prozesse, mit denen überall Sonderregelungen durchgesetzt werden und überall das Leid zum Anlass für Entschädigungszahlungen wird. Und irgendwann wird das politisch kippen. Nicht zum Guten.

14. Schließlich bin ich noch eine Antwort auf die Frage schuldig, ob Inklusion ein neues Menschenbild erfordert, das den klassischen Humanismus überwindet. Dies setzt jedoch zunächst eine Gegenfrage voraus: Von welcher Inklusion soll die Rede sein? Von einer Inklusion, die eine »Schule für alle« verlangt, egal welche Form und welche Schwere der Behinderung vorliegt? Von einer Schule, die »das Recht lernbehinderter Kinder auf ihr »behindertes« Sosein verteidigt«[5], sich also sogar vom Ziel der Heil-Pädagogik verabschiedet? Von einer Schule, die unterschiedslos »alle Kinder ohne jegliche Ausnahme als besonders, einzigartig und individuell«[6] akzeptiert und unterschiedslos in ihrem jeweiligen Sosein bestärkt? Eine solche Sichtweise käme letztlich der Selbstaufgabe der Pädagogik gleich. Denn Pädagogik heißt Einheit von Bildung und Erziehung; sie kommt darum nicht aus ohne Erziehungsziele. Pädagogik beinhaltet ein Wohin und Wozu. Und sie widersetzt sich notwendigerweise einem »So-Lassen-wie man ist«. Menschenbildung hin zum mündigen Bürger kann nicht verzichten auf eine verbindliche ethische Richtschnur und sie kann nicht alles in gleicher Weise akzeptieren oder gut finden. Ein Beispiel: Wer jedes Kind – in seinem konkreten Sosein – unterschiedslos schätzt und für im positiven Sinne »einzigartig« erklärt, der muss dem gewalttätigen, sadistischen Jungen dieselbe Wertschätzung entgegen bringen wie einer hilfsbereiten, wohl erzogenen und leistungsfähigen Schülerin. Darf man das von Lehrern verlangen?

5 Hans Wocken 2011, S. 70.

6 Ebd., S. 20.

Ich halte das für menschlich unzumutbar und für pädagogisch fatal. Wenn die Inklusion so aussieht, wie manche sie vertreten, dann braucht man ein neues Menschenbild, nämlich eines, das den Menschen in seinem beliebigen Sosein voll anerkennt unter dem Wahlspruch des anything goes; das ist das Menschenbild der Postmoderne. Indes, wo das je Eigene um seiner selbst willen geschätzt wird, egal, was und wie es ist, bleibt kein Raum mehr für allgemeine Normen und Standards, im Gegenteil. Wenn alle alles akzeptieren müssen, ist eine vernünftige Sozialisation – hin zu moralischer und intellektueller Mündigkeit – nicht mehr möglich. Aber jedwede normative Anarchie mündet früher oder später in das Recht des Stärkeren. Man landet also genau dort, wo man auf keinen Fall hinwollte.

15. Vertreter der radikalen Inklusion bauen ihre Thesen auf den theoretischen Grund der »Postmoderne«, und handhaben die Methode des Radikalen Konstruktivismus. Auch im Falle der Inklusion wiederholen sie ein altbekanntes Paradoxon: Sie berufen sich einerseits auf die Menschenrechte, um überhaupt die Rechte behinderter Menschen stärken zu können; und sie übergehen auf der anderen Seite die Gültigkeit der Menschenrechte, wenn es um die Rechte der Nicht-Behinderten geht. Radikale Inklusion will daher den Humanismus überwinden, benutzt jedoch dessen universale Grundsätze, und macht aus ihnen Sonderrechte für bestimmte Schnittmengen von Menschen. Eine Erziehung, die sich ganz konkret am Wohle aller Beteiligten orientiert – ich betone: aller –, muss anders aussehen. Sie kann auf den Humanismus nicht verzichten, und gerade deshalb muss sie der Inklusion Grenzen setzen.

Inklusion und Diagnostik

»Ein Widerspruch zwischen Inklusion und Diagnostik besteht insofern, als die historisch gewachsene Feststellungsdiagnostik von sonderpädagogischem Förderbedarf, die ihr inhärenten Abläufe und Verfahren nicht anschlussfähig an die Pädagogik einer inklusiven Schule sind.«

Prof. Dr. Bodo Hartke

Besteht ein Widerspruch zwischen Inklusion und Diagnostik?

Einführung, Begriffsbestimmungen und Präzisierung der Fragestellung

Die auf dem ersten Inklusionskongress des Bildungsministeriums M-V aufgeworfene Frage »Besteht ein Widerspruch zwischen Inklusion und Diagnostik?« impliziert, man könne sie mit einem klaren »Ja« oder »Nein« beantworten. Bevor man diese Frage beantworten bzw. erörtern kann, ist allerdings zunächst zu klären:

1. Was versteht man unter Inklusion?
2. Was versteht man unter Diagnostik?

Je nach Inklusions- und Diagnostikverständnis werden Antwortversuche auf die aufgeworfene Frage unterschiedlich ausfallen.

In der Expertenkommission »Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020« wird gegenwärtig diskutiert, ob der inklusiven Schule in M-V ein enger oder weiter Inklusionsbegriff zugrunde gelegt wird. Die Kommission spricht sich für einen *weiten Inklusionsbegriff* aus, der sich wie folgt skizzieren lässt:

- Inklusion wird weitgehend mit *Integration* gleichgesetzt. Kinder und Jugendliche mit und ohne besondere Förderbedarfe sollen gemeinsam zielgleich oder zieldifferenziert unterrichtet werden.
- In der inklusiven Schule sollen Schulabschlüsse wie der Förderschulabschluss, die Berufsreife, die Mittlere Reife und die Hochschulreife vermittelt werden. Gegenwärtige *gesellschaftliche Funktionen von Schule* wie *Qualifikation und Allokation* werden nicht in Frage gestellt. Die *integrative Funktion* der Schule wird betont, ohne andere Aufgaben außer Acht zu lassen.
- Die inklusive Schule wird grundsätzlich als *effektive Schule für alle Kinder* definiert, wobei aus pragmatischen Gründen zunächst die inklusive Beschulung von Schülern mit besonderem Förderbedarf in den Förderschwerpunk-

ten Lernen, Sprache und soziale emotionale Entwicklung im Vordergrund von Reformen steht.

- In der inklusiven Schule sollen erforderliche individuelle Hilfen entsprechend des besonderen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schüler in der Klasse und in ergänzenden Förderstunden realisiert werden. Diese Hilfen sind als *innerschulisches Unterstützungssystem* zu konzipieren, in dem Lehrkräfte der allgemeinen Schule, Sonderpädagogen und weitere Helfer kooperieren.
- Die Schüler erfahren *Wertschätzung unabhängig vom Leistungsstand*. Eine gute soziale Gemeinschaft aller Schüler sowie von Schülern und Lehrern und in den Kollegien wird angestrebt.
- Im Unterricht soll *Binnendifferenzierung* im Sinne einer Adaption von Unterrichtszielen und -methoden an die Lernvoraussetzungen der Schüler stattfinden.
- Für Schüler mit Förderbedarf soll die Förderung differenziert geplant werden. Dies gilt auch für hochbegabte Schüler.
- Segregative Maßnahmen gelten als Ausnahmen, die nur in geringer Anzahl vorkommen sollen. Grundsätzlich *soll jede Klasse der inklusiven Schule in ihrer Zusammensetzung weitestgehend der sozialen Struktur des jeweiligen Einschulungsjahrganges einer Region entsprechen*[1].

Sonderpädagogische Diagnostik wird nach weitgehend übereinstimmender fachlicher Lehrmeinung als ein wesentliches Element sonderpädagogischer Förderung angesehen. Der Förderung geht eine Diagnostik voraus, deren Aufgabe es ist,

- eine problematische Erziehungssituation zu *beschreiben* und
- zu *erklären* und damit Ansatzpunkte für Förderung zu bestimmen,
- den weiteren Verlauf der Erziehungssituation mit und ohne den Einfluss von Förderung *zu prognostizieren*,
- zudem kann Diagnostik zur *Evaluation* von Förderung verwendet werden.

1 Siehe hierzu den Auszug aus dem Bericht der Expertenkommission auf den Seiten 89-98 in diesem Band.

Von dem Vorgehen im Alltag hebt sich professionelle Diagnostik im Wesentlichen durch folgende Kriterien ab:

1. Präzisierung der Begriffe, insbesondere der Merkmale, die erfasst werden sollen,
2. Präzisierung der Messoperationen durch
   - Standardisierung der Verfahren,
   - Ökonomisierung der Informationsaufnahme und -verarbeitung,
   - Bereitstellung von Begleitmaßstäben (meist Normierung)
3. Verifizierung diagnostischer Aussagen und der darauf gestützten Entscheidungen[2].

Professionelle sonderpädagogische Diagnostik weist sich also durch eine besondere Güte aus. Grundsätzlich gilt, die diagnostisch ermittelten Daten und Erkenntnisse sollten

- *objektiv* (Objektivität = möglichst hoher Grad der Unabhängigkeit der diagnostischen Ergebnisse vom Untersucher),
- *reliabel* (Reliabilität = möglichst hohe Zuverlässigkeit der Messergebnisse) und
- *valide* (Validität = möglichst hoher Grad der Gültigkeit der ermittelten Aussagen und Prognosen)

sein.

Zusammenfassend lässt sich definieren: Sonderpädagogische Diagnostik ist ein Bestandteil von Sonderpädagogik mit dem Ziel der Realisierung des Rechts des behinderten und von Behinderung bedrohten Kindes oder Jugendlichen auf eine optimale Erziehung und schulische Bildung. Insbesondere geht es in der Diagnostik um

- Beschreibungen,
- Erklärungen und

2 L. Tent, I. Stelzl, Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Theoretische und methodische Grundlagen, Bd. 1, Göttingen 1993.

- Vorhersagen von Entwicklungsverläufen sowie die
- Evaluation von Unterricht und Förderung.

Die Basis hierfür ist ein theoretisch begründetes System von Regeln und Verfahren zur Gewinnung und Analyse von reliablen und validen Kennwerten zu pädagogisch relevanten Umfeldbedingungen und inter- sowie intraindividuellen Merkmalsunterschieden.

Vergleicht man das dargestellte Inklusionsverständnis und die fachlich inhaltliche Bestimmung von Diagnostik scheinen Inklusion und Diagnostik ausgesprochen gut zueinander zu passen:

- Eine *effektive individuelle Förderung* innerhalb einer inklusiven Schule verlangt eine gültige – valide – *Beschreibung* der aktuellen Fähigkeiten des Kindes oder Jugendlichen als Grundlage für ein passendes Lernangebot.
- Bleiben Lernerfolge oder Entwicklungsfortschritte in Bereichen wie Sprachverständnis oder soziale Kompetenz aus, gilt es hierfür *Erklärungen* zu finden, um Ansatzpunkte zur Neubestimmung der Art der Förderung zu ermitteln.
- Im Rahmen der Knappheit von Ressourcen bzw. der Notwendigkeit zur Prioritätensetzung gilt es *Vorhersagen* zu treffen darüber, wie sich bei Kindern und deren Umfeld Zustandsbilder mit oder ohne Förderung verändern werden.
- Zudem gilt es zu prüfen, ob das *Unterstützungssystem* der inklusiven Schule zu den intendierten Zielen führt, ob die schul- und unterrichtsintegrierten Hilfen für Kinder mit Förderbedarf hilfreich sind *(Evaluation)*.

Worin könnte also der Widerspruch zwischen Inklusion und Diagnostik bestehen? Beides scheint doch gut zueinander zu passen? Reflektiert man das Verhältnis von Inklusion im von der Expertenkommission vertretenen Begriffsverständnis und dem fachlichen Diskussionsstand um Ziele und Aufgaben sowie Regeln diagnostischen Handelns (s. o.), ist auf dieser allgemeinen Ebene kein Widerspruch zu entdecken. Nur:

- Eine solche hoch abstrakte Betrachtung schließt die über Jahrzehnte entwickelten Gewohnheiten im praktischen diagnostischen Handeln aus der Betrachtung aus,
- ebenso bleiben die tatsächlich vorhandenen diagnostischen Verfahren bei der Betrachtung unberücksichtigt und damit die Frage ihrer Eignung für beispielsweise die Ermittlung von förderrelevanten Erkenntnissen,
- und es wird so getan, als wenn bereits praxisrelevante Erkenntnisse und Verfahren vorhanden wären, die eine hilfreiche Evaluation von Förderung erlauben.

Mit anderen Worten: Abstrakt und grundsätzlich besteht kein Widerspruch zwischen Inklusion und Diagnostik bzw. den theoretisch vorhandenen Potenzialen von Diagnostik und Inklusion, betrachtet man aber aktuelles diagnostisches Handeln, vorhandene Verfahren und Evaluationsbemühungen von Unterricht und Förderung, so könnte Inklusion und Diagnostik durchaus in Widerspruch zueinander geraten. Diese Frage wird im Folgenden weiter erörtert. Dabei geht es zunächst um eine Beschreibung von Diagnostik in einem segregativen Schulsystem, darin vorkommende Widersprüche zwischen Diagnostik und Inklusion sowie um Diagnostik in einem inklusiven Schulsystem.

Diagnostik in einem segregativen Schulsystem

Hintergrund für eine sonderpädagogische Diagnostik anlässlich von Schulleistungsrückständen war in Deutschland über Jahrzehnte die Frage, besteht bei einem Kind eine Behinderung und damit ein Bedarf an Sonderbeschulung? Diese Frage wurde seit den Empfehlungen zur sonderpädagogische Förderung der KMK von 1994 in die Frage umgewandelt, ob bei einem Kind ein sonderpädagogischer Förderbedarf mit einem bestimmten Förderschwerpunkt vorliegt. Ziel der bildungspolitischen Reform von 1994 war es, Integration zu ermöglichen. Sonderpädagogischer Förderbedarf wurde als unabhängig vom Ort der Beschulung definiert, ihm konnte nun also auch in der allgemeinen Schule entsprochen werden.

Nichtsdestotrotz blieb die Hauptaufgabe sonderpädagogischer Diagnostik auch nach 1994 die Feststellung eines Ist-Standes als Grundlage für pädagogische und administrative Entscheidungen. Erst wenn ein desolater Schulleistungs- und Entwicklungsstand durch Diagnostik belegt wurde, erfolgte eine

deutliche Veränderung in der pädagogischen Situation des Kindes. Meist war diese Veränderung mit einer segregativen Beschulung verbunden. Bundesweit wurden im Schuljahr 2010/11 nur 22,2 % aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ beschult, also 77,8 % in segregativen Einrichtungen[3]. Die förmliche Feststellung des Förderbedarfs beeinflusst in den meisten Bundesländern die Zuweisung von Förderstunden durch Sonderpädagogen. Passt eine solche Feststellungs- und Ressourcenzuordnungsdiagnostik zu einer inklusiven Schule?

Diese Frage ist für die Mehrheit der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausdrücklich zu verneinen. Gründe hierfür sind: Jegliche Form von Feststellungsdiagnostik geht von der Annahme aus, es gäbe zwei eindeutig abgrenzbare Kategorien von Schülern: Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf und diese seien über Ist-Standsmessungen von Parametern wie Schulleistungen, Intelligenz, Sprachentwicklung trennscharf zu unterscheiden. Diese Annahmen sind nicht zutreffend und wenig hilfreich für Inklusion. Erörterungen von Fehlannahmen, die üblichen Feststellungsdiagnosen zugrunde liegen (naturalistischer Fehlschluss, Problematik der mangelnden prognostischen Validität von Ist-Stands-Daten, Problematik von Fehlerwahrscheinlichkeiten), sind im Rahmen dieses Textes nicht möglich, finden sich aber in der einschlägigen Fachliteratur.

Im Kontext von Inklusion ist festzuhalten: Traditionelle Feststellungsdiagnostik ist bezogen auf die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und soziale emotionale Entwicklung letztlich eine »wait-to-fail-Diagnostik«. Kinder, die vorschulisch oder schulisch Entwicklungsbedingungen ausgesetzt sind, die erhebliche Risiken für ihre Entwicklung beinhalten, werden erst sonderpädagogisch gefördert nach einer lang anhaltenden Phase des Abwartens und häufig auch des schulischen Scheiterns.

Im Förderschwerpunkt Lernen gilt in Deutschland ein Schüler erst als sonderpädagogisch förderungsbedürftig, wenn schwerwiegende, umfassende und lang andauernde Schulleistungs- und Entwicklungsrückstände vorliegen. Aufgabe von sonderpädagogischer Diagnostik innerhalb eines segregativen Schulsystems ist es de facto meist, diese Rückstände reliabel und valide als Basis für Verwaltungsakte zu belegen. Iskenius, Emmler und Nußbeck[4] zeigten anhand

3 T. Dietze, Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland, Zeitschrift für Heilpädagogik, 63 (1), 2012, S. 26-31.

4 H. Iskenius-Emmler, S. Nußbeck, S. Haustein, Verordnung zu Feststellung des sonderpäda-

von Daten aus Nordrhein-Westfalen auf, dass sich durch die Umstellung der Rechtsvorschriften des Verfahrens zur Feststellung von Sonderschulbedürftigkeit hin zu dem Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf keinerlei qualitative Veränderungen im Sinne einer gesteigerten Förderrelevanz von sonderpädagogischen Gutachten ergab.

