

Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration?

Der folgende Text enthält fünf Abschnitte: Zunächst wird die Auseinandersetzung mit Heterogenität im deutschen Sprachraum betrachtet, im zweiten Schritt der Diskurs um Integration und Inklusion in Deutschland charakterisiert, im dritten Schritt nach einem möglichen zusätzlichen Ertrag der Inklusionsdebatte gefragt. Im vierten Schritt werden Folgen für das Thema Beeinträchtigung und für die Behindertenhilfe skizziert und im fünften Schritt wird ein kurzes Fazit gezogen.

Eine Vorbemerkung erscheint notwendig: Inklusion wird hier im Sinne der vor allem pädagogischen Debatte des angloamerikanischen Raumes und weltweiter Deklarationen verstanden, nicht im Sinne der deutschen Systemtheorie im Anschluss an Niklas Luhmann. Wie weit beide Verständnisse kompatibel sind, wäre ein eigenes Thema.

1. Heterogenität und Homogenität – und Annäherungen an den Begriff der Inklusion

Im Alltagsleben sind wir – mit guten Gründen – sehr schnell bestrebt, Zuordnungen und Einordnungen zu treffen, denn sie erleichtern uns die Orientierung. Betrachten wir etwa Personen zum ersten Mal, assoziieren wir sofort viele Dinge mit ihnen. So gehört es zur selbstverständlichen Wahrnehmung, eine Person als Frau oder als Mann wahrzunehmen, und es führt zu Irritationen, wenn dies nicht eindeutig erkennbar ist. Insofern verunsichert es, wenn Menschen zu sehen sind, die alle Anlagen und Möglichkeiten für die Herausbildung einer männlichen und einer weiblichen Geschlechterrolle in sich haben und – als Swyer-Syndrom beschrieben – nicht eindeutig unserer Dualität der beiden Geschlechter zuzuordnen sind (vgl. hierzu die Fotos von Valérie Belin, vgl. <http://www.valeriebelin.com/>). Diese Gruppe von Menschen stellt eine kleine Minderheit von einem Prozent aller Menschen dar, meist werden auch sehr schnell nach der Geburt eine Entscheidung und operative Folgen realisiert. Andernfalls kann die Wahrnehmung solcher Konstellationen die gewohnte Reduzierung der Komplexität von Menschen auf zwei Gruppen in Frage stellen. Dass dieses Beispiel der Auseinandersetzung mit Heterogenität und Homogenität am Anfang steht, ist kein Zufall, wird Inklusion im deutschen wie im internationalen Kontext von vielen AutorInnen vorschnell mit Beeinträchtigung und Behinderung in Zusammenhang gebracht (vgl. BOBAN & HINZ 2008). Dass dies durch die Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen verstärkt wird, ist einerseits produktiv, weil es die Diskussion verstärkt und im Bildungsbereich auch deutlich verändert – von der Frage des Ob zur Frage des Wie –, andererseits wird die Gefahr der Verengung und der ‚Sonderpädagogisierung‘ der Inklusion damit größer (vgl. BOBAN & HINZ 2009a).

Pädagogisch betrachtet bedeutet Inklusion zunächst einmal, Vielfalt willkommen zu heißen – etwas, was sehr einfach klingt und sehr schwer zu machen ist. Gleichzeitig bedeutet es in der Folge, Konstruktionen von zwei klar abgrenzbaren Gruppierungen kritisch in den Blick zu nehmen – seien sie männlich und weiblich, deutsch und ausländisch, behindert und nichtbehindert, weiß und schwarz, reich und arm, schwul und hetero, dick und dünn oder was auch immer. Dies gilt vor allem dann, wenn die eine der beiden Gruppen gesellschaftlich abgewertet wird und die Zugehörigkeit zu ihr Diskriminierung und gesellschaftliche Marginalisierung zur Folge hat. Während die soziologische Betrachtung von Gruppenzuschreibungen sehr sinnvoll und eine zentrale Aufgabe der Reflexion ist, wird sie im (hier im Vordergrund stehenden) pädagogischen Zusammenhang hoch problematisch, weil sie dem Individuum in sei-

ner Komplexität nie entspricht und es durch die Typisierung in seinen Chancen und Möglichkeiten typisierend zu behindern droht (vgl. BOOTH 2008). Inklusion favorisiert solchen dichotomen Konstruktionen gegenüber die Idee eines ununterteilbaren Spektrums Gleicher, die auf dieser Basis ihre individuellen Unterschiede aufweisen. Sie geht also auf das aus der Integrationspädagogik bekannte Theorem der „egalitären Differenz“ (PRENGEL 2001) zurück, die Differenz und Gleichheit nicht als Gegensatz, sondern als dialektische Ergänzung versteht.

