

Inklusive Pädagogik und Disability Studies – Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder

Überlegungen in neun Thesen

1. Inklusive Pädagogik lässt sich durch vier Eckpfeiler ihres Selbstverständnisses bestimmen (vgl. HINZ 2004):

- Das willkommen Heißen der Heterogenität von Gruppen und der Vielfalt aller Menschen, unabhängig von irgendwelchen Eigenschaften und Zuschreibungen,
- das Zusammendenken aller Aspekte von Heterogenität und Vielfalt,
- die bürgerrechtliche und damit emanzipatorische Orientierung und
- die Vision einer inklusiven Gesellschaft als ‚Nordstern‘, zu der sie beiträgt.

Dabei ist klar, dass es eine völlig inklusive Gesellschaft ohne Diskriminierung und Hierarchien nie geben wird, dennoch kann der Nordstern eine Orientierung geben, in welche Richtung es bei inklusiv angelegten Schritten gehen sollte. Auch Selektion und Allokation als gesellschaftliche Funktionen von Schule können von inklusiver Pädagogik nicht außer Kraft gesetzt werden – dennoch ist Schule unter inklusiver Perspektive herausgefordert, Barrieren für das Lernen und die Teilhabe nicht noch zu verschärfen, sondern sie abbauen zu helfen.

2. Die Frage, ob inklusive Pädagogik etwas Neues und Anderes ist als integrative Pädagogik, lässt sich eindeutig mit einem klaren JEIN beantworten. Das hängt von dem jeweiligen Verständnis integrativer Pädagogik ab, ob es sich eher um eine Variante sonderpädagogischer Förderung unter mehreren handelt oder ob es sich um einen Anspruch aller Menschen handelt (vgl. HINZ 2004).

Die Reaktionen nach der Einführung des Inklusionsbegriffes in Deutschland hätten gegensätzlicher kaum sein können: Von der einen Seite wurde der anscheinend bestehende Größenwahn der Inklusionisten beklagt, dem zufolge nun offenbar unterschiedslos alle Menschen total inkludiert sein sollten. Diese Reaktion kam vor allem von VertreterInnen eines differenzierten Systems sonderpädagogischer Förderung, das dem in den 1940er Jahren entwickelten US-amerikanischen Kaskaden-Modell folgend unterschiedliche Stufen und Formen der Integration unterscheidet, nach der schlichten Formel: Je dichter an der Normalität, desto mehr Integration, je entfernter davon, desto weniger Integration. Dass der Inklusionsansatz hier totalitär oder revolutionär erscheinen konnte, ist nachvollziehbar – und dass er etwas deutlich Neues vertritt.

Von anderer Seite wurde – ebenso nachvollziehbar – hinterfragt, was der Inklusionsansatz denn gegenüber dem Integrationsansatz Neues brächte, wenn mit Integration etwa das gemeinsame Spielen, Lernen und Arbeiten aller Kinder und Jugendlichen in Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand auf dem jeweiligen individuellen Entwicklungsniveau gemeint sei, so wie FEUSER sie definiert hat – und da kann die Antwort nur nein heißen. Hier kann mit Recht argumentiert werden, dass die Integrationspädagogik immer schon mehr als die Frage von Behinderung gemeint hat (vgl. FEUSER 1995 oder REISER 1991, noch deutlicher VertreterInnen der ‚Pädagogik der Vielfalt‘, PRENGEL 1993, PREUSS-LAUSITZ 1993 und HINZ 1993, 1998, 2004), allerdings hat sie – mit wenigen Ausnahmen, etwa der integrativen Grundschule in Hamburgs sozialen Brennpunkten in Sachen soziale Heterogenität (vgl. HINZ u. a. 1998) oder den Schweizer Untersuchungen über die Selektion von ImmigrantInnen (vgl. KRONIG, HAEBERLIN & ECKHART 2007) – andere Aspekte von Heterogenität in der Regel eher ‚mitgemeint‘ und nicht ebenso systema-

tisch aufgearbeitet wie diesen. Hier kann Inklusion also lediglich einen stärkeren Anschluss an den internationalen Diskurs, der bereits seit den 1980er Jahren unter diesem Begriff läuft, und eine stärkere systematische Betrachtung von Heterogenität insgesamt bringen – und das war in Teilen auch das ursprüngliche Anliegen (vgl. HINZ 2007).

