



Leseprobe aus Herzog und Wieckert, Inklusion – eine Chance,  
Bildung neu zu denken?!, ISBN 978-3-7799-6233-5  
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6233-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6233-5)

# Inhalt

Einleitung 7

## I. Einige bildungstheoretische Überlegungen zu Inklusion

Weder Pleonasmus noch Oxymoron.  
Einige historisch-systematische Überlegungen  
zum Verhältnis von Bildung und Inklusion  
*Thorsten Fuchs* 12

## II. Inklusion – altes Thema in neuem Gewand?

Impulse integrationspädagogischer Theoriebildung  
für die Entwicklung inklusiver Bildungsvorstellungen  
*Birgit Papke* 32

Mehrsprachigkeit in der Grundschule –  
Blick auf eine inklusive Wirklichkeit  
*Alvar Budig & Felix Kozlowski* 48

## III. Inklusion im Schulkontext aus empirischer Sicht

Bildung aus diversen Perspektiven –  
Haltungen von Schulsozialarbeiter\*innen und Lehrer\*innen  
im Kontext von Inklusion  
*Hannah Meier, Simone Weis, Nicole Jansen & Nicole Tigges* 64

Inklusion und Flucht.  
Ein empirischer Blick auf schulische Konzepte  
*Michael Pfeifer & Sarah Wieckert* 85

#### **IV. Inklusion in der Erwachsenenbildung**

- Didaktische Prinzipien der Erwachsenenbildung als Beiträge  
auf aktuelle Fragen der Inklusion in der Weiterbildung  
*Tim Stanik* 100
- Lehrer\*innenbildung inklusiv denken –  
Konzept und Durchführung  
*Sonja Herzog & Sarah Wieckert* 114

#### **V. Kritische Perspektiven auf Inklusion**

- Inklusion als Strategie des Neoliberalismus.  
Eine böse Theorie  
*Michael Winkler* 128
- Inklusion und Diskriminierungskritik.  
Machttheoretische Überlegungen zu gegenwärtigen  
(Thematisierungs-)Praktiken im schulischen Kontext  
*Saphira Shure & Anja Steinbach* 150

#### **VI. Diskussion der Beiträge**

- Bildung, Inklusion und die Chance, Schule neu zu denken  
*Anke Hußmann* 172
- Autor\*innen 200

# Weder Pleonasmus noch Oxymoron

## Einige historisch-systematische Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Inklusion

Thorsten Fuchs

Dass der gesellschaftliche Wandel mit seinen Neuerungen mitunter zum Anlass einer kritischen Reflexion des bislang Gegebenen wird, ist gewiss kein Kuriosum – auch und gerade nicht innerhalb der pädagogischen Theorieentwicklung im Allgemeinen und im Rahmen des bildungstheoretischen Rasonnements im Besonderen. Die pädagogischen Debatten illustrieren dies durch zahlreiche Fälle, von denen nur einige wenige kurz aufgezählt sind. So hat etwa das Faktum der sozialen Ungleichheit in immer neuen Facetten seinen theoretischen Niederschlag in ganz unterschiedlichen konzeptionellen Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit gefunden (vgl. Stojanov 2011; Wigger 2015; Dederich 2016). Die zwar nicht erst im Zuge der sogenannten Flüchtlingsströme akut werdende, jedoch unmittelbar präsent gewordene Fremdheit des Anderen und deren Anerkennung drängt sich ebenfalls als ein grundlegendes Bildungsproblem auf und wird in den beiden letzten Jahrzehnten divers bearbeitet (vgl. Wimmer 1988; Ruhloff 1994; Lippitz 2009). Zum Gegenstand elaborierter bildungstheoretischer Erwägungen sind bisweilen sodann auch die Diagnosen um Individualisierung und Pluralisierung von Lebensformen gemacht worden (vgl. Marotzki 1990; Peukert 2015). Dass dem so ist, diese und viele weitere gesellschaftliche Entwicklungen innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik also zum Anlass des Nachdenkens werden, ist auch Ausdruck ihres Wissenschaftscharakters. Denn Pädagogik zielt wie jede andere Wissenschaft auf Fortschritt und Erweiterung ihres Wissens. Insofern wäre die Vorstellung, dass man Neuartiges deshalb innerdisziplinär erst gar nicht zur Kenntnis nimmt, weil es das Bisherige potenziell infrage stellen oder sogar einer Revision aussetzen könnte, nicht nur einfach Ausdruck kritikabler Ignoranz. Die Zurückweisung eines kritischen Be- und Weiterdenkens würde sich auch im Hinblick auf eben jene Funktion von Wissenschaft als vollkommen kontraproduktiv erweisen. Zur Erweiterung des bislang erreichten Wissensstands scheint das Aufsuchen von dem, was bislang in *rebus paedagogicis* noch nicht hinreichend in Augenschein genommen wurde, eine notwendige Bedingung zu sein. Das sollte sich beim Begriff und der Sache der Inklusion vom Prinzip her gedacht nicht gänzlich anders verhalten, obwohl sich nicht in Abrede stellen lässt, dass dieses Thema seit Bestehen eine starke politische Aufladung erfahren hat, was bekanntlich die bestenfalls streng

