

Paradoxien von Inklusion

Zur notwendigen Professionalisierung einer kontroversen Debatte

Caroline Schmitt

Inklusionsansätze verorten sich zwischen einem engen, behinderungsbezogenen und breiten, heterogenitätsorientierten Verständnis. Sie changieren zwischen Dekategorisierung und Bedarfsorientierung, Allgemeiner Pädagogik und Spezialpädagogik, individueller Versorgung und Regelsystem, Ausschlussvermeidung und Eingebundensein in Exklusionsmechanismen. Der Beitrag zeigt die Paradoxien von Inklusion auf und erachtet eine theoretisch-reflexive Auseinandersetzung mit diesen Spannungsfeldern als notwendigen Schritt zu einer Professionalisierung inklusiver Pädagogik.

1. Einleitung

Das Thema »Inklusion« hat in der pädagogischen Praxis, Erziehungswissenschaft und Politik Hochkonjunktur. Die kontrovers geführte Debatte verzeichnet heterogene Positionen dazu, »ob« und »wie« Inklusion konzeptionalisiert und umgesetzt werden soll. BefürworterInnen verweisen auf Benachteiligungen, soziale Ausgrenzung und Stigmatisierung von Menschen in »Sondersystemen« und fordern eine Pädagogik für alle Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen und alte Menschen unter einem einenden Dach. Kritische Stimmen betonen die Gefahr einer Entpolitisierung gesellschaftlicher Herausforderungen, sollte Inklusion dazu instrumentalisiert werden, Individuen für den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen und das neoliberale Paradigma des Förderns und Forderns sowie eine Ökonomisierung des Selbst zu unterstreichen. Wiederum andere sorgen sich um die Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik, befürchten deren schleichende Abschaffung und eine unzureichende Unterstützung von pädagogischen AdressatInnen. Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass die aufgezeigten Bedenken und Herausforderungen nicht dazu führen sollten, Konzept und Praxis von Inklusion aufzugeben. Er wirft die These auf, dass in den differenten Standpunkten Paradoxien von Inklusion sichtbar werden, die nicht standardisiert bearbeitet werden können. Katzenbach (2012, S. 82) pointiert, dass die Umsetzung von Inklusion verlange, »sich dauerhaft in Dilemmata begeben zu müssen«. Diese Dilemmata mögen Widerstand erzeugen.

Dabei gilt jedoch zu bedenken, dass Paradoxien jeglicher pädagogischen Arbeit inhärent sind und eine Verweigerung, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, einer Entprofessionalisierung von Pädagogik gleichkäme (Schütze, 1992).

Der Artikel zeigt Paradoxien und Diskussionspunkte von Inklusion auf. Er argumentiert, dass diese Paradoxien reflektiert und – so die weitere These – professionstheoretisch aufgegriffen werden müssen. Zu diesem Unterfangen möchte der Artikel einen Beitrag leisten.

2. Paradoxien von Inklusion

Deutschland hat sich mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 dazu verpflichtet, Exklusion abzubauen und Inklusion zu gestalten. Eine Staatenprüfung im Frühling 2015 verdeutlicht jedoch die bisher nur unzureichende Umsetzung in Deutschland (Hinz & Köpfer, 2016, S. 37). Stein (2015) hebt hervor, dass Inklusion nur dann gelingen könne, wenn gesellschaftliche Ausgrenzung, soziale Ungleichheit und verwehrt Teilhabe »in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung um Inklusion gestellt werden« (ebd., S. 404). Ziel müsse sein, Strukturen zu schaffen, innerhalb welcher Menschen mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen eingebunden sind. Die historische Tradition einer zielgruppenorientierten Pädagogik hat nachweislich gegenteilige Effekte und trägt zu Stigmatisierung und Separierung von pädagogischen AdressatInnen bei. Inklusion stellt diese eingespielten pädagogischen Routinen grundlegend auf den Prüfstand. Dieses Befragen stößt auf Unsicherheiten und Ablehnung (Trescher, 2015, S. 333). Inklusion sei »Utopie« und »Wunschdenken« (Winkler, 2014, S. 27). Doch an welchen Punkten reiben sich Anspruch kritischer Inklusion und pädagogische Wirklichkeit auf? Wo werden inhärente Paradoxien und Spannungsfelder des Konzepts sichtbar? Und wie können diese professionstheoretisch aufgegriffen werden?

