

Inklusive Pädagogik im Rahmen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft – eine Einleitung

»Dass Behinderung nur als Verschiedenheit aufgefasst wird, das ist ein Ziel, um das es uns gehen muss.« (Richard von Weizsäcker 1993)

Inklusion ist in aller Munde und offenbar als Thema mitten in der Gesellschaft angekommen. Das Menschenrecht auf soziale Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben bedarf allem Anschein nach noch weiterer gemeinsamer Anstrengungen zu seiner praktischen Durchsetzung und kann nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden – auch nicht in einer demokratisch verfassten Gesellschaft wie der Bundesrepublik Deutschland. Inklusion geht uns alle an, als Arbeitskollegen, als Mitbürger und als Nachbarn. Es steht schlicht und ergreifend die Frage im Raum, wie wir in unserer Gesellschaft mit Unterschieden umgehen wollen – oder wie die »Aktion Mensch« es treffend formuliert hat: »In welcher Gesellschaft wollen wir leben?« (<https://www.presseportal.de/pm/43707/795865>). Und diese Frage betrifft keineswegs nur Menschen mit Behinderung. Diskriminierung von Frauen, soziale Benachteiligung von Menschen in Armut, Ausgrenzung von Menschen aus anderen kulturellen Hintergründen, aufgrund von sexueller Orientierungen oder von alten Menschen – all das findet in unserer Gesellschaft tagtäglich statt und zeigt uns so, dass das Recht auf soziale Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben keineswegs für alle Mitglieder einer Gesellschaft in gleicher Weise gilt. Insofern tun wir als Gesellschaft gut daran, das Thema Inklusion in den Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit zu stellen.

In der zu Ende gehenden ersten Dekade nach Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung in Deutschland im Jahre 2009 häufen sich allerdings mittlerweile auch die kritischen Stimmen. Von einer »Inklusionsfalle« (vgl. Felten 2017) und

einer »Inklusionslüge« (vgl. Becker 2016) oder gar einer »Bruchlandung« (vgl. Nöldeke 2018) ist da die Rede. Grundsätzlich wird die Idee der Inklusion dabei nicht infrage gestellt. Kritisiert wird allerdings die politische und insbesondere die bildungspolitische Umsetzung. Eine infas-Studie im Auftrag der »Aktion Mensch« und der Wochenzeitschrift »DIE ZEIT« kommt zu dem Ergebnis, dass die Idee der Inklusion sehr wohl von einer Mehrheit der repräsentativ Befragten unterstützt wird. Allerdings gibt es nach wie vor eine große Skepsis bezogen auf die Bereitschaft der politisch Verantwortlichen, dafür die nötigen Ressourcen bereitzustellen (vgl. DIE ZEIT Nr. 14 vom 28.03.2019, S. 62). Auch auf die Grenzen in der Gesellschaft und v. a. die ökonomischen Restriktionen z. B. auf dem Arbeitsmarkt wird dabei hingewiesen. Zugleich dämmernt uns allen langsam, dass wir hier nicht nur ein bisschen »Kosmetik« benötigen, an einem ansonsten unverändert bleibenden Bildungssystem z. B. oder gar einer Gesellschaft, in der sich nach wie vor Tendenzen zur Exklusion und Marginalisierung von Menschen zeigen. Den Anspruch einer inklusiven Gesellschaft und eines inklusiven Bildungssystems in die Tat umzusetzen bedarf einer gemeinsamen Kraftanstrengung, die nicht auf kurzfristige Erfolge beschränkt bleiben darf. Hier ist ein langer Atem gefordert, wenn tatsächlich nachhaltige Inklusionsentwicklungen angestoßen werden sollen.

