



Birgit Papke

Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik

Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung
am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten

Birgit Papke

Das bildungstheoretische Potenzial inklusive Pädagogik

Meilensteine der Konstruktion von Bildung und
Behinderung am Beispiel von Kindern
mit Lernschwierigkeiten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

Die vorliegende Arbeit wurde 2016 unter dem Titel: „Bildungstheoretisches Potenzial inklusiver Pädagogik – Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten“ von der Fakultät II – Bildung, Architektur, Künste – Department Erziehungswissenschaft/Psychologie der Universität Siegen als Dissertation angenommen.
Tag der Disputation: 20.04.2016.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverabbildung: © shuoshu / istockphoto.

Satz: Elske Körber, München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2016.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2111-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort von Maria Kron	11
1 Einleitung	13
2 Bildung und Behinderung	17
2.1 Bildung als individuelle und als gesellschaftliche Ressource – Bildung als Menschenrecht.....	17
2.2 Begriffliche Klärungen.....	18
2.2.1 Bildung, Bildungstheorie/Bildungskonzept, Bildungsvorstellungen sowie das Verhältnis von Bildung und Erziehung.....	18
2.2.2 Behinderung und Lernschwierigkeiten.....	20
2.2.3 Gemeinsame Erziehung – Integration – Inklusion.....	23
3 Das Forschungsvorhaben	25
3.1 Erkenntnisleitendes Interesse und Präzisierung der Fragestellung.....	25
3.2 Methodischer Zugang.....	26
3.2.1 Vorüberlegungen.....	26
3.2.2 Auswahl des Untersuchungsmaterials.....	27
3.2.3 Die Dokumentenanalyse.....	28
3.3 Analysekriterien.....	29
4 Bildung als zentraler Begriff der Pädagogik – eine Annäherung	31
4.1 Skizze einer Begriffsgeschichte – Bedeutungswandel, Grenzen, Potenziale.....	31
4.1.1 Neuzeitliche Ursprünge.....	31
4.1.2 Kritische Auseinandersetzungen – der Bildungsbegriff als umstrittener Terminus.....	34
4.1.3 Exkurs: Das Verständnis von Allgemeinbildung bei Wolfgang Klafki.....	39
4.1.4 Aktuelle konstruktivistische Zugänge und ihre Vorläufer.....	41
4.2 Dimensionen von Bildungsvorstellungen.....	46
4.2.1 Bildung als Prozess und Bildung als Ergebnis.....	46
4.2.2 Bildung als (Umgang mit) Wissen und Information.....	48
4.2.3 Bildung als Subjektentwicklung.....	50
4.2.4 Bildung als Dialektik von Individualität und Gemeinschaftlichkeit.....	51
4.2.5 Die organisatorische Seite der Bildung.....	52

5	Aufbruch in eine „gute Tradition“ – Heil- und sonderpädagogische Bildungsvorstellungen in der jungen Bundesrepublik am Beispiel der Hilfsschule.....	54
5.1	Kurze Charakteristik der Nachkriegsjahre mit Blick auf das Bildungswesen – Hintergrund und wichtige Akteure.....	54
5.2	Das (sonder-)pädagogische Selbstverständnis am Beispiel der Hilfsschule	55
5.2.1	Ein Blick zurück: die Positionierung der Hilfsschule im Nationalsozialismus	56
5.2.2	Fehlende Aufarbeitung nach 1945.....	58
5.2.3	Feinjustierung der traditionellen sonderpädagogischen Positionen in der Bundesrepublik: Interpretationen des Grundgesetzes durch den Verband Deutscher Hilfsschulen.....	59
5.3	Argumente für den Ausbau des Sonderschulwesens in der Nachkriegszeit	61
5.3.1	Das Argument des Kindeswohls: der psychische Druck auf das „schwach begabte“ oder behinderte Kind in der Regelschule	62
5.3.2	Das professionsorientierte Argument: Expertenzuständigkeiten und Überforderung der Volksschule	63
5.3.3	Das systemorientierte Argument: die Eigenständigkeit der Sonderschulen als gesellschaftliche Notwendigkeit	64
5.4	Bildungsvorstellungen in der Sonderpädagogik der Nachkriegszeit – über den „Typus Hilfsschulkind“	65
5.4.1	Exemplarisch: das Spektrum einer Fachzeitschrift.....	65
5.4.2	Charakterisierung des sogenannten Hilfsschulkind – der „unbegabte Stammhirntyp“	67
5.4.3	Erziehung statt Bildung.....	68
5.4.4	Erziehungsziele – oder: dem Hilfsschüler einen „wesensgerechten Weg zu seiner sozialen Einordnung aufweisen“	69
5.4.5	Dem Hilfsschüler gemäß – die Rolle des Lehrers und der Lehrerin	70
5.5	Die Hilfsschule als Leistungsschule – Ausschulung sogenannter bildungsunfähiger Kinder.....	71
5.6	Im Ergebnis: kein inhaltlicher Neuanfang – stattdessen Verfestigung alter Muster	72
6	„Praktisch bildbar“ – Bildungsvorstellungen und Bildungssystem für Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung in den 1960er und 1970er Jahren.....	75
6.1	Ausbau der Bildungsangebote für Kinder mit Behinderung – Hintergrund und wichtige Akteure.....	75
6.2	Die (Wieder-)Entdeckung der Bildungsfähigkeit von Kindern mit geistiger Behinderung in den 1960er Jahren – das Recht auf Bildung und Erziehung.....	77
6.3	Geistige Behinderung als pädagogische Herausforderung.....	82
6.3.1	Entwicklung der Bildungsarbeit aus der Praxis heraus	82
6.3.2	Die Geistigbehindertenpädagogik innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik.....	83
6.4	Vorstellungen über das Kind mit sogenannter geistiger Behinderung: Erziehung trotz Behinderung.....	85
6.4.1	„Vertrautwerden mit dieser Welt“	85

