

Inklusion - Ist der Weg das Ziel ?

Andrea Jovanić und Heiko Schuck

Inklusionsbemühungen und Exklusionsprozesse unserer Gesellschaft beschäftigen seit längerer Zeit nicht ausschließlich die Erziehungswissenschaft, sondern auch weitere wissenschaftliche Disziplinen wie beispielsweise Soziologie und Politikwissenschaft. Exklusion wird durch strukturelle, politische sowie gesellschaftliche Gegebenheiten und Prozesse geschaffen. Laut Fuchs (2016, S. 398) ist es nicht möglich, dass Inklusion ohne Exklusion entsteht; beide Aspekte bedingen sich gegenseitig und können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Luhrmann (1995) konstatiert, dass Exklusion durch mehrere zusammenhängende Systeme verstärkt wird: So bedeutet der Ausschluss von finanziellen Ressourcen einen Ausschluss vom Bildungssystem, stabilen Intimbeziehungen und weiteren Aspekten (Luhrmann, 1995, zit. n. Lenzen, 1999, S. 574). Auf politischer Ebene wird versucht, Exklusion z.B. durch das Wahlrecht für Ausländer oder die Forderung nach der Frauenquote in Führungspositionen zu reduzieren und so Inklusion zu fördern (Lenzen, 1999, S. 548). Betrachtet man das Bildungssystem, wird deutlich, dass hier starke Exklusionstendenzen zu erkennen sind. Anstelle von Förderung und Sozialisation steht die Leistungsselektion noch immer an oberster Stelle (Lenzen, 1999, S. 548).

Nicht zuletzt seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 sind die Begriffe Inklusion und Exklusion, vor allem aber die Realisierung der Inklusion von benachteiligten Menschen Forschungsgegenstand in den Sozial- und Geisteswissenschaften, mit dem Ziel eine „neue Normalität“ zu schaffen. So haben auch Deutschland sowie die hiesigen pädagogischen Institutionen die Verantwortung zur Umsetzung der UN-BRK übernommen und sich der Realisierung von Inklusion verpflichtet (Ziemen, 2017, S. 101). Doch der bisherige Stand scheint, als trügen pädagogische Institutionen (u.a. durch ein selektives Schulsystem) einen erheblichen Anteil an bestehenden Exklusionsprozessen (Budde & Hummrich, 2015, S. 34).

Spricht man über Inklusion, wird meist von Menschen mit einer offensichtlichen Behinderung ausgegangen. Genau genommen sind jedoch alle Menschen benachteiligt, denen die volle gesellschaftliche Teilhabe verwehrt bleibt. Am Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung hat sich daher ein erweiterter Inklusionsbegriff etabliert. Dieser berücksichtigt nicht ausschließlich Menschen mit Behinderung, sondern zusätzlich Individuen, die aus sozial schwachen Umfeldern stammen und/oder

einen Migrationshintergrund haben. Der Fokus liegt hier nicht ausschließlich auf der Kindheits- und der Jugendphase. Vielmehr wird eine Lebensphasenperspektive eingenommen, bei der zusätzlich Aspekte der Lebensphase Alter zum Untersuchungsgegenstand werden (u.a. Schuck, 2016; Gronemeyer, 2018). Auch Budde und Hummrich (2015, S. 35) plädieren für einen erweiterten Inklusionsbegriff in der Erziehungswissenschaft. Sie kritisieren einen zu eng gefassten Inklusionsbegriff dahingehend, dass Maßnahmen hinsichtlich der Förderung die Wahrnehmung von Behinderung zusätzlich verstärken. So wird zum einen durch diagnostische Verfahren ein defizitärer Blick auf Behinderung weiter manifestiert und zum anderen relevante Faktoren wie die soziale und kulturelle Herkunft nicht berücksichtigt (Budde & Hummrich, 2015, S. 35). Zahlreiche Studien (u.a. TIMSS, 2011; IGLU, 2011) belegen, dass aber auch diese Personengruppen überdurchschnittlich häufig von Exklusion betroffen sind und so Diskriminierung erfahren.

