

Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens

Erschienen in: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 02/2009

Clemens Dannenbeck, Carmen Dorrance

© Clemens Dannenbeck, Carmen Dorrance 2009

Zeitschrift: Zeitschrift für Inklusion

Ausgabe: 02/2009

Textsorte: Zeitschriftenartikel

Themenbereich: Recht

Schlagworte: Politik, Sozialpädagogik, Gesellschaft, Inklusion, Heterogenität, Disability Studies, UN-Konvention, Dekonstruktion

Abstract: Die Vorstellung einer praktisch realisierbaren wertebasierten inklusiven Gesellschaft klingt verlockend, ist aber nicht ohne Risiko: Sie ist nur um den Preis der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens zu haben. Wir schlagen daher vor, Inklusion als eine kritische Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns zu begreifen, die eine permanente Reflexion der individuellen Konsequenzen und strukturellen Bedingungen des eigenen Handelns erfordert. Andernfalls erschöpft sich auch die Zielvorstellung einer inklusiven Gesellschaft in punktuellen Integrationserfolgen, die vor politischen Vereinnahmungen nicht gefeit sind. Erste Anzeichen dafür sind in Verlautbarungen zu sehen, aus der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ergäbe sich kein politischer Handlungsbedarf.

1. Von der Gesellschaftsutopie zur kritischen Handlungsperspektive	1
2. Der Preis der Entpolitisierung	3
3. Permanente Reflexion professionellen Handelns.....	4
4. Vielfalt und Differenz	4
5. Die kritische Inklusionsperspektive schärfen.....	6
Literaturverzeichnis.....	7

1. Von der Gesellschaftsutopie zur kritischen Handlungsperspektive

Inklusion ist ein zu beschreitender Weg und markiert einen längeren Prozess. Inklusion braucht einen langen Atem, der sich für diejenigen, die sich entschließen, den Weg zu beschreiten, am Ende auszahlen wird. Von Inklusion profitieren wir alle, besonders aber unsere Kinder. Sie sollen in Verhältnissen leben können, in denen niemand mehr ausgeschlossen ist, in denen jeder Mensch seine Ressourcen und Kompetenzen einzubringen vermag und dafür individuelle Wertschätzung genießt und Anerkennung erhält.

Ein solchermaßen idealistisches Verständnis von Inklusion mag konsensfähig sein, selbst unter dem Gesichtspunkt, dass das Streben nach inklusiven Verhältnissen nicht nur eine schul- und bildungspolitische, sondern auch eine gesamtgesellschaftliche Dimension haben

soll¹. Insofern erscheint Inklusion als eine auf normativen Wert orientierungen basierende, wünschenswerte Entwicklung, deren Realisierungschance und -dynamik von einer zunehmend in unterschiedliche Lebensbereiche hinein diffundierenden, auf Öffentlichkeitswirksamkeit zielenden, wachsenden und sich immer stärker vernetzenden Inklusionsbewegung² abhängt.

Aber Inklusion sollte weder als erreichter Zustand, noch als bloße Utopie gedacht werden. Sie kann gewissermaßen auch nicht als realistisches gesellschaftspolitisches Ziel dienen. Denn als praktisches Ziel einmal festgeschrieben, ist ein potenzielles *Ende der kritischen Auseinandersetzung* mit den Bedingungen des eigenen Handelns bereits mitgedacht. Ein solcher *Abschluss kritischer Reflexion* steht jedoch im Widerspruch zum Inklusionsbegriff selbst. Wir möchten diesen provozierenden Gedanken mit einem Verständnis von Inklusion erläutern, das unserer Ansicht nach die *besondere* gesellschaftspolitische Brisanz dieser Kategorie, jenseits des im deutschen Sprachgebrauch bislang vorherrschenden Integrationsbegriffs³, erst voll zum Tragen bringt.

Entsprechend soll an dieser Stelle praktische Inklusion als *Perspektive* (sozial)pädagogischen Handelns verstanden werden, die nicht die Praxis selbst beschreibt, sondern deren *theoretische* Grundlage. Eine inklusive Perspektive in diesem Sinne würde dabei eine *notwendige, unaufhebbare und permanente Kritik professionellen pädagogischen Handelns* bedingen. Die pädagogische Praxis selbst, unter gegebenen Rahmenbedingungen als Ergebnis eines individuellen Entschlusses praktisch zu handeln, mag dabei suboptimal bleiben, möglicherweise auch Ergebnis von Kompromissen sein.

