

Edition Fachdidaktiken

Martin Giese

Inklusive Didaktik

Eine symbol- und
bildungstheoretische Skizze



Springer VS

Edition Fachdidaktiken

Die Reihe ‚Edition Fachdidaktiken‘ reagiert auf die inter- und multidisziplinär wachsenden Diskurse, die sich in den Schnittmengen fachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Zusammenhänge verdichten. Fachdidaktiken stehen mehr und mehr im Dialog und es zeichnen sich innovative und moderne Formen zunehmender Kommunikation und Kooperation ab. Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung fördern und eine wissenschaftliche Publikationsfläche bieten, auf der Fachdidaktiken aller Disziplinen eine interdisziplinäre Öffnung in fachübergreifenden Arbeitskontexten ermöglichen.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/16243>

Martin Giese

Inklusive Didaktik

Eine symbol- und
bildungstheoretische Skizze

Martin Giese
Berlin, Deutschland

ISSN 2524-8677

ISSN 2524-8685 (electronic)

Edition Fachdidaktiken

ISBN 978-3-658-26601-1

ISBN 978-3-658-26602-8 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-26602-8>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

L., N. & S.
Danke

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Zum Forschungsstand im Inklusionsdiskurs	5
2.1	Der Inklusionsbegriff	6
2.1.1	Etymologische Wurzeln des Inklusionsbegriffs	6
2.1.2	Bildungspolitische Entwicklungslinien	7
2.1.3	Autonomie als einendes Band	9
2.2	Wirkungsfelder inklusiver Konzepte	11
2.2.1	Inklusives Leben – eine soziologische Perspektive	12
2.2.2	Inklusives Lernen – eine pädagogische Perspektive	14
2.2.3	Eine terminologische Bilanzierung	19
2.3	Index für Inklusion	20
2.3.1	Der Index für Inklusion: eine Produktbeschreibung	21
2.3.2	Der Index für Inklusion: eine Prozessbeschreibung	23
2.3.3	Der Index für Inklusion: eine kritische Würdigung	25
2.4	Inklusive Didaktik – auf der Suche nach dem Forschungsstand ..	26
2.4.1	Didaktische Ansätze im Inklusionsdiskurs	27
2.4.2	Eine anthropologische Sichtung	34
2.4.3	Zwischenfazit	37
3	Semiotische und bildungstheoretische Überlegungen – eine kulturanthropologische Skizze	43
3.1	Anthropologiekritik	47
3.1.1	Philosophische, pädagogische und historische Anthropologie	47
3.1.2	Anthropologiekritik in der Behindertenpädagogik	49
3.1.3	Thematischer Exkurs: Anthropologische Diskurse in der Sport- und Bewegungspädagogik	50

3.1.4	Eine Apologie pro pädagogischer Kulturanthropologie. . . .	54
3.2	Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen	57
3.2.1	Der Mensch als animal symbolicum	59
3.2.2	Synthesis symbolischer Formen.	61
3.2.3	Symbolische Prägnanz – ein transzendentes Basisphänomen	65
3.2.4	Die fundamentale Relationalität von Sinn und Sinnlichem	67
3.2.5	Kursorische Anwendungsperspektiven in der Sport- und Bewegungspädagogik	68
3.2.6	Zwischenfazit	72
3.3	Der Inklusionsdiskurs im Lichte des symboltheoretischen Paradigmas	73
3.3.1	Inklusion – eine semiotische Sichtung.	74
3.3.2	Von der Genese überdauernder Bewusstseinsformen	80
3.3.3	Überdauernde Bewusstseinsformen als Funktion der produktiven Einbildungskraft.	87
3.3.4	Die Bedeutung der Bewegung für die Synthesis symboli- scher Formen	92
3.4	Tragfähige Fundierungen? Eine Überleitung.	94
4	Didaktische Perspektiven	97
4.1	Sinn- und Erfahrungsorientierung im inklusiven Unterricht	98
4.1.1	Erfahrung: Ein terminologisches Konvolut	99
4.1.2	Erfahrung und Inklusion – semiotische Präzisierungversuche	106
4.1.3	Bildungsdidaktische Konsequenzen.	110
4.1.4	Grenzen der Sinn- und Erfahrungsorientierung im Inklusionsdiskurs	117
4.1.5	Zwischenfazit	125
4.2	Inklusive Didaktik im Spiegel der Hirnforschung – ein neurophy- siologischer Exkurs	126
4.2.1	Die Bedeutung der Autopoiese für die erfahrungs- und bildungsorientierte Theoriebildung	127
4.2.2	Neurodidaktische Analogien	129
4.2.3	Sinn- und Erfahrungsorientierung im Spiegel der Neurodidaktik.	131
4.2.4	Autopoiese – ein kompatibles Konstrukt?	133
4.2.5	Zwischenfazit	135

