

Alles eine Frage des Mindsets?!

Eine Ordnung des Inklusionsdiskurses und die Folgen für die inklusive Didaktik

1. Inklusive Bildung im Streit – warum es nicht reicht, eine inklusive Praxis zu entwickeln

Wenn man sich auf das Feld der pädagogischen Inklusion begibt, dann fällt die inflationäre Verwendung des Begriffs auf, die für manche schon wieder dafür sorgt, dass er zur Leerformel wird.¹ Gerade weil der Begriff so eindeutig positiv besetzt ist und der Gegenbegriff der Exklusion so schlecht, ist es entscheidend, auf der richtigen Seite zu stehen. In der Folge öffnet die vielfältige Etikettierung von theoretischen Konzepten, Planungen von Praxis und Praxisbeschreibung als ‚inklusive‘ den Begriff und er lädt sich semantisch so auf, dass er nahezu schon konträre Inhalte tragen muss. Diese Beliebigkeit ist aber nur der eine Eindruck, der andere ist, dass mit dem Begriff eine machtgeladene, schon strategische Auseinandersetzung um die zukünftige Ausrichtung des Bildungssystems, konkret der Schule, geführt wird. Zum einen fällt die scharfe Auseinandersetzung um die Auslegung der Behindertenrechtskonvention (BRK) und deren §24 auf, die eben als expliziter Auftrag zur Gestaltung eines inklusiven gegenüber einem separierenden bzw. integrierenden Schulsystem interpretiert wird.² Hunt und McDonnall unterscheiden diese Systemanforderungen folgendermaßen:

-
- 1 *Bernhard, Armin*: Inklusion – ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: *Behindertenpädagogik* 51 (4/2012), 342-351, 342.
 - 2 Vgl. z.B. den Streit zwischen Otto Speck und Hans Wocken in dieser Frage. *Wocken, Hans*: Gründet die Inklusion auf einem Missverständnis? Eine Gegenrede vom 17.02.2015 [Online: www.news4teachers.de/2015/02/inklusive-missverstaendnisse-ein-einspruch-gegen-falschmeldung-ueber-inklusion/ (Aufruf vom 21.03.2018)]; *Wocken, Hans*: Die Inklusionsfallen der Kritiker und Gegner. Notorische Fakes und ideologische Obsessionen – eine antikritische Antwort [Online: <http://www.hans-wocken.de/Artikel.htm> (Aufruf vom 21.03.2018)].

„Inclusive education is differentiated from ‚integration‘, which was identified with the [...] advocacy movement to educate students with developmental disabilities in regular schools [...] and from ‚mainstreaming‘, in which students with disabilities are members of special education classes but ‚visit‘ general education classes to engage in educational and social activities with same-age general education peers [...]. Unlike integrated or mainstreamed students, students who receive inclusive educational services are members of the general education classroom community.“³

Inklusive Bildung – so legt sich auch die UNESCO in der Auslegung von §24 BRK fest – besteht ausdrücklich in der Schaffung einer Regelschule für alle:

„Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln. [...] Damit geht der Begriff der Inklusion über den Begriff der Integration hinaus. Inklusion beinhaltet das Recht auf gemeinsamen Unterricht in einer Regelschule.“⁴

Inklusive Bildung wird von seinen Verfechtern in dieser Lesart als Menschenrecht verstanden, auf das sich die Bildungsinstitutionen einstellen *müssen*:

„Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Damit ist Inklusion sowohl ein eigenständiges Recht, als auch ein wichtiges Prinzip, ohne dessen Anwendung die Durchsetzung der Menschenrechte unvollständig bleibt. [...] Weil alle Menschen mit der gleichen und unveräußerlichen Würde ausgestattet sind, haben wir alle die gleichen Rechte und den Anspruch darauf, dass der Staat sie umsetzt. [...] Dabei gewährleisten die Menschenrechte den Schutz vor jeglicher Form von Diskriminierung.“⁵

Schulentwicklung ist nun die Aufgabe an die Institutionen, dass dem rechtlichen Auftrag eine bestimmte Praxis folgt:

-
- 3 Hunt, Paula F. / McDonnell, John: Inclusive education. In: Odom, Samuel L. / Horner, Robert H. / Snell, Martha E. u.a. (Hg.): Handbook of Developmental Disabilities, New York 2007, 269-291, 270; vgl. analog Hinz, Andreas: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Integration? In: Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn 2014, 41-74, 45-46.
 - 4 UNESCO: Was ist inklusive Bildung? [Online: http://www.unesco.de/inklusive_bildung_inhalte.html (Aufruf vom 21.03.2018)].
 - 5 Das Deutsche Institut für Menschenrechte: Online-Handbuch. Inklusion als Menschenrecht (2014) [Online: <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/> (Aufruf vom 09.04.2018)].

„Inklusion ist die Fähigkeit pädagogischer Einrichtungen, unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedarfen aller Beteiligten in einem gemeinsamen Reflexions-, Planungs- und Entwicklungsprozess in immer größerem Maße gerecht werden zu können.“⁶

Dieser normative Rahmen scheint so klar und eindeutig, aber er funktioniert eben nicht als Rahmen für eine Praxis, die diesen Zielen nicht in *einem* Programm nachkommt, sondern unterhalb des Rahmens halten sich unterschiedliche pädagogische Praktiken, die ihrerseits den rechtlichen Rahmen unterschiedlich auslegen und innerhalb des Rahmens zu unterschiedlichen pädagogischen Konzepten kommen. Es reicht deshalb nicht, wenn sich die Inklusionspädagogik als Hüterin des wirklichen Inklusionsanliegens versteht und nun aus der rechtlich-normativen Position heraus eine „technische gesellschaftliche Realisationsgestalt“ durchsetzen will, „die die antagonistischen Partiallogiken des Gesellschaftlichen vermeintlich zum Verschwinden bringt. Genau dies zeigt sich im normativen Postulat nach inklusiver Bildung, wenn dadurch die antagonistischen Partiallogiken des Ethischen, Pädagogischen, Politischen und Ökonomischen neutralisiert werden sollen.“⁷ Der folgende Syllogismus überzeugt eben nicht aus sich heraus:

„Inklusion ist Menschenrecht. Gemeinsamer Unterricht ist inklusiv. Gemeinsamer Unterricht ist Menschenrecht und entspricht den individuellen Bedürfnissen aller. Als Menschenrecht muss gemeinsamer Unterricht aller nicht begründet werden.“⁸

Deshalb warnt selbst der Inklusionspädagoge Wolfhard Schweiker die Inklusionspädagogik auch davor, einfach nur auf den Rückenwind der UN-Behindertenkonvention und deren Ratifizierung durch Deutschland zu setzen, „ohne ihrer bildungstheoretischen Steuerungsaufgabe und Normenklärung ausreichend nachzugehen. Damit begibt sie sich ins Schlepptau

6 *Hinz, Andreas*: Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit! – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion (1/2013), 1-17, 5; vgl. auch Definition in *Cramer, Colin / Harant, Martin*: Inklusion. Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: ZfE 17 (4/2014), 639-659, 642; Inklusion ist ein Ansatz, der „sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – und damit wird [...] jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“ (*Hinz, Andreas*: Inklusion. In: *Antor, Georg / Bleidick, Ulrich* (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik, Stuttgart 2006, 97-99, 98).

7 *Cramer / Harant* 2014 [Anm. 6], 648.

8 *Harant, Martin*: Inklusion im Widerstreit. Eine kritische Analyse des Inklusionsbegriffs im Kontext antagonistischer erziehungsphilosophischer Mindsets. In: *Miethke, Ingrid / Tervooren, Anja / Ricken, Norbert* (Hg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung, Wiesbaden 2017, 111-130, 112.

externer Kräfte und reduziert ihre eigene Wirksamkeit auf den Status einer reinen Anwendungswissenschaft“.⁹

Aus systemtheoretischer Sicht zeigt die Unterscheidung von *externen* Kräften, die auf eine *innere* Bewegung oder zumindest ein *inneres* Anliegen treffen, ein interessantes Konstrukt, da die Inklusionsdebatte nicht nur durch die starke Polarisierung zwischen Befürwortern und Gegnern, sondern bei genauerem Hinsehen auch die interdisziplinäre Debatte selbst zwischen den Befürwortern sehr heterogen bleibt.¹⁰ Trotzdem bildet sich offenbar aus der Innensicht ein selbstreferenzieller Kern, den man für die Inklusionspädagogik mit Schweiker als die radikale Anerkennung anderer Individualität in differenzierter Differenz beschreiben kann.¹¹ Dieses normative Bekenntnis ist für Schweiker Folge des postmodernen Denkens der Vielfalt, in das das Inklusionsanliegen in seiner eigenen Geschichte unhintergebar eingebunden ist.¹² Dieser Kern findet seine Selbstreferenz wie alle Systeme allerdings nur in der Auseinandersetzung mit der sie umgebenden postmodernen Theoriebildung als Fremdreferenz. Das hat Auswirkungen auf die Inklusionspädagogik selbst, die dabei in ihrer inneren Organisation Argumente, Kontexte, Metaphern aufnimmt und in selbst pluralen und antagonistischen Strömungen angesichts der Antinomien des pädagogischen Handelns im Umgang mit der Heterogenität der Akteure bearbeitet. Die postmoderne Pluralität und das Thema von deren Anerkennung kehrt in den pädagogischen Umgang mit Inklusion selbst ein.¹³ Gerade aus konstruktivistischer Sicht ist es deshalb produktiver, nicht eine bestimmte Form von Theoriebildung und Praxiskonzeption für eine inklusive (religionsunterrichtliche) Praxis als normativ richtig zu markieren, sondern die Einbettung in die verschiedenen Strömungen der Postmoderne zu rekonstruieren und dann die internen Denkstrukturen – mit Martin Harant „*mindsets*“¹⁴ genannt – zur Inklusion zu ordnen, um die inklusionsdidaktischen Ansätze in ihren Stärken und Schwächen zu verstehen.

Dafür werde ich im *ersten Schritt* zunächst vier verschiedene gesellschaftliche Theoriebildungen als Rahmen – im Sinne von Rekonstruktionen – einführen, die dann den inhaltlichen Kern in seinen inneren paradoxalen Spannungen deutlich machen können. Dabei wird erkennbar, wie sich die pädagogischen Antinomien, die in jedem Lehrerhandeln wir-

9 Schweiker, Wolfhard: Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2017, 192.

10 Vgl. ebd., 20-22; Harant, Martin / Cramer, Colin: Inklusion und Bildungswesen. Eine bildungs- und professionstheoretische Analyse. In: Nord, Ilona (Hg.): Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen, Leipzig 2015, 287-313, 287-296; Cramer / Harant 2014 [Anm. 6], 642f.

11 Vgl. Schweiker 2017 [Anm. 9], 205.

12 Vgl. ebd., 206.

13 Vgl. ebd., 20f.

14 Harant 2017 [Anm. 8], 112.

ken, durch die normativen Ansprüche noch weiter zuspitzen.¹⁵ Im *zweiten Schritt* konstruiere ich in Anlehnung an Harant drei Mindsets als Rahmen, innerhalb derer das Leitbild von Inklusion und die Bedeutung von Inklusion als pädagogischem Prinzip unterschiedlich profiliert werden können. Hierbei wird deutlich, dass die verschärften Antinomien pädagogischen Handelns nur innerhalb eines Mindsets bearbeitet werden können, dass sie aber im Widerspruch der Mindsets untereinander nicht mehr bearbeitbar sind. Da aber jedes Mindset legitimer Träger der Kernidee ist, kann gleichzeitig kein Mindset mehr die alleinige legitime Repräsentanz einer Theorie inklusiver Pädagogik beanspruchen. Im *dritten Schritt* unterscheide ich im Rahmen dieser Mindsets drei unterschiedliche didaktische Strategien, die auf ihre Weise mit den im Rahmen von Inklusion angeschärften pädagogischen Antinomien arbeiten und selbst zwangsläufig kontingent bleiben. Das Ziel des Beitrags ist entsprechend nicht, eine bestimmte Praxis für den Religionsunterricht als inklusiv zu qualifizieren und zu legitimieren, sondern eher einen mehrperspektivischen Rahmen zu konstruieren, innerhalb dessen informierte Lehrkräfte begründete Entscheidungen treffen können.

2. Inklusion in den Kontexten gesellschaftlicher Theoriebildung

2.1. Rekonstruktion I: Inklusion als große Erzählung

„Diese 21 Geschichten erzählen vom lebendigen Leben, das kompliziert, schwierig, witzig, anstrengend und vor allem bunt ist. Die Welt braucht alle Farben, um das Leben bunt machen zu können! Um Inklusion in unserer Gesellschaft lebendig zu verwirklichen, werden wir alle noch einen langen Weg gehen müssen. Doch wir sollten nicht die Argumente aufzählen, die erklären, was daran schwierig ist, sondern nach Möglichkeiten suchen, Inklusion und Teilhabe überall Wirklichkeit werden zu lassen!“¹⁶

Dieser Topoi der ‚Inklusionsgeschichten‘, der ‚kleinen Geschichten‘, der ‚Mut-Mach-Geschichten‘ findet sich oft in der Inklusionsdebatte. Sie wirken wie viele kleine Sprengsel der Hoffnung: Wenn die Politik nicht genug Ressourcen für die Inklusion zur Verfügung stellt, die Gesellschaft in der Breite nicht offen und wertschätzend mit den verschiedenen Differenzen umgeht und man glauben könnte, die Reform vollzieht sich zu langsam oder stagniert gar, dann erzählen diese Geschichten von den Potenzialen, wenn alle als selbstverständlich

15 Vgl. *Amrhein, Bettina*: Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/-innenbildung für die Sekundarstufe. In: *Kiel, Ewald* (Hg.): Inklusion im Sekundarbereich, Stuttgart 2015, Kap. 4.