An einem Beispiel verdeutlicht: Sportunterricht in einer integrativen Klasse. Eine Mehrheit der Schüler/innen möchte Basketball spielen. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, Wege zu finden, die ein Kind im Rollstuhl in dieser Situation nicht ausschließt. Gibt es in einer solchen Situation die *eine*, im Sinne von Inklusion „richtige“ pädagogische Lösung? Wir möchten behaupten: *Einerseits* ist eine ganze Bandbreite von pädagogischen Entscheidungen in diesem Fall als legitim anzusehen (von der Strategie, sich an den Wünschen und Bedürfnissen des Kindes im Rollstuhl zu orientieren und mit ihm Rollenmuster zu erarbeiten, die eine seinen Ressourcen gemäße Beteiligung am Basketballspiel erlauben – bis hin zur Möglichkeit, die Schüler selbst entscheiden zu lassen, wie sie ihre Mannschaften zusammensetzen wollen, selbst wenn dabei der eine oder andere Schüler keinen Platz in einem erfolgsorientierten Team finden sollte). Entscheidend im Sinne von *Inklusion* ist hingegen der *theoretische Ausgangspunkt*, von dem aus hier pädagogisch begleitet wird. Das heißt, das pädagogische Vorgehen soll, egal wie es konkret ausfallen mag, in keiner Phase unhinterfragt bleiben, es muss fachlich begründbar sein und sollte sich nicht zu einem stereotypen Handlungsmuster verfestigen. Denn: Das Kind im Rollstuhl *unter allen*

¹ In Bayern zum Beispiel hat die Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung seit Beginn des Jahres 2009 ein erstaunlich heftiges politisches Echo zur Folge. Seither wird kaum eine Gelegenheit ausgelassen, sich politisch zum Leitgedanken der Inklusion zu bekennen – ein Anspruch, der weit über die Forderung nach mehr Integration im Bildungssystem hinausgeht. Stellvertretend sei hingewiesen auf die Fachtagung „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung – und die Kunst der Über-/Umsetzung“ in Nürnberg sowie der Thementag „Inklusion – eine realistische Perspektive?!“ der Arbeitsgruppe 2 des Forum Soziales Bayern, veranstaltet vom Sozialministerium in München.

² Vgl. in diesem Zusammenhang etwa die Vernetzungsbekundungen von Inklusionsforschenden und praktisch mit Inklusionsprozessen befassten Teilnehmenden der Abschlusstagung zur Umsetzung des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ zur Entwicklung von Ganztagschulen im Land Sachsen-Anhalt in Benneckenstein (Harz)

³ Zu den Argumenten, in welcher Hinsicht und unter welchen Umständen inklusive Pädagogik über das bisherige Verständnis von integrativer Pädagogik, wie es in Deutschland vorherrscht(e), hinausgeht, vgl. Hinz (2008)

Umständen und in jedem Fall, zumindest symbolisch am Spiel zu beteiligen, mag letztlich ebenso problematisch sein, wie es vom Basketballspiel *systematisch* auszuschließen. *Inklusion als Perspektive* stellt ebenso eine Herausforderung für pädagogische Kreativität dar, wie sie eine Vielfalt von konkreten Handlungsoptionen beinhaltet. Inklusion in diesem Sinn bedeutet die Kritik und Auflösung stereotypen (sozial)pädagogischen Handelns als vermeintlich „richtiges“ Handeln, unabhängig von Situation und Kontext.

Die Überzeugung jedoch, *inklusiv gehandelt zu haben*, setzt dieser Form der Kritik stets ein jähes Ende und reproduziert dabei ggf. unbeabsichtigt, weil unbedacht, exkludierende Verhältnisse. Der Wille, das eigene pädagogische (aber auch das bildungspolitische) Handeln unter einer inklusiven Perspektive zu hinterfragen, ist demgegenüber die einzige Möglichkeit, Exklusionsprozessen kontinuierlich entgegenzuarbeiten.

2. Der Preis der Entpolitisierung

Die Vorstellung von Inklusion als einer gesellschaftlichen Utopie ist nicht so sehr unrealistisch, als vielmehr eine *theoretische* Falle. In der Praxis äußert sich diese in der professionellen Selbstzufriedenheit, die von aufrichtiger (und natürlich berechtigter) Begeisterung über augenscheinliche Integrationserfolge getragen sein mag. Sie läuft jedoch im selben Maß Gefahr, die gesellschaftlichen Bedingungen ihres eigenen Nischendaseins – das scheinbar Richtige im Falschen zu machen – zu ignorieren.

