

Inklusion im deutschen Schulsystem

Barrieren und Lösungswege

Herausgegeben von
Susann Kroworsch

Herausgegeben von Susann Kroworsch

Inklusion im deutschen Schulsystem

Barrieren und Lösungswege



Deutscher Verein
für öffentliche
und private Fürsorge e.V.

Sozialhilfe und Sozialpolitik (S 11)

Verlag des Deutschen Vereins
für öffentliche und private Fürsorge e.V.
Michaelkirchstraße 17/18, 10179 Berlin
www.deutscher-verein.de

Auslieferung über den Lambertus-Verlag:
www.lambertus.de

Druck:
Werbedruck GmbH Horst Schreckhase
34286 Spangenberg

Printed in Germany 2014
ISBN 978-3-7841-2554-1
ISBN E-Book 978-3-7841-2555-8

Veröffentlicht mit Förderung durch das Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Vorwort

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention und ihrer Ratifizierung durch die Bundesregierung und den Bundesrat im Jahr 2009 hat die Diskussion um die Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderung in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens neue Dynamik aufgenommen.



Den traditionellen Konzepten von Schule und Unterricht stehen mit dem in der Behindertenrechtskonvention verankerten Anspruch, inklusive Bildung so zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen oder Benachteiligungen in Bildungsangeboten der allgemeinen Schulen aktiv eingebunden sind, grundlegende Veränderungen bevor. Diese Perspektive löst bei Akteuren des Bildungswesens nicht nur Optimismus und Tatendrang aus, sondern auch Skepsis und Sorge hinsichtlich der praktischen Umsetzung. Sind die Lehrkräfte vorbereitet und entsprechend ausgebildet? Ist die nötige sächliche und personelle Ausstattung in den verschiedenen schulischen Einrichtungen gewährleistet? Können in einem inklusiven Schulsystem behinderte wie nicht behinderte Kinder bestmöglich gefördert werden?

Hinter diesen Bedenken stehen gewachsene Traditionen und Strukturen und widersprüchliche Positionen, die zum Ausgleich gebracht werden müssen. Wenn jahrzehntelang die Förderschulen bereitstanden, um mit ihren spezifischen Möglichkeiten und ihrem qualifizierten Personal Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedarfen zu entsprechen, dann ist es ein erheblicher Paradigmenwechsel für alle Beteiligten, wenn grundsätzlich alle Kinder die allgemeine Schule besuchen werden. So muss die Erweiterung des Angebots sonderpädagogischer Förderung in einer zunehmend inklusiven allgemeinen Schule als eine komplexe und kontinuierliche Aufgabe verstanden werden, die einen Gestaltungsprozess erfordert, der von bestehenden Strukturen, gegebenen finanziellen und personellen Ressourcen, vorhandenen Kompetenzen und Haltungen der Akteure ausgehen muss und diese weiterentwickelt.

Ein Meilenstein in der Umsetzung des schrittweise und langfristig angelegten Veränderungsprozesses ist die Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen in Schulen“, die am 21. Oktober 2011 verabschiedet wurde. Damit wird ein Perspektivwechsel hin zum inklusi-

ven Unterricht vollzogen: Die qualitative und quantitative Ausweitung inklusiver Bildungsangebote soll Schwerpunkt des sonderpädagogischen Handelns aller Beteiligten sein. Richtschnur für pädagogisches Handeln ist die Individualität des Kindes, seine Stärken und Neigungen, seine Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit und seine Teilhabe an der Gemeinschaft. Ein inklusiver Unterricht orientiert sich am Konzept des handlungsorientierten Unterrichts mit vielfältigen Zugängen zu ganzheitlichen Lernumgebungen. Den individuellen Erfordernissen soll auf der Grundlage der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele mit angemessenen Unterstützungsmaßnahmen Rechnung getragen werden.