4.3	Die Bedeutung der Bewegung für inklusive Bildungsprozesse. . . .	136
4.3.1	Anthropologische Legitimationslinien.	137
4.3.2	Soziologisch-gesellschaftliche Legitimationslinien.	138
4.3.3	Motorisch-gesundheitliche Legitimationslinien	141
4.3.4	Neurophysiologische Legitimationslinien	143
4.4	Inklusive Didaktik im Spiegel Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung	143
5	Fazit	147
	Literatur	153

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1	Euler-Diagramm.	7
Abb. 2.2	Übersicht Index für Inklusion.	22
Abb. 2.3	Der Index-Prozess	24
Abb. 3.1	Genesemodell überdauernder Bewusstseinsformen.	85
Abb. 4.1	Vermittlung des oberen Zuspiels beim Volleyball	101

Der Inklusionsdiskurs bedarf einer grundlagentheoretischen Fundierung, was auch eine Versicherung über die immanente Menschenbildfrage impliziert. Gehört es dabei, wie Herz (2014, S. 4) konstatiert, zu einer der Besonderheiten der deutschsprachigen Inklusionsdebatte, dass Inklusion in erster Linie als schulische Strukturdebatte geführt wird und eng an die Frage nach dem Existenzrecht der Förderschulen und an die konsekutiven Veränderungen in den Regelschulen gebunden ist, kann es aufgrund des Systemdrucks, den die UN-Behindertenrechtskonvention auf die Bildungseinrichtungen erzeugt, nicht verwundern, dass sich die bisherigen Arbeiten in erster Linie mit virulenten Fragen nach konkreten Unterrichtsbeispielen, mit bildungspolitischen Fragestellungen, mit der Einstellungsforschung oder mit schulstrukturellen Überlegungen beschäftigen.

Es fehlt dagegen sowohl an grundlagentheoretischen bzw. kulturanthropologischen Analysen, die sich mit dem zugrunde liegenden Menschenbild beschäftigen, als auch an einer einheitlichen Didaktik, die auf einer elaborierten Kulturanthropologie fußen könnte.¹ Liegen für den inklusiven Unterricht zumindest aus behindertenpädagogischer Perspektive zwar gewinnbringende Zusammenfassungen inklusiver Fachdidaktiken vor (Riegert und Musenberg 2015), bleibt dabei doch weitestgehend offen, wie diese konzeptionell und bildungstheoretisch zusammenzuführen sind bzw. ob tatsächlich jedes Unterrichtsfach über eine eigene inklusive Fachdidaktik verfügt oder ob daneben zusätzlich förderschwerpunktspesifische Fachdidaktiken oder doch nur eine allgemeine inklusive Didaktik existiert (vgl. Abschn. 4.4).

¹Zum hier verwendeten Verständnis des Begriffs „Kulturanthropologie“ vergleiche Abschn. 3.1.4.

