

**Urban**

**Kohlhammer**

Taschenbücher

Ulrich Heimlich

# Inklusive Pädagogik

**Kohlhammer**

## Der Autor



Prof. Dr. Ulrich Heimlich ist Universitätsprofessor für Lernbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Ulrich Heimlich

# Inklusive Pädagogik

Eine Einführung

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2019

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-033495-3

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-033496-0

epub: ISBN 978-3-17-033497-7

mobi: ISBN 978-3-17-033498-4

## Vorwort

Meine erste Publikation zum Thema Integration/Inklusion erschien im Jahre 1985 unter dem Titel »Integration behinderter Kinder im Regelkindergarten – Wo bleiben die sozial benachteiligten Kinder?« Seither hat mich das Thema Integration und später Inklusion nicht mehr losgelassen. Ich konnte Integrations- und Inklusionsentwicklungen in Kindertageseinrichtungen, Schulen und darüber hinaus im Arbeits- und Wohnbereich sowie im Gemeinwesen in Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Bayern wissenschaftlich begleiten. Dabei habe ich immer versucht, nicht nur aus dem »Elfenbeinturm« in der »reinen Luft« der wissenschaftlichen Reflexion über praktische Entwicklungen zur Integration und Inklusion zu urteilen. Vielmehr war es mir stets ein Anliegen, die begleiteten Einrichtungen zu besuchen und die alltäglichen Nöte und Sorgen der praktisch pädagogisch Tätigen vor Ort kennenzulernen. Dies hilft meiner Erfahrung nach, einen realistischen Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen der Integration bzw. Inklusion zu werfen. Dieser kritische Realismus bleibt nicht bei der vorhandenen Wirklichkeit stehen, sondern geht nur von dieser aus. Zugleich schafft dieser Blickwinkel aber eine Sensibilität für das, was ich »nächste Schritte« nenne. Integrations- und jetzt Inklusionsentwicklungen zu unterstützen heißt zu lernen, auf das zu schauen, was als nächstes möglich ist. Es heißt nicht, vor Grenzen zu kapitulieren und diese in jedem Fall zu akzeptieren. Grenzen sind vielmehr Aufgaben, wie mir eine Schulleiterin einmal als Motto ihrer Schule mit auf den Weg gegeben hat. Das bedeutet nicht, dass jeweils unmittelbar eine Lösung der Aufgabe parat sein muss. Aber es heißt, dass wir in Zusammenhang mit Integration und Inklusion ständig aufgefordert sind, Grenzen zu überschreiten und Grenzen zu verschieben. Zu viele Denkverbote existieren noch in Bezug

auf das, was im integrativen bzw. inklusiven Zusammenhang möglich ist. Wer sich jedoch von vornherein mit der angeblichen Unmöglichkeit zufrieden gibt, der verstellt sich selbst den Blick für überraschende Einsichten.

Mir liegt sehr viel daran, mich als Sonderpädagoge mit dem Thema »Inklusion« zu beschäftigen. Ich bin fest davon überzeugt, dass ohne sonderpädagogische Fachkompetenz die Aufgabe der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung und ihr Recht auf ein selbstbestimmtes Leben nicht in der nötigen Qualität umgesetzt werden können. Ich habe mich deshalb in meiner eigenen Forschungstätigkeit als Sonderpädagoge auch speziell mit dem Zusammenhang von Inklusion und Qualität beschäftigt. Nach meiner Erfahrung schafft ein qualitativ hochstehendes Bildungs- und Unterstützungsangebot die Voraussetzungen für eine gelungene Inklusion. Dies ist nur mit sonderpädagogischer Fachkompetenz zu erreichen. Insofern konzentriere ich mich in meinem Beitrag zur inklusiven Pädagogik auf diesen engen Inklusionsbegriff, in dem Menschen mit Behinderung besonders im Vordergrund stehen. Zu groß erscheint mir die Gefahr, dass das Thema »Behinderung« in einem breit angelegten Diversitäts-Diskurs ausgeblendet wird.

