

Wolf–Thorsten Saalfrank
Klaus Zierer

Inklusion

utb 4541



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Wilhelm Fink · Paderborn

A. Francke Verlag · Tübingen

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel

Ferdinand Schöningh · Paderborn

Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart

UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK/Lucius · München

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol

Waxmann · Münster · New York

Wolf-Thorsten Saalfrank · Klaus Zierer

Inklusion

Ferdinand Schöningh

Die Autoren:

Dr. Wolf-Thorsten Saalfrank, geb. 1969, Studium des Lehramts an Grund- und Hauptschulen, Erziehungswissenschaften, ev. Theologie und Verwaltungswissenschaften in Heidelberg, Landau und Speyer. Von 2005 bis 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der LMU München. Er arbeitet derzeit als Pädagogischer Mitarbeiter beim Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V. in der Integration von Flüchtlingen. Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Umgang mit Heterogenität, Individualisierung und Inklusion.

Prof. Dr. Klaus Zierer, geb. 1976, seit 2015 Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg. Davor Professor für Erziehungswissenschaften, Schwerpunkt Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Studium des Lehramts an Grundschulen, 2003 Promotion und 2009 Habilitation an der LMU München mit einer international vergleichenden Arbeit über eklektisches Vorgehen in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design. Seit 2010 Associate Research Fellow am ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance (SKOPE) der Universität Oxford.

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2017 Verlag Ferdinand Schöningh, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland)

Internet: www.schoeningh.de

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany.

Herstellung: Brill Deutschland GmbH

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

UTB-Band-Nr: 4541

ISBN 978-3-8252-4541-2

Inhalt

Einleitung	7
1. Inklusive Bildung: Bildung für alle – weltweit	13
1.1 Vernachlässigung von Menschen in benachteiligenden Situationen im Bildungssystem – historische und aktuelle Perspektiven	19
1.2 Die Entstehung des Inklusionsbegriffs	31
1.3 Die UN-Behindertenrechtskonvention	36
1.4 Inklusive Bildung weltweit	41
1.4.1 Inklusion in den USA und Italien – Zwei unterschiedliche Wege	42
1.4.2 Internationale Berichte: WHO, UNESCO und Weltbank	48
1.5 Der Index für Inklusion	54
Literatur	60
2. Rechtliche und bildungspolitische Aspekte – Zur Situation in Deutschland	71
2.1 Nationale Berichte, Stellungnahmen und Aktionsprogramme	77
2.2 Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung	81
2.3 Entwicklungen zur Umsetzung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland	89
2.3.1 Baden-Württemberg	89
2.3.2 Bayern	92
2.3.3 Berlin	94
2.3.4 Brandenburg	96
2.3.5 Bremen	98
2.3.6 Hamburg	100
2.3.7 Hessen	102
2.3.8 Mecklenburg-Vorpommern	103
2.3.9 Niedersachsen	105
2.3.10 Nordrhein-Westfalen	107
2.3.11 Rheinland-Pfalz	109
2.3.12 Saarland	111
2.3.13 Sachsen	112
2.3.14 Sachsen-Anhalt	114
2.3.15 Schleswig-Holstein	116
2.3.16 Thüringen	118

2.4 Inklusion im Spannungsfeld der pädagogischen und gesellschaftlichen Diskussion	120
Literatur	125
3. Inklusiver Unterricht – Ein Überblick über didaktische und methodische Ansätze	135
3.1 Von der Heterogenitätsdiskussion zur inklusiven Didaktik	135
3.1.1 Differenzierung und inklusiver Unterricht	135
3.1.2 Heterogenität und inklusiver Unterricht	138
3.2 Schlussfolgerungen für eine inklusive Didaktik	147
3.3 Die Lehrkraft im inklusiven Unterricht – professionstheoretische Anmerkungen	151
3.3.1 Professionsforschung und Inklusion	151
3.3.2 Professionalisierung verschiedener Berufsgruppen in inklusiven Settings	152
3.3.3 Erfolgreiches Lehrerhandeln in inklusiven Settings	155
Literatur	167
Tabellenverzeichnis	173
Abbildungsverzeichnis	175
Stichwortregister	176

Einleitung

Inklusion ist seit geraumer Zeit eines der zentralen Reformvorhaben. Nicht nur der Bildungsbereich ist von Änderungen betroffen, sondern die Gesamtgesellschaft hat die Aufgabe, entsprechende Transformationsprozesse einzuleiten, deren Ziel Chancengerechtigkeit ist. Letztendlich ist Inklusion nicht nur als nationale Aufgabe zu verstehen, sondern muss international umgesetzt werden, da dies als Menschenrecht zu sehen ist und somit eine übergeordnete und allgemeingültige Aufgabe darstellt.

