

Inklusive Bildung

## Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung

Bearbeitet von  
Herausgegeben von: Michael Quante, Silvia Wiedebusch, und Heidrun Wulfekühler

1. Auflage 2018. Buch. 232 S. Kartoniert  
ISBN 978 3 7799 3803 3  
Format (B x L): 15 x 23 cm  
Gewicht: 373 g

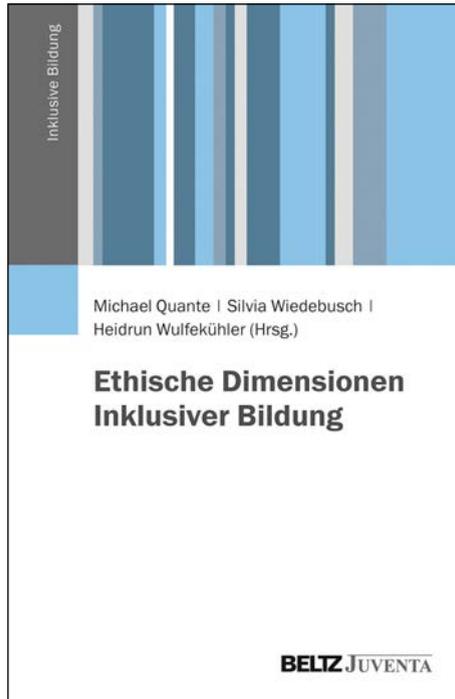
[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Pädagogik Allgemein](#)

Zu [Inhaltsverzeichnis](#)

schnell und portofrei erhältlich bei

  
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung [beck-shop.de](http://beck-shop.de) ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.



Leseprobe aus Quante, Wiedebusch und Wulfekühler, Ethische Dimensionen  
Inklusiver Bildung, ISBN 978-3-7799-3803-3

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-3803-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3803-3)

# Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung

Michael Quante und Silvia Wiedebusch

## 1. Vorbemerkungen

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 und der hierin geforderten Chancengleichheit bei der Bildung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen wird in Deutschland zunehmend eine Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Schulen umgesetzt – ein Trend, der sich zwar langsam, aber stetig abzeichnet (vgl. aktueller Teilhabebericht der Bundesregierung; BAS, 2017). Inklusive Bildungseinrichtungen wollen allen Kindern – ungeachtet jeglicher Heterogenitätsdimensionen – individuell zugeschnittene Bildungsangebote bieten und eine größtmögliche Teilhabe ermöglichen. Die Vielfalt der Kinder kann dabei durch persönliche, gesundheitsbezogene, ethnische, kulturelle oder soziale Diversitätskriterien gekennzeichnet sein (vgl. Wiedebusch et al., 2015). Im Zuge dieser Entwicklung wird in Deutschland zurzeit eine kontroverse Debatte darüber geführt, ob eine Benennung individueller Diversitätsmerkmale in inklusiven pädagogischen Kontexten notwendig oder verzichtbar ist. Diese sogenannte Dekategorisierungsdebatte ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags, wobei die Ausführungen sich auf den Kern der ethischen Debatte, also auf den Begründungsdiskurs beziehen, während folgende assoziierte Diskussionsbezüge, die dem Realisierungs- bzw. Implementierungsdiskurs zugerechnet werden können (vgl. Lindmeier & Lindmeier, 2015), ausgeblendet werden:

- In der aktuellen Auseinandersetzung wird die Befürwortung von Kategorisierung häufig mit der Rechtfertigung separierender Bildungseinrichtungen gleichgesetzt, während umgekehrt die Befürwortung von Dekategorisierung mit der Forderung eines vollständig inklusiven Bildungssystems und dem Verzicht auf Sondereinrichtungen verbunden wird. Diese Verknüpfung der Debatte mit Fragen der institutionellen Gestaltung des Bildungssystems sowie einer inklusiven Didaktik in Schulen (z.B. Seitz, 2008) wird in diesem Beitrag nicht aufgegriffen. Darüber hinaus formulieren einige Vertreter der Dekategorisierung eine grundsätzliche gesellschafts- und bildungspolitische Kritik, wie beispielsweise den Nachweis von gesellschaftlichen Machtverhältnissen oder struktureller Bildungsungerechtigkeit (z.B. Boban et al.,

2014). Auch diese Dimension der Debatte wird im Weiteren nicht verfolgt, weil durch sie der Kern der Auseinandersetzung um die Verwendung von individuenbezogenen Kategorien aus dem Blick gerät.