Die insinuierte Theorieabstinenz und die damit einhergehende Praxisfixierung haben ihrerseits darüber hinaus auch Auswirkungen auf die Theoriebildung (Giese 2015): So begünstigt der weitgehende Theorieverzicht übertriebene Heilsversprechen, führt zu einer Beliebigkeit didaktischer Konzeptionen und es steht zu befürchten, was Thiele bereits im Hinblick auf den Erfahrungsdiskurs zu bedenken gibt, dass „mit fortschreitender Dauer zunehmend, [...] eine solche Vogel-Strauß-Mentalität mit Blick auf eine pädagogische Legitimation dysfunktional wirken muß“ (Thiele 1996, S. 147). In ähnlicher Diktion weist Reich im Kontext seiner inklusiven Didaktik darauf hin, dass es an der Zeit sei „wieder größere und weitreichend pädagogisch und psychologisch begründete (vor allem auch kulturkritische) Ansätze zu bilden, also Theorieschulen mit praktischen Anwendungen zu begründen, um nicht ein Stückwerk an Didaktiken zu einem Stückwerk von Unterrichtsstrategien mit kurzer Reichweite werden zu lassen“ (Reich 2014, S. 49).²

Wird der Zielvorstellung einer weitreichenden pädagogischen Begründung der Inklusionsdebatte, wie sie in ähnlicher Diktion auch von Gruschka (2014, S. 165) formuliert wird, und insbesondere einer inklusiven Didaktik hier zwar grundsätzlich gefolgt, geht Reich dabei jedoch von einem gesamtgesellschaftlichen Inklusionsverständnis aus, in dem die Frage nach der Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen nur als eines von fünf Standards der Inklusion in den Blick gerät (Reich 2014, S. 36). Weil Behinderung selbstverständlich nur eine Form von Heterogenität darstellt und der Inklusionsdiskurs genauso selbstverständlich nicht als ein exklusives Thema der Behindertenpädagogik betrachtet werden kann (vgl. Abschn. 2.2.2), ist in diesem Vorwort – im Sinne methodologischer Transparenz – zu erwähnen, dass die vorliegende Arbeit dem gesamtgesellschaftlichen ja quasi globalen Anspruchs Reichs inklusiver Didaktik nicht folgt. Kleiner und bescheidener und in dem Bewusstsein, dass es sich dabei lediglich um *einen* Blickwinkel bzw. um *eine* Perspektive handelt, geht es im Folgenden explizit um die Frage, welche Konsequenzen sich aus der UN-Behindertenrechtskonvention für eine inklusive Unterrichtsdidaktik im Kontext von des schulischen Fachunterrichts ergeben.

²Dabei ist zu erwähnen, dass Reich (2014) in seiner Monografie *Inklusive Didaktik* von einem sehr weiten Didaktikverständnis ausgeht, „in dem alle Aspekte der Schulentwicklung und der Lehr- und Lernentwicklung einer inklusiven Schule enthalten sind“ (Reich 2014, S. 41), während der Didaktikbegriff in der vorliegenden Arbeit in der engeren Konnotation als Unterrichtsdidaktik verstanden wird (vgl. Abschn. 4.4).

Auch der direkte Bezug zur Lehr-Lernforschung oder der heutzutage quasi obligate empirische Wirksamkeitsnachweis sind kein intendierter Teil der vorliegenden Analyse, die damit als ein anachronistischer Rückfall hinter empirische Mindeststandards erscheinen mag. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt, wie in Abschn. 4.4 dargestellt wird, allerdings quer zu legitimen, empirisch messbaren Wirksamkeitsinteressen, weshalb sie im fachwissenschaftlichen Diskurs möglicherweise als ein alternativer und nicht als ein atavistischer Zugang verstanden werden mag.

In diesem Sinne wird in der vorliegenden Arbeit gefragt, wie eine grundlagentheoretische und kulturanthropologische Fundierung einer inklusiven Didaktik aussehen kann. Dabei kommt ein interdisziplinärer Forschungsansatz zur Anwendung, der an der Schnittstelle von Behindertenpädagogik sowie Sport- und Bewegungspädagogik verortet ist und ein originär sport- und bewegungspädagogisches Paradigma, das sog. „symboltheoretischen Paradigma“ (Drexel 2002, S. 184), mit der Hoffnung in die Behindertenpädagogik importiert wird, damit einen Zuwachs an Verstehen zu generieren.