Nun scheint es im deutschen Sprachraum eine starke kulturelle Tradition zu geben, die Differenz sehr schnell hierarchisch definiert. Angeregt durch die – gar nicht in diesem inhaltlichen Zusammenhang stehende – Arbeit des Schweizer Comedian Ursus WEHRLI und seinen Ansatz „Kunst aufräumen“ (vgl. WEHRLI 2002, 2004) stellen sich eine Menge an Assoziationen solcher Tendenzen zum hierarchischen Umgang mit Differenz in Wahrnehmungen, Strukturen und Verfahren innerhalb von Behindertenhilfe und Rehabilitationspädagogik ein. (Da hier die Abbildungen aus copyright-Gründen nicht gezeigt werden können, muss der Verweis auf sie genügen.)

- Was – wie Ursus WEHRLI bei der Volleyballspielerin von de Saint-Phalle – Kinder im Kindergartenalter bereits von sich aus tun, alle Elemente eines Spiels nach den gleichen Farben zu sortieren und dann aufzureihen, macht Rehabilitationspädagogik ebenfalls: Sie ordnet Menschen Bedarfsklassen zu, weist sie sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zu, ordnet sie in Grade der Behinderung ein und so weiter – sehr aufgeräumt.
- Wird – wie bei Magritts Golconde – der Kontext einer Menschengruppe zerstört und die Personen alle quasi in Reihen, ggf. im Sinne eines Rankings aufgestellt – wie es etwa bei psychologischer und (sonder-) pädagogischer Diagnostik geschieht –, fallen Abweichungen und Defizite viel stärker ins Auge als vorher. Das macht das Aufräumen leichter.
- Investitionen in Rehabilitation sollen sich – wie bei Paul Klee’s Auge – lohnen; so wird Rehabilitation häufig mit Erwartungen des Normalmachens von Menschen verbunden, der Grad ihrer erzielten Normalität zeigt den Grad der Amortisierung von rehabilitativen Investitionen.
- Ein solches Sortieren kann, wie – neben dem Dorfplatz von Breughel – die deutsche Geschichte zeigt, jedoch auch zu ‚schiefen Ebenen‘, auf denen es kein Halten mehr gibt, und zu großen ‚Haufen von Menschen‘ führen.

Hier ließen sich zahlreiche weitere Gedanken im Anschluss an Ursus WEHRLIS aufgeräumte Bilder berühmter KünstlerInnen anfügen (vgl. *hierzu* www.ted.com/index.php/talks/ursus_wehrli_tidies_up_art.html).

Die über 30jährige englischsprachige Literatur zur Frage von ‚inclusion‘ und ‚inclusive education‘, lässt folgende Eckpfeiler des Verständnisses von Inklusion erkennen (vgl. HINZ 2004, 46f.):

- Inklusion wendet sich der Heterogenität von Gruppierungen und der Vielfalt von Personen positiv zu – sei es der aktuell vorhandenen oder der überhaupt maximal denkbaren.
- Inklusion bemüht sich, alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und gemeinsam zu betrachten. Dabei kann es um unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen oder anderes mehr gehen. Sie werden jedoch nicht als quasi natürliche Eigenschaften gesehen, sondern im Kontext ihrer gesellschaftlichen Konstruktion und den damit verbundenen Wertungen betrachtet.

- Inklusion orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung und wendet sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung. Damit ist dieser Ansatz ein hoch politischer und mit Konflikten verbundener, gleichzeitig verfolgt er Zielsetzungen, die wohl kaum jemals völlig erreicht werden können.
- Inklusion vertritt die Perspektive des Abbaus von Diskriminierung und Marginalisierung und damit die Vision einer inklusiven Gesellschaft.

Auf der Basis dieser vier Eckpunkte lässt sich somit eine erste These formulieren:

Inklusion ist keine Frage der Behindertenhilfe, sondern eine Frage des generellen gesellschaftlichen Umgangs mit Unterschieden und damit der Gestaltung des Sozialraums.