- Eng verknüpft mit der Dekategorisierungsdebatte ist das sogenannte Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. Hiermit wird die unbefriedigende Rechtslage beschrieben, dass der Zugang zu finanziellen Ressourcen für Fördermaßnahmen über die individuenbezogene Kategorisierung von Beeinträchtigungen oder Auffälligkeiten von Kindern erfolgt (vgl. Pretis, 2016). Dies erhöht nachweislich die Bereitschaft zur Etikettierung von Kindern mit dem Label „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (Hillenbrand, 2013). Erstrebenswert ist dagegen eine Entkopplung der Verfügbarkeit von Förderangeboten in Bildungseinrichtungen von individuellen Bedarfen einzelner Kinder. Dieses Dilemma wird im Folgenden nicht weiter ausgeführt, weil es in erster Linie ein verwaltungsrechtliches Problem beschreibt (Haas, 2012) und die ethische Bewertung von Kategorisierungen nicht zwingend mit der Frage verbunden ist, wie die Verfügbarkeit von Ressourcen rechtlich geregelt ist.

In diesem Beitrag geht es somit ausschließlich darum, die Kontroverse „Kategorisierung versus Dekategorisierung“ im Kontext Inklusiver Bildung zu referieren, zu analysieren und die angeführten Pro- und Contra-Argumente auf ihre Plausibilität hin zu prüfen. In der Fachliteratur wird die Debatte vorwiegend in Bezug auf *eine* Heterogenitätsdimension, nämlich am Beispiel von Kindern mit gesundheitsbezogenen Beeinträchtigungen, geführt. Sachlich begründet wird diese Fokussierung damit, dass diese Kinder in (vor-)schulischen Bildungseinrichtungen auf spezifische und teilweise umfassende Förder- und Unterstützungsleistungen angewiesen sind, die sich von den Bedarfen der Kinder mit anderen Diversitätsmerkmalen deutlich abheben (vgl. Ahrbeck, 2013b). Die nachfolgenden Ausführungen erfolgen ebenfalls ausschließlich unter Bezugnahme auf Kinder mit solchen Beeinträchtigungen, nämlich Kinder mit einer (drohenden) Behinderung, chronischen Erkrankungen sowie Entwicklungs- oder Verhaltensauffälligkeiten. Insgesamt zielt die kritische Erörterung der Debatte darauf ab,

- die impliziten und expliziten normativen Voraussetzungen der gegensätzlichen Positionen herauszuarbeiten,
- die verschiedenen Argumentationstypen und -ebenen zu identifizieren,
- die ethischen Konsense zu ermitteln sowie
- Vorgehensweisen vorzuschlagen, die berechnete Aspekte der Kritik an individuenbezogenen Kategorisierungen in der pädagogischen Praxis sinnvoll aufgreifen.

