

Inklusion in
Schule und Gesellschaft



Rudolf Tippelt
Ulrich Heimlich (Hrsg.)

Inklusive Bildung

Zwischen Teilhabe, Teilgabe
und Teilsein

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Herausgeber



Prof. i.R. Dr. Rudolf Tippelt, Allgemeine Pädagogik und
Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München



Prof. Dr. Ulrich Heimlich, Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik an
der Ludwig-Maximilians-Universität München

Rudolf Tippelt/Ulrich Heimlich (Hrsg.)

Inklusive Bildung

Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein

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 2020

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-025227-1

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-025228-8

epub: ISBN 978-3-17-025229-5

mobi: ISBN 978-3-17-025230-1

Vorwort der Reihenherausgeber

Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention, die seit 2009 für Deutschland verbindlich gilt, entwickelt sich die Idee der Inklusion zu einem neuen Leitbild in der Behindertenhilfe. Sowohl in der Schule als auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen sollen Menschen mit Behinderung von vornherein in selbstbestimmter Weise teilhaben können. Inklusion in Schule und Gesellschaft erfordert einen gesamtgesellschaftlichen Reformprozess, der sowohl auf die Umgestaltung des Schulsystems als auch auf weitreichende Entwicklungen im Gemeinwesen abzielt. Der Ausgangspunkt dieser Entwicklung wird in Deutschland durch ein differenziertes Bildungssystem und eine stark ausgeprägte, spezialisierte sonderpädagogische Fachlichkeit – bezogen auf unterschiedliche Förderschwerpunkte – bestimmt. Vor diesem Hintergrund soll die Buchreihe »Inklusion in Schule und Gesellschaft« Wege zur selbstbestimmten Teilhabe von Menschen mit Behinderung in den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern von der Schule über den Beruf bis hinein in das Gemeinwesen und bezogen auf die unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte aufzeigen. Der Schwerpunkt liegt dabei im schulischen Bereich. Jeder Band enthält dabei sowohl historische und empirische als auch organisatorische und didaktisch-methodische sowie praxisbezogene Aspekte bezogen auf das jeweilige spezifische Aufgabenfeld der Inklusion. Ein übergreifender Band wird Ansätze einer interdisziplinären Grundlegung des neuen bildungs- und sozialpolitischen Leitbildes der Inklusion umfassen. Als Herausgeber fungieren die Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats »Inklusion«, beauftragt vom Bayerischen Landtag.

Die Reihe umfasst folgende Einzelbände:

- Band 1: Inklusion in der Primarstufe
- Band 2: Inklusion in der Sekundarstufe
- Band 3: Inklusion im Beruf
- Band 4: Inklusion im Gemeinwesen
- Band 5: Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale
Entwicklung
- Band 6: Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
- Band 7: Inklusion im Förderschwerpunkt Hören
- Band 8: Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische
Entwicklung
- Band 9: Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen
- Band 10: Inklusion im Förderschwerpunkt Sehen
- Band 11: Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache
- Band 12: Inklusive Bildung
- Band 13: Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Erhard Fischer
Ulrich Heimlich
Joachim Kahlert
Reinhard Lelgemann

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeber

Vorwort: Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung

Ulrich Heimlich & Rudolf Tippelt

Einleitung: Inklusive Bildung im Dialog

Ulrich Heimlich, Ewald Kiel & Rudolf Tippelt Vorbemerkung

1 Bildung und Teilhabe – der bildungsphilosophische Zugang

Wolf-Thorsten Saalfrank, Winfried Trieb & Klaus Zierer

Vorbemerkung

- 1.1 Die moderne Gesellschaft im Differenzierungsprozess
- 1.2 Teilhabe – Begriffsklärung
- 1.3 Kriterien einer Theorie der sozialen Gerechtigkeit und Teilhabe
- 1.4 Die Rechte von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Herausforderung sozialer Gerechtigkeit und Teilhabe
- 1.5 Der Einfluss von Bildung auf die soziale Inklusion
- 1.6 Rechtfertigung der Bildungskonsequenzen

1.7 Teilhabe – theoretische Möglichkeit und praktische Umsetzung

Schlussbemerkung

2 Bildung als Menschenrecht – der rechtliche Zugang

Agnes Leu & Christina Mittmasser

Vorbemerkung und Fallbeispiel

2.1 Inklusive Bildung im internationalen Kontext

2.2 Der Begriff »Behinderung«

2.3 Die »Behindertenpolitik« in der Schweiz

2.4 Inklusive Bildung in der Schweiz

Schlussbemerkung

3 Bildung zwischen Exklusion und Inklusion – der soziologische Zugang. Gleichheitsideale und ungleiche Teilhabe bei Beeinträchtigungen

Elisabeth Wacker

Vorbemerkung

3.1 Bildungsexpansion und wie Schule gleich macht

3.2 Teilhabegebot bei Vielfalt und Verwirklichungschancen

4 Bildung und Psyche bei Kindern und Jugendlichen – ein neurowissenschaftlicher Zugang

Gerd Schulte-Körne

Vorbemerkung

4.1 Graue und weiße Substanz

- 4.2 Die Kommunikation der Nervenzellen untereinander: Die Synapsen
- 4.3 Spezifikation von Hirnfunktionen durch strukturelle Reifung
- 4.4 Struktur und Funktion des Gehirns: Der Einsatz von Untersuchungsmethoden zum Verständnis von Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Steuerung
- 4.5 Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Neurowissenschaftliche Befunde zur Verhaltenssteuerung und Handlungsplanung
- 4.6 Stimmungsschwankungen, Stressreaktion, Antriebsmangel – die Bedeutung von Neurotransmittern für die Depression bei Kindern und Jugendlichen
- 4.7 Warum das Lesen so schwer fällt? Neurowissenschaftliche Ergebnisse zu einem komplexen Lernprozess
- 4.8 Wenn die Orientierung verloren geht: Schizophrenie bei Kindern und Jugendlichen