Der bundesdeutsche Inklusionsdiskurs krankt allerdings nach wie vor an einer weit verbreiteten Verwechslung von Konzept im Sinne von Zielsetzungen und Soll-Zuständen auf der einen Seite und praktischer Umsetzung im Sinne von alltäglichen nächsten Schritten auf der anderen Seite. Konzept und Praxis der Inklusion unterscheiden sich jedoch häufig sehr weitgehend. Möglicherweise ist es sogar eine der wichtigsten Herausforderungen für pädagogische und soziale Berufe, dieses Spannungsverhältnis von Konzept und Praxis auszuhalten. Ideale Formen der Umsetzung dürften auch im Feld der Inklusion selten sein. Zu akzeptieren wäre deshalb, dass Inklusion ein Prozess ist, ein gemeinsamer Weg, der von einem real existierenden Bildungssystem und einer real existierenden Gesellschaft ausgeht.

Dies auszublenden würde den Blick verstellen auf die Mühen der tagtäglichen Umsetzung von Inklusion und die Notwendigkeit, in kleinen Schritten zu denken und zu handeln. Gerade in dem Maße, wie das

Thema »Inklusion« mitten in der Gesellschaft angekommen ist, stehen wir nunmehr auch vor der Aufgabe, alle Menschen auf diesem Weg mitzunehmen, auch diejenigen, die sich mit diesem Thema bislang überhaupt noch nicht beschäftigt haben. Einseitige Polemik – von welcher Seite auch immer – hilft da nicht weiter (vgl. Schumann 2018; Speck 2011). Angesichts eines jahrzehntelangen einseitigen Ausbaus der separierenden Bildungsangebote verfügen die meisten Erwachsenen bislang nicht über inklusive Lernerfahrungen in einem Bildungssystem, in dem die Heterogenität der Lernenden als Grundlagen jeglichen Bildungsangebotes ernst genommen worden wäre. Insofern haben viele Menschen in dieser Gesellschaft bislang keine inklusiven Erfahrungen sammeln können. Auch darauf sollte die Inklusionsentwicklung im Bildungssystem und in der Gesellschaft Rücksicht nehmen.

Es muss in diesem Zusammenhang immer wieder betont werden: Auch Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung haben das Recht auf ein selbst bestimmtes Leben in umfassender sozialer Teilhabe. Mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung von 2006 (vgl. Vereinte Nationen 2009) ist dieser Anspruch völkerrechtlich verbindlich geworden. Die Tatsache, dass dieser Anspruch auch gegenwärtig noch immer durch schriftliche Fixierung und Ratifizierung in Erinnerung gerufen werden muss, ist selbst schon Symptom eines gesellschaftlichen Missstandes. Wenn diese konkrete Utopie einer inklusiven Gesellschaft in Kindertageseinrichtungen, Schulen, im Arbeits-, Wohn- und Freizeitbereich Wirklichkeit werden soll, so sind alle pädagogischen Fachkräfte aufgefordert, sich mit den Grundlagen einer inklusiven Pädagogik auseinander zu setzen.

Der vorliegende Band ist als Einführungsband in die vielfältigen Arbeitsfelder, Handlungskonzepte und Theoriemodelle einer inklusiven Pädagogik entstanden. Er soll vorrangig auf den Erwerb von pädagogischen Kompetenzen für die inklusiven Aufgaben begleitend zum Lebenslauf von Menschen mit Behinderung vorbereiten (*Inklusion im engen Sinne*). Inklusion zielt allerdings auch auf andere Formen von Heterogenität: Geschlecht, kultureller Hintergrund, sexuelle Orientierung, Alter, soziale Herkunft usw.). Dieses weite Verständnis von Inklusion (*Inklusion im weiteren Sinne*) ist hier jedoch nur am Rande mit eingearbeitet. Es soll damit deutlich gemacht werden, dass gerade Men-

schen mit Behinderung in einem modernen Diversitäts-Diskurs besonders beachtet werden sollten. Dabei müssen die weiteren Heterogenitätsdimensionen (Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, soziale und kulturelle Herkunft usw.) durchaus weiter bewusst bleiben, zumal auch Menschen mit Behinderung als Frauen, als alte Menschen, als sozial Benachteiligte zusätzlichen Exklusionsgefahren ausgesetzt sind. Der Diversitäts-Diskurs zeigt jedoch bereits jetzt, dass erneut die Gefahr besteht, Menschen mit Behinderung im Verhältnis zu den anderen Heterogenitätsdimensionen zu vernachlässigen. Deshalb gibt es gute Gründe, sich mit den Rechten auf gesellschaftliche Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben von Menschen mit Behinderung in besonders intensiver Weise zu beschäftigen (vgl. Hedderich/Biewer/Hollenweger/Markowetz 2016).