6.4.2	Erziehbarkeitsreste und -reserven.....	85
6.4.3	Bildung als „praktische Bildbarkeit“	86
6.4.4	Die Pädagogische Beziehung als Problem – der Vergleich mit nicht behinderten Kleinkindern.....	87
6.5	Die Bedeutung der Kulturtechniken – Grenzverschiebungen im Reich der Bildung	89
6.5.1	Ausschlusskriterium Kulturtechniken	89
6.5.2	Die Risiken des Lesens und Schreibens	90
6.5.3	Bildbar in definierten Grenzen	92
6.5.4	Bildung und Schule – begriffliches Dilemma zwischen Gleichberechtigung und Leistungsprinzip	93
6.6	Bildungsziele für Kinder mit geistiger Behinderung – sinnvolle Tätigkeit und ausreichende Einordnung.....	94
6.6.1	Lebenserfülltheit und Lebenstüchtigkeit – „sich zu Hause fühlen in der Welt“	94
6.6.2	Vom „Dankesagen“ bis zur „gemüthafte Teilhabe“ – konkrete Erziehungsaufgaben für Kinder mit geistiger Behinderung.....	94
6.6.3	Individualisierung oder Minimalziele für alle? – Das Dilemma der „unregelmäßigen“ Entwicklung.....	100
6.7	Fazit: eine Schule und doch keine Schule.....	101
7	Tradition und Reform: neue Tendenzen in den ausgehenden 1960er Jahren – der Begabungsbegriff auf dem Prüfstand.....	104
7.1	Reformstimmung im allgemeinen Bildungswesen der 1960er Jahre – Hintergrund und wichtige Akteure.....	104
7.2	Wissenschaftliche und fachliche Standpunkte: Kritik an dem Begriff anlagebedingter Begabung und Hinwendung zum Verständnis kontextabhängiger Lernprozesse	107
7.2.1	Die Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats: Kritik an den Begriffen „Begabung“ und „Reife“	108
7.2.2	Auswirkungen der Gutachten zu Begabung und Lernen auf Bildungskonzepte	110
7.3	Die Gesamtschul-Debatte und die gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung	113
7.4	Die Debatte um Begabung und Lernen in der Sonderpädagogik – die Förderung „Minderbegabter“	115
7.4.1	Berührungspunkte von Sonderpädagogik und Regelpädagogik	115
7.4.2	Berührungspunkte mit der Sonderpädagogik aus der Sicht der Regelpädagogik	116
7.4.3	Die Bedeutung des neu bewerteten Begabungsbegriffs aus Sicht der Sonderpädagogik – Einschätzungen vor dem Hintergrund der Kernaussagen aus den Studien zu „Begabung und Lernen“	116
7.5	Fazit: Die Neubestimmung von Bildung – Bildung als Prozesse in Wechselwirkung mit der Umwelt. (K)Eine theoretische Ausgangslage für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung?.....	120