3. Der Kern inklusiver Pädagogik – wenn man etwa den Index für Inklusion in den Blick nimmt – liegt in einem der tradierten Sonderpädagogik gegenüber veränderten Fokus: Nicht mehr „sonderpädagogischer Förderbedarf“ steht im Mittelpunkt, sondern „Barrieren für das Lernen und die Teilhabe“; mit solchen vielfältigen Barrieren wird jeder Mensch konfrontiert. Damit wird pädagogisch die gruppenbezogene Kategorie ‚Behinderung‘ – ebenso wie andere, die „Zwei-Gruppen-Theorien“ (vgl. HINZ 2002) formulieren – dysfunktional und obsolet, vielmehr steht ein pädagogisch untrennbares Spektrum von Individuen mit unterschiedlichen Potenzialen im Fokus inklusiver Pädagogik, die es produktiv zu nutzen gilt.

Bereits aus frühen Untersuchungen in Integrationsklassen ist bekannt, dass die administrative Zuordnung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mit der pädagogischen Realität individueller Unterstützungsbedarfe wenig zu tun hat. Doch auch andere Zwei-Gruppen-Konstruktionen sind weder trennscharf noch funktional, egal ob es sich um gern so binär bezeichnete Jungen und Mädchen, Deutsche und Ausländer, Arme und Reiche, Bildungsnahe und Bildungsferne, Christen und Nicht-Christen oder was auch immer handelt. Als Dilemma wurde dies bei dem Hamburger Schulversuch Integrative Grundschule insofern auch empirisch deutlich, als konzeptgemäß keine etikettierten Kinder mehr erhoben werden „durften“ und sich ebenso auch andere zu erhebenden Kategorien als nicht abgrenzbar erwiesen – wo fängt denn „der Ausländer“ an und wo hört „der Deutsche“ auf? Beim Pass, bei der Erstsprache, bei der in der Familie dominierenden Sprache? Was pädagogisch ein bedeutsames Kriterium wäre, ist kaum zu ermitteln...

Aus dem interkulturellen Diskurs ist zudem bekannt (vgl. DIEHM 2002), dass eine Zwei-Gruppen-Theorie für die Betroffenen hoch problematisch sein und schnell zu neuen (oder alten?) Stereotypisierungen führen kann, wenn Individuen als VertreterInnen einer Gruppe angesehen werden und ‚ihre‘ Perspektive einbringen sollen – etwa nach dem Motto: Was sagst du denn als Türke dazu? Wie lebt es sich denn als Türke in Deutschland? Analoges gilt für andere Aspekte von Heterogenität: Wie lebt es sich denn als Behinderter in Hamburg?

Insofern ist die scharfe englische Kritik, die Sprache der „special educational needs“ – d. h. im Deutschen die des sonderpädagogischen Förderbedarfs – sei ebenso diskriminierend wie sexistische oder rassistische Sprache, denn ‚special‘ seien diese Bedürfnisse nur, weil die Pädagogik bisher nicht fähig oder bereit war, ihnen zu entsprechen, durchaus stichhaltig (vgl. MITTLER 2000, 8f.).

4. Inklusive Pädagogik kennt daher auch keine „spezielle Förderung“ mehr, denn sie würde eine „spezielle“ Gruppe von einer „allgemeinen“ Gruppe abheben. Inklusive Qualität kann nun nicht mehr über ExpertInnen für bestimmte Personen (und ihre Situation) gesichert, sondern muss über ExpertInnen für spezifische Situationen (und damit die Qualität einer Schule) erzielt werden, etwa wenn es um Kommunikation, das Lernen, Gewalt, das Rechnen, vorhandene Erstsprachen oder was auch immer geht.

