

ZPTh

Zeitschrift
für Pastoraltheologie

Pädagogik der Vielfalt
Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung

ISSN: 0555-9308

37. Jahrgang, 2017-2

Pädagogik der Vielfalt Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung¹

Abstract

Warum gewinnt eine Orientierung an „Vielfalt“ in den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens an Bedeutung? Der Beitrag begründet die These, dass die Pädagogik der Vielfalt mit inklusiven Strömungen einhergeht, die Antworten auf ungelöste Probleme in der Sphäre spätmoderner Bildung ermöglichen. Theoretische Grundlagen der Pädagogik der Vielfalt werden im Licht der Theorie der Menschenrechte vorgestellt und im historischen Kontext vormoderner, moderner und spätmoderner Entwicklungen verortet. Die zentralen Elemente inklusiver Praxis werden dargelegt. Argumente der Kritik an pädagogischen Heterogenitätsdiskursen werden diskutiert.

Why does an orientation towards „diversity“ gain more and more importance in the educational system? The article argues that the education of diversity goes along with inclusive approaches, which offer answers to unsolved problems of late modern age. Theoretical foundations of the education of diversity are presented in the light of the philosophy of human rights and located in the historical context of pre-modern, modern, and late modern social development. A summary of key elements of inclusive educational practice is exposed. Critical points are discussed.

Einleitung

In unterschiedlichen Bereichen des Bildungswesens wählen ProtagonistInnen pädagogischer Konzeptionen zu ihrer Selbstbeschreibung eine Orientierung an *Vielfalt*. Dazu gehören Ansätze im Elementarbereich, in der Sozialen Arbeit und in der Schulpädagogik. Auch in Lehrplänen und Bildungsprogrammen wird Inklusion der vielfältig Lernenden vorgesehen. In wissenschaftlichen Institutionen sind international Vorhaben der Diversity-Studies entstanden und auch bildungstheoretische und interdisziplinäre Abhandlungen würdigen die Relevanz des Vielfältigen. Die Konjunktur des pädagogischen Konzepts, das im Zeichen von *Vielfalt* oder auch *Diversity*, *Heterogenität*, *Differenz* und weiteren verwandten Begriffen verhandelt wird, lässt danach fragen, was die Perspektive der Vielfalt so attraktiv macht, dass AkteurInnen auf den Ebenen von einzelnen Projekten, Schulen, Einrichtungen und Trägern, von Bildungspolitik und Wissenschaft hierzulande und international davon ausgehen, dass sie zur Erfüllung ihrer Aufgaben beitragen kann. Der vorliegende Essay stellt die These zur Diskussion, dass

¹ Der Beitrag ist eine stellenweise überarbeitete und (u.a. um detaillierte Literaturangaben und historische Rückblenden) gekürzte Fassung des Textes, der zuerst in der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* 26 (2015), 157–167 erschienen ist. Umfassende Belege finden sich in dieser Erstveröffentlichung.

die Pädagogik der Vielfalt mit inklusiven Strömungen einhergeht, die Antworten auf ungelöste Probleme in der Sphäre spätmoderner Bildung ermöglichen.

Der Artikel diskutiert die Frage nach der aktuellen Bedeutung der Pädagogik der Vielfalt im historisch-gesellschaftlichen Kontext, gerahmt von Einleitung und Schluss, in drei Kapiteln: Im *ersten und im zweiten Teil* werden theoretische Grundlagen der Pädagogik der Vielfalt im Licht der Theorie der Menschenrechte vorgestellt und im historischen Kontext vormoderner, moderner und spätmoderner Entwicklungen verortet. Im *dritten Teil* werden Elemente inklusiver Praxis dargelegt. Der *vierte Teil* setzt sich mit einigen Argumenten der Kritik auseinander.

1. Theoretische Prämissen der Pädagogik der Vielfalt im Licht der Philosophie der Menschenrechte

„Pädagogik der Vielfalt“ ist eine Bezeichnung unter anderen für facettenreiche Strömungen in der Bildungslandschaft, die heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt anerkennen und ihre Inklusion anstreben. „Pädagogik der Vielfalt“, „Diversity Education“ und „Inklusive Pädagogik“ werden als bedeutungsgleich verstanden.

Die im Folgenden knapp umrissenen theoretischen Prämissen der inklusiven Pädagogik der Vielfalt gehen aus einem langjährigen kontinuierlichen Perspektivenwechsel zwischen „Theorie und Praxis“ hervor. Sie fußen auf der sozialen Erfindung des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen, die seit Ende der Siebzigerjahre, auf reformpädagogischen Errungenschaften wie Freiarbeit und Projektarbeit aufbauend, in den Modellversuchen der integrativen Pädagogik von Lehrkräften entwickelt wurden.² Der gemeinsame Unterricht mit Kindern aller denkbar heterogensten Lernausgangslagen wurde zunächst „integrativ“ genannt und wies alle Kennzeichen dessen, was inzwischen mit „inklusiv“ bezeichnet wird, auf. Die im Kontext verschiedener pädagogischer Bewegungen – vor allem der Integrativen/Inklusiven, der Feministischen und der Interkulturellen Pädagogik – entstandene Pädagogik der Vielfalt³ bezieht beides, sowohl pädagogisch-didaktische Erfahrungen und Studien aus der Praxis mit heterogenen Lerngruppen, als auch Heterogenes favorisierende sozialphilosophische Denkgestaltungen, vor allem aus der Kritischen Theorie und aus postmodernen Theorien, aufeinander – ohne einem von beiden Modi der Erkenntnisgewinnung den Vorzug zu

² Vgl. Helga Deppe-Wolfinger – Annedore Prengel – Helmut Reiser, *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988*, München 1990.

³ Vgl. Ulf Preuss-Lausitz, *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*, Weinheim/Basel 1993; Andreas Hinz, *Heterogenität in der Schule. Integration. Interkulturelle Erziehung. Koedukation*, Hamburg 1993; Annedore Prengel, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Wiesbaden 1993/2006.

geben. Inzwischen lassen sich theoretische Prämissen der Pädagogik der Vielfalt anhand von im internationalen Kontext entwickelten Denkfiguren der Philosophie der Menschenrechte⁴ artikulieren.