8	Integration als Ziel oder Integration als Weg und Methode? Annäherungen an die gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderung und Kindern ohne Behinderung ab den 1970er Jahren	122
8.1	Gemeinsame Erziehung als Forderung einer sozialen Bewegung – Hintergrund und wichtige Akteure.....	122
8.2	Positionen mit Blick auf Integration in den bildungspolitisch motivierten Gutachten und Empfehlungen ab den 1970er Jahren	124
8.2.1	Gegenläufigen Zielvorstellungen	124
8.2.2	Integration durch Separation: die Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens der Kultusministerkonferenz der Länder	125
8.2.3	Integration durch und als gemeinsames Lernen: die Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher des Deutschen Bildungsrats.....	127
8.2.4	Das Gutachten „Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt“ von Heinz Bach: Die Zuspitzung der Frage von Integration als Methode oder Integration als Ziel am Beispiel der Kinder mit Lernschwierigkeiten	128
8.3	Kritische Positionen in der sonderpädagogischen Theorieentwicklung	130
8.4	Eine Bilanz der Rekonstruktion von Bildungsvorstellungen: an der Frage der gemeinsamen Erziehung und Bildung offenbart sich ihr Kern.....	132
9	Partizipation und Vielfalt als pädagogisches Potenzial – Theorieentwicklung in der Integrations- und Inklusionspädagogik unter der Perspektive ihres Beitrags zu einem veränderten Bildungsverständnis	135
9.1	Vieles kommt in Bewegung – Hintergrund und Kontext der Entwicklung von Theorien der Integration und Inklusion	135
9.1.1	(Neue) Auseinandersetzungen der Erziehungswissenschaft um das Konzept „Bildung“ – von Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung angesichts hoher gesellschaftlicher Dynamik	135
9.1.2	Erste Modellprojekte und wissenschaftliche Begleitung der gemeinsamen Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts – nicht „ob“, sondern „wie“ kann Bildung in heterogenen Gruppen gelingen?	137
9.1.3	Von der Integration zur Inklusion	138
9.1.4	Inklusion, Diversität und Individualität	141
9.1.5	Gemeinsame Bildung und Erziehung im Spiegel aktueller Forschung.....	143
9.1.6	Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen	145
9.2	Die Theorie integrativer Prozesse und ihr Beitrag zu Bildungsvorstellungen in der gemeinsamen Erziehung	147
9.2.1	Kontext der Theorie integrativer Prozesse und theoretische Einordnung	147
9.2.2	Das Verständnis von Integration in der Theorie integrativer Prozesse	150

9.2.3	Umriss einer Theorie des integrativen Unterrichts – eine Konkretisierung des Mehrebenenmodells integrativer Prozesse und seiner Bildungsaspekte	152
9.2.4	Die Theorie integrativer Prozesse mit Blick auf Bildungsvorstellungen – ein erstes Resümee	155
9.3	Die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands/der gemeinsamen Tätigkeit und ihr Beitrag zu Bildungsvorstellungen in der gemeinsamen Erziehung.....	156
9.3.1	Rezeption aus unterschiedlichen Perspektiven	156
9.3.2	Kontext der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands und theoretische Einordnung	157
9.3.3	Das Verständnis von Integration in der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands.....	161
9.3.4	Das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik.....	162
9.3.5	Die Theorie des Gemeinsamen Gegenstands mit Blick auf Bildungsvorstellungen – ein erstes Resümee.....	164
9.4	Weiterentwicklungen auf Basis der frühen integrationspädagogischen Ansätze	165
9.4.1	Die Anerkennung des Anderen – Pädagogik der Vielfalt und egalitäre Differenz bei Annedore Prengel	165
9.4.2	Theorie gemeinsamer Lernsituationen und die inklusive Unterrichtstheorie bei Hans Wocken	167
9.4.3	Wertschätzung von Gleichheit und Differenz erfordert die Balance gegensätzlicher Positionen – ein erstes Resümee.....	170
9.5	Neuere konstruktivistische Zugänge – Heterogenität als Thema der allgemeinen Pädagogik.....	171
9.5.1	Herausforderungen der Inklusion für die allgemeine Pädagogik und schulische Praxis – Bildungsgerechtigkeit als Chancengerechtigkeit.....	171
9.5.2	Einordnung in konstruktivistische Bildungsvorstellungen	174
9.5.3	Konstruktivistische inklusive Didaktik bei Kersten Reich	175
9.5.4	Beiträge zur Inklusion aus der allgemeinen Pädagogik – ein erstes Resümee.....	178
10	Bildungsvorstellungen für Kinder mit Lernschwierigkeiten im Wandel – eine Zusammenfassung.....	180
10.1	Veränderungen in dem Spannungsfeld von Lernschwierigkeit und Bildung am Beispiel des Lesens und Schreibens	180
10.2	Bildungsprinzipien in der Integrations- und Inklusionspädagogik	183
10.2.1	Bildung als Prozess – aber welches Prozessverständnis?	183
10.2.2	Bildung als Konstruktion von Wissen und Weltdeutung	184
10.2.3	Bildung als Transformation von Selbst- und Weltansichten.....	185
10.2.4	Bildung in der Perspektive von Teilhabe – Bildung als Brücke zwischen Individualität und Gemeinschaftlichkeit.....	187
10.2.5	Die organisatorische Seite von Bildung – Inklusion als Aufforderung zum Systemwechsel.....	187

