

Inhaltsverzeichnis

Artikel

Rainer Werner	Gymnasiallehrer i.R., freier Autor, Berlin	
	Die beste Bildung für unsere Kinder	
	<i>Wie die Schule mit gesellschaftlicher Vielfalt umgehen sollte</i>	49
Axel Bernd Kunze	Dr. theol., Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn, Stellv. Schulleiter, Waiblingen	
	Hat das Gymnasium in der bildungsethischen Debatte noch eine Zukunft? (Teil II)	59
Andreas Fisch	Dr. theol., Referent für Wirtschaftsethik, Kommende Dortmund, Sozialinstitut des Erzbistums Paderborn, Dortmund	
	Inspirationen zur Katholischen Soziallehre im Unterricht. Bildungsgerechtigkeit und die wachsende Spaltung in Arm und Reich (Teil II)	73

Information & Service

Aus dem Verband		
■ Erinnerungen an Catharina Weiler (<i>Wolfgang Schmitt-Kölzer</i>)		81
Einladung zur Bundeshauptversammlung 2015		89
Buchbesprechungen		
■ Susanne Lin-Klitzing: <i>Zur Zukunft des Gymnasiums</i> (<i>Rainer Werner</i>)		89
■ Stephan Sigg: <i>45 Vertretungsstunden Religion für die Klassen 5 – 10</i> (<i>Ursula Wurm</i>)		91
Korrektur		94
Veranstaltungen Diözesen / Landesverbände		94
Veranstaltungen Zweigvereine		95
Veranstaltungskalender / Anschriften & Konten / Impressum		96

Die beste Bildung für unsere Kinder

Rainer Werner

Die beste Bildung für unsere Kinder

Wie die Schule mit gesellschaftlicher Vielfalt umgehen sollte

Betrachtet man die Maßnahmen, die Bildungspolitiker zurzeit in einigen Bundesländern ins Werk setzen, kommt einem unwillkürlich eine

Episode aus Bertolt Brechts „Keuner-Geschichten“ in den Sinn: „Woran arbeiten Sie?“, wurde Herr Keuner gefragt. „Ich habe viel Mühe. Ich bereite meinen nächsten Irrtum vor.“ – Jüngster Irrtum: In Niedersachsen schreibt das neue Schulgesetz fest, dass die „Schullaufbahnpflicht“ der Grundschullehrer abgeschafft wird. Künftig zählt beim Übergang von der Grundschule zum Gymnasium nur noch der Elternwille. Um die hohen Sitzenbleiber-Quoten zu vermeiden, die es in Berlin und Baden-Württemberg nach ähnlichen Beschlüssen gegeben hat, schreibt man fest, dass ein Schüler, der in der Sekundarstufe I zweimal sitzengeblieben ist, nicht mehr automatisch das Gymnasium verlassen muss.

Hamburg geht noch einen Schritt weiter und zwingt die Gymnasien, alle Schüler zu behalten – ungeachtet ihres Leistungsvermögens. Eine beliebte Methode, dem Gymnasium zuzusetzen, besteht darin, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen bei der Zuweisung von Sachmitteln und Personal zu bevorzugen. Aber auch vor Eingriffen in die fachliche Substanz gymnasialer Bildung wird

„Was für die Zeit erzogen wird,
das wird schlechter als die Zeit.“

Jean Paul (1763 – 1825)

nicht zurückgeschreckt. So wurde in Berlin im neuen Rahmenlehrplan für „Deutsch“ auf der Gymnasialen Oberstufe die Literatur

der Frühen Neuzeit (Martin Luther) und des Barock („memento mori“/„carpe diem“) gestrichen. Stattdessen sollen künftig Themen wie „Literarischer Markt“, „audio-/visuelle Medien“ und „Filmische Darstellungsmit-



Kinder wollen lernen und gefordert werden,
wollen ihr Wissen unter Beweis stellen

© yuryimaging – Fotolia.com

tel“ unterrichtet werden. Hier ist die Verflachung gymnasialer Bildung durch halbgeare Stoffinhalte mit Händen zu greifen.

„Bleiwesten“ für das Gymnasium?

All diese Maßnahmen zeigen eines: Das Gymnasium soll geschwächt werden. Politikern, die einen egalitären Gesellschaftsentwurf vertreten, war diese Schulform schon immer ein Dorn im Auge. Das Gymnasium ist mit großem Abstand die bei den Eltern beliebteste Schulform. Liegen zwei Gesamtschulen und ein Gymnasium im selben Einzugsbereich, kann man darauf wetten, dass nur das Gymnasium die Schüler magnetisch anziehen wird.

Selbst Eltern aus bildungsfernen Schichten oder aus der Migrantenschicht antworten auf die Frage, welche Schule sie für ihre Kinder anstreben, entschieden: „Das Gymnasium!“ – Für linke Bildungspolitiker, die gehofft hatten, mit der Gesamtschule eine ernsthafte Konkurrenz für das Gymnasium geschaffen zu haben, muss die „Abstimmung mit den Füßen“ zugunsten des Gymnasiums eine tiefe Kränkung bedeuten. Sie müssen erleben, dass in der freien Konkurrenz der Schulen das Gymnasium immer Sieger bleiben wird.

Was liegt dann näher, als den Wettbewerb dadurch zu beeinflussen, dass man dem Sieger das Siegen erschwert. Auf den Sport übertragen hieße das, dass man einem überragenden 1000-Meter-Läufer eine Bleiweste verpasst, damit die schwächeren

Läufer endlich auch eine Siegchance bekommen. Die „Bleiwesten“ für das Gymnasium sind vor allem der freie Zugang und die Relativierung des Leistungsgedankens.

Erfolgslabel „Gymnasium“

Was begründet den „Mythos Gymnasium“? Man kann es auf einen Punkt bringen: Es ist die erfolgreichste Schulform in Deutschland. Bildungsforscher haben sich die Mühe gemacht, die Ergebnisse der PISA-Tests nach Schularten aufzuschlüsseln. Dabei schneiden die Gymnasien für sich genommen so gut ab, dass sie mühelos mit den PISA-Siegern Finnland, Korea und Japan in der „Ersten Liga“ mithalten können.

Der Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, *Professor Jürgen Baumert*, attestiert dem Gymnasium eine sehr gute

Förderleistung, gerade „im schwächeren Segment der neu hinzugekommenen Schulbevölkerung“ (*Jürgen Baumert*). Damit meint er den Umstand, dass es der gymnasialen Unterrichtskultur gelingt, auch solche Schüler erfolgreich zu fördern, denen ursprünglich keine

Das Gymnasium leistet durch seine positive Leistungsmotivation – im Streben nach Wissen sind alle Kinder gleich – und durch sein reichhaltiges kulturelles Leben einen nachhaltigen Beitrag zur Integration aller Kinder, egal aus welcher Schicht oder Ethnie sie den Weg aufs Gymnasium gefunden haben.

Gymnasialreife attestiert worden war. Der Professor für Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, *Heinz-Elmar Tenorth*, bestätigt diesen Befund. In einem Presse-Interview attestiert er dem Gymnasium das „anregendste Lernmilieu“ aller Schulformen. Es könne darin geradezu ein Vorbild für die leistungsschwächeren Schulformen – Gesamt-, Sekundar- und Gemeinschaftsschule – sein. Diese Aussage widerlegt auch

das hartnäckige Vorurteil, am Gymnasium seien nur verknöcherte Studienräte am Werk, die nicht von ihrem geliebten Frontalunterricht lassen können. Ich habe noch nie so viel (funktionierenden!) Projektunterricht erlebt wie an den beiden Berliner Gymnasien, an denen ich unterrichtet habe. Das Gymnasium leistet durch seine positive Leistungsmotivation – im Streben nach Wissen sind alle Kinder gleich – und durch sein reichhaltiges kulturelles Leben einen nachhaltigen Beitrag zur Integration aller Kinder, egal aus welcher Schicht oder Ethnie sie den Weg aufs Gymnasium gefunden haben.

Humanistisches Erbe: der Eigenwert von Bildung

Das deutsche Wort „erziehen“ leitet sich von zwei lateinischen Verben ab. Das erste heißt „educare“ (= erziehen), das zweite „educere“ (= herausführen).

Vor allem das zweite Verb veranschaulicht sehr gut, worum es dem Erzieher, dem Lehrer, geht. Er will das Kind aus dem menschlichen Rohzustand herausführen, indem er ihm die Welt des Wissens erschließt und es gleichzeitig mit unseren zivilisierten Verhaltensnormen vertraut macht. Auch das griechische Wort „paideia“, von dem sich der Begriff

Pädagogik ableitet, meint die Herstellung seelisch-geistiger Harmonie durch das Einwirken Erwachsener auf das Kind. Hier dominiert ein ganzheitliches Verständnis von der Vervollkommnung des Menschen

im Erziehungsprozess. Der humanistische Bildungsbegriff *Wilhelm von Humboldts*, den dieser zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelte (das Gymnasium wurde von ihm 1812 gegründet), hielt noch an der Vorstellung zweckfreien Lernens und Studierens jenseits der Zwänge gesellschaftlicher Erfordernisse fest. Humanistische Bildung war deshalb neben dem Wissenserwerb immer auch Persönlichkeitsbildung, ja das Wissen selbst diente dazu, die Person zu bereichern, ihrem Welt- und Selbstverständnis neue Dimensionen zu erschließen. Humboldt vertrat eine Bildung im Medium des Allgemeinen. Der Mensch sollte sich nicht zu früh in Spezialisierungen verlieren, nicht zu früh durch Zwecksetzungen gesellschaftlicher Art von der „wahren Menschenbildung“ (Humboldt) abgelenkt werden. Deshalb genossen am klassischen Gymnasium bis in die 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts alle Fächer im geistigen Kosmos des Wissens den gleichen Rang. Eine Fuge von *Bach* analysieren

zu können, war genauso wichtig, wie die Keplerschen Planetengesetze zu verstehen. Ein Bild von *Rembrandt* deuten zu können, besaß den gleichen Wert wie die Interpretation eines Gedichtes von *Friedrich Hölderlin*. Zweckfreiheit der Bildung bedeutet immer, sich dem Eigenwert des jeweiligen Gegenstandes auszuliefern. Ein Impromptu von Schubert am Klavier zu

Zweckfreiheit der Bildung bedeutet immer, sich dem Eigenwert des jeweiligen Gegenstandes auszuliefern. Ein Impromptu von Schubert am Klavier zu spielen, hat seinen Zweck in sich, bedarf keiner weiteren äußeren Zweckbestimmung. Deshalb gehörten auch die „toten“ Sprachen Latein und Alt-Griechisch selbstverständlich zum Bildungskanon.

spielen, hat seinen Zweck in sich, bedarf keiner weiteren äußeren Zweckbestimmung. Deshalb gehörten auch die „toten“ Sprachen Latein und Alt-Griechisch selbstverständlich zum Bildungskanon. Sie zu stu-

dieren, war einfach „schön“. Sie zu lernen stand noch nicht unter dem Rechtfertigungszwang gesellschaftlicher Zweckbestimmung.