Systemtheoretisch betrachtet bestand die Zukunft einer durch fortschreitende Differenzierung gekennzeichneten (post)modernen Gesellschaft nie in der Projektion einer zu verwirklichenden Inklusion (möglichst) aller. In fortgeschrittenen Gesellschaften ist Inklusion stets nur in Bezug auf sich immer weiter ausdifferenzierende Teilsysteme vorstellbar und immer nur graduell und partiell zu denken⁴.

Die Wunschvorstellung einer inklusiven Gesellschaft suggeriert die Möglichkeit der (Re)Etablierung einer Gemeinschaft, deren notwendigerweise vormoderner Charakter wohl nicht zu hintergehen wäre⁵. Systemtheoretisch betrachtet ist Inklusion ein analytischer Maßstab unter mehreren zur Beschreibung des Verhältnisses gesellschaftlicher Teilsysteme zueinander und der Verortung von Individuen ihnen gegenüber. Beides verändert sich in dynamischer Weise.

Der Inklusionsbegriff taugt so gesehen kaum als normativer Orientierungspunkt für eine einzuschlagende Richtung gesellschaftlicher Veränderungen. Tony Booth (2008), Mitautor der englischen Originalfassung des Index für Inklusion⁶, bringt das selbst auf den Punkt, wenn er die problematische Rede von *Sozialer Inklusion* kritisiert: „... es ist unmöglich, die Folgen von Armut zu lindern, ohne sie selbst zu verringern“ (ebd. S. 57). Das aber heißt: Die Realisierung gesamtgesellschaftlicher inklusiver Verhältnisse scheitert allemal notwendigerweise an (fort)bestehenden sozialen Ungleichheitsstrukturen. (Man könnte ergänzen: Auch *Demokratische Schulen* finden allemal in realexistierenden rassistischen Gesellschaftsstrukturen ihren Meister.)

Was aber bedeutet die Forderung, pädagogisches Handeln unter einer inklusiven Perspektive als (*selbst*)*kritisches* Handeln zu verstehen?

⁴ Vgl. dazu etwa Stichweh (2005), Farzin (2006), Stichweh und Wondolf (2008), Münch (2009)

⁵ Vgl. hierzu die soziologischen Klassiker wie Tönnies (2005)

⁶ Vgl. hierzu Dannenbeck (2002), Dannenbeck / Esser / Lösch (1999)

3. Permanente Reflexion professionellen Handelns

(Sozial)Pädagogisches Handeln erfolgt stets auf der Basis implizit unbewusster oder explizit konzeptioneller theoretischer Annahmen. Dabei ist es zugleich eingebettet in (und auch Resultat von) strukturell-organisatorischen und politisch hergestellten Rahmenbedingungen. Und schließlich sind auch die professionell Handelnden selbst stets Personen, die in komplexen Sozialisationsprozessen enkulturiert wurden und werden - ein Umstand, dem die gängigen Ansichten über die Bedeutung kultureller Differenzen gemeinhin analytisch nicht gerecht zu werden vermögen.

Diese drei Punkte schlagen sich im Aufbau des *Index für Inklusion*⁷ nieder: Inklusive Perspektiven realisieren sich über *kulturelle, strukturelle und praxisbezogene Reflexion*⁸. Das aber bedeutet: Es geht sowohl um die *individuellen Orientierungen* der Pädagoginnen und Pädagogen, als auch um die *politisch hergestellten Verhältnisse* sowie um das *professionelle Praxishandeln*. Alle drei Ebenen sind miteinander verbunden, insofern sie sich wechselseitig beeinflussen. Dies zu ignorieren, gefährdet eine Inklusionsperspektive als Ganzes: Es reicht nicht aus, guten Willen, Motivation und Begeisterung für Integration zu zeigen, kein Kind durch eigenes pädagogisches Handeln mehr ausgrenzen zu wollen - es reicht auch nicht aus, die Grenzen der eigenen Handlungsfähigkeit auf die Dimension ihrer politischen Bedingtheit hin zu reduzieren (und dann angesichts der offensichtlichen Trägheit politischer Entscheidungsstrukturen zu resignieren). Ebenso greift es aber auch zu kurz, die eine oder andere „progressivere“, weil vorgeblich inklusivere, professionelle Methode in der Erwartung anzuwenden, damit inklusiven Verhältnissen bereits näher gekommen zu sein.