## 2. Darstellung des Spannungsfeldes

Vertreter einer Kategorisierung (z. B. Ahrbeck, 2016; Stinkes, 2013; Dederich, 2015) befürworten auch im Kontext Inklusiver Bildung die Verwendung der Klassifizierungen von Beeinträchtigungen und Förderbedarfen, wie es in der bisherigen (sonder-)pädagogischen Praxis gängiger Standard ist. Dagegen fordern Vertreter einer Dekategorisierung, dass auf jegliche individuenbezogene Zuschreibung verzichtet wird. Sowohl allgemeine Begriffe für Beeinträchtigungen, wie z. B. „Behinderung“ oder „chronische Erkrankung“, spezifischere Kategorisierungen von Beeinträchtigungen, wie z. B. „Umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten“, als auch Kategorien, die einen spezifischen Förderbedarf anzeigen, wie z. B. „sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen“, sind ihrer Meinung nach mit den Zielen inklusiver Bildungseinrichtungen unverträglich (z. B. Ziemer & Langner, 2010; Hinz, 2009; Moser, 2012; Haas, 2012). Wocken (2011) spricht sich nicht für eine generelle Dekategorisierung, sondern (vorerst) lediglich gegen die Zuschreibung von Förderbedarfen in den Bereichen Lernen, Sprache sowie sozial-emotionale Entwicklung aus; auch Seitz (2008) fordert eine Abkehr von der Förderschwerpunktsystematik.

Insgesamt lässt die Positionierung in der Dekategorisierungsdebatte deutliche professionsspezifische Tendenzen und berufspolitische Absichten erkennen: Vertreter von Berufsgruppen aus pädagogisch und gesellschaftswissenschaftlich ausgerichteten Fachdisziplinen (z. B. Erziehungswissenschaften, Soziologie) befürworten in der Regel die Dekategorisierung; sie weisen vehement auf Risiken evaluativer Zuschreibungen hin und vernachlässigen den förderpädagogischen und therapeutischen Nutzen der Klassifikation von Beeinträchtigungen und der Kategorisierung von Förderbedarfen. Berufsgruppen, die in ihrer Fachdisziplin therapeutisch bzw. sonderpädagogisch arbeiten und eine lange Tradition der Anwendung individuenbezogener Klassifikationssysteme aufweisen (z. B. Medizin, Psychologie, Sonderpädagogik), befürworten dagegen mehrheitlich die Klassifikation von Beeinträchtigungen der Gesundheit, der Entwicklung und des Verhaltens. Sie betonen deren Vorteile für das präventive, therapeutische und förderpädagogische Vorgehen, auch im interprofessionellen Kontext. Dabei scheinen sie auf den ersten Blick insensitiv gegenüber den mit Kategorisierungen verbundenen potentiellen Etikettierungs- und Stigmatisierungseffekten zu sein. Die Debatte geht teilweise mit einer scharfen Kritik an einzelnen Fachdisziplinen einher; beispielsweise, wenn der Sonderpädagogik vorgeworfen wird, dass sie aus einer durch die Forderung nach Inklusion entstandenen Legitimationskrise ihrer Fachdisziplin heraus an Kategorisierungen festhalten möchte (Haas, 2012).

Einzelne Vertreter der Kategorisierung, der Dekategorisierung sowie der partiellen Dekategorisierung liefern sich in der Auseinandersetzung emotional aufgeladene und teilweise diffamierende rhetorische Duelle. Bei der weiteren

Darstellung der kontroversen Positionen verzichten wir darauf, die gegenseitigen polemischen Zuweisungen (als Konservative, Inklusionisten oder radikale Inklusionsbefürworter) zu wiederholen, da sie nicht zu einer rationalen Klärung der ethischen Probleme beitragen. Im Folgenden soll das Spannungsfeld, in dem sich die gegenwärtige Diskussion bewegt, zunächst im Hinblick auf die praktischen Konsequenzen, die eine Kategorisierung bzw. Dekategorisierung für Kinder im inklusiven Bildungssystem hat, aufgezeigt werden. Dazu werden die Vor- und Nachteile sowie die Risiken, die aus Sicht der Diskutanden mit jeder der beiden Positionen einhergehen, zusammenfassend wiedergegeben.