11 Fazit: Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik	189
11.1 Impulse und Beiträge der frühen integrationspädagogischen Theorien – der Theorie integrativer Prozesse sowie der Theorie des Gemeinsamen Gegenstands	189
11.2 Integrations- und inklusionspädagogische Weiterentwicklungen – die Betonung der Anerkennung von Vielfalt	193
11.3 Inklusion und Bildungsgerechtigkeit – von der Chancengleichheit zur Chancengerechtigkeit	194
11.4 Erkenntnisse und Baustellen	195
12 Literaturverzeichnis	198

DANK

Ich danke Frau Prof. Dr. Maria Kron für viele Jahre schöner und konstruktiver Zusammenarbeit und für viele anregende Gespräche und Ermutigungen. Ich danke Herrn Prof. Dr. Albrecht Rohrmann und vielen aktuellen und ehemaligen Kolleginnen und Kollegen aus dem Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen. Den beiden Lehrerinnen, die ihre Erfahrungen aus der Aufbauphase der sogenannten Schule für Geistigbehinderte mit mir geteilt haben, gilt mein besonderer Dank. Meiner Familie danke ich für alle Hilfe und Unterstützung in jeglicher Form.

Besonders danke ich Paul Justus und Lina Matthea für ihre ganz beachtliche Geduld.

Vorwort von Maria Kron

Vor dem Hintergrund des Fachdiskurses zu Bildung und Inklusion analysiert Birgit Papke die zeitlich sich wandelnden pädagogischen Perspektiven auf eine bislang als problematisch geltende Konstellation – das Verhältnis von Bildung und geistiger Beeinträchtigung. Dabei geht es ihr nicht um eine weitere historische Darstellung des deutschen Bildungssystems. Es geht um die Konstruktionen von Bildung und Behinderung im Laufe der letzten Jahrzehnte, verankert in Meilensteinen dieser Entwicklung und konkretisiert in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. Letztendlich stellt sich die Frage, wie inklusionspädagogische Konzepte das Verhältnis von Bildung und Behinderung auf bildungstheoretischer Ebene fassen und hier eine neue Dynamik auslösen können.

Die Analyse der Autorin umfasst Dokumente, die die Entwicklungen in der Bundesrepublik bzgl. der Bildungsvorstellungen mit Blick auf Kinder mit Lernschwierigkeiten repräsentieren. Birgit Papke führt uns die pädagogische Gedankenwelt der letzten 75 Jahre vor Augen, in der zunächst ohne Aufarbeitung der Vergangenheit das defizitäre Bild des biologisch beschädigten, daher wenig bildbaren, aber mit besonderer Pädagogik zur Anpassung erziehbaren Hilfsschulkindes (wieder) aufersteht. Über die folgende Zeitspanne hinweg hin zu aktuellen pädagogischen und bildungspolitischen Entwicklungen, die auf die gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung abzielen, geht Birgit Papke den zu Grunde liegenden Konstruktionen von Bildung, Bildungskonzepten und Behinderung nach. In der Auseinandersetzung mit Theorien der integrativen bzw. inklusiven Pädagogik von Reiser, Feuser, Prengel, Wocken, Reich wird erstmals in der pädagogischen Fachdebatte das bildungstheoretische Potenzial dieser Ansätze differenziert und umfassend sichtbar. Baustellen und Gefahren angesichts des derzeitigen Standes integrations- und inklusionstheoretischer Konzepte werden dabei nicht ausgeblendet.

