Reinhard Mehring (Hg.) Inklusion und Individualität

Diskurs Bildung Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herausgegeben von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Wissenschaftlicher Beirat Sabine Kaufmann, Reinhard Mehring, Hans-Bernhard Petermann, Veronika Strittmatter-Haubold, Birgit Werner

Diskurs Bildung Band 56

Inklusion und Individualität

Aspekte einer systematischen Spannung

Herausgegeben von Reinhard Mehring



Herausgeber:

Reinhard Mehring, Dr. phil., Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Bibliographische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 978-3-86809-067-3

© Mattes Verlag 2012

Mattes Verlag GmbH, Steigerweg 69, 69115 Heidelberg Telefon (06221) 459321, Telefax (06221) 459322 Internet www.mattes.de, E-Mail verlag@mattes.de Umschlaggestaltung: Julia Drichel Druck: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Vorwort der Rektorin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

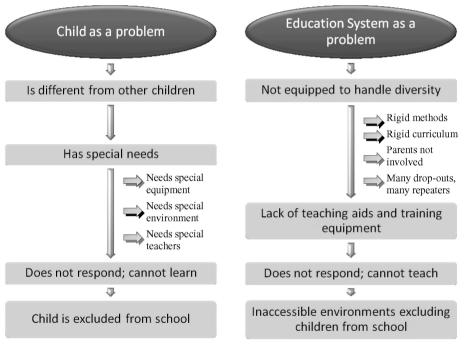
Nicht erst seit dem Koalitionsvertrag 2011 der grün-roten Landesregierung von Baden-Württemberg taucht immer wieder der Begriff "Inklusion" bei der Diskussion über eine Bildungsreform auf. Doch die Bezeichnung ist oft nicht nur für Laien, sondern auch in Teilen der Fachwelt neu und ungewohnt. Die Inklusion ist in Deutschland noch wenig bekannt und wird kaum praktiziert. Um über den Begriff und die Thematik zu informieren und vorhandene Unsicherheiten abzubauen, veranstaltete das Institut für Gesellschaftswissenschaften an der PH Heidelberg daher eine Ringvorlesung zum Thema. Das Institut wollte den Begriff Inklusion mit Leben erfüllen und einen fächerübergreifenden Austausch in Gang bringen. Soziologische Perspektiven, pädagogische Konzepte, konkrete Umsetzungen und schulpolitische Debatten waren Gegenstand der Veranstaltungsreihe.

Ein Ausgangspunkt für die aktuelle Problemstellung der Inklusion ist die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK 2009). Dort heißt es in Artikel 24: "Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability." Bei der deutschen Übersetzung der UN-Konvention ist interessanterweise der international übliche Begriff der *Inklusion* nicht übernommen und "ein *integratives* Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen" gefordert worden. Über die Veränderung dieser Begrifflichkeit wurde damals schon "geunkt", sie sei Vorbote für eine zögerliche Umsetzung der Inklusion in Deutschland. Hans Wocken spricht heute (2011)¹ in der *Zeitschrift für Inklusion* von einer "Entkernung der Behindertenrechtskonvention" und bezeichnet den Prozess als deutsches Trau-

¹ Wocken, H. (2011), Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Drama in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang, in: Zeitschrift für Inklusion Jg. 5 (2011), Heft 4.

VI Vorwort

erspiel in 14 Akten, dessen Vorspiel der eben genannte "Übersetzungsfehler" darstellt. Hart ins Gericht geht er auch mit der Bundesregierung, die die Bundesländer in dieser Frage in die Beliebigkeit entlässt, was er in Anlehnung an seine Trauerspiel-Metapher als Abgesang bezeichnet. Offensichtlich haben viele Akteure am Stück mitgewirkt, auch die Wissenschaft wird als Komparsin genannt. Am Ende vom Lied scheint mir immer noch der entscheidende Perspektivenwechsel vom "Kind als Problem" zum "Bildungssystem als Problem" nicht gelingen zu wollen. Heinz Graumann hat das in seiner Gegenüberstellung als Problemanzeige illustriert und auf den Punkt gebracht:



(Heinz Graumannn, Landesförderzentrum Sehen, Schleswig; III. ECPVI Conference in Vilnius, Lithuania, 30.3.2010)

Kann die Pädagogische Hochschule Heidelberg einen Beitrag zur Lösung leisten? Sie geht es an und konnte das internationale Expertengremium, das ihren Antrag "Experts in Education" – im Rahmen der Förderung durch das gemeinsame Programm des Bundes und der Länder für bessere

Vorwort

Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Q-Pakt 2011) – begutachtete, davon überzeugen und im erheblichen Umfang Mittel einwerben. Die PH Heidelberg betrachtet Inklusion nicht nur als ein sonderpädagogisches Thema. An der Hochschule steht Inklusion als Leitbegriff für einen grundsätzlichen Perspektivenwechsel, der auf die Umgestaltung der Schulund Bildungslandschaft zielt. Die PH Heidelberg hat Inklusion programmatisch als ein besonderes Profilmerkmal angenommen. Sie reagiert damit auf die große bildungspolitische Herausforderung, angemessene Bildungsangebote für alle zu machen, Potenziale von bildungsfernen Milieus wirksam werden zu lassen und dadurch den Bildungsaufstieg zu fördern.

Das Bildungssystem in Baden-Württemberg erzeugt eine auffallend starke Selektion auf Grund sozialer und ethnischer Herkunft. Die PH Heidelberg wird ein besonderes Augenmerk darauf legen, die Professionalisierung von Lehrern, die dieser Herausforderung gewachsen sind, voranzutreiben, weil sie das notwendige pädagogische, didaktische, psychologische und sonderpädagogische Expertenwissen unter einem Dach vereint. In einer Vielzahl von Maßnahmen wird das Ziel in den nächsten fünf Jahren curricular und konzeptionell umgesetzt und nachhaltig gestellt. Eine Maßnahme ist die hier dokumentierte Ringvorlesung. Darüber hinaus wird der Inklusionsgedanke verwirklicht:

- als wesentliche "Querkompetenz" in der Institution
- in den Studiengängen gemäß dem Leitgedanken, dass angehende Lehrer mit Grundwissen über inkludierende Bildungsprozesse verfügen müssen
- durch exemplarische Erfahrungen mit Inklusionsstrategien in Schule und Hochschule

Die PH Heidelberg spielt vehement gegen eine Komparsenrolle im Trauerspiel "Inklusion" an und will zur Versachlichung der Debatte beitragen. All denen, die daran in Forschung, Lehre, Selbstverwaltung und Verwaltung mitwirken, und insbesondere den Autorinnen und Autoren dieses Bandes und den Organisatoren der Ringvorlesung sei hierfür herzlich gedankt.

Inhalt

Anneliese Wellensiek Vorwort der Rektorin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg	V
Reinhard Mehring Einleitung	1
A. Zur Lage und Erforschung der Inklusion in Deutschland	
Maria Böhmer Integration in Deutschland	13
Haava Engin Was hat Migration mit Inklusion zu tun? Zum Aufmerksamkeitsdefizit im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität	33
Theo Klauß Inklusion – pädagogische Herausforderung	41
Kai-Uwe Hellmann Inklusion als Teilnahme und Teilhabe an Gesellschaft. Die soziologische Perspektive	61
Thomas Brüsemeister Soziologische Positionen zur Inklusion. Zu einem entwickelten Inklusionsbegriff	77
Petra Deger Inklusion – die nächste Stufe des Individualisierungsprozesses?	105

X Inhalt

B. Zur Spannung von Inklusion und Individualitä	tät
---	-----

Georg Zenkert	
Inklusion und Individualität	123
Mechthild Hetzel	
Partizipation – Politische Inklusivität im Kontext einer Theorie	
komplexer Gleichheit	145
Thorsten Lorenz	
Medieninklusionen oder Die Popularität	
von Menschenexperimenten	167
David Kettler	
Meine sechs Mentoren. Erinnerungen eines alten	
Politikwissenschaftlers und Emigranten	193
Autorinnen und Autoren	207

Reinhard Mehring

Einleitung

Die Hauptsache bleibt, daß Du von fremden Gegenständen und von fremden Menschen berührt werdest. Johann Wolfgang v. Goethe am 29. Juni 1830 an seinen Sohn August in Rom

Das Schulsystem ist gehörig in Bewegung geraten. Das dreigliedrige System gehört heute schon teils der Geschichte an. Aber auch die geläufigen Einteilungen und Trennungen von Regel- und Förderschule geraten ins Wanken, wo die soziale Dynamik die Mentalitäten und Schichten durcheinander würfelt und Bildung als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe und Produktivität erscheint. Warum aber "Inklusion"? Wieso sollte man ein neues Gummi- oder Zauberwort durch das akademische Dorf jagen? Das "M-Wort" Multikulturalismus ist schon länger verpönt, scheint es die Identitäten doch ethnonationalistisch zu fixieren.¹ "Diversity" oder gar "Super-

-

¹ Eine anregende Problemgeschichte der Multikulturalismusdebatte bietet Leicht 2009; für den gegenwärtigen Stand vgl. Stemmler 2011; in diesem Sammelband konturiert Claus Leggewie eingangs den Bedeutungswandel des Stichworts "Multikulti" "vom Schmusewort zum Schimpfwort"; David A. Hollinger lehnt von den amerikanischen Erfahrungen her das "ethnisch-rassische Etikett" der älteren Multikulturalismus-Debatten ab und verweist auf die heutige Pluralität und Diversität. Steven Vertovec, Leiter des Göttinger Max-Planck-Instituts, verabschiedet das "M-Wort" zugunsten der Rede von "Super-Diversity". Mehrere Beiträge geben knappe Übersichten über die Lage in den USA, Australien und Brasilien. Ruud Koopmans entwickelt für Deutschland empirisch fundiert die strittige These, dass "multikulturelle Politik tatsächlich kulturelle Verschiedenheiten begünstigt" (Koopmans in Stemmler 2011: 130) und damit zu einer Integrationsbremse werden kann. Der prominente Migrationsforscher Klaus Bade beschreibt die Entwicklung in Deutschland als eine Erfolgsgeschichte und kennzeichnet die gegenwärtige Situation durch den Schritt vom Einwanderungsland zum "Migrationsland" (Bade in Stemmler 2011: 154) mit ausgeglichener Ein- und Auswanderungsbilanz. Er widerspricht damit entschieden der u.a. mit dem Namen "Sarrazin" verbundenen "Desintegrationspublizistik".

2 Reinhard Mehring

Diversity" sind alternative Nachfolgekandidaten des M-Wortes. Schon spricht man von einer "historischen Tendenz zur Inklusion" und schreibt die wirtschaftliche und politische Globalisierung in eine allgemeine "Tendenz zur Inklusionsgleichheit" (Hess 2011: 1015) und Ausweitung von Rechtsansprüchen um. Wer von Inklusion spricht, kann dabei von Exklusionen nicht schweigen (Stichweh 2005). Das Zeitalter der Inklusion findet neue Wege und Formen der Ausschließung. So stehen dem Trend zu demokratischen Verfahren und Formeln gegenläufige Tendenzen entgegen. Auch in den Schulen und Hochschulen werden administrative Leitungsstrukturen und Hierarchien im Zwang zur Ökonomisierung und "Profilbildung" wieder "gestärkt".

Die Rede von "Inklusion" klingt härter als der weite und vagere Titel der Integration. Die Website der Stadt Heidelberg unterscheidet säuberlich zwischen "Integration" und "Inklusion". Ihr Integrationsplan vom Februar 2011 optimiert "die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund".² Die Inklusion dagegen betrifft die "Bildung" von Kindern und Jugendlichen "mit besonderem Förderungsbedarf".3 Eine solche Unterscheidung ist sinnvoll. Sinnvoll ist aber auch eine weitere Rede von "Inklusion". Inklusion meint vom lateinischen includere her ein intentionales systemisches Einschließen, Einsperren oder auch Einbeziehen. Das harte Wort wird erst vom Gegenbegriff des Ausschließens (excludere) und diskriminierenden Ausgrenzens her sozial erträglich. Inklusion formuliert soziale Regeln individualisierender und nichtdiskriminierender Einbeziehung. Der intentionale Aspekt der Vermeidung von Ausgrenzung dominiert dabei die Formulierung der Inklusionsregeln, -formen, -handlungen und -gesten. Inklusion zielt auf die Konklusion: den Zusammenschluss. Integration umfasst einen ganzen Kranz verwandter Bedeutungen wie: Einbeziehung, Einbindung, Eingliederung, Zusammenführung oder Verschmelzung. Gegenbegriffe sind Desintegration oder Auflösung und Dissoziation, Trennung, Ausgrenzung und Zerfall.

_

² www.heidelberg.de/servlet/PB/menu/1194319/index.html (Zugriff vom 23.1.2012)

³ www.heidelberg.de/servlet/PB/menu/1212845/index.html (Zugriff vom 23.1.2012)

Einleitung 3

Der Begriff der Integration wurde schon während der Weimarer Republik, der ersten deutschen Demokratie, von dem nationalliberalen und konservativen Staatsrechtsrechtslehrer Rudolf Smend (Smend 1928) in die juristische Debatte geworfen, um über die Integrationsleistung des positiven Rechts hinausgehend auf weitere "Integrationsfaktoren" zu verweisen. Der damals gewollte holistische Anklang an die Wiederherstellung eines verlorenen "Ganzen" (integrare=Wiederherstellen eines Ganzen) geht heute aber wohl nicht mehr. Die fachsprachliche Definitionshoheit und leitwissenschaftliche Zuständigkeit liegt heute auch mehr bei der Soziologie (Friedrichs/Jagodzinski 1999). Integration und Inklusion sind heute Schlüsselbegriffe soziologischer Theoriediskurse, wie Hellmann und Brüsemeister in diesem Band ausführen. Alltagssprachlich ist das Wort "Integration" dabei inzwischen sehr missbraucht und verschlissen. Ein neueres Beispiel vom November 2011 ist die – von einem Medienkonzern ausgerichtete – 63. Verleihung der angesehenen Bambi-Medien- und Fernsehpreise (Reh in vergoldeter Bronze). Die Entscheidung der Jury, dass der Rap-Musiker Bushido trotz seiner oft diskriminierenden Texte einen Bambi für "gelungene Integration" erhielt, führte zu scharfen Protesten. Der Volks- und Schlagersänger Heino gab seinen Bambi aus Protest zurück. Die Süddeutsche Zeitung kommentierte: "Wer Bushido für Integration belobigt, muss auch Dieter Bohlen als Pädagogen ehren." (Hoff 2011) Zur Erklärung: Der TV-Moderator Bohlen stellt Kandidaten in Casting-Shows mitunter bloß.

Ein Streit um Worte ist oft billig und unfruchtbar. Mit dem semantischen Shift von der Integration zur Inklusion ist sachlich, zugegeben, auch noch nicht sonderlich viel gewonnen. Kein Wort ist vor Missbrauch sicher. Auch die "Inklusion" wird leicht semantisch verwässert. Die heute von der gesamten EU und vielen weiteren Staaten formell ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) von 2006 gab der Inklusion aber ein normatives Profil, das heute sozial- und erziehungswissenschaftlich breit diskutiert wird. Titel zur Inklusion in Kindergarten und Schule häufen sich. Alle Arten von Einschränkungen und Behinderungen müssen dabei normativ und faktisch detailliert erkundet und durchdacht werden, so dass sich die Inklusionsdebatte kleinteilig ausdifferenziert. Auch die Hochbegabung ist eine Herausforderung an die soziale Inklusion (Preuß 2012). Und die

Aufgaben enden nicht mit einer Zertifizierung von Selbständigkeit und Mündigkeit an den Schultoren. Inklusion ist normativ wie faktisch eine essentielle Aufgabe von Gesellschaften. Der vorliegende Sammelband fasst die Rede von "Inklusion" deshalb weit und begrenzt sie nicht auf die Sonderpädagogik. Er will die Debatte wieder auf ein Grundproblem oder eine Grundspannung von Inklusion und Individualität zurückführen. Eine Differenz ist dabei mit dem semantischen Shift von der Integration zur Inklusion angezeigt: Während die Integration eher unwillkürlich und reziprok als Anpassungsleistung geschieht, ist die Inklusion ein förmlicher und leicht asymmetrischer Akt: Man integriert sich, aber man wird inkludiert. Integration ist ein wechselseitiger Vorgang, Inklusion aber eine systemische Leistung.

Auch der Bildungsbegriff wird üblicherweise weit gefasst. Ein sinnvoller Gebrauch unterscheidet zwischen dem System der Erziehung und dessen subjektiver oder individueller Aneignung durch den Adressaten. Im Interaktionssystem Schule (Luhmann 2002) bildet der Schüler "sich". Der Historiker Reinhart Koselleck betont: "Bildung ist weder Ausbildung noch Einbildung." (Koselleck 2006: 105) Was man in der Schule lernt, ist nicht prognostizierbar und generalstabsmäßig zu verordnen. Lernen ist mehr oder weniger spontan und individuell. Die "Inklusion" konzentriert den Fokus auf das System der Erziehung. Dieser systemische Aspekt soll hier im Vordergrund stehen.

Anneliese Wellensiek spricht im Vorwort von einem fälligen Perspektivenwechsel vom "Kind als Problem" zum "Bildungssystem als Problem". Auch das Bildungssystem ist ein Teil des Problems, dessen Lösung es sein will. Auch die Inklusion könnte als Reparaturbetrieb ein Teil des Problems sein, das sie lindern und lösen möchte. Überzogene Erwartungen, Hoffnungen und Postulate müssen nüchtern betrachtet und ermäßigt werden. Deshalb sind normative Gesichtspunkte und Forderungen aber noch lange nicht obsolet und ohnmächtig. Systemische Imperative müssen sich dem normativen Individualismus unserer modernen, liberaldemokratischen Verfassung stellen. Kinder und Jugendliche brauchen die inklusive Geste und Vorleistung, den Pfad der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe. Erst der Erwachsene kann dann der pädagogischen Fürsorge inklusiver Angebote eini-

Einleitung 5

germaßen entraten und mag es mit der souveränen Geste der Verweigerung halten, mit der der große amerikanische Komiker Groucho Marx die Mitgliedschaft in einem noblen Club zurückwies; Woody Allen zitiert sie 1977 in seinem Film *Annie Hall (Der Stadtneurotiker)* als ernsten Spaß: "I don't want to belong to any club that will accept people like me as a member."⁴ Eine liberale Gesellschaft ermöglicht solche individuelle Freiheiten. Freie Menschen dürfen exklusiv leben; liberale Gesellschaften aber sollten inklusiv sein.

Spätestens beim Erwachsenen stößt die Inklusion an Grenzen der Individualität. Eigentlich sind aber alle Lernprozesse individuell geformt. Inklusion und Individualität korrespondieren deshalb spannungsvoll miteinander. In den pädagogischen Debatten überwiegen die Inklusionsoptimisten und -enthusiasten. Doch auch die Inklusionsskeptiker haben ihre empirischen Belege, Erfahrungen und normativen Gründe. Spätestens seit Rousseau gibt es die individualistische Renitenz und Widerständigkeit gegen sozialen Konformismus und Zwang zur Sozialkontraktierung, Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung. Max Stirner eröffnete im 19. Jahrhundert die anarchistische Opposition gegen die fürsorglichen Belagerungen und Kollektivierungen des Individuums mit seiner wundersamen Formel vom Einzelnen und dessen Eigentum. Mein erstes, letztes und einziges Eigentum ist meine bockige Individualität! Gerade die Pädagogik kann und darf das nicht vergessen. Inklusionsoptimisten und -skeptiker sind deshalb beide in diesem Band vertreten.

Die Pädagogische Hochschule Heidelberg professionalisiert alle Arten von Lehrern (außer Gymnasiallehrern) sowie weitere pädagogische Berufsgruppen. Die Frage nach einer inklusiven Erziehung und Bildung diskutiert sie als profilbildendes Thema. Im Sommersemester 2011 veranstaltete das damalige Institut für Gesellschaftswissenschaften deshalb in der Aula der PH Heidelberg eine Ringvorlesung zum Thema "Inklusion – was ist das?" Das Institut entschied sich, das Inklusionsthema offen und lernend in der Spannweite unterschiedlicher Bereiche und Sphären der Herausforderung anzugehen: Inklusion in Theorie und Praxis. Die Praxis war in der Ringvor-

⁴ Telegramm von Groucho Marx an den Friar's Club of Beverly Hills (Marx 1959: 321)

6 Reinhard Mehring

lesung als hohe Politik, Schulverwaltung und Modellschule schulischer Realität vertreten, für die Theorie konnten die Leitdisziplinen Soziologie und Behindertenpädagogik gewonnen werden. Ein besonderes Ereignis war es dabei, dass die amtierende Staatsministerin im Bundeskanzleramt, Frau Prof. Dr. Maria Böhmer, Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, ihr Kommen zusagte. Frau Böhmer, eine gestandene Erziehungswissenschaftlerin, die sich 1981 von der Universität Mainz an die PH Heidelberg umhabilitiert hatte, ist seit 2001 Honorarprofessorin an der PH Heidelberg. Unsere Hochschule hat also eine Kollegin gleichsam am Kabinettstisch im Bundeskanzleramt. Die Ringvorlesung hätte sich keine bessere Referentin aus der hohen Politik wünschen können als die zuständige Staatsministerin, die als Erziehungswissenschaftlerin in der Thematik steht und eng mit unserer PH verbunden ist.

Die Ringvorlesung begann am 9. Mai 2011 mit Begrüßungsworten der Rektorin Prof. Dr. Wellensiek und einer Kontroversdiskussion zwischen den Bildungssoziologen Prof. Dr. Thomas Brüsemeister (Universität Gießen) und Prof. Dr. Petra Deger (PH Heidelberg). Am 23. Mai folgte ein Werkstattbericht der Konrektorin Christine Senger und der Schulsozialarbeiterin Sylke Seeber aus der Kerschensteiner-Werkrealschule in Mannheim-Schönau. Am 20. Juni sprach Prof. Dr. Theo Klauß (PH Heidelberg) über Inklusion aus pädagogischer Sicht. Es folgte am 4. Juli der Vortrag der Staatsministerin. Am 11. Juli sprach abschließend der Schulrat Daniel Hager-Mann vom Schulamt Mannheim über schulpolitische Debatten und Konzepte der Inklusion. Der Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis und verschiedenen Akteuren und Sphären der Inklusion war gelungen und ein fachzentrierter Tunnelblick interdisziplinär, praxisorientiert und kommunikativ aufgebrochen. So lag es nahe, diese Standortbestimmung und Wegmarke der Profildebatte unter der Spannung von Inklusion und Individualität auch durch einen Sammelband zu fixieren und dafür weitere Autoren zu gewinnen.

Der Band führt von der politischen Bestandsaufnahme und sozialwissenschaftlichen Beschreibung zur normativ-philosophischen Kritik: von der Lage und Erforschung der Inklusion zur Spannung von Inklusion und Individualität. Die Staatsministerin *Maria Böhmer* eröffnet den Band mit einer facettenreichen Wegweisung und Übersicht. Die eingehende Diskussion ist

Einleitung 7

hier in Auszügen dokumentiert. Die Interkulturelle Pädagogin Haava Engin betont Wahrnehmungsdefizite migrationsbedingter Heterogenität bei der derzeitigen Lehrerausbildung und verweist die Lehrerausbildung auf eine stärkere Professionalisierung dieser wichtigen "Heterogenitätsdimension". Der Sonderpädagoge Theo Klauß beschreibt die aktuelle Rechtslage seit der Behindertenkonvention und entwickelt ein didaktisches Panorama der pädagogischen Herausforderungen und Chancen inklusiven schulischen Unterrichts. Dabei diskutiert er auch Fragen der Lehrerbildung. Der Soziologe Kai-Uwe Hellmann skizziert zentrale Etappen des Inklusionsbegriffs in der soziologischen Theoriebildung. Er stellt dabei heraus, dass "Inklusion" als gesellschaftliche Teilhabe und "Einbindung in Kommunikation" zwar für alle Gesellschaften und Formen von Vergesellschaftung konstitutiv ist, dass aber erst Niklas Luhmann die Beschreibung der Inklusionsformen strikt an die Analyse der korrespondierenden Exklusionsregeln und -formen band und damit für eine Umstellung auf Exklusionsforschung plädierte. Der Bildungssoziologe Thomas Brüsemeister unterscheidet ausgehend von den soziologischen "Klassikern" Marshall und Parsons typologisch zwischen system- und akteurs-, input- und outputzentrierten Ansätzen, sondiert die polyperspektivische Entwicklung des bildungssoziologischen Forschungsfeldes und macht die verschiedenen "Bausteine" der Diskussion für ein "erweitertes Verständnis" schulischer Inklusion fruchtbar. Dabei betont er kontraintentionale Folgekosten von Erosionen staatlicher Inklusion. Die Soziologin Petra Deger schließlich betrachtet die Inklusion als ein Folgeproblem gesellschaftlicher Ausdifferenzierung und Individualisierung der Lebenschancen. Mit Foucault, Bauman und Beck arbeitet sie den steigenden sozialen Zwang zu hohen Bildungsabschlüssen heraus, der den Individualisierungsverlierern in Hauptschule und Förderschule ihre Chancen nimmt, Zugang zum ersten Arbeitsmarkt und zu Wohlstand zu finden. Das Individualisierungstheorem lastet die Schuld auf die Verlierer und die Kosten auf den Sozialstaat. Deger plädiert deshalb für ein weites Inklusionsverständnis und für die Einbeziehung der Hauptschüler in Inklusionskonzepte.

Damit ist ein Übergang zum zweiten Problemkreis gegeben. Der Philosoph *Georg Zenkert* eröffnet die kritische Konfrontation von Inklusion und Individualität mit einem schroffen Perspektivenwechsel von der soziologi-

8 Reinhard Mehring

schen Beschreibung des Inklusionssystems zur normativen Berechtigung des radikalen Individualismus: Er arbeitet begriffsanalytisch zunächst die semantische Unschärfe und politische Offenheit des Inklusionsbegriffs heraus und problematisiert dann verschiedene "klassische" Auslegungsmodelle und -richtungen: so den Liberalismus, Platon und Rousseau, um die "Würde" und Freiheit des Menschen in ihrer unhintergehbaren und unvereinnahmbaren Widerständigkeit und Exzentrizität zu betonen. Die Philosophin Mechthild Hetzel macht Michael Walzers materiale Güterlehre und Kritik am formalen Egalitarismus nach John Rawls für eine "Perspektivenumstellung" auf die Betroffenheitsperspektive und Forderung nach Partizipation im Behindertendiskurs fruchtbar. Sie bringt den "strikten Egalitarismus" dabei mit Walzers Idee "strikter Inklusivität" ins Gespräch. Der Medienwissenschaftler Thorsten Lorenz schreibt essayistisch geschwungen und provozierend über den Konnex von Inkludierung, Normalisierung und Humanisieoder über die Unmöglichkeit, medialen Inklusionen Totalisierungen zu entgehen. Politisch gesagt formuliert er einen starken liberalen Kontrapunkt zur demokratischen Inklusion. Die heutigen Massenmedien verschieben die Grenzen des Privaten. Jedermann wird in inklusive Öffentlichkeiten hineingezogen, seiner Exzentrizität beraubt, normalisiert und einem uniformen Standard unterworfen. Wir sind heute "Konformisten des Andersseins" (Norbert Bolz). Lorenz zeigt dies exemplarisch an historischen Beispielen im Medienwandel und formuliert so ein medienkritisches Pendant zu Zenkerts Betonung der widerständigen Würde der Individualität. Den Abschluss des Bandes bildet ein Vortrag autobiographischen Inhalts des amerikanischen Politikwissenschaftlers David Kettler, der im Januar 2010 in der Aula der Pädagogischen Hochschule gehalten wurde; Kettler wurde 1930 in Leipzig geboren und konnte 1940 noch mit dem letzten Schiff von Genua aus in die USA emigrieren. In Heidelberg sprach er über seinen Bildungsweg am Faden seiner ihn prägenden Lehrer in Leipzig und New York. Sein Text steht hier als Fallbeispiel für einen glücklichen Umschlag von Exklusion in Inklusion: für eine dramatisch gefährdete und furchtbar lastende, doch letztlich gelungene Inklusion.

Sammelbände haben kein einfaches Fazit. Es bedarf aber der genauen Wahrnehmung und Profilierung der normativen Basis von Inklusion und Einleitung 9

Individualität, um den Perspektivenwechsel zum "Bildungssystem als Problem" zu vollziehen. Ein Mosaikstein hierzu will unser Sammelband sein.

Literatur

- Preuß, B. (2012): Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem, Opladen 2012.
- Friedrichs, J. / Jagodzinski, W. (1999): Soziale Integration, Opladen 1999.
- Hepp, G. F. (2011): Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung, Wiesbaden 2011.
- Hess, H. (2011): Soziale Ausschließung? Über die historische Tendenz zur Inklusion. In: *Merkur* Jg. 65, S. 1015–1027.
- Hoff, H. (2011): Bushido und Integration ist wie Bohlen und Pädagogik. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 12.11.2011, zitiert nach:
 - http://www.sueddeutsche.de/medien/zum-streit-um-die-bambi-verleihung-bushido-und-integration-ist-wie-bohlen-und-paedagogik.1.118720.
- Koselleck, R. (2006): Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Ders., Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache, Frankfurt, S. 105–158.
- Leicht, I. (2009): Multikulturalismus auf dem Prüfstand. Kultur, Identität und Differenz in modernen Einwanderungsgesellschaften, Berlin.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, hrsg. Dieter Lenzen, Frankfurt.
- Marx, G. (1959): Groucho and me. The autobiography, New York.
- Smend, R. (1928): Verfassung und Verfassungsrecht, München und Leipzig.
- Stemmler, S. (Hg.) (2011): Multikultur 2.0. Willkommen im Einwanderungsland Deutschland, Göttingen.
- Stichweh, R. (2005): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie, Bielefeld 2005.

Zur Lage und Erforschung der Inklusion in Deutschland

Integration in Deutschland

Sehr geehrter Herr Professor Mehring, sehr geehrte Frau Rektorin Wellensiek, sehr geehrte Damen und Herren, liebe Studierende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg!

Kulturelle Vielfalt, Inklusion, Menschen, die in unserem Land leben, echte Teilhabe zu vermitteln – diese Themen bewegen uns zunehmend. Nicht nur, weil 20 Prozent der Menschen, die in Deutschland leben, einen Migrationshintergrund haben. Anschaulicher formuliert: Schaut man sich heute die Zusammensetzung einer Schulklasse hier in der Metropolregion Rhein-Neckar an, hat man eine bunte Mischung vor sich. Wenn ich die Pestalozzi-Hauptschule in Ludwigshafen besuche und vor einer neunten Klasse stehe, dann kommt es vor, dass der Klassenlehrer zu mir sagt: "Ich bin der einzige Deutsche in dieser Klasse." Diese Zustandsbeschreibung ist weitaus anschaulicher als alle Statistiken, die wir zum Thema vielfältiges Deutschland aufstapeln können.

Die Oberbürgermeisterin von Frankfurt, Petra Roth, berichtete mir, dass in Frankfurt 67,5 Prozent der unter Sechsjährigen aus Zuwandererfamilien stammen. In Stuttgart sind es 59 Prozent. Dieses Bild gehört mittlerweile nicht nur in westdeutschen Großstädten zum Alltag, sondern auch zunehmend in mittelgroßen Städten und Kleinstädten, beispielsweise in Weinheim an der Bergstraße, wo Industrie ansässig ist. Die Entwicklung geht dahin, dass die Bevölkerung in unserem Land insgesamt vielfältiger zusammengesetzt ist als noch vor zwanzig oder dreißig Jahren. Heterogenität ist mittlerweile auch ein zunehmend wichtiges Thema für die Hochschulen.

Als ich 2005 die Aufgabe der Integrationsbeauftragten übernahm, war ich geprägt von meinen Erfahrungen als Pädagogin. Ein besonderes Augenmerk habe ich deshalb von Anfang an auf die Bildungssituation von jungen Migrantinnen und Migranten gelegt. Auch wenn wir seit 2005 hier große Fortschritte erzielt haben, bin ich noch lange nicht zufrieden. Wenn es uns nicht gelingt, dass Kinder aus Zuwandererfamilien die gleichen Bildungschancen wie Kinder aus Nichtzuwandererfamilien haben, dann wird es um unsere gemeinsame Zukunft nicht gut bestellt sein.

Heute sind wir uns aufgrund der zahlreichen Anstrengungen im schulischen Bereich sehr viel bewusster, dass Schule ein Ort gelebter Vielfalt sein muss, ein Ort der Integration. Damit dies funktioniert, ist es grundlegend, dass Lehrerinnen und Lehrer diesen Ort mit gestalten. Aber sie können ihn nicht alleine gestalten. Die Eltern müssen wir hier unbedingt mit ins Boot nehmen. Doch Eltern müssen auch Beratung und Informationen erhalten, wie sie ihre Kinder bestmöglich unterstützen und fördern können. Deshalb sollten Schulen auch Orte der Begegnung sein, der Begegnung mit den Eltern. Schule muss darüber hinaus ein Ort gemeinsamer Werte sein. Werte wie Toleranz, Gleichberechtigung, Meinungsfreiheit und Demokratie.

Schule sollte natürlich auch ein Ort der gemeinsamen Sprache sein. Dieses Thema hat hierzulande in der Vergangenheit häufig zu heftigen Diskussionen geführt. Erinnern Sie sich noch an die Debatte um die Hoover-Realschule in Berlin? Die Schule hatte entschieden, dass Deutsch Schulsprache sein soll. Es wurden Proteste laut, ob man denn eine Schulsprache verordnen könne. Ich sage: Der Schule wurde das nicht verordnet, sie hat die Entscheidung zu diesem Schritt selbst getroffen. Das ist der entscheidende Punkt!

Es ist gut und richtig, dass sich Schulen auf den Weg machen und fragen: Was müssen wir im Interesse unserer Schülerinnen und Schüler unternehmen, damit sich der schulische Erfolg einstellt, damit der Schulabschluss erreicht wird, damit der Übergang in eine Ausbildung oder in das Studium gelingt. An der Hoover-Realschule, die ich mehrfach besucht habe, waren sich Schüler, Eltern und Lehrkräfte einig, dass die deutsche Sprache auf dem Schulhof ein wichtiges Element für die Schulgemeinschaft ist. Als ich bei meinem letzten Besuch die Schülerinnen und Schülern gefragt habe, ob sie

jetzt wirklich alle auf dem Schulhof Deutsch sprechen, da haben sie alle natürlich ein bisschen gezwinkert, aber sie haben mir zwei Dinge mit auf den Weg gegeben: Zum einen, dass das Aggressionspotenzial gesunken sei, weil man sich nun verständigen und miteinander kommunizieren kann. Es gibt auch nicht mehr die Gruppe, von der man vermutet, sie sagt etwas Schlechtes über die andere Gruppe. Zum anderen sind die Schulleistungen gestiegen, da Deutsch häufiger praktiziert wird und man nun stärker am Unterricht teilnehmen konnte. So manche Schüler in der Klasse haben mir dann auch gesagt, dass sie zu Hause dafür eintreten, dass ihre Mütter Deutsch lernen, ja dass sie ihre Müttern sogar beim Deutsch lernen unterstützen. Das ist eine gute Entwicklung!

Eine Integrationsdebatte muss immer auch eine Bildungsdebatte sein. Denn es geht um Spracherwerb, es geht um Bildung und Ausbildung. Bildung ist der Schlüssel für Integration. Der Bildungserfolg ist essentiell für alle Schritte, die folgen: für die Ausbildung, für die beruflichen Perspektiven bis hin zu Fragen der politischen Teilhabe.

Laut des Nationalen Bildungsberichts haben Jugendliche aus Zuwandererfamilien, wenn sie eine gut abgeschlossene Ausbildung vorweisen können, vergleichbare Chancen auf dem Arbeitsmarkt wie einheimische Jugendliche. Ich gieße etwas Wasser in den Wein, wenn ich sage, es gibt auch Untersuchungen wie etwa die der Universität Konstanz, die feststellen, dass nach wie vor nach dem Namen ausgewählt wird oder nach der Adresse. Hier muss man deutlich gegenhalten. Nicht die Herkunft darf entscheidend sein, sondern das Können, das Wissen und die Leistungsbereitschaft eines jeden Bewerbers.

Als ich das Bildungswerk Kreuzberg besucht habe, dies ist ein Bildungswerk in Berlin mit dem Ziel, Jugendliche in der Ausbildung zu fördern, stand ich mitten in einer Klasse von Bürokaufleuten. Vor mir standen hoch motivierte junge Menschen mit guten Schulabschlüssen. Was sie mir erzählten, klang niederschmetternd. Sie seien bei den Bankinstituten nicht genommen worden, weil sie einen fremd klingenden Namen haben. Das hat mich sehr umgetrieben und ich habe mich nach dem Besuch an die betreffenden Banken gewandt. Mir wurde natürlich erklärt, dass dem nicht so wäre. Ich halte es für wichtig, den Finger in die Wunde zu legen und auch

ein Bewusstsein für solche Benachteiligungen zu schaffen. Letztlich haben wir natürlich gesetzliche Regelungen. Doch das allein reicht nicht aus. Es geht um einen Bewusstseinswandel: weg von Defizit- hin zur Potentialorientierung.

Noch immer gehen uns auf dem Weg zur Ausbildung zu viele Jugendliche verloren. Wir haben eine Ausbildungsbeteiligung von 32,2 Prozent bei Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, bei gleichaltrigen deutschen Jugendlichen sind es 68,2 Prozent. Wenn man diese beiden Zahlen sieht, weiß man, wie unterschiedlich die Chancen verteilt sind. Deshalb müssen wir alles daran setzen, dass die Grundvoraussetzung stimmt, nämlich einen Schulabschluss zu erhalten.

Der Lagebericht über die Situation der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, den ich im vergangenen Jahr vorgelegt habe, zeigt, dass die Anzahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die keinen Schulabschluss haben, doppelt so hoch ist wie die derjenigen ohne Migrationshintergrund. Die Herkunft ist immer noch ein Faktor, der über Schulerfolg entscheidet, und genau das müssen wir durchbrechen.

Als wir 2006 mit den Arbeiten am Nationalen Integrationsplan begonnen haben, war das für mich der Ausgangspunkt. Wir haben 2007 den Nationalen Integrationsplan vorgelegt mit einem eigenständigen Kapitel Bildung. Da die Bundesländer für den Bereich Bildung zuständig sind, haben wir eng mit ihnen zusammen gearbeitet, aber auch mit den Kommunen, den Migrantenorganisationen und den gesellschaftlichen Gruppen. Die Länder haben sich damals auf bestimmte Zielsetzungen innerhalb bestimmter Zeiten verständigt. Wir überprüfen gerade den Nationalen Integrationsplan und schreiben ihn in enger Abstimmung mit den Ländern fort.

Die Kultusministerkonferenz hat drei Ziele ausgewiesen, die überprüfbar sein sollen. Ich nenne Ihnen diese Ziele:

- Erstens, den Leistungsstand von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf den Gesamtdurchschnitt aller Schülerinnen und Schüler anzulegen.
- Zweitens, den Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss bis 2015 halbieren – von acht Prozent auf vier Prozent.

 Drittens gilt es, die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler stärker zu fördern.

Die Länder haben diese zentralen drei Ziele mit Maßnahmen unterlegt und hier wird es interessant für Ihre Arbeit an der Pädagogischen Hochschule. Die Aus- und Fortbildungsmaßnahmen sollen es allen Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, ihren Sprachbildungsauftrag wahrzunehmen. Nicht nur im Fach Deutsch als Zweitsprache, wobei ich den Begriff für überholt halte, sondern in allen Unterrichtsfächern sollen Schülerinnen und Schüler ihrer Sprachenkompetenz entsprechend gefördert werden. Darauf müssen Lehrkräfte vorbereitet sein – ob in der Ausbildung oder im Rahmen ihrer Fortbildung.

Die interkulturellen Kompetenzen sollen in der Aus- und Fortbildung verankert und die Mehrsprachigkeit im Schulalltag gegeben sein. Interkulturelle Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung zu verankern, macht für mich nur Sinn, wenn sie abschließend auch Prüfungsgegenstand werden. Es muss ein entsprechendes Kriterium sein, wenn es um die Qualifikation geht. Mehrsprachigkeit im Schulalltag wird an internationalen Schulen hoch geschätzt. Aber ich erlebe so manche Debatte, wenn es darum geht, dass an Schulen, die von vielen türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern oder von vielen italienischstämmigen Schülerinnen und Schülern besucht wird, diese zweite Sprache auch Unterrichtsangebot sein soll.

Was wir brauchen, sind zudem mehr Lehrerinnen und Lehrer aus Zuwanderungsfamilien. Das halte ich für unverzichtbar und dafür werbe ich auch. Wir müssen mehr junge Menschen für das Lehramtsstudium gewinnen. Spreche ich mit Eltern über die Berufsperspektiven ihrer Kinder, merke ich, dass es beim Lehrerberuf unterschiedliche Einschätzungen gibt. Viele Familien, die aus dem Ausland zu uns gekommen sind, sehen ihre Töchter und Söhne als Arzt, Rechtsanwalt, Ingenieurin oder Ingenieur – der Beruf des Lehrers findet kaum bis keine Erwähnung. Wir müssen also auch vermitteln, welche Chancen sich mit diesem Beruf verbinden, das Berufsimage verbessern und seinen Stellenwert vermitteln. Ich glaube, dass diese Maßnahmen von entscheidender Bedeutung sind. Es wird aber auch darauf ankommen, wie sie umgesetzt werden.

Ich war mehrfach in der Berliner Hoover-Realschule und in der Rütlischule in Berlin, als dort offenbar wurde, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihre Aufgabe nicht mehr erfüllen können, weil die Rahmenbedingungen nicht stimmten. Mir stockte der Atem, als ich gesehen habe, unter welch widrigen Bedingungen dort Unterricht durchgeführt werden musste. Ich habe mich mit den Schülerinnen und Schülern unterhalten, auch mit dem Lehrerkollegium. Über Monate gab es keine Schulleitung mehr. Die Schule war sozusagen sich selbst überlassen. Man hat mehr oder weniger notdürftig zusammengearbeitet und viele, denen ich angemerkt habe, mit welcher Begeisterung sie einst in den Lehrerberuf eingestiegen sind, waren zutiefst enttäuscht und demotiviert. Mir hat das Unterrichten immer sehr viel Freude bereitet. Umso betroffener hat es mich gemacht, Kolleginnen und Kollegen zu erleben, die äußerten, "wir wissen nicht, wie wir es hier noch schaffen sollen."

Nachdem sich der Fokus auf die Berliner Rütlischule richtete, hat der Senat von Berlin auf einmal viel Geld zur Verfügung gestellt. Es sind Fördermittel gekommen, es sind Sponsoren gekommen. Heute gibt es den Rütlicampus. Wenn ich nun mit dem Lehrerkollegium oder der Schulleitung spreche, erlebe ich eine völlig andere Situation. Ich frage mich: Weshalb muss erst so etwas passieren, bevor Verbesserungen erreicht werden?

Es gibt einen Dreiklang, der mir sehr wichtig ist: Wir brauchen mehr Lehrkräfte an den Schulen. Wir brauchen mehr Schulsozialarbeiter. Wir brauchen mehr Zeit, um individuell fördern zu können. Mit mehr Zeit meine ich Ganztagsschulen. Ganztagsschulen, die auf einem pädagogischen Konzept beruhen und nicht bedeuten: vormittags Unterricht und nachmittags Betreuung.

Ein Land wie Deutschland, das ein Schulsystem hat, das offiziell Halbtagsschule ist, braucht natürlich Zeit, bis es den Weg zur Ganztagsschule geht. Wir müssen stufenweise dort hinkommen. Jede Ganztagsschule benötigt ein pädagogisches Konzept und ich will mit aller Kraft dafür werben!

Vor wenigen Wochen war ich in Kanada, zuvor in den USA. Dort habe ich mir einige Schulen sehr genau angeschaut. Jetzt sagen Sie, das sind ja Vorzeigeschulen. Richtig, das sind sie. Aber wir können auf diesem Gebiet

von Kanada lernen, selbst wenn das Schulsystem nicht mit dem deutschen übereinstimmt. Was aber die individuelle Förderung und die Zuwendung zur Heterogenität betrifft, ist sie dort bereits mit einer anderen Grundeinstellung verbunden. Bei uns wird Vielfalt häufig, auch in der Schule, als Belastung empfunden. Wenn ich in Kanada Unterricht verfolge, erlebe ich ein Stück Normalität. Ich habe gesehen, mit welcher Begeisterung sich nicht nur die einzelnen Lehrkräfte der individuellen Förderung zugewandt haben, sondern wie stolz man auf das eigene Schulsystem war, das dies auch leistet.

In einer der Schulen wurden selbst mitten im Schuljahr Kinder von Neuzuwanderern aufgenommen und integriert. Es gibt sogar Schulen, die sich ausschließlich mit Neuzuwandererkindern befassen. Kanada besteht ja aus einem englisch- und einen französischsprachigen Teil. Um die Kinder möglichst zügig ins normale Schulsystem integrieren zu können, legen die Lehrkräfte auf zwei Fächer besonderen Wert: Englisch oder Französisch und Mathematik. Mathematikunterricht deshalb, weil man da Erfolgserlebnisse haben kann, auch ohne die Landessprache gänzlich zu beherrschen. Diesen Punkt müssen auch wir uns vor Augen halten und überlegen, wie wir ihn übertragen können.

Nehmen Sie Ludwigshafen und Umgebung als Beispiel: Wenn mir ein Schulleiter berichtet, dass er 35 Neuzugänge hat, darunter überwiegend Jugendliche aus Osteuropa, einige aus der Türkei, einige aus Asien, aus Afrika, und es für diese 35 Kinder nur zwei Gruppen Sprachförderung gibt und dann auch noch weniger Lehrerstunden als angefordert, steht er vor einer schier unlösbaren Aufgabe, diese neuen Schüler individuell zu fördern und gut zu integrieren.

Lernen beginnt nicht erst in der Schule. Lernen beginnt im Elternhaus und mit der frühkindlichen Bildung. Mein herzlicher Dank gilt an dieser Stelle der Pädagogischen Hochschule! Denn Sie haben sich diesem Thema gewidmet und sogar einen Bachelor-Studiengang eingerichtet.

Ich würde mir wünschen, dass wir wie in Frankreich die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften für die Grundschule zusammenführen. Gerade in der frühkindlichen Bildung benötigen wir anspruchsvoll ausgebildete Erzieherinnen und Lehrkräfte. Nach wie vor besu-

chen zu wenige Kinder aus Zuwandererfamilien den Kindergarten. Noch zu wenige Kinder kommen damit in den Genuss der Sprachförderung.

Ich will Ihnen fünf Gründe nennen, weshalb dieser Bereich so grundlegend ist:

- Erstens: Sprachförderung muss so früh wie möglich ansetzen. Deshalb spreche ich mich für den Ausbau der Betreuungsplätze für die unter Dreijährigen aus. Unser Ziel muss außerdem sein, Sprachstandstests nicht erst in der Schlussphase des Kindergartenbesuchs durchzuführen, sondern bereits am Anfang.
- Zweitens: Wir müssen erreichen, dass die Betreuungsquote auf 100 Prozent steigt. Wir brauchen Beitragsfreiheit in den Kindergärten und dort, wo es sich anbietet, auch wieder Vorschulklassen.
- Drittens: Es geht um die Qualität von Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung. Hier benötigen wir unbedingt die Unterstützung durch die Forschung, die Wissenschaft und durch die Hochschulen, um in der Politik die richtigen Entscheidungen treffen zu können. Welche Sprachförderkonzepte, welche Methoden der Sprachstandsfeststellung sind wirklich wirksam und tragfähig?
- Viertens: Wir müssen die Kooperation zwischen Elternhaus und Kindertagesstätte ausbauen. Dazu benötigen wir verstärkt Unterstützungsangebote wie beispielsweise Lesepatenschaften.
- Fünftens: Wir müssen die Qualität der Erzieherinnenausbildung verbessern. Hier setze ich auf Erfahrungen, die Sie hier an der Hochschule bereits haben.

All diese Punkte verankern wir im Übrigen jetzt auch im Nationalen Aktionsplan Integration.

Zum Schluss habe ich noch ein Anliegen an Ihre Hochschule: So wie die Schülerzahlen zurückgehen, muss man damit rechnen, dass auch die Zahl der Studierenden zurückgeht. Adressaten sind für uns aber auch ein großer Kreis von jungen Leuten aus Zuwandererfamilien. Das ist das eine. Das zweite ist, wir beraten im Deutschen Bundestag über das Gesetz zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen. Damit werden wir übrigens die Nase vorne haben. Selbst Kanada hat so ein Gesetz nicht, auch

die USA nicht, dabei ist die Problematik der Anerkennung dort genauso groß wie bei uns. Wir hoffen mit diesem Gesetz eine Grundlage zu schaffen. Dies gilt auch für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf, auch für den Erzieherinnenberuf. Beide Berufe fallen allerdings in die Zuständigkeit der Länder. Ich werbe gegenwärtig sehr dafür und ich weiß, dass die Länder auch willens sind, entsprechende gesetzliche Grundlagen zu schaffen.

Hier wird sich auch für eine pädagogische Hochschule die Frage stellen, was ist mit denjenigen, die die Anerkennung durchlaufen haben und deren Abschluss nicht als gleichwertig anerkannt worden ist, sondern bei denen eine Lücke festgestellt wird. Wie kann diese Lücke geschlossen werden? Die Betroffenen werden nicht bei Null stehen, sie werden eine Teilanerkennung haben, aber die Frage wird sein, wie eine Anpassungsqualifizierung erfolgen kann. Im pädagogischen Bereich gilt das möglicherweise in der Fachdidaktik oder in der Sprache. Wie können künftige Angebote aussehen? Hier brauchen wir entsprechende Unterstützung und möglichst schnell greifende Angebote. Ich glaube, das könnte eine spannende Aufgabe gerade auch hier sein.

Durch seinen Standort hat Heidelberg ein Pfund, mit dem es wuchern kann, so dass Vielfalt an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zu einem Markenzeichen werden könnte. Ich möchte Sie einladen, dieses Markenzeichen als Diversity-Konzept auszugestalten. Nicht nur für die Lehrerbildung, sondern auch für die Gewinnung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, für Ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im nichtwissenschaftlichen Bereich.

Ich möchte Sie dafür gewinnen, die Charta der Vielfalt zu unterzeichnen. Die Charta der Vielfalt ist eine Idee, die ursprünglich aus Frankreich stammt und die ich 2006 nach Deutschland geholt habe. Viele namhafte deutsche Unternehmen haben sich zum Ziel gesetzt, die Charta der Vielfalt hier zu verankern. Über 20 Universitäten und Hochschulen haben sie bereits unterzeichnet. Ich finde, es stünde der Pädagogischen Hochschule exzellent an, bei allem, was Sie vorhaben im Bereich Inklusion und Diversity, der Charta-Familie beizutreten und weiterhin wichtige Impulse zu geben!

Diskussion

Frage aus dem Publikum: Sehr geehrte Frau Ministerin, Sie haben in Ihrem Vortrag viele interessante und sicherlich auch brauchbare Konzepte vorgestellt, was sich in nächster Zeit ändern soll, ändern muss. Aber woher nehmen Sie die Zuversicht, dass in Zukunft auf Länderebene mehr Geld für Bildung ausgegeben wird?

Antwort: Wenn wir die zurückgehenden Schülerzahlen sehen, so bin ich mit den Kultusministern einig, nicht immer mit den Finanzministern, dass die freiwerdenden Mittel im Bildungssystem bleiben müssen. Das ist eine ganz zentrale Forderung. Wenn Sie an den Ausbildungsbereich denken, so werden dort viele Fördermittel für Übergangssysteme ausgegeben, für Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss, die viel sinnvoller vorher im schulischen Bereich einzusetzen sind. Als Integrationsbeauftragte arbeite ich mit vielen verschiedenen Partnern zusammen. Der Ruf nach Fachkräften wird immer lauter. Noch vor zwei Jahren mussten wir für "mehr Ausbildungsstellen für Schülerinnen und Schüler" intensiv werben, heute [Sommer 2011] stehen die Handwerksmeister vor mir und die Industrie sagt: "Wir sind bereit, auch schwächere Bewerber zu nehmen." Deshalb gibt es viele aussichtsreiche Ausbildungsprogramme. Aber manchmal muss man fragen: "Wird das Geld an der richtigen Stelle eingesetzt?" Wir brauchen mehr Forschung, die überprüft, welche Programme wirksam sind. Da muss man auch mal den Mut haben zu sagen: "Mit dem Programm machen wir Schluss und das andere sollte ins Regelangebot übergehen."

Frage: Meine Frage bezieht sich auf die Religion. Natürlich muss hier die Diversität in den verschiedenen Farben der Religionen gewahrt sein. Was halten sie aber vom Ethikunterricht als Ersatz für Religion, wie es in einigen Bundesländern Praxis ist? Ist es nicht riskant, jetzt in den Schulen Islamunterricht einzuführen und so das fortzuschreiben, was an Diversität da ist, ohne eine gemeinsame ethische Bildung zu pflegen? Sollten nicht mehr Anstrengungen auf den Ethikunterricht verwendet werden?

Antwort: Wir müssen außer der Religion natürlich auch die interkulturelle Bildung fördern. Beim Religionsunterricht haben wir in Deutschland einen

Riesensprung nach vorne gemacht, im Denken überhaupt, dass wir heute über Islamunterricht sprechen und uns konkret mit der Frage befassen: "Wie kann Islamunterricht an Schulen verankert werden?" Islamunterricht hat natürlich genauso seine Berechtigung wie katholischer oder evangelischer Religionsunterricht, und ich plädiere sehr dafür, dass es ein bekenntnisorientierter Unterricht ist. Man kann auch einen Islamunterricht fordern, der nicht bekenntnisorientiert ist, also Islamkunde. Manche sagen, das kann der Einstieg in den bekenntnisorientierten Islamunterricht sein, solange es schwierig ist, die richtigen Ansprechpartner zu haben. Es gibt ja nicht den Islam, sondern verschiedene Richtungen, aber momentan laufen alle Bemühungen auf einen bekenntnisorientierten Islamunterricht hinaus. Das halte ich für richtig. Die Deutsche Islamkonferenz, der ich angehöre, hat das Thema in neuer Weise in den Blick gerückt. Die Vertreter der unterschiedlichen Richtungen des Islams diskutieren und streiten hier oft heftiger untereinander als mit der staatlichen Seite. Das ist sehr spannend und zeigt die Bedeutung der richtigen Ansprechpartner. Die genaue schulische Verankerung ist Ländersache und die Fortschritte sind hier sehr unterschiedlich, je nach Bundesland und Ansprechpartnern. Aber wenn sie den Ethikunterricht als eine Alternative zu einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht christlicher Art oder islamischer Art ansehen, sage ich, dass ich das anders sehe und nicht möchte. Meine Erfahrung ist, dass Menschen, die sich in ihrer Religion zuhause fühlen und auch kundig sind, viel offener miteinander reden können, und dass dort auch die Diskussionsbereitschaft viel größer ist. Der Religionsunterricht gibt hier ein gutes Fundament. Dass sowohl christliche als auch islamische Kinder diese Chance erhalten, ist ganz wichtig.

Frage: Ich habe sehr interessante Entwürfe und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und Länderumsetzung zum Thema gelesen. Wie verhält sich das aber zur Umsetzung in den Ländern? Gibt es da irgendwelche Konsequenzen? Die ersten Signale der neuen Regierung in Baden-Württemberg erscheinen mir eher rückschrittlich.

Antwort: Ich kenne den neuen Entwurf für Baden-Württemberg noch nicht, kann Ihnen aber für den Integrationsbereich sagen, dass unser 2007 verab-

schiedeter NIP-Plan sich sehen lassen kann. Wir machen Fortschrittsberichte und sind im ständigen Austausch mit der Kultusministerkonferenz. Die Fortschreibung zum Nationalen Aktionsplan zeigt mir, dass die KMK eher noch als andere Länderministerien bereit ist, konkret überprüfbare Ziele zu formulieren. Jetzt wird es darauf ankommen, was 2015 im Ergebnis da ist. Ein Ziel ist die Halbierung der Schulabbrecher. Alle Lehrkräfte sollen in der interkulturellen Schulung und Frage der deutschen Sprache im Unterricht ein Angebot erhalten. Wir machen hier keine Häkchen unter das Ziel, sondern sehr konkrete Vereinbarungen, ob und wie diese Ziele 2015 erreicht sind. Ich glaube, das sind neue Wege. Was in Baden-Württemberg jetzt intendiert ist, muss man schauen, aber ich kann nur empfehlen, operative Ziele zu formulieren, mit Maßnahmen zu unterlegen und dann zu prüfen.

Frage: Ich würde gerne über die ganz frühe Phase sprechen. Sie haben die Bedeutung des Spracherwerbs herausgestellt. Der fängt praktisch mit der Geburt an. Das ist mein Forschungsschwerpunkt hier an der Pädagogischen Hochschule und er ist sehr wichtig. Wenn man über die Sprachförderung im Kindergarten diskutiert, setzt das zu spät an. Wir haben eine Kooperation mit einer finnischen Universität. Daher weiß ich: Die Finnen machen es anders und betreuen die Mütter schon während der Schwangerschaft und können sich so besser auf ihre Aufgabe vorbereiten. Da wird auch die frühe Welterschließung durch den Spracherwerb angesprochen und die finnischen Eltern sind besser begleitet als bei uns. Deshalb sagen mir die finnischen Kollegen: "Wir haben dieses Sprachprobleme nicht." Wir wissen alle, dass der Spracherwerb nicht erst mit dem dritten Lebensjahr einsetzt, und er muss emotional verankert und dialogisch sein. Gibt es, Frau Ministerin, auf der Bundesebene Überlegungen zur frühkindlichen Sprachförderung gerade auch für Migrantenkinder?

Antwort: Also, ich finde es wunderbar, dass Sie "ganz früh beginnen". Ich habe hier auch einen Lernprozess durchlaufen. Als sich abzeichnete, dass einige Bundesländer den Spracherwerb schon im Kindergarten fördern und dort auch Sprachstandstests erfolgten, habe ich zunächst auch gedacht, dass wir nun auf dem richtigen Weg sind und den Übergang in die Grundschule schaffen. Und dann merkten wir, dass das Zeitfenster im Gehirn für den

Spracherwerb viel früher geöffnet ist und die Sprachförderung gerade auch für Migranten noch früher ansetzen müsste. Ich glaube, das ist eine neue Erkenntnis und Botschaft, die wir gemeinsam senden müssen und wo auch die Wissenschaft helfen kann. Je besser der frühkindliche Spracherwerb wissenschaftlich erforscht ist, desto eher kann man sagen, dass wir früher beginnen müssen. Sie haben hier bei ihrer Frage die Mütter erwähnt und in den Blick gerückt. Dafür kann ich nur danken, denn wir haben die Diskussion: "Wie gehen wir mit Müttern um?" Sehr viele Frauen kommen heute auf dem Wege des Ehegattennachzugs nach Deutschland. Wir haben deshalb nach wie vor viele Mütter, die aus bildungsschwierigen Verhältnissen zu uns kommen. Wenn ich an die Türkei denke, so kommen viele junge Frauen von dort aus dem Osten der Türkei, die die Schule lediglich ca. 5 bis 6 Jahre besucht haben. Das ist heute noch so. Wir müssen auch diese Frauen fördern, schon bei der Alphabetisierung, und dafür haben wir auch spezielle Integrationskurse. Wir müssen diese Frauen auch in anderen Fragen mitnehmen und ihnen die große Bedeutung von Schule, von Kindergärten vermitteln. Viele dieser Frauen und Mütter sagen: "Ich habe mehrere Kinder, die kann ich besser zuhause betreuen." Dann müssen wir ihnen dort in den Familien die Möglichkeit geben, ihre Kinder zu fördern. Das ist eine Herkulesaufgabe. Was können wir hier tun? Wir finanzieren Integrationskurse aus Bundesmitteln. Es gibt spezielle Mütterkurse, aber die Kindergärten und Schulen müssen sich auch öffnen und sagen: "Wir machen ein Angebot." Da gibt es noch Hürden, die man überspringen muss. Wir brauchen mehr Erzieherinnen mit Migrationshintergrund, also die türkischstämmigen und die italienischstämmigen Erzieherinnen, die Brückenbauerinnen sein können. Es gibt hier interessante Projekte. Berlin hat beispielsweise das Projekt "Stadtteilmütter", qualifizierte Frauen mit Migrationshintergrund, die in die Familien gehen und dort besser vermitteln können, wie wichtig Krippe, Kindergarten und Schule sind. Sie sprechen eine Sprache und haben das kulturelle Verständnis. Solche Ansätze muss man fördern. Die Elternarbeit lässt sich aber überall verbessern. Da kann jeder etwas tun, und auf diese Möglichkeiten hinzuweisen ist mir sehr wichtig. Ich mag die Klagen schon kaum mehr hören, wenn es heißt, dass die Eltern nicht zur Sprechstunde kommen oder sich zu wenig einbringen. Man muss mehr und auch anders auf sie

zugehen und sie vor Ort aufsuchen. Jeder sollte hier genau auf seine Möglichkeiten schauen und sich fragen, was er leisten kann, um die Eltern zu erreichen und sich nicht einfach mit der faulen Phrase zufrieden zu geben: "Die kommen ja doch nicht".

