

## **Inklusion statt Rehabilitation? Zur Zukunft einer Disziplin**

Vorweg möchte ich schicken, dass sich meine heutigen Ausführungen insbesondere auf Fragen der Allgemeinen Rehabilitationspädagogik und das Fach Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens beziehen. Dabei wird mein besonderes Augenmerk der Schule gelten. Damit folge ich übrigens auch ganz der Tradition unseres Faches, denn ohne die Entwicklung der Hilfsschule im ausgehenden 19. Jahrhundert hätte sich die Rehabilitations-, Behinderten- Heil-, Sonder-, Förder- oder Inklusionspädagogik, wie sie inzwischen heißt, weder professionell noch wissenschaftlich ausreichend etablieren können.

### **1. Zur bildungspolitischen Relevanz von Inklusion**

Inklusion ist ein Begriff, der mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention auch in der Bundesrepublik bildungspolitisch neu verhandelt wird. Inklusion steht dabei gewissermaßen auch in Konkurrenz zum Konzept des Umgangs mit Heterogenität, geht es doch in beiden Fällen darum eine Antwort dafür zu finden, wie der Umgang mit einer zunehmend heterogenen SchülerInnenschaft horizontal und vertikal im Bildungssystem organisiert werden kann und soll.

Die Debatte um Heterogenität war dabei vor allem motiviert von der Frage der Integration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die Debatte um Inklusion hierzulande hingegen primär von der Frage der Integration von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Beide Integrationsmodelle zielen in ihrem Kern auf die Frage der Individualisierung von Unterricht und thematisieren zugleich in bester Tradition einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (Prenzel 1993) auch die Frage der sozialen Kohäsion. Diese beiden

Aspekte sind für die Funktionen von Schule fundamental. Folgt man Helmut Fend (2006), dann gehören zu den zentralen Aufgabenbereichen der Schule neben Qualifikation und Selektion auch Sozialisation und Integration. Damit bilden Schule und Bildung ein zentrales Scharnier zwischen Individuum und Gesellschaft mit weitreichenden Konsequenzen für beide Seiten.

Auch in der internationalen Bildungsdiskussion werden die Folgen von Bildung für die individuelle Lebensführung wie für die gesellschaftliche Integration zunehmend stärker betont. So schreibt beispielsweise die OECD in ihrem jüngsten Bildungsbericht 2011:

“Educational attainment is positively associated with various measures of social outcomes, including electoral participation, political interest, interpersonal trust, volunteering, self-reported good health and satisfaction with life” (OECD 2011, 194).

Insofern ist es auch von zunehmender Bedeutung, über das Selbstverständnis von Schule und ihren gesellschaftlichen Auftrag nachzudenken. Und dies ist zugebener Maßen immer drängender auch eine empirische Frage, denn die vorwiegend philosophisch-theoretischen Diskurse über Heterogenität, inwiefern aus Gleichen Verschiedene und aus Verschiedenen Gleiche werden können und sollen, bedürfen einer weiteren empirischen Validierung, um einschlägige Konzepte prüfen und evaluieren zu können. Die philosophische Rechtfertigung von Integration bzw. Inklusion – immerhin ein wichtige Textsorte unseres Faches – wird übrigens auch deshalb obsolet, weil seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention Inklusion nicht mehr begründungspflichtig ist.

Inklusion rückt aber auch aus einem ganz anderen Grund in den Fokus bildungswissenschaftlicher Forschung: Schule steht derzeit vor der Herausforderung einer mehr als zehn Jahren stabilen Gruppe sogenannter Underachiever: Für diejenigen, die nur

über basale Kompetenzen in den Bereichen Deutsch, Mathematik und den Naturwissenschaften verfügen und die dabei etwa ein Fünftel der Schüler/innenschaft ausmachen, müssen neue Lösungen gefunden werden, da ihr Eintritt in ein Berufsleben zunehmend unwahrscheinlicher geworden ist. Dies auch vor dem Hintergrund einer 11% Rate an SchülerInnen ohne Schulabschluss, von denen 55% aus den Förderschulen stammen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung der KMK 2010, 90). Vor vier Wochen merkte der PISA-Forscher Manfred Prenzel hierzu an, dass die derzeitigen Schulreformen für diese Problemlage als unzureichend anzusehen seien (Berliner Tagesspiegel 18.1.2012). Hier könnte individuelle Förderung im Konzept von Inklusion eine Antwort sein, wenn sie sich gleichermaßen auf Fragen der *Individualisierung* und der *Anerkennung* bezieht.

## **2. Inklusion – auf der Suche nach einer Definition**

Sucht man aber nun nach präzisen Definitionen, was Inklusion in diesem Zusammenhang ist oder sein könnte, wird es nicht gerade leicht: Üblicherweise werden hiermit Steigerungsformen zum Ausdruck gebracht, wie die einer verbesserten schulischen Integration oder die einer umfassenderen Realisierung von Menschenrechten im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention.