16 *Irene Fischer* im Vorwort: 21 Inklusionsgeschichten zusammengestellt zum Welt-Down-Syndrom-Tag am 21.3.2013 von der Landesarbeitsgemeinschaft Baden-Württemberg „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ e.V., Karlsruhe 2013 [Online: <http://www.lag-bw.de/PDF/Inklusionsgeschichten.pdf> (Aufruf vom 21.03.2018)], 3.

angesehen werden und ein aktives Leben führen können. Diese Kultur der kleinen Geschichten, als Träger der Hoffnung und als stützende Faszien in der Muskulatur gegen den systemischen Trend, ist ein auffälliges Phänomen.¹⁷

Diese kleinen Geschichten stehen in einem starken Kontrast zu dem Anspruch der Inklusionsvertreter, dass die Inklusion so etwas wie der Schlussstein der Aufklärung und der sie vorantreibenden Emanzipationsbewegungen ist:

„Inklusion ist die ultimative Integration, sozusagen der Olymp der Entwicklung, danach kommt nichts mehr.“¹⁸

Auch solche Äußerungen finden sich immer wieder, die Inklusion als das große gesellschaftliche Projekt, das aufgrund der totalen Ermöglichung von Individualität bei gleichzeitiger Anerkennung aller anderer Individualität nicht mehr rational bekämpft werden kann. Denn jeder Widerstand lässt sich offenbar als partikulares Interesse gegenüber anderer Individualität rekonstruieren.¹⁹ Es müsste folglich eine moderne Gesellschaft in der Inklusionsvorstellung bei allen Differenzen zu sich kommen können, in dieser Homogenität ihre Einheit finden können. Das gegenwärtige Ausbleiben der Verheißung ist eine Episode, die in der „telosartigen Geschichtslogik“²⁰ im Übergang von einer integrativen hin zur inklusiven Gesellschaft erzählt wird. Wenn man Inklusion als eine große Erzählung im Sinne Lyotards interpretiert, dann ist es für die Moderne typisch, dass sich ein Wir für die universalistische Emanzipation dazu berufen fühlt, einem Objekt außerhalb des Wir zum Subjekt und damit zu einer eigenen Stimme zu verhelfen. In der Verlagerung des Standortes zu einem neuen integrativen Wir entsteht die Differenz zum Ihr, das diese Subjektwerdung des bisherigen Objekts nicht mitgeht.²¹ In diesem Moment scheitert das emanzipative Anliegen, weil es selbst partikular wird. Und in dem geschichtsteleologischen Narrativ der Überwindung in der Zukunft lernt das Wir seine eigene Partikularität zu akzeptieren und legitimiert seine „Tyrannei“ gegenüber dem Ihr. Und in dem Narrativ wird die Durchsetzung der Ziele nur noch innenlogisch legitimiert, ein Perspektivwechsel durch das Ihr hindurch ist nicht nötig. Es ist nicht Teil des zukünftigen Wir.²² So legitimieren diese Erzählungen wie Mythen, aber nicht in der zu begründenden Vergangenheit, sondern in der einzulösenden Zukunft²³;

17 Vgl. Büttner, Gerhard / Kammeyer, Katharina: Der Inklusionsbegriff der Inklusionspädagogik. Große Erzählungen und/oder analytische Kategorie. In: Pädagogische Rundschau 68 (2/2014), 153-166, 155-158.

18 Wocken, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine, Hamburg 2015, 72.

19 Vgl. Cramer / Harant 2014 [Anm. 6], 643.

20 Harant / Cramer 2015 [Anm. 10], 291.

21 Vgl. Lyotard, Jean-Francois: Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982-1985, Wien 1987, 41-43.

22 Vgl. ebd., 43f.

23 Vgl. ebd., 34.

identitätsstiftend wirken sie nur semantisch formal, in der Praxis partikular im Wir, das die neuen Subjekte aufgrund der Partikularität immer nur indirekt zur Sprache bringen kann. Als Noch-Objekte sind sie noch nicht selbst sprechend.²⁴ Dafür sind die antagonistischen ökonomisch-funktionalen Partiallogiken zu mächtig, die ihre eigenen Entwicklungssteleologien entwickeln.²⁵

„In der ausdifferenzierten Gesellschaft ist mit inkommensurablen Partiallogiken ihrer Teilbereiche zu rechnen, die nicht mehr der Entfaltung eines einheitlichen, übergeordneten Logos entsprechen, aus dem eine für alle gesellschaftlichen Teilbereiche gültige Ethosgestalt resultiert.“²⁶

Für Lyotard wird in dem Versuch der großen Erzählungen gerade durch die paternalistische Haltung in der emanzipativen Befreiung und der Ermächtigung der Tyrannei gegenüber anderen Partiallogiken das Projekt der Moderne zerstört – indem man vorgibt, es zu verwirklichen.²⁷ Für Martin Harant ist eben schon die rechtliche Rahmensetzung in der BRK nicht im machtfreien Raum des Guten und Richtigen entstanden, sondern in der Durchsetzung eines partikularen Interesses als normal und normativ richtig.²⁸ Gerade weil unter den partikularen Bedingungen die Epoche des Übergangs nicht konsistent ist, können auch keine Kriterien angegeben werden, die die Erzählung falsifizieren könnte, sie entzieht sich systematisch der Beurteilbarkeit und delegitimiert sich so selbst.²⁹ Im Niedergang entlässt die große Erzählung kleine Geschichten des täglichen Lebens, die selbst nicht universal-legitimierende Funktion haben, sondern nur noch für sich stehen, aber die Legitimation beanspruchen.³⁰ So sind die kleinen Inklusionsgeschichten einerseits ein Zeichen nach außen für eine funktionierende Praxis, die universalisiert werden kann, und nach innen stehen sie für die Botschaft, dass sich die Auseinandersetzung gegen die antagonistischen Kräfte lohnt. Andererseits stehen die kleinen Geschichten dafür, dass diese Epoche des Übergangs schon die letzte Epoche ist, in der sich das Narrativ selbst einreicht in die Partikularlogiken und sich in ein kontingentes Handlungsprinzip transformiert, dem wieder andere folgen werden, um die ‚Tyrannei‘ um der Emanzipation willen zu lockern.

24 Vgl. Harant / Cramer 2015 [Anm. 10], 291; das Mindset Challenge of postmodernism wird folgerichtig Inklusion als „inclusion of the voices of Others“ verstehen (vgl. Harant 2017 [Anm. 8], 113).

25 Vgl. Harant / Cramer 2015 [Anm. 10], 291.

26 Cramer / Harant 2014 [Anm. 6], 644.

27 Vgl. Lyotard 1987 [Anm. 21], 34.

28 Vgl. Harant 2017 [Anm. 8], 124.

29 Vgl. Lyotard 1987 [Anm. 21], 35.

30 Vgl. ebd., 36f.

2.2. Rekonstruktion II: Inklusion als säkulare Theologie

„Inklusion hat in ihrem rechtlichen und pädagogischen Imperativ einen visionären Charakter. Eine Pädagogik, die inklusives Lernen ermöglicht, ist zwangsläufig normativ und parteilich. Sie geht in ihrem Anspruch des Sollens über das Sein hinaus. Dabei bewegt sie sich permanent und unausweichlich in der theoretischen-praktischen Antinomie von Sollen und Sein [...]. Es besteht eine permanente Spannung der egalitären Idee der Anerkennung zur empirischen Bildungspraxis und ihrer ungleichen Machtverhältnisse [...]. In diesem Spannungsverhältnis weist Inklusion einen Zielpunkt in der Zukunft aus. Gleichzeitig bleibt die mit dem Ziel diskrepante Gegenwart der Ausgangspunkt der Entwicklung.“³¹

Im Narrativ der Inklusion wird in der Jetztzeit gehandelt, ohne dass die Bedingungen dieses Handelns eingelöst sind. Die Legitimität kommt aus der Zukunft, die Vision eines anderen Lebens, in der alle Individualität und damit alle Differenzen von allen anerkannt sind. Dieses Sollen im ‚hen kai pan‘ (1 Kor 15,28) transzendiert systematisch das Sein: Noch ist das gegenwärtige Sein – wie gesehen – von den antagonistischen Partiallogiken bestimmt, doch es kommt eine Zeit, in der diese überwunden sind. Die daraus entstehende Spannung eines „eschatologischen Vorbehalt[s]“³² muss nun bearbeitet werden.

Die kleinen Geschichten halten diese Spannung zwischen Erfüllung und Verheißung punktuell zusammen. Aber in den institutionellen Systemen von Schule und Lehrerbildung reichen sie nicht aus. Diese werden in den Rechtsnormen aufgefordert, Inklusion zu *organisieren* und damit den eschatologischen Vorbehalt einzuebnen. Was heißt es für eine Praxis, wenn sie sich unter diesen Bedingungen als inklusiv verstehen muss, um nicht als illegitim aussortiert zu werden? Und weiter: Jede Praxis, die sich inklusiv nennt, bestätigt eben auch ihren Umgang mit Heterogenität als inklusiv und wirkt damit auf die Vorstellung des inklusiven Lernens.

„Ich habe nach den ganzen Vorträgen den Eindruck, dass Inklusion Reformpädagogik für alle ist. Ist das wirklich alles?“³³

Da die Instrumente dieser inklusiven Praxis auch nur aus dem Jetzt und der Vergangenheit kommen können, wird für die institutionellen Prozesse mit technologischen didaktischen Lösungen gearbeitet, die aus dem gleichen emanzipativen und zugleich gegengesellschaftlichen Gedankengut kommen: der Reformpädagogik. Die offene Lernumgebung mit handlungsorientierten Formen wird zum Ideal des inklusiven Unterrichts, weil sie beides zugleich tut: vergemeinschaften in der Zwangsinklusion und individualisieren in den

31 Schweiker 2017 [Anm. 9], 213.

32 Harant / Cramer 2015 [Anm. 10], 291.

33 So eine Studentin in der Abschlussreflexion der Ringvorlesung zur Inklusion „Irgendwie anders“ im WS 2016-17 der Fakultät für Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn.

Arbeitswegen.³⁴ Auf der Ebene der Praxis selbst ist allerdings klar, dass dieser Weg wiederum nur ein partikularer ist.³⁵ Hier greift auch der von Schweiker eingangs eingeführte Verdacht, dass die geringe Reflexivität in der Inklusionspädagogik zum Verhältnis von normativen Aussagen und der Praxis problematische Begründungslücken gerade für die Praxis erzeugt. Wie jedes religiöse oder quasi-religiöse System, das seine Erlösungsvorstellung ohne eschatologischen Vorbehalt denkt, steht auch die Inklusionspädagogik vor dem Problem, den gegenwärtigen Stand seiner Handlungstechniken selbst religiös zu überhöhen und der Kritik zu entziehen.³⁶

Die Inklusionspädagogik kann auf die Einebnung des eschatologischen Vorbehalts andererseits auch nicht verzichten, weil sie sich als bestimmte Form der Anerkennungspraxis versteht, die justiziabel ist und die bisherige integrative Wirklichkeit verändern muss. Hieraus bezieht die Inklusion ja auch emotionale Energie. Die kleinen Geschichten sind deshalb so etwas wie die ‚Sakramente‘ der Inklusion, die aber selbst auf eine Praxis verweisen, die eben nur im Innern der Bewegung das bewirken, was sie bedeuten. Für Außenstehende bleiben die Praktiken immer auch fragwürdig, weil die mitgeführten Exklusionsentscheidungen immer sichtbar sind (vgl. zu den Exklusionsentscheidungen in der Praxis den Beitrag von *Hanna Roose* in diesem Band). Und natürlich kann sich – durch die Einebnung des eschatologischen Vorbehalts, die fehlenden Falsifizierungskriterien einer guten Praxis und die Immunisierungsstrategie gegenüber Kritik – auch jede andere Form von Unterricht inklusive Praxis nennen, so dass die Inklusionspädagogik nicht nur das Problem hat, sich in der (reformpädagogischen) Praxis mit der uneingelösten Werthaltigkeit beschäftigen zu müssen, sondern auch noch Unterrichtspraxen beobachten kann, die die Werthaltigkeit noch nicht einmal übernehmen *wollen*, formal aber aufgrund der normativen Rahmenbedingungen inklusive Praxis erzeugen.³⁷ Dass im Namen von Inklusion Ausgrenzung betrieben wird³⁸, ist von daher ein echtes Problem, aber nicht – wie vermutet – nur der äußeren Trittbrettfahrer, sondern der Inklusionspädagogik selbst.

„Inklusion lässt sich als deskriptive Größe mit sozialwissenschaftlichen und insbesondere soziologischen Forschungsinstrumenten empirisch erheben und teilweise auch messen.“³⁹

34 Vgl. *Heimlich, Ulrich*: Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik. In: *Ders. / Weber, Franz B.* (Hg.): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*, Stuttgart 2007, 69-80.

35 Vgl. *Harant / Cramer* 2015 [Anm. 10], 302-306; *Reis, Oliver*: Räume und ihre (Un-)Ordnung – Zur Bedeutung der Räume für ein inklusives religiöses Lernen. In: *Wuckelt, Agnes / Pithan, Annebelle* (Hg.): *Mach mir Platz, dass ich wohnen kann. Lebens-Räume eröffnen und Barrieren abbauen*, Münster 2017, 91-108, 101f.

36 Vgl. *Harant / Cramer* 2015 [Anm. 10], 291.

37 Vgl. *Schweiker* 2017 [Anm. 9], 215.

38 Vgl. *Sierk, Udo*: *Budenzauber Inklusion*, Neu-Ulm 2013, 40.

39 *Schweiker* 2017 [Anm. 9], 433.

Für den Inklusionsdiskurs wird sich zeigen, ob die tautologische Identifikation einer Praxis mit dem Anliegen selbst und damit die ‚präsentische Theologie‘ den Primat behält, weil es jetzt notwendig sei, diese Praxis zu entwickeln⁴⁰, oder der eschatologische Vorbehalt dominanter wird, der es ermöglicht, jede Praxis – auch die inklusive – kritisch zu hinterfragen und den Graben zwischen integrativen Bemühungen und inklusiven all-erlösenden Zielen nicht zu überspringen.⁴¹ Beide Optionen stehen für ganz verschiedene Möglichkeiten, Inklusion als analytisches oder als praxissteuerndes Prinzip zu entfalten.

2.3. Rekonstruktion III: Inklusion als protonormaler Flexibilitätsnormalismus

„Die Inklusion hat das Klima atmosphärisch verändert. Dass Vielfalt etwas Normales ist, ist ein großer Gewinn für die Schulkultur“⁴²

Die Schule holt ein, was sich auch die EKD in ihrer Orientierungsschrift für die kirchliche Arbeit wünscht: „Es ist normal, verschieden zu sein“. Diese Kopplung zwischen Inklusion und Normalität ist typisch für die befürwortenden Akteure: Inklusion macht Vielfalt normal und das, was normal ist, ist akzeptiert. Das, was normal ist, ist als Erwartung plausibilisiert und erzeugt heute – in Zeiten eines funktionalen Moralverständnisses – damit auch die moralische Erwartung, sich ebenso zu verhalten.⁴³ Vielleicht ist das der größte Erfolg der Inklusionsbewegung, dass es ihr gelungen ist, Heterogenität – das Faktum der Pluralität von Lebensformen und Lebenshaltungen – über das Normalsein in Diversität – die breite positive Bewertung von Heterogenität – zu transformieren.⁴⁴

„Beim Inklusionsbegriff wird das Denken in normal und unnormal überwunden. Hinz stellt die ‚Heterogenität als Normalität‘ in den Mittelpunkt (Hinz 2002, 357).“⁴⁵

40 So noch einmal vehement *Ellger-Rüttgardt, Sieglind*: Inklusion. Vision und Wirklichkeit, Stuttgart 2016.

41 Vgl. *Schweiker* 2017 [Anm. 9], 442.

42 *Henzler-Hübner, Holger* zit. n. *Heitkamp, Sven*: Gemeinsam anders – aber wie? In: *Erziehung und Wissenschaft* (7-8/2015), 6-10, 7.

43 Vgl. *Horstmann, Simone*: Ethik der Normalität. Zur Revolution moralischer Semantik in der Moderne [Online: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/33555/1/Dissertation.pdf>] (Aufruf vom 09.04.2018), 245.

44 Nachvollziehbar in *Schambeck, Mirjam*: Inklusion – Fundamentalkategorie auf der Suche nach ihrer praktischen Umsetzung. In: *Pemsel-Maier, Sabine / Dies.* (Hg.): *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*, Freiburg i. Br. 2014, 23-52, 23.

45 *Schweiker* 2017 [Anm. 9], 165. Schweiker bezieht sich in dem Zitat auf *Hinz, Andreas*: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (9/2002), 354-361, 357.