Demgegenüber bietet die Verfolgung einer *reflexiven inklusiven Perspektive* die Chance, binäre Denkpraxen kritisch zu unterlaufen. Es gibt möglicherweise kaum im Sinne der Inklusion eindeutig „richtige“ und „falsche“ Methoden (etwa der Unterrichtspraxis)⁹, ebenso wie es keine per se „exkludierenden“ und „inkludierenden“ Integrationspolitiken als praxistaugliche Gesamtpakete geben mag. Stattdessen ist sowohl in Bezug auf die eigene professionelle Praxis wie in Bezug auf deren gesellschaftliche und politische Voraussetzungen eine kritische Analyse erforderlich, die sich den jeweiligen Exklusionstendenzen und Gefahren widmet und entgegenstellt. Der Index für Inklusion bietet die Möglichkeit, sich einer solchen Form kritischen Handelns zu verschreiben, von der auch immer ein *gesellschaftspolitischer Auftrag* ausgehen muss. Eine reflexive inklusive Perspektive ist so gesehen immer auch ein *politisches Projekt*.

4. Vielfalt und Differenz

Immer wieder muss darauf hingewiesen werden, dass der Index für Inklusion nicht auf ein Instrument zur „besseren“ Integration von Menschen mit Behinderung in Schule und andere gesellschaftliche Teilbereiche verkürzt werden sollte. Behinderung ist nur *eine* der denkbaren, wengleich zweifellos eine wichtige, gesellschaftlich bedeutsam gemachte Differenzkategorie, deren Exekution zu Benachteiligungen, Diskriminierungen und Ausgrenzungen führen kann.

⁷ Boban, Ines / Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, zu beziehen über: hinz@paedagogik.uni-halle.de, als download: <http://209.85.129.132/search?q=cache:yQX-SIXm7FUJ:www.eenet.org.uk/index>

⁸ Vgl. zusammenfassend den Beitrag von Hinz, Andreas: Inklusion - mehr als nur ein neues Wort !? (http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz__Inklusion_.pdf)

⁹ Boban, Ines / Hinz, Andreas: Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den "Index für Inklusion". In: BEHINDERTE 4/5/2003, Seite 2-13

Einer reduktionistischen Wahrnehmung von Differenz(en) könnte zukünftig die Rezeption von intersektionellen Ansätzen, wie sie im Kontext der *Disability Studies* gegenwärtig andiskutiert werden, entgegenwirken¹⁰. Allerdings reicht der Blick auch unter dem Label der *Intersektionalität*, das sich als mehrdimensionaler Analyseansatz zur Erforschung sozialer Ungleichheit gegenwärtig einer Konjunktur erfreut¹¹, kaum so weit, als dass Behinderung nicht auch dort bestenfalls als zusätzlich zu berücksichtigende Ungleichheitsvariable erschiene. Gleiches gilt für Vieles, was unter der Bezeichnung *Managing Diversity* firmiert und seinen Weg aus einem ursprünglich betriebswirtschaftlichen Umfeld immer häufiger auch in Handlungsfelder wie etwa die der Sozialen Arbeit findet. Diese Entwicklung spiegelt nur den Trend zur Ökonomisierung des Sozialen wieder. Vorsicht ist dann geboten, wenn (etwa in vielen Angeboten so genannter „Interkultureller Trainings“)¹² Heterogenität als notwendige Voraussetzung für effizientes soziales Handeln entdeckt wird und dabei in der Regel weitgehend unreflektiert einer Essentialisierung allen (vermeintlich) Fremden, Exotischen und Andersartigen gefrönt wird. Dann kann gegebenenfalls neben Frauen und Männern unterschiedlicher Hautfarbe und Herkunft durchaus auch ein „Mensch mit Behinderung“ mit an den Tisch oder ins Team integriert werden, dessen Legitimation offensichtlich gerade nicht in seiner Genderzugehörigkeit, seinem kulturellen oder sozialen Herkunftsmilieu oder gar in seinen persönlichen Ressourcen, Kompetenzen oder Qualifikationen besteht, sondern eben vornehmlich in seiner Behinderung – für was diese auch immer Ausweis sein mag¹³. Die betriebswirtschaftliche Rationalität vieler Ansätze von *Managing Diversity* realisieren dabei kaum mehr als eine traditionelle Integrationsperspektive, die in einer Behinderung zwar nicht mehr ein kontraproduktives Defizit sehen, jedoch auch nicht mehr als eine „Bereicherung“, die (wirtschaftlichen) Erfolg, kreative Schübe und positive Außenwirkung verspricht. Damit trifft zu, was Boban / Hinz (2009) mit Blick auf die Integrationsbewegung feststellen:

„Die Integrationsbewegung zementiert mit ihrer Forderung nach ‚Integration von Menschen mit Behinderung‘ – oder der von MigrantInnen – die gesellschaftliche Konstruktion der Andersartigkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen und damit ein statistisches Verständnis von Behinderung – oder die Fremdheit von MigrantInnen – dadurch, dass sie den Zugang dieser Gruppe in allgemeine Institutionen ... fordert“ (ebd. S. 92f)

Es kann und darf bei der Inklusionsperspektive also nicht ausschließlich oder vornehmlich um eine definitorisch zu umreißende „Gruppe von Menschen mit Behinderung“ gehen – schon allein deshalb nicht, weil eine solche Gruppe von Menschen wohl nicht mehr als eine statistische Einheit darstellen und in sich keineswegs Interessenhomogenität aufweisen würde. Diese Form des kategorisierenden Denkens trägt auch im Namen der Inklusion zur Reproduktion der Grenzziehungen zwischen integrierbaren und (möglicherweise noch nicht) integrierbaren Menschen bei.

Es geht aber auch nicht um eine merkmalsdefinierte Gruppe von Menschen, wenn Behinderung im Sinne des Projekts der *Disability Studies* als sozio-kulturelles Modell verstanden wird und nicht als individuelle Eigenschaft Betroffener. Demnach sind Behinderungen Resultate sozialer Prozesse und Beziehungen zwischen Menschen und/oder Institutionen. Und schließlich beschreibt eine Behinderung auch weder die Identität noch die

¹⁰ Vgl. hierzu Raab (2007), die einerseits die auch in den *Disability Studies* bislang vorherrschende Konzentration auf die Kategorie Behinderung kritisiert und umgekehrt an der Intersektionalitätsforschung die weitgehende Nichtberücksichtigung der Kategorie Behinderung bemängelt.

¹¹ Vgl. hierzu den Überblicksbeitrag von Winkler / Degele (2009)

¹² Die Literatur hierzu ist inzwischen Legion. Vgl. ein zufällig ausgewähltes, weil aktuelles, Beispiel: Hecht-El Minshawi, Béatrice / Berninghausen, Jutta (2009)

¹³ Die diesen Entwicklungen im Kontext der Interkulturellen Sozialen Arbeit bei weitem am kritischsten gegenüber stehende Analyse findet sich in Keisel / Eppenstein (2008)

Lebenswelt einzelner Menschen jeweils zur Gänze. Jeder Mensch bewegt sich im Spannungsfeld der weiteren Differenzen, die soziale Prozesse virulent werden lassen und die Menschen bisweilen mit Identitätszumutungen konfrontieren. Jeder Körper ist vergeschlechtlicht, kulturell codiert und sozial markiert¹⁴. Damit aber trifft zu, was Tony Booth (2008) wie folgt formuliert:

„Sie so zu behandeln, als ob die Teilhabe nur von der Überwindung der behindernden Aspekte eines Umfelds oder Systems abhinge, würdigt sie als Menschen herab, da andere Merkmale ihrer Identität ignoriert werden“ (ebd. S. 54).

Eine reflexive inklusive Perspektive heißt vor allem, sich *der Dynamik der sozialen und gesellschaftlichen Konstruktionsprozesse von Differenz(en)* zu stellen. *Anerkennung von Vielfalt* ist die eine Seite der Medaille, die *Dekonstruktion von Differenzsetzungen* ist deren Kehrseite. Denn Heterogenität ist nicht einfach da, sondern wird durch praktisches Handeln, durch Unterscheidung, Differenzierung und Kategorisierung immer auch erst hergestellt. Letzteres erfolgt über die machtvolle Durchsetzung von Lesarten, die es erforderlich macht, sich der Analyse der Machtprozesse, die den Kampf um die Bedeutung von bestimmten Differenz(en) (und deren Wechselwirkung) maßgeblich bestimmen, zu stellen.