Schlussbemerkung

5 Bildung als Entstigmatisierung – der sozialpsychologische Zugang. Nichts ist praktischer als eine gute Theorie – zur Erklärung und Veränderung von Stereotypen

Nadja Bürgle & Dieter Frey

Vorbemerkung

- 5.1 Definition, Entstehung, Funktionen und Auswirkungen von Stereotypen
- 5.2 Maßnahmen zum Abbau von Stereotypen und Vorurteilen – die besondere Rolle von Bildung

6 Bildung und Entwicklung – der entwicklungspsychologische Zugang

Fabienne Becker-Stoll & Monika Wertfein

Vorbemerkung

- 6.1 Das systemisch-integrative Verständnis von Entwicklung
- 6.2 Das Zusammenwirken von Schutz- und Risikofaktoren in der Entwicklung
- 6.3 Entwicklungsbereiche mit häufigen Störungen im Kindes- und Jugendalter
- 6.4 Das entwicklungspsychologische Interventionsverständnis
- 6.5 Soziale und emotionale Kompetenzen als Voraussetzung für gesunde Entwicklung und inklusive Bildung

Schlussbemerkung

7 Bildung und Förderung – der sonderpädagogische Zugang

Bernd Ahrbeck

Vorbemerkung

- 7.1 Bildungsbegriff und Behinderung
- 7.2 Gemeinsame Beschulung und Inklusive Momente

Schlussbemerkung

8 Bildung und Inklusion – der pädagogische Zugang

Rudolf Tippelt

Vorbemerkung

- 8.1 Menschenrechtspädagogik als ethische Basis
- 8.2 Pädagogische Anerkennungskultur und universalistische Moral

- 8.3 Inklusion in den pädagogischen Institutionen des Systems des lebenslangen Lernens
- 8.4 Vertiefte Darstellung zur Inklusion an den Hochschulen und in der Weiterbildung
- 8.5 Inklusion und Professionalisierung des pädagogischen Personals
- 8.6 Konkreter praktischer Handlungsbedarf
- 8.7 Forschungsperspektiven zur Professionalisierung inklusiver Bildung

9 Bildung und Heterogenität – eine disziplinübergreifende Perspektive

Annedore Prengel

Vorbemerkung

- 9.1 Was bedeutet Heterogenität?
- 9.2 Lassen sich historische Spuren zu Heterogenität finden?
- 9.3 Wie wird Heterogenität gegenwärtig sichtbar?
- 9.4 Warum hat Heterogenität Konjunktur?
- 9.5 Hat Heterogenität »Schuld« an den Erfolgen menschenfeindlicher Richtungen?
- 9.6 Schluss: Was hält die Gesellschaft zusammen?

10 Ausblick: Inklusive Momente im Bildungsprozess

Rudolf Tippelt & Ulrich Heimlich

Autorenverzeichnis

Vorwort: Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung

Ulrich Heimlich & Rudolf Tippelt

Nachdem im Jahre 2009 die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland inkraft tritt, setzt der Diskurs zum zentralen bildungspolitischen Leitbild der Konvention erst mit Verzögerung ein. Die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen (Art. 24) wird zunächst als bereits bewältigt missverstanden. Erst allmählich setzt sich die Einsicht durch, dass in den letzten 40 Jahren der Integrationsentwicklung im deutschen Bildungssystem zwar einige Erfahrungen mit der Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Bildung gesammelt werden konnten. Für die Erreichung des Ziels der Inklusion sind hingegen noch erhebliche weitere Schritte erforderlich.

Zwischenzeitlich bricht sich in allen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Teildisziplinen und auch in angrenzenden Wissenschaftsdisziplinen die Erkenntnis Bahn, dass nicht nur einige kosmetische Änderungen am Erscheinungsbild des deutschen Bildungssystems vorgenommen werden müssen, um das Ziel der Inklusion ernsthaft in die Tat umzusetzen. Inklusion betrifft eine Reihe von Wissenschaftsdisziplinen in ihren theoretischen Grundlagen – sowohl in anthropologischer als auch in gesellschaftstheoretischer Sicht. Es dämmert uns, dass wir der gemeinsamen Aufgabe der Inklusion nicht beikommen werden, wenn wir weiterhin Begriffen und Theorien anhängen, die Menschen mit Behinderung schlicht ausklammern. Letztlich stehen wir im Bildungssystem vor der Aufgabe, inklusive Bildung als neue Konzeption inhaltlich zu füllen. Die grundlegenden Arbeiten dazu stehen im Gegensatz zum inflationären Gebrauch des Begriffes »inklusive Bildung« noch am Anfang. Im

vorliegenden Band soll das Konzept der »inklusive Bildung« deshalb im Mittelpunkt stehen und aus interdisziplinärer Sicht von unterschiedlichen Seiten beleuchtet werden.