Frage: Wie denken Sie über eine Kindergartenpflicht?

Antwort: Ich fordere sie öffentlich und gehöre zu den wenigen, die das im Interesse der Kinder tun. Ich kombiniere es mit der Forderung: "Bildung muss beitragsfrei sein". Wenn ich beitragsfreie Kindergärten und Kindergartenpflicht fordere, dann sagen mir zwar die Juristen: "Vorsicht, im Kindergarten können Sie das nicht machen!" Aber wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Ich habe Ideen, wie man das umsetzen könnte, und wenn es partout nicht funktioniert, kann man ein Vorschuljahr einführen. Aber ich bin dafür, dass wir die Kindergartenpflicht einführen, weil das sehr wichtig ist.

Frage: Statistiken zeigen, dass über 80 % aller Migranteneltern ihre Kinder in den Kindergarten geben. Das ist eine sehr gute Bilanz. Aber es gibt noch viel Spielraum für die Mobilisierung von Bildungswegen.

Antwort: Die fehlenden 20 % könnten besonders wichtig und spannend sein. Bei den Deutschen sind es auch keine 100 %, sondern nur ungefähr 98 %, und auch diese Lücke müssen wir schließen. Denn was in diesen frühen Jahren gegeben wird, ist unersetzlich. Wenn die Freiwilligkeit nicht reicht, müssen wir auch darüber reden, was im Interesse der Kinder möglich ist.

Frage: Ich weiß nicht, ob hier auf der Basis von Zwang gehandelt werden sollte. Schon in der Grundschule haben wir ein erhebliches Maß an Schulschwänzern. Schon dort sind ganz viele Bildungsgutscheine definitiv verteilt und selbst staatliche Interventionen vom Jugendamt greifen kaum. Manchen Missständen stehen wir scheinbar machtlos gegenüber. Wann war denn die Heterogenität und Integration zuletzt ein Diskussionsthema am Kabinettstisch?

Antwort: Das Thema begleitet uns wirklich wie ein roter Faden. Bei allen Fragen der Ausbildung sind wir sofort bei der Bildung. Wenn die Integration zur Sprache kommt, diskutieren alle mit echter Anteilnahme. Vor Jahren war es ein pikantes Streitthema und die Kontroverse stand im Vordergrund.

Heute aber überwiegt der Schulterschluss. Differenzen gibt es eher im Detail. Um ein Beispiel zu geben: Unlängst sprachen wir über Kinder aus Familien, die sich in Deutschland illegal aufhalten. Wir haben hier eine Meldepflicht, die wie ein Damoklesschwert über den Schulen hängt, aber ich habe hier Verwaltungsvorschriften durchgesetzt, die die Meldepflicht so regeln, dass die Kinder in die Schule gehen können. Dann höre ich Bedenken, die lauten: "Aber die Eltern haben trotzdem Angst, entdeckt zu werden". Das sind jetzt keine Riesenzahlen, keine halbe Million, sondern vielleicht 20.000. Aber wir wollen kein Kind für die Schule verloren geben. Deshalb haben wir lange diskutiert und jetzt fraktionsübergreifend, von meiner Partei ausgehend, einen Antrag für eine Gesetzesänderung in den Bundestag eingebracht. Das wird jetzt am kommenden Mittwoch im Innenausschuss behandelt, und darauf bin ich stolz. Wir erweitern diese Praxis auch auf andere Erziehungseinrichtungen. In Kindergärten und Schule gibt es dann keine Meldepflicht für Kinder aus illegalen Familien mehr, mit wenigen Ausnahmen, und das sehe ich als einen großen Fortschritt an. Dieses Beispiel zeigt Ihnen, wie sich das Klima fraktionsübergreifend auch bei solchen Fragen ändert. Wenn es sich in ganz Deutschland überall so ändern würde, hätten wir keine Sarrazin-Diskussion mehr.

Frage der Rektorin: Ihre Charta der Vielfalt hat mich besonders neugierig gemacht. Den Füllfederhalter habe ich gespitzt. Was kann man hier als Hochschule gewinnen?

Antwort: Ein Diversity-Konzept ist heute als Hochschule ein enormer Imagegewinn im Wettbewerb. Jeder global aufgestellte Unternehmer muss seinen Partnern sagen können: Bei uns zählt nicht die Herkunft – Nation, Geschlecht, Alter, Religion –, sondern Wissen und Leistung. Das ist sozusagen das Bekenntnis eines Unternehmens. Auch jede Hochschule in Deutschland muss so werben. Wenn Sie als Hochschule die Charta unterzeichnen und erfüllen, dann gibt es nicht nur eine schöne Urkunde, sondern Sie werden auch sozusagen Mitglied in einem Club. Wir werden bald das tausendste Unternehmen bei der Unterschrift haben und mehr als 5 Millionen Beschäftigte, die an der Charta der Vielfalt mitwirken. Sie können sich als Pädagogi-

28 Maria Böhmer

sche Hochschule bewerben und beteiligen und dann veranstalten wir hier eine schöne Urkundenüberreichung.

Frage: Eine Studentin dieser Hochschule geht jetzt für einen Monat nach Ruanda. Ruanda führt Englisch in den Grundschulen als Pflichtsprache ein. In Ruanda müssen die Studierenden schon seit Jahrzehnten ihre Bachelor-Arbeit in Englisch abgeben. Die englische Weltsprache ist dort inzwischen für verschiedene Ausbildungsrichtungen die Grundlage. Ich hätte gerne eine stärkere Sprachförderung des Englischen schon in den Kindergärten.

Antwort: Ich musste mir Englisch und Französisch sozusagen erarbeiten, nachher, und manchmal tue ich das heute noch, bevor ich ins Ausland fahre. Der Stellenwert dieser Weltsprachen ist unstrittig. Aber wir reden hier über elementare Defizite in der deutschen Sprache nicht nur bei Migrantenkindern. Wenn ich als Mathematiklehrerin eine Aufgabe stelle und die Schüler verstehen den deutschen Text nicht genau und bekommen dann eine Fünf in Mathe, dann müssen wir erstmal die Weichen der Sprache stellen. Was wir an schlechten Schulergebnissen haben, an Abbrüchen, ist ganz wesentlich auf mangelndes Deutsch zurückzuführen.

Frage: Englisch und Französisch werden bilingual unterricht. Ist auch bilinguales Türkisch sinnvoll?

Frage: Ich möchte direkt daran anknüpfen: Muss nicht erst die Muttersprache gut gelernt werden, also Türkisch oder Italienisch? Was sagt uns hier die Wissenschaft? Aus den USA kam ja die These, dass allererst die Muttersprache gut gelernt sein muss, bevor eine zweite Sprache erfolgreich folgt. Es hat hier mehrere Kongresse zur Zweisprachigkeit und zur muttersprachlichen Primärerziehung in den Familien gegeben, mit einer Resolution oder Wanderheimer Erklärung zur Zweisprachigkeit. Wenn deutsche Familien ihre Kinder in Saudi Arabien in die lokalen Schulen geben müssen, ist das ein Kulturschock. Aber genau diese Anpassungsleistung muten wir den Migranten zu, und da müssen mehr Brücken gebaut werden.

Antwort: Das scheint mir nicht ganz vergleichbar. Wir feiern gerade 50 Jahre Anwerbeabkommen Deutschland-Türkei. Wir haben hier jetzt die dritte Generation und es werden Kinder der vierten Generation geboren. Bei den Italienern haben wir eine ähnliche Situation. Irgendwann muss man ange-

kommen sein. Auch die deutschen Migranten in den USA oder Südamerika verstehen sich jetzt nach mehreren Generationen als Amerikaner oder Brasilianer. Die sind zwar stolz auf ihre Traditionen, ganz klar, sind aber auch angekommen. Ich habe einen Integrationsbeirat zum Thema "Heimat in der Einwanderungsgesellschaft" berufen. Ist jemand in der vierten Generation wirklich noch Migrant oder nicht Deutscher? Dann gewinnt die Sprache auch einen anderen Stellenwert. Ich finde es fantastisch, wenn man in mehreren Sprachen zuhause ist, auch im Türkischen, und es hilft unter Umständen, wenn man sich bei einem Unternehmen bewirbt. Aber irgendwann muss man auch sagen: Wir sind jetzt in einer Generation, wo die Frage nach der Integration und Heimat beantwortet ist. Man stelle sich vor, die fünfte Generation sagt immer noch: "Ich bin Süditaliener!"

Frage: Braucht die Integrationspolitik eine Art Leitbild, Vision oder Art Leitkulturvorstellung, ein Finalitätsmodell? Wie unterscheidet sich Ihre Vision von den älteren nationalen Stereotypen vom "guten Deutschen"?

Antwort: Ach, ich glaube, es ist viel spannender, sich bewusst zu sein: Es gab immer Zuwanderung in deutschen Landen, ich sage jetzt bewusst: Landen. In Berlin war neulich eine interessante Ausstellung über die Hugenotten in Preußen. Thomas de Maizière stammt aus einer alten Hugenottenfamilie. Sechs Jahre sitze ich nun schon mit ihm zusammen am Kabinettstisch. Er sagte mir vor Jahren einmal, dass er als Familie de Maizière dem Land etwas zurückgeben wolle. Dieses wechselseitige Denken ist richtig. Wir fragen oft als Deutsche, was wir falsch gemacht haben. Es ist aber eine zweiseitige Sache. Wir haben die Türen oft weit aufgemacht und halten es auch für die Zukunft für extrem wichtig, dass wir in Deutschland auch humanitäre Zuwanderung haben. Auch wenn wir nicht alle aufnehmen können, ist das ein Markenzeichen von uns. Aber es ist gut und richtig, dass wir jetzt endlich auch eine Diskussion über geregelte Zuwanderung haben. In Kanada oder den USA bekommen Sie ganz klar gesagt: "Sie können rein ins Land!" Oder es reicht nicht und sie bleiben draußen. Ein solches Selektionssystem haben wir nie gehabt, das gehört vielleicht auch dazu. Auch ein klassisches Einwanderungsland wie die USA tut sich heute etwa mit den Hispanics schwer, mit den Einwanderern aus Südamerika und Mittelamerika. Die ge30 Maria Böhmer

regelte Einwanderung ist ein entscheidender Punkt. Alteingesessene Migranten sagen mir manchmal: "Wen lassen Sie denn da alles rein?" Was klar sein muss, ist die gemeinsame Wertegrundlage, und das ist unser Grundgesetz. Da kann man sich die Artikel nicht beliebig rauspicken, die einem gefallen. Wir haben Prinzipien, die uns stark gemacht haben: Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, und ich trete auch sehr für den Artikel 3 ein, die Gleichberechtigung von Mann und Frau. Diese Prinzipien müssen für alle Migrantinnen in unserem Land gelten, da kann es aus kulturellen Gründen keine Abstriche geben. Wer sich auf das Land einlässt, muss das wissen: Das Grundgesetz ist die gemeinsame Grundlage.

Frage: Glauben Sie, dass die jüngere Generation einen ganz anderen Bezug zur Nationalität hat und die Fragen anders sieht, aufgrund von Globalisierung und Internet? In Buenos Aires leben Stadteile davon, dass sie ihre kulturelle Identität behalten. In Vancouver ist heute ein ganzer Stadtteil rein chinesisch, wo Sie keine europäischen Schriftzeichen mehr finden. Sie können dort als Chinese geboren werden und sterben, ohne jemals ein Wort Englisch zu reden. Ähnlich ist es in Los Angeles. Die junge Generation hat einen anderen Bezug zur Sprache und Identität. Mir scheint, dass die 20- bis 25jährigen heute ganz anders mit bestimmten Dingen umgehen als die ältere Generation.

Antwort: Zum Glück! Wenn in einer Schulklasse fast ausschließlich Migranten sind, dann ist dort ein anderes Zusammenleben selbstverständlich. Meines Erachtens hängt das nicht nur an den Social-Media, sondern vor allem auch an der Frage, wie man zusammenkommt. Wenn sie nicht miteinander kommunizieren, können sie auch nicht zusammenkommen. Ich habe mir die Stadteile in Vancouver auch angeschaut. Die chinesischen Straßenschilder gibt es, und das wird kultiviert. Vor vielen Jahren ging ich in Toronto nach China Town und fand es herrlich. Aber es gibt auch in Vancouver darüber jetzt eine Diskussion, weil so viele aus Asien kommen. Wir hatten dort bisher primär eine europäische Einwanderung, und jetzt haben wir eine asiatische Einwanderung. Das bedeutet nicht nur, dass ein kanadischer Bürgermeister, wie er mir sagte, chinesisch singen kann. Das Land muss ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln, und die Kanadier legen dabei

größten Wert auf die Sprache. Die Sprachdiskussion gibt es dort auch, und wenn Sie in die USA schauen, so ist das Thema Hispanics und die Sprache dort auch ein heißes Thema, auch in der jungen Generation. Wenn die Jugendlichen in der Schule zusammen aufwachsen, gibt das eine andere Zusammengehörigkeit, und die müssen wir fördern, auch über die Vereine. Der Fußball ist hier ein ganz wichtiges Feld, der Sport insgesamt. Beim Thema deutsche Vereine kommen Sie leicht ins Schmunzeln: Wer gehört zur Feuerwehr? Wer zum THW? Gerade fand in Berlin der erste Feuerwehrtag für Migranten in der Feuerwehr statt. Solche Hilfsdienste und Vereine müssen attraktiv werden, müssen Vorurteile überwinden, auch Vorurteile gegen Uniformen, die eine staatliche Seite repräsentieren. Mir wurde da in Berlin der, wie ich glaube, einzige Feuerwehrhauptmann Deutschlands türkischer Abstammung vorgestellt. Bei uns in Deutschland sind die Vereine typische Orte und integrierende Netzwerke, die die Gesellschaft tragen. Das heißt gesellschaftliche Teilhabe.

Moderator: Frau Böhmer, wir hatten eine sehr ruhige und konzentrierte Diskussion und danken Ihnen ganz herzlich, dass Sie gekommen sind. Unsere Rektorin, Frau Wellensiek, wird noch ein Schlusswort sprechen.

Rektorin: Liebe Frau Böhmer, wir hatten eine Besprechung im Rektorat über unsere Pädagogische Hochschule und den Wissenschaftsstandort Heidelberg, dann eine kleine Zwischenkonferenz mit Hochschulvertretern des Senates, Hochschulrates und des Instituts für Gesellschaftswissenschaften, das die Inklusionsringvorlesung organisierte, und zu guter Letzt haben Sie Ihren Vortrag gehalten und sich der Diskussion geduldig gestellt. Frau Böhmer, Sie kommen aus unserer Pädagogischen Hochschule und sind deshalb auch vom Berliner Kabinettstisch aus eigentlich ein Stück weit nach Hause gekommen. Ich hoffe, Sie haben unsere Gastfreundschaft gespürt. Wir haben uns sehr gefreut, dass Sie da waren und schätzen die Ehre Ihres Besuchs. Ich danke Ihnen nochmals sehr. Gibt es Geschenke?

Ministerin: Ideen sind die besten Geschenke. Dankeschön!

Havva Engin

Was hat Migration mit Inklusion zu tun? Zum Aufmerksamkeitsdefizit im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität

Internationale Vergleichsstudien wie PISA und IGLU haben mehrfach gezeigt, dass die deutschen Bildungsinstitutionen es bisher nicht hinreichend vermochten, auf die Veränderungen des gesellschaftlichen Lebens und Folgen von Globalisierung, Migration und neueren Familienmodellen angemessen zu reagieren. Ausgehend von diesem Befund wird deshalb hier eine neue pädagogische Haltung eingefordert, die dadurch gekennzeichnet ist, Heterogenität nicht mehr zu ignorieren oder als Belastung zu bewerten, sondern die damit verbundenen Chancen zu sehen und zu nutzen.

Nur wenige Pädagogen haben bisher klare Vorstellungen darüber, welche Heterogenitätsdimensionen bevorzugt in den Fokus der pädagogischen Bemühungen zu nehmen sind. Je nach Aspekt gewinnen unterschiedliche bildungspolitische, schulorganisatorische und pädagogisch-didaktische Maßnahmen an Priorität. Darin drückt sich auch das Dilemma aus, welches mit dem Begriff der Heterogenität verbunden ist: Er konstituiert sich immer aus den Kriterien, die bei der Bildung der Lerngruppe leitend waren: Erfolgte die Einteilung nach Leistung, Alter, Geschlecht oder dem sozioökonomischen Hintergrund der untersuchten Gruppe?

1. Bildungsinstitutionen und Heterogenität

Wird die bisherige Praxis deutscher Bildungsinstitutionen im Umgang mit verschiedenen Heterogenitätsdimensionen in den Blick genommen, so kristallisieren sich drei zentrale Strategien heraus (vgl. Tillmann 2007; Wischer 2009):

1. Das Ignorieren von Lern- und Leistungsunterschieden innerhalb der Lerngruppe; der Unterricht wird nach dem bekannten 7-G-Prinzip 34 Haava Engin

durchgeführt: Die gleichen Schüler lösen beim gleichen Lehrer im gleichen Raum zur gleichen Zeit im gleichen Tempo die gleichen Aufgaben mit dem gleichen Ergebnis.

- 2. Substitution: Pädagogen und Lehrkräfte arbeiten an der Anpassung von (leistungsschwachen) Schülerinnen und Schüler an die Anforderungen des Unterrichts durch Umsetzung von Unterstützungsmaßnahmen (Förderunterricht, Training von Lernstrategien).
- 3. Selektion: Kennzeichnend ist eine frühe Aufteilung von Schülerinnen und Schülern in vermeintlich leistungshomogene Gruppen mit dem Ziel einer besseren Förderung.

Wie sehr deutsche Bildungsinstitutionen vom Ziel der Herstellung einer vermeintlichen Homogenität der Lerngruppen durchdrungen sind, konnte der Schulforscher Klaus-Jürgen Tillmann mehrfach zeigen (Tillmann 2004: 38): "Vom ersten Schultag an greifen in unserem Schulsystem institutionelle Maßnahmen, die auf die Sicherung einer fiktiven Homogenität ausgerichtet sind. Die meisten dieser Maßnahmen funktionieren als Ausschluss der jeweils Leistungsschwächeren." Heute stehen – gemäß inklusiver Ansätze - andere Strategien im Fokus, die als adaptive bzw. proaktive Reaktionsformen bezeichnet werden und deren Ziel darin besteht, den Unterricht bewusst auf die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern auszurichten und damit Einzelne individuell zu fördern.

2. Pädagogen und ihre Einstellung zur migrationsbedingten Heterogenität

Neuere Studien, welche den pädagogischen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in den Bildungsinstitutionen untersuchten, belegen die zentrale Rolle von Lehrkräften beim gelingenden bzw. misslingenden Umgang mit Migration (vgl. Bender-Szymanski 2002; 2008; Edelmann 2006; Wischer 2009; Buholzer/Kummer-Wyss 2010). So befragten Hallitzky/Schiessleder im Rahmen einer empirisch qualitativen Studie 45 Lehramtsstudierende aus den unterschiedlichsten Lehramtsstudiengängen nach deren pädagogischen Leitbildern in Bezug auf den Umgang mit Kindern

und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Studierenden durften Mehrfachantworten geben. Auf die Frage "Wie geht es Ihnen mit der Vorstellung, Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse zu haben?" gaben 25 Probanden die Antwort "Probleme", 27 Befragten antworteten "Probleme unter bestimmten Bedingungen", 21 Lehramtsstudierende sahen "keine Probleme" in der Anwesenheit von Migrantenkindern. Lediglich sieben Befragte gaben an, die Anwesenheit dieser Kinder als eine "Bereicherung" zu sehen (vgl. Hallitzky/Schiessleder 2008: 268). Nach ihren pädagogischen Kompetenzen für die Arbeit mit kulturell heterogenen Lerngruppen gefragt, konnten die Studierenden "kaum fachliche und pädagogische Kompetenzen formulieren" (Hallitzky/Schiessleder 2008: 269). So kommen die Autorinnen insgesamt zu der Einschätzung: "Die Äußerungen gehen zum Teil nicht über Allgemeinplätze oder ein eher merkwürdiges fachliches Verständnis hinaus. Beispielhaft dafür ist die Nennung von Deutsch als Hauptfach, von Fremdsprachenkenntnissen oder von Auslandserfahrungen als Indizien für Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität." (Hallitzky/Schiessleder 2008:269) Wischer (vgl. 2009) hat im Rahmen diverser Studien ebenfalls die Rolle von subjektiven Überzeugungen für das pädagogische professionelle Handeln von Lehrkräften untersucht und kommt zum gleichen Ergebnis, dass nämlich ein angemessener Umgang mit Heterogenität keineswegs nur ein didaktisch-methodisches Problem ist, sondern eng mit grundlegenden subjektiven Überzeugungen und Einstellungen zusammen hängt. Sie vertritt die Auffassung, dass sich am Unterricht nur wenig ändern werde, solange Lehrkräfte Heterogenität als ein Problem und nicht als einen Normalfall bzw. sogar als eine Bereicherung betrachten. Als Herausforderungen lassen sich daher zusammenfassend folgende Erkenntnisse festhalten: Ein positiver Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität ist allein durch schulorganisatorische Maßnahmen nicht zu erzielen. Für die Professionalisierung von Lehrkräften ist besonders die Reflexion von subjektiven Überzeugungen und Einstellungen, beginnend mit der ersten Ausbildungsphase, von großer Notwendigkeit. Des Weiteren benötigen Lehrkräfte konkretes pädagogisches und didaktisch-methodisches Know-how, um mit allen Facetten von Heterogenität umzugehen.

36 Haava Engin

Dieses Professionalisierungswissen muss folgende Dimensionen im Blick behalten:

- 1. Diagnostische Kompetenz: Es sind insbesondere Beobachtungs- und Diagnoseinstrumente zu implementieren, welche die Gesamtentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen und verlässlich Auskunft darüber zu geben vermögen, wo der/die Einzelne steht und welche individuelle Förderung notwendig und sinnvoll erscheint.
- 2. Didaktisch-methodische Kompetenz: Eine in ihren Leistungen heterogene Schülerschaft benötigt im Unterricht unterschiedliche binnendifferenzierende Angebote, die an den Kenntnissen und dem Bedarf des/des jeweiligen Schülers bzw. Schülerin ansetzen, um ihn/sie an die nächste Entwicklungsstufe zu bringen.
- Reflexionskompetenz: Die Lehrkräfte müssen als kompetente und versierte Pädagogen stärker als bisher ihr pädagogisches Handeln im Hinblick auf Angemessenheit kritisch reflektieren. Hierfür sind sie in der Regel auf Rückmeldungen anderer Akteure angewiesen.
- 4. Kommunikations- und Kooperationskompetenz: Pädagogen müssen stärker als bisher in Teams zusammenarbeiten, um ihre pädagogische Arbeit besser aufeinander abzustimmen und somit Nachhaltigkeit sicher zu stellen.
- 5. (Interkulturelle) Sach-/Handlungskompetenz: Alle Pädagogen bzw. Lehrkräfte sollten ein grundlegendes Basiswissen über den produktiven Umgang mit der sprachlichen, kulturellen und religiösen Vielfalt ihrer Schülerschaft besitzen, um die in der Heterogenität liegenden Chancen und Potenziale zu erkennen und ihr Handeln weniger an einer konfliktorientierten Perspektive auszurichten.

Ob die genannten Dimensionen auch von den Seminarleiterinnen und Seminarleitern sowie Lehramtsanwärterinnen und Anwärtern in der zweiten Ausbildungsphase angemessen beachtet und berücksichtigt werden, untersucht eine 2009 in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Befragung (vgl. Wischer 2009). In diesem Zusammenhang werden die diagnostische sowie die methodisch-didaktische Kompetenz als die zwei elementarsten Dimensionen von Professionalität genannt. Überraschend ist, dass als dritte, zen-

trale Dimension – noch vor Fachkompetenz und Leistungsbewertungskompetenz - die persönliche Einstellung bzw. Haltung von Lehrkräften genannt wird (vgl. Wischer 2009: 29). Die Antworten auf die Frage, in wieweit die befragten Seminarleiterinnen und Seminarleitern die genannten Dimensionen in der Praxis bei den von ihnen betreuten Lehramtsanwärterinnen und Anwärtern in der zweiten Ausbildungsphase wahrnehmen, verdeutlichen, dass genau an diesen Punkten noch Professionalisierungsbedarf besteht; so sind nahezu 70 % mit der vorliegenden diagnostischen Kompetenz und 60 % mit der methodisch-didaktischen Kompetenz der Lehramtsanwärterinnen und Anwärter unzufrieden (vgl. Wischer 2009: 30).

Die Frage, welche Heterogenitätsdimensionen bisher tatsächlich Gegenstand von Haupt- und Fachseminaren der zweiten Ausbildungsphase sind, zeigt, dass die Thematik in der Hauptsache im Kontext von Unterrichtsplanung und Unterrichtskonzepten exemplifiziert wird und unterdurchschnittlich im Kontext des Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität (vgl. Wischer 2009: 37). Das zeigt die Notwendigkeit, dass nach den Hochschuldozenten auch die Ausbilderinnen und Ausbilder in der zweiten Ausbildungsphase stärker als bisher der Heterogenitätsdimension "Migration" in ihren Seminaren Platz einräumen müssen, soll ein chancengerechteres Lehren und Lernen im Hinblick auf diese Schülerklientel Realität werden.

Was hier gegenwärtig und auch zukünftig wünschenswert und notwendig ist, fasst der schweizerische Bildungsforscher Lanfranchi zusammen (vgl. Lanfranchi 2008: 258): "Eine Ausbildung, welche ihrem Anspruch gerecht werden will und die Verantwortung gegenüber dem beschleunigten gesellschaftlichen Wandel wahrnehmen soll, muss vieles erreichen: die angehenden Lehrpersonen in die Grundlagen der Humanwissenschaften einführen, das Faktum der Heterogenität in didaktische Konzepte integrieren und ihnen das methodologische Rüstzeug zum Unterrichten vermitteln, aber auch die Fähigkeit, sich am jeweiligen konkreten 'Fall' in seiner Einzigartigkeit zu orientieren. [...] Auf dieser Basis ist eine Professionalität zu entwickeln, welche die Pluralität der Kompetenzen und des Wissens der Schüler/innen verschiedener soziokultureller Milieus nutzt und gemeinsame Entwicklungsschritte fördert. Eine solche Ausbildung verlangt ein grundlegendes Umdenken: kritisches Hinterfragen der hinter den schulischen In-

38 Haava Engin

halten stehenden Wert- und Normvorstellungen und der schulischen Verhaltensregeln; Akzeptieren der Vielfalt der Lernzugänge und Lernstrategien; Akzeptanz verschiedener Formen der Sozialisation im gleichzeitigen Wissen um die Notwendigkeit geteilter Regeln und Normen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort."

Literatur

- Bender-Szymanski, Dorothea (2008): Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. In: Heterogenität in Schule und Seminar. Hrsg. von BAK (Wolters, A.). H. 4/2008, S. 82–105.
- Buholzer, Alois; Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.) (2010): Alle gleich alle unterschiedlich. Seelze: Klett Verlag.
- Edelmann, Doris (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft 2006, S. 235–250.
- Engin, Havva; Walter, Sven (2005): Leuchttürme der Pädagogik. Berlin.

 URL: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/internationales_eu/stadtplanung/download/projekte/Leuchttuerme_web.pdf.
- Hallitzky, Maria; Schliessleder, Martina (2008): Welche pädagogischen Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität? In: Ramseger, Jörg; Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Bielefeld.
- Lanfranchi, Andrea (2008). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–260.
- Lang, Eva; Grittner, Frauke; Rehle Cornelia; Hartinger, Andreas (2009): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Bielefeld: VS Verlag.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. In: http://www.forum-kritische-paedagogik.de.

Wischer, Beate; Lojewski, Johanna (2009): Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität im Referendariat Ergebnisse einer Befragung von AusbilderInnen und ReferendarInnen. Bielefeld/Osnabrück.

URL: http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html/ Endbericht_1_Heterogenitaet.pdf

Inklusion - pädagogische Herausforderung

1. Was ist Inklusion?

Der Titel der Inklusion ist eine Zielperspektive unserer Hochschule. Diversität und Inklusion sollen sich die Studierenden aller pädagogischen Studiengänge als Querschnittskompetenz aneignen. Doch wozu? Was hat Inklusion mit Pädagogik zu tun? Inwiefern fordert sie diese heraus, und welche Antworten gibt die Pädagogik darauf?

Was ist eine Inkluse? Einfach zu klären ist, was das personalisierte Substantiv zur Inklusion meint: Als Inkluse bezeichnet man a) ein – beispielsweise in Bernstein – eingeschlossenes kleines Tier und b) fromme Menschen, die sich – im Mittelalter – aus religiösen Zwecken einschließen oder gar einmauern ließen. Bei der Inkluse ist die Inklusion ein eindeutiger Zustand. Eingeschlossen, eindeutig drinnen und nicht draußen sein. Das hieße beispielsweise: Alle Kinder sind in Allgemeinen Schulen, alle Menschen haben einen Arbeitsplatz auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt, alle leben in intakten Familien ... hätten wir dann 'Inklusion'?

Die soziologische Systemtheorie, die schon seit den 1970er Jahren mit dem Begriffspaar Inklusion-Exklusion operiert, lehrt uns, dass es diese Dichotomie drinnen/draußen in Bezug auf die Inklusion nicht gibt (vgl. Luhmann 1997). Vielleicht war das früher einmal so: Man gehörte zu einer Handwerkergilde, das durchzog alle Lebensbereiche, oder zum Klerus, oder zur Bauernschaft etc. Doch in der komplexen modernen Gesellschaft gehört man zu einem sozialen System und zum anderen nicht, und das nicht dauerhaft, und man kann drin sein und doch nur partiell dazu gehören. Luhmann spricht von einer "Form [...], deren Innenseite (Inklusion) als Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen bezeichnet ist und deren Außenseite unbezeichnet bleibt. Also gibt es Inklusion nur, wenn Exklusion

möglich ist" (Luhmann 1997: 620f.). Inklusion oder Exklusion machen sich nicht nur an äußerlicher Zugehörigkeit fest. Und die Zugehörigkeit zu einem sozialen System sichert nicht die zu einem anderen. Wer zum Allgemeinen Kindergarten gehört, ist noch längst kein anerkanntes Mitglied einer Allgemeinen Schule, hat noch keinen Arbeitsplatz und keine ihn inkludierende Nachbarschaft.

2. Wie wurde Inklusion zu einem pädagogischen Thema?

Ich habe in unserer Bibliothek nachgeschaut, welche Titel mit 'inklus*' es dort gibt. Der älteste ist von 2000 und handelt von der Staatsbürgerschaft, dann folgt 2001 eines zur integrativen Lehrer/innenaus- und -weiterbildung in Österreich, und 2004 eines zur Inklusiven Pädagogik. Im Gemeinsamen Bibliotheksverbund (GBV) findet sich als erstes ein Buch von Faist (1993) über "Inklusion und Exklusion von Immigranten", dann von Habermas (1996) über den Beitrag der "Staatsbürgerschaftlichen Inklusion" zur Integration von Gemeinwesen. Bis zur Jahrtausendwende war Inklusion vor allem eine soziologische Domäne. Und während man heute in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund überwiegend von Integration spricht (vgl. den Beitrag von Böhmer in diesem Band, die sich als 'Integrationsbeauftragte' der Bundesregierung nur für diesen Personenkreis zuständig sieht und überhaupt nicht für Menschen mit Behinderungen), löst der Begriff der Inklusion seit ca. 10 Jahren in (Teilen) der Pädagogik den Begriff der Integration ab. Wie und weshalb geschah das?

Im Jahr 1994 forderte die Salamanca-Erklärung der UNESCO, jedes Kind mit Behinderung solle die Schule in seiner Nachbarschaft besuchen können. Daran anknüpfend belebt der Inklusionsbegriff etwa seit 2000 im deutschen Sprachraum die Themen "Eine Schule für alle" und "Eine gemeinsame Allgemeine Pädagogik" (Feuser 1989) sowie "Pädagogik der Vielfalt" (Prengel 1995) neu, verbindet aber auch die interkulturelle und die feministische Pädagogik mit der Bewegung der Integrationspädagogik, so Steenbuck (2006). Die Homogenität einer Schülerschaft wird damit als "Fiktion" identifiziert und Heterogenität als Normalfall, mit dem sich Pädagogik

zu befassen hat (ebd.). "Da Unterricht und Schule heute mit sozial, ethnisch und kulturell heterogen zusammen gesetzten Kindern zu tun hat" (so Klemm & Preuss-Lausitz. 2008), ist ohnehin eine 'Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit' (Prengel 1993, Preuss-Lausitz 1993) erforderlich. Die Einbeziehung "von Kindern mit physischen und kognitiven Beeinträchtigungen [ist] nur eine weitere Facette in einem individualisierenden, aber zugleich auf gemeinsame Lernsituationen bezogenen Unterricht. Integration erzwingt, auf individuelle Lernvoraussetzungen einzugehen. Das ist jedoch heute ohnehin erforderlich. Dadurch enthält ein konsequent organisierter und angemessen ausgestatteter Gemeinsamer Unterricht Lern- und Entwicklungschancen hin zum 'guten Unterricht' für alle Schülerinnen und Schüler" (Klemm & Preuss-Lausitz 2008: 8). Die Entdeckung der 'Diversity' als Ressource ist dabei übrigens nicht auf die Schule begrenzt. Das 'diversity management' gilt inzwischen auch in der Wirtschaft als wirksames Mittel der Steigerung der Effizienz (vgl. Niehoff 2010).

3. Die Behindertenrechtskonvention der UN: Inklusion als Recht der Menschen mit besonderen Exklusionsrisiken

Die 2006 beschlossene und 2009 durch die BRD ratifizierte Behindertenrechtskonvention (BRK) begründet, so Riedel (2009), unter anderem einen einklagbaren Anspruch auf Zugang zu einem hochwertigen, kostenlosen und lebenslangen inklusiven Bildungswesen. Welche Rolle spielt die Inklusion hier – und weshalb gibt es die BRK überhaupt? Diese Konvention ist ein Menschenrechtsdokument. Sie begründet keine Sonderrechte für Menschen mit Behinderung, sondern die Gültigkeit aller Menschenrechte auch für sie – und die daraus resultierenden Verpflichtungen für die Staaten und Gemeinwesen. Die BRK basiert also auf der Erkenntnis, dass Menschen mit Behinderung in besonderem Maße gefährdet sind, an der Ausübung aller Menschenrechte gehindert zu werden. Ihre Würde, ihr Selbstbestimmungsrecht, vor allem aber ihr Recht auf Zugehörigkeit und Teilhabe sind weltweit nicht vollständig verwirklicht und gesichert. Deshalb zählt zu den Prinzipien der Konvention die "(c) Full and effective participation and inclusion in

society" sowie die Anerkenntnis, dass Menschen mit Behinderung Teil der menschlichen Diversität sind: "(d) Respect for difference and acceptance of persons with disabilities as part of human diversity and humanity" (UN 2006; Art. 3).

Die Inklusion ist dabei weniger ein eigenes Ziel als vielmehr ein Mittel zur Verwirklichung von Rechten, vor allem des Rechtes auf Teilhabe, und zwar bezogen auf alle Lebensphasen und -bereiche. Die Einlösung von Menschenrechten erfordert inklusive Verhältnisse. Menschen mit Behinderung dürfen beispielsweise nicht entmündigt, sondern allenfalls bei ihren Entscheidungen unterstützt werden (Art. 12, 1–3). Sie haben das Recht auf einen "labour market and work environment that is open, inclusive and accessible to persons with disabilities" (Art. 27 "Work and employment"). Sie haben ein Recht auf "their full inclusion and participation in the community, including by ensuring that: (a) Persons with disabilities have the opportunity to choose their place of residence and where and with whom they live on an equal basis with others and are not obliged to live in a particular living arrangement" (Art. 19 "Living independently and being included in the community"). Und sie haben ein Recht auf Bildung. Und weil sie dieses uneingeschränkt haben, verpflichten sich die Unterzeichner, ihnen den Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem zu gewährleisten.

4. Inklusion sichert das Recht auf Bildung für alle

Die Idee ist schon sehr alt. Bereits Comenius (1592–1670) wollte 'alle Kinder alles lehren'. Er forderte Bildung für "alle Menschen, junge und alte, arme und reiche, adelige und nicht adelige, Männer und Frauen, kurzum [... jeden], der als Mensch geboren ist" (Comenius 1966: 234). Doch weltweit besuchen 75 Millionen Kinder im Grundschulalter keine Schule, ein Drittel davon sind Kinder mit Behinderung oder aus Minderheitenkulturen, arbeitende und andere gefährdete Kinder. Und auch in unserem Land sind Kinder mit Behinderung weit davon entfernt, an allseitiger allgemeiner Bildung teilzuhaben.

Die UN-Konvention geht wie zuvor die Salamanca-Erklärung der UNESCO (1994) von der Überzeugung aus, dass dieses Recht am besten in einem inklusiven Bildungssystem zu verwirklichen ist. Den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung hielten übrigens bereits die 'Erfinder' der Heilpädagogik im 19. Jahrhundert, Georgens und Deinhardt (1861), für unabdingbar, weil es gar nicht anders gehen könne, als dass sie von einander lernten. Da aber Allgemeine Schulen dazu nicht bereit und fähig waren, gründeten sie ein Internat, das allerdings bald in Konkurs ging (Lindmeier 2001).

Inzwischen gibt es eine umfangreiche Forschung zum Gemeinsamen Unterricht, die dessen Chancen belegt: Die in integrativen Modellprojekten durchgeführten Studien zeigen durchgehend, dass Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht besser, zumindest aber nicht schlechter lernen als in anderen Settings (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2008: 11). Und in Bezug auf die soziale Entwicklung belegen die vorhandenen Studien, dass Gemeinsamer Unterricht insgesamt separierenden Formen gegenüber überlegen ist.

5. Die 'Be-Hinderung' an allseitiger Bildung für Alle

Doch die Realitäten sind anders als das durch die BRK gesicherte Recht: Die bundesweite "Integrationsquote" lag 1999 bei 11,6 % und stieg inzwischen (im Schuljahr 2009/10) auf ca. 23 % - mit erheblichen Unterschieden zwischen den Bundesländern. Schleswig-Holstein vermeldet inzwischen ca. 60 %, aber der Anteil der Kinder mit besonderem Förderbedarf im Schwerpunkt geistige Entwicklung stagniert seit Jahren bei 3 % bundesweit (Frühauf 2008), und selbst in Schleswig Holstein sind bis heute nur 10 % der Kinder mit geistiger Behinderung in Allgemeinen Schulen¹. SchülerInnen mit schwerer geistiger Behinderung besuchen nur vereinzelt allgemeine Schulen. Sie werden bei der schulischen Inklusion weltweit kaum berücksichtigt (Klauß 2000). Die schulische Inklusion von Kindern mit Behinderungen ist

¹ Mündliche Mitteilung bei der Tagung "Eine Schule für Alle" vom 14.–16.5.2009 in Offenbach.

also sehr unterentwickelt, und manche Befürworter wie Kritiker gehen offenbar davon aus, dass einige von ihnen auch davon ausgeschlossen bleiben. So behaupten Poscher u. a. (2008), schulische Inklusion sei in der BRK nur für 80-90 % der Kinder vorgesehen - zu Unrecht, denn dort heißt es "einschließlich derjenigen, die intensivere Unterstützung benötigen" (UN 2008, Präambel 1, j). Doch es wird argumentiert, einige von ihnen lebten ohnehin in Pflegeheimen etc. und womöglich sei ein eigenes besonderes Schulwesen für diesen Rest "unwirtschaftlich" (Poscher u. a. 2008: 60). Sander (2003) kritisiert den kanadischen Schulinspektor Gordon Porter, er rechtfertige den Ausschluss von schwerstgeschädigten und schwerstmehrfachbehinderten Kindern, er vermisst eine "klärende Unterscheidung zwischen dem kurzfristig Realisierbaren und dem Richtziel für längerfristige Entwicklungen" (318). Inklusion ist offenbar – nicht nur im Bereich der Bildung – bei Menschen mit Behinderungen eine besondere Herausforderung (Klauß 2011). Dies bestätigt die Notwendigkeit einer eigenen Konvention, die ihre unbedingte Zugehörigkeit in den Mittelpunkt stellt.

5.1 Das Bildungsrecht erfordert "geeignete Maßnahmen"

Behinderung ist nicht abschließend durch beeinträchtigte Körperfunktionen oder Aktivitäten und Fähigkeiten definiert, sondern über die Behinderung der participation, der Teilhabe - das sieht die BRK gleich wie die ICF. Soziale Systeme müssen so gestaltet werden, dass niemand 'behindert wird'. Inklusive Bildung erfordert die Befähigung der sozialen Systeme und ihrer Akteure, vor allem der Schulen und LehrerInnen. Inklusion gibt es also nicht von selbst und umsonst. Die Salamanca-Erklärung fordert bereits 1994, dass "in the context of a systemic change" und durch entsprechende Lehrerbildung eine "special needs education in inclusive schools" ermöglicht werden soll (Reiser 2003: 318). Und nach der UN-Konvention stellen die Vertragsstaaten u.a. sicher, dass "Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern" (BRK 2008, Art. 24, 2). Sie treffen "geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, [...] und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf

allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein" (UN 2008, Art. 24, 4).

5.2 Systemic change

In den Erläuterungen zur Salamanca-Erklärung von 1994 wird ausgeführt, dass sich Schulen verändern müssen – und können. Betrachtet man Organisation, Zugangsbedingungen und Selbstverständnis unserer Schulen, so bedeuten inklusive Schulen einen Perspektivwechsel. Unsere bisherigen Schulen kann man mit einem "Schubladenturm" vergleichen. Jede Schublade hat eine bestimmte Ausstattung: Gebäude, Lehrkräfte, Material und einen eigenen Bildungsplan (Klauß 2010). In welche "Schublade" (Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder eine von 10 Förderschulen) ein Kind kommt, hängt davon ab, was man ihm zutraut. Dieses Schubladensystem prägt auch das Denken vieler Lehrer, Eltern, Kinder und Politiker: Wer nicht so gut lernt, ist möglicherweise fehl am Platz. Er braucht eine andere, besser passende Schule. Er kann nicht mehr mit den Kindern aus seiner Nachbarschaft zusammen lernen, sondern an einem anderen, oft weit entfernten Ort. Oft kann er auch nicht das Gleiche lernen, weil man glaubt, er könne damit nichts anfangen.

Dieses durch unsere Schulorganisation beförderte Denken ist zutiefst unpädagogisch. Es orientiert sich nicht vorrangig am Kind und seinen Entwicklungsmöglichkeiten, sondern an vorhandenen Ressourcen und Kategorien, denen Kinder zugeordnet werden. Schulen machen Einheitsangebote für alle – wer dazu nicht passt, muss gehen. Dies soll sich mit der Inklusion ändern. Nicht mehr das Kind muss zeigen, dass es zur Schule passt. Die Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitung, alle Verantwortlichen fragen, wie die Schule sein muss, damit alle willkommen sind. Die Schule ist für die Kinder da, nicht die Kinder für die Schule. Inklusion braucht deshalb eine 'systemic change' der Schulen, und sie braucht:

5.3 Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung

Diese sollen im ganzen Land stattfinden. Im Grunde muss Werbung pro Inklusion gemacht werden. Die Bedeutung von entsprechenden Einstellungen wird hier anerkannt, in der Bevölkerung – dazu gibt es Artikel 8 zur "Awareness-raising", zur Bewusstseinsbildung in der gesamten Gesellschaft –, aber eben auch bei den schulischen MitarbeiterInnen (Art. 24). Das ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Inklusion in normale gesellschaftliche Systeme nicht zur Isolation führt (vgl. Art. 20, b): Dazu gehören und sich doch nicht zugehörig fühlen, diese Erfahrung machen Menschen mit Behinderung häufig, auch in 'normalen' settings.

5.4 Einstellung und Schulung von Fachkräften

Eine Inklusion, die – auch – Menschen mit Behinderungen das Recht auf Bildung sichert, erfordert entsprechende Qualifikationen. Damit ist einerseits die Befähigung der 'Allgemeinen' LehrerInnen gemeint. Sie brauchen die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf ganz unterschiedliche Kinder einzustellen und ihre Lehrmethoden an deren Vielfalt und Individualität auszurichten. Es wird aber nicht davon ausgegangen, dass dies ohne spezielle Kompetenzen möglich ist. Bevorzugt wird, dass im System der einzelnen Schule Personen mit speziellen Kenntnissen und Kompetenzen vorhanden sind, die spezielle Diagnosen erstellen, beraten, selbst mit unterrichten, durch Therapien oder soziale Begleitung etc. unterstützen und vor allem gemeinsam (auch mit den Eltern) die Möglichkeiten der erfolgreichen Bildung für jedes Kind planen, beraten und dokumentieren können. Außerdem wird davon ausgegangen, dass sonderpädagogisches know how auch von speziellen Kompetenzzentren oder auch – falls (noch) vorhanden – Sonderschulen 'geholt' werden kann und muss.

5.5 Abbau von Kommunikationsbarrieren

Aussagen zum Recht auf den Abbau von Kommunikationsbarrieren durchziehen die BRK wie einen roten Faden. Nach Artikel 2 schließt Kommunikation Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Groß-

druck, leicht zugängliches Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate ein, einschließlich leicht zugänglicher Informations- und Kommunikationstechnologie, Gebärdensprachen und andere nicht gesprochene Sprachen. Dass hierfür entsprechendes Wissen und Kompetenzen auch bereitgestellt werden müssen, wird durch die Verpflichtung verdeutlicht, intensive Forschung dazu zu betreiben und Technologien sowie andere Formen von Hilfe und Unterstützungsdiensten zur Verfügung zu stellen, Fachkräfte zu schulen und zu befähigen (Artikel 4, g; Art. 9).

5.6 Reha-Dienste – auch im Bildungswesen

Schließlich sollen die Staaten "organize, strengthen and extend comprehensive habilitation and rehabilitation services and programmes, particularly in the areas of health, employment, education and social services" (Art. 26 Habilitation and rehabilitation). Diese sollen früh beginnen, auf einem "multidisciplinary assessment of individual needs and strengths" basieren (26, a) und überall zugänglich sein, "including in rural areas" (Art. 26, b).

6. Was also ist Inklusion?

- 1. Inklusion ist ein Mittel, um Menschenrechte umfassend zu verwirklichen, auch das auf Bildung (Art. 24), und zwar für alle Menschen. Es gibt kein "weites" oder "enges" Verständnis von Inklusion, sondern nur eines, das alle einbezieht, die von Ausgrenzung, Benachteiligung bedroht und an der Teilhabe behindert sind. Es geht nicht um ein irgendwie dabei sein, sondern um das Bildungsrecht. Der Maßstab für schulische Inklusion ist die Teilhabe an Bildung.
- 2. Menschen mit Behinderungen haben wie alle anderen auch das Recht auf Zugang zu einem inklusiven Bildungswesen – es muss also ein solches geben! Umgekehrt aber ist ein Bildungswesen nur inklusiv, wenn es alle

einbezieht, "einschließlich derjenigen, die intensivere Unterstützung benötigen" (UN 2008, Präambel 1, j).

Das begründet die Hoffnung, die bereits von der Integrationsbewegung formuliert wurde: Wenn der eigene Wert jedes Menschen akzeptiert und Integration als selbstverständlich angesehen wird, erübrigt sich das Thema ,Integration' letztlich, denn "wo nicht ausgesondert wird von der frühen Kindheit an, da braucht auch nicht integriert zu werden" (Muth 1984: 9). Das ist eine gesellschaftspolitische Vision: Es geht nicht nur um die bestmögliche Bildung für alle Kinder, sondern um die Hoffnung auf eine wirklich demokratische und humane Gesellschaft. Im Kindergarten, in der Schule, in den Familien und Betrieben, in den Nachbarschaften und in der Freizeit wird Zusammengehörigkeit gelebt und erlebt. Unterschiedliche Fähigkeiten, Orientierungen, Erfahrungen, Ethnien führen nicht zu Abgrenzung, Aussonderung und Benachteiligung, sondern verbinden und werden wertgeschätzt. Wer wünscht sich nicht eine solche Gesellschaft, in der man selbst im Alter selbstverständlich Würde, Selbstbestimmung und Zugehörigkeit erleben kann? Das könnte unsere Gesellschaft humaner machen. Nötig hätte sie es.

Es wäre eine Überschätzung der Pädagogik, von ihr mehr als einen Beitrag dazu zu erwarten. Doch welchen Herausforderungen muss sie sich stellen, um diesen leisten zu können?

6.1 Was leicht - und was ,schwer' geht ...

Speck (2010) konstatiert als Fazit des fast vierzigjährigen Bemühens um gemeinsamen Unterricht, dass dessen Möglichkeit nachgewiesen sei, sofern die Bedingungen dafür stimmen. Die "Zahlen" belegen aber zugleich eine "unbefriedigende Bilanz". Während die Integrationsquote langsam zunimmt, steigt seit 1992 die Förderschulbesuchsquote von 3,6 % auf 4,85 % im Jahr 2006 – in den "neuen" Bundesländern sogar auf 7,66 % (37). Diese europäischen Spitzenwerte der Sonderbeschulung führt Speck u.a. auf "das Fehlen eines internen Lern-Stütz-Systems an den allgemeinen Schulen" (36) zurück, aber auch auf die "Mentalität der Bevölkerung, auch vieler Pädagogen" (43).

Vielfalt ist schön, sie macht die Welt bunter und das Leben reichhaltiger. Das hat die Inklusion als "Gewinn" anzubieten. Aber das bedeutet nicht, dass sie nichts "kostet". Sie bringt – so belegen es die Erfahrungen – vielen Kindern ein besseres Lernen und LehrerInnen neue Perspektiven für ihr professionelles Handeln. Aber Heterogenität stellt an das soziale System und die darin Agierenden neue Anforderungen. Unerwartete Anforderungen, auf die man nicht vorbereitet ist und für die man sich nicht qualifiziert sieht, irritieren und erfordern Änderungen dessen, was gewohnt und selbstverständlich erschien. Sie machen es nötig, Neues zu lernen und sich umzuorientieren. Die Systeme und die Personen müssen die Chance haben, sich entsprechend zu entwickeln, und sie können sich überfordert sehen. Denn es gibt neben positiven Erfahrungen auch Gründe dafür, dass Bildung in Allgemeinen Schulen auch misslingen kann.

6.2 Der Elternwunsch - soziale Integration

Da ist zunächst der Elternwunsch. Längst nicht alle Eltern möchten, dass ihr Kind mit einer Behinderung (oder auch mit einer Hochbegabung oder mit Migrationshintergrund) eine Allgemeine Schule besucht. Natürlich wollen sie ihr Kind nicht aussondern oder gar stigmatisieren. Aber viele halten eine 'inklusive Schule' für nicht in der Lage, auch ihr Kind adäquat 'willkommen' zu heißen und seine Bildungschancen zu sichern. Hier spielt einerseits eine Rolle, ob die Schule die Fördermöglichkeiten und Unterstützungsleistungen erhält, die Eltern für erforderlich halten. Viele Eltern geistig behinderter Kinder geben diese in eine Sonderschule, weil sie bei den LehrerInnen der Allgemeinen Schule nicht davon ausgehen, dass sie wissen, wie ihr Kind wirklich einbezogen werden kann. Es würde – so die Befürchtung – nur 'dabei sitzen'.

Andere Eltern fürchten soziale Nachteile für ihre Kinder. Sie haben möglicherweise Erfahrungen gemacht, wie sie Huber (2009) in einer Studie an integrativen Grundschulen in NRW untersucht hat. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen des Lernens und der Sprache werden dort von ihren Mitschülern wesentlich häufiger sozial abgelehnt als dass sie beliebt sind. Er vermerkt, dass die Bedingungen hier vermutlich

schlechter waren als in integrativen Modellprojekten, in denen sich solche negativen Effekte weniger fanden. Deutlich wird daran die pädagogische Herausforderung, die darin besteht, soziale Integration zu fördern und soziale Ausgrenzungsprozesse zu beeinflussen. Vermutlich braucht dies neben entsprechenden Qualifikationen auch eine entsprechende Personalausstatung.

6.3 Qualifikation und Überforderung

Zu denken gibt es, wenn aus den USA berichtet wird, dass fast die Hälfte der LehrerInnen nach fünf Jahren ihren Beruf verlassen. Die Verantwortlichen versuchen, dem durch Kurse in 'special education' gegenzusteuern, sie sehen offenbar eine Überforderung durch die wachsende Heterogenität der Schülerinnen (Speck 2010: 74). Aus Kanada berichtete uns die Kim Calder-Stegemann bei ihrem Besuch vor einigen Wochen, dass LehrerInnen dort durchschnittlich nur drei Jahre im Beruf bleiben. Auch sie brachte das mit einer fehlenden Passung zwischen den Anforderungen einer heterogenen Schülerschaft und der Qualifikation in Zusammenhang, der sie durch ihre sonderpädagogischen Lehrangebote zu begegnen versuche.

Biewer (2005) weist darauf hin, dass nach einer Studie aus England und Wales dort die Quote der Sonderschüler auf 1,5% gesunken sei. Damit seien aber die Fälle von Unterrichtsausschlüssen aus disziplinarischen Gründen deutlich gestiegen (105): Von dieser Form des Unterrichtsverbots seien Schüler mit 'special educational needs' sechs Mal häufiger betroffen als andere Schüler (ebd.).

7. Bedeutung der Unterrichtsgestaltung und der Didaktik

Zu den positiven Erkenntnissen aus der Praxis des Gemeinsamen Unterrichts gehört, dass sich der Unterricht zumeist positiv verändert, wenn die Heterogenität durch die Beteiligung von Kindern mit Behinderungen erweitert wird. Es gibt zwar keine Vergleichsforschung zum Unterrichtserfolg in Förder- und Integrationsschulen und kaum gesicherte Erkenntnisse zum

Unterricht in Förderschulen (Klemm & Preuss-Lausitz 2008: 16f.). Etliche Studien belegen aber, dass "Integrationsklassen häufiger als nichtintegrative Klassen in der allgemeinen Schule individualisierende, binnendifferenzierende und handlungsorientierte Arbeitsformen verwenden" (ebd.). Nach einer Auswertung von best-practice-Studien aus 17 Staaten und einer umfangreichen europäischen Dokumentation kann "festgestellt werden, dass Unterricht in integrativen Klassen deutlich häufiger als in nichtintegrativen Klassen durch differenzierende Leistungsansprüche, vielfältigere Sozialformen, zahlreichere Medien, individualisierende und zugleich kooperative Übungsformen und individuellere Bewertungsformen gekennzeichnet ist." (ebd.)

Die Qualität des Unterrichts ist entscheidend dafür ist, dass Kinder ihr Recht auf Bildung realisieren können. Hier ist vor allem die Didaktik gefordert. Sie sollte vor allem die Kooperation mit und zwischen den Schülern und ihren unterschiedlichen Kompetenzen, Erfahrungen und Lernvoraussetzungen als Ressource nutzen (vgl. Boban & Hinz 2008: 212).

7.1 Kinder individuell wahrnehmen, fördern und begleiten

Kernpunkt des Unterrichts in der inklusiven Schule ist die Individualität jedes Kindes. Nur wer sie im Blick hat, kann inklusiv Schule gestalten. Es gilt zu verstehen, wie sie lernen, wie sie sich selbst mit den ihnen verfügbaren Möglichkeiten bilden können. Dies erfordert ein Denken und Handeln in individuellen Bildungswegen, bei denen nicht alle Gleiches erreichen müssen, sondern ihre je eigenen Ziele. Kinder brauchen einen gemeinsamen, allgemeinen Bildungsplan, aber auch ihre absolut individuellen Lernziele. Wer alle Kinder auf den 'gleichen Leistungsstand' bringen will, sondert zwangsläufig aus.

Zum individuellen Blick gehört auch eine Förderdiagnostik statt einer Platzierungsdiagnostik. Die Lehrperson wird dadurch zur Lernbegleiterin des Kindes. Die Diagnostik darf sich nicht nur auf das Individuum richten, sie muss auch systemisch sein. Sie klärt nicht nur, was ein Kind kann und was (noch) nicht. Sie sucht und nutzt neben den Ressourcen des Kindes auch die, die es im sozialen Raum gibt. Mit wem, von wem und wo kann das

Kind lernen, in der Schule und draußen? Hierher gehört auch die Kenntnis unterschiedlicher spezifischer Förderkonzepte, die Kindern die Teilhabe an der Bildung ermöglichen.

7.2 Didaktische Qualifikation

Dies erfordert auch didaktische Qualifikation. Der individuelle Blick auf und für das einzelne Kind muss auch beinhalten, wie die Gestaltung des Unterrichts aussehen muss, damit dieser jedem Kind entspricht. Nur so können Kinder nicht nur dabei sein, sondern auch am Unterricht, an der Bildung aktiv teilhaben. Stein (2008) berichtet beispielsweise von Italien, wo sie in vielen schulischen und vorschulischen Einrichtungen in beeindrukkender Weise erlebte, "wie selbstverständlich die soziale Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Bezug auf deren Erziehung und Bildung in Regelschulen abgesichert ist, und auch für wie selbstverständlich dies allgemein gesehen wurde. Dass Lernsituationen pädagogisch-didaktisch daraufhin strukturiert waren, in Planung und Realisierung wirklich alle einzubeziehen - und dies meint auch und gerade die schwerer beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen – , habe ich jedoch nur wenig beobachtet. [...] Die Lernsituationen gestalteten sich konkret oft so, dass der reguläre Unterricht durchgeführt wurde und es Aufgabe der Stützlehrer(innen) und Assisten(inn)en war, die Kinder/Jugendlichen am Geschehen zu beteiligen. Dabei war die zentrale Lernsituation selbst nicht so gestaltet, dass alle hätten beteiligt werden können. Gespräche mit den Pädagog(inn)en, Therapeut(inn)en, aber auch mit Kolleg(inn)en der Universität ergaben, dass es keine entsprechende Ausbildung gibt, die auf die pädagogisch-didaktische Gestaltung inklusiver Strukturen gerichtet ist." (77). Stein betont, dass sich das Konzept der Inklusion natürlich nicht nur auf behinderte Menschen bezieht, "allerdings stellen diese die höchsten Anforderungen an die Umsetzung der Idee!" (ebd.).