Für den deutschsprachigen Raum favorisiere ich das Konzept von Gottfried Biewer, der auf solche Komparative verzichtet und stattdessen schreibt:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“

(Biewer 2009, 193)

Auf der Suche nach Definitionen von Inklusion ist aber auch ein Blick über den Zaun angebracht, denn auch im internationalen Raum findet sich keine einheitliche Definition für Inklusion. Vielmehr sind bildungspolitische Ambitionen mit einer solchen Zielstellung in ganz unterschiedlichen Kontexten zu beobachten:

Während in Deutschland Inklusion weiträumig als Integration von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verstanden wird, firmiert in Finnland unter Inklusion eine ‚no child left behind‘ Politik, die als engmaschige Diagnostik und Förderung von Lernproblemen jedweder Art im Regelschulbetrieb aufgestellt wird. Spanien hingegen sieht in der Umsetzung von Inklusion eine umfassende Demokratisierung des Bildungssystems (vgl. Moser 2011, Bermejo et al. 2009). Darüber hinaus sei Inklusion, so die australische Forschergruppe Armstrong/Armstrong & Spandagou (2010, VII), eine fundamentale Kritik an der Massenedukation, wie sie seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert mit der Dursetzung der Schulpflicht eingeführt wurde: ‚Inclusion‘, so schreiben sie, „has essentially been a critique of education as mass production.“

Es ist also insofern gar nicht so schlimm, wenn Sie auch nicht genau wissen, was Inklusion eigentlich ist und welche bildungspolitischen Ziele damit verbunden sind. Daraus leitet sich aber nicht nur eine dringliche gesellschafts- und bildungspolitische Aufgabe ab, diesen Begriff zu füllen. Dieser Umstand stellt insbesondere auch eine zentrale wissenschaftliche Herausforderung dar, diesbezügliche Konzepte zu erarbeiten und Modelle empirisch zu validieren. Dass es hier in Deutschland z.B. im Europäischen Vergleich erheblichen Handlungsbedarf gibt, zeigt die folgende Tabelle:

Exklusionsraten von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) für das Schuljahr 2008/2009 im Europäischen Vergleich

Country	Total number of pupils	Number of pupils with SEN / rate of SEN pupils (all settings)	Number of SEN pupils in segregated special schools / rate of segregation
Austria	802,519	28,525 =3,6 %	11,787 = 41,3 %
Czech Republic	836,372	71,879 =8,6 %	30,092 = 41,9 %
Denmark	719,144	33,733 =4,7%	12,757 = 37,8%
Finland	559,379	45,493 =8,1 %	6,782 = 14,9 %
Germany	8,236,221	479,741 =5,8 %	399,229 = 83,2 %
Greece	1,146,298	29,954 =2,6 %	7,483 = 24,9 %
Hungary	1,275,365	70,747 =5,5 %	33,014 = 46,7 %
Ireland	649,166	33,908 =5,2 %	4,976 = 14,7 %
Italy	no data available for 2010 report		
Lithuania	440,504	51,881 =11,8 %	4,253 = 8,7 %
Portugal	1,331,050	35,894 =2,7 %	2,660 = 7,4 %
Spain	4,437,258	104,343 =2,4 %	17,400 = 16,7 %
Sweden	906,189	13,777 =1,5 %	516 = 3,7 %
Switzerland	777,394	41,645 =5,4 %	16,223 = 39,0 %
UK-England	8,033,690	225,920 =2,8 %	96,130 = 42,6 %

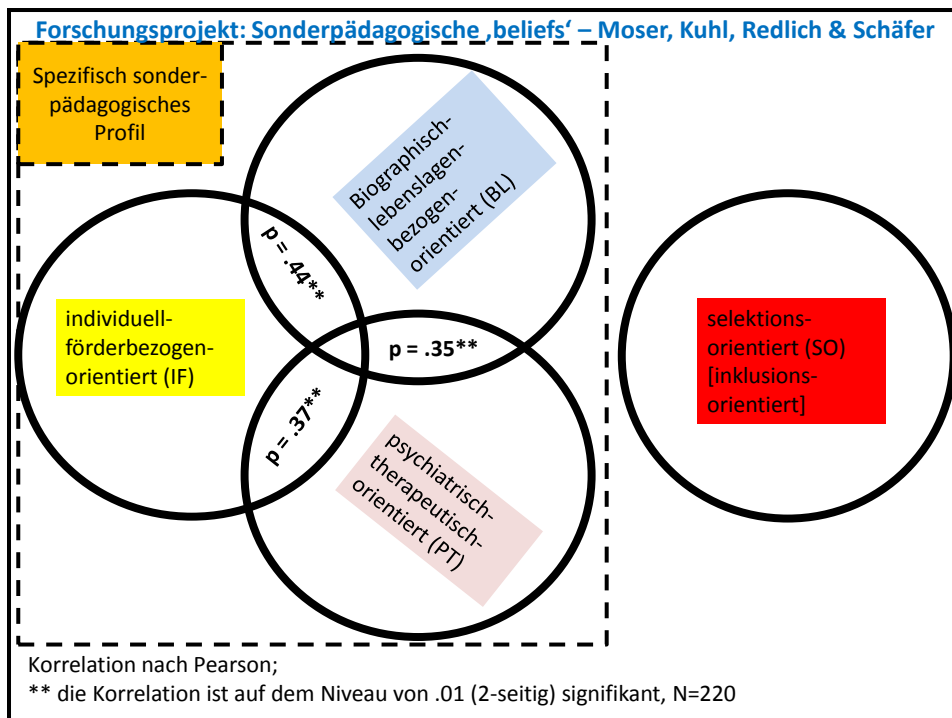
Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage der Daten der European Agency for the Development of Special Needs Education (2010): Country Data 2010. European Agency: Odense/Brussels