Die Entwicklungen in den einzelnen Ländern zeigen, dass u.a. aufgrund der regionalen Besonderheiten der Ausbau des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung unterschiedlich intensiv und mit unterschiedlichen Schwerpunkten vorangetrieben wird. Dem Lernort Förderschule wird in den meisten Ländern auch weiterhin eine besondere Rolle zukommen. Förderschulen mit ihren jeweiligen Schwerpunkten können sowohl Lernorte mit eigenen Bildungsangeboten als auch Förderzentren mit sonderpädagogischen Angeboten für die allgemeine Schule sein. Die Entwicklung, Profilierung und Professionalisierung dieser Förderorte kann dazu beitragen, die schrittweise Umgestaltung der allgemeinen Schule zur inklusiven Bildungseinrichtung zu unterstützen.

Eine wesentliche Herausforderung wird in den kommenden Jahren in allen Bundesländern die Professionalisierung des schulischen und außerschulischen Personals darstellen. An inklusiven Schulen und in Förderzentren, die die allgemeinbildenden Schulen unterstützen, wird die Arbeit künftig entscheidend durch multiprofessionelle Teams geprägt werden, die sich aus Lehrkräften der allgemeinbildenden und berufsbildenden Lehrämter, aus Sonder- oder Heilpädagog/innen, Erzieher/innen, Sozialpädagog/innen sowie ggf. medizinischem Personal und weiteren Schulhelfer/innen zusammensetzen. Professionelle Kooperation verschiedener Lehrämter bzw. Berufsgruppen wird zu einer bedeutsamen Gelingensbedingung inklusiver Schulen. Die dafür erforderlichen Kompetenzen müssen in der Ausbildung aller beteiligten Berufsgruppen, namentlich der Lehrer/innen aller Lehramtstypen, systematisch angelegt werden.

Mit der Änderung der Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung der Lehramtstypen vom 6. Dezember 2012 hat die Kultusministerkonferenz vorgegeben, dass in der Ausbildung für alle Lehrämter den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik eine besondere

Bedeutung zukommt. Es kommt daher darauf an, in allen Teilstudiengängen der Lehrerausbildung einen Entwicklungsprozess einzuleiten, um den Erfordernissen der Inklusion in allen Unterrichtsfächern, ihren Fachdidaktiken und in der Erziehungswissenschaft Rechnung zu tragen. In diesem Sinne werden von der Kultusministerkonferenz zurzeit die Fachprofile für alle Fächer und für die Sonder- bzw. Förderpädagogik überarbeitet und die Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften hinsichtlich der Erfordernisse der inklusiven Schule angepasst.

Der Umgang mit der ausgeweiteten Heterogenität in den Schulen führt zu veränderten pädagogischen Haltungen und unterstützt pädagogische Einstellungen, die von den Voraussetzungen und Bedingungen des einzelnen Kindes ausgehen und in individualisierender und differenzierender Weise Möglichkeiten des Lernens eröffnen. Zum Perspektivwechsel gehört der Ausgang von den Stärken und Kompetenzen, nicht von den Schwächen und Defiziten. Insofern lässt sich in der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention auch eine Chance zur Weiterentwicklung einer pädagogischen Kultur in den Schulen sehen, die das Kindeswohl in den Mittelpunkt rückt und zum Bezugspunkt der didaktisch-methodischen Überlegungen macht.

Schulen mit inklusiver Ausrichtung sind das beste Mittel, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen und um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen. Sie können Einstellungen zu Vielfalt und Verschiedenheit verändern und schaffen damit eine wesentliche Grundlage für eine gerechte Gesellschaft, die Diskriminierungen von Gruppen überwindet, Teilhabechancen verbessert und selbstbestimmtes Leben ermöglicht.

Die vorliegende Publikation trägt zu einer kritischen Bewusstseinsbildung bei, wie sie die Behindertenrechtskonvention fordert. Die versammelten Beiträge loten förderliche und hemmende Faktoren in der Umsetzung der Inklusion im deutschen Schulsystem aus und ermöglichen die Reflexion über Voraussetzungen, Barrieren und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer inklusiven Bildung, die ihren Namen verdient hat.