Gleichzeitig müssen wir akzeptieren, dass alle Bemühungen um mehr gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung ihre Grenzen an deren Selbstbestimmungsrechten finden. Im Extremfall haben Menschen mit Behinderung das Recht, sich nicht inkludieren zu lassen, wie mir ein Vertreter einer Selbsthilfegruppe von Menschen mit Behinderung einmal entgegengehalten hat. Inklusion als Zwangsmaßnahme auf dem Weg über politische Verordnungen im Sinne von top-down-Prozessen schafft meiner Erfahrung nach keine Entwicklungsmöglichkeiten, sondern fördert eher Widerstände. Insofern setze ich mich für das Wahlrecht der Eltern bezogen auf den Förderort und die Betreuungsform ein. Und auch die pädagogisch Tätigen sollten sich selbst entscheiden können, inwieweit und v. a. in welcher Geschwindigkeit sie sich in inklusive Prozesse hineinbegeben. Dieses Prinzip der Freiwilligkeit ist meiner Erfahrung nach unabdingbar für eine nachhaltige Inklusionsentwicklung, die auf Dauer tragfähig ist. Und diese Entwicklung benötigt gute Rahmenbedingungen im Sinne einer guten personellen und auch einer materiellen Ausstattung des jeweiligen inklusiven Settings. Allen anderen

Verlautbarungen zum Trotz ist die inklusive Haltung der pädagogisch Tätigen nicht die einzige Ressource für inklusive Prozesse. Sie ist zudem eine Ressource, die umsichtig behandelt sein will, da sie schnell verschleißern kann, wenn sie nicht eine entsprechende Absicherung durch Unterstützungssysteme erfährt. Inklusion ist als Einsparungsmaßnahme jedenfalls gründlich missverstanden und würde hinter erreichte Standards in der Hilfe für Menschen mit Behinderung zurückfallen. Ich plädiere deshalb für eine langfristige Perspektive der Inklusion und einen langen Atem. Andernfalls stehen wir in der Gefahr, das Kind mit Behinderung einmal mehr mit dem inklusiven Bade auszuschütten.

Und nun hoffe ich, dass der Band »Inklusive Pädagogik« eine hilfreiche Rolle bei der Vorbereitung auf eine inklusive Praxis im Bildungssystem und in der Gesellschaft spielen kann.

München, im April 2019  
Ulrich Heimlich





# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	<b>5</b>
<b>Inklusive Pädagogik im Rahmen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft – eine Einleitung</b> .....	<b>13</b>
<b>1 Von der Exklusion zur Inklusion – die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und ihre bildungspolitischen Folgen</b> .....	<b>21</b>
1.1 Behinderung und Inklusion in der UN-BRK .....	23
1.2 Inklusion als bildungspolitisches Leitbild in der UN-BRK .....	28
1.3 Exklusion, Separation, Integration, Inklusion – ein historischer Rückblick .....	34
1.3.1 Anfänge der Inklusion im Bildungssystem ..	36
1.3.2 Geschichte der Integrationsbewegung nach 1945 .....	42
1.4 Zusammenfassung: Inklusion als Bildungsreform ..	48
<b>2 Teilhabe entwickeln – Arbeitsfelder inklusiver Pädagogik</b> .....	<b>51</b>
2.1 Kindertageseinrichtungen (Elementarbereich) .....	54
2.1.1 Praxis inklusiver Bildung im Elementarbereich .....	56
2.1.2 Konzeptionelle Bausteine inklusiver Bildung im Elementarbereich .....	58
2.1.3 Organisation inklusiver Bildung im Elementarbereich .....	63

2.1.4	Unterstützungssysteme inklusiver Bildung im Elementarbereich .....	70
2.2	Allgemeine Schulen (Primar- und Sekundarbereich)	75
2.2.1	Praxis des inklusiven Unterrichts .....	77
2.2.2	Konzeptionelle Bausteine des inklusiven Unterrichts .....	89
2.2.3	Organisation des inklusiven Unterrichts ....	95
2.2.4	Unterstützungssysteme für inklusiven Unterricht .....	112
2.3	Hochschulen und Erwachsenenbildung (Tertiär- und Quartärbereich) .....	118
2.3.1	Inklusive Erwachsenenbildung/ Weiterbildung .....	119
2.3.2	Inklusive Hochschule .....	126
2.4	Inklusion im Beruf .....	129
2.4.1	Indirekte berufliche Inklusion .....	131
2.4.2	Direkte berufliche Inklusion .....	135
2.5	Inklusion im Gemeinwesen .....	138
2.5.1	Inklusives Wohnen .....	139
2.5.2	Inklusive Regionen .....	141
2.6	Zusammenfassung: Inklusionsnetzwerke .....	143