Trotz langjähriger Integrationsforschung hierzulande, die ihren Ursprung in den wissenschaftlichen Begleitforschungen der 1980er und 90er Jahre hatte und vielfach von der Forschungsfrage „Behindern Behinderte?“ motiviert war (mit dieser Formel hatte Ewald Feyerer (1998) eine eigene Untersuchung über Integration in der Sekundarstufe überschrieben), sind zentrale Fragen nach wie vor unbeantwortet: Wie genau soll Integration bzw. Inklusion operationalisiert werden? Inwiefern ist Inklusion Teil eines Schulentwicklungsprozesses? Wer übernimmt warum welche Aufgaben? Wer hat welche Kompetenzen? Wie werden Lehr-Lernprozesse und Prozesse von Schulentwicklungen evaluiert? Solche Fragen zu Qualitätsmerkmalen integrativer bzw. inklusiver Settings sind bislang nicht in Relation zu Befunden von Effekten integrativer Beschulung beantwortet worden (vgl. z.B. die Metaanalyse von Ruis & Peetmsma 2009).

Rolf Werning (2001) hat mit seinem Forscherteam schon vor zehn Jahren einen bemerkenswerten Befund festgehalten: Eine naturwüchsige Entwicklung von Integration gibt

es nicht - vielmehr befinde sich die Rolle von FörderpädagogInnen im Gemeinsamen Unterricht üblicher Weise im Zustand einer subversiven Avantgarde, die weder offensiv als Kooperative BeraterInnen ihrer KollegInnen noch als SchulentwicklerInnen in Aktion treten dürfen, weil konkrete Aufträge fehlen und es insgesamt an grundlegenden strukturellen Klärungen mangelt. Dies hat unter anderem auch den folgenden Grund:

Die schöne Frage des ‚what works?‘ war lange Zeit in unserem Fach verpönt und ich kann mich durchaus auch selbst zu den Bekehrten zählen. Noch in den ausgehenden 1990er Jahren konnte rehabilitations- bzw. förderpädagogisches Handeln als ‚Handeln in besonderen Ungewissheiten‘ proklamiert werden (z.B. Reiser 1998), das zugleich eine besondere Herausforderung an die Fähigkeiten der Förder- bzw. RehabilitationspädagogInnen darstelle. Gewissermaßen ausruhend auf der Luhmannschen Feststellung, die Pädagogik habe notwendiger Weise ein Technologiedefizit aufgrund der Intransparenz der Person, wurde die besondere Einstellung kultiviert. Je nebulöser das Geschäft, desto besser aber die Haltung – möchte ich hier etwas polemisch schlussfolgern. Denn in meiner Habilitationsschrift (Moser 2003) konnte ich zu Tage fördern, dass sich das förderpädagogische Handeln vor allem in einer Dialogischen Haltung wiedererkennt. Empirisch geprüft haben wir dies jüngst in einer Untersuchung zu ‚beliefs‘ von förder- und grundschulpädagogischen Lehrkräften und kamen zu dem überraschenden Befund: Dergestalt dialogisch-psychotherapeutische Überzeugungen lassen sich überhaupt nicht wiederfinden. Unsere vorläufige Schlussfolgerung aus diesem Projekt lautet vielmehr: Förderschullehrkräfte zeichnen sich über ein spezifisches Profil aus, das aus individuell-förderbezogenen, Lebenslagen-bezogenen und psychiatrisch-therapeutisch orientierten Überzeugungen besteht. Dieses Profil ist dabei übrigens auch unabhängig davon, ob die Person eher inklusions- oder eher selektionsorientiert ist (Moser, Kuhl, Schäfer & Redlich i.Dr.).