7.3 Bildung mit Kindern mit geistiger und schwerer geistiger Behinderung – exemplarisches Beispiel für didaktische Herausforderungen

Auch Speck (2010) ist offenbar davon überzeugt, dass Inklusion (im Sinne einer Schule für alle) nichts für alle Kinder ist; zumindest in Bezug auf Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung scheint er davon auszugehen, dass ihre Integration in Allgemeine Schulen nicht gelingen kann (vgl. 2010: 55; 71). Gerade bei diesem Personenkreis kann jedoch besonders deutlich gemacht werden, dass ihre wirkliche Teilhabe an schulischer Bildung auch vom sonderpädagogischen und didaktischen know how abhängt. Schulen und Lehrpersonen benötigen ein Wissen darüber, wie man Menschen mit ganz unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen den Zugang zur Bildung eröffnet, also didaktisches know how über die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen.

Die Idee der entwicklungslogischen Didaktik (Feuser 1989) ist bis heute der einzige theoretisch fundierte und ausgearbeitete Ansatz, der die Frage zu klären versucht, wie gemeinsame schulische Bildung mit Schüler-Innen stattfinden kann, die das gesamte Spektrum möglicher kognitiver Kompetenzen als Voraussetzungen mitbringen. Wenn Unterricht vom 'schwächsten' Kind aus geplant wird, profitieren alle davon. Bildung in der jeweiligen Zone der nächsten Entwicklung wird durch Kooperation möglich, durch adäquate Assistenz, durch Hilfsmittel und integrierte Therapie, auch durch Unterstützte Kommunikation.

Kinder können sich nicht nur bilden, indem sie sich begrifflich und abstrakt mit schulischen Aufgabenstellungen auseinandersetzen; dies ist ebenso durch spielerisches und anschauliches Lernen, durch praktische Tätigkeit und auch durch eine wahrnehmende Auseinandersetzung mit den Dingen möglich.

7.4 Bildung auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus

Die Idee, dass gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen möglich ist, wenn die Bildungsangebote jedem Kind die Nutzung seines individuellen dominierenden Tätigkeitsniveaus ermöglichen, wird in Bildungsplänen der Schule im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufgegriffen (MKJS

2009). Der Bildungsplan unterscheidet vier verschiedene Aneignungsniveaus, um jedem Schüler den Zugang zu einer allgemeinen Bildung in dem Sinne zu eröffnen, dass er sich mit den in unserer Kultur und Gesellschaft als bedeutsam geltenden Themenbereichen so beschäftigen kann, dass diese für ihn Bedeutung erlangen und er sie sich zu Eigen machen kann: basal – perzeptiv, konkret – gegenständlich, anschaulich und abstrakt – begrifflich. Sie entsprechen im Wesentlichen den ersten fünf dominierenden Tätigkeitsniveaus, die in der entwicklungspsychologischen Theorie der kulturhistorischen Schule konzipiert wurden (vgl. Leontjew 1967; Feuser 1989).

Zu jedem Themenfeld wird neben einer sachlogisch organisierten Darstellung von Inhalten exemplarisch an einem Teilinhalt aufgezeigt, wie dieser auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus be- und erarbeitet werden kann, also – durchaus gleichzeitig – in Formen der Wahrnehmung und Bewegung, der äußerlich sichtbaren Aktionen (manipulierend und gegenständlich), in Form der Veranschaulichung und der Darstellung im Spiel, in Bildern etc. und auch sprachlich und denkend/kognitiv. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Aneignungsniveaus ermöglicht zweierlei: Kinder und Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Kompetenzen und Begrenzungen können an schulischer Bildung teilhaben und auch im gemeinsamen Unterricht in heterogenen Gruppen profitieren, und jede einzelne Schülerin, jeder Schüler kann sich mit Bildungsinhalten auf vielfältige Art und Weise auseinandersetzen und sich diese zu Eigen machen, wenn im Unterricht unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu den Inhalten integriert unterstützt werden.

7.5 Brauchen heterogene Kinder homogene LehrerInnen?

Eine für die pädagogische Praxis, Ausbildung/Lehre und Forschung sehr relevante Frage bezieht sich darauf, wie differenziert die Kompetenzen sein müssen, die Inklusion ermöglichen. Ein Gedanke erscheint nahe liegend: Wenn möglichst viele Kinder in allgemeine Schulen gehen sollen, sollten alle LehrerInnen wissen, wie es Kindern mit Hochbegabung, Verhaltenseigenarten, Autismus, Hörschädigung, Lernschwierigkeiten, Migrationshintergrund, gravierender kognitiver Beeinträchtigung, geringem Sehvermögen

und solchen mit erheblicher körperlicher Beeinträchtigung optimal gelingen kann, sich zu bilden – und wie sie selbst das Bildungsangebot individualisiert für jedes Kind planen und gestalten und dabei jedem Kind die differenzierte individuelle Begleitung und Unterstützung geben können, die es benötigt. Und wenn es gelingt, der jeweiligen Klasse (oder Schule) wenigstens eine Sonderpädagogin zuzuweisen, so sollte sich diese in allen diesen Bereichen optimal auskennen. Dann bräuchte man – und viele Länder sind so verfahren – auch nur eine einheitliche Sonderpädagogik, ohne Schwerpunktsetzung in Bezug auf spezifische Formen des Förderbedarfs und der Beeinträchtigungen.

Doch erfordert eine möglichst große Heterogenität auf Seiten der Kinder tatsächlich eine möglichst große Homogenität bei den LehrerInnen? Ich habe hier zumindest erhebliche Bedenken. Vor kurzem war ich in Bozen, wo es keine staatlichen Sonderschulen und nur eine homogene, undifferenzierte Sonderpädagogik gibt, deren Stundenumfang man gerade aus Kostengründen auf unter 1000 Stunden halbiert hat. Zur Frage, wie die LehrerInnen lernen, auf die spezifischen Bedarfe unterschiedlicher Kinder einzugehen, sagt die Verantwortliche im Staatlichen Schulamt: über Fortbildungen, für die ExpertInnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz geholt werden müssen, weil sie in Italien fehlen.

Es widerspricht nicht der Idee der Inklusion, beim einzelnen Kind genau hinzuschauen – hinschauen zu können! Die Ausbildung muss eine allgemeine sein, auf einem einheitlichen allgemeinen Fundament aufbauen – aber mit der Möglichkeit einer Spezialisierung. Entsprechend braucht es eine differenzierte Forschung und Lehre, die aber Teil einer Allgemeinen Pädagogik ist.

7.6 Welche Lehre brauchen wir für die schulische Inklusion?

Alle zukünftigen LehrerInnen müssen auf 'Eine Schule für Alle' vorbereitet werden und eine 'Pädagogik der Vielfalt' wertschätzen. Anzustreben ist ein einheitlicher Studiengang mit gemeinsamem Fundamentum und mit Grundkenntnissen zu allen Formen von sozialen und behinderungsbedingten Teilhaberisiken und mit nachfolgender Spezialisierung, etwa für die

Nutzung der Interkulturalität als Vielfalt, für den Umgang mit Gewaltproblemen und für die spezifischen Bildungsvoraussetzungen bei unterschiedlichen Beeinträchtigungen.

Alle LehrerInnen sollten Unterrichtsmethoden kennen, die sich für Verschiedenheit besonders gut eignen. Alle müssen sich in 'Inklusion' soweit auskennen, dass sie die Chancen erkennen, und das Vorliegen spezifischer Bedarfe – ähnlich wie beim Hausarztprinzip –, aber ohne Beschränkung darauf. Dazu müssen wir die SpezialistInnen auch ausbilden – für Diagnostik und individuelle Förderplanung und für Unterricht und inklusive Didaktik. Alle müssen dabei auch Fachleute für Kooperation und Teamwork sein, sonst klappt das nicht. Es ist zu hoffen, dass wir das bei der nächsten neuen Prüfungsordnung erreichen können, die aktuelle gibt das noch nicht her. Gleichwohl werden wir über die 'Übergreifenden Studienbereiche' bereits jetzt den Studierenden aller Studiengänge ein Lehrangebot zum Themenbereich Inklusion machen. Das ist ein Anfang, der fortgesetzt werden muss.

Literatur

- Biewer, G. (2005): 'Inclusive Education' Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* Jg. 56, Nr. 3, S. 101–108.
- Boban, I. & Hinz, A. (2008): Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik? In: *Geistige Behinderung* Heft. 3.
- Comenius, J. A. (1966): Consultatio catholica de emendatione rerum humanarum. [Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse, 1645]. Prag.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik* H. 1, S. 4–48.
- Frühauf, Th. (2008): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Sonderschulen und in allgemeinen Schulen. Gemeinsamer Unterricht bundesweit weiterhin auf niedrigem Niveau. In: *Geistige Behinderung* 47.
- Georgens, J. D. &. Deinhardt H. M. (1861): *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. Erster Band. 2 Bände. Leipzig.

- Huber, Ch. (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 60, S. 242–248.
- Klauß, Th. (2000): Selbstbestimmung unabdingbar auf für Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung? In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn, S. 263–271.
- Klauß, Th. (2010): Auf dem Weg zur Schule für Alle. In: Hinz, A.; Körner, I. & Niehoff, U. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. S. 45–52.
- Klauß, Th. (2011): Schwere und mehrfache Behinderung interdisziplinär. Eine Einleitung. In: Fröhlich, A.D.; Heinen, N.; Klauß, Th. & Lamers, W. (Hrsg.): *Schwere und mehrfache Behinderung interdisziplinär*. Oberhausen: Athena Verlag. S. 11–39.
- Klauß, Th. (2006): Menschen mit schweren Behinderungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. In: *Geistige Behinderung* 45, Heft 1, S. 3–18.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (Juli 2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Berlin.
- Lindmeier, Ch. (2001): Die Legitimation der Heilpädagogik im Spannungsfeld der ethischen und politischen Anerkennung. In: *Die neue Sonderschule* Jg. 46, H. 6, S. 404–421.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MKJS Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009): *Bildungsplan 2009 Schule für Geistigbehinderte*. Stuttgart.
- Muth, J. (1984): Vorwort zu: Gemeinsam leben lernen. Konzept und Erfahrungen. Borken.
- Niehoff, U. (2010): Diversity-Management eine hilfreiche Anregung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid; Niehoff, Ulrich (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verl., S. 26–44.
- Poscher, R.; Langer, Th. & Rux, J. (2008): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Tübingen.
- Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske u. Budrich. 2. Auflage.

Preuss-Lausitz, U. (1998): Integration Behinderter zwischen Humanität und Ökonomie. Zu finanziellen Aspekten sonderpädagogischer Unterrichtung.

- URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/preuss_lausitz-weissbuch_oekonomie.html. Entn. 4.12.2009
- Reiser, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: *Sonderpädagogische Förderung* Jg. 48, Nr. 4, S. 305–312.
- Riedel, Eibe (2010): Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Gutachten erstattet der Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen Nordrhein-Westfalen in Projektpartnerschaft mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen und dem Sozialverband Deutschland (SoVD). Mannheim.
 - URL: http://www.sovd.de/fileadmin/downloads/pdf/positionspapiere/Kurzfassung_Riedel-Gutachten.pdf. Entn. 30.1.2010.
- Sander, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: *Sonderpädagogische Förderung* Jg. 48, Nr. 4, S. 213–229.
- Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Steenbuck, Olaf (2006): Heterogenität. Sind die Subjekte nur vielfältig und verschieden oder auch je besonders?
 - URL: http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web503.aspx. Entn. 30.1.2011.
- Stein, A.-D. (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-Verlag, S. 74–90.
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol.
 - URL: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf. Entn. 3.2.2011. Deutsche Fassung: UN 2008.

Inklusion als Teilnahme und Teilhabe an Gesellschaft. Die soziologische Perspektive

Aus Sicht der Soziologie ist Inklusion seit Menschheitsgedenken von Bedeutung, als Thema, Begriff und Theorie hingegen noch recht jung. Begreift man Inklusion als Teilnahme und Teilhabe an Gesellschaft, ist keine Form der Sozialität denkbar, die nicht auch die Frage der Inklusion mit sich führt, und sei es in ihrer negativen Fassung als Exklusion. Die systematische Befassung mit Inklusion begann jedoch erst in den vierziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts, dieses Verdienst gebührt Thomas H. Marshall, und für die Soziologie hat das Inklusionsthema erst Talcott Parsons richtiggehend erschlossen. Konsequent wieder aufgenommen, terminologisch weiter entwickelt und theoretisch fest etabliert hat dieses Thema schließlich Niklas Luhmann.

Von einer eigenen Begriffsgeschichte kann für die Soziologie gleichviel nicht wirklich gesprochen werden. In den meisten Lexika der Soziologie fehlt das Lemma "Inklusion" noch immer.¹ Insofern bleibt nur die konzep-

Massenmedien, Sport, Familie) gekennzeichnet." 1995 formuliert Luhmann dann:

¹ So findet sich im *Lexikon zur Soziologie*, Ausgabe 2007, einer der wenigen Einträge, der sogar noch von Niklas Luhmann verfaßt wurde: "Inklusion, [1] In der sozialwissenschaftlichen Systemtheorie die Einbeziehung einer größeren Zahl von Einheiten (Personen, sozialen Rollen, sozialen Mechanismen) in spezifische Funktionskreise, wie sie im Prozeß der funktionalen Ausdifferenzierung sozialer Systeme erforderlich wird. In T. Parsons' Theorie der soziokulturellen Evolution gilt I. als einer der Aspekte des Entwicklungsprozesse, besonders der modernen Gesellschaften." Und Uwe Schimank führt anschließend noch aus: "[2] Ein differenzierungstheoretisches Konzept für die Teilhabe von Personen an gesellschaftlichen Teilsystemen. Die Lebensführung der Personen in der modernen Gesellschaft ist durch eine rollenförmige multiple Partialinklusion in die verschiedenen Teilsysteme (u. a. Wirtschaft, Bildung,

62 Kai-Uwe Hellmann

tionelle Rekonstruktion auf der Grundlage einzelner Veröffentlichungen. Hierfür kommen insbesondere Citizenship and Social Class von Marshall, Full Citizenship for the Negro American? von Parsons und Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat von Luhmann in Betracht. Volle Beachtung hat das Inklusionsthema bei Luhmann² – fast zeitgleich mit dem Auftauchen verwandter Ansätze, die sich für Inklusion,³ mehr noch aber für Exklusion interessierten⁴ – freilich erst in den 1990er Jahren gefunden.

Der Beitrag geht in drei Schritten vor. Nach einer ersten Bestimmung des Begriffs der Inklusion wird kurz referiert, wie zuerst Thomas H. Marshall und im Anschluß dann Talcott Parsons sich dieses Begriffs bedient haben. Abschließend widmet sich der Beitrag der Behandlung des Inklusionsbegriffs im Rahmen der Systemtheorie Niklas Luhmanns.

1. Inklusion als soziologischer Grundbegriff

Nach Georg Simmel (1908) geschieht Soziales immer dann, wenn Menschen in Wechselwirkung miteinander treten. Dabei konfrontiert jede Form der Wechselwirkung die Menschen mit besonderen, häufig nur informalen, durch Traditionen vorgegebenen Teilnahmebedingungen. Eine sehr grundlegende Bedingung (Kompetenz) ist die Beherrschung der Sprache, über die Menschen verfügen können müssen, wollen sie an Kommunikation mit anderen regulär teilnehmen. Doch ist es damit keineswegs getan. Vielmehr ist Sprachbeherrschung nur eine Grundvoraussetzung. Häufig braucht es darüber hinaus Kenntnisse über das jeweilige Thema, das gerade Gegenstand der Kommunikation ist, und den spezifischen Kontext, in dem es aktuell zur

[&]quot;Mit den Modi der Inklusion beschreibt die Gesellschaft das, was sie als Teilnahmebedingung setzt bzw. als Teilnahmechance in Aussicht stellt." (Luhmann 1995a: 262)

² Der Abschnitt "Inklusion" in Luhmann/Schorr (1988: 29ff.), 1979 erstmals veröffentlicht, wird noch gesondert besprochen.

³ Vgl. Bommes/Halfmann 1994; Habermas 1996; Berking 1997; Mackert 1998; Ziemann 1998; Stichweh 1998; Bora 1999; Lenzen 1999.

⁴ Vgl. Bryson 1996; Castel 1996; Berking 1997; Halfmann 1998; Kuhm 2000; Kronauer 2003; Gestrich/Raphael 2004; Bude/Willisch 2006.

Sprache kommt. So spricht man über Religion anders als über Politik, und über Politik im Parlament anders als am Stammtisch. Schließlich braucht es nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Kompetenzen, um sich mit anderen erfolgreich verständigen zu können. Hierzu gehören etwa angemessene Kleidung, Gesten, Mimik, Habitusmerkmale – allesamt Ausdruck von Verhaltensregeln, die durch die jeweilige Situation, mithin Gesellschaft, spezifisch vorgegeben werden. Abweichung von diesen Regeln ist zwar möglich, wird aber riskant, wenn sie eigens auffällt.

Inklusion, d. h. die Einbindung einer Person in die Kommunikation, impliziert nun genau diesen Umstand, daß die faktische Teilnahme an Gesellschaft ausnahmslos an Bedingungen der Teilnahme gebunden ist, denen sich jeder unterworfen sieht, der an Gesellschaft teilnimmt oder teilnehmen möchte. Außerdem werden diese Bedingungen durch die Gesellschaft jeweils themen- bzw. situationsspezifisch vorgegeben, denen man sich in der Regel nicht ohne Sanktionsrisiko freiwillig entziehen kann. Insofern ist Inklusion ein soziologischer Grundbegriff, weil Teilnahme an Gesellschaft nur qua Inklusion möglich ist: Wann immer Soziales geschieht, kommt es zur Inklusion. Wie erfolgreich diese dann verläuft, hängt vom Grad der Normabweichung ab.

2. Bürgerrechte und die Generalisierung der Teilhabe an Gesellschaft

Ausgehend von diesem Vorverständnis von Inklusion begegnet uns in der Behandlung dieses Themas durch Thomas H. Marshall zunächst eine sehr viel enger gefaßte Vorstellung von Inklusion (Marshall 1950, 1992). Was Marshall in seinem Vortrag "Citizenship and Social Class" 1949 in erster Linie diskutierte, bezog sich nämlich auf die vollumfängliche und gleichberechtigte Mitgliedschaft aller Bürger in der Gesellschaft, und zwar durch den universalen Anspruch auf sämtliche Rechte (und Pflichten) dieser Gesellschaft. Marshall entwickelte hierzu ein 3-Stufen-Modell, das einen Zeitraum von ungefähr 250 Jahren umfaßt; die erste Stufe identifizierte er mit dem 18., die zweite mit dem 19. und die dritte Stufe mit dem 20. Jahrhundert.

Auf der ersten Stufe ging es um das allgemeine Zugeständnis bürgerlicher Rechte, die notwendig sind, um individuelle Freiheit zu sichern, wie die Freiheit der Person auf ihren Körper, die Gedanken- und Glaubensfreiheit, die Redefreiheit, die Freiheit des Eigentums, die Freiheit, gültige Verträge abzuschließen, oder das Recht auf Einklagbarkeit derartiger Grundrechte. Auf der zweiten Stufe wurde das allgemeine Recht zur Teilnahme am Gebrauch politischer Macht erstritten, und zwar als aktives wie passives Wahlrecht, und auf der dritten Stufe standen schließlich Rechte und Anrechte (Dahrendorf) zur allgemeinen Teilhabe an den Segnungen des Sozialstaates zur Debatte, wie das Recht auf Bildung oder das Recht auf Sicherheit, in Form von Arbeitslosen-, Kranken-, Rentenversicherungen und anderen Sozialleistungen, die verhindert sollen, daß ein reguläres Mitglied der Gesellschaft im Krisenfall völlig aus ihr herausfällt und gar nicht mehr an ihr teilnehmen kann.⁵

Was Marshall in diesem Vortrag vordergründig ansprach, war also die Ausweitung allgemeiner Teilhaberechte auf immer größere Teile der Bevölkerung. In der Tendenz wurde damit jedem Mitglied der Gesellschaft – von Stufe zu Stufe erweiternd – der volle Bürgerstatus verliehen, mithin jeder Bürger rechtlich voll inkludiert. Niemand sollte demnach exkludiert bleiben. Ja, Exklusion war nicht länger opportun und wurde sogar als illegitim betrachtet. Es schälte sich ein allgemeines Gebot der Inklusion von jedermann heraus, ungeachtet des Alters, Geschlechts, Glaubens usw.

Genau diese Tendenz in Richtung Generalisierung der Teilhabe an der Gesellschaft durch die universale Verleihung allgemeiner Bürgerrechte war es nun, die Talcott Parsons an Marshalls Vortrag am meisten faszinierte, als er sich mit der Frage "Full Citizenship for the Negro American?" beschäftigte. Denn Parsons stellte zu Anfang, auf Marshalls Beitrag hinweisend, sogleich fest, daß es bei den damaligen Bestrebungen zur Gleichberechtigung der afroamerikanischen Bevölkerungsteile ebenfalls um die Frage der "full

⁵ Aktuell liegt eine Studie zum Thema "Teilhabe im Umbruch" für die Bundesrepublik Deutschland vor, die in der Tradition Marshalls gesehen werden kann; vgl. Forschungsverbund Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland 2011.

inclusion" ging, und daß in Folge dieses gesellschaftsweiten Trends noch fortbestehende Exklusionsverhältnisse zusehends in Legitimationsprobleme geraten, anhaltende Exklusion mithin kaum mehr rechtfertigungsfähig erscheint (Parsons 1969).

Parsons ging aber noch ein Stückchen weiter als Marshall, indem er die beobachtete Tendenz universaler Inklusion für die Entwicklung einer allgemeinen Theorie gesellschaftlicher Evolution nutzte. Ausgehend von seinem AGIL-Schema, zeigte Parsons vor allem in der Monographie *The System of Modern Societies* von 1971 auf, daß Gesellschaften bei ihrer Weiterentwicklung Differenzierung und Integration immer zugleich beachten müssen, und daß im Zuge einer solchen Evolution – bei fortschreitender Binnendifferenzierung – die vollständige und möglichst chancengleiche Einbeziehung der Gesamtbevölkerung unabdingbar ist. Wobei Parsons keineswegs nur Teilhaberechte im Blick hatte, sondern Teilnahmebedingungen im allgemeinen.⁶

So wird im Konzert der Hauptfunktionen gemäß dem AGIL-Schema die Anpassungsfunktion (A) durch zunehmende Standardisierung erfüllt (etwa bei Fragen beruflicher Qualifikation), die Zielerreichungsfunktion (G) durch fortschreitende Differenzierung (soziale Arbeitsteilung), die Integrationsfunktion (I) durch umfassende Inklusion und die Normenerhaltungsfunktion (L) durch Generalisierung der Werte (z. B. Menschenrechte) (Tab. 1).

⁶ Freilich hat Parsons das Inklusionsgebot wiederum begrenzt auf die "societal community", im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Solidarität, und nicht funktionssystemspezifisch nochmals durchdekliniert, vgl. Luhmann/Schorr 1988, Fußnote 21.

Tabelle 1: AGIL-Schema und Entwicklungstendenzen

Hauptfunktionen	Strukturkompo-	Subsysteme	Entwicklungs-
	nente		tendenzen
Integration	Normen	Gesellschaftliche	Inklusion
		Gemeinschaft	
Normenerhaltung	Werte	Kultur/Religion	Wertverallgemei-
(Latent pattern			nerung
maintenance)			
Zielverwirklichung	Gesamtheiten	Politik	Differenzierung
(Goal Attainment)	(collectivities)		
Anpassung	Rollen	Wirtschaft	Standardanhebung

Quelle: Parsons 1972, S. 20

3. Inklusion und Exklusion

Wendet man sich nunmehr Niklas Luhmanns Verständnis von Inklusion zu, so findet sich 1981 in dem schmalen Bändchen Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat eine grundlegende, wenn auch kurzgehaltene Befassung mit diesem Thema. Luhmann nutzte dabei den Inklusionsbegriff, um Besonderheiten des Wohlfahrtsstaates zu erläutern, der auf die unaufhörliche Ausweitung seiner Zuständigkeiten programmiert ist. Hintergrund hierfür war, so Luhmann, daß im Zuge des Übergangs von der vormodernen zur modernen Gesellschaft die Zugriffschance auf die Leistungen aller zentralen Funktionssysteme für alle prinzipiell sichergestellt werden mußte. Die bisherigen Schichtzuständigkeiten lösten sich demgegenüber allmählich auf, die Individuen wurden sich selbst überlassen. Dadurch aber mußte sich auch der Staat Schritt für Schritt gegenüber der gesamten Bevölkerung öffnen und erweiterte sein Leistungsspektrum ins tendenziell Unbegrenzte. Immerhin waren die Bürger aufgefordert, ihre Ansprüche und Interessen politisch anzumelden, und die systemspezifische Existenz der Politiker war wiederum von der Unterstützung durch die Bürger abhängig. Angebot und Nachfrage schaukelten sich dadurch stetig hoch. "Wohlfahrtsstaat, das ist realisierte politische Inklusion." (Luhmann 1981: 27) Es schien eine historisch einzigartige Win-Win-Situation vorzuliegen – solange der Wohlfahrtsstaat zahlungsfähig war. Daß sich diese Situation inzwischen geändert hat, ist längst zum Allgemeinplatz geworden.

Wie man sieht, orientierte sich Luhmann 1981 noch recht eng an der Vorgehensweise von Thomas H. Marshall.⁷ Dabei hatte er schon zwei Jahre zuvor, mit Bezug auf die Entwicklung des modernen Erziehungssystems, eine ungleich universalere Verwendungsweise des Inklusionsbegriffs vorgeführt.⁸ So schrieb Luhmann etwa: "Inklusion heißt also nicht: Mitgliedschaft in der Gesellschaft, sondern heißt als Modus vollwertiger Mitgliedschaft: Zugang eines jeden zu jedem Funktionssystem." (Luhmann/Schorr 1988: 31) Freilich blieb der Blick damals noch primär auf das Erziehungssystem gerichtet.

Das änderte sich erst, als Luhmann ein gutes Jahrzehnt später begann, nicht mehr nur Inklusion zu fokussieren, sondern Inklusion und Exklusion als eine unauftrennbare Unterscheidung zu thematisieren (Luhmann 1994a, 1995a, 1997; Göbel/Schmidt 1998; Stichweh 2005; Bohn 2006; Farzin 2006).9 Denn wie sonst auch, etwa bei der Leitdifferenz System/Umwelt, erfährt der Begriff Inklusion seine Bestimmtheit erst durch eine Unterscheidung. "Theorietechnisch ist ein Begriff nur zu gebrauchen, wenn er sichtbar macht, was er ausschließt." (Luhmann 1995a: 239) So kann Inklusion ohne Exklusion nicht sinnvoll gedacht werden, beide Seiten dieser Unterscheidung bedingen einander, wie Tag und Nacht, Mann und Frau. Das eine anzusprechen, bedeutet also, das andere mitzudenken. Erläuternd schreibt Luhmann (1995a: 262): "Exklusion folgt wie ein logischer Schatten, und es bedarf einer besonderen Anstrengung, die Beobachtung über die Grenze der Inklusion hinweg auf Exklusion zu richten."

⁷ 1988 ging Rudolf Stichweh in seinem Beitrag "Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft" über diesen vorwiegend auf Teilhaberechte konzentrierten Sachstand dann deutlich hinaus.

⁸ Der gemeinsam mit Eberhard Schorr verfaßte Band *Reflexionsprobleme im Erzie-hungsproblem* wurde erstmals 1979 bei Klett-Cotta veröffentlicht.

⁹ Siehe ferner die lexikalischen Beiträge von Giancarlo Corsi (1997: 78ff.) und Detlef Krause (2005), das entsprechende Kapitel in Kneer/Nassehi (2000) sowie die Sonderhefte 1/2002 und 2/2008 von *Soziale Systeme* zur Inklusion/Exklusion-Unterscheidung.

Die Unterscheidung Inklusion/Exklusion ist übrigens kongruent mit der Unterscheidung System/Umwelt: Inklusion bezeichnet die Einbindung einer Person in ein bestimmtes System, Exklusion deren Ausschluß aus diesem System. Dabei bleibt zunächst ungeklärt, ob Inklusion wie Exklusion durch Selbst- oder Fremdselektion vollzogen wurden. Ob hierfür primär das System oder die Person verantwortlich gemacht werden können, ist eine empirisch zu klärende Frage. Außerdem findet die Unterscheidung Inklusion/Exklusion nur noch in Beziehung auf Personen Anwendung, weil Inklusion Kommunikationsfähigkeit voraussetzt. Es wäre dann allenfalls noch zu überlegen, ob formale Organisationen, im Sinne juristischer Personen, die über kollektive Handlungsfähigkeit verfügen, ihrerseits in entsprechende Verbundsysteme inkludiert bzw. von diesen exkludiert werden könnten, wie man dies von Verbänden und anderen Dachorganisationen kennt.

Die Ausweitung des Themenhorizonts, welche durch die Grundlegung dieser Unterscheidung angeregt wurde, zeigt sich darin, daß Luhmann die Unterscheidung Inklusion/Exklusion auf unterschiedliche Gesellschaftsformationen anwendet. So zeichnen sich archaische Gesellschaften durch ein Übermaß an Inklusion ihrer Mitglieder aus, da ihnen weitgehend vorgeben ist, wie sie zu leben haben (Arbeit, Familie, Politik, Religion etc.). Freiheitsgrade tendieren hier gegen null, Individualisierung kommt so gut wie gar nicht vor. Statt dessen herrscht eine ausgeprägte Wir-Orientierung, die alle Mitglieder strikt einbindet und für Abweichler kaum Raum läßt (Elias 1987). Null Toleranz sozusagen. Im Exklusionsbereich befinden sich daher überwiegend Ausgestoßene, Fremde, Überflüssige, die keinerlei Rechte mehr beanspruchen können. Die Grenze von Inklusion und Exklusion ist häufig sogar konfliktbeladen, das Unbekannte wird als Bedrohung empfunden, löst Angst aus und provoziert Aggressionen (Hellmann 1998).

Im Falle von hochkulturellen Gesellschaften stellt sich schon ein ungleich differenzierteres Bild dar. Denn im Vordergrund steht nicht mehr ein

¹⁰ In diesem Zusammenhang ist es theoriegeschichtlich bemerkenswert, daß Luhmann (1997: 619) die Unterscheidung Inklusion/Exklusion als Ersatz für den Begriff der Sozialintegration vorgeschlagen hat, der wiederum zur Unterscheidung Sozialintegration/Systemintegration von David Lockwood (1969) gehört.

einziger Stamm, der auf umfassende Homogenität seiner Mitglieder programmiert ist. Stattdessen gibt es mehrere Schichten, die wiederum aus vielen Familien bestehen. Jede Schicht regelt jetzt für sich die Bedingungen der Teilnahe und Teilhabe an ihr, wobei es sich häufig noch um lebenslange totale Inklusion handelt. Und wenn es auch nur geringe soziale Mobilität gibt, bedeutet die Exklusion aus einer Schicht nicht sogleich die Exklusion aus der Gesellschaft also solcher, wie in Stammesgesellschaften. Jeweils schichtbezogen erfolgt die Inklusion hingegen durchaus autoritär, dies gilt insbesondere für die Oberschicht (Luhmann 1980). So gilt eine strenge Endogamie-Regel, um eine biologische wie soziale Verunreinigung der herrschenden Schicht zu vermeiden. Knappheit wird damit systematisch erzeugt, bei entsprechenden Risiken, wie das Inzestproblem anzeigt. Vor allem aber ist die soziale Verkehrsordnung im täglichen Umgang miteinander von großer Disziplin gekennzeichnet (Elias 1989). Begrüßungsformeln, Tischmanieren, Kleidermoden, Ehrerweisungen, Unterwerfungsgesten, Schmeicheleien dominieren die Kommunikation unter Gleichgestellten. Stabile Inklusion in solche Schichten will hart erarbeitet sein. Man steht unter laufender Bewährungsprobe.

Wendet man sich schließlich den Inklusionsgegebenheiten der modernen Gesellschaft zu, verschwindet die Möglichkeit, einem sozialen System vollständig und lebenslang anzugehören, fast gänzlich oder wird marginal. Denn in der modernen Gesellschaft gibt es zwar noch Familien und Schichtung. Doch gleichzeitig gibt es die Zugehörigkeit zu den gesellschaftsweit zuständigen Funktionssystemen, wie Erziehung, Wirtschaft, Politik, Recht, Religion, Sport etc., und diese Zugehörigkeit erweist sich oftmals sogar als sehr viel bedeutsamer. Nur erfolgt diese niemals vollständig, unter Einbeziehung der gesamten Person, sondern ausschnitthaft, und selten ist sie lebenslang, zumindest nicht in Form einer lebenslangen Mitgliedschaft bei nur einer einzigen funktionssystemspezifischen Organisation (Schule, Universität, Betrieb, Partei, Verein etc.). Inklusion wird dementsprechend nur systemspezifisch und polysystemisch, also durch die Inklusion in zumeist mehrere Systeme erfahren, und dies jeweils auf andere Art und Weise. So verlangt uns das Klassenzimmer etwas anderes ab als die Wahlkabine, das Gerichtsverfahren oder der Markt. Eine Person selbst erfährt da-

her kaum noch irgendwo eine umfassende Inklusion, wie in vormodernen Gesellschaften. Allenfalls die Familie steht dafür noch zur Verfügung (Luhmann 1982, 1990). Doch führt dieses fragwürdige Monopol bei nicht wenigen Familien auch zu permanenter Überforderung. Insofern wird man als Person zwar überall angesprochen, gefragt und registriert; aber als Person in Gänze fühlt man sich von dieser Gesellschaft doch eher ausgeschlossen, gewissermaßen außen vor gelassen. Zumindest ging Luhmann (1989) davon aus, daß wir uns in der modernen Gesellschaft mit der Unausweichlichkeit einer Exklusionsindividualität arrangieren müssen.

Die Tatsache der Multidimensionalität gesellschaftlicher Inklusion hat zudem zur Folge, daß es auf der Gegenseite zu einer Multidimensionalität gesellschaftlicher Exklusion kommen kann (Luhmann 1995b; Stichweh 1997). Im Klartext: Man kann nicht nur aus einem System herausfallen, sondern gleich aus mehreren, und überdies gibt es eine gewisse Interdependenz bei solch einer Kettenreaktion. Scheitert etwa der Schulbesuch, ergeben sich daraus Schwierigkeiten bei der Stellensuche. Ohne feste Stelle kein festes Einkommen. Ohne festes Einkommen keine reguläre Teilnahme an vielem, was die moderne Gesellschaft an Informations-, Freizeit-, Versorgungs-, Unterhaltungsmöglichkeiten bereithält (Luhmann 1997: 631). Zwar gibt es den Wohlfahrtsstaat ("das soziale Sicherheitsnetz"), der (fast) jeden auffängt, der es nicht ohne fremde Hilfe schafft. Doch schützt dies keineswegs davor, ganz und gar abzustürzen und obdachlos zu werden (Hellmann 1997).¹²

Eine letzte Besonderheit der Unterscheidung Inklusion/Exklusion in Anwendung auf die moderne Gesellschaft, die hier noch Erwähnung finden soll,¹³ ist die Tatsache, daß das Inklusionsgebot zwar jedem/r Zugang zu al-

¹¹ Wobei in der Konsumforschung mitunter davon ausgegangen wird, Konsum sei mittlerweile die ultimative Form der Inklusion in die moderne Gesellschaft geworden; dazu vgl. Hellmann 2008.

¹² Sehr instruktiv bezüglich blinder Flecken des Wohlfahrtsstaates, wenn es um unzureichende Inklusion Bedürftiger geht, liest sich der Artikel von Melanie Mühl (2011) über Taubblinde.

¹³ Nicht ganz unerwähnt sei die "Idee" Luhmanns, die Unterscheidung Inklusion/Exklusion könne sich im Laufe des 21. Jahrhunderts zu einer Supercodierung der Weltgesellschaft entwickeln; vgl. Luhmann 1995b: 147ff., 1997: 630ff. Die Frage des

len gesellschaftsweit zuständigen Funktionssystemen einräumt und ihnen damit das prinzipielle Recht zugesteht, jede Publikumsrolle einzunehmen und als legitimer Leistungsempfänger aufzutreten, nicht aber das Recht, auch jede Leistungsrolle ausfüllen zu dürfen. "Nicht jeder kann Arzt werden, aber jeder Patient; nicht jeder Lehrer, aber jeder Schüler." (Luhmann/Schorr 1979: 31) Hier verfügen die Organisationen, in deren Rahmen die meisten Leistungsrollen verankert sind, über ein Privileg, indem sie Leistungsrollen exklusiv behandeln und vergeben dürfen, je nach organisationsintern definierten Leistungsstandards. Universale Inklusion begrenzt sich also auf Publikumsrollen, während die Vergabe von Leistungsrollen in der Zuständigkeit formaler Organisationen liegt und von diesen auch hochselektiv gehandhabt wird (Luhmann 1994b; 2000: 390ff.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß die Soziologie in der Sache mit Inklusion schon immer zu tun hatte: an Gesellschaft teilnehmen, heißt, von ihr inkludiert werden. Das ist unvermeidlich so. Zugleich ist einzuräumen, daß der Begriff der Inklusion noch kaum regulären Eingang in einschlägige Lexika gefunden hat und nach ersten Anläufen Ende der 1940er und während der 1960er Jahre erst in den 1990er Jahren größere Aufmerksamkeit erfuhr. Überdies führt der Inklusionsbegriff in Lehre und Forschung der Soziologie eher ein Nischendasein. Ungeachtet dessen hat die Problematik, die sich mit dem "logischen Schatten" von Inklusion (also der Exklusion bzw. unzureichenden Inklusion) von Menschen verbindet, seit Anbeginn des Fachs für Legitimität gesorgt, man denke nur an Karl Marx oder die Selbstmord-Studie von Émile Durkheim (1987). Insofern sind Sachverhalte, die sich mit der Unterscheidung Inklusion/Exklusion hervorragend beobachten lassen, zwar Allgemeinplätze der Soziologie, nur eben nicht diese Unterscheidung.

Übertragen auf den Schulsektor, einem der ersten Gebiete, in denen die Inklusion der Gesamtbevölkerung konsequent vorangetrieben wurde, so die Studie von Luhmann/Schorr (1979), löst daher jedes Anzeichen von Ex-

Zugangs als solcher würde demnach (wieder) wichtiger werden als die Frage, wie durchlässig bzw. offen die Systeme für das Publikum sind – "wieder" deshalb, weil die Zugangsfrage ja schon zu Beginn der Moderne zentral geworden war.

klusion eine veritable Legitimationskrise aus. Die allgemeine Schulpflicht erträgt keine Ausnahmen. Freilich ist damit keinerlei Garantie gegeben, daß Chancengleichheit die unausrottbaren Herkunftsunterschiede tatsächlich aufzuheben vermag (Oevermann 1972; Bourdieu et al. 1981). Diesen systemimmanenten "Defekt" wird auch die Auflösung des dreigliedrigen Schulsystems nicht ausschalten können. Denn Inklusion bedeutet lediglich gleiche Teilnahmechance, hier sogar Teilnahmepflicht, nicht jedoch Chancengleichheit im Sinne einer Gleichschaltung, ja Ausschaltung vorschulisch gegebener Unterschiede, die dann innerschulisch häufig noch verstärkt werden. Insofern scheint das fortwährend mitlaufende Exklusionsrisiko durch die allgemeine Schulpflicht zwar weitgehend unter Kontrolle zu sein. Doch die unterschiedlichen Karrieren, die schulintern erzeugt und befördert werden, vermitteln höchst unterschiedliche Inklusionschancen, wenn der Schulweg, egal ob zwei- oder dreigliedrig gebaut, dereinst wieder verlassen wird.

Literatur

Berking, Helmuth (1997): Populismus: Inklusion und Exklusion als politischer Stil. In: *Gewerkschaftliche Monatshefte* 48. Jg., Heft 1, S. 25–33.

Bohn, Cornelia (2006): Inklusion, Exklusion und die Person. Konstanz: UVK.

Bommes, Michael / Halfmann, Jost (1994): Migration und Inklusion. Spannungen zwischen Nationalstaat und Wohlfahrtsstaat. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46. Jg., Heft 3, S. 406–424.

¹⁴ Am Rande sei bemerkt, daß wegen der allgemeinen Schulpflicht Schulen als zentrale Organisationen im Erziehungssystem der Gesellschaft ihr Privileg der Exklusion von Mitgliedern beinahe verlieren. Zumindest stehen sie unter erheblichem Rechtfertigungsdruck, wenn sie Schulbewerber ablehnen; es muß für solche Fälle ein schulinterner Unterbringungs- und Transferdienst eingerichtet werden, gleichsam ein "trickle down"-Verfahren, in dem abgelehnte Bewerber soweit nach unten durchsickern, bis der für sie angemessene Schultyp gefunden ist, um Exklusion in jedem Fall zu verhindern. Damit bleibt das Exklusionsrecht hinsichtlich der Leistungsrollen zwar intakt, für die Publikumsrolle "Schüler" ist sie den Schulen aber genommen.

- Bora, Alfons (1999): Differenzierung und Inklusion. Partizipative Öffentlichkeit im Rechtssystem moderner Gesellschaften. Baden-Baden: Nomos.
- Bourdieu, Pierre / Boltanski, Luc / de Saint Martin, Monique / Maldidier, Pascale (1981): *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bryson, Bethany (1996): "Anything but Heavy Metal". Symbolic Exclusion and Musical Dislikes, in: *American Sociological Review* Vol. 61, No. 5, S. 884–899.
- Bude, Heinz / Willisch, Andreas (Hg.) (2006): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: Hamburger Edition.
- Castel, Robert (1996): Nicht Exklusion, sondern Desaffiliation. Ein Gespräch mit Francois Ewald. In: *Das Argument* 38. Jg., Nr. 516, S. 775–780.
- Corsi, Giancarlo (1997): Inklusion/Exklusion. In: Claudia Baraldi / Giancarlo Corsi / Elena Esposito (Hg.): *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt/M. Suhrkamp.
- Durkheim, Émile (1987): Der Selbstmord. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1987): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1989): Die höfische Gesellschaft. Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Farzin, Sina (2006): Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung. Bielefeld: transkript.
- Forschungsverbund Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland (2011): *Teilhabe im Umbruch*. Zweiter Bericht. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs-Heinritz, Werner / Lautmann, Rüdiger / Rammstedt, Otthein / Wienold, Hanns (Hg.) (2007): *Lexikon der Soziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gestrich, Andreas / Raphael, Lutz (Hg.) (2004): Inklusion/Exklusion. Studien zu Fremdheit und Armut von der Antike bis zur Gegenwart. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Göbel, Markus / Schmidt, Johannes F. K. (1998): Inklusion/Exklusion: Karriere, Probleme und Differenzierungen eines systemtheoretischen Begriffspaars. In: *Soziale Systeme* Jg. 4, Heft 1, S. 87–118.
- Habermas, Jürgen (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Halfmann, Jost (1998): Politischer Inklusionsmechanismus und migratorisches Exklusionsrisiko. In: *Berliner Journal für Soziologie* Jg. 8, Heft 4, S. 549–560.
- Hellmann, Kai-Uwe (1997): Marginalisierung und Mobilisierung. Konzeptionelle Überlegungen zur Emergenz und Mobilisierung von Marginalisierten. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen Jg. 9, Heft 2, S. 23–37.

Hellmann, Kai-Uwe (1998): Fremdheit als soziale Konstruktion. Eine Studie zur Systemtheorie des Fremden. In: Herfried Münkler (Hg.): *Die Herausforderung durch das Fremde*. Berlin: Akademie Verlag, S. 401–459.

- Hellmann, Kai-Uwe (2008): Eignet sich die Konsumentenrolle als universale Inklusionsformel? In: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): *Die Natur der Gesellschaft*. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt/M.: Campus, S. 3925–3941.
- Kneer, Georg / Nassehi, Armin (2000): *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung*. München: Fink.
- Krause, Detlef (2005): Luhmann-Lexikon. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kronauer, Martin (2003): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt/New York: Campus.
- Kuhm, Klaus (2000): Exklusion und räumliche Differenzierung. In: *Zeitschrift für Soziologie* Jg. 29, Heft 1, S. 60–77.
- Lenzen, Dieter (1999): Jenseits von Inklusion und Exklusion. Disklusion durch Entdifferenzierung der Systemcodes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2. Jg., Heft 1, S. 545–555.
- Lockwood, David (1969): Soziale Integration und Systemintegration. In: Wolfgang Zapf (Hg.): *Theorien des sozialen Wandels*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 124–137.
- Luhmann, Niklas (1980): Interaktion in Oberschichten: Zur Transformation ihrer Semantik im 17. und 18. Jahrhundert. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 1. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 72–161.
- Luhmann, Niklas (1981): Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat. München: Olzog.
- Luhmann, Niklas (1982): *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1989): Individuum, Individualität, Individualismus. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 3. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 149–258.
- Luhmann, Niklas (1990): Sozialsystem Familie. In: ders.: Soziologische Aufklärung. Bd.5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 196–217.
- Luhmann, Niklas (1994a): Inklusion und Exklusion. In: Berding, Helmut (Hg.): Nationales Bewußtsein und kollektive Identität: Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 15–45.
- Luhmann, Niklas (1994b): Die Gesellschaft und ihre Organisationen. In: Hans-Ulrich Derlien / Uta Gerhardt / Fritz W. Scharpf (Hg.): *Systemrationalität und Partialinteresse*. Festschrift für Renate Mayntz. Baden-Baden: Nomos, S. 189–201.

- Luhmann, Niklas (1995a): Inklusion und Exklusion. In: ders.: Soziologische Aufklärung.Bd. 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 237–264.
- Luhmann, Niklas (1995b): Jenseits der Barbarei. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 138–150.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000): *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas / Schorr, Eberhard (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mackert, Jürgen (1998): Jenseits von Inklusion/Exklusion. Staatsbürgerschaft als Modus sozialer Schließung. In: *Berliner Journal für Soziologie* Jg. 8, Heft 4, S. 561–576.
- Marshall, Thomas S. (1950): *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: CUP.
- Marshall, Thomas S. (1992): Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt/New York: Campus.
- Mühl, Melanie (2011): Es liegt keine Problemanzeige vor. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13. August 2011, S. 31/33.
- Oevermann, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Parsons, Talcott (1969): Politics and Social Structure. New York: The Free Press.
- Parsons, Talcott (1971): *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Parsons, Talcott (1972): Das System moderner Gesellschaften. München: Juventa.
- Schmidt, Volker H. (2000): Ungleichheit, Exklusion und Gerechtigkeit. In: *Soziale Welt* Jg. 51, Heft 4, 383–400.
- Simmel, Georg (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Stichweh, Rudolf (1988): Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft, in: Mayntz, Renate / Rosewitz, Bernd / Schimank, Uwe / Stichweh, Rudolf: *Differenzierung und Verständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme.* Frankfurt/M.: Campus, S. 261–293.
- Stichweh, Rudolf (1997): Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft. In: *Soziale Systeme* Jg. 3, Heft 1, S. 123–136.
- Stichweh, Rudolf (1998): Zur Theorie der politischen Inklusion. In: *Berliner Journal für Soziologie* Jg. 8, Heft 4, S. 539–548.

Stichweh, Rudolf (2005): *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transkript.

Ziemann, Andreas (1998): Die eingeschlossenen Ausgeschlossenen. Zur Problematik funktionaler Totalinklusion im Rahmen des Strafvollzugsgesetzes. In: *Soziale Systeme* Jg. 4, Heft 1, S. 31–58.

Soziologische Positionen zur Inklusion. Zu einem entwickelten Inklusionsbegriff

1. Einleitung

Für die Entwicklung des Schulsystems in Deutschland lassen sich vier theoretische Sichtweisen von Inklusion unterscheiden. In der hier unternommenen Rekonstruktion lehne ich mich dabei teilweise an die Chronologie der Diskussion an. Inhaltlich wird "Inklusion" von den Soziologen Marshall und Parsons im Zusammenhang mit dem Wohlfahrtsstaat gesehen, wie er sich nach dem Zweiten Weltkrieg herausgebildet hat (Position 1). Der schrittweise Ausbau von systemischen Leistungsangeboten sowie eine darauf bezogene kulturelle Leitorientierung stehen hier im Zentrum. Die nachfolgenden argumentativen Positionen markieren Erweiterungen und weitere Forschungsperspektiven. Es werden einige Systemeigenarten und Modi von Inklusion genauer skizziert; problematisiert werden faktisch erreichte bzw. nicht erreichte Inklusions-Zustände (Position 2). Darüber hinaus werden Akteurperspektiven, obwohl in Parsons Begriff der Inklusion grundsätzlich vorhanden, ausgebaut, was genauere empirische Beobachtungen von Leistungs- und Publikumsrollen sowie von Akteurkonstellationen erlaubt (Position 3). Schließlich wird im Zuge der Akteurperspektive das "transintentionale" Zusammenwirken von Akteuren beobachtet, das die Inklusionsziele unterlaufen kann (Position 4). Diese vier argumentativen Positionen führen zusammengenommen zu einem entwickelten Verständnis von Inklusion.

Ich stelle nachfolgend exemplarische Argumentationen vor, die Beiträge zum Verständnis von Inklusion im Schulbereich geliefert haben.¹ In der Auseinandersetzung mit diesen Autorenpositionen entsteht eine Heuristik, die zu einem entwickelten Verständnis des Inklusionsbegriffs führt. Sie

¹ Zu Grunde liegt meine Habilitationsschrift (Brüsemeister 2004).

unterscheidet erstens Ansätze, die schwerpunktmäßig soziale Systeme erörtern und systemische Leistungsangebote für Inklusion herausstellen. Zweitens gibt es Ansätze, die Inklusion stärker von der Seite der Akteure her denken, indem sie deren Wollen, Ansprüche, Werte und Interessen herausstellen. Eine erste Unterscheidung ist also die zwischen sozialen Systemen und Akteuren. Eine zweite Unterscheidung betrifft mehr die Inputseite der Inklusion – also was an Inklusion erreicht werden soll – oder mehr die Outputseite der Inklusion – was tatsächlich an Inklusion erreicht oder nicht erreicht wurde. Aus beiden Unterscheidungen ergeben sich logisch gesehen vier theoretische Sichtweisen, die durch verschiedene Autorinnen und Autoren abgedeckt sind, die nachfolgend in vier Abschnitten behandelt werden (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Exemplarische Argumentationen zur schulischen Inklusion

	Input	Output
	Position 1:	Position 2:
System	Theorien der wohlfahrtsstaatlichen Inklusion (Marshall, Parsons, Münch)	eigendynamische System- geschichte (Oelkers) ungenügende Realisierungen von Inklusion (Münch)
	Position 3:	Position 4:
Akteur	Bildungsnachfrage des Publikums (Gerhards) Akteurinteressen (Hartmann-Tews)	Transintentionalität im Schul- system ([Schimank] Bourdieu)

Jede einzelne Autorenposition berührt mehrere der hier im heuristischen Vierfelder-Schema vorgestellten theoretischen Sichtweisen zur Inklusion; die Perspektiven zu Systemen und Akteuren sowie Inputs und Outputs sind in theoretischer Hinsicht komplementär, d.h. kommen in der einen oder anderen Form bei allen Autorinnen und Autoren vor. Zielvorgaben auf der Input-Ebene lassen sich streng genommen nicht unabhängig von Zielerreichungen auf der Outputebene denken. Und es ist hervorzuheben, dass sich Inklusion auf die soziale Integration, d.h. die Frage bezieht, wie Akteure in

soziale Systeme einbezogen werden. Akteure und Systeme lassen sich also ebenso wenig trennen wie Inputs und Outputs. Dennoch sind Schwerpunkte erkennbar, die sich auf eine der vier Sichtweisen von Inklusion beziehen und hier zu Zwecken der Übersicht nacheinander angesprochen werden.

2. Schulische Inklusion aus Sicht des Systems und des Inputs

2.1 Leistungsausbau und Inklusion aller (Marshall/Parsons)

Die Betrachtung der schulischen Inklusion vom System her markiert innerhalb der Soziologie den Beginn der begrifflichen Auseinandersetzung. Autoren sind (1) Thomas H. Marshall (1992 [zuerst 1949]) sowie im Anschluss an ihn (2) Talcott Parsons (1972).

(1) Marshall ist der Überzeugung, dass England und andere Nationalstaaten dem Problem zunehmender sozialer Ungleichheiten sowie, damit verbunden, Problemen der Sozialintegration ausgesetzt sind. Er empfiehlt dem Staat in liberaler Tradition, Partizipationsrechte auszubauen. Dies ist als Pflicht der ersten Hilfe gemeint und soll den Menschen ermöglichen, sich selbst entscheiden zu können (1992: 37). Marshall erarbeitet für seine sozialpolitischen Empfehlungen eine systematisierende Beobachtung. In Gesellschaften des 18. Jahrhunderts entwickelten sich Bürgerrechte, die nur Wenige (eine liberale Elite) in Anspruch nehmen konnten. Im 19. Jahrhundert kommen politische Rechte auf, die immer mehr Menschen nutzen können, insofern das Wahlrecht schrittweise erweitert und das Wahlrechtsalter herabgesetzt wird. Das 20. Jahrhundert bringt einen weiteren Entwicklungsschritt: Der Staat nimmt nun soziale Rechte ernst und reagiert darauf mit einem "Mindestmaß an wirtschaftlicher Wohlfahrt und Sicherheit ... bis zum Recht auf ein Leben als zivilisiertes Wesen entsprechend der gesellschaftlich vorherrschenden Standards" (49). Im Zentrum der Überlegungen von Marshall steht die Idee, dass sich der Staat verpflichtet, Rollen der Staatsbürgerschaft bereit zu stellen. Diesen wird im Wohlfahrtsstaat Substanz verliehen, der die Nutzung von Bildungs- und Sozialleistungen nicht nur rechtlich,

sondern auch faktisch ermöglicht. Die Anhebung des Bildungsstandards im Besonderen sowie der Wohlfahrt bzw. des Staatsbürgerstatus im Allgemeinen wird als Drang nach gesellschaftlicher Gleichheit interpretiert: "Die Gesellschaften …, in denen sich die Institutionen der Staatsbürgerrechte zu entfalten beginnen, erzeugen die Vorstellung eines idealen Staatsbürgerstatus, an der die Fortschritte gemessen und auf die die Anstrengungen gerichtet werden können. Der Drang, auf dem damit vorgezeichneten Pfad vorwärtszukommen, ist ein Drang zu einem volleren Maß an Gleichheit, zu einer Bereicherung der dem Status Inhalt gebenden Substanz und zu einer Zunahme der Zahl jener, denen der Status gewährt wird." (53)

- (2) Talcott Parsons stützt sich auf die Überlegungen von Marshall. Alle wesentlichen Elemente, die Marshall für Inklusion diskutiert, tauchen bei Parsons wieder auf: die Verankerung der Inklusion in einem Wohlfahrtsstaat, der institutionelle Ausbau von Mitgliedschaftsrollen in den Bereichen Bildung und Soziales, das normative Ziel einer citizenship. Zugleich akzentuiert Parsons über Marshall hinaus Inklusion auf eine bestimmte Weise. Dem gehe ich im Folgenden nach, wobei ich a) eine eher analytische Kennzeichnung von Inklusion sowie b) eine eher historische Kennzeichnung unterscheide. Parsons sieht beide Dimensionen nicht getrennt, ich stelle sie jedoch nacheinander zu Zwecken der Übersicht vor.
- (a) Parsons Anlehnung an Marshall findet sich insbesondere in dem Buch *Das System moderner Gesellschaften* (vgl. Parsons 1972). Um die analytische Stellung des Inklusionsbegriffs zu sehen, muss man Parsons Unterscheidung von vier Subsystemen der Gesellschaft folgen, die er als Bestandteile einer "allgemeineren Theorie der Evolution lebender Systeme" begreift. Die Unterteilung der Subsysteme folgt dem Differenzierungsprinzip der Arbeitsteilung (vgl. Parsons 1975: 39–43), d.h. in der Gesellschaft werden "spezialisierte funktionale Fähigkeiten von der Zugehörigkeit zu diffuseren strukturellen Einheiten befreit" (40). Die Vervielfältigung von Untereinheiten bzw. Subsystemen verstärkt das Problem der Integration. In diesem Kontext wird Inklusion auf der Ebene des Sozialsystems verortet. Für dieses System sowie für die anderen Subsysteme Kultur, politisches Gemeinwesen und Wirtschaft untersucht Parsons jeweils Strukturkomponenten und nennt

historische Aspekte einer Modernisierung (die ich unter "b" erörtere). Die vier von Parsons benannten Systeme der Gesellschaft (siehe nachfolgend Tabelle 2) werden als Subsysteme des Handelns konzipiert. Man sieht, dass Parsons "inclusion" zur Aufgabe des Sozialsystems macht. Jedes der vier Subsysteme wird hinsichtlich dreier Komponenten beschrieben. Als Teil des Sozialsystems fällt der Inklusion die Komponente "Entwicklungsprozesse" zu. Inklusion beschreibt damit nicht nur eine generelle Strukturaufgabe des Sozialsystems, mit Hilfe von Normen (der Strukturkomponente des Sozialsystems) einen "integrativen" Zusammenhalt der gesellschaftlichen Handlungssysteme zu erreichen (die Hauptfunktion des Sozialsystems). Vielmehr liegt ein zusätzlicher Akzent auf "Entwicklung". Mit Inklusion wird auf grundlegende Funktionen des Sozialsystems verwiesen. Zum anderen werden diese Funktionen im Rahmen historischer Prozesse – die vom Forscher entsprechend nachgezeichnet werden müssen - konkretisiert. Inklusion ist damit Ziel und Mittel des Sozialsystems. Parsons begnügt sich also nicht damit, die Subsysteme des Handelns nur analytisch zu betrachten, sondern er will auch historische Modernisierungsprozesse kennzeichnen.