Wenn man dies als gesamtgesellschaftliche Aufgabe ansieht, sind im Hinblick auf Inklusion Bereiche wie Arbeit und Bildung, Kultur und Freizeit, Wohnen und Sozialraum sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben an sich gemeint. Ziel muss es demnach sein, Barrierefreiheit zu erzielen. Diese Barrierefreiheit gilt nicht nur in einem rein technischen Sinne, sondern für alle Bereiche, die eine wirkliche Teilhabe in Frage stellen. Für die Schule bedeutet Barrierefreiheit somit zum einen die Veränderung der räumlichen Ausstattung der Gebäude, zum anderen aber auch die entsprechende Gestaltung und Organisation bzw. inhaltliche Neuausrichtung von Unterricht.

Ziel des Studienbuchs *Inklusion* ist es, die Kontexte inklusiven Unterrichts zu beschreiben. D. h. im Zentrum steht die Frage: Was ist für das Wissen über Inklusion im Allgemeinen sowie über die Gestaltung inklusiven Unterrichts im Besonderen von Belang? Vor dieser Zielsetzung ist das Buch in drei große Kapitel eingeteilt. Das erste Kapitel widmet sich neben einer internationalen Sicht auf Inklusion insbesondere historischen und begrifflichen Aspekten. Im zweiten Kapitel werden nationale Gesichtspunkte erläutert. Auch hier stehen rechtliche und politische Themen im Vordergrund, wobei neben der Bundesebene vor allem auch die föderale Struktur Deutschlands näher betrachtet wird. Darin berücksichtigt ist auch die in Deutschland sehr kontrovers geführte Diskussion zu Möglichkeiten und Grenzen einer Inklusion, um so die Problematiken, die mit Inklusion verbunden sind, aufzuzeigen. Das letzte Kapitel geht auf didaktische und professionstheoretische Aspekte ein und stellt hier verschiedene Ansätze vor, die gegenwärtig diskutiert werden, die aber auch zum Teil kritisch zu sehen sind. Jedes Kapitel enthält zudem eine umfangreiche Literaturliste, die neben der im Text zitierten Literatur immer auch weiterführende Titel umfasst.

Inklusion wird in diesem Buch in einem weiteren Verständnis gesehen. In diesem Sinn meint Inklusion die Teilhabe aller Menschen an Bildung und Wissen (vgl. Kap. 1.2). Somit ist Inklusion auch in Verbindung mit den Begriffen Heterogenität und Diversität zu sehen. Der Umgang mit Heterogenität und Diversität rückt im Hinblick auf das Unterrichten schon länger ins Blickfeld, wobei hier – ähnlich wie bei der Inklusion – der Umgang mit Heterogenität sowohl als Chance als auch als Problem bzw. Schwierigkeit aufgefasst werden kann (vgl. Kap. 2.4).

Im Rahmen der Heterogenitätsdiskussion kann die Forderung nach der Umsetzung von Inklusion als Kulminationspunkt gesehen werden, da es nicht nur um die Wahrnehmung von Verschiedenheit, sondern um die entschiedene Teilhabe geht. Heterogenität als Faktum von Schule und Gesellschaft wird durch viele Faktoren, auf die hier im Einzelnen nicht eingegangen werden kann, bedingt (vgl. Kap. 3.1.2). In der gegenwärtigen Wahrnehmung von Schule und Schulklassen wird der Umgang mit Heterogenität immer bedeutsamer (Wischer, 2007). Doch der Umgang mit Heterogenität bedarf gezielter Instrumentarien und Ansätze und nicht zuletzt eines festen Platzes in der Lehrer/innen-Aus- und Fortbildung.