Schon gar nicht ist Inklusion eine modernisierte Fortsetzung von Sonder- oder Heilpädagogik, vielmehr stehen beide zumindest so lange in einem deutlich spannungsgeladenen Verhältnis zueinander, wie letztere sich über eine spezifische Klientel und ihr gemäße spezielle Institutionen definiert, für die sie sich zuständig erklärt. Eine Passung zwischen beiden herzustellen, erfordert eine Reformulierung des Selbstverständnisses der Heil- und Sonderpädagogik sowie ihrer Expertise, mit der sie zu inklusiver Pädagogik beitragen könnte (vgl. hierzu auf Schule bezogen HINZ 2009).

Daher kann eine zweite These aufgestellt werden:

Inklusion bedeutet, die tradierte Orientierung auf eine spezifische Klientel sowie spezifische Einrichtungen und Dienste für sie aufzugeben zugunsten von Gemeinwesenarbeit im Stadtteil und in der Gemeinde.

Dieser Gedanke ist bereits von Klaus von LÜPKE in seinem herausragenden Buch „Nichts Besonderes“ formuliert worden (vgl. von LÜPKE 1994, weiterführend 2008). Dies ist also eine massive Herausforderung für die Heil- und Sonderpädagogik sowie die Behindertenhilfe, weil ihre beiden Ankerpunkte in Frage gestellt werden: Bisher sind sie für spezifische Menschen, nämlich Behinderte, und für spezifische Institutionen und Dienste für diese spezifische Klientel zuständig. Und all dies wird nun in Frage gestellt.

Eine Ausdifferenzierung kann das Verständnis von Inklusion etwas vertiefen. Der englische Pädagoge Tony BOOTH (2008) unterscheidet drei Ebenen, die Inklusion erst in ihrer Ergänzung erkennbar machen:

- Eine erste Ebene bezeichnet die „Teilhabe von Personen“. Dies ist die gewohnte Ebene des Agierens: Alle Menschen sollen die Chance haben, an gesellschaftlichen Aktivitäten und Bereichen teilzuhaben, unabhängig von ihren Fähigkeiten und Unterstützungsbedarfen. Dies war auch jahrzehntelang die Art und Weise, wie die Integrationsbewegung für gemeinsame Erziehung im Elementarbereich und gemeinsamen Unterricht in der Schule argumentiert hat. Gleichzeitig zeigt sich hier jedoch auch Beschränkungen: Es ist der spezifische Unterstützungsbedarf, auf dem das Ganze basiert, auf den die Person, um die es geht, auch reduziert zu werden droht. Und das Problem liegt bei der Person, nicht oder zumindest weitaus weniger bei der Institution, die diese Herausforderung annehmen kann oder auch nicht. Schnell wird diese Debatte zudem zu einer, die nicht die ganze Institution betrifft, sondern einen kleinen Teil besonders engagierter Menschen, die sich ‚dieser großen Aufgabe‘ widmen. Auch wenn die „Skandalisierungsstrategie“ der Integrationsbewegung in Teilen durchaus erfolgreich war, so erscheint sie insgesamt als dominierende Strategie als problematisch (vgl. BOBAN & HINZ 2009a).

- Eine zweite Ebene ergänzt die erste durch den Blick auf „Barrieren in Systemen“. Erst durch diese Ebene ist das System – Kindertageseinrichtung, Schule, Stadtteil, Kirche, ... – in seiner Qualität insgesamt herausgefordert: Es ist sein Problem, wie es mit Heterogenität umgeht und nach welchen Kriterien es Menschen zur Partizipation zulässt bzw. ausschließt. Hier erst kommt auch die ganze Komplexität von Heterogenität in den Blick.
- Die dritte Ebene schließlich reflektiert die „Umsetzung von inklusiven Werten“. Hier spielen Aspekte wie Gleichheit, Rechte, Partizipation, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen und Nachhaltigkeit, aber auch zwischenmenschliche Qualitäten wie Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut und Freude eine zentrale Rolle. Und hier erreicht die Reflexion innerhalb des Systems eine andere Tiefe, wenn sie sich ihre Werte, auf denen sie basiert – und das tut jedes System, die Frage ist nur, wie weit dies bewusst geschieht –, bewusstmacht und Einigungsprozesse ansteuert.

Booth stellt fest: Eine Ebene allein bleibt notwendigerweise beschränkt, erst ihre Ergänzung insgesamt ermöglicht eine inklusive Perspektive. Aus dieser Analyse lässt sich eine weitere These ableiten:

Konzepte, die Barrierefreiheit für eine bestimmte Gruppe sichern wollen, greifen zu kurz. Entscheidend ist ein systemischer Ansatz, der als Anforderung einer wertebasierten, inklusiven Qualität an Situationen und Dienste gerichtet wird.