Zusammenfassend schließe ich mich somit einer Forderung im renommierten u.s.-amerikanischen Handbuch Studying Teacher Education an: „it will be important to launch studies how the roles of special and general education teachers are differentiated. How are their jobs defined not only in terms of services provided but also in terms of instructional strategies and curriculum approaches?“ (Pugach 2006, 577)

Entsprechendes mahnte auch Jürgen Baumert kürzlich im SPIEGEL öffentlich an: „Über manche Bereiche, in die viel Geld fließt, ist unser Wissen nach wie vor unzureichend. (...) Das gilt [insbesondere, VM] für die sonderpädagogische Förderung“ (Der Spiegel 48/2011, 40)

### **3. Forschungsfelder Schulentwicklung, Professionalisierung, Funktionsanalysen**

Die folgenden Wege der wissenschaftlichen Forschung scheinen mir hierfür derzeit zielführend:

#### a) Schulentwicklungsprozesse

Hier ist dringender Handlungsbedarf dahingehend anzumelden, Instrumente für Schulentwicklungen bereit zu stellen. Neben dem allseits bekannten ‚Index for Inclusion‘ gibt es lediglich die ‚Aargauer Bewertungsraster‘, die sich auf die verschiedenen Felder inklusiver Schulentwicklung beziehen. Dass die Befassung mit Inklusion fundamental in den Bereich der Schulentwicklung gehört, ist eine eher banale Erkenntnis, denn ohne klare Bekenntnisse und Definitionen dessen was Inklusion in einer Schule konkret bedeutet, lassen sich auch keine Aufgabenbeschreibungen und Zielvorstellungen definieren. Aber hierzu brauchen Schulen handhabbare Instrumente. Für dieses Vorhaben bauen wir derzeit in Kooperation mit der Grundschulpädagogik eine Arbeits- und Forschungsstelle ‚Inklusive Organisationsentwicklung‘ auf. Eine weitere Frage, die sich in diesem Zusammenhang auch stellt, ist, inwiefern Steuerungsprozesse in Schulen in diesem Kontext funktionieren, weil hier zusehends Mischformen von top-down- und bottom-up-Strategien unter Einbeziehung unterschiedlicher Akteur/innen mit ungewissem Ausgang zu beobachten sind. Für diese Fragestellung wurde soeben ein EU-FP7-Antrag eingereicht, in dem ein solcher Vergleich innerhalb von 15 europäischen Ländern angestrebt ist mit dem Titel ‚Emerging Forms of Inclusion and Exclusion in European Educational Systems (EMERGES21)‘.

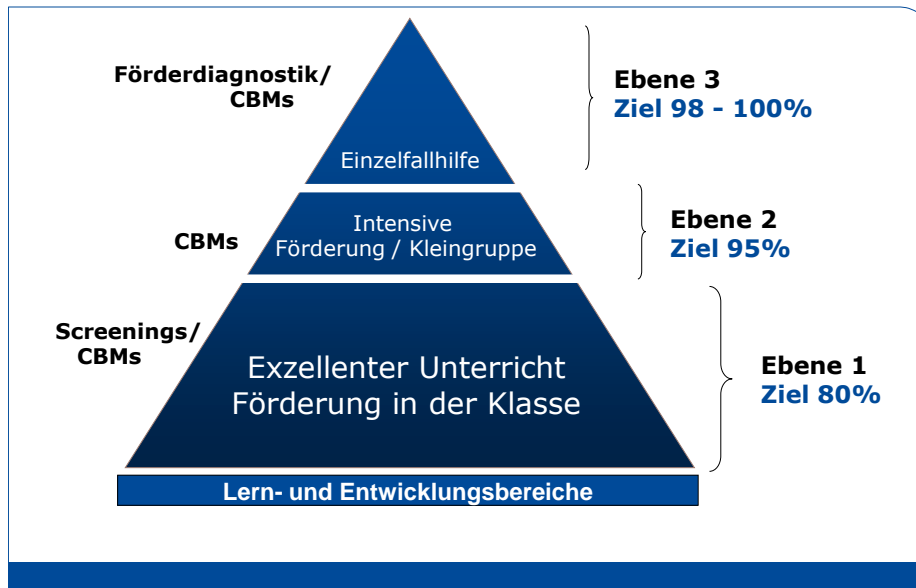
#### b) Professionalisierung inklusiven Unterrichts

Die Professionalisierung von inklusivem Unterricht war lange Zeit eher ein Tabu, weil die Frage nicht gelöst werden konnte, welche Professionen man dabei im Boot haben



wollte – schließlich stand Hans Eberweins alte These (von der benachbarten FU) im Raum: So lange es Förderpädagogen gibt, gibt es Etikettierungen und Stigmatisierungen. Aber der radikalen Forderung nach Abschaffung einer ganzen Profession konnte auch deshalb nicht gefolgt werden, weil nicht wirklich klar war, auf welche Expertise man denn genau verzichten würde. Ich sehe daher hier dringenden Forschungsbedarf, diese Kompetenzen präzise zu bestimmen, um auch für die Ausbildung ein solches Kompetenzmodell vorzuhalten.