Die Leser und Leserinnen finden hier eine scharfsinnige, differenzierte Analyse der Konstruktionen und Interdependenzen von Konzepten der Bildung und Behinderung und ihrer schulorganisatorischen Umsetzung, eingebettet in den zeitlichen Kontext – ein wichtiger und spannender Beitrag im pädagogischen inklusionstheoretischen Diskurs.

Maria Kron, Siegen im Juni 2016

1 Einleitung

„Der Abgrund, der sich im Bildungsbereich zwischen den Vorsätzen und ihrer Umsetzung auftut, folgt historischen Verzerrungen, die die Widersprüche und Spannungen zwischen ökonomischem Liberalismus und patriarchaler Kultur zusammenfassen. Dies zwingt uns dazu, die These noch zu unterstreichen, dass nämlich Bildung ein Menschenrecht ist, dessen Inhalte verlangen, das Leben in jeder Hinsicht wertzuschätzen, und die uns dazu motivieren sollten, endlich zu einem Konzept von Gesellschaften anstatt von Ökonomien zurückzukehren.“

(Vernor Muñoz 2012, 41)

Angesichts eines wachsenden Bewusstseins für die Heterogenität der Gesellschaft und vor dem Hintergrund evidenter Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem entwickelt sich eine neuerliche Debatte um Bildungsgerechtigkeit. In diesem Zuge geraten zunehmend solche Ansätze in die Kritik, die Fragen der Qualität im Bildungssystem maßgeblich an der Messbarkeit und (internationalen) Vergleichbarkeit vornehmlich leistungsbezogener Kennziffern festzumachen suchen. Stimmen, die für eine Wiederbelebung des Bildungsbegriffs plädieren – gar als Renaissance einer Leitidee¹ – werden auch in der Erziehungswissenschaft wieder laut.

Im aktuellen Inklusionsdiskurs bringt die Lesart von Bildung als Menschenrecht, wie sie den Konventionen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention)² und über die Rechte des Kindes (Kinderrechtskonvention)³ zugrunde liegt, neue Impulse für die Auseinandersetzung mit Bildung unter Aspekten von Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft.

Bildung wird als Begriff in unserem Alltag inflationär und mehrdeutig verwendet. Man kann darunter sehr unterschiedliche, auch widersprüchliche Vorstellungen vereinen. Sie reichen von der Anhäufung von Wissen und der Positionierung im gesellschaftlichen Feld bis zu der Idee der Emanzipation und der Befähigung zur Teilhabe. Für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen kann Bildung in der Bundesrepublik Deutschland auch unter den Aspekten von Ausschluss und Teilhabe, von Separation und Inklusion nachgezeichnet werden. Dies lässt sich insbesondere an der Entwicklung von Bildungsangeboten und Bildungskonzepten für Kinder mit Lernschwierigkeiten veranschaulichen.

Seit Bestehen der Bundesrepublik reicht das Spektrum der Bildungsangebote für Kinder mit Lernschwierigkeiten von dem völligen Fehlen solcher Angebote aufgrund der Zuschreibung der „Bildungsunfähigkeit“ bis zur aktuell durch die Behindertenrechtskonvention der Vereinten

¹ Die Zeitschrift für Pädagogik stellt die Ausgabe 4/2015 unter den Themenschwerpunkt: Bildung – Renaissance einer Leitidee.

² Deutscher Bundestag und Bundesrat ratifizierten im Dezember 2008 die 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention). Nach der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt am 31.12.2008 (vgl. Bundesgesetzblatt II 2008, Nr. 35, 1419) und nach Hinterlegung der Ratifikationsurkunde bei den Vereinten Nationen gilt die Behindertenrechtskonvention seit dem 26. März 2009 verbindlich für die Bundesrepublik.

³ Das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ der Vereinten Nationen vom 20. November 1989 wurde im Februar 1992 durch den Deutschen Bundestag und Bundesrat ratifiziert und gilt seit dem 05. April 1992 verbindlich für die Bundesrepublik (vgl. Bundesgesetzblatt II1992, Nr. 34, 990).

ten Nationen deutlich an Fahrt gewinnenden Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem. Dies sind Forderungen nach einem Bildungssystem, das adäquate und qualitativ hochwertige Bildungsangebote für ausnahmslos alle Kinder in dem allgemeinen Kindergarten/der allgemeinen Schule bereithält.