## 2.1 Kategorisierung: Pro und Contra

Als *Vorteil* der Verwendung von Kategorisierungen im Kontext Inklusiver Bildung wird angeführt, dass auf der Grundlage einer individuenbezogenen Diagnostik und Beschreibung von Beeinträchtigungen individuelle Förder- und Unterstützungsbedarfe von Kindern abgeleitet und somit passgenaue Förder- und Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden können (z. B. Ahrbeck, 2013a, 2016). Kategoriale Beschreibungen von individuellen Beeinträchtigungen ermöglichen es somit nach Ansicht ihrer Befürworter, der Komplexität vielfältiger Lebenssituationen weitgehend gerecht zu werden (Dederich, 2015). In Bildungseinrichtungen seien (früh-)pädagogische Fachkräfte auf solche differenzierten deskriptiven Kategorien angewiesen, um auf spezifische Bedarfe von Kindern angemessen eingehen zu können. Ein weiterer Vorteil wird darin gesehen, dass nur intersubjektiv überprüfbare Kategorisierungen und Förderkriterien den ethischen Anspruch von Kindern auf eine angemessene Unterstützung und Förderung begründen können.

Der *Nachteil* von Kategorisierungen liegt darin, dass sie keinen vollständig individualisierten Zugang zur Lebenssituation einer Person ermöglichen, sondern eine von individuellen Besonderheiten abstrahierte Beschreibung von Beeinträchtigungen darstellen, indem sie gruppenbezogene Merkmale, die verschiedene Personen gleichermaßen auszeichnen, hervorheben (Wocken, 2011). Selbst sehr spezifische Klassifikationen können die Individualität von Menschen und ihrer jeweiligen Lebenssituationen letztlich nicht vollständig erfassen (Wocken, 2015; Dederich, 2015). Einige Autoren gehen deshalb in ihrer Kritik so weit, in kategorialen Beschreibungen eine grundlegende Menschenrechtsverletzung zu sehen (z. B. Boban et al., 2014).

In der Debatte herrscht Konsens darüber, dass mit der Verwendung von individuenbezogenen Kategorisierungen auch *Risiken* einhergehen, die allerdings von Befürwortern und Gegnern unterschiedlich stark akzentuiert werden. Von den Gegnern der Kategorisierung wird die Gefahr von Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozessen (Wocken, 2011, 2015) sowie der sich hieraus ergebenden

den potentiellen Diskriminierung von Individuen und Gruppen mit klassifizierten Förder- und Unterstützungsbedarfen (Boban et al., 2014) ausdrücklich hervorgehoben. Eine weitere Gefahr bestehe darin, dass durch die Verwendung von Kategorisierungen die Individualität von Kindern mit ihren je eigenen Entwicklungs- und Lernprozessen aus dem Blick geraten könne (Wocken, 2015).

## 2.2 Dekategorisierung: Pro und Contra

Als *Vorteil* der Dekategorisierung wird in erster Linie der vollständige Verzicht auf potentiell stigmatisierende und diskriminierende Personenzuschreibungen angeführt (Boban et al., 2014; Hinz & Köpfer, 2016). Statt individueller Förderbedarfe soll der Unterstützungsbedarf des Systems in den Vordergrund gerückt werden (Hinz & Köpfer, 2016) und statt einer Kategorisierung von Personen wird alternativ eine Kategorisierung von Kontexten (z. B. Barrieren für Lernen und Teilhabe) vorgeschlagen (Boban et al., 2014). Dieser Wechsel von der Ebene individueller Risiken auf die Ebene systemischer Risiken vermeide die negativen Effekte von Kategorisierungen für Individuen (Moser, 2012), wahre die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen (Hinz & Köpfer, 2016) und führe zur Verwendung einer nicht-diskriminierenden Sprache in Bildungskontexten (Boban et al., 2014). Außerdem trage die Dekategorisierung nach Ansicht ihrer Befürworter dazu bei, in inklusiven Bildungseinrichtungen neue, non-kategorial organisierte und systemisch ausgerichtete Unterstützungsangebote zu schaffen (vgl. Hinz, 2009; Hinz & Köpfer, 2016).