Damit werden theorie-, empirie- und praxisrelevante Vorhaben im Horizont eines Spannungsfeldes aus Erfahrungen, Analysen, Kritiken und Zukunftsbildern umrissen. Diese Vorhaben enthalten – wie *jeder* sozial relevante Ansatz⁵ – normative Bezüge, die in Begründungen inklusiver Konzeptionen immer wieder explizit zum Ausdruck gebracht werden. Sie verstehen sich als Beiträge zur Demokratisierung des Bildungswesens und korrespondieren mit sozialen Bewegungen, denen es um Demokratisierung in verschiedenen gesellschaftlichen Sphären geht.⁶ Ihre Hoffnungen auf „erfülltes Leben“⁷ und ihre Ziele der Verminderung gleichschaltender, entmündigender, unterdrückender, ausgrenzender, ausbeutender, demütigender Denk- und Handlungsweisen und Strukturen weisen *aus Erfahrungen geschöpfte* zukunftsweisende Momente auf, in denen es um soziale Praktiken geht, die durch wechselseitige Anerkennung konstituiert werden. Demokratisierung wird als dauerhafte, auch zukünftig unabschließbare Aufgabe⁸ verstanden, deren Vorläufer historisch weit zurück verfolgt

⁴ Vgl. Heiner Bielefeldt, Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos, Darmstadt 1998; ders., Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention, Berlin ³2009, <http://bit.ly/2kscHot> (abgerufen am 20.12.2017); ders., Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip, in: Ulrike Hormel – Albert Scherr (Hg.), Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden 2010, 21–34; Christoph Menke, Einleitung (Teil III. Demokratie), in: Christoph Menke, Christoph – Francesca Raimondi (Hg.), Die Revolution der Menschenrechte. Grundlegende Texte zu einem neuen Begriff des Politischen, Berlin 2001, 247–252; Deutsches Institut für Menschenrechte, Online Handbuch Inklusion als Menschenrecht, Berlin 2013, <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/> (abgerufen am 1. 5. 2014)

⁵ Vgl. Raphael Beer – Uwe Bittlingmayer, Die normative Verwobenheit der Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelmann – Matthias Grundmann – Sabine Walper (Hg.), Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel ⁷2008, 56–69.

⁶ Vgl. Mechtild Gomolla, ‚Heterogenität‘ als institutionelles Entwicklungsfeld im Schul- und Vorschulbereich. Ein normativer Reflexionsrahmen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers, in: Hans-Christoph Koller – Rita Casale – Norbert Ricken (Hg.), Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn 2014, 69–85.

⁷ Vgl. Fritz Bohnsack, Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung, Bad Heilbrunn 2003.

⁸ Vgl. zusammenfassend Reinhard Heil – Andreas Hetzel (Hg.), Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie, Bielefeld 2006; Annedore Prengel, Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie, in: Luise Ludwig – Helga Luckas – Franz Hamburger – Stefan Aufenanger (Hg.), Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken, Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen u. a. 2011, 83–94.

werden können, zum Beispiel bis in mittelalterliche Auseinandersetzungen um Befreiung aus der Leibeigenschaft.⁹

Als vielfaltsbewusste inklusive Ansätze können hier zusammenfassend ungezählte Bestrebungen betrachtet werden, die eine Reihe starker, jeweils sphärenspezifisch konkretisierter Gemeinsamkeiten aufweisen. Sie beruhen auf grundlegenden Einsichten, die an den Prinzipien der Menschenrechte – Gleichheit, Freiheit, Solidarität – orientiert sind¹⁰ und sich gegen Ungleichheit, Unfreiheit und Menschenfeindlichkeit wenden. Die solidarisch anzustrebende *gleiche Freiheit* wird in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte postuliert und in gruppenspezifischen Menschenrechtskonventionen auf verschiedene Lebenslagen bezogen. Von Ungleichheit, Unfreiheit und diskriminierender Aversivität betroffene Gruppierungen sollen in den Genuss der gleichen Freiheit kommen – Gruppierungen, die aus der Vielfalt der Geschlechter, der Befähigungen („Abilities“, „Capabilities“), der sexuellen Orientierungen, der Generationen, der Religionen, der sozio-ökonomischen, sozio-kulturellen Lebenslagen beziehungsweise der Kulturen, Subkulturen und Ethnien sowie aus zukünftig in weiteren unvorhersehbaren Figurationsprozessen¹¹ sichtbar werdenden Zugehörigkeiten hervorgehen. Anhand von auf Gruppen und auf Einzelne bezogenen Metaphern wie „Patchwork der Minderheiten“¹² wird die Heterogenität und Relationalität kollektiver oder individueller Zugehörigkeiten veranschaulicht. Ein Blick in internationale Theoriebildungen lässt erkennen, wie die universell-egalitäre humane Anerkennung auf der Makroebene globaler Auseinandersetzungen, z. B. von dem Politikwissenschaftler Achille Mbembe, entworfen wird: „But postcolonial thought is also a dream: the dream of a new form of humanism [...]. It’s the dream of a polis that is universal, because it’s ethnically diverse.“¹³

Eine solche Anerkennung kultureller Pluralität ist nicht mit kulturellrelativistischer Tolerierung von Unfreiheit zu verwechseln, denn einem menschenrechtlichen Universalismus geht es um die individuelle und gemeinschaftliche Freiheit aller Menschen und um ein in seiner Ausrichtung je situativ zu reflektierendes Engagement gegen Machtverhältnisse in ihren verschiedenen kulturellen Gestalten, zu deren Aufklärung Differenz-, Macht-, Ungleichheits- und Diskriminierungstheorien beitragen.¹⁴

⁹ Vgl. Peter Blickle, Von der Leibeigenschaft zu den Menschenrechten. Eine Geschichte der Freiheit in Deutschland, München 2006.

¹⁰ Vgl. Bielefeldt, Philosophie der Menschenrechte (s. Anm. 4).

¹¹ Vgl. Norbert Elias, Was ist Soziologie? München 1970.

¹² Vgl. z. B. Jean-Francois Lyotard, Das Patchwork der Minderheiten. Für eine herrenlose Politik, Berlin 1977.

¹³ Vgl. Achille Mbembe, What is postcolonial thinking? An interview with Achille Mbembe, <http://www.eurozine.com/what-is-postcolonial-thinking/> (abgerufen am 20.12.2017).

¹⁴ Vgl. Martin Fuchs, Kampf um Differenz. Repräsentation, Subjektivität und soziale Bewegungen. Das Beispiel Indien, Frankfurt am Main 1999; ders., Diversity und Differenz, in: Getraude Krell u. a. (Hg.), Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze, Frankfurt a.M./New York 2007, 17–34; Eva Barlösius, Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven, Wiesbaden

Im Folgenden wird danach gefragt, was die menschenrechtlichen Maximen der Gleichheit, Freiheit und Solidarität für vielfaltsbewusste pädagogische Ansätze bedeuten und wie sie sich auf das Generationenverhältnis und die darin begründete Pädagogik beziehen lassen.

Das menschenrechtliche Prinzip der universellen *Gleichheit* wird für Angehörige aller Gruppierungen in Anspruch genommen. Das Streben nach Anerkennung als *gleich* im Sinne von *gleichberechtigt*, bildet ein unhintergebares Kennzeichen heterogenitätsbewusster inklusiver Strömungen. Hingegen käme die Verneinung menschenrechtlicher Gleichheit einer Zustimmung zu Unterordnung, zu Diskriminierung, Ausbeutung und Ausgrenzung gleich. Gleichheitstheorien weisen klärend darauf hin, dass Gleichheit nicht als Angleichung, Gleichschaltung oder inhaltliche Identität misszuverstehen ist. Bei Gleichheitsaussagen ist es vielmehr stets notwendig, Hinsichten zu bestimmen, in denen von Gleichheit die Rede ist.¹⁵ In neueren Menschenrechtstheorien wird hervorgehoben, dass zu diesen Hinsichten der Gleichheit auch die Unbestimmtheit gehört: „Demokratische Gleichheit heißt Gleichheit als Menschen; Recht auf Teilnahme oder Teilsein des einzelnen nicht als dieser oder jener, in dieser oder jener vorweg begrenzten, sondern in unbestimmter Hinsicht, Identität und Ausdehnung.“¹⁶ In der *Sphäre der Bildung* wichtige Hinsichten der Gleichheit sind in universellen – je kulturell und historisch interpretierten – humanen Bedürfnissen unter anderem nach ausreichend Zuwendung, Anerkennung, Nahrung, Kleidung, Schutz, geistiger Anregung und Teilhabe begründet und werden in gleichen Rechten, vor allem im Recht auf Bildung, das die Unbestimmbarkeit der Aufwachsenden einschließt, gefasst. Im Generationenverhältnis wird um die als angemessen geltenden Gleichheits- und Ungleichheitshinsichten gerungen.¹⁷

