

Herausgegeben von
Gerald Hartung und Alexander Schnell

in Zusammenarbeit mit

Andrea Esser (Jena)
Anne Eusterschulte (Berlin)
Rahel Jaeggi (Berlin)
Rainer Schäfer (Bonn)
Philipp Schwab (Freiburg)

Klostermann**Weiße Reihe**

Mirjam Rabe

Signum des Lebendigen

Verletzlichkeit, Würde,
Leistungsfähigkeit
im Diskurs zu Inklusion

Klostermann **Weiße Reihe**

Gewidmet
meinen Kindern
Lou, Janis und Till

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Originalausgabe

© 2025 · Vittorio Klostermann GmbH, Westerbachstraße 47,
60489 Frankfurt am Main

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere die des Nachdrucks und der Übersetzung. Ohne Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, dieses Werk oder Teile in einem photomechanischen oder sonstigen Reproduktionsverfahren oder unter Verwendung elektronischer Systeme zu verarbeiten, zu vervielfältigen und zu verbreiten.

Gedruckt auf EOS Werkdruck von Salzer,
alterungsbeständig  ISO 9706 und PEFC-zertifiziert.

Druck und Bindung: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Germany

ISSN 2625-8218

ISBN 978-3-465-04681-3

Kontaktadresse nach EU-Produktsicherheitsverordnung:
verlag@klostermann.de

Inhalt

1.	Einleitung	7
1.1	Thematische Hinführung und Zielsetzung	7
1.2	Aufbau der Arbeit	17
1.3	Der Begriff ‚Behinderung‘ und das Pronomen ‚wir‘	21
1.4	Methodische Reflexionen I	36
2.	Sprache, Verletzlichkeit und Anerkennung	41
2.1	Zur politischen Relevanz einer sprachlichen Analyse	42
2.1.1	Butler: Handlungsmacht eines ‚postsouveränen Subjekts‘	42
2.1.2	Sprachliche Gewalt gegenüber ‚Menschen mit Behinderung‘	53
2.1.3	Rückfragen an ein logozentristisches Anerkennungs-konzept	59
2.2	Methodische Reflexionen II	73
2.2.1	Levinas: Denken im ‚dritten Raum‘	74
2.2.2	Zum Verhältnis der Sprechenden zur Sprache	85
2.2.3	Möglichkeiten und Grenzen einer Metaphernanalyse	91
3.	Anthropologische Prämissen der KMK	99
3.1	Auswahl der Texte und Leitfragen	99
3.2	Analyse ausgewählter Beschlüsse der KMK	103
3.2.1	Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (1998 und 2021)	103
3.2.2	Förderschwerpunkt Sprache (1998)	133
3.2.3	Neuere Beschlüsse zu inklusiver Bildung (2010/11) ..	149
3.3	Beantwortung der Leitfragen	167

4.	Exkludierende anthropologische Annahmen	179
4.1	Ist menschliche Subjektivität sprachabhängig?	182
4.1.1	Die Extremposition eines ontologischen Lingualismus	185
4.1.2	Infragestellung des ontologischen Lingualismus	208
4.2	Das Ideal eines selbstbeherrschten Menschen	220
4.2.1	Zum Verhältnis von Norm und Ideal	221
4.2.2	Übersteigung und Verletzlichkeit	234
5.	(Leistungs-)Fähigkeit, Anerkennung und Würde	251
5.1	Ein Katalog menschlicher Fähigkeiten?	253
5.1.1	Nussbaum: <i>Capabilities Approach</i> und ‚Speziesnorm‘	253
5.1.2	Kritische Überlegungen zu Nussbaums Würdekonzepption	272
5.2	Gegenentwürfe	288
5.2.1	Eine ‚radikaler verstandene Inklusion‘ und das Unverfügbare	290
5.2.2	Spaemann: ‚Die Person ist der Mensch‘	306
6.	Rückbindung an den pädagogischen Kontext	336
6.1	Pädagogische Anerkennung jenseits des Leistungsprinzips ..	336
6.2	Schutz und Offenheit	341
6.3	Das Soziale ohne den Aspekt der Konkurrenz	347
6.4	Ein weiter Begriff von Dialog	354
	Schlussgedanken: Signum des Lebendigen	361
	Literaturverzeichnis	372
	Dank	383

1. Einleitung

1.1 Thematische Hinführung und Zielsetzung

Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderung zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu gewährleisten. (Art. 1 der UN-Behindertenrechtskonvention)

Seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention¹ im Jahr 2009 hat es unterschiedliche Bemühungen gegeben, die Empfehlungen der Konvention in Deutschland umzusetzen. Studien, die zum zehnjährigen Jubiläum der Unterzeichnung veröffentlicht wurden, zeigen jedoch, dass die Umsetzung der Empfehlungen in einigen Bereichen stagniert,² während es zugleich eine grundsätzlich große Befürwortung von Inklusion in der Gesellschaft gibt.³ Wie ist

¹ Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) vom 13.12.2006, Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO, in Kraft getreten am 03.05.2008, am 26. März 2009 von Deutschland ratifiziert, im Folgenden: UN-BRK.

² „Der Fortschritt bei der schulischen Inklusion ist gering, seit die UN Behindertenrechtskonvention (UN BRK) in Deutschland in Kraft getreten ist. Unter allen Schülerinnen und Schülern ist der Anteil derjenigen, die eine Förderschule besuchen, von 2009 bis 2017 bundesweit nur um 13 % gesunken. Aktuell stagniert die Inklusion von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen sogar. Deutliche Fortschritte gibt es lediglich bei der Inklusion von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen. Mit dieser Entwicklung erfüllt Deutschland die Vorgaben der UN BRK nicht.“ Knauf, Helen; Knauf, Marcus: Schulische Inklusion in Deutschland 2009 - 2017. Eine bildungsstatistische Analyse aus Anlass des 10. Jahrestags des Inkrafttretens der UN-Behindertenrechtskonvention am 26. März 2019, Bielefeld 2019, § 1.

³ „Zehn Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK besteht in der Breite der bundesdeutschen Bevölkerung ein hohes Maß an Zustimmung zu den Zielen einer vollen und wirksamen Teilhabe beeinträchtigter und behinderter Menschen in der Gesellschaft. Inklusion ist als wünschenswertes Ziel hoch

diese Gleichzeitigkeit zu verstehen und worin liegen die Ursachen für die Stagnation bei der Umsetzung? Könnten die Hindernisse, die dem gesetzten Ziel der Inklusion im Wege stehen, möglicherweise dem Sprechen über Inklusion – auch dem bejahenden Sprechen – selbst inhärent sein?

Die vorliegende Arbeit sucht Antworten auf diese Fragen, indem sie ausgewählte politische Leitlinientexte zur Umsetzung inklusiver Bildung analysiert und auf der Basis dieser Analysen Setzungen über das menschliche Leben bzw. das gute menschliche Leben betrachtet und kritisch hinterfragt. Ziel der gedanklichen Suchbewegung ist nicht eine Dekonstruktion und Distanzierung von allen Aussagen über das (gute) menschliche Leben, sondern die Annäherung an ein nicht-exklusives Sprechen über die Menschen. Ein solches zeichnete sich, wie ich im Fortgang der Arbeit darlegen möchte, aus durch 1) das Denken eines sozialen Lebens, das nicht durch Konkurrenz bestimmt ist, 2) ein Dialogverständnis, das nicht auf sprachliche Ausdrucksformen beschränkt ist und 3) eine unbedingte Anerkennung von Mensch-sein und Würde jenseits des Leistungsprinzips. Ein weiteres Ziel ist, in den verschiedenen Schritten der Arbeit Hierarchien, die sich durch eine sprachliche Trennung von ‚wir‘ und ‚die‘ bzw. ‚uns‘ und ‚denen‘ manifestieren, zu erkennen, zu benennen und produktiv zu transformieren.

Die gedankliche Suchbewegung hat somit eine Ausrichtung, zugleich kreist sie um ein Unverfügbares, das gleich einer leeren Mitte freigehalten wird: Denn es geht um einen Versuch, dem lebendigen menschlichen Miteinandersein in einer theoretischen Betrachtungsweise gerecht zu werden, ohne den Anspruch zu erheben, dieses Lebendige vollständig in begrifflichen Reflexionen einfangen oder repräsentieren zu können. Es ist der so entstehende Raum, in dem sich Fragen stellen, die weniger um die Vorstellung von Behinderung

akzeptiert: 85 Prozent stimmen der Aussage zu, dass Menschen mit und ohne Beeinträchtigung in unserer Gesellschaft gleichberechtigt zusammenleben sollten.“ „Fast die gesamte Bevölkerung (94 Prozent) ist der Meinung, dass Kinder mit und ohne Beeinträchtigung in ihrer Freizeit die Möglichkeit haben sollten, gemeinsam aufzuwachsen.“ Zitiert aus der Kurzfassung der zuletzt genannten Studie, S. 2-3.