Tabelle 2: Gesellschaft nach Parsons

Systemebene	Struktur-	Aspekte des Ent-	Hauptfunktion
	komponenten	wicklungsprozesses	
gesellschaftliche	Normen	Einbeziehung	Integration
Gemeinschaft	(norms)	(inclusion)	(integration)
(societal community)			
Normenerhaltung	Werte	Wertverallgemeine-	Normenerhaltung
(pattern mainte-	(values)	rung	(pattern mainte-
nance) oder "Treu-		(value-	nance)
handprinzip" (fidu-		generalization)	
ciary)			
politisches Gemein-	Gesamtheiten	Differenzierung	Zielverwirklichung
wesen	(collectivities)	(differentiation)	(goal attainment)
(polity)			
Wirtschaft	Rollen	Standardhebung	Anpassung
(economy)	(roles)	durch Anpassung	(adaption)
(adaption)		(adaptive upgra-	
		ding)	

(Quelle: Parsons 1972: 20)

(b) Hierbei setzt Parsons in Anlehnung an Marshall (Parsons 1972: 105) zunächst daran an, dass die westliche Moderne zunehmend "Mitgliedschaften in der gesellschaftlichen Gemeinschaft" (32) realisiert habe. Nach bürgerlichen Rechten im 18. und politischen Rechten im 19. Jahrhundert wird als weitere Stufe, wie bei Marshall, eine Staatsbürgerschaft in den Blick genommen, die soziale Rechte realisieren soll. In diese Phase falle die öffentliche Verantwortung für "die 'Wohlfahrt' des Bürgers". Parsons notiert: "Während die gesetzlich garantierten Rechte und das Wahlrecht die Handlungsfreiheit innerhalb der Stellung als Bürger stützen, betrifft die soziale Komponente Einrichtungen, die für reelle Möglichkeiten, von diesen Rechten Gebrauch zu machen, sorgen sollten. Dementsprechend wird der Versuch gemacht, den Massen der Bevölkerung einen angemessenen Mindest'lebens'standard, Gesundheitsfürsorge und Erziehung zu sichern. Es ist besonders bemerkenswert, daß die Zugangsmöglichkeiten immer größerer Kreise der Bevölkerung zur Bildung und die Hebung des Bildungsniveaus eng mit der Entwicklung des Bürgerschaftskomplexes verbunden waren." (32)

Der 'Bürgerschaftskomplex' wird Parsons zufolge durch die wissenschaftlich-technische Entwicklung möglich, und diese steht in Zusammenhang mit einer Bildungsrevolution. Sie folgt der industriellen und der demokratischen Revolution und kennzeichnet die zeitgenössische Gegenwart. Diese dritte Revolution habe zu einer "ungeheuren Ausweitung der Chancengleichheit geführt" (121). Die "egalitäre Entwicklung" bedeute eine "radikale Abwehr", insofern nicht mehr nur eine Elite gebildet wird, sondern sich der Staat bemüht, der "gesamten Bevölkerung Bildung zukommen zu lassen" (121). Parsons beobachtet für die Vereinigten Staaten, dass 40 Prozent der Jugend "eine höhere Bildung in irgendeiner Form" erhalten, während in Europa die entsprechende Zahl nur bei 5 Prozent gelegen habe. Durch die Bildungsrevolution erhält die technische Entwicklung eine neue Grundlage. Während frühere Erfindungen in der industriellen Revolution von lokalen Bedingungen und dem Zufall abhängen, können im Zusammenhang mit der Bildungsrevolution, die zur Verbreitung wissenschaftlicher Methoden beiträgt, Produktion und Reproduktion der Gesellschaft auf eine universalistische Grundlage gestellt werden. So werden Technikentwicklung, Wissenschaft und Bildungsrevolution zu einem Komplex, der letztlich die Lebenschancen von immer mehr Individuen befördert – eine Entwicklung, die Parsons mit dem Begriff der Chancengleichheit als Leitidee der Gesellschaft festhält: "Der Kern der neuen Phase ist die Bildungsrevolution, die in gewissem Sinn die Themen der industriellen und der demokratischen Revolution, Chancengleichheit und Gleichheit als Bürger, miteinander verbindet" (123).

Parsons bleibt dafür sensibel, dass die Inklusion im Bereich Bildung von Entwicklungen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme abhängig ist, z.B. Wirtschaftsentwicklung politischen Demokratie, und der Entwicklung. Zugleich baut er das Bildungssystem angesichts der Inklusionsleistungen, die auf andere Teilsysteme bzw. die Sozialstruktur insgesamt ausstrahlen, zu einer bedingenden Komponente auf. Analytisch gesehen erörtert er zwar Effekte auf der Outputseite, insbesondere die Veränderung des Schichtungsgefüges im Zuge der Bildungsrevolution. Dies wird jedoch über die Intensivierung von Mitgliedschaftsangeboten erreicht, und hier beobachtet Parsons vor allem Inputs von Teilsystemen, ihre Organisationen sowie die Ausweitung ihrer Leistungsangebote auf Basis universalistischer Orientierungen (z.B. für die amerikanische Universität: Parsons/Platt 1990). Es geht ihm weniger um operative Dimensionen der Inklusion, also um die Frage, wie Inklusion in einem Nationalstaat umgesetzt wird, sondern um die evaluativen und kognitiven Möglichkeiten der Gesellschaft insgesamt. Die Inklusion erscheint als wünschbares Ziel der gesellschaftlichen Modernisierung; und sie ist kognitiv mit Hilfe des Wohlfahrtsstaates vorstellbar. Kulturelle Leitidee ist dabei die Entwicklung hin zu einer "Gesellschaft (company) von Gleichen" (Parsons 1972: 120).

Eine solche Gesellschaft erbrachte in Westdeutschland in der Ära von Willy Brandt einen Demokratisierungsschub ("Mehr Demokratie wagen"; Brandt 2001; Kuper 1977), der wesentlich von Gleichheitsvorstellungen im Bildungssystem ausging und sich auch auf die Modernisierung anderer Teilsysteme auswirkte (vgl. Hüfner/Naumann 1977; von Friedeburg 1989: 395–396; Herrlitz/Hopf/Titze 1998: 203–209). Dabei wurden die beiden Beziehungen des Bildungssystems, zur Wirtschaft sowie in Richtung einer staatsbürgerlichen Inklusion, im bildungspolitischen Ausbau der Inklusion

unter dem Dachbegriff der "Chancengleichheit" mobilisiert. In diesem Sinne wird der Begriff zum Vehikel einer allgemeinen gesellschaftlichen Modernisierung. Dabei konzentrieren sich Staat und Bildungssystem zuerst auf Chancengleichheit im Sinne von Nicht-Diskriminierung, wie Hopf (2000: 97) herausstellt. Das Gebot der Nicht-Diskriminierung zwingt das nationale Bildungssystem, nach benachteiligten Kollektiven Ausschau zu halten. In der Bundesrepublik der 1960er Jahre sind dies Arbeiterkinder, Mädchen, die katholische Bevölkerung und die Landbevölkerung (Herrlitz/Hopf/Titze 1998: 205). Mit dem Programm und Deutungsmuster der Chancengleichheit wird das System gleichsam vom Kopf her ausgebaut.

Schon Mitte der 1970er Jahre traten jedoch Zweifel auf, ob die Chancengleichheitspolitik erfolgreich war. Negativ wird resümmiert, dass traditionelle Mechanismen der Selektion nicht wesentlich verändert wurden, so dass Zugänge "zum oberen Sekundar-, insbesondere zum Hochschulbereich" (Keiner 2001: 228) nach wie vor "durch informelle Selektionsmechanismen und schichtabhängige, selbst-selektive Entscheidungen präformiert" bleiben (228). Auch wird Parsons Vorstellung angezweifelt, das Bildungssystem sei ein Leitteilsystem bei der Umwälzung der Sozialstruktur und Motor einer dritten Revolution. Das heißt aber nicht, dass sich Inklusion als "Gesellschaft der Gleichen" (Parsons 1972: 120), als gesellschaftliche Leitidee, erledigt hätte. Denn es könnte sein, dass gerade das Fortbestehen sozialer Ungleichheiten im Bildungswesen die Idee einer Gleichheit deutlicher konturiert. Spätestens mit den gespaltenen Erfolgen der Bildungsexpansion und der Chancengleichheitspolitik wird jedoch für das Schulsystem noch eine andere Beobachtungsebene bedeutsam, die sich stärker mit den Wirkungen und nicht nur mit dem Input der Inklusion befasst. Diesen argumentativen Positionen wende ich mich nun zu.

2.2 Schulische Inklusion aus Sicht des Systems und des Outputs

Von den zweiten argumentativen Positionen wird schwerpunktmäßig nicht die Betrachtung des Inputs, also die angestrebte Erhöhung der Inklusion, sondern das faktisch Erreichte auf der Outputseite betrachtet. Möglich ist dies auf allen fünf Ebenen des Schulsystems, wie sie Fend (2001: 41) unter-

scheidet: auf der Systemebene des Schulsystems als Ganzem, auf der Ebene der Einzelschule, der Lehrkräfte, Eltern und Schüler.² Nachfolgend werde ich Autorinnen und Autoren anführen, die schulische Outputs direkt oder indirekt erörtern. Damit lässt sich fragen, ob die angedachte Inklusionsleistung des Schulsystems auf allen Ebenen ankommt. Um das Ergebnis anzudeuten: Die Autoren verweisen darauf, dass dies nicht der Fall ist, weil es auf jeder Ebene Eigendynamiken gibt, die nicht adäquat an die Systemebene rückgemeldet werden. Im Vergleich zu den Möglichkeiten, die es auf der Inputseite und vom Inklusionscode her gibt, könnte dadurch Inklusion suboptimal sein.

2.3 Von individualistischer zu kollektivistischer Inklusion? (Münch)

Die erste argumentative Position benennt Veränderungen auf der Ebene des Schulsystems als Ganzes. Hier lässt sich exemplarisch Richard Münch anführen. Er liefert Hinweise auf eine Umcodierung von individualistischen zu kollektivistischen Inklusionsauffassungen in der gegenwärtigen Weltgesellschaft, die im Zuge von Migration aufkommen. Dies bedeutet für das Schulsystem grundsätzlich, dass mit neuen Anspruchsgruppen und -haltungen gerechnet werden muss; und in diesem Zusammenhang muss man fragen, wie das Schulsystem seine Umwelt beobachtet und Inklusions-Programme daraufhin anpasst.³ Münch arbeitet eine Veränderung der Inklusionsbedingungen heraus (Münch 1991, 1998). Er erörtert, wie sich im Verhältnis von "globaler Dynamik – lokale Lebenswelten" ethnische Kulturen zu den Gleichheits- und Universalisierungstendenzen der Inklusion verhalten. Ethnische Kulturen machen in der Weltgesellschaft immer deutlicher auf sich

² Ich klammere nachfolgend die Schülerperspektive aus Platzgründen aus; vgl. jedoch exemplarisch zu einer – empirisch orientierten – Sicht zu Schülern: Melzer/Al-Diban 2001.

³ Münch spricht dabei auch Akteure an und kennzeichnet sie als soziale Bewegungen, die sich als "Inklusionsbewegungen" (Münch 1995: 39–44) für die Erweiterung sozialer Rechte einsetzen. Ich konzentriere mich auf eine zweite Argumentationsfigur, die Münch ebenfalls vertritt, nämlich auf die Folgen für institutionalisierte Einrichtungen der Inklusion, wenn neue Inklusionsbewegungen auftauchen.

aufmerksam. Münch (1998: 231-233) setzt beim "individualistischen Inklusionsprogramm" der Moderne an. Mit Parsons und Marshall geht er davon aus, dass Inklusion auf "die sozialen Wohlfahrtsrechte bis zu den kulturellen Rechten" (233) ausgedehnt und in vielen westlichen Ländern für die Beteiligungschancen immer größerer Bevölkerungsgruppen installiert wurde. Im Unterschied dazu fordern derzeit immer mehr ethnische Gruppen – statt einzelne Individuen wie bisher - ein Eigenrecht ihrer Kultur ein. Das westliche Inklusionsmodell, das stabile Wohlfahrtsstaaten voraussetzt, scheint sich nicht global durchzusetzen. Zwar ist die Idee einer "Teilhabe an individuellen Rechten" noch immer präsent. Aber das individualistische Inklusionsprogramm kommt ins Stocken. Länder, die an der Peripherie liegen, zweifeln an der Realisierung individueller Rechte. Stattdessen setzen die Akteure auf den "Kampf um das Eigenrecht (ihrer) peripheren Kultur". Münch notiert: "Die Konsequenz dieser Situation ist die Radikalisierung der Bürgerrechtsbewegung und ein Paradigmenwechsel ihrer Programmatik von der individualistischen zur kollektiven Inklusion und zum Kampf um die Anerkennung des Eigenrechts der verschiedenen Herkunftskulturen außerhalb der weißen, angelsächsischen und protestantischen Zentrumskultur. ... Die radikalen Protagonisten aller Gruppen haben das neue multiethnische Paradigma aufgegriffen und fordern eine Repräsentation der verschiedenen Kulturen und ihrer Träger in den Schulbüchern, in der Lehrerschaft, in den Massenmedien und in den politischen Organen." (237) In der Weltgesellschaft werden die normativen und evaluativen Gleichheitsgebote der westlichen Welt offensichtlich immer attraktiver. Gleichzeitig werden sie als exklusive Rechte für Kollektive umformuliert. Darauf ist das individualistische Inklusionsprogramm jedoch nicht eingestellt, und es ergeben sich Steuerungsprobleme für den Staat, der die Inklusion auf seinem Territorium reguliert. Die Vielfalt stellt neue Anforderungen. Sie setzt sich aus Anspruchsgruppen zusammen, die von den Inklusionsgeboten der Wohlfahrtsstaaten gleichsam angezogen werden. Die Realisierungsmöglichkeiten für Inklusion sind heterogen geworden. Dies sieht man daran, dass Münch angesichts der Probleme in Gegenwartsgesellschaften weder dem Teilsystem Bildung noch dem Staat oder einem anderen Teilsystem eine umfassende Integrations-Prognose zutraut, wie sie Parsons mit der dritten Revolution verbunden hatte, die vom Bildungssystem ausgeht. Stattdessen beobachtet Münch zunehmenden Partikularismus, der von Kollektiven verwendet wird, um periphere Vertretungsansprüche einzuklagen. Dem Staat erwachsen daraus Steuerungsprobleme, Sonderrechte für Inklusion einzuräumen, z.B. in Schulen einen Unterricht nach Religionszugehörigkeit. Münch zufolge würde dies dazu führen, die universalistische Inklusion zu verlassen, wie sie bislang vom Wohlfahrtsstaat organisiert wurde, um heterogene Ansprüche partikularistischer Kollektive zu ermöglichen.

Im Rückblick auf frühere Jahrzehnte zeigt sich, dass Marshall und Parsons das Problem heterogener Bevölkerungsgruppen für die wohlfahrtsstaatliche Inklusion vernachlässigen zu können glaubten. Parsons sieht zwar die Integration von Ethnien als wichtige Voraussetzung für gelingende Inklusion an (Parsons 1972: 112-114), aber der Inklusion selbst traut er eine "integrative" Lösung zu. Heute dagegen werden jedoch von Theoretikern des Wohlfahrtsstaates (z.B. Kaufmann 1997: 79-82; ders. 2002: 251-256) wie Pädagogen (vgl. Gogolin/Nauck 2000; Karakasoglo/Nieke 2002; Hansen/ Wenning 2003) Veränderungen der Bevölkerung, demographische Verschiebungen, Migration und Ethnien als Probleme ernst genommen. Für die Schule als Inklusionseinrichtung des Wohlfahrtsstaates stellt sich die Frage, inwiefern Entwicklungen, die durch den eigenen Leistungsapparat miterzeugt sind, an das System rückgemeldet werden und zum Umbau von Inklusionsprogrammen führen. Hier lässt sich grundsätzlich überlegen, inwieweit das Schulsystem lernfähig ist. Nimmt man das deutsche Schulsystem als Beispiel, lässt sich konstatieren, dass es seit dem Zweiten Weltkrieg keinen systematischen Umbau der Inklusionseinrichtungen gab, der auf die veränderte Nachfrage nach Inklusion im Rahmen von Migration antwortete.4 Die Beschulung von Migrantenkindern ist deshalb zu einem herausragenden Problem geworden (vgl. Magotsiu-Schweizerhof 2000). Für diese Gruppe wird eine Benachteiligung in der Chancengleichheit gesehen, wie sie in ähnlicher Weise in der Bundesrepublik der 1970er Jahre für das "katholische Arbeitermädchen vom Lande" konstatiert wurde.

⁴ Ich meine hiermit ausdrücklich nicht die vielfältigen programmatischen Überlegungen der Migrations- und Integrations-Pädagogik, sondern deren weitgehende Nichtberücksichtigung in der staatlichen Steuerung des Schulsystems.

2.4 Inklusion und Berufspraxis der Lehrkräfte

Nun sollen Lehrkräfte betrachtet werden, um Effekte auf der Output-Seite des Schulsystems und Folgen für die schulische Inklusion zu problematisieren. Ich nenne Schlaglichter, wie sie die Lehrerforschung für die Kennzeichnung der Berufspraxis verwendet:

- Im Berufsfeld des Lehrers dominiert eine "hochindividualisierte Arbeitssituation" (Arnold u.a. 1999: 114; auch Terhart 2001a: 50). Die Schulorganisation sieht keinen systematischen Austausch zwischen Kolleginnen und Kollegen vor. Die Lehrkraft ist vor Einmischung gegenüber Dritten, und seien es Kollegen, formell geschützt, weil eine eigenverantwortliche Erziehung als Berufsaufgabe verankert ist (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1997: 107). Auf der anderen Seite schützen informelle Normen vor der Nichteinmischung (vgl. Terhart 1987). Angesichts des Fehlens einer Erfahrungsgemeinsamkeit oder eines kollektiv Geltenden stehen die Aktivitäten der Kollegen relativ unverbunden nebeneinander (vgl. Arnold u.a. 1999: 114–115). Oelkers spricht von einem intransparenten Habitus des einzelnen Lehrers (Oelkers 1995: 8), was darauf zurückzuführen ist, dass es der Lehrer kaum gewohnt ist, von Kollegen Feedback zu erhalten.
- In diesem Kontext kann sich ein "kommunizierbares Bild der schulspezifischen Leistungen der Lehrerarbeit" nur schwer entwickeln (Arnold u.a. 1999: 118). Es gibt ein Repräsentationsproblem von Lehrer-Leistungen, d.h. Lehrkräfte können sich offensichtlich nur schwer ihr "doing organization" so ließe sich in einer ethnomethodologischen Sichtweise auf die Schulorganisation sagen (Garfinkel/Sacks 1976: 130–176) vergewissern.
- Zudem gibt es im Berufsfeld diffuse Rollenerwartungen, die zwischen einer Zuständigkeit des Lehrers für die Arbeit am Gemeinwesen einerseits und einer Begrenzung auf die Kerntätigkeit Unterricht andererseits pendeln (vgl. zur Übersicht Bastian/Helsper 2000: 172–173).
- In diesem Zusammenhang werden regelmäßig hohe persönliche Belastungen der Lehrkräfte genannt (vgl. Oelkers 1995: 7), die durch eine Fülle von Literatur über Burnout belegt sind (vgl. nur als neuere Veröf-

fentlichung: Vandenberghe/Huberman 1999; Schaarschmidt/Fischer 2001).

- Im Erleben der Lehrer dominiert eine "erziehungsstaatliche Engführung" (Bastian/Helsper 2000: 171), d.h. Lehrer sehen sich einer Verbürokratisierung ihrer Berufsarbeit ausgesetzt. Zugleich weist die Forschung darauf hin, dass sich Lehrer mitunter "reflexhaft in die Hierarchie der administrativen Kontrolle durch Schulverwaltung und Politik" einordnen (Arnold u.a. 1999: 119). Dieser Habitus, der sich bei der Schulverwaltung rückversichert, bevor er handelt, wird im Zusammenhang mit einem "dem Lehrberuf Jahrhunderte lang auferlegtes Kontrollparadigma" gesehen (121).
- Auf der anderen Seite wird von der empirischen Bildungsforschung gezeigt, dass Lehrer Freiräume im Klassenzimmer haben, die Arbeit mit Schülern auszugestalten (vgl. Schönknecht 1997: 42–57; Händle 1989).

Die Schulforschung zeigt (vgl. exemplarisch Fend 1998), dass Erwartungen über Schulkulturen orientiert und normiert werden (Terhart 1997). Es zählt die lokale Schule als pädagogische Handlungseinheit (Fend 1987) und die lokale Konstellation zwischen verschiedenen Akteuren der Einzelschule (Schulleitung, Lehrer, Schüler, Eltern; vgl. Fend 1998). In dieser Sicht ist Schule eher ein loser Verband, der vielfältigen Beziehungen zwischen Akteuren resultiert, und keine strikte Organisation.

2.5 Inklusion und Rückkopplung zum Publikum (Oelkers)

Eine weitere Ebene des Schulsystems, auf der sich Outputs beobachten lassen, ist die Ebene der Eltern bzw. des gesellschaftlichen Publikums. Mangelnde Rückkopplungen zwischen dem Publikum bzw. den Eltern und dem Gesamtsystem Schule lassen sich exemplarisch mit Jürgen Oelkers ansprechen, der über einen historischen Blick verfügt. Zunächst beschreibt Oelkers ähnlich wie Parsons den Erfolg des Schulsystems im Sinne eines flächendekkenden Ausbaus von Angeboten für Inklusion: "Das Bildungssystem konnte sich ungestört und mit rasch wachsendem Zuspruch entwickeln, ohne je etwas anderes als Wachstum zu erleben. Zwischen den Generationen stabilisierte sich nicht bloß Kontinuität, sondern Fortschritt. Am Ende des 19. Jahr-

hunderts – schon stabil in den Städten, noch fragil auf dem Lande – konnte jede nachwachsende Generation damit rechnen, bessere Bildungssysteme als die vorhergehenden Generationen zur Verfügung zu haben. Damit wuchs das Bildungsvertrauen: Immer mehr Aufgaben wurden einem immer mächtigeren System übertragen, dem es auf allen Entwicklungsstufen gelang, so defizitär zu erscheinen, daß unablässig neue Investitionen als notwendig angesehen wurden und öffentlichen Zuspruch erhielten." (Oelkers 1995: 6) Zusammen mit dem Staat konnten annähernd gleiche Schulverhältnisse entwickelt werden. Obwohl sich lokale Differenzen durchhalten, kommen "sehr große Devianzen … nicht vor" (7). Weitere Dimensionen des Schulsystems, die auf enge Bindungen zum Staat zurückgehen, sind nach Oelkers erstens, dass die Finanzierung extern erfolgt und das Schulsystem nicht belastet; zweitens werden Schüler als Klientel automatisch nach dem Prinzip der Jahrgangskohorten zugeführt; drittens sei die "Ausstattung normiert, einschließlich der Besoldung des Personals, der Bedingungen seiner Anstellung und der im System möglichen Karrieren" (7). Der Preis für die Bindung an den Staat ist hoch. Obwohl mit der Staatsbeteiligung keine Monopolstellung begründet werden sollte, die die öffentliche Kontrolle ausschließen soll, sei genau dies geschehen: "Staatliche Schulaufsicht bedeutet wesentlich, dass der Staat sich selbst kontrolliert, auf einem Feld, das die Bürger existentiell betrifft. Der Staat verfügt über ihre Bildung, eine nennenswerte Beteiligung der Betroffenen und so der Öffentlichkeit gibt es nicht. Die Staatspädagogik ist in Deutschland die bis heute dominante Form der Erziehungsreflexion; sie gilt einem Monopolisten, der sich weitgehend paternal verhalten kann, ohne Einbußen befürchten zu müssen. Die dafür notwendige Einflussnahme der Bürger ist an fast allen Stellen strukturell ausgeschlossen. Sie sind weder bei der Auswahl und Anstellung der Lehrer noch bei der Gestaltung der Curricula oder der Evaluation der Systemleistungen wirksam beteiligt." (8; Herv. i.O.) Wesentlicher Punkt ist, dass die Bürger zwar vom systemischen Ausbau des Leistungsangebots profitieren sollen, dabei jedoch bei der Ausgestaltung kaum mitentscheiden. Darin lässt sich ein wohlfahrtsstaatlicher Paternalismus erkennen, der die Inklusion seit der Diskussion durch Marshall mitprägt.

Insgesamt zeigt sich, dass das staatliche Schulsystem mit einer Reihe von Entwicklungen auf der Outputseite konfrontiert ist, für die es historisch gesehen keine Beobachtungsinstanzen entwickelt hat – und auch nicht entwickeln musste, solange durch einen flächendeckenden Ausbau von Inklusionsangeboten die größten Ungleichheiten bei den schulischen Beteiligungschancen beseitigt werden mussten. Die gegenwärtigen schulischen Systeme sind jedoch mit Wirkungen unbeobachteter Outputs auf den verschiedenen Ebenen konfrontiert. Und diese lassen zweifeln, dass sich systemische Inklusionsangebote bis in die Schulwirklichkeit hinein durchsetzen.

3. Schulische Inklusion aus Sicht von Akteuren und des Inputs

Nachdem systemzentrierte Positionen erörtert wurden, sind nun zwei weitere argumentative Positionen vorzustellen, die Inklusion mehr von den Akteuren her sehen. Die referierten Ansätze sind Forschungsperspektiven. Mit ihnen lässt sich die Frage aufwerfen, inwiefern systemische Inklusionsangebote tatsächlich bei Akteuren ankommen bzw. von ihnen realisiert werden.

3.1 Steigende Inklusionsansprüche (Gerhards)

Ein Beispiel für die argumentative Position drei liefert Jürgen Gerhards (2001). Er konstatiert eine Umcodierung des Verhältnisses zwischen Leistungsrollen und Publikumsrollen, wonach Inklusionsansprüche des Publikums in verschiedenen Teilsystemen in Deutschland zwischen 1960 und 1989 stiegen (vgl. generell auch Luhmann 1983; Schimank 1998: 67–80). Er entwickelt diese These entlang der Beobachtung mehrerer Teilsysteme: Medizin, Erziehung, Recht, Politik, Kunst und Wirtschaft. Im Anschluss an Stichweh und Luhmann geht er davon aus, dass sich nicht nur Publikumsansprüche, sondern komplementär dazu auch Leistungsrollen, d.h. teilsystemische Diskurse und Deutungsmuster von Leistungsrollenträgern, verändert haben. Die Analyse richtet sich auch auf Berufsrollen bzw. die Ent-

wicklung von Professionen (Gerhards 2001: 165). Zudem interessiert sich Gerhards dafür, wie sich im Zuge veränderter Inklusionsansprüche des Publikums sowie veränderter Deutungsmuster von Leistungsrollenträgern auch die Organisationslandschaft des jeweiligen Teilsystems verändert. Hauptsächlich setzt er jedoch an der Aufwertung von Publikumsrollen an, die auf höhere Ansprüche des Publikums hinsichtlich Inklusion zurückgehen. Gerhards möchte damit der Differenzierungstheorie eine stärkere akteurtheoretische Wendung geben, die die "Innenperspektive von Systemen" aus der Akteursicht mit berücksichtigen soll (164, Anm. 4).

Im Folgenden betrachte ich nur die Ergebnisse, die er bezüglich des Bildungssystems herausstellt. Um Antwort auf die Frage zu erhalten, inwiefern seit den 1960er Jahren höhere Inklusionsansprüche formuliert werden, setzt der Autor bei veränderten Deutungsmustern von Leistungsrollenträgern an, wie sie sich im Zuge der Inhaltsanalyse von pädagogischen Fachzeitschriften zeigen (171).⁵ Damit wird zwar der Ansatz, Inklusion "von unten" aus Sicht des Publikums zu untersuchen, auf halbem Weg wieder zurückgenommen, denn das Publikum gerät nur indirekt über die Darstellungsmittel der Leistungsrollenseite in den Blick. Immerhin erbringt die Analyse von Fachzeitschriften jedoch Hinweise, dass sich die Semantik der Adressierung des Publikums verändert, sofern Leistungsrollenträger Schüler und Eltern in ihren "Wünschen, Ansprüchen und Bedürfnissen" ernst nehmen. Dies lässt sich insbesondere von 1970 an beobachten. Im Detail werden folgende Veränderungen sichtbar:

"1. Selektionsentscheidungen: Die Lehrer müssen zunehmend ihre Bewertungsmaßstäbe und Beurteilungen erläutern; über Versetzungen entscheidet nicht der Lehrer allein, sondern die Klassenkonferenz; dabei sind die Eltern vorher zu hören. Im Hinblick auf die Entscheidung über den Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule entscheiden heute die Eltern.

_

⁵ Zu Grunde gelegt sind *Westermanns Pädagogische Beiträge*, die 1986 in *Pädagogik* umbenannt wurden. Ausgewählt wurde für den Zeitraum zwischen 1950 bis 1985 jeder fünfte Jahrgang; es wurden nur Artikel berücksichtigt, die sich mit Lehrer-Schüler-Verhältnissen beschäftigen (Gerhards 2001: 171, und Anm. 16).

- 2. Inhaltliche Mitgestaltungsmöglichkeiten: Die Schüler können bei der Lehrplanung mitreden und Vorschläge einbringen; die Eltern dürfen Vorschläge bzgl. Lehrstoff, Bildung von Schwerpunkten, Anwendung bestimmter Unterrichtsformen machen. Die Bewertungsmaßstäbe müssen offen gelegt werden. Über die Erfahrung und die Ansprüche von Hausarbeiten muss Rechenschaft vor den Schülern und den Eltern abgelegt werden.
- 3. Vertretungsorgane der Schüler und Eltern: Die Möglichkeiten, Vertretungsorgane der Schüler und Eltern zu bilden, sind im Zeitverlauf gestiegen, die Einspruchsmöglichkeiten und Kompetenzen haben sich im Zeitverlauf erhöht." (172–173)

Es wird deutlich, dass die Ansprüche des Publikums an Inklusion seit den 1960er Jahren zunehmen, wobei Gerhards vor allem die operative Ausgestaltung von Mitsprache- und Gestaltungsmöglichkeiten beschreibt, ohne diese operativen Dimensionen der Inklusion als solche begrifflich zu benennen. Zudem wird nicht soziologisch erklärt, worauf die Wünsche des Publikums nach größeren Mitgestaltungsmöglichkeiten eigentlich zurückgehen. Und ebenfalls ungeklärt ist, warum dies gleichzeitig in vielen Teilsystemen geschieht. Als eine mögliche Erklärung lässt sich die Inklusion selbst anführen, als kulturelle Leitidee der Moderne, die den Akteuren kognitive und evaluative Ziele gibt und durch ihr Gleichheitsversprechen auf eine Anhebung von Inklusionsstandards drängt. Auf Gerhards bezogen lässt sich also festhalten, dass einige Fragen noch nicht geklärt sind, aber man kann es als Ziel dieses Forschungsansatzes ansehen, dass Fragen aufgeworfen werden, um sie in weiteren Forschungen zu klären.

3.2 Inklusion aus Sicht nationaler Akteure (Hartmann-Tews)

Während Gerhards Inklusionsansprüche von der Akteurseite für mehrere Teilsysteme eines Landes vergleichend betrachtet, untersucht Ilse Hartmann-Tews (1996, 1998) ein einziges Teilsystem und dessen Inklusionsmöglichkeiten für Akteure hinsichtlich internationaler Varianzen. Ihre Frage ist, wie sich ein besonderes Segment des Teilsystems Sport, der Breitensport, bezüglich der Inklusionsbedingungen entwickelt. Dazu wählt die Autorin einen vergleichenden Zugang, insofern sie Deutschland, Frankreich und

England auf die Inklusion in den Breitensport hin untersucht. Natürlich liegt dieses Thema abseits des Themas Schule, dennoch ist der methodische Zugang aufschlussreich: Die Autorin fragt, wie angesichts eines fremdzugeschriebenen Ereignisses, nämlich die "Europäische Charta 'Sport für alle'" (Hartmann-Tews 1998: 19), der Breitensport in den einzelnen Ländern mit entsprechenden Inklusionsbemühungen reagiert. Im Einzelnen wird an Akteurinteressen angesetzt, die sich als staatliche Interessen, Interessen von Verbänden sowie der Breitensportler in den Vereinen zeigen. Damit werden Inklusionspolitiken von Organisationen betont, aber die Einrichtungen werden nicht mehr als eigendynamische Systeme verstanden, sondern als Plattformen für Akteurinteressen. Zudem werden Konstellationen zwischen verschiedenen Akteuren untersucht. Hartmann-Tews kann hier zeigen, dass die Umsetzung der Inklusionsidee in den drei genannten Ländern unterschiedliche Wege nimmt; die spezifische Institutionenlandschaft und die damit verbundenen Akteurkonstellationen des jeweiligen Landes sind für den unterschiedlichen Grad der Inklusion in den Breitensport verantwortlich. Während in Großbritannien und Deutschland die Dachverbände der Turnund Sportvereine die Europäische Charta aktiv unterstützen, geschieht dies in Frankreich weniger. In der Institutionenlandschaft sind die freiwilligen Turn- und Sportvereine auf der mittleren und unteren Ebene als weitere Akteure zu sehen. Auf diesen Ebenen zeigt sich, dass Aufnahmefähigkeiten für Breitensportinteressierte begrenzt sind. Selbst wenn die Vereine der Europäischen Charta folgen wollen, setzen ihnen ihre Kapazitäten Grenzen, was die Inklusion der Breitensportler beschneidet. In Frankreich und Großbritannien war dies am stärksten der Fall. Als weiterer Akteur wird der Staat herausgestellt. Er kann als Promoter der Inklusionsnorm "Sport für alle" auftreten und hat damit "in einem gewissen Umfang die mangelnden verbandlichen Aktivitäten ersetzt." (94)

Insgesamt zeigt die empirische Untersuchung deutliche Unterschiede zum Inklusionsverständnis von Parsons. Bei Parsons wird Inklusion als Mitgliedsrolle, citizenship konzipiert, die im Prinzip nicht graduell ist – entweder man ist Mitglied oder keines. Mit Hartmann-Tews lassen sich darüber hinaus unterschiedliche institutionelle Bedingungen der Mitgliedschaft im Rahmen von Inklusion, auch unterhalb der Staatsebene, kennzeichnen. Es

geht hierbei um "operative" Unterschiede, ob z.B. Inklusionsangebote auf lokaler Ebene durch Vereine, auf Verbandsebene oder durch den Staat unterstützt werden. Es spielt die regulierte Verkehrsweise zwischen den Akteuren und die Art der Sanktionsmacht eine Rolle, die die Beteiligung der Akteure im Einzelnen ermöglicht.

4. Schulische Inklusion aus Sicht von Akteuren und des Outputs

Die vierte argumentative Position von schulischer Inklusion betrachtet ebenfalls Akteure und ihre Ansprüche. Dabei stehen aber nicht "gewollte" oder beabsichtigte Zustände im Zentrum, sondern faktische Folgen. Es geht um die tatsächliche Realisierung von Akteuransprüchen, die vom Output her beobachtet werden. Und diese bleiben oftmals hinter dem Gewollten zurück und sind "transintentional". Exemplarisch für eine solche Position stelle ich die Sicht von Pierre Bourdieu auf das französische Schulsystem vor, wie sie in der soziologischen Gegenwartsdiagnose *Das Elend der Welt* entfaltet ist. Bourdieu zeigt, welche Ansprüche die Akteure haben und wie ihr Handeln nicht das entstehen lässt, was gewollt wurde. Damit wird auf den Begriff der Transintentionalität aufmerksam gemacht, dem ich mich zunächst zuwende.

4.1 Transintentionalität im Schulsystem.

Bourdieus Analyse zu schulischen Akteuren im Neoliberalismus

Der von Uwe Schimank in die Diskussion eingeführte Begriff Transintentionalität (vgl. Schimank 2000: 179–188; siehe auch Greshoff/Kneer/Schimank 2002) beschreibt soziale Prozesse, die aus dem handelnden Zusammenwirken mehrerer Akteure resultieren und Akteursintentionen konterkarieren. Schimank unterscheidet zwei Varianten von ungewollten, durch Handeln entstehenden Strukturen. Transintentionalität meint in der ersten Variante Folgen eines beiläufigen Zusammenwirkens mehrerer Individuen, d.h. es gab zu Beginn keine Gestaltungsabsichten.⁶ In der zweiten Variante entwickelt

⁶ Beispiele dafür sind der Sprachwandel oder das Aufkommen von Modewörtern, die von niemandem maßgeblich gesteuert werden (Schimank 2000: 179 f.). Ähnlich

sich Transintentionalität aus intentionalen Gestaltungsabsichten heraus. Ein Beispiel wäre, wenn jemand eine Regalwand bauen will, die Wand jedoch falsch ausmisst (vgl. Schimank 2000: 181 u. 182). Ähnliches gibt es im Bildungssystem bei pädagogischen Interventionen: Der Intervenierende kann sich verschätzen, unwissend sein oder irren. Transintentionalität kann also "als Scheitern von Intentionen auf Grund falsch eingeschätzter Kontextbedingungen" (181) entstehen.⁷

Von Transintentionalität gekennzeichnet ist auch die Situation, wie sie Bourdieu für schulische Akteure in der Modernisierung des französischen Schulsystems sieht. Generell geht er davon aus, dass die französische Gesellschaft im Neoliberalismus unter Modernisierungsdruck geraten ist. Nicht nur klassische Gruppen von Benachteiligten, sondern auch Mittelschichten und Staatsdiener sind davon betroffen. Hierzu gehören Lehrkräfte. Sie sind über ihre Schüler mit den Schicksalen von Migranten, abgestiegenen Arbeitern, Gewerkschaftlern, Polizisten und anderen Menschen konfrontiert, die in der "Strudel" der neoliberalen Modernisierung geraten. Aus einem verpflichtenden Berufsethos heraus können Lehrkräfte dabei einen Widerspruch zwischen Berufsideal und -realität erleben. Dieser wird durch das Erbe des Wohlfahrtsstaates genährt, Inklusion als kulturelle Leitidee hervorgebracht zu haben. Dieses Erbe zu erfüllen wird durch die neoliberale "Abdankung des Staates" zu einer scheinbar "unlösbaren Aufgabe" (vgl. Bourdieu u.a. 1997: 207-219). Weil sich die "rechte Hand des Staates" - die "Kaderschulen im Finanzministerium, in den öffentlichen und privaten Banken und den ministeriellen Kabinetten" (Bourdieu 1998: 13) – aus der Inklusion partiell zurückzieht, muss die "linke Hand" des Staates die Inklusion vor Ort mit verbliebenen Mitteln bewerkstelligen. So erleben Lehrkräfte, dass Inklusionsleistungen zur bloßen Verwaltung des Elends verkümmern, was

sind "invisible hand effects", bei denen z.B. "Gruppen von Akteuren durch ihre aggregierte Nachfrage … den Preis der Waren" bestimmen (185).

⁷ Zur Variante zwei von Transintentionalität gehören auch Gestaltungsabsichten mehrerer Individuen, die in einer Konstellation zusammenwirken, wobei dann das Ergebnis den Intentionen der Einzelnen widersprechen kann. Vgl. Terhart (2001b) zu grundsätzlichen Steuerungsschwierigkeiten und ungeplantem sozialen Wandel im Schulsystem.

das Selbstverständnis der Profession erschüttert. Ihre Arbeit tendiert dazu, nur noch "Staatswohltätigkeit für die 'würdigen Armen'" zu sein (Bourdieu u.a. 1997: 211). Im Neoliberalismus scheint das grundsätzliche Vertrauen des Publikums gegenüber gut gemeinten Inputprogrammen verloren zu gehen. Stattdessen greifen Versuche, das eigene Kapital auf eigene Faust in Verhandlungskonstellationen einzusetzen (zu lokalen Aushandlungskontexten vgl. Langewand/Prondczynsky 1999). So entstehen regionale Zersplitterungen der Inklusionslandschaft. Die einsetzende Differenzierung (vgl. Bourdieu u.a. 1997: 525–538), die informell Schultypen mit gutem und schlechtem Ruf hervorbringt, rührt u.a. daher, dass einige Eltern die Interessen ihrer Kinder besonders vehement vertreten. Nicht selten können dagegen z.B. Migranten nur auf das verbliebene staatliche Inklusionsangebot setzen, welches jedoch ausgedünnt wird. Mit regional verschiedenen Inklusionsangeboten der Einzelschule wird faktisch von der Inklusionseuphorie der 1970er Jahre Abschied genommen. Und wenn die Individuen Inklusion individuell auszuhandeln beginnen, steigt die Wahrscheinlichkeit für Transintentionalität. Bourdieu beobachtet Schüler, die sich individuell durchsetzen müssen. Hierbei resultiert ein transintentionaler Effekt aus erweiterten Anspruchsmaßstäben, die von Schulen eröffnet werden, wobei die Schüler erleben, dass sie hinter ihren Maßstäben zurückbleiben: "Durch die negativen Sanktionen der Schule dazu genötigt, auf die schulischen und gesellschaftlichen Ansprüche zu verzichten, welche die Schule selbst in ihnen wachgerufen hat, und, demnach dazu gezwungen, sie wieder herunterzuschrauben, schleppen sie sich ohne Überzeugung durch eine Schulausbildung, deren Zukunftslosigkeit ihnen voll bewusst ist" (532).

Lokal verschiedene Inklusionen sowie Titelenttäuschungen führen bei Akteuren mit geringerem Kapital zu Desillusionierungen. Der Prozess kommt aus einer Kombination intentionaler sowie transintentionaler Faktoren zustande. Auf der einen Seite bleibt das Bildungssystem hinter den Erwartungen zurück, weil sich die politische Klasse mehr und mehr aus ihrer Verantwortung stiehlt. Bourdieu hebt aber auch einen transintentionalen Effekt hervor, der durch das unkontrollierte Zusammenwirken vieler Akteure entsteht. Es handelt sich um die Tatsache, dass seit den 1950er Jahren immer mehr Gruppen in das "schulische Spiel" eintreten, "die sich bis dahin

davon selbst ausschlossen oder praktisch davon ausgeschlossen waren, etwa die Kleinhändler, die Handwerker, die Bauern und sogar ... die Industriearbeiter" (528). Unter den Bedingungen einer gestiegenen Konkurrenz, die durch neue schulische Anspruchsgruppen entsteht, sind im Schulsystem diejenigen Akteure bevorteilt – und können sogar Investitionen der öffentlichen Hand für eigene Zwecke nutzen –, die immer schon ihren Familienvorteil (Kapitalvorteil) mit in das Bildungssystem einbringen. Akteure mit geringerem Kapital verstricken sich in transintentionale Effekte, bleiben in Bildungsgängen stecken oder verwahrt, die aufgrund ihrer Vervielfachung entwertet werden. In dieser Situation hat die politische Klasse die Möglichkeit, den Wertverlust von Bildungsabschlüssen öffentlich anzuprangern. Zugleich kann sie die eigenen Kinder Bildungsinstitutionen in der Gewissheit durchlaufen lassen, dass die mitgebrachten Kapitalvorsprünge Wirkung zeigen.

5. Resümee der vier Positionen

Die vorgestellten vier theoretischen Positionen lassen sich als Bausteine für ein erweitertes Inklusionsverständnis des staatlichen Schulsystems bezeichnen:

I. Marshall und Parsons betonen den Ausbau systemischer Leistungen vom Input her. Nach dem Zweiten Weltkrieg lassen sich staatliche Schulsysteme in Wohlfahrtsstaaten von kognitiven Möglichkeiten leiten, durch systematischen Ausbau von Leistungsangeboten die soziale Integration zu verbessern. Dies wird durch bürokratische Steuerung erreicht, im Einzelnen z.B. über zentrale Mittelzuweisungen, Festlegung von Prüfungsanforderungen, inhaltliche Ausgestaltung von Lehrplänen, Standards für Lehrmittel und eine zentrale Lehrerzuordnung. Die Inklusion wird unter dem Begriff der Chancengleichheit ausgestaltet; dies lässt sich exemplarisch am deutschen Schulsystem erkennen. Dabei ist der Gedanke ein Untermotiv, über Bildungsangebote den Wirtschaftsstandort zu stärken. Ein zweites Untermotiv interpretiert Chancengleichheit als Befähigung zur Rolle des Staatsbürgers in einem sehr allgemeinen Sinne. Die Ausgestaltung der Inklusion

soll nicht eng, z.B. nur der Wirtschaft oder Politik zu Gute kommen, sondern auch der sozialen Integration dienen. Parsons bringt dieses Argument mit dem Stichwort der dritten Revolution auf den Punkt. Der gesamten Bevölkerung soll Bildung zukommen, und dies zerbricht ständische Strukturen sowie überkommene Privilegien und wirkt sich als "integrativere" Sozialstruktur aus. Neben den kognitiven Orientierungen, die auf den flächendeckenden Ausbau von Leistungsangeboten zielen, stellt Parsons damit Inklusion als evaluative Leitidee der Moderne heraus. Die Inklusion aller wird als das wünschenswerte Ziel moderner Gesellschaften ausformuliert.

Der Baustein I. für das Inklusionsverständnis besagt damit, dass Inklusion ein kulturelles Leitmotiv ist. Es weist Inklusion in evaluativer Hinsicht als das wünschbare Ziel der Gesellschaft hinsichtlich der sozialen Integration aus; hierbei wird mit Hilfe des Engagements des Wohlfahrtsstaates, an den das Schulsystem eng gekoppelt ist, Inklusion vorstellbar und als Ausbau systemischer Leistungsangebote durchgesetzt.

II. Parsons konzentriert sich auf die Ebene ganzer Teilsysteme. Hier gibt es Fortschritte in Form der Einbeziehung von immer mehr Publikumsrollen. Doch auf der Outputebene wird sichtbar: Die Ebenen unterhalb des Systems sind wenig miteinander rückgekoppelt. Mit Hilfe weiterer Autoren lassen sich diese Systemebenen berücksichtigen: Beobachtet werden faktische Outputs von Leistungsangeboten auf der Ebene des Schulsystems als Ganzem sowie auf der Ebene der Einzelschule, der Lehrer, Eltern und der Schüler (letztere wurde oben ausgeklammert). Hierbei fällt auf, dass die verschiedenen Ebenen im staatlichen Schulsystem kaum miteinander kommunizieren und für sich genommen in ihren operativen Fähigkeiten zum Teil verkümmert sind. In diesem Kontext verwundert auch der intransparente Habitus von Lehrkräften nicht, wie er sich in der Systemgeschichte der Schule entwickelt (Oelkers 1995: 8). Dieser Habitus beinhaltet, dass Leistungsrollen hinsichtlich der Beobachtung von Output-Entwicklungen in ihrer inneren und äußeren Umwelt sowie bezüglich "lernender" Schlussfolgerungen aus den Beobachtungen schwach ausgebildet sind. Als Baustein II. lässt sich festhalten: Für eine "outputorientierte" Betrachtung von Inklusion müssen verschiedene Ebenen des Schulsystems berücksichtigt werden, d.h. 100 Thomas Brüsemeister

die Leistungsentfaltung muss auf diesen Ebenen beobachtet werden. Es geht hier sowohl um die Outputs auf den jeweiligen Ebenen als auch um den Zusammenhang der Ebenen untereinander.

III. Die oben angesprochenen argumentativen Positionen drei und vier schwenken auf Inklusionsansprüche von Akteuren über. Dies bedeutet einen Wiederanschluss an Überlegungen von Parsons und deren Erweiterung, sofern mit empirischen Untersuchungen die Variabilität von Inklusionsgraden gezeigt wird. Sie ist zwar bei Parsons als theoretisches Konzept der komplementären Entwicklung von Leistungs- und Publikumsrollen mitgedacht, wird von ihm aber empirisch kaum ausgeführt, da er sich schwerpunktmäßig mit der Betrachtung der Systemseite begnügt. Die vorgestellten Autoren bearbeiten diese Schwachstelle. Empirisch werden Akteurkonstellationen betrachtet, wie sie sich aus Ansprüchen von Publikumsgruppen im Rahmen von nationalen Institutionenlandschaften ergeben. Und hierbei werden Forschungsfragen dafür eröffnet, dass es Unterschiede bei Inklusionsansprüchen von Individuen gibt sowie Unterschiede in nationalen Institutionenlandschaften. Als Baustein III. für schulische Inklusion lässt sich festhalten, dass Akteuransprüche zu berücksichtigen sind, sofern sie komplementär zu Leistungsrollen für Differenzierungsprozesse des Bildungssystems verantwortlich sind. Diese Ansprüche lassen sich für nationale Institutionenlandschaften spezifizieren.

IV. Die Variabilität der schulischen Inklusion wird schließlich auch von Autoren aufgezeigt, die auf Widersprüche (Transintentionalität) bei der Realisierung von Bildungsansprüchen hinweisen, also zusätzlich auch den Output von Ansprüchen anführen. Wenn man Bourdieus Untersuchung pointiert zusammenfasst, findet heute ein Kampf "jeder gegen jeden" statt, weil sich der neoliberale Staat aus dem Bildungsangebot zurückzuziehen beginnt, und Bemühungen um individuelle Bildungsmobilität zunehmen. Der Kampf soll zwar jedem größtmögliche Gewinne einbringen, führt aber offensichtlich auch zu Entwertungseffekten beim kulturellen Kapital von Lehrkräften, Schülern und Eltern. Ungewollte Effekte des Akteurhandelns, die eine ungenügende Inklusion nach sich ziehen, mahnen eine Verbesserung von Inklusion an und sind deshalb auch als Baustein IV anregend und

wichtig. Transintentionalität ist ein Effekt, der die kulturelle Leitidee der Inklusion sinnhaft lebendig erhält.

Die vier argumentativen Positionen verweisen zusammengenommen auf ein erweitertes Verständnis von Inklusion, sofern Input und Output von systemischen Strukturen und von Akteuransprüchen thematisiert werden. Dieses heuristische Erklärungsmodell nimmt die Tradition von Parsons in gewisser Weise ernster als Parsons selbst. Wie mehrfach betont, beobachtet Parsons zwar das Schulsystem prinzipiell hinsichtlich realisierter Outputs sowie bezüglich konkreter Akteuransprüche im Mechanismus der Rollendifferenzierung, führt dies aber nicht empirisch aus. Man erhält so den Eindruck, als würde der Differenzierungsprozess stehen bleiben. Heute werden die Mechanismen der Inklusion mit einem deutlich stärkeren Impuls hinsichtlich faktisch realisierter Outputs sowie hinsichtlich des Handelns der Akteure formuliert. Die AutorInnen machen so auch erhebliche Unterschiede im "Wie" und im Grad der Ausgestaltung von Inklusion deutlich.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1997): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg.
- Arnold, Eva, Johannes Bastian, Arno Combe, Kerstin Leue-Schack, Sabine Reh, Carla Schelle (1999): Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. In: Ursula Carle, Sylvia Buchen (Hg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 2. Weinheim, München, S. 97–122.
- Bastian, Johannes, Werner Helsper (2000): Professionalisierung im Lehrberuf Bilanzierung und Perspektiven. In: Johannes Bastian, Werner Helsper, Sabine Reh, Carla Schelle (Hg.): *Professionalisierung im Lehrberuf*. Opladen, S. 167–192.
- Bourdieu, Pierre (1998): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz.
- Bourdieu, Pierre, u.a. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz.

102 Thomas Brüsemeister

Brandt, Willy (2001): Mehr Demokratie wagen. Innen- und Gesellschaftspolitik 1966–1974.
Bonn.

- Brüsemeister, Thomas (2004): Schulische Inklusion und neue Governance. Zur Sicht der Lehrkräfte. Münster.
- Fend, Helmut (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung.* Weinheim, München.
- Fend, Helmut (2001): Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43. Beiheft. Weinheim, Basel, S. 37–48.
- Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.
- Garfinkel, Harold, Harvey Sacks (1976): Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: Elmar Weingarten, Fritz Sack, Jim Schenkein (Hg.): *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt a.M., S. 130–176.
- Gerhards, Jürgen (2001): Der Aufstand des Publikums. Eine systemtheoretische Interpretation des Kulturwandels in Deutschland. In: *Zeitschrift für Soziologie* Heft 3, S. 163–184.
- Gogolin, Ingrid, Bernhard Nauck (Hg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen.
- Greshoff, Rainer, Georg Kneer, Uwe Schimank (Hg.) (2002): *Die Transintentionalität des Sozialen*. Studienbrief der FernUniversität Hagen.
- Händle, Christa (1989): Lebenspraxis als Mutter und Vater. Doppelbelastung oder Qualifizierung für den Lehrberuf? In: Bärbel Schön (Hg.): *Emanzipation und Mutterschaft*. München, S. 203–225.
- Hansen, Georg, Norbert Wenning (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung. Münster u.a.
- Hartmann-Tews, Ilse (1996): Sport für alle!? Strukturwandel europäischer Sportsysteme im Vergleich: Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Großbritannien. Schorndorf.
- Hartmann-Tews, Ilse (1998): "Sport für alle" in Deutschland, Frankreich und England. Ein differenzierungstheoretischer Vergleich von Inklusionstendenzen. Studienbrief der FernUniversität Hagen.
- Herrlitz, Hans-Georg, Wulf Hopf, Hartmut Titze (1998): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. Weinheim, München.
- Hopf, Wulf (2000): Chancengleichheit und Individualisierung. Zur Revision eines bildungspolitischen Ziels. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis.* 6. Beiheft: Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen, S. 93–112.

- Hüfner, Klaus, Jens Naumann (1977): Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Der Aufschwung (1960–1967). Stuttgart.
- Karakasoglo, Yasemin, Wolfgang Nieke (2002): Benachteiligung durch kulturelle Zugehörigkeit? In: Michael Weegen, Wolfgang Böttcher, Gabriele Bellenberg, Isabell van Ackeren (Hg.): Bildungsforschung durch Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Weinheim, München, S. 199–235.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1997): Schwindet die integrative Funktion des Sozialstaates? In: *Berliner Journal für Soziologie* Jg. 7, S. 5–22.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2002): Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen. Opladen.
- Keiner, Edwin (2001): Evaluation, Schulentwicklung und Chancengleichheit im europäischen Kontext. In: Edwin Keiner (Hg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel, S. 225–237.
- Kuper, Ernst (1977): Demokratisierung von Schule und Schulverwaltung. München.
- Langewand, Alfred, Andreas von Prondczynsky (1999): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Luhmann, Niklas (1983): Anspruchsinflation im Krankheitssystem. Eine Stellungnahme in gesellschaftstheoretischer Sicht. In: Philipp Herder-Dorneich, Alexander Schuller (Hg.): *Die Anspruchsspirale*. Stuttgart, S. 28–49.
- Magotsiu-Schweizerhof, Eumorfia (2000): Zur deutschen Debatte um die Schulautonomie und die Folgen für die Chancengleichheit von Migrantenkindern. In: Frank-Olaf Radtke, Manfred Weiß (Hg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen, S. 225 255.
- Marshall, Thomas H. (1992): Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt a.M. [Zuerst 1949].
- Melzer, Wolfgang, Sabine Al-Diban (2001): Vermittlung von Fachleistungs-, Sozialund Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule. In: Wolfgang Melzer, Uwe Sandfuchs (Hg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim, München, S. 37–64.
- Münch, Richard (1991): Dialektik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt a.M.
- Münch, Richard (1995): Dynamik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt a.M.
- Münch, Richard (1998): Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.
- Oelkers, Jürgen (1995): Wie lernt ein Bildungssystem? In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Heft 1, S. 4–20.
- Parsons, Talcott (1972): Das System moderner Gesellschaften. Weinheim, München.

104 Thomas Brüsemeister

Parsons, Talcott (1975): Gesellschaften. Evolutionäre und komparative Perspektiven. Frankfurt a.M.

- Schaarschmidt, Uwe, Andreas W. Fischer (2001): Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit Arbeitsbelastung. Göttingen.
- Schimank, Uwe (1998): Funktionale Differenzierung und soziale Ungleichheit. In: Hans-Joachim Giegel (Hg.): *Konflikt in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a.M., S. 61–88.
- Schimank, Uwe (2000): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim, München.
- Schönknecht, Gudrun (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim.
- Terhart, Ewald (1987): Kommunikation im Kollegium. In: *Die deutsche Schule* Jg. 79, S. 440–450.
- Terhart, Ewald (2001a): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim, Basel.
- Terhart, Ewald (2001b): Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich. Essen.
- Vandenberghe, Roland, A. Michael Huberman (Hg.) (1999): Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge.

Inklusion – die nächste Stufe des Individualisierungsprozesses?

1. Inklusion kompensiert Individualisierung

Die Folgen der Behindertenrechtskonvention für die Bildungssysteme werden unseren Bildungspolitikern erst langsam klar. Wenn wir von Inklusion sprechen, wird darunter landläufig die Integration von Kindern mit (teilweise) schweren körperlichen und/oder geistigen Behinderungen in das Regelschulsystem verstanden. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit unmittelbar körperlichen Beeinträchtigungen (Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung) liegt heute bei etwas über 10 % aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die weitaus größte Gruppe hat den Förderschwerpunkt Lernen. Rund 45 % fallen in diese Kategorie (Bos/Müller/Stubbe 2010: 382). Damit ist der größte Teil der Schülerinnen und Schüler nicht von körperlichen Beeinträchtigungen betroffen; er wurde in eine besondere Institution ausgelagert, um die Regelschulen zu entlasten. In den verschiedenen Bundesländern finden sich weit abweichende Quoten von Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem besonderem Förderbedarf, ein deutlicher Hinweis darauf, dass es keine einheitlichen und objektiv gültigen Kriterien für diese Zuschreibung gibt (Klemm 2011).

Nicht nur der Bereich der sonderpädagogischen Förderung, wo die Ausdifferenzierung von Angeboten insbesondere in den 1960er bis 1980er Jahren stattfand, zeichnet sich durch eine wachsende Angebotsvielfalt aus. Die weitere Differenzierung der Regelschulen, insbesondere eine Verbreiterung von Angeboten zur Erlangung höherer Bildungsabschlüsse, war in den letzten Jahrzehnten eines der wichtigsten Merkmale des deutschen Bildungssystems. Der Großteil der strukturellen Veränderungen war dabei von zwei Ideen getragen: Man meinte, dass (1) homogene Lerngruppen den Bedürfnissen der Lernenden am besten entsprechen und die Lernfortschritte

zielgruppengerecht fördern. (2) Gleichzeitig bestand das politische Ziel der Höherqualifizierung möglichst großer Bevölkerungsteile. Daher wurden verschiedene Umwege und Schleifen eingebaut, so dass man beispielsweise nach einem beruflichen Abschluss über die Berufsoberschule zum Abitur und damit zur Hochschulzugangsberechtigung gelangen kann. Diese Angebotsstruktur ist in gewisser Weise der Preis für die frühe Selektion.

In seiner Grundstruktur der Dreiteilung und frühen Selektion nach der vierten Jahrgangsstufe blieb das deutsche Bildungssystem nach 1945 aber sehr träge. Auch in den neuen Bundesländern wurde das gegliederte System eingeführt.¹ Dabei wurde bereits seit fast 30 Jahren (Beck 1983 und 1986) ein gesellschaftlicher Individualisierungsprozess festgestellt. Unter Individualisierung versteht man eine stärkere Ausdifferenzierung von Lebensformen und Lebenswegen basierend auf einem deutlichen Zuwachs von Wahlmöglichkeiten und Handlungsalternativen. Die soziologische Diskussion beschrieb den Fortgang der Individualisierung in verschiedensten Feldern, z.B. im Bereich sozialer Sicherung (Allmendinger 2002), der familialen und nicht-familialen Lebensformen, der Freizeitgestaltung (Schulze 2000) und in vielen anderen Bereichen. Innerhalb der Bildungsforschung wurden die Arbeiten von Beck zwar früh rezipiert, in der Regel wurden diese Entwicklungen aber lediglich als Herausforderungen für die LehrerInnen angesehen. Dagegen soll hier herausgestellt werden, dass der Individualisierungsprozess erhebliche Folgelasten für die Individualisierungsverlierer hat und dem Sozialstaat erhebliche Kosten verursacht. Das Bildungssystem wird in seinen Grundfesten erschüttert, weil die strukturellen Möglichkeiten der Herausbildung weiterer Wege zur Erlangung höherer Abschlüsse endlich sind und weitere Komplexitätssteigerungen vom System kaum adäquat ausgebracht und von den Akteuren kaum noch genutzt werden können. Der Individualisierungsprozess ist in historischer Perspektive ein Prozess der Gleichberechtigung und der Herausbildung von Chancengleichheit. Insofern sollte es eigentlich nicht überraschen, dass die Forderung nach gleichen

¹ Allerdings haben die meisten ostdeutschen Bundesländer lediglich eine zweigliedrige Struktur mit einer Sekundarschule und dem Gymnasium.

Teilhaberechten, wie sie die politische Forderung der Inklusion stellt, die logische Konsequenz des Individualisierungsprozesses darstellt.