Erst nach der sogenannten Bildungsrevolution in den 1960er- und 1970er-Jahren geriet der ganzheitliche humanistische Bildungsbegriff immer mehr ins Hintertreffen, ja, er musste einer rationellen, funktionablen Vorstellung von Bildung weichen. „Bildungsökonomie“ wurde das neue Zauberwort. Bildung wurde zur Ausbildung für den Arbeitsmarkt. Das alte Pädagogenwort „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir“ erhielt dadurch eine fragwürdige Akzentuierung. Dieser Trend der Bildung hin zur Ausbildung dauert bis heute an und geht einher mit einem immer größeren bürokratischen Aufwand in den Schulen. Die Komplexität der heutigen staatlichen Schule, ihr überbordendes Regelwerk und die allumfassende Verrechtlichung des Pädagogischen erinnern eher an Lernfabriken denn an die pädagogischen Anstalten, die die großen Bildungsreformer von *Comenius* („Alles fließe aus eigenem Antrieb, Gewalt sei fern den Dingen“) über *Pestalozzi* („Hilf mir, es selbst zu tun!“) bis hin zu *Ellen Key* („Lernen vom Kinde aus“) vor Augen hatten.

Kompetenz verdrängt Inhalt

Dem gymnasialen Bildungsbegriff droht noch Gefahr von ganz anderer Seite: von einem didaktischen Trend, der den Erwerb

von Kompetenzen für wichtiger hält als das Lernen wichtiger Stoffinhalte. Begonnen hat dieser Prozess im Jahr 2001, als die erste PISA-Studie ausgewertet wurde und die „Experten“ glaubten, bei den Schülern „Schwächen im Kompetenzbereich“ ausmachen zu müssen. In der Folge wurden Rahmenlehrpläne verabschiedet, die so weit gehen, dass sie die Stoffinhalte zur beliebigen Manövriermasse für das Einüben von Kompetenzen degradieren. So formuliert der Berliner Rahmenlehrplan „Deutsch“ für die Gymnasiale Oberstufe: „Dabei dienen Inhalte dem Erwerb von Kompetenzen.“ – Eine solche Festlegung hat fatale praktische Folgen. Früher fragte eine Lehrkraft: „Welcher Text ist für Kinder, die gerade die Pubertät durchlaufen, geeignet, um ihnen ein wenig Orientierung zu geben?“ – Heute wird man zur Frage angehalten: „Welche Kompetenzen sind im Kompetenzraster noch abzuarbeiten?“ In der Pädagogikabteilung von Buchhandlungen stößt man zu

Heute wird man zur Frage angehalten: „Welche Kompetenzen sind im Kompetenzraster noch abzuarbeiten?“ In der Pädagogikabteilung von Buchhandlungen stößt man zu Hauf auf Titel wie „Methodentraining“, „Lerntraining“, „Abiturtraining“, „Kompetenzen trainieren“. Man fragt sich, ob man nicht aus Versehen in der Sportabteilung gelandet ist.

Hauf auf Titel wie „Methodentraining“, „Lerntraining“, „Abiturtraining“, „Kompetenzen trainieren“. Man fragt sich, ob man nicht aus Versehen in der Sportabteilung gelandet ist.

In der Zeit vor PISA hat keine vernünftige Lehrkraft das, was man heute Kompetenzen

nennt, also die „instrumentellen Lernziele“, jemals vernachlässigt. Auch in der „alten Zeit“ mussten Schüler Texte markieren, thesenartig zusammenfassen, kurze Vorträge darüber halten. Allerdings stand für die Lehrkraft stets das Verständnis der Inhalte

im Vordergrund. Mit „Faktenhuberei“, wie diese Unterrichtsmethode heute gerne denunziatorisch genannt wird, hat das nichts zu tun. Eher mit dem Postulat Goethes aus seinem Drama „Faust“: „Gewöhnlich glaubt der Mensch, wenn er nur Worte hört, / Es müsse sich dabei doch auch was denken lassen.“ – (Faust I, Vers 2565 f.). Wenn man die Oberfläche – z.B. die Technik einer Präsentation – für wichtiger hält als die Substanz – das Verständnis des Gegenstands –, kann man nicht ausschließen, dass die Schüler etwas „präsentieren“, das sie geistig nicht oder nur halb durchdrungen haben. Ich habe Präsentationsprüfungen erlebt (immerhin inzwischen Teil der Abiturprüfung), in denen die Schüler den Sachverhalt im elaborierten Sprachduktus flüssig vortrugen. Bei der ersten Verständnisfrage im anschließenden Gespräch gerieten sie dann aber erheblich ins Straucheln. Der Redefluss (die Kompetenz) hatte sich gegenüber der geistigen Durchdringung des Vorgetragenen verselbständigt. Der Philosoph *Martin Heidegger* warnte schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts davor, das Blendwerk der Worte für die Sache selbst zu nehmen: „Das Gerede ist die Möglichkeit, alles zu verstehen, ohne vorgängige Zueignung der Sache.“ (Martin Heidegger: „Sein und Zeit“, 1927). Dieses „Gerede“ ist für ihn ein Beleg für Halbbildung. Können wir das am Gymnasium wirklich wollen?

Der Philosoph *Martin Heidegger* warnte schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts davor, das Blendwerk der Worte für die Sache selbst zu nehmen: „Das Gerede ist die Möglichkeit, alles zu verstehen, ohne vorgängige Zueignung der Sache.“ (Martin Heidegger: „Sein und Zeit“, 1927).

Vom richtigen Umgang mit der Vielfalt

Unser Land ist inzwischen geprägt von einer bunten Vielfalt an Menschen unterschied-

lichster Herkunft. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Lebensentwürfe, ihrer Religion und ihrer gelebten Werte. Vor allem unsere Großstädte sind ein Schmelztiegel sozialer und ethnischer Vielfalt. Dass sich diese gesellschaftliche Entwicklung massiv auf die Schulen auswirken muss, kann jeder nachempfinden. In den großen Städten wie Berlin, Hamburg, München, Frankfurt und Köln hat inzwischen jedes dritte Kind einen Migrationshintergrund. Viele dieser Kinder haben eine doppelte Identität. Sie sind Teil der typischen deutschen Jugendkultur, aber auch geprägt von den traditionellen ethnischen Verhaltensmustern, die in ihren Elternhäusern noch gelebt werden.

Wie soll die Schule mit dieser gesellschaftlichen Vielfalt umgehen?

Linke Schulpolitiker sehen nur einen „menschlichen“ Weg: Alle Kinder sollen ungeachtet ihrer Herkunft an einer Schulform unterrichtet werden. Das diene der von uns allen gewollten Integration am besten. Kinder auszuschließen, indem man sie in vermeintlich

„schlechtere“ Schulen verbannt, sei inhuman. Deshalb werben diese Politiker so vehement für die Gemeinschaftsschule und fördern diesen Schultyp dort, wo sie in der Regierungsverantwortung stehen, nach Kräften – auch durch „positive Diskriminierung“ – also durch Bevorzugung.

Gedankenexperiment „Sport-Team“

Stellen wir, um die Problematik zu verdeutlichen, ein Gedankenexperiment an. Angenommen, wir hätten die Aufgabe, aus

100 Kindern gemischter sozialer und ethnischer Herkunft eine leistungsstarke Basketball-Mannschaft zu bilden, die in der Jugend-Liga erfolgreich mitspielen kann. Man braucht also fünf Feldspieler und sieben Auswechselspieler. Kein Mensch würde widersprechen, wenn man die Mannschaft aus den besten Sportlern bildete, also aus jenen, die hinsichtlich ihres Laufvermögens, ihrer Reaktionsschnelligkeit, ihrer Ausdauer und ihrer Treffsicherheit die besten sind. In Probespielen würde man die Qualitäten der Schüler testen und die Besten ermitteln. All die Schüler, die nicht in der ersten Mannschaft spielen können, würde man auf Mannschaften für die zweite und dritte Liga aufteilen.

Würde man dasselbe Prinzip in der Schule anwenden, erntete man einen Sturm der Entrüstung. Von „Selektion“ und „Diskriminierung“ wäre dann die Rede. Anscheinend ist es für einen Menschen weniger kränkend, unsportlich veranlagt als mit geringeren Geistesgaben ausgestattet zu sein. Als Unterschied wird immer ins Feld geführt, dass Intelligenz im Gegensatz zu Sportlichkeit nicht angeboren, sondern kulturell, also durch frühkindliche Sozialisation erworben sei. Deshalb müsse man alles tun, um die negativen Konditionierungen von Kindern, etwa durch die Prägung in einer bildungsfernen Familie, dadurch zu kompensieren, dass man sie mit den Kindern gemeinsam unterrichtet, die das Glück hatten, in einer bildungsaffinen Familie heranzuwachsen. Dies ist die klassische Begründung für die Gemeinschaftsschule.

Nun weiß jede Lehrkraft, dass ein sinnvoller Unterricht in Lerngruppen, in der die Spreizung der Begabungen und der Lerneinstellungen zu weit auseinander geht, kaum noch möglich ist. Dieses Phänomen kann man inzwischen auch in den unteren Klassen der Gymnasien erleben, da infolge des

freien Zugangs zum Gymnasium viele überforderte Kinder in den Klassen sitzen. Die Lehrkraft wird in solch heterogenen Klassen immer bemüht sein (müssen), ihren Unterricht auf die Schüler „im Mittelfeld“ auszurichten. Sie bilden ja auch die größte Gruppe. Dann werden aber zwangsläufig die guten und die schlechten Schüler benachteiligt. Während sich die leistungsstarken Schüler langweilen, verlieren die leistungsschwachen ohne Hilfestellung durch die Lehrkraft den Anschluss.

Die Apologeten der Gemeinschaftsschule haben aus der Unmöglichkeit gemeinsamen Lernens den radikalen Schluss gezogen, das Lernen völlig zu individualisieren.

Ausweg individuelles Lernen?

Bei dieser Unterrichtsform werden die Schüler nicht wie in der Gesamtschule leistungsdifferenzierten Kursen zugewiesen, sondern verbleiben an Gruppentischen sitzend im Klassenverband. Den Unterschieden bei Begabung, Vorwissen und Lernmotivation wird dadurch Rechnung getragen, dass jeder Schüler in jedem Fach einen persönlich auf ihn abgestimmten Lernplan und das dazugehörige Unterrichtsmaterial erhält.