als einen defizitären Zustand kreisen, sondern vielmehr um grundsätzliche Aspekte des Mensch-seins und In-Beziehung-seins. Das ‚in Ruhe gelassene‘ Unverfügbare soll auf diese Weise selbst nicht in Begriffen des Mangels bedacht, sondern in einem ermöglichenden Sinne zu Grenze und Inspiration des Nachdenkens werden.

Die zu Beginn angesprochene Diskrepanz zwischen der grundsätzlich großen *Befürwortung* und der tatsächlichen *Verwirklichung* von Inklusion ist zunächst nicht erstaunlich, da sowohl die Bewusstseinsprozesse in der Gesellschaft als auch die konkrete Umsetzung von Maßnahmen einer Eigenzeit folgen. So können geschichtlich entstandene institutionelle Strukturen weiter bestehen und erst dann weichen, wenn sie flächendeckend durch tragfähige neue Strukturen ersetzt werden. In Hinblick auf Bewusstseinsbildung ist zudem die Differenz zwischen der Zeitlichkeit von Denken und Sprechen prägend: Bewusstseinsprozesse eines Teils der Gesellschaft stehen hinter der Entscheidung bestimmte Begriffe, beispielsweise Bezeichnungen von Menschen(-gruppen), mit anderen Begriffen zu ersetzen. Gerade im Sprechen über Behinderung wird anschaulich, wie sich im Zuge einer solchen Ersetzung oder Ablösung von Begriffen ein außerakademischer und ein innerakademischer Diskurs gegenseitig inspirieren, zueinander öffnen und schließlich gemeinsam in eine Richtung weisen können.⁴ Doch mit

⁴ Dies gilt insbesondere für das Verhältnis zwischen dem gesellschaftspolitischen und dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Behinderung im Laufe der vergangenen Jahrzehnte. „Erziehungswissenschaftliche Kontexte wurden durch Behinderungsbegriffe des deutschen Bildungsrates (1973) und der Kulturministerkonferenz der Länder geprägt.“ Schuck, Karl Dieter, „Behinderung“, in: Arnold, Karl-Heinz et al. (Hrsg.), *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn 2006, S. 605-608, hier: S. 606. Auf internationaler Ebene kann als ein konkretes Beispiel die Definition von Behinderung in der „Erklärung der Rechte der behinderten Menschen“ der Vereinten Nationen von 1975 angeführt werden. Diese ist einerseits erwähnenswert, da sie die erste Definition von Behinderung durch ein *internationales* Gremium darstellt und als solche für die Entstehung einer weltweiten Behindertenbewegung bedeutsam war. Andererseits setzt die Definition ein stark defizitorientiertes Verständnis von Behinderung voraus, welche behindernde Strukturen der Umgebung nicht in den Blick nimmt. Diese Aspekte haben

einem anderen Sprechen über Behinderung allein ist nicht ohne Weiteres auch eine Wandlung des Denkens erreicht. Neue Begriffe können, zumindest in Aspekten, die Denkstrukturen der ersetzten Begriffe nur verdecken und subtil weiterkommunizieren – ohne dass dies den an Diskursen Teilnehmenden notwendig bewusst sein müsste.

Diskrepanzen, die auf unterschiedliche Geschwindigkeiten bestimmter Prozesse zurückgehen, sind charakteristisch für eine Übergangsphase. Für eine solche lassen die Autor*innen der Konvention explizit Raum, indem sie von einer progressiven Umsetzung der Bestimmungen ausgehen. Die Vorgaben der UN-BRK⁵ sind völkerrechtlich bindend, doch in der BRD noch nicht voll-

die inner- und außerakademischen Diskurse in den 1980er und 1990er Jahren zu Revisionen herausgefordert. Siehe hierzu auch Fußnote 19 auf Seite 23 dieser Arbeit sowie Wohlgensinger, Corinne, *Behinderung und Menschenrechte: Ein Verhältnis auf dem Prüfstand*, Opladen 2014, S. 42-43.