Hinsichtlich der Praxis der sonderpädagogischen Diagnostik in segregativen Schulsystemen ist zu beobachten:

- Es geht eher selten um die Gewinnung von förderrelevanten Erkenntnissen über die pädagogische Situation eines Kindes, sondern um die formale Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf.
- Diagnostiker arbeiten hauptsächlich mit normorientierten Tests, die eine Klassifikation der Leistung eines Schülers gestatten. Es wird ermittelt, ob der Leistungsstand in einem Fach oder Lernbereich oder in einem Fähigkeitsbereich durchschnittlich, unter- bzw. überdurchschnittlich bzw. weit über- bzw. weit unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Hieraus resultiert bestenfalls eine Antwort auf die Frage, ob eine Förderung angezeigt ist. Inhalte und Art der Förderung werden in der Regel bei der Verwendung eines gängigen Schulleistungs- oder Intelligenztests nicht beleuchtet.
- Gerade dann, wenn sonderpädagogische Diagnostik unter Zeitdruck realisiert wird, werden häufig zeitökonomisch durchzuführende Gruppentests verwendet, deren Ergebnisse wenig qualitative Aussagen über unterrichtsrelevante Teilfertigkeiten innerhalb eines Fähigkeitenprofils erlauben. Zeitaufwendige Einzeltestungen einschließlich Profilanalysen, qualitative Analysen von Schülerarbeiten, Gespräche mit mehreren an der pädagogischen Situation beteiligten Personen und Verhaltensbeobachtungen in unterschiedlichen Situationen kommen eher selten vor.
- Die Diagnostik findet zu einem einzelnen Zeitpunkt statt, die Reaktion des Kindes auf eine veränderte Förderung wird nicht betrachtet und in die Arbeit mit dem Kind einbezogen. Stattdessen wird von einem vorgefundenen Zustandsbild auf zukünftige Merkmalsausprägungen in Leistungs- und Fähigkeitsbereichen geschlossen. Dieser Schluss ist unzulässig, da die prognostische Validität der verwendeten Verfahren in der Regel gering ist.

---

gogischen Förderbedarfs (VO-SF): Anspruch und Wirklichkeit. Eine Befragung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in NRW. Sonderpädagogik, 33 (1), 2003, S. 28– 40.

Widersprüche zwischen Inklusion und Diagnostik

In den vorherigen Ausführungen deuten sich bereits mehrere Widersprüche zwischen dem avisierten Ziel »inklusive Schule« und der jahrzehntelangen Praxis sonderpädagogischer Diagnostik an. Diese werden im Folgenden explizit benannt und erläutert.

1. Diagnostik und Förderung von Anfang an versus »wait-to-fail-Strategien«:

In der inklusiven Schule – verstanden als effektive Schule für alle Schüler – sollen Kinder, die gering ausgeprägte Vorläuferfähigkeiten für schulisches Lernen oder andere Entwicklungsrisiken aufweisen, früh erkannt und frühzeitig gefördert werden. Beispielsweise können im Fach Deutsch mit dem Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC)[5] bereits kurz nach der Einschulung diejenigen Kinder erkannt werden, die ungünstige Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb aufweisen.

Das MÜSC überprüft 1. Fertigkeiten der phonologischen Bewusstheit, 2. die Kurzzeitgedächtniskapazität, 3. die Abrufgeschwindigkeit von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis sowie 4. die visuelle Aufmerksamkeit, also die Fähigkeiten des Kindes, die beim Lese- und Rechtschreibprozess besonders beansprucht werden. Bei einem bestimmten Testergebnis im MÜSC (definiert über eine bestimmte Anzahl von Risikopunkten) ist die Wahrscheinlichkeit nachweislich deutlich erhöht, dass das betreffende Kind eine Lese-Rechtschreibstörung (LRS) entwickelt.

Deshalb werden als gefährdet geltende Kinder anschließend mit Programmen wie dem »Münsteraner Training«[6] oder »Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi«[7] gefördert. Diese Trainings senken erwiesenermaßen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer LRS deutlich. Das hier benannte »Diagnose- und Förderpaket« verhindert oder mindert zumindest schulisches Scheitern bzw. es führt zu einem effektiveren Unterricht für einbezogene Schüler.

In einer segregativen Schule hätten betroffene Kinder erst deutliche LRS-Symptome entwickeln und deren desolate Ist-Lage hätte diagnostisch festgestellt

5 G. Mannhaupt, *Münsteraner Screening (MÜSC)*, Hamburg 2005.

6 G. Mannhaupt, Das Münsteraner Trainingsprogramm, Berlin 2006.

7 M. Forster & S. Martschinke, Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi, Donauwörth 2001.

werden müssen, bevor gezielte fachliche Hilfen einsetzen (»wait-to-fail-Strategie«). Bei niedrigen Schulleistungen und geringen IQ-Werten wäre dann eine Sonderbeschulung hoch wahrscheinlich.

2. Diagnostische Erkenntnisse mit Förderrelevanz versus Statusbestimmung mit zeitökonomischem Test

Geht es mir als Pädagoge um die bestmögliche Förderung eines jeden Kindes, sollten durch diagnostisches Handeln gewonnene Erkenntnisse über ein Kind und seine pädagogische Situation förderrelevant sein. Bereits in den Empfehlungen der KMK von 1994 wird postuliert, dass »die diagnostischen Fragestellungen auf ein qualitatives und ein quantitatives Profil der Fördermaßnahmen gerichtet«8 sein sollen. Schuck, von Knebel, Lembke, Schwohl und Sturm9 erläutern Förderrelevanz genauer und nennen dabei mehrere Aspekte:

- *Problemangemessenheit:* Zuschnitt der diagnostischen Zielsetzungen, Inhalte und Methoden auf das Ausgangsproblem,
- *Historizität:* Betrachtung der aktuellen Problemfelder auf dem Hintergrund ihrer Entstehungsgeschichte und Bedingungshintergründe,
- *Strukturbezogenheit:* verschiedene Gegenstandsbereiche werden unter dem Gesichtspunkt möglicher Wechselbeziehungen und Verwobenheit analysiert,
- *Entwicklungsorientierung:* aktuelle Fähigkeiten sollen, wenn möglich, entwicklungsbezogen eingeordnet werden, um theoriegeleitet bestimmen zu können, welche nächsten Entwicklungsschritte das Kind vollziehen kann,
- *Zielreflexivität:* der Diagnostiker soll sich seiner Teilziele des diagnostischen Handelns bewusst werden (z.B. Orientierung an der Altersnorm, richtlini-

8 KMK, Die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 1994. In F. Drave, F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK)*, Würzburg 2000, S. 25-39, hier S, 7.

9 K. D. Schuck, U. von Knebel, W. Lemke, J. Schwohl & T. Sturm, Rahmenbedingungen und diagnostische Umsetzung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Hamburg und Schleswig-Holstein. In U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.), Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs (Neue Folge Bd. 5, Göttingen 2006, S. 37-65. hier S. 44f.

enbezogene Einschätzung, entwicklungspsychologische Einordnung) und dementsprechend die Methoden wählen,

- *Subjektangemessene Lerngegenstandsbestimmung:* nächste Lernschritte sollen möglichst konkret und diagnostisch verankert beschrieben werden,
- *Qualität der Schlussfolgerungen:* zeigt sich in der Plausibilität individueller Fördervorschläge.

Bezüglich des Aspekts der Förderrelevanz ist zu berücksichtigen, dass nicht alle in der sonderpädagogischen Diagnostik eingesetzten Verfahren förderrelevante Inhalte prüfen, bzw. dass deren Förderrelevanz oft sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Allein unter Verwendung von Verfahren, die nur eine sehr geringe Aussagekraft in Hinblick auf Planung von Förderung implizieren, kann kein begründeter Fördervorschlag formuliert werden. Mit Hilfe zeitökonomischer normorientierter Gruppentests (s. o.) zur Erfassung von Intelligenz oder von Schulleistungen lassen sich nur sehr eingeschränkt förderrelevante diagnostische Erkenntnisse gewinnen. Hilfreicher sind hierfür auf Kompetenzentwicklungsmodellen aufbauende diagnostische Verfahren, die eine Kompetenzstufenzuordnung (wie z. B. die KEKS-Aufgaben[10]) oder Profilanalyse von Fähigkeiten (wie z. B. das IEL 1[11]) erlauben. Letztgenannte Verfahren unterstützen die pädagogische Zielfindung und mit Hilfe der ihnen zugrunde liegenden Entwicklungs- bzw. Kompetenzerwerbsmodelle, lässt sich der Prozess der weiteren Förderung planen und reflektieren.

3. Grundversorgung aller Schulen mit Sonderpädagogen für die Diagnostik und Förderung in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale soziale Entwicklung versus »Pro-Kopf-Stundenzuweisung« bei diagnostisch festgestellten Förderbedarf

Sonderpädagogen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale soziale Entwicklung sollten insbesondere Grundschulen und Regionalen Schulen pauschal nach einem angemessenen Zuweisungsschlüssel personell zugeordnet werden. Verfügt

10 Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Kompetenz-Erfassung in Kita und Schule, Im Internet unter http://www.li.hamburg.de/keks/, 2011. Zuletzt aufgerufen am 20. Juli 2012.

11 K. Diehl, B. Hartke, Inventar zur formativen Evaluation des Lesenlernens im ersten Schuljahr, Göttingen 2012.

eine Grundschule beispielsweise über 18 oder besser 22 Sonderpädagogikwochenstunden pro 100 Schüler, können die Sonderpädagogen unbelastet durch eine »Pro-Kopf-Stundenzuweisungsdiagnostik«, an der jeweiligen Schule ein fachlich fundiertes Unterstützungssystem für Schüler mit unterschiedlich ausgeprägten Förderbedarfen realisieren.

Die Lehrkräfte können auf der Basis einer förderrelevanten Diagnostik einen Förderplan fachdidaktisch, sonderpädagogisch, pädagogisch-psychologisch und methodisch fundieren, ohne Zeit und Energie für eine Status- bzw. »Pro-Kopf-Stundenzuweisungsdiagnostik« zu verwenden. Wenn beispielsweise mittels des Verfahrens Kalkulie[12] oder der KEKS-Aufgaben festgestellt wurde, dass ein Kind wesentliche mathematische Konzepte wie ein präzises Anzahlkonzept und das Zu- und Abnahmekonzept erworben hat, entsprechende Aufgaben sicher lösen kann, aber Aufgaben, die den Erwerb des Teile-Ganzes-Konzept voraussetzen, nicht oder nur unsicher löst (z. B. 7+x = 12 oder x+ 5 = 12), kann nun an einem Förderplan zum Erwerb des Teile-Ganzes-Konzept gearbeitet werden. Hierzu wird mit dem Kind zunächst im Zahlenraum bis 5, anschließend bis 10, bzw. 15 und dann bis 20 gearbeitet. In der zweiten Klasse werden die erarbeiteten Fähigkeiten der Zahlzerlegung im Zahlenraum bis 20 auf den Zahlenraum 0 bis 100 und in den Lernprozess zum Erwerb halbschriftlicher Rechenverfahren übertragen.

An dem Beispiel aus dem Bereich Mathematik wird deutlich, wie eine Grundversorgung der Grundschule mit Sonderpädagogik-Wochenstunden für Diagnostik und Förderung zu einer intensiven Förderung von Kindern beiträgt. Gelingt es dem Sonderpädagogen, die mathematische Problematik des Kindes (hier: mangelndes Verständnis des Teile-Ganzes-Konzepts) »zu heilen«, hat dies keine negativen Auswirkungen auf seine Arbeitssituation durch den »Wegfall« eines Kindes mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Im Gegenteil: Erfolgreiche Förderung führt dazu, dass sich der Sonderpädagoge anderen bisher noch nicht erfolgreich genug geförderten Kindern intensiver zuwenden kann. Ergebnis sonderpädagogischer Diagnostik und Förderung könnte also in einem solchen System sein, dass sonderpädagogische Hilfen im Laufe der Schulzeit nur zeitlich begrenzt notwendig werden und Kinder, bei denen Förderbedarf in der Grundschulzeit auftrat, dennoch erfolgreich die Grundschule beenden – und nicht als Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelten, die evtl. sogar die Schule verlassen müssen.

12 A. Fritz, G. Ricken, M. Gerlach, *Kalkulie. Handreichung zur Durchführung einer Diagnose*, Berlin 2007.

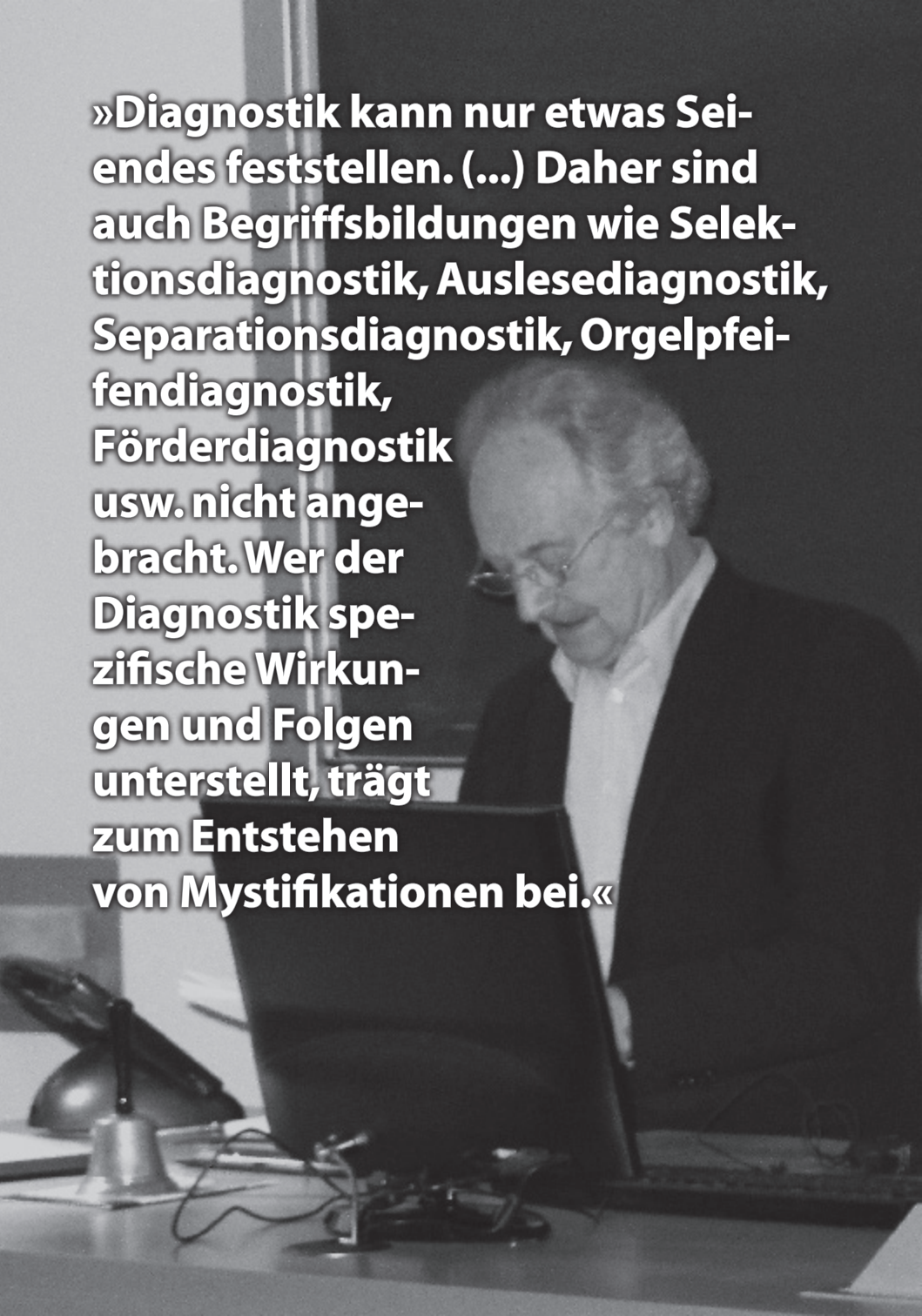
Zusammenfassung und Fazit

Ein Widerspruch zwischen Inklusion und Diagnostik besteht insofern, als die historisch gewachsene Feststellungsdiagnostik von sonderpädagogischem Förderbedarf, die ihr inhärenten Abläufe und Verfahren nicht anschlussfähig an die Pädagogik einer inklusiven Schule sind. Notwendig ist deshalb eine Abkehr von der traditionellen Feststellungsdiagnostik in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale soziale Entwicklung und damit von

- langfristigen Prognosen von Entwicklungsverläufen,
- schwerwiegenden Segregationsentscheidungen,
- Ressourcenzuweisungen »pro Kopf« und
- diagnostischen Verfahren ohne Förderrelevanz.

Stattdessen sollte in der inklusiven Schule folgendes praktiziert werden:

- Früherkennung von Risiken mit Screeningverfahren und gegebenenfalls
- Förderung von Anfang an,
- Verwendung von diagnostischen Verfahren mit Förderrelevanz,
- datenbasierte theoriegeleitete Förderentscheidungen,
- Evaluation der Wirksamkeit von Unterricht und Förderung,
- sonderpädagogische Grundversorgung der allgemeinen Schule zugunsten von Diagnostik und Förderung in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale soziale Entwicklung.



