

# **Vielfalt braucht Struktur**

**Heterogenität als Herausforderung  
für die Unterrichts- und Schulentwicklung**

---

herausgegeben  
von  
**Dieter Katzenbach**

Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main 2007

**Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft  
Reihe Kolloquien**



im Auftrag des Dekanats  
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften  
der Johann Wolfgang Goethe-Universität  
herausgegeben von  
Frank-Olaf Radtke

© Fachbereich Erziehungswissenschaften der  
Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt am Main 2007

Hergestellt: Books on Demand GmbH

**Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

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

ISBN 3-9809008-9-4

*Zur Verabschiedung von  
Helga Deppe-Wolfinger*

## **Inhaltsverzeichnis**

*Dieter Katzenbach*  
Vielfalt braucht Struktur

### **I Heterogenität – ein neuer ‚Modebegriff‘ der Erziehungswissenschaft?**

<i>Ulrike Meister</i>	15
Heterogenität – ein weiter Begriff für vielfältige Ansichten?	
<i>Joachim Schroeder</i>	33
Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie	

### **II Integration, Inklusion – Illusion?**

<i>Ute Geiling und Alfred Sander</i>	59
Schulentwicklung in Ost und West – keine Antworten auf Heterogenität	
<i>Andreas Hinz</i>	81
Inklusion – Vision und Realität!	
<i>Helmut Reiser</i>	99
Inklusion – Vision oder Illusion?	

### **III Heterogenität – eine Herausforderung für die Schulentwicklung**

*Gotthilf Gerhard Hiller* 109  
Milieusensible kommunale „Bildungslandschaften“ als Antwort  
auf die Pluralisierung der Lebenslagen

*Irmtraud Schnell* 127  
Zwischen individuellen Bedürfnissen und Systemlogik:  
Beratungs- und Förderzentren in Hessen

### **IV Lernen in heterogenen Gruppen – unabgeschlossene Diskussionen**

*Robert Bernhardt* 149  
Störungen, Widerstand und Verweigerung im Unterricht

*Heike de Boer* 165  
Differente Perspektiven anerkennen

*Dominique Dinand* 179  
Vielfalt braucht Struktur ... und Kreativität

*Marc Thielen* 193  
Verweigerter Respekt

Autoren 209

## Vielfalt braucht Struktur

„Sonderpädagogik ist allgemeine Pädagogik unter erschwerten Bedingungen. Diese Bedingungen sind gekennzeichnet durch eine große Heterogenität der Schülerschaft“ (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM, Lehrpläne für die Förderschule, Entwurf, 2005, S. 6).

Mit einigem Befremden lesen wir in der Einführung des Entwurfs zum neuen Lehrplan für die Förderschule in Hessen diese definitorische Bestimmung. Befremdlich ist daran nicht nur, dass im ersten Satz eine von PAUL MOOR 1965 in seinem pädagogischen Lehrbuch „Heilpädagogik“ (vgl. EBD., S. 11) vorgenommene disziplinäre Verortung unkommentiert – zudem ohne die Quelle zu erwähnen – vierzig Jahre später in einen Lehrplan übernommen und somit eine jahrzehntelang in der Erziehungswissenschaft geführte Debatte um „Heterogenität“ gleichsam übergangen wird. Es befremdet vor allem, wie im zweiten Satz die pädagogischen Verhältnisse sozusagen ‚auf den Kopf gestellt‘ werden: Die Heterogenität der Schülerschaft wird als eine *erschwerte* Bedingung pessimistisch ausgedeutet, nicht aber in pädagogischer Gelassenheit als eine ‚normale‘ Gegebenheit des Unterrichts gefasst. Befremdend schließlich, wie in einer strengen Dichotomisierung den verschiedenen pädagogischen Disziplinen klare Zuständigkeiten zugeschrieben werden: Da wird einerseits der Allgemeinen Pädagogik der Unterricht mit einer homogenen Schülerschaft zugeordnet, und andererseits die Sonderpädagogik als jenes Handlungsfeld begriffen, das auf die „Schwierigkeit“ des Umgangs mit Heterogenität spezialisiert ist.

In diesem Buch wird dagegen von einer genau umgekehrten Betrachtungsweise ausgegangen: Für uns stellt die Heterogenität der Lern- und Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen eine ganz selbstverständliche Grundbedingung in allen schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern dar. Dieser pädagogischen Ausgangslage wird in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen wieder zunehmend Beachtung geschenkt, denn die aktuellen internationalen Schulvergleichsstudien haben gezeigt, dass es im Umgang mit der sozialen, kulturellen und sprachlichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im deutschen Bildungssystem gravierende Probleme gibt. Schule und die Heterogenität ihrer Klientel – das ist immer noch eine schwierige Beziehungskiste: Da wächst partout nicht zusammen, was doch ganz offensichtlich untrennbar zusammengehört, schlimmer noch, in wissenschaftlichen Untersuchungen wird auf eine Verschärfung der Problematik hingewiesen: Das Schulsystem scheint soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität nicht anders als um den Preis der Marginalisierung und Ausgrenzung eines Teils der Kinder und Jugendlichen bewältigen zu können. Taugliche

Lösungsansätze, die dem entgegenzuwirken vermögen, erwarten wir allerdings nicht in der simplen Aufspaltung der Pädagogik in solche für die ‚Normalsituationen‘ und andere für die schwierigen Bedingungen.

Die Debatte um Ursachen und Therapie der Misere wird in gewohnter Weise geführt, d.h. einer schiebt die Schuld auf den anderen. Da behaupten manche, in Bund, Ländern und Kommunen werde nicht richtig regiert, um das Bildungssystem in solche Bedingungen zu versetzen, die es bräuchte, um angemessen die Verschiedenheit im Aufwachsen, im Lernen und in den Bedürfnissen von Mädchen und Jungen bearbeiten zu können. Die Bildungspolitik wiederum schiebt es gerne auf die Einrichtungen der Lehrerbildung, die angeblich zu wenig vom Richtigen vermitteln und dazu auch noch unangemessen viel Zeit verbrauchen. Die Wissenschaft blickt streng auf die Schulen, weil dort – aus den verschiedensten Gründen – jene Vorschläge nicht rasch umgesetzt werden, die im akademischen Feld doch längst erarbeitet worden sind. In Politik, Schule und Wissenschaft einigt man sich dann aber doch immer schnell darauf, dass ‚eigentlich‘ das Problem in der fehlenden Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu suchen sei oder im angeblich unzureichenden Engagement ihrer Eltern.

Das Institut für Sonderpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität hat im Wintersemester 2004/05 unter dem Titel „Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung“ eine Reihe aus Vorträgen, Streitgesprächen und Podiumsdiskussionen organisiert mit dem Ziel, diese Auseinandersetzungen differenzierter und kontextbezogen zu führen. Unser theoretischer Ausgangspunkt war die Behauptung, dass in Deutschlands Schulen die Chancen noch lange nicht ausgeschöpft sind, die das Lernen in heterogenen Gruppen für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler eröffnet – Chancen der Prävention von Lern- und Verhaltensproblemen, Chancen des sozialen Lernens, Chancen der Leistungsorientierung für starke und schwache Kinder und Jugendliche. Wir haben gefragt: Welche konzeptionellen, organisatorischen und personellen Bedingungen benötigen Schulen, um auf Heterogenität förderlich und chancenstiftend reagieren zu können? Aber auch: Sind Schulen oder andere pädagogische Einrichtungen überhaupt in der Lage, eine gleichsam ‚grenzenlose‘ Vielfalt zu bewältigen? Und wir meinen: Heterogenität bedarf geeigneter pädagogischer Strukturen – wie diese zu gestalten wären, darüber zu streiten hatten wir eingeladen.

Die Vortrags- und Diskussionsreihe und die hier vorgelegte Dokumentation ist auch ein kleines Geschenk zur Verabschiedung von HELGA DEPPE-WOLFINGER, die das Frankfurter Institut für Sonderpädagogik geprägt hat wie keine andere; exakt 30 Jahre war sie hier tätig. Die Veranstaltungen standen unter dem Generalthema *Heterogenität im wissenschaftlichen Diskurs* und schließen somit direkt an das wissenschaftliche Werk von HELGA DEPPE-WOLFINGER an. Die Geschichte des gemeinsamen Unterrichts behin-

derter und nichtbehinderter Kinder in Deutschland ist untrennbar mit ihrem Namen verknüpft. Die zahlreichen – gemeinsam mit HELMUT REISER durchgeführten – wissenschaftlichen Begleituntersuchungen widerlegen den immer wieder zu hörenden Vorwurf, dass Integration bzw. gemeinsamer Unterricht eher so etwas wie eine Bewegung, aber kein seriöses, wissenschaftlich ernst zu nehmendes Programm sei. Zugegeben: der Diskurs um Integration ist normativ aufgeladen, manchmal vielleicht sogar moralisch überfrachtet. Nur: die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen wird den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit wohl kaum begründen können.