nach logischen Regeln verfahrenende epistemische Kultur durchbricht. Auch hierbei zeigt sich wieder einmal, dass Politik und Pädagogik nicht unbedingt sehr verträglich sind (vgl. Fischer 1993).

Ganz gleich, ob es aber nun um die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit geht, um die bildungstheoretische Bedeutung der Fremdheit des Anderen, um die Reichweite der These von der Individualisierung auf Bildungsfragen oder eben um die der etwaigen Revision des Bildungsdenkens in Anbetracht der Inklusionsdebatte, unabweisbar scheint jeweils, dass man dabei der Geschichte nicht einfach komplett „spotten“ kann. Kaum kommt man an einer vergewissernden Betrachtung des konzeptionell Bestehenden vorbei, an dem, was der Steinbruch der Geschichte pädagogischen Denkens und Handelns zu offerieren hat, wenn Theorieentwicklung das Thema ist. Oder kurz: Um zu erkennen, was augenscheinlich im aktuellen Merkmalsbestand fehlt bzw. denkmöglich sein kann, muss man wissen, was überhaupt vorhanden ist (vgl. Fischer 1997, S. 12 ff.). So auch im vorliegenden Fall, mit dem nach Möglichkeiten und Grenzen gefragt wird, den Bildungsbegriff im Horizont von Inklusion zur Disposition zu stellen, um ihn zu erweitern und etwas in ihn hineinzutragen, was dessen Inaugurierende offenbar noch nicht intensiv genug sehen und durchdenken konnten.

An einer solchen historisch sensibilisierten „Exploration“ zum Nexus von Bildung und Inklusion will ich mich im Weiteren üben, um aus der Freilegung von Spuren des bislang gedachten Zusammenhangs heraus dann bildungstheoretisch informiert und auf systematische Weise Stellung nehmen zu können zur Frage, inwiefern Inklusion eine Chance darstellt, Bildung neu zu denken. Die Konzepte, auf die ich mich dazu beziehen werde, entstammen einem Zeitraum von gut 2500 Jahren – decken also gleichsam die Spanne des pädagogischen Denkens von den Anfängen bis hin zur Gegenwart ab. Auch eine solche Auswahl hieb- und stichfest zu machen, wird aber – wie alles andere – am Versuch der Letztbegründung scheitern müssen. Ich werde daher eine so intendierte Argumentation erst gar nicht führen. Nichtsdestotrotz kommen die ausgewählten Konzepte nicht aus einem willkürlichen Belieben heraus in Betracht. Ihre Auswahl beansprucht vielmehr, einigermaßen aufschlussreich für das avisierte Anliegen zu sein – historisch wie eben auch und gerade systematisch. Den Anfang macht dabei das mit dem Gedanken der *perialoge* verbundene Höhlengleichnis Platons, das sich als emanzipatorisches Bildungsmodell für alle verstehen lässt, jedoch an der sozialen Konfiguration der Polis mit ihrer Praxis der Bestenauslese gebrochen wird (Abschnitt 1). Sodann geht es um Comenius und dessen Bildungsidee, die in der kürzesten Formulierung besagt, allen alles von Grund auf bzw. allumfassend zu lehren, zu anfangs vermittelt durch Erziehende, später jedoch selbst erschließend (Abschnitt 2). Nach einer weiteren Station bei Friedrich Nietzsche und dem bildungstheoretischen Programm des Übermenschen (Abschnitt 3) ende ich schließlich bei Wolfgang Klafki und der von ihm entwickelten dreifachen Bedeutung des Allgemeinen in der Bildung (Abschnitt 4).

