

# **Vorwort: Teilhabe, Teilgabe oder Teilein? 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 »inklusiven 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 Un-

terschiedlichkeit zu einer Veränderung der Bildungseinrichtung oder anderer *settings* beitragen und insofern ebenso eine Art der *Teilgabe* stattfindet. Erst über diesen Weg wird die Erfahrung möglich, im Sinne von *Teilsein* umfänglichen 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; Prengel 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 Prengel hat bereits in ihrer »Pädagogik der Vielfalt« (1995) auf die Bedeu-

tungsvielfalt 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 (Prengel 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 Teilgabebedarfslinie 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 bewusstmachen (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 Mittmesser, ▶ 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 insbe-

sondere 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 Teilein 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 unschätzbarsten 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): Teihabe, Teilgabe oder Teilsein? Auf der Suche nach den Grundlagen inklusiver Bildung. In: *Vierteljahrsschrift 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](http://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 körber 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