Inklusion beschreibt damit einen umfassenden Systemwandel, der ohne veränderte Strukturen des Bildungssystems und ohne veränderte Haltungen und Kompetenzen der dort Tätigen nicht auskommt. Seine Basis bildet ein verändertes Bewusstsein und Verständnis des gesellschaftlichen Zusammenlebens unterschiedlicher und doch gleichberechtigter Menschen – damit impliziert Inklusion auch einen veränderten Gerechtigkeitsbegriff. Inklusion markiert dabei die gesellschaftliche Verpflichtung, strukturelle, ideologische sowie individuelle Barrieren der Teilhabe zu überwinden und wendet sich gegen die kontextvergessende Vorstellung, nach der zum Beispiel eine Behinderung vornehmlich als individuelles Merkmal angesehen wird. Dabei beschränkt sich Inklusion nicht auf die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Bildungssystem. Sie adressiert alle Altersgruppen, Differenzkategorien und gesellschaftlichen Bereiche.

Insgesamt, und im Speziellen mit Blick auf Kinder mit Lernbeeinträchtigungen, handelt es sich allerdings nicht um eine stringente und geradlinige Entwicklung von der Ausgangssituation der völligen Exklusion dieser Kinder und Jugendlichen aus dem Bildungswesen zu deren Inklusion in wohnortnahe Kindertageseinrichtungen und Schulen. Vielmehr liegen zwischen den beiden genannten Polen über 60 Jahre bundesrepublikanische Bildungsgeschichte⁴, die bis heute von kontroversen Debatten und häufig uneinheitlichen, teils gegenläufigen Entwicklungen geprägt ist.

Es fällt auf, dass sich die aktuelle Inklusionsdebatte erst ganz allmählich mit dem Bildungsbegriff auseinandersetzt. Dies mag zu einem Gutteil an ihrer Entstehungs- und Wirkungsgeschichte liegen. Ausgehend von bürger- und menschenrechtsbasierten Motiven (zum Beispiel der Elternbewegungen), ist der Inklusionsgedanke stark verankert in gesellschaftstheoretischen Bezügen im Feld von Exklusion, Partizipation und Teilhabe.

In der Praxis verwirklicht sich Inklusion im Bildungsbereich allerdings nicht alleine bereits durch Zugangsrechte und die Teilnahme an allgemeinen Bildungsangeboten und -programmen, auch wenn diese die strukturelle Mindestvoraussetzung für die Verwirklichung von Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder darstellen. Fragen der Bildungsgerechtigkeit als Fragen von Ausschluss und Teilhabe entscheiden sich wesentlich im Alltag der Bildungseinrichtungen und der Bildungsangebote. Auf der strukturellen wie auf der bildungspraktischen Ebene spielen die zugrundeliegenden Bildungsvorstellungen der beteiligten Akteure eine wesentliche Rolle. Wie können zum Beispiel die Lern- und Bildungsprozesse aller Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit wahrgenommen und unterstützt werden, wenn, zumindest für einige Kinder (mit Behinderungen), anhand fester Merkmalszuschreibungen relativ statische Entwicklungs- und Lernprognosen festgeschrieben werden oder wenn grundsätzlich unklar bleibt, welche allgemeinen und für alle gültigen Bildungsaspekte neben allen individuellen Zielen und individualisierten Unterstützungen durch das Bildungsangebot verwirklicht werden sollen?

Die Vorstellungen über Bildung, Behinderung(en) und Gerechtigkeit im Bildungssystem veränderten sich in dem hier betrachteten Zeitraum von der Gründung der Bundesrepublik

⁴ Ich werde mich aufgrund der großen Unterschiede in den Systemen auf die westdeutsche bzw. gesamtdeutsche Bildungsgeschichte beschränken. Für eine Darstellung der Sonderpädagogik bzw. der Rehabilitationspädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik vgl. z.B. Bleidick/Ellger-Rüttgardt, 2008.

bis heute erheblich. Dabei liefern – so zeigt die Analyse – die integrations- und inklusionspädagogischen Theorien, die beginnend mit den ersten Evaluationsstudien der Modellversuche gemeinsamer Erziehung entwickelt wurden, bedeutsame Beiträge zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis für alle Kinder in einer gemeinsamen Kindertageseinrichtung oder Schule.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Wechselwirkungen der Konstruktionen von Bildung und Behinderung (insbesondere im Feld von Lernschwierigkeiten) in der Bundesrepublik – also mit den Interdependenzen der Vorstellungen darüber, was als Bildung gilt und wo im Fall von Lernerschwernissen deren Grenzen systemwirksam mit dem Behinderungsbegriff markiert werden.