Inklusion zwischen verkürztem und heterogenitätsorientiertem Verständnis

Inklusion geht von der Zugehörigkeit aller zu Gesellschaft über alle Lebens- und Altersphasen hinweg aus. Die »Anerkennung sozialer Zugehörigkeit« (Mecheril, 2013, S. 32) macht eine Positionierung gegen gesellschaftlichen Ausschluss sichtbar. Im Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung wird dieser Grundsatz mit Nichtdiskriminierung, Gleichheit aller und Forderung nach voller Teilhabe von allen Menschen an Gesellschaft unabhängig ihrer Fähigkeiten und Unterstützungsbedarfe unterstrichen. Vielfach wurde bereits darauf hingewiesen, dass ein kritisches Inklusionsverständnis über das Denken in der Kategorie »behindert/nicht-behindert« hinausgehen

und sich auf Vielfalt in ihrer ganzen Breite beziehen muss (z. B. Dannenbeck & Dorrance, 2009). Inklusion von Menschen mit Behinderung ist ein Widerspruch, wenn wir von einer Zugehörigkeit aller zu Gesellschaft ausgehen. Wird Inklusion auf Anerkennung und Teilhabe von Menschen mit Behinderung reduziert, gerät der Begriff in eine »unterkomplexe Schiefelage« (Budde & Hummrich, 2015, S. 33). Er unterstellt in diesem Sinne gar eine Nichtzugehörigkeit von Menschen mit Behinderung zu Gesellschaft: »Menschen mit Behinderungen sollen ›in die normale Gesellschaft integriert‹ werden, als seien sie nicht selber Bestandteil eben dieser gesellschaftlichen Normalität« (Degener & Mogge-Grotjahn, 2012, S. 61). In einem verkürzten Verständnis läuft Inklusion Gefahr, statt Zugehörigkeit Ausschluss zu (re-)produzieren und gesellschaftliche Ungleichverhältnisse zu zementieren. Kritisch verstandene Inklusion analysiert aus einem konstruktivistischen Blick, wie Unterschiede, Verschiedenheit und ungleiche Teilhabe sozial hergestellt und »durch soziokulturelle Strukturen und institutionelle (auch wohlfahrtsstaatliche) Praktiken der verschiedenen Funktionssysteme [...] überhaupt hervorgebracht, kategorisiert und (wohlfahrtsstaatlich) bearbeitet werden« (Wansing, 2013, 24–25). Ein solches Verständnis hat das Potenzial, vielfältige Kategorisierungen in ihrer Wirkmacht, ihren Bedingtheiten und Überschneidungen wahrzunehmen und zu bearbeiten, und knüpft an die Perspektive von Intersektionalität an. Intersektionalität fragt nach der historischen Gewordenheit von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die sich in Kategorien wie Behinderung, Geschlecht, Sexualität, Nation, Ethnizität niederschlagen, und will jene Kategorien gerade nicht separiert voneinander, sondern in ihren Verwobenheiten analysieren. Eine intersektionale Perspektive sucht, der heterogenen und komplexen Lebenswelt von Menschen gerecht zu werden, und schafft die Voraussetzung, vielfältige Bedarfe und Fähigkeiten wahrzunehmen, anzuerkennen und adäquat auf sie einzugehen. So verstanden strebt Inklusion »eine grundlegende (Neu-)Ausrichtung der sozialen Infrastruktur und die kritische Reflexion von Zugangsbarrieren [an] – egal aufgrund welcher Differenzlinien« (Grasshoff, Mangold & Oehme, 2014, S. 3). Karakaşoğlu und Amirpur (2012, S. 63–68) illustrieren die Notwendigkeit eines intersektionalen Blickwinkels anhand eines Beispiels: So würden MigrantInnen mit Behinderungen bisher kaum von Einrichtungen der Behindertenhilfe erreicht. Diese Gruppe wachse vor dem Hintergrund der aktuellen Flüchtlingszahlen und bedürfe adäquater pädagogischer Unterstützung. Auch Yıldız (2015, S. 54–55) kritisiert, dass Menschen mit Migrationshintergrund in der aktuellen Inklusionsdebatte nicht angesprochen sind und sich hierdurch Exklusionsmechanismen im Inklusionsdiskurs manifestieren: »So hat Inklusion eben doch eine exkludierende Seite: zum einen in der Engführung der Inklusionsdebatte auf Menschen mit Behinderung, zum anderen in Bezug auf diejenigen, die nicht in der Akteurinnenposition bzw. Akteurposition gedacht sind, sondern als ›Andere‹ inkludiert werden«. Ein heterogenitätsorientierter und intersektionaler Zugang will inhärente Aus-

schlussprozesse in der Logik eines verkürzten Inklusionsverständnisses vermeiden. Er betrachtet Menschen und Gesellschaft in ihrer Vielfalt, identifiziert Ausschlussprozesse und Barrieren der Teilhabe in verschiedenen Kontexten, um sie sodann zu bearbeiten.