<b>3</b>	<b>Gemeinsamkeit erfahren – Handlungskonzepte inklusive Pädagogik .....</b>	<b>148</b>
3.1	Inklusive Spielförderung .....	149
3.1.1	Inklusive Spielsituationen .....	150
3.1.2	Methoden inklusiver Spielförderung .....	152
3.2	Inklusive Didaktik .....	158
3.2.1	Prinzipien des inklusiven Unterrichts .....	159
3.2.2	Methoden des inklusiven Unterrichts .....	162
3.2.3	Didaktische Modelle des inklusiven Unterrichts .....	165
3.2.4	Planung des inklusiven Unterrichts mit Hilfe der inklusionsdidaktischen Netze .....	170
3.3	Inklusive Schulentwicklung .....	173

3.3.1	Pädagogische Schulentwicklung und Inklusion .....	174
3.3.2	Inklusive Schulentwicklung als Projektlernen	177
3.3.3	Qualitätssicherung und Evaluation in der inklusiven Schulentwicklung .....	180
3.4	Normalisierung und Inklusion .....	184
3.4.1	Elemente und Ebenen des Normalisierungskonzepts .....	185
3.4.2	Entwicklungsperspektiven des Normalisierungskonzepts .....	187
3.5	Zusammenfassung: Inklusive Erfahrungen .....	190
<b>4</b>	<b>Voneinander lernen – Theoriemodelle inklusiver Pädagogik .....</b>	<b>193</b>
4.1	Behinderung und Inklusion – Begriffliche Klärung	195
4.1.1	Von der Behinderung zum sonderpädagogischen Förderbedarf .....	195
4.1.2	Von der Integration zur Inklusion .....	204
4.2	Grundkonzeptionen integrativer Pädagogik – ein Rückblick nach vorn .....	214
4.2.1	Materialistisches Modell der Integration (Georg Feuser) .....	215
4.2.2	Interaktionistisches Modell der Integration (Hans Eberwein) .....	222
4.2.3	Integration als Prozess (Helmut Reiser) .....	227
4.2.4	Ökosystemisches Modell (Alfred Sander) .....	231
4.3	Auf der Suche nach der Grundlagen inklusiver Bildung .....	235
4.3.1	Pädagogik der Vielfalt (Annedore Prengel) ..	240
4.3.2	Inklusive Pädagogik als demokratische Pädagogik .....	243
4.4	Zusammenfassung: Inklusive Situationen .....	252
<b>5</b>	<b>Zusammen arbeiten – Qualifikation für inklusive Pädagogik .....</b>	<b>255</b>
5.1	Kompetenzprofil inklusiver Pädagogik .....	258

5.2	Qualifikation fröhpädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung .....	264
5.3	Inklusive Lehrerbildung .....	268
5.4	Inklusive Pädagogik im erziehungswissen- schaftlichen Hauptfachstudium (B.A./M.A.) .....	275
5.5	Zusammenfassung: Inklusive Kompetenzen .....	277
<b>Ausblick: Inklusive Momente im Bildungsprozess – Aspekte einer inklusiven Bildungstheorie .....</b>		<b>280</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>		<b>285</b>
<b>Sachregister .....</b>		<b>319</b>

# 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.

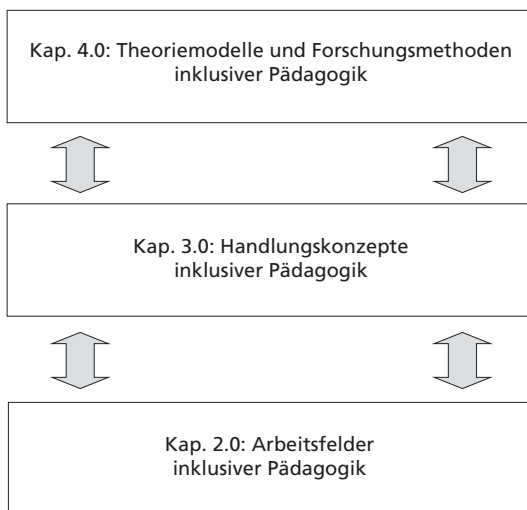


Abb. 1: Ebenen der Theoriebildung in der inklusiven Pädagogik

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-

che Bedeutung hat es für andere Heterogenitätsdimensionen oder Diversitätsaspekte?