Inklusive Pädagogik wird hier als Basiselement für alle pädagogischen Qualifikationsprozesse angesehen. Mit dem Begriff »Inklusive Pädagogik« ist dabei weniger eine eigenständige erziehungs- und bildungswissenschaftliche Disziplin angesprochen, wie das der Begriff »Inklusionspädagogik« (vgl. Textor 2015) nahelegt, sondern vielmehr eine Querschnittsaufgabe der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Teildisziplinen der Allgemeinen Pädagogik und Bildungsforschung, der Andragogik und der Geragogik sowie der Schulpädagogik, der Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik gemeint. Inklusive Pädagogik kann dabei keineswegs ahistorisch etwa erst im Nachgang zum Inkrafttreten der UN-BRK entwickelt werden. Vielmehr entsteht diese Querschnittsaufgabe in jüngster Zeit in Deutschland auf der Basis einer über 40-jährigen Geschichte der Bemühungen um mehr Integration und Inklusion für Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft. Auf diesen Erfahrungen gilt es aufzubauen, allerdings nicht ohne den weiteren Schritt zu gehen, der mit dem Konzept der Inklusion ansteht. Während Integrationsmaßnahmen stets eine vorausgegangene Separation beinhalten und darauf abzielen, etwas vorher Getrenntes wieder zusammenzuführen, geht es bei Inklusionsmaßnahmen darum, dass von vornherein auf jegliche Aussonderung verzichtet wird und alle Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen (und auch im Bildungssystem) willkommen geheißen werden. Vor diesem Hintergrund wird der Begriff »Integration« im weiteren Verlauf der Darstellung im Sinne eines Rückblicks auf die Bemühungen um eine Wiederherstellung von

mehr Gemeinsamkeit zwischen Menschen mit und ohne Behinderung verwendet. Der Begriff »Inklusion« steht mit dem Inkrafttreten der UN-BRK eher für die neue Zielsetzung der umfassenden gesellschaftlichen Teilhabe in Verbindung mit der Möglichkeit, ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Der Band baut auf dem Vorläuferband »Integrative Pädagogik – eine Einführung« von 2003 auf und soll insbesondere vor dem Hintergrund der UN-BRK aktualisiert sowie durch eigene Forschungs- und Entwicklungsprojekte ergänzt werden. Angesichts der Fülle der Publikationen zur Inklusion allein im Bildungsbereich seit 2009 ist allerdings hier Vollständigkeit von vornherein ein aussichtsloses Unterfangen. Insofern ist es notwendig, hier eine Auswahl zu treffen, in die sicher auch subjektive Aspekte eingeflossen sind. Im Vordergrund steht bei der Neugestaltung des Bandes eine didaktisch-methodische Überarbeitung, um den Lehr- bzw. Studienbuchcharakter noch stärker hervorzuheben. Der grundlegende Aufbau des Buches ist jedoch beibehalten worden: Ausgehend von den Arbeitsfeldern inklusiver Pädagogik werden die Handlungskonzepte und die Theoriemodelle einer inklusiven Pädagogik dargestellt.



Abb. 1: Ebenen der Theoriebildung in der inklusiven Pädagogik

Vorangestellt werden in Kapitel 1 (► Kap. 1) zunächst die zentralen Aussagen der UN-BRK. Neben der menschenrechtlichen Perspektive steht im pädagogischen Zusammenhang sodann der Leitbildcharakter der Inklusion für die Bildungspolitik zur Diskussion. Um das Neue an dem Konzept der Inklusion nachvollziehen zu können, ist es hilfreich, einen Rückblick auf die historische Entwicklung in der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu wagen. Erst dabei kann deutlich werden, inwiefern Inklusion im Kontrast zu Tendenzen der Exklusion, der Separation und der Integration steht. Im Ergebnis soll dabei deutlich werden, in welchem Maße Inklusion als Teil einer Bildungsreform angesehen werden kann