Ein Material, das für Kindertageseinrichtungen und Schulen entwickelt wurde und in ca. 35 Sprachen vorliegt, ist der „Index für Inklusion“ (vgl. BOOTH & AINSCOW 2002, BOBAN & HINZ 2003, BOOTH, AINSCOW & DENISE 2006). Mit seiner Systematik lädt er die an der jeweiligen Einrichtung Beteiligten ein zur gemeinsamen Reflexion des aktuellen Standes und zur Planung nächster Schritte. Dazu hält er eine Systematik bereit, die dabei hilft, Inklusion nicht nur als Orientierung gebenden ‚Nordstern‘ (vgl. HINZ 2006) wahrzunehmen, sondern in aller Konkretion auf die eigene Situation anzuwenden (vgl. hierzu den Text von BOBAN & HINZ auf dieser Seite/in diesem Band).

2. Zum Inklusionsdiskurs in Deutschland – Tendenz zu Konfusionen

Obwohl der Diskurs um Inklusion im anfangs genannten Sinne erst seit knapp zehn Jahren auch in Deutschland eine Rolle zu spielen begonnen hat (vgl. HINZ 2000, 2002, 2003, 2004, SANDER 2003, 2004, SCHNELL & SANDER 2004), sind bereits deutliche Irritationen und Verwischungen zu bemerken (vgl. BOBAN & HINZ 2009a). Dies geschieht analog zu anderen Begriffen wie dem der Integration, die in immer schnellerer Folge zu „In-Begriffen“ (HAEBERLIN 2007) werden. Mit ihrer Nutzung kann jeweils – ohne intensivere inhaltliche Auseinandersetzung – gezeigt werden, dass man aktuell und auf dem Laufenden ist. Es dürfte nur noch eine Frage der Zeit sein, bis sich die ersten Behinderteneinrichtungen und Förderschulen als Orte der Inklusion zu präsentieren versuchen.

Schon bei der Integration lassen sich zumindest drei unterschiedliche Verständnisse unterscheiden (vgl. HINZ 2004). Dies wird hier aufgegriffen, da die Verständnisse der Integration maßgeblich die Reaktionen auf die Einführung des Inklusionsbegriffes definieren.

- Ein erstes Verständnis sieht Integration als bürgerrechtlich begründetes Ziel und als Weg für alle Menschen – hier lassen sich all die VertreterInnen einordnen, die sich selbst der Integrationspädagogik verbunden fühlen. Für sie – etwa Deppe, Feuser, Reiser, Preuß-Lausitz, Wocken – ist Inklusion nichts Neues, denn sie haben, wenngleich wohl eher weniger systematisiert, schon immer Heterogenität in einer größeren Komplexität und über

Beeinträchtigung hinaus im Blick, insbesondere wenn sie eine „Pädagogik der Vielfalt“ (PRENGEL 1993, PREUSS-LAUSITZ 1993, HINZ 1993) vertreten.

- AutorInnen innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik vertreten dagegen Integration als eine organisatorische Variante sonderpädagogischer Förderung, die entsprechend dem in den 1940er Jahren in den USA entwickelten Kaskaden-Modell dem Ausmaß des Unterstützungsbedarfes oder der Differenz folgende voll-, teilintegrative und segregative Organisationsformen vertreten (vgl. MYSCHKER & ORTMANN 1999, OPP 1995). Dies ist nicht nur eine andere Sicht auf Integration, sondern auch ein scharfer Kontrast zum Ansatz der Inklusion, der auf dieser Basis als totalitär und illusionär betrachtet wird. Insofern ist nachvollziehbar, dass mit der Einführung des Inklusionsbegriffes deutlich aversive Reaktionen einhergingen.
- Innerhalb der Tradition der Heil- und Sonderpädagogik gab es lange Zeit die Idee, dass Integration auch und vor allem das Ziel separierter Institutionen sei, die auf abgetrenntem Wege ihre spezielle Klientel auf die spätere gesellschaftliche Integration vorbereiteten. Für solche unter Umständen in der Praxis noch vorfindbaren Verständnisse muss Inklusion als die schliche Utopie ohne jeden Realitätsbezug erscheinen.