Inklusion zwischen individueller Versorgung und Regelsystem

In der Diskussion um Inklusion taucht regelmäßig die Befürchtung auf, dass Inklusion zu einer Unter- oder Nichtversorgung von Menschen mit hohem und komplexem Unterstützungsbedarf führen könnte. Inklusion würde Differenzen als irrelevant bezeichnen und sich damit der Pflicht entledigen, Menschen in ihren Bedarfen zu unterstützen (Winkler, 2015, S. 38). Eine oben skizzierte intersektionale Perspektive kann im Rahmen von Inklusion dazu beitragen, dieser artikulierten Sorge vorzubeugen und die tatsächlichen Versorgungsbedarfe wie auch Fähigkeiten und Ressourcen von pädagogischen AdressatInnen wahrzunehmen. Kritisch verstandene Inklusion will Bedarfe eben nicht ignorieren, sondern an den heterogenen Lebenslagen von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung ansetzen und die »Handlungsgesamtchancen von Menschen in ihren jeweiligen Lebenslagen [befragen]« (Degener & Mogge-Grotjahn, 2012, S. 62). Sie ist subjektorientiert und bezieht »selbstverständlich alle Ausgangs- und Rahmenbedingungen der Lebenssituation eines Menschen [...] [ein], seien dies z. B. eine Hirnschädigung, eine Trisomie 21 oder eine prekäre Lebenslage« (Feuser, 2013, S. 125). Inklusion erachtet Unterstützungsbedarfe aber nicht in einer essenzialistischen Weise als unabdingbare Eigenschaft von Individuen (Katzenbach, 2012, S. 104), sondern nimmt das Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren wie Sozialisationsbedingungen, gesellschaftlichen Strukturen, pädagogischen Einrichtungen sowie Gesundheit und Entwicklung in den Blick (Moser, 2012). Versteht man Unterstützungsbedarfe als Resultat dieser vielfältigen Kontexte, zeigt sich, dass Unterstützung hin zu Autonomie auch institutionelle (Um-)Gestaltung und Suchbewegungen erfordert, wie Rahmenbedingungen von und für Menschen verbessert werden können. Im Unterschied zum Integrationsansatz fragt Inklusion daher nicht danach, wie Einzelne in Regelsysteme integriert werden können, sondern strebt nach einer Gestaltung von Institutionen ohne Barrieren, die per se alle Menschen adressieren und einschließen. Diesem Anspruch ist inhärent, Verbesonderung und Stigmatisierung zu vermeiden und keine Menschen auszusondern. Die paradoxe Herausforderung, die sich durch den Inklusionsansatz stellt, lässt sich wie folgt formulieren: Wie kann ich im Rahmen von Regelsystemen individuellen Bedarfen nachkommen, ohne hierdurch wiederum eine Form von Besonderung zu schaffen? Oder, anders formuliert: Wie bringe ich soziale Zugehörigkeit und fallspezifische Besonderheit in Einklang? Weiß (2011, S. 13) spricht in diesem Zusammenhang von zwei Polen, die nicht einseitig aufgelöst werden