Angesichts der Beharrlichkeit, mit der im Mainstream der deutschen Schul- und Unterrichtsforschung die problematischen Wirkungen der Viergliedrigkeit unseres Schulsystems ignoriert werden, überrascht es schon weniger, dass auch die *empirisch* gesicherten Befunde der Integrationspädagogik, wie sie unter anderem von HELGA DEPPE-WOLFINGER vorgelegt wurden, schlichtweg übersehen werden. Hieraus erwächst unseres Erachtens der Sonderpädagogik die Aufgabe, gleichgültig, ob sie unter eben diesem Label *Sonderpädagogik* weiter fährt, ob sie sich als *Integrationspädagogik* versteht oder zur *Inklusionspädagogik* entwickelt, sich nachhaltig einzumischen in die erziehungswissenschaftlichen, aber auch in die bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskurse darüber, wie in dieser Gesellschaft mit Differenz und wie mit der Unterschiedlichkeit ihrer Mitglieder umgegangen werden soll. Deshalb haben wir diese Veranstaltungsreihe bewusst unter das breit gefasste Thema der Heterogenität gestellt.

„Integration wird nur dann Solidarität leben“, so hat es HELGA DEPPE-WOLFINGER einmal formuliert, „wenn sie sich dem neoliberalen Zeitgeist widersetzt“. Mit anderen Worten:

- es geht sowohl um die Analyse gesellschaftlicher Mechanismen der Inklusion, aber eben auch der Exklusion,
- es geht *nicht* ohne die Erörterung ethischer Grundfragen der Möglichkeitsbedingungen eines ‚gelingenden Lebens‘ und
- es geht natürlich auch nicht ohne die empirische Untersuchung konkreter pädagogischer Interaktionen und deren Wirkungen,
- es geht auch nicht ohne die Analyse der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und deren Funktionslogiken.

Dies mag man nun als Programmatik lesen, als Aufgabe für die Zukunft, das ist sicher richtig. Nur ebenso richtig ist, dass die Integrationspädagogik hierzu bereits einen breiten Fundus wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse bereit hält, ein Fundus, der es erlaubt oder sogar verlangt, sich selbstbewusst und gut hörbar in den besagten Diskursen zu Wort zu melden. Wichtig ist aber auch, die kritischen Stimmen konstruktiv aufzunehmen, die auf Verwer-

fungen, ungelöste Probleme und unerwünschte Nebenwirkungen sonder-, integrations- und inklusionsorientierter Pädagogik hinweisen.

Vielfalt braucht Struktur – unter dieser programmatischen Formel haben wir Vorschläge, Erfahrungen und Überlegungen aus Schulen, Bildungspolitik und Wissenschaft diskutiert, die allesamt dazu taugen, auf Heterogenität im Bildungswesen nicht mittels einfältiger Standardisierung zu reagieren, sondern durch konzeptionelle Vielfältigkeit solche Strukturen im Bildungswesen zu schaffen, die man, ohne dabei erröten zu müssen, als annähernd ‚gerecht‘ bezeichnen kann.

Frankfurt am Main,  
im Januar 2007

DIETER KATZENBACH

I Heterogenität – ein neuer ‚Modebegriff‘ der  
Erziehungswissenschaft?



ULRIKE MEISTER

## **Heterogenität – ein weiter Begriff für vielfältige Ansichten?**

Verschiedenheit, Vielfalt, Differenz der Besonderen – wer wollte sich nicht um sie verdient machen? Zumindest im pädagogischen Theorie- und Handlungsfeld der innovativen Pädagogik, die sich dem Gedanken der Integration und Inklusion verpflichtet, verknüpfen sich mit dem Begriff „Heterogenität“ durchweg positive Vorstellungen: Individualität im Unterschied zu Gleichförmigkeit, Differenzierung im Unterschied zu: „Alle über einen Leisten schlagen“, Freiheit des Einzelnen im Gegensatz zu Unterordnung, Perspektivität und Solidarität versus Intoleranz und Ausgrenzung. Diese Verknüpfungen haben gute Gründe, auf die ich weiter unten eingehen möchte. Stutzig macht allerdings, wer alles diesen Begriff benutzt für jeweils ganz konträre Ab- und Ansichten, und jede Seite nimmt für sich in Anspruch, dem Phänomen der Heterogenität exklusiv zu genügen.

Irritationen dieser Art jedenfalls erlebte ich im Laufe der Diskussionsveranstaltungen zum Thema „Vielfalt braucht Struktur“ im Wintersemester 2004/05 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt.

Da trat die hessische Kultusministerin WOLFF (CDU) auf, die ihre Erneuerungsabsichten die Bildungslandschaft betreffend explizit nicht auf die Schulstruktur münzte, sondern zum Beispiel auf Kinder mit Migrationshintergrund; diese Kinder sollen künftig Vorlaufkurse absolvieren, damit sie ihre „Sprachbarrieren“ abbauen und so ihre „wirklichen Begabungsunterschiede“ besser unter Beweis stellen könnten. Ein Dienst an der Heterogenität?

Es trat auch eine grüne Kommunalpolitikerin auf, die eine anerkannte Berufsschule in einem sozialen Brennpunkt Frankfurts schließen will mit der Begründung, hier habe sich ja eine homogene Schülerschaft aus in erster Linie nicht deutschstämmigen Bevölkerungsgruppen angesammelt; diese müsse man, um der „Heterogenität“ gerecht zu werden, auf andere Berufsschulen verteilen. Ein klarer Auftrag der Heterogenität?

Im Kontrast dazu meldeten sich viele Menschen aus dem Theorie- und Praxisfeld der Integration und Inklusion an deutschen Schulen zu Wort (darunter auch ich als gestandene Lehrerin im Gemeinsamen Unterricht), Verfechterinnen und Verfechter einer Pädagogik der Vielfalt in einer Schule für alle Kinder und Jugendlichen; nur im inklusiven Rahmen könne sich ihre Besonderheit wirklich entfalten. Verrichten wir ‚Inklusiven‘ folglich den wirklichen, den konsequenten Dienst an der Heterogenität?

Andere Personen aus Theorie und Praxis sahen die Verschiedenheit bzw. Besonderheit mancher Kinder und Jugendlichen unter inklusiven Prämissen gar nicht aufgehoben. Heterogenität brauche auch heterogene (kultur- bzw. geschlechtsspezifische) Lern- und Lebensräume! Noch ein Auftrag der Heterogenität?

Ich fragte mich, was es mit einem Begriff auf sich hat, der sich als Legitimationsfolie für so konträre Vorhaben eignet. Wird er vielleicht in der einen oder anderen Hinsicht missbräuchlich benutzt? Oder ist er unpräzise wie ein theoretischer Schwamm, der diverse Vorstellungen in sich aufsaugt?

Schlagen wir einmal im Wörterbuch nach, finden wir als Worterklärung für Heterogenität die Auskunft: „Ungleichartigkeit“, „Verschiedenheit“, abgeleitet von dem griechischen Wort „hetero“ („fremd“, „anders“, „verschieden“) (WAHRIG-BURFEIND 2002, S. 356).

Wenn man nun, wie in den oben aufgeführten Beispielen der Fall, Heterogenität als besondere Qualität von Kindern und Jugendlichen hervorhebt, also Individuen damit charakterisiert, dass sie verschieden oder anders im Verhältnis zu anderen seien, erscheint das zunächst platt, ein simpler Pleonasmus, ist doch mit „Individualität“ schon das Besondere im Unterschied zu anderen Besonderen ausgedrückt. Doch so einfach lässt sich der Begriff nicht abhandeln. Schon in der Worterklärung scheint sein eigentlicher Sinn so recht im Verhältnis zu seinem Gegenpol auf, der „Homogenität“ („Gleichartigkeit“, „gleichmäßige Zusammensetzung“), die ja in einer unterstellten dominanten Qualität eine bestimmte Andersartigkeit als „fremd“ (EBD., S. 364), nicht dazu gehörig, ausschließt. Gegen diese Dominanz erscheint die Betonung des Heterogenen wie ein Aufbegehren.<sup>1</sup>

Und so trat der Begriff in der pädagogischen Landschaft ja auch auf den Plan: als kritische Abgrenzung der Integrationsbewegung gegenüber der traditionellen pädagogischen Praxis, die alle Kinder an eng definierten gleichartigen Leistungskriterien misst, um sie danach zu sortieren und zu separieren. Akzeptanz von Verschiedenheit, statt Ausgrenzung durch Homogenisierung, war und ist das Motto der Bewegung „Gemeinsam leben, gemeinsam lernen“, die eine veränderte Schule mit der Vision einer humaneren, toleranteren Gesellschaft verbindet:

„Eine Schule, die für alle eine gute Schule sein will, ist auch gut für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung – und umgekehrt. Nur wenn sich die Kinder mit ihren Eigenheiten und Problemen akzeptiert fühlen, erhalten sie die persönliche Sicherheit, die nötig ist, um auch andere Kinder in ihrer Verschiedenheit zu akzeptieren. Fremdes Aussehen, eine andere Hautfar-

---

<sup>1</sup> Zum Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz führt PRENGEL aus, dass die Gleichheitsforderung für Behinderte und Nichtbehinderte nur Sinn macht auf der Basis und im Hinblick auf ihre Verschiedenheit: „Auch durch Gleichbehandlung sollen sie nicht etwa identisch werden, sondern sich in ihrer Verschiedenheit entfalten“ (PRENGEL 1990, S. 275).

be, Behinderung, eine unbekannte Religion, ein anderes Herkommen sind dann kein Anlass mehr für aggressives, unmenschliches Verhalten. In einer Zeit mit zunehmender sozialer Kälte, Feindlichkeit, ja Haß dem Fremden gegenüber gibt es keine Alternative zu einer gegenseitiges Verstehen und gemeinsames Handeln fördernden schulischen Erziehung“ (ROSENBERGER 1993, S. 23).

