

Hans Wocken

Inklusion & Integration.

Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung
und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren

1. Inklusion – und/oder/statt/gleich – Integration
2. Inklusion \neq bad practice of integration?
3. Inklusion = die optimierte Integration?
4. Inklusion = die erweiterte Integration?
5. Inklusion \neq die assimilierende Integration?
6. Inklusion = die ultimative Integration?
7. Inklusion = die menschenrechtsbasierte Integration!
8. Inklusion = die enthinderte Integration!
9. Inklusion = die visionäre Integration?
10. Inklusion / Integration!

Frankfurt, Februar 2009

1. Inklusion – und/oder/statt/gleich – Integration

Der wissenschaftliche Diskurs um Integration und Inklusion präsentiert sich bunt und kontrovers; er gleicht einer babylonischen Sprachverwirrung. Es gibt kaum eine Verhältnisbestimmung der beiden Begriffe, die nicht auf dem Markt gehandelt würde. Die einen sagen „und“ und unterstellen, dass beide Begriffe inhaltlich durchaus Unterschiedliches meinen und daher auch beide Begriffe sinnvoll und notwendig seien. Die anderen sagen „statt“ und legen eine vollständige Ersetzung von Integration durch Inklusion und eine ersatzlose Streichung des ausgedienten Begriffs Integration nahe. Wiederum andere reden von „Inklusion und Integration“ und interpretieren die Konjunktion „und“ im Sinne von „gleich“: Integration und Inklusion stehen für den gleichen Sachverhalt und werden ganz nach Belieben unterschiedslos gebraucht. Einiger Beliebtheit erfreut sich auch die Variante Integration/Inklusion; der Schrägstrich steht dabei für eine eher offene Position, die es mit keiner verderben will.

Die begrifflichen Missverständnisse und Turbulenzen werden noch einmal potenziert bei inkorrekten Übersetzungen englischsprachiger Dokumente ins Deutsche. Bei der Salamanca-Erklärung 1994 stand die deutschsprachige Übersetzung eher sprach- und hilflos vor dem neuen Begriff und hat sich der alten, herkömmlichen Bezeichnung Integration bedient. Den gleichen Kunstfehler begeht mehr als ein Jahrzehnt später die offizielle deutsche Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, die die Wortfamilie „inclusiv“ konsequent in das Vokabular der Integration transformiert. Da auch andere zentrale Begriffe des englischsprachigen Original wie „accessibility“ (Barrierefreiheit) und „living independently“ (Selbstbestimmt leben) mit sinnentstellenden Formulierungen übersetzt wurden, wird dem deutschsprachigen Text vorgehalten, er wolle durch weichgespülte Begriffe die Radikalität der UN-Konvention entschärfen und ihre bildungspolitische Schubkraft untergraben (Frühauf 2008).

Was die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ also genau beinhalten, ist offen und Gegenstand einer lebhaften und kontroversen wissenschaftlichen Diskussion, die von einem einheitlichen und einvernehmlichen Begriffsverständnis weit entfernt ist. Die terminologische Diskussion ist anarchisch: anything goes. Man kann in der Fachdiskussion alle Positionen finden, von der synonymen Verwendung „Integration ist gleichbedeutend mit Inklusion“ bis hin zur scharfen Unterscheidung „Inklusion ist mehr und anderes als Integration“.

Die terminologischen Wirren sind nun leider mehr als ein Schauspiel, das man sich amüsiert und gelassen ansehen kann; sie haben durchaus unerwünschte Folgen. Semantische Unklarheiten erzeugen Missverständnisse, Orientierungsunsicherheit und Verständigungsprobleme. Wann immer über Gemeinsamkeit gesprochen und verhandelt wird, müssen sich die Teilnehmer erst umständlich wechselseitig erklären, was sie denn in Wahrheit mit dem jeweiligen Begriff inhaltlich meinen. Als weitere Nebenwirkung ist auch eine gewisse Lagerbildung zu beobachten, bei der sich die konkurrierenden Positionen Integration versus Inklusion mit Argwohn, wechselseitiger Kritik und Ablehnung begegnen (Knauer 2003; Preuss-Lausitz 2005; Reiser 2007). In dieser unerfreulichen Lage sind analytische Klärungen sinnvoll und notwendig. Es ist eine genuine Aufgabe von Wissenschaft, sich dieser Begriffsklärung anzunehmen und für etwas mehr Ordnung im terminologischen Inventar zu sorgen. Die nachstehenden Ausführungen wollen einerseits zu den unerlässlichen Aufräumarbeiten beitragen. Andererseits stellen sie darüber hinausgehend eine neue theoretische Fundierung von Integration und Inklusion zur Diskussion. Zum guten Ende mag sich dann jeder positionieren, wo er steht.

2. Inklusion ≠ bad practice of integration?

Wenn ein neuer Begriff die öffentliche Bühne betreten will, dann muss er sich zuvor beweisen. Der „Neue“ steht in der Pflicht, überzeugend darzulegen, dass der alte Begriff untauglich geworden und der neue einfach besser ist. An der Wiege eines Begriffwechsels oder –wandels steht ein unwiderstehlicher Abgrenzungszwang. In der inklusionspädagogischen Literatur hinterlässt dieser Abgrenzungszwang deutliche Spuren. Alle definitorischen Bemühungen um die neue Begrifflichkeit enthalten immer auch Ausführungen darüber, was Inklusion denn von Integration unterscheidet. Der Artikel „Inklusive Pädagogik“ im Internet-Lexikon Wikipedia zum Beispiel präsentiert an vorderster Stelle das Kapitel „1. Abgrenzung zur integrativen Pädagogik“. Dieses unterscheidende Verfahren ist durchaus ein probater Weg zu einer Klärung verwandter Begriffe. Der Abgrenzungszwang kann allerdings auch unkontrollierte und überbordende Distanzierungen zur Folge haben. Im Wettstreit der konkurrierenden Begriffe werden der Integration nicht allein nachweisliche Unzulänglichkeiten attestiert, sondern darüber hinausgehend auch vermeintliche Fehler und vermutete Schwächen zugerechnet. Aus der Distanzierung vom alten Begriff Integration werden unversehens auch Schuldzuweisungen, Anklagen, ja Vorverurteilungen und Vorurteile. Die Integration sieht sich in der Inklusionsliteratur in die Defensive gedrängt und mit einem Mängelkatalog konfrontiert.

Es sind insbesondere drei Vorhaltungen, die von der Inklusion an die Adresse der Integration vorgebracht werden:

1. *Die Zwei-Gruppen-Theorie*: Die Integration – so heißt es – unterscheidet zwei Gruppen von Personen, die Normalen und die Behinderten. Der integrationspädagogische Blick fokussiert einseitig die Behinderten und blendet andere Heterogenitätsdimensionen wie Alter, Religion, Geschlecht, soziale Schicht, Kultur, Sprache aus. In dem Wikipedia-Artikel heißt beispielsweise: „Die Integration geht von der Überzeugung aus, es gebe zwei Typen von Kindern, nämlich die ‚mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘ und die ‚ohne sonderpädagogischen Förderbedarf‘.“
2. *Die Assimilationstendenz*: Die Integration strebe – so der Vorwurf – implizit eine ‚Normalisierung‘ der behinderten Kinder und Jugendlichen an. Hierzu wiederum Wikipedia: „Im Gegensatz zur Integration will die Inklusion nicht die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen an den Bedürfnisse und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten.“
3. *Defizitäre Integrationspraxis*: Die real existierende Integrationspraxis sei vielfach verflacht, halbherzig, segregierend und kritikwürdig. Bei Wikipedia klingt der Vorwurf einer „bad integration“ so: „Im Fall von integrativ arbeitenden Schulen wurden Förderbedürftige in speziellen Förderkursen zusätzlich unterrichtet und verbrachten nur einen Teil der Schulzeit mit den ‚normalen‘ Kindern.“

Das aufgelistete Sündenregister gleicht einem „Schwarzbuch“ der Integration. Die Integration steht wie ein begossener Pudel da. Wer mag angesichts solcher Anklagen noch die Hand für Integration erheben? Wer traut sich jetzt noch angesichts der despektierlichen Entwürdigung, ein verstaubtes Integrationsprojekt aus der Taufe zu heben? Die unausgesprochene Botschaft inklusionsorientierter Literatur ist unmissverständlich: Integration war gestern, Integration ist out, Inklusion ist die wahre Integration.

Die folgenden Kapitel machen sich zur Aufgabe, die zugeschriebenen Mängel der Integration einmal auf ihren empirischen Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen. Die

voranstehende Analyse soll eindringlich auf die fatalen Folgen aufmerksam machen, die von dem Abgrenzungszwang ausgehen. Im Zuge einer polarisierenden Kontrastierung der beiden Begriffe wird die Integration nicht selten in einer ungerechtfertigten Weise in die Schmutzlecke abgeschoben. Im Ergebnis entsteht aus der Abgrenzungsdynamik – nolens volens – eine schwerwiegende und nachhaltige Abwertung der Integration (Preuss-Lausitz 2005).

Für den weiteren diskursiven Wettstreit seien deshalb dreierlei Wünsche ausgebracht:

1. Von polarisierenden Kontrastierungen der Inklusion versus Integration sollte nur sparsam Gebrauch gemacht werden. Schwarz-Weiß-Malereien konstruieren „Gewinner“ und „Verlierer“, und befördern kein differenzierendes und abwägendes Denken.
2. Die Unterstellung einer defizitären Integrationspraxis sollte durch belastbares empirisches Material belegt werden. Geschichten, die sich vom Hörensagen speisen und im Hinterstübchen die Runde machen, sind nicht in intersubjektiver Weise diskutierbar.
3. Im diskursiven Umgang von Integration und Inklusion wäre überhaupt ein pfegliches und seriöses Miteinander wünschenswert. Der Widersacher von Inklusion ist nicht Integration, sondern Aussonderung!

3. Inklusion = die optimierte Integration?

Sander hat in einer frühen, grundlegenden Arbeit Inklusion als optimierte und erweiterte Integration beschrieben (Sander 2004). Diesen Begriffsbestimmungen gehen die folgenden Kapitel nach.