»Diagnostik kann nur etwas Seiendes feststellen. (...) Daher sind auch Begriffsbildungen wie Selektionsdiagnostik, Auslesediagnostik, Separationsdiagnostik, Orgelpfeifendiagnostik, Förderdiagnostik usw. nicht angebracht. Wer der Diagnostik spezifische Wirkungen und Folgen unterstellt, trägt zum Entstehen von Mystifikationen bei.«

Prof. Dr. Jörg Schlee

Was kann und sollte Diagnostik in einer »inklusiven Pädagogik« leisten?

In welchen Zusammenhängen kann Diagnostik für die (Sonder-)Pädagogik nützlich werden? Braucht Inklusion eine besondere Diagnostik? Ermöglichen diagnostische Daten die Aufstellung wirksamer Förderpläne? Ist zu befürchten, dass Diagnostik zur Stigmatisierung oder zur Diskriminierung von Schülern beiträgt? Immer wieder wird in der (Sonder-)Pädagogik anhand solcher Fragen der Stellenwert der Diagnostik diskutiert.

In einem Beitrag, der sich mit der Frage auseinander setzt, ob inklusive Pädagogik einer besonderen pädagogischen Diagnostik bedürfe, kommt der Autor zu folgendem Ergebnis: »Das Masterkriterium für pädagogische Diagnostik ist die unmittelbare, praxisdienliche Relevanz für eine Optimierung pädagogischen Handelns. Inklusive Pädagogik wünscht und fordert eine pädagogische Diagnostik als Support- und Serviceleistung, auf alles andere kann verzichtet werden«[1].

Diese Forderung korrespondiert hinsichtlich der Erwartungen an eine pädagogische Diagnostik mit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 zur »Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen«. Dort heißt es: »Sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote setzen das qualitativ hochwertige, auf Kind, Umfeld und Bildungsanforderungen bezogene Erkennen der individuell notwendigen Erfordernisse voraus«[2]. »Individuelle Lernplanungen und Förderpläne sind für eine erfolgreiche inklusive Bildung unverzichtbar. Eine inklusive Unterrichtsgestaltung beruht auf einer den Lernprozess begleitenden Diagnostik und einer kontinuierlichen Dokumentation der Lernentwicklung«[3]. Die KMK fordert daher von den Lehrkräften neben vielen anderen Fertigkeiten auch »diagnostische Kenntnisse und Fähigkeiten«, damit die »Individualisierung des Lernens auf diagnostischer Grundlage« gelingen könne.

1 Hans Wocken, Sprossen – Stufen – Schritte – Etappen. Programmatische Skizze einer inklusiven pädagogischen Diagnostik. Hamburg (Manuskript), 2012.

2 Kultusministerkonferenz: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss vom 20.11.2011, S. 7.

3 Ebd., S.10.

In diesen Darstellungen drückt sich die geläufige Position aus: Erst auf der Grundlage von sorgfältigen Diagnosen wird erfolgreiches Handeln möglich. Unzählige Alltagsbeobachtungen – nicht zuletzt bei Arztbesuchen – scheinen die Logik dieser Auffassung zu bestätigen. Daher scheint es folgerichtig zu sein, ihre Gültigkeit auch für das pädagogische Feld zu unterstellen.

Allerdings: Diese Position ist nicht sorgfältig durchdacht. In ihrer Logik steckt der Wurm. Sie führt daher zu Erwartungen, die aus prinzipiellen Gründen nicht eingelöst werden können. Sie verleitet dazu, in pädagogischen Bemühungen durch falsche Annahmen viele Vergeblichkeiten und Enttäuschungen zu riskieren sowie alternative Lösungswege zu übersehen. Ich vertrete deshalb zur Frage, was Diagnostik für (sonder-)pädagogisches Handeln bedeuten kann, eine konträre Position zu den Vorstellungen der KMK.

Diagnostik durchzieht sämtliche Wissenschafts-, Berufs- und Lebensbereiche. Mit den unterschiedlichsten Instrumenten und Methoden verschaffen wir uns ständig Informationen. Hierbei können neben ganz einfachen, oft blitzschnellen Beobachtungen auch aufwändige Analyseverfahren und hoch komplizierte Messgeräte zum Einsatz kommen. Durch die Ausrichtung auf unterschiedliche Gegenstände und Fragestellungen haben sich in den jeweiligen Handlungsfeldern spezifische Instrumentarien und diagnostische Prozeduren entwickelt.

Was aber die *grundsätzlichen Leistungen und Zwecke von Diagnostik* betrifft, gibt es keine feld- oder aufgabenspezifischen Unterschiede. Die prinzipiellen Zusammenhänge von Diagnostizieren und Handeln sind überall dieselben. Sowohl das Handlungsfeld als auch das methodische Vorgehen sind unerheblich für die Frage, was man von einer Diagnostik grundsätzlich erwarten und erhoffen darf. Das bedeutet zunächst einmal, dass die Bedeutung der Diagnostik für die Pädagogik unabhängig davon untersucht werden kann, ob diese inklusiv oder nicht-inklusiv konzipiert worden ist. Es macht also keinen Sinn, eine inklusionsspezifische Diagnostik zu fordern.

These 1:

Die prinzipiellen Aufgaben und Leistungen von Diagnostik sind unabhängig von dem Feld, in dem sie eingesetzt wird. Ob Pädagogik »inklusiv« oder »nicht-inklusiv« konzipiert wird, spielt für die Bedeutung der Diagnostik keine Rolle.

Somit lautet die Frage: Was kann Diagnostik generell leisten? Die Antwort lautet: Diagnostik kann nur darüber Auskunft geben, was ist bzw. was nicht ist.

Einerlei, ob es sich um eine pädagogische, psychologische, medizinische, meteorologische, ökonomische, physikalische, chemische usw. Diagnostik handelt. Diagnostik kann als Befund nur Ist-Werte liefern. Das ist unabhängig davon, auf welchem Gebiet, mit welchen Instrumenten und Methoden die Daten gewonnen werden. Es können Testverfahren, Diktate, Arbeitsproben, Klausuren, Beobachtungen, Fragen und Gespräche, Thermometer, Waagen, Blutdruckmessgeräte, Stoppuhren oder Geschwindigkeitsanzeiger sein. Es spielt dabei auch keine Rolle, ob die gewonnen Daten anschließend weiter verrechnet werden können oder nicht, ob sie in Standardwerte oder Rangplatzwerte transformiert werden können oder nicht. Es ist unerheblich, ob sich die gewonnen Daten quantifizieren lassen oder nur qualitative Aussagen ermöglichen. Wir können durch Diagnostik nur feststellen, ob etwas ist oder nicht ist. Insofern kann Diagnostik nichts anderes als eine »Feststellungsdiagnostik« sein. Da dieser Begriff bereits einen Pleonasmus darstellt, sollte man allerdings auf ihn verzichten.

Beispiele für die Feststellung von Ist-Werten:

- Wir können erkennen, dass eine Schülerin Helga in einem Diktat 17 Fehler gemacht hat.
- Bei ihrem Banknachbarn Paul zeigt sich, dass er in einem Vokabeltest von 25 Wörtern 16 richtig übersetzen konnte.
- Ihr Klassenkamerad Kurt hat in einem Intelligenztest so viele richtige Lösungen, dass sich daraus ein z-Wert von 0,42 ergibt.
- Eine Mitschülerin Erika hat auf dem linken Auge eine Beeinträchtigung ihres Sehvermögens von etwa 45 Prozent.
- Bei einem anderen Mitschüler Volker hat die Musiklehrerin bemerkt, dass er sie nicht verstehen kann, wenn sie die Arbeitsaufträge flüstert.
- In der vergangenen Woche hat seine Lehrerin festgestellt, dass er an allen Schultagen keine Hausaufgaben gemacht hatte.
- Bei dessen Bruder Klaus hat ein Arzt am Vortag einen Blutdruck von 138 zu 87 gemessen.
- Die Schwester Gerda der beiden Brüder hat blonde Haare, blaue Augen und ist 175 cm groß. Der Schulpsychologe hat bei ihr anhand von einschlägi-

gen Fragebögen und projektiven Verfahren eine weit überdurchschnittliche Ängstlichkeit und eine geringe Leistungsmotivation festgestellt.

- Die Körpertemperatur bei Heiko betrug um 08.35 Uhr 37,8 Grad.
- In der Schule, die diese Kinder besuchen, haben knapp 60% der Schüler einen so genannten Migrationshintergrund.
- In einer Vergleichsarbeit haben die Schüler der dritten Klasse erkennbar besser abgeschnitten als ihre Mitschüler aus der Nachbarschule.
- In der Stadt, in der diese Kinder leben, beträgt die Arbeitslosigkeit 12,6 %. usw., usw.

These 2:

Diagnostik liefert nur Ist-Werte. Diese enthalten keine weiteren Informationen über ihre Bedeutung oder ihre Verwendung.

Es lassen sich bei Schülern, in ihren Klassen oder ihren Familien unzählige Diagnosen durchführen bzw. Ist-Werte ermitteln. Einzelne, mehrfache, kombinierte, aufwändige und unaufwändige. Sie werden immer nur darüber Auskünfte geben können, was oder wie etwas ist. In den gefundenen Daten stecken *keine weiteren Informationen*, wie man sie zu interpretieren habe. Sie enthalten auch *keine Handlungs- oder Optimierungshinweise*. Rein für sich genommen, sind diese Ist-Werte eigentlich *völlig bedeutungslos*. Sie erhalten erst dadurch eine Aussagekraft, dass man sie mit ausgewählten Größen in Beziehung setzt. Als solche Bezugspunkte können Fragen, Anforderungen, Aufgaben, Absichten, Interessen und Vergleichswerte in Betracht kommen. Als Vergleichswerte eignen sich entweder frühere Leistungen oder die Daten von anderen Personen. Erst wenn man die gewonnenen Diagnoseergebnisse in Relation zu anderen Bezugsgrößen stellt, können sie eine Bedeutung bekommen.

Beispiele für das Beziehen auf andere Größen:

- Erst wenn man weiß, wie viele Fehler die Mitschüler in dem Diktat gemacht haben, kann man Helgas Leistung besser abschätzen.

- Wenn man weiß, wie viele Fehler Helga im selben Diktat vor einer Woche gemacht hat, kann man ihre heutige Leistung ebenfalls besser abschätzen.
- Wenn man weiß, dass Paul alle Vokabeln kennen muss, um einen bestimmten Text verstehen zu können, lässt sich seine Leistung besser einschätzen.
- Angenommen, keiner seiner Mitschüler hätte in dem Vokabeltext mehr als 12 Vokabeln gewusst, erhalten Pauls Leistungen eine präzisere Bedeutung.
- Wenn man weiß, dass alle Klassenkameraden von Kurt im Test einen z-Wert mit negativem Vorzeichen erhalten haben, kann man seine Leistung sehr viel besser einschätzen.
- Erst wenn man das Alter von Gerda kennt, kann man sie hinsichtlich ihrer Körpergröße angemessen einschätzen.
- Erst wenn man weiß, wie sich die Mathematik- oder Rechtschreibleistungen in einer repräsentativen Schülerpopulation verteilen, kann man die Leistungen einzelner Schüler durch Vergleiche angemessen beurteilen.

Also: Um einen diagnostizierten Ist-Wert bedeutsam bzw. aussagefähig zu machen, muss man ihn zu anderen Größen in Beziehung setzen können. Hierdurch kann man gewissermaßen einen Maßstab gewinnen. Sowohl diese Bezugnahme als auch die Auswahl des Bezugspunktes sind neue, eigenständige Tätigkeiten, die nicht logisch mit der diagnostischen Tätigkeit gekoppelt sind, sondern auf unabhängigen Entscheidungen beruhen.

These 3:

Diagnostisch gewonnene Ist-Werte sind für sich genommen belanglos. Solche Feststellungen von Ist-Werten können erst durch den Bezug zu anderen Größen eine Bedeutung gewinnen.

Solche Bezugsgrößen können sein: Kennzahlen von vergleichbaren Personen, Vorstellungen von Lernverläufen, Anforderungskataloge, curriculare Vorgaben, Kenntnis von typischen Entwicklungsverläufen, Kenntnis von Voraussetzungsverhältnissen sowie die Kenntnis der inneren Logik von Gegenständen und/oder von Prozessen. Dabei spielt der Vergleich mit den Werten anderer Perso-

nen meist eine besonders wichtige Rolle. In der Auswahl eines Bezugspunktes ist man völlig frei, so dass ein und dasselbe diagnostische Datum in unterschiedlichen Zusammenhängen unterschiedliche Bedeutungen erlangen kann.

Doch selbst wenn Diagnoseergebnisse durch Vergleiche oder durch den Bezug zu anderen Größen eine Aussagekraft erhalten haben, kann man aus ihnen keine Handlungshinweise ableiten. Das bedeutet im Klartext: Weder schlechte Schulnoten, unterdurchschnittliche Ergebnisse in Schulleistungstest, noch ein sorgfältig ermitteltes Leistungsprofil können Lehrkräften Hinweise geben, ob und in welcher methodischen Form sie pädagogisch tätig werden sollen. So herzlos es klingen mag: Selbst aus Sachverhalten, die als Behinderungen bewertet werden, lassen sich keine pädagogischen Handlungsempfehlungen ableiten. Und zwar deshalb, weil man generell aus Ist-Werten nicht auf Soll-Werte schließen kann. Da Handlungen und Maßnahmen immer intentional sind, sind sie nicht an Ist-Werten, sondern an Soll-Werten orientiert.

These 4:

Aus Ist-Werten lassen sich keine Soll-Werte ableiten. Deshalb können diagnostische Ergebnisse keine Handlungshinweise enthalten.

Auf die Unmöglichkeit, von einem Ist bzw. einem Sein auf ein Sollen zu schließen, hat bereits David Hume (1711-1776) hingewiesen. Wer dennoch glaubt, dieses tun zu können, unterliegt einem logischen Irrtum und vollzieht den so genannten »Naturalistischen Fehlschluss«. Bei der Einsicht, dass man aus diagnostisch gewonnenen Ist-Werten keine Sollens-Hinweise ableiten kann, handelt es sich gewissermaßen um einen alten Hut.

Da die beiden letzten Thesen diametral zu gängigen Auffassungen stehen, sollen sie noch einmal gedanklich überprüft werden. Und zwar durch die Annahme ihres Gegenteils. Man stelle sich also vor, diagnostisch gewonnene Resultate enthielten eine bestimmte Bedeutung (Gegenteil der These 3) und diagnostisch gewonnene Resultate enthielten bereits klare Hinweise für erforderliche Handlungen und Maßnahmen (Gegenteil der These 4).

Wenn dieses so wäre, dann würden sich Menschen mehr oder weniger immer gleichsinnig verhalten (können). Bei einer bestimmten Ausgangslage würden sie mehr oder weniger in gleicher Weise vorgehen. Auf bestimmte Zeichen hin würden sie mehr oder weniger gleichartig reagieren. Ratlosigkeit und Unsicherheit wären Menschen weitgehend fremd, weil sie aus Diagnosen immer

die angemessenen Bedeutungen entnehmen und die passenden Maßnahmen ableiten könnten. Diagnosen würden nicht nur in den Familien und Schulen für ein einheitliches Vorgehen sorgen, sondern auch in der großen Politik. Angesichts bestimmter gesellschaftlicher Ausgangsdaten wäre allen Menschen klar, was sie zu tun hätten. Ob in der Finanz- oder Umweltpolitik, ob in der Gesundheits- oder Schulpolitik, immer würden Menschen bei gleichen diagnostizierten Kennwerten zu vergleichbaren Aktionen schreiten. Im Kleinen wie im Großen gäbe es kaum noch Auseinandersetzungen und Kontroversen um den richtigen Weg. Selbst in der Inklusionsdebatte würde es keine Meinungsverschiedenheiten geben. Denn angesichts der diagnostizierten Ausgangsbedingungen würden sich die Beteiligten immer für dieselben Schritte und Maßnahmen entscheiden (können). In letzter Konsequenz würden Menschen wie Reiz-Reaktionswesen oder Marionetten agieren.

Diese Vorstellung widerspricht allen Alltagserfahrungen und sie beleidigt das Selbstbewusstsein und das Verantwortungsgefühl. Menschen möchten nämlich nicht, dass diagnostisch erfasste Gegebenheiten ihr Handeln bestimmen. Vielmehr möchten sie sich beim Handeln an eigenen Überlegungen, Interessen und Werthaltungen orientieren und sich dabei auf eigene Erfahrungen, Annahmen und Überzeugungen, Erwägungen und Kalkulationen beziehen können. Menschen sind eben keine Reiz-Reaktionsautomaten, sondern Personen, die aufgrund eigenständiger Überlegungen und Wertvorstellungen entscheiden und handeln können. Nicht die Gegebenheiten als solche steuern menschliches Denken und Handeln, sondern die Art, wie sie von den jeweiligen Personen wahrgenommen und interpretiert werden. Nur unter diesen Bedingungen können Menschen für ihre Entscheidungen und Handlungen auch verantwortlich gemacht werden.