Unterstützungsdienste können also, wenn gruppenbezogene Kategorisierungen dysfunktional für inklusive Pädagogik sind, nur über einen systemischen Zugang legitimiert werden – und das schafft für Sonderpädagogik und -Innen mit ihrer gruppenbezogenen Binnenstruktur massive Probleme. Sie sind neu herausgefordert zu eruieren und sich auch gleichzeitig darüber zu legitimieren, für welche situativen Qualitäten sie denn eine spezifische Expertise haben und beitragen könnten. In manchen sonderpädagogischen Fach-

richtungen scheint es leichter, fündig zu werden, als in anderen (vgl. hierzu BOBAN & HINZ 2008, HINZ 2008a, 2008b).

5. Disability Studies lassen sich ebenso mit einigen Eckpfeilern benennen (vgl. WALDSCHMIDT 2003, 2006, HERMES 2006):

- das soziale und/oder kulturelle Modell von Behinderung als Basis und der Bezug auf das (übergreifende) Phänomen Behinderung, nicht den einzelnen Menschen,
- der parteiliche und emanzipatorische Ansatz und
- der interdisziplinäre Zugang mit dem Blick auf die Mehrheitsgesellschaft aus der Sicht einer Minderheit.

Behinderung ist also nicht mehr eine Eigenschaft, die einzelnen Personen zugeordnet werden könnte, sondern ein Phänomen, mit dem die Mehrheitsgesellschaft gegenüber einer von ihr konstruierten Minderheit agiert. Disability Studies konstituieren sich auf dem Hintergrund einer entsprechenden sozialen Bewegung, die sich als Selbsthilfebewegung – in Krüppelgruppen, in der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung – gegen Marginalisierungstendenzen wie gegen Anpassungsdruck, auch in Gestalt von Integrationsforderungen, wehrt.

6. Gemeinhin wird Inklusion als Leitziel der Disability Studies angegeben (vgl. z. B. DEDE- RICH 2007, 28); dies gilt es jedoch kritisch zu hinterfragen, denn es finden sich ebenso eine Reihe von Übereinstimmungen wie eine Reihe von Spannungsfeldern.

Letztere beginnen bereits an dem Punkt, dass Disability Studies in erster Linie das Anliegen hat, gesellschaftliche Analysen vorzunehmen, inklusive Pädagogik dagegen hat eine Handlungsorientierung – und zum einen sind das unterschiedliche Anliegen, zum anderen kann aus Ersterem Zweiteres nicht direkt abgeleitet werden. Insofern gibt es keine direkte, lineare Verbindung zwischen beiden.

7. Dennoch – eine hohe Passung scheint es zwischen inklusiver Pädagogik und Disability Studies zu geben u. a.

- im Hinblick auf das Verständnis, dass Behinderung eine soziale/kulturelle Konstruktion darstellt und nicht gemäß dem medizinischen Modell eine Eigenschaft von Menschen,
- im Hinblick auf den durch eine Verankerung in sozialen Bewegungen begründeten und damit parteilichen egalitären Anspruch, an alltäglichen gesellschaftlichen Vollzügen teilhaben zu können und nicht von ihnen ausgeschlossen zu werden und
- damit auch im Hinblick auf eine massive Kritik an tradierten Selbstverständnissen und nach wie vor bestehenden theoretischen Orientierungen der Sonderpädagogik.

Eine – zugegebenermaßen polemisch formulierte – Gemeinsamkeit scheint es auch im Hinblick auf eine tendenzielle Enteignung beider Ansätze durch die Sonderpädagogik zu geben: Inklusion wird mehr und mehr zum sonderpädagogischen Profil gemacht, Sonderpädagogen schreiben Einführungen in die Disability Studies.