Inklusion zeigt sich mit der real existierenden Integrationspraxis unzufrieden. Sie beklagt Halbheiten, Verformungen, Kuriositäten, Missstände, sowie eine stagnierende Reformentwicklung. Im Zentrum der Kritik stehen weniger die Geschehnisse innerhalb des Klassenzimmers, sondern die vielfältigen Konfliktherde, Ungereimtheiten und Bruchstellen, die bei der Immigration eines neuen Systems unvermeidlich entstehen: Soll und darf ein nichtbehinderter Schüler sitzen bleiben, während in der gleichen Klasse lern- und geistig behinderte Schüler trotz erheblich schlechterer Schulleistungen in die nächste Klasse aufrücken? Ist es vermittelbar, wenn Integrationsklassen behinderte Kinder paradoxerweise selektieren müssen, weil für die große Nachfrage nicht ausreichend „Integrationsplätze“ zur Verfügung stehen? Müssen Lehrerinnen und Lehrer, die nicht freiwillig eine neue Integrationsklasse übernehmen wollen, die Schule wechseln? Ist es im gemeinsamen Unterricht mit der reinen Lehre der Integration vereinbar, wenn behinderte Schüler für therapeutische Interventionen aus der Klasse genommen und zeitweilig separiert werden? Boban (2000) hat eine umfangliche Liste von Verwerfungen und Irregularitäten zusammengestellt. Werfen wir einmal einen exemplarischen Blick in den grauen Alltag der Integration:

„Es verdient nicht einmal den Namen Integration,

- wenn alle Eltern nichtbehinderter Kinder gefragt werden müssen, ob ein behindertes Kind kommen darf;
- wenn Klassen aus Sonderschulen ausgelagert und Außenklassen als Integration verkauft werden;
- wenn von Integration geredet wird und Anpassung und Kompensation gemeint sind;
- wenn Integration nur von Klasse 1 bis Klasse 4 gehen darf;
- wenn von Integration geredet wird, aber ‚gemeinsame‘ Feste und Feiern gemeint sind;

- wenn Integration das Thema von Sonderpädagogen ist und keinen Grundschulpädagogen wirklich etwas angeht;
- wenn Sonderschulen beginnen, sich Sonderpädagogische Förderzentren zu nennen“ (Boban 2000, 244f.)

Keine Frage, die Integration hat auch Schattenseiten. Während die offiziellen Berichte der wissenschaftlichen Begleitungen durchweg erfreuliche Meldungen verbreiten, werden in informellen Runden auch zweifelhafte bis bestürzende Fakten aus der Wirklichkeit der Integration ausgetauscht. Die beklagten Unvollkommenheiten und beklagenswerten Irregularitäten sind wohl am plausibelsten mit dem Systemwandel zu erklären. Das alte segregierende und das neue integrierende System sind eben nicht miteinander kompatibel, so dass es notwendigerweise auch zu unfreiwilligen, „faulen“ Kompromissen und imperfekten Lösungen kommen muss. Da prallen Welten aufeinander. Integration ist keine harmlose Wohltätigkeitsveranstaltung, die sich reibungslos in segregative Strukturen einfügen lässt. Aus der theoretischen Perspektive eines Systemwandels gesehen ist die Unvollkommenheit der Integrationspraxis nicht unerwartbar und als normaler Reformantrieb einkalkulierbar.

Pikanter ist die weitergehende Frage, ob die Implementationsprobleme der Integration ausschließlich auf Systemimmigration und –transformation zurückzuführen sind, oder ob möglicherweise die Theorie der Integration mitverantwortlich zu machen ist. Hinz (2004) ist dieser Frage nachgegangen und hat die Konzepte prominenter Integrationstheoretiker (Feuser; Preuss-Lausitz; Reiser; Sander) auf den Prüfstand gestellt. Das Prüfergebnis stellt einem rundum entlastenden Freispruch der Integrationstheorie dar. Die theoretischen Konzepte der Integration, so das Urteil, seien immer schon und von Anfang an inklusiv gewesen, auf der theoretischen Ebene gebe es keinerlei Korrektur-, Ergänzungs- oder Nachholbedarf. Inklusion ist in mancher Hinsicht nicht eine Weiterentwicklung der Integration, sondern „eine wichtige Rückbesinnung“ (Schnell 2009, 8) auf ihre Ursprünge.

Wenn die „bad practice“ der Integration nicht einer „bad theory“ zuzuschreiben ist, dann ist der vorgeschlagene Begriffwechsel von Integration zu Inklusion sachlich unbegründet und ein Fehlgriff. Der Hebel für Korrekturen und Optimierungen wäre an der Praxis selbst anzusetzen. Ein neuer Begriff wäre nichts weiter als ein Fassadenwechsel, der die schadhafte Bausubstanz nicht ausbessern würde. Als Analogie sei die notorische Diskrepanz von Verfassungswirklichkeit und Verfassungsnorm ins Feld geführt. Die Verfassungsnorm bestimmt: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt.“ Wenn die gesellschaftliche Wirklichkeit diesem Gebot nicht nachkommt, wäre es absurd, die Verfassung zu ändern. Das Optimierungsanliegen der Inklusion ist aner kennenswert und unterstützungswürdig, das gewählte Mittel einer begrifflichen Kosmetik allerdings ein Missgriff.

Der Nachweis, dass ein neuer Name nachhaltige Korrektur- und Ausbesserungsarbeiten befördern kann, steht aus. Inklusion steht noch in den Anfängen und kann noch keine umfängliche Praxis vorweisen, die sich als musterhaft und nachahmenswert präsentieren ließe. Erste Einblicke in inklusive Schulentwicklungen lassen indes ahnen, dass auch der Inklusion erhebliche Schwierigkeiten in dem Reformprozess ins Haus stehen. Plate (2008) hat am Beispiel einer Londoner Schule feststellen müssen, dass die Realität der Inklusion sehr weit entfernt war “from the world of fine intentions inhabited by policymakers“ (Halpin 2006; zitiert in Plate 2008, 209). Wenige Beobachtungen sollen auszugsweise mitgeteilt werden:

- Die Schüler werden in den Hauptfächern literacy und numeracy in Leistungsgruppen (ability-based groups) eingeteilt, die zur Vermeidung diskriminierender Effekte neutrale oder verschleiernde Bezeichnungen erhalten.
- In der Unterrichtspraxis stehen sich das inklusive Postulat der Individualisierung der Lernprozesse aller Kinder und die staatliche Vorgabe, bestimmte Standards und Levels mit allen Kindern in einer vorgegebenen Zeit zu erreichen, konträr und unversöhnlich gegenüber. Die zentralistische Kontrolle des Staates treibt die Schulen zu einem hidden curriculum, nach dem „verstärkt nur noch die Testinhalte im Unterricht vermittelt werden“ (Plate 2008, 420).
- Kinder mit Unterstützungsbedarf werden unverändert kategorisiert und mit dem Etikett ‚special educational needs‘ (SEN) etikettiert. Die offizielle Feststellung eines SEN steht in Verbindung „mit dem Bedarf der Schule nach zusätzlichen Ressourcen“ (Plate 2008, 421).
- Eine stark spezialisierte Aufgabenteilung des pädagogischen Personals geht mit hierarchischen Strukturen, Tendenzen zur Aufgabenabschiebung, Unübersichtlichkeit, mangelhaften kooperativen Verständigungsprozessen, insgesamt mit einer eingeschränkten Teilhabe einher.

Auch der Bericht von Härle (2003) über inklusive Entwicklungen in Australien weist auf fragile Praktiken und bedenkliche Deformationen hin. Auch Inklusion ist scheinbar nicht von vorneherein die bessere Integration. Auch die Wirklichkeit von Inklusion enthält Licht und Schatten, auch sie ist – wie man im Norden Deutschlands zu sagen pflegt – „durchwachsen wie Speck“. Das Attribut Inklusion ist nicht von vorneherein ein Qualitätsmerkmal, dem man ungeprüft vertrauen könnte.

Weil Inklusion aber nun einmal als die modernere und fortschrittlichere Variante von Integration gilt, nimmt es auch nicht wunder, wenn scharenweise die Schilder gewechselt werden und viele integrativen Projekte mit dem Vokabular der Inklusion überschrieben werden. Der Schilderwechsel sei an einer neueren Publikation beispielhaft illustriert. In dem Sammelwerk „Eine Schule für Hörgeschädigte auf dem Weg zur Inklusion“ (Jacobs 2008) beschreiben verschiedene Autoren das Modell der „Außenklassen“ als eine neue, „inklusive“ Form der „Beschulung“ Hörgeschädigter. In der einleitenden theoretischen Grundlegung wird als „Kritikpunkt der Integration“ „die oftmalige Beschränkung auf eine Behinderungsart“ (17) angeführt. Genau dies aber praktizieren die Außenklassen, nämlich die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Hörschädigungen. Die „inkludierten“ Schüler mit Hörbeeinträchtigungen werden dabei „schulrechtlich“ weiterhin der Schule für Schwerhörige zugerechnet (40). „Bei den Außenklassen handelt es sich um zielgleiche Integrationsprojekte“ (55). Ferner muss erwähnt werden, „dass es bisher keine ausschließlich gebärdensprachlich kommunizierenden Kinder in den Außenklassen gibt“ (55). Das „Inklusionsmodell der Integrativen Außenklassen“ (38) beabsichtigt eine Dezentralisierung der sonderpädagogischen Maßnahmen, „ohne allerdings den zentralen Standort ... mit seinem umfassenden Schulangebot als Schule für Hörgeschädigte zu schwächen“.

Die Außenklassen können durchaus als eine neue, integrationsorientierte Form der schulischen Förderung Hörgeschädigter gewürdigt werden. Aufgrund der Indizienlage ist indes das Attribut Inklusion keinesfalls gerechtfertigt.

4. Inklusion = die erweiterte Integration?

Inklusion vertritt nach eigenem Bekunden ein erweitertes Integrationsverständnis. „Jeder ist willkommen“, so lautet die freundliche und einladende Begrüßung. „Da kann ja jeder kommen“, könnte man mit einer geläufigen Redensart sagen. In der Tat gilt der Willkommensgruß der Inklusion allen Menschen ohne Ansehen ihrer Person und ohne irgendwelche Vorbedingungen. Inklusion erfüllt vollständig und ohne Einschränkungen das Benachteiligungsverbot des Grundgesetzes: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“ (Art. 3.3).

Schon die Integrationspädagogik hatte jedwede Grenze der „Integrationsfähigkeit“ strikt abgelehnt. Das axiomatische Diktum hat Jakob Muth (1991) mit zeitloser Gültigkeit so formuliert: „Integration ist unteilbar!“ Allerdings bezog sich das Unteilbarkeitspostulat der Integration ausschließlich auf Behinderungen, andere Heterogenitätsdimension wie Geschlecht, soziale Herkunft, Sprache, Nationalität oder Rasse wurden zunächst nicht ausdrücklich mitgedacht.

Eine signifikante Ausweitung erfuhr die Integrationspädagogik in der „Pädagogik der Vielfalt“. Die Erweiterung wurde grundgelegt durch das Buch von Prengel „Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik“ (1995). Insbesondere Preuss-Lausitz (1993) und Hinz (1993) haben in der Folge das Konzept aufgenommen und weiter entfaltet. Auf der Saarbrücker Integrationsforschertagung hat Hinz dann die bis dahin thematisierten Heterogenitätsdimension Gender, Migration und Behinderung ergänzt um die Aspekte Altersmischung und Soziale Schicht. In dem Beitrag verwendet Hinz (2004), immerhin ein geborener Integrationspädagoge, zum ersten Mal nicht mehr den Terminus Integration, sondern Inklusion.

Die Theoriegeschichte zeigt also deutlich an, dass Integration keineswegs mit Scheuklappen auf die Kategorie Behinderung geschaut und alle anderen Heterogenitätsdimensionen ausgeblendet hat. Integrationspädagogik war von Anfang an eine Pädagogik der Heterogenität!