Um volle gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen, sind die Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätte und Schule zurecht im Fokus der Forschung. Dabei verwundert es nicht, dass verschiedene Disziplinen in den Sozial- und Kultur-

wissenschaften Bildung als einen relevanten Aspekt zum Erlangen voller gesellschaftlicher Teilhabe erachten und sie in der Forschung berücksichtigen. Inklusion gilt demnach als Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft und aller wissenschaftlichen Disziplinen, die an der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften beteiligt sind (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 10). Ein umfassendes Vielfalts- und Heterogenitätsverständnis sind Attribute für eine gelingende Gesellschaftsstruktur, in der alle Menschen gleichberechtigte Möglichkeiten der Teilhabe haben (BMAS, 2011, S. 8). Das bedeutet, dass nicht nur die Bildungsorte wie Kindertagesstätten und Schulen einer Herausforderung gegenüberstehen und Inklusionsbemühungen verfolgen müssen. Auch außerschulische Lernorte und die dort tätigen Fachkräfte müssen eine Willkommenskultur sowie eine offene, wertschätzende Haltung einnehmen (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 11).

Die Forderungen der UN-BRK bzw. Inklusion im heutigen Verständnis sind keineswegs Ergebnisse von Entwicklungen des 21. Jahrhunderts. Der Inklusionsbegriff findet seinen Ursprung bereits in den 1990er-Jahren; die UN-BRK ist als Teil eines umfassenden Menschenrechtsprogramms zu verstehen,

das mit dem Ende des zweiten Weltkrieges und der Gründung der Vereinten Nationen seinen Ursprung hat (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 31–33).

Retrospektiv betrachtet können exkludierende Tendenzen festgestellt werden, die insbesondere im Nationalsozialismus ein gravierendes Ausmaß angenommen haben. Mit den Euthanasieverbrechen der Nationalsozialisten wurden Menschen kategorisch aufgrund bestimmter Merkmale ermordet (*Extinktion*), um nach der Theorie der Eugenik die „Existenz des Volkes (...) durch Auslese der Stärksten“ (Stöppler, 2017, S. 72) zu sichern. Die sogenannten Rassenhygieniker teilten das Leben von Menschen in *lebenswert* und *lebensunwert* ein und ermordeten infolgedessen hunderttausende Menschen oder ließen sie zwangssterilisieren. Betroffen waren vordergründig Menschen mit psychischen Erkrankungen, körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen. Die daraus resultierende Etikettierung der *Bildungsunfähigkeit*, die insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung traf, führte zur *Exklusion* dieses Personenkreises aus Bildungssystemen bis in die 1950er-Jahre (Stöppler, 2017, S. 71–73.); sie wurden durch die Zuschreibung *bildungsunfähig* von Bildungs- und Lernprozessen ausgeschlossen

und folglich nicht beschult (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 36). Ein Paradigmenwechsel fand erst mit dem Zuspruch einer uneingeschränkten Bildungsfähigkeit in den 1960er-Jahren und der damit einhergehenden Schulpflicht für Kinder mit geistiger Behinderung statt. Daraus resultierten die Gründung der Schule für Menschen mit geistiger Behinderung und das Recht auf Bildung (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 26; Stöppler, 2017, S. 95). Die Aussonderung bzw. Aufteilung von Schülerinnen und Schülern aufgrund spezifischer kognitiver Fähigkeiten in bestimmte Schulformen wird mit der Begrifflichkeit *Segregation/ Separation* umschrieben. Im deutschen Bildungssystem sind positive Entwicklungen und Tendenzen erkennbar. Dennoch muss offen konstatiert werden, dass das Schulsystem in Deutschland allgemein durch die dreigliedrige Organisation und das Förderschulwesen auch aktuell noch wenig inklusiv und somit als exkludierend bzw. selektierend einzustufen ist (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 36).

Die häufig synonym verwendeten Abstufungen *Integration* und *Inklusion* sind streng betrachtet als gegensätzliche Begrifflichkeiten zu verstehen: Integration bedeutet die „Wiederher-

stellung eines Ganzen“ (Duden 2001, S. 447) und beschreibt die Eingliederung von ausgesonderten Menschen in ein bestehendes System mit dem Ziel eines gemeinsamen, gesellschaftlichen Lebens (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 36). Integration geht folglich implizit von einer vorherigen Separation aus. Bei der Inklusion steht ein Vielfältigkeitsbegriff im Vordergrund und definiert uneingeschränkt alle Menschen als notwendige Mitglieder einer inklusiven Gesellschaft (Heimlich, 2016, S. 118). Ausschlaggebend sind hier die Bedürfnisse des jeweiligen Individuums, an das sich Systeme und Strukturen anpassen müssen und nicht die defizitäre Sichtweise der Integration bei der durch individuumbezogene Interventionen Personen in ein bestehendes System eingegliedert werden (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 36).