Dabei geht der Anspruch inklusiver Bildung möglicherweise über eine bloße Ausweitung der Formen der *Teilhabe* hinaus. Gerade wenn die Heterogenität im Bildungssystem als Ausgangsbedingung bewusst akzeptiert wird, dürfte deutlich werden, dass auch die Beteiligten selbst in ihrer Unterschiedlichkeit zu einer Veränderung der Bildungseinrichtung oder anderer *settings* beitragen und insofern ebenso eine Art der *Teilhabe* stattfindet. Erst über diesen Weg wird die Erfahrung möglich, im Sinne von *Teilsein* umfänglich einbezogen zu sein. Inklusive Bildung wird sich dann nicht nur in einer großzügigen Geste der Beteiligung erschöpfen, sondern vielmehr die Grundlagen dessen tangieren, was wir denn unter Bildung in der Gegenwart und Zukunft verstehen sollen und wollen.

Quellen einer inklusiven Bildung lassen sich gegenwärtig vor allem über neuere Theorie- und Handlungskonzepte erschließen, die in der Heil- und Sonderpädagogik derzeit international stark diskutiert werden (Heimlich 2014). Im Ansatz des *disability mainstreaming* (abgeleitet von *gender mainstreaming*) etwa kommt das Bemühen zum Ausdruck, alle sozial- und bildungspolitischen Maßnahmen des Staates unter die Maxime von mehr Teilhabegerechtigkeit zu stellen (vgl. dazu Wacker 2011). Damit ist eine Gesamtstrategie angesprochen, die sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche bezieht und Gleichstellung in der Gesellschaft im Sinne von nachhaltigen Entwicklungen ständig im Blick hat. *Disability* bezeichnet in diesem Kontext nicht in erster Linie die »Unfähigkeit« einer Person und deren Ursachen, sondern vielmehr die Hindernisse für die Entfaltung von Fähigkeiten (ebd., S. 9). Für die inklusive Bildung folgt daraus, dass hier nicht nur ein pädagogisches Problem zu lösen ist, sondern vielmehr sämtliche Interaktions- und Steuerungsprozesse in Bildungseinrichtungen auf den inklusiven Prüfstand gestellt werden sollen. Darüber hinaus lässt sich *disability mainstreaming* nicht mehr nur auf die Bildungseinrichtung selbst reduziert umsetzen. Eine Verortung entsprechender Maßnahmen im Sozialraum der Einrichtung gilt inzwischen als unumstritten. Die Behindertenhilfe insgesamt wird derzeit unter dem Aspekt der *Sozialraumorientierung* neu konzipiert, da deutlich geworden ist, dass

eine inklusive Gesamtorientierung nicht nur über eine Gesetzesänderung geleistet werden kann (ebd., S. 13). Inklusive Bildung wird hier zum Bestandteil einer regionalen Infrastruktur für Menschen mit Behinderung und bleibt auf lebendige Austauschprozesse zwischen Bildungseinrichtungen und dem sozialen Kontext angewiesen. Elisabeth Wacker hat dazu ein Entwicklungsprogramm vorgestellt, in dem über die Aufmerksamkeit für Ressourcen (Schritt 1), die Identifizierung von Handlungsfeldern (Schritt 2) und die Erprobung von Modellen (Schritt 3) schließlich das übergreifende Ziel des *disability mainstreaming* erreicht werden soll.

Eine mögliche Fundierung erfährt das Konzept der inklusiven Bildung ebenfalls durch den Ansatz der *Care-Ethik* (vgl. dazu Wunder 2011). Aus der Praxis der sozialen Arbeit und aus feministischen Positionen heraus entstanden, weist die Care-Ethik auf den Aspekt der Achtsamkeit und Sorge im Klientel-Bezug hin. »Care« meint soviel wie »Angewiesenheit des Menschen auf den anderen und auf dessen achtsame Zuwendung« (vgl. dazu ebd., S. 21). Mit »Achtsamkeit« ist wiederum eine Grundhaltung gemeint, die die »Verbundenheit aller Menschen« (ebd.) und eine »sorgende Aktivität gerade bei Ungleichheit der Kommunikationspartner« (ebd.) anstrebt. Die Qualität der Beziehung zu Kindern mit Behinderung stellt deshalb die Basis inklusiver Bildung dar. Aus ihr und den Bedürfnissen der Beteiligten entsteht gleichsam das inklusive Bildungsangebot. Für die innere Haltung des Care-Gebers sind vor dem Hintergrund der Care-Ethik folgende Kriterien bedeutsam:

1. *Attentiveness* (Aufmerksamkeit) im Sinne von Offenheit und Zugewandtheit zum Anderen,
2. *Responsibility* (Verantwortlichkeit) im Sinne der Bereitschaft, Sorge für Andere zu übernehmen,
3. *Competence* (Kompetenz) im Sinne der Bereitschaft, eigene Grenzen zu akzeptieren und professionelle Hilfe geben zu können,
4. *Responsiveness* (Empfänglichkeit) im Sinne der Bereitschaft zur Nähe.

Gleichzeitig ist *Care* (nur unzureichend übersetzt mit dem deutschen Wort »Sorge«) abzugrenzen von einseitigen

Abhängigkeitsverhältnissen. Die US-amerikanische Philosophin und Mutter einer Tochter mit Behinderung, Eva Kittay, spricht hier von einer »inversen Abhängigkeit«:

»Der Gebende ist auch abhängig vom Nehmenden. Die Ungleichheit sollte nicht weggeredet werden, sondern im Gegenteil zum Ausgangspunkt der eigenen Reflektion werden« (ebd., S. 22).