Dass der Focus der Integrationspädagogik allerdings mit deutlichem Schwerpunkt auf der Dimension Behinderung lag, ist unstrittig und war auch durchaus legitim. Der Begriff Integration macht nur Sinn im Zusammenhang mit der Integration von Behinderten. Formulierungen wie „Integration von Mädchen und Jungen“, „Integration von katholischen und evangelischen Kindern“, „Integration verschiedener Altersgruppen“ usw. sind widersinnig. Die entscheidende Differenz zwischen den Heterogenitätsdimensionen Behinderung auf der einen Seite und Alter, Migrationskontext, Gender, Sozillage und anderes mehr ist eben, dass Kinder mit Behinderungen systematisch exkludiert sind und in der Tat erst mal in die allgemeinen Schule integriert werden müssen, während alle anderen heterogenen Gruppen grundsätzlich die allgemeine Schule schon besuchen und bereits „integriert“ sind. Wer nicht exkludiert ist, muss auch nicht integriert werden. Im Kontext der Behindertenpädagogik ist der Integrationsbegriff dagegen völlig korrekt und sinnig. Wenn es allein um die Heterogenitätsdimension Behinderung geht, dann gibt es keinen prinzipiellen Unterschied zwischen Integration und Inklusion noch zwischen inklusiver und integrativer Didaktik. Will man in der Inklusionsdebatte die Dimension Behinderung

in den Focus rücken, sind die Begriffe Integration, integrativer Unterricht usw. völlig legitim und ausreichend.

Die Ausweitung des Integrationsverständnisses auf alle Heterogenitätsdimension kann daher kaum als ein unterscheidendes Markenzeichen der Inklusion angesehen werden und taugt auch nicht als Begründung für einen Begriffswechsel. Über den korrekten Gebrauch des Begriffs Integration hinaus hat die Integrationspädagogik von Anbeginn an auch andere Heterogenitäten im Blick gehabt und selbst den Boden für ein erweitertes Verständnis vorbereitet. Inklusion musste mit der Erweiterungsinitiative keine Barrikaden einreißen, sondern fand offene Türen vor. Die Erweiterung hat die Integration ja selbst aus der Taufe gehoben, aus diesem Grunde müssten keine neuen Pferde gesattelt werden. Schon bevor das Zeitalter der Inklusion angebrochen ist, gab es leidenschaftliche Bekenntnisse zur Heterogenität: „Integration ist bejahte und gewollte Heterogenität“ (Wocken 1998, xx).

Das erweiterte Integrationsverständnis macht weniger der Integration zu schaffen, sondern könnte vielmehr für die Inklusion selbst ein Fallstrick werden. Mittlerweile ist das Thema Heterogenität in der Erziehungswissenschaft und in der allgemeinen Lehrerbildung angekommen. Eine beachtliche Anzahl einschlägiger Publikationen ist ein unstrittiger Beleg der neuen Aufmerksamkeit für „diversity“ (z.B. Buchen u.a. 2007;). Vermutlich ist das gestiegene Interesse für Heterogenität aber nicht auf Impulse der Inklusion zurückzuführen, sondern den internationalen vergleichenden Schulleistungsstudien zu verdanken, die eine horrende Benachteiligung von Jungen und Migranten offen gelegt haben. Was der Blick in die Heterogenitätsliteratur lehrt, resümiert Wenning sehr dezent: „Eine Inklusion ... ist kein Anliegen eines größeren Kreises von Erziehungswissenschaftlerinnen und –wissenschaftlern“ (2008, 384)¹. Die Protagonisten der Inklusion sind allesamt in behindertenpädagogischen Gefilden beheimat. Inklusion findet in der allgemeinen Pädagogik schlichtweg nicht statt, sondern scheint bislang ein exklusives Anliegen der Behindertenpädagogik zu sein. Auf der Homepage „alle inklusive“ des Schleswig-Holsteinischen Kultusministeriums sind als Beispiele inklusiver Praxis ausschließlich behindertenpädagogische Projekte angeführt. Unter dem weit aufgespannten Schirm der Inklusion versammeln sich anscheinend nicht die einschlägigen Pädagogiken, die sich mit „race“, „gender“ und „class“ beschäftigen. Der inklusionspädagogische Diskurs findet zurzeit nur in behindertenpädagogischen Zirkeln statt. Selbst fachwissenschaftliche Beiträge, die sich explizit der Forschungsperspektive „Diversität als Vielfalt der Unterschiede und Gemeinsamkeiten“ verschrieben haben, erwähnen nicht einmal den Begriff Inklusion. Man muss ernsthaft Sorge haben, dass die Heterogenitätsforschung die Behindertenpädagogik mit Ignoranz straft und auch die Inklusionspädagogik exkludiert. Es wäre wahrhaft tragisch, wenn ausgerechnet die Sachwalter der Heterogenität ausgerechnet der Inklusion die Adoption verweigern und sie nicht in die Großfamilie aufnehmen würden. Diversity ohne disability ist amputierte Vernunft.

Die angestrebte erweiterte Integration ist – so sieht es derzeit leider aus – in den Mauern der Behindertenpädagogik stecken geblieben. Der inklusionspädagogische Diskurs ist in anderen Heterogenitätsdimensionen nicht angekommen und droht im eigenen Saft zu schmoren.

¹ „Sie wird dabei allerdings nach wie vor als Teil der Behindertenpädagogik wahrgenommen und hat außerhalb der Grundschulpädagogik wenig Niederschlag im Bereich der allgemeinen Schulpädagogik und Didaktik gefunden“ (Moser/Sasse 2008, 110).

Hinz (2009, 224f.) benennt weitere konkrete Beispiele für die zunehmende Verengung des Inklusionsbegriffs: Zum einen sind Studiengänge zur inklusiven Pädagogik „nach wie vor weitgehend auf den Personenkreis von Menschen mit Beeinträchtigungen gerichtet“; zum anderen finden sich in der Online-„Zeitschrift für Inklusion“ fast nur Beiträge zur Integration von Behinderten, während Aufsätze zu anderen Heterogenitätsdimensionen gänzlich fehlen.

Sofern es allein um die thematische Weite der konkurrierenden Termini geht, reicht der Begriff Integration völlig aus (vgl. Stein 2008; Hinz 2009, 227). Oder ist etwa auch die Namensgebung unserer Veranstaltung „Integrationsforschertagung“ antiquiert? Was würde sich wohl an der Integrationsforschertagung ändern, wenn sie den Namen Inklusionsforschertagung trüge? Mit Jakob Muth gesprochen: „Nichts, nichts, nichts!“ Nach Hinz (2009, 226) handelt es sich „doch eher um eine Tagung integrationsorientierter Sonderpädagogen“.

5. Inklusion ≠ die assimilierende Integration?

Der türkische Ministerpräsident Erdogan hat bei seinem Besuch in der Bundesrepublik im Jahre 2008 die Türken in Deutschland vor einer Aufgabe ihrer Identität gewarnt und vor 18.000 Zuhörern im Kölner Stadion ausgerufen: „Assimilation ist ein Verbrechen gegen die Menschlichkeit!“ Die Forderung nach eigenen türkischen Schulen in Deutschland löste eine erregte öffentliche Debatte aus, in der die Europatauglichkeit der Türkei wegen des propagierten Nationalismus angezweifelt wurde. Im Tonfall und in der Wortwahl durchaus moderater, aber in der inhaltlichen Logik durchaus vergleichbar wird der gleiche Assimilationsvorwurf an die Adresse der Integration gerichtet. Integration erwarte von den Behinderten eine weitgehende Anpassung an übliche Normalitätsstandards. Wenn Menschen mit Behinderungen nicht die minimalen Erwartungen von Normalität erfüllen könnten, sei auch ihre Integrationsfähigkeit in Frage gestellt. Integrierbar, so die Schlussfolgerung, seien nur die Anpassungsfähigen und –willigen.

Der Assimilationsvorbehalt wird in besonders vehementer Weise von Gehörlosen vorgebracht, die bei einer Integration den Verlust ihrer kulturellen Identität und eine Verpflichtung zur lautsprachlichen Kommunikation befürchten. In radikalierter Form werden sowohl Integration als auch Inklusion rigoros abgelehnt und eigene Gehörlosenschulen gefordert.

Integration hat auch in der frühen Krüppelbewegung und heutigen Selbstbestimmt-Leben-Bewegung durchgängig eine negative Konnotation. Integration steht unter dem Generalverdacht einer unterdrückenden Anpassung Behinderter an die Normen der nichtbehinderten Mehrheit. Statt Integration fordert die Behindertenbewegung Selbstbestimmung und Selbstvertretung ein (Köbsell 2006).

Das geschilderte Missverständnis von Integration als Assimilation verdiente eine breite Erörterung, an dieser Stelle müssen einige theoretische Fragmente und kritische Argumente genügen.

Assimilation und Anpassung haben keinen guten Ruf. Sie stehen unter dem generellen Verdacht der Unterwerfung und Unterdrückung. Der Zwang zur Anpassung unterhöhle das Recht aller Menschen auf Selbstbestimmung und individuelle Lebensgestaltung. Diese kritischen Einwände sind ohne Frage zutreffend. Nicht zutreffend ist jedoch die unterstellte Annahme, dass Pädagogik und Integration konzeptionell als einseitige Anpassungsvorgänge gefasst wären.

Piaget hat bekanntlich menschliche Entwicklung als Folge von zwei Adaptionsprozessen beschrieben. Der Entwicklungsaufbau wird vorangetrieben sowohl durch Akkomodation

(Anpassung der Umwelt an das Subjekt) als auch durch Assimilation (Anpassung des Subjekts an die Umwelt). Beide Anpassungsprozesse werden situativ neu austariert und befinden sich in einem fließenden Gleichgewicht (Äquilibration). Würde man die assimilativen Prozesse ausblenden, käme es logischerweise zu einem Entwicklungsstillstand. Ohne Assimilation gibt es keinen Entwicklungsfortschritt, wobei diese zwingend rückgekoppelt sind an ausgleichende akkommodierende Aktivitäten.

In der Integrationspädagogik findet sich das Entwicklungsmodell Piagets wieder in der Theorie integrativer Prozesse der Frankfurter Gruppe (Deppe-Wolfinger, Klein, Prengel, Reiser; Reiser u.a. 1986; vgl. Hinz 1993). Integrative Prozesse zeichnen sich durch eine dynamische Balance von Gleichheit und Verschiedenheit aus. Das Bedürfnis nach Gleichheit äußert sich in Annäherungs- und Assimilationstendenzen, das Bedürfnis nach Verschiedenheit im Streben nach Abgrenzung und Autonomie. Als Postulat fordert die Theorie ein, dass „Einigungen“ zwischen den widerstreitenden Annäherungs- und Abgrenzungstendenzen hergestellt werden und sich beide in einem dialektischen Gleichgewicht befinden. Gerät die Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit aus der Balance, kommt es zu Störungen integrativer Prozesse. Das Spannungsverhältnis der bipolaren Strebungen darf nicht zugunsten einer Polarität aufgelöst werden. Dauerhafte Disbalancen werden von der Theorie explizit als Fehlformen gekennzeichnet. Die Theorie bekräftigt also nachdrücklich, dass Assimilation ein desintegrativer Prozess und eben nicht mit Integration gleichzusetzen ist. Der Theorie integrativer Prozesse folgend wendet sich Hinz (1993) konsequent gegen alle Formen „pädagogischer Aggressivität“: gegen Prävention, gegen „Förderwahn“ und gegen „Therapiewut“, also gegen Assimilation.