Aktuell finden sich Tendenzen, den Inklusionsbegriff mit allen unterschiedlichen Verständnissen zu füllen – und je mehr dies Platz greift, desto unspezifischer und tendenziell sinnloser wird er damit. Bereits die Skizzierung der drei Integrationsverständnisse dürfte deutlich machen, dass Inklusion schon gar nicht mit separierten Selbstverständnissen vereinbar ist, aber auch ein differenziertes – oder negativ konnotiert: selektives – Angebot von Heil- und Sonderpädagogik sowie Behindertenhilfe ist nicht mit Inklusion kompatibel. Dies gilt allemal, solange Menschen mit Beeinträchtigungen „gefangen im gestuften System“ sind – ohne eigene Entscheidungsbefugnisse, sondern vielmehr als Objekte der Entscheidungen Professioneller (vgl. LINDMEIER 2004 im Anschluss an Taylor, Racino und Walker 1988 mit Bezug auf das Wohnen). In diesem Sinne muss Klaus DÖRNERs Provokation zugestimmt werden, der HeimleiterInnen als grundgesetzwidrige „Geiselnnehmer“ bezeichnet, da sie verbriefte Freiheitsrechte einschränken, obwohl weniger einschränkende Alternativen vorhanden und praktikabel sind (vgl. DÖRNER 2004). Das Prädikat ‚Inklusion‘ kann einzig solchen Ansätzen verliehen werden, die auf der Basis bürgerrechtlicher Orientierung an der Partizipation aller Menschen in allen Bereichen arbeiten und vorhandene Barrieren aus dem Weg zu räumen versuchen – und wenn sie sich einen spezifischen Teil davon vornehmen, den gesamten Kontext nicht aus den Augen verlieren und auch die eigenen Strukturen als mögliche Barrieren nicht vergessen.

Auf dieser Basis lässt sich als vierte These festhalten:

Inklusion ist keine (modernisierte) Integration, sondern ein bürgerrechtlich basierter Ansatz, der die Begrenzungen der Heil- und Sonderpädagogik sowie der Behindertenhilfe überwindet. „Inklusion von Behinderten“ ist ein Widerspruch in sich selbst.

Da Inklusion jegliche gruppenbezogene Kategorisierung im Sinne einer alltäglichen „Zwei-Gruppen-Theorie“ als diskriminierend ablehnt, kann pädagogisch – anders als bei soziologischer Betrachtung – die Gruppe der „Menschen mit Behinderung“ keine eigene Kategorie mehr bilden. Die Sprache des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ wird in der englischsprachigen Inklusionsliteratur als ebenso diskriminierend abgelehnt wie sexistische oder rassistische Sprache (vgl. HINZ 2008). Insofern kann eine Gruppe, deren Kategorisierung als Gruppe abgelehnt wird, nicht als Gruppe inkludiert werden – zudem offenbar noch in einer passiven Rolle.

3. ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration?

Um nun konkret zur Frage des Titels zu kommen, wird im Folgenden überlegt, worin der Mehrwert der Inklusion gegenüber der Integration als Leitbegriff des Diskurses bestehen könnte. Hier werden fünf mögliche Aspekte zur Debatte gestellt:

- Es könnte ein Mehrwert der Inklusion sein, die so weit verbreitete alltägliche ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ (vgl. HINZ 2004) und damit vor allem ihren diskriminierenden Charakter zu überwinden. Wenn es nicht mehr um „Behinderte und Nichtbehinderte“ geht, haben erstere womöglich größere Chancen, ihre Potenziale als Individuum zu entwickeln und zur Geltung zu bringen, ohne dass wohlmeinende PädagogInnen sie vor Überforderung zu schützen trachten.
- Ein weiterer Mehrwert der Inklusion könnte darin bestehen, dass nicht mehr, wie bisher, eine gruppenspezifisch definierte Minderheit – ‚die Behinderten‘, ‚die Ausländer‘ – in eine Mehrheitsgruppe ‚integriert‘ wird und damit einem starken Assimilationsdruck ausgesetzt wird. Ohne eine solche ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ ist klar, dass es um Wachstums- und Partizipationsprozesse für alle Menschen in ihrer individuellen Vielfalt auf der Basis gleicher Rechte geht. Dies könnte eine Stärkung transformierender Tendenzen von Situationen und in Diensten gegenüber assimilativen Tendenzen gegenüber einzelnen ‚zu integrierender‘ Personen bedeuten.
- Mit einiger Wahrscheinlichkeit bedeutet es einen deutlichen Mehrwert, mit der Inklusion den Fokus auf jegliche (sozial konstruierten) Unterschiede zwischen Menschen zu weiten.
- Ein weiterer Mehrwert könnte die Herausforderung sein, zur Entwicklung von (Finanz-) Strukturen zu kommen, die nonkategorial und sozialraumbezogen Bedarfe befriedigen anstatt mit immer spezifischeren Klientelbeschreibungen Angebot auf dem Markt zu machen.
- Schließlich konnte Inklusion auch zu einer zugespitzten bürgerrechtliche Konfrontation mit der ‚Marktisierung‘ des Sozialen und mit alten und neuen Formen der Institutionalisierung beitragen. Auch ‚personenzentrierte‘ Ansätze können aus dieser Perspektive in ihrer drohenden Pervertierung zu ‚profizentrierten‘ Hilfen – so die berechtigte Kritik von Klaus DÖRNER (2007) – kritisch betrachtet werden, denn soziale Bedeutsamkeit wird wohl kaum als individuell abrechenbare Leistung in der individuellen Hilfeplanung verankert werden können.

4. Folgerungen für die Heil- und Sonderpädagogik bzw. die Behindertenhilfe: Leben mit Unterstützung

US-Präsident CLINTONS Beraterin in Fragen der Behindertenpolitik, Valerie J. BRADLEY, unterscheidet in einem Überblick verschiedene Entwicklungsphasen des Betreuungs-/ Hilfe-/ Unterstützungssystems für Menschen mit Behinderungen. Diese Systematik wird bei diversen AutorInnen ähnlich zitiert und hier in vereinfachter Fassung wiedergegeben. Sie kann darauf hinweisen, welche Traditionen und Veränderungsbedarfe in diesem Feld bestehen und wo in diesem Kontext Inklusion anzusiedeln ist.

Fokus	Institutionsreform	De-Institutionalisierung	Leben mit Unterstützung
Person	PatientIn	KlientIn	BürgerIn
Rahmen von Dienstleistungen	in der Institution	in Wohngruppen, Werkstätten für Behinderte, Sonderschulen und -unterricht	in üblichen Wohnungen, Betrieben, Schulen und Klassen
Alltagstheoretische	Pflegerisches/ medizini-	Entwicklungspsychologi-	Modell individueller Unter-

Basis der Arbeit	sches Modell	sches/ verhaltenstherapeutisches Modell	stützung
Dienstleistung	Pflege/ Betreuung	Förderung	Assistenz
Planungsmodelle	Betreuungs- und Versorgungspläne	Individuelle Erziehungs-/ Förder-/ Qualifizierungspläne	Gemeinsame persönliche Zukunftsplanungen
Kontrolle durch	(medizinische/ pflegerische) Fachkraft	Interdisziplinäres Team	Betroffene selbst
Kontext von Entscheidungen	Stand von fachlicher Theorie und Praxis	Teamübereinkunft	Persönlicher Unterstützerkreis
Priorität bei	Grundbedürfnissen	Tüchtigkeit	Selbstbestimmung in sozialer Kohäsion
Problemdefinition	Behinderung, Schädigung, Defizit	Abhängigkeit, Unselbstständigkeit	Umwelthindernisse für Teilhabe
Problemlösung	Behandlung, Therapie	Förderung in der am wenigsten einschränkenden Umwelt	Neugestaltung der Umwelt als inklusive Gesellschaft

Tab. 1: Phasen im Versorgungs-/ Hilfe-/ Unterstützungssystem für Menschen mit Behinderung (Quelle: HINZ 2004)

Lange Zeit verharrt das Hilfesystem für Menschen mit Behinderung in einer Phase der Institutionsreform: In dieser Zeit werden Menschen mit Behinderungen als PatientInnen gesehen, die in Institutionen nach medizinischen und pflegerischen Maßstäben gepflegt und betreut werden. Die hierfür – mit hoffentlich guter Qualität – aufgestellten Betreuungs- und Versorgungspläne werden durch entsprechende Fachkräfte kontrolliert, Entscheidungen dem Stand fachlicher Theorie und Praxis folgend gefällt, wobei die Priorität für den entsprechenden Personenkreis bei der Befriedigung von Grundbedürfnissen gesehen wird. Das entscheidende Problem besteht in der Behinderung, in Schädigungen und in Defiziten des Individuums – und das gilt es durch Behandlung und Therapie zu lösen.

Später, so BRADLEY, geht es um De-Institutionalisierung. Es wird nicht mehr von PatientInnen, sondern von KlientInnen gesprochen, die außerhalb von Institutionen und daher in Wohngruppen, Werkstätten, Sonderschulen und im Sonderunterricht der allgemeinen Schule nach dem entwicklungspsychologischen und oft verhaltenstherapeutischen Modell zu fördern sind. Dafür werden von Teams in interdisziplinärer Übereinkunft individuelle Erziehungs-, Förder-, Therapie- und Qualifizierungspläne aufgestellt, die auch von ihnen kontrolliert werden. Vorrangiges Ziel der Förderung – der Begriff wird nur von wenigen Fachleuten kritisch hinterfragt – ist die Tüchtigkeit, das größte Problem besteht in Abhängigkeit und Unselbstständigkeit der KlientInnen. Dieses löst man – individuell hoch differenziert – in der jeweils am wenigsten einschränkenden Umgebung („least restrictive environment“).

Heute und zukünftig geht es dagegen nach BRADLEY um etwas Anderes: Das Unterstützungssystem verfolgt das Konzept „Leben mit Unterstützung“ (vgl. LINDMEIER 2002, 221) und hat es weder mit PatientInnen noch mit KlientInnen zu tun, sondern – mit BürgerInnen. BürgerInnen leben bekanntlich in üblichen Wohnungen als MieterInnen oder EigentümerInnen, gehen in die wohnortnahen üblichen Kindergärten und Schulklassen, arbeiten in üblichen Betrieben oder Behörden und verbringen ihre Freizeit in den üblichen Gruppierungen. Sie brauchen nicht primär Pflege, Betreuung oder Förderung, sondern Assistenz – und zwar nach dem Modell individueller Unterstützung. Hierfür sind gemeinsame persönliche Zukunftsplanungen

ein Schlüsselement, in deren Rahmen die Betroffenen selbst im Kontext von Unterstützernetzen alle Entscheidungen kontrollieren (vgl. BOBAN & HINZ 1999, BOBAN 2003). Die Priorität dieser Prozesse liegt nicht mehr in Grundbedürfnissen oder Tüchtigkeit – Selbstbestimmung in sozialer Kohäsion ist der Maßstab, an dem sich Planungen ausrichten. Und das Problem liegt nicht mehr in der betreffenden Person, sondern in den Umwelthindernissen, die die soziale Teilhabe erschweren – und die Lösung dieses Problems liegt demzufolge in der Umgestaltung der Umwelt im Sinne einer inklusiven Gesellschaft, die die Bürgerrechte aller ihrer BürgerInnen respektiert und zu realisieren hilft.

BRADLEY verdeutlicht, dass mit dem Schritt von der Institutionsreform zur De-Institutionalisierung zwar die Organisationsformen verändert werden, sich aber die Sichtweise auf die Klientel – von der Machtverteilung zwischen BetreuerInnen / FörderInnen und Betroffenen ganz zu schweigen – nur in geringem Maße ändert. Paradigmatisch bedeutsam sind diese Veränderungen beileibe nicht. Und Integration in der Form entwickelter Praxis gehört durchaus, wenn sie als differenziertes, gestuftes System gestaltet wird und dem Kaskadenmodell folgt, zur Logik der De-Institutionalisierung. Erst der Schritt von der De-Institutionalisierung zum „Leben mit Unterstützung“ hat tatsächlich eine paradigmatische Qualität, denn hier wird die Zweiteilung der Menschen in die „Eigentlichen“ und in die „Auch-Menschen“ als PatientInnen oder KlientInnen aufgegeben zugunsten der Anerkennung aller als BürgerInnen – und damit dem Anliegen der Inklusion.

5. Persönliches Zwischenfazit

Momentan erscheinen die folgenden vier Punkte als aktuelle Empfehlung aus der Auseinandersetzung mit Inklusion heraus sinnvoll zu sein:

- Behinderung ist nur einer von vielen Aspekten der Inklusion. Geht es ‚nur‘ um Behinderung, ist der Integrationsbegriff sinnvoller.
- Es gilt die eigene Orientierung im Hinblick auf die Notwendigkeit von Dekategorisierung und Entspezialisierung zu überprüfen.
- Inklusion ist kein sonderpädagogisches und behinderungsspezifisches Programm – sein vorhandenes Innovationspotenzial könnte dann nicht zum Tragen kommen.
- Inklusion bedeutet die Chance für Interessenbündnisse mit allen, die mit Marginalisierung zu tun haben.

Methoden wie Organizing Community können auf dem Weg zu einer inklusiveren Gesellschaft eine große Hilfe sein, wenn die Menschen selbst – und nicht nur vorhandene Institutionen – im Stadtteil Barrieren abbauen und mehr partizipieren können. So haben sie die Chance, von Objekten der Gestaltung ihrer Umwelt selbst zu GestalterInnen ihrer Umwelt in einer Enabling Community zu werden und so Schritte zu einer inklusiven, alle BürgerInnen in ihren Rechten akzeptierende und willkommen heißende Gesellschaft zu gehen.

Literatur

- BOBAN, Ines (2003): Person Centered Planning and Circle of Friends – Persönliche Zukunftsplanung und Unterstützernetz. In: FEUSER, Georg (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main, 285-296
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (1999): Persönliche Zukunftskonferenzen. Unterstützung für individuelle Lebenswege. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 22, 13-23

- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität (auch im Internet: http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20German.pdf)
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2008): Inclusive Education – Annäherungen an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. In: BIEWER, Gottfried, LUCIAK, Micael & SCHWINGE, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 314-329
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2009a): Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung – Anmerkungen zur internationalen und zur deutschen Debatte. In: BÖRNER, Simone, GLINK, Andrea, JÄPELT, Birgit, SANDERS, Dietke & SASSE, Ada (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 220-228
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2009b): Inklusive Werte in allen Lebensbereichen realisieren. Gemeinsam leben 17, 92-99
- BOOTH, Tony (2008): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 53-73
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (2002): Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (auch im Internet: http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/index_inclusion.shtml)
- BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel & KINGSTON, Denise (Hrsg.) (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: GEW (auch im Internet: http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20EY%20German2.pdf)
- DÖRNER, Klaus (2004): Sind alle Heimleiter Geiselnnehmer? Soziale Psychiatrie, H. 4, 21-25 (auch als Volltext im Internet: http://www.psychiatrie.de/data/pdf/f8/01/00/sp106_21.pdf)
- DÖRNER, Klaus (2007): Leben und sterben, wo ich hingehöre. Dritter Sozialraum und neues Hilfesystem. Neumünster: Paranus
- HAEBERLIN, Urs (2007): Aufbruch vom Schein zum Sein. VHN 76, 253-255
- HINZ, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio (auch im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/texte/heterogenitaet.html>)
- HINZ, Andreas (2000): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: ALBRECHT, Friedrich, HINZ, Andreas & MOSER, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplinäre und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied: Luchterhand, 124-140
- HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361
- HINZ, Andreas (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? Sonderpädagogische Förderung 48, 330-347
- HINZ, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74
- HINZ, Andreas (2006): Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In: PLATTE, Andrea, SEITZ, Simone & TERFLOTH, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, 149-158
- HINZ, Andreas (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 33-52

- HINZ, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? Zeitschrift für Heilpädagogik 60, 171-179
- LINDMEIER, Bettina (2002): Blick über den Zaun – Eindrücke aus ausgewählten europäischen Ländern. In: THIMM, Walter & WACHTEL, Grit (Hrsg.): Familien mit behinderten Kindern. Wege der Unterstützung und Impulse zur Weiterentwicklung regionaler Hilfesystems. Weinheim/ München, 215-240
- LINDMEIER, Christian (2004): Ein Weg zur Selbstbestimmung – »Supported living«. Im Internet: http://www.forsea.de/projekte/2004_marsch/Lindmeier.pdf
- LÜPKE, Klaus von (1994): Nichts Besonderes: Zusammen-Leben und Arbeiten von Menschen mit und ohne Behinderung. Essen: Klartext
- LÜPKE, Klaus von (2008): Aktion Menschenstadt – für eine inklusive Stadtentwicklung. In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 153-162
- MYSCHKER, Norbert & ORTMANN, Monika (Hrsg.) (1999): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart/ Berlin/ Köln, 3-25
- OPP, Günther (1995): Neue Modelle schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. Zeitschrift für Heilpädagogik 46, 520-530
- PRENGEL, Annedore (1993): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske + Budrich
- PRENGEL, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: LUTZ, Helma & WENNING, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 93-107
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/ Basel: Beltz
- SANDER, Alfred (2003): Über die Integration zur Inklusion. St. Ingbert
- SANDER, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik 55, 240-244
- SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- WEHRLI, Ursus (2002): Kunst aufräumen. Zürich: kein & abel
- WEHRLI, Ursus (2004): Mehr Kunst aufräumen. Zürich: kein & abel

Prof. Dr. Andreas Hinz, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaft, 06099 Halle (Saale)

Homepage: www.inklusionspaedagogik.de

E-Mail: andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de