⁵ Die Vorgaben der Konvention beziehen sich im Groben auf drei Bereiche: Es geht darum, Barrieren abzuschaffen, gleiche Rechte für alle Menschen zu verwirklichen und ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen. Sigrid Graumann hebt in ihrem Aufsatz „Menschenrecht Inklusion“ (in: Geiger, Michaela/ Stracke-Bartholmai, Matthias (Hrsg.), *Inklusion denken*, Stuttgart 2018, S. 21-31, hier: S. 24-26) unter anderen Aspekten drei Paragraphen hervor, die auch mir besonders erwähnenswert erscheinen: In *Artikel 12* „begräftigen [die Vertragsstaaten], dass Menschen mit Behinderung das Recht haben, überall als Rechtssubjekt anerkannt zu werden.“ (Art. 12 Abs. 1). Damit ist infrage gestellt, „inwiefern stellvertretende Entscheidungen über persönliche Angelegenheiten von Menschen mit Behinderung überhaupt noch gerechtfertigt werden können.“ Graumann, „Menschenrecht Inklusion“, S. 25. In *Artikel 19* „anerkennen [die Vertragsstaaten] das gleiche Recht aller Menschen mit Behinderungen, mit gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben“ (Art. 19 Abs. 1). „Der menschenrechtsethische Kern von Art. 19 besteht darin, dass sich der Anspruch auf Inklusion nicht darauf beschränkt, im Sinne eines negativen Rechts vor Ausgrenzung geschützt zu sein, sondern positive Rechte auf eine barrierefreie Umwelt sowie auch Unterstützung und Assistenz umfasst [...]“ (Dies., „Menschenrecht Inklusion“, S. 26.) *Artikel 33* legt fest, dass die Umsetzung der Vorgaben unter Einbeziehung der Zivilgesellschaft innerstaatlich überwacht und geprüft werden soll und schafft dadurch Verbindlichkeit.

ständig in Gesetzesrecht überführt.⁶ Dem jeweiligen Vertragsstaat wird zugestanden, dass er „unter Ausschöpfung seiner verfügbaren Mittel [...] nach und nach die volle Verwirklichung [der] Rechte“⁷ erreicht (Art. 4 Abs. 2). Wird die ‚Ausschöpfung verfügbarer Mittel‘ vor dem Hintergrund einer weiter gefassten „Bewusstseinsbildung“ (Art. 8) bedacht, wird deutlich, dass dabei nicht nur materielle Ressourcen, sondern auch immaterielle Aspekte berücksichtigt werden. Die Vorstellung, es könne durch eine Lenkung von Prozessen gelingen, Kontinuität über die Risse hinwegzuziehen, welche durch die Schnelligkeit im Sprechen und die Trägheit von Bewusstseinsprozessen entstehen, scheint in Verbindung mit dem Ziel einer ‚vollen Verwirklichung der Rechte‘ eine Utopie zum Ausdruck zu bringen. Die Überlegungen dieser Arbeit sind jedoch explizit nicht an der Idealvorstellung ausgerichtet, es könne eine stringente, widerspruchsfreie und flächendeckende Wandlung eines kollektiven Bewusstseins hin zu den Idealen der Inklusion geben. Möglicherweise kann eine Transformation von Bewusstsein nicht ohne Brüche geschehen und der Spalt zwischen dem Gewollten, Bejahten und dessen Verwirklichung sich niemals gänzlich schließen. Weshalb die ‚Arbeit am Begriff‘ und ein bewusster Blick auf im Subtilen wirksame Denkstrukturen und Bilder dennoch für eine Umsetzung von

⁶ So hat beispielsweise die Landesregierung in Thüringen den Vorrang des Gemeinsamen Unterrichts bereits 2003 rechtlich verankert, die vagen Formulierungen ließen allerdings noch Spielraum und ermöglichten so auch ein Bleiben beim Status quo. Abs. 2 Thüringer Förderschulgesetz in der Fassung vom 30. April 2003: „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden, *soweit möglich*, in der Grundschule, in den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder in zu den Abschlüssen der berufsbildenden Schulen führenden Schularten unterrichtet (gemeinsamer Unterricht). Können sie dort auch mit Unterstützung durch die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste nicht oder nicht ausreichend gefördert werden, sind sie in Förderschulen zu unterrichten, damit sie ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Schulabschlüsse erreichen können.“ (Hervorh. M.R.) Das Thüringer Förderschulgesetz ist zum 1. August 2020 außer Kraft getreten.

⁷ Vgl. Art. 4 Abs. 2 der UN-BRK.