Ein Ausgangspunkt für das gegenwärtig steigende Interesse am Phänomen Heterogenität und letztendlich auch an der Inklusion stellen nicht zuletzt die Ergebnisse der PISA-Studien, aber auch der Bericht des UN-Menschenrechtskommissars Vernon Munoz und das Monitoring seitens der OECD dar, wo vor allem immer wieder – und häufig auch sehr unkritisch und einseitig – Aspekte wie Bildungsungleichheit bzw. -benachteiligung sowie die frühe Selektion des deutschen Bildungswesens thematisiert wurden (vgl. Kap. 1.4.2).

Bildungsbenachteiligung wird aber nicht nur auf Systemebene diskutiert, sondern auch in Bezug auf die Einzelschule. So gibt es beispielsweise verschiedene konkrete Maßnahmen im Schulsektor, die entweder den Gender-Aspekt in den Vordergrund rücken oder die durch gezielte Fördermaßnahmen die Integration von Migranten und Migrantinnen anstreben bzw. die sich für die Integration von behinderten Schülerinnen und Schülern in die Regelschule einsetzen. Gerade im Kontext solcher Einzelmaßnahmen steht die Schule im Spannungsfeld von Heterogenität und Homogenität, wobei durch die Bildungspolitik meist versucht wird, durch zum Teil selektive Maßnahmen diese Heterogenität in eine relative Homogenität aufzulösen. Während im Umgang mit Heterogenität oft Einzelmaßnahmen propagiert und umgesetzt werden, fehlen meist umfassende Konzepte (vgl. Kap. 3.1.1). Ein umfassendes Konzept kann Inklusion darstellen. Um Inklusion im weiteren Verlauf entfalten zu können, wird hier in der einleitenden Vorbemerkung ein Bezug zum Diversity Management entwickelt, das im Folgenden auf die Schule hin übertragen wird (Stroot, 2007; Gather Thurler & Schley, 2006).

Der Begriff der Diversität kann als Ergänzung zum Heterogenitätsbegriff gesehen werden. Während Heterogenität die Verschiedenartigkeit betont, ist mit Diversität die Vielfalt von Individuen und deren bewusste Einbeziehung in die Gestaltung von Organisationen gemeint. Heterogenität und Diversität bedingen sich gegenseitig. Bevor eine Lehrkraft die Vielfalt einer Klasse entfalten kann, muss sie zunächst einmal die Heterogenität, also die Verschiedenartigkeit klären bzw. erkennen. Das bedeutet aber auch, dass man nicht bei der Wahrnehmung von bzw. dem Umgang mit Verschiedenartigkeit stehen bleiben kann, sondern immer die Entfaltung der Vielfalt einer Klasse im Blick und als Ziel haben muss.

Diversity Management spielt in der gegenwärtigen Umgestaltung von Unternehmen eine wichtige Rolle. Es beschäftigt sich mit der Vielfalt, der Heterogenität, den Unterschieden innerhalb von Belegschaften. Dabei geht dieser Ansatz

davon aus, dass sich aus der Unterschiedlichkeit der Beschäftigten ökonomische Vorteile ergeben können, wenn diese richtig beachtet wird. Als Folge der zunehmenden Internationalisierung von Arbeits- und Absatzmärkten sehen sich die Unternehmen vermehrt mit einer externen Vielfalt konfrontiert, auf die sie flexibel reagieren müssen. Dies fällt homogenen und monokulturell ausgerichteten Organisationen, in denen eine dominante Gruppe Werte, Normen und Regeln für alle Mitarbeiter bestimmt und die Mehrzahl der Führungspositionen besetzt, schwer. So zielt Diversity Management darauf ab, die Eigenheiten von Individuen und Gruppen gezielt als Ressourcen zur strategischen Steuerung zu nutzen, d. h. die Vielfalt der Erfahrungen, Fähigkeiten und Einstellungen von Gruppenmitgliedern soll z. B. bei der Lösung komplexer Probleme aktiv genutzt werden. Dazu müssen in der Regel zunächst einmal alte Denk- und Handlungsmuster aufgebrochen werden, da sich die Wertschätzung von Unterschieden in Arbeitszusammenhängen nicht als Automatismus ergibt. Die Unterschiede zwischen den Beschäftigten sind nicht neu, neu hingegen ist die Aktivierung und Nutzung sich gegenseitig ergänzender Potenziale. In den Belegschaften gab es schon immer eine Vielfalt demographischer Attribute (Geschlecht, Alter, Nationalität, gesellschaftlicher Status), Wertvorstellungen, Überzeugungen, Kompetenzen und Fertigkeiten. Diversity Management als neues Paradigma bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Vielfalt als besondere Chance wahrgenommen wird. Der Pluralismus im Unternehmen soll durch den Arbeitgeber gefördert werden. Dieser hält für unterschiedliche Beschäftigtengruppen differenzielle personalpolitische Angebote bereit, unterstützt die informelle Netzworfbildung sowie den Abbau von Vorurteilen und Stereotypisierungen, d. h. auch, dass man nicht mehr seine Gruppenidentität verleugnen muss, um sich mit dem Unternehmen zu identifizieren.