Eine interessante Variante stellt sich hier im Konzept des Response-To-Intervention-Ansatzes dar - ein Modell übrigens, das derzeit in Finnland flächendeckend eingeführt wird. In Deutschland wird es gegenwärtig in einem Modellversuch auf Rügen unter der wissenschaftlichen Leitung von Bodo Hartke erprobt und zielt auf eine feinmaschige Analyse des Unterrichts und seiner Effekte auf die einzelnen SchülerInnen. In kleinen Schritten werden Lernerfolge untersucht, Unterrichtsmethoden variiert und Fördermaßnahmen entwickelt auf der Basis einer curriculumbasierten Diagnostik mit eigens dafür aufbereitetem Unterrichtsmaterial. Dieses Verfahren bezieht sich übrigens nicht nur auf die Diagnose von Lern- sondern auch von Verhaltensproblemen – immer aber mit dem Fokus auf den gesamten Unterricht und nicht nur den einzelnen Schüler oder Schülerin. Dieses Konzept ist m.E. eine präzise Antwort auf die Frage, wie ein binnendifferenzierter Unterricht auf die individuellen Ausgangslagen antworten kann, eine Kernproblematik, die Georg Feuser 1995 zusammenfassend in seinem Modell der ‚Entwicklungslogischen Didaktik‘ beschrieben, aber dann nicht weiter ausgearbeitet hat.



Kirsten Diehl, Kathrin Mahlau, Stefan Voß, Bodo Hartke (2012): Das Rügener-Integrations-Modell (RIM), in: *Gemeinsam Leben* 3/2011, 163

Dieser Ansatz verzichtet zudem auf die Vergabe von Etikettierungen und erhält Pauschalausstattungen für integriertes rehabilitationspädagogisches Personal, welches in klar umschriebenen Aufgabengebieten für Förderung und Beratung im Regelschulbetrieb zuständig ist - auch mit einem besonderen Fokus auf Schüler und Schülerinnen mit Exklusionsrisiken. Dass allerdings alleiniges teaching and testing auch zu kurz gesprungen ist, konzediert nicht nur der Leiter des deutschen RTI-Modells Hartke selbst.

Die Schweizer Kollegin Judith Hollenweger (i.Dr.) entwickelte jüngst ein Raster für eine differenzierte Unterrichtsanalyse auf der Grundlage der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), die neben der Orientierung an *Kompetenzen*, wie im RTI-Modell, drei weitere sich gegenseitig bedingende Dimensionen berücksichtigt: die der *Beziehung* (Lehrer-Schüler, peer-group-Beziehungen, Schüler-Eltern, Eltern-Schule), die der individuellen *Entwicklung* und die der *Gesundheit*. Dies gilt es nun, für ein inklusionspädagogisches

Professionalisierungsmodell weiter auszubuchstabieren. Hierfür sind nicht nur individuell-förderbezogene Kompetenzen und Haltungen zu untersuchen, sondern insbesondere auch an Beziehungen orientierte Lernprozesse in der Gruppe mit zu berücksichtigen unter der Prämisse der Herstellung eines förderlichen Klassenklimas.

Dies bedeutet zusammenfassend für die Frage der Professionalisierung die Entwicklung klar definierter Aufgabenfelder und Kompetenzen, die sich eng auch an diagnostischen Aufgaben von Unterricht und fachdidaktischen Kenntnissen orientieren, um Lernausgangslagen präzise bestimmen zu können. Denn Lernvoraussetzungen sind, wie die Forschung zeigt, ein viel stärkerer Prädiktor für Lernerfolge als z.B. Intelligenzwerte (vgl. u.a. Krajewski & Schneider 2009). Der bisherige integrationspädagogische Schwerpunkt auf der Förderung eines angemessenen sozialen Klimas, wie beispielsweise von Helmut Reiser im Konzept der Integrativen Prozesse vorgelegt, müsste hierdurch ergänzt werden. Die beschriebenen Ansätze können in das folgende Professionalisierungsmodell, welches wir zunächst induktiv auf Basis einer umfassenden, aus 2000 Items bestehenden Dokumentenanalyse entwickelt haben, integriert werden:

- Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik
  - Beratung
  - Lernförderung
  - Binnendifferenzierte Unterrichtung
  - Behinderungsspezifische Kommunikation
  - Interdisziplinäre Kooperation
  - Förderung des sozialen Lernens
- (vgl. Moser/Schäfer/Jakob 2010)

Die Entwicklung von diesbezüglichen Kompetenzprofilen steht in unserem Forschungsprojekt zu ‚Anforderungssituationen und Kompetenzen in inklusiven Settings‘ auf der skizzierten Grundlage noch aus. Zugleich haben wir uns hier auch an

der Debatte um Standards beteiligt und einen jetzt erscheinenden Band mit dem Titel „Die inklusive Schule. Standards für ihre Umsetzung“ vorgelegt.

- c) Das dritte offene Forschungsfeld ist das der historischen Untersuchung der Funktion der Förderschule.