## 1.1 Behinderung und Inklusion in der UN-BRK

Am 3. Mai 2008 ist das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen (UN-BRK) in Kraft getreten, nachdem die Vereinten Nationen (UN) im Jahre 2006 einen entsprechenden Beschluss gefasst haben. Deutschland ratifiziert das Übereinkommen am 24. Februar 2009 und hinterlegt die Ratifizierungsurkunde im März 2009 bei den Vereinten Nationen in New York. Insofern nähern wir uns im Jahre 2019 bereits dem Ende der ersten Dekade der Umsetzung bezogen auf die UN-BRK in der Bundesrepublik Deutschland. In diesem Rückblick wird sichtbar, dass die UN-BRK weitreichende Einflüsse auf die nationale Bildungspolitik in Deutschland hat.

Ausgehend von der »Erklärung der Menschenrechte« der Vereinten Nationen von 1948, in der in Artikel 26 bereits das Recht auf Bildung für alle verankert wurde (vgl. Vereinte Nationen 1948), hat die UNESCO im Jahre 1990 in ihrer »*World Declaration On Education For All*« diesen Grundsatz noch einmal bekräftigt. Dabei werden die grundlegenden Lernbedürfnisse (*basic learning needs*) aller Personen als Bezugspunkt einer Bildung für alle in den Mittelpunkt gestellt. Von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (*special educational needs*) ist hier allerdings noch nicht die Rede. Bereits die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 hat sich in Artikel 23 mit der »Förderung behinderter Kinder« befasst und die Zielsetzung einer »möglichst vollständigen sozialen Integration« proklamiert. Aber erst auf der UNESCO-Konferenz von Salamanca wird eine Erklärung verabschiedet, die sich ausschließlich auf Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen bezieht und die Vertragsstaaten auffordert, inklusive Schulen zu entwickeln. Damit wird der Begriff »Inklusion« in den internationalen Bildungsdiskurs eingeführt, auch wenn dies in Deutschland durch die Übersetzung von *inclu-*



sion mit »Integration« zunächst nicht wahrgenommen wird (vgl. Österreichische UNESCO-Kommission 1994). Die »*International Conference on Education (ICE)*« in Genf im Jahre 2008 unter der Thematik »*Inclusive Education: The Way Of The Future*« stellt schließlich in ihrer Abschlusserklärung die inklusive Bildung in den Mittelpunkt der Aktionsplans »Bildung für alle«. »Bildung für alle« kann demnach nur erreicht werden, wenn ein breiteres Konzept von inklusiver Bildung zugrunde gelegt wird.

### In einem Satz gesagt

*Inklusive Bildung hängt eng mit der Qualität pädagogischer Angebote zusammen, die von einer Achtung vor der Vielfalt und der Unterschiedlichkeit von Bedürfnissen und Fähigkeiten ausgeht sowie alle Formen von Diskriminierung verhindert.*

Darauf wird erneut Bezug genommen in den »Leitlinien für die Bildungspolitik« zur Inklusion der UNESCO-Kommission (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2014).

Die UN-BRK und ihr Verständnis von inklusiver Bildung stehen also in einer langen Reihe von Erklärungen und Appellen der Vereinten Nationen an die Vertragsstaaten zur »Bildung für alle«. Trotz dieses eindeutigen Bekenntnisses der UN-Vertragsstaaten zum Grundsatz der inklusiven Bildung und darauf bezogener Maßnahmen zur Umsetzung bleibt das Konzept inklusiver Bildung in all diesen Erklärungen nach wie vor inhaltlich unbestimmt. Das gilt auch für Kinder mit Behinderung bzw. besonderen Bedürfnissen.