In Deutschland ist das Diversity Management für die Privatwirtschaft ein im Kommen begriffener Ansatz zur Gestaltung und Führung von Unternehmen, was sich durch die gemeinsame Initiative von Wirtschaft und Bundesregierung in der Charta der Diversität zeigt. Wenn man auf die Ebene der Betriebe und Institutionen schaut, so haben unter anderem Lufthansa, Ford, aber auch die Universität Wien – um nur einige Beispiele zu nennen – diesen Ansatz zur Gestaltung ihrer Organisation aufgegriffen. Für den Bildungsbereich, zumindest im deutschsprachigen Raum, hat dieser Ansatz jedoch noch kaum Anwendung gefunden (Stroot, S. 52 f.).

Diversity Management kann neben seiner Funktion als Steuerungsinstrumentarium auch als Unternehmensphilosophie gesehen werden, die bewusst auf die Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit ihrer Mitarbeiter setzt. Die Mitarbeiter eines Unternehmens haben, wie oben bereits erwähnt, unterschiedliches Alter, unterschiedliches Geschlecht, unterschiedliche Religionen, sie sind unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft – und sie haben eine unterschiedliche sexuelle Orientierung. In diesem Kontext bedeutet Managing Diversity der verantwortungsvolle Umgang mit diesen vielfältigen Unterschiedlichkeiten. Ein ver-

antwortungsvoller Umgang heißt, dass die Unterschiedlichkeiten nicht zur Diskriminierung oder zur Ausgrenzung benutzt werden. Vielmehr soll der Wert der Vielfalt erkannt und positiv im Hinblick auf seine Synergieeffekte genutzt werden. „Deswegen wird Diversity definiert als das Mosaik von Menschen, die eine Vielfalt von Berufs- und Lebenserfahrung, Sichtweisen, Werte und Weltanschauungen als Kapital in ihr Arbeitsleben einbringen.“ Die Deutsche Gesellschaft für Diversity Management formuliert die Ziele dieses Ansatzes als „die gezielte Wahrnehmung, das aufrichtige Wertschätzen und das bewusste Nutzen von Unterschieden, insbesondere in den Primärdimensionen wie Alter, Geschlecht, Rasse, ethnische Herkunft körperliche Behinderung, sexuelle Orientierung, Religion.“ (Deutsche Gesellschaft für Diversity Management)

Wenn die handelnde Lehrkraft in der Schule die Vielfalt im Blick hat, dann können sich hier entsprechende Handlungsmaximen ableiten (vgl. Kap. 3.3.3).

Bei einer Ausrichtung des Handelns an den Grundannahmen des Diversity Managements ergeben sich für den Unterricht verschiedene Handlungsmaximen (Saalfrank, 2008). Eine zentrale Handlungsmaxime ist das Anerkennen des Individuums, was sich durch respektvolles Handeln zwischen Lehrer und Schüler, Schüler und Lehrer und natürlich auch Schülern untereinander äußert. So kann hier als Handlungsmaxime formuliert werden, dass die Vielfalt im Blick zu haben heißt, die Achtung vor dem Anderssein bewusst zu leben und zu lehren.

Eine Grundannahme des Diversity Managements ist die Achtung vor dem Anderssein. Ein Unternehmen, das bewusst auf Diversity setzt, nimmt diesen Gedanken als Leitbild. Achtung vor dem Anderssein impliziert Respekt und respektvolles Handeln. Deutlich wird dies unter anderem im sokratischen Eid, den von Hentig in seinem Buch „Die Schule neu denken“ anführt (v. Hentig, 1993).