Das kleine Gedankenexperiment spricht also für die These, dass diagnostische Daten für sich genommen keine spezielle Bedeutung haben und dass man aus ihnen keine Handlungshinweise oder gar Handlungsempfehlungen ableiten kann. Für diese These sprechen auch empirische Erfahrungen. Denn seit mehr als 30 Jahren versprechen mehrere Autoren, dass man mit Hilfe einer Förderdiagnostik Daten gewinnen könne, mit deren Hilfe man Hinweise für Förderziele und Fördermethoden erhielte. Doch konnten bis heute zu der so genannten Förderdiagnostik weder ein stimmiges Konzept noch einschlägige empirische Bele-

ge für die Einlösung ihrer Ansprüche vorgelegt werden[4]. »Förderdiagnostik« ist keine eigenständige Diagnostikart, sondern nichts anderes als eine Vokabel, die als Projektionsfläche für unerfüllbare Wünsche herhalten musste.

Die Belanglosigkeit diagnostischer Ergebnisse für das pädagogische Handeln lässt sich ebenfalls an den internationalen Leistungsvergleichen aufzeigen. Denn daraus, dass man sehr genau feststellen kann, wie deutsche Schüler bei welchen Aufgaben im Vergleich mit Schülern anderer Nationen abschneiden, ergibt sich kein Handlungswissen, wie man sie anschließend zu einem effektiveren Lernen anregen kann. Wenn das der Fall (gewesen) wäre, hätten die Untersuchungsergebnisse nicht zu dem bekannten PISA-Schock, sondern zu einer erleichternden und letztlich hilfreichen Einsicht geführt. Nicht die unerfreulichen Testergebnisse, sondern der Mangel an fruchtbarem Handlungswissen führen zu der so genannten PISA-Problematik.

These 5:

Die Engpässe in der Pädagogik – ob »inklusiv« oder »nicht-inklusiv« – liegen nicht in der Diagnostik, sondern im Mangel an fruchtbaren Handlungskonzepten (Technologiedefizit).

Man darf also an die Diagnostik keine unrealistischen Erwartungen stellen. Denn Diagnostik kann nicht fördern. Sie kann auch nicht die Grundlagen für individualisierendes Lernen liefern. Sie kann weder separieren, selegieren noch inkludieren. Diagnostik kann auch nicht stigmatisieren oder diskriminieren. Sie kann weder Handlungsziele aufzeigen noch geeignete Handlungsmethoden empfehlen. *Diagnostik kann nur etwas Seiendes feststellen*. Alles andere sind Aktivitäten, die zwar der Diagnostik zeitlich folgen können, bei denen es aber keine logische Kopplung zu den diagnostischen Daten gibt. Daher ist es völlig unangemessen, der Diagnostik die Verantwortung für irgendwelche Folgen zuzuschieben. Daher sind auch Begriffsbildungen wie Selektionsdiagnostik, Auslesediagnostik, Separationsdiagnostik, Orgelpfeifendiagnostik, Förderdiagnostik

4 J. Schlee, Helfen verworrene Konzepte dem Denken und Handeln in der Sonderpädagogik? Eine Auseinandersetzung mit der »Förderdiagnostik«. Zeitschrift für Heilpädagogik, 1985, S. 860-891, ders., Was kann Diagnostik für die pädagogische Praxis leisten? Zu den Ansprüchen so genannter Förderdiagnostik. In: W. Mutzeck (Hrsg.): Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden. Weinheim (Beltz), (3. überarb. Auflage), 2002, ders., 30 Jahre »Förderdiagnostik« – eine kritische Bilanz. Zeitschrift für Heilpädagogik, 2008, S. 122-131.

usw. nicht angebracht. Wer der Diagnostik spezifische Wirkungen und Folgen unterstellt, trägt zum Entstehen von Mystifikationen bei.
Wenn aber die Pädagogik von der Diagnostik keine Handlungsideen erhalten kann, woher können Lehrkräfte und Erzieher die Anstöße und Perspektiven für ihr berufliches Handeln dann beziehen? Handlungsimpulse können Pädagogen nur dadurch gewinnen, dass der von ihnen diagnostizierte Ist-Wert auf eine normative Vorstellung bezogen wird. Diese normative Vorstellung ist die eigentliche Quelle für die Handlungsaufforderung. Solche normativen Vorstellungen – also Soll-Werte – stecken in Verabredungen oder Setzungen, in Wünschen und Interessen, in sachlichen Notwendigkeiten, in der inneren Logik von »Gegenständen« und Prozessen. Allein aus ihnen ergeben sich Handlungsanlässe, nicht aus den diagnostischen Daten.

These 6:

Wenn diagnostische Resultate zu pädagogischen Maßnahmen Anlass geben, dann wurden sie in einen Bezug zu normativen Vorstellungen gestellt, aus denen sich der Handlungsimpuls ergibt.

Beispiele für denkbare Bezugspunkte mit normativem Gehalt:

- In unserer Gesellschaft müssen Bürger lesen können.
- Im dritten Schuljahr sollten Kinder kurze Texte ohne Stocken vorlesen können.
- Im Fach Mathematik kommt zuerst die Strichrechnung. Danach folgt die Punktrechung.
- Ein wesentliches Unterrichtsziel ist die Rechtschreibfähigkeit.
- Erfolgreicher Unterricht kann nur stattfinden, wenn die Schüler nicht alle durcheinander sprechen.
- Durch das Erledigen von Hausaufgaben wird das schulische Lernen intensiviert.
- Schüler einer Altersgruppe sollten in ihren Leistungen etwa auf einem gleichen Niveau liegen.

- Schulische Leistungen haben sich an einer Norm auszurichten. In vielen Fällen eignen sich dafür die Durchschnittswerte und/oder curriculare Vorgaben.
- Schüler sollen lernen, ihre Konflikte gewaltfrei auszutragen.

Allerdings kann die Bezugnahme zu einer normativen Vorstellung nur den *Anstoß* für Handlungen und Maßnahmen geben. In welchen *methodischen Formen* die Handlungen und Maßnahmen vollzogen werden sollen, kann aus ihnen nicht abgeleitet werden. Um sich für zweckvolle Handlungen und fruchtbare Maßnahmen entscheiden zu können, sind zusätzlich folgende Voraussetzungen erforderlich:

1. Eine möglichst klare und eindeutige sowie angemessene Zielvorstellung.
2. Eine klares und angemessenes Gegenstandsverständnis. Damit sind die Vorstellungen von den Eigenarten und Möglichkeiten der Dinge und Gegebenheiten gemeint, die von den Handlungen betroffen sein werden.
3. Die Kenntnis der situativen Rand- und Rahmenbedingungen sowie eine angemessene Einschätzung ihrer Bedeutung für die Zielerreichung.
4. Nicht zuletzt: Methodisches und fachliches Wissen (know how), das durch Erfahrungen und Handlungskompetenz nicht nur ein Kennen, sondern auch ein Können ermöglicht.

These 7:

Für die Entwicklung fruchtbarer Handlungskonzepte bilden die Zielvorstellungen, die Gegenstandsannahmen sowie die Rand- und Rahmenbedingungen die unerlässlichen Bezugspunkte.

Überträgt man dies auf das (sonder-)pädagogische Arbeitsfeld, dann ergeben sich daraus folgende Einsichten:

- Pädagogisches Handeln ist immer zielorientiert. Lehrkräfte müssen also wissen, was sie bei ihren Schülern erreichen wollen. Dabei müssen sie auch in Zielhierarchien denken können, also Zielvorstellungen sowohl Teil- bzw. Unterziele als auch übergeordnete Ziele zuordnen können.
- Lehrkräfte müssen sich einerseits in ihren Unterrichtsfächern, also im so genannten Stoff gut auskennen. Sie müssen andererseits angemessene Vorstellungen über die Eigenarten und Möglichkeiten ihrer Schüler haben. Das heißt, sie brauchen die Orientierung an einem angemessenen Menschenbild, um die in den Lehr-Lernsituationen erforderliche Kommunikations- und Beziehungsgestaltung zielorientiert und erfolgreich durchführen zu können.
- Pädagogisches Handeln ereignet sich nie in einem luftleeren Raum, sondern immer unter konkreten Bedingungen, die berücksichtigt werden müssen. Lehrkräfte müssen ihre Handlungen auf Situationen und Gegebenheiten relativieren und flexibel einsetzen können. Hierbei spielen u. a. die Zeitressourcen, die räumlichen Verhältnisse, die Zahl der beteiligten Personen eine wichtige Rolle.
- Nicht zuletzt müssen Lehrkräfte über Erfahrungen und Fertigkeiten verfügen, um vom Kennen zum kompetenten und professionellen Können kommen zu können. Dabei spielt das Wissen um den Zusammenhang von Ziel und Methode eine zentrale Rolle.

Diese notwendigen Voraussetzungen für fruchtbares Handeln lassen sich nicht aus diagnostischen Ergebnissen ableiten. Vielmehr handelt es sich um Vorstellungen, Einsichten und Sichtweisen, um gedankliche Zusammenhangskonstruktionen – kurz: um Kognitionen bzw. um Theorien – , die sich bei den Handelnden in einem längeren Zeitverlauf sowohl in ihrem persönlichen Berufsleben als auch im gemeinschaftlichen Studieren, Nachdenken und Erforschen entwickelt haben (können). Man braucht zum Handeln also Erkenntnisse und Erfahrungen, die in der Vergangenheit gebildet wurden. Sie müssen als die notwendigen Voraussetzungen zeitlich vor dem Handeln gegeben sein. Denn erst sie – nicht die Diagnostik! – ermöglichen Lehrkräften und Erziehern die Aufstellung von Handlungsplänen und damit ein personen- und situationsspezifisches Vorgehen.

These 8:

Handlungspläne und Handlungskonzepte enthalten Gesichtspunkte für eine mögliche Diagnostik. Handlungskompetenz ermöglicht diagnostische Kompetenz – nicht umgekehrt!

Somit bilden Handlungskonzepte und Handlungspläne die Grundlage für kompetentes und professionelles Handeln. Allerdings sind sie nicht als endgültige und ewige Wahrheiten, sondern immer nur als vorläufige Hypothesen zu begreifen. Daher führen sie zu folgenden Fragen, die mit Hilfe von Diagnosen zu beantworten sind:

1. Sind die Voraussetzungen für die beabsichtigten Handlungspläne bzw. Handlungskonzepte gegeben?
2. Erweisen sich die eingesetzten Handlungspläne bzw. Handlungskonzepte als praktikabel und fruchtbar?

In beiden Fällen wird die Diagnostik dem Handeln bzw. den Handlungsplänen zeitlich und logisch *nachgeordnet*. Dadurch bekommt sie eine evaluative Funktion. Diese ist für die Entwicklung tragfähiger Konzepte und Theorien ungeheuer wichtig und unerlässlich. Somit wäre es ein Fehlschluss, die Diagnostik für die Pädagogik als unbrauchbar und überflüssig einzuschätzen. Das ist keineswegs so. Diagnostik hat für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine sehr große Bedeutung. Allerdings in einer völlig anderen Funktion. Sie taugt nicht als Impuls- und Ideenlieferant für Handlungen, wird aber für die Praktikabilitäts- und Bewährungsprüfungen pädagogischer Handlungen dringend gebraucht. Hier ist sie unverzichtbar. Damit wird die logische Beziehung zwischen Diagnostik und Pädagogik umgepolt: Diagnostik kann keine Handlungsideen liefern. Wohl aber liefern Handlungsvorstellungen Fragen und Gesichtspunkte für eine evaluative Diagnostik. Salopp formuliert: Wer durch Diagnosen etwas erkennen kann, muss deswegen keineswegs schon entsprechend handeln können. Wer aber kompetent handeln kann, vermag deshalb viel leichter und schneller die wichtigen Dinge zu erkennen.

These 9:

Zur Überprüfung, ob Handlungskonzepte fruchtbar werden können, ist Diagnostik unerlässlich. Dann hat sie allerdings keine Servicefunktion, sondern eine evaluative Funktion.

Unter dieser Sicht ist die eingangs zitierte Position der KMK umzuformulieren: Sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote setzen eine qualitativ hochwertige, auf Kind, Umfeld und Bildungsanforderungen bezogene Handlungskompetenz voraus. Wenn diese gegeben ist, dann können die individuell notwendigen Erfordernisse relativ einfach diagnostiziert werden. In sehr vielen Fällen wird es ausreichen, den Schülern respektvoll und empathisch mit dem so genannten Selbstkundgabe-Ohr zuzuhören.

Diese Einsicht steht übrigens im Einklang mit den Ergebnissen der Hattie-Studie. Denn es ist tatsächlich so, dass sich mit einer zunehmenden Handlungskompetenz der Lehrkräfte die im Unterricht erforderliche Diagnostik vereinfacht. Je erfahrener und handlungskompetenter Lehrkräfte und Erzieher sind, desto einfacher und schneller können sie erkennen, was für ihre Schüler angemessen und hilfreich ist. Das wiederum bedeutet, dass sich Lehrkräfte wie Wissenschaftler mit viel mehr Sorgfalt und Beharrlichkeit um die Entwicklung pädagogischer und didaktischer Handlungskonzepte bemühen müssen. Hierbei haben die in der These 7 aufgeführten Voraussetzungen eine sehr viel größere Bedeutung als die Diagnostik. In erster Linie sind also bei Lehrkräften pädagogische und didaktische Handlungskompetenzen gefragt. Wenn diese gegeben sind, erledigt sich die Frage nach den diagnostischen Kenntnissen und Fähigkeiten meist von selbst.

Zurück zur Eingangsfrage: Was kann nun Diagnostik für eine inklusive Pädagogik leisten? Die von mir vertretene Position macht deutlich, dass sich ihre Bedeutung nicht in einem einfachen Pro und Contra abhandeln lässt. Einerseits taugt sie nicht zur Generierung von Handlungswissen und kann für die Pädagogik auch keine Serviceleistungen bringen, andererseits ist sie für die Praktikabilitäts- und Bewährungsprüfung von Handlungsvorstellungen unerlässlich. Die Vorstellung von einer speziell inklusiven Diagnostik macht keinen Sinn. Für die Entwicklung einer fruchtbaren (Sonder- oder Inklusions-)Pädagogik haben Zielvorstellungen, Gegenstandsverständnis und Kalkulation der Rand- und Rahmenbedingungen eine weitaus größere Bedeutung als die Diagnostik. Daher ist sie bislang in ihrer Bedeutung für die Pädagogik überbewertet worden.

Anhang

Inklusion – Eine Begriffsbestimmung

Inklusion – Zur Geschichte eines pädagogischen Leitbegriffs

Die Expertenkommission »Inklusion« erarbeitet seit Januar 2012 Papiere für den Gesamtbericht (Gesamtkonzept zur Entwicklung resp. schrittweisen Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems). In einem ersten Schritt wurde eine Bestimmung des Begriffes »Inklusion« vorgenommen, die nach Erstellung der Begleitgruppe vorgelegt und von dieser diskutiert und ergänzt wurde. Das Papier wird fortlaufend weiter ergänzt. Bei folgendem Papier handelt es sich um den Arbeitsstand vom 11.06.2012.

Der aktuelle bildungswissenschaftliche Terminus »Inklusion« entstand in den 1990er Jahren des 20. Jahrhunderts in Großbritannien. Ausgehend vom Warnock-Report 1978 fand in Großbritannien in den 1980er und 1990er Jahren eine umfassende Reform des Schulwesens statt. Zentral war hierbei zunächst der im Warnock-Report bestimmte Begriff »special educational needs (SEN)«. Dieser Begriff bezieht sich auf besondere Förderbedürfnisse von Kindern mit und ohne Behinderungen. Er subsumiert neben dem Förderbedarf, der durch deutliche Körper- und Sinnesbeeinträchtigungen entsteht, besondere Fördernotwendigkeiten aufgrund von Schwierigkeiten und Rückständen im Lernen, in der Sprach- sowie emotionalen-sozialen Entwicklung. Von Beginn an stand die Idee einer »effektiven Schule für alle« (effective school for all) im Vordergrund.

Dieser Grundgedanke floss schließlich in die Salamanca-Erklärung (UNESCO) von 1994 ein.[1] An dieser Konferenz nahmen Vertreter von 92 Ländern teil. In deren Folge setzte sich der Begriff »inclusion« weltweit durch. Er ersetzte die bisher international üblichen Begriffe »integration« sowie »mainstreaming«. Letzterer wurde bis in die 1990er Jahre in den USA verwendet und bezog sich auf die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in die allgemeine Schule.

Im Jahr 2006 schließlich verabschiedete die UNO-Generalversammlung in New York die Behindertenrechtskonvention.[2] Sie wird vielfach als herausragen-

1 UNESCO, The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994, Paris: UNESCO.

2 Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen »Convention on the Rights of Persons with Disabilities« (CRPD) vom 13.12.2006. Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO.

der Schritt zur Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen auch im Bildungssystem interpretiert. Gemäß Artikel 24 ist Menschen mit Behinderungen in den Vertragsstaaten »ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit« ein »integratives Bildungssystem« zur Verfügung zu stellen. Sie dürfen »nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden«. Gefordert wird vielmehr, den Betroffenen im Rahmen des allgemeinen Bildungssystems »individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen« bereitzustellen. Mit der Ratifizierung Deutschlands mit Datum vom 24. Februar 2009 ist dieses Dokument auch für die Bundesrepublik Deutschland rechtsverbindlich, wenngleich die konkreten Rechtsfolgen strittig sind.