So zeigt sich in der Gesamtschau zur Zeit folgende Situation: Im Bildungswesen besteht weiterhin die Tendenz zur strukturellen Differenzierung, die das Ziel der internen Homogenität von Lerngruppen und Bildungszielen in den jeweiligen Schularten gewährleisten und ermöglichen soll. Dies zeigt sich in den Regelschulen ebenso wie in sonderpädagogischen Einrichtungen. So finden sich z. B. für Kinder mit Beeinträchtigungen in Baden-Württemberg insgesamt 9 verschieden Schulformen (Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen und je eigenständige Schulen für Blinde, Erziehungshilfe, Geistigbehinderte, Hörgeschädigte, Körperbehinderte, Kranke mit längerer Krankenhausbehandlung, Sehbehinderte sowie für Sprachbehinderte). So trifft die Forderung nach inklusiver Bildung auf ein Bildungssystem, das auf Homogenität der Lerngruppen ausgelegt und durch hochgradig ausdifferenzierte Angebote gekennzeichnet ist.

Für die Analyse der Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion gilt es dabei teilweise parallele und konträre Entwicklungen zu betrachten. Die folgenden vier Thesen werden zunächst kurz genannt und dann im weiteren Argumentationsverlauf explizit entwickelt und begründet: 1. Der Prozess der Herauslösung von Menschen mit spezifischen Merkmalen zeigt sich in verschiedenen Bereichen. Dieses Charakteristikum lässt sich analytisch unter Bezugnahme auf verschiedene theoretische Positionen fassen. Beispielhaft werden hier Michel Foucault und Zygmunt Bauman herangezogen. 2. Auf dieses augenfällige Strukturmerkmal trifft ein Prozess des sozialen Wandels, der von Ulrich Beck systematisch mit dem Begriff der Individualisierung belegt wurde. Individualisierungsprozesse stellen hohe Anforderungen an die Lebensplanung und -gestaltung. 3. Als Nebenerscheinung des Individualisierungsprozesses hat sich ein steter Bedeutungszuwachs immer höherer formaler Bildungsabschlüsse ergeben. 4. In einer individualisierten Gesellschaft trägt jeder Einzelne selbst die Verantwortung für das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen von Bildungszielen. Das Bildungssystem will zwar jeden Einzelnen beim Erreichen seiner Bildungsziele unterstützen. Da die SchülerInnen an Haupt- und Förderschulen aber die Bildungsabschlüsse, die einen Übergang in Ausbildungsberufe und den ersten Arbeitsmarkt eröff-

nen, häufig nicht vorweisen können, ergeben sich Benachteiligungen, die aus der Prozessdynamik des Individualisierungsprozesses selbst herrühren und durch die nächste Stufe der Individualisierung: nämlich Inklusion, nicht eingeholt werden können.

2. Die Definition des Anderen und des Besonderen (M. Foucault, Z. Bauman)

In der Herausbildung von spezifischen Institutionen zur Unterstützung und Förderung von Menschen mit Beeinträchtigungen zeigt sich die Definitionshoheit der Medizin über normale und pathologische Körper. Entgegen der gängigen Lesart von Individualisierung kann dies durchaus als eine ihrer ersten Etappen angesehen werden. Im Kern geht es um die Herauslösung von Menschen mit spezifischen Merkmalen aus heterogenen Gemeinschaften. Dieser Prozess geht mit einer diskriminierenden Grenzziehung zwischen normal und pathologisch einher. Insbesondere die Arbeiten von Michel Foucault (1973, 1988 und 1994) haben hier wegweisend gewirkt. In Die Geburt der Klinik zeigt Foucault, wie die moderne Medizin mit der Kategorisierung von krank und gesund untrennbar verbunden ist, wobei die Herausbildung der ärztlichen Definitionsmacht zentral ist. Die Herausbildung der modernen Medizin und der Psychiatrie als Wissenschaft sind untrennbar mit der Erlangung der Definitionshoheit über ihren eigenen Gegenstand verbunden. Die Ärzte erlangten die (Definitions-)Macht über den Körper. In den letzten Jahren haben die Arbeiten von Foucault in den Disability Studies verstärkt Aufmerksamkeit gefunden (Waldschmidt/Schneider 2007). Die Herausbildung des ärztlichen Blicks meint eine spezifische Art zu sehen und Unterschiede zwischen normal und pathologisch zu setzen. Für die Analyse des Bildungssystems ist aber ein zweiter Schritt mindestens ebenso bedeutsam: In Wahnsinn und Gesellschaft wie auch in Überwachen und Strafen beschäftigt sich Foucault mit der Herausbildung abgeschlossener Institutionen, die auf den Umgang mit dem Pathologischen (Straftätern und Wahnsinnigen) spezialisiert sind. Die Macht über den Körper reicht bis zur Bestimmung des Aufenthaltsortes. Für die hier zu diskutierende Frage sind beide Prozesse gleichermaßen relevant: zum einen die Definitionshoheit im Hinblick auf die Kategorien und zum anderen die Möglichkeit zu bestimmen, welche (Bildungs-)Einrichtung angesichts einer Diagnose richtig ist. Dabei sind es nicht die einzelnen Akteure, die die Definition und die daraus abgeleitete Zuweisung vornehmen. Die Akteure handeln auf Basis eines ausgefeilten kodifizierten Kategoriensystems und lassen sich eher als Ausführungsgehilfen von scheinbar objektiv gegeben Sachverhalten betrachten.

Noch grundlegender verweist Zygmunt Bauman auf die fundamentale Bedeutung von Kategorisierungen in der Moderne (Bauman 1992a, 1992b). An verschiedenen Beispielen, insbesondere am Holocaust, arbeitet er heraus, dass das zentrale Merkmal der Moderne die Eliminierung des Uneindeutigen, Fremden sei. Dabei ist der Holocaust nur die ausgeprägteste und menschenverachtendste Form der Herstellung von Eindeutigkeit. Grundsätzlich fallen alle definitorischen Eindeutigkeiten in diese Kategorie, sei es die "Erfindung" der Staatsangehörigkeit oder die Grenzziehung von nicht-behindert und behindert. Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass die dargestellten Prozesse Etappen von Individualisierung darstellen. Bei Foucault wird der Kranke oder der Wahnsinnige zunächst definitorisch von den Gesunden und Normalen abgegrenzt, um dann im nächsten Schritt institutionell separiert zu werden. Bei Bauman wird die definitorische Betonung bestimmter Merkmale als Basis für die Herauslösung einzelner aus einer heterogenen Gruppe herausgestellt.

3. Dimensionen der Individualisierung (U. Beck)

In der soziologischen Theorie hat das Thema Individualisierung eine lange Tradition. Obwohl es erst 1986 durch den marktgängigen Buchtitel "Risikogesellschaft" von Ulrich Beck bekannt wurde, lässt sich das Individualisierungstheorem schon länger in Gesellschaftsanalysen finden. Verwiesen sei nur auf den Hinweis von Karl Marx, dass die Arbeiter im Zuge der Industrialisierung allein auf den Verkauf ihrer individuellen Arbeitskraft auf dem Markt zurückgeworfen worden seien. Diese ökonomisch dominierte Sichtweise der Individualisierung wurde von Max Weber durch eine kultu-

relle ergänzt. Insbesondere der Protestantismus legt die ideellen Grundlagen für die Herausbildung des modernen Individuums – eine Religion, in der der einzelne selbstverantwortlich vor Gott steht, keine Beichte mehr Vergebung bringt, der Beruf zur "Berufung" wird und die planvolle Gestaltung des Lebens der Mehrung des Ruhmes Gottes auf Erden (Weber 2000, orig. 1904/05) dient.

Ulrich Beck (1983, 1986) hat die Überlegungen von Karl Marx und Max Weber explizit wieder aufgegriffen. Dabei hebt er für die Entwicklung im Nachkriegsdeutschland hervor, dass der Ausbau der Bildungsangebote (Bildungsexpansion) und die Neujustierung des Wohlfahrtsstaates von besonderer Bedeutung für den aktuellen (ab ca. 1970!) Individualisierungsschub seien. Er unterscheidet drei Dimensionen von Individualisierung. Alle drei kreisen um ein verändertes Verhältnis der Individuen zu Risiken und Sicherheit. (1) Als "Freisetzungsdimension" bezeichnet Beck den Prozess der Herauslösung aus familialen und ständischen Bindungen: Berufswege konnten unabhängig von familialen Traditionen gewählt werden (der Sohn des Schlossers oder Bergmanns musste keineswegs mehr Schlosser oder Bergmann werden). Die Wahlfreiheit gilt nicht nur für Berufswege, sondern auch für Partnerschaften und andere Fragen der Lebensgestaltung. (2) Allerdings hat diese Freiheit auch einen Preis: als "Entzauberungsdimension" bezeichnet Beck den Sachverhalt, dass mit der Wahlfreiheit auch viele unhinterfragte Sicherheiten verloren gingen. Die Berufstraditionen einer Familie im Bergbau waren nun eben nicht mehr für die Berufswahlentscheidungen handlungsleitend. Dies betraf auch religiöse und weltanschauliche Sicherheiten: Wenn die Berufswahl nicht durch die soziale Herkunft vorgezeichnet war und eine Abkehr von den Arbeitertraditionen möglich wurde, kam es auch zu einer Distanzierung von den Weltbildern dieser Arbeitergenerationen. Entzauberung betraf auch die Frage der Verantwortung: Während früher der individuelle Status dem Schicksal der Geburt oder strukturellen Zwängen geschuldet war, wurde nun jeder seines Glückes Schmied. (3) Freisetzung aus traditionalen Bindungen und Lebenswegen sowie die Abkehr von althergebrachten Sicherheiten werden für den einzelnen nur unter einer neuen Form von Rückbettung erträglich: Die "Reintegrationsdimension" verweist darauf, dass das Individuum durch wohlfahrtstaatliche Sicherungsleistungen im Bereich verschiedenster Lebensrisiken aufgefangen wird. Bei Arbeitslosigkeit gibt es relativ großzügige staatliche Lohnersatzleistungen (in den 80er Jahren!) und auch das Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses wird staatlich unterstützt: Schüler und Studierende aus sozial benachteiligten Gruppen erhalten BAföG und sonstige Ausbildungsförderungen. Auch in diesem Bereich konnten also strukturelle Barrieren nicht mehr als Begründung für einen niedrigen Bildungsabschluss angeführt werden. So ergibt sich aus allen drei Dimensionen, dass der einzelne nun alle Freiheiten und Möglichkeiten hat, sein Leben seinen Begabungen und Fähigkeiten gemäß zu gestalten, dass es keine sicheren Zugehörigkeiten und unhinterfragt gültige Weltbilder mehr gibt und dass es aber bei Problemen eine Institution gibt, die die Risiken mindestens finanziell abfedert: den Wohlfahrtsstaat. Somit liegt die Verantwortung für das Scheitern, z.B. im Bildungssystem, zwar beim einzelnen, die Kosten trägt aber der Wohlfahrtsstaat (Junge 2010).

Von zentraler Bedeutung in diesem Individualisierungsprozess sind die Entwicklungen im Rahmen der Bildungsexpansion. Erst wenn die Idee der gleichen Bildungschancen für alle politisch wirksam und durch finanzielle Unterstützung wohlfahrtsstaatlich flankiert wird, lassen sich diese neuen Möglichkeiten auch in höhere Bildungswege und -abschlüsse transferieren.

4. Unbeabsichtigte Nebenfolgen

Zur Frage, ob und inwieweit die Bildungsexpansion zur Angleichung von Bildungschancen beigetragen hat, gibt es keine eindeutige Antwort.² Einige

² Eindeutige Befunde finden sich lediglich zu den Bildungsgewinnen von Mädchen. Diese stellen seit den späten 90er Jahren die Mehrheit der Gymnasiasten und ebenso die Mehrheit der Studierenden, mittlerweile auch bei den Hochschulabsolventen, während sie andererseits an den Hauptschulen seit einigen Jahren deutlich unterrepräsentiert sind. Schwieriger stellt sich die Lage bei Kindern aus niedrigen Sozialstatusgruppen und Kindern aus Arbeiterhaushalten dar. Hier gibt es Hinweise auf einen deutlichen Bildungszugewinn (Müller/Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000);

Entwicklungen lassen sich aber gut darstellen und sind umfassend analysiert. Dies gilt insbesondere für die allgemeine Höherqualifizierung. Während 2010 mehr als 70 % der Schulabgängerinnen die allgemeinbildenden Schulen mit Realschulabschluss oder Abitur verließen, haben vor der Bildungsexpansion über 70 % der Schülerinnen und Schüler nur den Hauptschulabschluss erworben. Diese Entwicklung verlief weitgehend linear und setzte sich in den letzten Jahren noch weiter fort. Für die weniger als 30 % von Schülerinnen und Schülern, die das allgemeinbildende Schulsystem mit einem Hauptschulabschluss oder gar ohne Abschluss verlassen, bestehen deshalb heute kaum noch Möglichkeiten der unmittelbaren Berufseinmündung. In den letzten Jahrzehnten hat sich ein Wandel in der Bedeutung von Bildungsabschlüssen für die späteren Lebenschancen ergeben. Dieser lässt sich knapp so zusammenfassen, dass die Bedeutung des formalen Bildungsabschlusses zugenommen hat und die Anforderungen für den schulischen Mindestabschluss in vielen Berufen um eine Stufe angehoben wurden. Dies gilt beispielsweise für Lehrberufe im Bankenwesen, für die Abitur mittlerweile die Regelvoraussetzung ist. Gleichzeitig fand eine Veränderung der Bildungsaspirationen statt, d. h. die Verschiebung der angestrebten Bildungsabschlüsse verlief parallel zur Anhebung der Bildungsabschlüsse um eine Niveaustufe.

Angesichts dieser Gesamtlage lässt sich von deutlich gestiegenen Anforderungen an den formalen Bildungsabschluss sprechen. Allerdings ist mit lediglich einem Hauptschulabschluss der Weg in eine Ausbildung und der Anschluss an den ersten Arbeitsmarkt schwierig zu erlangen. Noch problematischer stellt sich die Situation für Schülerinnen und Schüler auf Sonder/Förderschulen³ dar – immerhin ca. 45 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Folgt man dem Argumentationsgang

andere verweisen auf die relativ gleichbleibend niedrige Bildungspartizipation von Kindern aus niedrigen Sozialstatusgruppen (Quenzel/Hurrelmann 2010). Zudem finden sich aktuelle Hinweise auf sich verstärkende Ungleichheiten und Exklusionsrisiken (Giesecke/Ebner/Oberschachtsiek 2010; Baumert/Maaz 2010).

³ Die Struktur der Sonderschulen unterscheidet sich in den verschiedenen Bundesländern ein wenig. In Baden-Württemberg ist die Förderschule eine Spezialform von Sonderschulen, wie auch Schulen für Blinde, Hörgeschädigte usw.

der Individualisierungsthese, so ist jeder für seinen Schulerfolg selbst verantwortlich. Dann befinden sich auf Haupt- und Förderschulen nur jene, die zu keinen höherwertigen Bildungsgängen fähig oder nicht ausreichend leistungswillig sind. War die Hauptschule in den 60er Jahren noch eine weiterführende Schulart für den Hauptteil der Jugendlichen, so begann ihr Niedergang schon in den 70er Jahren (Leschinsky 2008). Eine zentrale Legitimationsgrundlage der Dreigliedrigkeit des Bildungssystems ist die relative Homogenität der Lerngruppen. Dies gilt aber nur noch für die Hauptschulen. PISA hat gezeigt, dass die soziale Zusammensetzung an Hauptschulen sehr homogen ist und die Kinder überwiegend aus niedrigen Sozialstatusgruppen kommen. Die heterogenste soziale Zusammensetzung findet sich dagegen an den Gymnasien. Für die Homogenisierung der Lernumgebung in den Hauptschulen sprechen Solga/Wagner (2001) von einer Verarmung der Lernumwelten, dem Fehlen positiver Lernhaltungen und der Kumulation von Problemlagen wie Armut und Arbeitslosigkeit. Mindestens an dieser Schulart ist eine Homogenisierung der Lerngruppen für die Lernergebnisse also keineswegs förderlich. So finden zwei Entwicklungen parallel statt, die nicht zwingend aneinander gekoppelt sind: einerseits eine Homogenisierung der Lernmilieus und Kumulation von sozialen Problemen und andererseits ein drastischer Rückgang der Chancen, die ein Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bietet.4

Was für die Hauptschulen gilt, gilt umso mehr für die Förderschulen. Mit dem Abschluss an einer Förderschule ist nur im Ausnahmefall ein Einstieg in den Ausbildungsmarkt möglich, gleichzeitig können diese Schülerinnen und Schüler normalerweise keine Beschäftigung im zweiten Arbeitsmarkt finden, weil ihnen der offizielle Status der Behinderung fehlt. Lernbehinderte werden zwar innerhalb des Schulsystems geschützt, indem sie aus den Regelschulen genommen und in spezielle Einrichtungen entsandt werden. Das ist unproblematisch, solange die Absolventen von Förderschulen noch Arbeitsplatzchancen haben und der Druck auf die Individuen, einen möglichst hohen Schulabschluss zu erreichen, gering ist. Sobald

_

⁴ Auf einen weiteren bedeutsamen Aspekt weist Knigge (2009) hin: Hauptschülerinnen und Hauptschüler sind in der Selbstwahrnehmung stigmatisiert.

aber im Zuge der Bildungsexpansion dieser Druck steigt und gleichzeitig die Zuschreibung der Verantwortung für das Scheitern auf den individuellen Akteur verschoben wird, bleibt nur noch die Bereitstellung eines (zeitlich begrenzten) Schonraums als Funktion der Förderschule. Zudem zeigt sich schon seit mehreren Jahrzehnten, dass an Förderschulen - im Unterschied zu den Sonderschularten für Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen – bestimmte sozialstrukturelle Merkmalskombinationen deutlich überrepräsentiert sind: Es sind männliche Kinder und Jugendliche sowie solche mit Migrationshintergrund. Noch ausgeprägter als an den Hauptschulen kommen Schülerinnen und Schüler von Förderschulen aus Familien mit sehr Haushaltseinkommen und niedrigen Bildungsabschlüssen niedrigem (Bos/Müller/Stubbe 2010: 385). So stellt sich die Frage, inwieweit die Schulformen Hauptschule und Förderschule zur Ausgrenzung der Schülerinnen und Schüler beitragen und dort institutionelle Hürden etabliert werden (Powell 2010). Typischerweise wird in einer individualisierten Gesellschaft die Verantwortung für diese Schwierigkeiten nicht der Institution zugeschrieben, sondern den Schülerinnen und Schülern selbst.

5. Die Eigenverantwortung der Bildungsarmen

Vor dem Hintergrund des Individualisierungsprozesses fand eine inhaltliche Neujustierung des meritokratischen Prinzips statt. Wenn die einzelnen Akteure (Kinder und Jugendliche) selbst für den Bildungserfolg verantwortlich sind, verschiebt sich der Fokus des meritokratischen Prinzips von den Leistungsinhalten vollständig zu den Leistungsergebnissen im Sinne eines Bildungsabschlusses.⁵ Diese Entwicklung bestärkt die Eltern in einem Interesse an der Aufrechterhaltung eines gegliederten Schulsystems, da die sub-

⁵ Möglicherweise sind die Hinweise auf mangelnde Ausbildungsfähigkeit von AbsolventInnen der Hauptschule, dahingehend zu deuten, dass ein Bildungsabschluss ohne Kompetenzen auf dem (Arbeits)Markt nicht angenommen wird. Die Entwertung des Hauptschulabschlusses wäre dann als Antwort des Arbeitsmarktes auf das Fehlen der mit dem Abschluss legitimerweise verbundenen Kompetenzerwartungen zu interpretieren.

jektiv wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, dass Kinder das Abitur erlangen, an einem Gymnasium größer ist als an einer Schule mit mehreren Bildungsgängen, an denen jedes Kind grundsätzlich jeden Abschluss erreichen kann. Das Ergebnis der Volksabstimmung im Hamburg zur Einführung der gemeinsamen sechsjährigen Primarschule verdeutlicht dies eindringlich.6

Die Ausweitung des Leistungsprinzips auf einen möglichst hohen Schulabschluss ist für verschiedene Personengruppen nicht zu erreichen. Abschlüsse an Hauptschulen und Förderschulen eröffnen kaum noch Zugangschancen zum Ausbildungsmarkt. Eine aktuelle Studie der Stadt Mannheim zeigt beispielsweise, dass mehr als drei Viertel der SchülerInnen auf Förderschulen nach dem Schulabschluss eine berufsvorbereitende Maßnahme beginnen. Ein sofortiger Einstieg in eine betriebliche Ausbildung kommt praktisch nicht mehr vor. Von jenen Jugendlichen, die in berufsvorbereitende Maßnahmen eintreten, erlangen ca. ¼ nach maximal drei Jahren einen Ausbildungsplatz (Stadt Mannheim 2010). Inklusion in das Regelschulsystem bedeutet deshalb zwar ein Dabeisein für eine bestimmte Dauer, löst aber nicht die Probleme der Anschlussfähigkeit im Arbeitsmarkt. Allerdings zeigen aktuelle Daten, dass der Besuch anderer Schulformen die Chancen verbessern kann. So zeigt Ginnold (2009) in einer Studie an Berliner Schulen, dass ein größerer Anteil von SchülerInnen an Integrationsschulen einen Schulabschluss erreicht und auch einen Ausbildungsplatz bekommt als dies bei SonderschülerInnen der Fall ist.

Die Bundesrepublik verfügt im internationalen Vergleich über einen relativ großen Anteil von Personen, deren höchster Bildungsabschluss maximal die Sekundarstufe I ist (Bildung auf einen Blick 2011). Zudem erweist sich das ausgeprägte Berufsbildungssystem für jene als Problem, die über

⁶ Am 18. Juli 2010 stimmten in einer Volksabstimmung in der Hansestadt Hamburg lediglich knapp 45 % der Wählerinnen und Wähler für die Einführung der neu konzipierten sechsjährigen Primarschule. Damit gab es eine deutliche Mehrheit für die Beibehaltung einer vierjährigen Grundschule – wie in den meisten übrigen Bundesländern auch. Dieses Wahlergebnis bedeutete eine schwere Niederlage für die dortige schwarz-grüne Regierungskoalition, die sich mit dem Ziel des Abbaus sozialer Ungleichheiten nachdrücklich für die Einführung der neuen Primarschule eingesetzt hatte.

keinen höheren Bildungsabschluss verfügen. Der dauerhafte Zugang zum Arbeitsmarkt ist fast nur noch über eine berufliche Ausbildung möglich. Ohne eine solche Ausbildung steigt das Risiko, arbeitslos zu werden, um ein Vielfaches (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2011). Somit fungiert das Ausbildungssystem als gatekeeper zum Arbeitsmarkt. Der Zugang zum Ausbildungssystem wird nur durch einen möglichst hohen Schulabschluss eröffnet. Vor diesem Hintergrund ist die politische Zielsetzung der strukturellen Höherqualifizierung der Bevölkerung volkswirtschaftlich plausibel. Allerdings ist die Differenzierung nach Schultypen mit drastischen Folgen verbunden. Zweifelsohne bieten Förderschulen einen Schonraum, der sich positiv auf das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Gleichzeitig bieten sie aber noch schlechtere Anschlussmöglichkeiten als Hauptschulen und führen in die Bildungsarmut (Allmendinger 1999) und monetäre Armut.

6. Inklusion in einem hochgradig differenzierten Bildungssystem?

Das letzte wirksame und sichtbare Ergebnis des Individualisierungsprozesses ist die Herausbildung der Überzeugung, dass individuelle Lernpläne für jedes Kind erforderlich sind. Inklusiver Unterricht ist also individualisierter Unterricht, und erst ein individualisiertes Unterrichtsverständnis kann die Grundlage für inklusiven Unterricht darstellen. Das wird jedenfalls in der aktuellen schulpädagogischen und didaktischen Diskussion überwiegend so gesehen. Verwiesen wird dabei gern auf Länder wie Kanada, in denen Inklusion erfolgreich betrieben werde und es kaum schulische Segregation gebe. Allerdings wurde meines Wissens bislang noch nicht untersucht, ob die zentralen Merkmale des deutschen Individualisierungsmodells auch für Kanada gelten: eine starke Zunahme höherer Bildungsabschlüsse bei Verdrängung jener Absolventen, die lediglich einen Hauptschulabschluss vorweisen können. Dabei ist diese Entwicklung von der Zuschreibung der Eigenverantwortung für den erreichten Bildungsabschluss begleitet. Solange dieses Spezifikum der Anschlussfähigkeit bestimmter Bildungsabschlüsse am Arbeitsmarkt nicht in die Analysen mit einbezogen wird, kann Inklusion zwar zu einem Dabeisein auf Zeit führen. Die Grenzziehung erfolgt dann aber spätestens mit dem Berufseintritt erneut und erscheint in der Leistungslogik auch als gerechtfertigt. Das Individualisierungstheorem legt die Lebensgestaltung ja in die Hand des Einzelnen.

Der bisher vorherrschende Zugang zu Inklusion – als der Möglichkeit für geistig und körperlich behinderte Kinder und Jugendliche, Regelschulen zu besuchen – greift daher zu kurz. Der Großteil der Kinder und Jugendlichen in Sondereinrichtungen hat keine Behinderungen, sondern andere Formen der Beeinträchtigungen. Diese Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule in der Regel mit einem sehr niedrigen (Hauptschulabschluss) oder gar keinem formalen Bildungsabschluss. Die Exklusionsrisiken für Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen sind ganz erheblich. Bildungsarmut ist also das Kernproblem. Solange die Verantwortungszuschreibung bei den Individuen liegt, gibt es kaum Aussicht auf eine Bearbeitung der Exklusionsprozesse. Selbst eine zeitweise Inklusion in das Regelschulsystem löst die Anschlussproblematik nicht. Individualisierung ist ein Prozess der Differenzierung von Lebenswegen, anders ausgedrückt: Ergebnis eines Freisetzungsprozesses.

Separierung und Selektion als wichtige Merkmale des deutschen Bildungssystems wären demgegenüber von außen gelenkte Verteilungsprinzipien. Dabei kann man der Position Foucaults folgen, die die Herrschaft über die Körper durch definitorische Abgrenzung zwischen normal und pathologisch herausstellt. Ebenso kann man mit Zygmunt Bauman argumentieren, der zeigt, wie sich im Laufe der Moderne die Aussonderung des "Fremden" (u. a. des Behinderten) durchgesetzt hat. Bei allen vordergründigen inhaltlichen Unterschieden der Themen zeigt sich doch, dass die institutionelle Separierung von Menschen aufgrund bestimmter Merkmale kaum in einen Prozess der Individualisierung einpassbar ist, der in erster Linie als Freisetzung der individuellen Nutzung neuer Handlungsoptionen verstanden ist.

Dass Inklusion eine Voraussetzung von Individualisierung ist, zeigt das Beispiel der Frauen sehr deutlich. Von den Zwischenkriegskohorten hatten deutlich über 50 % keine berufliche Ausbildung; sie hatten lediglich die Pflichtschule absolviert und deutliche Bildungsrückstände zu den Männern. Relative Bildungsarmut war also gegeben (Müller/Haun 1994). Die

Inklusion in das Bildungssystem im Sinne der systematischen Öffnung aller Bildungswege für Mädchen und Frauen ging der Individualisierung voraus. Eine grundlegende Umgestaltung des Bildungssytems war dazu nicht notwendig. Mittlerweile haben sich die Ausgangsbedingungen deutlich verändert. Etwa ein Viertel der Schulabgänger verlässt die allgemeinbildende Schule mit einem Abschluss, der kaum Anschlussmöglichkeiten im Ausbildungsmarkt bietet. Das Verständnis von Inklusion, wie es momentan vorherrscht, sollte also auf jene Personengruppen hin erweitert werden, deren Exklusionsrisiko am Arbeitsmarkt sehr groß ist. In einem zweiten Schritt müsste darüber befunden werden, ob Inklusion strukturell mit einem System der Unterscheidung zwischen normal und nicht normal vereinbar ist, wobei schon ein fehlender mittlerer Schulabschluss als nicht normal gilt.

Literatur

- Allmendinger, Jutta (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: *Soziale Welt*, S. 35–50.
- Allmendinger, Jutta (Hrsg.) (2003): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Arbeitsgruppen-, Sektionssitzungs- und Ad-hoc-Gruppen-Beiträge. Opladen: Leske + Budrich.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2011): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bauman, Zygmunt (1992a): *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust.* Hamburg: Europäische Verlags-Anstalt.
- Bauman, Zygmunt (1992b): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit.* Hamburg: Hamburger Ed.
- Baumert, Jürgen / Kai Maaz (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut. Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten.* Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaft, S. 159–179.
- Beck, Ulrich (1983): Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt. Sonderband 2, Göttingen: Schwarz, S. 35–74.

- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren (2011). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bos, Wilfried / Müller, Sabrina / Stubbe, Tobias C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.). *Bildungsverlierer neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 375–398.
- Cortina, Kai S. / Leschinsky, Achim / Baumert, Jürgen / Mayer, Karl-Ulrich / Trommer, Luigart (Hrsg.) (2008): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Foucault, Michel (1973): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1988): *Die Geburt der Klink. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks.* Frankfurt/Main: Fischer.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ginnold, Antje (2009): Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. In: *Zeitschrift für Inklusion* Jg. 1. Online-Zeitschrift.
- Giesecke, Johannes / Ebner, Christian / Oberschachtsiek, Dirk (2010): Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.). *Bildungsverlierer neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 421–439.
- Junge, Matthias (2010): Ambivalente Individualisierung und die Entstehung neuer Soll-Normen. In: P. A. Berger/ R. Hitzler (Hrsg.) Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert "jenseits von Stand und Klasse". Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 265–273.
- Klemm, Klaus (2011): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann.
- Knigge, Michel (2009): Hauptschüler als Bildungsverlierer? Münster: Waxmann.
- Leschinsky, Achim (2008): Die Hauptschule von der Be- zur Enthauptung. In: Kai Cortina et al. (Hrsg.) *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek, S. 377–406.
- Powell, Justin (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der "schulischen Behinderung". In: A. Waldschmidt / W. Schneider (Hrsg.): *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung*. Bielefeld: Transcript, S. 321–343.
- Quenzel, Gudrun / Klaus Hurrelmann (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Jg. 52, S. 637–669.

- Schneider, Werner / Anne Waldschmidt (Hrsg.) (2007): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem Forschungsfeld. Bielefeld: transcript.
- Schulze, Gerhard (2000): Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/Main
- Solga, Heike / Wagner, Sandra (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 4, S. 107–127.
- Stadt Mannheim (2010): 1. Mannheimer Bildungsbericht. www.mannheim.de/bildungsbericht.
- Müller, Walter / Haun, Dietmar (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Ig. 46, Heft 1, S. 1–42.
- Weber, Max (2000): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Eine Aufsatzsammlung. Hg. v. Johannes Winckelmann. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Zur Spannung von Inklusion und Individualität

Inklusion und Individualität

Der Ruf nach mehr Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit gehört zum festen Repertoire bildungspolitischer Debatten. Die soziale Schieflage vor allem des deutschen Schulsystems ist empirisch hinreichend dokumentiert. So scheint die Forderung keiner weiteren Begründung zu bedürfen. Auch die Richtung, in die entsprechende Anstrengungen gehen müssen, scheint daraus ableitbar zu sein. Wenn die benachteiligenden Faktoren wie soziale Herkunft, nicht normgerechte Begabung, Migrationshintergrund, um nur die markantesten zu nennen, nicht aufgehoben werden können, dann muss es nach verbreiteter Auffassung darum gehen, die daraus entstehenden Nachteile zu kompensieren und die Betroffenen damit den anderen gleichzustellen.

Dabei wird stillschweigend ein Typus von normgerechtem, also unproblematischen und unbelasteten Bildungssubjekt unterstellt, an dem sich die Abweichung messen lässt. Mit diesem etwas holzschnittartig dargestelltem Modell lassen sich die meisten bildungspolitischen Bestrebungen charakterisieren. Sie unterscheiden sich lediglich in der Frage, ob Normalität im Sinne von Richtigkeit oder von Durchschnittlichkeit verstanden wird. Für dieses Modell steht die Formel der Integration: die Einbeziehung der Benachteiligten in den regulären Bildungsprozess. Die Konzepte von Normalität und Abweichung sind dafür konstitutiv. Dieser Ansatz ist umstritten und problematisch nicht nur wegen der fragwürdigen Verabsolutierung eines Konzeptes von Normalität. Die Adressaten der Integrationsmaßnahmen betrachten sich zu Recht als stigmatisiert und fordern, dass die für die Integration notwendige Veränderung nicht einseitig erfolgen soll, nicht nur vom Subjekt erwartet wird, sondern auch seitens der sozialen Systeme vollzogen wird.

124 Georg Zenkert

Der noch wenig konturierte Begriff der Inklusion verspricht dagegen eine Form der Einbeziehung, die ohne die Defizite des Integrationsmodells, die selektive Begrifflichkeit und die Voraussetzung eines festen Bezugsrahmens operationalisierbar ist. Hier wird nicht eine bestimmte Vorstellung von Normalität vorausgesetzt, an dem sich die Institutionen orientieren. Auf der Basis der leitenden Prämisse, dass allen Individuen in ihrer Besonderheit Rechnung zu tragen ist, kann auf normierende Standards verzichtet werden. Die Gleichwertigkeit aller Individuen wird damit auf uneingeschränkte Weise anerkannt. Dies wäre, bezogen auf den Bildungsbereich, das Ideal inklusiver Bildung.

Inklusion lässt sich so verstehen als ein Programm, in dem alle Mitglieder einer Gesellschaft gleichermaßen Anerkennung und Berücksichtigung finden unter Bedingungen, die nicht auf Homogenität angelegt sind, sondern die Diversität der sozialen Welt auch im normativen Sinne zu Grunde legen. Gerade für den Bildungsbereich klingt die Inklusionsformel attraktiv. Bildung hat nicht nur faktisch mit Unterschieden zu rechnen oder in Kauf zu nehmen, Bildung zielt darauf, dass die unterschiedlichen Individuen sich in ihrer Besonderheit entfalten. Insofern ist ein anspruchsvolles Bildungssystem aus prinzipiellen Erwägungen heraus immer inklusiv.

So scheint das Prinzip der Inklusion dem Bildungsgedanken inhärent zu sein und diesem Zusammenhang auch seine Plausibilität zu verdanken. Die Erwartung liegt nahe, dass man sich auf Fragen der Realisierung beschränken könnte und Inklusion allein eine Frage des guten Willens und der praktischen Umsetzung wäre. Damit würde sich eine wissenschaftliche Untersuchung als überflüssig erweisen. Abgesehen von der Frage der curricularen und organisatorischen Veränderungen, die eine praktische Umsetzung mit sich bringen würde, sind jedoch auch die theoretischen Prämissen des Inklusionskonzeptes im Dunkeln. Die Verwirklichung des Inklusionsprinzips ist nicht nur eine Frage der Umsetzung einer universalen Norm, sondern eine Frage der theoretischen Klärung dieses Konzepts, das bislang zwar als rhetorische Parole, aber kaum als Terminus im wissenschaftlichen Sinne eingeführt ist.

Geht man von einer alltäglichen Bedeutung des Begriffes aus, so scheint die Forderung nach Inklusion zwar evident, aber zugleich bleibt sie diffus. Ist eine totale Inklusion aller wirklich ein sinnvolles Ziel? Besteht nicht die Gefahr, dass Inklusion die ebenfalls gewünschte und vielbeschworene Diversität aufhebt? Wie lässt sich überhaupt die Verbindung oder die Verträglichkeit divergenter Fähigkeiten, Absichten, Einstellungen und Überzeugungen in einem Gemeinwesen oder einer Gruppe konzeptionell darstellen? Diese und weitere unbeantwortete Fragen machen deutlich, dass der Inklusionsbegriff bislang theoretisch kaum ausgelotet und in hohem Maße klärungsbedürftig ist.

Zunächst ist zu erörtern, auf welchem Anspruch die Inklusion beruhen kann. Anschließend sind weitere Distinktionen notwendig. Es muss also geklärt werden, ob Inklusion auf einen normativen Anspruch, eine Willenserklärung der Mitglieder oder auf einen bloßen Wunsch der Ausgeschlossenen zurückzuführen ist. Im ersten Fall beruht die Inklusion darauf, dass Mitglieder einer Gesellschaft oder Gruppe von der legitimen Inanspruchnahme bestimmter Güter, die ihnen zustehen, ausgeschlossen werden; dann wäre die Einbeziehung normativ gefordert. Die normative Spannung ergibt sich hier aus der Differenz zwischen dem Standard, der für Mitglieder eigentlich gilt, und mangelhafter faktischer Integration. Die Inklusionsforderung folgt in diesem Fall aus der elementaren Zugehörigkeit, weil diese in einem anspruchsvollen Sinne ausgelegt wird als Gemeinschaft, die hohe Standards der Anerkennung voraussetzt oder sich dem Ziel verpflichtet hat, allen bestimmte Möglichkeiten und Chancen zu garantieren. Die normativen Erwartungen sind insofern in den Voraussetzungen enthalten. Inklusionsforderungen, die daraus abgleitet werden können, wären dementsprechend stark. Diese Situation liegt vor, wenn verbürgte Grundrechte oder menschenrechtlich begründete Ansprüche eingeklagt werden. Der Anspruch dieser Prämissen wäre absolut und ihre Nichtbeachtung als Normverstoß zu sanktionieren.

Eine andere Ausgangssituation ist gegeben, wenn Mitgliedschaft nicht auf allgemeinen Grundsätzen beruht, sondern aufgrund eines expliziten Beschlusses oder allmählicher Integration durch Gewöhnung erfolgt. Es gibt also hier zwei Gruppen, einen engeren Kreis und unbestimmte Andere. Die Aufnahme in den engeren Kreis beziehungsweise die Erweiterung des Kreises beruht dann auf einem ausdrücklichen Willensakt und ist nicht nur die

126 Georg Zenkert

logische Konsequenz der Mitgliedschaft in der weiteren Gruppe. Geht man davon aus, dass die Mitglieder des engeren Kreises das Recht besitzen, selbst über die Aufnahme anderer zu beschließen, so gibt es keinen allgemeinen Rechtsanspruch auf Aufnahme. Die Inklusion bleibt gebunden an einen arbiträren Akt. Diese Konstellation durchzieht viele soziale Strukturen und kann als typische Form der sozialen Dynamik betrachtet werden. Jede private Vereinigung, ob institutionalisiert oder informell, hat das Recht, über die Aufnahme neuer Mitglieder zu entscheiden und die Verteilung der Güter, über die sie verfügt, nach Gutdünken zu regeln. Die Ablehnung der Inklusionsforderung wäre in diesem Falle Resultat einer freien Entscheidung der Mitglieder und kann nicht als Normverstoß beurteilt werden.

Diese zunächst abstrakte Schematisierung der Inklusionsbeziehung in zwei unterschiedlichen Modellen ist logisch eindeutig und ergibt ein einfaches Bild. Wer für Inklusion plädiert, scheint sich zwischen diesen beiden entscheiden zu müssen. Es wäre also zu klären, ob die Einbeziehung im Bereich der Bildung auf Ansprüche im zuerst genannten Sinne, auf normative Implikationen der Mitgliedschaft überhaupt, das heißt auf Grundrechten oder allgemeinen Menschenrechten beruht oder auf expliziten Absichten gründet. So betrachtet lässt sich die Aufgabe der Inklusion entweder als Umsetzung normativer Vorgaben oder als Frage der Willensbildung übersetzen. Es ist offensichtlich, dass der emphatische Gebrauch des Inklusionsbegriffs insbesondere im Bildungsbereich sich nicht auf die bloße Zugehörigkeit zu einer willkürlich bestehenden Gruppe bezieht, sondern einen allgemeinen Rechtsanspruch einklagt. Würde es sich dabei jedoch nur um Umsetzung anerkannter Normen handeln, wie die UN-Konvention zur Inklusion der Behinderten suggeriert, dann ließe sich kein spezifisches Inklusionsproblem erkennen. Das Problem wäre theoretisch absorbiert.

Bei genauerer Betrachtung löst sich indes die einfache Schematik der Inklusion in einen Komplex unterschiedlicher Erscheinungsformen auf. Inklusion steht offensichtlich nicht für den regulären Fall einer Anwendung rechtlicher Normen. Zunächst ist das Konzept auf eine Systemperspektive angewiesen. Inkludiert werden Betroffene in einem sozialen Bezugsrahmen. Ob dies mit oder ohne ihre Zustimmung geschieht, kann für den Erfolg der Inklusion nicht unerheblich sein, kommt aber im Begriff selbst nicht zum

Ausdruck. Hier wäre also zumindest eine Zusatzprämisse notwendig, die ausschließt, dass die Systemlogik über das Individuum dominiert, dass Inklusion wider Willen stattfindet. Inklusion sollte sich nicht nur zugunsten der Betroffenen auswirken, sondern sich dabei auch deren zumindest impliziter Zustimmung versichern.

Außerdem muss der Kreis der Betroffenen bestimmt werden. Die Forderung, alle einzuschließen, bedarf der Konkretisierung. Immer ist die Inklusionsforderung implizit oder explizit auf einen bestimmten Personenkreis bezogen, der zuvor identifiziert werden muss. Der logische Quantor "alle" muss ersetzt werden durch die Definition der Gruppe von Individuen, die für ein bestimmtes Inklusionsprogramm gewonnen werden sollen. Gefragt sind Kriterien, aufgrund derer bestimmte Individuen als zugehörig betrachtet werden, obwohl sie nicht im vollen Sinne eingebunden sind. Damit drohen wieder Selektionskriterien ins Spiel zu kommen, die der Inklusionsbegriff gerade überwinden soll.

Damit hängt zusammen, dass im Regelfall zwei Modi der Zugehörigkeit vorliegen: eine faktische, die im allgemeinsten Sinne in rechtsstaatlichen Verhältnissen durch den Status einer Person, in konkreteren Fällen beispielsweise durch den Status der Staatsbürgerschaft oder den eines schulpflichtigen Kindes definiert wird; und außerdem eine zweite kontrafaktische Bestimmung, sofern aus dem Status bestimmte Ansprüche abgeleitet werden, die in Inklusionsforderungen münden. Auf beiden Ebenen kann es Klärungsbedarf geben, indem entweder Statusfragen oder rechtliche Konsequenzen und Ansprüche eruiert werden müssen. Bisweilen sind beide Fragen nicht getrennt zu behandeln, sondern bilden einen unlösbaren Zusammenhang. Obwohl die analytische Schematik zweier Inklusionsformen ihre Berechtigung hat, ist mitunter aus sachlichen Gründen nicht zu entscheiden, ob Inklusion als bloße Erfüllung normativer Ansprüche oder als explizite Entscheidung für die Erweiterung eines Kreises von Berechtigten verstanden werden kann.

So ergibt sich ein weit komplexeres Bild, indem Zugänge zu Gütern und Dienstleistungen wie den sozialen und politischen Rechten eines Staatsbürgers oder konkreten Bildungschancen nicht nur als allgemeine Rechtsansprüche verstanden werden können, die sich normenlogisch aus 128 Georg Zenkert

übergeordneten Rechten deduzieren lassen, sondern auch der Ausgestaltung bedürfen, die den bisherigen Modus der Verteilung und das zu verteilende Gut selbst verändern. Dann bedarf es verbindlicher Setzungen, neuer Deutungen der geltenden Normen und expliziter Willenserklärungen, die neue Rechte generieren.¹ Universalistische Rechte müssen so durch rekursive Debatten und Reformversuche in konkreten Organisationen kontextualisiert werden. Erst daraus ergibt sich dann das Recht auf konkrete Leistungen, die Betroffene im Zweifelsfall einklagen können.

In diesem Sinne stellen die durch die UN-Behindertenkonvention angeregten Prozesse, der die Inklusionsthematik ihre Publizität verdankt, ein ambivalentes Phänomen dar. Einerseits wird der menschenrechtliche Charakter der Forderungen betont, andererseits gewinnen sie ihre normative Kraft erst aus der Ratifizierung, die als Willenserklärung einer konkreten politischen Gemeinschaft und ihrer staatlichen Organe eine bestimmte Gestaltung der Lebenswirklichkeit zur Absicht hat. Diese Zweideutigkeit ist nicht nur theoretisch unbefriedigend, sondern führt auch zu praktischen Konfusionen. In ihr spiegelt sich wieder, dass für bestimmte Menschen der Zugang zu einem Bildungssystem geöffnet werden soll, das es in der gewünschten Form noch gar nicht gibt, das erst noch geschaffen werden muss. Im Unterschied zur Standardsituation menschenrechtlicher Forderungen werden nicht nur vorhandene Ressourcen verteilt oder Freiheiten verteidigt, sondern Veränderungen der Infrastruktur erwartet. Dieser Zusammenhang bedarf einer theoretischen Klärung.

Als Grundprobleme sozialer Inklusion lassen sich nach der erfolgten Vorklärung drei Fragenkomplexe identifizieren: 1.) Die Frage nach der Zustimmung der von inklusiven Maßnahmen Betroffenen. 2.) Die Frage nach dem Identifikation des Kreises der Betroffenen und dem Status der Zugehörigkeit. 3.) Die Frage nach den Rechten des Individuums und der Begründung des Anspruchs, der inklusionsspezifischen Vorhaben zugrunde liegt. Diese Probleme finden sich auch in anderen sozialen Verhältnissen, und zwar überall dort, wo über die Gestaltung der Lebensbedingungen gestritten

¹ S. Benhabib sieht in diesen Formen jurisgenerativer Debatten den Motor der Öffnung und Demokratisierung moderner Gesellschaften (Benhabib 2008: 168ff.).

wird, die durch menschliches Handeln beeinflusst werden können. Sofern unter Politik der Inbegriff der Gestaltung der Bedingungen und der Organisationen menschlicher Praxis verstanden wird, ist Inklusion ein genuin politischer Begriff, in dem sich die Grundprobleme der sozialen Organisation verdichten.

Dies zeigt sich bei näherer Betrachtung der genannten Probleme, die sich im Zusammenhang mit Inklusionsbestrebungen ergeben. Zunächst ist das Problem der Akzeptanz der Inklusionsmaßnahmen im Verhältnis von sozialem System und Individuum zu erläutern. Der Primat der Systemperspektive, der für inklusive Praxis fast unvermeidbar ist, blendet die mögliche Differenz von institutioneller Vorgabe und individueller Praxis aus. Dieses Verhältnis ist sowohl im Bildungsbereich als auch in anderen Kontexten durchaus belastet. Bildung ist in Staaten mit Schulpflicht auch eine Zwangsmaßnahme. Die Koppelung von Bildungsniveau und sozialer Stellung schränkt die Freiwilligkeit der Beteiligung an Bildungsprozessen zusätzlich ein. Gewiss steht dieses Moment des Zwangs nicht im Vordergrund der Inklusionsdebatten, doch darf es nicht unterschlagen werden, dass hier eine Form der Macht ausgeübt wird. Dies gilt auch dann, wenn die meisten dieses Angebot freiwillig annehmen, denn die Alternativen sind meist äußerst unattraktiv.

Wenn andererseits die Inklusionsmaßnahmen als bloßes Angebot entwickelt werden, verfehlen sie mitunter ihre Wirkung. Denn in vielen brisanten Handlungsfeldern lässt sich Inklusion nur so verwirklichen, dass Integration nicht lediglich formal als Chance garantiert wird, sondern durch positiv diskriminierende Maßnahmen für die Betroffenen überhaupt erst die Voraussetzung geschaffen wird, dass diese die Möglichkeiten wahrnehmen können. Dies gilt im Bereich Erziehung ebenso wie im Falle kultureller Integration. Insgesamt kann behauptet werden, dass Bildungschancen in einer heterogenen Gesellschaft nur dann real sind, wenn sie unterstützt werden durch institutionelle Bedingungen, die dafür sorgen, dass Bildungsanstrengungen auch diejenigen auf sich nehmen, die deren Wert noch nicht in voller Tragweite erkennen. Während der Idealbegriff von Bildung bereits die gebildete Persönlichkeit voraussetzt, die an weiterer Bildung interessiert ist, müssen Bildungsprozesse in erzieherischen Kontexten und unter Bedingun-

130 Georg Zenkert

gen der multikulturellen Gesellschaft also auf Machtstrukturen zurückgreifen.

Zwang gibt es nicht nur im staatlichen Bildungssystem. Auch die soziale Inklusion von Migranten vollzieht sich kaum ohne einen gewissen Druck, der nach den herrschenden Umständen als subtile implizite Erwartung oder als explizite Forderung in Erscheinung tritt. Zwar werden sich sowohl Bildungsprogramme als auch kulturelle Lernprozesse nicht ohne die freie Zustimmung der Betroffenen vollziehen, aber diese Entscheidung wird sich realiter selten im Sinne einer Wahl mit offenem Ausgang darstellen lassen. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Statusgruppe wie Schulpflichtigen oder Staatsbürgern wird in der Regel als Faktum erlebt, zu dem man zwar Stellung nehmen kann, das aber nicht ernsthaft zur Disposition steht. Das bedeutet für inklusive Maßnahmen, dass diese, da sie sich nicht direkt der Zustimmung der Betroffenen versichern können, doch zum Wohle der Betroffenen angelegt sein müssen, um Legitimität beanspruchen zu können.

Dieser Umstand ist hinsichtlich seiner Konsequenzen alles andere als trivial. Inklusionsprogramme sind unvermeidlich paternalistisch. Der Anspruch auf Legitimität kann jedoch nicht nur systemintern begründet werden, sondern muss auch den Betroffenen selbst vermittelbar sein. Nach der seit der Pädagogik der Aufklärung verbreiteten Auffassung besteht die Rechtmäßigkeit der Erziehungsmaßnahmen darin, dass sie vom Individuum ex post als wünschenswert beurteilt werden. Sie sorgen also gewissermaßen für ihre eigene Akzeptanz. Wer den Bildungsgang durchlaufen hat oder als Migrant in einer Gesellschaft integriert wurde, kann im Nachhinein die Umstände und Bedingungen, die ihn geprägt haben, billigen oder sogar gut heißen.

Offensichtlich ist diese Form der Legitimation zirkulär. Dies schließt die Legitimität zwar nicht per se aus, gibt aber Anlass zu einer kritischen Prüfung der Inklusionslogik. Erziehungsmaßnahmen können auch manipulativ wirken und dadurch ihre eigene Akzeptanz generieren. Unabhängig von der faktischen Zustimmung der Betroffenen muss sich deshalb die Qualität der Inklusion ausweisen lassen. Eine rein empirische Überprüfung und Bestätigung inklusiver Verhältnisse ist unzureichend. Der Wert der Ap-

probation durch die Zustimmung der Einzelnen hängt entscheidend davon ab, dass diese in der Lage sind, ein kompetentes Urteil abzugeben und ihre eigene Situation angemessen einzuschätzen. Die Qualität der Inklusionsprogramme bemisst sich daran, inwiefern die Betroffenen in die Lage versetzt werden, das Ergebnis der Inklusion nicht nur faktisch hinzunehmen, sondern auch dessen Sinn wahrnehmen und beurteilen zu können.

Der zweite Problemzusammenhang, die Frage der Zugehörigkeit, führt ebenfalls auf den politischen Charakter der Inklusion. Welcher Personenkreis soll in den Genuss der Inklusion kommen? Gerade angesichts der eingeschränkten Freiwilligkeit der Inklusionsmaßnahmen ist es unverzichtbar, dass die Inklusion willkürfrei erfolgt; das heißt, es müssen dem Inklusionsprozess allgemein anerkannte Kriterien der Zugehörigkeit zugrunde liegen. Diese müssen in Gestalt von expliziten Rechtsbestimmungen fassbar sein, denn nur auf der Grundlage von Rechten kann die Allgemeinheit gewährleistet werden, die Willkür ausschließt. Das Recht stiftet den erforderlichen neutralen Rahmen von Inklusion, auf den sich alle Beteiligten im Konfliktfall berufen können. Aus der Rechtsförmigkeit folgt dann auch, dass Inklusionsmaßnahmen sowohl hinsichtlich des Personenkreises als auch hinsichtlich der Zielsetzungen begrenzt sind. Schulische Inklusion darf sich beispielsweise nicht auf die private Sphäre erstrecken, staatsbürgerliche Inklusion muss sich auf die äußeren Verhältnisse beschränken und die Welt der Gefühle, Neigungen und religiösen Überzeugungen unangetastet lassen. Dadurch unterscheidet sie sich von bloßer Assimilation.

Inklusion bezieht sich auf das Personsein, die rechtlich definierte soziale Rolle des Einzelnen, nicht auf die Individualität im Ganzen. Jede Person kann um ihrer Integrität willen beanspruchen, so gesehen zu werden, wie sie erscheint, und sich dabei das Recht vorbehalten, anders zu sein. Die Aufhebung dieser Differenz wäre das Ende persönlicher Freiheit. Die Würde des Individuums hängt entscheidend davon ab, dass diese Differenz gewahrt bleibt. Das Medium des Rechts ist die Form, die diesem Anspruch auf Individualität Rechnung trägt. Eine klare und hinreichend distinkte rechtliche Regelung ist eine unabdingbare Voraussetzung für inklusive Strukturen.

Gerade um den Bereich der informellen Lebensvollzüge, subjektiven Dispositionen und privaten Verhältnisse zu schützen, müssen öffentliche 132 Georg Zenkert

Maßnahmen durch die Schranken des Rechts begrenzt werden. Wann und wie der Einzelne von Inklusionsmaßnahmen betroffen ist, muss transparent und überprüfbar sein. Auch eine ganzheitliche Erziehung und umfassende kulturelle Inklusionsbemühungen dürfen den Respekt vor der Andersheit des Anderen nicht verlieren.

Mit der rechtlichen Regelung wird die Definition des Kreises von Individuen vollzogen, auf die das Inklusionsprogramm zugeschnitten ist. Deshalb ist Inklusion unweigerlich auch exklusiv. Inklusionsprogramme für Migranten setzen die Klärung des Migrantenstatus voraus. Dies kann nicht potentiell die ganze Menschheit sein und wird letztlich darauf hinauslaufen, dass es Individuen geben wird, die möglicherweise Inklusion wünschen, aber ausgeschlossen sind. Ein seriöses Inklusionsprogramm muss die Grenzen der Inklusivität offenlegen. Inklusion bedarf, wie jeder politische Akt, der expliziten Entscheidung, die dann in eine rechtliche Regelung mündet. Inklusionsansprüche lassen sich nicht allein aus Normen ableiten.

Dies führt zum dritten und umfassendsten Fragenkomplex, dem am meisten Aufmerksamkeit zu widmen ist, denn hier kommt das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft insgesamt zur Sprache. Welche Rechte werden Individuen zugesprochen und wie werden diese im sozialen Kontext realisiert? Damit ist unter Einbeziehung der vorausgegangenen Fragestellungen der Prozess der sozialen Regeneration im Ganzen thematisiert. Es handelt sich um nichts Geringeres als die fundamentale politische Problematik der Gestaltung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Während die Antike vom Primat der politischen Gemeinschaft ausgeht, betrachtet die Tradition des neuzeitlichen Naturrechts das einzelne Subjekt als ursprünglichen Träger von Rechten und Pflichten. Aus dieser Umkehrung die Begründungszusammenhangs entwickeln sich rechtskodifizierungen und Grundrechtsgarantien, die modernen Verfassungen zugrunde liegen.

Unter der Voraussetzung dieses Selbstverständnisses ergibt sich eine spannungsvolle Beziehung von Einzelnem und gesellschaftlicher Organisation, die ganz unterschiedlich interpretiert werden kann. Eine streng liberale Auffassung basiert auf der Idee der unhintergehbaren Rechte der Einzelnen. Die gesellschaftlichen Institutionen sind in dieser Perspektive vor allem Ga-

ranten der subjektiven Rechte und können die Rechte und die Freiheit des Einzelnen nur so weit einschränken, als es die Aufrechterhaltung der Sicherheit und die Bewahrung der Rechte aller erforderlich macht. Für Inklusion ist dann nur insofern Raum, als die Einzelnen in der Wahrnehmung ihrer Rechte am gemeinsamen Leben interessiert sind. Fragen der Erziehung oder kulturellen Einbeziehung anderer beschränken sich darauf, dass der Spielraum für individuelle Chancen im sozialen Kontext bereitgestellt wird. Unter der Bedingung formaler Chancengleichheit bleibt es jedem Einzelnen überlassen, in Distanz oder Nähe zu anderen seinen Interessen nachzugehen. In konsequenter Lesart dieses liberalistischen Modells löst sich das Inklusionsproblem entweder in eine Reihe sozialtechnischer Folgeprobleme auf, oder es erscheint als das Ergebnis eines pädagogischen oder sozialpolitischen Übereifers, der tendenziell die individuelle Freiheit gefährdet.

Die Einwände gegen einen radikalen Liberalismus liegen auf der Hand.² Sein Gesellschaftsmodell basiert auf der Abstraktion rational handelnder Individuen, die ihre Interessen verfolgen. Damit entscheiden sie selbst über ihren Anteil an den Gütern, die eine Gesellschaft zu verteilen hat. Die rein formale Garantie der Chancengleichheit ist jedoch angesichts der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, natürlichen Anlagen und Machtbeziehungen innerhalb einer Konkurrenzgesellschaft eine Fiktion. Nicht nur hinsichtlich der unterschiedlichen Startsituationen ist der Liberalismus blind. Er ignoriert selbst eine eventuell vorliegende völlige Einschränkung der Handlungsfähigkeit. Der Hinweis, dass alle im Prinzip die gleichen Rechte genießen und den gleichen Zugang zu Bildungschancen haben, verschleiert die Tatsache, dass es massiver Voraussetzungen bedarf, um diese Chancen überhaupt wahrzunehmen.

Vertreter einer liberalistischen Auffassung müssen streng genommen Eingriffe ablehnen, die eine ausgleichende Wirkung beabsichtigen, da sie in die individuelle Freiheit eingreifen und eine Umverteilung vornehmen, die kollektivistischen Zielen dient oder eine Tyrannei der Mehrheit befördert. Chancengleichheit bedeutet dann nicht, die gleichen Ausgangsbedingungen, sondern die gleichen formalen Rechte zu garantieren. Realisiert ist dieses

² Die Kritik am Liberalismus ist vielfach dokumentiert (z. B. Honneth 1993).

134 Georg Zenkert

Modell in der Ökonomie, insbesondere in der Welt des Konsums und überall dort, wo Güter nach dem Leistungsprinzip verteilt werden. Aber auch jenseits der Sphäre der Wirtschaft sind die Prämissen des Liberalismus virulent. Sie stehen für die Sicherung der unantastbaren Freiheit des einzelnen und die Vielfalt der Formen individueller Selbstbehauptung. Damit gehören liberale Implikationen zum Selbstverständnis moderner Gesellschaften. Inklusionskonzepte ergeben sich jedoch daraus nicht. Bildungschancen und Möglichkeiten der Realisierung kulturell geprägter Lebensformen werden als neutrale Bedingungen bereitgestellt, ohne dass ein Programm der Vergesellschaftung, wie es inklusiven Maßnahmen zugrunde liegt, damit verbunden werden müsste.

Dass die Maßnahmen der Gemeinschaft sich auf rein formalrechtliche Regelung beschränken muss, wie es radikale Vertreter des Liberalismus fordern,³ lässt sich indes nicht plausibel begründen. Auch eine radikal liberale Gesellschaft ist nicht neutral, sondern legt sich ethisch auf das Menschenbild eines rationalen Akteurs im Vollbesitz seiner seelischen und körperlichen Kräfte fest, der seine individuellen Interessen verfolgt. Da der Liberalismus diese Interessen selbst nicht ethisch bewertet, sondern Neutralität und Toleranz postuliert, gilt es nach seinen Prämissen nicht als legitim, in den Prozess der Entwicklung der Interessen einzugreifen oder privilegierte Interessen zu fördern.