In der Historiographie unseres Faches hält sich hartnäckig das Argument, die Gründung der Hilfsschule - der Prototyp der heutigen Förderschulen - sei aufgrund von angestiegenen Leistungsanforderungen der Volksschule im ausgehenden 19. Jahrhundert erfolgt. Dieses Argument wird regelmäßig mit Verweisen auf eine Schrift Heinrich Stötzners aus dem Jahr 1864 mit dem Titel: „Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben“ vorgetragen. Stötzner neigte allerdings eher einer sozialpädagogischen Interpretation zu in dem Sinne, dass er nicht mit psychopathologischen Argumenten zu Felde zog, um angeborenen Schwachsinn potentieller Hilfsschüler zu behaupten, sondern auf die soziale Lage in den industrialisierten Städten verwies. Zudem zählte Stötzner, obgleich noch im Dienst, gar nicht zu den späteren Protagonisten, die die Gründung der Hilfsschule im ausgehenden 19. Jahrhundert vorantrieben und 1898 den Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands ins Leben riefen. Die ubiquitäre Behauptung, die Volksschule habe den Hilfsschüler selbst hervorgebracht, ist allerdings insofern problematisch, da erstens dafür keine historischen Belege vorliegen und zweitens die Volksschule bis weit in das 20. Jahrhundert hinein gar keine Selektionsschule war. Vielmehr war sie das Regelangebot zur Erfüllung der Schulpflicht. Nicht mehr und nicht weniger. Und schon 1973 wusste die renommierte Historikerin Christa Berg:

„Weil der niedrige Bildungsstand und die Unmündigkeit der Volksschulabgänger den wirtschaftlich-ökonomischen wie politischen Zuständen ganz passend war, weil die

veränderten Produktionsweisen einer besseren Qualifikation ihrer Arbeitskräfte noch gar nicht bedurfte, vollzog sich die Industrieentwicklung trotz und zugleich wegen des unterentwickelten Status‘ der Volksschule, und das heißt auch: über sie hinweg.“ (Berg 1977, 244).

Von einem Leistungsanstieg der Volksschule im Zuge des Industrialisierungsprozesses kann also keine Rede sein. Warum aber dann eine Hilfsschule?

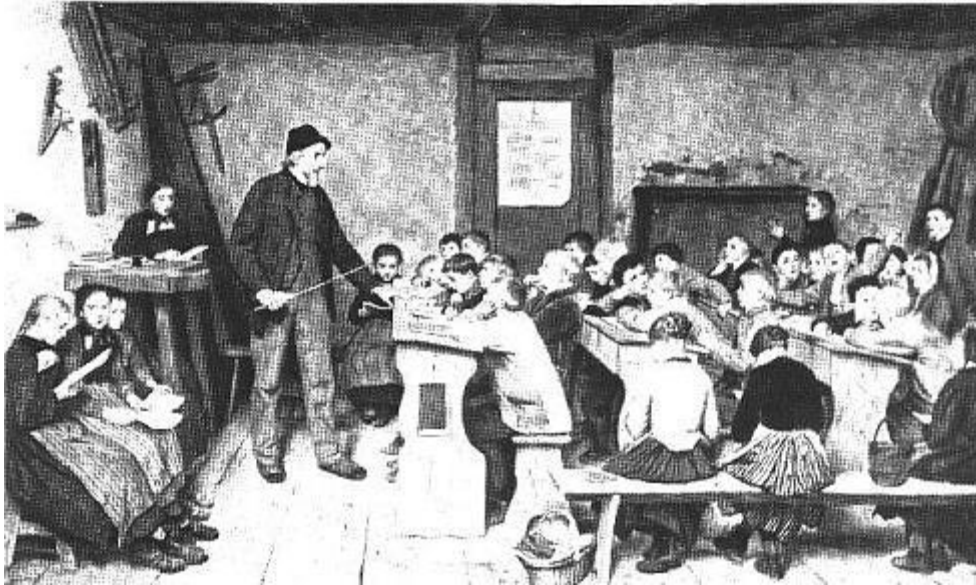
Ich wage die folgende Hypothese: Folgen wir Michel Foucault, dann bedarf es im ausgehenden 19. Jahrhundert eines neuen Diskurses, der die Ränder des Normalen regulieren soll. In seinen späten Schriften rekonstruiert Foucault diesen Grenzdiskurs, den er mit der Thematik der Bearbeitung von Anormalität entlang dreier Themenbereiche umreißt: Den Menschenmonstern (wie z.B. Tier-Mensch-Wesen), den korrektionsbedürftigen Individuen sowie den Onanisten (Foucault 2003, 421ff.). Entlang dieser Themenfelder wird Abweichung im gesellschaftlichen Raum sanktioniert, und zwar nicht mehr durch Ausgrenzung in die großen Anstalten wie Psychiatrien und Gefängnisse, sondern durch feinere Instrumente im Dienste der Kontrolle der Selbstbeherrschung, der Selbstinstrumentalisierung, der Selbstthematisierung und der Selbstgestaltung (Waldschmidt 1999) an den Randzonen des Normalen. Während das Monster aus dem Verhältnis von Natur und Gesellschaft bestimmt wird, ist der