Zu nennen wären auf jeden Fall Geschlechterdifferenzen, kulturelle Differenzen und soziale Differenzen – wobei jegliche (endliche) Aufzählung derselben in zweierlei Hinsicht suboptimal bleiben muss. Sie sagt zum einen nichts über die Beziehung der Differenzen zu- und untereinander aus und zum anderen läuft ihre Benennung Gefahr, *anderes* jeweils wieder systematisch aus dem Blickfeld zu verlieren. *The subaltern cannot speak*¹⁵ – es sind immer die Nichtthematisierten, die ausschließlich unter der Voraussetzung einer *permanenten* Kritikbereitschaft pädagogischen Handelns die theoretische Möglichkeit erhalten, Repräsentationschancen wahrzunehmen. Jegliches Zur-Sprache-Bringen hingegen lässt das dabei nicht Ge- und Besprochene (wieder) verschwinden. Es repräsentiert die dunkle, weil unsichtbare, Seite *auch* des Handelns in inklusiver Absicht.

5. Die kritische Inklusionsperspektive schärfen

Eine *kritische* inklusive Perspektive kann und darf sich so gesehen nicht in der gewissenhaften Befolgung eines endlichen kategorial bestimmten Wertekanons erschöpfen. Abgesehen davon, dass die Artikulation von verbindlichen Werten – auch wenn diese in eine Vielzahl von Sprachen übersetzt sein mögen – unweigerlich eine (kritische) Debatte über deren implizit immanenten Universalitätsanspruch provozieren muss, suggeriert ein auf Werterealisation und -einhaltung *verkürzter* Inklusionsdiskurs, dass *individuelles* im Sinne der Inklusion korrektes pädagogisches Handeln und die jeweils eigene professionelle Orientierung bereits hinreichen könnten, um sich auf dem „richtigen“ Weg der Inklusion zu wähen.

Da gesellschaftliche Strukturen an sich jedoch keine Werte repräsentieren, sondern bestenfalls Ausdruck wertgebundener Entscheidungsmotive sein können, tendiert der Wertediskurs dazu, das gesellschaftspolitische Projekt der Inklusion (zumindest jedoch dessen kritisches Potenzial) zu torpedieren. Auch Booth (2008) spricht von drei miteinander zu verbindenden Ebenen: Der Perspektive auf die Teilhabe an Werten, der Perspektive auf die Teilhabe an Systemen und der Perspektive auf die Teilhabe von Individuen. Allerdings ist dabei der Rekurs auf die Teilhabe an Systemen zwar einerseits mit der Forderung nach Transformation

¹⁴ Vgl. hierzu beispielsweise Bruner (2005)

¹⁵ Vgl. Spivak (2007)

verbunden - was am Beispiel von Schule etwa heißt, dass die individuelle Zumutung der Assimilation an organisatorische Gegebenheiten durch die Forderung nach struktureller Veränderung der Institution(en) an die heterogenen Bedürfnisse der Einzelnen ersetzt wird – andererseits ist auch programmatisch immer von einem (notwendigerweise) unbestimmten allgemeinen theoretischen Mensch-Sein die Rede, das die Problematik dessen (in der Praxis ebenso unausweichlich notwendiger) Definition ausblendet: „Alle“ waren noch nie gleich (und verschieden) – und können es in der *Praxis* auch nie sein. So können Werte auch nur Orientierungsbasis für Strukturen sowie individuelle und kollektive Praktiken sein.

„Gleichzeitig sind sie nicht nur einfach als Handlungen umzusetzen, sondern erfordern immer wieder Reflexion über eigenes Handeln. Und sie bedeuten auch immer wieder Diskussionen über ihre universelle Gültigkeit, ggf. auch in Konflikten zwischen unterschiedlichen Werten“ (Boban / Hinz 2009, S. 94)