Diese Strategie der Normalisierung breitet die ‚präsentische Theologie‘ weiter zu einer ‚natürlichen Theologie‘ aus und verdichtet die kleinen Geschichten zu einem breiten Teppich: Inklusive Praxis ist erfahrbar und das erfahrbare Chaos, die Aufhebung von bisherigen Normalitätsstandards folgt einer neuen Ordnung, in der sich in der Projektion der Autoren und Autorinnen eine deutliche Mehrheit widerspiegeln kann.⁴⁶ Damit berührt die Inklusionsdebatte eine andere gesellschaftliche Strömung: die Normalisierung, die andere ontologische Ordnungskonzepte seit der Neuzeit wirkmächtig abgelöst hat (vgl. zur Normativität des Normalismus den Beitrag von *Susanne Kohlmeyer / Heike Buhl* in diesem Band). Gerade der Inklusionsdiskurs ist Ausdruck des Normalismus, weil sich hieran in der Geschichtsteologie sehr gut der Übergang zwischen zwei Normalisierungsstrategien nachzeichnen lässt, die Jürgen Link als den *Protonormalismus* und den *Flexibilitäts-Normalismus* unterscheidet:

„Ich nenne die Strategie der maximalen Komprimierung der Normalitäts-Zone, die mit ihrer tendenziellen Fixierung und Stabilisierung einhergeht, die protonormalistische Strategie, da sie insbesondere zu Beginn des Normalismus dominierte. Die entgegengesetzte, auf maximale Expandierung und Dynamisierung der Normalitäts-Zone zielende Strategie nenne ich die flexibel-normalistische.“⁴⁷

Der Übergang vom Protonormalismus zum flexiblen Normalismus ist genau die gesellschaftliche Strömung, in der sich auch die Inklusion bewegt: Differenzen aus dem dichotomen Bewertungsschema ‚normal/unnormal‘ zu befreien und die Normalitätszone zu maximieren. Dabei geht es – mit Blick auf Hinz im obigen Zitat – letztlich aber wieder „darum, ein neues normalistisches, also homogenes Feld zu konstituieren.“⁴⁸

Während für Inklusionspädagogen wie Schweiker und Hinz damit einfach nur ein normativer Wert zu seinem Recht auf eine normale Praxis kommt, sind für Link beide Strategien miteinander verbunden: „Die Verbreiterung der normalistischen ‚Toleranzen‘ kann zur Toleranz beitragen, sie kann aber auch die Denormalisierungsangst auf größere Populationen ausdehnen und verstärken.“⁴⁹ Wie kommt es zu dieser scheinbar paradoxen Angst im flexiblen Normalismus? Das hängt mit dem Zusammenspiel des Kontinuitätspostulats und des Toleranzgrenzenpostulats zusammen:

„Nach dem Kontinuitätspostulat gibt es keine qualitative Grenze – wo immer ein Grenzwert angesetzt ist, da markiert er lediglich einen prinzipiell verschiebbaren Punkt in einem Kontinuum. [...] Nach dem Toleranzpostulat ist es aber ‚evident‘, dass die jeweilige Normalität irgendwo ‚enden‘ und die komplementäre Anormalität ‚beginnen‘ muss, weil Normalität ohne komplementäre Anormalität schlechthin undenkbar wäre.“⁵⁰

46 Vgl. Schweiker 2017 [Anm. 9], 207f.

47 Link, Jürgen: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, Göttingen 52013, 54.

48 Ebd., 138.

49 Ebd.

50 Ebd., 355.

Das Ziel im flexiblen Normalismus ist deshalb, „die Normalitätsgrenze [...] idealiter genau dort zu etablieren, wo sie am weitesten außen bei gleichzeitiger Wahrung der Kontinuität des Feldes (also ohne Reißen) markiert werden könnte.“⁵¹ Und dieses ‚Reißen‘ kommt, aber eben nicht bestimmbar und deshalb wird auch im flexiblen Normalismus die Grenze durchaus beobachtet.⁵² Simone Horstmann entfaltet diese paradoxe Kopplung so:

„Während die Normalitätsgrenze im Protonormalismus von ihrer Überschreitung abschrecken soll, weshalb sie symbolisch massiv und eng wie Gefängnis- oder Anstaltsmauern strukturiert erscheinen, ist die Grenze im flexiblen Normalismus hochgradig ambivalent: Sie lockt zur Überschreitung mit gesteigerten Intensitäten der Erfahrung und warnt zugleich vor der Denormalisierung. Damit ist klar, dass auch der flexible Normalismus gelegentlich zur Verfestigung der Grenzen und damit zum Kippen in den Protonormalismus neigt. Seine Grenzen bewegen sich ständig [...]. Dass also die Grenzen zwischen Normalität und Anormalität gleichzeitig geöffnet und geschlossen sind, erklärt sich durch das dynamisierte Diffundieren und die beständige Verschiebung der Normalitätskorridore. Das Fluktuieren der Demarkationen bleibt für das Subjekt nicht ohne Folgen. Während der Protonormalismus die für das Subjekt verpflichtenden Grenzen deutlich und autoritär ausweist, gewinnt der flexible Normalismus seine verschleierte, aber nicht weniger existente und wirksame Direktivität aus der Uneindeutigkeit, mit der er seine Grenzen reguliert: So ist es für das Subjekt nur in den wenigsten Fällen direkt einsehbar, ob es sich innerhalb akzeptierter Normalspannen bewegt oder die Normalitätsgrenze bereits berührt oder überschritten hat. Die resultierende Denormalisierungsangst bringt diese Unsicherheit auf den Punkt. Zu ihrer Vermeidung ist das Subjekt einem beständigen Druck zur Selbst-Normalisierung ausgeliefert und der Notwendigkeit, sich der eigenen Positionierung im Normalfeld zu versichern.“⁵³

Auch wenn in der Inklusionspädagogik nun das Anders- und Eigensein den Leitwert des Normalen übernommen hat, bleibt deshalb auszuhandeln, ob die konkrete Individualität in der kollektiven Einheit aufgehoben bleibt oder eine Grenze überschreitet, die dem Individuum und der Gruppe nicht zugemutet werden kann.⁵⁴

„Wird das Dilemma im Kontext des Readiness-Modells betrachtet [...], bestimmt der Grad der Besonderheit von Schüler/innen das Maß der Inklusion. In diesem Modell spiegelt sich dieses Praxisdilemma auf andere Weise: Je größer die von der Norm abweichende negativ bewertete Besonderheit, desto schwieriger die Inklusion. Je intensiver und komplexer eine Behinderung, desto größer ist das ‚Rest-Risiko‘, desto wahrscheinlicher die Entwicklung hin zur ‚Restschule‘ [...]. Solche Restbildungen lassen sich auch als exklusiv wirkende Ergebnisse inklusiver Prozesse verstehen [...].“⁵⁵

51 Ebd., 356.

52 Selbst für Prengel und ihr Konzept der egalitären Differenz sind letztlich nicht alle Differenzen gleich wertvoll und verdienen Anerkennung, ohne dass das Umschlagen in den Widerstand oder die Ablehnung selbst noch einmal geklärt wäre (vgl. Schweiker 2017 [Anm. 9], 203).

53 Horstmann 2014 [Anm. 43], 36f.

54 Vgl. hierzu auch die Analyse von Hanna Roose in diesem Band.

55 Schweiker 2017 [Anm. 9], 221.

Robert Castel stellt neben diesem Risiko-Management im Umgang mit den riskanten Populationen⁵⁶ noch eine zweite Dynamik fest:

„Am anderen Pol blühen Innovationen von spielähnlichem Typ: Intensivierungstrainings fürs ‚menschliche Potenzial‘, Entwicklungstechniken fürs Beziehungskapital, Produktion einer psychologischen Massenkultur, die von den heißhungrigen Konsumenten wie Analoga verlorener Geselligkeit verschlungen werden. Das ist das Management der individuellen Zerbrechlichkeit.“⁵⁷

Der flexible Normalismus erzeugt in der neuen familialen⁵⁸ Vergemeinschaftung⁵⁹ im Normalfeld den „Trend zur ‚Therapie der Normalen‘“⁶⁰. Alle haben nun Förderbedarf, alle erhalten Förderpläne (vgl. zur Universalisierung des Förderbedarfs den Beitrag von *Janieta Bartz / Katrin Feldhues* in diesem Band). „In der Therapiekultur können vielmehr wie nirgends sonst die subjektiven Selbst-Normalisierungsverfahren trainiert werden, auf die der flexible Normalismus im Unterschied zum Protonormalismus mit seiner Außensteuerung und Dressur notwendig verwiesen ist.“⁶¹ In manchen kleinen Geschichten wird das Gewimmel an therapeutischen Beziehungsformen gut sichtbar:

„Den ganzen Morgen herrscht munteres Gewimmel. Die Kinder gehen ihren Übungen nach, die Pädagoginnen erteilen Rat, zwei Integrationshelferinnen im Freiwilligen Sozialen Jahr leisten Unterstützung. Die Kinder mit Förderanspruch werden dabei nach dem Bildungsplan ihrer Sonderschulart unterrichtet. [...] Jedes Kind nach seiner Façon. Gemeinsam am gleichen Thema und jedes für sich.“⁶²

Auch wenn die inklusive Praxis im Rahmen des „Flexibilitäts-Normalismus relativ ‚starke Dosen‘ von Denormalisierung verkraften, ja dass er u.U. aus einem vorübergehenden Chaos zusätzliche Energie gewinnen kann“⁶³, so bleibt das inklusive Anliegen immer an den zweiwertigen normativen Protonormalismus gebunden und wird sich immer schon aus sich selbst heraus verfehlen.

56 Vgl. *Link* 2013 [Anm. 47], 140.

57 *Castel, Robert*: La gestion des risques. De l’anti-psychiatrie à l’après-psychoanalyse, Paris 1981, 14; zit. n. *Link* 2013 [Anm. 47], 140.

58 Vgl. *Cramer / Harant* 2014 [Anm. 6], 649.

59 Vgl. *Schweiker* 2017 [Anm. 9], 441, 433.

60 *Link* 2013 [Anm. 47], 140.

61 *Ebd.*, 141.

62 *Heitkamp* 2015 [Anm. 42], 7.

63 *Link* 2013 [Anm. 47], 143.

2.4. Rekonstruktion IV: Inklusion als ökonomische Zwangsinklusion

„Betrachten wir also einmal nicht das Ideal, sondern die real existierende Inklusion. Dann zeigt sich: Bekommen die Schulen nicht mehr Geld und Unterstützung, droht die schöne Idee zu scheitern.“⁶⁴

Das Problem der fehlenden Ressourcen ist in der Inklusionsdebatte allgegenwärtig. Sie wird zumeist als fehlender Wille des politischen Systems interpretiert, in der Umsetzung der BRK nach dem ersten Schritt, dem formalen Rückbau der organisatorischen äußeren Separation, nun auch im zweiten Schritt die bisherige Regelschule zur gelingenden Inklusionsschule auszubauen. Es fehlt an Geld für den Umbau der Gebäude, für die Ausstattung der Räume, für die notwendige Assistenz, für Fortbildungen, für eine hinreichende Lehrer/innen/bildung usw. Es fehlen aber auch die personellen Ressourcen, damit ausreichend multiprofessionelle Teams die notwendige Differenzierung vornehmen können. Die Folge sind Bedingungen, die niemandem nutzen und die äußere Separation in eine innere Segregation transformieren.⁶⁵

Wenn man die Entwicklung der BRK über die Ratifizierung und deren politische Umsetzung in das Bildungssystem aus einer ökonomischen Perspektive bedenkt, dann fällt auf, dass die BRK sicher als Text von dem partizipativen Anliegen der Inklusion als Menschenrecht getragen ist und tatsächlich eine inklusive Bildung auf allen Ebenen anvisiert ist⁶⁶, schon die Umsetzung aber der Gesetzgebung und den finanziellen Mitteln der Nationalstaaten überlässt.⁶⁷ Macht man sich klar, dass die Ratifizierung in Deutschland selbst ein politischer Akt der Aushandlung antagonistischer Partiallogiken war,⁶⁸ dessen Zustimmung u.a. von der Vorgabe keiner weiteren Kosten abhing,⁶⁹ dann ist systemisch nachvollziehbar, dass die Ressourcen für die Inklusion weitgehend im Bildungssystem selbst aufgebracht werden müssen. Natürlich kann man politisch weitere Ressourcen fordern, aber die Implementation der Rechtsnorm kennt keinen natürlichen Mechanismus der Ressourcenschöp-

64 Schnabel, Ulrich: Werden Schulen nicht besser ausgestattet, wird Inklusion am Ende zum Sparprogramm [Online: <http://www.zeit.de/2014/14/inklusion-schule-finanzen> (Aufruf vom 28.03.2018)].

65 Vgl. Becker, Uwe: Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld 2015, 151f.

66 Vgl. Ders.: Inklusionsbarrieren – Anmerkungen zur drohenden Entpolitisierung eines Menschenrechtsprojekts. In: Degener, Theresia / Eberl, Klaus / Graumann, Sigrid u.a. (Hg.): Menschenrecht Inklusion, Göttingen 2016, 157-174, 158.

67 Vgl. Türcke, Christoph: Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet, München 2016, 71, 206; Degener, Theresia: Völkerrechtliche Grundlagen und Inhalte der UN BRK. In: Dies. / Eberl, Klaus / Graumann, Sigrid u.a. (Hg.): Menschenrecht Inklusion, Göttingen 2016, 11-51, 23f.

68 Vgl. Degener 2016 [Anm. 67], 34-36.

69 Vgl. Becker 2016 [Anm. 66], 162; Speck, Otto: Das schulpolitische Inklusionsdilemma in Deutschland. Die Verabschiedung des Inklusionsgesetzes im Deutschen Bundestag und deren Folgen. In: Heilpädagogische Forschung (2/2015) [Online: <http://www.heilpaedagogischeforschung.de/ab1522.html> (Aufruf vom 29.03.2018)].

fung. Ob sich mit Inklusion wirklich Geld sparen lässt, ist unklar, aber der Anreiz ist sicher da, Effizienzgewinne einzufahren⁷⁰ und diese anderen Aufgaben – wie z.B. der Digitalisierung – zuzuführen. Diese Effizienzgewinne verweisen auf einen ökonomischen Gesamtrahmen, in dem sich Inklusion in seiner funktionalen Logik auch rekonstruieren lässt.