Die Verletzlichkeit des Menschen – und zwar nicht nur des Menschen mit einer Behinderung – wird hier zum Ausgangspunkt einer »bescheideneren Philosophie« (Kittay 2006). Die philosophischen Grundlagen einer inklusiven Bildung müssen deshalb so konzipiert sein, dass auch in der Theorie, in den Grundbegriffen und Grundannahmen, bereits der Ausschluss und die Aussonderung verhindert werden. Inklusive Bildung ist im Sinne der Care-Ethik getragen von einer achtsamen Zuwendung zum Anderen. Dieses Prinzip gilt im Übrigen für alle Menschen.

Im Ansatz der *diversity education* (Genishi & Goodwin 2008; Prenzel 2011; Winzer 2009) wird die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen zum Reichtum des Bildungsangebotes. In dem US-amerikanischen Slogan »*Celebrate Diversity*« kommt diese neue Herangehensweise an die Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen zum Ausdruck. Annedore Prenzel hat bereits in ihrer »Pädagogik der Vielfalt« (1995) auf die Bedeutungsvielfalt des Begriffs Heterogenität hingewiesen. Gerade unter dem Einfluss von Konzepten der Menschenrechtsbildung, der *diversity education* und der demokratischen Erziehung zeigt sich, dass Heterogenität mehrere Bedeutungsebenen umfasst:

1. Heterogenität als *Verschiedenheit* im Sinne von Unterschieden zwischen Kindern aufgrund ihres Alters, ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrer Geschlechtszugehörigkeit usf.,
2. Heterogenität als *Vielschichtigkeit* im Sinne von vielfältigen Substrukturen innerhalb einer Person oder Gruppe,
3. Heterogenität als *Veränderlichkeit* im Sinne von prozessualen und dynamischen Entwicklungen innerhalb von Personen oder Gruppen und

4. Heterogenität als *Unbestimmbarkeit* im Sinne von unbegreiflichen und nicht benennbaren Aspekten einer Person oder Gruppe (Prenzel 2011).

Trotz dieser Unterschiede (oder gerade wegen dieser Unterschiede) garantieren demokratische Gesellschaften ihren Mitgliedern Gleichheit im Sinne von gleichen Rechten auf Teilhabe an den Ressourcen einer Gesellschaft (z. B. die UN-Kinderrechtskonvention). Inklusive Bildung wird bestimmt von diesem Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Verschiedenheit und bedarf der »Denkfigur der »egalitären Differenz«« (ebd., S. 36), wie sie in Theodor W. Adornos kritischer Sozialphilosophie zum Ausdruck kommt:

»Eine emanzipierte Gesellschaft jedoch wäre kein Einheitsstaat, sondern die Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen. Politik ... sollte ... den besseren Zustand aber denken als den, in dem man ohne Angst verschieden sein kann« (Adorno 2001, S. 184f.).

Im Rahmen inklusiver Bildung gilt es, den Zusammenhang von Gleichheit und Verschiedenheit auf allen Ebenen des Bildungssystems immer wieder neu auszubalancieren.

So wird inklusive Bildung bezogen auf Kinder mit Behinderung letztlich einer demokratischen Bildungskonzeption verpflichtet sein, wie sie der amerikanische Erziehungswissenschaftler John Dewey (1859–1952) in seiner Vorstellung von Demokratie zum Ausdruck gebracht hat. Damit einher geht eine sozialphilosophische Grundlegung inklusiver Bildung im Rahmen einer kritisch-pragmatistischen Konzeption (Dewey 1916/1993). Dewey bezeichnet es als Aufgabe der Demokratie, Erfahrungen hervorzubringen, an denen alle teilhaben und zu denen alle beitragen können (Dewey 1939/1988). Inklusive Bildung wird für Kinder mit Behinderung erst dann erfahrbar, wenn sie nicht nur teilhaben, sondern auch etwas beitragen können.

Damit entsteht auch Anschlussmöglichkeit an die Erweiterung des Teilhabekonzepts um den Aspekt der »Teilgabe«. Von Marianne Gronemeyer in die sozialwissenschaftliche Diskussion eingeführt (Gronemeyer 2002/2009), stellt der Aspekt der Teilgabe die doppelseitige Struktur gesellschaftlicher Partizipationsprozesse heraus:

»Teilgabe meint, dass jedes Mitglied einer Gesellschaft seinen Beitrag zur Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders in allen Fragen, die sein Leben betreffen, leisten kann« (ebd., S. 79).

Auf die Heil- und Sonderpädagogik bzw. die Behindertenhilfe übertragen macht die Verbindung von Teilhabe und Teilgabe deutlich, dass Menschen mit Behinderung aktiv an der Inklusion beteiligt sein müssen und selbst etwas geben wollen. In ersten Studien zur Teilhabeforschung bei Menschen mit Behinderung (Krope et al. 2009) zeigt sich überdies, dass bei den Bemühungen, die Teilhaberechte von Menschen mit Behinderung zu erfüllen, häufig ihre Teilgabebedürfnisse gar nicht wahrgenommen werden.