Stephan Dorgerloh
Präsident der Kultusministerkonferenz
Kultusminister von Sachsen-Anhalt

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
<i>Susann Kroworsch</i>	
Einleitung	9
I. Voraussetzungen inklusiver Bildung	
<i>Andreas Hinz</i>	
Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele	15
<i>Susann Kroworsch</i>	
Rechtliche Grundlagen der Umsetzung von Inklusion im deutschen Schulsystem	26
II. Inklusion in der Praxis: Herausforderungen und Probleme	
<i>Peter Wachtel</i>	
Zum Stand der Umsetzung der inklusiven Schule in den Bundesländern	39
<i>Klaus Hebborn</i>	
Inklusion im Schulbereich – Handlungsmöglichkeiten und Gelingensbedingungen aus kommunaler Sicht	56
<i>Deutsche UNESCO-Kommission</i>	
Inklusion vor Ort gestalten: das Pilotprojekt „Beratung von Bildungsregionen“	68
<i>Bernd Kochanek</i>	
Organisatorische, prozedurale und finanzielle Herausforderungen beim Aufbau eines inklusiven Schulsystems	72
<i>Marianne Hirschberg</i>	
Schritte und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiven Ausbildungssystem	88
<i>Roland Stein/Thomas Müller</i>	
Was wird aus den Förderschulen? Inklusiv Beschulung und bestehende Sonderbedarfe	103

III. Bedingungen gelingender Inklusion

Reinhard Lelgemann

Strukturen und Beteiligungsformen für eine inklusive Schulentwicklung 117

Ilka Hoffmann

Anforderungen an die Professionalität inklusiv arbeitender Fachkräfte 129

Timm Albers

Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im Unterricht 135

Karl-Heinz Imhäuser

Bauliche Voraussetzungen für Inklusion 147

Stephan Maykus

Kommunale Bildungslandschaften: Vernetzung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe als förderliche Rahmenbedingung für Inklusion? 160

IV. Beispiele guter Praxis

Thomas Wingenroth-Franke/Mike Kulhavy

Auf dem Weg zur inklusiven Schule: die Integrierte Gesamtschule Bonn-Beuel 175

Heidrun Pihan

Anforderungen an inklusiv arbeitende Fachkräfte: die Grundschule „An der Trießnitz“ in Jena 186

Rainer Kühlke

Gelingensfaktoren inklusiven Unterrichts: die Grundschule Grumbrechtstraße in Hamburg 192

Walburga Hövel-Burckhart

Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule: die Marion-Dönhoff-Realschule in der Bildungslandschaft Pulheim 202

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 207

Einleitung

Kaum ein Thema wird derzeit in Fachkreisen kontroverser und mit mehr Hingabe diskutiert als die Frage nach Voraussetzungen, Barrieren und Lösungswegen zur Umsetzung inklusiver Bildung im deutschen Schulsystem. Dennoch kommt Deutschland nur langsam voran. Obwohl sich die Beteiligten in vielen Handlungsfeldern motiviert auf den Weg gemacht haben, besteht der Eindruck, dass die Umsetzung unkoordiniert und oftmals losgelöst von anderen Initiativen stattfindet. Je mehr man ins Detail geht, desto mehr unterschiedliche Interessen gilt es in Einklang zu bringen.

Herausforderungen gibt es vor allem in struktureller Hinsicht. Bislang konnte noch nicht abschließend geklärt werden, welche konkreten Rahmenbedingungen es braucht, um eine inklusive Beschulung durchzusetzen. Was muss sich anlässlich einer veränderten Rechtslage im Schulsystem ändern? Welche Reformschritte müssen zur Umsetzung des Anspruchs auf ein inklusives Bildungssystem unternommen werden? Welche Anforderungen sind an die fachliche Expertise der Lehr- und Fachkräfte zu stellen? Was bringt eine inklusive Schule überhaupt, wenn die Übergangsstrukturen in Ausbildung und Beruf nicht inklusiv gestaltet werden? Und kann das Konzept der Inklusion den Bedürfnissen der betroffenen Menschen überhaupt gerecht werden kann?

Darauf gibt es Antworten, die schwierig sind, Antworten, die noch weitergedacht und vor allem Antworten, die weitergetragen werden müssen – die Frage der Inklusion ist in jedem Fall eine der zentralen Herausforderungen des Bildungssystems in Deutschland. Damit inklusive Bildung nicht zu einem Modewort mit beliebigem Inhalt wird, bedarf es einer klareren Profilierung des Konzepts unter Auseinandersetzung mit kritischen Positionen – und es bedarf ermutigender Beispiele von engagierten Akteuren. Diese Aspekte stehen im Fokus der vorliegenden Publikation. Sie verbindet unterschiedliche Perspektiven auf den aktuellen Umsetzungsprozess und darauf, welche immensen Anstrengungen noch bevorstehen, um ein inklusives Schulsystem zu realisieren. Zentral ist dabei die Frage, welche systemischen und strukturellen Reformen notwendig sind und wo die Zuständigkeiten dafür liegen.