Dieses Eintreten für ethische Neutralität ist jedoch selbst nicht ethisch neutral, da es Diversität um den Preis der Gleichgültigkeit gegenüber den individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Schicksalen sanktioniert. Die Minderheiten einer Gesellschaft, die ihre kulturelle Identität bedroht sehen, betrachten diese Gleichgültigkeit zu Recht als Bedrohung. Gerade unter Berufung auf das Prinzip der Chancengleichheit ließe sich eine Unterstützung der Minderheitskultur begründen, die zwar faktisch eine Ungleichheit darstellt, in der Wirkung aber die Gleichheit realisiert, die dann die Voraussetzung für die Inanspruchnahme der liberalen Grundrechte wäre. Eingeschränkt handlungsfähige Menschen wie Kinder, Behinderte und

³ So insbesondere F. A. v. Hayek im Namen der Freiheit (Hayek 1991) und R. M. Dworkin im Namen der Gleichheit (Dworkin 1984).

sonstige in Abhängigkeit lebende Individuen scheinen im Kalkül des Liberalismus indes nicht vorzukommen. Die Diversität wird zwar auf der Ebene der willkürlichen Entscheidungen und privaten Vorlieben zugestanden und geschützt, das Handlungssubjekt jedoch auf den normierten Typus eines rationalen Egoisten reduziert, der alle Abweichungen als pathologisch erscheinen lässt.

Den schärfsten Kontrast dazu bildet der platonische Erziehungsstaat, detailliert ausgearbeitet in den *Nomoi*, der allen den ihnen gebührenden Platz zuweist, dabei aber jeden individuellen Spielraum zugunsten einer idealen Gemeinschaft aufhebt. Hier wäre Integration im maximalen Sinne realisiert, aber der Preis ist der Verzicht auf Freiheit und Selbstbestimmung. Politische Vergesellschaftung im Sinne der Inklusion dagegen beruht auf der Differenz zwischen individueller Freiheit und sozialer Einbindung, eine Beziehung, die freilich nicht als pragmatischer Kompromiss von Freiheit und Unfreiheit verstanden werden kann, sondern auf einer komplexen Verschränkung von personaler Freiheit und individueller Einbeziehung.

Diese Differenz ist konstitutiv für eine öffentliche Sphäre, in der gemeinsame Zielsetzungen entwickelt werden und Individuen doch den ihnen gebührenden Respekt erfahren. Dazu gehören rechtlich definierte Standards negativer Freiheit im Sinne der Ungebundenheit oder Abwesenheit von Zwang,⁴ und gleichzeitig die institutionell eröffneten Möglichkeiten, diese Freiheit auch durch konkrete Handlungsperspektiven positiv auszufüllen Eine Gemeinschaft kann dann nicht blind sein für die Frage der Realisierung der bloßen Möglichkeiten und bedarf einer institutionellen Infrastruktur, die bestimmte Handlungsmöglichkeiten unterstützt. Die positive Freiheit beginnt dort, wo es beispielsweise darum geht, bestimmte Bildungsangebote auch tatsächlich wahrzunehmen oder die Integrität von Lebensformen zu schützen, die ohne diese Maßnahmen unter dem Konkurrenzdruck der liberalistischen Lebensform chancenlos wären.

Entsprechende Maßnahmen haben den Charakter einer positiven Diskriminierung und scheinen deshalb prima facie mit den universalistischen

⁴ Der Begriff der negativen Freiheit wird in der aktuellen Diskussion mit I. Berlin verbunden (Taylor 1988), ist aber bereits von Kant geprägt.

136 Georg Zenkert

Prinzipien des Liberalismus nicht vereinbar. Dennoch lässt sich auch im Namen universaler Gleichheit für die Unterstützung einzelner Individuen oder kultureller Minderheiten plädieren, da Minimalbedingungen gewährleistet sein müssen, um überhaupt Chancen der Bildung oder kulturellen Selbstbehauptung wahrnehmen zu können. Hier zeigt sich ein Dilemma, das mit dem Vokabular liberalen Denkens allein nicht bewältigt werden kann: Wie kann Gleichheit garantiert werden, ohne mit der Abstraktion von allen Unterschieden die Gleichgültigkeit gegenüber individueller Prägung zu besiegeln? Formale Gleichheit, wie sie insbesondere im Begriff der Person zum Ausdruck kommt, wird der Individualität nicht gerecht. Grundrechtliche Garantien, wie gleiche Bildungschancen für alle, enthalten das Gleichheitsprinzip im Sinne normativer Gleichheit, die sich mit der Anerkennung faktischer Differenz der Individuen verbindet. Jedes Inklusionsprogramm steht vor der Herausforderung, die unterschiedlichen Individuen angesichts formaler Gleichheit so zu vergesellschaften, dass deren Individualität nicht nur nicht verletzt wird, sondern im Gefüge der Organisation ihren Entfaltungsspielraum findet. Unverkennbar stehen abstrakte Gleichheit und konkrete Individualität in einer unaufhebbaren Spannung.

Nun ist trotz aller Beschwörung der Individualität und Versicherung, deren Recht zu respektieren, die Anerkennung von Individualität schon deshalb ein Problem, weil sie sich begrifflich nicht erschließen lässt. Das Individuelle ist per definitionem nicht mit allgemeinen Prädikaten zu fassen, sonst wäre es nicht individuell, einzigartig. Die vulgäre Auffassung von Individualität im Sinne einer besonderen Konstellation allgemeiner Merkmale und Eigenschaften verfehlt das Phänomen des Individuellen und kann nur die Besonderheit im Unterschied, im Vergleich zu anderen Exemplaren charakterisieren. Die Inkommensurabilität des Individuellen kommt damit nicht zum Ausdruck. Kraft seiner Einzigartigkeit sperrt sich Individualität gegen jeden epistemischen Zugriff und unterläuft alle Charakterisierungen, die nur Gattungsqualitäten oder bestimmte Qualitäten erfassen, die auch andere Individuen haben können.

Das hieraus sich ergebende praktische Problem besteht darin, dass Ansprüche, die individuelle Gestalten, also menschliche Individuen oder bestimmte Kulturen als Individuen erheben könnten, sich nicht angemessen formulieren lassen. Für inklusive Praxis ist jedoch die Frage unabweisbar, welche Rechte ein Individuum als Individuum einklagen kann. Hier zeichnet sich ein gravierendes Problem ab. Menschenrechte verstehen sich zwar als Rechte jedes Einzelnen, aber dessen Individualität ist ausgeklammert, da ihr Geltungsanspruch gerade darauf beruht, dass von aller individuellen Besonderheit abgesehen wird und nur das reine Menschsein in generischer Bedeutung in Betracht kommt. Menschenrechte beziehen sich auf das Allgemeine des Menschen, nicht auf dessen Individualität.

Die Begriffe "Person" und "Individuum" repräsentieren diesen Unterschied (vgl. Frank 1986: 98ff.). Der Personenstatus beschreibt eine bestimmte soziale Rolle, die in moralisch-rechtlicher Terminologie definiert wird und alle damit klassifizierten Subjekte auf die gleiche Weise erfasst. Personen unterscheiden sich zwar durch ihre jeweiligen Besonderheiten, aber eben nicht darin, dass sie in gleicher Hinsicht Person sind. Als Personen sind deshalb alle gleich. Anders verhält es sich mit dem Begriff des Individuums in praktischer Bedeutung.⁵ Auch wenn sich alle Menschen als Individuen apostrophieren lassen, sind doch nicht alle auf die gleiche Weise individuell. Der Begriff des Individuellen entzieht sich der Logik der Gleichheit. Als Individuen sind alle different.

Das bedeutet im praktischen Sinne, dass Individualität, anders als das Personsein, nicht anhand eines Kriterienkataloges identifiziert werden kann. Individualität ist kein sortaler Term. Der Status der Individualität hat damit eine praktische Schutzfunktion, da niemand über den Status der Individualität anderer verfügen kann. Es gibt keinen privilegierten Standpunkt, von dem aus der Status der Individualität in Frage gestellt werden kann.⁶

⁵ In neuerer Zeit hat vor allem V. Gerhard die Bedeutung der Individualität hervorgehoben. Bei der Darlegung des Verhältnisses von Individualität und Sozialität wird der Begriff der Individualität jedoch wieder mit dem der Person amalgamiert (Gerhard 2004: 155ff.).

⁶ Die aktuellen ethischen Diskussionen um den Personenstatus dagegen führen vor Augen, inwiefern diesem Terminus eine selektive Funktion zukommt. Nach P. Singer (Singer 1994) müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden, um in den Genuss des Personenstatus zu kommen. Auch wenn dieser Gebrauch des Begriffes strittig ist, wird doch mit dieser Auseinandersetzung deutlich, dass der Personenstatus nicht

138 Georg Zenkert

Diese Schutzfunktion ist deshalb notwendig, weil die Individualität des Einzelnen durch die Vergesellschaftung, anders als dessen Personsein, gefährdet ist. Sie kann durch manipulative Maßnahmen so beeinflusst werden, dass der individuelle Charakter nicht mehr erkennbar und selbst dem Individuum verstellt ist. Es gibt eine Pathologie der Individualität, die im höchsten Grade in die vollkommene Entfremdung mündet. Der Respekt vor der Individualität des Anderen gebietet, sich aller Maßnahmen zu enthalten, die dessen Individualität faktisch gefährden. Beim Personenstatus verhält es sich umgekehrt. Sofern ein Wesen den Personenstatus beanspruchen kann, wirkt sich eine Verletzung seiner Rechte als Normverletzung aus, aber nicht als Bedrohung seines Personseins. Dies beruht auf der Tatsache, dass Personsein als abstrakte normative Bestimmung verstanden wird, Individualität dagegen ein konkretes Dasein repräsentiert, das nur in dieser Konkretion angesprochen werden kann und nicht auf den Begriff zu bringen ist. Sie zielt auf das Eigenste des Einzelnen, den unverwechselbaren Charakter und Kern des Selbst.

Dieser Umstand hat dazu geführt, dass Individualität in einer insbesondere im deutschen Sprachraum dominierenden Traditionslinie mit dem Konzept der Identität in Verbindung gebracht oder gar damit identifiziert wird. Auf Rousseaus literarisches Erziehungsexperiment des *Émile* geht der Gedanke zurück, dass das Selbst des Menschen in seiner Identität zu finden ist. Die emphatische Beschwörung des Menschseins, um dessen Entwicklung es aller Erziehung gehen muss, mündet in die Feststellung, dass der natürliche Mensch sich selbst alles ist und dass es nur darum geht, in allem Tun sich selbst treu zu sein: "être soi même et toujour un" (Rousseau 1957: 10), lautet die Parole der Authentizität, die über Herder und die Romantik in die Pädagogik eingegangen ist und insbesondere in der Reformpädagogik ihren Niederschlag gefunden hat.⁷

Diese einfache Sichselbstgleichheit ist jedoch weder für den Anderen noch für das Individuum selbst unmittelbar erfahrbar. Vor allem aber ist sie sakrosankt und unantastbar, denn jeder Einfluss von außen würde die Iden-

das Fundament, sondern die Folge einer ethischen Bestimmung des Menschen ist.

⁷ Diese Diagnose ist entwickelt in Taylor 1996.

tität irritieren. Das Authentizitätsideal wird zur Herausforderung für das pädagogische Handeln, das unweigerlich immer einen Einfluss auf andere ausübt. Rousseau löst dieses Problem durch die Konzeption der sogenannten negativen Erziehung, die nur indirekt wirkt und vor allem darin bestehen soll, den Edukanden von allen gesellschaftlichen Einflüssen fernzuhalten. Dennoch besteht die aufwändige Erziehung offensichtlich darin, den Zögling, auf dessen Spontaneität sich Rousseau nicht verlassen zu können glaubt, mit der Welt und sich selbst zu konfrontieren, um so die Identität hervorzubringen. Die Idee einer Erziehung zur Authentizität wird paradoxerweise durch ein intensives Programm realisiert, das der Individualität kaum einen Spielraum lässt. Der strenge Maßstab der Identität lässt alle Facetten der Persönlichkeit, die sich nicht dieser Logik fügen, als obskur und bestenfalls überflüssig erscheinen.

Der Betreuungsintensität, für die Rousseaus pädagogischer Entwurf bewundert wurde, liegt ein eklatanter Mangel an Distanz zugrunde. Zwar wird Rousseaus Zögling nicht nach der idiosynkratischen Vorstellung eines Lehrers oder einer gesellschaftlichen Konvention geprägt, aber er ist auf ein Identitätsideal verpflichtet, das ihn zwingt, jede Selbstdistanz aufzugeben und jeden reflexiven Abstand zu seinem unmittelbaren Selbstgefühl als Indiz der Entfremdung zu betrachten. Rousseaus Opposition von Assimilation oder Authentizität schließt jede Inklusion aus.

Wilhelm von Humboldt hat in seinen sprachtheoretischen Untersuchungen ein anderes Verständnis von Individualität angeregt. Die Differenz der individuellen Sprecher und der individuellen Sprachen ist, so lautet seine Prämisse, nicht nur unvermeidlich, sondern schlechterdings notwendig. Das Verstehen stößt permanent an Grenzen. Verstehen ist immer auch Nicht-Verstehen (vgl. Humboldt 1963: 439), denn die Mitteilungen eines anderen erscheinen dem Individuum in einem anderen Licht, die Begriffe erhalten andere Konnotationen und stehen in einem fremden Kontext. Das Nicht-Verstehen ist jedoch kein Mangel, sondern im Gegenteil für das Verstehen konstitutiv, weil erst die Differenz zum Anderen die Verobjektivierung der Rede und ihre Reintegration des Gesagten in den individuellen Zusammenhang des Denkens ermöglicht. Der Begriff, den das Wort repräsentiert, lässt sich nie genau so vermitteln, wie ein Individuum ihn denkt, denn ein

140 Georg Zenkert

einzelner Gedanke verweist auf das Gefüge der zahlreichen anderen Begriffe und Vorstellungen des Individuums. Da nur im Individuum die Sprache ihre volle Bestimmtheit erhält und adäquater Ausdruck des Gedachten werden kann, muss das Gesagte vom Individuum im eigenen Begriffskontext aktualisiert werden.

Unbestimmtheit ist für jeden Sprachgebrauch konstitutiv. Denn allein aufgrund der relativen Unschärfe der Begriffe ist es möglich, dass unterschiedliche Sprecher sie in ihren jeweiligen Kontexten verwenden und verstehen können. Damit sind dem Verstehen unüberwindliche Grenzen gesetzt. Je bestimmter und präziser ein Gedanke artikuliert wird, desto voraussetzungsreicher ist die Begrifflichkeit und desto schwieriger die Verständigung. Dieses Paradoxon betrifft gerade die anspruchsvolle Sprache gebildeter Individuen, die eine umso individuellere Färbung annimmt, je allgemeiner und formbewusster sie sich zu geben weiß. Der Andere ist damit dem Individuum prinzipiell fremd: "Wir haben auch nicht einmal die entfernteste Ahnung eines anderen als eines individuellen Bewußtseyns" (Humboldt 1963: 408). Die wohlmeinende Aufmerksamkeit, die das Individuum Anderen gegenüber erweisen mag, das einfühlsame psychologische Verstehen kann diesem Problem nicht abhelfen, denn jede Verständigung bekräftigt und vertieft die Differenz im Gebrauch der Sprache. Verstehen ist ein Antagonismus von Gemeinsamkeit und Differenz. Dass ein Individuum jemals den Standpunkt eines Anderen einnehmen könnte, ist deshalb eine irreführende Illusion.8

Der hermeneutische Antagonismus schlägt sich auch im Selbstverständnis der Individuen nieder. In der Tatsache, dass ein Individuum sich nur im anderen erkennen kann, zeigt sich der praktische Bezug der Sprachphilosophie. Das Individuum ist auch sich selbst zunächst fremd, solange sich seine Äußerungen nicht in einem Gegenüber reflektieren. Wenn aber der Andere in der Annäherung letztlich unerreichbar ist, sich in seiner Ge-

[,]

⁸ Schleiermachers Hermeneutik, die dem Interpreten diesen Akt der "Divination" ansinnt, operiert dagegen mit der Unterstellung eines festen Identitätskerns, der sich wenigstens in infinitesimaler Annäherung mitteilen lässt (Schleiermacher 1977: 167ff.).

genrede zugleich zeigt und entzieht, bleibt auch das Selbstverhältnis brüchig. Das Individuum kann seine eigene Bestimmtheit nicht reflexiv vergegenwärtigen.

Im Unterschied zu allen anderen Lebewesen ist der Mensch durch einen unaufhebbaren Abstand zu sich selbst gekennzeichnet. Diesen gebrochenen Selbstbezug hat die moderne Anthropologie als Charakteristikum menschlicher Existenz erkannt. Der Mensch ist, in Plessners Worten, in die Mitte seiner Existenz gestellt und weiß um diese Mitte, das heißt, er ist über sie hinaus, lebt exzentrisch, und ist deshalb gerade in seinem Menschsein nicht mehr zu vergegenständlichen (vgl. Plessner 2003a, Kap. 7, 1). "Der homo absconditus, der unergründliche Mensch, ist die ständig jeder theoretischen Festlegung sich entziehende Macht seiner Freiheit, die alle Fesseln sprengt, die Einseitigkeiten der Spezialwissenschaften ebenso wie die Einseitigkeiten der Gesellschaft." (Plessner 2003b: 134) Positiv betrachtet gründet auf dieser Differenz mit sich selbst die Fähigkeit, handeln zu können, nicht in Sichselbstgleichheit zu verharren, sondern anders zu werden.

Umso wesentlicher ist es, diese Möglichkeit des Andersseinkönnens auch dem Anderen einzuräumen. Dieser Status des Menschen ist die Voraussetzung der menschlichen Würde, sofern damit eine klare Grenze gegenüber jedem Versuch einer Naturalisierung oder einer Moralisierung des Menschenbildes gezogen wird. Er ist auch in positiver Bedeutung die Behauptung der Würde selbst, sofern nur ein Wesen, das Abstand besitzt und keine ungebrochene Identität verkörpert, um ein Selbstbild sich bemühen kann und muss. Dessen Versicherung unter Bedingungen permanenter Unsicherheit macht erst Würde möglich. "Würde besitzt allein die gebrochene Stärke, die zwischen Macht und Ohnmacht gespannte zerbrechliche Lebensform." (Plessner 2003c: 416.)

Daraus lassen sich weitreichende Konsequenzen für den Umgang mit anderen und insbesondere auf die Integration- oder Inklusionsbestrebungen sozialer Systeme ziehen. Mit dem Begriff der Würde ist ein Status gekennzeichnet, der das Recht umfasst, sich anders darstellen zu können, als es dem Selbstbild entspricht. Würde garantiert den Schutz des Individuums, seine Entlastung von permanentem Rechtfertigungsdruck, und die Möglichkeit, anders sein zu können als erwartet, ohne deshalb die Anerkennung

142 Georg Zenkert

einzubüßen. Würde besitzt der Mensch nicht aufgrund einer besonderen Fähigkeit, einer Leistung, und ebensowenig aufgrund seiner bloßen Zuordnung zu einer Gattung, sondern in seiner Eigenschaft als Wesen, das sein Sosein seinem Selbstbild verdankt. Dieses ist begründet durch die individuelle Form der Selbstdarstellung, die sich keinen Kriterien fügen muss. (Seelmann 2004: 133.) Aus dieser individualisierten Lesart des Würdekonzeptes ist das Prinzip abzuleiten: "Auch die ver-rückte Selbstdarstellung ist zu achten".9

Nur durch Wahrung einer grundsätzlichen Distanz wird diesem Anspruch auf Würde Rechnung getragen. Damit scheint allen Inklusionsbemühungen eine Grenze gesetzt zu sein. Die Distanzgarantie ist keine Beschränkung, sondern eine Bedingung des Gelingens von Inklusion. Denn nicht die Angleichung des Anderen, sondern die Akzeptanz seines Andersseins ist die Voraussetzung gelungener Einbeziehung. So hat ein Inklusionsprogramm eine äußere und eine innere Grenze, denn mit zunehmendem Inklusionserfolg ändert sich das inkludierende Bezugssystem schließlich so weit, dass es seine Kontur verliert und damit die integrative Kraft einbüßt. Deshalb wird jede inklusive Organisation auch die Grenzen der Inklusion definieren müssen.

Nur auf dieser Grundlage kann der Begriff der Diversität eine praktische, handlungsbezogene Bedeutung gewinnen. Auch ein emphatisches Plädoyer für die bunte Vielfalt kann die Verbindung von Inklusion und Diversität nicht verständlich machen. Um soziale Diversität angemessen zu fassen, ist die Nichtidentifizierbarkeit des Individuellen in Rechnung zu stellen. Diversität bedeutet dann mehr als Varietät menschlicher Lebensformen, die sich systemisch möglicherweise nutzen lässt oder im multikulturellen Umfeld ästhetisch reizvoll erscheinen mag.

Die für die Strukturierung von Inklusionsprozessen mitverantwortlichen Erziehungs- und Sozialwissenschaften, die in ihrer empirischen Ausrichtung kategorisierend und schematisierend arbeiten, stehen deshalb vor einer großen Herausforderung. Sie reagieren auf Integrationsprobleme in der Regel mit einem höheren Differenzierungsgrad. Aber Differenzierung

⁹ V. Neumann, zit. nach Seelmann 2004: 133.

allein hebt das kategorisierende Denken nicht auf, sondern schreibt es in der Absicht fort, es zu perfektionieren. Diesem Dilemma kann eine Gesellschaft nur entkommen, wenn sie dem Anspruch des Individuums auf Integrität in ihren politischen Organisationen Rechnung trägt. Inklusion verliert ihren Sinn und ihre Legitimität, wenn sie, statt der Bildung des Individuums Raum zu geben, dieses nur durch Maßnahmen der Sozialtechnologie und der Bürokratie einschließt.

Literatur

Benhabib, S. (2008): Die Rechte der Anderen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dworkin, R. M. (1984): Bürgerrechte ernstgenommen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gerhard, V. (2004): Individualität. Das Element der Welt, München: Beck.

Frank, M. (1986): Die Unhintergehbarkeit von Individualität, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hayek, F. A. v. (1991): Die Verfassung der Freiheit, Tübingen: Mohr.

Honneth, A., (Hg.) (1993): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften, Frankfurt a. M.: Campus.

Humboldt, W. v. (1963): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung der Menschheit. In: Ders., *Werke* Bd. III., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Plessner, H. (2003a): Die Stufen des Organischen und der Mensch. In: Ders., *Gesammelte Schriften* Bd. V., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Plessner, H. (2003b): Über einige Motive der Philosophischen Anthropologie. In: Ders., *Gesammelte Schriften* Bd. VIII., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Plessner, H., (2003c): Zur Anthropologie des Schauspielers. In: Ders., *Gesammelte Schriften* Bd. VII., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rousseau, J.-J. (1957): Émile ou de l'éducation, Paris: Garnier.

Schleiermacher, F. D. E. (1977): *Hermeneutik und Kritik,* hg. v. M. Frank, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Seelmann, K. (2004): Repräsentation als Element von Menschenwürde. In: Zeitschrift für Rechtsphilosophie Heft 2.

Singer, P. (1994): *Praktische Ethik*, Stuttgart: Reclam.

Taylor, Ch. (1988): *Negative Freiheit?*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

144 Georg Zenkert

Taylor, Ch. (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Partizipation – Politische Inklusivität im Kontext einer Theorie komplexer Gleichheit

Die Perspektive, wie es wäre, hätten Teilhabe und Selbstbestimmung für alle Menschen gleichermaßen Geltung, schärft den Blick. Um die Chancen auf Bildung, Arbeit oder politische Partizipation steht es besser oder schlechter je nach dem, welche sozialen Differenzen (nach Behinderung, Alter, Geschlecht, Herkunft usf.) das Zusammenleben in einer politischen Gemeinschaft strukturieren. Maßnahmen, die ergriffen werden, um Abhilfe zu schaffen, werden nicht selten mit pädagogischer Sorge begründet. Werden Nachteile als Begleitumstand einer organischen Schädigung gedeutet, zielt alle Anstrengung auf Kompensation; separate Einrichtungen gelten dann als unumgänglich. Sie allerdings werden von den Betroffenen nicht selten als Barriere auf dem Weg zu gesellschaftlicher Teilhabe erfahren. Einerseits zeugt das Insistieren darauf, eine Separierung sei unumgehbar, von der Vorstellung, dass Menschen, die als seh-, hör-, körper-, geistig- oder mehrfachbehindert adressiert werden, spezielle Einrichtungen besuchen sollten. Der soziale Tatbestand wird durch die Erwartung der Betroffenen konterkariert, dass es normal sei, an allen wesentlichen Bereichen des öffentlichen Lebens teilhaben zu können. Andererseits ist die Rede von Benachteiligung ein Indiz dafür, dass Behinderung gegenwärtig weniger als natürliches Schicksal angenommen, sondern im normativen Horizont gesellschaftlicher Ungleichheit verortet wird. Das wirft die Frage auf, ob und wie die philosophische Ethik das Thema aufgegriffen hat.

Behinderung wird in den normativen Horizont sozialer Gleichheit gestellt, womit die Vorenthaltung von Möglichkeiten politischer Partizipation als Herstellen von Ungleichheit gewertet wird. An dieser Stelle setzen Forderungen nach Gleichstellung ein. Damit ist ein Perspektivwechsel verbunden, in dessen Konsequenz die Betroffenen die Verwirklichung politischer Teilhabe einklagen. Diese Frage nach der Ermöglichung von Par-

tizipation nimmt mein Beitrag auf und erörtert die positive Kodierung politischer Inklusivität aus der Perspektive einer Theorie komplexer Gleichheit. Dazu führt ein erster Abschnitt (I) in die Geschichte des Gerechtigkeitsdenkens ein und stellt mit John Rawls' liberaler Theorie eine bis in die Gegenwart zentrale Grundposition vor, auf die (mehr oder weniger explizit) in Debatten um Inklusion Bezug genommen wird. Im sozialrechtlichen Kontext bedeutet die Orientierung an dem eher formalen Prinzip eines strikten Egalitarismus, dass behinderten Menschen Gerechtigkeit im Sinne eines Ausgleichs - an Gütern, Lebenschancen und Partizipationsmöglichkeiten – eingeräumt wird. Die Forderung nach Gerechtigkeit wird unter der Zielsetzung gesellschaftlicher Veränderung von den Betroffenen selbst politisch gewendet und mit einem Perspektivwechsel verbunden. In diesem Zusammenhang gewinnt in einer kritischen Diskussion (II) Michael Walzers Ansatz an Brisanz, die Gerechtigkeit an eine Idee radikaler Inklusivität zu binden. Seine Ausführungen zur Zuerkennung von Staatsbürgerschaft im Widerstreit zwischen den Forderungen Fremder auf politische Inklusivität und dem Recht der Mitglieder einer Gemeinschaft auf Exklusivität eröffnen eine marginalisierungskritische Perspektive. Im skizzierten Spannungsfeld zwischen formal oder inhaltlich orientierten, liberalen und kommunitaristischen Gerechtigkeitstheorien, zeichnet sich bei Walzer eine aussichtsreiche Alternative ab, die für ein reflektiertes Verständnis von Inklusion nicht ohne Folgen wäre.

1. Strikte Gleichheit: Gerechtigkeit als formaler Ausgleich

In der praktischen Philosophie wird der Begriff der Gerechtigkeit seit Platons Staat zu einem zentralen Bezugspunkt. Seine Definition, dass "das Seinige zu tun und sich nicht in vielerlei einzumischen Gerechtigkeit ist" (Politeia IV: 433a), zielt vor allem auf die Wahrung der Standesgrenzen; er rechtfertigt damit die Herrschaft einer besonderen Kaste, der Wächter. Während Platon unter dikaiosyne vor allem einen harmonischen Ausgleich zwischen den drei Ständen seines Idealstaates (Bauern und Handwerker, Wächter, Herrscher) begreift, steht Gerechtigkeit in der neuzeitlichen Ethik für den

abstrakteren Anspruch, dass gleiche Fälle gleich und ungleiche Fälle ungleich behandelt werden sollen. Die neuzeitliche Philosophie unterscheidet dabei zwischen zuteilender und ausgleichender Gerechtigkeit. Zielt eine distributive Gerechtigkeit darauf, bestimmte Güter oder Rechte sowie Pflichten gleichmäßig zu verteilen, sucht eine kommutative Gerechtigkeit bestehende Ungleichheiten durch Wiedergutmachung oder Umverteilung zu kompensieren. Gerechtigkeit wird dabei entweder als unparteiliches und rein formales Prinzip veranschlagt, das sich gegenüber der je besonderen sozialen Position und Bedürfnislage einzelner Individuen ("allen das gleiche") blind macht. Oder Gerechtigkeit wird so zu fassen gesucht, dass sich die Verteilung von Gütern nach inhaltlichen Kriterien wie individuellem Verdienst und Status oder nach Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen – Nation, Geschlecht, Klasse – zu richten habe ("jedem das seine"; vgl. Aristoteles, Rhetorik 1366b 9ff).

Wird eine Regelung sozialer Beziehungen in gegenseitigem Einvernehmen als gerecht bezeichnet, so verbindet sich damit die Erwartung, dem gemeinsamen Interesse aller Betroffenen Ausdruck zu geben. Dieser Beschreibung liegt ein relationales Verständnis des Begriffs zugrunde: Etwas ist für ein anderes gerecht; Entscheidungen sind nicht in sich gerecht, sondern nur in Bezug auf die von ihren Folgen Betroffenen. Einvernehmliche soziale Regelungen werden nach diesem Verständnis (an dem sich auch die Diskursethik orientiert) auf Grundlage von Normen getroffen. Sie erlauben es, das Zusammenleben "vernünftig" einzurichten, und das heißt, jemanden oder etwas in derselben Weise zu behandeln. Insofern Normen ermöglichen, zwischen unterschiedlichen Lebensformen einen Ausgleich zu stiften, werden sie formal als gerecht bestimmt. Für die gesellschaftliche Verkörperung formaler Gerechtigkeit steht spätestens mit Beginn der Neuzeit ein Rechtssystem, das sich, wie andere gesellschaftliche Teilsysteme auch, von kirchlicher wie weltlicher Herrschaft emanzipiert. Im neuzeitlichen liberalen Rechtsstaat gelten Politik und Justiz als getrennte Sphären. Die antithetische Deutung des Verhältnisses wird in Montesquieus Theorie der Gewaltenteilung in Vom Geist der Gesetze (1748) auf den Begriff gebracht; ihren Höhepunkt erreicht diese Deutung im juristischen Positivismus der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts, der seinen Ausdruck in einer "schar-

fen Distinktion" von Theorie und Praxis findet: "Man kann sagen, dass in diesem System die politische Funktion des Richters gerade darin bestand, unpolitisch zu sein. Von der Wissenschaft erzogen und ständig angeleitet, sollte er als über dem politischen und sozialen Streit stehende neutrale Instanz gleichmäßig die Gesetze anwenden und damit, wie man meinte, Gerechtigkeit gewährleisten." (Wassermann 1986: 232)

Was ist damit für die Frage nach Gerechtigkeit gewonnen? Wohin führt eine rein formale Orientierung, die Interessen misst und gegeneinander verrechnet? Wäre eine Ethik, die sich gänzlich einem formalen Begriff von Gerechtigkeit verschriebe, auf ein Verteilungs- und Umverteilungskalkül reduziert und damit von Sozialtechnologie nicht länger unterscheidbar? Wäre folglich eine inhaltliche Qualifizierung guten Lebens erforderlich, um den Begriff der Gerechtigkeit von bloßer Recht- und Gesetzmäßigkeit zu unterscheiden? So lautet der Vorschlag neoaristotelischer Ansätze, die Gerechtigkeit an eine Idee guten Lebens rückzubinden suchen (vgl. u. a. Martha Nussbaum). Oder behält demgegenüber doch ein formaler Begriff von Gerechtigkeit den Vorzug, insofern er von allen individuellen Besonderheiten absieht?¹

¹ Weiterführende Überlegungen, wie ich sie an anderer Stelle ausgeführt habe, schließen daran an, dass Gerechtigkeit sich weder hinreichend in einem formalen Kalkül erschöpfen noch in einer inhaltlich bestimmten Idee guten Lebens fundieren lässt. Denn wie sollte ich objektiv feststellen können, was Gerechtigkeit im Grunde ausmacht? Werden unsere Entscheidungs- und Selbstverständigungsprozesse nicht immer schon von einem Vertrauen in die Gerechtigkeit begleitet, das erst "post festum" (vgl. Schweidler 2001: 9-22) gerechtfertigt werden kann? Was hier thematisch wird, ist eine Vorursprünglichkeit des Ethischen (Emmanuel Levinas), die soziale Situationen nicht begründet, aber in ihnen wirksam ist. Die Uneinholbarkeit der Gründe gerechter Strukturen ist die Einsatzstelle von Praxis (Gamm 2004). Insofern wird es nie ein Handeln geben können, das bereits "im Namen der Gerechtigkeit" erfolgt. Vielmehr handeln wir erst dann gerecht, wenn unser Handeln durch eine Gerechtigkeit motiviert ist, die sich nicht "dingfest" machen lässt. Nur ein solches partiell grundloses, weder auf Werte noch auf Prinzipien reduzierbares Handeln wäre gerecht. Die Möglichkeit der Gerechtigkeit bindet sich in diesem Sinn an das post festum; Gerechtigkeit entspräche nur dann ihrem Begriff, wenn dieser kein Begriff

Die seit vier Jahrzehnten währende Kontroverse um Gerechtigkeit wurde Anfang der 1970er Jahre von John Rawls A Theory of Justice im angelsächsischen Sprachraum eingeleitet und dominiert bis heute. Sein Werk gibt einem formalen Gerechtigkeitsbegriff den Vorzug; mit seiner Konzeption sucht er einem grundsätzlichen Problem des klassischen Utilitarismus zu entgegnen. Die utilitaristische Maxime, das größtmögliche Glück für die größtmögliche Zahl zu erwirken, sieht von einem strikten Egalitarismus ab: Die Marginalisierung und Verarmung eines Drittels der Gesellschaft etwa wäre zu rechtfertigen, sofern die übrigen zwei Drittel die Maximierung der gesellschaftlichen Nutzensumme repräsentierten. Entgegen dieser Konsequenz macht Rawls sein Konzept einer Gerechtigkeit als Fairness geltend. Er fragt, nach welchen Prinzipien eine Gruppe rationaler Akteure eine Gesellschaft einrichten würde, wüssten diese nicht, welchen Ort sie in der Gesellschaft künftig einnehmen, ja, wer sie jeweilig sein werden ("Schleier der Unwissenheit"). Die Akteure würden, so Rawls, in Hinsicht auf zwei Hauptprinzipien ein Einvernehmen herstellen: Das betrifft zunächst das allen gleiche Recht auf Grundfreiheiten und schließlich den Umstand, dass soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten nur dann zu akzeptieren seien, wenn sie dem Vorteil auch und gerade derjenigen dienen, die am wenigsten begünstigt sind. In diesem Sinne liegt für Rawls das oberste Ziel sozialer und ökonomischer Ordnung darin, das Minimum zu maximieren; insofern "die am wenigsten Bemittelten Ansprüche auf weitergehende Umverteilungen der Ressourcen geltend machen können", ist sein gerechtigkeitstheoretisches Konzept, wie Simon Blackburn mit Blick auf die sozialdemokratisch geführten Ländern Westeuropas konzediert, "radikaler als das, was in diesen Ländern verwirklicht wurde" (Blackburn 2004: 134). Wenn auch nicht unwidersprochen, so blieb dieses formale Modell von Gerechtigkeit bis in die Debatten der Gegenwart vorherrschend. Die sich rasch verbreiternde Resonanz auf sein Werk nahm Rawls zum Anlass, seinen Ansatz fortwährend zu präzisieren.²

-

wäre, wenn Gerechtigkeit sich in unserem Sprechen und Handeln immer wieder neu irritieren ließe von dem, was ihr aufgegeben ist (vgl. Derrida 1991).

² Zu seiner Theorie vgl. Rawls 2003, 2007, 2008; Höffe 2008; Horn/Scarano 2003: 335-

2. Behinderung und Ethik: Ein Perspektivwechsel.

Behinderung gilt nicht selten als Leid, so meint etwa Peter Singer (1994), das vorsorglich zu vermeiden wäre, oder als Last, die gesellschaftlich gerecht zu verteilen sei. Nach wie vor werden die Diskussionen um therapeutisches Klonen oder Präimplantationsdiagnostik im inhaltlichen wie strategischen Profil von Argumenten Singers bestimmt: In der Vorherrschaft der Biowissenschaften werden die Debatten im Horizont negativer Eugenik geführt. Eine genauere Betrachtung führt zu der Einsicht, dass die Reflexion auf die Möglichkeit von Eugenik nicht nur deren Ermöglichung nicht verhindert, sondern sie im Gegenteil sogar befördert. Bioethische Debatten produzieren ein Wissen, welches eine Macht konstituiert, die über jene ausgeübt wird, über die etwas gewusst wird. Diejenigen, die den Diskurs produzieren, haben "die Macht, ihn wahr zu machen" und seine Geltung durchzusetzen (Hall 1994: 154). Verbände der Behindertenhilfe und Selbsthilfe ergreifen im Zuge der Kampagne Aktion Grundgesetz das Wort. Unter dem programmatischen Tagungstitel Gegen den Zugriff der Bioethik auf das Leben konstatieren die Betroffenen, das Leitbild der Lebenswissenschaften und der sie flankierenden Ethik sei "nicht die aktive Infragestellung bestimmter wissenschaftlicher Entwicklungen", sondern ihrer moderierenden Begleitung (Dörr et al. 2000: 1). Insofern technische Entwicklungen als unwiderruflich interpretiert werden, ginge es vermehrt darum, den gesellschaftlichen Trend im Nachgang begrifflich zu legitimieren. In ihrem Tagungsbeitrag Die Versöhnung von Eugenik und Nichtdirektivität unterzieht Anne Waldschmidt das humangenetische Beratungsmodell einer eingehenden Diskursanalyse und kommt zu dem Schluss, die Beratungspraxis sei entgegen ihrem Selbstverständnis in so hohem Maße direktiv, dass sie den Vorwurf, eugenischer Argumentation zu folgen, eher erhärten. Für Waldschmidt geht es "auch in der modernen Humangenetik [...] primär um die Vermeidung behinderter Kinder" (dies. 2000: 85).

^{342;} Gosepath 2010; Kersting 1991; Menke 2004: 226-269; Ritsert 1997: 93-115; zur Liberalismus-Kommunitarismus-Kontroverse u.a. Brumlik/Brunkhorst 1993.

Dagegen wird zunehmend eine Umkehrung der Blickrichtung eingefordert und daran appelliert, Prinzipien distributiver Gerechtigkeit nicht für eine Verteilung von Leid und Last, sondern zur Rechtfertigung der Forderungen der Betroffenen selbst in Anschlag zu bringen. Dieser Anspruch wird häufig stellvertretend erhoben (für die Behinderten als einer auf bestimmte Identitäten festgelegten Gruppe) und an die behindernden Institutionen gerichtet. Nach welchen Kriterien werden materielle "Lebenschancen" und immaterielle "Anerkennung" sozial zugeteilt? Dass knappe Güter nach festgesetztem Maßstab verteilt werden sollen, ist allgemein das Kennzeichen distributiver Gerechtigkeitstheorien. Je nachdem, ob das Ziel der Verteilung mit einem Eins-zu-Eins-Austausch von Gütern bestimmt oder ob die Zuteilung der Güter vergleichend, etwa nach dem Kriterium "verallgemeinerbare Reziprozität", vollzogen wird, kann distributive Gerechtigkeit danach differenziert werden, ob sie einen absoluten Ausgleich anstrebt oder eine analoge Zuteilung (Hauser 1974, Sp. 330). Ein bekanntes Kriterium der Verteilung besteht in der Orientierung am individuellen Bedarf. In Abgrenzung zum radikal individualistischen Bedürfnis ist das Kriterium "Bedarf" (wie die Verteilungskriterien Leistung, Stellung, Geschlecht, Ethnie usf.) sozial vermittelt. Mit dem Ziel der Veränderung der bestehenden Einkommensoder Vermögensverteilung sind sozial sehr disparate Vorstellungen von Gerechtigkeit verbunden; sie reichen vom "Leistungs- bis zum Egalitätsprinzip" (Dobias 1986: 563f). Im Einzelfall sollen Verteilungskriterien Aussagen darüber zulassen, welche Personen gleich und welche ungleich zu behandeln seien; so verstanden korrelieren dem formalen Gerechtigkeitsprinzip inhaltliche Qualifizierungen (Hügli/Lübcke 1997: 233f).

Gegen die Engführung der bioethischen Kontroverse wird häufig die Forderung erhoben, behinderten Menschen im Sinn eines Ausgleichs juridischer, politischer wie ökonomischer Art Gerechtigkeit zu gewähren. Im sozialrechtlichen Kontext wird dieser Gerechtigkeitsanspruch zumeist ökonomisch verkürzt. Gerechtigkeit verkehrt sich hier in "Zuwendungen", die als "Leistungen" "empfangen" werden. Der angesprochene Gestus steht im Kontext einer Gerechtigkeitstheorie, die Benachteiligungen allein nach partikularisierenden Prinzipien zu bewerten sucht; er schwebt in der Gefahr, dass für die Leistungsnehmer entwürdigende Situationen entstehen und in-

stitutionell verfestigt werden (vgl. Eurich 2002). Dieses Dilemma vor Augen wird der Anspruch, behinderten Menschen gerecht zu werden, von den Betroffenen konsequent mit der Forderung nach Gleichstellung verbunden: Menschen mit Behinderungen, ganz wörtlich verstanden, in ihr Recht zu setzen. Auf Initiative von Behindertenverbänden, Selbsthilfegruppen und Verbänden der Freien Wohlfahrt wurde in der ersten Legislatur der rotgrünen Bundesregierung 2002 das Bundesgleichstellungsgesetz verabschiedet; die zentralen Stichworte lauten Barrierefreiheit, Verbandsklagerecht, Beseitigung von Benachteiligungen, Gebärdensprache. Der Kampagne der Betroffenen, die zur Verabschiedung des Bundesgleichstellungsgesetzes führt, ist Mitte der 1990er Jahre der Anti-Diskriminierungs-Paragraph des Grundgesetzes vorausgegangen; seit 1994 formuliert Artikel 3, Absatz 3: "Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden". Die Absicht der Regierung ist es, das Gleichstellungsgesetz um das Zivilrechtliche Antidiskriminierungsgesetz zu ergänzen; in der Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei und Bündnis 90/Die Grünen in Aussicht gestellt, wurde es erst am Ende der beiden Legislaturen eingelöst. Der Titel des Bundesgleichstellungsgesetzes ist asymmetrisch formuliert als "Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen". Anstelle einer Bezeichnung, die aufnimmt, wer einander gleichzustellen wäre, kann der einseitige Ausdruck als Hinweis auf den Horizont einer vorgängigen Normalität gedeutet werden, in den die Betroffenen (wieder) eingegliedert werden: ob Behinderte der nichtbehinderten Umwelt oder Frauen einer patriarchal strukturierten Arbeitswelt usf.; Welten, die in ihrer jeweiligen Ordnung unangetastet bleiben. Das Bundesgleichstellungsgesetz findet geteilte Zustimmung; es regelt die bürgerlich-rechtliche Gleichstellung, ihm fehlten aber zunächst zivilrechtliche Antidiskriminierungsregelungen (vgl. Preuß 2006). Vor dem Hintergrund, dass Urlauber erfolgreich auf Schadensersatz klagen, die ihre Erholung durch Behinderte beeinträchtigt sehen, werden unter Berufung auf Antidiskriminierungsgesetz zivilrechtliche Regelungen das kämpfung, Vermeidung und Sanktionierung von Diskriminierungen sowie zur Gleichstellung von Behinderten im Privatrechtsverkehr angemahnt.

Problematisiert wird von Betroffenen ein unzeitgemäßes Verständnis von Behinderung und Diskriminierung. So stehe am Ausgang aller sozial-

rechtlich relevanten Überlegungen und Maßnahmen eine weiterhin sehr enge medizinisch-defektologische Definition von Behinderung, wie sie im Sozialgesetzbuch SGB IX zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen (2001) verankert sei. Im Unterschied dazu schlagen diejenigen, die sich als behindert erfahren, einen Begriff "gesellschaftlicher Behinderung" vor. Die Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte versteht unter Behinderung "jede Verhaltensweise, Maßnahme oder Struktur, die Menschen mit nicht vorübergehenden körperlichen, geistigen oder seelischen einträchtigungen Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten nimmt, beschränkt oder erschwert" (www.bagh.de). Im Anschluss an ein Verständnis gesellschaftlicher Behinderung lassen sich Definitionen zurückweisen, die Behinderung zu naturalisieren suchen. Die Identifizierung der Betroffenen nach Arten und Graden der "Beeinträchtigungen" fällt im Vorschlag der Betroffenen m.E. gleichwohl hinter die Einsicht in die soziale Verfasstheit von Behinderung zurück. Die Rückführung auf körperliche vorgängige Gegebenheiten (Defekte) zum Zweck, Benachteiligungen aufheben zu wollen, findet ihren begrifflichen Ausdruck im Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma: Die zur Akquirierung von Ressourcen notwendige Etikettierung stabilisiert eine Benachteiligung (oder bringt sie erst hervor), die aufzuheben die Ressourcen beitragen sollen. Diese Zielsetzung, welche die Suche nach einem messbaren Kriterium des Bedarfs einschließt, verführt dazu, Behinderung an eine medizinische Kategorie rückzubinden (Bruner 2005: 54) - entgegen der Einsicht sowohl in die Folgen dieser Reduktion als auch in die soziale Konstruktion von Behinderung. Vielmehr wäre die Trennung zwischen sozialer Bedeutung von Behinderung und ihrer unhintergehbaren natürlichen Grundlage ihrerseits als soziales Konstrukt zu begreifen (Bruner 2000). Behinderung in diesem Sinn als materiales Dispositiv (Michel Foucault) aufzufassen bedeutet, in ihr einen geschichtlich-gewordenen Horizont anthropologischen, medizinischen und ethischen Wissens zu sehen, dem konkrete Praktiken und Institutionen entsprechen. Das nötigt dazu, menschliche Verhaltensweisen, Handlungs-, Denk- und Organisationsformen zu thematisieren, die Behinderung (als Fiktion oder Tatsache) umgeben, strukturieren oder allererst erzeugen. Ausgehend von der Einsicht in die soziale Konstitution von Benachteiligungen lässt sich ein Verständnis distributiver Gerechtig-

keitstheorien kritisch prüfen, das gerechte Verteilung an partikularisierende Kriterien anzubinden sucht, welche bestehende Marginalisierungen verfestigen.

Gerechtigkeit wird derzeit sowohl in ethischen als auch in gesellschaftspolitischen Debatten als eine normative Programmatik gedeutet, die es ermöglichen soll, Verteilungskonflikte zu benennen und begrifflich abzuarbeiten. Auf dieser Folie wird Behinderung in den normativen Horizont gesellschaftlicher Gleichheit gestellt: Der Ausschluss von politischer Teilhabe wird als Ungleichheit bewertet. Hier ist die Einsatzstelle der Forderungen nach Gleichstellung; ihre Durchsetzung umfasst gleichermaßen die Ermöglichung von Selbstbestimmung wie die gesellschaftliche Teilhabe. In vergleichbaren Diskussionen etwa um den Aufenthaltsstatus von Zuwanderern und Asylsuchenden weisen die Verfechter einer unbedingten Inklusion darauf hin, dass jede resp. jeder, die/der hier lebt, Teil dieser Gesellschaft sei. Wird indessen die Zugehörigkeit zur Disposition gestellt und die Frage aufgeworfen, welche Aufnahmekriterien Geltung haben sollen, stellt sich die Frage der Rechtfertigung. Doch lässt sich die Feststellung "jeder, der hier ist, ist von hier" (Alain Badiou; vgl. Hallward 2003: 178) mit dem Hinweis entkräften, es seien Kriterien notwendig, die eine Zulassung beschränkten? In Referenz auf Michael Walzers gerechtigkeitstheoretischen Beitrag erörtert der folgende Abschnitt die positive Kodierung politischer Inklusivität. Aus der Perspektive einer Theorie komplexer Gleichheit reflektiert Walzer auf soziale Güter; es sind keineswegs nur Güter materieller Natur wie etwa Geld, die gegeben, zugeteilt oder getauscht werden, sondern auch solche wie Mitgliedschaft in sozialen Gruppen, Konversation, politische Macht, berufliche Position, Bildung, technisches Wissen, medizinische Versorgung usf. Was das soziale Gut Mitgliedschaft betrifft, verteidigt Walzer das Recht politischer Inklusivität für "Inländer ohne Staatsangehörigkeit". Ausgehend von Walzers Konzept einer Inklusivität, der gemäß Menschen, die mit uns leben, arbeiten und kommunizieren, die politische Partizipation nicht länger vorenthalten werden könne, eröffnet sich eine aussichtsreiche Perspektive auf die Frage nach Gleichstellung, Teilhabe und Selbstbestimmung.

3. Begrenzte Exklusivität: Gerechtigkeit als politische Teilhabe

Im Rahmen seiner Theorie komplexer Gleichheit fordert Walzer, soziale Güter nicht nach Maßgabe einiger weniger Prinzipien zu verteilen, die für alle Bereiche der Gesellschaft gleichermaßen gültig wären. Das Plädoyer für Pluralität in seiner Schrift *Sphären der Gerechtigkeit*³ lässt sich insofern als Gegenentwurf zu John Rawls liberaler *Theorie der Gerechtigkeit* lesen. Innerhalb der modernen sozialen Welt identifiziert Walzer mehrere "Verteilungssphären", denen eine je spezifische Logik eignet. Die unterschiedlichen Sphären – politisches System, Markt, Arbeitswelt, Erziehungssystem, Freizeit usf. – konstituieren sich in strikter Abgrenzung voneinander (12). Die Autonomie der Sphären zu wahren, bedeutet zugleich, der Ungerechtigkeit der Ursupation der sozialen Güter durch wenige Eliten zu wehren (14).

3.1 Zum begrenzten Recht auf Exklusivität

Mit seiner Theorie distributiver Gerechtigkeit verbindet Walzer das Anliegen, Güter und Gegebenheiten realitätsbezogen darzustellen: Das bedeutet, im Zuge ihrer Beschreibung zu prüfen, welchen Stellenwert sie im sozialen Leben haben. Andererseits geht es ihm um einen idealtypischen Entwurf, "wie wir sie [die Güter] gemeinsam besitzen, unter uns verteilen und miteinander tauschen könnten, wenn wir von jeder Art von Herrschaft frei wären" (22). Walzers Konzept der Verteilungsgerechtigkeit geht von einer festumgrenzten Welt aus, wie sie etwa in Form der modernen Territorialstaaten gegeben ist. Umgrenzte Welt meint hier "keine in sich geschlossene, unabhängige Distributionswelt" (61). Gleichwohl lassen sich soziale Güter "nur innerhalb des geschützten Rahmens eines speziellen Staates gemeinschaftlich besitzen und genießen" (80). Diese Voraussetzung verweist für Walzer, der hier auf ein Motiv neoaristotelischer wie kommunitaristischer Provenienz rekurriert, auf die Notwendigkeit einer politischen Gemeinschaft (i.e. "eine Gemeinschaft, deren Mitglieder Macht unter sich verteilen"). Damit ist der argumentative Horizont seiner Theorie distributiver Ge-

³ Walzer 1998a; im Folgenden belegt durch Seitenangabe im Text.

rechtigkeit umrissen: Die politische Gemeinschaft sei der ihr angemessene Rahmen. Als "einzige plausible Alternative" gegenüber den umgrenzten Welten unabhängiger Staaten und Länder qualifiziert Walzer eine "Weltgesellschaft" (62); mit ihr ginge die Möglichkeit einer einfachen Gleichheit einher. Im Rahmen seiner Theorie komplexer Gleichheit – aus der Perspektive autonomer Verteilungssphären und ihres pluralistischen, gegenüber jeder sphärenübergreifenden Herrschaft kritischen Impetus" – verbindet Walzer mit einer solchen einfachen Gleichheit die Gefahr der Instabilität. In einem System einfacher Gleichheit ("allen das Gleiche"; vgl. S. 14–17) käme es zu einem "beständigen Wiederaufleben lokaler Privilegien und dem immer wieder zutage tretenden Hang zu einem globalen Dirigismus" (63). Der drohenden Tyrannei zu wehren, würde eine "kontinuierliche Staatsintervention" erfordern, "mit dem stets gleichen Ziel, neu sich herausbildende Monopole aufzubrechen oder einzuschränken und neue Formen der Dominanz nicht aufkommen zu lassen" (43).

Walzers Interesse gilt vorzugsweise den Entscheidungen, die politische Gemeinschaften unabhängiger Staaten und Länder in Bezug auf ihre gegenwärtigen und zukünftigen Mitglieder treffen. Für seine weiteren Überlegungen ist es zentral, in welcher Weise diese Entscheidungen auf die Konstitution der politischen Gemeinschaften selbst Einfluss nehmen. Umgekehrt nimmt diese Konstitution (Staatsform, Finanzstärke, Bevölkerungsdichte) Einfluss auf den Wert, der dem sozialen Gut Mitgliedschaft selbst beigemessen wird: "Wohlhabende und freie Länder werden von Bewerbern geradezu bestürmt" (66). Mitgliedschaft identifiziert Walzer als erstes und wichtigstes der Verteilungsgüter (65), insofern alle Vereinbarungen, welche die Verteilung von Gütern generell anbelangen, durch den Umstand "vorstrukturiert" seien, ob das soziale Gut Mitgliedschaft zugeteilt oder verweigert wurde. Die prinzipielle Ermangelung dieses Gutes (die Staatenlosigkeit) setzt Walzer für die Betroffenen mit einem Zustand ständiger Bedrohung gleich.

Angesichts der Anwärter auf Zugehörigkeit sehen sich Staaten und Länder vor eine Entscheidung gestellt: "Wem gewähren wir Aufnahme?" (66) Der Plural *wir* enthält bereits den Schlüssel für die Beantwortung. Unter der Voraussetzung, dass kollektive Ansichten von Situationen und allge-

meingültige Bedeutungen in Entscheidungsprozesse eingehen, ist das Personalpronomen wir nicht nur ein Index für das Subjekt der Entscheidung -Wer trägt die Verantwortung dafür? –, sondern auch für die nähere qualitative Bestimmung. Wie aber lässt sich begründen, welche Personen und wie viele zu berücksichtigen und welche Kriterien dafür gerechtfertigt sind? Sollten einzelne Länder nicht "ohne irgendwelche Aufnahmebeschränkungen jedem offen stehen"? Eine unbedingte Offenheit wäre indessen (nur) dann zwingend, gibt Walzer zu bedenken, sofern aus der Rechtmäßigkeit, sein Herkunftsland verlassen zu können, das Anrecht folgte, in ein anderes Land einzuwandern. Doch sind Immigration und Emigration für Walzer "moralisch asymmetrisch" (76). Die Entscheidungen im Rahmen der Aufnahmepolitik werden innerhalb bestimmter Grenzen getroffen. Das Recht auf Immigration, wie Walzer es beschreibt, findet nach Jürgen Habermas seine Grenzen "an dem Recht eines politischen Gemeinwesens, die Integrität seiner Lebensform zu wahren" (Habermas 1992: 675f). Entscheidungsprozesse einer politischen Gemeinschaft verhalten sich stets relativ zu den sozialen Sinnbezügen ihrer Mitglieder. Insofern sind politische Entscheidungsprozesse nicht durch ein einziges universales Prinzip bestimmt; auch stehen die Grenzen, innerhalb derer Entscheidungen getroffen werden, stets aufs Neue zur Disposition (Walzer 1998b: 13f).

Die Frage, wen Staaten als Mitglied aufnehmen wollen, korreliert mit dem Verhältnis ihrer Mitglieder zu den (noch) Nichtzugehörigen, den Fremden. Die Differenz zwischen "Mitglied" und "Fremdem" führt Walzer aus analytischen Gründen im Rahmen der Klärung des Status von Mitgliedschaft und Zugehörigkeit ein (68f). Die absolute Indifferenz zwischen Mitgliedern und Fremden wäre ein Kennzeichen für Formen einfacher Gleichheit: Erhielten hinsichtlich des Guts "Mitgliedschaft" alle gleich viel, so implizierte das entweder eine Welt, in der Mitgliedschaft keine Relevanz hätte (eine Welt, in der niemand Mitglied wäre) oder in der alle Mitglieder eines allumfassenden Weltstaates wären. Keines dieser Arrangements einfacher Gleichheit, räumt Walzer ein, "dürfte in absehbarer Zeit realisierbar sein" (69); stattdessen seien derzeit Mitglieder und Fremde voneinander getrennte Gruppen. Insofern sucht Walzer die Differenzsetzung zu rechtfertigen, auch

wenn möglicherweise "eine tiefergehende Kritik eine Absage an die Unterscheidung Mitglied/Fremder zur Folge hätte" (69).

Die Entscheidungsprozesse im Zuge der Aufnahmepolitik stehen mit sozial konstruierten Bedeutungen in Beziehung. Zum einen ist die Entscheidung über Zugehörigkeit abhängig davon, welche Implikationen die Mitglieder mit dem sozialen Gut Mitgliedschaft verbinden (dazu gehört etwa ein Verständnis von Zugehörigkeit, Arbeit oder Kommunikation). Zum anderen wird der Status der Zugehörigkeit je nach antizipiertem oder realem Verhältnis gegenüber den Fremden, den Anwärtern auf Mitgliedschaft, gewährt. Verteilungsgerechtigkeit "steht in Relation zu sozialen Sinnbezügen" (11). Doch distributive Entscheidungsprozesse rekurrieren nicht bloß auf (vorgängige) soziale Implikationen; die Verteilung sozialer Güter selbst konstituiert auch soziale Bedeutungen: Die soziale Bedeutung von Mitgliedschaft wird im Zuge der Entscheidung selbst "spezifiziert" (68), und die Ergebnisse politischer Entscheidungsprozesse bestimmen stets aufs Neue das Verhältnis zu Fremden.

Dass Fremden über alle Grenzen hinweg das Anrecht auf Wohlwollen und Gastfreundschaft zusteht, wird von Walzer als Prinzip der gegenseitigen Hilfe formalisiert (67). In Abgrenzung von Rawls veranschlagt er die Geltung dieses Prinzips nicht innerhalb einer Gemeinschaft, sondern im Verkehr politischer Gemeinschaften untereinander. Im Unterschied zum externen Prinzip wechselseitiger Hilfeleistung, welches in der Verpflichtung zur Humanität schlechthin gründet, orientiert sich die Frage, ob Menschen in einem Staat oder Land als Mitglied aufgenommen werden sollen oder nicht, an einem internen Prinzip: an der sozialen Bedeutung, die der Mitgliedschaft von der politischen Gemeinschaft selbst beigemessen wird. Nicht nur, dass "Wert und Preis" der Zugehörigkeit "sich eindeutig aus internen Entscheidungen" (62) ergeben: Das soziale Gut Mitgliedschaft durch externe Instanzen zu vergeben, sei schon deshalb nicht möglich, da seine Distribution an eine Bedingung geknüpft ist, die das ausschließt: "Diejenigen, an die es gelangen soll, müssen in die Gemeinschaft eingehen, ihr in einem emphatischen Sinn angehören. Anders gesagt, sie müssen physisch und politisch darin Aufnahme finden" (62). Das bedeutet für den jeweiligen Begriff von "Gemeinschaft" zugleich, dass er aus einer konkreten Gemeinschaft heraus

im Umriss zu bestimmen ist und nicht durch einen identifizierenden Zugriff von außen. Bei der Suche nach Kriterien, denen die Entscheidung über die Gewährung von Aufnahme genügen müsste, weist Walzer das Prinzip der gegenseitigen Hilfeleistung allerdings als mögliche Kandidatin für eine "allgemein akzeptierte einschränkende Richtlinie" seiner "vagen Anforderungen" wegen zurück (69). Im Mangel an Prägnanz eines solchen externen Prinzips und im potentiellen Konflikt mit der internen "Macht sozialer Bedeutungen" (68) sieht Walzer die Imponderabilien in Bezug auf die Wirksamkeit des Prinzips gegenseitiger Hilfeleistung. Wenn es die Aufnahmepolitik auch "nicht von Grund auf umgestalten" kann, so könne das Prinzip sie gleichwohl "modifizieren" (92), insofern es das einzige sei, was Bürger, die "keinen formalen Zwängen" unterliegen, "zur Aufnahme verpflichtet" (83f). Letztlich werden die Grenzen, die eine Gemeinschaft konstituieren, "von einem Gefühl der Verwandtheit und Gegenseitigkeit bestimmt" (90).