Inklusion unentbehrlich ist, soll in den Darstellungen dieser Arbeit anschaulich werden.⁸

Zentral ist im Diskurs zu Inklusion der Begriff der Würde sowie die Idee einer bedingungslosen Anerkennung der Würde jedes einzelnen Menschen. Nicht nur in Artikel 1 der UN-BRK, auch im ersten Satz der Konvention unter Präambel a) beziehen sich die Autor*innen des Übereinkommens – und mit ihnen die Vertragsstaaten – auf die „in der Charta der Vereinten Nationen verkündeten Grundsätze, denen zufolge die Anerkennung der Würde und des Wertes, die allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft innewohnen, sowie ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet [...]“. Die Präambel der Konvention spricht also – im Einklang mit der Charta der Vereinten Nationen – „allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft‘ ,Würde und Wert‘ zu, es werden keine Kriterien genannt, die Menschen dafür qualifizieren würden, der ‚unveräußerlichen Rechte‘ würdig zu sein – die Rechte werden ihnen zugesprochen, *weil* sie würdig sind.

Inklusion bezieht sich – als Vision, Ziel, Forderung und gesamtgesellschaftliche Aufgabe – auf sämtliche Bereiche des menschlichen Lebens,⁹ dabei kommt jedoch dem Bereich der Bildung eine

⁸ Den Gedanken, dass eine selbstkritische Reflexion über die im pädagogischen und gesellschaftlichen Diskurs wirksamen *Menschenbilder* notwendig für die Konkretisierung der Kernforderungen von Inklusion ist, vertritt auch Judith Mai. In ihrem Aufsatz „Ein philosophischer Zugang zur Konstituierung eines Menschenbildes für die Pädagogik“, in: Ahrandjani-Amirpur, Donja/ Platte, Andrea, *Handbuch Inklusive Kindheiten*, Opladen/ Toronto 2017, S. 64-76, formuliert die Autorin eine mögliche Konkretisierung der These, Inklusion bedürfe „eine[r] Veränderung, die scheinbar zuerst im Kopf beginnen muss“ und die sowohl das „gesellschaftliche Denken[]“ als auch den „eigenen Verantwortungsbereich[]“ durchdringt. (Ebd., S. 64) Dabei bedenkt die Autorin im gedanklichen Dialog mit Camus kritisch, inwiefern eine inhaltliche Bestimmung des Menschen grundsätzlich mit der Idee der Inklusion vereinbar ist und nimmt damit eine Blickrichtung ein, die auch für die vorliegenden Arbeit ausschlaggebend ist.

⁹ Bei Inklusion geht es um Möglichkeiten der Teilhabe und Teilgabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben, unabhängig davon, ob sie mit

besondere Bedeutung zu. Befürworter*innen der inklusiven Bildung verstehen das Recht, an Regelschulen bzw. an einer Schule der persönlichen Wahl unterrichtet zu werden, als einen elementaren Ausdruck der Anerkennung von Menschen mit Behinderung, als Anerkennung der ihnen innewohnenden Würde. Sie berufen sich – zu Recht – darauf, dass gesellschaftliche Anerkennung, die mehr als ein bloß formales Versprechen ist, sich in Möglichkeiten der Teilhabe und Mitgestaltung in der Gesellschaft zeigt. In Hinblick auf diese Möglichkeiten kommt dem Bildungssystem eine Schlüsselrolle zu, denn in ihm werden entscheidende Weichen für das spätere Leben gestellt. Doch gerade im Schulsystem stoßen sich die Ideale der Inklusion an zahlreichen bestehenden, behindernden Strukturen. Diese umfassen nicht nur materielle Barrieren und die Art der Wissensvermittlung, sondern auch die grundlegende, auf unhinterfragter Gewohnheit basierende Praxis, die Leistungen der