Die Publikation setzt sich zunächst mit den (begrifflichen und rechtlichen) Voraussetzungen inklusiver Bildung auseinander und nähert sich dann Herausforderungen und Problemen in der Praxis auf verschiedenen Ebenen. Hier wird nicht nur der Blick auf die Länder und Kommunen gerichtet, sondern es werden vor allem auch organisatorische, prozedurale und finanzielle Aspekte, der Übergang zu einem inklusiven Ausbildungssystem sowie das Verhältnis inklusiver Beschulung gegenüber bestehenden Sonderbedarfen beleuchtet. Der sich daran anschließende Teil widmet sich den Bedingungen gelingender Inklusion in den Bereichen Strukturen und Beteiligungsformen, Anforderungen an inklusiv arbeitende Fachkräfte, den konkreten Kooperationen im Unterricht und mit der Kinder- und Jugendhilfe sowie den baulichen Voraussetzungen. Abschließend kommen Verantwortliche aus der Praxis zu Wort, die gelungene Umsetzungsbeispiele und -strategien, aber auch Hindernisse im Inklusionsprozess vorstellen.

Dass der Auf- und Ausbau eines inklusiven Schulsystems aufwendig und übergangsweise mit Mehrbelastungen verbunden ist, darüber sind sich alle Autorinnen und Autoren einig. Dabei trifft man unweigerlich auch auf Schattenseiten oder gar paradoxe Wirkungen von Inklusion, die sich in diesem Prozess auf tun. Im Zuge von ungenügend strukturierter oder gar unstrukturierter Umsetzung von Inklusion sind die am Umsetzungsprozess Beteiligten und davon Betroffenen überfordert und ihre Bestrebungen wirken sich kontraproduktiv aus. Das führt dazu, dass den Bedürfnissen der Kinder nicht entsprochen werden kann, Eltern sich aus Furcht vor dem Neuen an das Alte, jedoch nicht immer Bewährte klammern, dass sich die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte und die Ressourcenzuteilungen verschlechtern und vieles mehr. Diese Tendenzen sprechen einmal mehr dafür, die für einen Systemwechsel erforderlichen klaren Strukturen und die Bedingungen zu definieren, unter denen sie entwickelt werden können.

Die Autorinnen und Autoren sind sich bewusst, dass das Inklusionsprinzip alle Heterogenitätsdimensionen einbezieht, auch wenn die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als Impulsgeber verstärkt den Fokus auf das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung legt. Auch wenn andere Dimensionen wie kulturelle, soziale oder ethnische Herkunft, Religion, Geschlecht usw. mitgedacht werden müssen, befassen sich die meisten Beiträge mit der Umsetzung der UN-BRK. Dies folgt zum einem der Erkenntnis, dass das Inklusionsprinzip für jede Dimension konkretisiert werden muss, und zum anderen, dass vor allem ein dringender Handlungsbedarf im Bereich Behinderung besteht.

Auch wenn viele der hier angesprochenen Aspekte das gesamte Bildungssystem betreffen, liegt der Fokus dieses Buches auf dem Schulsystem. Die Debatte im Bereich Bildung hat sich in den letzten Jahren deswegen hauptsächlich auf die Schulbildung konzentriert, weil hier der Nachhol- und Umsetzungsbedarf am größten ist. Damit ergänzt dieser Band die Bestrebungen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., den Umsetzungsprozess der Inklusion vor allem auf kommunaler Ebene zu begleiten.