Jenseits des Auswahlproblems liegt die Schwierigkeit eines solchen Vorgehens, bei dem Konzepte aus mehreren Jahrhunderten konsultiert werden, bekanntlich auf der Hand: Man wird nicht gerade erwarten können, dass terminologische Konvergenzen bestehen. Mal tritt dieser Begriff auf, mal jener. Schon gar nicht ist in den einzelnen Ausführungen wortwörtlich von Inklusion die Rede. Denn der Begriff selbst ist neueren Datums. Seine Entstehung wird zumeist auf die 1990er Jahre datiert – ausgehend von nordamerikanischen Debatten und Aktionen der Behindertenbewegung (vgl. Sturm 2016; Theunissen/Schwalb 2018). Alles andere als ein erst kürzlich entdecktes Thema der letzten Dekaden ist allerdings der mit dem Begriff verbundene Bedeutungsgehalt: die unterschiedslose Teilhabe aller Menschen in sämtlichen Lebensbereichen. Sie ist als Frage nach der Ermöglichung eines humanen Zusammenlebens in der menschlichen Gesamtpraxis fast schon so etwas wie eine „paedagogica perennis“ (Willmann 1917, S. 4) und wird mithin als der problemgeschichtliche Kern bildungstheoretischer Reflexion betrachtet. Die Antworten hierauf unterscheiden sich in kategorialer Hinsicht zwar aufs Schärfste. Im Bildungsdenken lässt sich demnach keine „architektonische Konstante“ (Ruhloff 1991) ausmachen, wohl aber wird deutlich, dass immer wieder der Kontext von sozialen Ein- und Ausschlüssen relevant geworden ist – und zwar insofern, als Bildung einerseits allen Menschen zugedacht wird, andererseits aber auch als exklusives, nur wenigen zuteilwerdendes Privileg zur Darstellung kommt (vgl. hierzu Antor/Bleidick 2016; Bernhard 2018). Dafür stehen die vier ausgewählten Konzepte auf geradezu paradigmatische Weise: Platon und Nietzsche mit vordergründiger Neigung, das Exklusive der Bildung zu betonen, Comenius und Klafki dagegen das Inklusive.

Um im Folgenden den Zusammenhang von Bildung und Inklusion derart instrumentiert zu sondieren und schließlich in Anbetracht von Inklusionsdebatten Einsichten in eine etwaige Revisionsbedürftigkeit des Bildungsbegriffs zu erlangen, werde ich mich daher nacheinander der vier genannten Konzepte annehmen und systematisches Erkenntnispotenzial herausarbeiten. Dabei wird sich zeigen, dass Bezüge zwischen Bildung und Inklusion weder mit der Figur des Pleonasmus noch mit der des Oxymorons angemessen zu beschreiben sind (vgl. Czaplá 2003; Scheuer 2003). Beide Begriffe unterliegen semantisch betrachtet keiner Redundanz. Eine Bedeutungsidentität liegt insofern nicht vor. Es gibt aber auch keinen Grund, einen generellen Widerspruch zwischen Bildung und Inklusion zu apostrophieren. Es sind vielmehr und viel deutlicher spannungsvolle Denkfiguren, die sich zwischen Bildung und Inklusion auftun und Anlass zum Nachdenken über die Verwobenheit von sozialen Ein- und Ausschlüssen im Bildungsdenken geben (Abschnitt 5). Insofern versteht sich der vorliegende pädagogische Einsatz als historische Reflexion für die Bereicherung systematischer Anstrengungen (vgl. Fischer 1997, S. 15).