International wird also mit dem Inklusionsbegriff eine Neubestimmung der Aufgaben der Regelschule verbunden. In der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen gilt es daher, die Fähigkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Strukturen des Bildungssystems so zu entwickeln, dass sie in der Lage sind, mit der pädagogischen Situation in heterogenen Lerngruppen umzugehen. Dies verlangt eine Weiterentwicklung von Unterrichtsmethoden und Curricula sowie eine angemessene Lehreraus- und -weiterbildung.

Im deutschsprachigen Raum fand seit den 1970er Jahren des vorigen Jahrhunderts insbesondere innerhalb der Sonderpädagogik eine intensiv geführte Integrationsdebatte statt. Grundsätzlich beinhaltete die Diskussion um Integration in Deutschland genauso wie die britische Inklusionsdebatte stets eine starke schulreformerische Komponente. Insofern überrascht es nicht, dass in den ersten Übersetzungen der international hoch relevanten Salamanca-Erklärung der UNESCO die Begriffe »inclusion« und »inclusive school« zunächst mit »Integration« und »integrative Schule« übersetzt wurden. Postulate wie Akzeptanz von Verschiedenheit, verbesserte Bildungschancen für alle Kinder, veränderte Lehr- und Lernprozesse wurden sowohl in Deutschland als auch Großbritannien zeitgleich vertreten. Bis in aktuelle Veröffentlichungen mit Bezug auf internationale Übereinkünfte hält sich in der deutschsprachigen Literatur eine Übersetzung des Begriffs »inclusion« mit Integration. Häufig findet man die Schreibweise Inklusion/Integration.

Begriffsklärung: Von der Separation über die Integration zur Inklusion?

Soll »Inklusion« gelingen, setzt sie neben einer breiten gesellschaftlichen Mehrheit auch eine klar konturierte begriffliche Bestimmung voraus. Nur, wenn die handelnden Akteure eine gemeinsame inhaltliche Basis teilen, können sie auch in pädagogischen Prozessen gemeinsam erfolgreich agieren. Daher kommt kein Inklusions-Konzept umhin, sich präzise von der **Separation** und **Integration** abzugrenzen und sich selbst inhaltlich auszuweisen.

Unter »Separation« wird dabei die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in eigens dafür geschaffenen Sondereinrichtungen verstanden. Dieser heute häufig kritisch gesehenen Beschulungsform kommt dabei historisch das Verdienst zu, Kindern mit besonderen Förderbedarfen in ihrem Recht auf Bildung ernst zu nehmen und ihnen speziell auf ihre Bedürfnislage zugeschnittene Angebote zu unterbreiten.[3] In Deutschland hat sich unter diesem Leitbild der Separation insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg ein differenziertes Sonderschulwesen sowie eine entsprechend strukturierte Lehrerausbildung entwickelt, die bis heute maßgeblich ist.

Seit den 1970er bzw. 1980er Jahren wurden jedoch Konzepte entwickelt und auch umgesetzt, die den Anspruch erhoben, diesen speziellen Förderbedarfen in heterogenen Lerngruppen gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen ohne Behinderungen gerecht zu werden. Diese Ansätze firmieren in aller Regel unter dem Signum der »Integration«.

In der wissenschaftlichen Debatte zur Inklusion besteht jedoch alles andere als begrifflicher Konsens. Dabei können im theoretischen Diskurs grob zwei Lager voneinander unterschieden werden: die Anhänger der Inklusion in einem weiten Sinne auf der einen von den Anhängern der Inklusion in einem engen Sinne auf der anderen Seite.

Vertreter eines **weiten Inklusionsverständnisses** stellen in Frage, dass es überhaupt einen substanziellen Unterschied zwischen integrativen und inklusiven Konzepten gibt. Demnach hätten bereits vor Jahrzehnten integrative Perspektiven darauf abgezielt, »individuell im Rahmen der gemeinsamen Lerngruppe auf die unterschiedlichen Lern- und Unterstützungsbedürfnisse aller Kinder einzugehen«. In diesem Sinne verwahren sich z. B. Klaus Klemm und

3 Hans Wocken, Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine, Hamburg 2011, S. 75.

Ulf Preuss-Lausitz dagegen, »jahrzehntelange integrationspädagogische Arbeit von Eltern, Lehrkräften und anderen« im Rahmen der Inklusions-Debatte ohne Grund »abzuwerten«.[4]

In diesem weiten Verständnis von Inklusion besteht eine deutliche begriffliche Nähe von Inklusion und Integration, beides verstanden als eine *besondere Qualität von Unterricht und Erziehung*. Eltern und Lehrkräfte, die sich für einen pädagogisch hochwertigen integrativen Unterricht engagierten, der mehr sein sollte als ein räumlich »gemeinsam unterrichtet werden« von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen, können sich mehrheitlich mit dem Begriff Inklusion identifizieren. Sie finden darin wesentliche Aspekte ihres Engagements für Integration wieder wie beispielsweise soziale Integration, Lernen an gemeinsamen Lerngegenständen auf verschiedenen Leistungsniveaus (Binnendifferenzierung) und kooperierende Pädagogenteams.

Hiervon sind Vertreter eines **engen Inklusionsverständnisses** zu unterscheiden, die mit der Idee einer inklusiven Schule mehr verbinden als das gemeinsame und subjektzentrierte Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besondere Förderbedarfe. Sie beanspruchen vielmehr, mit Inklusion die »Systemfrage«[5] zu stellen. Hiermit verbindet sich eine weitreichende Kritik an gegliederten Schulsystemen, die durch ihre systemimmanente Differenzierung einer erfolgreichen Inklusion per se widersprächen. Unabdingbar sei daher eine »Schule für alle«, die systemische Differenzierungen nicht mehr erlaube. Gleichzeitig wird eine grundsätzliche Veränderung der innerschulischen Logik gefordert: Zentrale Leistungsvorgaben und Maßstäbe werden als pädagogisch dysfunktional bewertet und daher in äußerster Zuspitzung abgelehnt, weil sie den individuellen Besonderheiten der Kinder und Jugendlichen nicht gerecht zu werden vermögen. Im Ergebnis bedeutet eine »inklusive Schule für alle« dann eine (ungegliederte) Schule mit einer »intraindividuellen Leistungsbewertung« und damit eine Schule, in der »Noten und Sitzenbleiben (...) verschwinden müssen«.[6]

---

4 Klaus Klemm, Ulf Preuss-Lausitz, Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen, Juni 2011, S. 30.

5 Wocken (FN 1), S. 56.

6 Ebd., S. 9 und 31. Den geistesgeschichtlichen Hintergrund der Inklusionsauffassung im engeren Sinne bildet die Theorie der Postmoderne sowie der Kulturrelativismus. Da in postmodernen und kulturrelativistischen Theorien die Unmöglichkeit von Objektivität und Wahrheitsstandards postuliert wird, erscheint die Preisgabe zentraler Leistungsstandards sowie von Noten und Zeugnissen in der inklusiven Schule als systemisch konsequent (siehe auch Annedore Prengel, Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische

In der Inklusionsliteratur[7] findet sich zur Veranschaulichung der Entwicklung von der Integration zur Inklusion häufig der Hinweis, dass sich das Individuum im Rahmen von Integration den schulsystemischen Ansprüchen zu unterwerfen habe, während Inklusion diese Logik umkehren wolle: Nicht mehr das Individuum solle sich demnach dem System Schule, sondern die Schule solle sich umgekehrt dem Individuum anpassen. Das Plädoyer für die Aufgabe zentraler Leistungsstandards findet hierin seine eigentliche Begründung.

Dieser aufgemachte Gegensatz zwischen System und Individuum erscheint dabei künstlich und überzogen. Weder haben gelungene integrative Ansätze in der Vergangenheit Subjekte auf Systeme hin konditioniert, noch kann die Schule das je eigene Individuum zum Maßstab seines Funktionierens insgesamt machen. Gelingende Schulentwicklung und Sozialisation war daher schon immer darauf angewiesen, dass das System Schule individuelle Lernvoraussetzungen angemessen reflektiert und didaktisch verarbeitet und gerade hierdurch dazu beiträgt, eine möglichst große Anzahl von Schülerinnen und Schülern an zentrale Leistungsstandards heranzuführen. Mit der Debatte um schulische Inklusion ist daher ausdrücklich das Ziel zu verbinden, die Zahl von Schulabgängern ohne Regelschulabschluss deutlich zu verringern und das Leistungsniveau insgesamt zu erhöhen. Dies erfordert zuvörderst auch die Entwicklung und Implementierung entsprechend angepasster pädagogischer Standards.

Wenn in vorliegendem Bericht von »Inklusion« gesprochen wird, so geschieht dies daher fortan ausdrücklich im Sinne der **Inklusion in einem weiten Sinne** und damit synonym zu Integration. So sollen Kinder und Jugendliche mit und ohne besondere Förderbedarfe[8] zwar gemeinsam und zieldifferent unterrichtet werden, unterschiedliche Schulabschlüsse, die auf differente nachschulische Anforderungen vorbereiten und hinleiten (wie die derzeitigen Abschlüsse der Förderschule, der Berufsreife, der Mittleren Reife sowie der Hochschulrei-

---

und pädagogische Grundlagen, 2010, S. 20 sowie dies. Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 3. Auflage, Wiesbaden 2006).

7 Siehe bspw. Gottfried Biewer, Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2010, S. 126.

8 Die Zahl der Kinder mit besonderen Förderbedarfen ist dabei ausdrücklich nicht mit der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen identisch. Individuelle Förderung zielt vielmehr darauf ab, allen Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedarfen gerecht zu werden. Dennoch steht die Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Recht im besonderen Fokus der Debatte über Integration/Inklusion, dies erfordert nicht zuletzt die UN-Behindertenrechtskonvention selbst.

fe) werden dabei jedoch zunächst nicht in Frage gestellt. Dies geschieht in der Überzeugung, dass die Preisgabe zentraler Leistungsstandards sowie der völlige Verzicht auf Noten und Zeugnisse und damit zertifizierter Abschlüsse letztlich die Schule in ihren gesellschaftlichen Funktionen beschädigen würde: Hierzu gehört neben der Funktion, den kulturellen Zusammenhang einer Gesellschaft abzusichern (Enkulturationsfunktion), insbesondere die Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft gemäß ihrer individuellen Leistungsfähigkeit und Begabung auf das Leben nach der Schule vorzubereiten (Allokationsfunktion). Dies ist ohne verbindliche Leistungs- und Bildungsstandards sowie deren individuelle Überprüfung nicht möglich.[9] Im oben formulierten Gegensatz würde dies bedeuten, dass sich das Individuum dem System insofern anpasst, als dass es den systemischen Leistungsstandards unterliegt. Gleichzeitig passt sich das System den Bedürfnissen des Individuums an, indem es das Recht auf Förderung selbstverständlich anerkennt und durch die Bereitstellung spezifischer Fördermaßnahmen dafür Sorge trägt, dass die Individuen diese Leistungsstandards auf je individuellem Weg erreichen können.

Grundsätzlich wird mit einer Diskussion über eine inklusive »Schule für alle« das gegliederte Schulsystem zur Disposition gestellt. Wer mit Blick auf die Menschenrechte sowie überstaatliche Abkommen Kindern das Recht zuspricht, ohne Exklusion im allgemeinen Schulsystem beschult zu werden, kann dieses Recht nicht nur auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränken. Ein mehrgliedriges Schulsystem steht daher letztlich im Konflikt zum Grundgedanken der Inklusion. Zudem scheinen auch aus pädagogischen Gründen Formen des längeren gemeinsamen Lernens wünschenswert, zumal internationale Befunde zeigen, dass sich gerade integrativ arbeitende Schulformen (Grundschulen, Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen...) der Inklusion behinderter Kinder und Jugendlicher eher öffnen[10]. Dennoch lassen sich auch gegliederte Schulsysteme ohne das Stellen der »Systemfrage« an den Anfang aller Bemühungen zu setzen stärker in Richtung Inklusion entwickeln. Damit haben sich alle Schulformen (Grundschulen, Regionale Schulen, Gymnasien,

9 Siehe zu den Funktionen von Schule Helmut Fend, Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, 2. Auflage, Wiesbaden 2008, S. 32-55.

10 Siehe auch Ulf Preuss-Lausitz, Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen, 2011.

Gesamtschulen...) der Inklusion aller Kinder und Jugendlicher zu öffnen und sind dazu aufgefordert, hierfür Konzepte zu entwickeln sowie, wo vorhanden, fortzuschreiben.

Die inklusive Schule – Pädagogische Grundsätze

Auch aus einem weiten Inklusionsverständnis heraus stellt sich die Frage: Was unterscheidet die inklusive Schule von einer nicht inklusiven Schule, mit anderen Worten: Woran erkenne ich eine inklusive Schule? Bei der Beantwortung dieser Frage sind die folgenden Aspekte zu berücksichtigen:

- Im Schulprogramm ist verankert, dass sowohl Schülerinnen und Schüler mit günstigen als auch ungünstigen Voraussetzungen für schulisches Lernen, mit und ohne Behinderungen, Beeinträchtigungen oder Benachteiligungen sowie durchschnittlich und hochbegabte Schülerinnen und Schüler, also *alle Schülerinnen und Schüler optimal gefördert* werden sollen.
- In der Schule werden erforderliche individuelle Hilfen in der Klasse und in ergänzenden Förderstunden realisiert. Diese Hilfen sind als *innerschulisches Unterstützungssystem* konzipiert, in dem Lehrkräfte der allgemeinen Schule, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie PmsA, Betreuer und weitere Fachkräfte kooperieren.
- Die sozialen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie weiteren Helfern in der Schule werden als zentrales, im Sinne von *Wertschätzung und Respekt* zu gestaltendes Element angesehen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren Wertschätzung unabhängig vom Leistungsstand. Eine gute soziale Gemeinschaft aller Schülerinnen und Schüler wird angestrebt.
- Im Unterricht findet Binnendifferenzierung im Sinne einer Adaption von Unterrichtszielen und -methoden an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler statt.
- Für alle Schülerinnen und Schüler wird ein Förderplan erstellt. Der Förderplan dient entweder der Prävention schulischer Minderleistungen oder der zieldifferenten Integration sowie der optimalen Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler.

- Segregative Maßnahmen sind Ausnahmen, die nur in geringer Anzahl vorkommen. Eine Reintegration wird angestrebt. Ebenso wie Klassenwiederholungen sind sie im Einzelfall differenziert zu begründen und werden durch das Schulamt geprüft. Grundsätzlich *soll jede Klasse der inklusiven Schule in ihrer Zusammensetzung weitestgehend der sozialen Struktur des jeweiligen Einschulungsjahrganges einer Region entsprechen*.
- Notwendige inhaltliche und strukturelle Veränderungen bedürfen u. a. auch einer Weiterentwicklung von Standards pädagogischen Handelns sowie der Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im pädagogischen Prozess.

Ziele

Die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern fokussiert auf die Steigerung der Bildungs- und Lebenschancen *aller* Schülerinnen und Schüler, deren sozialer Teilhabe an der allgemeinen Schule sowie in außer- und nachschulischen Kontexten. Ein wesentliches Ziel ist die Vorbereitung auf eine gelingende Lebensbewältigung aller Kinder und Jugendlicher. Schulische Bildung kann hierbei kein Selbstzweck sein, sondern hat klar umrissenen sowohl humanistischen und demokratischen Zielparametern als auch den individuellen Bedürfnissen der jungen Menschen zu dienen und zu folgen.

Meilensteine/Zeitplan

Im Kontext der strukturellen Ausrichtung eines inklusiven Schulsystems bedeutet dies, dass der Versuch störungsspezifischer Bildungseinrichtungen (z. B. nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten abgegrenztes Förderschulsystem) zugunsten sozialraumbezogener Strukturen aufzuheben ist. Dies kann sich per se nicht auf den Grundschulbereich beschränken, sollte jedoch aus pragmatischen Gründen dort beginnen.

Eine ähnliche Pragmatik wird auch bei der Betrachtung der einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte zu befolgen sein. Dies betrifft insbesondere eine Zusammenfassung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und sozial-emotionales Erleben.

Hervorzuheben ist, dass ein inklusives schulisches Lernen für alle Kinder und Jugendlichen möglich sein muss. Begonnen werden sollte jedoch bei den Schülerinnen und Schülern, deren besonderer pädagogischer Förderbedarf sich

bis jetzt in erster Linie aus ihrem (prognostiziertem) Scheitern im und am aktuellen Schulsystem ergibt, wie dies mehrheitlich für die Förderbereiche Lernen, Sprache und sozial-emotionales Erleben zutrifft.
Daraus ableitend sollten ab einem politisch/schulorganisatorisch/fachlich sinnvollen Zeitpunkt wie bereits in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen auch in den Schulen mit den Förderschwerpunkten Sprache und sozial-emotionale Entwicklung keine Eingangsklassen mehr gebildet werden. Die freiwerdenden Ressourcen sind auf die Grundschulen zu verteilen.[11]

Um deutlich kenntlich zu machen, dass die Einführung eines inklusiven Schulsystems sich keineswegs auf die Grundschulen beschränken kann, sollten spätestens ab dem Schuljahr (wird noch ergänzt) an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sozial-emotionale Entwicklung keine Jahrgangsstufen 5 mehr gebildet werden. Die freiwerdenden Ressourcen würden sich analog auf die weiterführenden Schulen verteilen.

Die Zeit bis dahin ist zur Erarbeitung entsprechender Schulprogramme und Konzepte unter Beteiligung bestehender Berater- und Unterstützersysteme sowie zur Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen im Primarschulbereich sowie in der Sekundarstufe zu nutzen.