In diesem Sinne verabschiedete der Deutsche Verein 2011 sein „Erstes Diskussionspapier zu inklusiver Bildung“ sowie „Eckpunkte für einen inklusiven Sozialraum“. Wenig später folgten in Ergänzung die „Empfehlungen zur örtlichen Teilhabeplanung für ein inklusives Gemeinwesen“. ¹ Darüber hinaus ist im Verlag des Deutschen Vereins das Praxishandbuch „Inklusion vor Ort“ erschienen, ein von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft herausgegebener „Kommunaler Index für Inklusion“. ² Hier wird Kommunen und Organisationen ein detaillierter Katalog mit praxisnahen Fragen zur Umsetzung von Inklusion an die Hand gegeben. Hilfestellungen gibt der Deutsche Verein auch in seinem Kommentar zur UN-Behindertenrechtskonvention, in dem grundlegende Begriffe wie der der Inklusion und ausgewählte Artikel des Übereinkommens behandelt werden. ³

An dieser Stelle sei allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge gedankt. Es ist zudem der Unterstützung und dem Einsatz durch Dr. Sabine Schmitt und Ralf Mulot vom Verlag des Deutschen Vereins ganz wesentlich zu verdanken, dass diese Publikation realisiert werden konnte. Die Publikation ist mit der Hoffnung verbunden, die Diskussion um ein inklusives Bildungssystem in Deutschland voranzubringen und das Bewusstsein dafür zu stärken, dass inklusive Strukturen Chancen bieten. An der Herausforderung Inklusion führt kein Weg vorbei, wenn allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihren individuellen Besonderheiten die Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe ermöglicht werden soll.

1 Alle Empfehlungen und Stellungnahmen sind abrufbar unter: www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen.

2 Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch, Berlin 2011.

3 Antje Welke (Hrsg.): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen, Berlin 2012.

I. Voraussetzungen inklusive Bildung

Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele

Im folgenden Text geht es um die Frage, was sich mit dem Begriff Inklusion im Kontext Schule an inhaltlichen Vorstellungen verbindet. Zur Jahrtausendwende war Inklusion als Begriff im pädagogischen Kontext im deutschen Sprachraum so gut wie unbekannt und fand erst in den folgenden Jahren zunehmend Verwendung.¹ Heute aber sprechen alle – logischerweise insbesondere in pädagogischer Praxis, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung – von Inklusion, nachdem diese, angestoßen durch die UN-Behindertenrechtskonvention, stärker als juristische Verpflichtung wahrgenommen wird. Gleichzeitig werden die Verständnisse von Inklusion immer diffuser – wie üblich, wenn Begriffe in einer Welle „hochgespült“ und schnell zu schwach konturierten und modischen „In-Begriffen“ werden² – und hier weitgehend synonym mit Integration verwandt. Insofern drängt sich der Verdacht auf, dass sich innerhalb von etwas mehr als zehn Jahren ein recht schneller Wandel „von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit“ vollzogen hat.³ Daher erscheint es auch heute wichtig, die Diskussion darüber zu führen, was es mit dem Inklusionsbegriff im Kontext von Schule auf sich hat und welche Ziele mit ihm verbunden werden (können). Der folgende Text ist ein Beitrag dazu.

1. Der internationale Diskurs um „inclusive education“

Häufig ist in der Literatur zu lesen, der internationale Diskurs und die Entwicklung inklusiver Bildung habe mit der Salamanca-Erklärung begonnen. Sicherlich bildet diese weltweit verabredete, doch rechtlich unverbindliche Empfehlung 1994 ein wichtiges Dokument in diesem Kontext, der Beginn liegt jedoch weit aus früher. So taucht „inclusive education“ nach Skrtić (1995) erstmalig 1976 in einem Aufsatz von Reynolds auf. In Nordamerika ist dieser Diskurs eng mit der kritischen Wahrnehmung von Integration als der „am wenigsten einschränkenden Umgebung“ mit ihrer differenzierten Unterstützungsstruktur verbunden – je nach Bedarf teilweise oder in Vollzeit. Gerade dortige Interessenvertretungen für Menschen mit „schweren Behinderungen“ wie TASH in den USA oder CACL in Kanada kritisieren, dass das Kaskadenmodell mit unterschiedlichen Stufen aus

1 Vgl. z.B. Hinz 1996; 2000; 2002.

2 Haeberlin 2007.

3 Vgl. Haeberlin 2007; Hinz 2013.

den 1940er-Jahren einen „nicht integrierbaren Rest“ produziere, der in besonderen Systemen verbleibt und bei dem sich dann u.U. die Frage nach Bildung und deren Ersatz durch Betreuung stellen könnte.⁴

In anderen Ländern wird „inclusive education“ auch mit anderen Aspekten von Vielfalt verbunden, etwa in Indien mit „poverty, cultural bias, systemic exclusion“⁵. Charakteristisch ist dabei, dass auf Barrieren in Systemen fokussiert wird und nicht auf „Arme“, „Mädchen“ und „Behinderte“. Gleichwohl finden sich in verschiedenen Kontexten Hinweise darauf, dass es auch international ein Verständnis gibt, das „inclusive education“ vornehmlich bis exklusiv auf den Aspekt von Beeinträchtigung beschränkt sieht – und vielfach gibt es Distanzierungen von diesem verengten Verständnis, so z.B. im südafrikanischen Kontext:

„There is a tendency in education circles to equate the international inclusive education movement with disability and other ‚special needs‘. (...) It is important to address the challenges of inclusion in the context of addressing *all* forms of discrimination. This means that discrimination and exclusion relating to social class, race, gender and disability and other less obvious areas (such as different learning styles and paces), should be addressed in a holistic and comprehensive manner.“⁶

Offenbar gibt es also international unterschiedliche Positionen zu der Frage, wie eng oder weit der Fokus von Inklusion sinnvollerweise zu fassen ist. Hierbei spielen auch Interessenlagen von Verbänden eine Rolle: So sorgten Behindertenverbände in Südafrika dafür, dass die dortige inklusive Bildung nicht dem englischen Konzept „barriers for learning and participation“⁷ folgt, mit dem Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller Beteiligten, Kinder wie Erwachsener, abgebaut werden, sondern – mit stärkerer Betonung sonderpädagogischer Aspekte – es wird von „barriers for development“ gesprochen,⁸ mit denen Schüler/innen auf vielfältige Weise konfrontiert sein können.

Eine Beschränkung von inklusiver Bildung auf nur einen Aspekt von Vielfalt – Beeinträchtigung – erscheint schon deshalb problematisch, da Menschen sich in vielfältigen Zusammenhängen befinden und Diskriminierungsprozesse sich nicht auf einen Aspekt begrenzen lassen. Somit wird ein solches eindimensionales Konzept inklusiver Bildung dem umfassenden Anspruch von Inklusion nicht

4 Vgl. Hinz 2008.

5 Alur 2005, 130.

6 Lazarus u.a. 1999, 47 f.

7 Booth/Ainscow 2002.

8 Vgl. Naicker 1999.

gerecht, sondern zementiert die Sonderstellung des entsprechenden Personenkreises und die Fokussierung auf dessen Beeinträchtigung – bei den Betroffenen selbst wie bei ihrem Umfeld – mit den bekannten problematischen Folgen.⁹

2. Eckpunkte des Verständnisses von Inklusion

So komplex sich auch der internationale Diskurs darstellt – im Rückblick lassen sich in deutlicherer Systematisierung einige Eckpunkte herauskristallisieren, die wie folgt zusammengefasst werden können:¹⁰

- Im inklusiven Verständnis ist die Vielfalt von Menschen etwas Positives, mit dem die Beteiligten so umgehen, dass sie – bei allen Konflikten und Spannungen – für die Entwicklung von Menschen und ihr Zusammenleben förderlich ist und nicht durch Aufteilung und Zuordnung „wegorganisiert“ werden muss.
- Eine inklusive Sicht bezieht sich auf alle Aspekte der Vielfalt von Menschen, seien es unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Hautfarben, soziale Milieus, Religionen, sexuelle Vorlieben, körperliche Bedingungen, politische und philosophische Orientierungen und andere Aspekte mehr. Dabei sind nicht die „Merkmale“ an sich bedeutsam, sondern die gesellschaftlichen Bedeutungen, mit denen sie verbunden werden und durch die das Individuum hinter einer dominierenden, negativ (oder auch positiv) bewerteten, zugeschriebenen Eigenschaft zu verschwinden droht. Hinter jedem dieser Aspekte steht jeweils eine Debatte um gesellschaftliche Diskriminierung – um Sexismus, Rassismus, Sozialdarwinismus, Fettismus, Homophobie, Islamophobie, Adultismus usw. Diese Aspekte werden nicht wie bisher getrennt diskutiert, sondern in einen Gesamtzusammenhang gebracht.
- Inklusion ist an den universellen Menschenrechten und der Bürgerrechtsbewegung orientiert. Sie wendet sich gegen jede Form von Diskriminierung und Marginalisierung, also jede Tendenz, eine Person aufgrund von Zuschreibungen und/oder exklusiver Strukturen und Rahmenbedingungen an den Rand zu drängen und Barrieren für ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Partizipation aufzubauen.
- Inklusion ist keine primär pädagogische Orientierung, sondern eine weltweite gesamtgesellschaftliche Entwicklungsperspektive mit der Vision einer inklusi-

9 Vgl. Booth 2008; Boban u.a. 2014.

10 Vgl. Hinz 2004, 46 f., Boban/Hinz 2014.

ven Gesellschaft, die sich in allen Bereichen mehr und mehr realisieren soll – auch in der Bildung.

Damit ist deutlich, dass Inklusion immer auch einen visionären Anteil hat und nie als vollständig erreichbar angesehen werden kann. Moderne, arbeitsteilige Gesellschaften haben eher die Tendenz, Diskriminierung und Exklusion gegenüber bestimmten Gruppen zu verstärken und sich in Krisenzeiten sozial zu spalten. Gleichwohl gibt der normative „Nordstern“ der Inklusion Orientierung für nächste konkrete Entwicklungsschritte, die unmittelbar angegangen werden können – und vor dem Hintergrund der universellen Menschenrechte sowie deren Bestätigung durch die UN-Behindertenrechtskonvention durch Einzelne und die Gesellschaft als Ganzes auch umgesetzt werden müssen.

Mit einem solchen Fokus bietet inklusive Pädagogik als Konzept die Chance,

- über die Integration bestimmter Gruppen *in etwas Bestehendes hinein* hinauszugehen, also von einem tendenziell assimilativen zu einem stärker transformativen Verständnis zu kommen,¹¹
- über die unangemessene Definition von verschiedenen, scheinbar eindeutig abgrenzbaren Gruppen (Zwei-Gruppen-Theorie) hinauszukommen und sich der Vorstellung eines nicht unterteilbaren Spektrums gleicher und verschiedener Individuen anzunähern, wie sie bereits die Theorie integrativer Prozesse in den 1990er-Jahren vertritt,¹²
- zu einer gemeinsamen Zuständigkeit aller Pädagogiken und pädagogischen Professionen für Heterogenität zu kommen, anstatt ihre Aufteilung weiter zu zementieren, und
- den Fokus auf die Veränderung und Weiterentwicklung der pädagogischen und institutionellen Bedingungen statt auf die Veränderung von Lernenden, ihre „richtige Platzierung“ und ihre „responsive Entwicklung“¹³ zu legen.

11 Vgl. Booth 2008.

12 Vgl. Reiser 1991; Hinz 1993.

13 Vgl. Hinz/Geiling/Simon 2014.

3. Drei Perspektiven der Inklusion

Für eine genauere Betrachtung inklusiver Pädagogik ist es sinnvoll, drei sich ergänzende Perspektiven auf Inklusion zu unterscheiden:¹⁴

Eine erste Perspektive richtet sich auf die Teilhabe von Personen. Hier wird die Frage nach der vollen Partizipation für die einzelne Person an allen gesellschaftlichen Bereichen gestellt. Dies ist auch ggf. die Ebene juristischer Auseinandersetzungen, bei denen die Realisierung von Menschenrechten überprüft wird. Diese Perspektive ist unverzichtbar, da mit ihr die Möglichkeiten demokratischen Umgangs miteinander stehen und fallen. Problematisch kann dabei jedoch sein, dass die Partizipation von der Überwindung eines bestimmten, u.U. behindernden „Merkmals“ abhängig gesehen wird.