Respektvolles Handeln erzeugt wiederum Respekt, d. h. wenn Diversity Management bewusst umgesetzt wird, dann ist es gerade diese Akzeptanz der Andersheit, das respektvolle Handeln und Behandeln, die das Zusammenleben der in einer Gemeinschaft/Organisation agierenden Individuen ausmacht. Deutlich wird dies bereits bei Martin Buber (1878–1965) in seiner Rede „Bildung und Weltanschauung“ wenn er sagt: „Gemeinschaft ist Bewältigung der Anderheit in der gelebten Einheit“. (Buber, 1995, S. 57)

Respekt wird hier verstanden als innere Haltung, wie der Einzelne mit seinem Gegenüber umzugehen hat. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch der Verantwortungsbegriff, denn sobald man jemanden in seiner Einzigartigkeit respektiert, bewegt man sich in einem Verantwortungsverhältnis, das zwischen zwei miteinander agierenden Individuen besteht. Deutlich wird dies unter anderem bei Buber. Nach ihm gibt es echte Verantwortung nur da, wo es wirkliches Antworten gibt. Doch Antworten worauf? Auf das, was einem widerfährt, was man zu sehen, zu hören, zu spüren bekommt. Buber geht sprachanalytisch an die Bedeutung der Worte heran und erklärt sie von ihrem ursprünglichen Sinn her. So steckt für ihn in dem Wort Verantwortung das Verb antworten, das einen mich Ansprechenden voraussetzt, dem ich zu antworten habe. Im Antworten werde ich

aus meiner Einzelhaftigkeit herausgeführt in die Verbundenheit der Zwiesprache: „[...] ein Kind hat deine Hand ergriffen, du verantwortest seine Berührung, eine Menschenschar regt sich um dich, du verantwortest ihre Not.“ (Buber, 1997, S. 163)

Verantwortung ist in der Beziehung zwischen Menschen elementar. Denn wenn ich mich meinem Gegenüber, wie es Buber formuliert, verantworte, dann ist dies auch eine Handlung, die mein Gegenüber achtet und bewahrt. Respektvolles Handeln benötigt die Verantwortung für den Mitmenschen und somit auch eine Erziehung zur Verantwortung. Serve hierzu: „Der Aufbau einer Verantwortlichkeit, die auch geprägt ist von Sensibilität, Empathie und Gewissen ist möglich, wenn die Erziehung den heranwachsenden Menschen als ‚stellung-nehmendes Subjekt‘ ernst nimmt und ihn anregt, sich mit möglichst vielen und verschiedenartigen, selbstgewonnenen Erfahrungen aus den ‚drei großen Wirklichkeiten‘ (Gott, Menschenwelt, Natur) auseinanderzusetzen und eine nicht nur vom Wissen, sondern auch vom Empfinden geförderte Achtung und Ehrfurcht vor allem Sein zu entwickeln.“ (Serve, 2005, S. 125)

Inklusion geht, wie es im Weiteren gezeigt wird, noch ein Stück weiter als es das Diversity Management vorsieht. Denn die bewusste Teilhabe aller Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen, zu denen auch die Schule zählt (aber nicht nur diese), ist der Zielpunkt aller inklusiven Bemühungen. Die Verschiedenheit der Menschen wird sehr gut in dem bekannten Gedicht „Normal“ von Wilfried Bienek deutlich (Wocken 2014, S. 8):

Lisa ist zu groß.

Anna ist zu klein.

Daniel ist zu dick.

Emil ist zu dünn.

Fritz ist zu verschlossen.

Flora ist zu offen.

Cornelia ist zu schön.

Erwin ist zu hässlich.

Hans ist zu dumm.

Sabine ist zu clever.

Traudel ist zu alt.

Thea ist zu jung.

Jeder ist etwas zu viel.

Jeder ist etwas zu wenig.

Niemand ist hier ganz normal.

Das ist ganz normal.