So brauchen Kinder von Anfang an und altersangemessen veränderlich beides: Anerkennung als unbestimmbare, ebenbürtige Subjekte aus eigenem Recht *und* Anerkennung als unmündige, versorgungs- und anleitungsbedürftige Abhängige. Darum haben Angehörige der älteren Generation Verantwortung dafür, wichtige kulturelle Errungenschaften durch Bildung zu vermitteln, sodass Angehörige der jungen Generation

2004; Gomolla, ‚Heterogenität‘ (s. Anm. 6); Astrid Messerschmidt, Über Verschiedenheit verfügen? Kategorisierungskritische Diversity-Ansätze und geschlechterreflektierende Bildung, in: Elke Kleinau – Barbara Rendtorff (Hg.), „Geschlecht wird immer mitgedacht ...“. Differenzen – Diversity – Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, Opladen 2012; Bettina Blanck, Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten, Stuttgart 2012.

¹⁵ Vgl. Otto Dann, Gleichheit, in: Otto Brunner – Werner Conze – Reinhart Koselleck (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Band 2, Stuttgart 1975, 997–1046.

¹⁶ Menke, Einleitung (s. Anm. 4) 252; vgl. auch Bielefeldt, Diskriminierungsverbot (s. Anm. 4).

¹⁷ Vgl. Friedrike Heinzl, Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?, Bad Heilbrunn 2011; Annedore Prengel – Ursula Winklhofer (Hg.), Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Bd. 1, Praxiszugänge; Bd. 2, Forschungszugänge, Opladen 2014.

befähigt werden, ihr Gleichheitsrecht auf kulturelle und ökonomische Teilhabe und ihre Chancengleichheit wahrnehmen zu können.

Das menschenrechtliche Prinzip der universellen *Freiheit* kommt jeder und jedem Angehörigen aller Gruppierungen zu und ermöglicht Vielfalt. Indem es den Einzelnen zusteht, ihr Freiheitsrecht zu nutzen, haben sie das Recht, ihre heterogenen Lebens- und Lernweisen zu entfalten und darin anerkannt zu werden.¹⁸ Vielfalt entsteht aus in Anspruch genommener Freiheit. In der *Sphäre der Bildung* können Lebens- und Lernweisen in ihrer Heterogenität sichtbar und anerkennbar werden, in dem Maße, in dem ihnen Freiräume eröffnet werden und in dem sie darin intersubjektive Resonanz durch die Lehrenden und die Peergruppen erfahren. Im Generationenverhältnis haben die Angehörigen der älteren Generation Verantwortung dafür, den Angehörigen der jungen Generation – von Anfang an und altersangemessen – Freiräume zu sichern und Eigenständiges anzuerkennen, sodass sie überkommene kulturelle Errungenschaften nicht nur aneignen, sondern transformieren und zu neuen Entwürfen finden können.¹⁹ Es ist Aufgabe der Älteren, freiheitliche, nicht vorbestimmte Entwicklungen der Kinder zu ermöglichen, um ihre wachsende Mündigkeit zu stützen. Auffällig ist, dass das in Menschenrechtserklärungen, demokratischen Verfassungen und in diese verhandelnden theoretischen Diskursen zentrale Prinzip der *Freiheit* zwar bildungstheoretisch und bildungsphilosophisch beachtet, aber in Diskursen der Schultheorie und Bildungsforschung wenig thematisiert wird. Pädagogik der Vielfalt ist als ein Beitrag zu einer Pädagogik der gleichen Freiheit zu verstehen. Da sie die hierarchischen Elemente im Generationenverhältnis nicht leugnet, sondern – mit offenem Ausgang – bearbeitet, verfällt sie nicht in antipädagogische Einseitigkeit.

Das menschenrechtliche Prinzip der *Solidarität* beinhaltet, dass die Menschen wechselseitig für ihre Gleichheit und Freiheit eintreten. Aufgrund der Universalität der Menschenrechte gehört dazu auch die Solidarität mit Fremden.²⁰ In der *Sphäre der Bildung* verbindet eine menschenrechtlich orientierte Pädagogik damit für die Lehrenden die Aufgabe, sich solidarisch zu den Lernenden zu verhalten und ihnen die Fähigkeit zur Solidarität mit sich selbst und mit anderen zu vermitteln. Im Generationenverhältnis können die neu auf die Welt Kommenden nur durch die Solidarität – das „caring“²¹ ihrer Mütter, Väter beziehungsweise anderer ihnen nahestehenden Perso-

¹⁸ Vgl. Bielefeldt, Philosophie der Menschenrechte (s. Anm. 4); Herlinde Pauer-Studer, Autonom leben. Reflexionen über Freiheit und Gleichheit, Frankfurt a. M. 2000.

¹⁹ Vgl. Jürgen Habermas, Es beginnt mit dem Zeigefinger, in: Die Zeit, Nr. 51, Feuilleton, 10.12.2009, 45.

²⁰ Vgl. Hauke Brunkhorst, Solidarität unter Fremden, in: Arno Combe – Werner Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M. 1997, 340–367.

²¹ Vgl. Annedore Prengel, Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes, Frankfurt a. M. 2013.

nen – überleben, und in den frühen solidarischen Erfahrungen erwerben sie die für alle menschlichen Tätigkeiten notwendige Beziehungs- und Kooperationsfähigkeit.²²

Die drei grundlegenden menschenrechtlichen Prinzipien hängen aufs Engste zusammen, keins von ihnen ist um den Preis der Aufgabe auch der beiden anderen verzichtbar, denn ohne Solidarität fehlt das Einstehen für gleiche und freie Verhältnisse; ohne Gleichheit und Freiheit werden andere untergeordnet und unterdrückt. Der Zusammenhang von Gleichheit und Verschiedenheit klingt schon in der langfristig einflussreichen antiken Bedeutung des Wortes „heterogen“ an, denn es wird in der aristotelischen Kategorienlehre als *verschiedenes, das einander nicht untergeordnet ist*, verstanden.²³ In aktuellen sozialphilosophischen Diskursen, so zum Beispiel bei Herlinde Pauer-Studer,²⁴ wird der Gleichheit die Aufgabe der Freiheitssicherung für ausnahmslos alle Menschen zugesprochen. Für die Philosophie der Menschenrechte ist der Zusammenhang von Gleichheit und Freiheit zentral,²⁵ auch bildungsphilosophisch wird er hervorgehoben.²⁶

Die verschiedenen Strömungen vielfaltsbewusster inklusiver Pädagogik und Politik haben gemeinsam, dass sie sich um menschenrechtliche Werte der solidarisch angestrebten gleichen Freiheit bemühen. Sie wenden sich gegen „vertikales“ Über- und Untereinander und setzen sich für „horizontales“ Neben- und Miteinander ein. Während hinsichtlich der Grundwerte ein umfassender Konsens vorliegt, sind situative und sphärenspezifische Ausrichtungen, wie die jeweilige Betonung von Gleichheits- oder Freiheitshinsichten, in Machtkämpfen immer wieder neu zu entscheiden und umstritten.²⁷

Ein in diesem Sinne gehaltvoll konzipiertes pädagogisch relevantes Theorem der Heterogenität ermöglicht vielseitige Blicke auf Heterogenes: auf interpersonelle und inter-

²² Vgl. Richard Sennett, *Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*, New Haven, CT 2012.

²³ Vgl. Aristoteles. *Die Kategorien*. Griechisch/Deutsch, herausgegeben und übersetzt von Ingo W. Rath, Stuttgart 1998; Dorit Horn, *Zur Herkunft und Bedeutung der Begriffe heterogen und Heterogenität*. Ergebnisse einer Recherche in Wörterbüchern und philosophischen Lexika zu einem inklusionsrelevanten Begriff, in: Annedore Prengel – Hanno Schmitt (Hg.), *Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam 2012*, <http://bit.ly/2CNVNr9> (abgerufen am 6.8.2014).

²⁴ Vgl. Pauer-Studer, *Autonom leben* (s. Anm. 18), 156, 263.

²⁵ Vgl. Bielefeldt, *Philosophie der Menschenrechte*; ders., *Diskriminierungsverbot* (s. Anm. 4).

²⁶ Vgl. Krassimir Stojanov, *Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2008) 4, 515–530.

²⁷ Vgl. Fuchs, *Kampf um Differenz* (s. Anm. 14).

kollektive *Verschiedenheiten*, auf intrapersonelle und intrakollektive *Vielschichtigkeiten*, auf unvorhersehbare *Veränderlichkeit in der Zeit* und auf *Unbestimmbarkeit*.²⁸

Die verschiedenen, vielschichtigen und veränderlichen Personen sowie kollektiven sozialen Figurationen,²⁹ seien sie in ihren intersektionalen Interdependenzen³⁰ auf der subjektiven und intersubjektiven Mikroebene, auf der gesellschaftlichen Makroebene oder auf den Mesoebenen kollektiver Sphären dazwischen wahrnehmbar, fordern zu einem unabschließbaren perspektivischen Gleiten³¹ und der Einsicht in die *Unbestimmbarkeit* des Heterogenen heraus. Diese Unbestimmbarkeit beruht also darauf, dass sowohl Erkenntnisperspektiven veränderlich und vorläufig sind, als auch dass die verschiedenen Menschen und die verschiedenen Gruppierungen aufgrund ihrer Vielschichtigkeit und Veränderlichkeit unergründlich und niemals begrifflich vollständig oder eindeutig fassbar und identifizierbar sind.

Daraus folgt: In der Perspektive des menschenrechtlich fundierten Theorems der Heterogenität werden monistische, reifizierende, essenzialisierende, etikettierende, pauschalisierende und hierarchisierende Kategorisierungen kritisiert. Zwar sind klassifizierende Unterscheidungen notwendig: „Ohne sie könnte kein Akteur zu einer Ordnung seiner Wahrnehmungen und seiner Handlungsweisen gelangen.“³² Aber wenn in professionellen Kontexten, z. B. in Diagnostik oder Sozialstatistik, klassifizierende Aussagen getroffen werden, so können sie nur als unvollständige und vorläufige Annahmen gelten. Darum ist das menschenrechtlich und erkenntnistheoretisch fundierte Theorem der Heterogenität pädagogisch und erziehungswissenschaftlich folgenreich. Vielfaltsbewusste inklusive Pädagogik ist einem komplexen Heterogenitätsverständnis verpflichtet, das – von Denkweisen der kritischen und postmodernen Theorien inspiriert – die Frage nach dem, *was anders sei* und *was gegen Unterwerfungen zu tun sei*, immer wieder öffnet.

2. Historisch-zeitdiagnostischer Deutungsversuch

In diesem Abschnitt möchte ich es wagen, die These zur Diskussion zu stellen, dass die Pädagogik der Vielfalt mit inklusiven Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung

²⁸ Vgl. Friederike Heinzl – Annedore Prengel (Hg.), Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 6, Opladen 2002.

²⁹ Vgl. Elias, Was ist Soziologie (s. Anm. 11).

³⁰ Vgl. Leslie Mc Call, The Complexity of Intersectionality, in: Signs. Journal of Women in Culture and Society 30 (2005) 3, 1771–1802.

³¹ Vgl. Carl F. Graumann, Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität, Berlin 1960.

³² Sighard Neckel, Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft, Frankfurt a.M. 2008, 153.

einhergeht und Antworten auf Probleme ermöglicht, die als typisch für die Spätmoderne analysiert werden.

Diese Vermutung kann bildungs- und zeithistorisch mithilfe der Unterscheidung zwischen *feudalen*, *modernen* und *spätmodernen* Gesellschafts- und Bildungsmodellen begründet werden. Damit werden gesellschaftliche Strukturen und interaktive Praktiken unterschiedlich konzipiert, sodass sie mit je typischen Modellierungen der zwischen Gleichheit und Ungleichheit, Freiheit und Unfreiheit sowie Solidarität und Aversivität changierenden Dimensionen sozialer Verhältnisse einhergehen. Sie werden in umstrittenen historischen Periodisierungen entworfen und in umstrittenen zeitdiagnostischen Analysen in ihrer vielschichtigen Gleichzeitigkeit aufgedeckt. Mit dem Begriff der Spätmoderne sollen in diesem Beitrag auch verwandte Wortwahlen wie „zweite“ und „reflexive“ Moderne³³ sowie „Postmoderne“³⁴ einbezogen werden.

In zeitdiagnostischen Analysen wird zunehmend verdeutlicht, dass das jeweils phasenweise dominierende Modell aus Problemen des vorangehenden seine Begründung ableitet und seinerseits Probleme hervorbringt, sodass mithilfe der Kategorie der *Paradoxie* die Widersprüchlichkeit aktueller aber auch der zu erwartenden zukünftigen Entwicklungen charakterisiert wird.³⁵ Stark vereinfachend werden im Folgenden einige Kennzeichen der drei Bildungsmodelle kontrastierend hervorgehoben.

Für das *feudalistische Modell* lässt sich herausstellen, dass geburtsständisch begründete Zugehörigkeiten generationenübergreifend hierarchisch aufeinander aufbauen. Erziehung soll im trennenden niederen und höheren Schulwesen, das nach Ständen – und vor allem im höheren Schulwesen auch nach Geschlechtern sowie nach weiteren Gruppierungen – trennt, zum standesgemäßen Leben befähigen. Die *moderne Demokratie* und ihre Bildungsentwürfe gehen aus einer langen Vorgeschichte der Auseinandersetzungen mit dem feudalistischen Modell hervor.³⁶ Im Übergang von geburtsständischen feudalen Ordnungen zu leistungsbezogenen modernen Ordnungen sollen Gruppenzugehörigkeiten zugunsten von individuellen Bildungswegen an Gewicht verlieren. Im Laufe des umkämpften Modernisierungsprozesses breiten sich international einheitliche integrative Schulsysteme aus, die eine möglichst herkunftsunabhängige Grundbildung anstreben. Erziehung soll im Sinne von Chancengleichheit ermöglichen, dass die Angehörigen der jungen Generation aufgrund individueller Leistung angemessene Positionen und Privilegien im hierarchischen Schichtengefüge im Sinne von Chancengleichheit und sozialer Mobilität erreichen. Sighard Neckel stellt die Bedeutung des meritokratischen Prinzips heraus: „Tatsächlich begründet das Leistungsprin-

³³ Vgl. Ulrich Beck – Anthony Giddens, *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt a. M. 1996.

³⁴ Vgl. Wolfgang Welsch, *Unsere postmoderne Moderne*, Weinheim 1987.

³⁵ Vgl. Martin Hartmann – Axel Honneth, *Paradoxien des Kapitalismus: Ein Untersuchungsprogramm*, in: *Berliner Debatte Initial* 15 (2004) 1, 4–17.

³⁶ Vgl. Blickle, *Von der Leibeigenschaft* (s. Anm. 9); Helmut Sienknecht, *Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik*, Weinheim 1968.

zip ein Verhältnis auf Gegenseitigkeit. Anstrengungen sollen belohnt werden und die Belohnungen untereinander das Maß der jeweiligen Verdienste repräsentieren. Ob dies jemals Realität gewesen ist, ist gesellschaftlich letztlich nicht entscheidend. Wichtig ist vielmehr, dass das Leistungsprinzip eine normative Richtschnur für die Verteilung von Einkommen zieht und somit die Staffelung von materiellen Lebenslagen nicht einfach dem Resultat ökonomischer Ausscheidungskämpfe überlässt. [...] Das Leistungsprinzip bedarf der gesellschaftlichen Aushandlung und des Konflikts um Verteilungsgerechtigkeit. Genau darin liegt sein Wert für die soziale Ordnung im Ganzen.“³⁷

In der aktuellen, *spätmodernen Phase* moderner Demokratien, werden inzwischen unbeabsichtigte Wirkungen, Paradoxien, des modernen demokratischen Bildungsmodells immer sichtbarer: Das System produziert GewinnerInnen und VerliererInnen. Die einzelne Person trägt die Verantwortung für ihre gesellschaftliche Positionierung, sie muss sich angestrengt in der Konkurrenz behaupten und autonom ihren Weg finden. Denjenigen, die dabei nicht erfolgreich sind, wird Respekt vorenthalten, sodass sie auch Selbstrespekt schwer entwickeln können. Die Erfolgreichen müssen um den Verlust ihres Status fürchten, sodass sie sich umso stärker nach unten abgrenzen und der Solidarität mit den VerliererInnen entbehren. Die Schattenseiten der meritokratischen Legitimation sozialer Ungleichheit setzen sich durch.³⁸ In dieser Situation nimmt unter der Oberfläche postulierter Autonomie psychisch belastende Einsamkeit überhand.³⁹ Isolierende Konkurrenzkämpfe betreffen potenziell alle, sie wirken sich besonders destruktiv auf von soziokultureller Benachteiligung betroffene Gruppierungen⁴⁰ aus und exkludieren Menschen mit Behinderung von vornherein. Bildungsreformen, u. a. Einsetzung von Mindeststandards oder Förderung nach der Denkfigur (nicht nach problematischen Formen ihrer Anwendung) „*No child left behind*“ können die Erfolgchancen eines Teils der Kinder, vor allem solcher aus unterprivilegierten sozialen Lagen, steigern und sind unerlässlich. Aber für Kinder, die sich nicht in erreichbarer Nähe unterhalb von Minimal- oder Regelstandards befinden oder schon darüber hinaus sind, sind eindimensionale Standardmodelle irrelevant. Denn dabei geht es um Förderung, die der Logik des an Chancengleichheit und Wettbewerb orientierten Bildungsmodells verhaftet bleibt – das sie allerdings für einige fairer machen kann. Ansätze der Schulkritik betonen, dass der gleichschrittige Unterricht systematisch einen Teil der Schüler verfehlen muss und dass Bewertungsmaßnahmen wie Benotungen, Sitzenbleiben, Abschlüssen und Zuordnungen zu entwerteten Schulformen wie Haupt-

³⁷ Neckel, Flucht nach vorn (s. Anm. 32) 12.

³⁸ Vgl. Heike Solga, Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, in: Peter Berger – Heike Kahlert, Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim und Basel 2008, 19–38.

³⁹ Vgl. Alain Ehrenberg, Das Unbehagen in der Gesellschaft, Berlin 2011; Neckel, Flucht nach vorn (s. Anm. 32), 192.

⁴⁰ Vgl. Ernst Begemann, Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, Hannover u. a. 1970.

und Sonderschulen systematisch Kränkungen eines erheblichen Teils der SchülerInnen in Kauf nehmen⁴¹ und damit leistungsmindernd wirken und systematisch die Qualifikations- und Sozialisationsfunktionen der Schule in demokratischen Gesellschaften verfehlen.

Angesichts der Dilemmata von Bildung in der Moderne lässt sich die Bedeutung von Inklusion herausarbeiten. Zunächst ist zu konstatieren, dass Inklusion sich nicht etwa von den demokratischen Errungenschaften der Moderne distanziert, sie baut vielmehr auf ihnen auf und strebt an, zur Verwirklichung von mehr Chancengleichheit beizutragen, *und*: Sie weist darüber hinaus. Im Modell heterogenitätsbewusster inklusiver Pädagogik ist die Anerkennung und Entwicklungs- und Leistungsförderung ausnahmslos aller Heranwachsenden in einer gemeinsamen Institution grundlegender Bildung vorgesehen, in der weitgehend auf die Dramatisierung hierarchisierender Zuschreibungen verzichtet wird. Gesucht wird vielmehr nach Formen und Ordnungen der Inszenierung und Ritualisierung gleicher Freiheit, im Wissen darum, dass sie nur unvollständig erreicht werden kann. Innerhalb der Sphäre der Bildung wird der Sozialisations- und der Qualifikationsfunktion Priorität eingeräumt. Die Vorherrschaft einer überbetonten Selektionsfunktion wird kritisiert und reduziert, vor allem wegen ihrer motivations- und leistungsmindernden Wirkungen für die als „schlechte SchülerInnen“ Eingestufteten.

Inklusion anerkennt die gesellschaftliche Relevanz gemäßiger, möglichst fairer, meritokratischer Strukturen, geht aber über sie hinaus und durchkreuzt ihre Dominanz, indem sie ihnen eine zweite Perspektive hinzugesellt, die die Pluralität der Lebenslagen, Lebensformen und Lernweisen berücksichtigt. In inklusiven heterogenen Lerngruppen werden pädagogische Beziehungen angestrebt, die lernförderliche motivierende Anerkennung für Schülerinnen und Schüler aller Leistungsniveaus ermöglichen. Die Kultivierung wechselseitiger Anerkennung in heterogenen Peergruppen ist – angesichts hierarchischer Adressierungen unter Kindern⁴² – ohnehin eine dauerhafte Aufgabe demokratischer Erziehung. Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung werden oft als besonders schwer integrierbar empfunden, erfolgreiche Ansätze ihrer Inklusion wurden entwickelt.⁴³ Inklusive Pädagogik ermöglicht schnell Lernenden die Freiheit, so rasch voranzukommen, wie sie können, stützt ihre demokratische Sozialisation in ihrer Peergruppe und hat so das Potenzial, zu einer demokratieförderlichen Konzeption von Elitebildung beizutragen. Inklusive Pädagogik

⁴¹ Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann, Viel Selektion – wenig Leistung: Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen, in: Dietlind Fischer – Volker Elsenbast (Hg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster 2006, 25–37.

⁴² Vgl. Torsten Eckermann – Friederike Heinzl, Etablierte und Außenseiter – wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen, in: Jürgen Budde (Hg.), Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld, Wiesbaden 2013, 187–210.

⁴³ Vgl. Ulrike Becker, Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern, Wiesbaden 2008.

bezieht an der wohnortnahen gemeinsamen Schule für ausnahmslos alle – auch Kinder mit schweren Behinderungen und progredienten Krankheiten – ins alltägliche Leben ein. Existenzielle Abhängigkeitssituationen, die in einem auf Chancengleichheit reduzierten Denkmodell demokratischer Bildung unbeachtet bleiben, schließt Inklusion als stets zum menschlichen Leben gehörend mit ein. Damit ist inklusive Pädagogik Teil einer umfassenderen gesellschaftlichen Entwicklungsperspektive, denn an vielen Orten kommt eine ähnliche Aufmerksamkeit zum Vorschein, so zum Beispiel in der Hospiz- und Palliativbewegung, die bewusst macht, dass *alle* Lebensweisen und -phasen wertvoll sind – auch die von Angewiesenheit auf andere geprägten, einschließlich der allerersten und der allerletzten.⁴⁴ In der Verminderung meritokratischer Entwertung und in der Einbeziehung und Anerkennung pluraler Lebenssituationen, seien sie von Kreativität und Entgrenzung oder von Abhängigkeit und Verletzbarkeit beeinflusst, besteht der Beitrag der Pädagogik der Vielfalt zur Arbeit an spätmodernen Herausforderungen in der Sphäre der Bildung.

Durch die Konkretisierung der Allgemeinen Menschenrechte hinsichtlich der Lebensformen von Menschen mit Behinderungen in der Behindertenrechtskonvention wird bewusst gemacht, wie eine solche Anerkennung ihrerseits auch für alle gesellschaftlichen Gruppen folgenreich ist: „Gegen die Vision einer künftigen Gesellschaft ohne Behinderung stellt die Konvention das Bild einer Menschenwelt, in der Behinderte selbstverständlich leben und sich zugehörig fühlen können. (...) Die geforderte Anerkennung gilt demnach nicht nur den behinderten Menschen und ihrer Würde, sondern erstreckt sich auch – und dies ist bemerkenswert – auf ihre durch die Behinderung bedingten *besonderen Lebensformen*. Der diversity-Ansatz führt konsequent dazu, dass manche Formulierungen der Konvention eine Nähe zu den Dokumenten des kulturellen Minderheitenschutzes aufweisen. (...) Eine Gesellschaft, die den Beiträgen behinderter Menschen Raum gibt und Aufmerksamkeit widmet, erfährt somit einen Zugewinn.“⁴⁵ Diese Sichtweise steht im Einklang mit der Anerkennung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen, sexueller Orientierungen sowie vielfältiger Lebensformen der Geschlechter und mit der Arbeit an der Verminderung der arroganten Entwertung sogenannter „schlechter SchülerInnen“ in alltäglichen Praktiken, dominierenden Diskursen und schulischen Strukturen.⁴⁶

⁴⁴ Vgl. Sven Jennessen, Krankheit, Sterben und Trauer als Themen in der Schule, in: Deutscher Kinderhospizverein (Hg.), Begleiten – Abschiednehmen – Trauern. Kinder mit lebensverkürzenden Erkrankungen, Düsseldorf 2008, 23–38.

⁴⁵ Bielefeldt, Philosophie der Menschenrechte (s. Anm. 4) 7.

⁴⁶ Vgl. Annedore Prengel, Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz, Opladen 2013.

3. Eckpunkte inklusiver pädagogischer Praxis und ihre menschenrechtliche Relevanz

Der Versuch, im Rahmen dieses Textes Eckpunkte inklusiver Praxis zu bündeln, bezieht sich explizit vor allem auf die Heterogenitätsdimension „Ability“ und widerspricht nicht den im gleichen Zeitraum entwickelten Ansätzen zu anderen Heterogenitätsdimensionen, auch wenn deren Facetten hier nicht ausgeführt werden.

Die Praxis inklusiver Pädagogik seit Mitte der Siebzigerjahre lässt sich auf fünf Ebenen des Bildungssystems analysieren: auf der *institutionellen*, der *professionellen*, der *didaktischen*, der *intersubjektiven* und der *bildungspolitisch-finanziellen* Ebene.⁴⁷ Auch wenn sich unvermeidlich stets widersprüchliche und unvollkommene Entwicklungen ereigneten und ereignen, können Eckpunkte herauskristallisiert werden, die, akkumuliert über den langen Zeitraum von 40 Jahren, bezeichnend dafür sind, was die Praxis Inklusiver Pädagogik ausmacht. Darin sind zentrale Aspekte dessen enthalten, was aufgrund professioneller Erfahrungen und internationaler Forschungsergebnisse für „gute“ Pädagogik insgesamt als konsensuell gelten kann. In einzelnen Einrichtungen und Schulen werden Annäherungen an diese Eckpunkte in sehr unterschiedlichem Maße erreicht, teils unzureichend, teils annähernd, teils exzellent, teils aber auch darüber hinausweisend und schon weiteres Neues erprobend. Darum kommt der folgende Versuch, nach so vielen Jahren in denkbarer Kürze zusammenzufassen, was die Eckpunkte praktizierter Pädagogik der Vielfalt sind, einer vorläufigen, unvollständigen und sicher auch revisionsbedürftigen Zwischenbilanz gleich, die gleichwohl auf umfassenden und langfristigen Studien und Erfahrungen basiert.⁴⁸

Institutionelle Ebene: Alle Kinder und Jugendlichen werden wohnortnah in ihre Kita und Schule mit Primar- und Sekundarstufen aufgenommen. Verschiedene Institutionen, u. a. Frühförderung, Jugendhilfe, Kitas, Schulen, Eltern und weitere Stellen im Sozialraum, arbeiten zusammen. In der ganzen Institution (Einrichtung bzw. Schule) werden gemeinsame Regeln und Partizipationsstrukturen im Interesse des Wohlbefindens von Kindern und Erwachsenen (im Sinne einer „Caring Community“) vereinbart. Unterricht erfolgt binnendifferenziert gemeinsam, in Ausnahmefällen werden temporäre Lerngruppen und Eins-zu-eins-Betreuung innerhalb der Inklusiven Schule angeboten. Wenn Jugendliche mit seltenen Lebenserfahrungen, z. B. mit einer seltenen Behinderung, über den Kreis der eigenen Schule hinaus Kontakt zu Peers mit ähnlichen Erfahrungen suchen, werden sie dabei unterstützt. Lernsituationen und Leistungsbewertungssituationen werden getrennt. Im Sekundarbereich können alle Schulabschlüsse zeitlich flexibel, sobald individuell der entsprechende Leistungsstand erreicht wurde, zertifiziert werden.

⁴⁷ Vgl. zusammenfassend Prengel, *Inklusive Bildung* (s. Anm. 21).

⁴⁸ Vgl. Frank J. Müller – Annedore Prengel, „Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik“, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 7 (2013) 1, 7–20.

Professionelle Ebene: Zu den Schulen gehört eine personelle Grundausstattung multi-professioneller Teams, in denen neben Lehrerinnen und Lehrern sonderpädagogische und sozialpädagogische Fachkräfte arbeiten. Sie wird ergänzt anhand fallbezogener Unterstützung durch externe Experten u. a. aus Sonderpädagogik und Schulpsychologie. Die Teams kooperieren verbindlich und kontinuierlich in regelmäßigen Teamsitzungen mit Intervention bzw. Supervision, sodass Aufgaben und Probleme gemeinsam bewältigt werden.

Intersubjektive Ebene: Pädagogische Beziehungen werden so gestaltet, dass die Heranwachsenden Halt und Anerkennung erfahren und vor allem zu traumatisierten Kindern – nach dem Motto *Jede kindliche Handlungsweise ist subjektiv sinnvoll* – feinfühlig und verlässliche Beziehungen gepflegt werden. Peer-Beziehungen in heterogenen Gruppen sind eine zentrale Ressource für kindliche Entwicklung. Die Erwachsenen beachten auch die Peer-Beziehungen und tragen dazu bei, Selbstachtung und Anerkennung der anderen zu vermitteln.⁴⁹

Didaktische Ebene: Inklusive Didaktik beruht auf zwei Säulen: Sie kombiniert obligatorische und fakultative Anteile.⁵⁰ Chancengleichheit wird angestrebt anhand eines *individualisierungsfähigen Kerncurriculums*, das anhand umfassend gestufter Standardmodelle die Schwächen eindimensionaler Minimal- oder Regelstandards überwindet, ohne ihre Vorteile aufzugeben. Lernende auf *allen* Kompetenzstufen – einschließlich schwerbehinderter und hochbegabter Kinder – lernen unterstützt von Kompetenzrastern und Lernmaterialien in einem adaptiven differenzierenden Unterricht. Der Ansatz des „formativen Assessment“ ermöglicht es den Lernenden und Lehrenden nach dem inklusionspädagogischen Motto *Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent*, die jeweiligen Ausgangslagen zu beachten und passgenau zielgerichtet am Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung zu arbeiten. Als zweite Säule kommen Freiräume für Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen hinzu.

Bildungspolitisch-finanzielle Ebene: Da Inklusion bisher nur partiell realisiert wird, geht es gegenwärtig darum, das inklusive Bildungsmodell planvoll in der Fläche des Bildungswesens zu implementieren, Regel- und Sondersysteme zusammenwachsen zu lassen, Personal zu qualifizieren und Qualität zu sichern. Die in getrennten Bildungsinstitutionen vorhandenen Ressourcen werden in inklusiven Schulen und Einrichtungen zusammengeführt. Inklusion wird nicht benutzt, um die Ressourcen sonderpädagogischer Institutionen einzusparen.

⁴⁹ Vgl. Prengel, Pädagogische Beziehungen (s. Anm. 46).

⁵⁰ Vgl. Prengel, Inklusive Bildung (s. Anm. 21).

Die hier in den Perspektiven fünf verschiedener Ebenen der Bildungssphäre vorgestellten Eckpunkte Inklusiver Pädagogik beziehen sich aufeinander und hängen voneinander ab. Zugleich bieten die einzelnen Punkte aus diesem Spektrum den verschiedenen AkteurInnen Handlungsmöglichkeiten für einen sukzessiven Prozess des Ausstiegs aus segregierender und eine Annäherung an inklusivere Bildung. Die Eckpunkte sind an den menschenrechtlichen Maximen orientiert: Am menschenrechtlichen Gleichheitsprinzip knüpfen die gemeinsame wohnortnahe Bildungsinstitution, das didaktisch adaptiv vermittelte individualisierte Kerncurriculum und die Anleitung der Peers zur wechselseitigen Anerkennung als gleichberechtigt an. Am menschenrechtlichen Freiheitsprinzip knüpfen pädagogische Freiräume für Themen und Interessen der Heranwachsenden und die Erziehung der Peers zur Anerkennung der Freiheit der anderen an. An menschenrechtlicher Solidarität knüpft „Caring“ als wegweisendes Prinzip auf allen Ebenen einschließlich der professionellen Qualifikation und Kooperation an.

4. Kritikpunkte

Im Folgenden sollen kritische Argumente zur Pädagogik der Vielfalt diskutiert werden. Wichtige Kritiken lassen sich auf zwei Argumentationslinien zuspitzen: einerseits wird *ein Zuwenig* und andererseits ein *Zuviel* an Heterogenität moniert.

Aus alteritätstheoretischer Sicht plädiert Michael Wimmer leidenschaftlich für radikale Heterogenität, dafür, den Anderen in seiner irreduziblen Andersheit, Fremdartigkeit, Unzugänglichkeit, Unbestimmbarkeit und Nicht-Gegenwärtigkeit nicht zu vergessen.⁵¹ Vermutet wird, die Denkfigur der egalitären Differenz komme einem „Phantasma“ gleich, weil sie „konfliktvolle Alterität, Negativität und Abstoßung“⁵² ausschließe. Barbara Rendtorff kritisiert eine Banalisierung des Begriffs der Heterogenität, mit der die Einsicht in die Unbestimmbarkeit des Subjekts zum Verschwinden gebracht wird.⁵³ Auch wird die Gefahr hervorgehoben, dass differenzierende Zuordnungen Gefahr laufen, die interaktive Konstruiertheit, strukturelle Machtverflochtenheit, Veränderlichkeit und transkulturelle Bedingtheit von Differenzen auszublenden.⁵⁴

⁵¹ Vgl. Michael Wimmer, Vergessen wir nicht – den Anderen!, in: Koller u.a., Heterogenität (s. Anm. 6) 219–240.

⁵² A.a.O., 228.

⁵³ Vgl. Barbara Rendtorff, Heterogenität und Differenz. Über die Bedeutung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität, in: Koller u. a., Heterogenität (s. Anm. 6) 115–130.

⁵⁴ Vgl. z. B. Paul Mecheril – Andrea J. Vorrink, Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage, in: Koller u. a., Heterogenität (s. Anm. 6) 87–113; Messerschmidt, Über Verschiedenheit verfügen? (s. Anm. 14); Birgit Lütje-Klose – Jessica M. Löser, Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik, in: Katrin Hauenschield – Steffi Robak – Isabel Sievers (Hg.), Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele, Frankfurt a. M. 2013, 134–147.

Den Forderungen nach einem Heterogenitätsverständnis, das der Unbestimmbarkeit und Konstruiertheit, der Machtverflochtenheit und Ungleichheitsaffinität, der Veränderlichkeit und Transgressivität von Differenzen Aufmerksamkeit verleiht, kann aus meiner Sicht nur zugestimmt werden und eine Emphase für Nichtidentisches und für Hierarchiekritik war von Anfang an für die Pädagogik der Vielfalt maßgeblich. Einer der genannten Kritikpunkte wirft jedoch wiederum kritische Rückfragen auf: An den Teil der Argumentation von Michael Wimmer, der das egalitäre Moment im Heterogenitätsverständnis der Pädagogik der Vielfalt anprangert, ist die Frage zu richten, ob eine Alteritätstheorie auf das Postulat der universellen Gleichheit im Sinne gleicher Freiheit verzichten kann, denn damit würde ein zentraler Gehalt der Menschenwürde⁵⁵ aufgegeben und die Akzeptanz von Menschenfeindlichkeit in ihren ungezählten Spielarten in Kauf genommen.

Eine kritische Perspektive, in der es notwendig erscheint, Heterogenität zu reduzieren, nimmt Beate Wischer ein. Sie findet zwar den schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs plausibel und keineswegs unwichtig, zugleich bündelt sie zustimmend ausgewählte Studien und Argumentationsweisen, für die die Forderung nach innerer Differenzierung idealisierend und unrealistisch ist. Der Unterricht mit heterogenen Lerngruppen stelle unerfüllbare und mit der Selektionsfunktion der Schule unvereinbare Anforderungen an *die* Lehrkräfte. In dieser Kritik scheint eine mit dem „Selektionsgedanken zwangsläufig verbundene Feststellung von Ungleichwertigkeit“⁵⁶ zur festen Vorstellung von schulischem Lernen zu gehören. Die Tatsache, dass zahlreiche AkteurInnen auf allen Ebenen des Bildungswesens selbst eine Vielfaltsorientierung wählen, ihre Praxis daran ausrichten und ausdifferenzierte Lösungen für neu entstehende Probleme entwickelt haben, wird von den ProtagonistInnen dieser Argumentationslinie nicht zur Kenntnis genommen. Dass die differenzierende Didaktik der heterogenen Lerngruppe in zahlreichen Schulen der Primarstufe, aber auch in Schulen beider Sekundarstufen voll entwickelt ist und – zwar nicht widerspruchs- oder fehlerfrei, aber freiwillig und sehr erfolgreich – praktiziert wird und dass sie mit Preisen ausgezeichnet und umfassend empirisch untersucht wurde, wird ausgeblendet. Darum trifft die Beobachtung, dass AkteurInnen im Bildungswesen es ablehnen, kooperativ auf die Heterogenität der Lernenden zu reagieren, in Teilen zu.⁵⁷ Erklärungsbedürftig ist aber, warum für andere seit Jahrzehnten Individualisierung und Zusammenarbeit alltäglich sind und einen Anreiz für weitere kreative Unterrichtsentwicklung bilden.

⁵⁵ Vgl. Jürgen Habermas, „Das utopische Gefälle. Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte“, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 58 (2010) 3, 343–357.

⁵⁶ Beate Wischer, Reformengagement als Reflexionsproblem – kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs, in: Trios. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 3 (2008) 1, 15.

⁵⁷ Vgl. Patrik Widmer-Wolf, Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren, Opladen 2014.

In erkenntnistheoretischer Perspektive findet sich aber auch ein Berührungspunkt mit der Kritik an einem möglicherweise falsch verstandenen Heterogenitätspostulat: Man veriele in „Illusionen der Vielfalt“,⁵⁸ wenn man behaupten wolle, im Besitz der Vielfalt zu sein, denn menschliches und mediales Fassungsvermögen ist stets situativperspektivisch begrenzt,⁵⁹ so konnte ich hier im Medium eines Aufsatzes die Gender-, Kulturen- und Lebensformenvielfalt – um nur einige Beispiele zu nennen – nur andeuten. Auch gehen pädagogische Ideen, Praktiken und Strukturen welcher Art auch immer grundsätzlich aus historisch und kulturell bedingten Figurationen hervor. Darum muss eine Forderung an heterogenitätsbewusste inklusive Ansätze sein, nicht so etwas wie *die Vielfalt* zu versprechen, sondern die gewählten notwendig begrenzten Perspektiven und Arbeitsformen transparent zu machen.

Für die Auseinandersetzungen dieses Beitrags wurde ein Zusammenhang zwischen den für die Pädagogik der Vielfalt maßgeblichen Überlegungen der Philosophie der Menschenrechte, den historischen und zeitdiagnostischen Kontexten, den Eckpunkten inklusiver Praxis und der Kritik hergestellt. Gezeigt wurde, dass heterogenitätsbewusste inklusive Strömungen auf Anforderungen der Spätmoderne in der Sphäre der Bildung, u. a. auf Probleme der ständischen Relikte, der Refeudalisierung, des Ausschlusses von abhängigen Lebenslagen, und auf Paradoxien der meritokratischen Moderne den Versuch einer Antwort darstellen, die sich vielerorts schon längst ereignet. Es zeichnet sich ab, dass eine an der gleichen Freiheit orientierte Pädagogik Probleme der Spätmoderne in der Sphäre der Bildung lösen helfen kann, dass sie teilweise gelingen und teilweise scheitern kann, dass eine Ausbreitung im ganzen Bildungswesen wegen der erheblichen Widerstände, die aus alten hierarchischen Traditionen und aus neuen gesellschaftlichen Spaltungen hervorgehen, langwierig sein wird und dass sie neue Widersprüche hervorbringen wird.

Abschließend ist in religionspädagogischer Perspektive zu ergänzen, dass in den Auseinandersetzungen mit religiöser Diversität ein überaus vielseitiger Erfahrungsschatz sowohl mit schlimmen Diskriminierungs- und Gewaltformen als auch mit kostbaren Konzepten und Praktiken wechselseitiger Anerkennung durch religiöse Toleranzformen zur Verfügung steht. Der pädagogische Zusammenhang von Selbstachtung und Anerkennung der Anderen – oder in kindlicher Fassung „Tue dir und anderen nicht weh“ – stellt einen Kerngedanken der Pädagogik der Vielfalt dar. Er wird in politischer Diktion in den universellen Menschenrechten gefasst, in religiösen Kontexten korrespondieren damit Vorstellungen der universellen Gottesebenbildlichkeit aller Menschen. Eine solche Perspektive kann plural interpretiert werden und eine demokratische Pädagogik bereichern.

⁵⁸ Vgl. Annedore Prengel (unter Mitarbeit von F. Heinzel – U. Geiling – M. Hemme-Kreutter), *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*, Opladen 1999.

⁵⁹ Vgl. Graumann, *Grundlagen* (s. Anm. 31).

Prof. em. Dr. Annedore Prengel
Professorin im Ruhestand an der Universität Potsdam und
Seniorprofessorin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main
Im Bogen 15 C
14471 Potsdam
+49 (0)331 961383
aprengel(at)uni-potsdam(dot)de