## 1. Platon: Das Wesen der Bildung nach dem Höhlengleichnis und im Staat

Das platonische Höhlengleichnis ist als der „älteste systematisch ausgearbeitete Text zur Pädagogik“ (Fischer 1989, S. 22) nicht nur sogleich der erste große Brocken im Steinbruch der Geschichte des pädagogischen Denkens und Handelns, sondern auch mit Theodor Ballauff (1969, S. 91) gesprochen „die tiefste und eindringlichste Analyse des Bildungsgeschehens“ überhaupt. Es nimmt insofern kaum wunder, dass man an ihm nicht vorbei kann, wenn man grundlagensensibel an Bildungsfragen arbeitet. An und mit diesem Text lassen sich – das hat wiederum Peter Kauder (2001, S. 39) in seiner pädagogischen Kommentierung des Gleichnisses aufzeigen können – „eine Fülle elementar-pädagogischer Momente [...] für einen [...] allgemeinen Begriff der Bildung“ herauslesen, und zwar insgesamt 18, die Bildung als *periagoge*, als Umwendung, konturieren. Zur Aufstellung Kauders gehört zwar nicht das Moment der Inklusion, wohl aber zeigen sich im Höhlengleichnis selbst als auch in der *Politeia*, in die der Gleichnistext eingebettet ist (vgl. *Politeia*, 514a–517c), auf konsequenteste Weise Überlegungen genau zu solchen Fragen, die im Rahmen der Inklusionsdebatten virulent sind: die nach der Privilegierung Einzelner zum Beispiel, aber auch die nach den Gründen dafür, dass Bildung sich in einer sozialen Gemeinschaft nicht rasch verbreiten lässt und durch Beharrungen und die Angst vor Veränderung korrumpiert wird. Das Gleichnis selbst ist vielfach erzählt worden und bekanntlich nicht übermäßig komplex. Ich rufe es daher in seiner Dramaturgie nur kurz in Erinnerung. Es handelt davon, wie der platonische Sokrates seinem Gesprächspartner Glaukon ein Deutungsangebot zur Differenzierung von Bildung und Unbildung unterbreitet und hierzu zunächst ein Szenario vollkommener Unbildung entwirft. Von ihren Kindheitstagen an ist eine in unterirdischer, höhlenartiger Wohnung lebende Gruppe von Menschen an Hals und Schenkeln gefesselt sowie an Bewegungen des Kopfes eingeschränkt. Auch sitzt sie im schwachen Schein des Feuers und nimmt an der ihr gegenüberliegenden Wand die Schatten von Geräten und Standbildern wahr, die hinter ihr hergetragen werden. Einer der Gefangenen kommt sodann jedoch frei – wie genau, weiß man nicht. Er sieht nach der Loslösung von den Fesseln und der Umwendung zum Ausgang der Höhle, woher die Schatten stammen, wobei dann der Austritt aus der Höhle – so nochmals Ballauff (1969, S. 96) – „den entscheidenden Übergang in den Bereich des Denkens und der unvermischten, auf sich gestellten Gedanken“ markiert. Weil sich der Freigekommene selbst glücklich wähnt, dem dogmatischen Schlummer entkommen zu sein, seine damaligen Mitgefangenen jedoch bemitleidet, macht er sich auf, auch sie von den schattenhaften Idolen zu befreien und den unverstellten Anblick auf die Originale sowie das Licht der Sonne am Höhlenausgang aufzusuchen. Statt sich auf deren Spiel des kreativen Wetteiferns beim Erkennen der Schatten einzulassen, ist es

sein Vorhaben, die Gefangenen zu entfesseln, um ihnen zu ermöglichen, nicht die Schatten, sondern die Objekte selbst zu betrachten, was diese aber gar nicht dulden und den ihres Erachtens mit verdorbenen Augen Zurückgekehrten am liebsten umbringen würden, wenn sie ihn zu fassen bekämen (vgl. Politeia, 517a).

Interessant ist dabei Folgendes: Die radikal-emanzipatorische Umwendung ist im platonischen Höhlengleichnis als ein Programm konzipiert, das nicht *per se* mit einer Privilegierung bestimmter Gruppen aufwartet. Die Auswahl des Freigekommenen bzw. „Entfesselten“ (Becker 2011, S. 69) scheint beliebiger Art – keineswegs vorherbestimmt. Im Anliegen des Rückkehrers, ehemalige Mitgefangene aus ihrer Lage zu befreien, lässt sich zudem eben nicht nur das Motiv der Beendigung einer räumlichen Exklusion und sozialen Isolierung erkennen, sondern auch das einer Aufhebung von Statusdifferenzen. Beides sind ganz grundlegende Intentionen des Inklusionsbestrebens, sodass man davon ausgehen könnte, dass nicht nur die ganze philosophische Tradition Europas lediglich als ein Bündel von „Fußnoten zu Platon“ (Whitehead 1979, S. 91; vgl. auch Kann 2001) aufzufassen ist, sondern auch die Bestrebungen einer inklusiven Gesellschaft bereits von Platon vorweggedacht wurden – zumindest in Teilen.

Eine solche Bildung, wie sie Platons Höhlengleichnis erläutert, ist aber letztlich doch allein den zukünftigen Herrschern des Staates vorbehalten. Es ist ein durchweg elitäres Modell, mit dem man es hier zu tun hat (vgl. Kauder 2001, S. 89 ff.). Die Polis erfährt sowohl ihre Begründung als auch konkrete Ausgestaltung aufgrund der Ungleichheit der Menschen und der für alle vorteilhaften Arbeitsteilung mitsamt einer Vorbestimmung von gesellschaftlichen Positionen (vgl. Politeia, 414d–415c). Es sind somit nur die Auserwählten, die „an das Licht“ gebracht werden sollen und dazu die Stufenfolge der Einsicht durchschreiten, indem sie zunächst die Spiegelbilder und Schatten der wirklichen Wesen erkennen können und sodann eine erneute „Um- und Höherlenkung des Blicks“ (Ballauff 1969, S. 99) vornehmen. Welche Bildung dagegen die Bauern, Handwerker und Krämer erfahren, bleibt komplett unerwähnt. Daran zeigt sich, dass die platonische Konzeption der Bildung soziale Differenzen gerade nicht zu beseitigen strebt, sondern einem Prozedere der strengen Auslese folgt. Nach sorgfältiger Prüfung wird nur den Fähigsten, denjenigen, die sich zwischen dem 20. und 30. Lebensjahr am meisten im vollkommenen Heimischwerden mit den Erkenntnisweisen der Wissenschaft hervorgetan haben, attestiert, für die Übernahme von Staatsämtern geeignet zu sein. Und honoriert werden sie schließlich auch noch mit dem Privileg, im Alter von fünfzig Jahren die meiste Zeit in reiner philosophischer Betrachtung zu verbringen (vgl. ebd., S. 102).