Die kritische Stellung zur Überlegenheits- und Aussonderungskultur wie auch das humane Anliegen, das auf dem Recht, verschieden sein zu dürfen, beharrt, sind einer Integrationsverfechterin wie mir mit langjähriger pädagogischer Erfahrung an sozialen Brennpunktschulen überaus sympathisch. Gleichwohl stellt sich ein ungutes Gefühl gegenüber der Güte des Begriffs der „Heterogenität“ ein, was seine theoretische Erklärungskraft angeht wie auch seine praktische – pädagogische und politische – Tragweite. Dem gehe ich in den folgenden zwei Abschnitten nach, um in den letzten beiden Kapiteln über eine Schlussfolgerung und mögliche Perspektiven nachzudenken. Zunächst möchte ich die oben schon erwähnte Argumentation der hessischen Kultusministerin kritisch würdigen, weil sie beispielhaft für die traditionelle Pädagogik der Segregation steht. Ihr stelle ich im Anschluss die Sichtweise der Inklusionspädagogik gegenüber, die ja das ganz Andere verkörpert, indem sie den Entwurf einer Schule für alle Kinder zeichnet. Durch den Vergleich beider Seiten im Fokus auf ihre jeweilige Sicht von „Heterogenität“ möchte ich etwas zur Trennschärfe des Begriffs beitragen – und vielleicht etwas zur Perspektive einer inklusiven Berufsmotivation in einem von Antinomien geprägten Umfeld.

### *1. Heterogenität in traditioneller bildungspolitischer Sicht: Begründung für Selektion und Separation*

Die hessische Kultusministerin zeigt sich unzufrieden mit den Ergebnissen der PISA-Studie, nach der Deutschland sich in der internationalen Bildungslandschaft bekanntlich auf den hinteren Ranglistenplätzen wiederfindet. In ihrem Vortrag zum Thema „Heterogenität – eine bildungspolitische Herausforderung“ im Rahmen der Vortragsreihe „Vielfalt braucht Struktur“ am 16.11.04 in der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt entwickelt KARIN WOLFF in neun Punkten, welchen Handlungsbedarf sie sieht. Auffällig ist dabei ihre Prämisse, dass der von ihr definierte Handlungsbedarf die Schulstruktur explizit ausnehme. Er zielt stattdessen ab auf die Menschen, die in und mit der Schule zu tun haben: die Kinder, die Lehrkräfte und die Eltern. Ich möchte mich in meinen Ausführungen auf das ministerielle Vorhaben bezüglich der Kinder beschränken, weil sich in ihm m.E. deutlich die besondere Perspektive der traditionellen – und wieder ganz aktuellen – Bildungspolitik auf „Verschiedenheit“ abzeichnet.

Die schlechten Sprach- und Leseleistungen der Grundschul Kinder möchte die Kultusministerin dadurch verbessern, dass sie das Augenmerk vor

allem auf Migrantenkinder richtet. Mit einem „Sprachrisiko belastet“, so Frau WOLFF, wiesen sie im Schnitt ein „Schuljahresdefizit“ von ein bis zwei Jahren auf. Durch die Einrichtung von Vorlaufkursen möchte die Ministerin nun die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder verbessern, ehe sie in die Schule eintreten. Diese Vorlaufkurse widmen einen bereits bestehenden Förderstundenpool partiell in Deutschkurse für Kinder mit Migrationshintergrund um, stellen also im Wesentlichen dafür keine zusätzlichen Haushaltsmittel bereit. Das einzelne Kind nimmt an ihnen maximal acht bis neun Monate teil, bis es eingeschult wird (vgl. GEW MITTELHESSEN, Presse-Archiv 03).

Ich möchte mich an dieser Stelle nicht mit der implizit anklingenden Diagnose auseinandersetzen, das schlechte Abschneiden deutscher Schulen im PISA-Vergleich gehe zu einem Gutteil auf das Konto der Kinder mit Migrationshintergrund. Auch um die Qualität der Sprachkurse selbst soll es hier nicht gehen. Für bemerkenswert halte ich in diesem Zusammenhang die Perspektive, in der eine gravierende Misere deutscher Schulbildung überhaupt zur Sprache kommt: Dass ein nicht unerheblicher Teil der Schülerschaft im Unterricht an deutschen Schulen keine wesentlichen Sprachkenntnisse dazu gewinnt, ist ja nicht erst seit PISA bekannt.<sup>2</sup> In der oben zitierten Diagnose kommt der deutsche Bildungsmissstand nun im Vergleich zur internationalen Schulbildung zur Sprache, freilich nicht als schlechte Leistung der Institution Schule, als deren strukturelle Misere, sondern als ein Problem mangelnder Passung seitens der Kinder, die in die Schule kommen, zu Lasten des Erfolgs der Institution: Die Kinder bringen aus dieser Sicht nicht die eigentlich nötigen Voraussetzungen mit, damit das Werk der Schule gelingen kann.

Nun möchte sicher niemand bestreiten, dass die Schule Kindern etwas beibringen soll, was sie vorher nicht bereits können. Warum sollte es dann aber problematisch sein, wenn das eine Kind bei Schulbeginn von anderen Voraussetzungen ausgeht als ein anderes Kind? Es braucht zum Lernen vielleicht mehr Zeit oder andere Materialien und Methoden, um zum Ziel zu kommen. Vom Standpunkt des Lernens selbst liegt doch darin gar kein Problem!

In der von der Ministerin angedachten Bildungsleitlinie aber sollen die Kinder schon am *Start* ihrer Schullaufbahn möglichst gleichartige Leistungen aufweisen, zumindest im Bereich der deutschen Sprache. Hier, denke ich, sind Zweifel angebracht und zwar nicht nur in der Hinsicht, ob ein paar Monate sprachlicher Förderung es überhaupt schaffen können, einige Jahre höchst differenter kindlicher Entwicklung auf einen gemeinsamen Level zu heben. Zweifel regen sich auch hinsichtlich des definierten *Ziels*: „Homoge-

---

<sup>2</sup> SCHÄFER zieht immerhin Bilanz aus einem Vierteljahrhundert der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland (vgl. SCHÄFER 2004, S. 48).

nisierung ist erstrebenswert“. Ist sie es tatsächlich? Zumal eine solche Homogenisierung, die einen Angleichungsbedarf nur für eine Seite definiert und zwar für die Seite der Kinder mit Migrationshintergrund? Wird hier nicht wieder eine Defizitzuschreibung wirksam, die die pädagogische und politische Diskussion der letzten Jahre über den Wert multikultureller Lern- und Lebenswelten außer Acht lässt? Und nimmt man dadurch nicht die Schule selbst aus der Pflicht, der Tatsache kultureller Differenz gerecht zu werden? Nicht erst seit PISA ist ja der erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Diskurs aktuell, dass Literalität in einer mehrsprachigen Lebenswelt auch in einer mehrsprachigen Lernkultur angebahnt werden muss, damit Kinder mit einem anderen Sprachgefühl und anderen kulturellen und sozialen Erfahrungen sich dort wieder finden können.

Lässt man aber die Schulstruktur, wie sie ist, und meint gar, das Problem mangelnder Passung von Kindern und Unterricht dadurch zu ‚erledigen‘, dass man vor die Schule eine Art ‚clearingstation‘ schiebt, übersieht man ein gewichtiges Faktum: den Umstand, dass gerade eine für alle Kinder *gleiche Geltung* kulturell und sozial spezifischer Bildungsinhalte, wie sie unsere Schule kennt, *sich gleichgültig* gegen die individuellen Lernbedürfnisse der Kinder verhält. Die Devise „gleiche Inhalte für alle in gleichem Umfang und gleicher Zeit“ bewerkstelligt es bekanntermaßen gerade nicht, dass alle Kinder schließlich auch nur annäherungsweise das Gleiche könnten. Im Gegenteil, traurige Berühmtheit hat das deutsche Schulwesen unter anderem ja durch seine deutliche Tendenz erlangt, die im Ausgangspunkt vorgefundene soziale Ungleichheit der Schülerinnen und Schüler durch das schulische Resultat, die Zuweisung der hierarchisch gewichteten Bildungsabschlüsse, zu reproduzieren (vgl. DEPPE-WOLFINGER 2004, S. 25-27).