Daraus ergibt sich, dass bis zum Schuljahr (wird noch ergänzt) alle weiterführenden Schulformen Konzepte vorzulegen haben, die Inklusion im gestuften Schulsystem möglich machen.

Neben den erforderlichen strukturellen Vorbereitungen, Fortbildungen sowie Klärungen inhaltlicher Fragen (z. B. Leistungsbewertungen im inklusiven System) ist die Zeit für die Erhebung nachschulischer Lebensverläufe junger Menschen mit den (ehemaligen) Förderschwerpunkten Lernen und sozial-emotionale Entwicklung zu nutzen. Aus den sich empirisch nachgezeichneten Anforderungen im Rahmen einer gelingenden selbstständigen Lebensbewältigung als junger Erwachsener sind schulische Bildungsinhalte zu extrahieren, welche die inklusiven Strukturen inhaltlich auszugestalten haben.

Ein inklusives Bildungssystem kann sich jedoch nicht nur auf ausgewählte Förderschwerpunkte beschränken. Aus diesem Grund sollten Grundschulen, weiterführende Schulen und natürlich auch die Schulen mit den verbleibenden sonderpädagogischen Förderschwerpunkten von Beginn des Transformations-

11 Hierbei könnte das Gutachten »Preuss-Lausitz« für Brandenburg (Preuss-Lausitz 2011) als Maßstab dienen.

prozesses an die Gelegenheit erhalten, Modelle zur integrativen Beschulung in den einzelnen Regionen zu initiieren. Inwieweit Grundschulen und weiterführende Schulen sich dabei Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Bereich körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Sehen, Hören sowie Autismus und Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler öffnen, oder aber entsprechende Förderschulen sich in allgemeine Schulen mit entsprechender Schwerpunktsetzung wandeln, sollte dabei zunächst offen bleiben. Dies bedarf in erster Linie der Abstimmung mit den örtlich zuständigen Schulträgern.

Verbindlich festzuschreiben ist hingegen, dass in einer zweiten Phase des Aufbaus eines inklusiven Schulsystems ab dem Schuljahr 2020/21 auch diese Förderschwerpunkte fester Bestandteil eines inklusiven Schulsystems werden.

Reformvorbereitende Schritte

Die Zeit bis zum Beginn der Einführung eines inklusiven Schulsystems in der hier beschriebenen Diktion ist für Maßnahmen zu nutzen, die ein Gelingen des Reformprozesses zwingend voraussetzen/flankieren:

- Aufbau des IQ M-V als Fortbildungseinrichtung zu Fragen der Inklusion und individuellen Förderung
- Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext einer inklusiven Pädagogik
- Entwicklung auf ein inklusives Bildungssystem abgestimmter Standards pädagogischen Handelns
- Erhebung des Bedarfs und Schaffung der räumlichen und sächlichen Voraussetzungen für ein inklusives Schulsystem im hier beschriebenen Sinne an den Grundschulen und weiterführenden Bildungseinrichtungen des Landes
- Konzeptentwicklung zu inhaltlichen und organisatorischen Fragen der Diagnostik

Den Weg zur inklusiven Schule im Konsens gestalten

Erklärung der demokratischen Landtagsfraktionen sowie des Bildungsministers vom 22. Mai 2012

Die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern haben seit der Wende tiefgreifende Veränderungen erlebt: den Umbau der Strukturen, die Neugestaltung von Rahmenplänen und Unterrichtskonzepten, zahlreiche Schulgesetzänderungen, Schulschließungen, die Abschaffung sowie Wiedereinführung des 12-Jahres-Abiturs, die Einführung des Konzepts »Selbstständige Schule«, die Einführung des Längeren Gemeinsamen Lernens bis zur Klasse 6, das Lehrerpersonalkonzept, erste Schritte hin zu einem inklusiven Bildungssystem etc.

Darüber hinaus sind die alltäglichen pädagogischen Herausforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer stetig gestiegen. Dies hat sowohl damit zu tun, dass sich die Konsequenzen des sozialen und gesellschaftlichen Wandels auch in den Schülerpopulationen niederschlagen, als auch mit der Einführung international ausgerichteter Vergleichsstudien (z. B. PISA), die die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler kontinuierlich erhöhen.

Angesichts dieser enormen Herausforderungen für die Lehrkräfte des Landes Mecklenburg-Vorpommern und ihrer großen Leistungsbereitschaft gilt es Dank zu sagen und Respekt zu zollen. Ohne den unermüdlichen Einsatz der Lehrkräfte zum Wohle der Kinder und Jugendlichen wäre es nicht gelungen, trotz dieser erschwerten Rahmenbedingungen ein funktionierendes Schulsystem aufrecht zu erhalten, das auf folgende positive Entwicklungen verweisen kann:

- Die Quote der Hochschulzugangsberechtigten ist zwischen 2006 und 2010 von 24,7 Prozent auf 29,3 Prozent gestiegen und lag damit nur knapp unter dem Bundesdurchschnitt von 30,3 Prozent.
- Mecklenburg-Vorpommern konnte seine Ergebnisse bei Schulleistungsvergleichen (z. B. PISA) deutlich steigern: In der Lesekompetenz rückte unser Bundesland mit Platz 7 ins Mittelfeld auf.

- Die Zahl der Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern ist seit ihrer Einführung 1994 bis zum Schuljahr 2011/2012 auf 192 gestiegen.

Gleichzeitig bleibt jedoch festzustellen, dass es noch große Herausforderungen zu bewältigen gibt. So müssen die Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden, dass

- die Quote von Schülerinnen und Schülern mit einem Regelschulabschluss deutlich erhöht werden kann,
- die Attraktivität des Lehrerberufes gesteigert wird,
- ein inklusives Bildungssystem erfolgreich eingeführt und umgesetzt werden kann.

Wir sind bei allen Unterschieden in den jeweiligen schulpolitischen Konzepten davon überzeugt, dass gute Schulen von motivierten und engagierten Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern getragen werden. Nur wenn Lehrerinnen und Lehrer von ihrem Beruf begeistert sind, können sie ihrerseits Schülerinnen und Schüler zum Lernen begeistern. Dies setzt verlässliche Rahmenbedingungen für Schulen sowie eine entsprechende politisch sachliche Diskussionskultur voraus.

Die wahrscheinlich größte Herausforderung für das Schulsystem von Mecklenburg-Vorpommern ist der Weg zur Inklusion, also der möglichst weitgehenden Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf im Regelschulsystem. Dieses große Ziel wird von allen demokratischen Fraktionen in unserem Land in seinem Grundsatz unterstützt.

Die Debatte um die konkrete Ausgestaltung der Inklusion ist allerdings auch mit großen Sorgen, insbesondere der Lehrerinnen und Lehrern, der Eltern sowie der Schulträger, verbunden. Wir bekennen uns daher zu dem Ziel, bei der Einführung des inklusiven Bildungssystems in diesem Bereich einen Schulfrieden zu begründen und rufen Elternvertretungen, Schülervertretungen, Lehrerverbände und -gewerkschaften sowie die Öffentlichkeit dazu auf, diesen Prozess aktiv zu unterstützen. Es ist unser gemeinsames Ziel, über Parteigrenzen hinweg einen grundsätzlichen Konsens über die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems zu erreichen.

Dies ist nicht nur im Interesse der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern, sondern vor allem auch von großer Bedeutung für verlässliche Rahmenbedingungen für unsere Lehrerinnen und Lehrer. Wir sind uns daher einig, dass die Einführung und Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems nur gelingen kann, wenn sie von klaren Zielen, verbindlichen Maßnahmen und verlässlichen Zeitplänen geprägt ist sowie von einer breiten gesellschaftlichen Mehrheit getragen wird.

Die vereinbarten Veränderungen müssen deshalb auf der Grundlage transparenter, fachlich fundierter und ausfinanzierter Entscheidungen sowie unter breiter Beteiligung der Öffentlichkeit erfolgen.

Im Bewusstsein dieser Tatsachen erklären die Unterzeichner:

1. Auf Grundlage des Berichtes der Expertenkommission »Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020« sowie dem Bericht der Begleitgruppe erarbeitet die Landesregierung ein Konzept zur schrittweisen Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern mit einer Entwicklungsperspektive bis zum Jahr 2020 und leitet dieses als Unterrichtung durch die Landesregierung an den Landtag weiter. Mit der Unterrichtung werden sich der Landtag bzw. seine Gremien voraussichtlich im Jahr 2013 im Rahmen einer öffentlichen Anhörung beschäftigen. In Auswertung aller vorliegenden Berichte sowie der Anhörungsergebnisse streben die demokratischen Fraktionen eine einvernehmliche abschließende Beschlussfassung über das Konzept zur schrittweisen Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern an.
2. Wird dieses Ziel erreicht, so verbindet sich damit zugleich die Zusicherung der unterzeichnenden Fraktionen, an der Umsetzung des Konzepts bis zum Jahre 2020 unabhängig vom Ausgang der nächsten Landtagswahl festzuhalten, es sei denn, die beteiligten demokratischen Fraktionen vereinbaren nach breiter öffentlicher Debatte einvernehmlich Änderungen.
3. Die Unterrichtung durch die Landesregierung muss dabei auch die Finanzierungsanforderungen der geplanten Maßnahmen auf Grund ihrer langfristigen Wirkungen und zur Sicherung der Kontinuität ihrer Umsetzung für den Doppelhaushalt 2014/2015 sowie in der mittelfristigen Finanzplanung des Landes ausweisen und berücksichtigen.

4. Zur Untermauerung dieses gemeinsamen gestalterischen Willens beruft der Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur die Abgeordneten Andreas Butzki (SPD), Marc Reinhardt (CDU), Simone Oldenburg (Die Linke) und Ulrike Berger (Bündnis 90/Die Grünen) in die Begleitgruppe zur Expertenkommission, in deren Rahmen zu den Vorlagen der Expertenkommission kritisch Stellung genommen wird.

Mathias Brodkorb

Der Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Dr. Magret Seemann

für die Fraktion der SPD

Vincent Kokert

für die Fraktion der CDU

Simone Oldenburg

für die Fraktion DIE LINKE

Ulrike Berger

für die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen

Prof. Dr. Jörg Schlee

Was die Suche nach dem angemessenen Weg so schwierig macht.

Anmerkungen zur Inklusionsdebatte

Der durch den ersten Inklusionskongress angestoßene Diskussionsprozess ermöglicht eine intensive Überprüfung und Klärung von pädagogischen und organisatorischen Gegebenheiten. Denn man kann die speziellen Fragen der Inklusionsthematik im Schul- und Bildungssystem nicht zufrieden stellend bearbeiten, ohne zugleich die bisherigen Sichtweisen und Organisationsformen auf den Prüfstand zu stellen. Somit enthält die Suche nach einer angemessenen Konkretisierung des Inklusionsgebotes gute Chancen zum Wägen wie zum Wagen. Diese können jedoch nur dann zum Tragen kommen, wenn allen Argumenten und Erwägungen mit prinzipieller Offenheit begegnet wird. Das kann umso besser gelingen, je mehr allen Beteiligten deutlich wird, dass es eine Reihe von Bedingungen gibt, durch die eine abwägende Diskussion nicht gerade erleichtert wird. Auf einige dieser Erschwernisse möchte ich hinweisen. Dies geschieht in der Hoffnung, dass durch ihre Kenntnis und Berücksichtigung der Diskurs um angemessene Lösungen in der Inklusionsthematik nicht durch unnötige Kontroversen belastet werden möge.

Unklarheiten durch ein breites Bedeutungsspektrum

Eine Schwierigkeit, die Abwägungen und Auseinandersetzungen zur Umsetzung von Inklusion sach- und fachgemäß durchführen zu können, ergibt sich aus dem recht breiten Bedeutungsspektrum des Inklusionsbegriffs. Denn es gilt die Regel, dass Verständigungen, damit auch Planungen, Koordinationen und Evaluationen umso besser gelingen können, je klarer und eindeutiger die Bedeutung eines Begriff fest steht. Umgekehrt erhöht sich das Risiko, dass sich durch ein unklares und mehrdeutiges Begriffsverständnis Missverständnisse, Planungsungenauigkeiten und Durchführungsschwierigkeiten ergeben können.

Der Inklusionsbegriff ist keineswegs eindeutig. Bei seinem Gebrauch kann daher durchaus Unterschiedliches gemeint sein. So denken einige Autoren bei

Inklusion insbesondere an Einstellungen und Haltungen, die gegenüber Unterschiedlichkeit und Andersartigkeit von Menschen gegeben sein müssen. Anderen ist es wichtig, rechtliche Ansprüche einzuklagen. Einige Autoren stellen erforderliche Veränderungen in den Schulen in den Vordergrund, wenn sie an Inklusion denken. Andere möchten diese in einen größeren Zusammenhang eingebettet sehen und heben gesamtgesellschaftliche Veränderungserfordernisse hervor. Sie betonen die Vision einer inklusiven Gesellschaft, sehen diese jedoch durch soziale Ungleichheiten gefährdet. Manche Autoren sehen eine Gemeinsamkeit von Inklusion und Integration, während andere gerade auf deren prinzipielle Unterschiede hinweisen. Einzelne Autoren vertreten die Auffassung, dass es bei der Inklusion hauptsächlich um die Belange von Menschen mit Behinderungen gehe, derweil andere das Anliegen betonen, generell Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen als einen erfreulichen Tatbestand zu begreifen. Sie weisen ferner darauf hin, dass sich Behinderungen als Merkmalsbezeichnungen zur Differenzierung von Personen ohnehin nicht eignen würden. Wieder andere Autoren meinen, man sollte in diesen Fragen überhaupt auf die Verwendung von Kategorien verzichten.

Noch größer werden die sprachlichen Ungenauigkeiten, wenn aus dem Substantiv *Inklusion* ein Adjektiv oder ein Adverb *inklusiv* abgeleitet wird. Denn unsere Sprache lässt es zu, beliebigen Hauptwörtern und Verben *inklusiv* hinzu zu fügen. Damit werden dann Sachverhalte, Zusammenhänge, Tätigkeiten usw. scheinbar näher bestimmt. Aber ob damit tatsächlich unmissverständlich geklärt ist, was darunter zu verstehen ist, muss meistens offen bleiben. Deshalb gehen zwar Formulierungen wie inklusive Pädagogik, inklusive Diagnostik, inklusive Schule, inklusives Curriculum, inklusive Kultur, inklusive Struktur usw. leicht von den Lippen, ob dadurch jedoch für das Gemeinte eine gedankliche Klarheit erreicht wurde, bleibt in vielen Fällen zweifelhaft. Ebenso fragwürdig und nebulös kann es werden, wenn davon die Rede ist, dass Schüler und Schülerinnen *inkludiert* worden seien.

Man täusche sich nicht: Bei solchen Bedenken handelt es sich nicht um unverbindliche terminologisch-akademisch Plänkeleien. Da wir nur in und mit unserer Sprache denken und handeln können, starten Vorhaben unter einem erheblichen Scheiternsrisiko, wenn sie in einer mehrdeutigen und ungeklärten Begrifflichkeit geplant werden. Daher werden, wenn die Inklusionsdebatte zu einem guten Ende führen soll, sorgfältige Bedeutungsklärungen unumgänglich werden.

Erschwernisse durch Vielzieligkeit

Bedeutungsklärungen werden auch deshalb erforderlich werden, weil sich mit der Inklusionsidee zahlreiche und unterschiedliche Wünsche, Hoffnungen, Anliegen verbinden. Ein Versuch zu konkretisieren, was Inklusion im Bereich von Bildung und Erziehung bedeuten könnte, stellt der in Großbritannien entwickelte und von Boban & Hinz auf deutschsprachige Verhältnisse übertragene »Index für Inklusion«[1] dar. In ihm werden der Inklusion in Erziehung und Bildung folgende Bedeutungen, damit auch Zielvorstellungen zugeschrieben:

- Die gleiche Wertschätzung aller Schüler/innen und Mitarbeiter/innen.
- Die Steigerung der Teilhabe aller Schüler an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur.
- Die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der Schülerinnen ihres Umfeldes eingehen.
- Der Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Schüler/innen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird.
- Die Anregung durch Projekte, die Barrieren für Zugang und Teilhabe bestimmter Schüler/innen überwinden und mit denen Veränderungen zum Wohl vieler Schüler/innen bewirkt werden konnten.
- Die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den Schüler/innen Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt.
- Die Anerkennung, dass alle Schüler/innen ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben.
- Die Verbesserung von Schulen nicht nur für die Schüler/innen, sondern auch für alle anderen Beteiligten.

1 I. Boban, A. Hinz, Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle-Wittenberg 2003.

- Die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern.
- Der Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden.
- Der Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist.