Der interdisziplinäre, methodologische Zugriff nimmt seinen Ausgangspunkt bei dem Bestreben, dem Inklusionsbegriff selbst nachzuspüren, um dadurch eine transparente und plausible Verständigungsbasis für die nachfolgenden Ausführungen zu gewinnen (vgl. Kap. 2). Wird in diesem Kontext auch der Forschungsstand zur inklusiven Didaktik innerhalb der Behindertenpädagogik referiert, zeigt sich bereits an dieser Stelle, dass die fehlende grundlagentheoretische Klärung bzw. die terminologischen Unklarheiten im Hinblick auf den Inklusionsbegriff und in Bezug auf die Unterschiede zum Integrationsbegriff ein solches Unterfangen zusätzlich verkomplizieren.

In Kap. 3 wird schließlich der Versuch unternommen, die divergenten Argumentations- und Wissensbestände zur inklusiven Didaktik auf der Basis des sportsemiotischen Paradigmas zusammenzuführen. Dabei geht es darum, eine kulturanthropologische Fundierung einer inklusiven Didaktik zur Diskussion zu stellen, die sich einerseits an der strukturellen Verfasstheit des Inklusionsbegriffs und andererseits an der philosophischen und behindertenpädagogischen Anthropologiekritik orientiert. Mit der interdisziplinären bzw. disziplinübergreifenden Konzeption der vorliegenden Untersuchung verbindet sich die Hoffnung, Wissensbestände aus beiden Disziplinen systematisch aufeinander zu beziehen und interdisziplinäre Erkenntnisgewinne zu generieren.

Vor dem Hintergrund dieser grundlagentheoretischen Überlegungen geht es in Kap. 4 um die Frage, wie eine inklusive Didaktik aussehen könnte, die auf den kulturanthropologischen und strukturgenetischen Grundlagen fußt, wie sie in Kap. 3

angedacht wurden. Die Hinweise in Bezug auf eine inklusive Didaktik prä tendieren dabei, dass ein sinn- und erfahrungsorientierter Unterricht, wie er sich auch schon im Kontext des Sport- und Bewegungsunterrichts mit hochgradig sehbehinderten und blinden Menschen als fruchtbar erwiesen hat (Giese und Scherer 2010), besonders geeignet erscheint, den grundlagentheoretischen und kulturanthropologischen Vorannahmen gerecht zu werden.

Zum Forschungsstand im Inklusionsdiskurs

2

Konstatiert Schumann (2009), dass der Inklusionsbegriff in der deutschen Öffentlichkeit noch weitgehend unbekannt sei und selbst in pädagogischen Kreisen „erstaunlich viel Unsicherheit darüber [herrsche, MG], was eigentlich damit gemeint ist“ (Schumann 2009), so hat diese Bekundung bis dato offensichtlich kaum an Aktualität verloren, wenn nach Ahrbeck noch nicht einmal eine „auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (Ahrbeck 2014, S. 7). Diese Einschätzung, die hier ausdrücklich geteilt wird, muss vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Überlegungen und Entwicklungen verwundern, haben doch erste Bundesländer bereits Aktionspläne, inklusive Schulgesetze und entsprechende sonderpädagogische Verordnungen verabschiedet.¹

Augenscheinlich gibt es eine unübersehbare Diskrepanz, eine Art Hiatus: Auf der einen Seite findet sich die prosperierende Verwendung des Inklusionsbegriffs in der (behinderten-)pädagogischen Fachliteratur sowie seine bildungspolitischen Bedeutung und auf der anderen Seite die uneinheitliche Verwendung des Begriffs in der – auch pädagogischen – (Fach-)Öffentlichkeit. Vor dem Hintergrund dieser paradoxen Bestandsaufnahme erscheint es angeraten, zunächst eine terminologische Basis zu schaffen (vgl. Kap. 2), um die Anschlussfähigkeit der Arbeit zu sichern und die eigene Position zu verdeutlichen.