Lehrer, die in solchen Schulen unterrichten, benötigen eine gute Diagnosefähigkeit, um die Lernpläne passgenau erstellen zu können. Jeder Schüler arbeitet eigenständig seinen Lernplan ab. Wenn er an einem Gruppentisch mit gleichbegabten Schülern sitzt, kann er sich mit ihnen über die Lösungswege austauschen. Wie die praktischen Erfahrungen zeigen, geht die Lernentwicklung innerhalb einer Klasse schon nach wenigen Tagen sehr stark auseinander. Die Zerklüftung der Schüler hinsichtlich ihrer Begabungen, ihres Vorwissens und der schon früher erworbenen Fertigkeiten

schlägt sich in stark unterschiedlichen Lern-tempi nieder. Die Situation ist vergleichbar mit einem 5000-Meter-Lauf, bei dem professionelle Läufer gemeinsam mit Hobby-Läufern antreten. Schon nach zwei Runden werden die ersten Amateure von den Profis überrundet. Das individuelle Lernen trägt der unterschiedlichen Geschwindigkeit dadurch Rechnung, dass die Lernerfolgskontrollen zu unterschiedlichen Zeiten angesetzt werden. Die lernstarken Schüler schreiben sie zuerst, die langsameren Lerner schreiben im zeitlichen Abstand von der Spitzengruppe.

Die Lehrer begleiten und beraten die Schüler als sogenannte „Lernbegleiter“. Ihre Aufgabe ist es, die Schüler fachlich zu unterstützen und mental zu ermuntern.

Innere „Selektion“?

Diese Lernform ist noch relativ jung. Deshalb gibt es noch keine belastbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse über ihre Effektivität. Es gibt allerdings Erfahrungsberichte von Eltern, die sich in Internetforen eifrig über diese Lernform austauschen. Darin wird vor allem die Besorgnis ausgedrückt, dass die langsamen Lerner sich gegenüber den schnellen zurückgesetzt fühlen. Von einer neuen Form von Stigmatisierung ist die Rede, die die alte, durch „Selektion“ nach Schulformen erzeugte, abgelöst habe. Wissenschaftliche Kritiker bemängeln vor allem, dass die starke Spreizung der Bega-

bungen und das unterschiedliche Lerntempo kein Unterrichtsgespräch mehr zuließen. Die Klasse kommt, wenn das „Rennen“ erst einmal begonnen hat, nie mehr an einen gemeinsamen Punkt, wo sich eine Zusammenfassung der Lernergebnisse oder eine Problematisierung der Gegenstände anbieten würde. Die Befürworter des individuellen Lernens betonen, dass diese Lernform die einzige sei, die ein gemeinsames

Wissenschaftliche Kritiker bemängeln vor allem, dass die starke Spreizung der Begabungen und das unterschiedliche Lerntempo kein Unterrichtsgespräch mehr zuließen. Die Klasse kommt, wenn das „Rennen“ erst einmal begonnen hat, nie mehr an einen gemeinsamen Punkt, wo sich eine Zusammenfassung der Lernergebnisse oder eine Problematisierung der Gegenstände anbieten würde.

Lernen von Kindern völlig unterschiedlicher Begabung zulasse. Sie sei der Differenzierung nach Fachleistungskursen wie in der Gesamtschule vorzuziehen, weil die individuellen Lernpläne noch zielgenauer als die Fachleistungskurse auf das Persönlichkeitsbild der Schüler abgestimmt werden könnten. Zudem bleibe die Schulklasse – zumindest als äußerer Rahmen – erhalten. Sie ist allerdings nicht mehr als ein formaler Verband gleichaltriger Schüler.

Lob der Klassengemeinschaft

Individualisiertes Lernen entspricht nicht dem Idealbild von Unterricht. Zu einem vernünftigen Lernprozess gehört der intellektuelle Austausch aller Schüler. Das gegenseitige Befruchten der unterschiedlichen Begabungen, das die Verteidiger des „längeren gemeinsamen Lernens“ ja immer als pädagogischen Gewinn ins Feld führen, findet in der Gemeinschaftsschule so gut wie nicht mehr statt, weil dort die Klasse ihre



herkömmliche Funktion als Lern- und Diskussionsgemeinschaft verloren hat.

Durch die Individualisierung des Lernens geht vor allem das verloren, was ein Klassenverband für die Schüler immer auch bedeutet hat: Ort der Gemeinschaft, des Schutzes und der Kameradschaft zu sein. Das individualisierte Lernen erweist sich letztlich als isoliertes, un-soziales Lernen. „Irgendwie paradox: Auf Unterrichtsebene wird Vereinzelung propagiert, während man auf Schulstrukturebene 'länger gemeinsam lernen' skandiert.“ (Michael Felten) Noch ein weiterer Aspekt wird von den Befürwortern des individualisierten Lernens gerne übersehen. Auch von dieser Lernform profitieren in erster Linie die leistungsstarken Schüler, weil sie sich selbst gut organisieren und disziplinieren können. Der Nestor der (west-)deutschen Didaktik Hermann Giesecke warnte schon vor Jahren vor der Illusion, lernschwache Kinder könnten von heterogenen Lerngruppen profitieren, wenn man nur das Lernen differenzierte: „Nahezu alles, was die moderne Schulpädagogik für fortschrittlich hält, benachteiligt die Kinder aus bildungsfernem Milieu. Gerade das sozial benachteiligte

Kind bedarf, um sich aus diesem Status zu befreien, eines geradezu altmodischen, direkt angeleiteten, aber auch geduldigen und ermutigenden Unterrichts.“ (zit. nach: Michael Felten: „Bildungsgerechtigkeit – Gespenst oder Gebot?“, 2012). Und dieser „direkt angeleitete“ Unterricht, das vom Lehrer gelenkte Gespräch, ist nur in relativ homogenen Lerngruppen zu leisten. Wer das eine – das „gemeinsame“ Lernen – will, muss das andere – das gegliederte Schulsystem mit seinen homogenen Klassen – verteidigen.

Unverzichtbares Unterrichtsgespräch

Das vom Lehrer gelenkte Unterrichtsgespräch ist seit der ersten PISA-Studie (2001) arg in Verruf gekommen. Es wird dem „undemokratischen“ Frontalunterricht zugeordnet, der die Schüler an der Selbstorganisation des Lernens hindere und die Dominanz der Lehrkraft zementiere. Es stehe deshalb der schöpferischen Freisetzung der schlummernden Potenziale der Schüler im Wege. Seitdem traut sich kaum noch ein Referendar, der Jury ein gepflegtes Unterrichtsgespräch zu präsentieren. Eine gute Bewertung der Vorführstunde wäre damit nicht zu erzielen. Auch im Bewertungsbogen der staatlichen Schulinspektion gibt es für zu starke „Lehrerdominanz“ Minuspunkte, ohne zu untersuchen, ob nicht gerade diese „Dominanz“ entscheidend zum Lernergebnis beiträgt. So verdrängt die Skepsis gegen eine Lernform die Frage nach dem Lernergebnis: dem erworbenen Wissen. Hier werden Verhältnisse umgekehrt.

Die Schüler, für deren Vormund sich die wissenschaftliche Pädagogenzunft gerne hält, haben dazu eine eigene Meinung. Dazu eine kleine Episode: Nach einer längeren Phase der Gruppenarbeit im Deutsch-Leistungskurs fragte mich eine aufgeweckte Abiturientin: „*Wann machen Sie eigentlich*

mal wieder Ihren begnadeten Frontalunterricht? – Lässt man die Koketterie, die in der Frage mitschwingt, beiseite, formuliert die Schülerin ein ernsthaftes Anliegen. Das klug geführte Unterrichtsgespräch wird von den Schülern als besonders effektive, informative, sie keinesfalls entmündigende Lernform wahrgenommen. Die Gruppenarbeit erleben sie hingegen allzu oft als ineffektiv und chaotisch. Vor allem dann, wenn im Kurs bzw. in der Klasse zuvor nicht eisern an den Spielregeln der Gruppenarbeit geübt worden ist.

Bei der Würdigung des Unterrichtsgesprächs sollte man nicht außer Acht lassen, dass das Gespräch eine uralte, von den griechischen Philosophen erfundene Methode der geistigen Auseinandersetzung ist. Sie wussten: Im Austausch mit den Gedanken anderer kann man selbst am besten denken. Die Philosophen und Literaten des 18./19. Jahrhunderts wählten das Gespräch im Freundeskreis – im „Salon“ –, um sich ihrer eigenen Gedanken zu vergewissern und sie notfalls durch die Kritik der Freunde zu korrigieren. Für *Friedrich Hölderlin* ist das Gespräch der Inbegriff des Menschseins: „Seit ein Gespräch wir sind ...“ („Frühlingsfeier“).

Das Gespräch in einer Schulklasse trägt, wenn es denn funktioniert, sehr zum inneren Frieden in der Klasse bei, es hat eine zivilisierende Wirkung, die in Hinblick auf die Festigung demokratischer Haltungen bei den Heranwachsenden nicht zu unterschätzen ist. Die Entwicklung einer soliden Gesprächskultur im Unterricht ist deshalb „Lernen für das Leben“ im besten Sinne.

Die leistungsschwachen Schüler fördern – aber wie?

Eine gute Methode, ungleichen Lernvoraussetzungen im Klassenverband produktiv zu

begegnen, ist die Gruppenarbeit. Sie bietet vielfältige Variationsmöglichkeiten. Man kann die Gruppen nach fachlichen Neigungen zusammenstellen, z.B. wenn es um die Analyse von motivgleichen Gedichten geht. Man kann Aufgaben mit unterschiedlich hohem Schwierigkeitsgrad anbieten. Dann finden sich die Schüler in einer Gruppe zusammen, die sich für dasselbe Anforderungsniveau entschieden haben. Da die Wahl des Niveaus in der Regel „ehrlich“ erfolgt, erfährt die Lehrkraft auf diese Weise, welche Schüler noch nicht in der Lage sind, schwierige Aufgaben zu lösen.

Eine sehr gute Methode, leistungsschwächere Schüler zu fördern, besteht darin, dass man sie in einer Gruppe zusammenfasst, die dann von einem leistungsstarken Schüler angeleitet wird. In der Regel haben schwache Schüler nichts dagegen, von Mitschülern instruiert und gefördert zu werden. Und letztere empfinden es als Auszeichnung, vorübergehend in die Lehrerrolle schlüpfen zu dürfen. Diese Rolle fordert sie intellektuell mehr, als wenn sie, wie es häufig geschieht, nur eine schwierige Zusatzaufgabe lösen müssen. Denn lehren heißt immer auch lernen. Wenn die Lehrkräfte in allen Fächern so verfahren, kommt es nach meiner Erfahrung nicht zu einer Stigmatisierung der schwachen Lerngruppen. Die Klasse erfährt dann nämlich, dass ein in Deutsch eher schwacher Schüler in Physik zu den absoluten Leistungsträgern gehören kann.

Förderung von Kindern mit ausländischen Wurzeln

Der aktuelle „Bericht zur Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland“, den die Bundesregierung im November 2014 vorlegte, registriert zwar Verbesserungen bei den Schulabschlüssen von Kin-

dem mit ausländischen Wurzeln gegenüber den Vorjahren. Im Vergleich zu den deutschen Kindern seien sie – so der Bericht – aber immer noch benachteiligt. In Zahlen ausgedrückt heißt das: Ausländische Kinder sind an den Hauptschulen mit 27,5 % (im Vergleich dazu deutsche Kinder: 10,6 %) und an den Gymnasien mit etwa 26 % (deutsche Kinder: ca. 52 %) vertreten. Keinen Schulabschluss schaffen 11,6 % der ausländischen Kinder, während bei den deutschen nur 5 % zu den absoluten Schulversagern zählen.