Dass sich Unterschiede zwischen den Kindern herauskristallisieren, mag zunächst eine Binsenweisheit sein – warum sollten unterschiedliche Individuen mit je eigenen Neigungen und Fähigkeiten auch am Ende alle das Gleiche können und mögen? Es kommt freilich schon darauf an, was man mit dem Hinweis auf (natur)gegebene Unterschiede der Kinder sagen will. Wenn Frau WOLFF als Wirkung der im Vorfeld angestrebten Homogenisierung begrüßt, dass dann die „Begabungsunterschiede der Kinder zum Tragen kommen“ könnten, liegt darin m.E. ein theoretischer Kunstgriff. Denn diese Argumentation deutet auf die unterschiedliche *Natur* der Kinder und setzt deren Entfaltung fraglos in Eins mit *Unterscheidungen*, welche die selektive Schule zwischen den Kindern *trifft* – Unterscheidungen, die sich in Ziffern von 1 bis 6 ausdrücken und schließlich in gerade einmal vier Schulabschlüssen münden. Die Spezifik dieser Unterscheidungen liegt gerade nicht in einer möglichst detaillierten Beschreibung der momentanen Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes. Nur so wäre ja eine Basis gegeben für die Förderung aller dem Kinde möglichen Entwicklungen.

Begabungsunterschiede kommen im selektiven System vor, allerdings nur als Material eines numerischen Vergleichs zwischen den Kindern in Bezug auf ein für alle gleichermaßen vorgegebenes Maß an abgefragten Fertigkeiten. Die Logik von individuellen Fehlern, das Maß individueller Anstrengung und Fortschritte wie auch alle Begabungsdimensionen jenseits der für relevant befundenen Fertigkeiten interessieren in diesem Vergleich gar nicht. Er zielt auf nichts anderes ab als auf die Sortierung der Kinder in mehr oder weniger *Bildungsfähige*, denen künftig mehr oder weniger Bildung gemäß dem Angebot unserer Schulhierarchie zukommen soll. Kaum haben die kleinen Schulanfänger den ersten Schritt über die Schwelle getan, ist es schon eine ausgemachte Sache, dass künftig eine Reihe von ihnen von ‚höheren‘ Bildungsangeboten ausgeschlossen sein wird. Und ebenso ist die Legitimation dieses Ausschlusses bereits ausgemacht: Man schreibt die institutionell produzierten Unterschiede den individuellen Begabungen bzw. Unfähigkeiten der Kinder zu. Die meisten Kinder haben diese Logik in klassischen Selektionsschulen im ersten Schuljahr bereits geschluckt: „Ich kann kein Mathe“, dieses resignative Urteil drückt die kongenial zur vergleichenden Beurteilung der Lehrkraft fix und fertige Weltansicht eines Schulanfängers aus.

Das Bedürfnis, für die bessere Passung der Kinder zur Welt der Selektion sorgen zu wollen, ehe sie in sie eintreten, drückt m.E. ein Misstrauen in die *Effizienz* dieses Systems aus, nicht in die Selektion selbst: Fallen nicht vielleicht Kinder durch die Maschen unseres Schulsystems, die eigentlich zu Besseren in der Lage wären, deren „wirkliche“ Unterschiede so nicht zum Zuge kämen? Hat man vermeintlich seine Schuldigkeit getan und die Voraussetzungen der Kinder etwas verschoben, dann kann die Selektion ja umso wirkungsvoller greifen! So setzt die gegenwärtige bildungspolitische Maxime konservativer Schulpolitik mit steigender Pflichtstundenzahl für die Lehrkräfte, wachsender Klassengröße, verbindlichen Lernzielen und Vergleichsarbeiten stets noch wachsenden Selektionsdruck auf die Tagesordnung.

Wie dadurch das Gros der Kinder besser sprechen, lesen und schreiben lernen soll, bleibt freilich eine offene Frage.

„Das deutsche Bildungswesen bewegt sich offenkundig in einem Teufelskreis. Die Selektion erzeugt das Problem, das sie lösen soll, indem sie schwächeren Schülern Bildungsmöglichkeiten entzieht. Ihre Leistungsschwäche wird zum Anlass für zusätzliche Selektion“ (LENHARDT 2002, S. 19, zitiert nach DEPPE-WOLFINGER 2004, S. 27).

Der Begriff der Heterogenität hat, so möchte ich als Fazit dieses ersten Abschnitts festhalten, in der Perspektive konservativer Bildungspolitik zwei Bedeutungen:

Erstens die einer sozialisationsbedingten Unterschiedlichkeit als *Voraussetzung* der Schulbildung; in dieser Hinsicht fällt Heterogenität konservativer Bildungspolitik *störend* auf, weil sie das erwünschte nationale Bildungsni-

veau möglicherweise negativ beeinflusst; insofern diese Unterschiedlichkeit „bloß“ eine sprachbedingte sei, stellt sie aber in dieser Perspektive auch eine veränderbare Größe dar.

Zweitens die Bedeutung einer Unterschiedlichkeit im *Schulerfolg* als *Resultat* der Schulbildung; in dieser Hinsicht ist Heterogenität erwünscht, jedenfalls als Ausdruck „wirklichen“ Könnens, gemessen an den festgelegten Bildungsstandards und Bewertungskategorien.

Die Konnotation eines legitimatorischen Erklärungsmusters für selektiv erzeugte Unterscheidungen, die nun als Resultate naturbedingter Begabungen da stehen, ist hierin ebenso angelegt.

Auffällig an diesem Gebrauch des Begriffs „Heterogenität“ ist ferner Folgendes: Er belegt den ursprünglich von der Integrationspädagogik geprägten Terminus, der sich kritisch gegenüber der Institution Schule verstand, mit einer ganz eigenen Bedeutung. Vom Standpunkt größerer Funktionalität der Kinder für das Schulsystem wendet er sich kritisch gegen die Kinder selbst, die für die Schule passender (gemacht) werden sollen.

## *2. Heterogenität in der Inklusionspädagogik: Begründung einer „Schule für alle“*

In klarem Kontrast zur selektiven Pädagogik und Schulpolitik besitzt der Begriff der Heterogenität in der Inklusionspädagogik eine kritisch-emanzipative Stoßrichtung, die sich gegen den Ausschluss von Individuen nicht nur im Bildungsbereich wendet. „Zugespitzt kann der spezifische inklusive Fokus mit folgenden Kernpunkten beschrieben werden:

- Menschen mit Behinderung werden als Minderheit betrachtet und nicht mehr als ‚functionally limited‘, gleichzeitig werden sie jedoch nicht mehr als abgegrenzte Gruppe gesehen.
- Nicht nur die Dimension mehr oder weniger behinderter Entwicklungsmöglichkeiten, sondern alle Dimensionen von Heterogenität sind hier im Blick: Neben der ability auch gender, ethnicity, nationality, first language, races, classes, religions, sexual orientation, physical conditions und andere mehr.
- Inklusion orientiert sich sehr deutlich an der Bürgerrechtsbewegung, kämpft gegen jede Form von gesellschaftlicher Marginalisierung und vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft“ (HINZ 2004, S. 46).

Natürliche wie sozial und kulturell bedingte Unterschiede zwischen den Kindern sollen, so die Forderung der Inklusionspädagogik, nicht als mehr oder weniger gelungene Entsprechung zu oder als mehr oder weniger große Abweichung von einem für alle Kinder geltenden Normalitätsmaßstab betrachtet werden. Stattdessen gilt das Postulat, alle Besonderheiten der Kinder

gleichermaßen willkommen zu heißen: „Celebrate diversity!“, so formulierte es die kanadische Pädagogin FOREST (vgl. EBD., S.64). Angesichts der Selbstverständlichkeit, mit der Vertreter bzw. Vertreterinnen einer selektiven Schulpraxis ihre Vorhaben auf die „Heterogenität“ der Kinder zurückführen, frage ich mich, ob das inklusive Pochen auf „diversity“ tatsächlich einen Kontrapunkt zu setzen vermag.

HINZ drückt die Vision einer inklusiven Schule im Bild einer bunten Farbpalette unterschiedlicher Elemente in einem Kreis aus (vgl. EBD. Abb. 8, S. 49):

Hier „[...] befinden sich alle ‚unterschiedlich Farbigen‘ in einer gemeinsamen Gruppierung, sie bilden eine Gruppe, bei der Farben und Formen gemischt vorkommen und keine ‚grüne Normalität‘ mehr in dem Sinne dominiert, dass alle Anderen damit mehr oder weniger an den Rand gedrängt sind. Hier stellt sich nicht mehr die Frage, welche Personen mit welchen Farben und Formen integriert werden können, da sich bereits alle von vornherein in der farb- und formheterogenen Gruppierung befinden“.