Behinderung leben oder nicht. Inklusion ist wie Integration ein Gegenbegriff zur Segregation, bei der es um Spaltung und Trennung von verschiedenen Bereichen und von Menschengruppen geht. Während Integration die Eingliederung einer (meist kleineren) Gruppe in eine andere (meist größere) Gruppe meint, folgt Inklusion einer grundsätzlich anderen Idee: Es geht um die Überwindung sämtlicher ausgrenzender Mechanismen und damit verbundener Bewertungen durch die Einsicht, dass jeder Mensch gleich wichtig ist und jeder Mensch anders ist. In Versuchen, beispielsweise das Bildungssystem inklusiv zu gestalten, kann es nicht (nur) darum gehen, Teilbereiche der Bildung inklusiv zu machen – das wäre ein Paradoxon, das der Heilpädagoge Georg Feuser leicht polemisch und dennoch sehr treffend in seinem Aufsatztitel als „Integration der Inklusion in die Segregation“ bezeichnet (in: Böing, Ursula/ Köpfer, Andreas (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe: soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume*, Bad Heilbrunn 2016, S. 26-43). Eine schrittweise Umsetzung des Ideals mag darauf hinauslaufen, dass zunächst Teilbereiche inklusiv werden – der Begriff der Inklusion ist aber, wenn man ihn ernst nimmt, weiter und radikaler gefasst. Vgl. hierzu auch Hartwig, Janika, „Von Utopien und Baustellen“, in: *Behinderung und internationale Entwicklung/ Disability and International Development*, 2, 2015, S. 41-44: „Es geht also nicht ausschließlich um das Thema Behinderung und die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, sondern auch um Rassismus, um Bildungsbenauteiligung, um den Zugang von alleinerziehenden Eltern zum Arbeitsmarkt und andere Formen von Benachteiligungen und Barrieren.“

Schüler*innen mithilfe eines möglichst einheitlichen Bewertungssystems anzuerkennen.

Im Jahr 2025 wird nach wie vor auf Basis von Zuordnungen zu sogenannten Förderschwerpunkten entschieden, ob Schüler*innen eine besondere (sonder-)pädagogische Zuwendung benötigen sowie ob sie gemeinsam oder einige von ihnen in Förderschulen unterrichtet werden.¹⁰ Zugrunde gelegt werden dabei die neun von der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) veröffentlichten Beschlüsse zu den Förderschwerpunkten. Diese Beschlüsse geben darüber Auskunft, welche Bereiche im gegenwärtigen Schulsystem als besonders wichtig für eine gelingende Bildung erachtet werden. Zudem wird im System der Förderschwerpunkte deutlich, wie sehr sich das bundesdeutsche Bildungssystem in einer Transformationsphase befindet, aber auch wie träge bestimmte Strukturen sind. In den Jahren 2010 und 2011 wurden Beschlüsse zur Umsetzung inklusiver Bildung veröffentlicht, diese sind unter anderem als eine Konkretisierung der Vorgaben der UN-BRK zu verstehen. Diese neuen Beschlüsse stehen jedoch *neben* den nach wie vor gültigen Beschlüssen zu den Förderschwerpunkten, von denen die meisten in den 1990er Jahren verfasst worden sind (zwei davon im Jahr 2000) und somit aus einer Zeit deutlich vor Inkrafttreten der UN-BRK stammen. Bereits im Ersten Staatenbericht¹¹ von 2011 wurde

¹⁰ Die ehemals „Hilfsschulen“ und später „Sonderschulen“ genannten Institutionen werden heute fast durchgängig als Förderschulen oder Förderzentren bezeichnet. Sonderpädagogische Förderung bedeutet, dass Lehrkräfte für Förderpädagogik die schulischen Bedürfnisse der begutachteten Kinder oder Jugendlichen erfassen, konkrete Unterstützungsmöglichkeiten entwickeln und somit versuchen „Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen im Rahmen schulischer Bildung die Möglichkeit zu bieten, ihr Potenzial auszuschöpfen und weiterzuentwickeln“. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Leitfaden zur Sonderpädagogischen Diagnostik, 2022, <https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/2022_Leitfaden_zur_sonderpaedagogischen_Diagnostik.pdf>, S. 6, aufgerufen am 03.04.2025.

¹¹ Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen, Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland, vom Bundeskabinett beschlossen am 3. August 2011.

von der Bundesregierung angekündigt, dass sämtliche Beschlüsse aus den 1990ern überarbeitet werden sollen, das ist bislang aber nur bei zwei Beschlüssen geschehen (Lernen und Geistige Entwicklung). So nehmen die ‚alten‘ Beschlüsse in dem Bereich der rechtswirksamen Texte quantitativ nach wie vor viel mehr Raum ein als die neueren Beschlüsse zu inklusiver Bildung.