1. Inklusive Bildung: Bildung für alle – weltweit

Inklusion und Exklusion können nach dem Soziologen Rudolf Stichweh als zwei Konstanten der Beschreibung gesellschaftlicher Zusammenhänge verstanden werden. Demnach kann Inklusion über drei Weisen erfolgen bzw. definiert werden, und zwar rollen-, kommunikations- oder netzwerktheoretisch. Unter einer rollentheoretischen Sicht bedeutet dies, dass sich der Begriff der Inklusion „auf ein Bündel von Erwartungen, die an Beteiligte gerichtet werden und die als Teilnahmeerwartungen Mitgliedschaftsrollen konstituieren“ (Stichweh, 2009, S. 363), bezieht. Inklusion vollzieht sich somit in Role-taking- bzw. Role-making-Prozessen und zeigt sich, wenn die entsprechenden Rollenerwartungen im Hinblick auf eine bestimmte Gruppe erfüllt werden und somit eine Teilhabe möglich wird. Im Rahmen der kommunikationstheoretischen Sicht auf Inklusion, die Stichweh in der Systemtheorie verortet, vollzieht sich Inklusion, aber auch Exklusion auf einer anderen Ebene. Dieser Ansatz zielt auf „eine elementarere Ebene des Strukturaufbaus des Sozialen und spricht von Inklusion bereits dort, wo psychische Systeme in der Umwelt der Kommunikation durch kommunikative Adressierung temporär in das System hineingezogen werden.“ (Ebd., S. 363) Inklusion findet hier also bereits auf einem sehr niedrigen Level statt, d. h. das Angesprochenwerden bzw. das Miteinanderkommunizieren führt zu Inklusion und beteiligt den Einzelnen am sozialen Geschehen.

Die letzte Form, die Stichweh als Mittelweg zwischen den beiden eben beschriebenen Formen ansieht, ist das netzwerktheoretische Verständnis von Inklusion. Dies meint, so Stichweh,

„dass man mehr als einmal kommunikativ adressiert worden ist und dass man diese Adressierung auch wiederholen könnte, ohne dass deshalb bereits eine Rollenschreibung erfolgt sein muss. Die Faktizität der wiederholten Adressierung schreibt allein auf der Basis der Tatsache, dass sie durch bestimmte andere vorgenommen worden ist und durch weitere andere nicht erfolgt ist, eine Position in einem Netzwerk zu, ohne dass diese im Sinne einer systemweiten Konsolidierung von Rollenerwartungen gedeutet werden müsste.“ (Ebd., S. 363).

Vor diesem Hintergrund deutet Stichweh Exklusion wiederum auf zweierlei Weise: Zum einen, dass sich kommunikative Adressierung oder Netzwerkstrukturen ändern, die zu einer zeitweiligen Exklusion führen (z. B. Insolvenzverfahren) und zum anderen, dass sich Exklusion im Sinne einer auf Dauer ausgeschlossenen Kommunikation, wie bei Terroristen oder bestimmten religiösen Sekten, zeigt. Generell ist Exklusion immer negativ konnotiert, kann aber, was die erste Variante gezeigt hat, auch wieder zu Inklusion führen, wenn es zu neuen Strukturpassungen kommt (ebd., S. 364).

Die Betrachtung von Inklusion und Exklusion im Rahmen der soziologischen Terminologie von Stichweh ist eine mögliche Sicht auf diesen sehr vielschichtigen Komplex.

Unter pädagogischen, philosophischen und bildungshistorischen Gesichtspunkten kann Inklusion auch anders verstanden werden. Als eine Größe vorab kann der Bildungsbegriff herangezogen werden, denn von seiner Grundintention her gesehen macht dieser das Anliegen einer inklusiven Pädagogik besonders deutlich. Rödler (2011) betont zu recht, dass der Bildungsbegriff immer inklusiv ist, da er konstatiert, dass alle Menschen der Bildung teilhaftig werden können (Saalfrank, 2010b; Zöllner, 2008). Dennoch bleibt anzumerken, dass sich Bildung und die Teilhabe an Bildung jenseits idealistischer und normativer Festschreibungen immer als Privileg erwiesen haben und sich durch Exklusion in Form von sozialer Ungleichheit als ein weltweit anzutreffendes Phänomen zeigen. Auf die Problematik des Bildungsbegriffs, in positiver und negativer Hinsicht, und seiner historischen Zuschreibungen wird im Laufe dieses Eingangskapitels noch eingegangen. Verortet man Inklusion allgemein- bzw. schulpädagogisch, dann lassen sich hier Termini wie Heterogenität, Vielfalt, Diversität oder auch Individualisierung, Differenzierung und viele mehr als weitere relevante und zum Teil synonyme Bezugsgrößen zuordnen. Gerade der Umgang mit Heterogenität im schulischen Kontext, der verstärkt seit der Mitte der 1990er Jahre, spätestens jedoch mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie, ins Zentrum der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Betrachtung gerückt ist, ist hier relevant. Eine Gemeinsamkeit der eben genannten Begriffe ist, dass im Fokus immer der einzelne Schüler steht.