Diese Abweichung vom Programm des Höhlengleichnisses folgt gleichsam einer allzu bekannten Differenz von Anspruch und Wirklichkeit. Platon als Stichwortgeber der Inklusionsidee zu titulieren und das Höhlengleichnis derart progressiv auszulegen, wird dadurch entkräftet – denn Wege, die Menschlich-

keit des Menschen erreichbar zu machen, bedienen sich unübersehbar solcher Mittel der Separierung und Bestenauslese, die das Licht nur in mancherlei privilegierte Augen hervordringen lassen.

## 2. Johann Amos Comenius: Wege des Lichts zur Überwindung verkehrter Menschlichkeit

Als wirkungsvolles Heilmittel gegen die Verkehrung der Menschlichkeit wird auch von dem Geistlichen der Böhmisches Brüderunität Johann Amos Comenius das Licht gesehen. In seiner Schrift „Via lucis“, entstanden 1641–42 in London, publiziert allerdings erst im Jahr 1668, parallelisiert er den Erkenntnisprozess mit der raumzeitlichen Ausbreitung des physischen Lichts. Auch das Licht ringe genauso wie das Streben nach Erkenntnis unablässig gegen Schatten und Finsternis – die physisch wahrnehmbaren auf der einen Seite, die „der menschlichen Verwirrungen“ (Via lucis, S. 41) auf der anderen. Ebenso wie dort, wo das Licht aufstrahle, die Finsternis weiche und die Finsternis folge, wenn das Licht zum Verschwinden gebracht worden ist, so „verhält sich die Sache beim Licht und bei der Finsternis des menschlichen Geistes“ (ebd., S. 63). Umso wichtiger ist es daher für Comenius, dass Menschen „leuchten“, Könige, Fürsten und andere politische Entscheidungsträger sogar so strahlend wie die Sonne, „die die Wolken zerstreut und wieder heitere Helligkeit über die Dinge breitet“ (Panegyricus, S. 75). In beiden Fällen, dem physikalischen wie auch dem menschlichen, habe das Licht jedoch einen entscheidenden Vorteil gegenüber der Finsternis. Es besitze die Kraft, die Finsternis zu vertreiben. Umgekehrt sei das nicht der Fall. Denn die Finsternis hat Comenius zufolge „keinerlei Kräfte, mit denen sie das Licht von der Stelle bewegen könnte“ (Via lucis, S. 65). Sie könne daher nur die Oberhand gewinnen, indem das Licht von sich aus weicht. Folglich gilt es für Comenius, die Wege des Lichts zu erforschen und daran zu arbeiten, „daß das Licht es vermöge, sich über diese Wege machtvoll zu verbreiten, sich auch in alle verborgenen Höhlen hineinzubeugen, sie zu durchdringen und dereinst das ganze Reich der Finsternis [...] zu bestürmen und, mit Gottes Hilfe, zu überwinden“ (ebd.). Obwohl Comenius noch ganz aus den christlichen Grundgedanken schöpft und auf die göttliche Gnade beim Überwinden der „menschlichen miseria“ (Ballauff/Schaller 1970, S. 167) vertraut, löst er sich insofern von einem absoluten theologischen Referenzrahmen, als er etwa die kirchliche Sünden- und Prädeterminationslehre nicht übernimmt und in der Aufnahme des seinerzeit blühenden Naturrechtsgedankens unmittelbar einer Notwendigkeit von Erziehung und Bildung das Wort redet. Die tatsächlichen Ursprünge der Verkehrtheit des Menschlichen werden von ihm dabei im menschlichen Verhalten selbst gesehen; etwa weil – wie Comenius in seinem literarischen Testament von 1668 mit dem Titel „Das einzig