dürfen. Weder darf Inklusion dazu führen, Bedarfe von Menschen zu vernachlässigen oder gar zu ignorieren, noch stellt eine prinzipielle Aussonderung von Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf aus den Regelsystemen eine adäquate Umgangsweise dar. Eine Bearbeitung dieser Paradoxie erfordert Balanceakte, Reflexion und Sensibilität, die Anke Wegner (2016) m. E. unlängst in einem Interview zur Frage danach, wie Kinder mit Fluchterfahrungen beschult werden sollten, auf den Punkt gebracht hat: »So viel Regelklasse wie möglich und so viel zusätzliche Förderung wie nötig«. Die Spannung zwischen Regelsystem und Förderung zeigt sich über diesen spezifischen Kontext hinaus in allen pädagogischen Feldern, denn Menschen sind vielfältig und haben unterschiedliche Bedürfnisse. Jedoch macht es einen entscheidenden Unterschied, ob das pädagogische Angebot grundsätzlich nach Zielgruppen separiert und aussondert, wie zum Beispiel im Rahmen von sogenannten Förderschulen, oder ob das Angebot alle AdressatInnen gleichermaßen umfasst. Die Anforderung des Nicht-Aussonderens ist eine Herausforderung, sowohl für Schulen als auch für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Behindertenhilfe, Erwachsenenbildung oder Altenarbeit. Diese Herausforderung impliziert letztlich ein Zusammenrücken, Kooperieren und Umgestalten von Disziplinen und Praxen. Nur durch Kooperation und Multiprofessionalität ist Inklusion überhaupt angebar. Ein erster Schritt ist ein wertschätzender Dialog zwischen den Disziplinen, die ihre Wissensbestände befragen und Vorbehalte und »gegenseitige Nichtbeachtung« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 132) überwinden müssen.

Inklusion zwischen Allgemeiner Pädagogik und Spezialpädagogik

Keinesfalls wird mit der Forderung nach Institutionen für alle Menschen spezifisches pädagogisches Fachwissen obsolet. Jedoch muss auf lange Sicht diskutiert werden, wie sich erziehungswissenschaftliche Disziplinen und pädagogische Praxen organisieren und verstehen wollen. Katzenbach (2005, S. 87–88) schlägt vor, Pädagogiken nicht über eine bestimmte AdressatInnen-schaft oder spezifische Institutionen zu konstituieren, sondern von Lebens- und Problemlagen statt von bestimmten Menschengruppen auszugehen. Die verschiedenen Disziplinen würden sich dann »über ihr spezifisches Wissen und Know-how [zum Beispiel] zu krisenhaften Entwicklungsverläufen [verorten]« (ebd., S. 88), könnten untereinander in einen Austausch treten und Kooperationen aufbauen. Das bedeutet, dass Inklusion kein disziplinspezifischer Diskurs, zum Beispiel der Sonder- und Heilpädagogik ist, sondern in einem »spannungsgeladenen Verhältnis« (Hinz, 2009, S.3) zu einer zielgruppenorientierten Pädagogik mit klientelspezifischen Institutionen steht. Inklusion erfordert also ein radikales Umdenken hin zu der Vielfalt von Menschen in ihrer ganzen Komplexität, hin zu einer Lebenslagenorientierung statt Kategorisierung, hin zu

einem disziplinären Dialog und Verbund statt zu disziplinären Verinselungen. Zugleich meint Inklusion mehr als eine Addition spezifischer Wissensbestände, denn hierbei bestünde prinzipiell die Gefahr, unter dem Rahmen von Inklusion Pädagogiken doch wieder bestimmten Gruppen zuzuordnen und diese Gruppen dabei zu (re-)produzieren. Vielmehr bedarf es eines verbindenden Fundaments. Ein solches Fundament muss theoretisch hergeleitet werden und könnte sich auf pädagogische Leitmotive wie die Bildsamkeit des Menschen, die menschliche Würde und Teilhabe sowie Autonomie stützen (Bernasconi & Böing, 2015, S. 135–136). Inklusion ist in diesem Verständnis *Allgemeine Pädagogik* (Hinz, 2012) und zeichnet sich durch theoretisches Wissen zum Beispiel zu Vielfalt, Konstruktion von Vielfalt und Ausschluss sowie differenzensible pädagogische Arbeit aus. Unter einem rahmenden Dach gilt es, verschiedene Disziplinen und Wissensbestände zu vereinen. Professionelles Handeln von PädagogInnen wäre dann durch eine Orientierung an theoretisch herzuleitenden Leitmotiven, einen vielfaltssensiblen Habitus sowie Fachwissen gekennzeichnet. Der Professionalität der Fachkräfte obliege es, auf dieser Basis so zu agieren, dass das Fachwissen nicht dazu führt, vermeintlich ›spezielle‹ AdressatInnen in der versteckten Logik einer Zielgruppenorientierung stets an bestimmte PädagogInnen zu delegieren (Katzenbach, 2005, S. 90). Dieses Spannungsverhältnis von Allgemeiner Pädagogik und pädagogischem Fachwissen zu reflektieren, ist eine zukunftsweisende Aufgabe und vermag zu neuen Konzepten und Sortierungen innerhalb und zwischen den Disziplinen und Praxen führen.