Kapitel 2 (► Kap. 2) beinhaltet den Versuch, von der Praxis der Inklusion vorrangig im deutschsprachigen Raum auszugehen und die Arbeitsfelder einer inklusiven Pädagogik angefangen bei den Kindertageseinrichtungen über die Schulen des Primar- und Sekundarbereichs bis hin zum Übergang in den Beruf und der Inklusion in das Gemeinwesen in ihrer organisatorischen Struktur aufzuzeigen. Hier steht der Ort der inklusiven Entwicklungen im Vordergrund (*Frage nach dem »Wo?«*). An dieser Stelle werden auch aktuelle empirische Daten zur Inklusionsentwicklung im deutschsprachigen Raum eingearbeitet. Im Bild des Netzwerkes werden diese Entwicklungen der vergangenen vier Jahrzehnte im deutschsprachigen Raum zusammengeführt.

Die Frage, wie pädagogische Fachkräfte in inklusiven Settings handlungsfähig werden können, steht im Mittelpunkt des Kapitels 3 (► Kap. 3) (*Frage nach dem »Wie?«*). Inklusive Spielförderung, inklusiver Unterricht, inklusive Schulentwicklung sowie das Konzept der Normalisierung fungieren hier als ausgewählte Beispiele für pädagogische Handlungskonzepte, die sich für die inklusive Entwicklung als hilfreich und effektiv erwiesen haben. All diese pädagogischen Bemühungen zielen darauf ab, inklusive Erfahrungen zu ermöglichen, in welchem Kontext auch immer.

Erst aufbauend auf diesen Einblicken in die Praxis und die Handlungskonzepte sollen die Begründungszusammenhänge einer inklusiven Pädagogik in Kapitel 4 (► Kap. 4) thematisiert werden (*Frage nach dem »Warum?«*). Auch in der Praxis werden pädagogische Fachkräfte mit der Situation konfrontiert, ihre professionelle Tätigkeit zu rechtfertigen. Sie

müssen deshalb nicht nur wissen, wie inklusive pädagogische Maßnahmen praktisch funktionieren. Sie müssen diese auch begründen können. Immer dann, wenn wir versuchen, Begründungszusammenhänge für pädagogisches Handeln zu entdecken, betreten wir das Feld der Theorie. Damit ist nicht mehr und nicht weniger als »Betrachtung« im Sinne der Bedeutung des griechischen Wortursprungs »*theoria*« gemeint. Handeln und Reflektieren gehören auch im Zusammenhang inklusiver Pädagogik unauflöslich zusammen. Das reicht bis hin zu der faszinierenden Möglichkeit des menschlichen Gehirns, über das eigene Nachdenken nachzudenken (sog. »Metatheorie«). Theoriekonzepte einer inklusiven Pädagogik unterscheiden sich also von bloßen Handlungskonzepten durch die Thematisierung von Handlungs- und Reflexionsprozessen. In diesem Zusammenhang erfolgt nicht nur ein Rückblick auf zentrale Theorienentwürfe einer integrativen Pädagogik und deren Relevanz für eine inklusive Pädagogik. Es werden auch neuere Beiträge insbesondere zur Grundlegung einer inklusiven Bildungskonzeption vorgestellt.

Kapitel 5 (► Kap. 5) enthält einige Überlegungen zu den Konsequenzen aus dem gegenwärtigen Entwicklungsstand einer inklusiven Pädagogik für die Qualifikationsprozesse von pädagogischen Fachkräften. Dabei dürfte unmittelbar nachvollziehbar sein, dass die gemeinsame Kraftanstrengung der Inklusionsentwicklung im Bildungssystem und in der Gesellschaft nur auf der Basis einer angemessenen professionellen Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte für diese Aufgabe gelingen kann. Hier gilt es zu klären, welche inklusiven Kompetenzen in diesen Qualifizierungsprozessen bei frühpädagogischen Fachkräften und bei Lehrkräften anzubahnen sind und wie letztlich eine inklusive Haltung ausgebildet werden kann.