Als Fazit formuliert der Bericht, dass „die Chancengleichheit und -gerechtigkeit trotz Verbesserungen in den letzten Jahren in unserem Bildungssystem nicht gewährleistet sind“. (Bericht, 2014) – Die Benachteiligung dieser Kinder gegenüber deutschen Kindern liegt in erster Linie im mangelnden Sprachvermögen begründet. Es ist eben doch ein Unterschied, ob man sich nur auf dem Niveau einer Zweitsprache artikulieren kann, wo oft schon 5 000 Wörter für die Alltagskommunikation ausreichen, oder ob man in der Lage ist, literarische Texte oder anspruchsvolle journalistische Texte zu verstehen, für die man einen Wortschatz von bis zu 20 000 Wörtern benötigt. Für die Schüler aus Ausländerfamilien müsste man deshalb von der Grundschule bis zum Abitur eine systematische sprachliche Zusatzförderung anbieten, die den regulären Fachunterricht ergänzt.

Das Ziel dieser Förderung müsste sein, dass sich diese Schüler dasselbe elaborierte Sprachvermögen aneignen, das deutsche Kinder, vor allem wenn sie aus dem Bildungsbürgertum stammen, in ihrer frühkindlichen Sozialisation automatisch erwerben. In den Kindern mit ausländischen Wurzeln schlummert ein großes geistiges Potenzial. Wir sollten es nicht vergeuden!

Thesenartige Zusammenfassung:

- Das Gymnasium ist nicht nur eine besonders erfolgreiche Schulform. Es ist bei den Eltern auch sehr beliebt. Wir sollten pfleglich mit ihm umgehen und es vor ideologisch motivierten Experimenten bewahren.
- Ein fairer pädagogischer Wettstreit zweier konkurrierender Schulformen (Gesamt- und Gemeinschaftsschule versus Gymnasium) ist nur möglich, wenn man ihnen gleiche Entwicklungsmöglichkeiten gewährt, was eine gleiche Behandlung bei der Bereitstellung von Ressourcen voraussetzt.
- Die gymnasiale Bildung sollte etwas von dem zurückgewinnen, was den humanistischen Bildungsbegriff immer ausgezeichnet hat: Bildung als Eigenwert. Über die berufliche Qualifikation hinaus formt sie die Persönlichkeit unserer Kinder und bereichert ihr Leben.
- Gymnasiallehrer sollten darauf bestehen und es in ihrer Praxis auch beherzigen, dass der Gegenstand des Unterrichts wichtiger ist als die einzuübende Kompetenz. Ebenso verhält es sich mit den Unterrichtsmethoden. Sie haben gegenüber dem Lerninhalt eine dienende Funktion.
- Das vom Lehrer gelenkte Unterrichtsgespräch ist nicht nur eine höchst wirksame Lehr- und Lernmethode. Es leistet auch einen unverzichtbaren Beitrag zur Aneignung einer für die Demokratie elementaren Diskussionskultur.
- Schüler mit ausländischen Wurzeln sollten unbedingt sprachlich mehr gefördert werden, weil nur ein elaborierter Sprachgebrauch den Erfolg am Gymnasium und im Studium garantiert.

Axel Bernd Kunze

Hat das Gymnasium in der bildungsethischen Debatte noch eine Zukunft?

Teil II

4. Wie kann Inklusion pädagogisch ausgelegt werden?

Die Arbeitsteilung, wie sie für die Moderne typisch ist, hat eigenständige Institutionen hervorgebracht, die jeweils spezifische Funktionsleistungen für das gesellschaftliche Ganze erbringen. Auch unser modernes Bildungswesen verdankt sich dieser Entwicklung. Zu den Leistungen, welche die Schule zum Aufbau und zum Erhalt der Gesellschaft bereitstellt, gehört in Anlehnung an die Schultheorie *Helmut Fend* – neben der Enkulturations-, Qualifikations- und Allokationsfunktion – ihre Integrationsfunktion.¹⁾ Durch Einführung in die bestimmenden institutionellen Regelsysteme und Herrschaftsformen sowie die Reproduktion bestimmter Normen und Orientierungsmuster stabilisiert die Schule das gemeinschaftliche Zusammenleben. Indem das Schulwesen zur politisch-gesell-

Indem das Schulwesen zur politisch-gesellschaftlichen Teilhabe befähigt sowie an der sozialen Identitätsbildung mitwirkt, trägt es nicht unwesentlich zum inneren Zusammenhalt der Gesellschaft bei.

schaftlichen Teilhabe befähigt sowie an der sozialen Identitätsbildung mitwirkt, trägt es nicht unwesentlich zum inneren Zusammenhalt der Gesellschaft bei.

Die Schule soll die ihr zugeschriebene Integrationsfunktion nicht einfach „irgendwie“ bewältigen. Vielmehr werden die funktionalen Beziehungen zwischen dem Bildungswesen und den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen, die bei der sozialen Identitätsbildung eine Rolle spielen, bildungspolitisch wie pädagogisch als normativ zu gestaltende Aufgaben begriffen. Integration zielt auf den Erhalt des demokratischen Systems und die Sicherung der Grundrechte. Doch sind die betref-

fenden Leitideen nicht einfach vorgegeben, sondern unterliegen gesellschaftlicher und politischer Aushandlung. Gegenwärtig lässt sich allenthalben ein Wechsel vom Integrations- zum Inklusionsparadigma beobachten.²⁾

¹⁾ Vgl. Fend, Helmut: *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, 2., durchgesehene Auflage, Wiesbaden 2008, S. 51.

²⁾ Vgl. Kunze, Axel Bernd (verantwortlicher Hg.): Thementeil „Integrationserwartungen an Schule“, in: *Engagement* 32 (2014), S. 1 – 102.

Dabei stellt die rechtlich-moralische Verpflichtung auf Inklusion nicht allein eine Aktualisierung des Diskriminierungsverbotes dar, das zum zentralen Kernbestand des Menschenrechts gehört. Vielmehr werden die menschenrechtlich geschützten Ansprüche auf gesellschaftliche Teilhabe erheblich ausgeweitet: „Die Erwartungen, die sich vor allem an die Schule richten, sind immens. Für alle Kinder, so unterschiedlich sie auch sein mögen, soll in einem gemeinsamen Raum ein persönlich wohlthuender und pädagogisch adäquater Rahmen entstehen. Eine Optimierung ihrer personalen und sozialen Entwicklung wird angestrebt, in einem Klima gegenseitiger Akzeptanz und Achtung, das nicht durch ein beliebiges Nebeneinander geprägt ist, sondern durch eine aktive Zuwendung zum Anderen. Auf der Leistungsebene sollen begabte wie unbegabte Schüler profitieren, auch dadurch, dass sie sich gegenseitig zum Lernen anregen.“³⁾ Ob die weitreichenden sozial- und bildungspolitischen Forderungen, die

mit Inklusion verbunden werden, durch einen hinreichend breiten gesellschaftlichen Grundkonsens, auf den die Menschenrechte um ihrer Wirksamkeit willen dringend angewiesen bleiben, tatsächlich gedeckt sind oder, ob ein solcher von

Menschenrechtslobbyisten eher behauptet wird, ist gegenwärtig nicht sicher.

Pädagogisches Handeln soll nicht auf äußere Zwecksetzungen, gesellschaftliche Erwartungen oder fremde Werturteile festlegen,

Pädagogisches Handeln soll nicht auf äußere Zwecksetzungen, gesellschaftliche Erwartungen oder fremde Werturteile festlegen, sondern den Einzelnen dazu anregen, die Welt selber zu denken, sich ein eigenes Urteil zu bilden, eine eigene Vorstellung vom guten Leben zu entwickeln und dieser nachzustreben.

sondern den Einzelnen dazu anregen, die Welt selber zu denken, sich ein eigenes Urteil zu bilden, eine eigene Vorstellung vom guten Leben zu entwickeln und dieser nachzustreben. Pädagogische Legitimität können solche Prinzipien oder Leitbilder daher nur dann beanspruchen, wenn sich diese auch in pädagogische Ansprüche transformieren lassen. Die gesellschaftlichen Ansprüche müssen sich daraufhin befragen lassen, inwiefern sie dazu beitragen, die Selbstbestimmung des Einzelnen zu erweitern. Gerade die Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist für pädagogisches Handeln charakteristisch und unterscheidet dieses von Anpassung, Manipulation oder Indoktrination.

Im Bildungssystem wird es dabei immer wieder Differenzen zwischen den unterschiedlichen Akteuren, zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik, Berufsverbänden und Praxis, zwischen Lehrern, Eltern, Schülern, Schulleitungen, Schulverwaltung und Kultuspolitik geben. Dabei zeigen sich unterschiedliche

Wissensformen. So ist es beispielsweise keinesfalls unerheblich, ob Schule vorrangig von ihren gesellschaftlichen oder individuellen Funktionen her betrachtet wird.

Auch für die Debatte um Inklus-

sion ist es nicht unerheblich, ob dieses Anliegen eher als Instrument einer großangelegten Gesellschaftsreform, als Forderung nach einer neuausgerichteten Sozialpolitik oder als pädagogisch auszugestaltender Bildungsauftrag beschrieben wird. Die verschiedenen Akteure bringen unterschiedliche Herangehensweisen mit, stehen vor

³⁾ Ahrbeck: Inklusion (2014), S. 117 f.

unterschiedlichen Herausforderungen und nehmen die schulbezogenen Probleme jeweils anders wahr. Sie werden deshalb aber auch zu unterschiedlichen Antworten kommen, die politisch bearbeitet werden müssen.

Das Konzept der sozialen Inklusion entstammt der Systemtheorie, wird dort aber nicht im moralischen Sinne verwendet: „Auch eine Person, die von ihrer Bank keinen Kredit mehr bekommt und überschuldet ist, ist in das Wirtschaftssystem inkludiert, denn sie ist Teil der Kommunikation des Wirtschaftssystems. Auch eine Person, die mit einer Klage vor ein Gericht zieht und 'kein Recht bekommt', ist in das Rechtssystem inkludiert, denn sie ist bis zum Urteil (und im Falle einer Revision darüber hinaus) Teil der Kommunikation des Rechtssystems. Auch ein schlechter Schüler, also eine Person [sic!] deren Bildungsleistungen negativ benotet werden, dessen Versetzung gefährdet ist oder der sogar 'sitzenbleibt', ist in das Erziehungssystem der Gesellschaft inkludiert.“⁴⁾

Eine funktional differenzierte Gesellschaft besteht aus unterschiedlichen Teilsystemen, in die jemand aufgrund funktionsbezogener Entscheidungen einbezogen sein kann oder nicht. Der Einzelne muss auswählen, welche Zugehörigkeiten er realisieren will. Nicht alle Zugehörigkeiten mögen gelingen, auch können sich einzelne im Blick auf persönliche Hoffnungen oder Erwartungen als unpassend erweisen. Aus der Gesellschaft als Gesamtsystem kann der Einzelne allerdings nicht herausfallen. Weder wird es daher eine vollständige Inklusion noch Exklusion geben.⁵⁾

⁴⁾ Bohmeyer, Axel: Inklusion und Exklusion in systemtheoretischer Perspektive. Ausleuchtung eines soziologischen Theoriedesigns im Kontext des Erziehungssystems, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften 50 (2009), S. 63 – 89, hier: 72.