Inklusion zwischen Dekategorisierung und Bedarfsorientierung

Inklusion hat zum Ziel, Etikettierung und Kategorisierung zu vermeiden. Moser (2012) geht davon aus, dass inklusive Settings auf Etikettierung und Kategorisierung verzichten können, weil pädagogische AdressatInnen vielfältig seien, und »damit die Feststellung von Verschiedenheit oder gar besonderer Verschiedenheit tautologisch wäre«. Hinz (2009) sieht den »Mehrwert« von Inklusion darin, dass das Konzept ein binäres Denken (behindert/nicht behindert oder Inländer/Ausländer) überwinden will und den Blick weg von einem Kategoriendenken hin zur Frage nach Teilhabemöglichkeiten und -barrieren sowie den Fähigkeiten aller Menschen lenkt. Dies kann zum Beispiel bedeuten, die Lehrinhalte in einer Klasse so aufzubereiten, »dass in der Beschäftigung mit dem gleichen Gegenstand auf verschiedenen Zielebenen alle einen Gewinn davon haben« (Glück, 2014, S. 66). Hinz und Köpfer (2016) illustrieren ein solches Vorgehen am Beispiel einer Grundschule in einem sogenannten sozialen Brennpunktviertel in Hamburg, die sich durch einen Schulkonferenzbeschluss dazu verpflichtet hat, alle Kinder ihres Einzugsgebiets zu beschulen und dafür SonderpädagogInnen sowie ErzieherInnen

zugewiesen bekommt. Die SonderpädagogInnen bilden gemeinsam mit den GrundschulpädagogInnen ein Team, das gemeinsame Lernsituationen gestaltet. Zu erwarten wäre hierbei, dass »sich mit der zunehmenden Heterogenität und der größeren Klarheit über Bedarfe der Kinder eine Extensivierung von Kooperation und [...] tendenzielle Teilung der Zuständigkeiten einstellen könnte [...]. Dies ist jedoch nicht der Fall« (ebd., S. 40). Hingegen lässt sich feststellen, dass die SonderpädagogInnen mit zunehmenden Schuljahren mehr in den Unterricht mit der ganzen Klasse eingebunden sind und die Gestaltung gemeinsamer Lernsituationen einen deutlich höheren Anteil gegenüber Einzel- und Kleingruppensituationen ausmacht. Die Adressierung aller Kinder – mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen – in einer Schulklasse trägt dazu bei, Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozesse sowie Kategorisierungen der SchülerInnen zu vermeiden. Der dekategorielle Ansatzpunkt fragt nach den »Unterstützungsbedarfen des Systems« (ebd., S. 39) und verändert Organisationsstrukturen derart, dass Teilhabebarrrieren abgebaut werden. Unterstützung wird als systembezogene Aufgabe verstanden: »Für die Zuweisung von unterstützenden Ressourcen folgt daraus, dass [...] die Ressource systembezogen (etwa für ganze Klassen) erfolgt« (Glück, 2014, S. 66). Kron (2005) wendet demgegenüber ein, dass Kategorisierungen wie »behindert« in vielen Kontexten noch immer Voraussetzung sind, um einen rechtlichen Anspruch auf Unterstützung einzufordern, welcher ohne die Kategorisierung nicht gewährt würde. Dieses Dilemma verweist auf die Grenzen pädagogisch-gestaltbarer Inklusion. Um dieses Dilemma des Einforderns eines Unterstützungsbedarfs durch Kategorisierung zu durchbrechen, bedarf es rechtlicher Veränderungen in den Sozialgesetzbüchern, einer Zusammenführung der Finanztöpfe (Homfeldt, 2014, S. 31) sowie alternativer Angebots- und Förderstrukturen, »die nonkategorial und sozialraumbezogen Bedarfe befriedigen anstatt mit immer spezifischeren Klientelbeschreibungen Angebot[e] auf dem Markt zu machen« (Hinz, 2009, S. 6). Eine inklusive Pädagogik muss sich Kategorisierungen besonders aufmerksam widmen und die eigenen »Verstrickungen« im Kategorisierungsprozess »selbst-reflexiv bearbeiten« (Leiprecht, 2012, S. 58). Ausgehend von diesen Dilemmata gilt es, eigene Angebotsstrukturen zu prüfen und sich konstruktiv in politische Gestaltungsprozesse einzumischen.