¹Zudem existieren neben einem nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK der Bundesregierung Aktionspläne der Bundesländer. Mit dem Monitoring dieses Prozesses ist das Deutsche Institut für Menschenrechte in Berlin beauftragt, das in dem sog. Eckpunkte-Papier den Rahmen für die Umsetzung der Inklusion in Deutschland abgesteckt hat (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011).

In einem ersten Schritt wird dazu die Ideen- und Wirkungsgeschichte sowie die bildungspolitische Entwicklung des Inklusionsbegriffs überblicksartig dargestellt (vgl. Abschn. 2.1). Dabei wird sich zeigen, dass der Autonomie von Menschen mit Behinderungen in der hier verfolgten Argumentation eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird. Wegen dieser exponierten inhaltlichen Bedeutung fungiert die Betonung der Autonomie und die Begründung dieser Betonung als methodologischer Ariadnefaden, der die weitere Untersuchung strukturiert.

In Abschn. 2.2 wandert der bis dahin eher terminologisch orientierte Blick vom Inklusionsbegriff zu Gesellschaftsbereichen, in denen inklusives Denken Veränderungen bewirken soll. Neben dem gesellschaftlich-soziologischen Bereich gerät an dieser Stelle auch die (Behinderten-)Pädagogik in den Blick, auf der im weiteren Verlauf der Arbeit – im Sinne der Suche nach einer inklusiven Didaktik – der Fokus der Betrachtungen liegen wird. Weil die Verbreitung inklusiver Bildungsstrukturen in behindertenpädagogischen Kontexten eng an den *Index für Inklusion* gebunden ist, wird dieser in einem eigenen Kapitel dargestellt und vor dem Hintergrund seiner kulturanthropologischen Fundierung kritisch reflektiert (vgl. Abschn. 2.3). Im Sinne der fortführenden Engführung der Thematik im Hinblick auf eine inklusive Didaktik wird im Abschn. 2.4 der bisherige Forschungsstand zur inklusiven Didaktik dargestellt, was allerdings durch die unklare, bisweilen hochgradig divergente terminologische Gemengelage zwischen Integration und Inklusion erschwert wird.

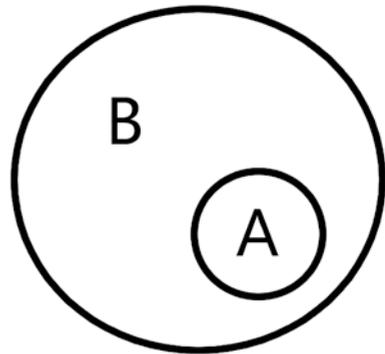
2.1 Der Inklusionsbegriff

Im Sinne einer genetischen Annäherung an den Inklusionsbegriff werden zunächst etymologische Wurzeln und bildungspolitische Entwicklungslinien dargestellt, die bereits die besondere Bedeutung der Autonomie der Individuen für inklusive Prozesse deutlich machen.

2.1.1 Etymologische Wurzeln des Inklusionsbegriffs

Etymologisch ist die Präposition *inklusive* dem mittellateinischen *inclusivus* entlehnt und seit dem 16. Jahrhundert mit der Bedeutung *einschließen*, *schließen* bzw. *versperren* bekannt (Kluge 1999, S. 401). Die gemeinhin positiver konnotierte und heute wohl eher assoziierte Bedeutung *einschließlich* bzw. *inbegriffen* entwickelte sich vor diesem terminologischen Hintergrund aus der Situation des Eingeschlossen-Seins des Mönchs oder des Eremiten in seiner Selbstkasteiung.

Abb. 2.1 Euler-Diagramm.
(© Giese modifiziert nach
Ritter 1976, S. 383)



Das neulateinische *inclusivum* mit seiner Bedeutung *eingeschlossen* lässt diesen Bedeutungswandel bereits erkennen und verweist wertneutral auf das Enthaltensein eines Elements in einer größeren Menge (Kraif 2007, S. 625).