Bereits Herbart spricht von der „Verschiedenheit der Köpfe“, die es im Unterricht zu berücksichtigen gilt und die er als Aufgabe aber auch als Problem des Lehrers erkannt hat. Die nach wie vor mangelhafte Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wird dem deutschen Schulsystem durch unterschiedliche Studien und Bildungsberichte immer wieder vor Augen geführt und dies nicht erst seitdem das Thema Inklusion virulent geworden ist. Die Pädagogik hat sich dem Problem der Heterogenität schon lange zugewandt, wie beispielsweise die Arbeiten von Prenzel oder auch Preuss-Lausitz (Prenzel, 1995; Preuss-Lausitz, 1993) zeigen, die alle für ein neues Bewusstsein im pädagogischen Handeln in der Schule bzw. im Bildungssystem plädieren. Wenn man nun den Fokus auf den Einzelnen richtet, dann kann dieser in Folge von Individualisierungsansätzen bzw. Modellen der Subjektorientierung genauer definiert und für pädagogisches Handeln fruchtbar gemacht werden.

Die Begriffe Subjekt und Individuum sind sowohl in der Philosophie, als auch in der Pädagogik und Soziologie zwei wichtige, aber leider nicht immer eindeutig definierte Begriffe, die jeweils zwei unterschiedliche Sichtweisen auf den Menschen darstellen.

Sie sind somit zwei wesentliche Betrachtungsweisen des Einzelnen, die nicht isoliert voneinander gesehen werden können, sondern in Beziehung zueinander stehen. Gerade wenn man den Einzelnen in das Zentrum aller pädagogischen

Betrachtungen und Bemühungen stellt, dann ist sowohl die Subjektseite mit allgemeingültigen Grundsätzen wie dem Bildungsbegriff von Bedeutung als auch die Individuumsseite, die den Einzelnen in seiner Unverwechselbarkeit zeigt. Um sich sowohl dem Subjekt als auch dem Individuum zu nähern, werden nun einige exemplarische philosophische, soziologische und pädagogische Ansätze dargestellt.

In vielfältigen Zusammenhängen wird vom Subjekt gesprochen und die vielfältigen Konnotationen, die mit dem Subjektbegriff verbunden sind, vom Gebrauch im rechtlichen, grammatikalischen bis hin zum philosophischen oder auch im pädagogischen Bereich zeugen davon. Eine zentrale Kategorie stellt der Subjektbegriff in der Philosophie dar, wo er seinen zentralen Ausgang in der Aufklärungsphilosophie nimmt (z. B. D'Alembert und Kant). Davon ausgehend kann er dann weiter über den Idealismus (Hegel und Fichte) bis hin zu Habermas oder auch Luhmanns Systemtheorie und den kritischen Analysen des Subjektbegriffs bei Foucault und Davidson, der vom Mythos des Subjektiven spricht, verfolgt werden (Davidson, 1993). Auf den Wandel bzw. die Vielfalt, die sich im Rahmen der philosophischen Betrachtung des Subjektbegriffs ergibt, kann hier nicht näher eingegangen werden (vgl. Saalfrank, 2010b; Hafenegger, 1994).

Das Subjekt wird hier verstanden als Teilaspekt des Einzelnen, auf den allgemeingültige, für alle Menschen gleichermaßen zutreffende Zuschreibungen passen, die unabhängig von bestimmten äußeren und inneren Merkmalen sind (vgl. Grimmsches Wörterbuch, 1942, Sp. 814).

In der philosophischen, das Subjekt betonenden Tradition stehen auch die vielen Ausleger des Bildungsbegriffs, trotz unterschiedlicher Konnotationen und Definitionen. Allgemein gesagt ist festzuhalten, dass Bildung für alle gleichermaßen gilt, d. h. alle können der Bildung teilhaftig werden, unabhängig von ihren jeweiligen Eigenschaften.