Zentrale Begriffe werden in Kapitel 2 geklärt und das Forschungsvorhaben wird in Kapitel 3 konkretisiert. Die Grundlage der Analyse liefert ein Verständnis von Bildung als zeit- und kontextbezogenes Konstrukt, das sich durch den Bezug auf zentrale Dimensionen des wechselwirksamen Verhältnisses von Mensch und Welt auszeichnet (Kap. 4). Kapitel 5 und 6 zeichnen am Beispiel der Entwicklung und des Ausbaus von besonderen Erziehungs- und Bildungsprogrammen für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen in den 1950er und 1960er Jahren die Logik einer relativ geschlossenen, komplementären Konstruktion von Bildungsvorstellung und „pathogenen“ Entwicklungs- und Lerntypisierungen in der Sonderpädagogik nach und rekonstruieren die aus dieser Verbindung erwachsenden Argumente für Teilhabe an oder Ausschluss von Bildungsprogrammen.

Teilweise zeigt sich ein beachtlicher Anachronismus in den pädagogischen Disziplinen der sogenannten Sonder- und Regelpädagogik mit Blick auf ihre theoretischen Bezüge und ihre handlungsleitenden Rückschlüsse. So zum Beispiel, als in den ausgehenden 1960er Jahren die Sonderpädagogik mit der „Schule für Geistigbehinderte“ ein neues schulisches Angebot für eine neue Gruppe „Minderbegabter“ etabliert und sich zeitgleich im Zuge der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Bildungsreformdebatten eine breite Diskussion um den Begabungsbegriff entspannt (Kap. 7). Mit Verweis auf empirische Befunde zur Kontextabhängigkeit von Entwicklung, Lernen und Bildung erfährt der Begabungsbegriff als Legitimationsfigur des mehrgliedrigen Bildungssystems fundamentale Kritik. Vertreter der wissenschaftlichen wie auch der verbandlich organisierten Sonderpädagogik nehmen diese Debatten zur Kenntnis. Abgesehen von einigen Kritikern, die zu Protagonisten einer sich herausbildenden Integrationspädagogik werden, weitet die Sonderpädagogik die Sonderstellung der „Minderbegabten“ argumentativ aus und untermauert die vermeintliche Notwendigkeit auf „begabungsgerechte“ Förderung. Ihre Bemühungen zeigen auf breiter Basis und für lange Sicht sowohl bildungspolitische als auch praktische Wirkungen. Auch die in der Folge offen geführte Diskussion, ob Integration als Ziel oder als Weg zu verstehen sei, ändert zunächst nichts an dem weiteren Ausbau der Sondersysteme (Kap. 8).

In einzelnen, durch Eltern initiierten und wissenschaftlich evaluierten Modellversuchen entstehen integrations- und inklusionspädagogische Theorien, die – und das ist neu – von der pädagogischen Notwendigkeit eines gemeinsamen Entwicklungsverständnisses mit Blick auf alle Kinder ausgehen, um darauf aufbauend gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht der in vielerlei Hinsicht unterschiedlichen Kinder zu verwirklichen. Innerhalb dieser Theorien wird bereits in den 1980er und 1990er Jahren Heterogenität als Potenzial für Kindergruppen und Schulklassen begriffen. Heterogenität erscheint hier nicht als Störfaktor, sondern als Bedingung für gelingende Bildungsprozesse in modernen und demokratischen

Gesellschaften. Bildung wird konsequent in der Prozessperspektive betrachtet – und zwar als Prozess, der auf eine Irritation von Welt- und Selbstsichten angewiesen ist, um die Integration neuer Erfahrungen zu ermöglichen (Kap.9). Diese Potenziale integrations- und inklusionspädagogischer Theoriebildung gilt es einzuordnen in bildungstheoretische Dimensionen und Strukturen (Kap. 10) sowie in die aktuellen Debatten um Inklusion und Bildung als Menschenrecht (Kap.11).

2 Bildung und Behinderung

2.1 Bildung als individuelle und als gesellschaftliche Ressource – Bildung als Menschenrecht

Der Begriff der Bildung zeigt sich komplex und vielschichtig, auch unterschiedlich in seiner Verwendung, wie folgende Auseinandersetzungen noch verdeutlichen sollen (siehe Kap. 2.2.1; Kap. 4). Allerdings soll einleitend doch etwas zu dem Verhältnis von Bildung und Behinderung gesagt werden.