Im Ausblick zum Abschluss wird die offene Frage nach einer inklusiven Bildungstheorie aufgeworfen. In Anlehnung an Friedrich Copeis Überlegungen zum »fruchtbaren Moment im Bildungsprozess« (vgl. Copei 1930) wird hier der Vorschlag gemacht, von »inklusive Momenten im Bildungsprozess« (vgl. Heimlich 2017b; Platte/Krönig 2017) als Kern einer inklusiven Bildungstheorie auszugehen. Auch wenn die Planbarkeit von solchen Momenten durchaus in Zweifel steht und allein der Begriff »inklusive Momente« implizit bereits zu Bescheidenheit auffordert, dürfte es doch genau darum gehen, sich Klarheit über diese klei-

nen Momente zu verschaffen, deren inklusiven Gehalt zu definieren und so bereits die Anfänge inklusiver Prozesse aufmerksam verfolgen zu können.

Leitend für den Band ist in theoretischer Hinsicht das ökologische Paradigma im Anschluss an Urie Bronfenbrenner (1989). Damit ist v. a. eine konsequente Person-Umfeld-Orientierung angesprochen, in der Behinderung und andere Heterogenitätsdimensionen nicht nur als Frage an den Einzelnen (*personaler Aspekt*), sondern ebenso in ihrer Beziehungsstruktur (*sozialer Aspekt*) und in der je konkreten Situation (*ökologischer Aspekt*) gesehen wird. Zusammengeführt werden die theoretischen Überlegungen im Begriff der inklusiven Situationen, die es in den unterschiedlichen Settings zu gestalten und zu begründen gilt.

Jedes Kapitel wird mit einem kurzen Überblick »Zum Einstieg« im Sinne eines *Advance Organizers* eingeleitet, um die Leserinnen und Leser auf die folgenden Überlegungen einzustimmen. Die *Zitate* zu Beginn der einzelnen Kapitel sollen darüber hinaus jeweils einen wesentlichen Aspekt der Inklusion verdeutlichen. In den einzelnen Kapiteln sind *inklusive Situationen* aus der inklusiven Praxis und wichtige Forschungsprojekte (*Forschung inklusiv*) aus der empirischen Bildungsforschung zur Inklusion in Kurzporträts für die vertiefende Lektüre eingearbeitet. Da in diesem Zusammenhang häufig Gelingensbedingungen von Inklusion im Vordergrund stehen, sollen auch die möglichen Schwierigkeiten nicht unerwähnt bleiben und in der Rubrik »*Baustellen der Inklusion*« skizziert werden. *Kommentierte Literaturtipps* zu grundlegenden Aspekten inklusiver Pädagogik, aber auch zur praktischen Umsetzung befinden sich jeweils am Ende eines Kapitels. *Dialogfragen* ergänzen den jeweiligen Abschnitt, um den Einstieg in ein Gespräch über Inklusion anzuregen. Es handelt sich hier um Gesprächs- und Denkanlässe, die nicht einfach mit »Ja« oder mit »Nein« beantwortet werden können, sondern vielmehr die Komplexität der konkreten Arbeit an dem Leitbild Inklusion im Bildungsbereich und in der Gesellschaft veranschaulichen sollen.

In der Regel werden im folgenden Text beide Geschlechter genannt. Nur da, wo es geschlechtsneutrale Bezeichnungen gibt, wird auf diese zurückgegriffen. Es sind in jedem Falle alle Beteiligten angesprochen, auch wenn das nicht immer explizit erwähnt wird.

1 Von der Exklusion zur Inklusion – die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und ihre bildungspolitischen Folgen

»Politik ... sollte ... den besseren Zustand aber denken als den, in dem man ohne Angst verschieden sein kann.« (Adorno 2001, S. 184f.)