8. Spannungsfelder sehe ich dagegen aus der Perspektive inklusiver Pädagogik zumindest

- unter dem Aspekt, dass Behinderung keine funktionale Kategorie mehr ist, Disability Studies aber gerade den Anspruch erheben, Behinderung als gesellschaftliches Phänomen sichtbar zu machen,

- unter dem Aspekt, dass demzufolge Peer-Counselling als Notwehrlösung in einer segregativ gebliebenen Schule angesehen werden muss, während Disability Studies es gerade als notwendige kulturelle Repräsentanz begreifen,
- unter dem Aspekt des partizipativen Anspruchs von behinderten Menschen, dass „nichts ohne sie“ geschehen solle (vgl. HERMES & ROHRMANN 2006) oder zumindest ihre Perspektive dominieren müsse (vgl. SCHÖNWIESE 2005); dieser Anspruch kann von Angehörigen anderer konstruierter Minderheiten mit gleicher Legitimation erhoben werden, seien es relative Männer, MigrantInnen, Transsexuelle, Superreiche, Psychiatrieerfahrene, Buddhisten, Faschisten oder wer auch immer – abgesehen davon, dass inklusive Pädagogik es ihrem Selbstverständnis nach mit einem untrennbaren Spektrum von Individuen zu tun hat (dies hat freilich nichts mit der Frage zu tun, dass jeder Mensch die Freiheit und das Recht hat, sich aus eigener Initiative mit – wie auch immer definierten – Gleichbetroffenen in Initiativen zusammenzutun und Marginalisierungstendenzen anzuprangern),
- unter dem Aspekt eines deutlich unterschiedlichen Fokus, indem Disability Studies interdisziplinär das gesamte gesellschaftliche Leben im Hinblick auf Konstruktion von Behinderung untersuchen, während inklusive Pädagogik mit der gesamten Vielfalt und all ihren Aspekten mit dem Blick auf Lernen und Teilhabe arbeitet.

Fruchtbar erscheinen hier die Diskussionen um Ansätze von Intersektionalität (vgl. RAAB 2007), indem damit analytisch Schritte von früheren schlichten Modellen einer mehrfachen oder potenzierten Diskriminierung, im Extrem etwa dem Umgang mit einer schwarzen, lesbischen Frau im Rollstuhl, hin zur differenzierteren Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Aspekten gegangen werden, häufig mit der Betrachtung von race, class und gender. Gleichzeitig tritt damit aber auch das massive Problem auf, diese hohe Komplexität empirisch fassen zu können.

9. Letztlich stehen Inklusive Pädagogik und Disability Studies vermutlich in einem Ergänzungsverhältnis – und es wird darauf ankommen, sich gegenseitig anzuregen und neue Aspekte in die eigene Wahrnehmung zu bekommen.

Aus inklusiver Perspektive wäre vor dem Hintergrund einer großen Gemeinsamkeit in der Kritik an bestehenden Kulturen, Strukturen und Praktiken eine Rolle der Disability Studies als ‚kritischer Freund‘ (vgl. hierzu den Index für Inklusion, BOBAN & HINZ 2003) nahe liegend – aber damit bestünde aus deren Sicht vermutlich die Gefahr, domestiziert und funktionalisiert zu werden, und das Bedürfnis nach Kritik dürfte höher sein als das nach Freundschaft.

Allemaal wäre es eine wichtige Funktion, dass die Disability Studies „als Korrektiv“ wie auch „als Instanz radikaler Kritik“ (DEDERICH 2007, 27) mit dafür Sorge tragen, dass der langen kulturellen Tradition eines „falschen Universalismus“ (vgl. PRENGEL 1993), der sich dadurch auszeichnet, dass semantisch von ‚allen‘ gesprochen wird, aber nicht wirklich alle gemeint sind und bestimmte Gruppen zum Verschwinden gebracht werden, ihre Fortsetzung erschwert wird. Prominente aktuelle Beispiele aus dem Bildungsbereich sind hier etwa die Diskussion um eine zukünftige „Zweigliedrigkeit“ des Schulwesens, bei der dann die Frage entsteht, in welchem der beiden Glieder sich die bisherigen SonderschülerInnen befinden, und die Hamburger Volksinitiative für eine „Schule für alle“, die in ihrem Schulgesetzentwurf Sonderschulen vorsieht (vgl. HINZ 2008c).

