

Caroline Schmitt: Inklusion, Interkulturelle Öffnung, Diversity – Professionstheoretische Überlegungen zu einem kritisch-reflexiven Inklusionsverständnis

Abstract: Der Beitrag geht von einem fruchtbaren Dialog der Ansätze Inklusion, Interkulturelle Öffnung und Diversity aus. Dieser Dialog – so die These – entfaltet Potenzial, um die konzeptionelle Unschärfe des Inklusionsbegriffs zu überwinden. Auf dieser Basis stellt der Beitrag Überlegungen für ein reflexives Inklusionsverständnis vor, das sich konsequent an der individuellen Lebenslage der AdressatInnen orientiert und daher notwendigerweise eine vielfältige Heterogenitätsperspektive zu Grunde legt. Eine Engführung von Inklusion auf die Kategorie „Behinderung“ wird als widersprüchliches Unterfangen sichtbar. Als Dreh- und Angelpunkt von Inklusion wird die (Aus-)Bildung eines vielfaltsorientierten professionellen Habitus erachtet, der in der Praxis als Reflexionsunterstützung dient. Eckpfeiler praktischer inklusiver Arbeit sind Kooperation, Interprofessionalität, Prozesshaftigkeit und eine Institutionengestaltung von der Sonder- zur Regelversorgung im Sinne Interkulturelle Öffnung.

Stichworte: Inklusion, Interkulturelle Öffnung, Diversity, Lebenslage, Professionstheorie

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Inklusion, Interkulturelle Öffnung und Diversity im Dialog
3. Ansatzpunkte für ein professionstheoretisches Inklusionsverständnis
4. Literatur

1. Einleitung

Der Begriff der Inklusion ist spätestens seit Inkrafttreten des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen omnipräsent und bestimmt aktuelle Diskussionen weltweit und in Deutschland – ob in der Erziehungswissenschaft, pädagogischen Praxis oder Politik. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat im Sommer 2015 einen Aufruf gestartet, um „Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“ zu diskutieren (vgl. DGfE 2015). Fachverbände schreiben sich „Inklusion“ auf die Fahnen und proklamieren „Inklusion jetzt!“ und „just do it“ (vgl. bhp 2015). Und auch im 14. Kinder- und Jugendbericht des Bundestags taucht Inklusion als zentrales Paradigma auf und bestimmt die Debatte um eine kind- und jugendgerechte Gesellschaft als Querschnittsthematik. Trotz dieser Hochkonjunktur gilt Inklusion als vage, diffus und „Containerbegriff“ (Lüders 2014, S. 24), der unterschiedlich verstanden und kontextualisiert wird (vgl. Löser/Werning 2015). Lindmeier und Lütje-Klose (2015) identifizieren in ihrer internationalen Analyse von Inklusionskonzepten drei verschiedene Verständnisse einer „inclusive education“: manche Ansätze operieren mit einem engen, behinderungsbezogenen, andere mit einem auf vielfältige Diversitätsdimensionen ausgerichteten AdressatInnenverständnis; wiederum andere richten ihren Blick auf vulnerable Gruppen, worunter sie Menschen mit Behinderung, aber auch andere als marginalisiert gedeutete Personen verstehen. In dieser Unschärfe liegt die Gefahr einer beliebigen Verwendung, auch solche Konzepte als inklusiv zu bezeichnen, die emanzipatorischen Grundgedanken eines theoretisch-reflektierten Verständnisses zuwiderlaufen (vgl. Frühauf 2012). Mit der „theoretischen Unterdeterminierung“ (Felder 2015, S. 13) geht eine Unsicherheit in der pädagogischen Praxis einher, die inklusives Handeln zwar erprobt, sich dabei aber nicht auf ein tiefgehendes (professions-)theoretisches Wissen stützen kann (vgl. Winkler 2015, S. 10). Der vorliegende Artikel will einen Beitrag zu einer professionstheoretischen Klärung des Inklusionsbegriffs leisten. Er argumentiert, dass zur Schärfung inklusiver Denk- und Handlungsweisen ein Blick in Debatten zu Interkultureller Öffnung und Diversity ein gewinnbringendes Unterfangen darstellt (vgl. Schröer 2015) und führt die jeweiligen Diskussionsstränge zusammen. Dabei wird die These aufgeworfen, dass Dilemmata, die im Rahmen von Inklusion auftauchen, bereits in diesen Ansätzen thematisiert werden. Der Beitrag schließt mit ersten Ideen für ein reflektiertes Verständnis von Inklusion unter Einbezug einer breiten

Heterogenitätsorientierung, das sich konsequent und notwendigerweise an den Lebenslagen pädagogischer AdressatInnen orientiert.

2. Inklusion, Interkulturelle Öffnung und Diversity im Dialog

Bis Ende des 20. Jahrhunderts reagierte Pädagogik auf ihre AdressatInnen mehrheitlich im Duktus von Homogenisierung und Separierung[1]: „Die Unterschiedlichkeit der sozialen Lebenswelt, die verschiedenartigen Voraussetzungen in pädagogischen Handlungsfeldern [...] wurden als individuelle, auf den Einzelfall bezogene Herausforderungen begriffen und beantwortet. Abweichendes Verhalten sollte [...] verhindert, Anpassung an gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen erreicht werden“ (Handshuck/Schröer 2012, S. 15). Paradigmatisch war der Gedanke, Personen mit einem als hoch und besonders bewerteten pädagogischen Unterstützungsbedarf eine spezielle, auf ihre Bedürfnisse hin abgestimmte Versorgung im Rahmen gruppenspezifischer Angebote zukommen zu lassen. Institutionell führte diese Leitlinie zu ‚Sonderwegen‘ für als ‚besonders‘ gelabelte Personen. Den verschiedenen AdressatInnengruppen wurden eigene Pädagogiken mit spezifischem Fachwissen zugeordnet. So wurde 1881 die erste sogenannte Hilfsklasse für SchülerInnen gegründet, „von denen man annahm, dass ihr Verstand und Sinn zu schwach sei, um für die damalige elementare Bildung empfänglich zu sein“ (Textor 2015, S. 41). Hierauf folgten Gründungen von Hilfsschulen, die von der damaligen Volksschule abgekoppelt wurden. Im Dritten Reich standen die Hilfsschulen unter dem Primat der „Rassenhygiene“, sie galten als Sonderschulen, und etliche Menschen mit Behinderung wurden als „lebensunwertes Leben“ eingestuft und getötet. In der Nachkriegszeit fehlten sonderpädagogische Lehr- und Fachkräfte. Es kam zu Entwicklung und Ausbau sonderpädagogischer Ausbildung und Institutionen in den 1960er- und 1970er-Jahren (vgl. ebd., S. 41-46). Auch in anderen Feldern der Sonderpädagogik zeigte sich eine aussondernde Differenzierung. Solarová (1983, S. 9) hält Anfang der 1980er-Jahre fest, dass die „Behindertenpädagogik [...] in dem notwendigen Bestreben, immer differenzierter und perfekter arbeiten zu können, eher die Unterschiede zwischen den vielfältigen [...] Behinderungen [...] herausgearbeitet und betont [hat]. Das Ergebnis war ein ziemlich stark differenziertes Sonderschulsystem mit Heimen, Sonderkindergärten, Therapiegruppen“. In diesem Modell war für Menschen mit Behinderung ein Weg in Spezialeinrichtungen über die gesamte Biografie hinweg vorgesehen: „Sonderkindergarten à Sonderschule à Werkstatt für behinderte Menschen à Wohnheim“ (Frühauf 2012, S. 16). Ein ähnliches Prozedere dokumentiert Nohl (2006, S. 17-18) im Umgang mit Kindern ausländischer GastarbeiterInnen. Zunächst vom Schulbesuch exkludiert, wurde im Jahr 1964 auch für sie die Schulpflicht eingeführt. Kinder im Alter von über sieben Jahren wurden in speziellen Vorbereitungsklassen zum Erlernen der deutschen Sprache und in manchen Bundesländern in Nationalklassen beschult, welche Kinder aus denselben Herkunftsländern umfassten. Die sprachliche Heterogenität, unterschiedlichen Nationalitäten und Sozialisierungen wurden als Problem erachtet, das durch eine „Sonderpädagogik für AusländerInnen“ bearbeitet werden sollte. Neben separierenden schulpädagogischen Maßnahmen entstanden von den Wohlfahrtsverbänden getragene „Sozialberatungsdienste für AusländerInnen“ oder „pädagogische Institutionen für ausländische ArbeitnehmerInnen und ihre Familien“ (vgl. Mecheril 2010, S. 56). Ab den 1970er-Jahren rührte sich Kritik an den aus- und besondernden pädagogischen Praxen, da die Etablierung von Sondereinrichtungen für die betreffenden AkteurInnen mit Stigmatisierung einhergeht (vgl. Homfeldt 1996). Studien zeigen, dass die intendierte Förderung nicht immer eintritt und beispielsweise Schulleistungen von SchülerInnen in Schulen für Lernbehinderte stagnieren, wohingegen sich ein gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung förderlich auswirken kann (vgl. Heimlich 2003, S. 139-140). Die im Rahmen dieser Kritik entstandene Integrative Pädagogik setzt sich für ein Miteinander, einen gemeinsamen Kindergartenbesuch sowie eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung ein (vgl. Hinrichs/Schwarz/Wolfrum 2012, S. 104-105). Die Integrationsidee „wurde mit großem Engagement von Eltern behinderter Kinder und Fachleuten einer sich kritisch verstehenden Sonderpädagogik initiiert“ (Frühauf 2012, S. 16). Eine zentrale Forderung der Elternbewegung war die Wahlmöglichkeit zwischen Regel- oder Sonderbeschulung. Integrationskonzepte wurden in den einzelnen Bundesländern jedoch unterschiedlich umgesetzt und reichten von Einzelintegration bis zu Integrationsklassen oder der Ansicht, die Schulen sollten entscheiden, wieviel Integration sie

leisten könnten. Wenngleich sich in diesem Rahmen engagierte Praxisbeispiele finden, ist Deutschland von einer flächendeckenden Integration weit entfernt (vgl. Hinrichs/Schwarz/Wolfrum 2012, S. 122). Zugleich bleiben Integrationskonzepte bei allem Bemühen in der Logik eines Zwei-Gruppen-Denkens verhaftet: „den nichtbehinderten Kindern, den integrierenden, normalen und eigentlichen – und den behinderten Kindern, den zu integrierenden, anormalen“ (Hinz 2004, S. 15). Eine Kritik an aussondernden Konzepten zeigte sich auch in der Pädagogik mit MigrantInnen und der Entwicklung eines interkulturellen statt defizitorientierten Arbeits- und Reflexionsansatzes, der Kulturdifferenz als Bereicherung auffasst, aber die Gefahr der Kulturalisierung birgt. Anfang der 1990er-Jahre verlagerte das Konzept der Interkulturellen Öffnung die Perspektive auf die strukturellen Bedingungen, innerhalb welcher Migrationsarbeit stattfindet. Interkulturelle Öffnung kritisierte den Gedanken der Assimilation, der von Menschen mit Migrationserfahrung eine Anpassung an eine homogen verstandene Containerkultur des Aufnahmelandes erwartete. Das Konzept war darauf ausgerichtet, soziale Dienste und die Gesellschaft im Ganzen für MigrantInnen zu öffnen und ihnen eine adäquate Versorgung in den Regelsystemen zur Verfügung zu stellen (vgl. Barwig/Hinz-Rommel 1995). Mittlerweile hat sich Interkulturelle Öffnung weiterentwickelt: „War es zunächst nur ein kleiner Kreis migrations- und integrationspolitisch Engagierter, der die Zugangshindernisse für Migrantinnen und Migranten zu den Regeldiensten deutscher Versorgungssysteme kritisch [...] diskutierte, so besteht heute ein breiter politischer Konsens, dass sich alle gesellschaftlich relevanten Institutionen neuen Herausforderungen und neuen Zielgruppen öffnen müssen“ (Handschuck/Schröer 2012, S. 17). Das Kulturverständnis reduziert sich in dieser Konzeption „nicht auf das Verhältnis zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft“ (Schröer 2015, S. 32), es umfasst die gesamte Komplexität heterogener Lebensweisen in einer pluralen Gesellschaft. An dieser Stelle zeigen sich Parallelen zur Idee von Diversity, welche die Bandbreite gesellschaftlicher Vielfalt von Geschlecht über sexuelle Orientierung, Lebensalter, Behinderung, Nationalität, Religion, ökonomischer Status oder Ethnizität wahrnehmen und anerkennen will (vgl. Schmitt/Tuider/Witte 2015). Interkulturelle Öffnung fordert Gesellschaft heraus, sich mit dieser Pluralität mit zu verändern. Sie stellt die Frage, wie Institutionen strukturiert werden müssen, um individuellen und lebensweltlichen Verschiedenheiten innerhalb der Regelsysteme gerecht zu werden und soziale Ausgrenzung zu verhindern. Der Ansatz zielt darauf, Zugangsbarrieren in Institutionen abzubauen und den wertschätzenden Umgang mit Vielfalt in organisationalen Leitbildern zu verankern (vgl. Mayer/Vanderheiden 2014). Die Besonderheit Interkultureller Öffnung ist, dass die Diskussion über ihren zielgruppenorientierten Ausgangspunkt und ihre Fixierung auf die Kategorie „Migration“ hinausgegangen ist und Eingang in politische Konzepte und vielfältige Praxen gefunden hat. Gleichwohl sich die Praxen unterscheiden, und Interkulturelle Öffnung ebenso wie Inklusion Gefahr läuft, als Containerbegriff missbraucht zu werden (vgl. Foitzik 2008, S. 23), liegen zu Stand und Umsetzung zahlreiche Erfahrungen sowie einige professionstheoretische Überlegungen vor, die auch in der Diskussion um Inklusion von Bedeutung sind. Denn auch Inklusion fordert, „dass nicht der Einzelne in bestimmte Strukturen ‚integriert‘ werden muss, sondern dass sich die Strukturen so wandeln müssen, dass eine gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe an allen gesellschaftlichen Teilbereichen für alle möglich wird“ (Alicke 2013, S. 243). Gleichsam wie Interkulturelle Öffnung problematisiert Inklusion einen defizitorientierten Blick auf Menschen und deren Kategorisierung. Inklusion will Vielfalt wertschätzen, soziale Ausgrenzung vermeiden und einen Paradigmenwechsel von einer Sonder- zur Regelversorgung initiieren. Die Vorstellung von Vielfalt als Normalität führt unweigerlich zu einem Dilemma: Gehe ich von der Annahme aus, dass Vielfalt alltäglich ist, niemand separiert werden darf und alle Menschen gleichgestellt sind, wie kann ich dann individuelle Bedarfe erfassen und ihnen nachkommen, ohne dadurch wiederum eine Form der Besonderung zu (re-)produzieren? Mecheril (2013, S. 32) spricht von einer strukturell angelegten Spannung zwischen „Anerkennung sozialer Zugehörigkeit“ und „Anerkennung individueller Einzigartigkeit“, Foitzik (2008) von einem Dilemma jeder differenzsensiblen Arbeit. Diese Ambivalenz könne nicht mit handlungsanleitenden Konzepten aufgehoben, sondern müsse reflexiv bearbeitet werden. Statt nach eindeutigen Lösungen zu suchen, befinden wir uns beim Nachdenken über Inklusion im Themenfeld pädagogischer Professionstheorie (vgl. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 17). Fritz Schütze (1992) hält in seinem Aufsatz „Sozialarbeit als ‚bescheidene Profession‘“ die Problematik der „Allgemeinen Typenkategorien und Situierung“ als eines der Grunddilemmata pädagogischen Handelns fest. Die Rezeption Schützes ist im Nachdenken über Inklusion außerordentlich fruchtbar. Schützes Ausgangspunkt ist, dass jede Profession auf ein höhersymbolisches Sinnwissen zurückgreift. Dieses höhere Sinnwissen „ist ein

Wissen von allgemeinen Erscheinungen (Typen, Kategorien), Prozessen, Mechanismen, die der Erfahrung nach mit den problematischen Projekten und Fällen im Gegenstands- und Handlungsbereich der Profession verbunden sind“ (ebd., S. 147). Die Individualität des Einzelfalls wird mit diesem allgemeinen Wissen verknüpft und vermag dieses zu erweitern und verändern. Hierbei besteht prinzipiell die Gefahr, durch das kategoriale Sinnwissen den Einzelfall nur grob zu typisieren, deduktiv zuzuordnen und zu etikettieren: „Das Ergebnis ist sehr häufig die faktische Stigmatisierung des betroffenen Klienten. Um die vereinfachenden Typenkategorien problemlos anwendbar zu machen, klammert die Sozialarbeiterin bzw. der Sozialarbeiter sehr häufig [...] Informationen des Einzelfalls aus, die ein genaueres, differenzierendes Hinsehen erforderlich machen“ (ebd., S. 149). Bezogen auf Inklusion sind die Schützeschen Überlegungen ein Plädoyer für eine Orientierung an der komplexen und heterogenen Lebenslage pädagogischer AdressatInnen. Freilich dürfen und sollen Fachkräfte hierbei auf ihren professionellen Wissensvorrat zurückgreifen und „vorläufige Hypothesen und Fragen in alltäglichen pädagogischen Situationen [...] artikulieren“ (Prenzel 2009, S. 143). Sie müssen ihre Annahmen aber reflektieren und dürfen nicht vorschnell kategorisieren, ohne die Lebenswelt der AdressatInnen in ihren Besonderheiten wahrzunehmen. Deutlich wird, dass das Spannungsverhältnis nicht aufgelöst werden kann, sondern reflektiert werden muss, um einen fallbezogenen Umgang in der Praxis zu gestalten. Diese keineswegs neue Erkenntnis hat unter der Bezeichnung „Fallarbeit“ Einzug in die (Aus-)Bildung von PädagogInnen gehalten (vgl. z.B. Müller 1997). Einer proklamierten Ratlosigkeit im Umgang mit Inklusion hat die Pädagogik aus ihrem reichhaltigen Schatz (professions-)theoretischer Überlegungen somit etwas anzubieten. Das in der Diskussion um Inklusion formulierte Dilemma – alle Individuen in ihrer Vielfalt achten, adressieren und gleichbehandeln, und zugleich ihre Bedarfe nicht ignorieren – wird unter Einbezug klassischer pädagogischer Denk- und Arbeitsweisen reflektiert- und bearbeitbar. Eine Einübung in pädagogische Fallarbeit scheint im Nachdenken über Inklusion besonders bedeutsam und erfordert von Fachkräften ein Sinnwissen über Vielfalt. Dieses Wissen muss verstärkt Einzug in die pädagogische Qualifizierung halten. Was es ausmachen könnte, sucht Beate Aschenbrenner-Wellmann (2009) mit der Bezeichnung „Diversity-Kompetenz“ zu klären. Sie differenziert analytisch zwischen den drei Dimensionen „kognitiv“, „affektiv“ und „verhaltensbezogen“ und wendet sich gegen einen Kompetenzbegriff, der sich auf eine rein verwertungslogische Komponente reduziert. Unter der ersten Ebene fasst sie Wissen über soziale Ungleichheit, Inklusion, Vielfalt, über die Entstehung und Konstruiertheit von Vielfalt sowie darüber, dass Vielfaltsperspektiven mit Spannungen einhergehen. Die affektive Dimension meint das Bewusstsein für die eigenen Werte und Einstellungen, Ambiguitätstoleranz, Einfühlungsvermögen, Offenheit und die Bereitschaft, das eigene Handeln und Denken zu reflektieren und auf den Prüfstand zu stellen. Unter dem verhaltensbezogenen Aspekt nennt sie die Fähigkeit zum nichtwertenden Dialog und professionellen Umgang mit Verschiedenheit auf individueller, organisations- und sozialraumbezogener Ebene. Wenngleich das Modell statisch anmuten mag, geht Aschenbrenner-Wellmann von einem kontinuierlichen und nie endenden Prozess des Diversity-Lernens aus: „LernerInnen reflektieren dabei in einer gestaltungsoffenen und heterogene Bildungsprozesse ermöglichenden Lernkultur ihre eigenen Wirklichkeitskonstruktionen durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit Anderen. Bildung soll – allgemein gesprochen – Orientierung vermitteln und dabei insbesondere die Möglichkeit zur Selbstorientierung und Selbstreflexion erhöhen“ (ebd., S. 62). Diese Anforderung ist für eine professionstheoretische Grundlegung von Inklusion zentral und schließt an die von Clemens Dannenbeck (2013) geforderte Inklusionsorientierung in der Pädagogik an. Inklusionsorientierung meint „Haltung im Sinne der Wertschätzung aller Menschen, unabhängig von deren jeweiligen Ressourcen und Kompetenzen“ (ebd., S. 461). Dannenbeck und Aschenbrenner-Wellmann erachten Reflexionsfähigkeit als Basis jeglicher pädagogischen Arbeit, weshalb es „Inklusionsorientierung zu einem Querschnittsthema sämtlicher pädagogischer Ausbildungsgänge zu machen [gilt]“ (ebd., S. 463). Eine inklusionsorientierte Pädagogik reflektiert, „dass Menschen mit unterschiedlichen Ressourcen und Potenzialen ausgestattet sind (aber immer auch ausgestattet *werden*)“ (ebd.; Hervorhebung CS). Diese Wertschätzung von Vielfalt bedeute dabei nicht, „‘Behinderungen‘ wegzudiskutieren – sehr wohl bedeutet es aber, Entwicklungspotenziale pädagogisch als stets offen zu begreifen und Barrieren als gesellschaftlich produziert zu durchschauen“ (ebd.). Das von Schütze als höhersymbolisches Sinnwissen bezeichnete professionelle Wissen ist in den Perspektiven von Aschenbrenner-Wellmann und Dannenbeck nicht durch ein ‚Sonderbehandlungswissen‘ für bestimmte ‚Menschengruppen‘ gekennzeichnet, sondern durch einen prinzipiell reflexiven Umgang

mit Vielfalt in Bezug auf alle Merkmale, die in der Lebenswelt der AdressatInnen relevant werden. Aufgabe pädagogischer (Aus-)Bildung ist in der Konsequenz die Entwicklung eines ausgeprägten diversitätsreflektierten professionellen Habitus (vgl. Mecheril 2013, S. 33). In Inklusionsdebatten wird regelmäßig die Frage diskutiert, ob sich Inklusion nun auf Menschen mit Behinderungen beziehe oder Menschen in ihrer komplexen Vielfältigkeit. Ein Inklusionsverständnis, das den dargelegten diversitätsreflektierten Habitus zu seinem Dreh- und Angelpunkt macht, verbietet es geradezu, sich auf eine Diversitätskategorie wie Behinderung zu beschränken. Inklusiv Pädagogik ist *Allgemeine Pädagogik* (vgl. Hinz 2012) und entsagt der Zuordnung zu einer spezifischen Fachrichtung. Ausgangspunkt eines reflexiv-kritischen Inklusionsverständnisses ist die gesamte, komplexe und mitunter widersprüchliche Lebenslage von AdressatInnen: „Lebenslagen umfassen materielle, kulturelle und soziale Spielräume, in denen sich [...] subjektiver Sinn auf der Grundlage relativer Handlungssicherheit entfalten kann. Ob der subjektiv-biografische Gestaltungssinn sich sozial regressiv oder sozial öffnend entwickelt, entscheidet sich nicht zuletzt daran, ob die Handlungssicherheit eingeengt oder erweitert ist“ (Böhnisch 2012, S. 231). Eine diversitätsreflektierte Inklusionsperspektive hat die Vielfalt der individuellen Lebenswelt sowie strukturellen Bedingtheiten durch soziale Strukturen wie pädagogische Institutionen und gesellschaftliche Machtverhältnisse im Blick (Katzenbach 2015, S. 22-23). Gleichwohl erinnert eine Orientierung an den jeweiligen Lebenslagen daran, den AkteurInnen keine vereinnahmenden Normalitätsvorstellungen überzustülpen: Die Identifizierung der individuellen Situation ist angehalten, eine pädagogische Unterstützung von Menschen mit oder ohne Beeinträchtigung auf Basis tatsächlicher lebensweltlicher Bedarfe, den Handlungsmächtigkeiten (Agency) und Vorstellungen der AdressatInnen zu gestalten (vgl. Homfeldt 2014, S. 28). Diese Unterstützung ist zwangsweise vielfältig und individuell different – sie unterscheidet sich je nach Versorgungsbedarf.

3. Ansatzpunkte für ein professionstheoretisches Inklusionsverständnis

Inklusion ist Zugehörigkeit und Teilhabe von Menschen an Gesellschaft von Anfang an und über alle Lebens- und Altersphasen hinweg. Vielfalt in Bezug auf Alter, Geschlecht, Behinderung, sexuelle Orientierung, Nationalität, Herkunft, Religion oder Familienstand darf nicht zu Ausgrenzung führen, sondern wird als gesellschaftliche Normalität erachtet. Ziel von Inklusion ist, dass alle Menschen in *gesellschaftliche Regelsysteme eingebunden sind* und nicht etwa aufgrund eines Diversitätsmerkmals ausgesondert werden. Diesen Gedanken fasst Prengel (2009) in dem Begriff der egalitären Differenz: Gleichheit im Zugang zu Institutionen und gesellschaftliche Teilhabe Aller, sowie die Anerkennung der Differenz individueller Lern- und Lebensweisen. Die Vision von Inklusion ist ein nie endender Prozess im gesellschaftlichen Umgang mit Vielfalt in der Pädagogik, aber auch allen anderen gesellschaftlichen Teilbereichen. Im Gegensatz zum Integrationsgedanken hält Inklusion nicht an einer Zwei-Gruppen-Logik „zugehörig/nicht-zugehörig“, „behindert/nicht-behindert“ oder „AusländerIn/InländerIn“ fest, sondern will ein dichotomes Gruppendenken genauso überwinden wie gruppenspezifische Sonderpädagogiken, die eine solche Logik (re-)produzieren. Statt Atomisierung tritt Einheit an die Stelle, statt Homogenität Heterogenität, statt Selektion Kooperation und Gemeinsamkeit, statt äußerer Differenzierung in Sondereinrichtungen eine lebenslagenorientierte Individualisierung und Interkulturelle Öffnung der Regelsysteme (vgl. Feuser 2009, S. 283). Diese inklusive Logik stößt mitunter auf Widerstand und ist krisenhaft: „persönliche Ängste und Vorbehalte [müssen] abgebaut und Ansichten neu überdacht werden“ (Trescher 2015, S. 333). Der Reflexion routinierter Ansichten und Institutionsmuster kommt eine enorme Bedeutung zu. Hiermit sollten Fachkräfte nicht alleine gelassen werden, „denn das professionelle Handeln unterliegt einem hohen Handlungs- und Entscheidungsdruck, ist damit besonders belastet und durch hohe Verantwortung für Andere gekennzeichnet“ (Helsper 2016, S. 54). Dieser Herausforderung muss die Erziehungswissenschaft durch die Entwicklung einer „reflexiven und wissenschaftlich basierten Wissensgrundlage“ (ebd.) begegnen und die *Ausbildung eines reflexiv-kritischen Inklusionsverständnisses als pädagogische Querschnittsaufgabe* vorantreiben. Inklusion in diesem Sinne versteht sich als vielfaltsorientierter professioneller Habitus. Diese Prämisse lässt sich mit Ausführungen zu „Diversity-Kompetenz“ konkretisieren: Inklusion umfasst auf einer kognitiven Ebene Wissen zu Inklusion, Ungleichheit, Ausgrenzung, Exklusion und ihren strukturellen Bedingtheiten. Auf affektiver Ebene ist ein Bewusstwerdungsprozess über und

reflexives Bearbeiten der Ambivalenzen inklusiver Arbeit und eine Wertschätzung von Vielfalt gemeint, um auf der praktischen Ebene agieren und das eigene Handeln kritisch reflektieren zu können. Inklusion muss sich *an den heterogenen Lebenslagen pädagogischer AdressatInnen ausrichten*. Insofern verortet sie sich notwendigerweise nicht als gruppenspezifischer Ansatz für beispielsweise Menschen mit Behinderungen, sondern setzt konsequent an der Pluralität menschlicher Gesellschaft an. Hiermit ist für die Zukunft die Herausforderung verbunden, *Inklusion als Allgemeine Pädagogik* zu verorten und gestalten, wodurch die disziplinär ausdifferenzierte Landschaft von Pädagogiken verändert würde. Bei aller pädagogischer Möglichkeiten ist bedeutsam, auch die *Grenzen von Inklusion* zu reflektieren. Gleichwohl Inklusion als Vision große Hoffnungen nährt und sich nicht die Frage des „ob“, sondern des „wie“ stellt (vgl. Lindemann 2014), sind Ausgrenzungsverhältnisse immer auch gesellschaftlich und politisch (re-)produziert und gesellschaftliche Normalitätsverständnisse nur langsam im Wandel. Die Frage des „wohin Inkludieren?“ (vgl. Bärmig 2015) zeigt ein Spannungsfeld an, wenn bestehende Systeme einer kapitalistischen und leistungsorientierten Logik folgen und damit per se Ausschluss herstellen (vgl. Lüders 2014, S. 28). Dieses Spannungsfeld kann zwar professionstheoretisch reflektiert und erforscht, aber in der Praxis nicht alleinig von der Pädagogik bearbeitet werden. Insofern ist Inklusion auch politischer Auftrag.

4. Literatur

- Alicke, Tina (2013): Inklusion – Hintergründe eines neuen Blickwinkels. In: Migration und Soziale Arbeit 35, H. 3, S. 243-248.
- Aschenbrenner-Wellmann, Beate (2009): Vielfalt, Anerkennung und Respekt. Die Bedeutung der Diversity-Kompetenz für die Soziale Arbeit. In: Sanders, Karin/Bock, Michael (Hrsg.): Kundenorientierung – Partizipation – Respekt. Neue Ansätze in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 47-73.
- Bärmig, Sven (2015): Kritische Erziehungswissenschaft und Inklusionspädagogik? In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, H. 3, o.S.
- Barwig, Klaus/Hinz-Rommel, Wolfgang (Hrsg.) (1995): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg i.B.
- Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e.V. (bhp) (2015): INKLUSION jetzt! <http://bhponline.de/hessen-regionalgruppe-hessen-sued/> (Stand: 19.02.2016).
- Böhnisch, Lothar (2012): Lebensbewältigung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 219-233.
- Dannenbeck, Clemens (2013): Inklusionsorientierung als pädagogische Herausforderung. In: unsere jugend 65, H. 11-12, S. 460-466.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2015): Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Aufruf zu einer Debatte. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf (Stand: 26.02.2016).
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2016): Historischer Überblick. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 17-27.
- Felder, Franziska (2015): Inklusion: Ideologische Verwirrung oder zentrales Konzept für pädagogische und agogische Arbeit? In: Jugendhilfe 53, H. 1, S. 13-21.
- Feuser, Georg (2009): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. Aufl. Weinheim-Basel, S. 280-294.
- Foitzik, Andreas (2008): Die Paradoxien der Interkulturellen Öffnung. In: Alber, Martin et al. (Hrsg.): Interkulturelle Potenziale nutzen. Tübingen, S. 23-29.
- Frühau, Theo (2012): Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. 3., durchgesehene Aufl. Marburg, S. 11-32.
- Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg.

- Heimlich, Ulrich (2003): *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn, S. 50-62.
- Hinrichs, Jan/Schwarz, Sebastian/Wolfrum, Annelie (2012): Der Vorläufer: Die Integration. In: Von Saldern, Matthias (Hrsg.): *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht*. Norderstedt, S. 203-124.
- Hinz, Andreas (2004): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?! Integrationsbegriff – selbstverständlich und unklar. In: Orff Schulwerk Informationen 73, S. 15-17.
- Hinz, Andreas (2012): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. 3., durchgesehene Aufl. Marburg, S. 33-52.
- Homfeldt, Hans Günther (1996): Die Schule für Lernbehinderte unter labeling-theoretischen Aspekten – Konsequenzen für schulisches Lernen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen*. Weinheim-Basel, S. 176-191.
- Homfeldt, Hans Günther (2014): Für ein chancengleiches gesundes Aufwachsen durch das Zusammenspiel von Kinder- und Jugendhilfe, Behinderten- und Gesundheitshilfe? In: *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit* 39, H. 11-12, S. 24-31.
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn, S. 19-32.
- Lindemann, Holger (2014): Inklusion: „Es geht nicht mehr um das Ob, es geht um das Wie“. Interview mit Holger Lindemann. <https://www.uni-oldenburg.de/news/art/inklusion-es-geht-nicht-mehr-um-das-ob-es-geht-um-das-wie-1075/> (Stand: 26.02.2016).
- Lindmeier, Christian/Lütje-Klose (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Hrsg.): *Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft* 26, H. 51, S. 7-16.
- Löser, Jessica M./Werning, Rolf (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Hrsg.): *Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft* 26, H. 51, S. 17 -24.
- Lüders, Christian (2014): „Irgendeinen Begriff braucht es ja...“ Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Soziale Passagen* H. 6, S. 21-53.
- Mecheril, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim-Basel, S. 54-76.
- Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 15-36.
- Müller, Burkhard (1997): *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. Freiburg i.B.
- Nohl, Arnd (2006): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn.
- Prenzel, Annedore (2009): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. 7. Aufl. Weinheim-Basel, S. 140-147.
- Schmitt, Caroline/Tuider, Elisabeth/Witte, Matthias D. (2015): Diversityansätze – Errungenschaften, Ambivalenzen und Herausforderungen. In: *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit* 40, H. 9-10, S. 6-13.
- Schröder, Hubertus (2015): Diversity und interkulturelle Öffnung. In: *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit* 40, H. 9-10, S. 30-36.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden, S. 132-147.
- Solarová, Světluš (1983): Einleitung. In: ebd. (Hrsg.): *Geschichte der Sonderpädagogik*. Stuttgart u.a., S. 7-11.

Textor, Annette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn.
Trescher, Hendrik (2015): Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Migration. Wiesbaden.
Vanderheiden, Elisabeth/Mayer, Claude-Hélène (Hrsg.) (2014): Handbuch Interkulturelle Öffnung. Göttingen.
Winkler, Michael (2015): Inklusion – die vergessene Dimension. In: Jugendhilfe 53, H. 1, S. 5-13.

[1] Hinzuweisen ist jedoch auf vereinzelte Konzepte und Modellprojekte vor dem 21. Jahrhundert, die von der Idee einer „verallgemeinernden“ statt „separierenden“ Pädagogik inspiriert waren und die Ambivalenz von Besonderer und Allgemeiner Pädagogik zu Tage treten ließen (vgl. Ellger-Rüttgrat 2016).