Die Bildung des Subjekts ist ein dynamischer Prozess, der sich als Wechselbeziehung zwischen der Person und der Welt ereignet. Der Einzelne steht also in einer Wechselbeziehung zwischen seinem Ich auf der einen und der Welt auf der anderen Seite, was besonders bei Klafki deutlich wird:

„Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne.“ (Klafki, 1963, S. 43)

Durch die Tatsache, dass das Subjekt im Mittelpunkt der jeweiligen Bildungsdefinitionen steht und Bildung somit niemals eine spezifische Möglichkeit darstellt, die nur für bestimmte Schichten bzw. Menschen mit bestimmten Eigenschaften gelten, hat Bildung eine universale Bedeutung, der somit jeder Mensch teilhaftig werden kann. So geht Zöllner (2008) davon aus, dass jeder Bildungsbegriff einen existentiellen, also auf die Entwicklung des Menschen bezogene Bedeutung hat, sowie einen formalen Aspekt, der unter anderem durch die Schulbildung aber

auch durch außerschulische Bildungsanlässe vermittelt wird sowie einen funktionalen Aspekt, da Bildung zur Reproduktion der Gesellschaft beiträgt. Diese drei konstitutiven Merkmale von Bildung nach Zöllner machen ebenso deutlich, dass Bildung als unverzichtbarer Bestandteil des Menschseins mit gesellschaftlicher Relevanz anzusehen ist.

Auch in den verschiedenen Ansätzen des pädagogischen Bezugs ist das Subjekt von Bedeutung. Der pädagogische Bezug ist oft interpretiert und beschrieben worden (Buber, Nohl, Bollnow u. a. m.) und weist trotz einiger unterschiedlicher Zuschreibungen vielfältige Überschneidungen auf (Brozio, 1995). So kann zwischen einem Lehrer/Erzieher und einem Schüler/Zögling, gleich über welche spezifischen individuellen Eigenschaften der Schüler verfügt, eine Beziehung im Sinne des pädagogischen Bezugs bzw. des erzieherischen Verhältnisses entstehen. Einschränkungen jeder Art würden dann sowohl Bildung als auch das Agieren im Sinne des pädagogischen Bezugs ad absurdum führen. So wurde dies auch für den Umgang mit schwerst geistig behinderten Menschen weiter interpretiert und entwickelt.

Rödler baut seinen Ansatz auf dem Menschenbild des dialogischen Prinzips Bubers auf und nimmt den behinderten Menschen in seiner Subjekthaftigkeit wahr. Hieraus leitet er einen adäquaten und neuen Umgang mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen im Unterricht ab. Aus der Kritik an der Sonderpädagogik, die oft mehr Therapie und Behandlung und weniger pädagogisches Handeln mit behinderten Kindern ist, hat Rödler dieses Konzept entwickelt. So schreibt er bezüglich des Autismus:

„Der gesuchte und im Reflex erfahrene Autismus erweist sich damit als eine ‚Fiction‘, als hausgemacht. Die scheinbar von dem Autisten aufgebaute Mauer erweist sich als eine von der Pädagogik vor-gestellte, die dieser den Blick auf den Menschen und die Bedingungen, die sein individuelles Verhalten notwendig machen, verstellt. [...] Ein Belassen des scheinbar glücklichen Autisten in seiner Situation wäre für diesen wahrhaft verhängnisvoll. Der Autist ist eben wesentlich nicht Autist, sondern Mensch und hat als solcher ein Recht auf Bewegung bzw. persönliche Entwicklung.“ (Rödler, 1985, S. 248)

Die Position Rödlers kann hier nicht weiter vertieft werden (vgl. Saalfrank, 2010b). Deutlich wird jedoch, dass über die Wahrnehmung des behinderten Menschen als Subjekt, Handlungen betont werden, die wie in der Bildungsdiskussion bereits angeklungen, allgemeingültige und jenseits eines defizitären Denkens angesiedelte Handlungen sind.

Einen weiteren ergänzenden Aspekt des Subjektbegriffs liefert die Kritische Psychologie nach Holzkamp, wobei vorab gesagt auch für Holzkamp gilt, dass seine Position ebenfalls so ausgerichtet ist, dass sie Gültigkeit für alle hat, gleich, über welche Dispositionen sie verfügen und dieser Ansatz deshalb im sonderpädagogischen Diskurs ebenfalls eine Rolle spielt (vgl. Funke & Rihm, 2000).

Der Aspekt der Kritik, der sich aus einer Gesellschaftskritik einerseits und einer Kritik an der traditionellen Psychologie andererseits speist, ist sehr wesentlich für