Wenn man ernst nimmt, was Dietrich Dörner zur »Logik des Misslingens«[2] geschrieben hat, dann sehen die Realisierungschancen dieser Zielvorstellungen nicht günstig aus. Denn während es relativ einfach ist, für konkret und präzise formulierte Ziele geeignete Umsetzungswege zu finden, wird es bei sehr allgemein und mehrdeutig formulierten Zielvorstellungen wesentlich schwieriger, angemessene Mittel und Wege zu ihrer Erreichung zu finden. Vergleichbares gilt auch für Ziele, die negativ formuliert werden. Bei ihnen wird nur erkennbar, was man verhindern oder vermeiden möchte, nicht aber, was man positiv anstrebt. Auch wenn Ziele im Komparativ formuliert werden, erweist sich das für Umsetzungsplanungen als nicht besonders günstig. Denn was ist konkret anders zu machen, wenn man nur etwas *mehr* oder *besser* haben möchte? Insbesondere ist es für die Verwirklichung von Vorhaben ungünstig, wenn mit ihnen mehrere und gar unterschiedliche Ziele gleichzeitig verfolgt werden. Vielzieligkeit bzw. Polytelie erschwert die Planung, Durchführung und Abstimmung von Vorhaben ganz erheblich, insbesondere wenn die Ziele nicht gleichsinnig sind, sondern unterschiedlich ausfallen und sich dadurch gegenseitig in die Quere kommen können. Es ist keineswegs gesichert, dass die bereits bestehende innere Widersprüchlichkeit des traditionellen Schulsystems sich durch den Inklusionsgedanken zugunsten einer eindimensionalen Zielvorstellung aufheben lassen wird.

Da Dörners Bedenken auch für den gesunden Menschenverstand einleuchtend sind, ist es sicher empfehlenswert, sie in der Inklusionsdebatte zu beachten. Das bedeutet keineswegs, die Inklusionsidee aufzugeben – was schon aus rechtlichen Gründen nicht möglich wäre –, sondern in der Debatte der Zielfrage besondere Beachtung zu schenken. Beispielsweise könnte man versuchen, Zielhierarchien zu bilden, um auf diese Weise systematischere Konkretisierungswege entwickeln zu können. Streng genommen müssten solche Zielhierarchien auch noch empirischen Ziel-Mittel-Bewährungsprüfungen unterzogen werden,

2 D. Dörner, Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen, Hamburg 1989.

bevor sie zu einem pädagogischen Programm erhoben werden. Denn es macht keinen Sinn, Ziele ohne die Aussicht aufzustellen, sie prinzipiell erreichen zu können.

Die empirische Prüfung der Frage, ob sich die erwünschten Ziele oder Unterziele der Inklusionsidee überhaupt erreichen lassen, ist nicht nur aus pragmatischer Sicht erforderlich, sondern sollte auch aus ethischen Gründen durchgeführt werden. Denn Zielansprüche und Zielforderungen sind nur dann fair und redlich, wenn die Einhaltung der Metanorm »Sollen impliziert Können« gesichert ist.

Die Bedeutung von Rand- und Rahmenbedingungen

Vor diesem Hintergrund ist bemerkenswert, dass gegenwärtig in Schleswig-Holstein ein Modellvorhaben »Inklusion in der Praxis (InPrax)« durchgeführt wird. Mit ihm wird beabsichtigt, ein Unterstützungssystem für eine inklusive Schulentwicklung aufzubauen. Speziell ausgebildete Moderatorenteams sollen ausgewählte Schulen auf ihrem Weg zur Inklusion begleiten und beraten. Als Orientierungsbasis soll hierfür der eben erwähnte Index für Inklusion dienen. Das Vorhaben wird von dem Hallenser Inklusionsexperten Andreas Hinz wissenschaftlich beraten und begleitet. Nach seiner Auskunft (persönl. Mitteilg. vom 03.05.2012) verfolgt das Modellvorhaben folgende Fragestellungen:

- »Für welche Bedarfe werden die Moderationsteams angefragt und welche Schritte gehen die Schulen mit ihnen?
- Welche Steuerungsprozesse vollziehen sich auf den verschiedenen Ebenen vom Kultusministerium und IQSH über die Schulaufsicht, die Moderationstandems bis in die Schulen und die dortigen Akteure?«

Das Bedauerliche an diesen Fragestellungen liegt meines Erachtens darin, dass die im Index für Inklusion aufgeführten Zielvorstellungen offensichtlich nicht von Interesse sind. Ob und wie sich die Inklusionsbemühungen für die Schüler/innen und/oder für die Lehrkräfte positiv auswirken, wird nicht gefragt, geschweige systematisch überprüft. Gemäß dem Index könnte man anhand von 44 Indikatoren bzw. anhand von 507 Einzelfragen prüfen, ob und wie sich in Schulen der Inklusionsgedanke konkret umsetzen lässt. Doch werden im Modellvorhaben »*InPrax*« weder die Indikatoren noch Einzelfragen zur Hypothesenbildung herangezogen. Es werden überhaupt keine Hypothesen aufgestellt.

Damit geht der zu erwartende Erkenntnisgewinn des Modellvorhabens gegen Null, weil man nämlich auf die Frage »Welche?« immer irgendwelche Antworten bekommen kann.

Im Zusammenhang mit den empirischen Bewährungsprüfungen hätte auch die Bedeutung von Rand- und Rahmenbedingungen für das Gelingen von Inklusion untersucht werden können bzw. müssen. Inklusion spielt sich ja nicht in einem luftleeren Raum ab, sondern muss unter ganz konkreten Gegebenheiten verwirklicht werden. Diese können sich beeinträchtigend oder förderlich und unterstützend auswirken. Daher wäre es für die Inklusionsidee von großem Vorteil, wenn man über diese Zusammenhänge genauere und belastbare Kenntnisse hätte bzw. gewinnen könnte.

Werden neue pädagogische Konzepte und Prinzipien erforderlich?

Bei der großen Bedeutung der Rand- und Rahmenbedingungen für das Ge- oder Misslingen von Vorhaben handelt es sich im Grunde um eine Binsenweisheit. Denn es ist einerlei, ob es sich um handwerkliche, landwirtschaftliche, technische, politische oder pädagogische Handlungsfelder handelt, für den Erfolg von Maßnahmen spielen nie allein Absicht und Können, sondern auch immer die Begleitumstände eine Ausschlag gebende Rolle. Daher gibt es Autoren, die sich skeptisch fragen, ob Inklusion überhaupt *pädagogische* Fragestellungen und Prinzipien im eigentlichen und engeren Sinne tangiere. Sie vertreten die Auffassung, dass Inklusion als gemeinsamer Unterricht von allen Schülern eigentlich weder pädagogische Haltungen noch pädagogische Konzepte betreffe. Wenn man sich in Schulen oder anderen Einrichtungen mit inklusionsbedingten Veränderungen auseinandersetzen müsse, dann beträfe dies nicht die inneren Haltungen und das pädagogische Selbstverständnis, sondern hauptsächlich die äußeren Umstände. Dazu seien insbesondere die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen, die Raumverhältnisse sowie die Anzahl der anwesenden Personen zu zählen.

Denn bei aller Vielfalt und Heterogenität der Schüler/innen gibt es unter ihnen doch auch eine Reihe von *Gemeinsamkeiten*, die für die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen von zentraler Bedeutung sind. Wenn man Schüler/innen in ihrem Lernen unterstützen möchte, dann brauchen sie *alle Sinn und Perspektiven*. Sie möchten ihr Lernen und Handeln in Zusammenhängen verstehen können. Für konstruktive Lernprozesse brauchen *alle* Schüler/innen *Respekt*

und Wertschätzung gegenüber ihrer Person. Sie möchten sich in ihrer Lerngruppe aufgehoben und anerkannt fühlen können. Sie empfinden es als wohltuend, wenn sie zu ihren Lehrpersonen und Mitschülern *Vertrauen entwickeln* und ihrerseits von diesen *Vertrauen erfahren* können. Sie schätzen es, wenn in der Lerngruppe bei aller Ernsthaftigkeit auch *Heiterkeit* möglich wird und es sogar denkbar wird, über sich selbst lachen zu können. Keine Schülerin und kein Schüler möchte nur ausführen müssen, was vorgegeben oder angeordnet wird. Vielmehr wünschen sich alle Schüler, auch *eigenständige* Entscheidungen treffen und Handlungen ausführen zu dürfen. In diesem Zusammenhang ist es ihnen auch wichtig, sich als *selbstwirksam* erleben zu können.

Ebenso darf man wohl annehmen, dass Lehrkräfte keine pädagogischen Konzepte vertreten, durch die Schüler/innen Barrieren in den Weg gelegt werden sollen, die Gemeinschaftsbildung torpedieren, die destruktive Werte bevorzugen oder Leistungen verhindern sollen. Vielmehr darf man unterstellen, dass Lehrkräften und Erzieher/innen das Wohl und das Fortkommen der ihnen anvertrauten Kinder und Schüler/innen grundsätzlich ein großes Anliegen ist. Nicht zuletzt im Interesse ihrer eigenen Zufriedenheit. Was also die Pädagogik im eigentlichen Sinne bzw. die Beziehungsgestaltung zu den Schülern betrifft, so gelten deren Prinzipien und Maßstäbe unabhängig davon, ob eine Lehr-Lernsituation inklusiv konzipiert ist oder nicht. Ob und wie Lehrkräfte allerdings diesen pädagogischen Ansprüchen und den von ihnen verlangten Erfordernissen gerecht werden können, hängt auch in einem ganz erheblichen Ausmaß von den Rand- und Rahmenbedingungen ihrer Arbeitssituation ab.

So lässt sich die These vertreten, dass *Inklusion keine spezielle Pädagogik*, auch keine Veränderung des professionellen Selbstverständnisses verlangt. Vielmehr geht es hauptsächlich um die äußeren Rahmenbedingungen. Vor dem Hintergrund des herkömmlichen Bildungssystems stellt die inklusive Beschulung und Unterrichtung für Lehrkräfte eine Veränderung der Rand- und Rahmenbedingungen dar. Und zwar dadurch, dass sich Unterschiedlichkeit und die Vielfalt in der Schülerschaft erhöht. Daher ist zu überlegen, ob und wie sich die dadurch entstehenden Ansprüche durch Veränderungen der zugeteilten Zeitressourcen einerseits sowie durch Veränderungen in der Personenzahl (bei Schüler/innen wie bei Lehrern) andererseits kompensieren lassen.

Auf dem Rostocker Inklusionskongress wurde mir in einer kleinen Runde zu diesen Überlegungen entgegnet, Diskussionsteilnehmer, die in der Inklusionsdebatte auf die Bedeutung der Rand- und Rahmenbedingungen verweisen

würden, wollten damit den Inklusionsprozess eigentlich nur verhindern. Ich argumentiere dagegen: Nur mit der Frage nach geeigneten Rand- und Rahmenbedingungen lässt sich ein Gelingen des Inklusionsprozesses planen und befördern.

Ich halte den Hinweis auf die Bedeutung der Rand- und Rahmenbedingungen auch für solche Lehrkräfte für wichtig, die befürchten, sie müssten sich unter den Ansprüchen der Inklusion pädagogisch völlig neu orientieren und ihre bisherigen Handlungsprinzipien würden dadurch völlig unbrauchbar. Ihnen möchte ich für die kommenden Aufgaben Mut machen. Wenn sie ausreichend Zeitressourcen erhalten und entweder mit einer kleineren Lerngruppe oder mit zusätzlicher kollegialer Unterstützung arbeiten können, bedarf das eben geschilderte pädagogische Verständnis keiner grundsätzlichen Veränderungen.

Inklusion nicht vereinfacht denken

Das bedeutet allerdings nicht, dass Inklusion ein einfaches Unterfangen wäre. Im Gegenteil: Oben habe ich ja schon dargestellt, dass Inklusion nicht nur Vielfalt begrüßt, sondern auch seinerseits eine Idee mit vielfältiger Bedeutung und unterschiedlichen Verständnissen darstellt. Auch Inklusionsexperten sprechen von einer komplexen Idee. Daher halte ich es für problematisch, wenn diese Idee bei der Suche nach einer möglichst guten Umsetzung einer interessierten Öffentlichkeit zu vereinfacht dargestellt wird.

So gibt es beispielsweise den Versuch, die Besonderheit von Inklusion durch eine graphische Darstellung zu verdeutlichen, die eine recht große Verbreitung gefunden hat: Anhand von vier Kreisen wird versucht, die spezifischen Merkmale von Exklusion, Separation, Integration und Inklusion darzustellen, indem unterschiedliche Farbpunkte mal außerhalb, mal innerhalb der Kreise, mal gesondert, mal durcheinander angeordnet werden. Es soll damit das unterschiedliche Zu- und Miteinander von Menschen bei Exklusion, Separation, Integration und Inklusion verdeutlicht werden. Was auf den ersten Blick als plausibel erscheinen mag, kann beim aufmerksamen Betrachten als eine *zu große Vereinfachung* erkannt werden. Und zwar deshalb, weil man mit Punkten in verschiedenen Farben nicht das Spezifische von Menschen repräsentativ darstellen kann.

Die Unterschiedlichkeit und die Vielfalt von Menschen durch verschiedene Farben oder Formen darzustellen, suggeriert, dass diese hauptsächlich auf äußeren Merkmalen beruhen würden. Tatsächlich sind es aber hauptsächlich

innere Merkmale, welche sich sowohl als Belastung wie auch als Reichtum im zwischenmenschlichen Zusammenleben erweisen können. Es sind die Sichtweisen und Haltungen, die kurz- und längerfristigen Bedürfnisse, die Lerngeschichten, die Auswirkungen von Schicksalsschlägen, die Ermutigungen ebenso wie die Kränkungen und heimlichen Verletzungen, die Sehnsüchte und Ängste, die Überzeugungen und Glaubensvorstellungen, nicht zuletzt auch die unterschiedlichen Eigentumsverhältnisse, welche die Heterogenität und Vielfalt von Menschen sowie ihre unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten ausmachen. Diese Größen spielen im zwischenmenschlichen Zusammensein eine weitaus größere Rolle als Gestalt oder Farbe. Daher geht diese Darstellung über die Dynamik innerhalb menschlicher Gruppierungen sowie über die Bedeutung von situativen Konstellationen völlig hinweg. Sie blendet aus, dass menschliches Handeln durch Kognitionen und Emotionen gesteuert wird, die keineswegs stabil sind, sondern sich sehr schnell ändern können. So kann sich für Betrachter die Vorstellung ergeben, Inklusion sei letztlich eine Angelegenheit des reinen Wollens oder des konsequenten Anordnens. Ferner wird durch diese Darstellungsart suggeriert, dass es sich bei Exklusion, Separation, Integration und Inklusion um fixe, klar voneinander abgrenzbare Zustände handeln würde. Insgesamt ist die Vereinfachung der Inklusionsidee in diesem Modell so groß, dass sie bereits an eine Verfälschung grenzt.

Mit derart vereinfachenden Vor- und Darstellungen von Integration und Inklusion einerseits sowie von Exklusion und Separation andererseits mindert man die Chancen der diskursiven Auseinandersetzungen und Klärungen. Man belastet sie mit unrealistischen Erwartungshaltungen. Daher sollte man in der Inklusionsdebatte auf sie verzichten.

Barrieren durch nonkategoriales Denken entschwinden lassen?

Da sich die Ausgrenzung von Menschen durch den Gebrauch stigmatisierender Kategorien ergäbe, fordern manche Autoren und Verbände, dass sich die pädagogische Arbeit weitgehend nonkategorial vollziehen solle. Entscheidend für eine inklusive Qualität sei deshalb, dass die Unterstützungsstrukturen nonkategorial angelegt seien. Inklusion brauche, um Barrieren für Lernen und für Teilhabe abbauen zu können, entspezialisiert arbeitende und nonkategorial organisierte Unterstützungssysteme. Denn jegliche Kategorisierung sei mit einer Depersonalisierung oder Deindividualisierung verbunden. Kategorien würden nämlich von den Besonderheiten der Personen abstrahieren und damit ihre in-

dividuelle Wahrnehmung erschweren. Bei kategorisierten Menschen würde die ureigene Individualität hinter den durch die Kategorie zugeschriebenen Merkmalen nicht mehr erkennbar werden. Daher sollte im Rahmen einer inklusiven Pädagogik einerseits Heterogenität in all ihren Facetten wahrgenommen und geschätzt werden, andererseits sollen dabei stigmatisierende Kategorien vermieden werden, sodass die pädagogische Arbeit in einer inklusive Schule nonkategorial organisiert werden könne.

Meines Erachtens handelt es sich bei der Idee einer nonkategorial organisierten Pädagogik um eine *nicht einlösbare Wunschvorstellung*, da Denken und Handeln immer die Orientierung an Kategorien brauchen. Auf Kategorien verzichten zu wollen, würde bedeuten, das *Denken aufzugeben* und planlos zu agieren. Ohne Kategorien ließen sich Vielfalt und Heterogenität gar nicht wahrnehmen. Es verhält sich genau umgekehrt: Zum erfolgreichen Planen und Handeln benötigt man Kategorien. Zwar nicht irgendwelche, sondern geeignete und fruchtbare. Je größer unter ihnen eine Auswahlmöglichkeit ist, desto vielfältiger und spezieller kann man sich ihrer bedienen und für die jeweiligen Zwecke einsetzen. Je differenzierter das Kategoriensystem ausfällt, das einem für die Erfassung der Wirklichkeit und für die Planung und Begründung des eigenen Handelns zur Verfügung steht, desto größer werden die Chancen auf erfolgreiche Maßnahmen.