3.2 Einforderung politischer Inklusivität

Das Recht der Mitglieder einer Gemeinschaft, "zu bestimmen, wie ihre Wohnbevölkerung aussehen soll" (92), kennzeichnet Walzer als ein ebenso kollektives wie relatives Recht: Es könne "nur von einer Gemeinschaft als Ganzem ausgeübt werden", stelle aber "kein absolutes, uneingeschränktes Recht dar" (106), sondern sei moralischer Verpflichtung und politischen Entscheidungen unterworfen. Die zweifache Einschränkung korrespondiert mit der kollektiven Verpflichtung zu wechselseitiger Hilfeleistung sowie damit, dass die Gewährung von Mitgliedschaft stets in Relation zu ihrer sozialen Bedeutung steht. Eine Theorie distributiver Gerechtigkeit müsse hier eine doppelte Aufgabe leisten: "Rechtfertigung des (begrenzten) Rechts auf Abgeschlossenheit und Exklusivität, ohne welche Gemeinschaften gar nicht erst entstünden, und Einforderung der politischen Inklusivität in den Gemeinschaften, die bereits bestehen" (107). Im Anschluss an die grundsätzliche Erörterung der Aufnahme oder Zurückweisung "Fremder" durch "Mitglieder" beleuchtet Walzer das Thema der Einbürgerung: Im Gegensatz zum Recht der Mitglieder, in Fragen der Einwanderung (im Sinne territorialer Zulassung) zu entscheiden, skizziert er den Anspruch auf Einbürgerung

(politische Inklusivität) als unabweisbar; jedem Einwanderer wie Einwohner kommt der "Status des Staatsbürgers" (93) zu. Sofern Menschen miteinander leben, arbeiten, kommunizieren, auf einem Territorium wohnhaft sind und der gleichen Gesetzgebung unterstehen, müssen sie gemäß dem *Prinzip politischer Gerechtigkeit* (103f) auch in alle politischen Entscheidungsprozesse einbezogen werden. "Die Mitglieder der Gemeinschaft müssen bereit sein, die Männer und Frauen, die sie in ihr Land hereinlassen, als ihresgleichen in eine Welt gemeinsamer Verbindlichkeiten aufzunehmen, während die Einwanderer ihrerseits willens sein müssen, diese Verbindlichkeiten mitzutragen." (93)

In ihren Zielvorstellungen und Erwartungen an Staatsbürgerschaft sind westeuropäische Länder nicht selten dem frühmodernen Modell eines homogen konzipierten Nationalstaates verpflichtet (Hoffmann 1998: 672). Insbesondere dann, wenn eine politische Gemeinschaft "ein Volk repräsentiert", charakterisiert Walzer den Staat als politischen Ausdruck einer nationalen "Familie" (79). In Fragen der Einbürgerung jedoch insistiert er auf der Differenz zwischen Nationalität und Staatsbürgerschaft (93). Staatsbürger sind "jeder Mann und jede Frau, die innerhalb des Hoheitsgebiets leben, für das die getroffenen Entscheidungen Geltung haben" (101). Politische Gerechtigkeit lasse "dauerhaftes Ausländertum" nicht zu (104).

In seiner Rezeption der Theorie Walzers betont Habermas das kollektive Recht von Gemeinschaften auf Exklusion. Insofern er die oben herausgestellte Einforderung politischer Inklusion jedoch unterschlägt, bleibt seine Replik einseitig: Walzer interpretiere das Konstrukt "Lebensform" ethnischkulturell (Habermas 1992: 654) und argumentiere dafür, dass "das Recht des Staatsbürgers auf Selbstbestimmung das Recht auf Selbstbehauptung der jeweils eigenen Lebensform" (657f) einschließe. Das Interesse von Habermas gilt dem Verhältnis von partikularen und universellen Pflichten im Kontext der Staatsbürgerschaft. Er wirft die Frage auf, "ob sich ein Vorrang der auf die Staatsangehörigkeit bezogenen speziellen Pflichten gegenüber universellen, Staatsgrenzen überschreitenden Verpflichtungen begründen lässt" (654). Im Zuge der Profilierung eigener Erwägungen nivelliert er Walzers Theorie komplexer Gleichheit als kommunitaristisches Theoriekonzept, das

als solches "den Verhältnissen komplexer Gesellschaften nicht mehr angemessen" (654) sei.

Walzers Kritik richtet sich dagegen, Menschen, die mit uns leben und arbeiten, die politische Teilhabe vorzuenthalten; sofern ihnen politische Partizipationsmöglichkeiten verstellt werden, wäre ihr Status dem Metöken im griechischen Altertum vergleichbar. Im Zuge der Kritik, die er in seiner Theorie komplexer Gleichheit entfaltet, tritt Walzer entschieden für eine politische Inklusivität ein, welche die Unterscheidung zwischen Vollbürgern und Metöken aufhebt und sie als Mitglieder einander gleichstellt. Im argumentativen Kontext seiner Konzeption distributiver Gerechtigkeit ist diese Entscheidung moralisch geboten. Die Autonomie der Sphäre, die das soziale Gut "Mitgliedschaft" zuteilt, bleibt nur dann gewahrt, wenn "jedes Gut nach den Geltungskriterien der eigenen Sphäre zugeteilt" (12) wird. Medizinische Leistungen etwa wären nach dem Maßstab der Behandlungsbedürftigkeit von Patienten und nicht nach ihrer Zahlungsfähigkeit zuzuteilen. Sofern Menschen miteinander leben, arbeiten, kommunizieren, auf einem Territorium wohnhaft sind und der gleichen Gesetzgebung unterstehen (d.i. der Gemeinschaft in einem emphatischen Sinne angehören), müssten sie gemäß dem Prinzip politischer Gerechtigkeit auch in politische Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Die Chancen und Möglichkeiten, in der Sphäre der Politik "Macht" zu erlangen – das Recht auf Einbeziehung –, stünden allen Mitgliedern zu (399-439).

Im Ausgang von Walzers Theorie komplexer Gleichheit lässt sich die Frage politischer Teilhabe auf einem hohen reflexiven Niveau diskutieren; seine Formulierung politischer Inklusivität steht in Nachbarschaft zu radikaldemokratischen Ansätzen (vgl. u.a. Rancière 2002), die in vergleichbarer Weise auf das Verhältnis von Inländern und Ausländern reflektieren. Jene, die auf dem gleichen Staatsgebiet leben und der gleichen Gesetzgebung unterstehen, so Walzers Plädoyer, sind "von hier". Insofern sie der Gemeinschaft in einem emphatischen Sinne angehören, können und dürfen für ihre politische Teilhabe soziale Zuschreibungen nach Herkunft, Lebensalter, Geschlecht oder sozialem Status keine Bedeutung haben.

Insofern die Frage nach den Bedingungen virulent wird, die erfüllt sein müssen, um Zugehörigkeit zu gewährleisten, wahrt Walzers Ansatz ei-

nen Vorbehalt, der mit radikaldemokratischen Positionen unvereinbar ist. Walzer setzt eine kontingente historische Gemeinschaft voraus: jene Instanz, die nicht nur über die Zugehörigkeit entscheidet, sondern der auch ein Recht zukommt, dies zu tun. Insofern bietet sein Konzept zum einen in der Frage der Zuwanderung keine prinzipielle Einspruchsmöglichkeit gegenüber solchen Gemeinschaften, welche die Bereitschaft zur Aufnahme von Bewerbern strikt an ökonomische, ethnische, sprachliche oder kulturelle Kriterien binden. Zum anderen geraten Walzers Ausführungen in eine Begründungsparadoxie: Die Gemeinschaft, deren Konstituierung seine Theorie zu beschreiben, erklären und deuten sucht, wird immer schon vorausgesetzt. Beide kritischen Einwände nötigen zu einer Revision des von Walzer und neoaristotelischen Ansätzen favorisierten Konzepts von "Gemeinschaft": Konstituierte sich eine Gemeinschaft in ihrem inneren Zusammenhalt nicht erst im Zuge der Abgrenzung von einem äußeren Dritten (vgl. Röttgers 2002: 273–321)?

Die Paradoxie, in welche Walzers Überlegungen hier geraten, ist der moralischen Argumentation vergleichbar, die, in der Absicht, "für Behinderte" Partei zu ergreifen, das Faktum behinderter Mensch begrifflich verlängert. Für Gemeinschaften im "eigentlichen" Sinne – hierin hält Walzer neoaristotelischen Ansätzen die Treue (als zugehörig gelten die, zu welchen ein Verhältnis von Verwandtheit und Reziprozität antizipiert wird) – bestehen nicht nur Grenzen, diese Grenzen werden darüber hinaus für politische Gemeinschaften als konstitutiv erachtet und vorausgesetzt. In den öffentlich geführten bioethischen Debatten scheint keine Einigung erzielt werden zu können, ohne ein- und auszugrenzen. Die Debatten verengen sich nicht selten auf die Frage, wo die Grenze gezogen werden soll; dass Grenzen gezogen werden müssen (als auch, dass wir es können), wird damit ungefragt vorausgesetzt. Es werden Differenzen gesetzt zwischen uns und den anderen; denen, die teilhaben und denen, die keinen Anteil haben: an der Spezies Mensch; der Gruppe rechtsfähiger Personen, selbstbestimmter Individuen, leid- und empfindungsfähiger Lebewesen; am Recht, in die Implementierung bestimmter Technologien und ihrer Folgen einzuwilligen; am Recht auf Einbeziehung in politische Entscheidungsprozesse usf.

Identität und Zugehörigkeit gehen bei genauerer Betrachtung der Inklusion oder Exklusion jedoch nicht voraus, sondern werden vielmehr im Zuge von Aus- und Einschließungsprozessen erzeugt. In Untersuchungen zum Verhältnis von Mehrheit und Minderheit oder den Mechanismen von Ein- und Ausgrenzung findet häufig der Begriff Ausschluss Verwendung. So verwendet auch Hannah Arendt den Begriff der Ausgeschlossenen, um das Verhältnis von Juden zur je dominierenden Allgemeinheit näher zu kennzeichnen; synonym spricht sie von Ausgestoßenen. Die Rede vom Ausschließen lässt vermuten, dass die Betroffenen von jeher ausgeschlossen seien; im Unterschied dazu markierte die Formulierung "jemanden ausstoßen" deutlicher, dass es sich um noch Zugehörige handelt: Als in den 1930er Jahren Universitätsangehörige aus der Hochschule ausgewiesen wurden, ist als Grund ihre jüdische Identität vermerkt worden. Genauer besehen wird indessen erst im Moment der Ausweisung eine Unterscheidung wirksam, die bis zu dem Zeitpunkt nicht nur belanglos, sondern teilweise selbst für die Betroffenen bedeutungslos gewesen ist.

Wird die zuvor kritisch herausgestellte (Begründungs-) Paradoxie in dem hier skizzierten Sinn positiviert – Identität geht Inklusion nicht voraus, sondern wird in Prozessen der Separierung oder Einbeziehung erzeugt –, gewinnt Walzers *Prinzip politischer Gerechtigkeit* an Brisanz: Wenn die Grenzen der "eigentlichen" Zugehörigkeit von der Peripherie (den territorialen Grenzen der Staaten nach außen) ins Zentrum geholt werden (in soziale Institutionen hinein). Wenn Menschen, die mit uns leben, nicht in die Gemeinschaft eingehen. Wenn stets aufs Neue ihr Status als Lebewesen, Mensch oder Person (und was diesen Status ausmacht, einschließlich des Rechts auf Leben) zur Disposition gestellt wird. Wenn Menschen keine Aufnahme darin finden, insofern ihnen das Selbstverständliche vorenthalten wird. Walzers Prinzip politischer Gerechtigkeit entsprechend können in der Frage politischer Teilhabe soziale Zuschreibungen nach Behinderung nicht von Bedeutung sein; sie dürfen es nicht sein, insofern Menschen, die mit uns leben, dieser Gemeinschaft in einem emphatischen Sinne angehören.

Literatur

- Aristoteles (1993): Rhetorik, hrsg. Fr. G. Sieveke. München. Fink.
- Blackburn, S. (2004): *Gut sein: Eine kurze Einführung in die Ethik*, Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bruner, C. F. (2000): Die Herstellung von Behinderung und Geschlecht: Sozialisations- und Lebensbedingungen von Mädchen und Frauen mit Körperbehinderungen. In: Zeitschrift für integrative Erziehung H. 2, S. 60–68.
- Bruner, C. F. (2005): KörperSpuren: Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen. Bielefeld. Transcript.
- Brumlik, M., Brunkhorst, H. (Hg.) (1993): *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*, Frankfurt am Main. Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Derrida, J. (1991): Gesetzeskraft. Der "mystische Grund der Autorität" [Force de loi. Le "fondement mystique de l'autorité", 1990, dt.]. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Dobias, P. (1986): "Wirtschaftspolitik". In: *Handlexikon zur Politikwissenschaft,* hrsg. v. W. Mickel. Bonn. Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 562–565.
- Dörr, G., Grimm, R., Neuer-Miebach, Th. (Hg.) (2000): Aneignung und Enteignung. Der Zugriff der Bioethik auf Leben und Menschenwürde. Düsseldorf. Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Eurich, J. (2002): Verteilungsgerechtigkeit und die sozialen Bedingungen von Freiheit. Workshop Ethik "Was haben wir schon zu sagen?" Zum Profil ethischer Argumente und zur Rolle der Ethiker/innen im praktischen Diskurs, 6.–8. März 2002, Evangelische Akademie Arnoldshain; www.workshop-ethik.de.
- Gamm, G. (2004): "Unbestimmbare Quellen der Normativität. Zur Dialektik von Verbindlichkeit und Offenheit in der Moral". In: Ders., *Der unbestimmte Mensch: Zur medialen Konstruktion von Subjektivität.* Berlin, Wien. Philo. S. 177–201.
- Gosepath, St. (2010): "John Rawls Gerechtigkeit für eine pluralistische Gesellschaft". In: *Klassiker der Philosophie heute*, hrsg. v. A. Beckermann & D. Perler. Stuttgart. Reclam. S. 811–830.
- Habermas, J. (1992): Faktizität und Geltung. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Hall, St. (1994): "Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht". In: Ders., Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg. Argument-Verlag. S. 137–179.
- Hallward, P. (2003): "Gleichheit und Gerechtigkeit: Badiou und Politik", Nachwort zu: Badiou, A., Über Metapolitik [Abrégé de métapolitique, Paris: 1998]. Zürich, Berlin. S. 163–191.
- Hauser, R. (1974): "Gerechtigkeit I.". In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie* Bd. 3. Darmstadt. WBG. Sp. 329–334.

Höffe, O. (2008): "John Rawls (1921–2002)". In: *Klassiker der Philosophie* Bd. 2: Von Immanuel Kant bis zu John Rawls, hrsg. von O. Höffe. München. Beck. 2008, S. 338–349.

- Hoffmann, Chr. (1998): "Einwanderung, Ethnizität, "Rassismus". Konzepte der Migrations- und Minderheitengeschichte am Beispiel Großbritanniens". In: *Historische Zeitschrift* Bd. 266, H. 3, S. 671–685.
- Horn, Chr., Scarano, N. (Hg.) (2003): *Philosophie der Gerechtigkeit. Texte von der Antike bis zur Gegenwart.* Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Hügli, A., Lübcke, P. (Hg.) (1997): Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart. Reinbek b. Hamburg. Rowohlt.
- Kersting, W. (1991): "Rawls". In: *Philosophie der Gegenwart in Einzeldarstellungen*, hrsg. v. J. Nida-Rümelin. Stuttgart. Kröner. S. 482–490.
- Leicht, R. (2003): "Wahret die Anfänge! Bislang galt die Menschenwürde als unantastbar. Ein neuer Kommentar des Grundgesetzes bricht das Tabu". In: *Die Zeit* Nr. 38 v. 11.09.2003.
- Menke, C. (2004): Spiegelungen der Gleichheit. Politische Philosophie nach Adorno und Derrida. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Montesquieu (1992): *Vom Geist der Gesetze*, hrsg. v. E. Forsthoff, Tübingen. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 2 Bde.
- Nussbaum, M. (1993): "Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus". In: *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*, hrsg. v. M. Brumlik / H. Brunkhorst. Frankfurt am Main. Fischer-Taschenbuch-Verlag. S. 323–361.
- Platon (1990): Politeia. In: *Werke* Bd. 4, übers. v. Fr. Schleiermacher, bearb. v. D. Kurz. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Preuß, R. (2006): "Vom Verbot zur Mogelpackung. Wie Lobbyisten, Medien und Parteien das Gesetz gegen Diskriminierung zerrieben haben". In: *Deutsche Zustände* Folge 4, hrsg. v. W. Heitmeyer. Frankfurt am Main. Suhrkamp. S. 263–271.
- Rancière, J. (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie [*La Mésentente. Politique et Philosophie*, Paris: 1995, dt.], Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Rawls, J. (2003): "Verteilungsgerechtigkeit (1967)". In: Philosophie der Gerechtigkeit. Texte von der Antike bis zur Gegenwart, hrsg. v. Chr. Horn & N. Scarano. Frankfurt am Main. Suhrkamp. S. 355–386.
- Rawls, J. (2007): Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf [*Justice as Fairness. A Restatement*, 2001, dt.], übers. v. J. Schulte. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Rawls, J. (2008): Eine Theorie der Gerechtigkeit [*Theory of Justice,* 1971, dt.], übers. v. H. Vetter. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Ritsert, J (1997): *Gerechtigkeit und Gleichheit*. Reihe: "Einstiege – Grundbegriffe der Sozialphilosophie und Gesellschaftstheorie" Bd. 1. Münster. Westfälisches Dampfboot.

- Röttgers, K. (2002): Kategorien der Sozialphilosophie. Magdeburg. Scriptum-Verlag.
- Singer, P. (1994): Praktische Ethik [*Practical Ethics*, London: 1979, dt.], 2. rev. u. erw. Aufl. Stuttgart. Reclam.
- Waldschmidt, A. (2000): "Die Versöhnung von Eugenik und Nichtdirektivität: Eine Kritik des humangenetischen Beratungsmodells". In: Dörr, G., Grimm, R., Neuer-Miebach, Th. (Hg.): *Aneignung und Enteignung Der Zugriff der Bioethik auf Leben und Menschenwürde*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben. S. 73–85.
- Walzer, M. (1998a): Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit [*Spheres of Justice. A Defence of Pluralism and Equality,* 1983, dt.]. Frankfurt am Main. Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Walzer, M. (1998b): Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz [*On toleration*, 1997, dt.]. Hamburg. Rotbuch-Verlag.

Medieninklusionen oder Die Popularität von Menschenexperimenten

Das Medium der Inklusion heißt Fernsehen. Das Massenmedium ist der letzte Ort, vor dem sich und in dem sich jeder einfinden darf. Kein Tatort, keine Serie, kein Talk und kein Magazin, in dem sich nicht die Randgruppen der Gesellschaft ein Stelldichein geben. Migranten, Behinderte, Homosexuelle, Kriminelle, Päderasten, Borderliner, am besten manches in Kombination, finden in den Redaktionen Halt. Sogar Stars von Barack Obama bis Lady Gaga haben mit diesem unique selling point des Ausgestoßenseins ihre Identität populär bereichert. Sie machen medienprofessionell darauf aufmerksam, dass und wie sie in ihrer Kindheit diskriminiert wurden. Gagtories verwandelten schon vor Jahren diese Rhetorik der schweren Kindheit in Lachsalven. Das Massenmedium erklärt in bester aufklärerischer Tradition Rand- als Programmgruppen und parodiert sie dann in perfekter Spiegelung. Niemand entgeht dieser totalitären Programmlogik Sende-Inklusion. Das Fernsehen ist ein Käfig voller Narren.

Der Käfig heißt beim Privatsender RTL2-Container. Am 28. Februar 2000 startet die 1. Staffel eines der interessantesten Menschenmedienexperimente des deutschen Fernsehens: die Containershow *Big Brother*, eine Sendung von und für konstruktivistische Medienbeobachter. Die Produktionsfirma Endemol erfindet hier eine revolutionär neue Gattung. Die Idee stammt schlicht aus der frühen Geschichte der Pädagogik, den Experimenten des Stauferkaisers Friedrich II. Er ließ das Verhalten von Kindern in einer Atmosphäre ohne Ansprache, ohne Informationszugang aufwachsen, um sie dabei zu beobachten und Informationen zu gewinnen. Die tragische Konsequenz ist bekannt: Die Kinder starben. So jedenfalls berichtet es die Überlieferung durch den Franziskaner Salimbene von Parma (vgl. Richter 1999: 14ff.). Die Hauptregel von *Big Brother* besteht nun ebenso in der kommunikativen Geschlossenheit. Keine Informationen dürfen in den Container,

168 Thorsten Lorenz

aber alle internen Kommunikationen (u.a. durch verspiegelte Kameras) auf die Bildschirme hinaus. TV, Radio, Presse, Bücher, PC, Telefon – alle Medien sind für die Containerinfantilen Tabu. Selbst der Versuch, einen Bleistift das letzte Medium einer möglichen Schriftlichkeit - einzuschmuggeln, wird mit Verweis aus dem Container bestraft. Keine Speicher, keine Informationsmedien, nur die Bespiegelung, die unendliche Wiederholung der Teilnehmer sind Programm. Das ist das wahre Medienereignis und eine einzige rousseausche und bewahrpädagogische Utopie: Menschen in medien- und damit informationsfreien Situationen. Die Situation im RTL-Container jedoch wird alsbald entropisch. Die Insassen kommunizieren, aber informieren (sich) nicht mehr. Resultat: Nach kürzester Zeit wiederholt sich jeder Teilnehmer selbst, er wird ein Grammophon. Informationslosigkeit führt zum Bodensatz der Kommunikation. Spracharmut wird zum populären Signifikanten des ersten Big-Brother-Superstars Zlatko "The Brain" Trpkovski, der sich brüstete, nicht zu wissen, wer Shakespeare ist. Der Soziologe Paul Nolte nannte solche Programme kommerzieller Privatsender "Unterschichten-Fernsehen" (Nolte 2005: 42),1 und Harald Schmidt nahm diesen Begriff umgehend auf. Medienkritik bemüht sich hier, der Käfig-Inklusion mit soziologischer Exklusions-Rhetorik zu begegnen.² Im Container des Großen Bruders soll das Publikum, das die Quoten von engagierten Kultur-Sendungen verdirbt, mit Verachtung gestraft werden, indem man es schlicht als Darsteller seiner selbst zeigt. Dafür aber wird es von den Zuschauern geliebt. Daran verzweifelt jede Dialektik einer Kulturindustrie.

¹ In diesem und im folgenden Zusammenhang berühren Inklusionsdiskussionen verwandte Themen wie die politische Kritik an der alten und neuen "Mitte". Hierzu auch Nolte 2005: 45ff. zur Geschichte und Paradoxierung der sozialen Mitte und zu einer neuen Politik der "Unterschichten".

² Zur Karriere des Begriffs "Underclass" und seiner Exklusionssemantik als Ablösung des Armutsbegriffs vgl. Stichweh (2002: 3f.) sowie Waitz (2009). Zur Umstellung der Inklusion von Klassen- zu funktional differenzierten Gesellschaften vgl. Luhmann (2008: 156). Zum Projekt einer perfekten Erziehung in sozialistischen und anarchistischen Utopien wiederum Oelkers (1999: 39f.).

Es gibt nicht nur Fernsehdramen, die Inklusion (Bochert 2011) heißen, und nicht nur Inklusions-Fernsehpreise.3 Die wahre Erfolgs-Dramaturgie der Medieninklusion ist die Exklusion, die Ausnahmesituation. Alle Menschen werden, wenn schon nicht Brüder, in der Regression ähnlich. Und diesen unparadiesischen Naturzustand inszenieren die Privatsender als Zoo-, Camp-, Club- oder Insel-Dasein.4 Nur dass der Mensch jetzt zum festgestellten Tier wird. Das Wort vom "Menschenzoo" fällt bei dem Rundfunkbeauftragten der Evangelischen Kirche und ARD-Vorsitzenden Peter Voß; Politiker wie Kurt Beck vergleichen die Teilnehmer mit "Ratten", der hessische Ministerpräsident Roland Koch mit "Labormäusen", der Generalsekretär des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, Stefan Vesper, befürchtet ein "Menschenexperiment" (vgl. Schicha 2002). Und genau das soll es sein: kein Angriff auf die Menschenwürde, sondern ein Experiment, das die alte Frage Kants Was ist der Mensch? unter heutigen medientechnischen Bedingungen neu stellt. Diese Frage aber wurde vor 200 Jahren schon zu einem der aufsehenerregendsten Fälle der Wissenschaftsgeschichte, der die Voraussetzungen für die telegenen Menschenexperimente der neuen Inklusions- und Exklusionsdialektik begründete.

1. Inklusion 1800 oder Der Mensch ohne Erziehung

Ob der Mensch, um Mensch zu werden, erziehbar sein muss, diese Frage stellt sich erstmals als Problem um 1800. Sie entzündet sich zunächst an der Frage: Was ist *ein* Mensch? Ist hierfür seine Erziehbarkeit, und nicht die Dressierbarkeit, ein untrügliches Zeichen? Und kann sich *der* Menschen sozusagen nachträglich durch den Effekt erzieherischer Maßnahmen als Mensch zu erkennen geben? Was wäre der Mensch dann *vor* aller Erzie-

_

³ So seit 2011 der if-award-inklusionsfernsehpreis der Arbeitsgemeinschaft Behinderung und Medien e.V.

⁴ Unter anderen *Das Inselduell, Girlscamp* (SAT 1), *Expedition Robinson* (RTL 2). Radikal erprobte die doppelte Exklusion der britische Sender Channel 4 mit der Serie *Casts off*, einem Dschungelcamp für Behinderte, genauer: behinderte Schauspieler. Die Dialoge wurden gescripted. Vgl. Koydl 2009.

170 Thorsten Lorenz

hung? Er wäre, so wird die Antwort lauten, so exotisch wie die neue Welt, die seit dem 15. Jahrhunderts durch die moderne Seefahrt erfahren und entdeckt wird. Unendlich viele Reiseberichte, denen Romane, Erzählungen, Opern, Programmusik und Bildende Kunst folgen, erzeugen eine Europamüdigkeit und Verwilderungswünsche. Das Fremde liegt zunächst in der Ferne, auf Südseeinseln, Urwäldern, im Orient und ihren rätselhaften Kulturen und Zeichensystemen.

Dann aber taucht in Europa um 1800 ein rätselhaftes Phänomen auf: der Wilde mitten unter uns.6 In Zentralfrankreich wird ein Junge erspäht, der nackt durch die Wälder streift.7 Er wird in die Hände des Taubstummenlehrers Jean Itard und seines Schülers Edouard Séguin fallen. Séguin will eines zeigen: die Erziehbarkeit von Idioten. "Enfant sauvage" nennt man missverständlich das Individuum (und nicht Subjekt!), das den Gegenpol zum Zeitalter des Wissens und der Aufklärung bildet. Aufklärung bemüht sich raffiniert um all das, was sie ausschließt. Und damit produziert sie in schönster Dialektik ihre Gegenfiguren. Der Fall des Wilden von Aveyron ist epistemologisch gerade deshalb von Bedeutung, weil unklar ist, was man eigentlich beobachten will. Die eigentliche Furcht der Behörden, Psychiater und Naturforscher liegt darin, dass ihnen Pädagogen zuvorkommen. Denn deren Einfluss, so beklagt sich ein Regierungskommissar, erlaube es nicht, dass "seine [des Wilden, T.L.] ersten Neigungen beobachtet werden können, nicht ehe es [das Individuum, T.L.] sich in dieser Hinsicht bestimmte Vorstellungen aneignet, sei es durch Gewöhnung oder Belehrung." (Lane 1985, 20f.) Man könnte sagen: Pädagogen verschmutzen das Geschäft der ersten Beobachtung. Der Sekretär der Gesellschaft der Menschenbeobachter, L.-F. Jauffert, empfiehlt deshalb folgerichtig, die "Sozialisation" hinauszuzögern. Die neue Disziplin der medizinischen Psychologie erprobt sich an dem Problem, vor aller Erziehung ein Beobachtungsobjekt zu

⁵ Ich folge hier dem schönen Titel der Anthologie von Stein (1984). Interdisziplinär vor allem zur europäischen Exotik-Rezeption wie -Produktion etwa Sievernich (1989) und Pollig u.a. (1987).

⁶ Zur Entdeckung der Naturwildheit als neues wissenschaftliches Diskursphänomen seit dem 18. Jahrhundert vgl. die Dissertation von Bruland (2008).

⁷ Ausführlich hierzu Lane (1985) und Pethes (2007: 81ff.).

erhalten. Während die polizeilichen Behörden am Findling ein Register der identifizierenden Eigenschaften (wie Größe, Augenbrauenfarbe, Nasenform, Anzahl und Topographie der Narben) erstellen, stellen die Naturkundler, Taubstummenärzte und Psychologen die Frage, was den Wilden als Menschen auszeichnet. Pointiert gesagt: Die Geburt dieser modernen Sonderpädagogik erfolgt anti-pädagogisch, sie muss Momente der Erziehung ausschließen, um überhaupt die Grundlagen für die eigentliche Bestimmung von "Naturmenschen" und die Beobachtung von Erziehbarkeit zu schaffen. Darin lag die Exklusion der Erziehung und ihre grundlegende Paradoxie.

Ob der Wilde überhaupt ein Wilder ist oder ein "Affe" oder gar ein vorzivilisatorisches Individuum, ist die ungeheuerliche Diskussion am Ende des 18. Jahrhunderts.⁸ Linnés Kategoriensystem, das Menschen und Primaten in eine Kategorie verwies (vgl. Zimmer 1989: 21ff.), war jedenfalls ebenso umstritten wie Rousseaus imaginärer Wilder. Einen contrat social kann man freilich (um Rousseau auf die staatstheoretischen Füße zu stellen) mit Wilden nicht schließen. "Verträge mit wilden Tieren", so bereits Hobbes im seinem Machtwerk *Leviathan* (1651), das selbst namentlich seeungeheuerliche Tierzüge der jüdisch-christlichen Mythologie einnimmt, " sind unmöglich." (Hobbes 2002: 105). Die unhintergehbare Paradoxie liegt im 18. Jahrhundert darin, am pädagogischen Projekt "Der Neue Mensch" in Form einer sozialen Wiedergeburt zu feilen, die auf vorsozialen Inseln stattfinden soll.⁹ Das führt zu einer unangenehmen Konsequenz: Die Kultur der Erziehung verlässt irreversibel die Natur des Menschen, und keine Reformpädagogik wird diese aufklärerische Dialektik außer Kraft setzen können.

Wenige Jahrzehnte nach dem Wilden von Aveyron wird der Fall des Kaspar Hauser den Versuch auf die Spitze treiben, das (wissenschaftliche) Wissen um den Zustand vor dem (erzogenen) Wissen, die Natur vor der Kultur, den Mensch vor seiner sozialen Einfügung zu bestimmen. Denn Kaspar besitzt vor allen pädagogischen Bemühungen "nachtseherische, tele-

⁸ Zur diskursiven Grenzziehung von Menschentieren und Tiermenschen im Mittelalter einschlägig Friedrich 2009.

⁹ Ausgezeichnet zu dieser sozialen Isolationspädagogik als Bedingung des Sozialen: Oelkers (1999: 38ff.).

pathische und magnetische Fähigkeiten", die er mit Beginn der erzieherischen Prozedur "verlernt" (Hörisch 1979a: 13 und 46). Kaspar verfügt über eine dem Menschen, nicht aber der Tierwelt unbekannte Sinneswahrnehmung, die ihm mit Beginn der Erziehung einfach dadurch ausgetrieben wird, dass sie stattfindet. Darin liegt die Paradoxie einer modernen Pädagogik, die Lernen mit allen Sinnen eintreiben will - und sie dadurch erst austreibt. Stattdessen lernt Kaspar durch seine Erzieher, seine vermeintliche Seele in Briefen in schönster Kopiertradition aus- und aufzuschreiben. Diese folgen, so perfekt funktioniert die Pädagogik der Seele, exakt der Rhetorik der Empfindsamkeit: Bei Kaspar reimt sich Herz auf Schmerz, Küsse folgen auf Tränen, und das romantisch leere "Ach"10, das einst Goethes Faust und Die Leiden des jungen Werther als authentischen Ausdruck inszenierten, übernimmt der Findling wie eine spätromantische Idee. Das gehört von Beginn an zur pädagogischen Programmierung Kaspar Hausers, der anfangs noch identitätsunlogisch von sich in der dritten Person spricht und immer wieder den Satz repetiert: "Reutta wähn, wie mein Vota wähn ist" (Hörisch 1979a: 121 Anm. 4) – so sein wie der Vater, so wie ein Anderer. Peter Handke wird daraus, präzise am historischen Fall arbeitend, seinen Bühnen-Kaspar (1967) von orts- und subjektlosen Einsagern umgeben sagen lassen: "Ich möchte ein solcher werden wie einmal ein andrer gewesen ist." (Handke 1973: 118). Das Sprechen ohne Referenz und Identität, das vagabundierende Sprechen galt als untrügliches Zeichen für den Wahnsinn. Und dieses uneindeutige Sprechen wurde seit dem 18. Jahrhundert erziehungstechnisch ausgetrieben.11

Eben das nennt man Literarisierung oder Einschreibung. Aus dem "Thier" Kaspar fern aller "gesellschaftlicher Bildung" soll unter Aufsicht der "Ärzte, Lehrer, Erzieher, Psychologen, Polizei- und Gerichtsbeamte"¹² ein

¹⁰ Brief von Kaspar an Frau Kannewurf, Schwägerin der Nürnberger Bürgermeisterfamilie vom 12.9.1833, zit. in: Hörisch (1979a: 18). Zum "ach!", mit dem die deutsche Dichtung anhebt: Kittler (1995: 11ff.).

¹¹ Zu diesem verbotenen Sprechen und Schreiben referenzloser Zeichen seit Rousseau ausgezeichnet Schneider 1999.

¹² Bekanntmachung des Nürnberger Bürgermeisters Binder vom 7.7.1828, veröffentlicht am 14.7.1828, zit. in Hörisch (1979a: 24f.).

Seelenbeamter - und damit allererst ein vernünftiger Mensch werden. Mit dem komplexen Netz der Kontrolle durch Pädagogik, Medizin und Justiz erfindet sich mit Beginn des 19. Jahrhunderts der Mensch (neu) (vgl. Foucault 1978). Der Wahnsinnige aber, so der Analytiker der Exklusion Michel Foucault,13 wird ebenso von der Inklusionslogik erfasst. Er wird nicht mehr als Krimineller, sondern als Kranker behandelt. Und auch der gewöhnliche Kriminelle wird nicht mehr in Kerker und Verließe verbannt, sondern in hellen, transparenten Gefängnissen in Form eines Panoptikums dadurch zum wahren Subjekt, dass er den beobachtenden Wärter nicht mehr wahrnimmt, sondern sich selbst kontrolliert. Die Inklusionsmaschinen des 19. Jahrhunderts beginnen mit ihrem Räderwerk Sub-jekte, Unterliegende also, zu mahlen. Historisches Zeichen des grundlegenden Zusammenhangs von Kriminalität, Krankheit und Erziehung wird die ähnliche Architektur von Gefängnissen, Spitalen und Schulgebäuden (Foucault 1977: 222f.). Sie dokumentieren den sichtbaren Übergang von der Sanktion zur Überwachung, vom Erzogenen zum Selbsterzieher, vom Wärter zum "überwachten Überwacher" (228), der selbst dem Netz unterliegt, das er zu spinnen glaubt. Die vordergründige Liberalisierung in Erziehung, Strafsystem und medizinischer Versorgung erhöht die Kontrolle - im Namen der Humanisierung. Aus der Exklusion des Schülers, Kriminellen und Wahnsinnigen wird die verstehende Kontrolle der Inklusion. Vernunft erscheint als ein diskursives Ordnungssystem, dem kein Entrinnen gestattet ist. Dabei wird das Unterrichtssystem zur gewaltigsten Prozedur, zu einer Technik, zu einem Medium, die Sprache der Vernunft in Ordnungssysteme zu zwingen.¹⁴ Aus (äußerer) Bestrafung wird (innere) Disziplin, Selbst-Disziplin, aus Exklusion Inklusionspädagogik. Ihr probates und subtiles Mittel ist bis zum heutigen Tage die Selbst-Beobachtung (vgl. Lorenz 2008), die pädagogische Inklusion des lernenden Subjekts. So wird auch Kaspar Hauser, in schönster Erziehungsraffinesse, vom Nürnberger Gymnasialprofessor Georg Friedrich

-

¹³ Zu dieser Beschreibung Foucaults als Exklusionstheoretiker vgl. Stichweh (2002: 2).

¹⁴ Zur Rolle des Unterrichtssystems in der Ordnung der diskursiven Praktiken: Foucault 1977a: 30f. Allgemein zur exkludierenden Rolle der Wissenschaften einschlägig Fleck (1980), Daston (2002), Kuhn (1967).

Daumer, dazu angehalten, eine Autobiographie zu schreiben, von der man nicht weiß, wie sie denn das Leben vor dem Menschsein überhaupt verarbeiten soll. Daumer schreibt diese Texte in das neue Ausdrucksmedium des deutschen Schulunterrichts ein und stellt sie als "Aufsätze" vor. In dieser literarischen Menschwerdung aus dem Geiste des freien Aufsatzes beobachtet Kaspar die tierische Lücke, der er entstammt: "Affen die haben viele Künsten gemacht aber diese sind abscheuliche Tiere [...]." (zit. in Hörisch 1979a: 115).

2. Die Kunst der Inklusion: Thier-Menschen

Doch das Verdrängte kehrt zurück, der Thier-Mensch bleibt, wie die Parallelfigur des Maschinen-Menschen und der Automaten, die wunderbare Begleitfigur der Literatur und der (auch und gerade niederen) Künste. Gerade die Goethezeit erfindet ein phantastisches Exklusionsphänomen, das unsere Kultur zutiefst durchdrungen hat: das Genie. Das Genie ist erziehungsresistent, es ist unerziehbar. Genies sind keine pädagogischen Ergebnisse, sondern deren Irritationen. Sie fallen aus der Normalkurve, den Statistiken, die den Menschen im 19. Jahrhundert skalier- und vergleichbar machen. Das Genie soll unvergleichlich sein. Deshalb symbolisiert es unmittelbare Natur (und nicht Kultur). Johann Georg Sulzers Allgemeine Theorie der Schönen Künste (1771) analogisiert im Eintrag Genie folgerichtig: "Wir dürfen uns nicht scheuhen, die Anlage zum Genie selbst in der thierischen Natur aufzusuchen, da man durchgehends übereingekommen ist, auch den Tieren etwas dem Genie ähnliches zuzuschreiben." (Sulzer 1771: 457). Dass das Genie nicht nur dem Thier, sondern auch dem Wahnsinn nahe stehe, ist nicht zuletzt eine Erfindung des 18. Jahrhunderts. Als Lavater die Silhouette eines Mannes 1776 als "das größte, schöpferischste Urgenie" beschrieb, um ihn dann, nachdem er als Mörder vorgestellt wird, als "Physiognomie eines Unmenschen; eines eingefleischten Teufels"15 zu identifizieren, wurde nur

¹⁵ Johann Caspar Lavater (1775-78): *Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe*. Zweyter Versuch XVIII (Fragment "Zerstörte menschliche Natur. Rüdgerodt). Leipzig und Winterthur: zit. in: Stingelin (1994: 120).

zu deutlich, welch wunderbare Konversionsspiele seit dem 18. Jahrhundert bereit gehalten werden. Der Wilde und der Barbar werden in der Folgezeit zwischen wahrer Natur und kulturloser Zerstörung ihre diskursiven Rollen einnehmen.¹⁶

Genau diese Konversionskraft prädestiniert die literarischen Künste, eine motivische Nähe zum Tiermenschen zu finden.¹⁷ 1819 veröffentlicht E.T.A. Hoffmann in seinen Kreisleriana die Brieferzählung Nachricht von einem gebildeten jungen Mann. Dieser entpuppt sich als Affe, der nicht nur die "Cultur" nachahmt, sondern auch den Drang verspürt, "nicht sowol Cultur zu erlangen, als die uns schon inwohnende zu zeigen." (Hoffmann 1819: 318). Die äffische Kultur, so lehrt uns das epistemologisch so andere Wissen der Literatur, muss nicht erst erzogen werden. Ein Jahr vor der Entdeckung Kaspar Hausers veröffentlicht Wilhelm Hauff die Novelle Der junge Engländer oder Der Affe als Mensch (1827), in dem die Bürger einer Stadt in wunderbarer Parodie auf Erziehungseuphorie die tierischen und vermeintlich vornehmen Verhaltensweisen eines Orang-Utans¹⁸ nachahmen. Franz Kafkas Bericht für eine Akademie (1917) ist erzähllogisch die abgründigste Haltung zum Affen, da der Tiermensch namens Rotpeter selbst vor das Katheder tritt, das sonst über ihn referiert. Sein Weg vom Tier zum Menschen ist, seinen eigenen Worten folgend, nicht der Weg zur Freiheit, sondern der "Ausweg" (Kafka 1917a: 150) aus dem Käfig. Die Flucht aus dem Gefängnis gelingt - durch Anpassung. Inklusion ist hier die letzte Lösung, die "auch nur eine Täuschung sein", wie der Affe Rotpeter es in einer vollendeten Volte

¹⁶ Zur pädagogischen Diskurshysterie der Wildheit und des Barbarismus bes. Schneider (1997: 173-186 sowie 282-288). Luhmann (1999) hat den Barbarismus als Gegenfigur zum Hellenismus in Analogie zu Exklusion/Inklusion in stratifikatorischen, hierarchischen Gesellschaften beschrieben. Inklusion/Exklusion heute dagegen könnte, mutmaßt er, zu der Leitdifferenz moderner Gesellschaften werden. Grundlegend zum antihellenistischen Barbarismus Gracianskaya (1996).

¹⁷ Zu dieser Geschichte (die hier nur kursorisch seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts gestreift wird) für das 18. Jahrhundert vgl. Pethes 2007 (hier S. 62ff. im besonderen zum Wolfskind-Diskurs, dem Wilden von Aveyron und anderen Wilden Europas).

¹⁸ Zur wissenschaftlichen Analyse von Orang-Utans im 18. Jahrhundert, bis hin zur Frage, ob Menschen und Affen sich paaren können, vgl. Lane (1985: 30).

sagt. Die Menschwerdung ist so imaginär wie das Thierische real. Ingeborg Bachmanns Libretto für Werner Henzes Oper *Der junge Lord* (1965) schließlich legt dem Affen Hauffs rezitierend Goethes Worte in den Mund (oder das Maul), die dieser wie ein Grammophon wiedergibt. Aus dem Schreien des Wilden von Aveyron ist nun ein kultivierter Tenor geworden.¹⁹

Am raffiniertesten aber bleibt das Spiel mit Konversionen von (thierischer) Natur in (menschliche) Kultur, von Wahnsinn in Genialität, von deutschem Wald in städtische Oberflächlichkeit in der romantischen Literatur. Hier wird das Dunkel der Unvernunft auf einmal taghell. E.T.A. Hoffmanns Serapion (1819) zeichnet die Figur eines geistreichen Einsiedlers, der vor allem von einem überzeugt ist: dass er ein Anderer, ein Verstorbener aus der Zeit des antiken Roms sei. Das "ausgezeichnete Dichtertalent", wie Hoffmann den Einsiedler in purer Selbstreferenz der romantischen Literatur kennzeichnet, wird allein aus diesem Grunde in eine Tiroler "Irrenanstalt" gebracht. Der Arzt aber empfiehlt, Serapion in die Freiheit des Waldes zu entlassen, damit er dort glücklich werde.²⁰ Diese Gegenfigur zu (um)erzogenen Waldjugendlichen wie Kaspar Hauser zeigt ihre ganze Weisheit im Gespräch mit dem auktorialen Erzähler. Der bereitet sich auf das Gespräch auf sehr unliterarische Weise vor: Er bewaffnet sich mit der Lektüre des französischen Psychiaters Philippe Pinel und des Arztes Johann Christian Reil. Mit Hilfe ihrer neuesten Methoden versucht er, Serapion seines Wahnsinns zu überführen. Wissenschaft soll Weisheit (oder Wahnsinn?) diskursiv schlagen und das Wunder Serapion durch Aufklärung lösen. Das führt zu herrlichen Paradoxien, so zu der Frage, wer dem Wahnsinn näher steht: der Wahnsinnige oder seine Ärzte. Unklar wird immer mehr, wer der

¹⁹ Zur weiteren motivischen Verarbeitung des Stoffes vgl. Hörisch 1979a: 253-261 sowie Hörisch 1979b: 273.

²⁰ Die symbolische Kraft der Liebe zum Wald erreicht im 20. Jahrhundert noch Ethnologen vom Range eines Claude Lévi-Strauss, der dem Wald ein eigenes Kapitel widmet. Im amazonischen Urwald erwacht in ihm die Produktionskraft als Lyriker. Vgl. Lévi-Strauss (1982: 334-342). Zum sehr deutschen Motiv des Waldes als Rhetorik der Rebarbarisierung, also Ent-Wilderung (und nicht Verwilderung) vgl. Schneider 1997: 183f.

Wahnsinnige sei.²¹ Aber eben das war die Idee Pinels, der den Wahnsinn aus Kerkern befreite und seine Reden von der Stigmatisierung als "sinnloses Geräusch" (Foucault 1977a: 9) befreite. Er ent-grenzte die Grenzziehung zwischen Wahnsinn und Vernunft. "Die Unvernunft", so Michel Foucault, "ist nicht außerhalb der Vernunft befindlich, sondern gerade in und von ihr umhüllt, besessen und verdinglicht." (Foucault 1973: 351). Und Johann Christian Reil nannte folgerichtig in schönstem Perspektivenwechsel bereits die Großstadt ein "Narrensystem", "Tollhaus" und ein "Vaudeville" (Reil 1818: 7).²² Der Beobachter in der Systemtheorie, mit dem Niklas Luhmann so elegant Inklusion und Exklusion als Kategorien der Beobachtung schärfte,23 scheitert an diesen Vexierspielen der Literatur. Auf einmal werden der Wahnsinnige und der Wilde als Kehrseite des Fortschritts wahr- und aufgenommen. Sie gelten nun als Zeichen der Unmittelbarkeit, der verlorenen Natur, einer Sprache der Wahrheit, die allein in der Literatur ihren Ort (aber nicht ihren Sinn) findet.²⁴ Diesem Mythos folgt noch eine Dialektik der Aufklärung Adornos und Horkheimers, die die Existenz der Tiere (und nicht die Seele der Menschen) zum "echten Thema einer Psychologie" (Adorno & Horkheimer 1971: 220) segnen wollen. Man muss deshalb lange suchen,

_

²¹ Dieses Entgrenzungsmotiv von Wahnsinn und Wissenschaft wird auf die Spitze getrieben in Edgar Allen Poes *Die Methode Dr. Thaer & Prof. Fedders* (1976). Hier geben sich die Wahnsinnigen als Psychiater aus, die wiederum (geteert und gefed(d)ert am Ende wie Orang-Utans auftretend) in Zellen einsitzen. Inzwischen referiert der wahnsinnig gewordene Anstaltsdirektor über humane und nicht-humane Methoden der Behandlung. Dass die Irren gebildet wirken und eine Patientin (oder eben Ärztin) eine Bellini-Arie singt (die selbst eine Wahnsinnsarie aus der Oper *I Puritani* sein könnte) beglaubigt nur die Spiegellogik dieser Groteske und generell psychologischer Beobachtungssysteme.

²² Diesen Hinweis auf Reils Vaudeville-Charakterisierung der Stadt verdanke ich Manfred Schneider (1999: 182).

²³ Zu Inklusion und Exklusion als systemtheoretische Beschreibung vgl. Luhmann (1997: 618-634). Kritisch zu Luhmanns "Rhetorik der Exklusion" vgl. Farzin (2008: 196).

²⁴ Ein literarisches Glanzstück, geistige Behinderung und ihre Wahrnehmung zur Sprache kommen zu lassen, ist das berühmte Benjy-Kapitel in Faulkners Roman *The Sound and the Fury* (1929) von William Faulkner (1973: 23-82).

bevor man in der Kulturgeschichte des Unbezähmbaren ein Tier findet, das diesen Mythen entgeht. Dieses Tier wäre dann die wahre Singularität, die sich nicht humanisieren lässt.²⁵

3. Inklusion 1900: Schaustellungen und (Massen)Medien

Das Licht der Aufklärung verabschiedete sich von den Nachtsehern, Monstrositäten, Wundern²⁶ und Telepathen. Das Verdrängte aber kehrt als Attraktion zurück: auf Jahrmärkten, im Zirkus, Varieté und im grandiosen Spektakulum des 20. Jahrhunderts, dem Kinematographen. Schon in Hauffs *Der junge Engländer* mutmaßte der Bürgermeister am Ende, die ganze Menschen(g)afferei sei nichts als "Zauberei und teuflischer Spuk" (Hauff: 616), mithin eine Illusionskunst. Nur was imaginär und was real ist, diese Differenz wird das 19. Jahrhundert im Anschluss an die romantische Literatur nun sehr empirisch beschäftigen.²⁷ Das Fremde, Andere, Wilde, Exotische

²⁵ Ein solches Tier entdeckten jüngst im tierischen Prekariat Krajewski & Maye (2010) in der Hyäne. Erst vor kurzem wurde einer der größten Tierautoren der Literaturgeschichte wiederentdeckt, Jean-Henri Fabres phantastische Novellen und Romane über Insekten, die sich als wahre Menschen entpuppen (vgl. Fabre 2010). Dank für diesen Hinweis gilt wiederum Manfred Schneider.

²⁶ Zur Geschichte der außernatürlichen und theologischen Wunder oder Anomalien als Innenseite einer Geschichte der Rationalität vgl. Daston (2001). Zur Dialektik des Wunders im Zeitalter der Aufklärung und seiner Wiederkehr als Verblendung vgl. Adorno & Horkheimer 1971. Zur Metaphorik des Monströsen in den Diskursen der Hygiene im 19. Jahrhundert vgl. Sarasin (2001: 207-211).

²⁷ Die Geschichte der physiognomischen und bildenden Kunst ist übervoll mit Mensch-Tier-Darstellungen und –Physiognomien. Diese Produktion imaginärer Realitäten, die der Kunsthistoriker Jurgis Baltrusaitis (1984) kunstvoll wiedergibt, führt bündig zu Bildsequenzen bei Lavater und Le Brun, die die Entwicklung des Menschen aus der Tiergeschichte zeigen (sollen), als wolle man La Mettrie und seinem schönen Satz nachsinnen: "Der Übergang von den Tieren zum Menschen ist kein gewaltsamer." (La Mettrie 2001: 38). Zu den äußerst bedeutenden Bild- und Darstellungsrhetoriken des 19. Jahrhunderts bei Charles Darwin und den Bildern einer Evolutions-Ikonographie vgl. besonders Voss 2007.

wird nun Teil eines phantastischen Ausstellungsapparats (vgl. Dreesbach 2003). In Weltausstellungen in Paris und London wird man fremder Völker ebenso ansichtig wie in Hagenbecks ersten Völkerausstellungen, die Lappländer als "unverfälschte Naturmenschen, die Europas übertünchte Höflichkeit nicht kannten [...]", 28 öffentlich präsentierten. Die Indienschau stellte 67 Singhalesen neben 25 Elefanten und Buckelrindern aus, als seien sie paradigmatisch verwandt. In den USA tauchten Freakshows auf, in denen sog. Abnormitäten, Tiermenschen und Monstrositäten präsentiert wurden: Bartfrauen, Löwen- und Pudelmenschen, Affenweiber, Frosch-, Kröten-, Pinguin-, Hummer- und Kamelmenschen, Mumienmenschen, Kolossaldamen, Riesen, Hermaphroditen, Rumpfmenschen u.v.a.²⁹ Der legendäre Zirkuskönig Phineas Taylor Barnum, dessen Elefanten Igor Strawinsky viel später eine Polka widmete, zeigte nur drei Monate nach dem Erscheinen von Darwins The Origin of Species (1859) in seinem Publikumsmagneten What is it?, einer zutiefst antididaktischen und deshalb erfolgreichen Show, das mögliche missing link zwischen Tier und Menschen: einen Schwarzen, dann sogar einen geistigbehinderten Afro-Amerikaner im Zottelfeldkleid. Für das Publikum nannte er sie "indescribable" (Cook 1996: 140), unkategorisierbar, denn sie galten als Wunder, Monstren, Schauwerte.30 Franz Kafka, der großes Interesse am Artistentum zeigte und mindestens zwei einschlägige Zeitschriften regelmäßig las, entnahm diesen populären Medien die Anregungen für seine Figuren des diätetischen und zivilisierten Hungerkünstlers und des Menschenfressers (vgl. Kafka 1970 und Neumann 1990). Auch besondere Genies wurden damals vorgeführt: Rechen- und Gedächtniskünst-

_

²⁸ Hagenbeck, Carl (1948): *Von Tieren und Menschen*, zit. in: Bose & Brinkmann (1978: 137).

²⁹ Hierzu Kastl (2010: 212ff.).

³⁰ Diese Unbeschreibbarkeit scheint auf den ersten Blick die Ordnung der Dinge zu unterlaufen. Birgit Stammberger (2011) untersucht hierzu diskursanalytisch die Geschichte (und Semiotik) der Freaks und entwickelt daraus eine Geschichte des Geschlechterdiskurses – eben durch biologische, medizinische und physiognomische Abweichungen von Geschlechterdifferenzen. Zur Geschichte dieses Monströsen und seiner Schaustellungen im Rahmen der seit den 1990er Jahren etablierten disability studies einschlägig: Dederich (2007).

ler, die einst unter dem Begriff idiots savants als Idioten des Wissens galten. Solche Idioten-Genies sind für die Pädagogik rettungslos verloren. Sie erscheinen deshalb nicht in didaktischen Labors, sondern im Varieté. Und auch die körperlich Entstellten, die man mit dem Begriff "cripple" belegte, finden sich an populären Orten des Schauens wieder. Das Kino des frühen Trickfilmmagiers Georges Méliès wimmelt von abgehackten Köpfen und Beinen, die fröhlich in die Kamera zappeln. Kinematographischer Höhepunkt wird der ungeheuerliche Film Tod Brownings Freaks aus dem Jahre 1932,31 der nicht zuletzt deshalb verboten wurde, weil er den Ordnungsbruch gleich doppelt vollzog. Die Freaks vor der Kamera waren sehr reale Behinderte, ein Tabubruch für das Imaginäre des Kinos. Und diese Freaks begehen auf der Leinwand nicht nur einen Mord: Sie entstellen eine Schöne - zum Freak. Die Umkehrung gehört bekanntlich in das Reich der Schönheitsindustrie (deren Images die Filmwelt gleich mitliefert). Diese Überschreitung jedoch ist ein Tabubruch, der im Namen einer radikalen Inklusion begangen wird. Das 19. Jahrhundert und seine Verbrecher, Kranken, Wahnsinnigen, denen Michel Foucault seine Erzählleinwand bot, finden hier im Kino neu zusammen. Und die neue Filmkunst treibt Figuren voran, die das Tierische im Menschen phantasmagorisch nach außen stülpen: Werwölfe, Katzenmenschen und Vampire. Das zivilisatorisch Andere gehört nicht mehr dem Unbewussten, sondern nach der Literatur dem Kino.

Populäre Medien beginnen im 19. Jahrhundert den Schauwert des Ausgeschlossenen noch einmal auszustellen.³² Zeitgleich entsteht eine neue Wissenschaft vom Menschenkörper, die sich von der eben etablierten Psychologie emanzipiert: die Psychophysik. Sie wird nicht mehr Seelen, sondern die Körper von Tieren und Menschen als verwandt durchmessen und als vergleichbar erklären. ³³ Der Physiologe Hermann von Helmholtz misst

³¹ Zum Film selbst und der sozialen Konstruktion eines freakigen Filmkörpers vgl. Dellmann 2009.

³² Zur wunderbaren Umkehrung seit 1700, Eingeborene in Europa zu erziehen, einzugliedern und ihnen Beamtenkarrieren zu ermöglichen vgl. Bitterli (1982: 187-203).

³³ Zur Ver-Medienwissenschaftlichung des Menschen als tierische Parallelerscheinung etwa Rieger 2001.

die Fortpflanzung elektrischer Signale im menschlichen und tierischen Körper. Helmholtz jagt elektrische Ströme durch die Nervenbahnen seiner "Experimentierenden" (Helmholtz 1868: 140) und misst die Zeit, die sie für den Nervenweg benötigen (Helmholtz 1850 und Helmholtz 1868). So wie Darwin die Entstehung der Arten, wird Helmholtz durch seine Versuchsanordnung "die Uebereinstimmung zwischen den beim Frosch gefundenen und den am Menschen zu beobachtenden electronischen Erscheinungen in genügender Weise" (Helmholtz 1868: 153) feststellen. Sein Myograph, ein Muskel- resp. Nervenschreiber, ist ein rußgeschwärzter Zylinder mit einem Schreibstift, der dieses Zittern, diese Frequenzen aufzeichnet. Medienhistorisch ist es kein Zufall, dass der Vater der Chronofotografie und mithin des Kinos, Étienne-Jules Marey, in seinen vorkinematografischen Laborexperimenten ebenso wie Helmholtz mit einem Myographen das elektrische Zittern eines Frosches dokumentierte (Kittler 2002: 195ff.; Braun 1992: 8ff.). Psychophysik erklärt die mediale Verwandtschaft von Tieren und Menschen. Das gehört keineswegs nur zur Phantastik des 19. Jahrhunderts. Amerikanische und deutsche Universitäten halten auch heute, freilich unter anderen interdisziplinären Vorzeichen, die Forschungen unter dem neuen Label "Animal Studies" bereit.

Medien sind, einem Wort Marshall McLuhans folgend, extensions of man, Extensionen des Menschen (vgl. McLuhan 1968: 50ff.). Der Mensch wird dadurch, wie Freud treffend sagte, "ein Prothesengott" (1982: 222), der medienunterstützt durch die Welt reist. Kein Zufall, dass die Referenzmedien des 19. Jahrhunderts aus dem Geiste der Sonderpädagogik geboren wurden: Graham Bell, Sprachtherapeut und Sprachlehrer für Gehörlose, reichte 1876 einen Patentantrag für das Telefon ein; Edison, der Erfinder des Grammophons, litt an halber Taubheit; Schreibmaschinen wurden von Blinden für Blinde entwickelt; ganze Medienindustrien (unterstützt durch Arbeitswissenschaftler) produzierten Geräte und Maschinen für Kriegsversehrte des Ersten Weltkriegs (vgl. Kittler 1986: 38f. und Lorenz 1990). Eine grandiose Volte aus dem Geiste der Kommunikationsstörungen schlägt heute die empirische Zuschauer- und Wählerforschung. Elisabeth Noelle-Neumann, Deutschlands einst führende Meinungsforscherin und Entdeckerin bzw. Erfinderin der sog. Schweigespirale (in deren Exklusion sich alle

von der Mehrheit abweichenden Meinungsträger begeben), fordert im Dienste empirischer Gewissheiten von ihren Interviewern, sie mögen sich – taub stellen (Noelle-Neumann 1996: 127f.). Auf Rückfragen der Interviewten darf der Interviewer nicht reagieren. Die einfachsten menschlichen Gesprächskulturen werden im Dienste der Datenerhebung unterboten. Empiriker exkludieren sich gerne selbst (vgl. Daston 2001: 131ff.), verstummen und stellen sich taub. Darin liegt das Versagen qualitativer empirischer Forschung.