Zum Einstieg

Inklusion als neues Leitbild der Bildungs- und Sozialpolitik unterscheidet sich von den bisherigen Bemühungen um mehr Integration von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft. In diesem Kapitel soll der Unterschied zwischen Inklusion und Integration herausgearbeitet werden. Inklusion wird dabei insbesondere der real existierenden Exklusion in der Gesellschaft gegenübergestellt. Zunächst soll deshalb die UN-BRK in ihren Grundzügen und in ihrer menschenrechtlichen Bedeutung vorgestellt werden (► Kap. 1.1). Sodann wird das Neue am Konzept der Inklusion hervorgehoben (► Kap. 1.2), um schließlich in einem historischen Rückblick den Wandel von der Exklusion zur Inklusion sichtbar zu machen (► Kap. 1.3). Der Begriff »Integration« wird im Folgenden im Wesentlichen für die Darstellung der Bemühungen um die Wiedereingliederung von Menschen mit Behinderung in allgemeine Bildungseinrichtungen und die Gesellschaft bis zum Inkrafttreten der UN-BRK benutzt. Der Begriff »Inklusion« steht hingegen für die Weiterentwicklung der bildungs- und sozialpolitischen Maßnahmen zur selbstbestimmten Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Bildung und Gesellschaft.

Mit der Ratifizierung des *Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung* (auch: UN-Behindertenrechts-

konvention oder UN-BRK 2009) und der Hinterlegung der Ratifizierungsurkunde bei den Vereinten Nationen in New York im März 2009 sind die Bemühungen um die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung in Deutschland in ein neues Entwicklungsstadium eingetreten (vgl. Vereinte Nationen 2006). Seither ist die UN-BRK in Deutschland verbindliches Völkerrecht. Aus diesem Grunde wird sie seinerzeit auch im Bundesgesetzblatt veröffentlicht. Sie gilt überdies für alle staatlichen Gliederungen bis hin zu den 16 Bundesländern und den Kommunen wie Art. 4, Abs. 4 der UN-BRK zum Ausdruck bringt. Der Deutsche Bundestag hat in seiner Sitzung vom Dezember 2008 auch das Fakultativprotokoll zur UN-BRK verabschiedet, in dem Einzelpersonen oder Personengruppen die Möglichkeit der Mitteilung an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung eingeräumt wird. Über die Umsetzung der UN-BRK berichten die Unterzeichnerstaaten regelmäßig und legen diese Berichte dem Generalsekretär der Vereinten Nationen vor. Für die Überprüfung der Durchführung der UN-BRK wird gem. Art. 33, Abs. (2) der UN-BRK eine nationale Monitoringstelle eingerichtet, in Deutschland das »Deutsche Institut für Menschenrechte« in Berlin (URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-brk/ueber-uns>, letzter Aufruf: 21.03.2018). Konventionen der Vereinten Nationen sind für die ratifizierenden Länder aber nicht nur unverbindliche Absichtserklärungen. Da das Grundgesetz (GG) in Deutschland bewusst dem internationalen Völkerrecht unterstellt worden ist, ergibt sich daraus die Verpflichtung zur »völkerrechtsfreundlichen« Umsetzung der UN-BRK, wie das Bundesverfassungsgericht bestätigt hat (vgl. Tolmein 2014, S. 6). Die UN-BRK schreibt zwar keinen Zeitplan der Umsetzung vor. Insofern gilt der Grundsatz der schrittweisen Umsetzung besonders für das Bildungssystem (vgl. Poscher/Langer/Rux 2008, S. 32f.), d. h. die Länder sind nicht verpflichtet die einzelnen Regelungen der UN-BRK unmittelbar in die Tat umzusetzen. Allerdings müssen auch substantielle Schritte zu deren Umsetzung erkennbar sein (sog. »*progressive realization*«, vgl. ebd.).

Die UN-BRK enthält das neue bildungs- und sozialpolitische Leitbild der Inklusion. Was aber ist das Neue an dem Konzept der Inklusion? Wie unterscheidet es sich von den bisherigen Bemühungen um mehr Teilhabe von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft? Und wel-