Das von einigen Inklusions-Autoren beklagte Stigmatisierungs-Problem liegt nicht im Gebrauch von Kategorien generell, sondern darin, dass – insbesondere in der Sonderpädagogik – zur Kategorisierung von Personen hierfür ungeeignete Begriffe verwendet werden. Und zwar werden zur Beschreibung von Sachverhalten und/oder Personen Begriffe eingesetzt, die ein Werturteil enthalten. Solche *präskriptiven* Begriffe sind von *deskriptiven* Begriffen – wenn irgend möglich – säuberlich zu unterscheiden. Und zwar deshalb, weil sie unterschiedliche Funktionen haben. Mit Hilfe von Deskriptionen lassen sich Sachverhalte, Zusammenhänge, Personen, Konkretes ebenso wie Abstraktes beschreiben. Sie geben also darüber Auskunft, was in der (Außen-)Welt vorzufinden ist. Hingegen sind Präskriptionen als wertende Stellungnahmen zu verstehen. Sie sagen etwas darüber aus, was sein soll oder nicht sein soll. Sie beschreiben nicht, was in der Außenwelt wahrnehmbar oder als Abstraktum denkbar ist, sondern wie der Begriffsbenutzer vor dem Hintergrund seines internen Wert- und Überzeugungssystems das Wahrgenommene bzw. Gedachte beurteilt. Wer Präskriptionen benutzt, teilt damit mehr über sich selbst als über die beurteilten Sach-

verhalte mit. Wenn nun Präskriptionen zur Beschreibung von Sachverhalten und/oder Personen genutzt werden – was eigentlich nicht zulässig ist – , dann kommen persönliche Maßstäbe, Stellungnahmen, Beurteilungen ins Spiel. Darin kann immer auch eine Anmaßung stecken.

Das grundsätzliche *Dilemma der Sonderpädagogik* liegt nun darin, dass ihre zentralen Kategorien De- und Präskriptionen vermengen und verwechseln.[3] Wenn Präskriptionen als beschreibende Kategorien verwendet werden, gerät man in gedankliche Konfusionen, weil der Einfluss von Annahmen und Kalkulationen auf das Denken und Urteilen nicht beachtet wird. Solch ein Vorgehen erweist sich theoretisch wie praktisch als problematisch. Nicht zuletzt deshalb, weil bei präskriptiven Begriffen eine Intersubjektivität kaum oder nur sehr schwer zu erreichen ist. Gewissermaßen gegen alle Vernunft geht das nur, weil es Personen und Einrichtungen gibt, die aufgrund ihrer Machtstellung sich erlauben können, über andere Menschen/Personen bewertende Urteile zu fällen und dabei so tun können, als ob es sich um Beschreibungen handeln würde. Wer im Besitz der Definitionsmacht ist und Präskriptionen, beispielsweise *Behinderung* oder *Förderbedarf*, wie Beschreibungen benutzt, braucht sich für seine Maßstäbe und sein Richten nicht mehr zu rechtfertigen, weil er scheinbar Wahrnehmbares beschrieben hat, was in Wirklichkeit das Resultat seiner persönlichen Beurteilungsprozesse darstellt.

Durch die Vermengung und Verwechslung von De- und Präskriptionen entstehen nicht nur diskriminierenden Auswirkungen. Dadurch wird auch die Bildung von fruchtbaren Konzepten und Theorien verhindert. Deshalb werden in der Sonderpädagogik von Zeit zu Zeit die Begriffe bzw. Kategorien ausgewechselt. Die Einführung der jeweils neuen Begriffe wird so lange als Paradigmawechsel oder Kopernikanische Wende gefeiert bis langsam, aber sicher deutlich wird, dass auch die neuen Begriffe eine Stigmatisierung bzw. eine Diskriminierung nicht verhindern konnten. Und zwar deshalb, weil auch sie einen präskriptiven Gehalt enthalten.

3 J. Schlee, Immunisierung in der Sonderpädagogik, In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften, 53, 1984, S. 125-138.

Inklusion als kryptonormativer Begriff

Damit keine Missverständnisse entstehen: Wertvorstellungen, damit auch Beurteilungen, Ziele, Absichten usw., sind wegen ihres präskriptiven Charakters für die wissenschaftliche oder pädagogisch-praktische Arbeit keineswegs generell als negativ oder unbrauchbar einzustufen. Ganz im Gegenteil: Um uns orientieren zu können, sind sie unbedingt erforderlich und unverzichtbar. Eine Pädagogik wäre ohne Präskriptionen gar nicht denkbar.

Wichtig ist nur, Bewertungen (Präskriptionen) und Beschreibungen (Deskriptionen) wegen ihrer unterschiedlichen Funktionen säuberlich auseinander zu halten, damit man in seinen planerischen Gedankengängen und Schlussfolgerungen klar bleiben kann. Denn wer sie vermengt und/oder verwechselt, glaubt, sich an vorgefundenen Gegebenheiten zu orientieren, geht dabei jedoch in Wirklichkeit seinen eigenen, inneren, nicht reflektierten Annahmen und Kalkulationen auf den Leim.

Nun gibt es eine Reihe von Begriffen, die sowohl deskriptiv als auch präskriptiv verstanden werden können, ohne dass dieses Zwittertum schnell offensichtlich wird. Man spricht dann von kryptonormativen Begriffen, weil ihr bewertender Charakter nicht unmittelbar deutlich wird. Wenn man solche kryptonormativen Begriffe für Argumentationen oder für Planungen verwendet, ist große Sorgfalt geboten, um den in ihnen steckenden Tücken nicht unbedacht zu erliegen.

Inklusion ist so ein kryptonormativer Begriff. Er enthält nämlich sowohl beschreibende als auch bewertende bzw. normative Aspekte. Wenn diese in der Diskussion um einen günstigen Weg in der Konkretisierung nicht bedacht werden, kann es ungewollt und unbemerkt zu unnötigen Missverständnissen und Unklarheiten kommen, weil die im Inklusionsbegriff enthaltenen präskriptiven Anteile und Annahmen zuvor nicht geklärt worden waren. Daher wird es in der diskursiven Auseinandersetzung immer wieder erforderlich werden, sich den präskriptiven bzw. normativen Gehalt des Inklusionsbegriffs bewusst zu machen und ihn ggf. genauer zu spezifizieren.

Zur eigentümlichen Logik von Wert- und Zielvorstellungen

Mit dem Hinweis auf die Wertigkeit des Inklusionsbegriffs kann ich am Ende meiner Anmerkungen einen Punkt ansprechen, der für die Suche nach angemessenen und gelingenden Konkretisierungsmöglichkeiten der Inklusionsidee

von besonderer Bedeutung ist. Wertvorstellungen gehorchen nämlich nicht einer eindeutigen Logik. Es geht bei ihnen nicht um »Alles oder Nichts«. Sie vertragen auch kein »Entweder-Oder«. Bei dem Verfolgen von Werten kommt es vielmehr darauf an, das *rechte Maß* zu finden. Wenn das nicht gelingt, kippen sie in ihrer Qualität um und bekommen, weil ihre Beachtung übertrieben wurde, in eine negative Beschaffenheit. Daher muss man bei der Verfolgung von Wertvorstellungen darauf achten, dass daraus nicht ein ‚*Zu viel des Guten*« wird und auf diese Weise ungewollt etwas Schlechtes entsteht.

Auf aus der Antike stammenden Überlegungen zur Ethik aufbauend hat Hellwig[4] das so genannte Wertequadrat entwickelt, das als ein gedankliches Instrument begriffen werden kann, mit dessen Hilfe sich die eigentümliche Logik von Wertvorstellungen, Tugenden oder Leitprinzipien (Präskriptionen) veranschaulichen lässt. Nach dieser eigentümlichen Logik kann jeder Wert erst dann richtig zur Geltung kommen, wenn ihm zum Ausgleich ein anderer Wert an die Seite gestellt wird. Das mag paradox klingen, wird aber verständlich, wenn man sich klar macht, dass im Bereich der Wertvorstellungen das Gegenteil einer Wahrheit immer eine andere Wahrheit, also ein anderer Wert ist. Werte können also erst dann eine konstruktive Bedeutung erhalten, wenn sie im Ausgleich oder in einer Balance zu ihrem Gegenwert beachtet werden, für den oft die Bezeichnung *Geschwisterwert* gewählt wird. Anderenfalls entstünde eine Übertreibung mit unerfreulicher, abzulehnender Qualität. So merkwürdig es klingen mag, gerade wenn einem bestimmte Werte, Leitprinzipien oder Ziele am Herzen liegen, sollte man auf die ausgleichende Balance mit der Geschwistertugend achten, damit man sich nicht einem Extrem mit negativen Konsequenzen verschreibt.

Die Beachtung dieser eigentümlichen Zusammenhänge erscheint mir aus zwei Gründen erforderlich zu sein. Zum einen geht es um die *Sache*, d. h. eigentlich um die Wert- und Zielidee der Inklusion. Wenn sie einseitig und ausschließlich, also ohne ihr ein ausgleichendes Geschwister an die Seite zu stellen, betrieben werden würde, dann kann sie ihre eigentlich intendierte Wertigkeit nicht entfalten, sondern riskiert in eine dogmatische Weltbeglückungsideologie abzurutschen. Solche ausschließlichen Beglückungsvorstellungen haben bislang, einerlei ob sie politisch, religiös oder pädagogisch motiviert waren, immer nur zu mehr Schaden und Unglück als zu Nutzen und Wohlbefinden geführt.
Folgende Beispiele mögen zeigen, wie sich die Qualität einer Wertvorstellung bzw. einer Tugend verändert, wenn es keine Balance zum Geschwisterwert gibt:

4 P. Hellwig, Charakterologie, Freiburg/B. (Herder), 1967.

Wertvorstellung	ohne	Negativer Wert
Großzügigkeit	Sparsamkeit	Verschwendungssucht
Mut	Vorsicht	Tollkühnheit
Fürsorge für Andere	Respekt vor Anderen	Bevormundung
Sorge für Eigenwohl	Sorge für Andere	Blanker Egoismus
Sparsamkeit	Großzügigkeit	Geiz
Alle gemeinsam	Rückzugsmöglichkeit	Vereinnahmung
Engagement für eigene Position	Respekt vor anderen Sichtweisen	Dogmatismus
Engagement für etwas	Kluge Besonnenheit	Blinder Eifer

Welche pädagogischen Vorstellungen der Inklusionsidee als ausgleichende Geschwister beigefügt werden könnten oder sollten, damit daraus keine dogmatische Beglückungsidee wird, sollte dem weiteren Diskurs überlassen bleiben.

Um es noch einmal deutlich zu formulieren: Es geht nicht um Kompromisse oder um »halbe Sachen«, etwa »nur ein bisschen Inklusion«. Vielmehr lautet die These, dass man *Inklusion* erst dann auf den guten Weg bringen kann, wenn zugleich auch Wege zu den Geschwistern als Möglichkeit gewährleistet sind. Dann kann die ethisch-moralische Forderung nach Inklusion aufrecht erhalten werden, ohne dass es durch diesen Anspruch zu den zur Zeit üblichen Bedeutungsverzerrungen von »inklusiv« oder anderen Etikettenschwindeleien kommen muss.

Zum anderen ist die Beachtung der eigentümlichen Wertelogik, also die Anerkennung von Geschwisterwerten, auch für den in Mecklenburg-Vorpommern angestoßenen Inklusions-Diskurs selbst von erheblichem Belang. Wenn nämlich die Bedeutung der Geschwisterwerte übersehen wird, dann riskiert man, den Klärungs- und Diskussionsverlauf in einen rechthaberischen Schwarz-Weiß- bzw. Alles-oder-Nichts-Schlagabtausch abgleiten zu lassen. Dann werden aus bedenkenden, abwägenden, argumentierenden Diskutanten Befürworter oder Gegner der jeweils eigenen Position. Unter solchen Bedingungen kann man nicht nur der Inklusionsthematik nicht gerecht werden, man riskiert auch eigene Ungereimtheiten zu übersehen oder auch selbst unredlich zu argumentieren.

Das große Engagement für die Inklusionsidee kann beispielsweise im Eifer übersehen lassen, dass die bestehenden Schulbedingungen oder das Eintreten für Integration ursprünglich auch einmal auf Lösungsideen basierten. Auch wenn sie sich nicht bewährt haben mögen, sollte man ihnen deswegen jedoch keine negativen Intentionen unterstellen. Wer sich nicht in einer Alles-oder-Nichts-Haltung verfängt, kann vielleicht auch unbefangen über die Schlüssigkeit von Forderungen innerhalb der gegenwärtigen Inklusionsdebatte nachdenken. Denn wenn doch die Vielfalt und die Heterogenität von Menschen immer wieder hervorgehoben und als Reichtum dargestellt werden, warum muss es dann für ihre Unterrichtung und Erziehung *nur eine* Lösung geben? Könnte man sich nicht auch unter den Lösungsideen eine Vielfalt und Heterogenität als denkbar und bereichernd vorstellen? Warum sollte es nur *eine* gute Schule für Alle geben? Könnte man sich nicht auch für Alle eine gute Schule als Lösung denken? Weshalb sollte man das Entweder-Oder nicht zugunsten eines Sowohl-als-auch auflösen können? Wenn man es zulassen kann, dass es zur Inklusion auch Geschwisterwerte geben kann, dann vermindert sich die Wahrscheinlichkeit, alle irgendwie gestarteten Bemühungen mit dem Etikett »inklusiv« versehen zu müssen. Der inflationären Verwendung von »inklusiv«-Bezeichnungen könnte vielleicht zugunsten von mehr Stimmigkeit und Glaubwürdigkeit Einhalt geboten werden.

Vorläufige Schlussfolgerungen

Der Rostocker Inklusionskongress hat durch Pro und Contra einen breiten Diskurs zur Inklusionsthematik angestoßen. Vermutlich ist es allerdings günstiger, diesen nicht im Pro-und-Contra, sondern im abwägenden Sowohl-als-auch fortzuführen. Bislang wurde – auch in Mecklenburg-Vorpommern – die Inklusionsdebatte hauptsächlich unter moralischen Gesichtspunkten geführt. Das ist grundsätzlich zu begrüßen. Es wäre jedoch beklagenswert und verhängnisvoll, wenn die Diskussion weiterhin allein von moralischen Appellen bestimmt werden würde. Denn auch in diesem Zusammenhang sind ausgleichende und ergänzende »Geschwister« erforderlich. Daher muss die argumentative Auseinandersetzung über den geeigneten Weg zur Inklusion unbedingt um theoretische Argumente und empirische Bewährungsnachweise erweitert und ergänzt werden. Eine allein von moralischen Argumenten dominierte Diskussion wäre/

ist unerträglich und sollte dann stimmigerweise nicht mehr an wissenschaftlichen Hochschulen geführt werden.

Auch an dieser Stelle ist einem eventuellen Missverständnis vorzubeugen: Durch die Einforderung von theoretischen Argumenten und empirischen Bewährungshinweisen sollen in der Inklusionsdebatte die ethisch-moralischen Argumente nicht relativiert, sondern im Gegenteil gestützt und gestärkt werden. Je mehr sie sich in deskriptiv-präskriptiv-gemischten Satzsystemen als fruchtbar erweisen können, desto mehr wachsen die Chancen auf eine gelingende Inklusion. Würden aber in der Inklusionsdebatte theoretische Argumente und Schlussfolgerungen sowie empirische Tauglichkeitsnachweise keine Beachtung finden, dann würden die ethisch-moralischen Begründungen der Inklusionsidee zu scheinheiligen Sonntagsreden verkommen. Umgekehrt würde eine (Inklusions-)Pädagogik, die sich allein auf die empirisch erwiesene Wirksamkeit von Maßnahmen berufen würde, seelenlos und Menschen verachtend werden. So zeigt sich auch hier, dass es die Balance zwischen zwei Orientierungen braucht und dadurch die Umsetzung von Inklusion zu einem sehr anspruchsvollen Vorhaben wird. Dabei ist es wegen der aufgezeigten *Schwierigkeiten* und *Tücken* vermutlich günstiger, die theoretischen und ethischen Klärungen sowie die empirischen Bewährungserkundungen in Langsamkeit und mit Sorgfalt durchzuführen als durch vorschnelle Entscheidungen ein Scheitern zu riskieren. Die Klärungen werden nicht einfach werden, aber der Qualität der schulischen Arbeit zugute kommen. Zur ethischen Orientierung sollten das *Selbstanwendungsprinzip* sowie die Metanorm »Sollen impliziert Können« herangezogen werden. Dies Alles soll Inklusion nicht abschwächen oder gar verhindern. Im Gegenteil: Es gilt dadurch ihr Scheiternsrisiko zu vermindern und ihre Gelingensbedingungen sorgfältig zu erkunden und zu sichern.

Die Autoren

Mathias Brodkorb (geb. 1977) ist Philosoph und Gräzist, seit 2002 Abgeordneter des Landtages von Mecklenburg-Vorpommern und seit 2011 Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern.

Egon Flaig (geb. 1949) ist Gymnasiallehrer und Professor für Alte Geschichte an der Universität Rostock.

Bodo Hartke (geb. 1955) ist Professor für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen/Lernbehindertenpädagogik und Direktor des Institutes für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock.

Katja Koch (geb. 1970) ist Professorin für Frühe Sonderpädagogische Entwicklungsförderung - Kognitive Entwicklung am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock und Inklusionsbeauftragte des Ministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Mecklenburg-Vorpommern.

Judith Schalansky (geb. 1980) ist freie Schriftstellerin und lebt in Berlin.

Jörg Schlee (geb. 1940) ist Lehrer und Diplompsychologe. Er lehrte an der Universität Oldenburg und verfügt über eine langjährige Erfahrung in der Fortbildung von Lehrern.