4. Inklusion 2000: Der Zoomarkt des Protestes

Ethnografisch sind die letzten weißen Flecken, die Naturvölker besetzten, verschwunden. Die Wilden sind seitdem nicht mehr exzentrisch zu finden, sondern leben mitten unter uns. Mehr noch: Sie werden massenkompatibel – als popkulturelles Produkt des kommerziell längst absorbierten Andersartigen. "Born to be wild" war 1968 der Hit einer Popgruppe, die sich den Tiernamen Steppenwolf von Hermann Hesse borgte. Aber jetzt beschworen sie noch einmal den Wilden von Aveyron: "Like a true nature's child we were born, born to be wild". Der Hit wurde durch den Film Easy Rider (1969) populär, der serapionhaft zu einer Hippiekommune führt. Die "wilden" 60er Jahre, wie man sie seitdem nennt, verlangten Männern Bärte und lange Haare ab, man suchte den Ausstieg in sog. drop-outs, und die Höhle des Tiermenschen von Aveyron hieß jetzt Underground oder, im Jargon der Metropolen, Kommune. Diese Exklusion war jedoch von Beginn an die Triebkraft dessen, was sie auszuschließen glaubte. "Underground" wurde umgehend eine erfolgreiche kommerzielle Zeitschrift für den revolutionär gestimmten Oberschüler. Und das Zentralorgan der Schallplattenindustrie, Der Musikmarkt, vermeldete im Jahre 1968 (!): "Der Underground hat sich etabliert."34 Out ist In. Der LSD-Guru Timothy Leary erfand deshalb die Inklusions-Exklusions-Parole schlechthin: Turn on (to the scene), tune in (to what is happening), drop out (of high school, college etc.). In diesem Sinne hat jede Schulpädagogik ihr Mitspracherecht an der Inklusion verloren. Jedes An-

³⁴ Der Musikmarkt Nr. 10 (1968), zit. in: Siegfried (2005: 67).

derssein erstickt an seiner Konformität (vgl. Bolz 1991 und jüngst Bohrer & Scheel 2011). Die Reformpädagogik realisiert den Wald als Landerziehungsheim.³⁵ Dass ihr geistiger Ahnherr Rousseau seinem Romanzögling *Émile* jedwede Lektüre verbat, macht ihn fast zum Vorläufer von *Big Brother* und seinen Beobachtungs-, Kontroll- und Medienausschluss-Verfahren. Einen Roman freilich durfte Émile doch lesen, einen, der ihn auf die Inseln und die Exklusion programmierte, die ihn am Ende in schönster Paradoxie (vgl. Oelkers 1999) zurück ins gesellschaftliche Wesen treiben sollte: Daniel Defoes *The Life and Strange Surprizing adventures of Robinson Crusoe*, ein Bestseller der Romangattung, der durchweg und hinreißend Authentizität in der Lektüre von Fiktionalität vortäuschte.³⁶ Kant entzifferte solche Robinsonaden in einem Kurzschluss als "leere Sehnsucht" (Kant 1968: 100).

Turn on, drop out. Insulare Dramaturgien in Form von künstlichen Inseln oder Sanatorien, denen ein Denkmal von Thomas Manns Zauberberg bis zur Schwarzwald(!)klinik gesetzt wurde, oder Reisen von Robinson Crusoe bis zum Traumschiff (das selbst eine transitorische Insel ist) sind die ortlosen Orte, die die Inklusion der Exklusion fortschreiben. Folgerichtig sind die alten Kommunarden die neuen Großen Brüder der RTL-Container. Big Brother wurde vom Ex-Kommunarden Rainer Langhans geadelt, der unmittelbare Parallelen zwischen der einstigen Kommune 1 und den Container-Bewohnern zog. Big Brother, so Langhans, sei die Fortführung freier Lebensund Gesprächsformen, ihrer Enttabuisierung und – gerichtet an die Adresse medienkritischer Altlinker – "die Erfüllung dieses revolutionären Postulats", eine "utopische Situation" (N.N. 2001). Mit einem Wort: Die Lebensform der Kommune war bereits eine Container-Show, in der die Revolution, den Worten von Langhans folgend, für den Körper des einzigen politischen Sexsymbols Uschi Obermaier verraten werden durfte. Konsequent ging Lang-

³⁵ Zur exogenen Ortsbindung der Reformpädagogik und ihrer Raummetaphern vgl. Oelkers (1999: 40ff.). Vom literarischen, philosophischen und pädagogischen Waldmotiv bis Heidegger als Gegengift zum medialen Barbarismus vgl. Schneider (1997: 183f.).

³⁶ Zur Rhetorik des Authentischen in Defoes Roman, der hemmungslos Reisebeschreibungen plündert und die Grenzen des Imaginären und Realen fortwährend auflöst vgl. Andree (2005: 224ff.).

hans Anfang 2011 als Kandidat in den letzten noch existierenden Insel-Container des *Dschungel-Camp*, der RTL-Kommune von heute. Dort lag er im Sarg mit 30 000 Kakerlaken – der Wilde von Aveyron feierte seine insulare und telegene Wiedergeburt. Das Fernsehen vereint eben die Ausgestoßenen und hält sie im Dschungel-Käfig. Die Inklusion findet ihr letztes erfolgreiches Ende in den Massenmedien, bevor sie sich in social-media zerstreut und aus Integration Ausdifferenzierung wird.³⁷

Der politischen Korrektheit der Inklusion folgt aber erst einmal die Unterhaltungsindustrie. Die aktuelle Doku-Soap-Parodie Stromberg (Pro7) produziert so mühelos Randgruppenvideos mit Betroffenheitsseguenzen wie: "Ich bin für Behinderte. Hundert pro. Das sind ja praktisch auch Menschen. Die ganzen Randgruppen, Behinderte, Schwule, Frauen, bin ich dafür - sofern es (betont) menschlich stimmt." (Husmann 2011) Der deutschtürkische Komiker Bülent Ceylan wird von Behinderten gebeten, nicht nur über Türken Witze zu machen, sondern auch über sie, "sonst diskriminierst du uns." (Badenhop 2011) Haben wir uns da verhört? Inklusion wird erbeten über Diskriminierung? In diesem Spiel der Konversionen, das wir seit der romantischen Literatur kennen, liegt das unendliche und selbstrekursive Inklusionsvermögen (für Kritische Theoretiker: die Totalität) des Mediums. Bülent Ceylan diskriminiert dennoch, indem er dem Wunsch nicht folgt. Schließlich wird Protest in der Werbung zur Marke. Inklusionsspots und -plakate bekommen den Status von ikonischen Superzeichen - von Benettons Skandalen bis zu Levi's Werbespot, in dem Demonstranten der Polizei nun mit dem segnenden Satz "Du bist wunderbar" begegnen³⁸. Jeder ist der Andere, jeder protestiert, jeder trägt Jeans. Die Welt ist so blau wie der Planet und seine Ökofarbe. "Die Exklusion", so kanzelte Niklas Luhmann die Debatte einst ab, "integriert viel stärker als die Inklusion" (Luhmann 1997: 631). Die deutschen Volks- und Raiffeisenbanken betteln in ganzseitigen Anzeigen um Vertrauen, indem sie die Masken und Demonstranten der Occupy-Bewegung für sich sprechen lassen. Selbst Institutionen mit Pro-

³⁷ Zur Exklusion und Inklusion im "Netzwerk der Kontakte" Luhmann (2008: 159f.).

 $^{^{38}}$ Hierzu und zum neuen Typus Rebell, der nach Vermarktung schreit: Weissmüller 2011, Kreye 2002 und Bolz 1999.

vinzimage wollen Protestler sein, denn nur Protest ist global. Er ist ein Distinktionszeichen, in dem alle Unterschiede wie in einem schwarzen Loch implodieren. Und der exklusive Ort der Kunst, das Museum und die Ausstellung, hält ohnehin nicht mehr an Exklusionen fest. Auch Kunst will das Besondere inkludieren, weil man es sonst schlicht nicht wahrnehmen würde. In Museen von New York bis Berlin wird inzwischen sog. "Outsider Art" ausgestellt – im insider museum (vgl. Lorch 2011). Die offene Masse, die Elias Canetti als eigengesetzliche Machtform beschrieb, will "jeden erfassen" (Canetti 1980: 11). Sie ist, wie jede Masse, "plötzlich da [...], wo vorher nichts war." (Canetti 1980: 10) Heute aber, wenn aus Auflaufmassen zerstreute Programmmassen geworden sind (Sloterdijk 2000: 17 und 86), findet die Inklusion in Medien statt, in denen jeder für 15 Minuten ein Star werden kann. Jeder. Er muss nur daran glauben, er sei etwas Besonderes. Denn dann ist er unterschiedslos medientauglich.

5. Inklusion 2011

Im September 2011 legte der Deutsche Ethikrat seine Empfehlungen zum Umgang mit Mensch-Tier-Mischwesen in den Biowissenschaften vor und sprach sich für eine klare Grenzziehung aus. Das Hirn sei von zentraler Bedeutung für die Unterscheidung von Mensch und Tier. Allerdings fanden das auch alle rechtlichen Instanzen, die RTLs Containershow begutachteten. Ihr Urteil: Die Menschwürde sei nicht verletzt worden.

Literatur

Adorno, Theodor W. & Horkheimer, Max (1971/1944): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.

Andree, Martin (2005): *Archäologie der Medienwirkung. Faszinationstypen von der Antike bis heute.* Wilhelm Fink Verlag.

Badenhop, Peter (2011): "Wir wollen den Türken sehen!" Der Komiker Bülent Ceylan über Heavy Metal, Integration, Sarrazin und die Grenzen des Humors. In: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* Nr. 31 vom 7.08.2011, S. 48.

- Bitterli, Urs (1982): Die 'Wilden' und die 'Zivilisierten'. Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte der europäisch-überseeischen Begegnung. München: dtv.
- Bohrer, Karl Heinz & Scheel, Kurt (Hrsg.) (2011): *Merkur*. Themenschwerpunkt: Sag die Wahrheit! Warum jeder ein Nonkonformist sein will, aber nur wenige es sind. Heft 09/10. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bolz, Norbert (1999): Die Konformisten des Andersseins. Ende der Kritik. München: Fink.
- Bose, Günter & Brinkmann, Erich (1978): *Circus. Geschichte und Ästhetik einer niederen Kunst.* Berlin: Wagenbach.
- Braun, Marta (1992): *Picturing Time. The Work of Etienne-Jules Marey* (1830–1904). Chicago: University of Chicago Press.
- Bruland, Hansjörg (2008): Wilde Kinder in der frühen Neuzeit. Geschichten von der Natur des Menschen. Stuttgart: Steiner.
- Canetti, Elias (1980): Masse und Macht. Frankfurt am Main: Fischer.
- Daston, Lorraine (2002): Warum sind Tatsachen kurz? In: te Heesen (Hrsg.): *cut and paste um 1900. Der Zeitungsausschnitt in den Wissenschaften* (Kaleidoskopien, Zeitschrift für Mediengeschichte und Theorie, Sondernummer Bd. 4). Berlin: Hoffmann und Hoffmann, S. 132–144.
- Daston, Lorraine (2001): Wunder, Beweise und Tatsachen. Zur Geschichte der Rationalität. Fischer: Frankfurt am Main.
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.
- Dellmann, Sarah (2009): Widerspenstige Körper. Körper, Kino, Sprache und Subversion in Tod Brownings Freaks und Filmen mit Lon Chaney. Marburger Schriften zur Medienforschung Bd. 12. Marburg: Schüren.
- Farzin, Sina (2008): Sichtbarkeit durch Unsichtbarkeit. Die Rhetorik der Exklusion in der Systemtheorie Niklas Luhmanns. In: *Soziale Systeme* Jg. 14, Heft 2, S. 191–209.
- Fabre, Jean-Henri (2010): Erinnerungen eines Insektenforschers Bd. 1. Aus dem Französischen von Friedrich Koch. Berlin: Matthes & Seitz.
- Faulkner, William (1973/1929): *Schall und Wahn*. Aus dem Amerikanischen von Helmut M. Braem & Elisabeth Kaiser. Zürich: Diogenes.
- Fleck, Ludwik (1980/1935): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1973): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977a): *Die Ordnung des Diskurses*. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Foucault, Michel (1978): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund (1982/1930): Das Unbehagen in der Kultur. In: Freud, Sigmund. *Studienausgabe* Bd IX. Frankfurt am Main. Fischer, S. 191–270.
- Gracianskaya, Lyubov I. (1996): Zentrum und Peripherie: der ethnopsychologische Befund und seine Widerspiegelung in der Literatur. In: Funck, Bernd (Hrsg.): Hellenismus. Beiträge zur Erforschung von Akkulturation und politischer Ordnung in den Staaten des hellenistischen Zeitalters. Akten des Internationalen Hellenismus-Kolloquiums 9.–14. März 1994 in Berlin. Tübingen: Mohr, S. 475–489.
- Handke, Peter (1973/1967): Kaspar. In: Ders., *Stücke 1*. Frankfurt am Main: Stücke, S. 99–198.
- Hauff, Wilhelm (o.J.): Der junge Engländer. In: Ders., Sämtliche Werke in zwei Bänden. Bd. 2. Leipzig: Reclam, S. 601–617.
- Helmholtz, Hermann von (1850): Ueber die Methoden, kleinste Zeittheile zu messen, und ihre Anwendung für physiologische Zwecke. In: *Königsberger Naturwissenschaftliche Unterhaltungen*. Bd. 2. Heidelberg: Mohr, S. 169–189. Online: http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/library/data/lit29040. Letzter Zugriff 12.1.2012.
- Helmholtz, Hermann von (1868): Ueber Fortpflanzungsgeschwindigkeit der Reizung in den Nerven. In: Verhandlungen des naturhistorisch-medicinischen Vereins zu Heidelberg. Bd. 4. Heidelberg: Mohr, S. 139–143. Online:
 - http://www.ub.uni-heidelberg.de/helios/fachinfo/www/math/edd/helmholtz/natverein4.pdf. Letzter Zugriff 13.1.2012.
- Hobbes, Thomas (2002/1651): *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates*. Hrsg. von Iring Fetscher. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hörisch, Jochen (Hrsg.) (1979a): "Ich möchte ein solcher werden wie …". Materialien zur Sprachlosigkeit des Kaspar Hauser. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hörisch, Jochen (1979b): Die Sprachlosigkeit des Kaspar Hauser. Nachwort des Herausgebers. In: Hörisch (1979a: 263–308).
- Hoffmann, E. T. A. (o.J./1819): Die Serapionsbrüder. In: Ders., *Werke in zwei Bänden*. Bd. II: Erzählungen und Märchen. Zürich: Ex Libris.
- Hoffmann, E. T. A. (1819): Fantasiestücke in Callot's Manier. Bamberg: Kunz.
- Kafka, Franz (1970): Sämtliche Erzählungen. Hrsg. von Paul Raabe. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kafka, Franz (1970a/1917): Ein Bericht für eine Akademie. In: Kafka (1970: 147–155).

- Kafka, Franz (1970b/1922): Ein Hungerkünstler. In: Kafka (1970: 163–171).
- Kant, Immanuel (1968/1786): Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte. In: Ders., Werke in 10 Bänden. Hrsg. Von Wilhelm Weischedel. Bd. 4. Darmstadt: WBG, S. 83–102.
- Kastl, Jörg Michael (2010): *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kittler, Wolf; Neumann, Gerhard (1990): Franz Kafka, Schriftverkehr. Freiburg im Breisgau: Rombach (Reihe litterae).
- Kittler, Friedrich A. (1995): Aufschreibesysteme 1800 1900. München: Fink.
- Kittler, Friedrich A. (2002): Optische Medien. Berliner Vorlesung 1999. Berlin: Merve.
- Koydl, Wolfgang (2009): TV Casts-Offs. Dschungelcamp für Behinderte. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 17.11.2009 (URL: http://www.sueddeutsche.de/kultur/tv-cast-offs-dschungelcamp-fuer-behinderte-1.148503; abgerufen am 11.1.2012).
- Krajewski, Markus; Maye, Harun (2010): Die Hyäne. Lesarten eines politischen Tiers. Zürich.
- Kreye, Andrian (2002): Faustrecht des Zeitgeists. Bürgerkriegsästhetik: Wie die globale Protestkultur vermarktet wird. In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 53 vom 4.03.2002, S. 11.
- Kuhn, Thomas S. (1967): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lane, Harlan (1985): Das wilde Kind von Aveyron. Der Fall des Wolfsjungen. Frankfurt am Main: Ullstein.
- La Mettrie, Julien Offray de (2001/1749): Der Mensch eine Maschine. Stuttgart: Reclam.
- Lorch, Catrin (2011): Auf Augenhöhe. Wie soll Outsider Art heute im Museum gezeigt werden. Ein Gespräch mit Udo Kitelmann und Matthew Higgs. In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 199 vom 30.08.2011, S. 12.
- Lorenz, Thorsten (1990): Die Psyche zählt statt erzählt. Zur Entdeckung einer kinemato-graphischen Mathematik der Seele. In: Hörisch, Jochen & Wetzel, Michael (Hrsg.). Armaturen der Sinne. Literarische und technische Medien 1870 bis 1920. München: Fink, S. 247–264.
- Lorenz, Th. (2008): Schreibleseköpfe. Autoren im Zeitalter ihrer Kopierbarkeit oder Wie aus Formularen Formulierungen werden. In: Giurato, D. & Stingelin, M. & Zanetti, S. (Hrsg.): "Schreiben heißt sich selber lesen". Schreibszenen als Selbstlektüren. München: Fink, S. 251–281.
- Luhmann, N. (2008): Inklusion und Exklusion. In: Imbusch, P. & Heitmeyer, W. (Hrsg.): Integration Desintegration. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–168.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (1999): Jenseits von Barbarei. In: Ders., Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 138 150.
- Macho, Thomas (1997): "Tier". In: *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, hg. v. Christoph Wulf. Weinheim/Basel, S. 62–85.
- McLuhan, Marshall (1968): Die magischen Kanäle. Düsseldorf: Econ.
- Neumann, Gerhard (1990): Hungerkünstler und Menschenfresser. Zum Verhältnis von Kunst und kulturellem Ritual im Werk Franz Kafkas. In: Kittler, Wolf & Neumann, Gerhard (Hrsg.). *Schriftverkehr*. Freiburg: Rombach, S. 399–432.
- N.N. (2001): Im Seichten kann man doch nicht ertrinken. 'Big Brother' und seine Deuter. In: *Neue Zürcher Zeitung*-Online vom 2.1.2011. Online: http://www.nzz.ch/2001/02/02/em/article75fke_1.460802.html; abgerufen am 13.1.12.
- Noelle-Neumann, Elisabeth & Petersen, Thomas (1996): *Alle, nicht jeder. Einführung in die Methoden der Demoskopie.* München: dtv.
- Nolte, Paul (2005): Generation Reform. Jenseits der blockierten Republik. München: Beck.
- Oelkers, Jürgen (1999): Von der Welt des Émile zur Erziehungsdiktatur. In: Lepp, Nicola & Roth, Martin & Vogel, Klaus & Mattenklott, Gert & Bauer, Barbara (Hrsg.): Der neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts. Stuttgart: Cantz, S. 37–47.
- Pethes, Nicolas (2007): Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts. Göttingen: Wallstein.
- Poe, Edgar Allan (1976/1845): Die Methode Dr. Thaer & Prof. Fedders. In: Ders., *Das gesamte Werk in zehn Bänden*. Hrsg. von Schumann, Kuno & Müller, Hans Dieter, Bd. 1. Olten & Freiburg im Breisgau: Walter, S. 483–512.
- Pollig, Hermann & Schlichtenmayer, Susanne & Baur-Burkath, Gertrud (Hrsg.) (1987): *Exotische Welten Europäische Phantasmen*. Ausstellungskatalog Württembergischer Kunstverein Stuttgart 1987. Stuttgart: Cantz & Württembergischer Kunstverein & Institut für Auslandsbeziehungen.
- Reil, Johann Christian: Rhapsodien über die Anwendung der psychischen Kurmethode auf Geisteszerrüttungen. Halle 1818.
- Richter, Dieter (1999): Welche Sprache sprechen sie? Die wilden Kinder von Kaiser Friedrich II. In: Schmölders, Claudia (Hrsg.): Deutsche Kinder. Siebzehn biographische Porträts. Hamburg: Rowohlt, S. 14–20.
- Sarasin, Philipp (2001): Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765 1914. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schneider, Manfred (1997): Der Barbar. Endzeitstimmung und Kulturrecycling. München: Hanser.

Schneider, Manfred (1999): Das Grauen der Beobachter: Schriften und Bilder des Wahnsinns. In: Helduser, Urte & Weiß, Johannes (Hrsg.). *Die Modernität der Romantik. Zur Wiederkehr des Ungleichen*. Kassel: University Press (Reihe Intervalle, Bd.4), S. 175–197.

- Schweer, Martin / Christian Schicha / Jörg-Uwe Nieland (Hrsg.) (2002): Das Private in der öffentlichen Kommunikation. "Big Brother" und die Folgen. Köln, S. 105–132.
- Siegfried, Detlef (2005): 'Turn On, Tune In, Drop Out'. Gegenkulturen und Massenkultur in der westdeutschen Konsumgesellschaft der 60er Jahre. In: Deutschland-Archiv Jg. 38, H.1, S. 64–70.
- Sievernich, Gereon & Budde, Hendrik (1989): *Europa und der Orient.* 800 1900. Ausstellungskatalog des 4. Festivals der Weltkulturen Horizonte. Berlin & Gütersloh: Bertelsmann.
- Sloterdijk, Peter (2000): Die Verachtung der Massen. Versuch über Kulturkämpfe in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stammberger, Birgit (2011): Monster und Freaks. Eine Wissensgeschichte außergewöhnlicher Körper im 19. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.
- Stein, Gerd (Hg.) (1984): Europamüdigkeit und Verwilderungswünsche. Der Reiz, in amerikanischen Urwäldern, auf Südseeinseln oder im Orient ein zivilisationsfernes Leben zu führen. Vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Fischer.
- Stichweh, Rudolf (2002): Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft.
 - (URL: http://www.uni-bielefeld.de/soz/iw/pdf/stichweh_6.pdf, abgerufen am 10.1.2012).
- Stingelin, Martin (1994): Der Verbrecher ohnegleichen. Die Konstruktion "anschaulicher Evidenz" in der Criminal-Psychologie, der forensischen Physiognomik, der Kriminalanthropemetrie und Kriminalanthropologie. In: Groddeck, Wolfram & Stadler, Ulrich (Hrsg.). *Physiognomie und Pathognomie. Zur literarischen Darstellung von Individualität*. Festschrift für Karl Pestalozzi zum 65. Geburtstag. Berlin: de Gruyter, S. 113–133.
- Sulzer, Johann Georg (1771): Genie. In: ders., Allgemeine Theorie der Schönen Künste Bd. 1, S. 456–459 (URL: http://www.textlog.de/7427.html; Faksimile: http://www.zeno.org/Sulzer-1771/K/sulzer-1771-011-0459; abgerufen 11.1.2012).
- Voss, Julia (2007): Darwins Bilder. Ansichten der Evolutionstheorie 1837 bis 1874. Frankfurt am Main: Fischer.
- Waitz, Thomas (2009): "Unterschichtenfernsehen". Eine Regierungstechnologie. In: kultuRRevolution. zeitschrift für angewandte diskurstheorie Nr. 55, S. 55–59.

- Weissmüller, Laura (2011): Der Schick des Radikalen. Die Revolten in Europa und Ägypten haben einen neuen Typus Rebell hervorgebracht. Zeit ihn zu vermarkten. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 225 vom 29.9.2011, S. 11.
- Zedelmaier, Helmut (2007): Das Geschäft mit dem Fremden. Völkerschauen im Kaiserreich. In: Freytag, N. & Petzold, D. (Hrsg.): Das "lange" 19. Jahrhundert. Alte Fragen und neue Perspektiven. München: Utz, S. 183–200.

Zimmer, Dieter E. (1989): Experimente des Lebens. Zürich: Haffmanns.

Filme

- *Inklusion gemeinsam anders*. Regie: Marc-Andreas Bochert. Produktion: Bayerisches Fernsehen. D 2011 (EA 2.12.2011 BR-Alpha).
- Husmann, Ralf (2011): *Stromberg*. Produktion: Brainpool. Online: http://www.clipfish.de/special/myspass/video/3049563/stromberg-themenrandgruppen/; abgerufen am 13.1.2011.

Meine sechs Mentoren. Erinnerungen eines alten Politikwissenschaftlers und Emigranten¹

Es ist eine riskante Aufgabe, sich vor ein akademisches Publikum zu stellen, das aus Lehrern und Lehramtsstudenten besteht, mit einem Bericht über meine herausragenden Lehrer. Solche Erinnerungen laufen immer Gefahr, recht selbstzentriert zu sein. Und ich kann mich wohl kaum als eine Art Modell präsentieren, dessen Bildungsweg für jedermann lehrreich ist. Demnach muss ich den Versuch unternehmen mich zu distanzieren und, so gut ich es kann, die Perspektive eines reflektierten Beobachters einnehmen. Schlimmstenfalls werde ich mich mit dem Gedanken trösten, dass die Berichte als Momentaufnahmen aus der Geschichte des Lernens in einer Anzahl von interessanten Zeiten und Orten dienen. Ich werde Ihnen von sechs Lehrern berichten, beginnend mit meiner ersten Lehrerin an der "Höheren Israelischen Schule" in Leipzig und endend mit dem Vorsitzenden des politikwissenschaftlichen Departments der Ohio State Universität, wo ich 1955 meine Universitätskarriere als Dozent begann. Die mittleren Stationen der

_

¹ [Alle Fußnoten vom Hg.] David Kettler wurde 1930 in Leipzig geboren und emigrierte 1940 mit seiner Familie nach New York. 1953 legte er den MA und 1960 den Ph.D. an der Columbia University ab; ab 1955 arbeitete er an der Ohio State University und wirkte dort bis 1970 als Professor. Seit den 60er Jahren übernahm er zahlreiche Fellowships und Gastprofessuren u.a. in Frankfurt, Leyden, Den Haag, New York, Edinburgh. 1971–1990 war er Prof. für Politikwissenschaft an der Trent University in Ontario/Canada. 1991–2005 war er Scholar in Residence am Bard College in Annandale/New York, wo er heute noch lehrt. Kettler publizierte zahlreiche Bücher, Aufsätze und Sammelbände u. a. über Adam Ferguson, die amerikanische Präsidentschaft, Karl Mannheim und die Frankfurter Schule. Der vorliegende Text wurde zunächst von Antonia Schalk ins Deutsche übersetzt; er wurde dann von David Kettler und Reinhard Mehring gekürzt, überarbeitet und am 13. Januar 2010 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg frei vorgetragen.

Reise sind zwei Schulen in Industriestädten auf der Gegenseite des New Yorker Hafens sowie die Columbia University. Da Lernen von vielen Faktoren abhängt, werde ich auch etwas über meine sich wandelnden Umstände in diesen zwanzig Jahren sagen müssen.

Die wichtigste Lektion, die ich aus meinen Reflektionen auf diese Beispiele bekam, ist die außerordentliche Bedeutung einer besonderen Art gegenseitiger Anerkennung zwischen Lehrer und Schüler, die oftmals ausgehandelt werden muss und über die jeweiligen institutionalisierten Rollen hinausgeht. Gemeint ist die natürliche Autorität eines Lehrers und der Erziehungsanspruch eines Schülers. Es ist eine Beziehung zwischen "meinem" Schüler und "meinem" Lehrer. Vieles Lernen ist nur ein Beibringen von Information und Fertigkeiten. Sein Erfolg ist mindestens ebenso abhängig von den Bedürfnissen der Studenten wie vom Geschick des Lehrers. Eine Menge nützliche Arbeit dieser Art kennzeichnet den Alltag der Schule. Kein Lehrer kann Mentor für all seine Schüler sein. Viele Talente werden niemals Mentoren, und viele Schüler finden niemals ihren Mentor. Es ist ein wenig aber nur ein wenig - wie das Glück der Liebe. Schüler und Lehrer müssen sich öffnen können für diese unschätzbaren Erfahrungen. Ich kann nicht sagen, dass alle Schüler Mentoren brauchen; manche haben vielleicht andere Quellen und viele sind vielleicht in keiner Weise empfänglich. Ich erzähle von den Mentoren, die für mein Leben wichtig waren. Das verdient sorgfältig untersucht und verstanden zu werden, da es vielleicht doch auch auf das Leben von anderen etwas übertragbar ist.

1. Babette Carlebach

Babette Carlebach war meine Lehrerin auf der Höheren Israelischen Schule² in Leipzig, die auch bekannt war als Carlebach-Schule, benannt nach ihrem

² Die Höhere Israelitische Schule wurde 1912 von dem Rabbiner Ephraim Carlebach (1879–1936) gegründet. Carlebach emigrierte 1936 nach Palästina. Felix F. Carlebach und Babette Carlebach unterrichteten weiter. Siegfried Weikersheimer und Daniel Katzmann übernahmen dann die Leitung. Am 9. November 1938 wurde die Schule

Meine sechs Mentoren 195

Gründer Ephraim Carlebach. Die Höhere Israelische Schule wurde am 9ten November 1938 geschlossen, als Folge der so genannten Kristallnacht, in der sie angegriffen wurde. Meine verbleibende Schulzeit in Deutschland folgte einige Monate später, als ich kurzzeitig die weniger akademische jüdische Schule in der Stadt besuchte, bis zu meiner Abreise – zusammen mit meinem Vater, meiner Mutter und meinem Bruder – nach New York, mit der letzten italienische Linienfahrt in Friedenszeiten von Genua aus im März 1940. Babette Carlebach hatte Leipzig damals bereits nach London verlassen. Die meisten meiner letzten Klassenkammeraden wurden dann ermordet.

Die Wahrheit ist, dass ich eigentlich von Frau Carlebach als Lehrerin recht wenig erinnere und auf eine Aura zurückgreifen muss. Wie die meisten meiner Mitschüler, so glaube ich, konnte ich bereits Lesen und Schreiben, als ich in die Schule kam, mit einer ärmlichen, winzigen Nachbildung der riesigen Zuckertüte gefüllt mit Süßigkeiten, die mein älterer Bruder nur zwei Jahre zuvor getragen hatte. Meine einzige lebhafte Erinnerung an meine Zeit in Frau Carlebachs Klasse ist das Schema von einer politischen Regierung, das ich gewissenhaft in ein Heft schrieb, in Kooperation mit einem Mitschüler, der meine Bank teilte. Ich denke irgendwie, dass ein König an der Spitze stand, aber er war wie im Märchen oder der Bande in Kästners Emil und die Detektive. Es war kompliziert genug, um mir und meinem Partner Grund zu Unstimmigkeiten und Verhandlungen zu geben. Dennoch ist es offenkundig, dass wir uns einig waren, einer besseren Ordnung der Dinge zuzustimmen, und dass wir fälschlicherweise in die Effektivität von Denken und Schreiben vertrauten. Es scheint mir heute angemessen zu vermuten, dass unsere Erfahrungen in Babette Carlebachs ruhigem, gastfreundlichem und lebhaftem Klassenzimmer uns eine Intuition oder Ahnung von einer Ordnung gab, die uns schützen und fördern würde, gegen alle Anzeichen unserer täglichen Erfahrung in unseren zerrütteten, verzweifelten, erschreckten Familien. Diese Intuition war ein unfassbar großes Geschenk.

Auf dem Entlassungszeugnis der jüdischen Schule vom 14. März 1940, unterschrieben vom stellvertretenden Direktor Daniel Katzmann, wer-

von den Nationalsozialisten verwüstet, 1942 wurde der Unterricht eingestellt. Katzmann wurde 1943 in Auschwitz ermordet.

de ich vor allem für meine "Haltung" in der Schule gelobt. Dies scheint ein Verdienst von Babette Carlebach gewesen zu sein. Nichtsdestotrotz musste ich mich während der letzten Monate in Deutschland in der Nacht mehr als einmal verschämt aus dem Bett schleichen, welches ich mit meinem Bruder und Cousin teilte, um meine Unterhosen zu reinigen, die ich in meiner nächtlichen Angst verschmutzt hatte. Katzmann war ein Nachbar aus der Wohnung über uns in dem Mietshaus gewesen, das wir bewohnten, bevor wir in zwei Zimmer eines der letzten Leipziger "Judenhäuser" umziehen mussten; mein Bruder und ich durften seine Tochter Inge, die drei Jahre jünger war als ich, manchmal mit zum Spielplatz nehmen. Daniel, Hilde und Inge Katzmann kümmerten sich später um die letzten Juden, die noch in Leipzig zurückgeblieben waren, zunächst unter dem Obdach der Carlebach-Schule, die dann in das letzte Leipziger Judenhaus umgewandelt wurde, bis sie zusammen mit ihren Schützlingen im September 1942 in den Tod deportiert wurden. Katzmann war eigentlich mein Sportlehrer, und er war unter uns Jungs berühmt, weil wir glaubten, dass er die Brandstifter in der Schrekkensnacht vom November 1938 von der Carlebach-Schule abgewehrt hatte.

2. Madeline Mara

Madeline Mara war meine Lehrerin von 1942 bis 1944, meinen letzten beiden Jahren vor der Highschool. Sie unterrichtete in der öffentlichen Schule Nummer 11 (auch Theodor Roosevelt School genannt) in einem Arbeiterviertel, das eine Vielzahl an ethnischen Enklaven einschloss, in der Industriestadt Bayonne in New Jersey auf der Halbinsel des New Yorker Hafens. Fräulein Mara war eine lebhafte, ungewöhnlich große und freundliche Frau Anfang Vierzig. Sie lebte in der Nähe. Ich bin mir ziemlich sicher, dass sie einen Universitätsabschluss hatte, im Gegensatz zu dem üblichen zweijährigen Fachschulabschluss. Deshalb kam sie wohl aus einer der angrenzenden Mittelklasse-Kleinstädte. Ihr Fach war Englisch, und sie war eine der vier Lehrer, zwischen denen die Schüler der siebten und achten Klasse rotierten. Fräulein Mara separierte ihre ausgewählten Schüler als eigenes Kollektiv. Wir durften eigenverantwortlicher lernen. Es gab keine Hierarchie unter

Meine sechs Mentoren 197

uns. Die Schule war sozial homogen. Wir waren die Kinder von Fabrikarbeitern und mussten alle auch nach der Schule arbeiten. So wie ich die Gruppe erinnere, sehe ich einen italienischen Jungen und zwei Mädchen, einen ukrainischen Jungen, einen anderen Juden und vielleicht ein irisches Kind. Manchmal wurden wir in einen benachbarten Raum geschickt, um einander Geschichten zu erzählen oder einen Rechtschreibwettbewerb durchzuführen. Wir saßen nicht gelangweilt herum und mussten unsere Privilegien jeden Tag neu verdienen. Was ich von Fräulein Mara damals bekam, war Unterricht nach dem normalen Lehrplan, etwas Ermunterung für meine Lesebegeisterung und Anerkennung in der Gruppe. Erstmals erlebte ich den verhältnismäßig egalitären Sinn der amerikanischen Depressionszeit-Generation. In den heutigen Diskussionen um Emanzipation werden selbstsichere und großzügige Lehrerinnen wie Madeline Mara oft übersehen. Es war Krieg und es gab fast keine Männer, die sie bevormunden konnten.

Beim Abschluss folgte die Schule der Tradition, die beiden besten Schüler auszuwählen, um vor den Eltern zu sprechen. Ich war der zweitbeste, soweit ich mich erinnere, aber keiner von uns dachte in Konkurrenzen. Fräulein Mara sah Chancen für ein Stipendium an der katholischen Schule in der Stadt. Ein Streifzug in ein solches fremdes Terrain kam für mich aber nicht in Frage. Es war schwer genug gewesen, in der Ostküste von Amerika anzukommen.

Madeline Mara war nicht meine erste Lehrerin in den USA. Davor war ich einige Jahre auf der Roosevelt-Schule. Als ich dorthin kam, Ostern 1940, bedurfte ich noch sanfter Rücksicht. Kurz zuvor war mein Vater im Alter von 35 Jahren gestorben, an den Spätfolgen eines rheumatischen Kindheitsfiebers, das durch den Stress der Winterkartoffelernte von 1939 kompliziert wurde. Man hatte ihm geraten, freiwillig zu helfen, um dem Risiko einer willkürlichen Festnahme in den Monaten vor unserer Abreise zu entgehen. Nach seinem Tod verließen wir unsere erste Unterkunft in dem möblierten Hinterzimmer des Lebensmittelladens von Verwandten und zogen in eine kleine Mietswohnung. Meine Mutter begann als ungelernte Kraft in einer Büstenhalterfabrik zu arbeiten. Ihr sehr geringer Akkordar-

beitslohn wurde in den ersten Jahren durch eine Wohltätigkeitsspende der jüdischen Gemeinde aufgebessert, die ich alle zwei Wochen abholen musste.

In der Roosevelt-Schule war damals eine sanftmütige junge Frau mit dem filmischen Namen Loretta La Lune. Sie fragte nach wenigen Tagen, ob jemand mit mir Deutsch sprechen könne. Der einzige Freiwillige war ein missmutiger großer Junge, der nur seine Schulpflicht absaß. Er bot an, ins Jiddische zu übersetzen, das ganz ähnlich sei. Dieses Experiment dauerte ungefähr fünfzehn Minuten, da seine Übersetzung aus Variationen bestand, wie man in verschiedenen unmöglichen Stellungen seinen Stuhl verrichten könne. Er wurde unser berühmtester Schüler: der notorische Gangster und Killer Kayo Konigsberg.³

Nur Konigsberg rebellierte gegen das Regiment unserer Sportlehrerin, einer großen Frau mit tiefer Stimme namens Rose Fisher. Sie rekrutierte Leutnants unter den Schülern, trainierte und ermächtigte sie. Bald lernten mein Bruder und ich die gütige Kraft ihres Systems kennen. Wir hatten den Affront begangen, kurze Hosen zu tragen. Ein dunkelhäutiger Junge begann meinen Bruder zu Boden zu ringen. Sogleich wurde er durch einen anderen dunkelhäutigen Jungen gestoppt, der nun verkündete, dass wir unter seinem Schutz stünden und nicht angerührt werden dürften. "Harris" hatte von Rose Fisher die Aufgabe der Disziplinierung der dunkelhäutigen Minderheit erhalten: seine Autorität erstreckte sich bis in die schwarze Nachbarschaft, die wir durchqueren mussten, um zur Hebräischen Schule zu gelangen. Fisher sorgte auch für meine Annahme in eine lebhafte Gruppe von Kindern, die das "Bugle- and Drum-Corps" bildeten und täglich musizierend durch die Klassen marschierten. Eingefügt in dieses Regime hatte ich zwei ruhige und sichere Jahre, wieder sehr Kind, wenn nun auch ein Kind der Arbeiterklasse, immer mit einem Nebenjob nach der Schule, bis mich Madeline Mara übernahm. Der Unterricht war wichtig, aber auch die Anerkennung und die Verantwortung waren entscheidend.

³ Harold "Kayo" Konigsberg; dazu vgl. Eric Konigsberg, Blood Relation, New York 2005.

Meine sechs Mentoren 199

3. Robert Lustgarten

Robert Lustgarten war niemals mein Lehrer an der Highschool, die ich 1944 begann. Dennoch wurde er für mich besonders wichtig. Er half mir beim Übergang an die Universität und gab mir später einen Job. Er war ein kleiner Mann Anfang vierzig, mit Brille und einem markanten Tick. Er ließ seine rechte Mundseite alle paar Minuten mit einem Klickgeräusch in seine Backe ziehen. "Doc", wie er gerne genannt wurde, wenn er auch nur den ersten Abschluss eines Jurastudiums hatte, war der Rektor einer privaten Highschool von sechs oder sieben Räumen in einem altersschwachen Bürogebäude auf dem Journal Platz, dem kommerziellen Zentrum von Jersey City. Ich kam zu ihm, als ich im letzten Schuljahr aus meiner öffentlichen Highschool hinauslief, um seine Privatschule zu besuchen. "Jersey Prep School" kostete fünfhundert Dollar, die ich von meinen Sommerjobs erspart hatte. Aber die Kosten konnte ich zurückbekommen, weil die Jersey Prep School die Möglichkeit bot, die staatlichen Schulanforderungen in der halben Zeit zu erfüllen.

Um das zu erreichen, nahmen wir an staatlichen Vergleichstest teil, die minimale Anforderungen hatten. Ein Teil der Schüler an der "Jersey Prep Schule" bestand aus Kriegsveteranen, die sich so schnell wie möglich auf ihren Studienbeginn vorbereiten wollten. Die Meisten kamen aber nur deshalb, weil sie fürchteten, dass ihre Highschool-Zeugnisse nicht genügten, auf eines der "besseren" Colleges zu gehen, unter den Konkurrenzbedingungen der überfüllten ersten Nachkriegsjahre. Für mich war der Wechsel auf ein College wichtig, ich musste einfach von der "Sackgassen-Highschool" weg. Ihr Niveau war zu schwach.

Meine Mutter hatte wieder geheiratet und wir lebten in einem Vierzimmerappartement über einem kleinen Kleiderladen in einer respektablen "ethnischen" Arbeiterklassengegend in Jersey City. Die Stadt war unter Kontrolle einer korrupten politischen Mafia, die die Stellen der Lehrer und der Polizei von einer Gebühr an die Organisation abhängig machte. Viele Familien zahlten, weil sie ihren Töchtern den Lehrerberuf ermöglichen wollten. Nicht wenige Highschool-Lehrer waren deshalb schlecht ausgebildet und ohne Begabung. Vor allem wollten sie Ordnung und Routine. Der

Direktor verbrachte viele Nachmittage im Keller mit dem Chef des Reinigungspersonals und jeder Menge Bier aus Literflaschen. Die Highschool war deshalb einfach schlecht.

Während meiner drei Jahre in der regulären Highschool hat mich niemals ein Lehrer ein Schriftstück anfertigen lassen, das nicht die Antwort auf eine Testfrage war. Ich überlebte die Langeweile nur durch Romane unter der Bank. Drei Bücher schaffte ich meist die Woche, Bestseller aus der Bücherei. Dafür bekam ich nun schlechte Noten im "Benehmen", auf die ich stolz war. Mit einigen Ausnahmen hatten die Lehrer nicht meinen Respekt, und sie wussten das. Ich war inzwischen wirklich weit entfernt von meinem einst musterhaften Verhalten bei Babette Carlebach und ihren Nachfolgern in Leipzig.

Die Highschool hatte vier Zweige: Collegevorbereitung, allgemeine, wirtschaftliche und industrielle Bildung. Diese Richtungen hingen sehr stark von der Gegend der Grundschule ab. Sehr arme weiße und alle schwarzen Schüler kamen automatisch in den wirtschaftlichen und industriellen Zweig. Die weiße Mittelklassenklientel wurde in den College-Vorbereitungszweig eingeteilt; und das desolate Allgemeinbildungsprogramm blieb für den Rest. Da ich keine privilegierte Schule besucht hatte, fand ich mich in allgemeinbildenden Klassen wieder, auch wenn ich die Erlaubnis hatte, mich für das Collage-Vorbereitungsprogramm zu bewerben. Ich erinnere mich an eine Englischlehrerin, die Interesse an mir hatte und mich als Teilnehmer in einer rhetorischen Debatte anmeldete, gesponsert von einer patriotischen Gesellschaft. Als mein Beitrag aber den üblichen Anti-Kommunismus um einige liberale Warnungen über Exzesse gegen Kommunistenjagd ergänzte, war sie mit mir fertig und ich schnitt schlecht ab. Das Niveau war wirklich erbärmlich. Eine Stunde verbrachte die Lehrerin damit, uns zu instruieren, wie wir Bleistiftlinien in unsere Hefte ziehen sollten. In der zweiten Stunde saßen wir an unseren Tischen, während der Chemielehrer mit einem Kollegen über seinen Sommerurlaub schwatzte. Wir wurden nicht respektiert. Deshalb floh ich zu Lustgarten an die Privatschule.

Damals begann mein Arbeitstag um acht Uhr am Morgen mit meinem Job als Bote in einer lokalen Fleischverpackungsfabrik. Nach einem fünfzehnminütigen Abendessen in einer Cafeteria hatte ich noch einen Job als Meine sechs Mentoren 201

Reinigungskraft und Bote in einer Drogerie. Ich arbeitete auch am Wochenende. Dennoch besuchte ich Lustgartens spätabendliche Klassen und lernte Algebra, um die Aufnahmeprüfung zu schaffen. Lustgarten motivierte und drängte mich damals dazu, mich an der Columbia-Universität zu bewerben. Dass ich tatsächlich ziemlich unerwartet an der Columbia angenommen wurde, verdanke ich Lustgartens Unterricht und Ermutigung, darüber hinaus auch einer hohen Punktzahl im Sprachteil des Aufnahmetests und – wie ich immer glaubte – einigen dubiosen Manipulationen meines widersprüchlichen Highschoolzeugnisses.

Aber mit dem Wechsel an die Universität war Lustgartens Mentorschaft nicht vorbei. In meinem ersten Semester lud seine Tochter mich plötzlich zu einem Klassentreffen ein. Ich war dann der einzige Teilnehmer und Lustgarten befragte mich eingehend über meine Zukunftspläne. Zu meinem Erstaunen bot er mir einen Job in seiner Schule an, in der neuen Abendabteilung, die nur Veteranen unterrichtete. Wenige Tage bevor ich die Arbeit in der Schule beginnen sollte, erhielt ich jedoch plötzlich einen Brief mit einem Scheck über 50 Dollar und der Mitteilung, dass er mich zu seinem Bedauern nicht einstellen könne, ohne seine Genehmigung für das Veteranenprogramm zu gefährden. Ich rannte in Lustgartens Büro und warf ihm den Scheck auf den Schreibtisch. Das Ergebnis war, dass er mich zunächst als Hauptverwalter für die Veteranen anstellte, dann als Teilzeitlehrer. Sechs Jahre arbeitete ich bei Lustgarten, zuletzt morgens mit den Geschichtsklassen, um dann zur Columbia in die Nachmittagsseminare zu gehen. Abends unterrichtete ich in Jersey City noch zwei Erwachsenenklassen. Als ich kündigte, um ein Doktorandenstipendium von dreitausend Dollar anzunehmen, verdiente ich doppelt so viel wie an der Jersey Prep. Bei Lustgarten lernte ich das Unterrichten. Er gab mir Vertrauen und Verantwortung, was der verlängernden Unmündigkeit des Studiums entgegenwirkte. Lustgarten war mein Patron und Förderer in der Sphäre intellektueller Arbeit.

4. Charles Frankel

Charles Frankel⁴ war ganz anders. Er war Lehrer an der Columbia-University und ich fragte ihn, ob er mir empfehlen könne, eine akademische Karriere anzustreben. Ich hatte kein Geld, und die damaligen Universitätsgehälter setzten immer noch ein unabhängiges Einkommen voraus. Die anderen beiden Professoren, die ich gefragt hatte, verstanden sofort: Richard Hofstadter⁵ sagte nein und Henry Graff⁶ empfahl mir, Marinehistoriker in Annapolis zu werden. Frankel dagegen zog an seiner Pfeife, rieb den modischen Aufnäher an seinem Ellenbogen und sagte: "Gut, David, es ist wirklich fein, wenn du dein ganzes Leben ein Junge sein willst." Frankels eigenes Leben wurde mit 60 Jahren durch die Kugel eines Räubers abrupt beendet. Aber er hatte sich eine jugendliche Munterkeit bewahrt. Wenn Lustgarten mir als Vorbild für ernsthaftes und fachmännisches Arbeiten diente, veranschaulichte Frankel mir die Möglichkeiten des seriösen intellektuellen Spiels. Er war ein junger, überzeugter Philosophieprofessor an der Columbia, dessen Vorlesungen über die "zeitgenössische Zivilisation" ich während meiner ersten beiden Semester besuchte. Chronologisch ging es durch die "westliche Zivilisation". Fraenkels Blitzaufnahmen von Ereignissen und Gedanken waren eine große Freude. Wir sahen jede Woche durch eine andere Linse. Ich besuchte später seine fortgeschrittenen Kurse über Sozialphilosophie und Geschichtsphilosophie. Sie gaben mir eine Einführung in Karl Popper und Karl Mannheim. Auch lasen wir Marx und Dewey. Ich mochte die Themen und freute mich über Frankels Anerkennung, nahm ihn aber als Denker nicht ganz ernst. Er war eine Begleitung, aber keine Herausforderung. Aber dies kann auch als denkwürdiger Unterricht zählen. Frankel verkörperte die "weichen" Fächer: Politik, Wirtschaft, Philosophie und Geschichte. Ich beendete die Columbia mit Auszeichnung und einer ziemlich unfertigen Studie über den jungen Marx.

⁴ Charles Frankel (1917–1979).

⁵ Richard Hofstadter (1916–1970), Historiker, seit 1946 Columbia University, ab 1959 dort Professor.

⁶ Henry Franklin Graff (*1921), Historiker, seit 1946 Columbia University.

Meine sechs Mentoren 203

5. Franz L. Neumann

Einen ganz anderen Habitus verkörperte der berühmte Politologe Franz Neumann.⁷ Er war ein kleiner, strenger Mann mit dicken Brillengläsern und einem auffälligen Hörgerät. Er sprach mit markantem deutschem Akzent. Ich brauchte damals noch zwei Kurse für meinen Abschluss des Grundstudiums und wählte Wirtschaftsgeschichte sowie Neumanns Klasse über Demokratie und Diktatur. Zum ersten Mal war hier ein Professor ohne "small talk". Ein Student fragte ihn im Seminar: "What about the Kraft durch Freude-Bewegung?" Neumann erwiderte perplex: "Was?" Dies wurde zwei oder dreimal wiederholt, bis der Student peinlich berührt anbot: "What about the strength through joy-movement?" "Ah", sagte Neumann mit stärkstem deutschen Akzent: "ze ztrengs sru choy mufment", und fuhr mit der Erklärung fort. Neumann hatte alle Worte ins Englische übersetzt und war nicht bereit, eine Ausnahme zu machen. Er hatte die Autorität und bestimmte die Bedingungen. Wir akzeptierten das, weil wir seine fachliche Autorität anerkannten.

Anders erlebte ich Herbert Marcuse⁸ in seinem Seminar über "Die Theorie des Sozialen Wandels". Wir bewunderten Marcuse auch, natürlich, aber er war eher ein Schauspieler. Einmal erklärte er der Klasse seine berühmte Unterscheidung zwischen "kritischen" und "konformistischen" Denkern. Ein älterer Student stand auf, um zu fragen, ob er sich zum ersten oder zweiten Typ zähle. Marcuse lehnte sich über das Pult und antwortete in

⁷ Franz Neumann (1900–1954), Jurist und Politikwissenschaftler, Promotion 1923 in Frankfurt, ab 1928 Lehrtätigkeit an der Deutschen Hochschule für Politik in Berlin, Anwalt für Arbeitsrecht, 1933 Emigration nach London und 1936 nach New York, seit 1948 Prof. an der Columbia-Universität, heute weltweit berühmt als ein "Klassiker" der Totalitarismusforschung und der Politikwissenschaft, Mitwirkung am Aufbau der FU Berlin, früher Tod durch Autounfall.

⁸ Herbert Marcuse (1898–1979), Studium in Berlin und Freiburg, 1922 Dissertation, später Studium bei Heidegger, 1933 Emigration in die Schweiz und dann 1934 in die USA, ab 1951 an der Columbia, ab 1954 Professor für Philosophie und Politikwissenschaft, ab 1965 auch Professur an der FU Berlin, starke Wirkung in die Studentenbewegung, heute auf dem Dorotheenstädter Friedhof in Berlin beerdigt.

einem schmeichlerisch verspielten Ton, dass er hoffe, wir zählten ihn zu den kritischen Denkern, woraufhin der fragende Student, der sich nicht hingesetzt hatte, fragte, warum er dann sein Seminar früher beenden wolle, um den Zug nach Washington für eine Besprechung im State Department zu erreichen. Das hat uns Spaß gemacht, obwohl wir so etwas Neumann gegenüber nicht gewagt und geduldet hätten. Marcuse mangelte es an Neumanns Distanz und Konzentration auf die Sache.

Neumann war der Hauptdozent über politische Theorie. Nach seinen Veranstaltungen saßen wir noch eine oder zwei Stunden zusammen und debattierten. In seinen Doktorseminaren lernten wir Aufsätze schreiben und verteidigen. Einmal sollte ich ein Referat zu Hegel halten. Nach Wochen verzweifelten Kampfes kam ich zu dem Schluss, dass ich keinen vernünftigen Text abgeben könne. Ich fasste den Mut, Neumann zuhause anzurufen. Er ging auf meine Vorschläge ein. Als ich aber abschließend fragte, ob er seine Ferien genieße, sagte er brüsk auf Wiedersehen und legte auf. Ich kann nicht sagen, ob sein Mentoring mit allen Studenten so unpersönlich war; aber es erschien mir ganz in Ordnung. Es gab auch gute Begegnungen. Mein letztes Treffen mit ihm betraf meine Dissertation und Bewerbung für das Doktorandenstipendium der Rockefeller Stiftung. Ich wollte meine Auseinandersetzung mit Karl Poppers Kritik am "Historismus" fortsetzen. Neumann schlug vor, dass ich den Schottischen Moralphilosophen Adam Ferguson lesen sollte, von dem ich noch niemals zuvor gehört hatte. Neumann verstarb dann. Ferguson wurde das Thema meiner Dissertation und meines ersten Buches.9 Es gab keine verfügbare Methode von Neumann; seine Studenten konnten keine "Schule" bilden, auch wenn wir dazu geneigt waren.

6. Harvey C. Mansfield

Meine Liste wäre ohne Harvey C. Mansfield¹⁰ nicht vollständig, obwohl auch er niemals mein richtiger Lehrer war. Mansfield stellte mich als Lehrer

⁹ David Kettler, Adam Ferguson. The social and political thought of Adam Ferguson, Ohio State University Press 1965.

¹⁰ Harvey Clafin Mansfield (?–1988), seit 1947 an der Ohio State University.

Meine sechs Mentoren 205

per Telegramm 1955 an der Ohio State University ein. Nach einem Jahr wurde ich sein Assistent als Editor des Political Sience Review, einer der wichtigsten Zeitschriften des Faches. Fünf Jahre lang las ich jeden eingereichten Artikel - circa zehn pro Woche - und schrieb eine Zusammenfassung und Empfehlung. Diese Arbeit war meine tatsächliche Einübung in die übliche Politikwissenschaft, ein Fach, das ich während meines Studiums nur gestreift hatte. Mansfield war ein waschechter Amerikaner, niemals weit weg von einem trockenen Lachen. Er liebte die Gebirge von California, in denen er kletterte. In den 30er Jahren kam er in eine Kohorte von jungen Akademikern, die zwischen ihren Universitäten und öffentlichen Diensten in Agenturen und Kommissionen rotierten. Als skeptischer und urbaner Kenner der politischen Wissenschaften konnte er ungeniert über ziemlich banale administrative Themen schreiben, aber auch den Widerstand seiner Ohio State Kollegen überwinden, um drei jüdische Akademiker unterzubringen. Meine Zeugnisse waren suspekt, und ich war ein Linker. Mansfield aber konnte damit umgehen. Meine Assistenzjahre an der Ohio Universität professionalisierten mich in der Politikwissenschaft. Professionell zu sein, hieß für Mansfield unbedingtes Engagement im Fachbereich, historisches Verständnis und Urteilskraft. Staatswissenschaft umfasste nach seinem Verständnis viele intellektuelle Aktivitäten: Es war keine systematische Disziplin. Er lehrte mich, meine eigenen Projekte im kollegialen Umgang zu realisieren. Die professionelle Zusammenarbeit erfordert Kompromiss- und Verhandlungsbereitschaft. Man muss die Meinungen der Anderen nicht übernehmen, aber man sollte anerkennen, dass man die Kontroverse, den Widerspruch und die Gegenposition braucht. Man muss die Kollegen als legitimierende Parteien achten, auch im Status des Konflikts, solange sie ein sachliches Urteil fällen, das es verdient, ernst genommen zu werden. Zeitweise ist mir das nicht hinreichend gelungen und ich habe zu starkes Gewicht auf meine eigene Meinung gelegt, aber Mansfields Lektion habe ich niemals vergessen.

Ich kann nicht sagen, ob diese Fallstudien eine Lehre sein können oder nur Dokumente meiner Biographie sind. In jedem Fall lassen sie fragen, was es bedeutet, von jemand zu lernen. In meiner Übersicht ließ ich alle Inhalte beiseite. Der Akzent lag auf dem Lernen, wie man mich in der Welt

des Wissens orientierte und wie ein Weg zu finden sei. Niemand kann einem anderen eine fertige Formel anbieten, aber Lehren ist dennoch entscheidend. War ich ein guter Schüler? Verdammt! Schon wieder eine Einsminus!

Autorinnen und Autoren

Maria Böhmer, Prof. Dr., geb. 1950, 1974 Diss. Mainz, 1982 Habil. Pädagogik Universität Mainz, seit 1990 MdB, seit 2001 Apl. Prof. PH Heidelberg, seit 2005 Staatsministerin bei der Bundeskanzlerin (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration)

Thomas Brüsemeister, Prof. Dr., 1998 Diss. Uni Hagen, 2004 Habil. Uni Hagen, seit 2008 Prof. für Soziologie Universität Gießen

Petra Deger, Prof. Dr., 1997 Diss., 2004 Habil. Regensburg, 2009 Prof. Universität Gießen, 2010 Prof. für Soziologie PH Heidelberg

Haava Engin, Prof. Dr., geb. 1968, 2003 Diss. TU Berlin, 2005 Prof. PH Karlsruhe, 2009 Prof. FH Bielefeld, seit 2010 Prof. für Interkulturelle Pädagogik PH Heidelberg

Kai-Uwe Hellmann, PD Dr., 1995 Diss. FU Berlin, 2003 Habil. Universität Magdeburg, seit 2007 PD Soziologie TU Berlin, diverse Vertretungsprofessuren

Mechthild Hetzel, Dr., geb. 1968, Diss. Darmstadt

David Kettler, Prof. Dr., geb. 1930, 1960 PhD Columbia University, Prof. Ohio State University, 1971–1990 Trent University Ontario, seitdem Bard College Annandale

Theo Klauß, geb. 1949, seit 1996 Prof. für Geistigbehindertenpädagogik PH Heidelberg

Thorsten Lorenz, Prof. Dr., 1985 Diss. Universität Freiburg, seit 1996 Prof. für Medienpädagogik PH Heidelberg

Reinhard Mehring, Prof. Dr., geb. 1959, 1988 Diss. Universität Freiburg, 2000 Habil. HU Berlin, seit 2007 Prof. für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der PH Heidelberg

Georg Zenkert, Prof. Dr., geb. 1960, Diss. 1988 Universität Tübingen, 2003 Habil. Universität Tübingen, seit 1996 Prof. für Praktische Philosophie PH Heidelberg