Da in der gleichzeitigen Gültigkeit von älteren und neueren Beschlüssen Entwicklungen und Spannungen der Transformationsphase besonders anschaulich werden können, eignen sich die Veröffentlichungen der KMK gut für eine Analyse mit Blick auf die oben genannte Fragestellung dieser Arbeit. Im 3. Kapitel der Arbeit betrachte ich die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache (im Folgenden: FSP S), die neuere und die ältere Version des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung (im Folgenden: FSP GE) im Vergleich sowie die Empfehlungen zur Umsetzung inklusiver Bildung von 2010 und 2011.¹² Unter den neun Beschlüssen zu den Förderschwerpunkten habe ich die zwei genannten ausgewählt, da diese, wie ich zeigen möchte, besonders reich an nicht explizit begründeten bzw. reflektierten Prämissen sind. Der Zielsetzung dieser Arbeit folgend lenke ich in der Analyse der Texte den Blick auf in ihnen enthaltene anthropologische Prämissen, wobei Prämissen, die möglicherweise eine Verwirklichung von Inklusion behindern, besondere Aufmerksamkeit zukommen wird. Außerdem werde ich

¹² Es existieren neun Beschlüsse der Kultusministerkonferenz als „Empfehlungen“ zu den Förderschwerpunkten Sehen (1996); Hören (1996); Körperliche und Motorische Entwicklung (1998); Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler (1998); Sprache (1998); Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten (2000); Lernen (2019); Geistige Entwicklung (2021); Emotionale und Soziale Entwicklung (2024). Im Falle der Beschlüsse zu den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung, Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung haben überarbeitete Fassungen die zuvor geltenden Versionen aus den Jahren 1998, 1999 und 2000 ersetzt; Überarbeitungen der anderen Beschlüsse stehen zu Beginn des Jahres 2025 noch aus. Siehe die Internetseite der KMK: <<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeinebildung.html#c1315>>, aufgerufen am 03.02.2025.

die Empfehlungen zur Umsetzung inklusiver Bildung an ihrem eigenen Anspruch messen und in der Betrachtung der Texte die Frage stets mitberücksichtigen, inwieweit in den Formulierungen eine unbedingte Anerkennung aller Schülerinnen und Schüler kommuniziert wird. Die auf die Analyse folgenden Kapitel sind einem Nachdenken über die hervorgehobenen anthropologischen Prämissen gewidmet. Des Weiteren stellen sie den Versuch dar, durch eine gedankliche Unterscheidung verschiedener Ebenen die gleichzeitige Bejahung einer unbedingten Anerkennung jedes Menschen und einer pädagogischen Begleitung von Veränderungen auf der Ebene des So-seins zu ermöglichen.

Die so beschriebene Haltung, welche Annahme, Bejahung und gleichzeitig kritische Wachheit und Handlungsfähigkeit impliziert, geht mit einer Einsicht in die Verletzlichkeit als Grunddimension des (menschlichen) Lebens einher. Obwohl Verletzlichkeit keinem Menschen äußerlich ist, wird sie immer wieder in Bildern und Redeweisen in einem fiktiven Außen verortet. Phrasen wie ‚sie war an den Rollstuhl gefesselt‘ prägen Denkmuster und assoziative Bilder, isolieren die Erfahrung von Hilfsbedürftigkeit, um sie schließlich auf eine Lebenssituation oder auf Menschen(-gruppen) zu projizieren. Redewendungen dieser Art werden von Menschen, deren Lebenssituationen darin repräsentiert werden sollen, aufgrund der damit verbundenen Zuschreibungen und Generalisierungen zu Recht als herabwürdigend empfunden. Im öffentlichen Diskurs ist immer wieder die Rede von ‚vulnerablen Gruppen‘ – inmitten einer Welt, die von einem medialen Umgang mit (Selbst-)Bildern der Unverwundbarkeit durchdrungen ist. In den wichtigen Aufforderungen zum Schutz vulnerabler Gruppen geht es um eine situationsabhängige Verletzlichkeit bestimmter Menschen. Davon zu unterscheiden wäre eine grundsätzliche Verletzlichkeit, die alles, das lebt, verbindet und selbst als Signum des Lebendigen gedeutet werden kann. Wie kann der besonderen Verletzlichkeit, die Menschen in bestimmten Lebensphasen oder -situationen erfahren, begegnet werden, ohne die grundlegende Verletzlichkeit, welche das Lebendige kennzeichnet, als das, was nicht sein soll, zu negieren? Diese Frage begleitet den Gang der Überlegungen.