„Doch es ist umgekehrt: Weil die reale Staatsverschuldung immer weniger Geld für Bildung erwarten lässt, ist eine weltweite Inklusionsoffensive in Gang gekommen. Inklusion ist ein neoliberales Projekt, kein sozialkritisches oder gar ‚linkes‘.“⁷¹

Die reale Inklusion entsteht nicht zufällig, sondern ist ein Effekt der primären Integration des Individuums in ökonomisierbare gesellschaftliche Verhältnisse, aus denen dann Individuen aufgrund ihrer geringen Marktfähigkeit herausfallen, die anschließend im Reparaturbetrieb noch einmal ökonomisch verwertbar sekundär integriert werden.⁷² In dieser Lesart fordert die BRK nun zu dieser sekundären Reintegration auf, der es nicht darum geht, Ausgrenzung zu verhindern, sondern als Differenzierung neu zu organisieren. Genau diese Differenzierung verändert die berufliche Handlungswirklichkeit der multiprofessionellen Teams. Ressourcen aus den Sonderschulen werden umgeleitet und den Schulen als Budget zugewiesen, neue deprofessionalisierte und trotzdem standardisierbare Anforderungsprofile entstehen in der Assistenz. Umbaumaßnahmen und neue Materialien sind ebenfalls Elemente der Wertschöpfung, die die staatlichen Ausgaben als zielorientierte Investition erscheinen lassen. Das, was in diesem System nicht abzubilden ist, kommt nicht in den Focus der ökonomischen Mediatisierung.⁷³

Dass die Sonderpädagogik so vehement für den Erhalt der Förderschulen streitet, hat bestimmt nicht nur pädagogische Gründe, es geht aus ökonomischer Perspektive sicher auch um die Abwehr der deprofessionalisierenden Neu- und Deregulierung einer Berufsgruppe. Der Protest steht in seiner Ablehnung gegenüber der Zwangsinklusion in die Schule für alle, aber auch für den bewussten Schutz einer marginalisierten Gruppe außerhalb der primären Integration, die das Scheitern nach der Schule zwangsläufig dem Individuum zuordnet. Denn „Inklusion hebt eben nicht die gesellschaftlichen Selektions- und Sanktionsmechanismen auf.“⁷⁴ Die Sonderpädagogik ist eine segregierte Form der Pädagogik und hat sich mit

70 Vgl. *Wocken, Hans*: Michael Felten: „Wir müssen offen und ehrlich über Inklusion reden!“ Eine offen(siv)e Antwort [Online: <http://www.hans-wocken.de/Artikel.htm> (Aufruf vom 29.03.2018)], 6-9.

71 *Türcke* 2016 [Anm. 67], 75.

72 Vgl. ebd., 55-60.

73 Vgl. *Harant / Cramer* 2015 [Anm. 10], 305. Diese Ökonomie stabilisierende Seite der Inklusion im Sinne einer ‚Low-Cost-Education‘ wird durchaus auch innerhalb der Inklusionsdebatte wahrgenommen, aber nicht der Inklusion selbst zugerechnet, sondern dem unkritischen Verhältnis zu den ökonomischen Rahmenbedingungen, von denen man sich distanzieren müsse (vgl. *Schweiker* 2017 [Anm. 9], 187).

74 *Becker* 2016 [Anm. 66], 168.

dem gesellschaftlichen Sonderstatus arrangiert, das kann man ihr vorwerfen,⁷⁵ aber unter den Bedingungen der Partiallogiken innerhalb und außerhalb von Schule ist der Erhalt der verschiedenen Subräume auch eine Form der Sozialkritik. Die Inklusionspädagogik muss sich dagegen in ihrem Festhalten an der Zwangsinklusion der Aufklärung fragen lassen, ob sie im Zuge einer sekundären Integration die nächste Ausgrenzung produziert. Der starke Bezug auf das Individuum, das in seinem Zwang zur Normalität vergemeinschaftet wird, lässt keinen sozialstrukturierten Raum mehr, um diese Ausgrenzung zu kommunizieren.⁷⁶ Für Becker ist mit Blick auf die Bildungsverläufe der Schüler/innen mit Förderbedarf klar, dass sich die Grabenziehung ‚Förderschule gleich Exklusion – Regelschule gleich Inklusion‘ nicht halten lässt, wenn man statistisch sieht, dass nur ein kleiner Teil in selbstbestimmten Biographien ankommt:

„Was auffällt, ist die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche in diesem Bildungsverlauf reihenweise die Erfahrung machen müssen, früher oder später aus dem System gekickt zu werden. Spätestens mit Blick auf die Ausbildung erkennen sie, dass das System den Zutritt zur Erwerbsarbeit verweigert.“⁷⁷

Wie stark die Ökonomisierung mit dem flexiblen Normalismus und der Anerkennung von Differenzen verbunden sein kann und dabei den Druck der Selbstnormalisierung mit dem Druck zur Selbstüberschreitung gerade als Individualisierung umschreibt, macht Becker deutlich:

„Das Paradigma des ‚normal child‘ ist inzwischen dem des ‚Superkindes‘ gewichen, dessen Orientierungsgröße [...] die Fähigkeit zur Überschreitung dieser Norm darstellt [...]. Was zählt, ist hingegen die Zielperspektive des Besonderen, des Einmaligen und latent Genialen. Eine bezeichnende ökonomische Variante dieser normativen Entdeckungspotenziale frühkindlicher Genies wird seit einigen Jahren in strategischen Dokumenten der Europäischen Union bildungspolitisch gestreut. Die Rede ist vom super-unternehmerischen Kind, dessen Förderung und pädagogische Lenkung unverzichtbar ist für eine nachhaltige Konkurrenzfähigkeit Europas im internationalen Wettbewerb der Wissensökonomie.“⁷⁸

75 Vgl. Feuser, Georg: Warum Inklusion mehr ist als ein (sonder-)pädagogischer Spezialkurs. In: Schambeck, Mirjam / Pemsel-Maier, Sabine (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwüfe, Freiburg i. Br. 2014, 97-122, 109.

76 Hier liegt auch der Grund, warum gerade Behindertenvertreter der Inklusion gegenüber skeptisch sind. Sie befürchten hier die primäre Integration einer bisher ungenutzten Ressource, die für die Einzelnen durch die Konfrontation mit den Leistungsbedingungen des ökonomischen Prinzips nicht nur den Verlust von psycho-sozialen Schutzräumen bedeutet, sondern auch eine ökonomische Verschlechterung darstellen (vgl. Becker 2016 [Anm. 66], 167-169).

77 Ebd., 165.

78 Becker 2015 [Anm. 65], 143.

Dient die Zwangsinklusion der Inklusionspädagogik in diesem Sinne doch der Vergesellschaftung, aber nun für eine Gesellschaft, die auf tolerierte Hyperindividualisierung als ökonomische Grundlage setzt?

„Doch wie soll das gehen? Wie soll man zu den Konditionen eben jenes Weltmarktes, dessen Flexibilisierungsdruck doch gerade dafür gesorgt hat, dass Ausgrenzung zum Problem Nummer eins in der sozialkritischen Agenda aufstieg, Schluss mit aller Ausgrenzung machen?“⁷⁹

Ist diese Form von Inklusion nun keine Inklusion? Die ökonomische Rationalität ist Teil der Postmoderne und trägt in ihrer Individualisierungstendenz, der bewusst differenzbezogenen arbeitsteiligen Gesellschaftsvorstellung und der Forderung nach gesellschaftlichen Institutionen, die dem Wohl der Einzelnen dienen, durchaus zum Kern von Inklusion bei. Die starke Betonung der individuellen Verantwortung und die Tendenz zur Entsolidarisierung verstärken sicher inkonsistente Exklusionseffekte, aber die Inklusionspädagogik kann diese Form von Inklusion nur auf Kosten paternalistischer Strukturen abwehren, die den Kern selbst gefährden. Deshalb ist die gerade vorgebrachte Kritik an dieser ökonomisierten Struktur von Inklusion nicht durch Exklusion dieser Form zu bearbeiten. Sie betrifft die pädagogische Inklusion selbst, weil *erstens* diese Form aufgrund ihrer marktgängigen Plausibilität eine Form der Realisierungsmöglichkeit ist und weil sie *zweitens* als ein kontingentes Programm selbst zur Inklusion gehört. Auch diese Form von inklusiver Realität, die aus der ökonomischen Mediatisierung entsteht, sprengt faktisch protonormalistische Grenzen und kann damit flexibel-normalistische Dynamiken auslösen, von denen bisher ausgegrenzte Individuen im Sinne der bloßen Integration profitieren werden. Die ökonomische Inklusion kann die ökonomisch dysfunktionale Separation aufheben. Wenn hierüber die Rede von der Inklusion als Menschenrecht mit der Anerkennung bei aller Differenz gelegt und die Kette möglicher Exklusionen im Rahmen der Inklusion ausgespart wird, werden hartgesottene Inklusionspädagog/inn/en dies als euphemistisch kritisieren, aber auch hierzu lassen sich Inklusionsgeschichten finden, die davon erzählen, wie durch das entseparierte Miteinander die gesellschaftliche Anpasstheit zunimmt, damit die beruflichen Chancen steigen und so die Möglichkeit der finanziellen Unabhängigkeit zunimmt. Die Ausgrenzung so zu bearbeiten, ist das Anliegen dieser Form von Inklusion – das heißt eben auch unter den ökonomischen Bedingungen der Moderne. Zu glauben, sich von diesen dispensieren zu können, ist schon wieder ein säkular-theologischer Reflex.

79 Türcke 2016 [Anm. 67], 62.

2.5. Rekonstruktion V: Inklusion als selbst antinomische parteiliche Option für die Bildungsexkludierten

Wie deutlich wurde, gehe ich den Schritt nicht mit, zwischen einer richtigen und vielen falschen Formen von pädagogischer Inklusion zu unterscheiden. Vielmehr legen sich die verschiedenen Rekonstruktionen und damit unterscheidbaren Zugänge antagonistisch um den Hauptstrom der Inklusionspädagogik und fordern sie ihrerseits zu Positionierungen innerhalb der Auseinandersetzung heraus. Wie geht sie damit um, ...

- dass sie in ihren Narrativen Objekte zu Subjekten machen will und dabei zum einen dauerhaft für die Stimmen spricht und zum anderen das Ihr selbst verobjektiviert (Rekonstruktion I)?
- dass sie als säkulare Theologie eine nicht-falsifizierbare Vision von der Anerkennung aller durch alle der Geschichte entrückt und gleichzeitig nicht-falsifizierbar ohne Kriterien Praxis als inklusive Praxen bestimmt (Rekonstruktion II)?
- dass sie als flexibler Normalismus selbst diffus und ohne Kriterien zur Ausgrenzung als unnormal tendiert (Rekonstruktion III)?
- ❖ dass sie im Verdacht steht, selbst Teil einer Ökonomisierungsstrategie zu sein, für die das Streben nach Vollinklusion der totalen gesellschaftlichen Funktionalisierung folgt (Rekonstruktion IV)?

Die Inklusionspädagogik kann also nicht selbst Meta-Theorie sein, dafür ist sie selbst nur eine Theorie unter antagonistischen Ansätzen. Vielmehr werden die jeweiligen blinden Flecken, die in den Rekonstruktionen sichtbar geworden sind, auf einen Punkt hin transformiert:

„Inklusion zielt in erster Linie darauf ab, diskriminierende Exklusionen zu vermindern. Ihre Bemühungen richten sich nicht auf generell alle Exklusionsprozesse, sondern auf Antidiskriminierungsmaßnahmen, die entwürdigende Ausgrenzung aller Art vermeiden.“⁸⁰

Schweiker legt sich damit für die Inklusion auf eine normative Parteilichkeit⁸¹ fest, die im Rahmen der oben aufgemachten Rekonstruktionen selbst wieder einen paradoxen Charakter aufweist und mit unterschiedlichen Strategien bearbeitet werden muss. Im Folgenden wähle ich die Paradoxien aus, die von den Grundsatzfragen immer tiefer in die didaktische Reflexionsarbeit vordringen und die für eine inklusive Religionsdidaktik besonders zentral sind, um den Diskurs in seiner Ordnung anschließend neu lesen zu können. Die Bearbeitungsstrategien sind schon ein erster Hinweis auf die nachher mit Harant zu rekonstruierenden Mindsets.

⁸⁰ Schweiker 2017 [Anm. 9], 437.

⁸¹ Ebd., 213.

2.5.1. Schülerinnen und Schüler als Subjekt oder Objekt der Schule

Auch die Inklusionspädagogik bearbeitet die diskriminierenden Exklusionen in der Schule als Organisation, die von ihren bisherigen Operationslogiken nicht auf diese Bearbeitung eingestellt ist. „Es darf also nicht übersehen werden, dass das Schulsystem Inklusion und Exklusion über ein äußerst differenziertes Disziplinparadigma reguliert.“⁸² Schweiker ist klar, dass die systemstabilisierende Funktion der Exklusionen nicht ohne Systemkrise verändert werden kann.⁸³ Die Systemtheorie ist sehr klar in der Lage, die systemstabilisierenden Funktionen von Exklusionsprozessen aufzuzeigen. Deshalb steht am Anfang die Dekonstruktion des Systems als disziplinierende Organisation, das sich auf Zwangsinklusion für alle einstellen muss:

„Mit der poststrukturalistischen Differenzphilosophie kann der Transformationsprozess hin zu einer inklusiven Gesellschaft bzw. zu einem inklusiven Bildungssystem als ein Dekonstruktionsprozess verstanden werden. Die Realisierung der Inklusionsidee bewirkt eine Zerstörung vorhandener Sinnkonstruktionen und den gleichzeitigen Aufbau neuer Signifikationsysteme. Inklusion erweist sich in diesem Kontext als ein Transformationsprinzip.“⁸⁴

Ansatzpunkt – auch gerade für den Religionsunterricht – ist die Subjektorientierung, die nicht mehr als bloßes Behandlungsprinzip der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte verstanden werden kann,⁸⁵ sondern Partizipation an den Entscheidungen von den Lernwegen bis zu den Strukturen meint, die zu den Entscheidungen führen.⁸⁶ Weil es keine Alternative zu einer Vollinklusion gibt – es gibt keine Risikogruppe, keine Systemsprenger⁸⁷, die nicht noch Teil der Gesellschaft, Teil des Lebensraumes sind und die immer als Verdrängte in den Lebensraum zurückkehren – müssen sich nicht „die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten“⁸⁸.

82 Ebd., 132.

83 Vgl. ebd., 137.

84 Ebd., 208f.

85 Vgl. ebd., 275.

86 Vgl. ebd., 387.

87 Zwangsinklusion lässt sich grundlegend als das Anliegen der Schule seit der Aufklärung verstehen (vgl. *Amos, Karin S.*: Die Rede über den Superpredator und schulische Zero-Tolerance-Politik. Zur Ingebrauchnahme kriminologischer Diskurse als Mittel der Neuordnung gesellschaftlicher Mitgliedschaft. In: *Dies. / Cremer-Schäfer, Helga* (Hg.): Saubere Schulen. Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher, Baden-Baden 2007, 21-42, 22-25), das durch die Inklusive Schule gegenüber dem anderen Trend der Kriminalisierung und Entpädagogisierung Einzelner noch einmal betont wird (vgl. *Feuser* 2014 [Anm. 75], 99-106; vgl. den Beitrag von *Reis/Strumann* in diesem Band).

88 *Schumann, Brigitte*: Inklusion statt Integration. In: *Pädagogik* 51 (2/2009), 51-53, 51.

Was in der Innensicht der Inklusionspädagogik konsequent ist, hat für die Organisation schon vorausgesetzt, was durch die inklusive Bildung erst möglich wird: die antagonistischen sozial-ökonomischen Partiallogiken abzuschaffen.⁸⁹ Das hat paradoxe Konsequenzen: Schule als Organisation ist von einer funktionalen Logik geprägt, in der die Schülerinnen und Schüler gegenwärtig lernen, wie ihre Leistungen von der Umwelt selektiv weiterbehandelt werden und so in der Adaption lernen, die eigene Anschlussfähigkeit an von außen gesetzte strukturelle Erwartungen zu erhöhen.⁹⁰ In der gegenwärtigen Funktionslogik ist die Aufgabe von Schule schlicht zu erziehen und nicht umgekehrt.⁹¹ Wie sollen in der Tradition der Aufklärung und der Vorstellung des jungen Menschen als *homo educandus* die Schülerinnen und Schüler über das System und seine Bildungsprogramme bestimmen, das es ihnen ja erst durch seine Bildungserwartungen ermöglicht, die eigene Unbestimmtheit zu transformieren?