Das Bild bunter Vielfalt hat einerseits etwas Bestechendes. Eine Farbe ist doch wohl so schön wie eine andere – warum sollte „Grün“ ausgerechnet dominieren? Im übertragenen Sinne lenkt das Bild den Blick entgegen der traditionellen defizitären Sichtweise auf die Besonderheit des einzelnen Kindes: Jedes hat ja seine besonderen Liebenswürdigkeiten und Fähigkeiten, mit welchen natürlichen oder soziokulturellen Besonderheiten auch immer es ausgestattet ist.

Andererseits täuscht dieses Bild über eines hinweg: Entscheidende Unterschiede zwischen den Kindern kürzen sich nicht auf eine Analogie zu Farbunterschieden zusammen. Diese wären in der Tat beliebig, ihr Vorzug wäre bestenfalls eine Frage des Geschmacks. Jenseits solcher Unterschiede – also jenseits der Naturlaune, ob ein Kind braune oder blonde Haare hat, groß- oder kleinwüchsig ist usw. – sind Kinder jedoch mit Unterscheidungen konfrontiert, in deren Fokus einige ihrer persönlichen Voraussetzungen immenses Gewicht erhalten, und zwar in ganz elementarer, existenzieller Hinsicht.<sup>3</sup> Ob ein Kind eine korrekte Syntax beherrscht oder nicht, ob es logische Verbindungen erfasst oder nicht, ob es sich an Verhaltensregeln anpasst oder das nicht will oder kann, ja auch, ob es in einem reichen oder in einem armen Elternhaus geboren wurde – das alles hat in der gegenwärtigen Verfassung unseres Schulsystems Einfluss darauf, ob das Kind eventuell unter den gültigen gesellschaftlichen Bedingungen reüssieren kann. Und diese Bedingungen richten sich gegenwärtig (noch?, zunehmend wieder?) nach

---

<sup>3</sup> Vgl. DIEHM, die als weitere Bedeutung des Differenzbegriffs festhält: „Und schließlich [...] verweist der Differenzbegriff auf *sozial relevante*, vorfindbare *Differenzen*, welche in einer sozialkonstruktivistischen Perspektive [...] historisch gewachsene Differenzmerkmale markieren. [...] Zumeist sind es biologische Merkmale, welche im Laufe eines sozio-kulturellen Relevanzsetzungsprozesses zu solchen Unterscheidungen werden, die schließlich auch *sozial Unterschiede machen*“ (DIEHM 2002, S. 163).

privaten ökonomischen Konkurrenzinteressen.<sup>4</sup> Für die Funktionalität im Rahmen dieser Bedingungen gibt es definierte Fähigkeitsstandards – ausgeführt in den Richtlinien der unterschiedlichen Schularten. Solche Fähigkeiten sind eine Voraussetzung für persönlichen Erfolg, wenn auch nicht dessen Garantie – der Erfolg jener Interessen, nicht das Maß individueller Fähigkeiten, entscheidet darüber, *ob* ein als funktionsfähig ausgebildeter junger Mensch auch tatsächlich gebraucht wird und *wozu* er gebraucht wird.

Der emphatische Ruf: „Eure Unterschiede sind alle willkommen, gleichermaßen!“, drückt sicherlich das empathische Verhältnis einer Lehrkraft zu ihren Schülerinnen und Schülern aus; es scheint hierin auch die überzeugte Abneigung dagegen auf, bestimmte Voraussetzungen eines Kindes gegen es geltend zu machen, so, wie es die klassische Selektionspädagogik tut, die einem Kind mit ungünstigen Voraussetzungen weitere Bildung und Chancen zur Partizipation vorenthält.

Den gültigen Maßstab für Unterscheidungen zwischen den Kindern und damit die sozial vorherrschende Bewertung ihrer Unterschiede *kann* jedoch die subjektive Haltung, die man als Pädagoge oder Pädagogin an den Tag legt, (leider) nicht außer Kraft setzen. Das merkt man in der pädagogischen Praxis schmerzlich bei jeder anstehenden Zensurengebung, zu der die Lehrkräfte auch im Gemeinsamen Unterricht fast überall in Deutschland verpflichtet sind. Hier müssen sie einem Kind, das keinen administrativ festgelegten Sonderstatus in Form eines ausgewiesenen „Förderbedarfs“ hat, sein „schlechtes Abschneiden“ im Vergleich zu anderen Kindern bescheinigen, auch wenn dieses Kind subjektiv eine Menge gelernt hat und mit seiner persönlichen Leistung zufrieden sein kann. Schmerzlich machen sich diese Unterscheidungen auch bei jedem anstehenden Übergang – von der Primarstufe in die Sekundarstufe, von der Sekundarstufe in die Berufsausbildung – geltend. Der Zeitpunkt mag in durchlässigeren Schulsystemen nach hinten verschoben sein; spätestens zum Zeitpunkt der fälligen Beratung: Welche Berufslaufbahn – wenn überhaupt – kann diese oder jener Jugendliche einschlagen?, setzt sich die geltende soziale und berufliche Hierarchie in der Bewertung persönlicher ‚Ausstattungen‘ – im Sinne von *(nach)gefragten* Fähigkeiten der Einzelnen – durch. Spätestens jetzt erhalten die Jugendlichen Einblick in die meistens längst gemischten Karten des Arbeitsmarktes und erfahren, dass eventuell niemand für sie mit ihren Abschlüssen Verwendung findet, oder vielleicht nur in einem Zweig, der mit ihren Vorlieben und Fähigkeiten gar nichts zu tun hat, oder aber nur zu Konditionen, die ein Leben in Armut und Abhängigkeit bedeuten.

---

<sup>4</sup> So schreibt DEPPE-WOLFINGER: „Im Bildungssystem stehen Leistung, Effizienz, Budgetierung der Haushalte, Kundenorientierung und Qualitätskontrolle ganz oben auf der Tagesordnung. [...] Nicht zufällig fallen internationale Leistungsvergleiche wie TIMSS und PISA in eine Zeit, in der die marktwirtschaftliche Logik von Wettbewerb und Konkurrenz alle Poren der Gesellschaft durchdringt“ (DEPPE-WOLFINGER 2004, S. 28).

Gehört diese Sortierungsleistung nicht auch ins Spektrum der „institutionellen Diskriminierungen“, wie GOMOLLA und RADTKE den hoheitlichen Maßnahmenkatalog deutscher Lehrkräfte bezeichnen, der statt pädagogischer organisatorische Lösungen erlaubt (vgl. GOMOLLA/RADTKE 2002, S. 263ff., zitiert nach DEPPE-WOLFINGER 2004, S. 29)? Und ist diese Sortierungsleistung nicht auch Bestandteil der Rollendefinition eines inklusiv denkenden Menschen, dem der Aussonderungsblick herkömmlicher Pädagogik subjektiv fremd ist?

Über diese Anforderung an die Lehrkräfte setzt sich die Inklusionspädagogik, so möchte ich als Fazit des zweiten Abschnitts festhalten, mit ihrem Beharren auf „Heterogenität“ hinweg. Man hat fast den Eindruck, als gäbe es diese Anforderung nicht mehr, setzt man gegen die schulische und gesellschaftliche Praxis der Selektion nur die eigene wohlwollende Sichtweise, in der kein Unterschied zwischen den Kindern als besonders gewichtig im Verhältnis zu einem anderen gilt.

In dieser Weise die selektive Funktion der eigenen Profession gedanklich zu negieren, halte ich jedoch nicht für eine schlichte Nachlässigkeit der Begriffsbildung oder eine Hybris inklusiver Pädagogen, die meinen, mit ihrer Vision einer nicht diskriminierenden Schule die Wirklichkeit selbst erschaffen zu können. Ich bin eher davon überzeugt, dass sich in der inklusiven Sichtweise von Heterogenität Antinomien der pädagogischen Praxis selbst ausdrücken, auf die Inklusionspädagogen versuchen, eine Antwort zu geben. In ihrer Antwort aber sind die Widersprüche zum Teil nicht mehr kenntlich. Einen Blick auf einige der Inklusionspädagogik inhärente Widersprüche soll der folgende Abschnitt werfen. Als sein Motto möchte ich REISERS nachdenkliche Worte voranstellen:

„Um das Ziel der Humanisierung der Schule und der Gesellschaft erfolgreich zu vertreten, ist Klarheit in der Argumentation erforderlich. Meines Ermessens bestehen jedoch innerhalb unserer Zielvorstellungen und Argumentationsfiguren Unschärfen, die darauf zurückzuführen sind, dass unvermeidbare Widersprüche nicht genau gesehen werden. Es besteht die Neigung, die Benennung von Widersprüchen, in denen sich letztlich unhintergehbare pädagogische Antinomien spiegeln, zu vermeiden und auf Deklarationen auszuweichen, die immanent die Integrationspädagogik zu einer antinomiefreien Zone erklären“ (REISER 2002, S. 134).