Inklusion bedeutet demnach, eine neue Form des Miteinanders zu kreieren, in der Prozesse des Voneinander-Lernens – und zwar aller Beteiligten – möglich werden. Zugleich macht der Durchgang durch neuere Ansätze einer inklusiven Bildung deutlich, dass wir hier zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch von einer konzeptionellen Suchbewegung ausgehen müssen. Zielsetzung wäre ein Konzept humaner Bildung, wie es Julian Nida-Rümelin auf der Grundlage einer praktischen Philosophie entwirft:

»Bildung leistet nur dann einen Beitrag zur Humanisierung der Gesellschaft, wenn sie von Respekt gegenüber unterschiedlichen Lebensformen, Kulturen, sozialen und geographischen Herkünften geprägt ist« (Nida-Rümelin 2013, S. 194).

Nach einleitenden Überlegungen der Herausgeber des Bandes soll ein Gespräch zwischen Vertretern der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik und der Sonderpädagogik die Frage nach einer inklusiven Bildung bewusst machen (Ulrich Heimlich, Ewald Kiel & Rudolf Tippelt). Zur Beantwortung dieser Ausgangsfrage ist zunächst eine bildungsphilosophische Grundlegung erforderlich, die besonders den Zusammenhang von Gerechtigkeit und Bildung thematisiert. Bildung schafft allerdings in jedem Fall gute Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe (Beitrag von Wolf-Thorsten Saalfrank, Winfried Trieb & Klaus Zierer, ► [Kap. 1](#)). Letztlich gilt es, das Menschenrecht auf Bildung auch für Menschen mit Behinderung zu sichern (Beitrag von Agnes Leu & Christina Mittmasser, ► [Kap. 2](#)). Inklusion gehört mitten in die Gesellschaft und steht stets im Spannungsfeld zur Exklusion (Beitrag von Elisabeth Wacker, ► [Kap. 3](#)).

Die moderne Hirnforschung bestimmt zunehmend Bildungsdiskurse und fokussiert insbesondere die Persönlichkeit (Beitrag von Gerd Schulte-Körne, ► [Kap. 4](#)). Bildung trägt allerdings auch zum Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderung bei (Beitrag von Nadja Bürgle & Dieter Frey, ► [Kap. 5](#)). Inklusive Bildung erfordert zudem die konsequente Orientierung an der individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Beitrag von Fabienne Becker-Stoll & Monika Wertfein, ► [Kap. 6](#)). Erst vor diesem Hintergrund kann die Inkorporation des Themas »inklusive Bildung« in die Erziehungs- und Bildungswissenschaften gelingen, ohne dass elementare Verkürzungen im Bildungskonzept unterlaufen (Beitrag von Bernd Ahrbeck, ► [Kap. 7](#) und Beitrag von Rudolf Tippelt, ► [Kap. 8](#)). Schließlich erfordert die Konzipierung von Bildungsangeboten in zunehmend heterogener werdenden Gesellschaften eine interdisziplinäre Perspektive (Beitrag von Annedore Prengel, ► [Kap. 9](#)). In einem Ausblick versuchen die Herausgeber die unterschiedlichen Zugänge zur inklusiven Bildung im Konzept der inklusiven Momente zusammenzuführen. Der verbindende Begriff des »Zugangs« zum gemeinsamen Thema »Inklusive Bildung« aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven ist bewusst gewählt, da mit dem Leitbild »Inklusion« auch der Anspruch »*universal access*« im Sinne eines Zugangs für alle zum Bildungssystem gilt.

Ein Teil der Beiträge dieses Bandes ist aus Vorträgen im Rahmen der zentralen fakultätsübergreifenden Ringvorlesung an der Ludwig-Maximilians-Universität München im Wintersemester 2016/2017 unter dem Titel »Inklusion und Diversität – Was hält die Gesellschaft zusammen?« hervorgegangen. Den Vortragenden sei an dieser Stelle ausdrücklich für ihre Bereitschaft gedankt, ihre Überlegungen schriftlich zu fixieren und für die Publikation zur Verfügung zu stellen.

Der Band richtet sich an alle Studierenden erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge sowie angrenzender Fachgebiete. Inklusion ist letztlich eine gesellschaftliche Aufgabe. Insofern wird es zukünftig kaum einen gesellschaftlichen Bereich geben, der nicht vor der Herausforderung steht, die Teilhabe, Teilgabe und das Teilsein weiter zu entwickeln.

Wir danken allen Ko-Autorinnen und Ko-Autoren für ihre Geduld, die bei der Entstehung dieser Publikation erforderlich war. Wir danken

Julia Roth ganz besonders für ihre unschätzbaren Dienste beim Korrekturlesen des Manuskriptes.