Eine zweite Perspektive bezieht sich auf Teilhabe an und Barrieren in Systemen. Sie stellt die Frage, wie vorhandene Systeme mit der Heterogenität derer umgehen, die sie in Anspruch nehmen (müssen). Ein prominentes Beispiel für die Bedeutung dieser Perspektive bildet die langjährige Überrepräsentanz männlicher Jugendlicher mit islamischem Migrationshintergrund beim Ausschluss aus allgemeinen Schulen und dem Übergang in Schulen für Lernbehinderte, die wesentlich durch strukturelle Diskriminierung begründet ist.¹⁵ Während bei der ersten Perspektive „das Problem“ eher bei der einzelnen Person lokalisiert wird, wird es auf der zweiten Ebene im System selbst verortet – hier ist also die systemische Qualität und ihr mehr oder weniger vorhandenes inklusives Potenzial gefragt, sei es in einer einzelnen Schule, in einem Kooperationsverbund, einer Region oder im Bildungssystem insgesamt.

Eine dritte Perspektive schließlich fragt nach der inklusiven Grundorientierung, die die Basis für das Selbstverständnis einer Bildungseinrichtung bildet. Hier geht es um die grundlegende Wertorientierung eines Systems, und damit stehen viele Themen mit ihrer Bedeutung und ihrem Verständnis zur Debatte. Booth gibt dabei nicht etwa einen festen Kanon bestimmter inklusiver Werte vor – was ein gerade angesichts der deutschen Geschichte und ihren Missbräuchen wertegeliteter Erziehung problematisches und zu Recht Misstrauen erregendes Vorgehen wäre –, vielmehr bietet er ein sich immer wieder auf der Basis seiner eigenen Reflexion veränderndes Geflecht von Überschriften („headings“) an, die es zu

¹⁴ Vgl. Booth 2008, 53–64.

¹⁵ Vgl. Gomolla/Radtke 2002.

reflektieren gilt.¹⁶ Da auch jede Schule auf Wertorientierungen basiert, stellt sich die Frage, wie weit

- sie auf den Menschenrechten basieren,
- sie den Beteiligten bewusst sind,
- ein Konsens in der Schule über sie besteht und
- sie mit dem konkreten Handeln verbunden sind.

Die gemeinsame Reflexion über die Grundorientierung und die Feinjustierung ihrer inklusiven Ausrichtung ist eine Daueraufgabe für jede pädagogische Einrichtung.

Wie Booth (2008) anmerkt, bleibt jede einzelne Perspektive der Betrachtung notwendigerweise beschränkt, erst ihre Ergänzung ermöglicht eine inklusive Perspektive. Inklusion bezieht sich also auf Prozesse der Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen, hier von Schulen, im Sinne der drei Perspektiven: der Möglichkeiten der Partizipation aller Menschen, des Abbaus von Barrieren im System selbst und der dem Handeln zugrunde liegenden Wertorientierungen auf der Basis der Menschenrechte.

4. Konsequenzen und notwendige Veränderungen

Auch wenn es auf den ersten Blick als Widerspruch zur Logik von Inklusion erscheinen mag: Wenn es um Konsequenzen geht, ist ein Blick auf den Heterogenitätsaspekt Beeinträchtigung gerechtfertigt, handelt es sich doch um den einzigen Aspekt von Heterogenität, der mit massiver tradierter Exklusion aus dem allgemeinen System einhergeht. Mit dem beschriebenen Verständnis von Inklusion ist jede „verbesondernde“ Situation und Institution grundlegend infrage gestellt, weder kann es eine „inklusive Sonderschule“ noch eine „inklusive Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM)“ geben – ihnen fehlt schon strukturell der größte Teil anregender Vielfalt. Auch „Inklusion von Behinderten“ ist ein Widerspruch in sich selbst, denn hier würde die Zwei-Gruppen-Theorie weitergeführt, die der Inklusionsgedanke gerade kritisiert.

Gefordert sind allerdings deutliche Schritte in eine inklusive Richtung – und das schließt Perspektiven der Umwandlung bisheriger Sondersysteme in ambulante Unterstützungssysteme ausdrücklich ein. Um sie mit inklusiven Ansprüchen kompatibel zu machen, ist ein systemischer Ansatz notwendig, der die direkte Unterstützung einer definierten Zielgruppe mit ihren bekanntermaßen diskrimi-

¹⁶ Vgl. Boban/Hinz 2014.