„Bezugsrahmen des zu bessernden Individuums“, so Foucault, „viel beschränkter: Es ist die Familie selbst in der Ausübung ihrer internen Macht oder in ihrer ökonomischen Leitung; oder sogar die Familie in ihrer Beziehung zu den Institutionen, die sie flankieren oder stützen. Das zu bessernde Individuum taucht in diesem Spiel, in diesem Konflikt, in diesem System wechselseitiger Unterstützung zwischen Familie

und Schule, Werkstatt, Straße, Stadtviertel, Pfarrei, Kirche, Polizei usw. auf.“  
(Foucault 2003, 79).

Dass es um das zu bändigende Monströse ging, möchte ich mit der folgenden Fundstelle illustrieren. Es handelt sich um Egon Beschels Schrift über den Eigencharakter der Hilfsschule aus dem Jahr 1960. Hier wird von Beschel – wie könnte es anders sein – einmal mehr auf Stötzner rekurriert, um die Notwendigkeit der Hilfsschulgründung aufgrund von Leistungsmängeln zu illustrieren. Stötzner seinerseits führt hier ein Zitat aus der Sächsischen Schulzeitung von 1864 an, das wie folgt lautet:

„Es ist ein unbilliges Verlangen, wenn der Lehrer auch die geistig stumpfsten seiner Kinder beständig wie tote Frösche galvanisieren soll. Es gelingt ihm dies wohl, so oft er will, namentlich, wenn er in der Galvanisierungsmethode abwechselt; aber er mattet sich selbst ohne Gewinn ab, wenn die toten Frösche sinken und nach kurzem Zappeln und Zittern wieder als tot auf die Bänke [...] Die Regel ist, daß der Lehrer in jedem Jahrgang vielen gegenüber steht, die wirklich drei Bretter vor dem Kopf haben. Während das Gedächtnis – überhaupt die Fassungskraft – einzelner Schüler den Kletten gleicht, die sich an alles hängen, hat die Mehrzahl (!) so beschränkte Kräfte, daß der Lehrer Zentnergeduld nötig hat [...]“ (Beschel 1960, 8; Auslassung i.O.)



Quelle: <http://karl-geisenfelder.de/wp-content/uploads/schule.jpg>

Die hier galvanisierten toten Frösche, um im Bild des Monströsen zu bleiben, sind aber, liest man genau, gar keine Einzelfälle, sondern es handelt sich offenbar um regelmäßig anzutreffende Ereignisse in den Volksschulen, so dass auch dieses Zitat für eine plausible Begründung der Hilfsschule aufgrund angeblich überhäufigen Schulversagens kaum taugt. Vielmehr geht es um die allmähliche Zuspitzung dieses Phänomens in der Figur des schwachsinnigen Hilfsschülers, ein Begriff der übrigens auch noch nach 1945 in beiden Teilen Deutschlands Konjunktur hatte. Dieses entspringt offenbar einem gesellschaftlichen Normalisierungsbedarfes, den die Institution Hilfsschule übernimmt. Dass sie am 6.7.1938 im so genannten ‚Reichschulpflichtgesetz‘ der Nationalsozialisten erstmalig als Pflichtschule im Schulgesetz aufgenommen wird, bestätigt ihre willfährige Funktion zur Regulierung des Normalen.

Diese Geschichte muss neu erzählt werden, und zwar auch aus der Perspektive der ‚Besiegten‘. Denn schließlich zehrt „der geschichtliche Wandel“, so betonte einmal Reinhart Kosseleck, in Sonderheit „von den Besiegten“ (zitiert nach Klein 2010, 57). Ein solches Forschungsprojekt wird sich auch auf den großartigen Bestand unseres ‚Heilpädagogischen Archivs‘ stützen können, welches meine Vorgängerin Frau Ellger-

Rüttgardt eingerichtet hat und welches sich schon in ihrem gemeinsam mit dem Kollegen Tenorth durchgeführten interessanten DFG-Projekt zur Bedeutung der Bildungsamkeit als sehr ertragreich erwiesen hat.

#### **4. Inklusion - ein „übergreifendes Modell minimaler Gerechtigkeit“**

Wenn also Exklusion als offensichtlich mehrdimensionaler Prozess ein schon oft beschriebenes und im Zeitalter der Globalisierung offenbar auch dringenderes gesellschaftliches Phänomen in Demokratien ist, dann muss sich ein an Bildungsgerechtigkeit orientierter Zugang Inklusion als operationales Ziel setzen. Dabei stellt Inklusion, wie es Thomas Schramme (2006, 199) einmal formuliert hat, lediglich ein „übergreifendes Modell minimaler Gerechtigkeit“ dar, weil es aufgrund seiner Formalheit erst einmal der inhaltlichen Ausgestaltung bedarf.