Ein weiterer theoretischer Gewährsmann ist das Prinzip des zieldifferenten Lernens, das durch die Integrationspädagogik als ihre historische Großtat erstmals in die Schulpädagogik eingeführt wurde. Die mächtige Institution Schule verzichtet auf das Sitzenbleiben und verneigt sich vor der Würde des Anderssein von Kindern mit Behinderungen. Im Schulversuch Integrative Regelklassen konnten „Lernbehinderungen“ weder nach ihrem qualitativen Ausmaß noch nach ihrer quantitativen Größe sonderlich minimiert werden. Dieses Faktum wurde innerhalb der Wissenschaftlichen Begleitung konträr diskutiert und bewertet. In einer unversöhnlichen Auseinandersetzung hat der Verfasser – so riskant und desillusionierend es klingen mag – auch das Recht lernbehinderter Kinder auf ihr „behindertes“ Sosein verteidigt (Katzenbach 2000; Wocken 2000). Integration ist eben nicht gleichbedeutend mit Kompensation; und sie ist nicht gescheitert, wenn sie Lernbehinderungen nicht wegfördert.

Die entschiedene Verteidigung der Integrationspädagogik gegen die Anschuldigung der Assimilation darf keineswegs so verstanden werden, als würde Integration alle Formen von Anpassung von vorneherein ablehnen. Im Gegenteil. Es macht durchaus Sinn, wenn Kinder mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache lernen. Es ist keineswegs unangebracht, Kindern mit geistigen Behinderungen das selbständige Ankleiden zu vermitteln. Es ist sinnvoll und unumgänglich, dass Kinder mit aggressivem Verhalten Selbstkontrolle erlernen. Ja, es ist durchaus pädagogisch begründbar, wenn gehörlose Kinder – sofern möglich – zur Aneignung der Lautsprache angehalten werden. Auch Behinderte dürfen und müssen an Normalität angepasst werden, aber natürlich nach strikter Maßgabe ihrer Möglichkeiten. Das zugestandene Recht auf Sosein ist keineswegs ein Freibrief für Stillstand und Bequemlichkeit. Kann Inklusion wirklich ernsthaft ein Verzicht auf „Förderung“ oder auf „Anpassung“ sein? Bei einem konsequenten Verzicht auf „Anpassung“ würde sich die Inklusion pädagogischer Versäumnisse schuldig machen.

Integration ist nicht Assimilation, aber sie verzichtet auch nicht darauf. Ein Verzicht auf Anpassung käme einer pädagogischen Selbstaufgabe der Integration gleich. „Assimilation“ ist nach Piaget ein wichtiger und unverzichtbarer Motor menschlicher Entwicklung. Die unstrittigen positiven Wirkungen integrativer Erziehung sind gerade auch durch die Anpassungsforderung begründet und erklärbar. Das Aufwachsen in normalen Umwelten, die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Erwartungen und die Bewältigung herausfordernder Lebensaufgaben sind es, die die Entwicklung von behinderten Kindern beflügeln und vorantreiben. Der Anpassungsdruck der Normalität stimuliert Entwicklung – das ist ein wichtiger Wirkmechanismus der Integration! Alle Sonderwelten sind eher Schonräume, die durch eine Atmosphäre des Bewahrens und Behütens weniger Entwicklungsimpulse geben (Schumann 2007). Als Beleg sei beispielhaft auf die „reduktive Didaktik“ der Lernbehindertenpädagogik verwiesen. Die reduktive Didaktik ist gekennzeichnet durch die Imperative „Weniger als normal, konkreter als normal, kleinschrittiger als normal, langsamer als normal und intensiver als normal“ (Werning 1996, 462c). Dieser didaktische Reduktionismus der Förderschule ist nachweislich für die Stagnation der kognitiven Entwicklung des Sonderschülers verantwortlich (Wocken 2007).

6. Inklusion = die ultimative Integration?

Zur Unterscheidung von Integration und Inklusion wird vielfach auf ein Stufenmodell Bezug genommen. Das Stufenmodell wurde zuerst von Bürli (1997) entwickelt, im Weiteren dann von Sander (2004; 2008) und Hinz (2004) systematisch aufgenommen und hat in der Literatur eine beachtliche Verbreitung gefunden. Es werden vier „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“ unterschieden: Exklusion, Separation, Integration und Inklusion.

In der Phase der *Exklusion* werden Kinder mit Behinderungen ganz und gar aus dem Bildungs- und Erziehungssystem ausgeschlossen, sie haben kein Recht auf Bildung und sind von der Schulpflicht, befreit. Behinderte Kinder gelten als „bildungsunfähig“, sie werden in Anstalten verwahrt oder verbleiben bestenfalls im familiären Kreis.

In der Phase der *Segregation* besuchen behinderte Kinder eine öffentliche oder private Schule. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts etwa werden auch die behinderten Kinder in die Schulpflicht einbezogen und erhalten Zugang zu schulischer Bildung in einem separierten Sonderschulwesen. Allerdings ist für sie in der allgemeinen Schule kein Platz; sie werden ausgegliedert und in speziellen Schulen abseits vom Mainstream unterrichtet. Der Phase der Segregation liegt die „Zwei-Schulen-Theorie“ zugrunde. Es gibt „Regelschulen“ für „normale“ Kinder und „Sonderschulen“ für „behinderte“ Kinder.

In der Phase der *Integration* ist die allgemeine Schule mehr oder minder offen und nimmt auch bestimmte Kinder mit Behinderungen auf. Die Kinder mit Behinderungen sind als „behindert“ diagnostiziert und etikettiert und unterscheiden sich von der Gruppe der nichtbehinderten, normalen Kinder. Die „Zwei-Schulen-Theorie“ wird abgelöst durch die „Zwei-Gruppen-Theorie“. In der gleichen und gemeinsamen Schule gibt es unter einem gemeinsamen Dach zwei deutlich unterscheidbare Schülergruppen, die „nichtbehinderten“ und „behinderten“ Kinder.

Integration steht dabei unter einem doppelten Vorbehalt, dem Ressourcenvorbehalt und Professionsvorbehalt. Die höchsten Richter haben zwar die grundsätzliche Priorität der Integration anerkannt, sie aber unter den Ressourcenvorbehalt gestellt. Von (sonder)pädagogischer Warte wird der Professionsvorbehalt eingebracht, der einen „Verlust heilpädagogischer Standards“ (Biewer 2005) befürchtet, deshalb eine volle Integration ausschließt und nur teilintegrative oder kooperative Organisationsformen als fachlich verantwortlich und sinnvoll ansieht.

In der Phase der *Inklusion* verlieren die Kinder mit Behinderungen ihren besonderen Status der Andersartigkeit. Vielfalt ist normal, alle Kinder sind unterschiedlich, anders, einzigartig, individuell. Diese neue Sichtweise hat Folgen für die Gestaltung von Schule und Unterricht. Die inklusive Pädagogik verzichtet

darauf, Kinder „gleichzuschalten“ und zu „normalisieren“; nicht die Kinder werden „passend“ für die Schule gemacht, sondern die Schule passt sich umgekehrt den Kindern an. Inklusion ist die ultimative Integration, sozusagen der Olymp der Entwicklung, danach kommt nichts mehr.

Bei der Rezeption des Stufenmodells schlich sich leider nach und nach ein misslicher Bedeutungswandel ein. Das „Stufenmodell“ wurde unversehens als eine zeitliche Abfolge von epochalen Phasen interpretiert und es etablierte sich die Rede von „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“; hier und da findet sich sogar die leichtfertige Attribuierung „historische Entwicklungsphasen“ (vgl. Biewer 2009, 131). Es gibt mehrere Gründe, die sogenannten „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“ einer kritischen Validierung zu unterwerfen und das „Phasenmodell“ zu revidieren:

- Es ist sachlich falsch, die „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“ als eine strenge Abfolge historischer Etappen zu begreifen. Menschliche Geschichte nimmt nur in seltenen Fällen einen linearen Verlauf und unterliegt keineswegs einer immanenten Teleologie von unvollkommenen Anfängen immer höher hinauf bis hin zu Zeiten absoluter Vollkommenheit und ungetrübten Glücks. Geschichte hat kein Ziel und verläuft auch nicht zielstrebig.
- Ein trauriges Beispiel für historische Brechungen und Diskontinuitäten ist die Tötung Behinderter. Die Tötung Behinderter hat es zu allen Zeiten gegeben, nicht nur in barbarischen Vorzeiten oder im finsternen Mittelalter. Euthanasie und Sterilisation im Nationalsozialismus sind ein herausragender Beleg für einen historischen Rückfall in der „Entwicklung“. Die uneingeschränkte Wertschätzung behinderten Lebens steht angesichts der Verhütungschancen durch Pränataldiagnostik und Gentechnik auch in Zukunft unter Dauerdruck. Auch in der weiteren Zukunft, auch in integrativen oder postintegrativen Zeiten können radikale Formen der Entrechtung und Dehumanisierung nicht ausgeschlossen werden.
- Die Erinnerung an die Vernichtung und Ermordung Behinderter im Nationalsozialismus gibt einen weiteren Anstoß zur Revision des sog. „Phasenmodells“. Den vier Stufen der Behindertenpolitik und -pädagogik ist ein weiteres typisches Denk- und Handlungsmuster voranzustellen, das hier begrifflich als „Extinktion“ (Auslöschung) gefasst werden soll. Gegenwärtig gemahnt die utilitaristische Ethik des australischen Philosophen Peter Singer daran, dass selbst das fundamentalste aller Rechte, das Recht auf Leben, Menschen mit Behinderungen nicht fraglos und bedingungslos zugestanden wird. Die „Integration“ von Behinderten in die menschliche Gesellschaft fängt mit dem Recht auf Leben an, ohne dieses Recht erübrigt sich jede weitere Diskussion (Antor/Bleidick 1995).
- Der Begriff „Entwicklungsphasen“ sollte ersatzlos gestrichen werden. Es wird hier vorgeschlagen, statt von „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“ allgemeiner von „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik“ zu sprechen.

7. Inklusion = die menschenrechtsbasierte Integration!

Die Vereinten Nationen haben das Jahr 1981 zum „Jahr der Behinderten“ erklärt. Das Motto des Jahres lautete: „Einander verstehen – miteinander leben“. In den gleichen Zeitraum fällt in der Deutschland der Beginn der Integrationsbewegung. Eltern von behinderten und nichtbehinderten Kindern formierten sich zu Initiativen, die die Einrichtung sog. „Integrationsklassen“ forderten. Die auf Kommunal-, Landes- und Bundesebene agierenden Elterninitiativen gaben sich vielfach das Namensschild: „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“.