München, im Juli 2020

Rudolf Tippelt und Ulrich Heimlich

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1951/2001): *Minima Moralia. Reflexionen aus einem beschädigten Leben.* Berlin/Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Dewey, John (1988): *Creative Democracy – The Task before us.* In: Dewey, John: *The Later Works, 1925–1953. Vol 14: 1939–1941.* Hrsg. von Boydston, J.A. Carbondale u. Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 225–230
- Dewey, John (1916/1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz
- Genishi, Cecilia & Goodwin, Lin A. (2008): *Diversities in early childhood education. Rethinking and doing.* London u. a.: Routledge
- Gronemeyer, Marianne (2009): *Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. 2. Auflage.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Heimlich, Ulrich (2014): *Teilhabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung.* In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83 (1), S. 1–5
- Kittay, Eva Feder (2006): *Die Suche nach einer bescheideneren Philosophie: Mentalen Beeinträchtigungen begegnen – herausfinden, was wichtig ist. Dankesrede anlässlich der Verleihung des ersten IMEW-Preises am 23. Oktober 2006 in der Urania in Berlin.* Im Internet unter www.imew.de/index.php?id=269 [19.05.2020]
- Krope, Peter, Latus, Knut & Wolze, Wilhelm T. (2009): *Teilhabe im Dialog. Eine methodisch-konstruktive Studie zu Lebenslagen von Menschen mit Behinderung.* Münster/New York: Waxmann
- Nieda-Rümelin, Julian (2013): *Philosophie der humanen Bildung.* Hamburg: edition körper Stiftung
- Prengel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit, Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Auflage.* Opladen: Leske + Budrich
- Prengel, Annedore (2011): *Inklusion in der Frühpädagogik. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule.* In: *Frühe Kindheit*, 14. Jg., H. 6, S. 34–39
- Wacker, Elisabeth (2011): *Inklusion – kein Kinderspiel! Stationen auf dem Weg zu gleichen Chancen beim Heranwachsen für alle.* In: *Frühe Kindheit*, 14. Jg., H. 6, S. 6–15
- Winzer, Margret A. (2009): *From Integration to Inclusion. A History of Special Education in the 20th Century.* Washington D.C.: Gallaudet University
- Wunder, Michael (2011): *Inklusion – nur ein neues Wort oder ein anderes Konzept?* In: *Frühe Kindheit*, 14. Jg., H. 6, S. 16–23

Einleitung: Inklusive Bildung im Dialog

Ulrich Heimlich, Ewald Kiel & Rudolf Tippelt

Vorbemerkung

Nach wie vor befindet sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs zur Inklusion im Bildungssystem und zur inklusiven Bildung im deutschsprachigen Raum in einem Stadium der »konzeptionellen Suchbewegung« (Heimlich 2014). Aus diesem Grunde haben die Herausgeber dieses Bandes zur inklusiven Bildung ein Gespräch vereinbart, um im Dialog zwischen Vertretern der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik und der Sonderpädagogik den Versuch zu unternehmen, sich aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven dem gemeinsamen Gegenstand der »inklusive Bildung« zu nähern. Das Gespräch wurde von der Unterrichtsmitschau der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) aufgezeichnet und auf Basis des Videomitschnitts transkribiert. Das Video zum Gespräch zwischen Prof. Dr. Ewald Kiel, Prof. Dr. Rudolf Tippelt und Prof. Dr. Ulrich Heimlich kann unter der folgenden URL angesehen werden: <https://videoonline.edu.lmu.de/inklusivebildung>.

Wir danken Frau Dr. Juliane Aulinger, Leiterin der Unterrichtsmitschau der LMU, und Herrn Dipl. Soz. Maxime Pedrotti für die Unterstützung bei der Umsetzung des Vorhabens. Ebenfalls vielen Dank an Charlotte Demmel für die Transkription des Gespräches. Bei der Transkription wurde darauf geachtet, den Dialogcharakter weitestgehend zu erhalten. Zur besseren Lesbarkeit ist bei Personen- oder Personengruppenbezeichnungen die männliche Bezeichnung des Wortlauts beibehalten bzw. auf geschlechtsneutrale Bezeichnungen ausgewichen worden. Es sind jedoch in jedem Fall beide Geschlechter gemeint.

Ulrich »Ich darf sie recht herzlich begrüßen zu unserer
Heimlich: Gesprächsrunde ›Inklusive Bildung im Dialog‹. Ich
möchte zunächst vorschlagen, dass wir uns kurz
vorstellen.«

Ewald »Mein Name ist Ewald Kiel und ich leite den
Kiel: Lehrstuhl Schulpädagogik an der LMU München und
bin selbst fünf Jahre Gymnasiallehrer gewesen an
einer nicht inklusiven Schule.«

Rudolf »Mein Name ist Rudolf Tippelt, ich hatte den
Tippelt: Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und
Bildungsforschung von 1998 bis 2016 hier an der
LMU München inne und bin seit Oktober 2016 im
sogenannten Ruhestand, war vorher an den
Universitäten Freiburg und Heidelberg, bin aber
nach wie vor recht aktiv, auch bei uns an der LMU,
zum Beispiel in der Organisation des
Seniorenstudiums und auch des Studium Generale,
arbeite auch an meinem Lehrstuhl weiter, vor allem
im Bereich von Promotionen und Habilitationen.
Ansonsten leite ich auch noch einige
»Wissenschaftliche Beiräte« oder auch Kuratorien
(z. B. des Deutschen Instituts für
Erwachsenenbildung, der WIFF-Initiative am
Deutschen Jugendinstitut, des Leibniz Instituts für
Bildungsprozesse über die Lebensspanne - LifBi),
aber ich versuche mich gerade etwas
zurückzuziehen.«

Ulrich »Mein Name ist Ulrich Heimlich, ich habe hier an
Heimlich: der LMU den Lehrstuhl für
Lernbehindertenpädagogik inne. Ich bin selbst zehn
Jahre im Schuldienst in verschiedenen
Förderschulen gewesen, habe also Schulpraxis
erfahren und bin jetzt seit über zwanzig Jahren tätig

im Bereich der Integrations- beziehungsweise Inklusionsforschung. Und das ist auch heute unser Thema. Seit 2009 ist in Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft. In Artikel 24 heißt es, dass sich die Vertragsstaaten auf ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen verpflichten. Wir sind im Jahre acht nach Inkrafttreten der Konvention, alles redet über inklusive Bildung. Die Frage, die wir heute hier besprechen wollen, ist: Was ist das eigentlich, inklusive Bildung?«