Bei Inklusion, die auf Teilhabe und Partizipation zielt, handelt es sich, so möchte ich abschließend formulieren, zudem um einen opportunity basierten Zugang, der outcome orientierte Perspektiven, wie sie die bildungspolitische Diskussion hierzulande derzeit dominieren, ergänzt. Opportunity basiert bedeutet hier, Möglichkeiten bereitzustellen, die die Wählbarkeit von Lebenschancen in Aussicht stellen. Eine Gesellschaft, so argumentiert der Träger des Nobelpreises für Ökonomie, Amartya Sen, ist nicht daran zu bemessen, welche outcomes sie produziert, sondern an der Anzahl real wählbarer Möglichkeiten, die den einzelnen Individuen zur Verfügung stehen, um ihr Leben zu gestalten (Sen 2009). Und Bildung ist hierzu, wie beschrieben, eine Schlüsselstelle.



So bleibe ich Ihnen abschließend nun nur noch eine Antwort auf die in der Überschrift gestellten Frage schuldig: Ja, Inklusion ist eine der zentralen Herausforderungen einer demokratischen Gesellschaft und Rehabilitation unter dauerhaft exkludierenden Bedingungen verliert zusehends ihre Legitimation. Eine Inklusionspädagogik braucht aber präzise Wissensbestände, die sich auch aus den Expertisen der Rehabilitationspädagogik speist – quod erat demonstrandum - was also zu beweisen ist.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!

## Literatur:

- Armstrong, A. C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010): Inclusive Education. International Policy & Practice, Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington: Sage
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung der KMK (2010): Bildung in Deutschland. Berlin
- Berg, Christa (1977): Volksschule im Abseits von ‚Industrialisierung‘ und ‚Fortschritt‘. In: Hermann, Ulrich (Hg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Weinheim/Basel, 243–264
- Berliner Tagesspiegel vom 18.1.2012: Risiko Schule: Pisa-Chef Manfred Prenzel: „Die Zahl der Leistungsschwachen wird nicht sinken.“
- Bermejo, V.S./Castro, F. V./Martínez, F.M. & Gónora, D.P. (2009): Inclusive Education in Spain: developing characteristics in Madrid, Extremadura and Andalusia. Research in Comparative and International Education, 4, 321-332.
- Beschel, Erwin (1960): Der Eigencharakter der Hilfsschule. Weinheim.
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule, Wiesbaden
- Feyerer, Ewald (1998): Behindern behinderte? Innsbruck
- Der Spiegel (2011): ‚Ängstlichkeit regiert‘. Ein Jahrzehnt nach dem Pisa-Schock kritisiert der Forscher Jürgen Baumert die Verantwortungslosigkeit der Bundesländer und erklärt, was zu tun ist, No. 48, 40-41
- Diehl, Kirsten, Mahlau, Kathrin, Voß, Stefan, Hartke, Bodo (2012): Das Rügener-Integrations-Modell (RIM), in: Gemeinsam Leben 3/2011, 162-167
- Hollenweger, Judith (i.Dr.): Developing applications of the ICF in Education Systems: Addressing issues of knowledge creation, management and transfer, in: Disability & Rehabilitation
- Klein, Anne (2010): Wie betreibt man Disability History? In: Bösl, Elsbeth/Klein, Anne/Waldschmidt, Anne (Hg.), a.a.O., 45–63
- Krajewski, Kirsten & Schneider, Wolfgang (2009). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. Learning and Instruction, 19, 513-526.
- Moser, Vera (2003): Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin, Opladen
- Moser, Vera (2011): German policies in inclusive education since the ratification of the UN-Convention on the Rights with Disabilities (unveröff. Vortragsmanuskript, ECER-Conference Berlin, 13.9.2011)
- Moser, Vera, Schäfer, Lea & Jakob, Silke (2010): Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen settings, in: A.-D. Stein/I. Niedick/S. Krach (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg in das Gemeinwesen, Bad Heilbrunn, 235-244
- Moser, Vera, Kuhl, Jan, Schäfer, Lea & Redlich, Hubertus (i.Dr.): Lehrerbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Simone Seitz (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, Bad Heilbrunn
- OECD (2011): Education at a Glance. Paris

- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt, Opladen
- Pugach, M. C. (2006): Research on Preparing General Education Teachers to Work With Students With Disabilities, in: Cochran-Smith, Marilyn/Zeichner, Kenneth M. (Hrsg.): Studying Teacher Education, Mahwah, 549-590
- Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, 46-54
- Ruis, N.M. & Peetsma, T.T.D (2009): Effects of inclusion on students with and without special educational needs, in: Educational Research Review 4, 67-79
- Schramme, Thomas (2006): Gerechtigkeit und soziale Praxis, Frankfurt
- Waldschmidt, Anne (1999): Selbstbestimmung als Konstruktion. Opladen
- Werning, R./Urban, M./Sassenhausen, B. (2001): Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 5, 178-186
- Sen, Amartya (2009): The idea of justice, London