Der gravierendste *Nachteil* der Dekategorisierung wird von ihren Gegnern darin gesehen, auf eine kriteriengeleitete Identifikation individueller Beeinträchtigungen und daraus resultierender Förderbedarfe zu verzichten, die nach Kuhlmann (2011) notwendig dafür ist, die ethische und politische Gleichberechtigung von Menschen mit Beeinträchtigungen respektive Behinderungen einzufordern. Darüber hinaus hinge der Anspruch auf und das Angebot einer Förderung, die auf intersubjektiv überprüfbare Diagnose- wie Förderkriterien verzichte, allein von subjektiven Einschätzungen einzelner – möglicherweise nicht ausreichend qualifizierter – Fachkräfte ab (Ahrbeck, 2013b, 2016). Außerdem impliziere die Dekategorisierung stets die Verwendung verborgener Kategorisierungen in Form informeller Typisierungen, die nicht kontrollierbar und daher einer kritischen Reflexion und Diskussion unzugänglich seien (Ahrbeck, 2013b).

*Risiken* einer Dekategorisierung werden in der Debatte an drei Stellen identifiziert: Erstens wird durch den Verzicht auf Kategorien und die damit einhergehende Fachsprache eine Entdifferenzierung von Förder- und Unterstützungsbedarfen befürchtet, die in der Praxis zu einer unspezifischen und weniger fachkompetenten Förderung von Kindern führen würde (Ahrbeck, 2013a, b;

Ahrbeck & Fickler-Stang, 2015). Da in diesem Fall ableitbare Indikationen für evidenzbasierte pädagogische und therapeutische Interventionen fehlten, könnten die Fachkräfte den beeinträchtigungsspezifischen Bedarfen möglicherweise nicht mehr gerecht werden. Zweitens würde die Anschlussfähigkeit einer inklusiven (Früh-)Pädagogik an interdisziplinäre Netzwerke, die weiterhin auf Kategorisierungen zurückgreifen, erschwert (Ahrbeck & Fickler-Stang, 2015). Drittens drohe unter der zurzeit noch gegebenen Verknüpfung von diagnostizierten Förderbedarfen und verfügbaren Förderressourcen (Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma) sowohl ein Verlust an personeller und sachlicher Ausstattung als auch die Abnahme einer speziellen sonder- oder inklusionspädagogischen Expertise von Fachkräften (Moser, 2012). Den beiden letztgenannten Risiken kann nach Moser (2012) durch die Einführung von systembezogenen Indikatoren und Qualitätskriterien für inklusive Bildungsangebote begegnet werden. Moser räumt jedoch ein, dass solche Kriterien, die beispielsweise die individuelle Entwicklungsplanung und -förderung betreffen, bisher noch unzureichend entwickelt und erprobt sind.

### **3. Theoretische Grundlagen – eine ethische und metaethische Analyse der Debatte**

In der Diskussion um die Dekategorisierung finden sich neben den genuin ethischen auch transzendente Argumente, die sich gegen die fundamentale Forderung der Kategorisierungsgegner richten, auf den Gebrauch von Kategorisierungen *vollständig* zu verzichten. Bei transzendentalen Argumenten geht es nicht direkt um ethische Begründungen, sondern um den Nachweis, dass ein vorgebrachtes ethisches Argument oder eine erhobene ethische Forderung einen Fehler enthält. Wenn sich ein transzendentes Argument plausibel machen lässt, stellt es zwar kein direktes ethisches Argument dar, aber es hat indirekte ethische Konsequenzen. Diese bestehen darin, dass die erhobene Forderung aufgrund ihrer Selbstwidersprüchlichkeit nicht begründet werden und daher auch keine Geltung beanspruchen kann. Bevor im zweiten Schritt die genuin ethischen Argumentationstypen diskutiert werden, ist es sinnvoll, im ersten Schritt die wichtigsten Argumente, welche die Unhintergebarkeit von Kategorisierungen aufzeigen, zu erörtern.