Ewald »Soll ich anfangen? Gut, zunächst einmal gibt es
Kiel: keinen eindeutigen Begriff, was inklusive Bildung ist. Wenn man sich die Handbücher anschaut, die zu diesem Thema gemacht werden – jeder definiert den Begriff Inklusion anders, jeder sucht seinen eigenen Weg zum Begriff. Wenn ich ein schulisystemisches Modell anlegen würde, würde ich sagen, wir brauchen auf der einen Seite personale Kompetenzen. Dazu gehört so etwas wie ein humanistisches Ethos, potenzialorientiert, nicht defizitorientiert. Es geht darum, ein Mandat für die Menschen zu ergreifen, die sich nicht selbst artikulieren können. Andererseits brauchen wir aber auch ganz zweckrationale Kompetenzen. Wie kann ich deeskalieren mit verhaltensauffälligen Schülern? Ich muss etwas über Störungsbilder, über Teilleistungsstörungen wissen, das ist ganz wichtig. Ich bin ja von der Regelschule und nicht von der Sonderpädagogik. Wir brauchen bestimmte Interaktionskompetenzen, wir müssen die Interaktion in der Schule, das soziale Leben, anders gestalten, auf unterschiedliche Art und Weise, dass auch diejenigen, die Hilfe brauchen, unterstützt werden können von den anderen und dabei nicht

exkludiert werden. Und wir brauchen schulstrukturelle Kompetenzen, es ändert sich eine ganze Menge in der inklusiven Bildung. Es wird immer mehr dahingehen, dass wir multiprofessionelle Teams haben, dass Leute aus dem Pflegebereich, Sozialpädagogen und Therapeuten mit Regelschullehrern zusammenarbeiten. Diese multiprofessionellen Teams zu entwickeln und zu begleiten wird auch nicht einfach sein. Das heißt, wir brauchen von der individuellen personalen Ebene bis zur strukturellen Ebene unterschiedliche Kompetenzen, um inklusive Bildung möglich zu machen.«

Ulrich »Wie würden Sie es aus der Allgemeinen Pädagogik
Heimlich: heraus betrachten, Herr Tippelt?«

Rudolf »Ich kann mich Vielem anschließen, zunächst was
Tippelt: die Kompetenzen betrifft. Ich würde vielleicht noch Folgendes ergänzen wollen aus der Sicht der Allgemeinen Pädagogik: Inklusive Bildung ist ein Anspruch an die Schule, aber eben auch an die frühkindliche Bildung. Es ist ein Anspruch in der beruflichen Bildung, es ist ein Anspruch an die Erwachsenen- und Weiterbildung, es ist ein Anspruch an die Hochschule, also über die gesamten Bildungsprozesse über die Lebensspanne ist es ein Anspruch, den wir versuchen müssen, organisational zu realisieren, aber auch aufgrund der personalen Kompetenzen der Pädagogen, die dort jeweils tätig sind, bessere Bedingungen zu schaffen für inklusive Bildung. Für mich als Allgemeiner Pädagoge ist der Begriff ein Gegensatz auch zur Exklusion, zur Ausgrenzung, zur Stigmatisierung von Bevölkerungsgruppen, insofern ein Begriff der Menschenrechtspädagogik. Es geht

darum, allen in unserer Gesellschaft eine maximale und optimale Möglichkeit der Realisierung ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu gewährleisten, sowohl individuell als auch in den Institutionen. Es gibt auch einen nicht-institutionellen Bereich von Erziehung und Sozialisation, aber wir reden hier jetzt in erster Linie über die Institutionen und über die Menschenrechte, die mit der Inklusion für alle verbunden sind.«

Ulrich »Aus sonderpädagogischer Sicht kann ich ergänzen,
Heimlich: dass wir ein bisschen Sorge haben im Augenblick, dass eben Schüler mit Behinderungen bzw. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in dieser Bildungsvorstellung noch nicht mitgedacht sind. Ich habe den Eindruck, dass Bildung in unserem Bildungssystem häufig von der gymnasialen Bildung aus gedacht wird und dann sozusagen heruntergebrochen wird auf andere Bildungsniveaus. Genauso stellt sich die Frage im Bereich der frühkindlichen Bildung, wenn wir Kinderkrippen anschauen: Ist das, was dort stattfindet, auch Bildung oder ist das eher Betreuung? Also, ich würde mir im Augenblick wünschen, dass wir Bildung auch ein bisschen mehr von den Grenzen unserer Arbeit her sehen, was Entwicklungsvoraussetzungen beim einzelnen Kind angeht, aber auch was im Bildungssystem Bereiche angeht, die jetzt nicht im zentralen Sinne von vornherein mit Bildung gleichgesetzt werden. Kann man sagen, aus der Sicht der Schulpädagogik, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen hier schon mitgedacht sind?«

Ewald »Nein. Da würde ich eindeutig Nein sagen. Ich will
Kiel: das an einer Anekdote verdeutlichen. Wir machen