### *3. Schlussfolgerung: Antinomien erkennen und benennen*

In seiner Reflexion über die von PRENGEL geprägte „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) erinnert KATZENBACH an das Motiv, das PRENGELS Begriff der „egalitären Differenz“ zugrunde liegt.

„Sie will damit zum Ausdruck bringen, dass Differenzen zwischen Individuen oder Kulturen nicht zur Legitimation von Hierarchien herangezogen werden dürfen, und sie verbindet damit die Ablehnung jeglicher Form hierarchischen Denkens“ (KATZENBACH 2000, S. 238).

Die darin implizierte Ablehnung normativer Vorstellungen, auch der Vorstellung einer Normal-Entwicklung zum Beispiel im Sinne PIAGETS, hält KATZENBACH für bedenklich: Was sollte

„die Rede von Lern- und Entwicklungsproblemen bedeuten, wenn unterschiedliche Entwicklungsstände von Kindern, dem Leitbegriff der ‚egalitären Differenz‘ folgend, nur als Ausdruck von Vielfalt, nicht aber als Ausdruck – noch – nicht realisierter Entwicklungspotenziale betrachtet werden dürfen“ (EBD., S. 238f.).

Ich verstehe KATZENBACHS Einwand als elementar für die Selbstverständnisdiskussion inklusiver Pädagogik. Denn dieser Einwand fordert m. E. theoretische Redlichkeit ein: die Redlichkeit von Pädagogen, sich der Maßstäbe des eigenen Tuns wie der eigenen Beurteilungen bewusst zu sein und diese offen zu legen – selbst wenn man sie nicht als ‚Gebot‘ einer idealen Kind-Entwicklung begreifen möchte. Schließlich unterstellt ja jede pädagogische Intervention, dass ich als Pädagoge in eine *Differenz* zu dem momentan wahrgenommenen Zustand, Vermögen oder Verhalten des Kindes oder Jugendlichen trete. Das aber offenbart doch eine dem pädagogischen Handeln inhärente und von diesem Standpunkt aus für das Kind erstrebenswerte Norm als Orientierungslinie seiner Entwicklung. Übertragen auf das pädagogische Verhältnis zu einem Menschen mit Behinderung ergeben sich daraus für mich folgende Fragen: Erfüllt es denn schon den Tatbestand der Diskriminierung, Schwierigkeiten und Einschränkungen eines Menschen mit Behinderung als ein Manko *für ihn* zu begreifen? Oder muss man als Pädagoge diese Einschränkungen nicht ebenso deutlich wahrnehmen und benennen wie die Stärken und Fähigkeiten des Menschen, vor allem auch im Hinblick darauf, ob sich die Einschränkungen für ihn möglicherweise reduzieren lassen? Sind es nicht zwei Seiten eines Prozesses, *momentane* Probleme oder Schwierigkeiten eines Menschen zu erkennen und seine Entwicklungspotentiale in alle Richtungen sehen und fördern zu wollen? Eine Hierarchie im Sinne einer Herabwürdigung und Unterordnung erwächst m.E. nicht daraus, dass Einschränkungen als solche benannt werden. Missachtung und Ausschluss folgen doch eher aus einem praktisch wirksamen Funktionalitätsmaßstab für *außerhalb* des Individuums liegende Interessen oder Strukturzwänge, wie sie u.a. die selektive Schulpädagogik kennt: Wenn ein Kind einem als allgemeingültig definierten Zeitmaß des Lernens nicht genügen kann, diagnostiziert man seine „Unfähigkeit“ (für die Bildungsgüter der höheren Kategorie, für Fremdsprachen, für eine längere Schullaufbahn mit der Aussicht auf besser dotierte Ausbildungs- und Berufslaufbahnen usw.). Das betroffene Kind kommt also gar nicht in den Genuss weiterer pädagogischer Bemühungen, seine Entwicklungspotentiale bleiben unerschlossen. Die selektive Normativität stellt von vornherein ein *Ausschlusskriterium* dar, das mit der mangelnden Tauglichkeit des Individuums ideologisch begründet wird.

Gegen diese Form der Hierarchie das Bild ‚bloß‘ differenter Seinsformen zu setzen, berge, so KATZENBACH, die Gefahr, dass die aktuellen Fähigkeiten

des Kindes „für bare Münze“ genommen werden und die nicht realisierten potentiellen Entwicklungsmöglichkeiten aus dem Blick geraten.

„Aus einer solcherart (miss)verstandenen Kindorientierung folgt dann eine gesellschafts- und bildungspolitisch affirmative Haltung, die für die subjektiven Deformationen als Folge gesellschaftlicher Benachteiligung schon deshalb blind bleiben muss, weil sie die dafür passenden Begriffe selbst entsorgt hat“ (EBD., S. 239).

Nun kann man, so meine Überzeugung und Erfahrung, gerade inklusiv arbeitenden Pädagogen einen Vorwurf gewiss nicht machen, nämlich den, sie würden Fördermöglichkeiten für Kinder oder Jugendliche mit oder ohne Behinderung nach dem Motto: „So sind sie nun mal“, aufs Spiel setzen. Ihre positive Haltung gegenüber jedem Kind fordert ja gerade ein, für eine enorme Ausfächerung individueller Entwicklung offen zu sein und alle Bedingungen dafür bereit zu stellen.

Einen affirmativen Aspekt sehe ich eher in folgender Hinsicht: Die inklusive Pädagogik versteht sich als Kritik selektiv wirkender Normsetzung. Dabei sind es jedoch weniger diese Normen selbst, an denen man Anstoß nimmt, als der Umstand, dass darin nicht auch behinderte Menschen ihren Platz haben:

„Auf der *Ebene der Gesellschaft* und ihrer Normen schließlich stellt sich die Herausforderung der Normalisierung – nicht in dem Sinne, daß alle ‚normal werden‘ sollen, sondern daß der Begriff von Normalität ein erweitertes Spektrum von Menschen, ihren Verhaltensweisen, Einstellungen, Möglichkeiten und Unmöglichkeiten umfaßt“ (HINZ 1998, S. 131).

Ihre eigene Sicht auf Behinderung als bloß differente und damit ins Spektrum möglicher ‚Normalität‘ fallende Existenzweisen möchte die Inklusionspädagogik der Gesellschaft im Allgemeinen anempfehlen. Damit sieht sie eine Korrektur an der Aussonderungspraxis gegenüber nicht ‚normgerechten‘ Personengruppen in Kraft gesetzt. Problematisch erscheint mir jedoch die Vorstellung, mit einem erweiterten Begriff von Normalität auch die gesellschaftliche Realität inklusiver denken zu können deshalb, weil es die Gründe außer Acht lässt, deretwegen Menschen mit Behinderung diskriminiert werden. Keine Kostenkalkulation oder kein unter Verwertungsgesichtspunkten definierter Leistungsanspruch fällt ja dadurch anders aus, dass behinderte Menschen darin einbezogen werden. Setzt man sich jedoch über diese Gründe der Diskriminierung hinweg, fällt die Beweislast dafür, die Vorstellung einer alle Menschen umfassenden Normalität stehe mit der Realität in Einklang, in der Praxis letztlich ganz auf den behinderten Menschen zurück: Er ist es dann, der sich in der unhinterfragten Realität mit ihren selektiv wirkenden Bedingungen bewähren soll. Dass er gar nicht ‚so teuer‘ sei, wie die ‚Exklusiven‘ behaupten, dass er ‚seine Steuern‘ doch ebenso zahlen könne wie die Nichtbehinderten, weil er ein ebenso ‚wertvolles Humankapital‘ darstelle..., das hört man dann auch von ‚Inklusiven‘ als Unterabteilungen ihrer Beweisabsicht, dass der Mensch und die Normalität doch zusammenpassen.

Sicherlich verbinden die meisten Inklusionspädagogen mit der Forderung nach Partizipation die Vorstellung, dass sich dann auch der gesellschaftliche Rahmen ändern müsse, also die Bedingungen, unter denen die Partizipation stattfindet, damit sie nicht zu einem einseitigen Kraftakt der behinderten Menschen wird. Das sollte man dann aber auch explizieren und als Kritik der gültigen Anforderungen in der sozialen Normalität formulieren.

REISER macht auf einen anderen Widerspruch des inklusiven Differenzbegriffs aufmerksam, welchen er zunächst als einen Entwicklungsschritt im pädagogischen Denken positiv würdigt:

„So wird der ethische pädagogische Anspruch auf eine Erziehung, die Verschiedenheit wert schätzt, konsequenterweise auf verschiedenste Verschiedenheiten angewendet: Geschlecht, Religion, Rasse, Kultur“ (REISER 2002, S. 134f.).