Die UNO und die Elterninitiativen sind sich nicht nur einig in der Zielsetzung Integration, sie sprechen auch die gleiche Sprache, nämlich die Sprache der Gemeinsamkeit. In der Rhetorik der Gemeinsamkeit war Integration nicht eine Bringschuld einer demokratischen Schule, sie konnte nicht eingefordert oder gar rechtlich eingeklagt werden. Integration war nicht mehr als eine Bitte, eine Empfehlung, ein Appell. Zur Begründung schulischer Integration wurden seinerzeit vorwiegend Argumente herangezogen, die einem sozialen, humanistischen oder karitativen Motivkreis zuzuordnen sind: Toleranz, Mitmenschlichkeit, Solidarität, Wohlwollen, Nächstenliebe.

Etwa eine Generation später verabschiedeten die Vereinten Nationen die Behindertenrechtskonvention [BRK 2009]. Diese Konvention markiert in der Geschichte des Behindertenwesens einen historischen Wandel, der in seiner Bedeutung kaum überschätzt werden kann (Lindmeier 2008). Die epochemachende Wende wird allein schon an dem neuen Vokabular ablesbar. Die neuen Signalwörter sind etwa: Independent living, accessibility, inclusion – und nicht zuletzt: human rights. Die Behindertenkonvention formuliert eben nicht besondere Rechte für besondere Menschen, sondern fordert die allgemeinen Menschenrechte auch für Menschen mit Behinderungen ein. Diese neue, bürgerrechtstheoretische Fundierung findet einen konsequenten Niederschlag in der Begründung von Inklusion. In dem Kapitel „Bildung“ (§ 24) heißt es unmissverständlich: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (2009). Inklusion ist nicht mehr – wie vordem Integration – in sozialen, humanen oder karitativen Motiven begründet, sondern ist ein Recht. Das gleiche Recht auf Selbstbestimmung und Teilhabe wird nun ohne jegliche Einschränkung auch für behinderte Menschen eingefordert

Die menschenrechtstheoretische Orientierung der Behindertenrechtskonvention ist zweifelsohne auch dienlich zur Unterscheidung von Integration und Inklusion. Integration appellierte an den guten Willen, an Humanität und an Freiwilligkeit; Inklusion stellt sich nicht zur Diskussion und beruft sich auf ein einklagbares Recht. Vordem waren die Eltern nicht mehr als Bittsteller und Klinkenputzer, die auf freundliches Entgegenkommen hoffen mussten. Nun sind die Eltern mit justiziablen Rechten ausgestattet, aus dem Wunsch nach Integration ist ein Recht auf Inklusion geworden. Das Ethos eines sozialen Humanismus wird nun ersetzt durch die rechtlich kodifizierte Gleichwertigkeit aller Menschen.

Es wird hiermit angeregt, die rechtstheoretische Fundierung auch zur Unterscheidung der dargestellten Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik zu nutzen.

Tab. 1: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik

Stufe	Rechte
4.) Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit
3.) Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe
2.) Separation	Recht auf Bildung
1.) Exklusion	Recht auf Leben
0.) Extinktion	keine Rechte

Auf der Vorstufe *Extinktion* haben Menschen mit Behinderungen keinerlei Rechte. Sie werden als „lebensunwertes Leben“ (sic!) eliminiert.

Auf der Stufe *Exklusion* haben Menschen mit Behinderungen ein gesetzlich garantiertes Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Tötung von Behinderten wird strafrechtlich verfolgt und geahndet. Das Recht auf Leben ist das erste und fundamentalste Recht, das sich aus der unantastbaren Menschenwürde aller ableitet.

Auf der Stufe der *Separation* partizipieren behinderte Menschen am Bildungswesen. Selbst „für Kinder mit schwersten geistigen Behinderungen, die auch die wichtigsten Selbstversorgungshandlungen niemals erlernen werden, kann Bildung als Menschenrecht ebenso eingefordert werden, wie für Kinder mit progressiver Muskeldystrophie, bei denen prognostiziert wird, dass sie das Schulalter nicht überleben werden“ (Biewer 2009, 153). Es ist das historische Verdienst des separierten Sonderschulwesens, das Recht Behinderter auf eine ihnen gemäße Bildung und Erziehung verwirklicht und durch die „Integration“ in schulische Bildungsmaßnahmen ihre Bildungsfähigkeit erwiesen zu haben! „Die Erkenntnis der Bildsamkeit war die Voraussetzung der Forderung nach einem Recht auf Bildung“ (Biewer 2009, 149). Sonderschulen realisieren ein kostbares Gut, das Recht auf Bildung.

Auf der Stufe der *Integration* geschieht die Teilnahme behinderter Kinder und Jugendlicher unter dem gemeinsamen Dach der allgemeinen Schule. Integration ist ein „Antragsrecht“, dem entsprochen werden kann - oder auch nicht. Das Recht auf ‚participation‘ wird in der Realität nicht selten mit Einschränkungen praktiziert: Als „Grenzen“ der Integration wird entweder ein „Ressourcenvorbehalt“ von den höchsten Gerichten geltend gemacht oder eine hinlängliche „Integrationsfähigkeit“ der Behinderten, attestiert von (sonder)pädagogischem Expertentum, eingefordert. Die Integration ist konditional und bindet das Recht auf Teilhabe an die Erfüllung von äußeren oder individuellen Bedingungen.

Die Stufe der *Inklusion* kennt keine Vorbedingungen und keine prinzipiellen Barrieren. Alle behinderten Kinder sind ausnahmslos „integrationsfähig“, und jede Umwelt kann und muss „integrationsfähig“ gestaltet werden. Die behinderten Kinder müssen sich ihre „Integrationsfähigkeit“ nicht erst durch Anpassungsleistungen an die Normalität verdienen. Durch die Wahrnehmung ihres Rechts auf Sosein, auf gleichwertige und gleichberechtigte Differenz setzen sie ihre Rechte auf Teilhabe und Integration nicht aufs Spiel.

Die bekannte Formulierung des Bundespräsidenten von Weizsäcker „Es ist normal, verschieden zu sein!“ bedarf aus inklusiver Perspektive einer Ergänzung. Eine großzügige Gewährung eines Rechts auf Verschiedenheit ist nämlich in dem Maße von zweifelhaftem Wert, ja zynisch, wenn die zugestandene

Differenz zugleich mit Abwertung, Deklassierung und Marginalisierung einhergeht. Aus Sicht der Inklusion wäre also hinzuzufügen: *Man kann verschieden normal sein!* Das „Glück des Menschen, ein Anderer unter Gleichen zu sein“ (Plato), bedarf der Ergänzung durch das Glück, ein Gleicher unter Anderen zu sein (Wocken 1993, 6).

Die Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik sind nicht als historische Abfolge, sehr wohl aber als eine gestufte Werthierarchie zu verstehen. Auf jeder Stufe - mit Ausnahme der Vorstufe - werden Werte realisiert. Das Unterscheidungskriterium für die Stufen ist die qualitative Valenz der realisierten Werte. Auf jeder Qualitätsstufe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion werden respektable Werte realisiert. Jede Stufe, selbst die Stufe der Exklusion, verdient deshalb auch vorab eine angemessene Wertschätzung. Eine kompromisslose, despektierliche Traktierung der „unteren“ Stufen ist nicht gerechtfertigt, weil die dort geleistete „Wertarbeit“ nicht gesehen und nicht gewürdigt wird. Die vorgeschlagene Qualitätshierarchie bringt in vollem Bewusstsein und mit voller Absicht selbst den „niederen“ Stufen Exklusion und Separation in einem ersten Schritt Achtung und Anerkennung entgegen, und weist erst dann auf die möglichen und notwendigen Qualitätssteigerungen hin. Diese ausdrückliche Achtung der unteren Qualitätsstufen mag überraschen; sie ist rechtstheoretisch fundiert und bedenkenswert. Im Nationalsozialismus wären Tausende von Menschen mit geistigen Behinderungen vor der Ermordung bewahrt geblieben, wenn ihnen wenigstens das basale Recht auf Leben zugestanden worden wäre

Die vorgeschlagene rechtstheoretische Qualifizierung behindertenpolitischer und – pädagogischer Arbeit wird hier verbunden mit dem axiomatischen Postulat des Wertetransfers. Auf den „höheren“ Stufen werden nicht nur die Werte der jeweils vorgelagerten unteren Stufe realisiert, sondern darüber hinaus wird zusätzlich ein qualitativ neues und höher stehendes Rechtsgut angestrebt. Die Rechtsgüter der vorauf gehenden Stufen werden also nicht als erledigt zu den Akten gelegt, sondern auf die jeweils nachfolgende Stufe mitgenommen. Dieser „Gütertransfer“ ist ein zwingendes Erfordernis für die Zuerkennung einer Höherwertigkeit. Es kann beispielsweise nicht angehen, wenn ein behindertes Kind zwar in der allgemeinen Schule integriert wird, dort aber keinerlei besondere Förderung erfährt. Das Recht auf Bildung darf nicht dem Recht auf Teilhabe geopfert werden! Eine Integration, für die als Preis der Verzicht auf eine fachlich verantwortbare, „behindertengerechte“ Bildung gezahlt werden muss, ist kein höherer Wert als Separation. Oder: Eine Inklusion, in der Minderheiten vor allem auf die Pflege der eigenen Kultur bedacht sind und den Eigensinn über den Gemein Sinn stellen, ist kein höherer Wert als Integration. Das inklusive Recht auf Selbstbestimmung muss sich in sozialen Bezügen, in sozialer Zugehörigkeit und Verbundenheit realisieren.

Mit dem Verweis auf die unterschiedliche Qualität der realisierten Werte ist damit eine begriffliche Differenzierung von Integration und Inklusion möglich und rational legitimierbar. Mit bloßen Etikettenwechseln ist es jedenfalls nicht getan, eine wirkliche „Weiterentwicklung“ muss sich auch in der Realisierung von höherwertigen Rechtsgütern wieder finden. Inklusiv Schulen müssen allen behinderten Kindern das gleiche Recht auf Autonomie und Partizipation wie den „normalen“ Kindern zugestehen. Wenn behinderte Kinder den formellen Status von „Integrationskindern“ oder „Gutachtenkindern“ haben; wenn sie möglicherweise nur „Gäste“ sind, die schulrechtlich weiterhin den Sonderschulen zugeordnet sind; wenn die Würde ihres Soseins nicht respektiert wird; wenn nicht alle Barrieren für Selbstbestimmung und Teilhabe beseitigt sind; wenn also nicht Gleichwertigkeit gegeben ist, dann kann auch das Prädikat Inklusion nicht legitimerweise beansprucht werden.

Tab. 2: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik

Stufe	Rechte	Anerkennungsform
4. Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit	Rechtliche Anerkennung
3. Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe	Solidarische Zustimmung
2. Separation	Recht auf Bildung	Pädagogische Unterstützung
1. Exklusion	Recht auf Leben	Emotionale Zuwendung
0. Extinktion	keine Rechte	Keine Anerkennung

Als eine weitere Möglichkeit, das Qualitätsstufenmodell theoretisch zu untermauern, sei hypothetisch die Anerkennungstheorie ins Spiel gebracht (Dederich 2002; Graumann 2006). Die in der Literatur diskutierte Trias von Anerkennungsformen emotionale Zuwendung, solidarische Zustimmung und rechtliche Anerkennung wären um den Anerkennungstyp Pädagogische Unterstützung zu erweitern. Den Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik wären dann die vier Anerkennungsformen gemäß Tabelle 2 zuzuordnen: Diese theoretische Anregung ist indes vorläufig und bedarf noch einer eingehenden Prüfung.