Wenn man diese Paradoxie nun parteilich für die Marginalisierten aufhebt, weil sie auf diese Partizipation angewiesen sind, dann wird die Schule aus ihrem ökonomischen Zusammenhang genommen, in dem ein Teil der operationalen Legitimität von Inklusion fußt. Die Positionierung von Schule als gegengesellschaftliche Funktionslogik erzeugt ein Legitimitätsdefizit, das die sich vollziehende Inklusion nur in der Aussicht auf eine langfristige Veränderung der Gesellschaft bearbeiten kann. Diese Invisibilisierung der Paradoxie in der Zeit wird notwendig, weil für Schweiker die negative Freiheit von einer rechtlichen Inklusionspflicht entscheidend bleibt, um die Differenz von Sein und Sollen zu bearbeiten.⁹² Am Ende steht dann doch die Hoffnung darauf, dass sich die Rechtsnormen – die eigentlich gerade nicht die normative Aufgabe der gesellschaftlichen Veränderung übernehmen können – so als Rahmen auswirken, dass sie die „Teilsystem-Autonomien relativieren, so dass Ausdifferenzierungsprozess einerseits und Inklusionsentwicklung andererseits keine unversöhnlichen Gegensätze mehr bilden, sondern zusammen gedacht werden müssen.“⁹³ Die anfangs eingeführte Parteilichkeit für die Inklusion der Subjekte stößt in der Organisation an die Grenze. Deshalb wird in der Paradoxie von Freiheit und Zwang der Organisationsentwicklung hin zu einem inklusiven System noch einmal eine Parteilichkeit für die Notwendigkeit der Rechtsnormen übernommen, die ihre destabilisierende Wirkung entfalten und dann eine neue Sinnform im System unterstützen werden.

2.5.2. Gerechte und ungerechte Exklusionen

Unter Bedingungen knapper Ressourcen, die auch die Inklusionspädagogik annehmen muss – sonst wäre der Einsatz für eine partizipative Umverteilung unsinnig – ist keine Ressourcenverteilung bei gleichzeitiger Knappheit möglich. Die Zuwendung zu den einen be-

89 Vgl. Cramer / Harant 2014 [Anm. 6], 648.

90 Vgl. Harant / Cramer 2015 [Anm. 10], 295.

91 Vgl. ebd., 293.

92 Vgl. Schweiker 2017 [Anm. 9], 388.

93 Ebd., 137.

deutet die Abwendung von den anderen.⁹⁴ Deshalb reicht die übliche Subjektorientierung auch nicht aus, da sie um die „Beachtung der egalitären Differenz und des ausgleichenden Gerechtigkeitsprinzips“⁹⁵ erweitert werden muss. Die Ressourcenfrage führt in das Zentrum der Paradoxie, dass einerseits durch Inklusion alle Differenzen ihr Recht haben, dass andererseits nicht einfach alle Differenzen gleich gültig sein können, weil sonst keine pädagogischen Entscheidungen zur pädagogischen Aufmerksamkeit getroffen werden können. Dieses Problem muss zum einen grundsätzlich bearbeitet werden. Hier trifft die Inklusionspädagogik die Entscheidung, dass über den Umgang mit den Differenzen immer wieder ethisch zu entscheiden ist⁹⁶ und dass manche Differenzen eine so starke Benachteiligung nach sich ziehen, dass eine direkte Bevorteilung nötig ist, die nicht mit den Nachteilen der anderen verrechnet werden darf. Hier sind im Umgang mit den Differenzen also auch Differenzen zu ‚opfern‘.⁹⁷

„Bei diesen ausgleichenden Formen der ‚Sonderbehandlung‘ müssen auch die Verhaltensregeln eigens differenziert und begründet werden, weil aufgrund der unterschiedlichen Möglichkeiten nicht dasselbe Verhalten erwartet werden kann. Es ist zu lernen, dass im Sinne der Gleichstellung Ungleichbehandlung praktiziert werden muss.“⁹⁸

In der pädagogischen Praxis bedeutet dieses Prinzip, dass in der sich transformierenden Praxis für eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Verlusterfahrungen zu rechnen ist und dass für diese Schülerinnen und Schüler der anerkennende Umgang mit diesen Erfahrungen ein wesentliches Lernziel ist. Im Zusammenhang mit der Zwangsinklusion in der Regelschule und der Bedeutung aller Schülerinnen und Schüler als Kooperationspartner ist dies eine massive Ansage für die Lernprozesse der ‚Anderen‘. Dass diese Vorstellung tatsächlich auch die inklusive Praxis für den Religionsunterricht prägt, zeigen die Befragungen von evangelischen Religionslehrkräften:

„Die im Inklusionsverständnis angelegte Orientierung der Religionslehrkräfte an den lernschwächeren Schüler(innen) und deren Integration in die Lerngruppe kommt hier in der Suche nach möglichst basalen und elementaren Lernformen, die ausnahmslos allen Schüler(innen) Partizipation ermöglichen, zum Ausdruck.“⁹⁹

94 Vgl. Kahlert, Joachim: Inklusionsdidaktische Netze – zur Theorie und Pragmatik eines Planungsmodells für inklusionsorientierten Unterricht. In: Pemsel-Maier, Sabine / Schambeck, Mirjam (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg i. Br. 2014, 123-141, 124.

95 Schweiker 2017 [Anm. 9], 276.

96 Vgl. ebd., 187.

97 Vgl. ebd., 350.

98 Ebd., 224.

99 Möller, Rainer / Bücken, Nicola / Pithan, Annabelle: Inklusion und religiöse Bildung – Deutungsmuster von Lehrkräften. Zwischenergebnisse aus dem Projekt „Religion in inklusiven Schulen“ (RiS). In: Schreiner, Martin / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster/New York 2014, 189-199, 196.

Diese Orientierung an den Lernschwächeren und deren Lernformen verändert den Religionsunterricht in seiner äußeren Gestalt und seinen Zielen ganz deutlich, der doch auf erheblichen kognitiven Voraussetzungen beruht (vgl. zu den voraussetzungsvollen kognitiven Ketten bis zu einem schulischen Lerngegenstand den Beitrag von *Gerhard Büttner* in diesem Band). Hier erfolgt eine strategische Positionierung in der Paradoxie auf dem Pol der Vergemeinschaftung für die Benachteiligten und die ökonomische individuelle Flexibilisierung wird ausdrücklich protonormalistisch für die gerechte Sache zurückgewiesen.

2.5.3. Einzelförderung und Gruppentechnologie

Die Grundform des Lernens ist die Dreiecksbeziehung zwischen Schülerin bzw. Schüler, Sache und Lehrer bzw. Lehrerin. Diese technologisch so zu erweitern, dass sie auch standardisiert in der gleichen Qualität für eine Gruppe genauso effektiv ist, ist das Grundproblem der Didaktik.¹⁰⁰ In der Schule wurde bisher dafür eine möglichst große Homogenität hergestellt, so dass die Adaptivität zu der Technologie des Lernens in der Gruppe einerseits der Lehrleistung der Lehrkraft und andererseits der Lernleistung des Individuums skaliert zugeordnet werden kann.¹⁰¹ Inklusion im ökonomisch-liberalen Verständnis lässt sich einfach integrieren: Schule hat bisher in der Homogenität Differenzen ausgeschlossen, die für die Produktion anschlussfähiger Beteiligung irrelevant sind. Dafür muss kein System umgebaut werden, es reicht der Zugang zur Chancengleichheit des Systems.

„Das zentrale Dilemma der Integrationspädagogik und auch der Inklusionsbemühungen lautet mithin wie folgt: Je erfolgreicher wir differenzieren, umso weiter entwickeln sich die kognitiven Horizonte der Kinder auseinander. Und je weiter sie sich auseinander entwickeln, desto schwieriger wird es, überhaupt noch Unterrichtsvorhaben zu finden, in denen sich Integration ereignen kann. Irgendwann hat man sich nichts mehr zu sagen.“¹⁰²

Für die Inklusionspädagogik ist das Problem komplexer. Sie geht von einer nicht mehr homogenisierbaren Gruppe aus, die aber trotzdem in ihrer zu erhaltenden Differenzpluralität zu einer Einheit in der Akzeptanz der Pluralität werden soll.¹⁰³ Denn: Je stärker die Heterogenität, umso größer der Zwang zur Differenzierung, um allen gerecht zu werden. Umso stärker aber die Differenzierung, umso weniger ist sie für alle erfolgreich, da dadurch ja gerade Lern-Differenzen stabilisiert werden (vgl. den Beitrag zu der Differenzstabilisierung durch Differenzierung von *Claudia Gärtner/Anna Hans* in diesem Band). Deshalb ist es ein inklusionsdidaktisches Qualitätsmerkmal, dass die Gruppe an

100 Vgl. *Harant / Cramer* 2015 [Anm. 10], 300f.

101 Vgl. *Büttner / Kammeyer* 2014 [Anm. 17], 162.

102 *Ramseger, Jörg*: Das Korallenriff oder: Die Grenzen der Inklusion. In: *Peters, Susanne / Widmer-Rockstroh, Ulla* (Hg.): *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule*, Frankfurt a. M. 2014, 298-305, 303.

103 Vgl. *Schweiker* 2017 [Anm. 9], 433; *Harant / Cramer* 2015 [Anm. 10], 308.

gemeinsamen Gegenständen lernt.¹⁰⁴ Auf strukturelle Individualisierungen oder gesonderte Lernzeiten in homogenisierten Leistungsgruppen für eine innere Segregation kann sich die Inklusionspädagogik also zumindest dauerhaft nicht einlassen.¹⁰⁵ Es ist von daher konsequent, wenn sie auf eine individuelle kategoriale Differenzierung nach den Voraussetzungen verzichtet. Stattdessen werden eher abstrakte Differenzierungen in der übergreifenden Lernumgebung angeboten, die zwar nicht die individuelle Weltaneignung aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler begleiten können, aber eben eine differenzierte Kollektivität (vgl. den Beitrag zum Universal Design of Learning (UDL) von *Janieta Bartz / Katrin Feldhues* und *Oliver Reis / Barbara Strumann* in diesem Band).¹⁰⁶ So wie zuvor das System über eine Technologie der Exklusionen diszipliniert hat, droht nun im Gegenteil über die undifferenzierte Vergemeinschaftung die Disziplinierung im Sinne des flexiblen Normalismus.¹⁰⁷

„Die didaktische Herausforderung im gemeinsamen Unterricht besteht nun gerade darin, zwischen individueller und gemeinsamer Tätigkeit ein ausgewogenes dialektisches Verhältnis zu ermöglichen bzw. Individualisierung und Kooperation in einen sich ergänzenden komplementären Zusammenhang zu bringen.“¹⁰⁸

Das Dilemma der Didaktik, die Einzelförderung mit der Förderung aller in der Gruppe zu verbinden, verschärft sich deutlich. Bearbeitet wird es an dieser Stelle nicht durch die Besetzung eines Poles, weil hier das ausgeschlossene Wohl des Einzelnen in der dafür notwendigen Radikalität nicht mehr ethisch zu begründen wäre. Deshalb wird die Position der Paradoxie selbst besetzt und auf ein Nacheinander von Individualisierung und gemeinsamem Lernen, Differenzierung und Lernen am gemeinsamen Gegenstand gesetzt.¹⁰⁹ Dieses semantische Schema ist in der Praxis kaum zu beobachten, vielmehr verteilen sich die beiden Pole auf unterschiedliche Kommunikationssituationen: Das Gemeinsame bezieht sich auf die räumliche Koexistenz mit völlig verschiedenen Aufgaben, die in ihrer Ziel- und Materialdifferenz inkommensurabel bleiben, oder auf die inhaltsfreie soziale Kommunikation. Die subsidiären Kooperationen kommen in Helfersystemen vor, aber bleiben auch aus inklusionspädagogischer Sicht fragwürdig (vgl. zur ambivalenten Bedeutung des Helfens den Beitrag von *Hanna Roose* in diesem Band). Die eigentlich relevante Form der komplementären und solidarischen zielbezogenen Kooperation, in der erst ein soziales Feld entsteht, in dem die unterschiedlich komplexen Ordnungen zueinander an zu bewältigenden Aufgaben in Kontakt kommen (vgl. den Beitrag zum sozialen Feld von *Theresa Kohlmeyer*

104 Vgl. *Ramseger* 2014 [Anm. 102], 303.

105 Vgl. *Schweiker* 2017 [Anm. 9], 220.

106 Vgl. *Harant / Cramer* 2015 [Anm. 10], 302f.

107 Vgl. *Schweiker* 2017 [Anm. 9], 137; *Harant / Cramer* 2015 [Anm. 10], 304f.

108 *Schweiker* 2017 [Anm. 9], 219.

109 Vgl. ebd., 169, 219.

in diesem Band), diese Form ist selbst marginalisiert.¹¹⁰ Offene Lernumgebungen mit einer hohen Flexibilisierung sind vielleicht deshalb das Mittel der Wahl der Inklusionspädagogik, weil sie als Technik das didaktische Dilemma zwischen Förderung für alle und der gemeinsamen thematischen Mitte im scheinbar differenzierten Gewimmel am besten verbergen können und trotzdem – in einem ökonomisch liberalen Sinne – die Leistungsstärkeren in einem ausreichenden Maße systemstabilisierend bevorzugen?¹¹¹

2.5.4. Allgemeinbildung für alle auf ihrem Niveau

Die Schaffung der Rechtsnormen sorgt dafür, dass die Regelschule zur Schule für alle weiterentwickelt werden soll. Damit dieser Norm aber auch die Schulkultur folgt, wird entscheidend sein, ob es gelingt, für alle Kinder und Jugendlichen die allgemeinbildende Schule anders zu denken. Allgemeinbildung meint aus pädagogischer Sicht nicht einfach, dass alle grundlegenden Techniken einer Gesellschaft beherrscht werden. Das ist das vordergründige Problem der Inklusion. Das viel tiefgreifendere ist, dass Allgemeinbildung als individuelle Bildung im Medium des herrschenden Allgemeinen ein aktiver Prozess ist, in dem die zu Erziehenden die Unbestimmtheit im pädagogischen Programm in Festigkeit überführen.¹¹² Die Projektion der Selbstbildungsamkeit im Medium des Allgemeinen kommt bei den Beeinträchtigungen an die Grenze.¹¹³ Gut integrierbar sind aus dieser Sicht die Beeinträchtigungen, die nicht substantiell die Selbstbildungsamkeit betreffen, oder solche, die die Vorstellung der Selbstbildungsamkeit so zerstören, dass Inklusion in Kooperationsformen der Koexistenz und der sozialen Kommunikation schon scheinbar ausgereizt ist. Deshalb also die Frage, wie bei einer wirklich inklusiven Schule für alle Schülerinnen und Schüler Allgemeinbildung stattfinden kann, die sich im Angesicht der anderen nicht selbst als solche destruiert.