Es gibt Anzeichen dafür, dass die Forderung nach Inklusion – wie sie etwa in den Positionen der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung* formuliert ist – politischer Vereinnahmung ausgesetzt wird. Es geht demnach in einer sich durchaus bereits als integrativ verstehenden Gesellschaft nicht mehr darum, sich politisch *gegen* Inklusion auszusprechen, sei es aus finanzierungstechnischen oder aus ideologischen Erwägungen. Im Gegenteil: Auch mit dem Inklusionsbegriff kann man sich bildungspolitisch heute prächtig schmücken. Das zeigt sich zum Beispiel, wenn die vorhandenen strukturellen Gegebenheiten und rechtlichen Voraussetzungen des Bildungssystems bereits als ein idealer Rahmen für Möglichkeiten der Verwirklichung von institutioneller Integration (beispielsweise unter den Labels Schulentwicklung und Schulprofil) dargestellt werden. Integrationserfolge bleiben dabei abhängig vom Engagement, vom Mut und von der Kooperationsbereitschaft einzelner Schulleitungen, LehrerInnen und Eltern. Es ist jedoch zu erwarten, dass eine solche *Entpolitisierung der Forderung nach Inklusion*, sollte sie sich denn als erfolgreich erweisen, bestenfalls zu weiteren punktuellen Einzelerfolgen für die Teilhabe-, Mitwirkungs- und Repräsentationschancen von marginalisierten Menschen führen wird.

Literaturverzeichnis

- Boban, Ines / Hinz, Andreas** (2003): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2003. Zu beziehen über: hinz@paedagogik.uni-halle.de, als download: http://209.85.129.132/search?q=cache:yQX-SIXm7FUJ:www.eenet.org.uk/index_ (2. Auflage in Vorbereitung, voraussichtlich 2010)
- Boban, Ines / Hinz, Andreas:** Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den "Index für Inklusion". In: BEHINDERTE 4/5/2003, Seite 2-13
- Boban, Ines / Hinz, Andreas:** Inklusive Werte in allen Lebensbereichen realisieren. In: *Gemeinsam leben*. 2/2009, S. 92-99
- Booth, Tony:** Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Andreas Hinz, Ingrid Körner, Ulrich Niehoff (Hg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung 12/2008, S. 53-73
- Booth, Tony / Ainscow:** *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. London: Center for Studies on Inclusive Education, London 2002
- Bruner, Claudia Franziska:** *Körperspuren. Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen*. Transcript Verlag, Bielefeld 2005

- Dannenbeck, Clemens / Esser, Felicitas / Lösch, Hans:** Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Reihe: Interkulturelle Bildungsforschung 4, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin 1999
- Dannenbeck, Clemens:** Selbst- und Fremdzuschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit. Leske + Budrich, Weinheim 2002
- Farzin, Sina:** Inklusion / Exklusion: Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung, transcript Verlag Bielefeld 2006
- Hinz, Andreas:** Inklusion - mehr als nur ein neues Wort !? (http://www.gemeinsamlebensrheinlandpfalz.de/Hinz__Inklusion_.pdf), 08.09.2009
- Kiesel, Doron / Eppenstein, Thomas:** Soziale Arbeit interkulturell. Theorien Spannungsfelder reflexive Praxis. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2008
- Münch, Richard:** Das Regime des liberalen Kapitalismus: Inklusion und Exklusion im neuen Wohlfahrtsstaat, Campus Verlag München 2009
- Stichweh, Rudolf:** Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie, transcript Verlag, Bielefeld 2005
- Stichweh, Rudolf / Windolf, Paul:** Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit, VS Verlag Weinheim 2008
- Hecht-El Minshawi, Béatrice / Berninghausen, Jutta:** Interkulturelle Kompetenz; Managing Cultural Diversity. Das Trainingsbuch. Trainings-Handbuch. Kellner Verlag, 2. Auflage, Bremen 2009
- Hinz, Andreas:** Inklusiv Pädagogik und Disability Studies – Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder. Überlegungen in neun Thesen. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung im Zentrum für Disability Studies der Universität Hamburg, im Sommersemester 2008 (http://www.inklusionspaedagogik.de/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=87&Itemid=123), 01.09.2009
- Raab, Heike:** Intersektionalität in den Disability Studies. Zur Interdependenz von Behinderung, Heteronormativität und Geschlecht. In: Anne Waldschmidt / Werner Schneider (Hg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Transcript Verlag, Bielefeld 2007, S. 127-150
- Spivak, Gayatri Chakravorty:** Can the Subaltern Speak? Turia und Kant Verlag, Wien, 2007
- Tönnies, Ferdinand:** Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2005, zuerst 1887, ab 2. Auflage unter selbigem Titel 1912
- Waldschmidt, Anne / Schneider, Werner (Hg.):** Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Transcript Verlag, Bielefeld 2007
- Winkler, Gabriele / Degele, Nina:** Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Transcript Verlag, Bielefeld 2009

Quelle:

Clemens Dannenbeck, Carmen Dorrance: Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens
Erschienen in: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 02/2009
bidok – Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung im Internet
Stand: 06.12.2011