Trotz der bisherigen Inklusionsbemühungen herrschen in der heutigen Zeit Ängste und Unsicherheiten in Bezug auf eine heterogene Gesellschaft und dem Umgang mit dieser. Daraus lässt sich das Ziel ableiten, diese Ängste und Unsicherheiten zu mindern und neue Generationen dazu zu befähigen eine „*neue Normalität*“ zu empfinden. Menschen mit und ohne Behinderung unabhängig von kultureller und/oder sozialer Herkunft sollen zusammenleben, das gesell-

schaftliche Bild neu prägen und so den Inhalten der UN-BRK gerecht werden, indem sie Inklusion als „durchgängige Haltung und das zentrale Handlungsprinzip“ verstehen (BMAS, 2011, S. 8).

Auch Ainscow und Miles (2009) widmeten sich der Frage, wie Inklusion realisiert werden kann und formulierten vier Schlüsselemente einer gelungenen inklusiven Pädagogik. Sie verstehen Inklusion als (1) unendlichen Prozess der Suche nach immer besser werdenden Möglichkeiten im Umgang mit Heterogenität, (2) einem gemeinsamen Bildungsort, kritischem Umgang mit äußerer Differenzierung sowie erfolgreicher Lernresultate über die gesamte Lernspanne hinweg, (3) dem Erkennen und der Beseitigung von Barrieren sowie (4) einer besonderen Aufmerksamkeit den Personengruppen gegenüber, die signifikant häufiger von Exklusion und Diskriminierung betroffen sind (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 9–10).

Daraus lässt sich resümieren, dass der Professionalisierung von Lehrkräften und allen weiteren pädagogischen Fachkräften eine entscheidende Rolle zugesprochen werden kann. Fachkräfte müssen sensibilisiert und auf die Arbeit, vor allem jedoch den Umgang mit Heterogenität vorbereitet werden, um In-

klusion tatsächlich mitzugestalten. Diese These wird durch die von der European Agency for Development in Special Education Needs and Inclusive Education (EA) drei benannten Kernkompetenzen für Inklusive Bildung gestützt. Demnach müssten die Lehrkräfte befähigt werden bestimmte Einstellungen und Haltungen einzunehmen (*attitudes*) und sich geeignetes Fachwissen (*knowledge*) sowie spezifische Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (*skills*) aneignen, um inklusiv bilden und lehren zu können (EA, 2011, S. 7 zit. n. Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015, S. 61).

Gesamtgesellschaftlich – vor allem aber für die Forschung im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich – bedeutet dies, dass neue und innovative Konzepte und Projekte entwickelt werden müssen, die barrierefreien Zugang zu Bildung ermöglichen sowie Stigmatisierungsprozessen seitens der Mehrheitsgesellschaft entgegenwirken. Pädagogische Fachkräfte sollten hinsichtlich der Unterstützung von individuellen Lernprozessen für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen fundiert und multiprofessionell ausgebildet werden, um so allen Menschen volle gesellschaftliche

Teilhabe und Chancengleichheit zu ermöglichen, denn „Inklusion ist, wenn man den Begriff Inklusion nicht mehr braucht“ (Zitat eines Gießener JLU-Studenten des Studiengangs Lehramt an Förderschulen).

Literatur

BMAS (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.

Bos, W.; Wendt, H.; Köller, O. & Selter, C. (Hrsg., 2012): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, W.; Tarelli, I.; Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg., 2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 51, 26, S. 33-41.

Duden (2001): Das Fremdwörterbuch, 7. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

Fuchs, P. (2016): Inklusion/Exklusion – theoretische Präzisierungen. In: Hedderich, I. et al. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 397-401.

Gronemeyer, R. (2018): Die Weisheit der Alten. Sieben Schätze für die Zukunft. Freiburg: Herder Verlag.

Heimlich, U. (2016): Integration. In: In: Hedderich, I. et al. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 118-122.

Lenzen, D. (1999): Jenseits von Inklusion und Exklusion. Diskurs durch Entdifferenzierung der Systemcodes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2, 4, S. 545-555.

Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 51, 26, S. 7-16.

Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Henneemann, T. (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 51, 26, S. 61-80.

Saalfank, W.-T. & Zierer, K. (2017): Inklusion. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Schuck, H. (2016): Subjektive Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung in der Lebensphase Alter. Gießen: GEB. Online im Internet. URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11884/>

Stöppler, R. (2017): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung, 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Stöppler, R. & Wachsmuth, S. (2010): Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Einführung in didaktische Handlungsfelder. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Ziemen, K. (2017): Inklusion. In: Ziemen, K. (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 101-102.



Tag der Inklusion

Foto: Heiko Schuck