8. Inklusion = die enthinderte Integration!

Die Wortschöpfung „enthindert“ erlaubt mehrere Deutungen. Es ist in dieser Arbeit nicht damit gemeint, dass Integration oder Inklusion Behinderungen beheben oder heilen, also irgendwie „enthindern“ möchten. Im vorliegenden Kontext ist „enthindern“ gleichbedeutend mit „dekategorisieren“.

Als ein kennzeichnendes Merkmal von Integration gilt die sog. „Zwei-Gruppen-Theorie“. Wenn diese Klage über die Zwei-Gruppen-Theorie ernst gemeint ist, dann ist die Inklusion im Verzuge, es besser zu machen und alle Etikettierungen und Kategorisierungen samt und sonders aufzuheben. Wenn die Aufhebung der Zwei-Gruppen-Theorie, wie immer wieder hervorgehoben, ein zentrales Merkmal von Inklusion ist, dann kann es in der Inklusion nur namenlos Verschiedene geben, die keiner Kaste angehören; dann kann es in der Inklusion keine Grüppchen, keine Kategorien, keine Schubladen mehr geben; dann sind in der Inklusion einfach alle unterschiedslos und unzuordnenbar verschieden. In der Inklusion ist der Eintritt frei, niemand braucht eine Eintrittskarte. Inklusion ist nicht denkbar mit einem Behindertenausweis, gibt es nicht mit einem Behindertenetikett, ist nicht vereinbar mit einer „Schubladisierung“ der Verschiedenen, ist nicht kompatibel mit einer Behindertenakte.

Die inklusive Schule hebt die Zwei-Gruppen-Theorie ‚behindert‘ - ‚nicht behindert‘ auf und ersetzt sie durch die Theorie einer heterogenen Gruppe. An die Stelle der Dichotomie ‚normal‘ versus ‚behindert‘ tritt die Anerkennung der Vielfalt. Alle Kinder haben das Recht auf Differenz, und zwar ausdrücklich auf eine „egalitäre Differenz“ (Prenzel 1993). Das Recht auf Sosein und Differenz ist unverbrüchlich verbunden mit Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung. Die Gleichwertigkeit der Differenz wird dabei nicht nur für Behinderte eingefordert, sie gilt auch unabhängig von Geschlecht, Sprache, Nationalität, Rasse und sozialer Schicht. Die inklusive Kindergruppe besteht aus vielen Minderheiten und kennt keine hegemoniale Mehrheit, deren Werte und Normen den Maßstab der Integrationsfähigkeit bilden. In der inklusiven Schule entfällt also die hergebrachte Einteilung nach Behinderungsarten ebenso wie eine klassifizierende und etikettierende

Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Und es gibt auch nicht mehr Ressourcen für einzelne etikettierte Kinder mit Behinderungen, sondern Ressourcen für heterogene Lerngruppen und heterogene Systeme; die Ressourcenzuweisung erfolgt nunmehr systembezogen, nicht mehr personbezogen (Wocken 1996; vgl. Grohnfeldt u.a. 1996).

Alle Projekte und Initiativen, alle Organisationen und Institutionen, die sich inklusiv nennen, müssen unabdingbar dieses Kriterium der nonkategorialen, namenlosen Verschiedenheit erfüllen! Inklusion kennt keine Kasten, keine Kategorien, keine Parteibücher, keine Mitgliedschaften in Betroffenheitsgruppierungen, keine Vereine und Clubs gleich Gearteter.

Das Kriterium der Dekategorisierung wird damit als notwendiges und substantielles Unterscheidungsmerkmal zwischen Integration und Inklusion postuliert. Dekategorisierung ist eine condition sine non für Inklusion. Dieses postulierte Definitionsmerkmal ist auch in einer beachtenswerten Begriffsbestimmung von Biewer (2009, 193) enthalten. „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 eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“

Legt man diese Meßlatte der Dekategorisierung an die Wirklichkeit schulischer Inklusion an, dann ist es in deutschsprachigen Ländern um manche Selbstzuschreibungen eines inklusiven Status schlecht bestellt. Die Inklusionspädagogik schaut deshalb in weite Fernen, sie schaut nach England, Kanada und Australien, und vergisst dabei, die inklusive Praxis vor der eigenen Haustür zu erwähnen. Als Protagonist und Pionier einer inklusiven Schule können die Integrativen Regelklassen gelten, die schon 1991, geraume Zeit vor Salamanca 1994, in Hamburg eingerichtet wurden. Die integrativen Regelklassen in Hamburg sind ‚präventiv‘ mit einer ‚sonderpädagogischen Grundausstattung‘ versehen und nehmen alle Kinder mit Beeinträchtigungen des Lernens, des Verhaltens und der Sprache ohne ein vorgängige diagnostische Klassifizierung und Etikettierung als „Behinderte“ auf; „eine Stigmatisierung der zu Inkludierenden, also die individuelle Benennung der zu Integrierenden“ (Brill 2006, 57) findet nicht statt. Auch wenn die Integrativen Regelklassen auf die Grundschule und auf die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten beschränkt sind, so können sie dennoch als ein herausragendes Modell einer inklusiven Schulorganisation gelten (Fiedler 2008). Sie heben die Kategorisierung der Kinder in "behindert" und "nichtbehindert" faktisch auf und haben damit schon Inklusion praktiziert, noch bevor dieser Terminus in der nationalen und internationalen Diskussion von sich reden machte (Wocken 2001).

9. Inklusion = die visionäre Integration?

Die Stufenhierarchie gibt als Fernziel aller behindertenpädagogischen und -politischen Programme Inklusion an und stimmt darin mit der Salamanca-Erklärung und der UNO-Behindertenrechtskonvention vollständig überein. Das Ziel Inklusion steht fest und kann nicht zur Diskussion gestellt werden. Die Selbstporträtierung der Inklusion geht allerdings weit über die aktuelle Tagespolitik hinaus und entwirft ein visionäres Szenario. Inklusion träumt einen großen Traum. Es ist der Traum von einer inklusiven Bildungslandschaft, in

der es weder Gymnasien, noch Sonderschulen noch auch Privatschulen gibt. Es ist der Traum von einem inklusiven Leben, das alle Altersstufen und alle Lebensbereiche vom Kindergarten über die Schule bis hin zu Beruf und Freizeit umfasst. Und es ist der Traum von einer inklusiven Gesellschaft, die keine marginalisierten Gruppen, keine Diskriminierungen durch „gender“, „race“, „class“, „ability“ und anderes mehr kennt. Inklusion versteht sich selbst nicht als ein Aktionsprogramm für die Tagespolitik, sondern als eine Vision, die – so das freimütige Eingeständnis (Hinz 2008, 24) – niemals erreicht werden kann.

Über den guten Sinn von Visionen lässt sich trefflich streiten. Man kann geteilter Ansicht sein, ob visionäre Leitsterne wirklich eine Orientierungsfunktion haben und motivationale Energien freisetzen oder ob im Gegenteil die abverlangte habituelle Bescheidenheit mit halben und vorläufigen Lösungen zu Dauerfrust und Resignation führt. Über Sinn und Unsinn soll an dieser Stelle keine Debatte geführt werden. Als beherzigenswerte Alternative wird vorgeschlagen, den Blick nicht nur auf den Sternhimmel zu richten, sondern sehr pragmatisch auf die unmittelbar vor den eigenen Füßen liegenden Stolpersteine. Die Stolpersteine, die im Hier und Jetzt die Fortschritte auf dem Weg zur Inklusion behindern, firmieren in der Inklusions- und Disability-Literatur unter dem Begriff Barrieren. Die Barrieren für Inklusion aufzuspüren, zu skandalisieren und zu sprengen, ist eine unverzichtbare Mühsal. Ohne die pragmatische Programmatik der Barrierefreiheit wird Inklusion keinen Schritt weiter kommen.

Es gibt gute Beispiele für eine inklusive, barrierefreie Gestaltung der Umwelt. Einige exemplarische Nennungen mögen als Illustration genügen:

- Die Busse im öffentlichen Nahverkehr sind in Hamburg und anderenorts mit einem einfachen Klappmechanismus ausgestattet, der es Rollstuhlfahrern und Müttern mit Kinderwagen ermöglicht, jederzeit und überall ohne jegliche Voranmeldung und ohne Berechtigungsausweis öffentliche Verkehrsmittel zu nutzen.
- Viele Kirchen und andere Versammlungsstätten haben das Gestühl mit einer Induktionsanlage ausgestattet. Schwerhörige Menschen können sich mit ihrem Hörgerät komplikationslos an die Induktionsanlagen andocken. Gebäude mit Induktionsanlagen sind barrierefrei, sie erfordern wiederum keine vorherige Bedarfsanmeldung und auch keinen Behindertenausweis, sondern halten diesen Support präventiv vor.

Wenn auch die „accessibility“ weiterhin kontinuierlicher Aufmerksamkeit bedarf und alle Möglichkeiten noch nicht ausgeschöpft sind, so muss doch mit Realismus auf Grenzen inklusiver Umweltgestaltung hingewiesen werden, die grundsätzlich nicht überschreitbar sind:

- Parkplätze für Autofahrer sind besonders in der Stadt und belebten Vierteln knapp. Will man behinderten Verkehrsteilnehmern einen garantierten Parkplatz einräumen, dann ist gegenwärtig die Reservierung mit einer expliziten Behindertentafel, manchmal sogar zusätzlich mit einer eingetragenen Identitätsziffer die Methode der Wahl. Behindertenparkplätze sind gewiss eine Rückfall in die Kategorisierungspraxis, aber ohne sie wäre die Teilhabe am öffentlichen Leben empfindlich und nicht akzeptierbar eingeschränkt (Kron 2005).
- Gebärden- und Schriftdolmetscher sind für viele gehörlose Menschen

unverzichtbare Kommunikationshilfen. Es ist zurzeit aber wohl nicht vorstellbar, dass immer und überall – in allen Schulklassen, in allen Seminaren an der Universitäten, in allen Workshops auf Tagungen und Kongressen – von vorneherein auch entsprechende Kompetenzen und Hilfen vorgehalten werden. Dolmetscher für Gehörlose gibt es nur auf Anfrage, wobei die Beantragung allein mit einem ausgewiesenen Behindertenstatus möglich ist.

- Studierenden mit Behinderungen werden als Nachteilsausgleich bei mündlichen oder schriftlichen Prüfungen besondere Konditionen, etwa mehr Bearbeitungszeit eingeräumt. Dieser Nachteilsausgleich wird nur bei nachgewiesener Legitimation eingeräumt. Das inklusive Motto „Da kann ja jeder kommen!“ wird wohl kein Prüfungsamt zur Aufgabe der strikten Prüfungsrichtlinien bewegen können.

Die Beispiele alltäglicher Barrieren mögen verdeutlichen, dass es auch unüberschreitbare Grenzen der Inklusion gibt. Viele Formen des Nachteilsausgleichs erfordern eine Legitimation durch einen attestierten Behindertenstatus und/oder eine explizite Bedarfsanmeldung (Kron 2005). Eltern und Professionelle sollten sich sehr wohl überlegen, „ob sie den Mechanismus und die Funktionsweise des Nachteilsausgleichs gegen die ungewisse Versicherung aufgeben, dass in einer neuen Schulgestaltung alle Kinder zu ihrem Recht kommen werden“ (Reiser 2007, 103). Die Möglichkeiten der Barrierefreiheit sind vielfältig, aber in der Sache auch endlich. Eine totale Barrierefreiheit ist aber hier auf Erden nicht vorstellbar. Inklusion mag einer großen Vision anhängen, sie ist aber gut beraten, sich vor Träumereien und Illusionen zu hüten. Eine inklusive Schule und eine inklusive Gesellschaft sind große Utopien, die wir schwerlich ohne jegliche Abstriche und ohne jegliche Zwischenaufenthalte erreichen können. Für die „Integration“ von ca. 15 Prozent behinderter Kinder hat Deutschland ca. 25 Jahre gebraucht. Mit einem kompletten Systemwechsel zu einer inklusiven Schullandschaft ohne Sonderschulen und ohne Gymnasien wird Deutschland – dafür bedarf es keiner hellseherischen Prophetie – wohl das restliche 21. Jahrhundert beschäftigt sein.

Reiser (2007) hat die „Vision“ der Inklusion unverblümt und kompromisslos als „Illusion“ eingestuft. Es wäre in der Tat unrealistisch und illusionär, die Grenzen der Inklusion leugnen zu wollen. In manchen Fällen müssen wir uns mit integrativen Lösungen einschließlich einer kategorialen Gruppierung in Behinderte und Nichtbehinderte zufrieden geben. Eine despektierliche Herabsetzung als „Nur-Integration“ verdienen solche unvermeidbaren, integrativen Lösungen nicht. Auch integrative Lösungen sind gut! Manchmal geht es sogar nicht besser.

10. Inklusion / Integration

Was ist Integration? Was ist Inklusion? Die kritische Analyse der Identitätskonstruktionen und Identitätskonkretionen hat mehrere thematische Stationen durchschritten. Zum guten Ende soll der Blick nach vorne gerichtet werden. Wie geht es weiter? Wie könnte und sollte es mit Integration und Inklusion aus der subjektiven Sicht des Verfassers weitergehen? Die abschließenden Empfehlungen beziehen sich auf drei Felder, nämlich auf Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung und auf die Terminologie. Alle Empfehlungen sind zutiefst von Pragmatismus geprägt.

Empfehlungen zur Schulentwicklung.

Für die Organisationsentwicklung einer einzelnen Schule in Richtung Inklusion leistet der „Index of Inklusion“ (Boban/Hinz 2003) sicherlich gute Dienste. Mit seiner Hilfe können strukturelle Barrieren, problematische Praktiken und steigerungsfähige Kulturen identifiziert und einer kollektiven Bearbeitung zugeführt werden. Über die Entwicklungsarbeit einer einzelnen Institution hinaus ist Inklusion im Wort, für den öffentlichen und politischen Diskurs verallgemeinerbare konkrete Schulkonzepte und –modelle vorzulegen (vgl. Preuss-Lausitz 2006). Für zahlreiche organisatorische und administrative Aufgabenfelder sind Strategien und Programme zu erarbeiten. Insbesondere geht es hier um die Ausstattung mit Ressourcen und die Modalitäten der Lerngruppenbildung.

Die Inklusion muss sich der Verwaltungsseite von Schule stellen und für die organisations- und verwaltungstechnischen Fragen konkrete Lösungsmuster anbieten. Bislang verhält sich die Inklusionspädagogik in schulkonzeptionellen Fragen sehr bedeckt bis völlig abstinert. Mit der plakativen Forderung nach einer „Schule für alle“ kann man es keineswegs bewenden lassen. In den Selbstbeschreibungen der Inklusion liest man immer wieder Formulierungen wie „Alle sind willkommen“ und „Jeder bekommt die Unterstützung, deren er bedarf“. Derart fromme Losungen sind zwar betörende Verheißungen, aber zugleich erschreckend naiv.

Als Beispiel sei der Wikipedia-Artikel angeführt, der mit rührender Einfältigkeit verkündet: „Statt vieler Schulen gibt es nur noch ‚eine Schule für alle‘, die jeden individuell fördert und seine Interessen beachtet. Alle Schüler werden gemeinsam unterrichtet, ohne Wenn und Aber. Alle Pädagogen können alle Kinder unterrichten. Hilfestellungen dazu werden bei Bedarf bereitgestellt“. Angesichts solcher Phantasmen wähnt man sich im Wunderland, in dem auf ein Handzeichen hin die gebratenen Tauben herbeifliegen. Die neue, inklusive Schule muss aber nicht geträumt, sondern neu gedacht und in konkrete, händelbare Pläne übersetzt werden. Die personellen und sächlichen Ressourcen liegen eben nicht zur gefälligen Selbstbedienung für jedermann frei herum. Sie müssen mit Maß und Zahl im politischen Raum nachvollziehbar eingefordert und in die öffentlichen Haushalte als Haushaltstitel eingestellt werden. Die Finanztöpfe bedürfen sodann einer funktionalen Logistik und transparenter Algorithmen, die Verteilungsgerechtigkeit zu sichern vermögen. Der wohlfeilen Devise „Wer Bedarf hat, nimmt Unterstützung für sich in Anspruch“ (Hinz 2005, 77) werden Finanzverwaltungen und Rechnungshöfe sicherlich nicht folgen.

Exemplarisch sei das angemahnte Erfordernis konkreter Schulentwicklungspläne am Beispiel der Ressourcenakquise verdeutlicht. Eine Kategorisierung behinderter Kinder kann es ja in der Inklusion nicht mehr geben. Das Gebot der Dekategorisierung löst zwar das bekannte Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma. Aber es bedarf ersatzweise eines anderen rationalen Schlüssels, der eine gerechte Verteilung der endlichen Ressourcen regeln kann. Es muss Klarheit bestehen, wer welche Ressourcen in welchem Umfang rechtens beanspruchen und auf welchem Verfahrenswege er ihrer habhaft werden kann.

Das Konzept der Integrativen Regelklassen stellt für die konzeptuelle Modellierung einer inklusiven Schule eine durchaus diskutierbare Lösung zur Verfügung. Die integrativen Regelklassen praktizieren eine systemische Ressourcenzuteilung (Wocken 1996). Die Mittelverteilung erfolgt nicht mehr ad personam, pro Kind mit Unterstützungsbedarf, sondern pauschal an das System Klasse bzw. Schule. Der Ressourcenbedarf wird dabei

anhand einer festgesetzten Prävalenzrate von Kindern mit Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache und des Verhaltens errechnet. Die Integrativen Regelklassen sind damit der Prototyp einer prävalenzbasierten Ressourcenakquise. Es wäre durchaus denkbar, dass diese Ressourcenlogistik auch für Kinder mit speziellen Behinderungen (geistige Entwicklung, körperliche Entwicklung, Hörschädigungen, Sehschädigungen) in Anschlag gebracht wird.²

Für das Bundesland Bremen haben Klemm und Preuss-Lausitz (2008) einen beispielhaften und beachtenswerten Schulentwicklungsplan vorgelegt, der die angemahnte Konkretisierung eines schulübergreifenden Reformplanes in vollem Umfang einlöst. Der Bremer Plan vertritt zwar nicht durchgängig die reine Lehre der Inklusion, sondern ist ein konstruktiver Mix aus integrativen und inklusiven Elementen; aber er belässt es nicht bei der visionären Idee einer Schule für alle, sondern macht Nägel mit Köpfen und entwirft eine inklusive Schullandschaft, die bis in handwerkliche Details ausgearbeitet ist.

Gleichviel nach welchem Modell: Der romantische Fundamentalismus der Inklusion sollte so oder so vom Himmel auf die Erde herniederkommen.

Empfehlungen zur Unterrichtsentwicklung

Zu den unerledigten und sträflich vernachlässigten Aufgaben gehört auch die Unterrichtsentwicklung. Trotz einiger Vorarbeiten etwa von Platte (2005) und Seitz (2007) fristet die Entwicklung einer inklusiven Unterrichtstheorie und –praxis ein Mauerblümchendasein. Die Praxisorientierung lässt in der Inklusion wie auch in der Integration sehr zu wünschen übrig. Weder die Integrationspädagogik noch die Inklusionspädagogik haben es bislang geschafft, ein ausgearbeitetes praktisches Handbuch für die Unterrichtung heterogener Lerngruppen auf den Markt zu bringen. Die einschlägigen methodischen Lehrbücher zur untermethodischen Bewältigung von Heterogenität entstehen derzeit in Arbeitszusammenhängen außerhalb der Integrationspädagogik (z.B. Graumann 2002; Groeben 2008; Kiper u.a. 2008). Guter Unterricht und inklusiver Unterricht werden einfach gleich gestellt, das Erfordernis eines neuen, kreativen Umgangs mit Heterogenität wird schlichtweg negiert.

Dieses schmerzliche Desiderat wird durch leichtfertige und unhaltbare Behauptungen auf Dauer gestellt. Bei Wikipedia heißt es: „Die inklusive Schule erfordert keine bestimmten Methoden oder Konzepte für ihre Umsetzung. Vielmehr benötigt die Inklusion eine weitgehend flexible Anwendung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden und organisatorischer Vorschläge.“ Solchermaßen verabschiedet sich die Inklusion aus der praktischen Verantwortung und überlässt die handwerkliche Umsetzung spontanen Intuitionen und situativen Zufällen. Wie Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, wie Jungen und Mädchen, Hochbegabte und Minderbegabte, privilegierte und deklassierte Schüler gleichzeitig und zu wechselseitigem Nutzen unterrichtet werden können, auf diese Frage kann mit Fug und Recht eine konkrete Antwort erwartet werden. Können wirklich – wie Wikipedia behauptet – ausnahmslos alle (!) Lehrer es allen Schülern (!) recht machen? Ist inklusiver Unterricht wirklich ein so einfaches Kinderspiel, worüber man keine Worte verlieren sollte? Die gemeinsame Unterrichtung aller Schüler ohne jegliche Ausnahme ist die anspruchsvollste Aufgabe, die Schulpädagogik und Unterrichtsdidaktik in ihrer

² Für Schüler mit speziellen Behinderungen präferiere ich z.Zt. immer noch das integrative, diagnosebasierte Ressourcenmodell.

Geschichte jemals zu leisten herausgefordert waren! Die Inklusion ist aufgerufen, sich in Übungen zur Konkretisierung einer Idee (von Hentig 1993) nachhaltig zu befleißigen!

Empfehlungen zur Terminologie

Abschließend ist die Gretchenfrage zu beantworten, wie man es künftig mit den Begriffen Integration und Inklusion halten sollte. Die folgende Antwort ist nicht um wissenschaftliche Stringenz bemüht, sondern wiederum pragmatisch ausgerichtet. Der neue Begriff Inklusion ist da – und er ist willkommen! Keine noch so scharfsinnige Begriffsanalyse wird konsensfähige Kriterien herausarbeiten können, mit deren Hilfe man einer willkürlichen Begriffswahl Einhalt gebieten kann. Und da es obendrein auch keine anerkannte Zertifizierungsstelle gibt, die verbindlich und wirksam über die rechte oder unrechte Begriffsverwendung wacht, gibt es auch keine Dämme mehr, die den Siegeszug des neuen Signalwortes stoppen könnten. Kritizistische Nachhutgefechte sind wenig aussichtsreich bis erfolglos. Es ist völlig aussichtslos, gegen den neuen Begriff zu opponieren, der Wettbewerb ist bereits entschieden.

Zur Unmöglichkeit einer verbindlichen Sprachregelung gesellt sich ein weiteres Pro-Argument. Der Inklusionsbegriff ist spätestens seit Salamanca 1994, erst recht nach der UN-Behindertenrechtskonvention hoffähig und internationaler Standard. Der Terminus Integration dagegen ist international nicht mehr anschlussfähig. Aus den genannten Gründen plädiere ich für eine bedingungslose Freigabe und eine unterschiedslose Wortwahl. Es bleibt uns eh nicht erspart, in jedem einzelnen Fall genau zu prüfen, was denn mit dem gewählten Etikett wirklich gemeint und was tatsächlich in der Verpackung drin ist. Der Inhalt der Verpackung entscheidet, nicht der Aufkleber.

Dem Plädoyer für eine bedingungslose Freigabe würde am ehesten die Schrägstrichvariante Integration/Inklusion entsprechen. Die Schrägstrichkombination Integration/Inklusion kann allerdings die Lesbarkeit und Leichtigkeit von Texten empfindlich stören. Eine vorab abzugebende Erklärung, dass beide Begriffe dasselbe meinen und frei variierend benutzt werden, könnte Klarheit schaffen und einen nervigen Textstau durch wiederholte schräge Barrikaden vermeiden. Wenn Integration und Inklusion zwar mit unterschiedlichen Gewändern, aber doch mit gleicher Identität auf der öffentlichen Bühne agieren, dürfte dies auch die Verständigungsprobleme und Irritationen der verunsicherten Zuschauer minimieren.

Die Zeit der Abgrenzung von Integration versus Inklusion ist vorbei, es kann nur eine solidarische Zukunft geben. In diesem Sinne möge den Geschwistern Integration und Inklusion eine gute gemeinsame Zukunft beschieden sein. Im Ruhrgebiet würde man sagen: Glückauf!

Literatur

- [BRK] ((2009)):** Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin ((Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung))
- Antor, G. /Bleidick, U. (Hrsg.) (1995a):** Recht auf Leben - Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Heidelberg: Edition Schindele
- Biewer, G. (2009):** Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Biewer, Gottfried (2005):** 'Inclusive Education' - Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56, 3, S. 101-108
- Boban, I. (2000):** It's not Inclusion ... - Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: Hans, M. /Ginnold, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung - Entwicklungen in Europa. Neuwied: Luchterhand , S. 238-247
- Boban, I. /Hinz, A. (2009):** Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung - Anmerkungen zur internationalen und deutschen Debatte. In: Börner, S. /Glink, A. /Jäpelt, B. /Sanders, D. /Sasse, A. (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt , S. 220-228
- Boban, I. /Hinz, A. (Hrsg.) (2003):** Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität
- Brill, W. (2006):** Disability Studies und Inklusionsdebatte: Kritische Anmerkungen aus Sicht der materialistischen Behindertenpädagogik. In: Platte, A. / Seitz, S./ Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 55-64
- Buchen, H. /Horster, L. /Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2007):** Heterogenität und Schulentwicklung. Stuttgart: Raabe Verlag
- Bürli, Alois (1997):** Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. (Sonderpädagogik/ Studien- und Lehrmaterial)
- Dederich, M. (2002):** Anmerkungen zu einer Ethik und Politik der Anerkennung und ihrer Bedeutung für Menschen mit Behinderungen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25, S. 25-38
- Dederich, M. /Greving, H. /Mürner, Ch. /Rödler, P. (Hrsg.) (2006):** Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial
- Eberwein, H. /Mand, J. (Hrsg.) (2008):** Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Fiedler, A. (2008):** Die Clara-Grundwald-Schule in Hamburg-Neuallermöhe-West auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: Hinz, A. /Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis. Marburg: Lebenshilfe , S. 248-262
- Frühauf, Th. (2008):** Von der Integration zur Inklusion - ein Überblick. In: Hinz, A. /Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis. Marburg: Lebenshilfe , S. 11-32
- Geiling, U. /Hinz, A. (Hrsg.) (2005):** Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Graumann, O. (2002):** Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Graumann, S. (2006):** Biomedizin und die gesellschaftliche Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen. In: Dederich, M. /Greving, H. /Mürner, Ch. /Rödler, P. (Hrsg.):

- Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial , S. 142-156
- Groebe, A. von der (2008):** Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin
- Grohnfeldt, Manfred /Angerhoefer, Ute /Dobslaff, O. /Rasper, Helga /Spiess, Walter /Opp, Günther (1996):** Anmerkungen zum Positionspapier "Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff" von H. Wocken. In: Sonderpädagogik 26, S. 39-62
- Hans, M. /Ginnold, A. (Hrsg.) (2000):** Integration von Menschen mit Behinderung - Entwicklungen in Europa. Neuwied: Luchterhand
- Härle, F. (2003):** Die 'inklusive' Schulpraxis von Primarschulen in New South Wales, Australien. Eine qualitative Studie. In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation 48, S. 351-373
- Hentig v., Hartmut (1993):** Die Schule neu denken. 2. Aufl. München /Wien: Hanser
- Hinz, A. (1993):** Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio
- Hinz, A. (2004):** Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. /Sander, A. (Hrsg.) : Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt , S. 41-74
- Hinz, A. (2005):** Zur disziplinären Verortung der Integrationspädagogik - sieben Thesen. In: Geiling, U. /Hinz, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt , S. 75-78
- Hinz, A. (2007):** Inklusion - Vision und Realität! In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt: J. W. Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft), S. 81-98
- Hinz, A. /Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.) (2008):** Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis. Marburg: Lebenshilfe
- Jacobs, H. (Hrsg.) (2008):** Eine Schule für Hörgeschädigte auf dem Weg zur Inklusion. Außenklassen - Erprobung neuer Formen der Beschulung Hörgeschädigter. Heidelberg: Median
- Katzenbach, D. (Hrsg.) (2007):** Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt: J. W. Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft)
- Klemm, K. /Preuss-Lausitz, U. (2008):** Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Bremen
- Knauer, S. (2003):** Von den Anfängen der Integration zur heutigen Integrationspädagogik. Eine kritische Zwischenbilanz. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 26, S. 14-25
- Knauer, S. (2008):** Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz
- Köbsell, S. (2006):** Im Prinzip: "Jein". Zum Verhältnis der deutschen Behindertenbewegung zur Integration behinderter Menschen. In: Dederich, M. /Greving, H. /Mürner, Ch. /Rödler, P. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial , S. 62-71
- Kron, M. (2005):** "Behinderung" - notwendiger Begriff in der inklusiven Pädagogik? In: Geiling, U. /Hinz, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82-86
- Lindmeier, Ch. (2008):** Inklusive Bildung als Menschenrecht. In: Sonderpädagogische Förderung heute, S. 354-375

- Mittendrin e.V. (Hrsg.) (2008):** Warum macht Integration schlau? Materialien zum Kongress "Eine Schule für Alle" vom 16. - 18. November 2007 in Köln. Köln
- Moser, V./Sasse, A. (2008):** Theorien der Behindertenpädagogik. München, Basel: Reinhardt
- Muth, Jakob (1986):** Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: Neue Deutsche Schule
- Muth, Jakob (1991):** Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 60, 1, S. 1-5
- Netzwerk Artikel 3 (Hrsg.) (2009):** Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. [Schattenübersetzung] Berlin
- NN (2009):** Inklusive Pädagogik. In: Wikipedia, die freie Enzyklopädie., 15.02.2009, S.
- Plate, E. (2008):** Betrachtungen 'inklusive' Schulentwicklungen in England aus einer internationalen Perspektive. In: Sonderpädagogische Förderung heute 53, S. 399-427
- Platte, A. (2005):** Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. Münster
- Platte, A. /Seitz, S. /Terfloth, K. (Hrsg.) (2006):** Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Prengel, A. (1993):** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (1993):** Die Kinder des Jahrhunderts - Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz
- Preuss-Lausitz, Ulf (2005):** Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven der Integrationspädagogik. Es ist normal, verschieden zu sein - aber was folgt daraus? In: Sonderpädagogische Förderung, 1, S. 70-80
- Reiser, H. (2007):** Inklusion - Vision oder Illusion? In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt: J. W. Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft), S. 99-108
- Sander, A. (2004):** Inklusive Pädagogik verwirklichen - zur Begründung des Themas. In: Schnell, I. / Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 11-22
- Sander, A. (2008):** Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, H. /Mand, J. (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-40
- Sander, A. (2008):** Inklusion macht Schule. Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In: Sonderpädagogische Förderung heute, S. 342-354
- Schnell, I. (2009):** Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Vortrag auf der Fachkonferenz "alle inklusive" - Die neue UN-Konvention und die Bildungspolitik für Menschen mit Behinderungen. Berlin (Manuskript)
- Schnell, I. / Sander, A. (Hrsg.) (2004):** Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn
- Schumann, B. (2007):** "Ich schäm mich ja so!" Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle". Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Stein, Anne-Dore (2008):** Die Bedeutung des Inklusionsgedankens - Dimensionen und Handlungsperspektiven. In: Hinz, A. /Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis. Marburg: Lebenshilfe, S. 74-90
- Wenning, N. (2008):** Scheitern inklusive? Wider ein unbedachtes Eingliedern. In: Sonderpädagogische Förderung heute 53, 375-389, S.
- Werning, Rolf (1996):** Kinder mit Lernschwierigkeiten. Systemisch-konstruktivistische Perspektiven in ihrer Bedeutung für die pädagogische Förderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 65, 4, S. 451-461
- Wocken, H. (1993):** Vorwort. In: Hinz, A.: Heterogenität in der Schule., S. 6

- Wocken, H. (2001):** Integration. In: Antor, G. /Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer , S. 76-80
- Wocken, Hans (1988):** Bilanz und Perspektiven des Schulversuchs Integrationsklassen. In: Wocken, Hans /Antor, Georg /Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Schulversuchs. Hamburg: Curio , S. 49-60
- Wocken, Hans (1996):** Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik, 26, S. 34-38
- Wocken, Hans (2007):** Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für "optimale Förderung". In: Demmer-Dieckmann, I./ Textor, A. (Hrsg.) : Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35-60