#### **3.1 Die Unhintergebarkeit der Kategorisierung**

Aus philosophischer Sicht werden Kategorisierungen als *unhintergebar* eingeschätzt, da die Annahme, man könne auf Kategorien (d. h. allgemeine Begriffe) im Denken, Sprechen, Wahrnehmen oder Handeln vollständig verzichten, in-

konsistent ist. Da menschliches Denken und Sprechen auf die Verwendung von Begriffen und Kategorien angewiesen ist, lässt sich die von Boban et al. (2014) vorgeschlagene Alternative eines akategorialen Denkens nicht konsistent formulieren. Worin auch immer die Resultate einer solchen Aktivität bestehen mögen: Wenn sie nicht begrifflich strukturiert sind, können sie weder Handlungen anleiten, noch Gründe oder Begründungen liefern. Mit anderen Worten: Ein akategoriales Denken kann keine Argumente formulieren, weil dies einen intersubjektiven Diskurs erfordert, der ohne Begriffe nicht möglich ist.

Die Forderung, man solle auf den Gebrauch von Kategorien generell verzichten, weil diese immer Ausdruck sozialer Deutungsmacht seien, stellt außerdem einen performativen Selbstwiderspruch dar: Das Vorbringen eines Arguments oder einer Forderung (als performative Redehandlung) verwendet – weil es um intersubjektive Geltungsansprüche geht – zwangsläufig Kategorien. Der Inhalt des Arguments oder der Forderung (als das mit der Redehandlung Gesagte) besagt dagegen, man solle Kategorien niemals verwenden. Man widerspricht bei einem performativen Selbstwiderspruch mit dem, was man sagt, also genau dem, was man mit der Redehandlung gerade selbst tut. Die zur Vermeidung von Kategorisierungen von den Anhängern der Dekategorisierung vorgeschlagene Alternative, von ‚allen Menschen‘ zu sprechen (so z. B. Boban et al., 2014), ist sogar inkonsistent und performativ selbstwidersprüchlich zugleich, weil ‚alle‘ und ‚Mensch‘ ebenfalls Kategorien sind. Darüber hinaus sind Kategorien auch in der Wahrnehmung unhintergebar, worauf Stinkes (2013) mit Bezug auf Kant hingewiesen hat: Wir nehmen immer etwas *als etwas* wahr; und diese ‚als-Struktur‘ ist unausweichlich begrifflich strukturiert. Auch die von den Kritikern der Verwendung von Kategorisierungen in Anspruch genommenen ethischen Prinzipien sind kategorial verfasst. Wer fordert, wir sollten andere Menschen ohne Verwendung von Kategorien anerkennen, formuliert eine inkonsistente Aufforderung. Wie Dederich (2015) zutreffend herausgestellt hat, zeigt die sprachphilosophische Analyse, dass die Relation ‚anerkennen‘ dreistellig ist: X anerkennt y *als* z (und wie im Fall der Wahrnehmung ist die ‚als-Struktur‘ begrifflich strukturiert).

Schließlich erweist sich die Forderung, auf Kategorien vollständig zu verzichten, mit Blick auf das von allen an der Dekategorisierungsdebatte Beteiligten einhellig geteilte ethische Ziel, die Individualität von Menschen anzuerkennen und zu berücksichtigen, als inkonsistent. Die philosophische Analyse der Persönlichkeit zeigt, dass Menschen ihre Individualität durch ein individuelles und sozial geteiltes Verhalten zu ihren Eigenschaften und Fähigkeiten ausbilden (vgl. Quante, 2012). Individualität konstituiert sich durch die individuelle Interpretation oder auch die Abweichung von Kategorien, nicht durch deren Wegfall. Die gelegentlich vertretene Vorstellung, man könne die Individualität eines Menschen ermitteln, indem man sich alle Eigenschaften oder Fähigkeiten, die durch Kategorien erfasst werden, wegdenkt, ist irreführend. Durch ein sol-