Kritisch setzt er jedoch fort:

„Sobald die Verschiedenheit aber zurückzuführen ist auf soziale Unterprivilegierung oder personale Deprivation, kann sie nicht mehr gefeiert werden als Normalität der Verschiedenheit der Menschen“ (EBD., S. 135).

HINZ verwahrt sich zwar, wie ich meine mit gutem Recht, gegen den Vorwurf, einer zynischen Feier sozialer Benachteiligung das Wort reden zu wollen. Das Postulat FORESTS, „celebrate diversity“, bedeute vielmehr, so HINZ, die Besonderheit – auch die besonderen Belastungen und Einschränkungen – der Kinder ernst zu nehmen, „in dem Sinne zu begleiten, dass gemeinsam Trauerarbeit geleistet wird [...] und Überlegungen zur Veränderung der Situation angestellt werden“ (HINZ 2004, S. 65). Gleichwohl bleibt m.E. die Schwäche des Postulats bestehen, weil in ihm alle Unterschiede gleich gelten und ihren jeweiligen Charakter wie ihr spezifisches Gewicht einbüßen.

Das Bemühen um Dekategorisierung birgt nach REISER die Gefahr, jede Beeinträchtigung zu individualisieren, „eine Einordnung in eine Untergruppe von Kindern mit ähnlichen Beeinträchtigungen wird als überholt, ja menschenunwürdig erachtet“ (REISER 2001, S.135). REISER weist hier auf die Gehörlosen hin, die das sicher anders sähen, und auf das Bedürfnis von Menschen mit einer geistigen Behinderung, in Gemeinschaft mit Menschen ähnlicher Bedürfnislagen zusammen zu leben (vgl. EBD., S. 136). Er macht damit auf Probleme und Bedürfnisse aufmerksam, die eine *Gemeinsamkeit* bestimmter Menschen ausdrücken und möglicherweise eine *Gemeinschaft* zwischen ihnen stiften. Der Inhalt einer solchen Gemeinschaft kann im Bewusstsein der eigenen und gemeinsamen Lage und in der solidarischen Bewältigung dieser Situation bestehen. Setzt aber Solidarität nicht eine Kategorisierung voraus in dem Sinne, dass man Existenzweisen und Bedürfnislagen bestimmter Personengruppen deutlich beschreiben und im Verhältnis zu anderen unterscheiden muss?

Ausschluss, Nicht-Anerkennung, Abwertung, Benachteiligung – alle diese sozialen und inter-subjektiven Verhältnisse samt ihrer deprivierenden und demütigenden Wirkungen auf bestimmte Menschen lassen sich eben nicht

damit aus der Welt schaffen oder auch nur glätten, indem man *keine* Kategorien fasst, also keine Unterscheidungen trifft. Vielmehr kommt es darauf an, welchen Inhalt diese Unterscheidungen haben und welche Praxis ihnen zugrunde liegt bzw. aus ihnen folgen soll.

HINZ setzt sich mit der von REISER aufgeworfenen Frage der Antinomien inklusiver Anliegen in folgender Weise auseinander:

„Er [REISER, d. Verf.] legt den Finger in die gesellschaftliche Wunde, dass eine inklusive Schule in einer an sich exklusiv strukturierten Gesellschaft ständig in Widersprüche gerät, sie diese exklusive Gesellschaft nicht grundlegend verändern und die – auch selektiven – Funktionen, die sie der Schule zuweist, nicht außer Kraft setzen kann. [...] Aufgrund der partiellen Autonomie der Schule ist es aber immerhin möglich, den Widerspruch zwischen inklusivem Anliegen und der Allokations- und Selektionsfunktion von Schule so zu gestalten, dass das selektive Moment möglichst weit zurückgedrängt wird“ (HINZ 2004, S. 65).

Nimmt man den Hinweis auf die selektive Funktionalität der Schule ernst, greift m.E. die hier angedachte Lösung, auf die „Autonomie“ der Schule zu bauen, zu kurz. Was soll man sich unter dem Begriff „zurückdrängen“ denn vorstellen? Gibt es das ‚Ein-bisschen-Selektion‘, ‚Ein-bisschen-Funktion‘? Sicher findet man Schulen – einige wenige Reformschulen und Modellversuche in Deutschland – denen jahrgangsübergreifende, nicht zensierende, offene Lernkulturen administrativ eingeräumt werden. Doch ist es wirklich so, dass sie die Funktion der Selektion sprengen, mindestens jedoch unscheinbar werden lassen? Und sind nicht die meisten Schulen in Deutschland nach wie vor unter kultusministerieller Maßgabe in das viergliedrige Schulsystem mit seinen bekannten Abschiebefunktionen eingebunden? Finden die zarten Versuche integrativer oder gar inklusiver Erziehung – unter einen permanenten Haushaltsvorbehalt gestellt – nicht genau *in* diesem System *mit* seinen selektiven Funktionen statt?

Gleichwohl: Wenn ich meine eigene langjährige integrative Schulpraxis Revue passieren lasse, berührt HINZ mit seinem Bild des ‚Zurückdrängens‘ eine Seite subjektiver Erfahrung, die sicher viele meiner Kolleginnen und Kollegen teilen. So gibt es im Gemeinsamen Unterricht zahlreiche Situationen, in denen die selektive Funktion des Unterrichts in der Tat keine Rolle zu spielen scheint, in denen kooperatives Lernen wie solidarisches Leben verschiedener Kinder dem von mir geschätzten „Index für Inklusion“ (BOBAN/HINZ 2003) schon sehr nahe kommen. Dieses sind Situationen, die auch meinem Team stets ein einvernehmliches Augenzwinkern entlockten, weil wir unsere Arbeit darin erfüllt und bestätigt sahen: Ist es nicht faszinierend, in welcher ernsthafter Weise – das heißt nicht in höflich-moralischer, sondern in einer empathisch-intellektuellen Hinsicht – Kinder sich für die Lebenswelten, Gedanken und Gefühle anderer interessieren, gerade auch dann, wenn sie ihnen selbst fremd sind? Begeistert es etwa nicht, wenn jedes Kind, gleich, auf welchem Stand von Wissen oder Können es sich befindet, überzeugt davon ist, dass es etwas kann und Spaß am Lernen hat? Ist es nicht enorm befriedigend zu erleben, wie die eigene wohlwollend-kritische Hal-

tung gegenüber den Kindern wie gegenüber der Teamkollegin oder dem Kollegen von beiden Seiten zurück gespiegelt wird? Diese Seiten unserer Arbeit haben wir, wie viele andere der Integrationslehrkräfte auch, als für uns wesentliche kennen und schätzen gelernt. (Aus diesem Grund werbe ich in meiner jetzigen Funktion in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung auch stets für die integrative Form des Unterrichts, bleibe also eine bekennende ‚Inklusionistin‘.)

Trotz unseres integrativen Selbstverständnisses mussten jedoch auch wir Tests und Bewertungskriterien aushecken, Noten verteilen und Zeugnisse schreiben, Nichtversetzungen aussprechen und Eltern Schullaufbahnen für ihre Kinder ‚empfehlen‘, die eher der Not entsprangen als pädagogischen Einsichten. Diese Aufgaben erschienen uns oft wie unnötige Störungen, gar Behinderungen unserer ‚eigentlichen‘ Arbeit, die wir für wesentlich und befriedigend hielten. Die Zeit allerdings, die wir solchen ‚Störungen‘ widmen mussten – Störungen, welche sich ausschließlich der selektiven Funktion der Schule verdanken – konnte uns schon eines Besseren belehren: Sie absorbierte unsere Energie regelmäßig und für enorme Zeitspannen – ein kontraproduktiver Energieeinsatz, jedenfalls im Verhältnis zu unserem pädagogischen Anliegen. Wie viel sinnvoller erschien es uns, diese Zeit in die Projektarbeit mit der Klasse oder in Überlegungen zur Schulentwicklung zu stecken!

Jedoch: vom Standpunkt der selektiven Funktion der Institution liegt die Sache genau anders herum.

#### *4. Ein Wunsch an die pädagogische Theorie Präzision im Unterscheiden*

Diese Widersprüche gilt es ernst zu nehmen und zu verarbeiten, so mein Wunsch an die Inklusionspädagogik, und zwar nicht in der Weise, dass sie mit einer großzügigen Geste nach dem Motto: „Wir sind verschieden, und das ist normal!“, aufgelöst werden.