Bildung beschreibt ein gesellschaftlich relevantes Gut, bildet eine Schnittstelle, an der gesellschaftliche Bedarfe auf persönliche Chancen treffen. Das Bildungssystem steht für einen gesellschaftlichen Bereich, in dem Zugänge und Zertifikate verwaltet und von dem gleichermaßen auch persönlichkeitsbildende Wirkungen mit Blick auf den einzelnen erwartet werden. Dabei findet Bildung, verstanden als die Prozesse, in denen sich der Mensch ein Bild über die Welt, über sich selbst in der Welt und über andere in der Welt macht (vgl. Wagner 2013) nicht ausschließlich – wohl nicht einmal hauptsächlich – in dem formalen Bildungssystem statt, sondern eben auch in Familien, Nachbarschaften, Kindertageseinrichtungen, Vereinen, Kirchen, Jugendhäusern usw. (vgl. Thiersch 2015, 2008)⁵. Gerade formale Bildungsangebote sind aufgrund ihrer biografischen Normalität aber besondere Chance und besonderes Risiko, wenn es um Inklusion und Teilhabe geht. Sie sind verpflichtend, alle jüngeren Mitglieder der Gesellschaft müssen sie in der einen oder anderen Form besuchen. Darin liegt die Chance, die emanzipatorische und demokratische Idee der Gleichberechtigung und der Befähigung zur Mündigkeit und zur Teilhabe zu verwirklichen. Bildungseinrichtungen wirken aber auch in hohem Maße selektiv – entweder bereits durch Zugangsbarrieren und/oder durch ihre inneren Strukturen und Kulturen, die nicht allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen Teilhabe erlauben. Darin liegt für viele Kinder und Jugendliche das Risiko. Die Bildungsangebote treffen ihre individuellen Bedürfnisse und ihre Ansatzpunkte für eine Entwicklung in Richtung Emanzipation, Selbstbestimmung und Teilhabe nicht, sondern schaffen Ausgrenzungserfahrungen. Gescheiterte Bildungsbiografien dienen umgekehrt nachträglich sogar als Legitimationsfiguren für gesellschaftliche Ungleichheit in Lebensbedingungen und -chancen.

Teilhabe und Bildung sind vielfach wechselwirksam verbunden. Bildungsangebote vermitteln Grundlagen der Beteiligung. Dazu gehört das Wissen, als individueller Mensch in der Gemeinschaft anerkannt zu sein, ebenso wie spezifische Kompetenzen der Kommunikation und Beteiligung an privaten wie politischen Aushandlungsprozessen. In dieser Lesart ist Bildung als Aspekt der Ermöglichung von Teilhabe auf allen Ebenen der Gesellschaft und für alle Mitglieder der Gesellschaft und als Menschenrecht zu sehen.

⁵ Die vorliegende Arbeit bezieht sich maßgeblich auf Bildungsvorstellungen im Kontext formaler Bildungsangebote.

Inklusion erfordert Veränderungen, Umbau und Umdenken auf vielen Ebenen. Ob Teilhabe gelingt, entscheidet sich letztlich im pädagogischen Alltag. So muss in einem inklusiven Bildungssystem auch geklärt werden, was Bildung ausmacht, wenn sie alle Kinder adressiert. Was bedeutet hier Bildung und in welchem Zusammenhang stehen die Konstrukte von Bildung und Behinderung? – Wurden doch traditionell die Grenzen des ersten systemwirksam mit der Zuschreibung des zweiten markiert. Das vorliegende Buch thematisiert in historischer Perspektive die sich verändernden Vorstellungen über Bildung, Behinderung(en) und Gerechtigkeit im Bildungssystem sowie die damit verbundenen kontroversen Debatten sowie die häufig uneinheitlichen, teils gegenläufigen Entwicklungen der sogenannten Sonder- und der sogenannten Regelpädagogik. Die Analyse arbeitet die Beiträge integrations- und inklusionspädagogischer Theorien (Reiser, Feuser, Prengel, Wocken, Reich) zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis für alle Kinder heraus. Diese Potenziale integrations- und inklusionspädagogischer Theoriebildung werden eingeordnet in bildungstheoretische Dimensionen sowie in die aktuellen Debatten um Inklusion und Bildung als Menschenrecht.



Die Autorin

Birgit Papke, Dipl. Päd., arbeitet seit 2002 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE) der Universität Siegen in verschiedenen, auch internationalen Forschungsprojekten zur inklusiven Pädagogik. Seit 2009 ist sie Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Siegen.