Sprachgeschichtlich ist der Inklusionsbegriff dabei keineswegs ein pädagogischer Begriff. Ausgehend von der Philosophie wird er vielmehr in der Mathematik – aber auch in der Mineralogie – verwendet: Inklusion besteht danach zwischen „zwei Klassen K und L , wenn K (echter oder unechter) Teil von L ist, d. h. wenn alle Elemente von K auch Element von L sind“ (Ritter 1976, S. 383). In einem sog. Euler-Diagramm wird dieser Sachverhalt durch zwei Kreise dargestellt (vgl. Abb. 2.1), wobei in der Logik zwischen Enthaltensein von A in B (striktter Inklusion) und der Gleichheit von A und B (Inklusion) unterschieden wird (Menne 2001, S. 80).

Wie sich im Verlauf des Kapitels zeigen wird, greift die behindertenpädagogische Verwendung des Inklusionsbegriffs diese Begriffstradition nicht systematisch auf und übergeht dabei die in der Logik diskutierten Details bzgl. der Frage, was das Enthaltensein einer Klasse in einer anderen an divergierenden Deutungsmöglichkeiten sprachlogisch zulässt. Dadurch werden terminologische Chancen zur Differenzierung unterschiedlicher Ausprägung der Inklusion ohne Not vergeben, was die terminologische Klarheit der Debatte nicht befördert (vgl. Abschn. 2.2.2).

2.1.2 Bildungspolitische Entwicklungslinien

Werden die historischen und bildungspolitischen Entwicklungslinien des Inklusionsdiskurses dargestellt, wird selbst in kürzesten Zusammenfassungen in der Regel zumindest auf zwei zentrale bildungspolitische Ereignisse verwiesen,

die auch im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen: Zum einen wird auf die UNESCO *World Conference on Special Needs Education* verwiesen, die 1994 in Salamanca stattfand und zu der in englischer Sprache verfassten Abschluss-erklärung, dem *Salamanca-Statement*, führte (UNESCO 1994b); zum anderen auf die 2006 im Original ebenfalls in Englisch verabschiedete *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011a, b; United Nations 2006).

Der *UNESCO World Conference on Special Needs Education* im spanischen Salamanca wird generell eine zentrale Bedeutung für die Verbreitung inklusiven Denkens zugesprochen, weil der Inklusionsbegriff in der Abschluss-erklärung explizit verwendet wird und erst infolgedessen zu einem international anerkannten behindertenpädagogischen Fachterminus avanciert. Sander weist allerdings darauf hin, dass der Inklusionsbegriff im angloamerikanischen Sprachraum auch schon vorher verwendet wurde, „vor Salamanca hingegen die Gleichsetzung von Integration und Inklusion“ (Sander 2002, S. 143) üblich war.

Ist in der Salamanca-Erklärung zwar durchweg von Inklusion die Rede, wird dort allerdings nicht definiert, was unter diesem Terminus konkret verstanden werden soll. So geht bei der deutschsprachigen Übersetzung des Salamanca-Statements durch die österreichische UNESCO-Kommission der Inklusionsbegriff sogar gänzlich verloren, da Inklusion durchgängig mit Integration übersetzt wird (Sander 2002, S. 144).

Der Text der UN-Behindertenrechtskonvention (kurz: UN-BRK) und das dazugehörige Fakultativprotokoll (United Nations 2006), die von 2002 bis 2006 durch einen Ad-hoc-Ausschuss erarbeitet worden sind, wurden am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen zur Ratifizierung freigegeben. Beide Dokumente wurden von der Bundesregierung am 30. März 2007 unterzeichnet. Nachdem Deutschland die Ratifizierungsurkunde am 24. Februar 2009 bei den Vereinten Nationen in New York hinterlegt hatte, ist die Konvention inklusive des Zusatzprotokolls seit dem 26. März 2009 für Deutschland rechtsverbindlich gültig. Rechtsgrundlage ist dabei die zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung: *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011a).²

²Neben der offiziellen Übersetzung existiert auch eine Version in Leichter Sprache, die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011b) in Auftrag gegeben worden ist und herausgegeben wird.