Die Antinomien ernst zu nehmen bedeutet zunächst, die im selektiven Schulsystem gültigen Unterscheidungen und deren Funktion zu analysieren. Denn das Wissen um die Bedeutung und die Konsequenzen, die unsere Gesellschaft dem Geschlecht, der Herkunft, der Begabung (und was als solche gilt), der Anpassungsfähigkeit oder -bereitschaft des Individuums zumisst, stiftet eine entscheidende Basis für die Beziehung zwischen den Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern. Und diese bildet wiederum eine wesentliche Stellgröße für die innersubjektiven Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen, dafür, wie sie sich zu ihrem eigenen Denken und Fühlen, zu ihren Wünschen und Abneigungen stellen und welches Verständnis sie anderen inneren Entwicklungen gegenüber aufbringen. In kritischer Perspektive auf die selektiven Dimensionen der sozialen Normen zu schauen, sollte des-

halb dazu beitragen (oder auch ermutigen), sich der eigenen pädagogisch und emanzipativ begründeten Normen bewusst zu sein und diese explizieren zu können – und sie nicht mit den sozial gegebenen Normen zu verwechseln.

Zweitens heißt „die Antinomien ernst nehmen“, eine kritische Reflexion der pädagogischen und institutionellen Maßnahmen anzustellen, welche genau jene selektiven Funktionen erfüllen. Leistungskriterien aufzustellen, die für alle Kinder ohne expliziten sonderpädagogischen Förderbedarf gleichermaßen gelten, konfrontiert viele Kinder zwangsläufig mit ihrem Scheitern statt mit einem Erfolgserlebnis. Das aber gehört in die Abteilung ‚Sinn und Unsinn‘ aller Vergleichsarbeiten, ob es sich nun um die klassischen Leistungsprüfungen oder um die nach PISA anberaumten bundesweiten Vergleichsarbeiten handelt. Es gehört damit auch zum Standardrepertoire der meisten inklusiv denkenden Pädagogen und hat mit einer Förderung individueller Lernmöglichkeiten wenig zu tun. In welchen Gegensatz diese selektiven Maßnahmen zu den innersubjektiven Haltungen und Anstrengungen der Pädagogen treten, die auf den Respekt gegenüber den Bedürfnissen, dem Vermögen und den Widerständen jedes Einzelnen abzielen statt auf seine Geringschätzung und Aussonderung, müsste die inklusive Theorie des Weiteren erklären. Denn wie wenig hat sich doch an diesem Widerstreit seit den achtziger Jahren geändert, als FLITNER bemerkte:

„Aber das System der Bewertung und der Auslese, das nicht so sehr einer optimalen Orientierung der Bildungswege dient als vielmehr einer ‚Zuteilung von Sozialchancen‘, wird von vielen Lehrern als eine harte Zusatzaufgabe empfunden, als eine Spaltung ihres Mandats, das doch der Förderung der Kinder, nicht ihrer Sonderung und Zurückweisung dienen soll“ (FLITNER 1987, S. 21).

Drittens müsste eine inklusive pädagogische Theorie Überlegungen dazu anstellen, welcher Umgang aus dem Wissen um die institutionellen und sozialen Funktionen der eigenen Berufsrolle folgen kann, Überlegungen, die eine kritische Distanz zur eigenen Profession begründen. Denn die Berufsrolle schließt unter den gegebenen bildungspolitischen und sozialen Bedingungen immer die beiden gegensätzlichen Seiten ein: die sozial funktionale, Ungleichheit reproduzierende Aussonderungsseite ebenso wie die integrative, individuell und sozial emanzipative Seite. Auch diese Distanz ist entscheidend dafür, wie sich die Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Pädagogen gestaltet und welche Haltungen Kinder oder Jugendliche dann zur eigenen Leistungsfähigkeit und zu den Hindernissen ihrer persönlichen Entfaltung einnehmen, die in ihnen oder außerhalb ihrer selbst liegen mögen. Auch Kindern kann man ja den funktionalen Charakter einer Note erklären und so dazu beitragen, dass sie sich durch *dieses* Urteil über ihre Leistung und ihre Fähigkeiten nicht so sehr auch *innerlich* betroffen fühlen – auch wenn oder gerade *weil* die Note ihnen Wege ihres persönlichen Glücks öffnen oder versperren kann. Eine kritische Haltung zur Ziffernbeurteilung einzunehmen bedeutet im übrigen nicht, einem unkritischen Verhältnis zur

Leistung des einzelnen Kindes das Wort zu reden. Nur begründet sich die sachliche und individualisierte Beurteilung einer Leistung etwas anders als durch den numerischen Vergleich – „Deine Leistung entspricht mehr oder weniger einer Durchschnittsleistung“ –, der nun einmal die Eigentümlichkeit einer Note ausmacht. Des Weiteren sollte berufskritischen Pädagogen bewusst sein: Personen mit Behinderung können und sollten nachvollziehen, dass ihre Behinderung für die Menschen um sie herum *keine* (negative) Relevanz besitzt, für die gegenwärtig verfasste Gesellschaftspraxis in der Regel schon. Das Verständnis dafür eröffnet diesem Personenkreis möglicherweise einen kritischen Blick auf ihre administrative Betreuung und Abschiebung sowie auf deren Gründe, es verhilft ihnen so vielleicht auch zu einem kritisch-fordernden Selbstbewusstsein. Nur auf der Grundlage eines derart selbst-distanzierten Berufsverständnisses lernen Kinder meines Erachtens, das ‚doppelte Gesicht‘ ihrer Lehrerin oder ihres Lehrers angemessen einzuschätzen und nicht als Verletzung ihres Vertrauens zu werten.

Wenn in diesem Sinne Antinomien des Lehrerhandelns Thema auch der inklusiven Pädagogik werden, kann m.E. ein „Index für Inklusion“ Überzeugungsarbeit leisten: indem er Indices einer Schule und eines Unterrichts beschreibt, die ihren Schülerinnen und Schülern wie den Lehrkräften eine realitätsgerechte Betrachtung ihrer Bedingungen, ihrer Handlungen wie der Wirkungen ihres Tuns ermöglichen und zugleich in kritischer Perspektive über diese Realität hinaus weisen. Das halte ich zwar nicht für ein Gebot der „Heterogenität“, aber doch für eine unserer Profession gebührende Betrachtungsweise.

### *Literatur*

- BOBAN, I./ HINZ, A. (Hrsg. 2003): Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- DEPPE-WOLFINGER, H. (2004): Integrationskultur – am Anfang oder am Ende?, in: SCHNELL, I./ SANDER, A. (Hrsg.): Inklusiv Pädagogik. Bad-Heilbrunn/Obb., S. 23-40.
- DIEHM, I. (2002): Pädagogische Arrangements und die Schwierigkeit, Differenz zu thematisieren. In: HEINZEL, F./ PRENGEL, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe, Jahrbuch Grundschulforschung 6, Opladen, S. 162-170.
- FLITNER, A. (1987): Für das Leben – Oder für die Schule? Weinheim, Basel. GEW MITTELHESSEN, PRESSE-ARCHIV vom 29.01.03 in: [www.gew-mittelhessen.de/Archiv/Presse-Archiv/gew-hv-29-01-03.htm](http://www.gew-mittelhessen.de/Archiv/Presse-Archiv/gew-hv-29-01-03.htm)
- HINZ, A. (1998): Pädagogik der Vielfalt – ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? In: HILDESCHMIDT, A./ SCHNELL, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik, Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Weinheim und München, S. 127-144.

- HINZ, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, I./ SANDER, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*, Bad-Heilbrunn/Obb., S. 41-74.
- KATZENBACH, D. (2000): Integration, Prävention und Pädagogik der Vielfalt, Anmerkungen zur Konzeption, zum Selbstverständnis und zu den Ergebnissen des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. In: *Behindertenpädagogik*, 39. Jg., Heft 3, S. 226-245.
- PRENGEL, A. (1990): Zum Spannungsverhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit in der Integrationspädagogik. In: DEPPE-WOLFINGER, H./ PRENGEL, A./ REISER, H.; unter Mitarbeit von HÖHN, K./ SITALS, G.: *Integrative Pädagogik in der Grundschule*, München, S. 274-277.
- PRENGEL, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen.
- REISER, H. (2002): Kernthemen zur zukünftigen sonderpädagogischen Entwicklung in Deutschland. In: HAUSOTTER, A./ BOPPEL, W./ MESCHENMOSE, H. (Hrsg.): *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland, Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14. – 16. November 2001 in Schwerin, Middelfart, European Agency*, S. 127-142.
- ROSENBERGER, M. (1993): Die Entwicklung zu einer Schule ohne Aussonderung aus Elternsicht. In: *Zeitschrift „Gemeinsam leben“*, Neuwied, S. 23.
- SCHÄFER, C. (2004): Die Weltalphabetisierungsdekade: Bestandsaufnahme und Ausblick für das Beispiel Deutschland aus Sicht der Stiftung Lesen. In: GENZ, J. (Hrsg.): *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland*, Stuttgart, S. 47-49.
- WAHRIG-BURFEIND, R. (Hrsg. 2002): *Wahrig Fremdwörterlexikon*, 4. Auflage, München, S. 356.