In dieser Frage ist Feuser der Gewährsmann der Inklusionspädagogik. Er hat wie keiner sonst in einer Integration von systemtheoretischen und handlungstheoretischen Ansätzen die technologische Prämisse von Comenius übernommen, dass es mithilfe der Didaktik grundsätzlich möglich ist, dass alle *alles* lernen.¹¹⁴ Dieses ‚Alles‘ muss aber differenziert werden, nicht im Sinne eines ‚Jedem das Seine!‘, sondern als ‚Jedem alles auf

110 Vgl. *Ramseger* 2014 [Anm. 102], 302f.; *Wocken, Hans*: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: *Hildeschmidt, Anne* (Hg.): Integrationspädagogik, München 1998, 37-52, 43-50. Dieses Ergebnis überrascht letztlich nur begrenzt, weil gemeinsame Handlungsziele an ähnliche Weltverstehungssysteme gebunden sind, so dass wirkliche inhaltliche Kooperation auf eine gewisse Homogenität angewiesen ist, die aber selbst nicht Ziel der inklusiven Schule sein kann und deshalb zunehmend unwahrscheinlich wird oder Homogenisierungen an der unteren Leistungsgrenze erfolgen (vgl. *Büttner, Gerhard / Reis, Oliver*: Welche (religiösen) Praktiken erzeugt der RU? In: *KatBl* 143 (2018) (im Erscheinen)).

111 *Harant / Cramer* 2015 [Anm. 10], 302f.

112 Vgl. ebd., 298f.

113 Vgl. ebd., 299.

114 Vgl. *Feuser, Georg*: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: *Hildeschmidt, Anne / Schell, Irmtraud* (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Weinheim u.a. 1998, 19-35, 21.

seinem Niveau!¹¹⁵ Dieser Anspruch des ‚Alles‘ bleibt erhalten, muss erhalten bleiben, weil menschliche Entwicklung immer selbstreferenziell in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Attraktoren erfolgt, die eine Response erwarten, aber nicht erzwingen.¹¹⁶ ‚Beeinträchtigungen‘ versteht Feuser entsprechend

„als Produkt der Integration der von einem Menschen erfahrenen, aus seiner Umwelt kommenden ‚Störungen‘ in sein System, mit den [...] Mitteln seines Systems. Was wir an einem Menschen wahrnehmen und als Behinderung klassifizieren ist also im Prozess der Autopoiese von ihm selbst hervorgebracht worden, aber nicht aus ihm heraus entstanden.“¹¹⁷

Jede pädagogische Beschäftigung mit allen Menschen (einer Gruppe) kann diese deshalb nur als selbstbildsam verstehen, weil sie das Medium des Allgemeinen brauchen, um sich zur Gesellschaft zu verhalten. Ihnen Ausschnitte der Wirklichkeit vorzuenthalten, würde Störungen verstärken und interne Diversitäts- und Komplexitätssteigerungen verhindern. Das Allgemeine, das nun den Schülerinnen und Schülern begegnet, kann nicht allen das Gleiche sein, da die Fähigkeit zur Selbstbildsamkeit an die individuelle Bedeutungsproduktion gebunden ist. Das Elementare der Allgemeinbildung liegt nicht objektivistisch in den Gegenständen verankert, sondern hängt von den in der Biographie erworbenen Potenzialen ab, in der Herausforderung des Gegenstands das eigene System umzubauen und als sinnvoll zu verstehen.¹¹⁸ Deshalb besteht die technisch-didaktische Seite der Allgemeinbildung darin, ein angemessenes Medium bereitzustellen, das allen etwas auf ihnen *ad-äquate* Weise lehrt.¹¹⁹ Damit meint Feuser einerseits einen radikal individuellen Vorgang, andererseits konstituieren alle ihr Elementares gerade in der Kooperation. Für Feuser ist die individuelle Bedeutungsstiftung nur in der realen Repräsentanz der Diversität und Komplexität des Systems in den Kooperationspartner/inne/n (Lehrkräften und Schülern) möglich.¹²⁰ Die Kooperation in der individuellen sinnstiftenden Handlung im Medium des Allgemeinen nennt Feuser die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand, die damit individualisierend und trotzdem allgemein, differenzierend und trotzdem kooperativ ist, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sich alle im pädagogischen Unterricht auf ihre Weise selbstbildend verhalten.

115 Feuser, Georg: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) als Regelfall?! In: Behindertenpädagogik 24 (1985), 354-391, 382; vgl. Feuser, Georg: Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik 21 (1982), 86-105; vgl. auch Feuser, Georg: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28 (1989), 4-48, 40.

116 Vgl. Feuser 1998 [Anm. 114], 28-30.

117 Vgl. ebd., 29.

118 Vgl. ebd., 32f.

119 Vgl. ebd., 30.

120 Vgl. ebd., 31.

Feusers entwicklungslogische Didaktik mit den drei Strukturanalysen tut sich noch auf der theoretischen Ebene schwer, diese kooperative Verhältnisbestimmung der Einzelperspektiven technisch reproduzierbar zu entwerfen. Feusers konkrete Praxiskonzeption (Baummodell und Projektunterricht) tendiert außerdem in seiner Parteilichkeit für die bisher marginalisierten Subjekte dazu, ganz auf die didaktische Vorstrukturierung des Inhalts zu verzichten sowie das ‚Alles‘ vom Primat der Systemumwelt abzulösen und dem Horizont der Akteure zu überlassen (vgl. zu den verschiedenen Ebenen des Konzepts den Beitrag von *Theresa Kohlmeyer* in diesem Band). Beide Beobachtungen sind ein Hinweis darauf, dass die Fassung der Allgemeinbildung ‚allen alles auf unterschiedlichem Niveau‘ selbst die Paradoxie verschleiert, dass das Allgemeine zwar individuell rekonstruiert wird, dass es aber selbst in seinem Anspruch von der Objektseite nicht einfach beliebig partikularisierbar ist. Die Differenzierung der Lernwege, die jeweils eigene Formen des Elementaren zu einem Wirklichkeitsausschnitts konstituieren, sorgt zwangsläufig für partikularisierte Inhalte (die Äste im Baummodell), die durch den Primat der Aneignung und selbstbestimmten sinnstiftenden Lernentwicklung nicht zwangsläufig den Sinnstrukturen der Inhalte folgen müssen. Durch diese Form der Parteilichkeit für die Subjekte gegenüber der Sache „besteht funktional gedacht die Gefahr einer Dekonstruktion des wissenschaftlichen Inhalts, also das Problem eines Auseinanderdriftens von Person und Sache.“¹²¹

„Der Spagat, die guten Schüler auf das Gymnasium vorzubereiten und die, die sich schwer tun, dennoch bestmöglich zu fördern, werde mit Beginn der vierten Klasse besonders schwierig. Was wäre die Lösung? Zwei Lehrkräfte pro Klasse. ‚Ein Team reinzusetzen, wäre die einzige vernünftige Maßnahme‘, sagt Lehrerin Ruth Brenner. Und auch erfahrene Sonderschullehrer müsste man an die Schulen holen.“¹²²

Wenn man dagegen anders als Feuser stärker die Sache und die gesellschaftlich verankerte fachliche Disziplinlogik technisiert, dann führt die Partikularisierung in der Differenzierung der adäquaten Wege nicht nur zu einer methodischen Pluralisierung, sondern auch zu konkurrierenden Ansprüchen des Sinns, die eben nicht an *einen* Sinn gebunden werden können.¹²³ Könnten sie das, wäre die Differenzierung ja an sich überflüssig. Was soll nun der Zielpunkt sein? Wird dann doch stillschweigend akzeptiert, dass im gemeinsamen Gegenstand die Individualisierung bzw. innere Segregation von zueinander anschlussfähigen Bearbeitungen entstehen und damit die ökonomische Spur mit dem Primat der individuellen Förderung für das Allgemeine der gesellschaftlichen Erwartungen befeuert?¹²⁴ In der gegenwärtigen Praxis scheint dieser Trend vor allem für die Hauptfächer zu gelten, in denen die harte gesellschaftliche Anschlussfähigkeit erworben wird. In der Grundschule bilden

121 *Harant / Cramer* 2015 [Anm. 10], 309.

122 Art. „Inklusion bringt Lehrer an ihre Grenzen“. In: *Nürnberger Nachrichten* 15.07.2014.

123 Vgl. *Harant / Cramer* 2015 [Anm. 10], 309.

124 Vgl. ebd., 310f.

sich z.B. in Klassen des gemeinsamen Unterrichts in Fächern, die für die Allokation zur weiterführenden Schule relevant sind, zwei Gruppen mit unterschiedlichen Curricula aus. Die Lehrkräfte stehen hier in den Inhalten und den Bewertungen unter protonormalistischem Druck, auch wenn sonst eher eine flexibel normalistische Klassenkultur vorherrscht (vgl. zu der Spannung der beiden Normalismusstrategien aus Sicht der Lehrkräfte den Beitrag von *Susanne Kohlmeyer / Heike Buhl* in diesem Band).

Wenn innerhalb der Inklusionspädagogik gefordert wird, die Bewertungen und die Allokationen zu den weiterführenden Schulen abzuschaffen,¹²⁵ dann steht die grundsätzlich anerkennende Vergemeinschaftung im Vordergrund, die es toleriert, wenn sich die Angebote in ihrem Anspruchsniveau insgesamt an den Leistungsschwächeren ausrichten – wie bei den oben zitierten Religionslehrkräften – und sich damit Allgemeinbildung daran ausrichtet, was jede verstehen sollte – oder sowieso nie verstanden hätte? Solange nicht die Paradoxie auf der didaktischen Ebene selbst bearbeitet wird, werden sich die verschiedenen durchaus antagonistischen Praxisformen als – fachkulturelle (?) – Strategien reproduzieren.

2.5.5. Selbstexklusion in der Zwangsvollinklusion

Ein weiteres zentrales Axiom der Inklusionspädagogik ist das gemeinsame Lernen der Verschiedenen und die Bevorzugung heterogener Lerngruppen.¹²⁶

Die Zwangsinklusion gilt als Voraussetzung dafür, dass alle unhintergebar Teil des Ganzen sind und darum nicht mehr Anerkennung erst verdienen müssen. Sie werden damit Teil einer vergemeinschaftenden, Differenz erhaltenden Praxis, die auch nur *eine* Möglichkeit darstellt.¹²⁷ Diese Selektion der Möglichkeiten wird den Schülerinnen und Schülern gleichzeitig nicht zur Verfügung gestellt. Das ist einerseits konsequent, denn sowohl das Bedürfnis nach Homogenisierung als auch der komplette Rückzug entziehen der Gruppe wesentliche Differenzen, was allen schadet. Andererseits greift das Verbot eigenständiger Organisation durch innere Segregation oder Selbstexklusion in die Vorstellung einer Schule ein, die ein selbstbestimmter Raum für die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sein will. Damit gehört pädagogische Heteronomie zum Wesen auch einer inklusiven Didaktik dazu.¹²⁸ Zwangsinklusion und Selbstexklusion werden von Schweiker deshalb als Dilemma gefasst, das seinerseits parteilich bearbeitet wird. Denn insbesondere Menschen mit Beeinträchtigungen wird eine situationsspezifische Selbstexklusion zugestanden, wenn auch vor einer stabilen inneren Segregation erneut gewarnt wird.¹²⁹ Eine systematische didaktische

125 Vgl. *Grasser, Patrick*: Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben, Göttingen 2014, 85.

126 *Schweiker* 2017 [Anm. 9], 220.

127 Vgl. *Harant / Cramer* 2015 [Anm. 10], 311.

128 Vgl. ebd., 308.

129 Vgl. *Schweiker* 2017 [Anm. 9], 220.

Unterstützung der Selbstexklusionen von Leistungsstärkeren als Leitgruppe ist dagegen nicht vorgesehen, da sich sonst für die leistungsschwächeren Kindern eine „ausschließende Einschließung“¹³⁰ im Sinne einer „Beistellintegration“ bzw. einer „Schäferhundpädagogik“¹³¹ innerhalb der bisherigen Regelschule entwickeln könnte, bei der im Sinne eines ansonsten unveränderten Unterrichts Spezialkräfte für besondere Kinder ein besonderes Angebot machen und aufpassen, dass diese Kinder nicht durch Disziplinlosigkeit *den* Unterricht stören.¹³² Kognitive Leistungsstärke ist ein Merkmal, das im flexiblen Normalismus eher protonormalistisch ausgegrenzt wird, da sie die allgemeine Begabung aller Schülerinnen und Schüler behindert. Deshalb besteht hier die Strategie darin, die parteilich legitime Selbstexklusion der Marginalisierten situationspezifisch zu bearbeiten, wenn auch die praxistheoretischen Grundlagen für solche Entscheidungen bisher fehlen.¹³³

3. Mindsets von Inklusion als religionsdidaktischer Rahmen

3.1. Die in sich antagonistische Inklusionspädagogik

Die Analyse zu dem Umgang der Inklusionspädagogik mit den Antinomien, die aus der Position der parteilichen Anerkennung von differenter Individualität entstehen, lässt sich als Agenda mit Aufgaben verstehen, die die Inklusionspädagogik für die Verbesserung der Konsistenz zu bearbeiten hat (vgl. zu den Schwachstellen im Übergang der theoretischen Grundlagen zur Praxiskonzeption den Beitrag von *Karin Peter* in diesem Band). An dieser Stelle diene die Analyse aber vor allem dazu, die Strategien der Inklusionspädagogik als eine Denkform innerhalb des Inklusionsdiskurses zu verstehen. Dabei lassen sich zwei grundsätzliche Strategien unterscheiden: 1. die Etablierung einer konkreten Praxis, in der bestimmte Paradoxien schlicht durch die parteiliche Besetzung eines Pols oder durch den Erhalt der Paradoxie, die dann über sequenzielle Ausbalancierungen oder Invisibilisierungen über die Zeit unsichtbar wird, sowie 2. die meta-reflexive Entscheidung für punktuelle Lösungen unter paradoxalen Bedingungen. Eine inklusive Praxis kann sich unter kontingenten Bedingungen gar nicht widerspruchsfrei herstellen.

Die beiden grundsätzlichen Strategien verstehen Inklusion ganz unterschiedlich: Die erste meint eine konkrete Praxis, die beschreibbar ist und die dabei vorzunehmende Exklusionen für ethisch geboten oder für ausbalancierbar hält. Die zweite setzt Inklusion als ein analytisches Instrument ein, das unter eschatologischem Vorbehalt in einer selbst kontingenten Welt situative Entscheidungen begründen soll. Schon diese beiden Ansätze verhalten sich

130 Feuser 2014 [Anm. 75], 105.

131 Ebd., 118.

132 Vgl. ebd., 118f.

133 Vgl. Schweiker 2017 [Anm.9], 219.

Strategien	Parteilichkeitsparadoxien
------------	---------------------------

1 KONZEPTIONIERUNG VON PRAXIS

Parteiliche Positionierung in einem Pol	<p>Schule wird sich einer radikalen Transformation unterziehen müssen, um Inklusion leisten zu können. Schule wird damit von Gesellschaft entkoppelt (2.5.1.).</p> <p>Ressourcen müssen umverteilt werden; das müssen die bisher Bevorzugten lernen (2.5.2.).</p> <p>Der gemeinsame Gegenstand wird von den subjektiv bedeutsamen Prozessen der Akteure entfaltet und kann nicht mehr sachstrukturell in der stellvertretenden Deutung vorgeplant werden (2.5.4.).</p>
Erhalt der Paradoxie durch sequenzielle Ausbalancierung oder Invisibilisierung über die Zeit	<p>Die Rechtsnormen werden die Schule so verändern, dass sich darüber die Gesellschaft verändern wird und diese kann die Schule ihren Bedürfnissen anpassen (2.5.1.).</p> <p>Zueinander der verschiedenen Kooperationsformen als guter Mix (2.5.3.)</p> <p>Der gemeinsame Gegenstand entsteht im kooperativen Zueinander der individuell sinnstiftenden Handlungen (2.5.4.).</p>

2 ANALYTISCHER META-BLICK AUF KONTINGENTE PRAXIS

Selbstinklusion bleibt ein Recht (der Menschen mit Beeinträchtigung); es ist punktuell zu entscheiden, was für Individuen nötig ist (2.5.5.).

Tab. 1: Strategischer Umgang mit den Paradoxien in der Inklusionspädagogik

im Grunde antagonistisch zu einander, denn während die zweite um das Zueinander von Inklusion und Exklusion durchaus weiß oder die realen ökonomischen Bedingungen zur Kenntnis nimmt, interpretiert die erste dies schon wieder als Zögern die konkrete Praxis mit allen kollateralen Schäden entschieden voranzutreiben.¹³⁴ Noch mehr außerhalb der Inklusionspädagogik steht die Form von Inklusion, die bei der Praxisgestaltung den jeweils anderen Pol der ökonomisch-liberalen Form besetzt. Wie Wocken klar macht, ist gerade die Akzeptanz der Ressourcen-Grenze und deren neoliberale

¹³⁴ Vgl. Wocken [Anm. 70], 5.

Interpretation eine protonormalistische Grenze für die Inklusionspädagogik.¹³⁵ Dass diese Form aber in Praxis und Theorie durchaus Teil des Inklusionsdiskurses ist, hat die obige Analyse zeigen können. Deshalb ist es reizvoll, die bisher aufgemachten Rekonstruktionen und Paradoxien des Inklusionskerns noch einmal mit den Mindsets von Martin Harant zu sortieren, die deutlich machen, dass das Inklusionsanliegen nicht der Inklusionspädagogik gehört, dass die Bearbeitungen in einem Ansatz vielleicht konsequent und parteilich auf der richtigen Seite stehen und dass durch die Bezugnahme der verschiedenen Strategien aufeinander auch erst Antinomien rational unlösbar werden, dass aber ohne eine Auseinandersetzung mit den anderen Strategien die Komplexität zu gering ist, um eine inklusive Didaktik zu entwickeln, die in ihrem normativen Anliegen funktionslogisch in den Raum von Schule passt.

3.2. Die Unterscheidung dreier Mindsets zur Inklusion

Martin Harant hat alleine und zusammen mit Collin Cramer in den letzten Jahren verschiedene Versuche vorgelegt, hinter den Inklusionsdiskurs zu kommen und Argumentationsstrukturen in ihren bildungsphilosophischen Traditionen zu identifizieren. Im Folgenden kombiniere ich zwei solcher Ansätze: Ich nehme auf der einen Seite seine Unterscheidung der drei Mindsets auf, mit deren Hilfe sich die drei Strategien aus der Analyse als Positionen auf einem Kontinuum verstehen lassen.¹³⁶ Sein Ansatz zusammen mit Collin Cramer, drei Ebenen im Diskurs zu unterscheiden (normative Ebene, pädagogische Prinzipien und Praxis),¹³⁷ ist das strukturelle Vorbild für meine kriteriale Unterscheidung von vorpädagogischem Weltzugang, pädagogisch-prinzipieller Ebene und den didaktischen Reflexionen, die sich auf alle Mindsets anwenden lässt. Auf diese Weise entsteht auf dem Hintergrund der vorherigen Analyse eine „*MetaStruktur*“¹³⁸ zur Inklusion mit drei Modellen, die jeweils für sich Inklusion als Anliegen vollständig denken können, aber in der Perspektive der anderen Modelle deutliche blinde Flecken bezüglich des Kerns besitzen und deshalb erst im Diskurs zueinander die ganze Komplexität von Inklusion zur Bearbeitung von Heterogenität im Klassenzimmer sichtbar machen. Die Füllung der MetaStruktur ergibt sich bis auf wenige Ausnahmen aus der vorangegangenen Analyse. Für die nun folgende Beschreibung zerlege ich die MetaStruktur in drei Teile entsprechend den drei Ebenen. Aus Platzgründen verzichte ich darauf, alle einzelnen Felder auszuführen und gebe jeweils nur einen kleinen Überblick oder mache auf die religionspädagogischen Zugriffe aufmerksam. Im nächsten Abschnitt werde ich die drei Mindsets gleich auf der ersten kriterialen Ebene der Weltzugänge fassen.

135 Vgl. *Wocken* [Anm. 70], 10.

136 Eingeführt als *Harant* 2017 [Anm. 8].

137 Eingeführt als *Cramer / Harant* 2014 [Anm. 6].

138 *Reis, Oliver / Schwarzkopf, Theresa*: Diagnose religiöser Lernprozesse. Ein kompetenzdiagnostisches Grundlagenmodell. In: Dies. (Hg.): *Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen*, Berlin 2015, 6-161, 72-76.

3.2.1. Die Weltzugänge

Mindset 1 Rationalistisch- objektivistisch	Mindset 2 Challenge of postmodernism	Mindset 3 „Transzendental- idealistisch“
(Ayn Rand: individueller pursuit of happiness)	(Henry Giroux: struggle for democratic life)	(Cramer / Harant: Entscheidungen unter Kontingenzenz)

INKLUSIONSVERSTÄNDNIS

Verständnis von Inklusion	Das Individuum er- kämpft sich das Recht der Partizipation gegen dysfunktionale Strukturen.	Aus partikularer Per- spektive wird eine Vergemeinschaftung in der Anerkennung der anderen als Andere als neue Praxis durchgesetzt – wenn nötig gegen die herr- schenden Strukturen.	Praxen werden darauf analytisch untersucht, wer hier wie zum Zuge kommt, ohne dass eine Praxis inklusiv wäre.
------------------------------	---	--	--

VORPÄDAGOGISCHE ANNAHMEN

Epistemologischer Hintergrund	Realismus Die Gesellschaft ist ein rationaler Fakt.	Sozialer Konstruktivismus Die Gesellschaft ist unsere Entscheidung.	Rationalismus Nur die vernünftig strukturierte Gesell- schaft entspricht der menschlichen Natur.
Warum Inklusion?	Der Staat kann sonst seine maximale Wohl- fahrt nicht erreichen.	Im Kampf um die Anerkennung können sich die Exkludierten sonst nicht durchset- zen.	Das gebietet der eige- ne aufgeklärte mora- lische Standpunkt, die anderen nicht nur als Zweck zu benutzen.
Exklusion ...	derer, die nicht wollen	der herrschenden Klasse und aller Egoisten	der eigenen Bedürfni- se für ein gutes Wir
Partizipation	Eigenverantwortung, die Partizipationslinie zu eigenen Gunsten zu verschieben; die Kriterien bleiben stabil	Verschiebung der Ressourcenhoheit zu- gunsten anderer sich vergemeinschaftender Individuen	Bereitschaft, die Par- tizipationslinie immer neu zu verschieben zugunsten der Partizi- pation anderer

Tab. 2: Die Mindsets zur Inklusion mit den vorpädagogischen Annahmen

Mindset 1 entwickelt Harant aus der libertär-objektivistischen Philosophie von Ayn Rand, die entgegen konstruktivistischer Weltkonzeptionen davon ausgeht, dass die Ordnung der Dinge und auch des gesellschaftlichen Zustandes nicht beliebig veränderbar ist. In dieser Ordnung ist das Individuum dazu bestimmt, seine Selbstbestimmung (als *pursuit of happiness*) im Horizont der anderen zu finden. Inklusion im Sinne der Inklusionspädagogik mit ihrer Parteilichkeit überdehnt die Selbstbestimmung der Anderen, wenn sie für die Selbstbestimmung der Marginalisierten auf deren Selbst zugreife und eine mystisch-altruistisch-kollektivistische Denkstruktur implementiere.¹³⁹

„Weil jegliche apriori-Behauptung kollektiver Interessen stets mit erzwungener Selbstaufgabe und somit einem Verlust an legitimer Subjektivität verbunden bleibt, basiert der gesellschaftliche pursuit of happiness, also das Inklusiv, ausschließlich auf dem unreglementierten Verfolgen rationaler Selbstinteressen. Eine Einheitschule für alle, deren Besuch gar für alle verpflichtend wäre, kann aus dieser Perspektive nicht inklusiv sein, weil sie de facto zu einer verordneten Aufgabe und damit Exklusion mannigfaltiger rational begründbarer Eigeninteressen und Bedürfnisse führte (beispielsweise dem auf dem Leistungsmotiv basierendem Interesse nach Elitebildung).“¹⁴⁰

Mindset 2 rekonstruiert Harant in Anlehnung an Henry Giroux als das postmoderne Inklusionsverständnis als

„Reaktion auf die ausgebliebene Verheißung der Moderne mit ihrem bürgerlich-liberalen Metanarrativ des Inklusiven verstehen, also auf das nicht eingelöste Versprechen der bürgerlichen Gesellschaft, die Möglichkeit eines pursuit of happiness tatsächlich für alle hervorbringen und gewährleisten zu können. An die Stelle des gesamtgesellschaftlichen Fortschrittspathos rückt die Sensibilität für realgesellschaftliche Ausgrenzung, Marginalisierung und power struggle. An die Stelle des ökonomischen Fokus gegenüber dem Anderen rückt die compassion: Den speziellen Bedürfnissen der Anderen gegenüber kann keine neutrale Haltung eingenommen werden.“¹⁴¹

Die bisher rekonstruierte Inklusionspädagogik mit der Anerkennung differenzierter Individualität, mit der Parteilichkeit für die Marginalisierten und mit der Bereitschaft, sich gegen mächtige beherrschende gesellschaftliche Kräfte für die Transformation der Gesellschaft und des Bildungssystems zur Wehr zu setzen sowie eine Praxis der Solidarität und des eigenen Verzichts zu etablieren, lässt sich in diesem Mindset einordnen. Die Gesellschaft ist ein Produkt von Partiallogiken, also kann diese auch verändert werden, also sollte man es auch tun und sich dafür von den eigenen biographischen Konstruktionen distanzieren.¹⁴²

Mindset 3 versteht Harant als Versuch, in den antagonistischen Partiallogiken eine rationale, d.h. im Kantschen Sinne verallgemeinerungsfähige Entscheidung treffen zu können. Damit

139 Vgl. Harant 2017 [Anm. 8], 117.

140 Ebd., 118.

141 Ebd., 121.

142 Vgl. ebd., 121.

versucht das Mindset, sowohl die radikale Individualität und Verobjektivierung konkreter gesellschaftlicher Zustände als auch die radikale Vergemeinschaftung aus einer Partiallogik heraus zu vermeiden. Gerade die Menschheitsformel des kategorischen Imperativs („Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.“) postuliert eine wechselseitige Anerkennung von zwecksetzenden Wesen, aber so, dass die partikularen Zwecksetzungen Einzelner die wechselseitige Anerkennung aller nicht aufhebt.¹⁴³ „Inklusion ließe sich gemäß diesem dritten Mindset als konstitutives und regulatives Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns verstehen“.¹⁴⁴ Wenn Inklusion ein Menschenrecht ist, dann weil es zur Vernunft des Menschen gehört, Praxis daraufhin analytisch zu beobachten, dass jede/r auch ihre/seine eigenen Zwecke verfolgen kann. „Eine sozialtechnologisch basierte Steuerung gesellschaftlicher Inklusion wäre apriori ausgeschlossen.“¹⁴⁵ Deshalb sind Mindset 1 und 2 auch irrational, weil beide jeweils ihre Partikularinteressen bewusst gegen andere Interessen ausspielen.¹⁴⁶ Einzelne inklusionspädagogische Vertreter wie Schweiker können dieses Mindset auch einnehmen, um mit den blinden Flecken von Mindset 2 umzugehen.

3.2.2. Die pädagogischen Annahmen

Die drei Mindsets ziehen jeweils Konsequenzen für eine Pädagogik in heterogenen Lerngruppen nach sich, die sich auf die pädagogischen Interventionen, das Verständnis von Leistung, des gemeinsamen Gegenstandes oder der Bedeutung von Beziehung auswirken (siehe Tab. 3). In der Religionspädagogik hat das Mindset 1 auf dieser Ebene nicht Fuß gefasst. In der Kritik an der Mainstream-Rezeption in Mindset 2 finden sich aber durchaus Anfragen, die auf das Recht auch der Leistungsstärkeren hinweisen, im Rahmen von Inklusion systematisch gefördert zu werden. Sie sind aber ausbalancierende Bewegungen aus der Sonderpädagogik oder der Kompetenzorientierung, die die Ablehnung einer zielgerichteten kategorisierten individuellen Förderung in Mindset 2 nicht mitmachen. Präziser sind dagegen die kritischen Anmerkungen aus Mindset 3, die evangelischerseits von Wolfhard Schweiker und katholischerseits von Bernhard Grümme gegenüber einem vergleichgültigenden Umgang mit der Differenz vorgebracht werden und die in der transzendental-idealistischen Reflexion universale Geltungsansprüche der Marginalisierten formulieren. Wichtig ist aber mit Blick auf die Meta-Struktur, dass auch dieses Mindset nicht eine in sich überlegene Position ist. Die Mindsets 1 und 2 machen darauf aufmerksam, dass diese pädagogische Position dann an eine Grenze gerät, wenn in den konkreten Bedingungen die Entscheidungen selbst partikularen Logiken folgen, weil die rationale Basis selbst durch Neigungen getrübt sein kann und dann zu Ungerechtigkeiten gegenüber Leistungsstärkeren (Mindset 1) oder gegenüber Anderen führen kann, die nicht den eigenen präferierten Empfindsamkeitsmustern folgen (Mindset 2).

143 Vgl. ebd., 124f.

144 Ebd., 126; vgl. *Cramer / Harant* 2014 [Anm. 6], 643ff.

145 *Harant* 2017 [Anm. 8], 126.

146 Vgl. ebd., 126f.

Ebene der pädagogischen Theorie	Mindset 1 Rationalistisch-objektivistisch	Mindset 2 Challenge of postmodernism	Mindset 3 Transzendental-idealistisch
Pädagogische Prinzipien	Individuelle Leistungsförderung für alle, die mehr wollen (Zonne-Gätjens; Reis) ¹⁴⁷	Partizipation für alle geht nur über die Partizipation der Leistungsschwächeren (Religionslehrkräfte). ¹⁴⁸	Durch die Objektivationen und ihre Struktur geschieht Bildung als innere selbsttätige Strukturierung; aufgeklärte Heterogenität: besondere Zuwendung zu Exkludierten, wenn Ungerechtigkeiten dies erfordern (Grümme). ¹⁴⁹
Gemeinsamer Gegenstand...	ist eine gerechte Anforderung durch reale Bildungsgegenstände an alle, um die Leistungsfähigkeit zu testen.	ist das Ergebnis, zu dem die Lerngruppe in ihren gemeinsamen Bemühungen an einem Thema kommt (Feusers Baum). ¹⁵⁰	ist ein die plurale Wirklichkeit rational erfassendes Konstrukt, dessen adäquate Erfassung Teilhabe an der Menschennatur bedeutet.
Leistungsbegriff	Die Leistungsideologie gehört zum gesellschaftlichen Selbstverständnis und definiert das Recht auf Teilhabe.	Die Leistungsideologie ist Teil einer exkludierenden partikularen Herrschaftsideologie und muss abgeschafft werden (Grasser). ¹⁵¹	Leistung ist eine Pflicht, die eigene Selbsttätigkeit zu leben und die der anderen zu ermöglichen.
Beziehungen	Funktional, durch Institutionen geregelt	Familiale Bindungen in der Gruppe	Für eine allgemeine Ordnung sind Beziehungen der Anerkennung wichtig.
Grenzen?	Schule muss vor „Superpredatoren“ (Räubern) geschützt werden; Zwangsinklusion in Schule nicht mehr für alle. ¹⁵²	Zwangsinklusion ist notwendig, damit die partikulare Gruppe neue universale Gruppe werden kann.	Zwangsinklusion in Schule ist gerechtfertigt, solange Freiheit zur Differenzierung gewahrt ist.

147 Vgl. Zonne-Gätjens, Erna: Religionspädagogik und Inklusion. In: RpB 71 (2014) 7-15; Reis, Oliver: Inklusionsbezogene Förderdiagnostik im Religionsunterricht! – Aber wie kann diese aussehen? In: Lehner-Hartmann, Andrea u.a. (Hg.): Inklusion in/durch Bildung?, Göttingen 2018, 179-202.

148 Vgl. Möller / Bücken / Pithan 2014 [Anm. 99].

149 Grümme, Bernhard: Art. ‚Heterogenität‘. In: WiReLex 2016, 1-19 [Online: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100317/ (Aufruf vom 10.04.2018)].

150 Vgl. hierzu den Beitrag von Theresa Kohlmeyer in diesem Band.

151 Vgl. Grasser 2014 [Anm. 125].

152 Vgl. Amos 2007 [Anm. 87].

<p>Problem?</p>	<p>Ist Chancengleichheit wirklich gleich Chancengerechtigkeit? Was ist, wenn der gesellschaftliche Rahmen nicht stimmt? Gefahr der Hyperindividualisierung und der moralischen Erosion!¹⁵³</p>	<p>Woher kommt das Recht auf Exklusion außer durch ein erneut partikulares Interesse, das sich historisch eine normative Position gesichert hat? Gefahr der Deprofessionalisierung und Gefahr des Machtmissbrauchs durch kriterienlose Entscheidung.¹⁵⁴</p>	<p>Die Neutralisierung der eigenen Position funktioniert in Systemen als Praxis nicht. Inklusion bleibt nur analytisch; Gefahr der praktischen Bedeutungslosigkeit und der Überbetonung bzw. Blindheit für Exklusionen.¹⁵⁵</p>
-----------------	---	--	---

Tab. 3: Die Mindsets zur Inklusion mit ihren pädagogischen Prinzipien

3.2.3. Die didaktischen Ausformungen

Die praxisorientierten Texte für einen inklusiven Religionsunterricht wie z.B. die Schrift von Patrick Grasser oder Anita Müller-Friese orientieren sich klar an Mindset 2 und spiegeln die Möglichkeiten an den reformpädagogischen Instrumenten. Grasser kommt zu dem Ergebnis, dass der RU für die inklusive Herausforderung auch deshalb gut aufgestellt ist, da „ganzheitliche Methoden und reformpädagogische Lernformen [...] mittlerweile gewissermaßen zum Markenkern eines guten Religionsunterrichts [gehören]“.¹⁵⁶ So kann auch Müller-Friese eine „große Fülle von Ansätzen“ als „konzeptionelle Schätze“ entdecken, „von denen inklusive Religionspädagogik ausgehen kann“.¹⁵⁷ Die Beiträge von *Janieta Bartz/Katrin Feldhues* und *Oliver Reis/Barbara Strumann* in diesem Band zeigen, dass mit dem Konzept des Universal Design of Learning (UDL) ein geeigneter Ansatz vorliegt, die inklusive Praxis in diesem Mindset weiter zu spezifizieren und auch für den Religionsunterricht Lernumgebungen gezielter so zu bauen, dass sie möglichst flexibel und barrierefrei von heterogenen Schülerinnen und Schülern für eigene Ziele durchgearbeitet werden können. Auf die Probleme dieses stark technisch-methodischen Mindsets macht gleichzeitig Schweiker mit dem Eingangszitat aufmerksam, dass die Inklusionspädagogik Gefahr laufe, reine Anwendungswissenschaft zu bleiben. Abgesehen von den metatheoretischen Fragen ist an diesem Ansatz schon problematisch, dass die didaktische Frage nach den Bildungsinhalten und ihrer fachlichen Logik, die Frage nach dem zu wählenden Modell des Inhalts scheinbar dispensierbar und durch Fragen der medialen Repräsentation ersetzt wird. Projekte werden deshalb zukünftig bedeutsam, die als Variante innerhalb von Mindset 2 neben der methodischen Varianz auch die inhaltlich-modellhafte erhöhen, um die Reduktion von Didaktik auf Methodik in diesem Mindset zu verhindern.

153 Vgl. *Harant* 2017 [Anm. 8], 118-119.

154 Vgl. ebd., 122; *Grümme* 2016 [Anm. 149], 9-11; *Harant / Cramer* 2015 [Anm. 10], 305.

155 Vgl. *Harant* 2017 [Anm. 8], 121, 127.

156 *Grasser* 2014 [Anm. 125], 53.

157 *Müller-Friese, Anita*: Religionspädagogik der Vielfalt – Pädagogische Prinzipien und didaktische Konkretionen inklusiven Religionsunterrichts. In: *Pemsel-Maier, Sabine / Schambeck, Mirjam* (Hg.): *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*, Freiburg i. Br. 2014, 227-246, 242, 244.

Inklusive Unterrichtspraxis	Mindset 1 Rationalistisch- objektivistisch	Mindset 2 Challenge of postmodernism	Mindset 3 Transzendental- idealistisch
Kopplung Prinzipien-Praxis	Leistungspraxis von Schule und deren Differenzierung nach Leistungsklassen ist kongruent zum gesellschaftlichen Auftrag an Schule. Jede Form von künstlicher Vergemeinschaftung gefährdet die gesellschaftlichen Ziele.	Das Ziel ist die Praxis, nicht die Theoriebildung. Die Wirklichkeit der gegenseitigen Anerkennung ist das Ziel, auch wenn dafür zeitweise Exklusionen zu akzeptieren sind, die gemeinsame Praxis ist der Gewinn. Diese Praxis lässt sich managen.	Es gibt keine inklusive Praxis, nur Praxis, die unter der regulativen Idee von Inklusion untersucht wird. Jeder Anspruch einer inklusiven Praxis gerät in massiven Selbstwiderrspruch und beschädigt den eigenen emanzipativen Anspruch.
Praxis	Es gibt ein Recht auf maximale individuelle Leistung und sei es durch innere und äußere Segregation (Türcke) ¹⁵⁸	Es gibt ein Recht der Benachteiligten auf gemeinsames Lernen ohne Kategorisierung, dafür müssen Ressourcen und Ziele umgestellt werden (Religionslehrkräfte). ¹⁵⁹	Es gibt die Pflicht aller in der sich vollziehenden Praxis, dass niemand zu kurz kommt. Die Verzichtenden lernen, dass der Verzicht ihre ethische Pflicht ist (Schweiker). ¹⁶⁰
Umgang mit Heterogenität	Homogenität mitnehmen, wo sie möglich ist, sonst auch herstellen. Zu starke Abweichung macht Differenzierung notwendig.	Heterogenität weiterentwickeln, stabile Homogenität eher vermeiden.	Homogenität und Heterogenität situationsbezogen nutzen.
Vergemeinschaftung / individuelle Förderung	Vergemeinschaftung nur dort legitim, wo Homogenität ausreichend ist; ansonsten zieldifferenzierte kategorisierte Förderung in vorstrukturierten Lernwegen (Typenbezogene Lernhefte) ¹⁶¹	Methodische Lernlandschaft zerlegt Thema in verschiedene Repräsentationen und Zugangswege; individuelle Zielsetzung durch Subjekt (UDL, Lerntheke) ¹⁶²	Differenzierte Aufgaben (Inhalt oder Zugangsweise) mal individuumsbezogen, mal gruppenhomogen (Differenzierungsmatrix in der Planung) ¹⁶³

158 Vgl. Türcke 2016 [Anm. 67].

159 Vgl. Möller / Bücken / Pithan 2014 [Anm. 99].

160 Vgl. Schweiker 2017 [Anm. 9], 224.

161 Vgl. zu einer Aufgabendifferenzierung in homogenen Gruppen den Beitrag von Gärtner / Hans in diesem Band.

162 Vgl. zu UDL in religiösen Lernprozessen auch die Beiträge von Bartz / Feldhues und Reis / Strumann in diesem Band; vgl. zu einer vergemeinschaftenden Praxis von religiösen Differenzen den Beitrag von Henk Kuindersma / Sandra Hermanus-Schröder in diesem Band.

163 Vgl. Kahlert 2014 [Anm. 94] und Sasse, Ada: Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. In: Peters, Susanne / Widmer-Rockstroh, Ulla (Hg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule, Frankfurt a. M. 2014, 118-137; vgl. als Praxisbeispiel zu solchen differenzierten Aufgabentypen auch den Beitrag von Evert Jonker in diesem Band.

Diagnose	Notwendig, um die individuellen Lernziele zu bestimmen (Reis / Kohlmeier). ¹⁶⁴	Sinnvoll, um grob gemeinsam die Voraussetzungen zu sehen (Müller-Friese). ¹⁶⁵	Hilfreich, um außergewöhnliche Förderbedarfe zu erkennen (Schweiker). ¹⁶⁶
Problem	Die Orientierung an einer möglichst homogenen Gruppe wird den heterogenen Voraussetzungen nicht gerecht. Die angesetzten Differenzierungen funktionieren nach dem Matthäus-Prinzip und stärken dauerhaft die mit den besten Voraussetzungen. Der RU wird damit exklusiv. ¹⁶⁷	Die methodische Orientierung an den Lernschwächeren mit geringer Differenzierung nach oben verändert den RU; die Technologien von UDL in Reinform und der Lerntheke schwächen die komplexe kognitive Zielorientierung und erschweren eine individuelle Förderung. ¹⁶⁸	Der Übergang von der Differenzmatrix in die konkrete Praxis ist durch das Konzept selbst nicht geklärt. Schwerpunkte können identifiziert werden, aber die Selektionsentscheidungen, welche Aufgaben nun konkret für wen ausgewählt werden, bleiben offen. ¹⁶⁹

Tab. 4: Die Mindsets zur Inklusion und ihre didaktischen Konsequenzen

Dass auch die anderen Mindsets produktiv zur Weiterentwicklung beitragen können, zeigen für Mindset 1 sowohl die komplex differenzierte Praxis der ästhetischen Wahrnehmung bei *Claudia Gärtner/Anna Hans* als auch die (durch Versachkundlichung der Bibel) homogenisierte Praxis bei *Noemi Bravená* in diesem Band. Für Mindset 3 ist der analytische Umgang von *Claudia Gärtner/Anna Hans* mit den eigenen Ergebnissen selbst ein gutes Beispiel oder auch der Ansatz von Mirjam Schambeck, die flexible Formen für inklusives Lernen vorschlägt, die sich daran orientieren, was den Schülerinnen und Schülern gut tut – und das können neben organisatorischen Formen der inneren oder äußeren Segregation auch

164 Vgl. Reis / Schwarzkopf 2015 [Anm. 138].

165 Vgl. z.B. für die Bestimmung der Lernausgangslage bei Müller-Friese, *Anita: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Praxisband: Bibel – Welt und Verantwortung*, Stuttgart 2012, 19.

166 Vgl. Schweiker, *Wolfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden*, Stuttgart 2012, 31f.

167 Vgl. zu den Schwierigkeiten, Differenzierung und Homogenisierung im gemeinsamen Gegenstand zusammenzubringen, den Beitrag von Gärtner / Hans in diesem Band.

168 Vgl. Cramer / Harant 2014 [Anm. 6], 648; vgl. zu dem schwachen reflexiven Zusammenhang von Prinzip und Praxis den Beitrag von Karin Peter in diesem Band. Wie sich Vereinfachung auch langfristig exkludierend auswirkt, zeigt am Beispiel der Leichten Sprache der Beitrag von Agnes Wuckelt in diesem Band.

169 Vgl. zu dem Übergang von Konzept zur Praxis den Beitrag von Karin Peter in diesem Band.

methodisch eher geschlossene Lernformen sein. Entscheidend ist die Frage nach dem Wohl der Kinder.¹⁷⁰

Die didaktischen Ansätze der verschiedenen Mindsets lassen sich nicht beliebig kombinieren. Es ist eine wichtige Grundsatzfrage, ob die Kinder kategorisiert werden, weil die Projektion der Ausgangshomogenität für einzelne nicht mehr funktioniert (Mindset 1) bzw. weil besondere Bedarfe punktuell genaue Interventionen brauchen (Mindset 3), oder gerade nicht, weil die Kategorisierung der Leistungsschwächeren als defizitäre Stigmatisierung das Teilhaberecht an der homogenen Heterogenität in Frage stellt (Mindset 2); ob gezielte Förderung nach expliziten und didaktisch begründeten Lernzielen erfolgt (Mindset 1) oder darauf verzichtet wird (Mindset 2). Auch die Unterrichtskultur wird eine andere sein. Unterricht im Mindset 1 wird eher protonormalistisch orientiert sein. Das hilft bei der Integration in die gegenwärtige Schule, verhindert aber auch die Flexibilisierung von Wahrnehmungsmustern, die Inklusion selbst in der liberalen-ökonomischen Logik anstoßen möchte. Das ‚Gewimmel‘ der offenen und differenzierten Lernumgebungen mit oft unklaren inhaltlichen Bearbeitungen wird in Mindset 2 Begeisterung auslösen, in Mindset 1 Widerstand und in Mindset 3 Skepsis.

Das Wissen um die Mindsets macht inklusive Praxis komplizierter, wenn z.B. die im Narrativ der kleinen Geschichten verschleierte Exklusionen von Mindset 2 durch die anderen Mindsets als Antinomie sichtbar werden. Ein Einfach-so-weiter geht dann nicht mehr – oder zumindest nicht ohne an Legitimität zu verlieren. Bei Schweiker kann man diese angemessene Verunsicherung wahrnehmen, der selbst innerhalb der Inklusionspädagogik in Mindset 3 die Antinomien von Mindset 2 reflektiert und in seinen Strategien (siehe Tab. 1) manchmal wieder zu Mindset 2 zurückkehrt oder einfach in der Paradoxie bleibt und nicht zu einer konkreten Praxis kommt. Trotzdem ist diese Aufklärung für die Unterrichtspraxis relevant, weil nur so im flexiblen Spiel der Mindsets die Chance am größten ist, dem Anliegen der Inklusion gerecht zu werden. Auch wenn damit die Geschlossenheit der großen Erzählung unhaltbar ist und klar ist, dass die Denormalisierungsangst die Unterrichtstransformation und damit auch die Steigerung von Inklusivität doch deutlich begrenzen wird.

170 Vgl. *Schambeck, Mirjam: Verschiedenheit gestalten – Wie ein theologisches Differenzmodell Inklusion religionspädagogisch entstresst. In: Pemsel-Maier, Sabine / Dies.: Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg i. Br. 2014, 186-205, 202-204.*