Anforderungsanalysen und fragen Lehrkräfte verschiedener Schularten, was denn wichtig ist in ihrer Schule, welche Fähigkeiten und Kompetenzen man haben möchte. Und da schildert eine Förderschullehrerin aus einer Kooperationsklasse folgenden Fall: Eine Realschullehrerin soll in der Kooperationsklasse unterrichten, guckt sich zehn Minuten den Unterricht an und sagt: ›Das hab' ich mir so nicht vorgestellt. Hier unten wollte ich nicht arbeiten.‹ So viel zum Bewusstsein von Regelschullehrern. Das ist natürlich nicht bei allen so, das ist keine Frage, aber gerade im gymnasialen Bereich, bei Realschullehrern, die verstehen sich ganz wie die Gymnasiallehrer als Fachvermittler, als Fachvertreter. Und da muss auch ein Umdenken stattfinden. Ich denke, inklusive Bildung ist einerseits natürlich eine Veränderung in den Köpfen, das Bewusstsein zu haben über die Menschenrechte, die Herr Tippelt angesprochen hat, dass hier ein Recht verwirklicht wird, was man nicht einfach abwehren kann, nicht sagen kann ›Das passt mir einfach nicht‹. Man muss aber auch zweckrationale Aspekte berücksichtigen. Wenn wir die Lehrkräfte fragen, gerade nicht die Sonderpädagogen, [sondern] die Regelschullehrer, die sagen: ›Ja, ich bin ja im Prinzip dafür, für die Inklusion, aber mir fehlt es an Kompetenzen, was mache ich denn mit einem verhaltensauffälligen Kind, was ist denn eine Deeskalationsstrategie, wie kann ich denn erkennen, ob ein Kind eine Teilleistungsstörung hat oder nicht?‹ Und wenn von einem Bewusstsein für inklusive Bildung die Rede ist: Die Lehrkräfte wollen nicht nur diese Wertrationalität haben und sagen: ›Du musst einfach dieses humanistische Ethos entwickeln!‹, die wollen sagen: ›Zeigt mir ganz genau, was kann

ich tun!« Und da müssen wir noch enorme Entwicklungsarbeit leisten, sowohl etwas in den Köpfen zu verändern, aber auch zweckrational von den Fachdidaktiken her, von der Schulpädagogik her, von den Sonderpädagogen her, wie die zusammenwirken können und ein System entwickeln. Und mein Nein heißt: Das haben wir bisher noch nicht gemacht. Wir sind dabei, gerade an der LMU auch mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in diese Richtung im Ausbildungsbereich zu arbeiten, aber da liegt auch noch viel Arbeit vor uns.«

Ulrich »Da klingt ja so ein bisschen dieses Thema inklusive
Heimlich: Haltung an, also Inklusion hat etwas mit Einstellung, mit Überzeugung, mit Ethos zu tun. Die große Frage, die sich da stellt: Ist das eigentlich lehrbar, eine inklusive Haltung? Kann man das an pädagogisch Tätige weitergeben? Kann man das bei ihnen anregen?«

Rudolf »Ich glaube, man kann für eine solche Haltung,
Tippelt: andere zu akzeptieren, die etwas anders sind als ich, dieses sehr individuelle Denken, jeden anderen so zu nehmen wie er ist, dafür kann man sensibilisieren in unserer Ausbildung. Ich würde allerdings noch einmal Unterschiede machen zwischen sensibilisieren und etwas praktizieren können. Das erste können wir vielleicht, aber wir tun das noch nicht hinreichend. Dennoch haben wir seit 2010, da würde ich wirklich eine Weiche sehen, begonnen, sehr viel intensiver mit dem Begriff der inklusiven Bildung zu arbeiten. Da war die UN-Behindertenrechtskonvention von großer Bedeutung und hatte ihre Auswirkungen. Das hat dazu geführt, dass wir auch engere Kontakte mit

der Sonderpädagogik entwickelt haben und die Sonderpädagogik auch mit der allgemeinen Pädagogik, auch mit der Schulpädagogik und anderen »Pädagogiken«. Das ist wichtig, aber es ist nur dann lehrbar, glaube ich, wenn wir auch in authentische Situationen hineingehen. Das heißt, dass wir uns auch konfrontieren mit einer inklusiven Klasse und die Situation auch erleben. Ich glaube, inklusive Pädagogik kann vor allen Dingen als projektorientiertes Lernen gestaltet werden und braucht Praxisphasen, damit das nicht nur eine theoretische Überlegung bleibt, die also entweder normativ oder wertrational ist, wie Herr Kiel richtig sagt, sondern dass man auch weiß ›Wie reagiere ich eigentlich darauf?‹ Und man kann dann auch an den eigenen Reaktionen arbeiten. Das halte ich für sehr wesentlich. Und so kann man es dann, glaube ich, auch unterrichten, denn wir müssen weg von einer Haltung – das können wir durchaus an der Universität befördern –, dass jeder, der irgendwelche Leistungen nicht erbringt, sofort in eine Sondereinrichtung muss – und heraus aus dem Regelbetrieb. Das ist eine Form von Diskriminierung. Diese Einsicht kann man Studierenden vermitteln, dass das so nicht gehen kann in einem humanen Bildungssystem.«

Ulrich »Das bedeutet ja eigentlich, dass wir in der
Heimlich: Konsequenz auch aus der UN-
Behindertenrechtskonvention unsere Modelle von
Qualifizierung und Professionalisierung für
pädagogisch Tätige ändern müssen. Es gab ja die
Tagung 2013 in Berlin »Professionalisierung für
inklusive Bildung«, bei der auch dieses Thema in
den Vordergrund gestellt worden ist. Welche
Auswirkung hat die UN-Konvention auf unsere