Inklusion zwischen Vermeiden von Ausschluss und (gesellschaftlichen) Exklusionsmechanismen

Stellen wir uns die Frage, »wohin« eigentlich inkludiert werden soll (Bärmig, 2015), zeigt sich eine weitere grundlegende Paradoxie von Inklusion. Inklusion will soziale Ausschluss- und Ausgrenzungsprozesse verhindern, gestaltet sich dabei aber innerhalb Ausgrenzung produzierender Gesellschaftssysteme. Das Bildungssystem in Deutschland beruht auf institutioneller Trennung nach

Leistung¹ (Tenorth, 2011, S. 15–16), und in der Arbeitswelt dominiert das Kriterium der Rentabilität von MitarbeiterInnen (Wohlfahrt, 2014, S. 22). Zentral ist die Frage des Nutzens und der Nutzbarmachung von Individuen für das Wirtschaftswachstum (ebd.). Inklusiv Pädagogik bedarf einer theoretisch-kritischen Fundierung und Standortbestimmung, um einer Instrumentalisierung, politischen Entschärfung von Inklusion und Reduzierung auf »etwas mehr Integration« (Dannenbeck, 2012, S. 107) einen kritischen Ansatz entgegenzuhalten. Hierfür ist bedeutsam, sich der Verstrickungen von Inklusion und Exklusion bewusst zu sein. Inklusion muss in Distanz zu profitorientierten Strategien rücken, insofern »der Einzelne unabhängig von seinem ›Nutzen‹ wertvoll für die Gesellschaft [ist]« (Alicke, 2013, S. 11). Um der Gefahr von Instrumentalisierung und Entpolitisierung ein Gegengewicht zu bieten, ist eine professionstheoretische Fundierung von Inklusion eine bedeutsame Aufgabe. Diese Fundierung muss Inklusion als Programmatik begreifen, »die fundamental in die soziale Wertebasis, in institutionelle Routinen und in gesellschaftliche Machtstrukturen eingreift« (Katzenbach, 2015, S. 22–23). Inklusion ist mehr als Anwendungswissen und in der Lage, »gesellschaftliche Prozesse, Konflikte und Widersprüche angemessen rekonstruieren und analysieren zu können« (ebd., S. 23). Hiermit ist der politische Auftrag verbunden, Teilhabebarrieren grundlegend abzubauen. Teilhabebarrieren abzubauen bedeutet auch, Armut und materielle Ungleichheit zu bekämpfen, welche bekanntlich zu weiteren Benachteiligungen und Stigmatisierungen führt.

3. Folgerungen für die pädagogische (Aus-)Bildung und Praxis

Für die pädagogische (Aus-)Bildung ergibt sich aus den aufgezeigten Paradoxien von Inklusion die anspruchsvolle Aufgabe ihrer Reflexion. Jene Paradoxien sind komplex, nicht auflösbar und ebenso wenig standardisiert zu handhaben. Vielmehr verlangen sie nach Reflexion, Aushalten und ein Sich-Verabschieden von vermeintlich »einfachen Lösungen«. Sie verdeutlichen, dass Inklusion eine theoretische Fundierung braucht, um adäquat in der Praxis positioniert zu werden. Zur Professionalisierung und Schärfung von Inklusion bedarf es Diskussionen auf mindestens vier verschiedenen Ebenen:

1. Es stellt sich die Frage der institutionellen Gestaltung von Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, d. h. mit Rückenwind und Unterstützung der Politik. Inklusion darf nicht auf ein Anwendungswissen und verschiedene Bereiche wie die Schule reduziert werden, sondern braucht

1 Das meritokratische Prinzip erachtet Ungleichheiten in Abhängigkeit von individuell erbrachten Leistungen und Anstrengungen als legitimiert und postuliert Leistung als Weg zu Erfolg (Hadjar, 2008). Das Leistungsprinzip als vermeintlicher Garant für Erfolg ignoriert dabei aber gesellschaftlich induzierte Ausgrenzungsmechanismen wie beispielsweise Diskriminierung aufgrund von Herkunft und Hautfarbe.