In Art. 3, Abs. c) wird unter der Überschrift »Allgemeine Grundsätze« die »*Full and effective participation and inclusion in society*« hervorgehoben, allerdings ohne explizite Ausführungen zum Begriff »*inclusion*«. In der deutschen Übersetzung sind diese Begriffe mit »Teilhabe« (*participation*) und »Einbeziehung« (*inclusion*) übersetzt, wobei der Begriff »Inklusion« bereits hier nicht übernommen wird. Man kann die UN-BRK zwar durchgängig als konkrete Ausgestaltung dieses zentralen Grundsatzes der Partizipation und Inklusion lesen. Die Unbestimmtheit des Be-

griffes Inklusion in der UN-BRK lädt allerdings zu mannigfaltigen Interpretationen und abweichenden Einschätzungen zu seiner Bedeutung geradezu ein. An mehreren Stellen in der Konvention ist allerdings von »*full inclusion*« die Rede [Art.3, Abs. c); Art. 19; Art. 24, Abs. e); Art. 26, (1)], was wiederum darauf hindeutet, dass hier Teilhabe und Einbeziehung ohne Einschränkungen gemeint ist.

### Forschung inklusiv

In Zusammenhang mit der Umsetzung der UN-BRK wird der Aspekt der Teilhabe (*participation*) betont. Menschen mit Behinderung wollen jedoch nicht nur einfach dabei sein und einbezogen werden. Sie wollen auch für sich selbst sprechen und etwas beitragen. Mit dieser Zielsetzung hat sich eine neue Forschungsrichtung zur Inklusion entwickelt, die mit *Teilgabeforschung* bezeichnet wird. Mit Teilgabe ist dabei im Sinne von Gronemeyer (2009) gemeint, dass jedes Gesellschaftsmitglied zum Miteinander beitragen kann, insbesondere wenn es um sein eigenes Leben geht. Die Verbindung von Teilhabe und Teilgabe macht deutlich, dass Menschen mit Behinderung aktiv an der Inklusion beteiligt sein müssen und selbst etwas geben wollen. In ersten Studien zur Teilgabeforschung (vgl. Kroppe u. a. 2009) zeigt sich überdies, dass bei den Bemühungen, die Teilhaberechte von Menschen mit Behinderung zu erfüllen, ihre Teilgabe-Bedürfnisse gar nicht wahrgenommen werden.

In der UN-BRK wird der Begriff »*Disabilities*« (deutsch: Behinderung) weiter verwendet, allerdings in einem veränderten Verständnis.

### In einem Satz gesagt

*Das Behinderungsverständnis der UN-Konvention baut auf neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen auf, da Behinderung nicht mehr als subjektives Defizit und Personeneigenschaft verstanden wird, sondern vielmehr als Prozess der Interaktion zwischen Person und Umwelt.*

Die UN-BRK erkennt damit an,

»... dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern, ...« (Vereinte Nationen 2006, Präambel, Abs. e).

Demnach sind Menschen nicht behindert, sondern sie werden aufgrund von gesellschaftlichen Barrieren behindert. Der Abbau von Barrieren für die umfassende Teilhabe im Bildungssystem gilt somit als eine zentrale Konsequenz aus dieser Auffassung von Behinderung.

Dahinter steht ein *ökologisches Verständnis von Behinderung und Inklusion*, wie es im wesentlichen Alfred Sander (s. Kap. 4.2.4) konzipiert hat. Auf dem Hintergrund der ökologischen Entwicklungstheorie von Urie Bronfenbrenner (1989) definiert Sander Behinderung als ungenügende Integration in das Umfeldsystem (vgl. Sander 2009, S. 106). Immer dort, wo Behinderungen in der Gesellschaft stattfinden, werden Maßnahmen der Integration erforderlich. Gelingen Maßnahmen der Integration, können Behinderungen wiederum verhindert werden. Behinderung und Integration sind in diesem Begriffsverständnis in reziproker Weise aufeinander bezogen. Daraus folgt, dass pädagogische und heilpädagogische Maßnahmen in einem Kind-Umfeld-System stattfinden. Weder diagnostische noch fördernde Maßnahmen dürfen sich demnach ausschließlich auf das Kind beziehen (*Diagnose und Förderung des Kindes*). Stets gilt es das Umfeld mit in die Diagnostik und in die Förderung einzubeziehen (*Diagnose und Förderung des Umfeldes*).