Überaus interessant erscheinen erste Ansätze zu einem neuen interdisziplinären Verständnis von Diversity Studies (vgl. KRELL u. a. 2007, auch mit einem Beitrag von Annedore PRENGEL, in dem die Pädagogik der Vielfalt als Diversity Education verortet wird) zu sein; in Deutschland wurde unter diesem Titel 2005 ein Forschungsnetzwerk in Berlin und ein Zentrum an der Universität Köln gebildet. Möglicherweise könnten die Diversity Studies einen

integrierenden Rahmen bilden, in dem eine stärkere Verknüpfung der Fokusse von inklusiver Pädagogik und Disability Studies entwickelt werden kann.

Literatur

- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2008): Inklusion – Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik? *Geistige Behinderung* 47 (im Druck)
- DEDERICH, Markus (2007): Disability Studies und Integration. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 30, H.3/4, 22-31
- DIEHM, Isabell (2002): Pädagogische Arrangements und die Schwierigkeit, Differenz zu thematisieren. In: HEINZEL, Friederike & PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung* 6. Opladen: Leske + Budrich, 162-170
- FEUSER, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- HERMES, Gisela (2006): Der Wissenschaftsansatz Disability Studies – neue Erkenntnisgewinne über Behinderung? In: HERMES, Gisela & ROHRMANN, Eckhard (Hrsg.): *Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung*. Neu-Ulm: AG SPAK, 15-30
- HINZ, Andreas (1993): *Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation*. Hamburg: Curio (auch im Internet: bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule)
- HINZ, Andreas (1998): Pädagogik der Vielfalt – ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In: HILDESCHMIDT, Anne & SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim/München: Juventa, 127-144
- HINZ, Andreas (2002): In der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 354-361
- HINZ, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74
- HINZ, Andreas (2007): Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In: KATZENBACH, Dieter (Hrsg.): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, 81-98
- HINZ, Andreas (2008a): Inklusion – Ende der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik? Überlegungen zu inklusiven Perspektiven in sieben Thesen. *Blind – sehbehindert* 128, 7-16
- HINZ, Andreas (2008b): Dekategorisierung in der Inklusion und Fallarbeit in der schulischen Erziehungshilfe – wie passt das zusammen? Überlegungen zu inklusiven Perspektiven der schulischen Erziehungshilfe. *Behindertenpädagogik* 47, 98-109
- HINZ, Andreas (2008c): *Gemeinsamer Unterricht – Inklusion der Integrationspolitik in die Bildungspolitik*. *Gemeinsam leben* 16, 82-87
- HINZ, Andreas u. a. (1998): *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs*. Hamburg: Feldhaus
- KRELL, Gertraude, RIEDMÜLLER, Barbara, SIEBEN, Barbara & VINZ, Dagmar (Hrsg.) (2007): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt am Main/New York: Campus
- KRONIG, Wilfried, HAEBERLIN, Urs & ECKHART, Michael (2007): *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt

- MITTLER, Peter (2000): Working Towards Inclusive Education. Social Contexts. London: David Fulton
- PRENGEL, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel: Beltz
- RAAB, Heike (2007): Intersektionalität in den Disability Studies. Zur Interdependenz von Behinderung, Heteronormativität und Geschlecht. In: WALDSCHMIDT, Anne & SCHNEIDER, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript, 127-148
- REISER, Helmut (1991): Wege und Irrwege der Integration. In: SANDER, Alfred & RAIDT, Peter (Hrsg.): Sonderpädagogik und Integration. St. Ingbert: Röhrig, 11-33
- SCHÖNWIESE, Volker (2005): Perspektiven der Disability Studies. In: Behinderte in Familie und Gesellschaft 28, Heft 5, 16-21
- WALDSCHMIDT, Anne (2003): „Behinderung“ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In: WALDSCHMIDT, Anne (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Kassel: bifos, 11-22
- WALDSCHMIDT, Anne (2006): Brauchen die Disability Studies ein „kulturelles Modell“ von Behinderung? In: HERMES, Gisela & ROHRMANN, Eckhard (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG SPAK, 83-96

Andreas Hinz, Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

E-mail andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Homepage: <http://www.inklusionspaedagogik.de>