- finanzielle Spielräume und eine breite Konzipierung als Querschnittsaufgabe, die alle Institutionen und gesellschaftlichen Bereiche betrifft.
2. Hierin zeigt sich der disziplinäre Auftrag, ein professionstheoretisches Verständnis von Inklusion zu entwickeln, das theoretisch fundiert ist und sich nicht auf eine Kategorisierung wie »Behinderung« verkürzt. Zur Fundierung von Inklusion kann ein internationaler und interdisziplinärer Dialog eine enorme Bereicherung darstellen und die Diskussion in Deutschland vorantreiben (Katzenbach & Schnell, 2012, S. 23).
 3. Ein theoretisch fundiertes Inklusionsverständnis gilt es in der (Aus-)Bildung von Fachkräften zu vermitteln (z. B. Stein, 2015). Ziel ist, AkteurInnen für ausgrenzende und benachteiligende Strukturen sowie Teilhabebarrieren zu sensibilisieren. Hierfür eignen sich Studiums- und Ausbildungskonzeptionen, die Fallarbeit, Praxisforschung und eigene Erfahrungen der Studierenden aufgreifen und so einen (selbst-)reflexiven Habitus schulen (Häcker & Walm, 2015, S. 85).
 4. Zentral ist, die betreffenden pädagogischen AdressatInnen in der Diskussion zu hören und »Räume zum Mitreden« (Yıldız, 2015, S. 54) zu gestalten, insofern Inklusion zum Ziel hat, Selbstbestimmung und Teilhabe zu realisieren. Wegweisend ist in diesem Zusammenhang ein Projekt von der Stiftung Drachensee in Kiel mit der Bezeichnung »Inklusive Bildung«: »Statt über Menschen mit Behinderungen zu reden, wird die Expertise in eigener Sache von Menschen mit Behinderungen vermittelt« (Homepage Inklusive Bildung, 2016). Die TeilnehmerInnen des Projekts bieten Veranstaltungen an Universitäten und Fachhochschulen sowie anderen Bildungsträgern zu Themen wie Inklusion und Förderung, Lebenswelten von Menschen mit Behinderungen oder Inklusionskompetenz aus Sicht von ExpertInnen in eigener Sache an (Projekt Inklusive Bildung, 2015). Sie sammeln Erfahrungen in der Bildungsarbeit und »leisten einen wertvollen Beitrag zur inklusiven Bildung« (Homepage Inklusive Bildung, 2016).

Nimmt man all diese Ebenen zusammen, zeigt sich ein komplexes Bild zukünftiger Herausforderungen im Feld von Inklusion. Die Komplexität und Paradoxien des Feldes sollten nicht dazu führen, Inklusion als Idee zu verwerfen, sondern als Chance des Befragens pädagogischer Routinen und Haltungen mit dem Potenzial einer Neuausrichtung zu begreifen.

Literatur

- Alicke, T. (2013). Integration – Diversity – Inklusion. In Kooperationsverband Jugendsozialarbeit (Hrsg.), *Inklusion – Integration – Diversity. Wie kann die Jugendsozialarbeit Vielfalt fördern und Diskriminierung entgegenreten?* (S. 6–13). Berlin.

- Bernasconi, T. & Böing, U. (2015). Impulse zu einer disziplinären Bestimmung der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung in ihrem Verhältnis zu einer (inklusive) Allgemeinen Pädagogik. In Schnell, I. (Hrsg.), Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis (S. 129–137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 26(51), 33–41.
- Dannenbeck, C. (2012). Inklusion reflexiv – ein Immunisierungsversuch gegen politische Umrarmungsstrategien. In Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.), Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit (S. 104–114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. Zeitschrift für Inklusion-online.net, 2.
- Degener, T. & Mogge-Grotjahn, H. (2012). »All inclusive«? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In Balz, H.-J., Benz, B. & Kuhlmann, C. (Hrsg.), Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit (S. 59–77). Wiesbaden: VS.
- Feuser, G. (2013). Integrative Heilpädagogik – eine Fachdisziplin im Wandel. Inklusion – eine ›Wende‹ ohne Wandel? Behindertenpädagogik 52 (2), 121–135.
- Glück, C. W. (2014). Inklusion – wovon »I-Kinder« und deren Eltern ein Lied singen können. In Fuchs, M. (Hrsg.), Kinder- und Jugendstimme (S. 61–71). Berlin: Logos.
- Grasshoff, G., Mangold, K. & Oehme, A. (2014). Editorial. Inklusion in Handlungsfeldern und -konzepten der Sozialen Arbeit. Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, 39(11–12), 3.
- Häcker, T./Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 26(51), 81–89.
- Hadjar, A. (2008). Meritokratie als Leistungsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS.
- Hinz, A. & Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 85, 36–47.
- Hinz, A. (2009). Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ›Mehrwert‹ gegenüber Integration? Vortrag auf dem Kongress »Enabling Community« der Evangelischen Stiftung Alsterdorf und der Katholischen Fachhochschule für Soziale Arbeit Berlin am 18.–20. Mai 2009. S. 1–10.
- Hinz, A. (2012). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In Hinz, A., Körner, I. & Niehoff, U. (Hrsg.), Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. 3., durchgesehene Aufl. (S. 33–52). Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- Homepage Inklusive Bildung (2016). »Projekt«. <http://www.inklusive-bildung.org/de/projekt> (23.03.2016).
- Homfeldt, H. G. (2014). Für ein chancengleiches gesundes Aufwachsen durch das Zusammenspiel von Kinder- und Jugendhilfe, Behinderten- und Gesundheitshilfe? Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, 39(11–12), 24–31.
- Karakaşoğlu, Y. & Amirpur, D. (2012). Inklusive Interkulturalität. In Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.), Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit (S. 63–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katzenbach, D. (2005). Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz? In Geiling, U. & Hinz, A. (Hrsg.), Integrationspädagogik im Diskurs? Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? (S. 86–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katzenbach, D. (2012). Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. Zum Umgang mit der UN-Behindertenrechtskonvention. In Heilmann, J., Krebs, H. & Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg.), Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung (S. 81–111). Gießen: Psychosozial.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs

- aus der Perspektive der kritischen Theorie. In Schnell, I. (Hrsg.), Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katzenbach, D. & Schnell, I. (2012). Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In Moser, V. (Hrsg.), Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung (S. 21–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kron, M. (2005). »Behinderung« – notwendiger Begriff in der inklusiven Pädagogik? In Geiling, U. & Hinz, A. (Hrsg.), Integrationspädagogik im Diskurs? Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? (S. 82–86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leiprecht, R. (2012). Integrativ – inklusiv – diversitätsbewusst: Fachdiskurse und Praxisformen in Bewegung. In Seitz, S., Finner, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.), Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit (S. 46–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mecheril, P. (2013). »Kompetenzlosigkeitskompetenz«. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In Auernheimer, G. (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Aufl. (S. 15–36). Wiesbaden: VS.
- Moser, V. (2012). Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? Zeitschrift für Inklusion, 3.
- Projekt Inklusive Bildung (2015). Bildungsleistungen der Teilnehmenden des Projekts inklusive Bildung. Stand 02.12.2015. http://www.inklusive-bildung.org/sites/default/files/einfacheseitedownloads/bildungsleistungen_inklusive_bildung_20151202.pdf (23.03.2016).
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als »bescheidene« Profession. In Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O. (Hrsg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern (S. 132–147). Wiesbaden: VS.
- Stein, A.-D. (2015). Inklusion braucht Professionalität. Reflexionen zum neuen Masterstudiengang Systementwicklung Inklusion. Behindertenpädagogik 54 (4), 399–414.
- Tenorth, H.-E. (2011). Inklusion im Spannungsfeld von Universalismus und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. Vortragsskript zum Eröffnungsvortrag am 13.10.2011 der Tagung »Schule auf dem Weg zur Inklusion – Unterschiedliche Leistungen als Herausforderung«. Universität Würzburg. <http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2011/Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf> (07.03.2016).
- Trescher, H. (2015). Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Migration. Wiesbaden: VS.
- Wansing, G. (2013). Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 3, 16–27.
- Wegner, A. (2016). Ankommen an Frankfurter Schulen: »Deutsch lernen ist nicht alles«. Interview mit Anke Wegner. <http://www.viefalt-bewegt-frankfurt.de/de/schwerpunktthemen/deutsch-lernen-ist-nicht-alles> (10.03.2016).
- Winkler, M. (2014). Kritik der Inklusion – oder: Über die Unvermeidbarkeit von Dialektik in der Pädagogik. Ein Essay. Widersprüche 34(3), 25–39.
- Winkler, M. (2015). Inklusion – die vergessene Dimension. Jugendhilfe 53(1), 5–13.
- Wohlfahrt, N. (2014). Vom »Klassenkompromiss« zur klassenlosen Staatsbürgergesellschaft? Zu einigen Widersprüchen einer »inkluisiven« Sozialpolitik. Widersprüche 34(3), 11–23.
- Yıldız, S. (2015). Inklusion!? Was ist daran wahr? Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 26(51), 53–60.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Caroline Schmitt
 Johannes Gutenberg-Universität Mainz
 Jakob-Welder-Weg 12
 55099 Mainz
 E-Mail: schmica@uni-mainz.de