Bereits die sozialwissenschaftliche Wende in der Heil- und Sonderpädagogik zu Beginn der 1970er Jahre (vgl. Jantzen 1974) hat ein *interaktionistisches Verständnis von Behinderung* hervorgebracht, das über rein subjektorientierte Vorstellungen hinausweist (► Kap. 4.2.2). Behinderung kann seither nicht mehr als individuelle Abweichung von einer Erwartungsnorm betrachtet werden. Im Sinne des *labeling approach* (vgl. Homfeldt 1996) ist deutlich geworden, dass die Behinderung eher als soziale Folge einer individuellen »Schädigung« bzw. Beeinträchtigung eintritt. Kinder, die von gesellschaftlichen Normalvorstellungen abweichen, werden als solche etikettiert, in der Regel an den Rand der Gesellschaft gedrängt und z. B. in Sondereinrichtungen überwiesen. Dieser

Prozess der sozialen Ausgrenzung bleibt allerdings nicht ohne Folgen für die Person. Mit der Übernahme der gesellschaftlichen Erwartungshaltung in die eigene Persönlichkeit verhalten sich Kinder und Jugendliche schließlich entsprechend, was letztlich die Abweichung von den gesellschaftlichen Normalvorstellungen noch verstärkt. Damit ist der *Teufelskreis Behinderung* in Gang gesetzt, zu dem Sondereinrichtungen als System – auch wenn sie konzeptionell andere Ziele verfolgt haben – im Sinne unerwünschter Nebenwirkungen mit beitragen. Eine der wichtigsten Maßnahmen, um aus diesem Teufelskreis aus Etikettierung und Ausgrenzung auszubrechen, ist deshalb die vermehrte Entwicklung integrativer bzw. inklusiver Bildungsangebote. Etikettierungen sind damit zwar noch nicht ausgeschlossen. Zumindest ihren negativen Folgen wird jedoch auf diese Weise entgegengetreten.

Die *medizinische Sichtweise von Behinderung*, die von einer Gleichsetzung zwischen Behinderung und Krankheit geleitet war, scheint gegenwärtig in der Fachdiskussion als überwunden gelten zu können. Gleichwohl sind Medizinerinnen und Mediziner wesentlich an der Feststellung von Behinderung gem. § 53 und 54 SGB XII beteiligt und leiten aus der medizinischen Diagnose nicht selten sogar pädagogische Konsequenzen bezogen auf den Förderort oder den Bildungsweg ab. Mittlerweile dürfte jedoch im Rahmen regionaler Netzwerke der Informationsstand auf medizinischer Seite soweit gesichert sein, dass auch integrative bzw. inklusive Angebote im Bildungssystem bekannt sind. Gerade Familien von Kindern mit Behinderung sind auf diese begleitenden Dienste unabdingbar angewiesen. Mit dem Konzept der *Salutogenese* (vgl. Antonovsky 1997) zeichnet sich jedoch auch im medizinischen Bereich eine veränderte anthropologische Sichtweise ab, in der Kinder nicht mehr nur unter dem Aspekt ihrer Krankheit betrachtet werden, sondern vielmehr im Rahmen multidimensionaler Diagnose- und multimodaler Therapieansätze in ihrer Komplexität als ganze Person in den Blick kommen (vgl. Schlack 2000).

Auch die *Weltgesundheitsorganisation* (WHO) hat ihre rein medizinische Betrachtungsweise von Behinderung als Grundlage für internationale Klassifikationssysteme (z. B. ICD 10 vgl. Deutsches Institut 2018; DSM-V vgl. American Psychiatric Association 2018) inzwischen revidiert. Stand noch 1980 seitens der WHO die Verknüpfung von »Schädi-

«<sup>1</sup>, Beeinträchtigung und Behinderung im Vordergrund, so gilt ab 1997 die Situation von Menschen mit Behinderung als entscheidender Focus. An dieser Situation sind sie aktiv beteiligt.