⁵⁾ Vgl. Ahrbeck: Inklusion (2014), S. 26 – 28.

Der zweite Begriff ist jünger und entstand als strategisches Pendant erst dann, als Inklusion sich in ein Element normativer Gesellschaftsanalyse wandelte. Von Exklusion ist dort zu sprechen, wo Personen für kommunikativ irrelevant erklärt und nicht mehr innerhalb eines bestimmten Funktionssystems, beispielsweise innerhalb des Erziehungssystems, sozial adressiert und als Person anerkannt werden. Steht bei Integration die Perspektive der Eingliederung in bestehende Strukturen im Vordergrund, betont der Inklusionsgedanke, dass die Systeme oder Institutionen von vornherein so gestaltet werden sollten, dass sie unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Persönlichkeitsmerkmalen gerecht werden.

Inklusion ist folglich zunächst einmal kein einheimischer Begriff der Pädagogik; die dahinterstehenden politischen, rechtlichen, sozialwissenschaftlichen oder -ethischen Handlungslogiken bedürfen daher der „pädagogischen Rekontextualisierung“.⁶⁾ Für die Lehrenden stellen sich angesichts dieser Situation zwei Aufgaben:

Zum einen sind die Vorgaben, die zu Recht in erster Linie einer nichtpädagogischen Handlungslogik gehorchen, mit pädagogischen Prinzipien zu verbinden. Die gesellschaftlichen Erwartungen müssen von den pädagogischen Akteuren „übersetzt“ und so bearbeitet werden, dass diese den Lernmöglichkeiten und Bedürfnissen der heranwachsenden Generation entsprechen.

Zum anderen kann erwartet werden, dass wissenschaftlich ausgebildete Lehrer in der Lage sind, nicht allein fachliche, sondern auch anderweitige politische oder gesellschaftliche Anforderungen in Bezug auf die

⁶⁾ Vgl. Fend, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008, S. 263 – 271.

eigene Profession zu reflektieren. Ein Lehrer sollte nicht allein gut unterrichten können (das ist keine Frage), er sollte auch in der Lage sein, „Schule selber zu denken“ – und so das eigene Arbeitsumfeld mitzugestalten, weiterzuentwickeln und möglichst bildungsförderlich auszugestalten.

Eine kritische Reflexion der gegenwärtig kontrovers und emotional diskutierten Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem aus genuin pädagogischer Sicht wäre

Eine kritische Reflexion der gegenwärtig kontrovers und emotional diskutierten Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem aus genuin pädagogischer Sicht wäre dringend geboten, wenn wichtige Weichenstellungen nicht über die Köpfe der Lehrenden hinweg – und dann vielleicht auch noch pädagogikfern – getroffen werden sollen.

dringend geboten, wenn wichtige Weichenstellungen nicht über die Köpfe der Lehrenden hinweg – und dann vielleicht auch noch pädagogikfern – getroffen werden sollen. Einigkeit kann dabei allerdings nicht erwartet werden. Die Schule hat teil an der Sphäre des Öffentlichen. Und so wird um eine sinnvolle Auslegung der Forderung nach Inklusion auch im pädagogischen Raum der Schule gerungen werden müssen. Angesichts der nicht unerheblichen Ressourcen, die ein inklusives Bildungssystem binden würde, wäre eine solche Debatte dringend notwendig (und angesichts stets begrenzter Ressourcen auch ethisch geboten).

Alfred Sander erzählt – in einem Beitrag für die „Zeitschrift für Heilpädagogik“ – die Geschichte der Behindertenbewegung als einen fünfschrittigen Prozess⁷⁾ von der

Exklusion behinderter Kinder über deren anfängliche *Separation* in eigenen Bildungseinrichtungen und späteren *Integration* in Regelschulen mithilfe besonderer Unterstützungsmaßnahmen hin zur *Inklusion*. In einem inklusiven Bildungssystem würden individualisiertes Lernen und individuelle Förderung zur Aufgabe aller Schulen, wobei auf die pädagogischen Bedürfnisse eines jeden Kindes, nicht allein des behinderten, eingegangen wird. Ist Inklusion in fernerer Zukunft schließlich so selbstverständlich

geworden, dass *Vielfalt als Normalfall* erscheine, könne der Begriff ganz aufgegeben werden. Die Menschenrechtspädagogin *Claudia Lohrenscheit* spricht von einem „generationenübergreifende[n] Projekt“⁸⁾, das ins Werk zu setzen sei.

Umso bemerkenswerter liest sich vor dem Hintergrund eines derartigen pädagogischen Optimismus die Warnung von *Lars Anken*, in der gegenwärtigen Debatte etwas mehr Wachsamkeit an den Tag zu legen – und zwar „Wachsamkeit gegenüber der Versuchung der Gewißheit“⁹⁾. Anken weist auf einen überaus bedenkenswerten Aspekt hin: Nicht selten wird die gegenwärtig hoch

⁷⁾ Sander, Alfred: Konzepte einer inklusiven Pädagogik, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004), S. 240 – 244, hier: 242 f.

⁸⁾ Lohrenscheit, Claudia: Einheit in Vielfalt. Diskriminierungsschutz und Inklusion als grundlegende pädagogische Prinzipien, in: Engagement 32 (2014), S. 11 – 19, hier: 12.

⁹⁾ Anken, Lars: Inklusion – Kernfrage oder Kernschmelze des Förderschwerpunkts Lernen, in: Rauh, Bernhard/Laubenstein, Desirée/Anken, Lars/Auer, Hans-Ludwig (Hgg.): Förderschwerpunkt Lernen – wohin?, Oberhausen 2012, S. 33 – 52, hier: 49.

im Kurs stehende Inklusionserzählung als Fortschrittsgeschichte erzählt, und zwar als eine mit eingebautem „Happy End“: „Vielfalt als Normalfall“ bezeichnet dann gleichsam nicht weniger als den Endpunkt der Menschheitsgeschichte. Wer gibt uns moralisch, politisch oder pädagogisch gegenwärtig die Gewissheit, dass dem wirklich so ist? Etwas mehr Vorsicht wäre geboten, zumal die Pädagogikgeschichte voll ist von „Beglückungsideologien“, die sich später mitunter als das genaue Gegenteil herausgestellt haben und wieder verworfen wurden: „In einem ausschließlich durch Vielfalt, Unterschiedlichkeit oder Heterogenität definierten Universum könnten wir als Menschen kaum irgendetwas erkennen, von dem wir annehmen könnten, dass es 'Bestand' hätte, weil im Grunde genommen jede Erkenntnis über unsere Umwelt eine immer neue sein müsste. In einem ausschließlich durch Einheit, Gleichheit oder Homogenität definierten Universum müssten wir als Menschen im Grunde nur einmal erkennen, um damit gleichzeitig den Rest dieses Universums erkannt zu haben.“¹⁰⁾

Ein inklusives Bildungssystem wird prekär bleiben. Denn ehrlicherweise müsste man, wie Anken erläutert, im aufgezeigten Phasenmodell einen neuen „Endpunkt“ hinzufügen, „der ebenfalls eine andere Qualität repräsentiert, z.B. 'Vielfalt als Gefahrfall'“¹¹⁾. „Vielfalt“ an sich ist noch kein Wertbegriff.

Nur im Einzelfall lässt sich entscheiden, ob sich ein Mehr an Gerechtigkeit durch pädagogische Gleichbehandlung oder gerade durch eine pädagogisch-didaktisch begründete, an den Bedürfnissen des Einzelnen orientierte Ungleichbehandlung verwirklichen lässt.

Und so ist pädagogisch durchaus Skepsis geboten gegenüber der mit viel Emphase vorgetragenen Absolutheitsforderung, alle Schüler ausnahmslos in „eine Schule für alle“ zu inkludieren: „Dem Prinzip der *Gleichheit*, das einer Pädagogik der Vielfalt zugrunde liegt, entsprechen zu wollen ('alle Kinder haben gleiche Rechte'), heißt noch nicht, dass alle Ungleichheiten unwirksam und unwichtig werden, wenn Vielfalt erzeugt wird. Nicht jede Vielfalt lässt sich in erfolgreicherem Lernen umsetzen.“¹²⁾

Dies wird sich auch in den Strukturen des Bildungswesens und der verschiedenen Bildungseinrichtungen niederschlagen müssen. Pädagogisches Handeln steht beständig vor der Herausforderung, mit der Tatsache faktischer Ungleichheit umgehen und zugleich mit begrenzten „Ressourcen der Bildungsförderung“ haushalten zu müssen.

Zwar darf aus moralischer und grundrechtlicher Sicht niemand willkürlich von der Teilnahme an bestimmten Bildungsangeboten ausgeschlossen werden; auch ist es nicht gerechtfertigt, bestimmte Gruppen allein aufgrund

äußerer Merkmale und ohne hinreichende pädagogische Begründung von bestimmten Bildungsangeboten fernzuhalten.

Umgekehrt wird bestmögliche individuelle Förderung aber auch nicht gelingen, indem jedem das gleiche pädagogische Angebot gemacht wird. Wenn sich aus einem bestimmten Sein nicht schon normativ ein be-

¹⁰⁾ Ebd., S. 41.

¹¹⁾ Ebd., S. 39.

¹²⁾ Speck: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht (2010), S. 73 [Hervorhebung im Original].

stimmtes Sollen ableiten lässt, was einem naturalistischen Fehlschluss gleich käme, kann nicht schon jede bildungsrelevante Ungleichheit als moralisch relevante Ungerechtigkeit gedeutet werden. Nur im Einzelfall lässt sich entscheiden, ob sich ein Mehr an Gerechtigkeit durch pädagogische Gleichbehandlung oder gerade durch eine pädagogisch-didaktisch begründete, an den Bedürfnissen des Einzelnen orientierte Ungleichbehandlung verwirklichen lässt.

Eine Ausdifferenzierung in verschiedene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge bleibt grundsätzlich möglich. Eine optimale pädagogische Förderung ist dann möglich, wenn ein differenziertes, durchlässiges und korrekturoffenes Angebot an Bildungseinrichtungen, Bildungsgängen und Fördermöglichkeiten zur Verfügung steht, das unterschiedlichen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht wird. Unterschiede in der Ausgestaltung der einzelnen Angebote sowie differenzierte Zugangsregelungen sind sinnvoll, solange diese pädagogisch begründet sind und sich reziprok rechtfertigen lassen. Jeder erfolgreich absolvierte Bildungsgang sollte verschiedene Anschlussmöglichkeiten bieten.

Institutionelle Trennung darf nicht Ausdruck fehlender Anerkennung oder Wertschätzung sein oder das Ziel verfolgen, von der Teilhabe an Bildung auszuschließen, sondern muss vielmehr dem Willen entspringen, dem Einzelnen und seinen Bedürfnissen bestmöglich gerecht zu werden und ihm das höchstmögliche Maß an gesellschaftlicher Teilhabe zu sichern. In diesem Sinne widerspricht eine institutionelle Trennung, wenn sie pädagogisch wohlbegründet ist, keinesfalls dem Ziel gerechter Beteiligung oder dem Anspruch auf Inklusion.

Horst Günther Klitzing hat dies für das Gymnasium beispielhaft auf den Punkt gebracht:

„Das Unterrichten mit individuell unterschiedlichen Lernzielen mag im Kindergarten oder in den ersten Klassen der Grundschule seinen Platz haben, ist dort praktikierbar und wird wegen der extremen Heterogenität der Lerngruppen ohnehin erforderlich sein. Hingegen müssen im Fachunterricht des Gymnasiums vorgegebene, standardisierte Lernziele von allen Schülern erreicht werden, weil dies die unabdingbare Voraussetzung für die folgenden Unterrichtseinheiten und das Lernen in der nächsten Klassenstufe ist. Das Gymnasium hat einen klaren Bildungsauftrag, die Vermittlung der allgemeinen Hochschulreife [...] Eine permanente Überforderung von Schülerinnen und Schülern, die dem Unterricht nicht folgen können, ist nicht sinnvoll.“¹³⁾

Die bleibende Grundspannung zwischen Freiheit und Gleichheit im Bildungsprozess aufrecht zu erhalten, bedarf immer wieder von neuem der pädagogisch-didaktischen Anstrengung – damit ein Mehr an Vielfalt nicht plötzlich zur Gefahr wird, sondern tatsächlich in erfolgreicherem Lernen umgemünzt werden kann.

Das Leitprinzip sozialer Inklusion markiert einen Punkt, der niemals exakt zu erreichen sein wird. Der Begriff der „Vielfalt“ stellt vielmehr ein Kontinuum dar, in dem sich verschiedene Prozesse der Ausgrenzung und Einschließung wechselseitig verschränken. Die Wertschätzung für Vielfalt verkommt zur erzwungenen Gleichmacherei, wenn die „Einmaligkeit“ jedes Einzelnen zur pädagogischen Floskel erstarrt („jedes Kind ist anders“), dem Einzelnen aber faktisch die Möglichkeit genommen wird, sich von anderen zu unterscheiden oder

¹³⁾ Klitzing, Horst Günther: Integrationsfunktion des Gymnasiums!?, in: Engagement 32 (2014), S. 46 – 53, hier: 53.

notwendigen Hilfebedarf zu signalisieren („alle anders, alle gleich“).

Sollen besondere Bedürfnisse und daraus folgender Förderbedarf nicht gelehnet werden, bleiben Kategorisierungen aus fachlicher Sicht durchaus notwendig.¹⁴⁾ Präventive und kompensatorische Förderangebote dürfen nicht durch eine oberflächliche pädagogische Wertschätzung von Vielfalt verhindert werden.¹⁵⁾

Im Blick auf die pädagogische Praxis steht oftmals weniger eine sachliche Erörterung der Chancen, Grenzen und Folgen des Inklusionsparadigmas für schulisches Handeln als mehr die Vermittlung einer bestimmten habituellen Disposition auf Seiten der pädagogischen Adressaten im Vordergrund. Inklusion wird persönlich wie gesellschaftlich zu einer Frage der Haltung und des richtigen Bewusstseins. Inklusion als Kontrolle sozialer Gleichheit, auch über Gesinnungen, denen bestehende Ungleichheit möglicherweise zu Bewusstsein kommen könnte, wäre aber eine zutiefst inhumane Vorstellung.

Die Freiheit zur Bildung wird nur dann erhalten bleiben, wenn eine bestimmte Differenz offengehalten wird: Denn das Maß, nach dem die Prozesse öffentlicher, politisch gestalteter Inklusion gemessen werden, kann sich durchaus von dem unterscheiden, nach dem der Einzelne seinen Grad an persönlicher Einbezogenheit bemisst.

Inklusion ist nicht allein eine Frage nach gerechten Strukturen. Unter der Perspektive des guten Lebens kommt es zugleich darauf an, nach der individuellen Passung beider Inklusionsperspektiven, nach der Vereinbarkeit von öffentlicher und persönlicher

Einbezogenheit zu fragen. Im Vordergrund wird dann weniger die Frage stehen, wann und unter welchen Bedingungen ein Zustand „totaler“, „holistischer“ oder „radikaler Inklusion“ erreicht werden kann, als vielmehr, welche pädagogischen Handlungen den Einzelnen befähigen, sich zunehmend eigenständiger „einbezogen“ zu halten.¹⁶⁾ Ein solches Maß für Inklusion oder Einbezogenheit würde auch der spezifischen Eigenlogik pädagogischer Prozesse und der für Bildung konstitutiven Idee der Selbstbestimmung entsprechen.

5. Welchen systematischen Stellenwert besitzt die Forderung nach Inklusion?

Wie sich die mit dem Prinzip sozialer Inklusion verbundenen Ansprüche pädagogisch

¹⁴⁾ Vgl. Weiß, Hans: Inklusion in frühpädagogischen Einrichtungen – Spannungsfelder und Widersprüche, in: Frühe Bildung 2 (2013), S. 212 – 215.

¹⁵⁾ Ahrbeck (vgl. Inklusion [2014], S. 42 – 51) verweist auf die Debatte um das „response-to-intervention“-Modell (RTI). Auch wenn dieses Modell sicher nicht in allem überzeugt, zeigt die erhitzte Diskussion darum exemplarisch, wie aus Angst vor „Etikettierungen“ und Stigmatisierung mögliche Präventionsmöglichkeiten von vornherein außer Acht gelassen werden.

¹⁶⁾ Vgl. Anken: Inklusion – Kernfrage oder Kernschmelze des Förderschwerpunkts Lernen? (2012), S. 40 – 45.

und bildungspolitisch realisieren lassen, muss nach pädagogischen, didaktischen oder lehrplantheoretischen Prinzipien und im Rahmen politischer Verfahren entschieden werden. Die Menschenrechte sichern die Möglichkeit, an sozialen und politischen Prozessen mitzuwirken, sie können diese aber nicht ersetzen.¹⁷⁾

Die rechtlichen Vorgaben zum Recht auf Bildung müssen politisch interpretiert und pädagogisch ausgestaltet werden. Dies wird ein fortlaufender Aushandlungs- und Umsetzungsprozess sein, in dem immer wieder neu überlegt werden muss, wie dieses Recht unter beständig sich verändernden politisch-gesellschaftlichen Bedingungen bestmöglich verwirklicht werden kann. Die unterschiedlichen Bildungspolitiken in den einzelnen Ländern zeigen, dass grundsätzlich verschiedene Wege offenstehen, den menschenrechtlichen Anspruch auf Bildung pädagogisch zu realisieren.

Ein grundlegender Unterschied besteht zwischen dem Wesensgehalt des Rechts auf Bildung, der universale Gültigkeit beanspruchen kann, und jenen zeitbedingten Interpretationen dieses Rechts, die demgegenüber immer nur eine historisch-vorläufige Gültigkeit für sich reklamieren können und über die weiterhin ein fachlicher, wissenschaftlicher, gesellschaftlicher oder politischer Diskurs möglich sein muss. Bei der Auslegung des Rechts auf Bildung bleibt zu unterscheiden zwischen der unbedingten restriktiven Norm dieses Rechts und seinen interpretierenden Prinzipien¹⁸⁾, unter denen

dasjenige der Inklusion im internationalen Menschenrechtsregime gegenwärtig zentralen Raum einnimmt. Derartige Prinzipien sind durchaus normativ gehaltvoll, müssen aber kontextuell präzisiert werden. Sie sind nicht als Gegensatz zum universalistisch gefassten Recht auf Bildung zu verstehen, sondern dessen Ausdifferenzierung und Spezifizierung im partikularen Raum der verschiedenen Bildungssysteme und Bildungspolitiken.

Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung kann das universale Recht auf Bildung so offen bestimmt werden, dass es politisch ausgelegt, ethisch ausgestaltet und kontextuell realisiert wird, ohne dass die dabei jeweils in Anschlag gebrachten Prinzipien die volle Begründungslast eines universalen Menschen- und Grundrechts tragen müssen. Eine solche Unterscheidung mindert nicht die Relevanz der Menschenrechte, sondern entspricht dem Anliegen, denkbar weite Spielräume für die Ausgestaltung und Interpretation der individuell gelebten Freiheit zu eröffnen – und unterstreicht somit deutlich den Charakter der Menschenrechte als Freiheitsrechte.

Tendenzen, die Grenze zwischen universal gültigen Wesensgehalten des Menschenrechts und seinen historisch-vorläufigen Interpretationen zu verwischen und damit auch die Spielräume fachpolitischer Aushandlung zu begrenzen, finden sich gleichfalls in politischen, zivilgesellschaftlichen oder wissenschaftlichen Stellungnahmen. Ohne diese Spielräume wäre es letztlich aber nicht mehr möglich, die Menschenrechte weiterzuentwickeln; sie wären dann nur noch Antwort auf vergangene Unrechts- und Leiderfahrungen, könnten aber immer schwerer ihre Protest- und Widerstandsfunktion gegenüber neuen Formen von Ungerechtigkeit erfüllen. Die Menschenrechte wollen aber gerade jenen Freiraum offen-

¹⁷⁾ Vgl. Möllers, Christoph: Das Grundgesetz. Geschichte und Inhalt, München 2009, S. 115 – 119.

¹⁸⁾ Vgl. Spieß, Christian: Religionsfreiheit und Toleranz, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften 50 (2009), S. 225 – 248, hier: 237 – 244, der diese Unterscheidung für das Recht auf Religionsfreiheit und das Prinzip der Toleranz ausführt.

halten, der es erlaubt, über verschiedene Alternativen für die Ausgestaltung des sozialen Lebens politisch, wissenschaftlich und kulturell zu streiten, diese zu prüfen und weiterzuentwickeln.

Grenzüberschreitungen sind in der Diskussion um Inklusion allenthalben zu beobachten. Drei Beispiele sollen an dieser Stelle genügen: *Peter Rödler*, Inklusionsforscher an der Universität Koblenz-Landau, gelangte beim Fachtag

Die Menschenrechte wollen aber gerade jenen Freiraum offenhalten, der es erlaubt, über verschiedene Alternativen für die Ausgestaltung des sozialen Lebens politisch, wissenschaftlich und kulturell zu streiten, diese zu prüfen und weiterzuentwickeln.

„Inklusion – Wunsch und Wirklichkeit!“ des *Bundesverbands evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik (BeA)* im Frühjahr 2013 in Gotha zum Fazit: „Inklusion, ernsthaft gefordert, erfordert einen grundlegenden gesellschaftlichen Systemwechsel.“¹⁹⁾ *Annedore Prengel* verbindet mit Inklusion einen nicht abschließbaren Reflexionsprozess über die „Paradoxien der unvollendbaren Demokratie“. Widerstände gegen Inklusion werden von ihr darauf zurückgeführt, dass die Betroffenen „die Essentials nicht verstanden haben“²⁰⁾. Ganz offen gestellt wird die Systemfrage von *Hans Wocken* in seinem Buch „Das Haus der inklusiven Schule“: „Die Ideologien des Kapitalismus und des Neo-Liberalismus sind mit der Philosophie der

Inklusion nicht vereinbar.“²¹⁾ Radikale Inklusion lässt sich, soweit wird man Wocken wohl zustimmen müssen, tatsächlich nur durch eine Negation der bestehenden Verhältnisse verwirklichen.²²⁾

Angesichts derart politisch-ideologisch aufgeladener Forderungen verwundert es nicht, wie erbittert, moralisierend, mitunter sogar „fundamentalistisch“ die Debatte um eine inklusive Pädagogik gegenwärtig geführt wird.

Doch wird das Menschenrecht mithilfe der Forderung nach umfassender oder radikaler Inklusion für das Projekt einer umfassenden Gesellschaftsreform in Anspruch genommen, besteht die Gefahr, auf Dauer jenen moralischen Grundkonsens zu beschädigen, dem sich die Universalität der Menschenrechte verdankt. Wollen diese doch gerade für alle moralisch einsichtig sein, die beanspruchen, als moralische Subjekte zu handeln. Verloren gehen könnte gerade das, was die Freiheitsrechte zu schützen beanspruchen: die freie Vergemeinschaftung der Einzelnen und damit auch der freie gesellschaftliche Diskurs. Von beidem kann sinnvoll nur dann gesprochen werden, wenn eine legitime Pluralität an pädagogischen Konzepten und Vorstellungen des guten Lebens erhalten bleibt.

Der Einzelne soll im Prozess der Bildung nicht auf eine bestimmte Vorstellung von

¹⁹⁾ Vgl. Peter Rödler: Inklusion – notwendige theoretische Perspektiven einer Pädagogik für alle! (Power-Point-Präsentation für den Fachtag „Inklusion – Wunsch und Wirklichkeit!“ des Bundesverbandes evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik; Gotha, 14. März 2013), online veröffentlicht unter: www.beaonline.de [letzter Zugriff: 7. November 2014].

²⁰⁾ Beide Zitate: Prengel: Kann inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? (2012), S. 27.

²¹⁾ Wocken, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine, Hamburg 2011, S. 122.

²²⁾ Vgl. Ahrbeck: Inklusion (2014), S. 74 – 76.

Welt oder eine bestimmte habituelle Disposition festgelegt werden, weder politisch noch pädagogisch. Er soll vielmehr dazu befähigt werden, sich begründet eine eigenständige Meinung zu bilden und diese zu vertreten. Und er soll fähig werden, sich an jenen gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zu beteiligen, in denen das Gemeinwohl immer wieder von neuem gesucht und angestrebt werden muss.

Vernor Muñoz erklärte im Geleitwort zu einer Tagung, dass die Forderung nach inklusiver Pädagogik „nicht in erster Linie eine Frage wissenschaftlicher Beweise“²³⁾ sei. Über Glaubensfragen oder Fragen der persönlichen Einstellung lässt sich aber wissenschaftlich und pädagogisch schwer streiten. In weiten Teilen der Debatte um Inklusion geht es weniger um einen pädagogischen oder ethischen Fachdiskurs als mehr um politische Deutungskämpfe, bei denen pädagogische Argumente allein den Wert eines strategischen Mittels besitzen. Wer sich in dieser Debatte zu Wort meldet, bewegt sich zwangsläufig in einem „ideologischen Minenfeld“²⁴⁾. Eine Versachlichung der Debatte wäre dringend geboten.

Die so oft zur Begründung inklusiver Bildung herangezogene Toleranz und Offenheit fehlen in der aufgeheizten Debatte pikanterweise nicht selten gerade gegenüber solchen Deutungen von Inklusion, die nicht dem herrschenden Mainstream entsprechen – auch deshalb, weil Inklusions-

forderungen beständig unter Druck stehen, dass die Realität sich standhafter und tragfähiger erweisen könnte als die eigenen Ideale: „Die eigene Wunschwelt wird dadurch nachhaltig in Frage gestellt: eine Welt, die von subjektiven Maßstäben dominiert wird und übergeordnete Ansprüche gering schätzt.“²⁵⁾ Zu denken wäre hier beispielsweise an Maßstäbe von Leistung, gesellschaftlicher Verantwortung oder Nützlichkeit.

6. Wie lässt sich Inklusion pädagogisch verantwortet umsetzen?

Immer wieder wird von einem „Menschenrecht auf (gesellschaftliche) Inklusion“ gesprochen.²⁶⁾ Dieser Sprachgebrauch suggeriert, als könnten aus dem Prinzip sozialer Inklusion bereits direkt material gehaltvolle Ansprüche abgeleitet werden. Dies ist nicht der Fall, insofern Inklusion – wie oben deutlich wurde – ein interpretierendes Auslegungsprinzip darstellt. Ähnliches gilt für die Menschenwürde (und auch für das formale Prinzip des Kindeswohls), die kein subsumtionsfähiger Rechtssatz ist, sondern vielmehr ein Rechtsprinzip, das der Entfaltung in konkreten Rechtssätzen bedarf, nicht „lex“, sondern „ratio legis“.

Schon gar nicht kann Inklusion aus systematischen Gründen beides zugleich sein: Menschenrechtsprinzip und einzelnes Menschenrecht.²⁷⁾ In einem solchen Fall wäre bereits von vornherein entschieden, welches Prinzip bei der Realisierung der Men-

²³⁾ Muñoz Villalobos, Vernor: [Geleitwort], in: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdepohl, Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hgg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven, Bielefeld 2009, S. 11 – 16, hier: 11.

²⁴⁾ Speck: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht (2010), 7 [„Minenfeld“ im Original kursiv hervorgehoben].

²⁵⁾ Ahrbeck: Inklusion (2014), S. 79.

²⁶⁾ Vgl. z.B. Schockenhoff, Eberhard: Menschen mit Behinderung in einer gerechten Gesellschaft. Eine theologisch-ethische Perspektive, in: ET-Studies 4 (2013), H. 1, S. 3 – 27, hier: 9.

²⁷⁾ So z.B. Neuhoff, Katja: Inklusion. Menschenrechtsprinzip und Menschenrecht, in: Engagement 32 (2014), S. 20 – 28.

schenrechte vorrangig zu behandeln wäre; einem Ausgleich konkurrierender Ansprüche, etwa mit komplementären Freiheits- oder Gleichheitsansprüchen, wäre im Voraus der Boden entzogen. Letztlich würde das Inklusionsprinzip seine kritische, die Menschenrechte fundierende Funktion einbüßen, da es mit allen möglichen materialen Forderungen aufgeladen werden könnte, eine formale Regel zur Abwägung – möglicherweise miteinander konkurrierender – Einzelansprüche aber nicht mehr zur Hand wäre.

Inklusion ist als rechtlich begründetes Leitprinzip zu respektieren, dann aber pädagogisch-didaktisch differenziert auszulegen. Ob Inklusion gelingt, kann nicht allein politisch oder ethisch entschieden werden, vielmehr muss die Qualität der sie realisierenden pädagogischen Praxis beurteilt werden. Als wissenschaftliches Fach hat Pädagogik die Aufgabe, die Forderung nach Inklusion im Hinblick auf die damit verbundenen pädagogischen Chancen und Hindernisse zu prüfen und deren praktische Umsetzung zu begleiten.²⁸⁾ Wenn nötig, werden dabei auch überzogene „Heilserwartungen“ zu dämpfen sein.

Dies wäre dringend geboten, wenn die Forderung nach Inklusion nicht zu einer pädagogischen „Wohlfühlformel“ verkommen soll.²⁹⁾ Ein realitätsferner, inflationärer oder emphatisch überhöhter Gebrauch der Inklusionsmetapher führt nicht weiter; denn mit vielleicht gutgemeinten, aber schlecht oder überhastet umgesetzten, sowohl Schüler als auch Pädagogen über-

fordernden Reformprojekten ist am Ende niemandem gedient.³⁰⁾

Eine ausgewogene, im ursprünglichen Wortsinne „vor-urteilsfreie“ Debatte über die Möglichkeiten und Chancen, aber auch notwendigen Grenzen inklusiver Pädagogik wäre notwendig. Die gesellschaftliche Allokation stets begrenzter Ressourcen ist eine genuine Gerechtigkeitsfrage. Vollmundige Forderungen nach Inklusion ohne Sorge um entsprechende Ressourcen wären für die Beteiligten geradezu zynisch. Die Folgen einer überzogenen und unausgegorenen Reform würden gerade auf dem Rücken der schwächsten Glieder einer Gesellschaft ausgetragen.

Gelingen wird eine bessere Förderung nur dann, wenn der zunächst einmal pädago-

³⁰⁾ Dies legen erste Erfahrungen aus Bundesländern nahe, die Inklusionsmodelle bereits umgesetzt haben. So berichtet Michael Bengel (Vom pädagogischen Takt und der Kunst der Unterscheidung. Es geht Gegnern der Inklusion nicht um Ausgrenzung, sondern um Feingefühl für das Angebrachte, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 12. April 2013, S. 7): „[...] wo, wie in einem Bremer Beispiel, schon 67 Prozent der Kinder mit 'erhöhtem Förderbedarf' in der Regelschule 'inklusiv' gefördert werden sollen, hat das Auswirkungen nicht allein für diese, sondern ebenso für die 'normalen' Schüler, deren 'individuelle Förderung' darüber zum frommen Wunsch verkümmert. Wenn alle 'zur Inklusion verdammt' sind, wie eine Lehrerin bemerkt, dann ist das Unterscheiden [...] im Ansatz aufgegeben worden.“ Vgl. z. B. auch: Schmoll, Heike: Viel zu wenig Sonderpädagogen. Hamburgs Inklusionsmodell ist bereits nach den ersten Monaten zum Scheitern verurteilt, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 29. August 2012, S. 10; Stein, Roland/Ellinger, Stephan: Über Effekte und Nebenwirkungen herrscht Unklarheit. Vor einer Abschaffung der Förderorte für verhaltensauffällige Kinder muss die inklusive Beschulung näher erforscht werden, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 8. November 2012, S. 8; Greiner, Lena: Integration behinderter Kinder: „Alle sind überfordert“, in: Spiegel online v. 11. Januar 2013.

²⁸⁾ Vgl. Speck: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht (2010), S. 134.

²⁹⁾ Kunze, Axel Bernd: Inklusive Bildung. Sinnvolles Leitprinzip oder pädagogische Wohlfühlformel?, in: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung (2012), H. 2, S. 8 – 10.

gikfremde Begriff der Inklusion auch bildungstheoretisch und (fach-)didaktisch eingeholt wird. Die schnell wachsende, bereits von starken Vorannahmen geleitete Inklusionsforschung wird dieses Desiderat nicht erfüllen, schon gar nicht ist von ihr ein neuer substantieller Begriff der Allgemeinbildung zu erwarten. Notwendig wäre hierfür ein gleichberechtigter Dialog zwischen Allgemein-, Schul-, Sonder- und Sozialpädagogik, der allerdings nicht zuletzt eine gestärkte Fachorientierung im Bereich der sonderpädagogischen Didaktik und Methodik voraussetzen würde.³¹⁾

Die Konturen inklusiver Bildung sind noch äußerst schwammig. Deren Umsetzung steht erst am Anfang, vieles verläuft bildungspolitisch eher unkoordiniert und wissenschaftlich keineswegs hinreichend abgesichert. Nicht selten stehen am Anfang praktische Appelle wie „Inklusion umsetzen“ oder „Inklusion einfach machen!“, ohne dass hinreichende Klarheit über die damit verbundenen Ziele und möglichen Folgen besteht. Soll Inklusion für den Bildungsbereich weiter konkretisiert werden, müssen dabei mehrere Ebenen³²⁾ berücksichtigt und auch in ihren Wechselwirkungen untereinander beachtet werden:

Auf der *intraindividuellen* und *intrapersonellen* Ebene geht es um den einzelnen Educandus mit seinen Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmomenten sowie um die pädagogische Wahrnehmung dieser individuellen Voraussetzungen durch die

Lehrenden. Auf der *interpersonellen* Ebene kommt die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Lehr-Lern-Prozesses, die pädagogische Begleitung der Gruppenprozesse und die Gestaltung der pädagogischen Umgebung in den Blick. Schließlich muss die Praxis inklusiver Pädagogik auch auf der *institutionellen* Ebene verortet und strukturell verankert werden. Auf der *gesellschaftlichen* Ebene geht es um die politischen, rechtlichen, finanziellen und diskursiven Rahmenbedingungen der pädagogischen Praxis.

Käme es dabei allein auf die Überwindung räumlicher Segregation an, wäre es ethisch letztlich nicht plausibel, warum diese allein im Schulsystem ethisch problematisch sein sollte, nicht aber im Berufsbildungs- und Hochschulsystem.³³⁾ Integrative oder inklusive Beschulung ist nicht per se humaner, demokratischer oder effektiver. Wer ungeteilte Teilhabe vorschnell als formale Integration in *eine* Schule versteht, flüchtet häufig genauso rasch in interne Differenzierung. Ob Inklusion im Einzelfall sinnvoll und förderlich ist oder nicht, ist pädagogisch zu entscheiden.

Wird ernstgenommen, dass über pädagogische Fragen und über die Verwirklichung von Inklusion nicht abstrakt, sondern nur konkret, im Blick auf das individuelle Wohl

³¹⁾ Vgl. Ratz, Christoph: Zur Bedeutung einer Fächerorientierung, in: Ders. (Hg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen, Oberhausen 2011, S. 9 – 38.

³²⁾ In Anlehnung an Schmude, Corinna: Inklusion – (k)ein Thema der Frühpädagogik?, in: Frühe Bildung 2 (2013), S. 215 – 218, hier: 216 f.

³³⁾ Vertreter umfassender Inklusion plädieren dann auch folgerichtig für Modelle inklusiver Hochschulbildung, wie sie bereits in anderen Ländern erprobt werden. So konnten beispielsweise in Island junge Menschen mit einer geistigen Behinderung die Universität mit einem berufsorientierten Diplom abschließen (vgl. Hausotter, Annette: UN-Konvention und Inklusion – Aktuelle Entwicklungen und Ergebnisse im Rahmen inklusiver Bildung in Europa, in: Flieger, Petra/Schönwiese, Volker [Hgg.]: Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn 2011, S. 119 – 123, hier: 122).

des Einzelnen und auf Basis einer differenzierten pädagogischen Diagnostik gesprochen werden kann, wird es keine Einheitslösungen oder Automatismen geben können: „Es muss vermieden werden, dass Schüler mit Anforderungen konfrontiert werden, denen sie nicht gewachsen sind. Es kann keinen Automatismus geben – weder bei der Überweisung in eine Förderschule noch bei der Zuweisung in eine inklusive Klasse. Jede Behinderung ist zu spezifisch, als dass man auf differenzierte Diagnostik und Entscheidung verzichten könnte.“³⁴⁾ – so der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, *Josef Kraus*, 2013 in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*.

Was strukturell festgelegt werden kann, ist ein formaler Entscheidungsweg, der einzuhalten ist. Die primäre Verantwortlichkeit sollte in einem inklusiv orientierten Bildungssystem bei der allgemeinbildenden Schule liegen. Ebenso sollte dieser die Begründungslast obliegen, falls eine Regelbeschulung nicht möglich sein sollte. Spezielle Förderschulen oder Förderklassen werden dann weiterhin eine wichtige subsidiäre Funktion erfüllen. Bei der Verteilung der personellen und finanziellen Ressourcen ist darauf zu achten, dass keine Fehlsteuerungseffekte entstehen, beispielsweise indem durch vermehrte Förderdiagnosen der Bestandserhalt bestehender Strukturen gesichert wird.

Gleichzeitig ist das grund- wie menschenrechtlich geschützte Elternrecht zu wahren. Den Eltern steht ein bedingtes Wahlrecht über den Lernort ihres Kindes zu. Als Regelfall gilt zunächst die Aufnahme in die allgemeine Schule, doch können sie auch begrenzt oder längerfristig eine Förderschule

wählen, beispielsweise um einer besseren individuellen Förderung ihres Kindes willen oder zur Minimierung psychischer oder körperlicher Belastungen. Da ein formales Wahlrecht der Eltern durch staatliche Vorentscheidungen real beschränkt werden kann, ist bildungspolitisch darauf zu achten, dass Förderschulen nicht generell benachteiligt werden. Denn Inklusion als rechtlich begründetes Leitprinzip gilt grundsätzlich für alle Schüler, unabhängig vom konkreten Lernort.

Ein Bildungssystem kann stark ausdifferenziert sein, und Bildungsprozesse können praktisch unterschiedlich ausgestaltet werden. Jede Lösung wird stets ein Kompromiss zwischen verschiedenen Ansprüchen bleiben. Verschiedene Lösungen werden begründet nebeneinander stehen können, solange aus der Verschiedenheit der Individuen nicht ein grundsätzlich unterschiedlicher Anspruch auf Bildung abgeleitet wird. Nicht jede bestmögliche Förderung wird auch die „denkbar beste“ sein können. So muss bessere kognitive Förderung nicht in jedem Fall einhergehen mit gleichzeitig besserer psycho-sozialer Förderung oder umgekehrt. Mag ein besonderer pädagogischer Schutzraum für die individuelle Entwicklung hilfreich sein, muss dies nicht auch schon die bestmögliche Vorbereitung für den späteren Schritt auf einen leistungsorientierten Arbeitsmarkt bedeuten. Gibt es aber nicht *die eine* richtige Lösung für alle, sollten sich die Lernenden und ihre Eltern eines hinreichenden Maßes an pädagogischer Wahlfreiheit sicher sein können.

Das Gymnasium erfüllt einen spezifischen kulturbildenden und wissenschaftspropädeutischen Auftrag, der in dieser Form nicht einfach austauschbar ist. Deshalb bedürfen Gymnasiallehrer für ihre Tätigkeit neben pädagogischen Kenntnissen auch

³⁴⁾ Kraus, Josef: Das Ziel ist richtig, doch als Weg kann Inklusion falsch sein, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* v. 12. April 2013, S. 7.

eines starken fachwissenschaftlichen Profils. Diesen Auftrag auszulegen, ist hier nicht der Ort – dies wäre eine eigene, dringend zu führende Aufgabe. Letztlich war es der Prozess gesellschaftlicher wie institutioneller Ausdifferenzierung, der in der Moderne immense Fortschritte in Kultur und Technik hervorgebracht hat, auch im Bildungssystem. Diese Leistung der Moderne sollte nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden, auch nicht durch das Ziel sozialer Inklusion. Der erreichte Stand an Kultur und Technik muss immer wieder hart erarbeitet werden. Hierfür braucht es die gesellschaftlich-reproduktiven Funktionen, für welche die Schule in der demokratischen Gesellschaft einsteht.

Das Gymnasium wird Zukunft haben, wenn wir in der bildungsethischen Debatte eine Kultur des Maßes nicht aus dem Auge verlieren. Zugleich wird nicht isoliert für die eine Schulform auf Kosten der anderen und umgekehrt zu streiten sein. Bildungsgechtigkeit muss vor dem Ziel eines insgesamt pluralen, durchlässigen und korrekturoffenen Schulsystems diskutiert werden.

Was für ein Bildungssystem wir uns als Gemeinschaft in Staat und Gesellschaft leisten wollen und leisten können, kann nicht abstrakt aus einem menschenrechtlich begründeten Leitprinzip abgeleitet werden. Über die angemessene Umsetzung dieses Leitprinzips wird politisch und gesellschaft-

lich zu ringen und auch zu streiten sein. Eine „Inklusion mit Augenmaß“ dürfte dabei insgesamt realistischer und humaner sein als ein gesellschaftlicher Totalentwurf. Es wäre nicht der erste revolutionäre Gesamtentwurf, bei dem am Ende das konkrete Wohl des Einzelnen aus dem Blick gerät.

Mag sein, dass am Ende sogar das Modewort „Inklusion“ dabei verzichtbar erscheint, aber anders als es die Fortschritts-erzählung einer unaufhörlichen „Pädagogik der Vielfalt“ nahelegt – so noch einmal *Kultusminister Brodkorb*: „[...] in diesem Sinne ist Inklusion nichts anderes als gut gemachte Integration.“³⁵) Und da können wir sicher noch besser werden. Eine Skepsis gegenüber Forderungen nach radikaler Inklusion bleibt angebracht; weiß doch die skeptische Tradition darum, dass Freiheit nur in maßvollen Systemen erhalten bleibt.

Hinweis: Der Beitrag beruht auf dem Vortrag, den *Dr. Axel Bernd Kunze* auf dem 55. Internationalen Bodenseetreffen der Lehrkräfte Höherer Schulen aus Baden-Württemberg, Bayern und Österreich am 11. Oktober 2014 in Konstanz gehalten hat.

³⁵) Brodkorb: Warum Inklusion unmöglich ist (2013), S. 32.