### In einem Satz gesagt

*Aktivität und Partizipation werden deshalb zu neuen Koordinaten des Begriffsfeldes »Behinderung, das auf dem Hintergrund einer individuellen »Schädigung« die sozialen Folgen für den Einzelnen und sein Umfeld thematisiert.*

Hier ist das Kind mit einer Behinderung allerdings nicht mehr weitgehend passiv sozialen Einflüssen ausgesetzt. Es gestaltet vielmehr aktiv seine gesellschaftliche Teilhabe mit. Diese veränderte Sichtweise von Behinderung in der *International Classification of Functionality (ICF)* der WHO fordert also bereits dazu auf, die Partizipationsstrukturen in Bildungsangeboten für Kinder mit Behinderung zu verändern und sie aktiv mit einzubeziehen (vgl. zur Adaptation für Kinder und Jugendliche: Hollenweger/Kraus de Carmago 2011). Die Forderung nach einer inklusiven Bildung durch die UN-BRK ist vor diesem Hintergrund nur ein weiterer Schritt.

## 1.2 Inklusion als bildungspolitisches Leitbild in der UN-BRK

In Art. 24 der UN-BRK werden die Vertragsstaaten darauf verpflichtet, ein *inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen* zu entwickeln. Kinder und Jugendliche sollen dabei nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausge-

---

1 Der Begriff »Schädigung« (*impairment*) wird von der WHO in den Verlautbarungen zum Behinderungsbegriff von 1980 und 1997 weiter verwendet.

geschlossen werden und sowohl den Grundschulunterricht als auch den Unterricht an weiterführenden Schulen unentgeltlich besuchen dürfen. Außerdem soll der Unterricht inklusiv und qualitativ hochwertig sein. In Verbindung mit Art. 7 der UN-BRK, in dem die Gültigkeit der Menschenrechte und aller Grundfreiheiten auch für Kinder mit Behinderungen sowie der Vorrang des Kindeswohls festgeschrieben sind, ergibt sich ebenfalls die Pflicht, Kindertageseinrichtungen und Frühförderung mit in den Entwicklungsprozess hin zu einem inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen hineinzunehmen. Insofern bezieht sich der Art. 24 der UN-BRK nicht nur auf Schulen, sondern ebenso auf Kindertageseinrichtungen.

Dies entspricht auch den vorausgehenden Verlautbarungen der UNESCO zur »Bildung für alle« und zur inklusiven Bildung. In den »Leitlinien für die Bildungspolitik« der UNESCO zur Inklusion wird das bildungspolitische Programm konkretisiert, das die UN-BRK fordert. In der Gesamtperspektive der politischen Umsetzung ist dabei zunächst der Akzent auf »systemweite« und »multisektorale« Entwicklungen gelegt (vgl. UNESCO 2010, S. 14). Auch die enge Zusammenarbeit aller Akteurinnen und Akteure im bildungspolitischen Bereich erfährt hier noch einmal eine besondere Hervorhebung. Neben Situationsanalysen zur Ausgangslage im Bildungssystem und der Initiierung von Gesetzgebungsverfahren in Abstimmung mit internationalen Verlautbarungen zur inklusiven Bildung geht es vor allem darum, einen Konsens über die Konzepte Inklusion und Bildungsqualität zu entwickeln. Dazu zählen dann auch die notwendigen Ressourcen für die Transformation eines Bildungssystems, die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte und die Entwicklung von Methoden zur Messung der Wirkungen einer qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildung (vgl. ebd.).

In den Empfehlungen zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems erfolgt in den Leitlinien eine besondere Herausstellung der frühen Lern- und Entwicklungsprozesse (vgl. ebd.). Auch die frühkindliche Förderung weit vor dem Schuleintritt gilt als wichtige Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft. Auf dieser Ebene des Bildungssystem gilt gleichermaßen das zentrale Prinzip eines inklusiven Bildungssystems: Nicht das Kind ist das Problem, sondern die Bildungseinrichtung als System und deren Veränderung: