





**Gemeinsam**

**IM VIERTEL**

**Fakultät Wirtschaft & Soziales - Department Soziale Arbeit**  
**Master Soziale Arbeit**

**Kritische Analyse des Inklusionsbegriffs  
und seiner Verwendung im Rahmen der  
Eingliederungshilfe behinderter  
Menschen am Beispiel der  
alsterdorf assistenz west gGmbH**

---

**Master Thesis**

**Erstprüfer: Herr Prof. Dr. Gerd Krüger**

**Zweitprüferin: Frau Prof. Mary Schmöcker**

Eingereicht von Annette Beyer



5. April 2010

## Inhalt

---

Einleitung	2
A Begriffliche Analysen	
1. Verlauf und Veränderung des Verständnisses von Behinderung	10
2. Das Normalisierungsprinzip	14
3. Das Integrationsprinzip	21
4. Das Inklusionsprinzip	32
Systemtheorie nach Niklas Luhmann	42
5. Vergleichende kritische Betrachtung der Ansätze	48
B Praktische Umsetzung	
6. Rahmen und Anlass der Forschung	55
7. Methodologie	57
Leitfadengestütztes Expert/inneninterview	60
Qualitative Inhaltsanalyse	62
8. Ergebnisse der Interviews	66
Fazit	78
Quellenangaben	82

Anlagen: Leitfaden und Transkriptionen der Expert/inneninterviews

## Einleitung

Unsere Gesellschaft betrachtet den Außenseiter als ihren Feind.  
Begreiflich. Denn er ist das lebendige Denkmal ihres Versagens.

Theodor Weißenborn<sup>1</sup>

Vor einem Jahr, im März 2009, unterzeichnete die deutsche Bundesregierung die UN-Behindertenrechtskonvention und regte damit die Debatte um Eingliederungshilfe und Behindertenpolitik stark an. Seitdem fällt immer häufiger der Begriff Inklusion, der zuvor nur relativ selten und wenn, dann in Fachkreisen verwendet wurde. Dabei hat sich nun eine Auseinandersetzung um die Bedeutung des Ausdrucks bzw. um den Sinn und Unsinn des Inklusionskonzepts entbrannt. Ulrich Bauch, Chefredakteur der Lebenshilfezeitung, spricht gar von einer Debatte, die „fast schon glaubenskriegsartig geführt“<sup>2</sup> wird.

Immer häufiger wird auch in der breiteren Öffentlichkeit davon gesprochen, dass Menschen an den Rand der Gesellschaft gedrängt, ausgeschlossen und diskriminiert werden. Ungleichheiten werden neu identifiziert und scheinen die ehemals stärker vorhandene oder zumindest so empfundene Sicherheit zu gefährden.<sup>3</sup> Gelegentlich fällt dabei das Wort ‘Exklusion’. Und dies, obwohl Wissenschaftler/innen wie Talcott Parsons oder Niklas Luhmann nach dem Zweiten Weltkrieg von einer stetigen Zunahme der Inklusion ausgingen. Exklusion sollte eigentlich nur ein „theoretisches Abfallprodukt“<sup>4</sup> sein. Meist geht es, so mein persönlicher Eindruck beim Blick in die Medien, um Arbeitslose und Arme oder um die Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der Hautfarbe. Die daraufhin häufig als Mittel der Abhilfe genannte ‘Integration’ bezieht sich vor allem auf Menschen mit Migrationshintergrund oder auf solche mit Behinderungen. Letztere werden, mit Ausnahme des Bereichs der Schulpädagogik, aber generell relativ selten erwähnt. Integration meint also in der Regel, dass Menschen, die aus verschiedenen Gründen nicht „dazugehören“, entweder selber etwas tun (z.B. Integrationskurse für Einwander/innen), oder aber etwas mit sich machen lassen sollen (z.B. durch die Sonderschule integriert werden), um sich ein Dazugehörigsein zu verdienen. Hier setzt nun neuerdings der Begriff ‘Inklusion’ an: Menschen

---

<sup>1</sup> Dieser und die folgenden Sprüche an den Kapitelanfängen stammen aus dem Internetportal „1001 Aphorismen“ [URL: <http://www.aphorismen.de>; Zugriff am 02.04.2010]

<sup>2</sup> Bauch 2010, S. 2

<sup>3</sup> vgl. Beck 2003

<sup>4</sup> Wagner 2006b, S. 1

sollen von Anfang mit all ihren Besonderheiten dazugehören anstatt erst ausgeschlossen und dann wieder eingegliedert zu werden. Mit dieser einfachen (und noch unreflektierten) Definition von Inklusion ist es tatsächlich aber nicht getan, was die vielfältigen Debatten um die verwendeten Begrifflichkeiten zeigen.

Wie eingangs erwähnt, harrt die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen seit einem Jahr ihrer Umsetzung. Auch wenn in der deutschen Fassung von 'Integration' die Rede ist, gilt doch das englische Original mit dem Begriff 'inclusion'. Eine 1:1-Übersetzung, die den Ausdruck 'Inklusion' verwendet, wurde dreimal durch das Kabinett abgelehnt. Daran lässt sich bereits ebenso die Bedeutsamkeit des Ausdrucks ablesen wie auch die Skepsis oder gar Ablehnung, mit der ihm begegnet wird. Allerdings finden sich auch Politiker/innen, vor allem die Beauftragten für die Belange behinderter Menschen, die sich 'Inklusion' auf ihre Fahnen schreiben, so z.B. bei der Kampagne der Schleswig-Holsteinischen Landesregierung „alle inklusive“. Vermehrt wird nun auch in den Medien von Forderungen nach einer inklusiven Schule oder inklusiven Gesellschaft berichtet. Oft ist jedoch nicht klar, was überhaupt genau gemeint ist. Besonders die fachfremde „Normalbevölkerung“ kann mit dem Wort 'Inklusion' in der Regel nichts anfangen. Eine sinnvolle Übersetzung des Fremdwortes Inklusion ins Deutsche gibt es nicht, so dass sich Fachleute in der Regel dafür aussprechen, das englische Wort zu verwenden. In Folge dessen wird der Begriff so allerdings häufig ohne nähere Erläuterungen verwendet.<sup>5</sup>

Doch auch in der Fachwelt der Sozialen Arbeit, Pädagogik, Psychologie und Soziologie lässt sich keine einheitliche Linie finden. Einige Autor/innen setzen Inklusion mit Integration gleich, andere verwenden es synonym mit Partizipation, Teilhabe oder auch in enger Verbindung mit dem Egalitarismus. Es gibt Gegner/innen, die Inklusion als „schickes Modewort“,<sup>6</sup> „leere Plastikhülle“ oder „Sparmodell“ begreifen, und Befürwortende, die darin einen längst fälligen Paradigmenwechsel in der Behindertenarbeit erkennen. Inklusion als Schlagwort, als ein „alle sind willkommen“ oder „alle gemeinsam auf Augenhöhe“ hört sich erst einmal positiv, friedlich, menschlich und demokratisch an. Worin besteht also die Skepsis? Im Vergleich zu Deutschland scheint in den englischsprachigen Ländern der Begriff ganz selbstverständlich verwendet zu werden. Das mag daran liegen, dass sich hierzulande der Ausdruck 'Integration' etabliert hat und seit Jahrzehnten besonders im Bereich der so genannten Sonder- bzw. Integrationspädagogik Verwendung findet. Auch wenn es das Wort 'integration' im Englischen gibt, wird es in der neueren Literatur meines Wissens nur selten

---

<sup>5</sup> vgl. Markowetz 2009, S. 3f.

<sup>6</sup> Diese und die folgenden zitierten Äußerungen notierte ich während einer Podiumsdiskussion auf dem Kongress „enabling community“ am 18.05.2009 in Hamburg.

gebraucht. Jedoch scheint die Praxis der Integration in Deutschland zu stagnieren, so dass sich einige Vertreter/innen von einem neuen Begriff frischen Wind in der Arbeit erhoffen.

Die Praxis der Behindertenarbeit in anderen Ländern zeigt, dass der Begriff 'Inklusion' in der Regel nicht nur als moderne Worthülse verwendet wird, sondern mit inhaltlichen Konsequenzen einhergeht. Beispielsweise wurden in Dänemark und Schweden bereits in den 1960er Jahren alle stationären Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen aufgelöst und gemeindenahе Hilfen aufgebaut.<sup>7</sup> In den USA ist seit Mitte der 1970er Jahre gesetzlich festgelegt, dass Kinder mit Behinderungen im Allgemeinen an Regelschulen unterrichtet werden. Um neue Konzepte einzuführen und damit auch Politik und Geldgeber/innen zu überzeugen, bedarf es gesicherter Erkenntnisse und Ergebnisse über deren Erfolg. Hier entsteht das Problem der Operationalisierung: Woran kann Inklusion gemessen werden?

Die Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderungen hat seit ihrem Beginn, besonders aber in den letzten 30 Jahren, eine Vielzahl von Veränderungen durchlebt: Von einer Anstaltsbetreuung bis hin zum gemeindenahen Leben und Wohnen fand ein enormer Fortschritt statt. Ein Leben in der Gemeinde, wie es heutzutage meist gefordert und zum Teil auch gefördert wird, überwindet jedoch in der Praxis institutionelles Denken und entsprechende Strukturen meist nicht. Menschen mit höherem Hilfebedarf werden zudem in der Regel ausgeschlossen und verbleiben in stationären Einrichtungen. Eine verbreitete Vision beinhaltet, dass Menschen mit Behinderung Teil der Gemeinde sind. Nach Ansicht einiger Autor/innen ist dies der Kerngedanke von Inklusion.<sup>8</sup>

Auf politischer Ebene wurde 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) erlassen, allerdings bestehen immer noch Schwierigkeiten in der Umsetzung. Ein Beispiel ist die oft noch unzureichende Barrierefreiheit, die sich nicht nur auf physische Hindernisse wie Treppen oder hohe Supermarktregale erstreckt, sondern auch auf Verständigungsgrenzen bei Taub- und Blindheit oder durch schwierigen Sprachgebrauch. Nicht vergessen werden sollten zudem Menschen mit psychischen Behinderungen, für die Barrieren ebenfalls in der mangelnden Anpassung an ihre speziellen Bedarfe, beispielsweise Rückzugsmöglichkeiten am Arbeitsplatz, liegen können. Der §1 des SGB IX weist einen Rechtsanspruch auf Teilhabeförderung nach, ohne diesen Begriff jedoch genauer zu bestimmen. Würde Inklusion als Teilhabe definiert, bestünde also ein Rechtsanspruch auf Inklusionsförderung. Die Unterzeichnung der UN-Konvention verpflichtet den Staat ebenfalls zu einer umfassenden Teilhabegewährung. Bedeutet das aber auch, dass der Staat auf Unterlassung verklagt werden kann? Hier wird

---

<sup>7</sup> vgl. beispielsweise Barow 2009, S. 2ff. Diese Entwicklung erfolgte jedoch im Zuge der Umsetzung des Normalisierungsprinzips, entspricht aber durchaus dem Inklusionsgedanken.

<sup>8</sup> vgl. Lindmeier 2005, S.15f.

deutlich, dass eine Definition des Begriffs der Inklusion und besonders seiner Grenzen sinnvoll wäre.

Von einer inklusiven Gesellschaft, so sie denn möglich ist, profitieren theoretisch alle Menschen. Ein Abbau physischer Barrieren ist für Ältere sicherlich ebenso hilfreich wie die Verwendung einfacher Sprache für Personen mit geringen deutschen Sprachkenntnissen. Eine inklusive Gesellschaft, so die Befürwortenden, erstreckt sich auf die Wertschätzung aller Differenzen – Sprache, Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Religion, sexuelle Orientierung und so weiter – doch wo sind die Grenzen, und wer setzt sie? Oder aber gibt es gar keine Grenzen? Was bietet dann Halt?<sup>9</sup>

Menschen mit Behinderungen sind zudem überdurchschnittlich stark von finanzieller Armut bedroht bzw. betroffen, da ihre Exklusion aus bestimmten Teilbereichen oft die weitere Exklusion aus anderen Bereichen nach sich zieht. Eine fehlende Ausbildung aufgrund unzureichender Förderung beispielsweise kann dazu führen, dass der Lebensunterhalt nicht selbstständig verdient werden kann, sondern knappe Transferleistungen genügen müssen. Diese reichen meist nicht, um z.B. an kulturellen Veranstaltungen teilzuhaben, ein Teufelskreis entsteht.

Die Relevanz des Gegenstands zeigt sich ebenso darin, dass

*„ein funktionierendes, inklusives Gemeinwesen, welches Menschen mit Assistenzbedarf gemäß ihren Rechten die vollständige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht, (...) Bereitschaft aller beteiligten Akteure, deren Expertise gefragt ist, [verlangt].“<sup>10</sup>*

Insgesamt betrachtet scheint es so etwas wie zwei Lager zu geben: die Inklusionsbefürworter/innen und die Inklusionsgegner/innen. Erstere sind sich zwar im Großen und Ganzen darüber einig, was Inklusion bedeutet, nämlich die

*„Vision eines humanen, respektvollen und friedlichen Zusammenlebens und Zusammenhandelns der Menschen“<sup>11</sup>,*

deren zentrale Bedeutung das Einbezogensein aller unter Anerkennung ihrer Vielfalt als vollwertige Gesellschaftsmitglieder ist. Es geht sowohl um den Abbau struktureller Barrieren wie auch derer in den Köpfen sowie die Gewähr eines (unterstützten) Lebens in der Gesellschaft<sup>12</sup>. Dennoch ist diese Definition sehr ungenau, und die Bedeutung dieses

---

<sup>9</sup> Auf diese Fragen ausführlich einzugehen, würde den Rahmen der Arbeit leider sprengen, jedoch halte ich es für sehr wichtig, ethische und sozialphilosophische Aspekte zumindest kurz aufzugreifen.

<sup>10</sup> Maas/Ganten 2009, o.S.

<sup>11</sup> Markowetz 2009, S. 1

<sup>12</sup> vgl. Markowetz 2009, S. 6



Inklusionsverständnisses scheint selten bis in seine Konsequenzen gedacht. Hier setzt unter anderem die Kritik der Gegner/innen von Inklusion an, die häufig zugleich die Integration befürworten. Ihrer Ansicht nach ist Inklusion eine utopische Vision, praktisch werde indes weiter nach den Prinzipien der Integration gehandelt. Doch auch die Integrationsbefürworter/innen sind sich weitestgehend einig, dass die von ihnen vertretene Praxis ins Stocken geraten und von der ursprünglichen Theorie nicht mehr viel geblieben ist.

Neben diesen beiden „Hauptlagern“ existieren noch weitere, die weder von Inklusion noch von Integration sprechen, sondern beispielsweise von Teilhabe, Partizipation, Normalisierung oder einem allgemeinen Egalitarismus. In vielen Fällen bleiben all diese Debatten auf der theoretischen Ebene, das eine oder andere Prinzip wird propagiert oder verworfen. Recht selten geht es aber darum, wie denn ganz konkret zum Beispiel eine inklusive Gesellschaft aussieht und welche Schritte zu ihrer Entwicklung notwendig sind.

Wie bereits erwähnt bezieht sich der größte Teil der Literatur auf die Schulpädagogik. Diese ist jedoch nicht unbedingt auf die außerschulische Arbeit mit erwachsenen Menschen zu beziehen. Außerdem wird hier deutlich, dass eine genaue Definition von Inklusion unabdingbar ist – eine inklusive Schule meint nicht zwangsläufig auch eine inklusive Gesellschaft, dennoch wird häufig beides in einem Atemzug genannt.

Weiterhin betonen viele Autor/innen die Notwendigkeit von Systemveränderungen, um eine inklusive Gesellschaft zu erreichen, fahren dann aber damit fort, Maßnahmen vorzustellen und anzuregen, die einzig auf die Assistenz und Stärkung von Menschen mit Behinderungen abzielen. Letzteres ist natürlich nicht in Frage zu stellen, bildet aber einen Widerspruch zu der Forderung nach grundlegenden Veränderungen, da der Fokus – vergleichbar mit dem des Integrationsverständnisses – wieder auf der Person mit Behinderung liegt.

Der bisher vor allem auf theoretischer und institutioneller Ebene geführte Diskurs über Inklusion wird unter anderem von Selbsthilfeaktivist/innen kritisiert. Die größte Schwierigkeit bei der Umsetzung scheint in der nach wie vor wenig konkreten praktischen Vorstellung von Inklusion zu liegen bzw. an fehlenden Indikatoren, die den Grad der Inklusion bestimmen. Außerdem stellt vermutlich ein in der Debatte um die Umsetzung von Inklusion erforderliches Maß an ehrlicher Selbstreflexion ein nicht zu unterschätzendes Hindernis dar. Grundlegende Veränderungen fangen an den Barrieren in den Köpfen an, und Inklusion von Menschen mit Behinderung bedeutet auch einen Machtverlust<sup>13</sup> der bisher für sie Zuständigen.

---

<sup>13</sup> „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ Weber 1922, § 16

Alles in allem liegt eine wesentliche Ursache der Inklusionskritik in einer fehlenden begrifflichen Übereinstimmung. Ich stimme Hans Wocken zu, der als Folgen semantischer Unklarheiten „(...)Missverständnisse, Orientierungsunsicherheit und Verständigungsprobleme“ nennt, die unter anderem zu einer „gewisse[n] Lagerbildung“<sup>14</sup> führen kann. Viele Aspekte sprechen also dafür, Inklusion genau zu bestimmen, auch um - ähnlich dem Begriff der Lebensweltorientierung - den Ruf eines diffusen oder gar inhaltsleeren Schlagwortes zu verhindern.

Der konkrete Anlass zur Beschäftigung mit dieser Thematik ist zum einen die Mitarbeit an einem Forschungsprojekt („Sozialraumorientierung in der Eingliederungshilfe – Implementation von Treffpunkten für Menschen mit und ohne Behinderungen in den Hamburger Stadtregionen Altona-Altstadt, Wilhelmsburg und Eidelstedt“), das von der Stiftung Alsterdorf – alsterdorf assistenz west<sup>15</sup> in Auftrag gegeben wurde. Seit den 1990er Jahren verfolgt die Einrichtung ein Konzept zunehmender Ambulantisierung und hat einen Großteil ihres ehemaligen stationären Wohnbereichs zugunsten in verschiedenen Stadtteilen angesiedelter Wohnformen aufgelöst. Die Betreuung wird nun als Assistenz verstanden. Zusätzlich gibt es so genannte Treffpunkte, in denen Freizeit- und Beratungsangebote für Menschen mit und ohne Behinderungen stattfinden. Dadurch soll die Teilhabe der Bewohner/innen am Leben im Stadtteil gestärkt werden. Das Ziel der Begleitforschung ist es zum einen herauszufinden, ob, wie und in welchem Ausmaß Inklusion in den Treffpunkten gelingt, und zum anderen, welches Verständnis von Inklusion auf der Ebene von Leitungskräften vorhanden ist. Die Ergebnisse sollen gegebenenfalls einer Optimierung und Weiterentwicklung der Arbeit dienen und die Relevanz genauer und einheitlicher Begriffsbestimmungen aufzeigen.

Eine Auseinandersetzung mit einem Thema wie Inklusion in der Behindertenhilfe kann nicht gelingen, ohne zuvor die Bezeichnung der Protagonist/innen – Behinderte/r – kommentiert zu haben. Das erste Kapitel beschäftigt sich deshalb mit der Entwicklung und Veränderung dieses Ausdrucks. Die Entstehungsgeschichten und alternative Anwendungen von Begriffen können oft als Anregung für eine genauere Bestimmung im jetzt gewünschten Zusammenhang dienen. Gleiches gilt für die Untersuchung von und den Bezug zu verwandten Begriffen wie Integration und Normalisierung. Daher werden beide Konzepte in den Kapiteln 2 und 3 dieser Arbeit dargestellt.

---

<sup>14</sup> Wocken 2009, S. 2

<sup>15</sup> Die Stiftung Alsterdorf sowie alsterdorf assistenz west werden im Verlauf der Arbeit, besonders im Kapitel 6, näher beschrieben.

Auffallend bei den Beschreibungen von Inklusion im Bereich der Behindertenhilfe ist es meines Erachtens, dass nur äußerst selten eine mögliche Verbindung zur Systemtheorie Luhmanns hergestellt wird. Dies scheint mir jedoch für ein besseres Verständnis und auch zur Legitimation des Begriffs unerlässlich: Eine Betrachtung der Thematik mit Hilfe dieser Systemtheorie ermöglicht einen Blick auf die und auf der Makroebene und kann durch ihre abstrakte Form dazu beitragen, die oft emotionsgeladenen Diskussionen etwas zu „neutralisieren“. Auch Reinhard Markowetz betont die dringende Notwendigkeit eines systemtheoretischen Diskurses über die Interdependenzen zwischen Inklusion und Exklusion, wie er bereits von Roland Merten oder Vera Moser angestoßen wurde.<sup>16</sup> Aus diesen Gründen wird die Systemtheorie Luhmanns am Ende des vierten Kapitels (Das Inklusionskonzept) aufgegriffen. Im Anschluss an die Darstellung der genannten Konzepte wird das fünfte Kapitel dazu dienen, sie einem kritischen Vergleich zu unterziehen, da gerade hier ein zentraler Kritikpunkt liegt und Verwirrungen entstehen.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt darin zu analysieren, welches Verständnis von Inklusion im Bereich der Eingliederungshilfe von Menschen mit Behinderungen zum einen in der entsprechenden Literatur und zum anderen bei einigen ausgewählten Mitarbeiter/innen der alsterdorf assistenz west anzutreffen ist. Der Rahmen der Forschung wird im Kapitel 6 weiter erörtert. Dabei richtet sich mein Augenmerk darauf, welche Konsequenzen das Verständnis für die Umsetzung und praktische Arbeit hat bzw. haben kann. Wenn Inklusion, wie zum Beispiel Andreas Hinz<sup>17</sup> schreibt, eine Abkehr von Kategorien und Etikettierungen beinhaltet, wäre die Bezeichnung „Mensch mit Behinderung“ unzulässig. Gleiches würde dann aber auch für „den Arbeitslosen“ oder „die Bundeskanzlerin“ gelten. Logische Folge dessen wäre, wie Georg Theunissen es sagte, dass „Inklusion von Behinderten (...) ein Widerspruch in sich selbst [sei].“<sup>18</sup> Es stellt sich also die Frage, in welchem Umfang und von wem Inklusion tatsächlich gewollt ist sowie durch wen und was Grenzen definiert werden. Besteht die Gefahr einer Gleichmacherei, in der sich Menschen „konturlos“ fühlen und eventuell aus diesem Grund versuchen, sich mit Gewalt Abgrenzung zu verschaffen? Ist die Systemtheorie Luhmanns in der Debatte praktikabel, und welchen Platz kann sie einnehmen? Zentrale Kritikpunkte wie zum Beispiel das Denken in Systemen, das schwer greifbare Menschenbild sowie der binäre Code Inklusion/Exklusion werden im Hinblick auf eine empirische Anwendbarkeit untersucht.

---

<sup>16</sup> vgl. Markowetz 2009, S. 4. Er bezieht sich auf den Text „Inklusion/Exklusion und Soziale Arbeit. Überlegungen zur aktuellen Theoriedebatte zwischen Bestimmung und Dekonstruktion“ von Roland Merten (2001) sowie das Buch „Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin“ von Vera Moser (2003)

<sup>17</sup> vgl. Hinz 2007, o.S.

<sup>18</sup> Private Notiz des Zitats durch Andreas Hinz auf dem Kongress enabling community in Hamburg.

Die der Arbeit zu Grunde liegende Hypothese lautet, dass die Vorstellung einer inklusiven Gesellschaft in dem Sinne, dass all ihre Mitglieder die gleichen Teilhabechancen haben, eine unerreichbare Vision darstellt, unter anderem deshalb, weil sie von vielen Menschen als Angriff auf ihre (Macht-)Position im gesellschaftlichen Raum angesehen wird. Hinter dem Schlagwort 'Inklusion' verbirgt sich in der Regel eine Fortsetzung und teilweise Erweiterung des Integrationsgedanken.

Zur Erarbeitung dessen sollen die relevante aktuelle Literatur sowie Dokumente analysiert werden. Aktuell meint hierbei etwa das letzte Jahrzehnt, wobei Werke zum Beispiel zu Luhmanns Systemtheorie, der frühen Integrationspädagogik oder den Inklusionsdebatten in englischsprachigen Ländern auch vorher datieren können. Dokumente sind hier insbesondere Tagungsdokumentationen sowie Zeitungsartikel, um die aktuellen Diskussionen beleuchten zu können. Sie sind ausgewählt nach den vier Qualitätskriterien nach Scott<sup>19</sup>: Authentizität, Glaubwürdigkeit, Repräsentativität und Bedeutung. Theoriegenerierende Expert/inneninterviews mit wesentlichen Führungskräften der alsterdorf assistenz west, die mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden, geben Aufschluss über deren Sichtweise und Verständnis von Inklusion. Dabei werden sowohl das Betriebs- als auch das Kontextwissen erhoben, also in diesem Fall das konkrete Verständnis von Inklusion innerhalb der Institution sowie in der politischen und wissenschaftlichen Debatte und dessen praktische Umsetzung und Verbreitung des Wissens unter den Mitarbeiter/innen. Die Methodik wird ausführlicher im Kapitel 7 der Arbeit vorgestellt, während sich das achte Kapitel mit der Auswertung befasst. Das Fazit beinhaltet neben einem kurzen Rückblick Anregungen für ein zukünftiges Umgehen mit einem Konzept der Inklusion.

Die Beschränkung auf Führungs- bzw. Führungskräfte innerhalb der Institution widerspricht sicherlich dem Inklusions- und Teilhabegedanken. Dennoch wird zum einen aus Zeit- und Platzgründen an dieser Form der Exklusivität festgehalten, zum anderen ergänzt eine weitere Master Thesis das Thema um den Bereich der Beobachtung in der Praxis. Die vorliegende Arbeit, deren Schwerpunkt im theoretischen Bereich liegt, ist daher auch in Ergänzung zur Master Thesis von Mark Schmidt-Medvedev zu sehen, der unter anderem eine Beobachtung in den Treffpunkten der alsterdorf assistenz west durchführte.

---

<sup>19</sup> Scott 1990, S. 6, in: Flick 2007, S. 325

## A. Begriffliche Analysen

### 1. Verlauf und Veränderung des Behinderungsverständnisses

Die Verschiedenheit der Geburt gibt und  
nimmt keinen Vorzug; alles kommt  
dabei auf persönliche Würdigkeit an.

Friedrich Wilhelm III

Um über Inklusion im Bereich der Behindertenhilfe zu sprechen, ist es sinnvoll und notwendig, zuerst auf den Begriff der Behinderung selbst einzugehen. Ein kurzer Überblick über den Verlauf und die Veränderungen des Verständnisses soll helfen, die neueren Entwicklungen besser einordnen und verstehen zu können.<sup>20</sup>

Der Begriff 'Behinderung' bzw. 'Behinderte/r' wird in dieser Form erst seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts verwendet. Vorher wurden in der Regel einzelne Störungsbilder benannt, z.B. Taube, Blinde, Stumme, oder es war von Krüppeln, Schwachsinnigen oder Idioten die Rede. Selten wurde zwischen psychischen und geistigen Krankheiten unterschieden, was sich auch daran zeigte, dass bis in die 1950er Jahre die Psychiatrie für behinderte Menschen zuständig war.

In den 1920er Jahren wurde erstmals von Körperbehinderten gesprochen, während des Regimes der Nationalsozialisten kam dann die Unterscheidung geistig und körperlich behindert auf. Die erste Fassung des Bundessozialhilfegesetzes von 1961 verfestigte das Wort Behinderte als Oberbegriff dann auch in der Sozialgesetzgebung. Nun gab es also die Gruppe der Behinderten. Jedoch lag all diesen Bezeichnungen das Bild einer individuellen Störung zugrunde: Ein Mensch ist behindert, es ist allein sein Merkmal und liegt in seinem Schicksal. Die Umwelt und die Gesellschaft spielen keine Rolle. Diese Sicht veränderte sich später dahingehend, dass zwar anerkannt wurde, dass behinderte Menschen diskriminiert und stigmatisiert werden, allerdings werden sie es aufgrund ihrer individuellen Störung und nicht,

---

<sup>20</sup> Für detaillierte Informationen sind beispielsweise Cloerkes (2007) und Eberwein/Knauer (2002) zu empfehlen.

weil beispielsweise die Gesellschaft ein Problem mit Andersartigkeiten hat und diese Menschen behindert.<sup>21</sup>

Die britische ‘Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)’ formulierte 1976 in Abgrenzung zu medizinischen Modellen folgende Erklärung von Behinderung:

*„Unserer Ansicht nach ist es die Gesellschaft, die behindert (...). Behinderung ist etwas, das zusätzlich auf unsere Beeinträchtigungen aufgezwungen wird, indem wir unnötigerweise isoliert und von der vollen Teilhabe in der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Behinderte Menschen sind deshalb eine unterdrückte Gruppe in der Bevölkerung.“<sup>22</sup>*

Diese Auffassung ignoriert nicht, dass Menschen Beeinträchtigungen haben, beschreibt Behinderung aber als etwas zusätzlich Aufgezwungenes, das zudem mit einem Ausschluss von der vollen gesellschaftlichen Teilhabe verbunden ist. Diese soziale Exklusion<sup>23</sup> geschieht jedoch nicht zwangsläufig, so dass eine Gesellschaft, in der Menschen mit Beeinträchtigungen nicht „behindert“ werden, vorstellbar und möglich ist. Behinderte Menschen stellen eine gesellschaftlich unterdrückte Gruppe dar und sind nicht Opfer individueller und tragischer Umstände.

Vier Jahre später entwickelte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) ein Schema zur Klassifikation von Krankheiten und Behinderungen, die so genannte ‘International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps’ (ICIDH). Dabei wurden erstmals die drei Grundbegriffe Impairment, Disability und Handicap erwähnt, statt nur von Behinderung bzw. disability zu sprechen. Damit sollte versucht werden, den interdisziplinären Aspekt des Phänomens zu erfassen. Der damalige Bundesminister Norbert Blüm und seine Mitarbeiter/innen gaben 1983 die offizielle deutsche Übersetzung der Begriffe heraus: Impairment wird die Schädigung eines Menschen genannt, also

*„jeder Verlust oder jede Anomalie einer psychologischen, physiologischen oder anatomischen Struktur oder Funktion.“<sup>24</sup>*

Disability bedeutet Behinderung:

*„Jede (auf eine Schädigung zurückgehende) Einschränkung der Fähigkeit oder die Unfähigkeit, eine Tätigkeit so und im Rahmen dessen auszuüben, was für einen Menschen normal gilt.“*

---

<sup>21</sup> vgl. Röh 2009, S. 12ff. und Sander 2002, S. 99ff.

<sup>22</sup> Übersetzung von mir, engl. Zitat in: Waldschmidt 2005, S. 17

<sup>23</sup> im Originaltext wird das Wort excluded verwendet.

<sup>24</sup> Dieses und die folgenden beiden Zitate: Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) 1983, in: Sander 2002, S. 104f.

Handicap schließlich ist die Beeinträchtigung, und zwar

*„eine auf eine Schädigung (...) zurückgehende Benachteiligung, die einen bestimmten Menschen teilweise oder ganz daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und soziokulturellen Faktoren normal wäre.“*

Sehr deutlich wird dabei die an statistischen Werten festgemachte Norm als Vergleichswert. Die ICIDH orientiert sich zudem nach wie vor an den Defiziten einer Person und lässt ihre Fähigkeiten sowie ihre Teilhabe außer Acht. Grundlage ist hier das Krankheitsfolgemodell: Eine medizinische oder biologische Betrachtungsweise steht am Anfang und stellt eine Abweichung fest. Entweder führt bereits die Schädigung selbst zu einer Behinderung oder aber die aufgrund der Schädigung eintretende Beeinträchtigung.

Im Jahr 2001 verabschiedet die WHO dann mit der ‘International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)’ ein biopsychosoziales Modell<sup>25</sup>. Hier ist nun von Impairment, Activity und Participation die Rede, also von Schädigung, Beeinträchtigung der Aktivität und Teilhabe.<sup>26</sup> Somit werden auch die Umweltbedingungen von Behinderung berücksichtigt, außerdem wandelt sich der an Defiziten in einen an Funktionsfähigkeiten orientierten Blick. Statt Personen werden Situationen klassifiziert. Das Neunte Sozialgesetzbuch (SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) greift diesen Ansatz in den Leistungen zur Teilhabe auf: Rein medizinische Diagnosen und Befunde sind für einen Anspruch nicht ausreichend, stattdessen wird die biopsychosoziale Sichtweise ausschlaggebend.<sup>27</sup>

Gillian Fulcher, australische Erziehungswissenschaftlerin, beschreibt Behinderung vor allem als ein politisches Konstrukt und nur nachrangig als ein medizinisches Phänomen. Ein rein biologisches Modell depolitisiere, individualisiere und professionalisiere Behinderung und sehe sie als eine Art technisches Problem, ein persönliches Schicksal, das professioneller Einschätzung bedarf. Es sei zudem wichtig herauszufinden, so Fulcher, wer den Begriff mit welcher Intention verwendet: Geht es um In- oder Exklusion, Befähigung oder Unterdrückung?<sup>28</sup> Es ist also wichtig zu beachten, dass auch die Neuerungen im offiziellen Verständnis von Behinderung falsch bzw. nicht im Sinne des behinderten Menschen

---

<sup>25</sup> ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit.

<sup>26</sup> vgl. DIMDI 2005, S. 9

<sup>27</sup> Zugleich wird die Behinderung selbst im SGB IX (§2, Abs. 1) weiter an einem Vergleich mit der statistischen Norm festgemacht: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“

<sup>28</sup> vgl. Fulcher 1999, S. 22f.

gebraucht werden können. Kritisch gesehen muss immer wieder der verwendete Normbegriff. Heinz Bach, Professor für Sonderpädagogik, schrieb bereits 1985 in seinem Buch „Grundbegriffe der Behindertenpädagogik“:

*„Die Diskrepanz zwischen Verhaltensdisposition und Verhaltenserwartung ist (...) als das wesentliche Merkmal von Behinderung anzusehen, nicht die Verhaltensdisposition an sich.“<sup>29</sup>*

Eine ähnliche Definition greift die norwegische Regierung auf. Hier heißt es:

*„Behinderung ist die Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten eines Individuums und den Funktionen, die ihm in der Gesellschaft abverlangt werden. Dies bezieht sich auf alle Gebiete, die wesentlich für die Selbstbestimmung und ein Leben in der Gemeinschaft sind.“<sup>30</sup>*

Beide Aussagen machen die Mit-Verantwortung der anderen Menschen am Umgang mit Behinderten deutlich. Ernst Klee, Sozialpädagoge und Journalist, betont:

*„Wir haben den scheinbar Nichtbehinderten klar zu machen, dass ihre Unfähigkeit, Behinderte als Gleiche zu begreifen, ihre eigene Behinderung ist.“<sup>31</sup>*

Behinderung beruht also auf einer individuell bestimmbaren Konstruktion. Je nachdem, wie eine Mensch oder auch eine Gruppe von Menschen eine Norm bzw. Normabweichung definiert, gelten andere als Behinderte bzw. Nichtbehinderte. Sehr interessant ist in diesem Zusammenhang der Machtaspekt: Kann zum Beispiel davon ausgegangen werden, dass diejenigen, die politisch das Sagen haben, auch über die Macht verfügen, Normen festzulegen? Oder beziehen sich auch diese Personen nur auf statistische Werte, die jedoch auch wiederum einer bestimmten Definition unterliegen?

Die Behindertenrechtskonvention der UN erkennt ebenfalls die Tatsache an, dass Behinderung ein sich verändernder und weiterentwickelnder Begriff ist, dessen Auslegung eng an die Einstellung anderer Gesellschaftsmitglieder gebunden ist. In der Präambel wird von einer „Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren“<sup>32</sup> gesprochen, die einer gleichberechtigten Teilhabe Behinderter im Wege stehen.

So positiv es ist, dass die Politik und Organisationen wie die UN nach und nach zu eben beschriebenen Einstellungen gelangen, so frustrierend ist es, auf der anderen Seite zu sehen,

---

<sup>29</sup> Bach 1985, S. 7

<sup>30</sup> zit. in: Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e. V. 2007, S. 3

<sup>31</sup> Klee, zit. in: Eberwein/Knauer 2002, S. 17

<sup>32</sup> Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2010, Präambel e), o.S.



wie lange solche Prozesse dauern und wie zäh sie sich meist gestalten. 1995 definierte das Forum behinderter Juristinnen und Juristen in der BRD:

*„Eine Behinderung ist jede Maßnahme, Struktur oder Verhaltensweise, die Menschen mit Beeinträchtigungen Lebensmöglichkeiten nimmt, beschränkt oder erschwert.“<sup>33</sup>*

In dieser Arbeit wird sowohl von Behinderten als auch von behinderten Menschen und Menschen mit Behinderungen geschrieben. Jeder Ausdruck hat Vor- und Nachteile, jedoch liegt hier ein Verständnis im Sinne der UN Konvention zugrunde.

## 2. Das Normalisierungsprinzip

Die Normalität ist eine gepflasterte Straße; man kann  
gut darauf gehen - doch es wachsen keine Blumen auf ihr.

Vincent van Gogh

Das Normalisierungsprinzip gilt neben der Sonderpädagogik und der Integrationsbewegung als eines der Paradigmen und der wichtigste Bezugspunkt versorgender Systeme der Behindertenhilfe.<sup>34</sup> Es hat seinen Ursprung in Skandinavien, vor allem in Dänemark und Schweden. Als Begründer werden meist der Däne Niels Erik Bank-Mikkelsen (1919-1991) und der Schwede Bengt Nirje (1924-2006) genannt. Zusammen mit der dänischen Sozialgesetzgebung, die 1959 festlegte, dass geistig Behinderte so normal wie möglich leben können sollten, und Aussagen des schwedischen Regierungsausschusses, der bereits 1946 Grundgedanken zur Normalisierung äußerte, konnte sich das Konzept weitgehend durchsetzen. Erst in den 1970er Jahren wurde das Konzept in Deutschland bekannt. Walter Thimm gilt als sein bedeutendster Verfechter.<sup>35</sup>

Thomas Barow setzte sich 2009 genauer mit der historischen Entstehung und Verbreitung des Normalisierungskonzeptes auseinander: Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es

<sup>33</sup> zit. in: Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e. V. 2007, S. 3

<sup>34</sup> vgl. Gromann 2004, S. 1

<sup>35</sup> vgl. beispielsweise Thimm, Walter (2005): Das Normalisierungsprinzip: Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. Marburg: Lebenshilfe-Verlag

Ansätze des Normalisierungsprinzips. Dieser sozialhistorische Kontext wird jedoch nur selten berücksichtigt. Auch Nirje, der das Thema vor allem in den 1960er Jahren behandelte, waren die Ursprünge nicht bewusst. Klaus Dörner brachte später den Durchbruch des Ansatzes mit dem Dritten Reich in Verbindung, als eine Folge der Verbrechen, was jedoch nicht belegt werden kann. Stattdessen sollte der gesellschaftliche Bezugsrahmen weiter gesteckt werden. In der Mitte des 19. Jahrhunderts begann auch in Schweden die systematische Bildung und Erziehung geistig behinderter Menschen. Die Pädagogik zu dieser Zeit richtete sich nach den Ansätzen von Séguin, Guggenbühl und Saegert, die alle vergleichsweise fortschrittliche Gedanken vertraten und Fürsorge als moralische Pflicht gegenüber dem Individuum betrachteten. Die Erziehung hatte jedoch vor allem das Ziel, die Menschen nützlich für die Gesellschaft zu machen.

Bis in die 1930er Jahre orientierte sich Skandinavien häufig an Innovationen aus Deutschland oder anderen europäischen Ländern, so auch im Bereich der Behindertenhilfe. Die deutschen Hilfsschulen beispielsweise galten als vorbildlich. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden in Schweden so genannte Externate – eine Art von Sonderschulen, die eng an die Regelschulen angegliedert waren und den Schüler/innen, anders als bei Internaten, den Verbleib bei den Eltern ermöglichten.<sup>36</sup> Diese Wohnraumorientierung stellte ebenso wie die reformpädagogische Ausrichtung bereits wichtige Aspekte des später ‘Normalisierung’ genannten Konzeptes dar. Interessant ist, dass es bereits zu dieser Zeit zu elterlichem Widerstand gegen eine Anstaltsunterbringung kam. Dies ist in anderen europäischen Ländern oder den USA erst für die späten 1960er Jahre verzeichnet.

Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang zudem Alfhild Tamm und Sigrid Sandberg. Die Ärztin Tamm sprach sich bereits 1915 gegen Internatsbeschulung und für den Kontakt zum Leben aus:

*„Gerade das Geordnete und Zurechtgelegte in einer gut geführten Anstalt bindert ganz selbstverständlich die Entwicklung der Eigenschaften, die es benötigt, schwere und unvorhersehbare Situationen zu bewältigen, welche draußen im Leben nicht vermieden werden können.“<sup>37</sup>*

Die Pädagogin Sandberg, Leiterin eines Externates, vertrat die Ansicht, dass ein familiäres und soziales Umfeld erzieherisch wertvoll sei. Die Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen mit Einschränkungen würden durch das Zusammensein mit Nichtbehinderten erst geweckt und zum Einsatz gebracht. Sandbergs Leitprinzip – „Man soll danach streben, den

---

<sup>36</sup> vgl. Barow 2009, S. 2ff.

<sup>37</sup> Tamm 1915, in: Barow, 2009, S. 5

Schwachsinnigen zu helfen als Menschen unter Menschen<sup>38</sup> zu leben – erinnert an die Integrationsbewegung und war für die damalige Zeit sehr fortschrittlich. Sie postulierte weiterhin vorschulische Förderung, lebenspraktische Übungen sowie Alltagsorientierung im Unterricht. Außerhalb von Anstaltsmauern und durch den ständigen Austausch „im lebendigen Leben“ würden sich Menschen wesentlich reichhaltiger entwickeln können. Sie würden dort ebenso die Rücksichtslosigkeit wie auch die Liebe von anderen erfahren können. Anfangs wurden jedoch Internate als die einzig sinnvolle Institution angesehen, da sich die Erziehung behinderter Menschen nicht auf den Schulunterricht beschränken dürfte, sondern ebenso in der Freizeit stattfinden sollte. Eine Mischung Behinderter und Nichtbehinderter war nicht nur unerwünscht, sondern wurde sogar als kontraproduktiv angesehen. In den 1930er Jahren gerieten die Ansichten Sandbergs im Laufe der zunehmenden Psychiatisierung und eugenischen Rhetorik in den Hintergrund. Die Institutionen waren etabliert und wurden nicht mehr in Frage gestellt. Die Behinderung galt als das einzige Hindernis einer Anpassung an „normale“ Gesellschaftsverhältnisse. Die Umwelt müsse an die Betroffenen angepasst werden, so dass eine Anstaltsunterbringung sinnvoll sei.<sup>39</sup>

Die schwedische Wohlfahrtspolitik war – ähnlich wie die Bismarcks – zugleich emanzipierend und disziplinierend. Das schwedische ‘Volksheim’ war der Wohlfahrtsstaat, der für seine Bürger/innen sorgte. Der Unterricht und die Anstaltsunterbringung von als bildungsfähig bezeichneten ‘Schwachsinnigen’ wurde staatlich bezuschusst. Das gesellschaftliche und politische Verständnis von Behinderten war jedoch ebenso nominierend wie aussondernd: Menschen, die nicht wie andere produktiv waren bzw. sein konnten, hatten so gut wie keinen politischen Einfluss. Stattdessen galten für Menschen mit Behinderungen ein Sterilisationsgesetz, ein Eheverbot sowie weder ein Wahl- noch ein Niederlassungsrecht. Die rechtliche Situation war also in vielen Bereichen von Exklusion geprägt. Im Laufe der Zeit wurden jedoch immer mehr Menschen von der schwedischen Sozialpolitik integriert, dabei profitierten Menschen mit Behinderungen als letzte. Bis dahin war die „Schwachsinnigenfürsorge“, wie sie damals hieß, nur ein marginaler Bereich des Sozialstaats.

Nach 1945 erleichterte die Einführung der allgemeinen Schulpflicht die Verbreitung von Externaten. Diese Entwicklung war allerdings weniger einem pädagogischen Verständnis als vielmehr einer ungenügenden Anzahl von Anstaltsplätzen geschuldet. Erst im Laufe der Etablierung wurde die Sinnhaftigkeit der gemeindenahen Erziehung deutlich, auch wenn sich bis in die 1960er Jahre durchgehend Widerstand regte.

---

<sup>38</sup> Dieses und das folgende Zitat: Sandberg 1924, zit. in: Barow 2009, S. 6

<sup>39</sup> vgl. Barow 2009, S. 6f.

Bis zum Jahr 1967 hielt sich das Konstrukt der Bildungsunfähigkeit im professionellen Verständnis, dann wurde es zumindest aus dem offiziellen Sprachgebrauch gestrichen.<sup>40</sup>

Ab Ende der 1980er Jahren fand wieder eine stärkere Internationalisierung des Sozial- und Bildungssystems in ganz Europa statt. Gleichzeitig sind in den Ländern verschiedene Formen von Wohlfahrtsstaaten erkennbar, die sich auch selbst weiter wandeln: Der Soziologe Gøsta Esping-Andersen unterschied 1990 zwischen einem nordeuropäisch-sozialdemokratischen, einem westeuropäisch-liberalen und einem mitteleuropäisch-konservativen Wohlfahrtsstaat. Dies ist unter anderem bedeutend für die Veränderungen in der Behindertenhilfe, da diese in gewissem Maße von der Sozialgesetzgebung abhängig ist. Für das Verständnis wichtig ist zudem der historisch gewachsene politische Kontext. Das gesamte 20. Jahrhundert ist in Schweden von einer vergleichsweise schnellen Modernisierung geprägt, und die egalitäre Tradition sorgt für die sozialdemokratische Dominanz. Aufgrund seiner Neutralität während des Zweiten Weltkriegs ist der Staat wirtschaftlich gut gestellt, die steigenden Löhne und hohen Steuern garantieren umfangreiche Sozialleistungen. Die 1960er Jahre gelten als die „Erntezeit“ der sozialdemokratischen Reformpolitik.

Das Normalisierungskonzept propagiert gemeindenahere Wohnformen statt Großeinrichtungen, die Beschulung soll möglichst eng an die neunjährige Gesamtschule angelehnt sein. Das „normale Leben“ war Ziel und Weg pädagogischer Bemühungen. Während Normalisierung als Ziel bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts beschrieben wurde, ist sie als Weg eine Neuerung. Bengt Nirje, der Ende der 1950er Jahre als Quereinsteiger zur Behindertenarbeit kam und Autor des 1969 erschienenen Buches „Normalization Principle“ ist, betont, dass unter Normalisierung nicht verstanden werden dürfe, Menschen „normal“ machen zu wollen. Normalisierung sei nicht mit Normalität gleichzusetzen.

*„Das Normalisierungsprinzip bedeutet, dass man richtig handelt, wenn man für alle Menschen mit geistigen oder anderen Beeinträchtigungen oder Behinderungen Lebensmuster und alltägliche Lebensbedingungen schafft, welche den gewohnten Verhältnissen und Lebensumständen ihrer Gemeinschaft oder ihrer Kultur entsprechen oder ihnen so nahe wie möglich kommen.“<sup>41</sup>*

Das Konzept basiert insgesamt auf einer pädagogischen Sichtweise, die die Entwicklungsfähigkeit des Individuums in den Mittelpunkt rückt.

Die Elemente der Normalisierung sind nach Nirje

---

<sup>40</sup> vgl. Barow 2009, S. 7f.

<sup>41</sup> Nirje 1969, zit. in: AWO 2009, o.S.

- ein normaler Tagesrhythmus, d.h. eine individuelle Gestaltung von Zeiten, Arbeit, Mahlzeiten usw. mit der erforderlichen professionellen Unterstützung;
- ein normaler Wochenrhythmus, d.h. auch eine angemessene örtliche Differenzierung, also verschiedene Orte für verschiedene Tätigkeiten. Das erfordert eine genaue Koordinierung der Leistungen;
- ein normaler Jahresrhythmus, d.h. beispielsweise, dass Jahresfeste gefeiert und Urlaube gemacht werden;
- normale Erfahrungen im Ablauf des Lebenszyklus, d.h. eine altersangemessene Loslösung vom Elternhaus, Vereinsmitgliedschaften sowie seniorenrechtliche Angebote;
- normaler Respekt vor dem Individuum und dessen Recht auf Selbstbestimmung, d.h. die Akzeptanz von Wünschen, Entscheidungen und Hoffnungen auch von denjenigen, die sich nur schwer verbal mitteilen können, sowohl im privaten als auch im beruflichen Alltag;
- normale sexuelle Lebensmuster ihrer Kultur, d.h. das Wissen um und das Erleben von Sexualität und Familiengründung;
- normale ökonomische Lebensmuster und Rechte im Rahmen gesellschaftlicher Gegebenheiten, d.h. eine angemessen hohe Honorierung auch an geschützten Arbeitsplätzen wie Werkstätten für Behinderte sowie genügend Taschengeld in Einrichtungen;
- normale ökonomische Umweltmuster und Umweltstandards innerhalb der Gemeinschaft, d.h. eine angemessen hohe Anzahl an Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen und keine zu großen Institutionen.<sup>42</sup>

Das Normalisierungsprinzip basiert auf einer Politik, die Netzwerke aus Elternverbänden, Politiker/innen und Fürsorgevertreter/innen mit einbezieht. Daneben spielt die Medienberichterstattung eine bedeutende Rolle, da diese die öffentliche Meinung beeinflusst und Veränderungen bewirken kann. Nach Meinung Barows sollte das Normalisierungsprinzip zudem weder an Inklusion noch an neueren Entwicklungen schulischer Integration gemessen werden. Die grundlegenden Gedanken könnten jedoch hilfreich für weiterführende

---

<sup>42</sup> vgl. Röh 2009, S. 69f.

Diskussionen sein. Das Ziel der Normalisierung, die Autonomie und soziale Einbindung von Individuen zu stärken, ist durchaus mit Inklusions- und Integrationskonzepten vergleichbar. Wichtig für eine Realisierung dessen sei nach Barow auf jeden Fall, dass sozialpolitische und gesellschaftliche Bedingungen erfüllt sind.<sup>43</sup>

In den 1960er Jahren wurde das Normalisierungsprinzip in den USA und Kanada von Wolf Wolfensberger verbreitet und etwa 20 Jahre später durch das Modell der 'Social Role Valorization' (SRV) weiter entwickelt. Sein Vorschlag ist, den Begriff der Normalisierung durch 'Aufwertung' (Valorisation) zu ersetzen. Damit ist gemeint, dass die sozialen Rollen – in diesem Fall speziell von Menschen mit Behinderungen – eine Aufwertung erfahren sollen. Wolfensberger definiert Valorisation folgendermaßen:

*“Die Anwendung empirischer Erkenntnisse auf die Gestaltung gegenwärtiger oder potentieller sozialer Rollen einer Gruppe oder Einzelperson – in erster Linie durch die Steigerung der Kompetenzen und des Ansehens der Beteiligten – so dass diese im Auge des Betrachters so positiv wie möglich bewertet werden.“<sup>44</sup>*

Das Modell basiert auf der Annahme, dass Menschen eher dann von „den guten Dingen des Lebens“<sup>45</sup> profitieren, wenn sie eine positiv bewertete soziale Rolle innehaben. Unter diesen guten Dingen versteht Wolfensberger unter anderem die Tatsache, gewürdigt zu werden, Respekt, Akzeptanz und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu erfahren, Zugang zu Bildung zu haben und die eigenen Fähigkeiten entwickeln zu können, sich in der Gesellschaft Gehör verschaffen und die Gelegenheit zur Teilhabe nutzen zu können, einen angemessenen Lebensstandard zu haben sowie die Möglichkeit zu arbeiten und sich selbst zu versorgen.<sup>46</sup> Seiner Ansicht nach ist Selbstbestimmung abhängig vom Erwerb von Fähigkeiten, der wiederum zu steigender Wertschätzung führt. Daher sollte jede/r danach streben bzw. darin unterstützt werden, die eigenen Fähigkeiten auf- und auszubauen.<sup>47</sup>

SRV richtet sich demnach hauptsächlich an diejenigen Menschen, die negativ bewertet werden bzw. von negativer Bewertung bedroht sind, und hat das Ziel, positivere Bewertungen zu schaffen bzw. aufrechtzuerhalten. Dabei richten sich die Handlungsansätze sowohl an Individuen als auch an die Gesellschaft und deren Strukturen insgesamt und nehmen jeweils das soziale Image sowie persönliche Fähigkeiten in den Blickpunkt.

---

<sup>43</sup> vgl. Barow 2009, S. 8

<sup>44</sup> Wolfensberger/Thomas 2005, zit. in: Osburn 2006, S.1; Übersetzung von mir.

<sup>45</sup> Wolfensberger/Thomas/Caruso 1996, S.1f.; Übersetzung von mir.

<sup>46</sup> vgl. Osburn 2006, S. 1

<sup>47</sup> vgl. Inglis/Cooper/Oxby/Robinson 2004, S. 5

SRV gilt als ein deskriptives und kein vorschreibendes Modell. Es kann bestimmte Phänomene und deren mögliche Folgen in einem „Wenn-Dann-Schema“ beschreiben und so den Sinn eines Wertschätzens verdeutlichen. Mit dem Wissen um die Bedeutung und die Möglichkeiten von SRV, so der Plan, soll es zu einer kontinuierlichen gesellschaftlichen Veränderung hin zu einer ‘De-Etikettierung’ benachteiligter Bevölkerungsgruppen kommen.<sup>48</sup>

Kritisiert wird das Modell dahingehend, dass es einer bestimmten Wertegrundlage bedarf, nach der abgeschätzt wird, wem wie viel Aufwertung zukommen sollte. Diese Basis liegt in jedem Menschen und wird maßgeblich durch dessen Sozialisation bestimmt. Verschiedenheit werde von der Gesellschaft, so Wolfensberger, zumeist negativ wahrgenommen. Zu hinterfragen ist also auch, wer zu welchem Zweck welche Werte schätzt oder aber abwertet.

Zudem rät Wolfensberger, dass Menschen möglichst nur mit wertgeschätzten Anderen zusammen sein sollten, denn steht man in einer Reihe mit abgewerteten Personen, läuft man Gefahr, selbst abgewertet zu werden.<sup>49</sup> Das bedeutet also beispielsweise auch, dass Aktivitäten, die sich speziell an behinderte Menschen richten, abgeschafft werden sollten. Dies ist äußerst bevormundend und widerspricht zum Beispiel den Prinzipien der Selbsthilfebewegung.

---

<sup>48</sup> vgl. Osburn 2006, S. 3ff.

<sup>49</sup> vgl. Osburn 2006, S. 11

### 3. Das Integrationsprinzip

Es sieht nicht so aus, als ob die Natur die  
Menschen zur Unabhängigkeit geschaffen habe.

Luc de Clapiers Vauvenargues

Das Wort Integration wird heute in vielfältiger und – nach Cloerkes – „inflationärer Weise“<sup>50</sup> verwendet, so dass es kaum eine gemeinsame Bedeutung mehr gibt. Ursprünglich stammt der Begriff vom lateinischen ‘integer’ bzw. dem griechischen ‘entagros’ ab, was unberührt, unversehrt, ganz bedeutet. Das lateinische Verb ‘integrare’ heißt heil, unversehrt machen, wiederherstellen oder ergänzen. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird das Wort in der Regel so verwendet, dass etwas Fremdes in etwas Bestehendes integriert, also eingefügt wird bzw. sich selbst einfügt. Teilweise wird dies verwechselt mit Assimilation, was Anpassung unter Aufgabe des Ursprünglichen bedeutet. Besonders in den Diskussionen um eingewanderte Menschen wird oft von Integration im Sinne einer Assimilation gesprochen. Doch auch im Wörterbuch der Soziologie beschreiben Endruweit und Trommsdorff Integration als einen Prozess,

*„(...) in dem neue Elemente in ein System so aufgenommen werden, dass sie sich danach von den alten Elementen nicht mehr unterscheiden als diese voneinander.“<sup>51</sup>*

Inklusionsbefürworter/innen verwenden diese Art der Definition als Argument dafür, dass das Integrationskonzept ausgedient hat und durch Inklusion abgelöst werden sollte.<sup>52</sup>

Im Bereich der Behindertenhilfe löste der Integrationsgedanke die Segregation und Exklusion ab, das heißt, dass Menschen mit Behinderungen nicht länger aus- bzw. weggeschlossen, sondern in die Gemeinschaft integriert werden sollten. Zu diesem Zweck wurden und werden Menschen in besonderen Einrichtungen darauf vorbereitet, ein Leben in der Gesellschaft führen zu können. Dabei muss natürlich klargestellt werden, was „in der Gesellschaft“ überhaupt meint oder ob es sich vielleicht nur auf eine Eingliederung in Arbeit beschränkt. Meist bleiben die behinderten Menschen doch in speziellen Einrichtungen wohnen, auch wenn diese sich mehr und mehr öffnen.

---

<sup>50</sup> Cloerkes 2001, S. 173

<sup>51</sup> Endruweit/Trommsdorff 2002, S. 307f.

<sup>52</sup> zum Beispiel Bauch 2010, S. 2



Der Beginn der deutschen Integrationsbewegung liegt in den 1970er Jahren. Der Begriff Integrationspädagogik wurde als solcher Mitte der 1980er Jahre nach eigenen Angaben durch Hans Eberwein geprägt.<sup>53</sup> Die Wurzeln liegen aber vor allem in der erstarkenden Selbsthilfebewegung. Eine der wichtigsten Gruppen dabei war die Initiative „Selbstbestimmt Leben e.V.“, die aus dem seit 1962 bestehenden amerikanischen Verein „Independent Living“ hervorgegangen ist.<sup>54</sup> Während die Aktivitäten der ersten Jahre vor allem den Sport- und Freizeitbereich betrafen, wurden sie ab Mitte der 1970er Jahre zunehmend politischer. Einen Höhepunkt bildete das Krüppeltribunal im Jahr 1981, in dem Anhänger/innen der so genannten radikalen Behindertenbewegung gegen herrschende Missstände in Heimen und die alltägliche Diskriminierung protestierten. Der Normalitätsbegriff wurde in Frage gestellt. Menschen mit so genannten Behinderungen wollten so, wie sie sich fühlten, nämlich „ganz normal“, behandelt werden. Einige äußerten ihre Meinung in öffentlichkeitswirksamen Autobiographien.<sup>55</sup> Die Ziele der Aktivist/innen waren Selbstbestimmung, gesetzliche Gleichstellung und gemeindenahere Lebens- und Unterstützungsformen. Dadurch sollte es zu einer Umkehrung des Machtgefälles in der Dienstleistungsbeziehung kommen. Entstanden ist daraus beispielsweise das Assistenzmodell, wie es auch von der Stiftung Alsterdorf vertreten wird.

Wie bereits eingangs erwähnt, handeln die meisten Texte zur Thematik Integration – Inklusion von der Schulpädagogik, vielleicht weil

*„Schule (...) die größte gesellschaftliche Veranstaltung unserer Kultur dar[stellt]. Sie beansprucht die lernfähigsten und vitalsten Jahre im Leben der Menschen (...)“<sup>56</sup>*

Zudem hat

*„Pädagogik (...) aufgrund ihrer ethisch-moralischen Verantwortlichkeit immer auch eine gesellschaftskonstituierende Funktion und schafft soziale Realitäten.“<sup>57</sup>*

In Deutschland ist im geschichtlichen Rückblick eine Entwicklung von der Sonder- oder Heilpädagogik zur Integrationspädagogik zu beobachten. Ende des 18. Jahrhunderts entstanden erste Schulen und andere pädagogische Einrichtungen für Menschen mit Behinderung, hauptsächlich für Taube, Stumme und Blinde. So genannte „Schwachsinnige“ waren von der Bildungsebene meist ausgeschlossen, doch zu Beginn des 19. Jahrhunderts

---

<sup>53</sup> vgl. Eberwein/Knauer 202, S. 27

<sup>54</sup> vgl. Hermes 2006, S. 4f.

<sup>55</sup> vgl. beispielsweise Saal, Fredi (1992): Warum sollte ich jemand anderes sein wollen? Erfahrungen eines Behinderten; Sellin, Birger (1995): ich will kein in mich mehr sein: botschaften aus einem autistischen kerker.

<sup>56</sup> Negt 1999, S. 41

<sup>57</sup> Zirfas in: Eberwein/Knauer 2002, S. 28

lassen sich hier erste Ansätze erkennen, zum Beispiel durch den Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi. Der französische Arzt und Pädagoge Édouard Séguin, der in dieser Zeit als ein Begründer der so genannten Geistigbehindertenpädagogik gilt, definierte Integration als einen Prozess der „Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit“.<sup>58</sup>

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entfaltete sich die Heilpädagogik dann sehr stark: 1861 wurde sie durch die Pädagogen Georgens und Deinhardt erstmals als solche benannt und definiert als „(...) ein Zweig der allgemeinen Pädagogik, (...) ein Zwischengebiet zwischen Medizin und Pädagogik“.<sup>59</sup> Die Sonderpädagogik, die sich seit Ende des 19. Jahrhunderts mit dem schulischen Bereich befasst, gilt als ein Teil der Heilpädagogik.

Die Entstehung von Sondereinrichtungen hängt eng mit der Industrialisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zusammen, denn durch eine Heimunterbringung wurden Familien von der Betreuung entbunden und konnten so als Arbeitskräfte zur Verfügung stehen.<sup>60</sup> Bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs wurden die Institutionen, die sich im Allgemeinen an medizinischen Erkenntnissen und Defiziten orientierten, weiter ausgebaut. Im Jahr 1938 wurde mit dem Reichsschulpflichtgesetz auch die Sonderschulpflicht eingeführt. Sonderschulen sollten dazu dienen, so viele Menschen wie möglich gemeinschaftstüchtig und vor allem arbeitsfähig zu machen. Das Ziel war eine „Aufartung des Volkes“<sup>61</sup>. Auf die Gräueltaten der NS-Zeit (nicht nur) in Bezug auf Menschen mit Behinderungen kann in diesem Rahmen nicht detailliert eingegangen werden. Es sei jedoch erwähnt, dass die Sonderpädagogik dem Faschismus scheinbar nicht allzu viel entgegen zu setzen hatte.<sup>62</sup>

Seit Ende der 1950er Jahre entstanden nach und nach Interessengemeinschaften und Verbände von Eltern behinderter Kinder, so zum Beispiel die „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“, die 1958 gegründet wurde und heute unter dem Namen „Lebenshilfe“ als einer der größten Behindertenverbände Deutschlands gilt. In dieser Zeit fand ein Gesinnungswechsel statt, der besonders Menschen mit geistigen oder Lernbehinderungen betraf, die zuvor meist von einer Förderung ausgeschlossen waren und stattdessen eher nur verwahrt wurden. 1962 wurde der Anspruch auf Hilfe für Menschen in besonderen

---

<sup>58</sup> zit. in Stein 2008, S. 1

<sup>59</sup> Berufsverband der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Fachverband für Heilpädagogik e.V. 2007, S. 6

<sup>60</sup> vgl. Röh 2009, S. 14f.

<sup>61</sup> Barsch/Klöcker 2008, o.S.

<sup>62</sup> Rohr/Weiser 2002, S. 95f. Ausführlich zu dieser Thematik äußern sich beispielsweise Kottmann, Brigitte (2006): Das Überweisungsverfahren in der Zeit des Nationalsozialismus. In: diess.: Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung Kempten: Julius Klinkhardt Verlag, S. 41-52; Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2004): Sonderpädagogen im Dritten Reich. Der Versuch einer Annäherung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 73/2004/4, S. 350-364; Hänsel, Dagmar (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Lebenslagen in das Bundessozialhilfegesetz aufgenommen, und zwei Jahre später entstand die „Aktion Sorgenkind“ (heute: „Aktion Mensch“), die verschiedene Einrichtungen der Behindertenhilfe finanziell unterstützt(e).

Auch im Bereich der Sonderpädagogik wird seit etwa 1970 über Integration gesprochen. Drei Jahre später, im Oktober 1973, legte ein Gutachten des Deutschen Bildungsrates den Grundstein für das bildungspolitische Programm 'Integration'. Es gilt als „das erste offizielle bildungspolitische Dokument“<sup>63</sup>, das Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern gibt. Ein demokratischer Staat habe die Aufgabe, gesellschaftliche Integration voranzutreiben, heißt es dort ohne nähere Begründung oder Erläuterung. Ein erster Schritt sei es, die schulische Aussonderung zu beenden, da diese das Risiko weiterer Aussonderung im Erwachsenenleben vergrößere.<sup>64</sup> Das Sonderschulwesen als Gegenpart zur Integration wurde damit vor eine große Herausforderung gestellt. Da sich das Gutachten jedoch um eine rechtlich unverbindliche und zudem sehr allgemein gehaltene Empfehlung handelte, veränderte sich in der Praxis kaum etwas.

Außerdem wurde deutlich, dass sich das Integrationsverständnis der Behindertenbewegung allgemein von dem des schulischen Bereichs unterscheidet: Im Allgemeinen meint Integration die generelle Abkehr von allen Sondersystemen für die Betroffenen, während sie in der Schulpädagogik verschiedenste Konzepte und Modelle umfasst:

*„Integration (ist) in der Praxis inzwischen alles Mögliche – gemeinsamer Unterricht in der allgemeinen Schule, punktuelle Feste und Feiern, selbst der Besuch einer Sonderschule wird gelegentlich als Integration bezeichnet. Fast kann man sagen: Alles was als gut, fortschrittlich und hilfreich gesehen werden will, befestigt sich das Etikett integrativ an. Und das ist eines der vielen Probleme des Integrationsbegriffs.“<sup>65</sup>*

Integration ist also nicht immer eine bestimmte Stärke von oder Menge an Eingliederung, sondern beschreibt ganz unterschiedliche Ausmaße bzw. ein Kontinuum. So unterscheidet Rieser, wieder für den Bereich der Schulpädagogik, vier Varianten: die zeitliche, örtliche, soziale und funktionale Integration.<sup>66</sup> Die erste Variante bedeutet, dass behinderte Kinder nur zu bestimmten Zeiten, zum Beispiel einmal pro Woche, in Regelschulen gemeinsamen Aktivitäten (nicht zwangsläufig Unterricht) mit nichtbehinderten Kindern nachgehen. Örtliche Integration hingegen heißt, dass behinderte Kinder zwar in der Regelschule, dort aber in eigenen Räumen unterrichtet werden. Eine Mischung findet hier also überhaupt nicht statt. Die soziale Integration setzt genau da an: Alle Kinder kommen während der Mahlzeiten oder

---

<sup>63</sup> Eberwein 1998

<sup>64</sup> vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 15f.

<sup>65</sup> Hinz 2003, o.S.

<sup>66</sup> vgl. Rieser 2000, S. 150f.

Pausen zusammen, nicht aber beim Unterricht. Die funktionale Integration, die einem inklusiven Schulverständnis am nächsten kommt, bedeutet, dass alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Nach Rieser ist diese Form eine Vorbedingung für die Entwicklung von Inklusion. Denn bei all den eben genannten Formen liegt der Fokus auf einer Anpassung des behinderten an das nichtbehinderte Kind. Wird es den Anforderungen nicht gerecht, hat es eine Sonderschule zu besuchen.

Die Varianten von Integration können meines Erachtens auf die Stiftung Alsterdorf übertragen werden, auch wenn es in ihrer Arbeit nicht um eine Assimilation der Menschen mit Behinderungen gehen soll: Zu bestimmten Zeiten nehmen einige Klient/innen an Aktivitäten mit nichtbehinderten Menschen teil, hauptsächlich im Freizeitbereich. Auch die Treffpunkte sollen hierfür einen Raum schaffen, werden jedoch überwiegend einrichtungsintern genutzt. Der Großteil des Lebens findet mit anderen Behinderten statt (Wohnen und Arbeit). Die örtliche Integration lässt sich zum Beispiel in den Werkstätten für Behinderte oder Tagesförderstätten wiederfinden, die teilweise zwar an die freie Wirtschaft gekoppelt sind, aber dennoch einen Sonderbereich darstellen. Die soziale Integration zeigt sich, ähnlich wie die zeitliche, im Freizeitbereich, beispielsweise bei Nachbarschaftsfesten. Die funktionale Variante soll im Idealfall in den Treffpunkten stattfinden oder auch mithilfe des Modells unterstützter Beschäftigung in der Arbeitswelt.

Cloerkes stellte Ende der 1990er Jahre einen Maximalkatalog auf, der die Grundsätze und Prinzipien von Integration beinhaltet.<sup>67</sup>

- Prinzip der Normalisierung,
- Prinzip der Unteilbarkeit von Integration (d.h. kein Kind darf ausgeschlossen werden),
- Prinzip der Ganzheitlichkeit (d.h. gemäß dem biopsychosozialen Behinderungsverständnis),
- Prinzip der Wohnortnähe oder Regionalisierung,
- Prinzip der Dezentralisierung (d.h. die Professionelle geht zum behinderten Menschen, nicht umgekehrt),
- Prinzip der Individualisierung aufgrund der Verschiedenheit aller Menschen,
- Prinzip der inneren Differenzierung zum Beispiel bei der Gestaltung von Zielen,

---

<sup>67</sup> vgl. Cloerkes 1997, S. 198ff., zit. in: Baudisch(Schulze/Wüllenweber 2004, S. 224f.

- Prinzip der Freiwilligkeit.

Auch hier mag erstaunen oder irritieren, wie sehr diese Grundsätze den Aussagen und Forderungen von Inklusionsbefürwortenden gleichen. Wendy Ranschaert, Leiterin der belgischen Behindertenhilfsorganisation GOCI, definiert Integration folgendermaßen:

*„Integration muss mehr bedeuten als An- und Einpassung. Für mich heißt Integration: Zusammen leben und die Verschiedenheit und Vielfalt, das ‘Gleichsein’ und ‘Anderssein’, voll und ganz zu respektieren. Ich plädiere für eine ganzheitliche Entwicklung des Individuums.“<sup>68</sup>*

Auch sie beschreibt damit das, was viele andere unter Inklusion verstehen.

Gleichwohl ist vor allem die Sonderpädagogik, aber ebenso die Integrationspädagogik starker Kritik ausgesetzt. Zudem stellen die jeweiligen Vertreter/innen auch gegenseitig das Handeln in Frage: Die Sonderpädagogik wird vor allem für ihr Festhalten am medizinisch-naturwissenschaftlichen Paradigma kritisiert. Behinderung wird als individueller Defekt betrachtet, der nur durch medizinische und therapeutische Intervention behandelt werden kann. Der Beitrag der Umwelt und Gesellschaft wird gar nicht oder kaum in Betracht gezogen. Die daraus entstehende Etikettierung und Stigmatisierung prägt die Menschen nicht nur in den Sonderschulen selbst, sondern auch bis in Ausbildung und Arbeit hinein. Der „Schonraumcharakter“<sup>69</sup> jeglicher Sondereinrichtungen reduziert den Freiraum sozialer Kontakt- und individueller Entwicklungsmöglichkeiten auf ein Minimum. Darin offenbart sich soziale Ungleichheit. Dagegen argumentiert Len Barton<sup>70</sup>, englischer Erziehungswissenschaftler, und führt als einen der Gründe für eine Sonderpädagogik folgenden an: Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sollen vor der „harten Welt“ geschützt werden. Ebenso werden Nichtbehinderte nicht den vorgeblich schädlichen Einflüssen beeinträchtigter Menschen ausgesetzt, die besonders den akademischen Erfolg beeinflussen könnten. Sonderschullehrer/innen werde die besondere Qualifikation nachgesagt, so Barton, die nötige Liebe, Geduld und Hingabe aufzubringen. Dadurch seien Sondereinrichtungen trotz oder besser wegen ihrer sozial restriktiven und exkludierenden Art ein Garant für den reibungslosen Ablauf der Regeleinrichtungen.

Der Begriffswechsel von der Sonder- zur Förderschule, der Mitte der 1990er Jahre stattfand, sollte den Eindruck einer Neuorientierung in der Pädagogik erwecken. Die Förderschulen

---

<sup>68</sup> zit. in: Eberwein/Knauer 2002, S. 28

<sup>69</sup> Baudisch/Schulze/Wüllenweber 2004, S. 214

<sup>70</sup> vgl. Barton 2004, S. 68f.

beinhalten jedoch in der Regel dieselbe Grundhaltung in Bezug auf den Personenkreis und die Methodik wie die Sonderschulen.<sup>71</sup> Zudem wird ein Förderbedarf vorausgesetzt. Nach Heinz Bach ist ein Bedarf etwas, was einer Personengruppe aus Sicht Erfahrener, Professioneller unterstellt wird und sich aufgrund bestimmter Wertentscheidungen bemisst.<sup>72</sup> Ein Förderbedarf ist demnach nicht so objektiv wie er suggeriert. Eberwein fordert eine Aufhebung der Trennung von Sonderpädagogik und Pädagogik, was jedoch auch voraussetzt, dass sich die Allgemeine Pädagogik für die Bedürfnisse aller Kinder öffnet und dementsprechende Verantwortung übernimmt. Dies gilt ebenfalls für andere pädagogische Einrichtungen sowie die pädagogische Ausbildung. Die Sonderschulbildung hält er für ungeeignet für eine Tätigkeit in Integrationsschulen. Eberwein macht konkrete Vorschläge für ein Lehramtsstudium, das für das gemeinsame Unterrichten behinderter und nichtbehinderter Kinder vorbereiten soll.<sup>73</sup>

Die Sonderpädagogik hatte zwar auch das Ziel, Menschen mit Behinderungen gesellschaftlich zu integrieren, verwendete dafür jedoch andere Methoden. Diese waren im Laufe der Zeit jedoch immer mehr umstritten und wurden als problematisch angesehen, denn soziale Eingliederung sollte durch schulische Ausgliederung erreicht werden. Dies wurde mittlerweile empirisch widerlegt.<sup>74</sup> Selbstkritisch schreibt Bleidick, ein Vertreter der Sonderpädagogik:

*„Sonderpädagogik ist (...) nicht frei vom Stigma der Segregation. Dem Gebot der Normalisierung obliegt es, den Behinderten als Ausprägung von Menschsein so zu nehmen wie es ist.“<sup>75</sup>*

Um die eigene Profession zu legitimieren, wird dennoch an dieser Sichtweise eines „Sonder“-Menschen festgehalten. Auch die Heilpädagogik impliziert, dass etwas Heiles, Ganzes das Ziel der Maßnahmen ist. Die Sonderpädagogik nimmt Schüler/innen

*„nur ausschnitthaft aus dem Blickwinkel schulisch definierter Leistungsanforderungen wahr und verallgemeinert Details, verabsolutiert etikettierend nach einem konstruierten Merkmal einen Menschen, dessen ganz anderer Reichtum an Gefühlen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Aussehen etc. ausgeblendet wird.“<sup>76</sup>*

Die Integrationspädagogik beispielsweise hebt nach Ansicht ihrer Vertreter/innen Eberwein und Knauer, die meines Erachtens zu den „radikaleren“ Vertreter/innen zählen, die

---

<sup>71</sup> vgl. Eberwein/Knauer 2002, S. 24

<sup>72</sup> vgl. Bach 1996, S. 43, in: Eberwein/Knauer 2002, S. 25

<sup>73</sup> vgl. Eberwein/Knauer 2002, S. 28ff.

<sup>74</sup> vgl. beispielsweise Hildeschiedt/Sander 1996, S. 115-134, in: Eberwein 1996; Klemm, Klaus (2009): Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland im Auftrag der Bertelsmann Stiftung

<sup>75</sup> Bleidick, Ulrich 1985, S. 261, zit. in: Eberwein/Knauer 2002, S. 28

<sup>76</sup> Bloemers, Wolf 1993, S. 459, zit. in: Eberwein/Knauer 2002, S. 25

Sonderpädagogik auf und bedeutet „(...) die Theorie und Praxis des gemeinsamen Lernens“<sup>77</sup> bezogen auf Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen. Ihr Ziel sei

*„(...) die Überwindung aussondernder Einrichtungen sowie deren pädagogischer Konzeptionen zu Gunsten gemeinsamen Lernens und Lebens (...)“*

Eberwein und Knauer argumentieren, dass mit der Aufhebung der Defizitorientierung die Sonderpädagogik ihre Daseinsberechtigung verlöre, da niemand als (negativ) besonders aussortiert würde. Das Besondere wird im negativen Sinne gesehen, während die Integrationspädagogik sich darum bemüht, es positiv zu betrachten. Die Pädagogik habe die „ethische und programmatische Pflicht“, die Normierungen und Perfektionsforderungen der bürgerlichen Gesellschaft, die Menschen sowohl homogenisieren als auch reduzieren, in Frage zu stellen und zu bekämpfen.<sup>78</sup>

Die Heterogenität aller Schüler/innen, die sich aus den je individuellen Lernvoraussetzungen (Interessen und Erfahrungen) ergibt, gilt als bereichernd. Zudem hat jedes Kind einen besonderen Förderbedarf. Vielfalt wird somit zur Normalität.<sup>79</sup> Dies ist übrigens fast wörtlich der Wahlspruch vieler Inklusionsbefürworter/innen. Auch andere Autoren äußern sich ähnlich: So sprach beispielsweise der als ein Wegbereiter des humanen Lernens bezeichnete Pädagoge Jakob Muth davon, dass Integration in der Schule und anderen Bildungseinrichtungen einen gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung meint. Er verweist weiter auf die politische Ebene des Begriffs, da dieser sich auf das Zusammenleben der Menschen bzw. den Menschen in der Gemeinschaft von anderen bezieht. Ein Verständnis vom Menschen als *zoon politicon* nach Aristoteles erfordere ein Zusammenleben als menschliche Selbstverständlichkeit und entsprechendes politisches Handeln, sofern diese Gewissheit fehle, so Muth. Versuche von Bildungseinrichtungen, ob in ihnen Integration erreichbar sei oder nicht, seien seiner Meinung nach problematisch, da die Verwirklichung eines Menschenrechts keiner empirischen Rechenschaft bedürfe.<sup>80</sup> Ebenso betonen Eberwein und Knauer die gesellschaftspolitischen Implikationen der Integrationspädagogik und fordern, dass eine Nichtaussonderung behinderter Menschen auch im Sozialrecht festgehalten werden sollte.

Jedoch stellt sich dann die Frage nach dem Sinn einer Integrations- oder sonst wie benannten Pädagogik. Hans Eberwein gibt an, den Ausdruck ‘Integrationspädagogik’ nur als

---

<sup>77</sup> Dieses und das folgende Zitat: Eberwein/Knauer 2002, S. 17

<sup>78</sup> vgl. Eberwein/Knauer 2002, S. 23

<sup>79</sup> vgl. Eberwein/Knauer 2002, S. 22ff.

<sup>80</sup> vgl. Muth 1988, S. 42ff.

Übergangsbegriff geprägt zu haben. Ihm sei bewusst gewesen, dass er sich selbst aufhebe, sobald ein Ende der Separierung behinderter Menschen erreicht sei: „die Integrationspädagogik (...) stellt sozusagen die Brücke dar.“<sup>81</sup> Integrative Beschulung soll dazu führen, ein positives Verhältnis zwischen Kindern mit und ohne Behinderung herzustellen, wobei Etikettierungen und Vorurteile abgebaut bzw. vermieden werden sollen.<sup>82</sup> Wie jedoch davon gesprochen werden kann, ohne den Begriff der Behinderung zu verwenden, verdeutlichen die Autor/innen nicht.

Doch auch die Integrationspädagogik ist der Kritik ausgesetzt, sowohl von Seiten der Sonderpädagogik als auch von Inklusionsbefürwortenden. Vera Moser, Professorin für Heil- und Sonderpädagogik an der Universität Giessen, unterstellt dem Integrationskonzept beispielsweise eine gewisse „bildungsbürgerliche Sozialromantik“.<sup>83</sup> Diese spiegelt sich unter anderem in der hohen elterlichen Beteiligung wieder. Auch Vertreter/innen der ‘International Movement of Disabled People’ und des ‘British Council of Disabled People’ kritisieren die Integrationsbewegung bzw. deren Sondereinrichtungen: Diese seien Teil der Barrieren in der Gesellschaft und würden dadurch zu einem Menschenrechtsthema. Die Segregation ermutige zu negativer Etikettierung, Ängsten und Ignoranz, zudem festige sie die passive Abhängigkeit der Behinderten von ihren Lehrkräften oder Betreuern. Die Sonderschulerziehung gelte generell als minderwertig gegenüber der regulären Pädagogik, werde jedoch unter dem Deckmantel der Sorge und Unterstützung gerechtfertigt. Eine „Sonderschuleignung“ sei ein Euphemismus für Versagen. Eine Aussonderung sei niemals mild oder gütig, sondern immer mit Abwertung verbunden. Solange es eine aussondernde Sprache gebe, solange werden aussondernde (Schul-)Systeme bestehen.

Nach Angaben der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zeigt sich bildungspolitisch, dass Integrationsklassen genauso wie Gesamtschulen die Schullandschaft zwar erweitern, aber nicht strukturell verändern. Zudem steigt die Zahl der Schüler/innen mit Förderbedarf, ohne dass finanzielle Mittel für die Erwidung der Bedarfe bereitgestellt werden. Der Integrationspädagogik wird eine „bildungsbürgerliche Sozialromantik“ unterstellt, die außerdem sozial benachteiligte Kinder übersehen habe. Statt der ursprünglichen Zweiteilung der Sonderpädagogik – behindert/nichtbehindert – gebe es nun eine Einteilung in integrationsfähige und –unfähige Schüler/innen. Vera Moser schreibt in diesem Zusammenhang, dass es sich hier nicht nur um ein Problem der Integrationsforschung,

---

<sup>81</sup> Eberwein/Knauer 2002, S. 27

<sup>82</sup> vgl. Eberwein/Knauer 2002, S. 26

<sup>83</sup> Moser 2005, S. 229f.



sondern ebenso um ein politisches handele, so dass zu seiner Überwindung notwendig sei, sich „dem neoliberalen Zeitgeist“ entgegenzustellen.<sup>84</sup>

Len Barton betont weiterhin, dass Veränderungen in der Pädagogik im Allgemeinen von ökonomischen Voraussetzungen abhängig sind bzw. von diesen initiiert werden. Zugleich werden sie durch immer neue und meist steigende Qualifikationserfordernisse in der Arbeitswelt beeinflusst. Die wachsende Internationalisierung übt zusätzlichen Druck aus. Besonders vergleichende Untersuchungen wie beispielsweise der PISA-Test lassen Kritik am bestehenden Schulsystem laut werden. Die eher sinkende finanzielle staatliche Unterstützung kollidiert jedoch meist mit Neuerungen.<sup>85</sup>

Interessant ist, dass es sich in der US amerikanischen Debatte nach Tompkins und Deloney bei 'Integration' um ein Überbleibsel der Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre und somit um einen rein rechtlichen Begriff handelt. Er impliziert, dass Menschen aufgrund von Behinderung, Herkunft oder anderen Gründen nicht durch so genannte herausziehende Programme („pull-out“ programs) segregiert, sondern in den Bereich regulärer Einrichtungen einbezogen werden sollen. Weiterhin meint der Ausdruck eine Annäherung oder auch Assimilation unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen aneinander. Dies erfordert mehr als nur geringe Modifikationen der physischen Barrieren.<sup>86</sup>

Daneben wird auch im Deutschen neuerdings zunehmend von 'Mainstreaming' oder 'Disability Mainstreaming' gesprochen. Dieser Begriff bezieht sich im Bereich der Schulpädagogik in der Regel auf die physische Anwesenheit von behinderten inmitten nichtbehinderter Schüler/innen. Mit möglichst wenig Aufwand und Veränderungen, aber dennoch ausreichend Unterstützung durch speziell ausgebildetes Personal sollen Behinderungen in diesem Setting ihren Platz finden.<sup>87</sup> Unter 'Disability Mainstreaming' auch im außerschulischen Bereich wird verstanden, dass die Perspektive behinderter Menschen in die gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Sicht integriert werden soll. Analog zum Begriff 'Gender Mainstreaming' sollen Behinderte auf allen Ebenen gleichgestellt sein, und zwar von Beginn an und nicht erst, nachdem Entscheidungen getroffen wurden. Zu diesem Zweck wurden unter anderem die Ämter für Behindertenbeauftragte auf Bundes- und

---

<sup>84</sup> vgl. Moser 2005, S. 229f.

<sup>85</sup> vgl. Barton 2004, S. 68ff.

<sup>86</sup> vgl. Tompkins/Deloney 1995, o.S.

<sup>87</sup> vgl. Conway 2005, S. 5

Länderebene geschaffen.<sup>88</sup> Hermann Haack, ehemaliger Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, definiert Disability Mainstreaming folgendermaßen:

*„Jedwedes politisches und gesellschaftliches Handeln soll danach befragt werden, in welcher Weise es zur Gleichstellung und Teilhabe behinderter Menschen beiträgt bzw. sie verhindert.“<sup>89</sup>*

Disability Mainstreaming dient zum einen als Instrument, um die Gleichstellung behinderter Menschen umzusetzen, und zum anderen als Konzept, das ein grundlegend anderes Vorgehen und Umdenken verlangt. Der Veränderungsbedarf wird in der Gesellschaft statt allein im Individuum gesehen.<sup>90</sup>

Dies allerdings entspricht, wie im nächsten Kapitel noch deutlich wird, dem Leitgedanken der Inklusion. Insofern könnte ‘Disability Mainstreaming’ zwischen Integration und Inklusion angesiedelt werden.

---

<sup>88</sup> vgl. Grüber 2007, o.S.

<sup>89</sup> Haack, Hermann 2004 in: Grüber 2007, o.S.

<sup>90</sup> vgl. Grüber 2007, o.S.

## 4. Das Inklusionsprinzip

Die Unterschiede als Gleichheit

zu betrachten,

das ist die wahre Größe.

Laotse

Der Begriff Inklusion wird meist in Abgrenzung zur Integration verwendet und beschrieben. Etymologisch betrachtet stammt das Wort Inklusion vom lateinischen *inclusio* (bzw. *includere*<sup>91</sup>) ab, was soviel bedeutet wie Einschluss. Im Gegensatz zu den Worten inkludieren und Inklusion ist der Begriff inklusiv in Deutschland schon lange bekannt, zum Beispiel im Zusammenhang „alles inklusive“ gleich „alles inbegriffen“ im Urlaub oder Restaurant. Gleichzeitig ist diese Inklusivität oft etwas Exklusives. Exklusiv meint meist etwas Besonderes, nur für eine bestimmte Gruppe von Menschen Zugängliches und für diese im positiven Sinne. Und doch stellt diese Art der gewollten (und oft teuer bezahlten) Exklusivität einen Ausschluss vom Gros der Menschen dar.<sup>92</sup>

Der Begriff Inklusion taucht weiterhin in der Mathematik und der Medizin auf, was ebenfalls Aufschluss über die sozialwissenschaftliche Verwendung gibt. In der Mathematik bezeichnet Inklusion die Beziehung von Mengen zueinander, und zwar speziell die Einbettung einer Teilmenge in eine Grundmenge. Dabei spricht man jedoch nur dann von einer Teilmenge A, wenn jedes ihrer Elemente auch in der Grundmenge B vorhanden ist.<sup>93</sup> Übertragen auf die menschliche Gesellschaft würde das bedeuten, dass schon in der Grund- oder Obermenge B (der „Normalgesellschaft“) Menschen mit Behinderungen vorhanden sein müssten, damit die Menge A (die „zu Inkludierenden“) überhaupt eine (echte) Teilmenge werden kann. Ist dies nicht der Fall, müssten die Elemente der Menge A derart verändert werden, dass sie den Elementen der Menge B gleichen. Das erinnert dann allerdings wieder an ein Integrationskonzept mit dem Ziel der Assimilation.

In der Mineralogie bezeichnen Inklusionen Fremdstoffe, die in Kristalle eingeschlossen sind, dabei aber ihre ursprüngliche Form beibehalten, während in der Edelsteinkunde die Inklusion einen der bedeutendsten Faktoren für den Wert eines Steines darstellt: Saphire und Amethyste

---

<sup>91</sup> lat. *includere* = einschließen (vgl. Duden 1997, 306)

<sup>92</sup> lat. *excludere* = ausschließen (vgl. Duden 1997, 168)

<sup>93</sup> vgl. Kemnitz 2005, S. 378

beispielsweise erhalten ihren Wert aufgrund von Inklusionen, bei anderen Steinen wie Diamanten wirken sie jedoch Wert mindernd.<sup>94</sup> In der Medizin kann es sehr selten zu einer fötalen Inklusion kommen, in der ein Fötus einen anderen einverleibt.<sup>95</sup>

Die zum Teil zugegebenermaßen etwas befremdlichen Beispiele zeigen jedoch, dass Inklusion hier für eher unnatürliche oder gar pathologische Zustände steht. Es kommt etwas zusammen, was eigentlich nicht zusammen gehört, auch wenn es sich um gleiche Elemente handeln kann. Wichtig und ausschlaggebend für das sozialwissenschaftliche Inklusionsverständnis ist aber, dass das dazukommende Element in der Regel seine ursprüngliche Form beibehält und nicht verändert werden muss.

Die so genannten 'disability studies' als wissenschaftliches Feld, das mittlerweile unter diesem Namen auch als eigenständiger (Teil-)Studiengang in Deutschland existiert, verwenden den Inklusionsgedanken als Basis ihrer Forschungsansätze. Die Vertreter/innen sehen einige ihrer theoretischen Wurzeln in der Soziologie, zum Beispiel in den Arbeiten Parsons' zur Krankenrolle in seinem Werk „The Social System“ (1951), oder auch in Goffman's „Asyle“ (1961) und „Stigma“ (1968). Zugleich war Behinderung stets ein Untersuchungsgegenstand der Medizinsoziologie sowie den Forschungen zu Devianz, sozialen Problemen, Wohlfahrts- und Sozialpolitik. Auch in Arbeiten zur neuen Sozialbewegung, Identitätspolitik und der Soziologie des Körpers war Behinderung ein Thema. Eine soziologische Studienrichtung, die sich jedoch ausschließlich auf Behinderung konzentriert, ist noch relativ neu.<sup>96</sup>

Der Inklusionsbegriff im sozialwissenschaftlichen Sinne geht nach Ansicht mehrerer Autor/innen<sup>97</sup> auf die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung zurück und begründet sich in den Menschenrechten. Beispielsweise wird in diesem Zusammenhang Rosa Parks erwähnt, die 1955 nach jahrelang erfahrener Diskriminierung als Afroamerikanerin endlich voll in die Gesellschaft inkludiert sein wollte und daraufhin auf einem für „Weiße“ reservierten Bussitz Platz nahm. Sie war es, so heißt es in einem Text Shafik Asantes, „historisch müde exkludiert zu werden“.<sup>98</sup> Asante schlägt von hier einen Bogen zur Verwendung von Inklusion bei Menschen mit Behinderungen, die er übrigens als „Menschen mit nicht erkannten Fähigkeiten“ bezeichnet. Sie würden in und von der Gesellschaft regelmäßig ignoriert und ihre Begabungen unterbewertet. Die Forderung nach Barrierefreiheit auf allen Ebenen sei

---

<sup>94</sup> vgl. zum Beispiel Lob-Hüdepohl 2007, S. 308

<sup>95</sup> vgl. zum Beispiel Gupta/Carachi 2007, S. 92

<sup>96</sup> vgl. Schlesinger/Taub 2004, S. 3

<sup>97</sup> vgl. zum Beispiel Asante o.J., Florian 2003, S. 20 Hinz 2007, o.S., Theunissen 2007, S.1f.

<sup>98</sup> Dieses und das folgende Zitat: Asante o.J., Übersetzung von mir

zumindest in Ansätzen vom ‘Americans with Disabilities Act’ aufgegriffen worden, wie im Verlauf dieses Abschnitts noch verdeutlicht wird. Allerdings mangle es noch an der konkreten Umsetzung sowie an einer akzeptablen Definition, so Asante. Zwar werde Inklusion generell als eine Art Einladung verstanden, historisch exkludierte Personen(gruppen) nun mit einzubeziehen, jedoch weist diese Definition eine bedeutende Schwäche auf: Sie lässt zum einen die Fragen außer Acht, wer die Macht und das Recht besitzt andere „einladen“ und wie die „Eingeladenen“ hereinkommen, und zum anderen, wer denn eigentlich exkludiert.<sup>99</sup>

Im Gegensatz zur Integrationsbewegung oder der Pädagogik im Allgemeinen liegen dem amerikanischen Inklusionskonzept keine Theorien in dem Sinne zugrunde. Stattdessen spielen das Rechtssystem der USA und dort gefällte Urteile eine sehr wichtige Rolle: Während der 1950er und 1960er Jahre organisierten sich Eltern behinderter Kinder, um vor Gericht Veränderungen im Schulsystem zugunsten von Schüler/innen mit Behinderungen durchzusetzen. Der Besuch regulärer öffentlicher Schulen für alle Kinder wurde als Menschenrecht betrachtet.<sup>100</sup>

Zwei Gerichtsentscheidungen aus den 1970er Jahren formten die Basis der Sonderschulgesetzgebung der USA. In beiden Fällen wurde festgestellt, dass die Tatsache, dass die behinderten Kinder der Klagenden nicht die Möglichkeit bekommen hatten, mit angemessener Unterstützung in Regelschulen unterrichtet zu werden, gegen den 14. Zusatzartikel der amerikanischen Verfassung<sup>101</sup> verstieß. Das Gericht entschied daraufhin, dass die Platzierung in einer regulären Schule einer Sonderschule und diese wiederum jeder anderen Form von besonderer Bildung oder Behandlung vorzuziehen sei. Die Verfügung wirkte sich auch auf andere gerichtliche Zusammenhänge aus: Beispielsweise erkämpften Aktivist/innen, dass Menschen mit geistigen Behinderungen nicht unnötig vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen werden sollten. Die Gerichte erkannten schließlich, dass behinderte Menschen nicht per se für sich oder andere gefährlich sind und daher nicht aus angeblichen Schutzgründen separiert werden können. Nur die öffentliche Intoleranz oder Feindseligkeit könne nicht die Einschränkung der individuellen Freiheit rechtfertigen, so hieß es in einer Urteilsbegründung.<sup>102</sup> Auch außergerichtlich beeinflussten diese neuen Sichtweisen

---

<sup>99</sup> vgl. Asante o.J.

<sup>100</sup> vgl. Tompkins/Deloney 1995, o.S.

<sup>101</sup> ‘The 14. Amendment to the U.S. Constitution’ wurde 1868 verabschiedet. Er gewährte befreiten Sklaven die volle Staatsbürgerschaft sowie den Schutz ihrer Bürgerrechte. (vgl. The Library of Congress Web Guide. URL: <http://www.loc.gov/rr/program/bib/ourdocs/14thamendment.html>; Zugriff am 03.03.2010)

<sup>102</sup> O’Connor vs. Donaldson 1975, S. 575f. in: Weber 2007, o.S.

zum Beispiel politische Veränderungen. Der ‘Rehabilitation Act’<sup>103</sup> genauso wie der ‘Americans with Disabilities Act’<sup>104</sup> beinhaltet Passagen, die eine unnötige Sonderbehandlung behinderter Personen verbietet. Staatliche Unterstützungs- und andere Angebote für behinderte Menschen sollten ebenso effektiv und professionell qualifiziert besetzt sein wie solche für Nichtbehinderte. Zudem sollten gerade die Dienste für geistig behinderte Personen gemeindenah ausgerichtet sein.<sup>105</sup> Gleichwohl sind die Gesetze in der Praxis nach wie vor nur unzureichend umgesetzt.<sup>106</sup>

Ein weiteres Ergebnis der Bemühungen war der Erlass des „Education for All Handicapped Children Act“ von 1975, der allen Kindern unabhängig von Behinderungen das Recht auf freie angemessene Bildung in der am wenigsten einschränkenden Umgebung zusicherte. Im Jahr 1991 wurde dieses Gesetz erneuert und umbenannt in "Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)".<sup>107</sup>

Andreas Hinz, einer der deutschen Experten in der (vor allem schulpädagogischen) Inklusionsdebatte, führt Dave Reynolds, heute Herausgeber des amerikanischen Behinderten-Nachrichtendienstes „Inclusion Daily Express“<sup>108</sup>, als denjenigen an, der 1976 den nordamerikanischen Inklusionsdiskurs startete. Reynolds hatte jedoch bereits 1962 ein Modell entwickelt, das behinderten Schüler/innen Möglichkeiten der Erziehung und Bildung in „normaler“ Umgebung bot. Eine Art Zustellservice sollte dafür sorgen, dass diese Kinder und Jugendlichen in regulären Schulen speziell für sie abgestimmte Unterrichtsmaterialien erhielten. In diesem Zusammenhang entstand das so genannte Cascade Model, welches 1970 von Deno überarbeitet wurde. Das hierarchisch angelegte Modell beschreibt die unterschiedlichen Stufen von der am wenigsten zu der am meisten einschränkenden Umgebung bezogen auf den Unterricht behinderter Menschen. Dadurch sollte die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, wie sich eine Lernumgebung an die Erfordernisse der Schüler/innen anpassen könnte, um die Menschen nicht von vorneherein auszusortieren.<sup>109</sup> Auf dieser Struktur aufbauend entstand in den 1970er Jahren unter anderem das Prinzip der

---

<sup>103</sup> Absatz 504 des ursprünglich 1973 erlassenen und 2006 erneuerten ‘Rehabilitation Act’ verbietet die Diskriminierung behinderter Menschen bei staatlichen Aktivitäten.

<sup>104</sup> Dieses Gesetz verbietet die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen in staatlichen Regierungsprogrammen und –angeboten.

<sup>105</sup> vgl. Weber 2007, o.S.

<sup>106</sup> vgl. Theunissen 2007, S. 1f.

<sup>107</sup> vgl. Tompkins/Deloney 1995, o.S.

<sup>108</sup> Der nach eigenen Angaben weltweit einzige unabhängige Nachrichtendienst mit täglich neuen Informationen für und über die Behindertenrechtsbewegung besteht seit 1999. (URL: <http://www.inclusiondaily.com/>)

<sup>109</sup> vgl. Reynolds/Fletcher-Janzen 2002, S. 166

„Least Restrictive Environment (LRE)“, also der am wenigsten einschränkenden Umgebung, das 1975 und 1997 Einzug in das öffentliche Recht fand.<sup>110</sup>

In den frühen 1980er Jahren beschäftigten sich vier weitere amerikanische Forschungsgruppen mit dem Gedanken der schulischen Inklusion: Reynolds und Wang forderten eine Aufhebung der Unterscheidung von Behinderungsarten und anderen Benachteiligungen, Lilly und Pugach richteten dabei den Blick vor allem auf Lernbehinderungen. Stainback und Stainback sprachen von einem „unified system“, dass das duale System (behindert – nicht behindert) ablösen sollte, und Lipsky und Gartner forderten ebenfalls ein gemeinsames System, dass „besonders“ für alle Kinder sein sollte.<sup>111</sup> Diesen Ansätzen ist gemein, dass sich der Blick auf jedes Individuum richten soll statt auf Gruppen oder Kategorien. Jedes einzelne Kind soll als Besonderheit im positiven Sinne behandelt und so gefördert werden, wie es ihm am besten entspricht. Im Unterschied zur Integration, die behinderte Schüler/innen als Besucher/innen in der regulären Schule betrachtet und bestimmte Zugangsbedingungen fordert, soll Inklusion den Kindern von vorneherein eine vollständige Mitgliedschaft gewähren.<sup>112</sup>

Nach Ansicht eines US amerikanischen erziehungswissenschaftlichen Forschungsinstituts (SEDL) beinhaltet ein Konzept zur Erreichung inklusiver Pädagogik tägliches oder wöchentliches gemeinsames Arbeiten von regulären und Sonderschul-Lehrenden. Es versucht, die Kapazitäten von Lehrenden so zu erweitern, dass sie nach und nach eine größere Gruppe von Kindern mit und ohne Behinderungen unterrichten können. Zugleich übernehmen die Sonderschullehrenden die Rolle von Berater/innen. Anders als in Integrationsklassen (Mainstreaming) liegt die pädagogische Hauptverantwortung bei den regulären Lehrkräften. Damit eine inklusive Pädagogik funktioniert, muss sie, so Tompkins und Deloney, auf jedes Kind ausgerichtet sein. Das heißt, dass Lehrer/innen herausfinden müssen, auf welchem Stand sich jede/r einzelne Schüler/in akademisch, sozial und kulturell befindet und eingebunden ist, um die bestmögliche Lernumgebung zu schaffen. Die Lehrkräfte stellen somit eher den Lehrstoff und eine angemessene Lernumgebung zur Verfügung, als dass sie sich als reine Wissensübermittler/innen betätigen. Die Vermittlung von Lernstrategien und der Einsatz von Lernpartnerschaften sind dabei zum Beispiel wertvolle Praktiken. Dies alles beschreibt den möglichen Weg zu einer inklusiven Schule. Inklusion ist nach Ansicht Tompkins und Deloneys der geläufigere pädagogische Ausdruck für den Unterricht möglichst aller Kinder zusammen in einem gemeinsamen Setting.<sup>113</sup>

---

<sup>110</sup> vgl. Rizzo/Lavay 2000, o.S.

<sup>111</sup> vgl. Hinz 2007, o.S.

<sup>112</sup> vgl. Mitchell 2004, S. 1

<sup>113</sup> vgl. Tompkins/Deloney 1995, o.S.

Mitte der 1980er Jahre wurden diese Gedanken von der Politik aufgegriffen: Madeleine Will, eine damalige Mitarbeiterin im Büro für Sonderpädagogik und Rehabilitation, einer Einrichtung des amerikanischen Bildungsministeriums, machte den Vorschlag einer so genannten Initiative für Regelpädagogik („Regular Education Initiative“). Diese sollte der Beseitigung unbeabsichtigter negativer Effekte von Sonderschulen dienen und leicht behinderten Schüler/innen den Zugang zu Regelschulen ermöglichen. Seitdem wuchs die politische Unterstützung auch für Kinder mit schwereren Behinderungen.<sup>114</sup>

Anfang der 1990er Jahre verbreitete sich der Inklusionsbegriff in Großbritannien: Es wurden jährliche Inklusionskonferenzen in den Schulen eingeführt mit dem Ziel, den Integrationsbegriff zu erweitern und zu verfeinern.<sup>115</sup> Die International League of Societies for Persons with Mental Handicap (ILSMH) gab im April 1996 bekannt, dass sie sich von nun an Inclusion International nennen würden. Dieser Name sei mit einer Hoffnung für die Zukunft verbunden, die weiter ginge, als einfach Menschen zu integrieren, sondern vielmehr deutlich mache, dass es eine Geschichte der Exklusion zu überwinden gelte.<sup>116</sup>

Die so genannte Salamanca-Erklärung von 1994 gilt häufig als der eigentliche Durchbruch des Wortes Inklusion in der deutschen Diskussion der Behindertenhilfe. Auf der UNESCO-Weltkonferenz beschäftigten sich im Juni 1994 in der spanischen Stadt Salamanca über 300 Vertreter/innen von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen mit einer „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“.<sup>117</sup> Dabei ging es vor allem um eine Verbesserung der Schulpädagogik und die dafür notwendigen Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen. Unter anderem wurde ein Aktionsrahmen erarbeitet, der zusammen mit weiteren Empfehlungen in die Kultusministerkonferenzen getragen wurde.

In der deutschen Übersetzung der Salamanca-Erklärung wird übrigens – genauso wie in der 2009 unterzeichneten UN-Behindertenrechtskonvention – statt ‚Inklusion‘ das Wort ‚Integration‘ verwendet.

Zehn Jahre nach der Salamanca-Konferenz führten Mitarbeiter/innen der UNESCO eine Evaluation durch, die mit Hilfe von Fragebögen die Umsetzung der Empfehlungen von Salamanca und deren Erfolg oder auch Misserfolg erfassen sollte. Die mehr als spärlichen Ergebnisse (von 259 versendeten Bögen kamen 19 vollständig ausgefüllte sowie 29 fehlerhafte

---

<sup>114</sup> vgl. Tompkins/Deloney 1995, o.S.

<sup>115</sup> Das Wort Integration wurde ohne weiteren Kommentar im englischen Originaltext verwendet.

<sup>116</sup> vgl. Florian 2003, S. 14f.

<sup>117</sup> vgl. UNESCO 1994, o.S.



zurück - die restlichen 211 blieben unbeantwortet) lassen jedoch keine verwendbaren Rückschlüsse zur Umsetzung der Empfehlungen zu.<sup>118</sup>

Das aktuellste internationale Dokument ist die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (im Folgenden BRK = Behindertenrechtskonvention). Sie wurde im Dezember 2006 durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen zur Ratifikation freigegeben und trat im Mai 2008 als Vertragswerk international in Kraft. 144 Staaten haben sie bisher gezeichnet.<sup>119</sup>

An der Entstehung der BRK, die seit März 2009 auch in Deutschland gilt, waren Behindertenorganisationen aktiv beteiligt.<sup>120</sup> Vier Monate zuvor war die deutsche Übersetzung von Österreich, der Schweiz, Liechtenstein und Deutschland unterzeichnet worden, wobei – wie bereits erwähnt – der Begriff ‘Inclusion’ mit ‘Integration’ übersetzt wurde. In der rechtlichen Umsetzung und Anwendung gilt jedoch das englische Original, also doch Inklusion. Der Verein für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e.V., Netzwerk Artikel 3, hat eine Schattenübersetzung veröffentlicht, die neben der offiziellen Übersetzung Veränderungsforderungen enthält, unter anderem Inklusion statt Integration, disability mainstreaming statt Behinderungsthematik und barrierefrei statt leicht zugänglich.<sup>121</sup>

Nach Heiner Bielefeld, Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte, enthält die Konvention ein höheres Empowermentpotential als andere Menschenrechtskonventionen und bedeutet nicht nur eine Abkehr von der üblichen Fürsorgepolitik und Defizitorientierung im Behindertenbereich, sondern auch eine Anerkennung von Behinderung als Bestandteil menschlichen Lebens.<sup>122</sup> Das Bewusstsein von Würde als Grundlage menschenrechtlicher Stärkung und den „gleichen und unveräußerlichen Rechten aller Mitglieder der menschlichen Familie“<sup>123</sup> ist in der BRK genauso wie in anderen UN-Konventionen verankert. So lautet auch das Ziel der Konvention:

*„(sie soll) vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen fördern, schützen und gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde fördern.“<sup>124</sup>*

---

<sup>118</sup> vgl. Tomlinson/Ridley/Fletcher-Campbell/Hegarty 2004, o.S.

<sup>119</sup> Aktueller Stand vom 06.03.2010, vgl. URL: <http://www.un.org/disabilities>

<sup>120</sup> Degener 2006, S. 104f.

<sup>121</sup> vgl. Netzwerk Artikel 3 e.V. 2009

<sup>122</sup> vgl. Bielefeld 2009, S. 4

<sup>123</sup> Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948, vgl.

[http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/ger.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf)

<sup>124</sup> Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2010, Artikel 1, Unterabsatz 1

Die auf der Menschenwürde basierende Gleichheit ist dabei im Sinne einer Nicht-Diskriminierung zu verstehen. Die Unveräußerlichkeit macht zudem deutlich, dass Menschenrechte den Mitgliedern einer Gesellschaft nicht beliebig gewährt oder abgesprochen werden können, sondern jedem Individuum jederzeit zustehen.<sup>125</sup> Die BRK verpflichtet die unterzeichnenden Staaten, zur Bewusstseinsbildung der Bevölkerung beizutragen, um sowohl die Achtung vor allen anderen Menschen als auch die Selbstachtung zu stärken. Ähnlich dem Konzept der Valorisation gehen die Urheber/innen davon aus, dass sich Selbstachtung und die Achtung vor anderen einander bedingen.<sup>126</sup>

Auch Tompkins und Deloney betonen, dass Inklusion ein an Werten orientiertes Konzept sei. Sie beziehen sich dabei auf E. J. Erwin, der als Basis von Inklusion die selbstverständliche Teilhabe behinderter Menschen an ihrer natürlichen Umgebung (Nachbarschaft, Freund/innen, Geschwister) nennt. Joy Rogers, die sich auf inklusive Schulen bezieht, spricht von der Notwendigkeit struktureller Veränderungen. Sie vertritt die Ansicht, dass Kinder bzw. deren Eltern sich ihre Schule selbst aussuchen und die notwendigen Unterstützungsleistungen dorthin gebracht werden sollten. Erwin und Rogers stellen so die Relevanz des Sozialraumerhalts heraus und kritisieren die weit verbreitete Praxis, behinderte Menschen aus ihrer Umgebung herauszureißen.<sup>127</sup>

Auffallend ist, dass der Begriff Inklusion immer wieder verwendet wird, ohne ihn wirklich zu definieren. Stattdessen muss die inhaltliche Bestimmung aus dem Kontext herausgefiltert werden, was jedoch nicht unbedingt möglich ist.

Nach Ansicht von Theunissen besteht jedoch über das Thema Inklusion im außerschulischen Bereich ein weitgehender Konsens. Er bezieht sich dabei auf die US amerikanischen Verhältnisse und nennt als Beispiel „The Arc of the United States“<sup>128</sup>, eine Organisation, die sich für Menschen mit geistigen Behinderungen einsetzt und bereits Mitte der 1990er Jahre ein entsprechendes Positionspapier veröffentlichte. Darin heißt es, dass alle Menschen mit und ohne geistige Behinderung das Recht haben, voll in ihre jeweiligen Gemeinschaften inkludiert zu sein. Geistig behinderte Kinder sollten das Recht haben, in einer Familie zu leben, in Beziehung zu Erwachsenen sowohl innerhalb als auch außerhalb ihrer Familie aufzuwachsen und wohnortnah in Regelschulen unterrichtet zu werden. Weiterhin sollten Kinder mit behinderten und nichtbehinderten Gleichaltrigen spielen und anderen Freizeitaktivitäten nachgehen können. Erwachsene Menschen mit Behinderungen sollten ein Höchstmaß an

---

<sup>125</sup> vgl. Dietmar Willoweit 1992, in: Bielefeld 2009, S. 5

<sup>126</sup> vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2010, Artikel 8

<sup>127</sup> vgl. Erwin 1993 und Rogers 1993, in: Tompkins/Deloney 1995, o.S.

<sup>128</sup> vgl. <http://www.arcnj.org/about/positions.html> [Zugriff am 25.02.2010]

Kontrolle über ihr Leben er- bzw. behalten, Freundes- und Liebesbeziehungen eingehen, ihre Freizeit nach eigenen Wünschen verbringen und ein spirituelles Leben führen können. Zudem sollten sie in ihren eigenen vier Wänden wohnen und eine sinnvolle und gerecht bezahlte Arbeit ausüben können. Dazu notwendige Unterstützungs- oder Assistenzsysteme sollten in der Heimatgemeinde bereitgestellt werden.<sup>129</sup>

Die Sonderpädagogin Elisabeth Plate führt die seit den 1980er Jahren zunehmende Pluralisierung und Globalisierung in die Inklusionsdebatte ein. Plate bewertet deren Folgen eher negativ, nämlich dass

*„(...) heute im Rahmen dargestellter Entwicklungen die Vielzahl bestehender Ungleichheiten vom Staat als neu definierte "Normalität" toleriert und nutzbar gemacht werden (muss).“<sup>130</sup>*

Genau dies wird von Inklusionsbefürwortenden in der Regel positiv und fortschrittlich eingeschätzt. Jürgen Mackert spricht von einem in der französischen Revolution entstandenen Inklusionsgebot, das alle Gesellschaftsmitglieder zu Bürger/innen macht.<sup>131</sup> Inklusion als „uneingeschränkte Teilhabe aller Menschen mit Behinderung“<sup>132</sup> versteht den Begriff nur aus Perspektive von Behinderung und lässt damit den gesamtgesellschaftlichen Nutzen außer Acht. Dieser könnte jedoch dazu beitragen, viele Bürger/innen vom Sinn einer strukturellen Veränderung überzeugen und zur Unterstützung motivieren.

Neuere US amerikanische Konzepte wie das des ‘Universal Design for Learning’ propagieren eine Vollinklusion von Schüler/innen und Studierenden in das Bildungs- und Erziehungssystem. Die Lehrpläne und Räumlichkeiten sollten so ausgestattet sein, dass eine Vielzahl von Lernerfordernissen abgedeckt werden kann. Nach dem Motto „jedes Kind ist besonders“ bedarf es keiner oder kaum einer Maßnahme außerhalb des Klassengeschehens. Idealerweise bedeutet das universelle Lernen also, dass alle Schüler/innen und Studierenden unabhängig von eventuellen Einschränkungen gemeinsam unterrichtet werden können und somit voll inkludiert wären.<sup>133</sup> Vergleichbar ist dies mit der „Allgemeinen Pädagogik“ Alfred Sanders, die im nächsten Kapitel noch aufgegriffen wird.

Theunissen spricht von einer Art Kontinuum zwischen denen, die unter Inklusion verstehen, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten neben dem Unterricht in Regelklassen spezielle

---

<sup>129</sup> vgl. The Arc of New Jersey 1995, in: Theunissen 2006, S. 8

<sup>130</sup> Plate 2005, o.S.

<sup>131</sup> vgl. Mackert 2006, S. 80. Dieser Aspekt kann hier zwar nicht weiter verfolgt werden, es sei jedoch auf das von ihm herausgegebene Buch „Die Theorie sozialer Schließung“ aus dem Jahr 2004 hingewiesen (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften).

<sup>132</sup> Bauch 2010, S. 2

<sup>133</sup> vgl. Conway 2005, S. 5

pädagogisch-therapeutische Angebote besuchen, und denen, die eine Vollinklusion fordern und darunter die uneingeschränkte Aufnahme aller Schüler/innen mit Behinderungen in Regelklassen verstehen.<sup>134</sup>

Nach Ansicht Shafik Asantes besteht eine generelle Übereinkunft darin, dass Inklusion bedeutet, diejenigen einzuladen bzw. einzubeziehen, die seit jeher ausgeschlossen und an einer Teilhabe gehindert wurden. Diese Definition macht jedoch auch zugleich ihre Schwäche deutlich: Wer hat die Macht und die Autorität, andere einzuladen? Wie gelangen die Einladenden in diese Position? Wer sind diejenigen, die andere ausschließen? Der Sinn von Inklusion bestehe, so Asante, darin, zu erkennen und zu verinnerlichen, dass alle Menschen bereits „drinnen“ sind, also keine Einladung benötigen, ohne zu behaupten, dass alle gleich sind. Niemand habe das Recht, andere einzubeziehen. Es ist die Verantwortung einer Gesellschaft dafür zu sorgen, dass keine Barrieren den Ausschluss anderer aufrecht erhalten. Inklusion bedeutet, Exklusion und alle ihre Folgen wie Rassismus, Sexismus usw. zu bekämpfen sowie für angemessene Unterstützungssysteme zu sorgen. Gerade der letzte Punkt sei eine Bürgerpflicht und führe zu einer qualitativen Verbesserung der Gesamtgesellschaft.<sup>135</sup>

Doch auch das Inklusionsprinzip wird kritisiert: Skeptiker/innen befürchten, dass Inklusion für die Politik nur ein Mittel darstellt, Gelder zu sparen, indem alle Schüler/innen gemeinsam unterrichtet und keine Sonderschulen mehr benötigt werden oder erwachsene Menschen mit Behinderungen nur noch ambulant betreut werden.<sup>136</sup> Jedoch sind diese Versionen nicht unbedingt kostengünstiger, sondern teilweise sogar teurer, besonders in der Etablierungsphase. Denn dass Inklusion nicht einfach passieren kann, sondern einen Anstoß benötigt, kann durch das folgende Zitat Wolfgang Klafkis untermauert werden:

*„Wir alle oder doch wohl viele von uns, (...) haben, durch unsere soziokulturell spezifische Sozialisation vorgeprägt, mehr oder minder starke Vorbehalte, Unsicherheitsgefühle, Berührungängste bei der Begegnung mit dem Andersartigen, dem von den mehrheitlich vertretenen kulturellen Standards Abweichenden, dem Ungewohnten, dem Fremden. Und daher sind wir vielfach zunächst gar nicht geneigt, uns auf Erfahrungen mit dem Anderen, Neuen, Fremden einzulassen. Das bedeutet: Es genügt nicht, dass man Gelegenheiten zur Begegnung mit dem Fremden, Anderen, Abweichenden nur anbietet. Erfahrungschancen dieser Art müssen oft pädagogisch arrangiert, initiiert werden.“<sup>137</sup>*

---

<sup>134</sup> vgl. Theunissen 2006, S. 9

<sup>135</sup> vgl. Asante o.J.

<sup>136</sup> vgl. Theunissen 2006, S. 9

<sup>137</sup> Klafki, Wolfgang 1994, S. 584, zit. in: Eberwein/Knauer 2002, S. 26

Nach Ansicht Elisabeth Plates behindern vor allem staatliche Interessen auf kultureller und politischer Ebene die Umsetzung von Inklusion. Die Annahme, dass (schulische) Leistung nur in einheitlichen Gruppen entstehen und gefördert werden kann, zeigt sich zum Beispiel in der Dreiteilung des Schulsystems, das auch die Sonderpädagogik rechtfertigt. Dass eine gemeinsame Beschulung von Kindern verschiedener Begabung und Herkunft bereichernd sein kann, wird sowohl von den Entscheidungstragenden als auch von Eltern meist angezweifelt. Sie befürchten, dass leistungsstärkere Schüler/innen durch schwächere in ihrer Entwicklung gehemmt werden könnten.<sup>138</sup>

Weiterhin propagiert der Staat aufgrund von Sparmaßnahmen zum Beispiel Nachbarschaftshilfe, die Inklusion gewährleisten soll. Zwar ist dies insgesamt ein wichtiger Ansatz, kann jedoch ohne finanzielle Förderung kaum umgesetzt werden. Auch soziales Engagement muss in vielen Teilen der Bevölkerung nicht nur beworben, sondern auch gelehrt werden. Unterstützende Strukturen müssen aufgebaut und erhalten werden.<sup>139</sup>

## Systemtheorie nach Niklas Luhmann

Wie schon in der Einleitung angesprochen, wird die funktionale Systemtheorie Niklas Luhmanns<sup>140</sup> nur selten in die Inklusionsdebatte eingebracht, obwohl dieser Inklusion und Exklusion als wesentliche Merkmale der modernen Gesellschaft betrachtet. Die Verwendung des Begriffs auf dieser Grundlage ist für den Bereich der hier behandelten Thematik jedoch grundsätzlich möglich. Gleichwohl müssen zuvor eine kritische Auseinandersetzung und eine differenzierte Weiterentwicklung der Theorie stattfinden. Hierbei berufe ich mich zuerst im Besonderen auf Texte Roland Mertens und Sina Farzins.<sup>141</sup> Gleichwohl können nicht alle aktuellen Forderungen nach einer inklusiven Gesellschaft oder einer inklusiven Schule mit dem systemtheoretischen Hintergrund vereinbart werden.

Um die mögliche Bedeutung der Systemtheorie Luhmanns bzw. ihren Einfluss auf die vorliegende Diskussion darzustellen, werden zuerst ihre zentralen Charakteristika dargestellt: Nach Luhmann, der den Strukturfunktionalismus Talcott Parsons weiterentwickelte, war die Gesellschaft aufgrund zunehmender Industrialisierung und daraus folgender Komplexität

---

<sup>138</sup> vgl. Plate 2005, o.S.

<sup>139</sup> vgl. Maas/Ganten 2009, o.S.

<sup>140</sup> Neben dieser Form der Systemtheorie existieren weitere Ansätze: die systemische Familientherapie und die emergente bzw. prozessual-systemische Systemtheorie der Zürcher Schule sind die Bekanntesten. In dieser Arbeit wird der Fokus auf Luhmann gelegt. Eine zusätzliche Beschäftigung besonders mit dem Ansatz der Zürcher Schule wäre jedoch sinnvoll, da dieser durch eine bedürfnistheoretische Sichtweise eine andere wichtige Perspektive aufweist. Vgl. hierzu beispielsweise Röh 2009, S. 159ff.

<sup>141</sup> vgl. Merten 2004 und Farzin 2006

gezwungen, Differenzierungsmuster einzurichten, beispielsweise in Form von Arbeitsteilung, Professionalisierung oder Institutionalisierung. Die bis dahin vorherrschende stratifikatorische Gesellschaftsstruktur bzw. soziale Schichtung veränderte sich hin zu einer funktionalen Differenzierung. Die Menschen wurden zunehmend durch ihre Funktion bestimmt, die sie für die Gesamtgesellschaft ausüben. Sie stellen somit funktionelle Elemente eines Systems dar. Soziale Handlungen werden als Austausch- oder Interaktionsprozesse dargestellt.<sup>142</sup>

Die zentralen Aufgaben einer Gesellschaft werden durch eigene Funktionssysteme erfüllt. Luhmann nennt vor allem folgende: Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Politik, Erziehung, Kunst, Religion und Medizin. Aber auch Liebe bzw. Intimbeziehungen und Massenmedien gelten als jeweils eigenes System.<sup>143</sup> Jedes Funktionssystem hat einen eigenen binären Code, der den Zugang regelt und Sinn Grenzen bildet, zum Beispiel „Gesund/Krank“ im Medizinsystem oder „Zahlen/Nicht-Zahlen“ im Wirtschaftssystem. Als Inklusion bzw. Exklusion wird die Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zu einem System bezeichnet. Es werden grundsätzlich Differenzen betrachtet, wobei immer deren beide Seiten von Bedeutung sind. Das heißt, dass kein System ohne Umwelt funktioniert oder beobachtet werden kann. Es produziert nicht nur sich selbst, sondern zugleich auch seine Umwelt und wird in Relation zu ihr gesehen.<sup>144</sup>

Funktionssysteme gelten in Anlehnung an das biologische Konzept nach Varela und Maturana als autopoietisch, das heißt, die Elemente, aus denen sie bestehen, (re)produzieren sich selbst. Die Prozesse und Strukturen werden durch die Einheiten im System bestimmt. Zusätzlich besagt das Konzept der operativen Geschlossenheit, dass Informationen immer systemintern entstehen und nicht von außen hineingetragen werden.<sup>145</sup>

Was die Systemtheorie für viele schwer greifbar macht, ist die Tatsache, dass Luhmann nicht von Menschen im üblichen Sinne spricht, sondern die Begriffe psychisches und biologisches System verwendet. Der „Mensch“ bzw. das Menschenbild ist nur eine semantische Konstruktion und dient als Gattungsbegriff der Unterscheidung von anderen Lebewesen. Die in sich geschlossenen psychischen Systeme gleichen einer so genannten intransparenten black box. Jede Seite hat unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten, ohne dass andere davon wissen

---

<sup>142</sup> vgl. Röh 2005, S. 108f.

<sup>143</sup> vgl. Luhmann 2009, S. 743ff. Ob Soziale Arbeit ein eigenes Funktionssystem darstellt, wird sehr unterschiedlich bewertet, Luhmann selbst äußerte sich dazu nicht konkret. Der Soziologe Dirk Baecker beispielsweise ist der Ansicht, dass die Verwendung eines binären Codes (Hilfe/Nicht-Hilfe) sowie die Tatsache, dass die Soziale Arbeit eine gesamtgesellschaftliche Funktion erfüllt, für den Status eines eigenen Funktionssystems spricht. Jede Hilfe gilt zudem als kontingent und beendbar. (vgl. Baecker 1994, S. 97f.)

<sup>144</sup> vgl. Luhmann 1994, S. 35 in: Hafen 2004, o.S.

<sup>145</sup> vgl. Hafen 2004, o.S.

können. Luhmann verwendet hierfür den Begriff der doppelten Kontingenz.<sup>146</sup> Diese bildet die Ausgangslage für jegliche Kommunikation, denn über diesen Weg versuchen psychische Systeme zu erfahren, was im jeweils anderen Bewusstsein vor sich geht. Kommunikation gestaltet also die Gesellschaft, nicht „Menschen“. Zur besseren Handhabung spricht Luhmann von Personen als sozialen Adressen, die das soziale, psychische und physische System vereinen. Mit Personen sind

*„(...)nicht psychische Systeme gemeint, geschweige denn ganze Menschen. Eine Person wird vielmehr konstituiert, um Verhaltenserwartungen ordnen zu können, die durch sie und nur durch sie eingelöst werden können. Jemand kann für sich selbst und für andere Person sein.“<sup>147</sup>*

Es stellt sich nun die Frage, wie die Systemtheorie Luhmanns als theoretische Grundlage in der Behinderungsdebatte Verwendung finden kann. Niklas Luhmann definiert Inklusion als

*„eine Form(...), deren Innenseite (Inklusion) als Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen bezeichnet ist und deren Außenseite unbezeichnet bleibt. Also gibt es Inklusion nur, wenn Exklusion möglich ist.“<sup>148</sup>*

Eine Vollinklusion in die Gesamtgesellschaft ist nach Luhmann weder möglich noch intendiert. Stattdessen stellt Inklusion eine „Änderung des Formprinzips gesellschaftlicher Teilnahme“<sup>149</sup> und die „Positivseite gesellschaftlicher Teilhabe“ dar. Inklusion ist somit ein Reflexionswert. In dem Moment jedoch, in dem eine als exkludiert geltende Person beobachtet wird, ist sie bereits inkludiert, da sie aufgrund der Beobachtung relevant geworden ist. Demnach ist es beispielsweise nicht möglich zu sagen: „Menschen mit Behinderungen sind exkludiert.“ Durch ihre Benennung werden sie in der Kommunikation berücksichtigt und sind somit inkludiert. Sina Farzin versucht die Schwierigkeit der unmöglich gewordenen Markierung von Exklusion dadurch zu umgehen, dass sie eine Differenzierung zwischen impliziter und expliziter Exklusion vorschlägt. Implizite Exklusion meint dabei den ‘unmarked space’<sup>150</sup>, den Nebeneffekt oder die Außenseite der Form jeder Inklusion. Explizit exkludiert hingegen ist die Person, die als nichtmitwirkungsrelevant bezeichnet und aufgrund dieser Bezeichnung für das soziale System relevant wird.

---

<sup>146</sup> vgl. Luhmann 1994, S. 148ff. in Hafén 2004, o.S.

<sup>147</sup> Luhmann 1994, S. 429

<sup>148</sup> Luhmann 2009, S. 620f. Unter ‘Personen’ versteht Luhmann Identitätsmarken oder Adressen, auf die im Kommunikationsprozess Bezug genommen wird.

<sup>149</sup> Dieses und das folgende Zitat: Luhmann 1998, S. 162 in: Merten 2001, S. 103

<sup>150</sup> „(...) die Markierung von Inklusion lässt einen unmarked space übrig, den man, soweit es Personen betrifft, als Exklusionsbereich bezeichnen kann.“ (Luhmann 2000, S. 233f., zit. in: Farzin 2006, S. 96)

Roland Merten, der ebenfalls Luhmanns unklare Verwendung des In- und Exklusionsbegriffs kritisiert, unterscheidet zwischen der kontradiktorischen Gegenüberstellung 'Inklusion – Nicht-Inklusion' und der konträren 'Inklusion – Exklusion'. Nur letztere bietet die Möglichkeit dritter Werte.<sup>151</sup>

Die Einwände Mertens und Farzins müssen dennoch keinen Widerspruch zu Luhmanns Aussagen bilden. Letzterer spricht zwar von den binären Codes jedes Funktionssystems, was die Gegenüberstellung 'Inklusion – Nicht-Inklusion' impliziert, sagt aber nichts darüber aus, in welchem Umfang eine Person inkludiert ist, so dass ein Kontinuum zwischen In- und Exklusion vorstellbar ist. Eine weitere Möglichkeit für eine anwendbare Form des Inklusionsbegriffs könnte zudem darin bestehen, zwischen aktiver und passiver Inklusion zu differenzieren: Sind Personen in einem Funktionssystem beispielsweise nur dadurch relevant, dass über sie geredet wird (vergleichbar der expliziten Exklusion), wären sie eher passiv inkludiert, während die Teilhabe an der Kommunikation als aktiv inkludiert bezeichnet werden könnte.

Weiterhin muss beachtet werden, dass die Grundlage der Betrachtung von Inklusion und Exklusion zwar immer „die Schnittstelle zwischen psychischen und sozialen Systemen“<sup>152</sup> ist, die Bearbeitung im Weiteren aber davon abhängt, welche Systemreferenz im Fokus steht. Grundsätzlich bezieht sich jedes System durch Reflexion auf sich selbst sowie durch Funktion und Leistung auf seine Umwelt und andere Systeme.<sup>153</sup> Farzin unterscheidet zwischen differenzierungstheoretischer, allgemein systemtheoretischer und kommunikationstheoretischer Ausrichtung, die jeweils andere Probleme und Implikationen aufwerfen können.<sup>154</sup> Luhmann legt hingegen als Systemreferenz im Allgemeinen die „Gesellschaft“ zugrunde.<sup>155</sup> In den Diskussionen um Inklusion im Behinderungsbereich wird meist von einer Inklusion in die Gesellschaft gesprochen, wobei jedoch vor allem das Funktionssystem Erziehung gemeint ist. Nach Luhmann ist Gesellschaft die Gesamtheit aller möglichen Kommunikationen. Er geht von einer Weltgesellschaft als dem einzigen Gesellschaftssystem aus: „Weltgesellschaft ist das Sich-ereignen von Welt in der Kommunikation.“<sup>156</sup> Legt man diese Theorie zugrunde, ergibt sich, dass sich die Forderung nach einer inklusiven Gesellschaft erübrigt, weil es außerhalb der Weltgesellschaft nichts (zu Bezeichnendes) gibt, also ein 'unmarked space' nur im Sinne von Nicht-Kommunikation. Daher ist der Inklusionsbegriff

---

<sup>151</sup> vgl. Merten 2004, S. 111

<sup>152</sup> Farzin 2006, S. 109

<sup>153</sup> vgl. Krause 2005, S. 244

<sup>154</sup> vgl. Farzin 2006, S. 109

<sup>155</sup> vgl. Luhmann 2009, S. 619

<sup>156</sup> Luhmann 2009, S. 150



hier gar nicht möglich, niemand kann außerhalb der Gesellschaft sein, weil dieses Außen nicht existiert.

Weiter verbindet Luhmann die personale Teilhabe an Gesellschaft konsequent mit den Bedingungen der Funktionssysteme, die grundsätzlich jeder Person offen stehen, solange diese den kommunikationsspezifischen Zugangscodes erfüllt. Daher ist es auch hier müßig, von einem inklusiven Bildungssystem oder Ähnlichem zu sprechen. Aufgrund der beobachtbaren expliziten Exklusion kann man jedoch feststellen, dass Personen mit bestimmten Merkmalen, beispielsweise einer Behinderung, überdurchschnittlich häufig und zudem für lange Zeit<sup>157</sup> in diesen Bereich fallen.

Exklusion meint das Herausfallen aus gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen und ist eine Art „blinder Fleck“ eines Funktionssystems. Zum Beispiel gilt eine Person als vollständig aus dem Wirtschaftssystem exkludiert, wenn sie sich nicht einmal mehr verschulden kann. Extrem arme Menschen fallen dadurch aus der Beobachtung durch das System heraus und werden übersehen. Schlimmstenfalls kommt es zu einer so genannten Abweichungsverstärkung: Die Kopplung zwischen Funktionssystemen kann dazu führen, dass sich Exklusionsprozesse verfestigen oder auch vervielfältigen können.<sup>158</sup> Im Behindertenbereich ist dies zum Beispiel oft der Fall, wenn Menschen aufgrund ihrer Einschränkung weitgehend aus dem Bildungssystem ausgeschlossen sind und dadurch wenig oder keine Chancen haben, Geld zu verdienen und in das Wirtschaftssystem inkludiert zu sein.

Für eine praktische Verwendung des Inklusionsbegriffs im Bereich der Behindertenhilfe lässt sich festhalten, dass die Tatsache, dass die einzelnen Teilsysteme Erwartungen an Individuen haben, also Anforderungen stellen, die jemand erfüllen muss, um inkludiert zu sein, bedeutet, dass nicht einfach von ‘Inklusion’, ‘inklusive Gesellschaft’ etc. gesprochen werden kann, wohl aber von ‘Förderung der Inklusionschancen’, ‘Förderung aktiver Inklusion’ oder ‘Abbau expliziter Exklusion’. Besonders die ersten beiden Ausdrücke erinnern jedoch stark an ‘Integration’ in dem Sinne, dass Menschen darin gestärkt werden, an der Gesellschaft bzw. an verschiedenen Funktionssystemen teilzunehmen oder teilzuhaben. Luhmann definiert ‘Integration’ als

---

<sup>157</sup> Luhmann hält Exklusion für unschädlich bzw. vertretbar, solange sie zeitlich begrenzt ist.

<sup>158</sup> vgl. Wagner 2006b, o.S.

*„die Reduktion der Freiheitsgrade von Teilsystemen, die diese den Außengrenzen des Gesellschaftssystems und der damit abgegrenzten internen Umwelt dieses Systems verdanken. (...) Integration ist also nicht Bindung an eine Einheitsperspektive und schon gar nicht Sache des Gehorsams der Teilsysteme im Verhältnis zur Zentralinstanz.“<sup>159</sup>*

Er ersetzte den Begriff 'Integration' durch 'Inklusion' vor dem Hintergrund der Funktionssysteme. Es gibt in der Moderne keine einheitliche Gesamtgesellschaft mehr, Personen inszenieren ihr Inklusionsprofil als Ausdruck ihrer Exklusionsindividualität.<sup>160</sup> Inklusion und Exklusion sind bei Luhmann zudem wertneutral und unterscheiden sich dadurch von einem normativen Integrationsbegriff, der eine positive Zielerreichung anstrebt.<sup>161</sup> Aus diesem Blickwinkel erscheint der Begriff 'Inklusion' im Rahmen der vorliegenden Thematik doch wieder vertretbar, beispielsweise auch, um eine oft normativ aufgeheizte Debatte zu „neutralisieren“.

Zum anderen können mit dem systemtheoretischen Blick wie gesagt die Zugangschancen von Individuen beobachtet werden. Ebenso kann es möglich sein zu erkennen, wie ein System Anforderungsprofile generiert und wie sie verändert bzw. „irritiert“ werden können, um die Inklusionschancen zum Beispiel speziell für behinderte Menschen zu erweitern. Allerdings kann der Grund für eine solche Erweiterung nicht in der Luhmannschen Systemtheorie liegen, weil ihm eine moralische Absicht zugrunde liegt, die so bei Luhmann nicht vorgesehen ist. Die moralische Intention begründet sich in den Debatten um Inklusion von Behinderten oft in den Menschenrechten, die jeder Person gleichermaßen zustehen und sie vor Diskriminierungen usw. schützen sollten. Luhmann hingegen definierte Menschenrechte als „Strategien für die Stabilisierung der Autonomie von Politik, Religion, Wissenschaft und Familie.“<sup>162</sup> Er legt den Fokus damit weniger auf die Individuen als auf deren Funktionen im Gesamtzusammenhang.

Für eine umfassende und auf menschlicher Ebene greifbarere Auseinandersetzung sollte neben der Systemtheorie Luhmanns noch eine andere Perspektive einbezogen werden. Es bietet sich hier beispielsweise der systemtheoretische Ansatz nach Mario Bunge an, der von der Zürcher Schule um Silvia Staub-Bernasconi, Werner Obrecht und Kaspar Geiser

---

<sup>159</sup> Luhmann 2009, S. 603f.

<sup>160</sup> Kein Individuum ist in einem Funktionssystem als Ganzes inkludiert, sondern immer nur partiell durch seine Funktion. Individualität wird daher vielmehr durch Exklusion definiert. (vgl. Stichweh 2005, S. 138)

<sup>161</sup> vgl. Wansing 2005, S. 47

<sup>162</sup> Morales 2002, S. 24, in Anlehnung an Luhmann 1965

aufgegriffen und für die Soziale Arbeit weiter entwickelt wurde, denn dieser versteht individuelle Bedürfnisse als zentralen Orientierungspunkt.<sup>163</sup>

## 5. Vergleichende kritische Betrachtung der Ansätze

Du irrst dich gewaltig, wenn du meinst, ich gleiche.

Nein, ich gleiche nicht, und mir gleicht keiner.

Bettina von Arnim

Wie schon angedeutet, besteht in der Diskussion um eine „richtige“ und zeitgemäße Behindertenhilfe oft die Schwierigkeit, die passenden Begrifflichkeiten fundiert zu verwenden. Häufig wird beklagt, dass es kaum einheitliche Definitionen gibt. Auch wenn zum Beispiel von Inklusion gesprochen wird, hört sich das Gesagte eher nach Integration an oder umgekehrt. In einer vergleichenden Analyse werden nun Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorgestellten Ansätze zusammengefasst dargestellt. Dabei soll das Augenmerk nicht nur auf inhaltliche Aspekte gerichtet sein, sondern auch darauf, wer das jeweilige Konzept in der Vergangenheit vorangebracht hat bzw. jetzt voranbringt und wer von der Entwicklung profitiert oder behindert wird.

Zunächst einmal wird Alfred Sander zitiert, der einen historischen Zusammenhang der Ansätze in Form einer Folgeentwicklung sieht:

- *„Exklusion: Behinderte Kinder waren bzw. sind von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen. Beispiel: die Situation in deutschen Landen im 18. Jahrhundert.*
- *Separation: Behinderte Kinder besuchen eigene Bildungseinrichtungen (Sonderschulen). So in Deutschland seit Ende des 19. Jahrhunderts.*

---

<sup>163</sup> Zu empfehlen sind hier unter anderem folgende Werke: Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis - ein Lehrbuch. Stuttgart: UTB für Wissenschaft; Obrecht, Werner (2001): Das Systemtheoretische Paradigma der Disziplin und der Profession der Sozialen Arbeit. Zürcher Beiträge zur Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, Hochschule für Soziale Arbeit, Zürich

- *Integration: Behinderte Kinder können mit sonderpädagogischer Unterstützung Allgemeine Schulen besuchen.*
- *Inklusion: Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Allgemeine Schulen, welche die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen.*
- *Vielfalt als Normalfall (Allgemeine Pädagogik): Inklusion wird überall zur Selbstverständlichkeit, der Begriff Inklusion kann daher in einer fernen Zukunft vergessen werden.<sup>164</sup>*

Interessant ist unter anderem die letzte Stufe, mit der Sander weit über die aktuelle Inklusionsdebatte hinausgeht. Allerdings ist die Entwicklung meines Erachtens nicht ausschließlich historisch zu betrachten. Es gibt keine einheitliche Situation in der Behindertenhilfe, auch innerhalb von Einrichtungen können zum Beispiel integrative neben separierenden Ansätzen bestehen. Der Verlauf von der Segregation zur Inklusion stellt ein Kontinuum dar. So meint auch Sander: „Inklusion liegt im Trend“<sup>165</sup> und beschreibt den Ausdruck als eine Reflexion des ursprünglichen Integrationsbegriffs und die konsequente Nutzung der Erkenntnisse aus erfolgreicher Integrationspraxis. Dennoch betrachten viele Autor/innen Inklusion als logische Folge von Normalisierung und Integration.<sup>166</sup>

Auch wenn Sander sich auf die schulische Pädagogik bezieht, ist die Abfolge meines Erachtens ebenso auf die außerschulische Entwicklung übertragbar, die sich vor allem in den unterschiedlichen Wohnformen niederschlägt: Im Mittelalter wurden Menschen mit Behinderungen in Narrenhäusern vom Rest der Bevölkerung ausgeschlossen,<sup>167</sup> heutzutage entstehen neben zunehmender Ambulantisierung immer mehr Wohngruppen und –häuser in den Stadtteilen. Gleichwohl können auch diese Häuser noch immer eine Separation darstellen, denn nicht alle Bewohner/innen bewegen sich frei im Stadtteil. Stattdessen leben sie zusammen mit anderen Behinderten in einer Wohngruppe mit eher stationärem Charakter und werden von dort mit einem Spezialtransport in eine Tagesförderstätte oder Werkstatt für Behinderte gefahren. Doch festgehalten werden kann, dass die historisch zunehmende Abkehr von separierenden Strukturen mit Forderungen nach stärkerer Sozialraumorientierung einhergeht und beides einander bedingt.

---

<sup>164</sup> Sander 2004b, S. 243

<sup>165</sup> vgl. Sander 2006, o.S.

<sup>166</sup> vgl. zum Beispiel Bauch 2010, S. 2

<sup>167</sup> vgl. Röh 2009, S. 12ff.

Gordon L. Porter<sup>168</sup> nennt fünf wesentliche Unterschiede zwischen dem traditionellen sonder- bzw. integrationspädagogischen Ansatz und dem Inklusionskonzept. Da er sich nur auf Schulen bezieht, werden die Aspekte hier auch auf außerschulische Bereiche übertragen. Die erste Differenz betrifft den Fokus des jeweiligen Ansatzes: Während integrative Ansätze den behinderten Menschen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken und eine Analyse des Umfelds außer Acht lassen, richtet sich die inklusive Perspektive auf die Strukturen insgesamt. Integration werde in der Schule als etwas Zusätzliches statt Selbstverständliches behandelt, das keine oder kaum Konsequenzen für die nichtbehinderten Schüler/innen habe, so Porter. Inklusion als systemisches Prinzip hingegen legt den Fokus nicht nur auf die gesamte Gruppe, sondern auch auf die Rahmenbedingungen. Der individuelle Blickwinkel der Inklusion, der neben der strukturellen Ausrichtung auch existiert, richtet sich auf alle Beteiligten, unabhängig von einer Behinderung. Das bedeutet, dass eine Etikettierung („der Behinderte“ oder auch „die Migrantin“) wegfallen kann, denn sie ist für eine Unterstützungsgewährung nicht notwendig.

Die zweite Unterscheidung, von der Porter schreibt, betrifft – auf schulischer Ebene – den im Sonderschulwesen verbreiteten Zugang zu einer speziellen Förderung aufgrund der Begutachtung durch Sachverständige. Dadurch werden, wie bereits im Kapitel Integration erwähnt, die Defizite im Kind selbst gesehen. Dies ist jedoch auch auf den Zugang zu Unterstützungsleistungen für erwachsene Menschen mit Behinderungen zu übertragen, denn auch sie werden beispielsweise von Amtsärzt/innen begutachtet, um den Grad der Hilfsbedürftigkeit zu ermitteln.

Eine inklusive Schule hingegen sollte die vorhandenen Lehr- und Lernbedingungen analysieren und so gestalten, dass alle Schüler/innen mit ihren jeweiligen Möglichkeiten lernen und arbeiten können. Leistungsunterschiede können und sollen dadurch nicht wegfallen, stattdessen steht die Anerkennung der Heterogenität im Mittelpunkt. Dieser Aspekt kann zum Beispiel auf den Arbeitsmarkt übertragen werden: Arbeitsplätze sollten derart gestaltet sein, dass sie Raum für sehr viele und sehr verschiedene Fähigkeiten bieten.

Ein dritter Unterschied zwischen Integration und Inklusion betrifft die Problemlösungshierarchie. Während es vor allem in sonderpädagogischen Settings allein den Spezialist/innen obliegt, Diagnosen zu stellen und Maßnahmen zu verschreiben, sollten inklusive Ansätze eine kooperative Beratung von unterschiedlichen Beteiligten anstreben. Als Strategie bietet sich beispielsweise „Adhocratie“ an – ein vom Ausdruck ad hoc abgeleiteter

---

<sup>168</sup> vgl. Porter 1997, in: Sander 2004a, S. 14ff. Gordon L. Porter hat als kanadische Schulinspektor bereits Anfang der 1990er Jahre die Schulen in seinem Bezirk nach inklusiven Maßstäben strukturiert.

Begriff, den der amerikanische Pädagoge Thomas Skrtic prägte: Adhocratie stellt eine Form des Problemlösungsverhaltens in nicht-autokratischen Strukturen dar und bedeutet, dass die ad hoc genannte beste Anregung, ein Problem zu lösen, möglichst unter Mitwirkung der/des Vorschlagenden umgesetzt wird. Allerdings stellt sich hier die Frage, wer einen Vorschlag als den besten bewertet bzw. wer überhaupt in einer Problemlösungsrunde zusammenkommt.

Der vierte von Porter angesprochene Punkt betrifft den Einsatz spezieller Förderpläne für behinderte Kinder in integrativen Konzepten im Gegensatz zu Strategien und Handlungskompetenzen für Lehrkräfte, um auf jede/n einzelne/n Schüler/in eingehen zu können, in einer inklusiven Schule. Dies kann wiederum übertragen werden auf die Arbeitswelt oder auch auf eine Sensibilisierung der Bevölkerung im Allgemeinen: Ziel ist, sowohl Strukturen als auch Verhaltensweisen und Einstellungen zugunsten einer Wertschätzung von Unterschieden zu verändern.

Zuletzt nennt Porter verschiedene Formen der räumlichen Aussonderung an Schulen<sup>169</sup> versus das Prinzip der Wohnortnähe des Inklusionskonzeptes. Auch dies gilt selbstverständlich ebenso für Wohnformen erwachsener Menschen bzw. deren Arbeitsplätze. Werkstätten für Behinderte beispielsweise können zwar durchaus wohnortnah sein, stellen aber dennoch eine Aussonderung dar.

In ihrem Artikel „Integrationskultur – am Anfang oder am Ende?“ vertritt Deppe-Wolfinger<sup>170</sup> die Ansicht, dass die Integration in Deutschland nicht über das Stadium einer Subkultur hinausgekommen sei. Sie begründet dies unter anderem damit, dass sich die Kultur im Allgemeinen zunehmend an der Logik des Marktes orientiere und aufgrund der Individualisierung jede/r Einzelne für ihr/sein Versagen verantwortlich gemacht werde. Zusätzlich propagiere gerade die deutsche Bildungskultur und –politik Chancengleichheit, halte jedoch an einem äußerst selektiven Schulsystem fest. Dieses löse zudem auch pädagogische Probleme vor allem institutionell, ohne den Fähigkeiten von Schüler/innen zu vertrauen. In einem solchen Klima kann sich echte Integration kaum entwickeln – ganz zu schweigen von Inklusion.

Eine weitere Veränderung ist in der Gruppe der Befürwortenden der Ansätze erkennbar: Zu Beginn der Behindertenarbeit waren es vor allem Pädagog/innen oder auch Geistliche, die eine bestimmte Handlungs- und Erziehungsweise forderten und auch durchsetzten. Das kann

---

<sup>169</sup> Sander (2004a, S. 19f.) ordnete die in Deutschland existierenden Organisationsformen im schulischen Bereich nach ihrem Grad der Integration. Dabei kam er auf 13 Modelle, die von der Regelklasse ohne sonderpädagogische Betreuung bis hin zur separierten Heimsonderschule reichen.

<sup>170</sup> vgl. Deppe-Wolfinger 2004, S. 35f.

damit zusammenhängen, dass viele Bevölkerungsschichten im 19. Jahrhundert nur wenig Bildung besaßen und Gelehrte ein hohes Maß an Autorität inne hatten. Zudem waren gerade die ärmeren Familien im Zuge der zunehmenden Industrialisierung auf jedes Einkommen angewiesen, so dass es ihnen teilweise entgegenkam, wenn behinderte Familienangehörige in anderen Einrichtungen untergebracht wurden. Im Laufe der Zeit meldeten sich jedoch gerade Eltern behinderter Kinder zu Wort und forderten eine Veränderung dieser Verhältnisse. Bis in die heutige Zeit stellen sie die größte Lobby für Menschen mit Behinderungen dar. Hier könnte hinterfragt werden, ob diese Eltern auch das gesamte gesellschaftliche Spektrum abdecken, also aus allen sozialen und kulturellen Schichten kommen, oder ob es sich, wie zu vermuten ist, um das Bildungsbürgertum der Mittelschicht handelt? Eventuell werden so nämlich die Wünsche ärmerer oder bildungsfernerer Menschen übersehen, was deren Ausschluss oder Exklusion zur Folge haben könnte.

Seit den 1970er Jahren nahm dann aufgrund der erstarkten Selbsthilfebewegung die Zahl der Behindertenaktivist/innen deutlich zu. Je stärker ihre Stimmen, desto mehr Entwicklungen in Richtung einer Öffnung der Einrichtungen. Es ist zu vermuten, dass auch hier wieder eine Art Behütungs- oder Betreuungsaspekt zum Tragen kommt: Auch wenn sich viele Eltern möglichst unabhängige Töchter und Söhne wünschen, fällt es ebenso vielen sicherlich schwer, diese wirklich loszulassen. Treten diese (nun erwachsenen) Töchter und Söhne aber im Rahmen von Selbsthilfeorganisationen selber für ihre Bedürfnisse ein, entwickeln sich noch weitergehende Forderungen nach Autonomie und Selbstbestimmung. Jede Neuerung dahingehend, Menschen mit Behinderung mehr Einfluss zuzugestehen, löst (mehr oder weniger bewusst) Ängste bei denjenigen aus, die dadurch an Macht verlieren. Je mehr unbezahlte oder unprofessionelle und stattdessen selbst betroffene Menschen sich mit ihren Forderungen durchsetzen, desto mehr müssen Professionelle zurückstecken. Können sie das nicht, behindern sie dadurch eventuell die Selbstständigkeit derer, die sie als hilfsbedürftig klassifizieren.

Jedoch ist auch in Betracht zu ziehen, dass diejenigen Behinderten, die sich offen für ihre Forderungen einsetzen, in der Regel einen weniger starken Unterstützungsbedarf haben, so dass Schwer- und Mehrfachbehinderte (wieder) nicht gehört werden. Ebenso müsste untersucht werden, welche gesellschaftlichen Schichten die Aktivist/innen abbilden, um zu entscheiden, ob die Forderungen als repräsentativ gelten können. Dies soll nicht den Eindruck übertriebenen Misstrauens erwecken, schließlich zählt jede Stimme bzw. jedes Bedürfnis, doch eine weitere Analyse kann dabei helfen zu erkennen, wer nach wie vor ausgeschlossen wird.

Len Barton führt im Zusammenhang mit Macht und Einfluss an, dass Politikgestaltung – in diesem Fall also die Sozialpolitik bzw. die der Eingliederungshilfe – als ein Kampf unterschiedlicher Interessengruppen um Meinung, Partizipation und Handlungsweisen betrachtet werden könne. Politik ist dynamisch, interaktiv und stellt immer einen Kompromiss dar. Jede Gruppe ist dabei geleitet von der eigenen Biographie und den persönlichen Erfahrungen ihrer Mitglieder. Gleichmaßen prägt die Politik wiederum die Sichtweise jeder/jedes Einzelnen.<sup>171</sup> Politikgestaltung ist zudem sowohl ein Prozess als auch ein Produkt: Sie beinhaltet die Produktion von Text, den Text selbst, Veränderungen am Text und auch seine Implementation.<sup>172</sup> Politik wird als Machtmittel verwendet, um Aufmerksamkeit zu erlangen bzw. ein Bewusstsein für etwas zu erwecken. Dabei hat diese Macht ebenso viel mit Dingen zu tun, die geschehen wie mit solchen, die nicht geschehen.<sup>173</sup> Das Ignorieren der Barrierefreiheit<sup>174</sup> bzw. deren nur zögerlicher Ausbau zeigt beispielsweise eine Missachtung der Bedarfe behinderter Menschen seitens der Politik und ein gleichzeitiges Erschweren eines demokratischen „Einmischens“.

Neben diesen Aspekten sind auch geographische Unterschiede zu erkennen: Grob gesehen kann man die Normalisierung mit Skandinavien, Integration mit Deutschland und Inklusion mit den USA in Verbindung bringen. Was jedoch in den USA unter inklusiver Schule verstanden wird, entspricht im Großen und Ganzen der deutschen Integrationsbewegung. Die jeweilige Umsetzung bzw. die Idealvorstellungen der einzelnen Konzepte sind sich auf den ersten Blick also so ähnlich, dass eine Gleichsetzung der Begriffe nahe liegt. Handelt es sich also um einen Streit auf internationaler Ebene darum, welche Nation sich durchsetzen kann?

Eine recht starke Übereinstimmung besteht meines Erachtens zwischen dem Konzept der Social Role Valorization (SRV), und der Inklusion. So erinnert beispielsweise ein Ziel der Inklusionsbefürwortenden, nämlich die Wertschätzung und Anerkennung von Verschiedenheit, stark an diese Weiterentwicklung des Normalisierungsansatzes. Allerdings bezieht sich die SRV vor allem auf die Aufwertung negativer oder stigmatisierender Merkmale und impliziert damit eine bestimmte Moralvorstellung, während der inklusive Ansatz alle Menschen von vorneherein als „gleich verschieden“ und gleich wertvoll betrachten will. Auch dies stellt natürlich eine moralische Grundhaltung dar, die jedoch vergleichsweise weit gefasst ist. Unter anderem macht dies die Ungenauigkeit des Ansatzes aus und ruft bei vielen Menschen die Vorstellung einer unerreichbaren Utopie hervor.

---

<sup>171</sup> vgl. Barton 2004, S. 70

<sup>172</sup> vgl. Taylor et al. in: Barton 2004, S. 70

<sup>173</sup> vgl. McPherson/Raab 1988, S. 5, in: Barton 2004, S. 71

<sup>174</sup> Barrieren beinhalten hier nicht nur physische Hindernisse, sondern z.B. auch die Aberkennung der Geschäftsfähigkeit vieler Behinderter.



Andere wiederum betrachten Inklusion als eine Ideologie.<sup>175</sup> Im ursprünglichen Sinne ist eine Ideologie die Lehre von den Ideen als ein wissenschaftlicher Versuch, verschiedene Vorstellungen über das Leben und dessen Bedingungen zu ordnen. Daraus entstanden in der Geschichte diverse Denkschulen. Auf der politischen Ebene dienen Ideologien der Legitimation des Handelns. Sie bestehen aus einer bestimmten Weltanschauung, deren entsprechendem Wertesystem und speziellen Interessen, diese Anschauung zu verbreiten. Ideologien sind daher notwendig für politisches Handeln und begrenzen dieses gleichermaßen.<sup>176</sup> Meines Erachtens versuchen zwar einige Vertreter/innen der Politik, dort Inklusion als Ideologie zu verankern, besonders nach Inkrafttreten der UN-Konvention. Jedoch erscheint mir dies bisher als nicht gelungen. Vielmehr könnte besonders im Bildungssystem von einer Ideologie der Integration gesprochen werden. Sinnvoller ist es aber wohl, statt von Ideologien von Paradigmen(wechsel) zu sprechen wie beispielsweise Theunissen und Schwalb.<sup>177</sup>

Zusammenfassend scheint Inklusion meines Erachtens nicht nur alle Menschen einschließen, sondern auch die positiven Attribute der verschiedenen Ansätze in sich vereinen zu wollen. So kommt es, dass recht viele Aspekte, die von Inklusionsbefürwortenden propagiert werden, auch in das Konzept mehr oder weniger fortschrittlicher Integration passen. Sander erkennt drei Relationen zwischen Integration und Inklusion, die in den Debatten am häufigsten vorkommen:

- „1. Inklusion gleich Integration (Mainstreaming), die Wörter sind gleichbedeutend und austauschbar;*
- 2. Inklusion gleich optimierte Integration, Schwächen der real existierenden (schulischen) Integrationspraxis werden bei Inklusion systematisch vermieden;*
- 3. Inklusion gleich optimierte und erweiterte Integration“<sup>178</sup>*

Auf der theoretischen Ebene (und hier nur formelhaft) sind durchaus Unterschiede zwischen Normalisierung – Integration – Inklusion erkennbar: Behinderte/r lebt in als normal definierten Verhältnissen – Behinderte/r lernt, sich an Mehrheitsgesellschaft anzupassen – Mensch lebt in barrierefreier Gesellschaft und hat mehr oder weniger starken Unterstützungsbedarf.

---

<sup>175</sup> vgl. zum Beispiel Liesen 2007, S. 146

<sup>176</sup> vgl. Schubert/Klein 2006, o.S.

<sup>177</sup> vgl. Theunissen/Schwalb 2009, S. 11

<sup>178</sup> Sander 2004a, S. 11

Auf der praktischen Ebene jedoch verschmelzen die Verschiedenheiten der Ansätze häufig, und die Idee der Inklusion wird zur Vision, was sich im zweiten Teil der Arbeit, der praktischen Umsetzung, noch genauer zeigen wird.

## B. Praktische Umsetzung

### 6. Rahmen und Anlass der Forschung

Durch Forschen nur gewinnt man Vorsicht und Bedacht in allem Tun.

Sophokles

Die vorliegende Untersuchung in Form von Expert/inneninterviews entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „Sozialraumorientierung in der Eingliederungshilfe – Implementation von Treffpunkten für Menschen mit und ohne Behinderungen in den Hamburger Stadtregionen Altona-Altstadt, Wilhelmsburg und Eidelstedt“, das von Frau Prof. Schmöcker und Herrn Prof. Dr. Krüger von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften im Auftrag der alsterdorf assistenz west durchgeführt wird. Für ein besseres Verständnis wird im Folgenden kurz die Struktur der Stiftung Alsterdorf vorgestellt: Die Gründung der Evangelischen Stiftung Alsterdorf<sup>179</sup> durch den Pastor Heinrich Matthias Sengelmann geht auf das Jahr 1850 zurück. Zuerst hatte dieser in seinem Pfarrhof in Moorfleet die Eröffnung einer „Christlichen Arbeitsschule“ veranlasst, in der er geistig gesunde, aber sozial benachteiligte Kinder in Kultur- und Handwerkstechniken unterrichtete. Später wandelte er die Arbeitsschule in das „St.Nikolai-Stift“ um und gründete nach Aufbau einer Gartenbauschule die Alsterdorfer Anstalten. Im Jahr 1895 wurde Johannes Paul Gerhardt, einer der damals renommiertesten Heilpädagogen, Schulleiter und baute den Unterricht und andere Angebote

---

<sup>179</sup> bis 1988: Alsterdorfer Anstalten. Diese und die folgenden Informationen zur Geschichte der Einrichtung vgl. URL: <http://www.alsterdorf.de/ueber-uns-geschichte.html> [Zugriff am 08.03.2010]

für geistig und lernbehinderte Kinder und Erwachsene weiter aus. 1899 lebten neben mehr als 600 geistig, körperlich und seelisch behinderten Menschen 140 Mitarbeiter/innen und deren Familien auf dem Gelände der Alsterdorfer Anstalten.

Diese durchlebte seitdem zahlreiche inhaltlich-strukturelle Veränderungsprozesse, die mit den Wandlungen im Bereich der Behindertenhilfe einhergingen. Im Zuge der in den 1980er Jahren beginnenden Regionalisierung der Behindertenhilfe entstand die Unternehmensform der gemeinnützigen Stiftung. Zu jener Zeit zogen erste Wohngruppen vom Anstaltsgelände in verschiedene Hamburger Stadtteile. Seit April 2005 hat die Stiftung eine neue Organisationsstruktur: Es entstanden zwölf rechtlich selbstständige, gemeinnützige GmbHs, von denen fünf Assistenzdienstleistungen für Menschen mit Unterstützungsbedarf anbieten<sup>180</sup> und vier den medizinischen sowie zwei den pflegerischen Bereich abdecken. Eine weitere gGmbH, die 'alsterarbeit', bietet Arbeit und Beschäftigung für Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen. Die alsterdorf assistenz west gGmbH (im Folgenden aaw) als eine der Tochtergesellschaften beschäftigt 360 Mitarbeiter/innen in den Bezirken Altona, Eimsbüttel und Harburg. In 20 Standpunkten werden für etwa 400 Menschen mit Behinderungen ambulante und stationäre Leistungen angeboten. Es existieren 18 Wohnhäuser, die von so genannten Assistenzteamleitungen geführt werden.

Um das im Leitbild der Evangelischen Stiftung Alsterdorf verankerte und geforderte Prinzip der Inklusion praktisch umsetzen zu können, bedarf es optimalerweise eines gemeinsamen Begriffsverständnisses. Ob dieses vorhanden und/oder wie es gefüllt ist, sollen leitfadengestützte Expert/inneninterviews mit neun Assistenzteamleitungen der alsterdorf assistenz west herausfinden. Der Grund für die Auswahl dieser Gruppe von Mitarbeitenden liegt darin, dass sie im „normalen“ Umfeld der Menschen mit Behinderungen tätig sind, nämlich dem jeweiligen Wohnhaus, und dort unter anderem die Assistenzgebenden leiten.

Natürlich bildet die Befragung dieser Gruppe nur einen Teil des tatsächlichen Geschehens ab, zudem handelt es sich um Expert/innen im Sinne einer Profession. Die Behinderten selbst als Expert/innen ihrer Lebenswelt werden hier nicht befragt. Für eine vollständige Untersuchung wäre dies meines Erachtens jedoch unerlässlich.

Die Gesprächspartner/innen wurden von der Geschäftsführung der aaw ausgewählt. Das Kriterium dabei war, eine möglichst heterogene Gruppe bezogen auf Betriebszugehörigkeit

---

<sup>180</sup> Am 01.01.2010 fusionierten alsterdorf assistenz west (aaw) und nord (aan) zu einer gemeinsamen gGmbH. Zur Zeit der Interviews arbeiteten beide noch getrennt, weswegen sich die folgenden Ausführungen auch nur auf die aaw beziehen.

und Standort zu gewinnen, um so zum einen Rückschlüsse darauf ziehen zu können, ob und wie das jeweilige (Wohn-)Umfeld Inklusionsbemühungen beeinflusst, und zum anderen, ob das Miterleben des strukturellen Wandels Auswirkungen auf das Verständnis von Inklusion hat. Die Anzahl der Expert/innen schien für den Umfang der vorliegenden Arbeit angemessen. Die Mitarbeiter/innen waren im Vorfeld von der Geschäftsführung in Grundzügen über das Forschungsvorhaben informiert worden und zeigten sich gerne zur Teilnahme bereit. Die Kontaktaufnahme erfolgte telefonisch oder per E-Mail, und bis auf zwei Ausnahmen fanden alle Interviewtermine wie vereinbart statt. Die beiden Ausnahmen - aufgrund eines unvorhergesehenen Personalengpasses bzw. Krankheit - wurden einige Wochen später nachgeholt. Insgesamt erstreckte sich der Erhebungszeitraum auf knapp zwei Monate (18. 08. – 15. 10. 09). In allen Fällen wurden die Interviewpartner/innen in den jeweiligen Wohnhäusern aufgesucht. Sie wurden über die Anonymisierung der erhobenen Daten informiert und waren mit einer elektronischen Aufzeichnung des Gesprächs einverstanden.

## 7. Methodologie

Gespräch ist gegenseitige distanzierte Berührung.

Marie von Ebner-Eschenbach

Qualitative Forschungsprozesse gehen in der Regel davon aus, dass soziale Wirklichkeit kommunikativ bedingt und konstruiert wird. Das heißt, dass das Verständnis der Menschen von der Welt durch ihre Sichtweise geprägt ist und diese gleichermaßen durch Kommunikationsprozesse beeinflusst wird.<sup>181</sup> Die Forscherin nimmt dabei Interpretationen oder Konstruktionen ersten und zweiten Grades vor: Sie rekonstruiert die Äußerungen der Gesprächspartner/innen und ist zugleich beeinflusst von ihren eigenen Konstruktionen. In diesem Sinne und übertragen auf das hier behandelte Thema ist davon auszugehen, dass Vorstellungen von Inklusion, Integration und anderen Konzepten durch deren kommunikative Anwendung die soziale Wirklichkeit gestalten. Gesellschaftliche Strukturen

---

<sup>181</sup> vgl. beispielsweise Glaserfeld 1992, S. 33ff. in: Mayer 2008, S. 23

werden ständig neu geschaffen und tragen zu einer Veränderung der Politik, des Umgangs miteinander und vielem anderen bei.

Eine einzig gültige Wahrheit gibt es also nicht, jedoch wird über einen wissenschaftlichen Diskurs ein Konsens angestrebt. Im Alltag läuft dieser Prozess eher unbewusst ab, so dass hier interessant ist herauszufinden, wie eine Übereinkunft zustande kommt und wer sich mit welcher Sichtweise bei wem durchsetzt.

Den klassischen Gütekriterien empirischer Untersuchungen – Validität, Reliabilität und Objektivität<sup>182</sup> – kann hier aus unterschiedlichen und im Folgenden erläuterten Gründen nicht voll entsprochen werden, auch wenn Bemühungen dahingehend im Hintergrund standen.

Die Validität, also Gültigkeit einer Forschung, zeigt sich darin, ob und inwieweit die Fragestellung und deren Operationalisierung dem Gegenstand angemessen ist und auch tatsächlich das misst, was sie messen soll. Zugleich handelt Validität davon, ob für die zu prüfende Hypothese gültige Aussagen getroffen werden können. Inwieweit ist also die Annahme, dass Inklusion eine schwer greifbare Wendung ist und sich in der Umsetzung kaum oder gar nicht von Integration unterscheidet, haltbar? Der Interviewleitfaden enthält neben direkten Fragen zum Verständnis von Inklusion auch eine Reihe anderer Aspekte, an denen in der Auswertung die Auffassung der Einzelnen abgelesen und rekonstruiert werden soll. Das heißt, es kann überprüft werden, ob die auf einer abstrakten Ebene gemachten Angaben mit Schilderungen der alltäglichen Arbeit übereinstimmen. Mit Hilfe eines Pre-Tests wurde der Leitfaden der vorliegenden Arbeit erprobt. Er stellte sich als durchführbar heraus und wurde nicht mehr verändert. Daher fließt dieses Gespräch (Interview A) auch in die Auswertung mit ein. Das Interesse an der Thematik und die Bereitschaft zu einem Gespräch von Seiten aller Interviewpartner/innen lässt eine Authentizität der Befragung vermuten. Gleichwohl darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Expert/innen von einer Vorgesetzten um Mitarbeit gebeten wurden und sie als Repräsentant/in einer Einrichtung fungierten. Trotz der Anonymisierung können Firmeninterne zudem gewisse Zusammenhänge sicherlich nachvollziehen. Beides beeinflusst die Antworten und trägt zu einer geringeren Validität bei. Ich stimme einer Aussage Patricia Lathers<sup>183</sup> zu, nach der wissenschaftliche Erkenntnis nicht das Ziel verfolgt, der Wirklichkeit zu entsprechen. Stattdessen zeigt sie Unterschiede und

---

<sup>182</sup> in Anlehnung an Lienert 1998 sowie Flick 2007, S. 487ff.

<sup>183</sup> Lather leitete diese Vorstellung einer „paralogischen/neo-pragmatischen Validität“ von Jean-François Lyotard ab. Vgl. Lather 1993, in: Flick 2007, S. 496

Widersprüche auf, ohne sie jedoch zu bereinigen. Die Validität bemisst sich darin, inwieweit diese Absichten erreicht wurden.

Reliabilität bezeichnet die Zuverlässigkeit von Untersuchungsmethoden und Ergebnissen. Nach Jerome Kirk und Marc Miller<sup>184</sup> können drei Formen der Reliabilität unterschieden werden: Die „quichotische Reliabilität“ meint die Idee, dass jede Messung mit einer bestimmten Methode zu genau demselben Ergebnis führen sollte. Dies ist jedoch gerade in der qualitativen Forschung abwegig, wenn davon ausgegangen wird, dass es mehr als nur eine Wirklichkeit gibt bzw. jeder Mensch einen individuell gefärbten Blick auf sie hat. Ebenso spricht dieser Ansatz gegen die oben genannte Aussage Lathers zur Validität. Die „diachrone Reliabilität“ bezieht sich auf eine im zeitlichen Verlauf erkennbare Stabilität von Ergebnissen. Voraussetzung ist hier, dass sich der Forschungsgegenstand nicht wandelt. Auch dieses Kriterium kann hier nicht erfüllt werden, da sich das Verständnis von Inklusion und die Erkenntnisse darüber voraussichtlich (und hoffentlich) im Laufe der Zeit verändern wird. Unter „synchroner Reliabilität“ schließlich verstehen Kirk und Miller die Konstanz von Ergebnissen bei in etwa zeitgleich angewendeten verschiedenen Methoden. Diese Form bezeichnen die Autoren dann als die aufschlussreichste, wenn sie nicht erfüllt wird. In der vorliegenden Arbeit wird zwar in allen Interviews derselbe Leitfaden verwendet, jedoch versucht dieser, auf unterschiedlichen Wegen das Inklusionsverständnis der Expert/innen aufzudecken.

Unter anderem um der prozeduralen Reliabilität<sup>185</sup> zu entsprechen, wurden die Interviews der vorliegenden Arbeit alle von derselben Person geführt. Zudem lag ihnen derselbe Interviewleitfaden zugrunde. Jedes Gespräch fand in den Räumlichkeiten der Gesprächspartner/innen statt und wurde elektronisch aufgezeichnet. Diese Aspekte fördern eine Vergleichbarkeit der Interviews und somit die Reliabilität.

Dem dritten Gütekriterium empirischer Forschung, der Objektivität, sollte generell mit Vorsicht begegnet werden, um der Gefahr eines Allwissenheits- oder gar Allmachtsanspruchs von Wissenschaft und Forschung zu entgehen. Objektivität kann stattdessen so verstanden werden, dass zwei oder mehr Forschende zu denselben Ergebnissen kommen.<sup>186</sup> Dabei bleibt gerade bei qualitativer Forschung die Frage zu beantworten, wann Ergebnisse als dieselben bezeichnet werden können. Daher sollte ein Diskurs der Forschenden erfolgen, um zu einem Konsens zu gelangen. Diese Möglichkeit konnte in dieser Arbeit nur in sehr geringem Ausmaß angewandt werden, was sowohl zeitliche als auch personelle Gründe hatte. Während eines

---

<sup>184</sup> vgl. Kirk/Miller 1986, in: Flick 2007, S. 489ff.

<sup>185</sup> vgl. Flick 2007, S. 490

<sup>186</sup> vgl. Flick 2007, S. 499

Treffens der Forschungsgruppe sind zusammengefasste Ergebnisse der Interviews kurz diskutiert worden, eine gemeinsame Bearbeitung der transkribierten Texte fand hingegen nicht statt.

Werden die genannten Kriterien und deren Erfüllbarkeit im Rahmen dieser Untersuchung im Hinterkopf behalten, können die Interviewergebnisse meines Erachtens dennoch Hinweise liefern, wie in der aaw mit dem Inklusionsbegriff gearbeitet wird bzw. werden kann.

Dieser Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass das Verständnis, das auf der Leitungsebene der alsterdorf assistenz west vom Umgang mit behinderten Menschen vorherrscht, die Handlungsweisen der ihnen Unterstellten und nicht zuletzt auch die Behinderten selbst beeinflusst. In diesem Fall wird also danach gefragt, welche theoretischen und praktischen Sichtweisen die Assistenzteamleitungen haben sowie ob und wie sie diese an die Assistent/innen weitergeben. Ein nächster Schritt wäre, genau zu überprüfen, inwieweit das Verständnis auf der Handlungsebene sichtbar wird. Erste wichtige Hinweise liefern die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung in den Treffpunkten.<sup>187</sup>

### **Leitfadengestütztes Expert/inneninterview**

Im Vordergrund eines Expert/inneninterviews stehen in der Regel beschreibende und argumentierende Darstellungen, zu Erzählungen kommt es gelegentlich bei der Schilderung von Beispielen. Das Ziel besteht darin, auf gleicher Augenhöhe und fachkundig zu kommunizieren, zugleich aber auch den Informationsbedarf deutlich zu machen. Die Gesprächspartnerin sollte dafür gewonnen werden, Erfahrungs- und Betriebswissen zu teilen und nicht nur als „Werbeplakat“ der vertretenen Einrichtung dienen.

Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr sind Expert/innen

*„(...) Personen, die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen.“<sup>188</sup>*

Expert/innengespräche erzeugen also unter anderem Betriebs- und Deutungswissen, was auch für diese Arbeit von Bedeutung ist. Das Ablaufmuster solcher Interviews beinhaltet mehrere

---

<sup>187</sup> Ich verweise hierbei auf die Master Thesis von Mark Schmidt-Medvedev.

<sup>188</sup> Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 133

Phasen, die in Anlehnung an Przyborski und Wohlrab-Sahr und in Bezug auf die vorliegende Untersuchung im Folgenden vorgestellt werden:<sup>189</sup>

In einem Vorgespräch bzw. einer Einleitung stellt die Interviewerin sich und das Forschungsvorhaben vor, bittet um die Einwilligung zur Aufzeichnung des Gesprächs und sichert Anonymität zu. Sowohl Personen- als auch Ortsnamen werden verändert und durch einfache Großbuchstaben, die nicht die Initialen der pseudonymisierten Namen darstellen, ersetzt. Dies betrifft nicht die Stiftung Alsterdorf oder alsterdorf assistenz west, da alle Interviews in deren Rahmen stattfinden und der Bezug wichtig für die Ergebnisse ist. Die grobe Thematik des Gesprächs wurde den Gesprächspartner/innen bereits in der ersten Kontaktaufnahme per Telefon bzw. E-Mail mitgeteilt.

Die Gesprächspartner/innen bekommen nun die Möglichkeit, sich selbst vorzustellen und die jeweilige Einrichtung zu präsentieren. Dies schafft in der Regel eine gewisse Sicherheit, baut anfängliche Hemmungen ab und liefert Hintergrundinformationen über die Arbeit. Zudem kann die Art und Weise des Erzählens eventuell Aufschluss darüber geben, wie die/der Berichtende die Organisation und sich selbst darin sieht.

Ein Erzählstimulus in Form einer offenen Frage führt dann dazu, dass die/der Befragte den jeweiligen Sachverhalt darstellt und durch konkrete Beispiele oder andere Ergänzungen so detailliert wie möglich antwortet. Reichen diese Informationen noch nicht aus, werden immanente und/oder exmanente Nachfragen gestellt. Immanente Fragen beziehen sich auf Informationen, die die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner von sich aus erwähnt hat, während exmanente Nachfragen das Forschungsinteresse reflektieren.<sup>190</sup>

Abschließend wird die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner zur Theoretisierung aufgefordert. Dieser Schritt beinhaltet zum Beispiel, dass auf einer abstrakteren Ebene Diagnosen gestellt, Einschätzungen vorgenommen und Prognosen entwickelt werden können.<sup>191</sup>

Der Interviewleitfaden richtet sich nach den vier Kriterien von Merton und Kendall:<sup>192</sup> Nichtbeeinflussung, Spezifität, Erfassung eines breiten Spektrums, Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen. Die Nichtbeeinflussung der Gesprächspartner/innen wird durch unstrukturierte und halbstrukturierte Fragen gewährleistet, so dass sie die Dinge äußern können, die ihnen wichtig erscheinen. Es sollen keine Suggestivfragen gestellt werden.

---

<sup>189</sup> Der Leitfaden der Interviews befindet sich im Anhang der Arbeit.

<sup>190</sup> vgl. Bauer/Jovchelovitch 2000, S. 62

<sup>191</sup> vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 136ff.

<sup>192</sup> vgl. Merton/Kendall 1979, in: Flick 2007, S. 195ff.



Zugleich wird der Leitfaden flexibel gehandhabt und die Reihenfolge der Fragen dem natürlichen Gesprächsverlauf angepasst. Das zweite Kriterium, die Spezifität, sagt aus, dass sich die Fragen so konkret wie möglich auf einen bestimmten Sachverhalt beziehen, die Antwortmöglichkeiten aber dennoch nicht vorgegeben sein sollten. Dadurch können zum Beispiel auch Assoziationen beobachtet werden, die bestimmte Fragen eventuell bei Expert/innen auslösen. Die Erfassung eines breiten Spektrums meint, dass alle relevanten Perspektiven im Laufe des Interviews angesprochen werden und zugleich der Raum für weitere von der Expertin neu eingeführte Themen offen bleibt. Für diesen Aspekt sind demnach besondere Aufmerksamkeit und Flexibilität seitens der Interviewerin vonnöten. Das vierte Kriterium, Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen, besagt, dass Äußerungen nicht auf oberflächlichem Niveau bleiben, sondern möglichst die wahre persönliche Meinung der Interviewpartnerin enthüllen. Dieser Aspekt bezieht sich bei einem Expertengespräch auf die auf professioneller Ebene geäußerten Gefühle und Ansichten und nur selten auf private Anschauungen.

Die Interviews wurden leicht bereinigt transkribiert, das heißt, dass zum Beispiel ein gestottertes Wort normal ausgeschrieben wird oder statt „ich hab“ „ich habe“ notiert wurde. Zudem wurde die Sprache selbst in der Auswertung nicht weiter berücksichtigt, da es hier vor allem um die Inhalte geht.

## Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Interviews orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Philipp Mayring und modifiziert durch Jochen Gläser und Grit Laudel<sup>193</sup>. Mayring entwickelte das Verfahren Anfang der 1980er Jahre, nachdem die bis dahin oft angewandte quantifizierende Inhaltsanalyse zunehmend kritisiert wurde. Unter anderem verwendete er psychologische und hermeneutische Aspekte in der Verarbeitung der Texte, orientierte sich bei der Auswertung aber dennoch nach wie vor stark an der quantifizierenden Form. Hier setzt die Kritik Laudels und Gläsers an: Mayrings Verfahren führe dazu, dass ein geschlossenes und unveränderliches Kategoriensystem auf den Text angewendet und dieser quantitativ analysiert würde. Daraufhin entwickelten sie ein Verfahren, das zwar grundlegende

---

<sup>193</sup> vgl. Gläser/Laudel 2009. Diese Arbeit orientiert sich insofern an den Autor/innen, als dass das Verfahren aus Kapazitätsgründen nicht in allen Einzelheiten durchlaufen wurde. Stattdessen wurden die grundlegendsten Schritte erarbeitet. So schlagen Gläser und Laudel zum Beispiel eine computergestützte Auswertung vor und bieten ein entsprechendes Programm im Internet an (vgl. [www. http://www.vs-verlag.de/Privatkunden/Zusatzmaterial/978-3-531-15684-2/Experteninterviews-und-qualitative-Inhaltsanalyse.html](http://www.vs-verlag.de/Privatkunden/Zusatzmaterial/978-3-531-15684-2/Experteninterviews-und-qualitative-Inhaltsanalyse.html); Zugriff am 02.04.2010).

Ideen Mayrings aufgreift, aber zugleich während des gesamten Bearbeitungsprozesses flexibel und offen bleibt.

Dieser Ansatz schien mir angesichts des gesammelten Materials auch insofern sinnvoll, als dass mir eine rein deduktive Vorgehensweise, bei der ich vorher festgelegte Kategorien über die Texte stülpe, die Chance nehmen würde, weitere und neue Aspekte zu entdecken. Denkbar gewesen wäre auch, die Texte mittels Kodierung im Sinne der Grounded Theory zu analysieren. Dabei entstünde ein System von Codes, die, über den gesamten Text verteilt, seine inhaltliche Struktur wiedergeben. Diese Codes könnten dann miteinander verglichen und die Forschungsfrage beantwortet werden.<sup>194</sup> Die qualitative Inhaltsanalyse hingegen entnimmt dem Text nach einem so genannten Analyseraster die wesentlichen Informationen. Was dabei als wesentlich gilt, wird zum einen vorher festgelegt und ergibt sich aus dem Erkenntnisinteresse, zum anderen entsteht es während der Bearbeitung durch neu entdeckte Aspekte. Die gesammelten Informationen werden dann entsprechend der Kategorien des Analyserasters und unabhängig vom restlichen Material weiter verwendet. Dieser Punkt war mir ebenfalls sehr wichtig, da es sich in der vorliegenden Arbeit um eine Analyse des begrifflichen Verständnisses der Expert/innen handelt. Es geht weniger darum, was ein/e Einzelne/r konkret gesagt hat und welche Stelle die Aussage im Interview einnimmt, sondern vielmehr um einen Gesamteindruck, mit dem weiter gearbeitet wird. Dieses Vorgehen ist auch deshalb möglich, weil die im Text enthaltenen Konstruktionen (zum Beispiel biographische Konstruktionen oder Sinnstrukturen), die nur direkt im Originaltext zu finden wären, in diesem Zusammenhang weniger relevant sind.

Das Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse stellt sich nach Gläser und Laudel folgendermaßen dar: Aus dem Material, also den auszuwertenden transkribierten Interviews, werden Rohdaten herausgezogen, die dann aufbereitet und analysiert werden. Die Autor/innen verwenden für das Herausziehen den Begriff Extraktion:

*„Extraktion heißt, den Text zu lesen und zu entscheiden, welche der in ihm enthaltenen Informationen für die Untersuchung relevant sind. Diese Informationen werden den Kategorien des Suchrasters zugeordnet(...).“<sup>195</sup>*

Das Kategoriensystem orientiert sich an den theoretischen Vorüberlegungen der Untersuchung, da diese für die Extraktion leitend sind. Gleichwohl kann das System während des Vorgangs verändert und erweitert werden, so dass neue Kategorien entstehen. Festzuhalten ist, dass bereits während der Extraktion interpretiert wird bzw. werden muss,

---

<sup>194</sup> vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 45f.

<sup>195</sup> Gläser/Laudel 2009, S. 200

weil sonst keine Entscheidung über die Relevanz gefällt werden kann. Daraus folgt natürlich eine trotz aller Bemühungen um Wissenschaftlichkeit bestehende subjektive und individuelle Prägung, die der Forscherin bewusst sein muss. Anschließend an die Informationsextraktion werden die entnommenen Rohdaten zusammengefasst und auf Widersprüche oder Überschneidungen geprüft. Eine „strukturierte Informationsbasis“<sup>196</sup> bildet das Ergebnis der Aufbereitung in Form einer Zusammenfassung der untersuchten Texte.

In gewisser Weise ähnelt die Struktur des Analyserasters dem Leitfaden der Interviews. Beiden liegen theoretische Vorüberlegungen und das Erkenntnisinteresse zu Grunde, um zur Beantwortung der Forschungsfrage zu führen. Das Raster besteht aus Variablen, die nach Luhmann definiert werden als

*„(...)Begriffe, die planmäßig unbestimmt bleiben; sie sind Leerstellen, die aber nicht beliebig, sondern nur in bestimmter Weise, durch begrenzte Möglichkeiten, ausgefüllt werden können.“<sup>197</sup>*

Diese begrenzten Möglichkeiten werden durch Indikatoren dargestellt.

Zur Auswertung der hier vorliegenden Expert/inneninterviews wurden folgende Variablen und Indikatoren gebildet:<sup>198</sup>

	Variablen	Indikatoren
1.	Theoretisches Verständnis von Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Definition(en)</li> <li>▸ Abgrenzung zu anderen Ansätzen</li> <li>▸ Klarheit, Genauigkeit, Verständlichkeit</li> <li>▸ Pro-/Contra-Argumente</li> </ul>
2.	Praktische Umsetzung von Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Bildung eigener Indikatoren</li> <li>▸ Schilderung eines „inklusive“ bzw. Inklusion fördernden Tagesablaufs/ Alltags</li> <li>▸ Beschreibung der Assistenz und der Leitungsaufgaben beinhalten inklusive Aspekte</li> <li>▸ Verbreitung des Inklusionsgedanken</li> </ul>

<sup>196</sup> Gläser/Laudel 2009, S. 202

<sup>197</sup> Luhmann 2009, S. 624

<sup>198</sup> Selbstverständlich bilden diese Variablen/Indikatoren nur eine Auswahl aller möglichen. Für weitere und umfassendere Fragestellungen im Rahmen des Forschungsprojektes könnten (und sollten) die Interviews also durchaus wieder verwendet und mit anderen Variablen durchlaufen werden.

		nach außen
3.	Hindernisse in Bezug auf eine Verwirklichung von Inklusion	Nennen <ul style="list-style-type: none"> <li>▸ firmeninterner,</li> <li>▸ firmenexterner und/oder</li> <li>▸ persönlicher Barrieren</li> </ul>

Neben den Variablen und Indikatoren werden in der Auswertung auch so genannte „Kausaldimensionen“<sup>199</sup> berücksichtigt: die Ursache- sowie die Wirkungsdimension. Diese geben Auskunft über einen möglichen Zusammenhang sowohl der Variablen als auch der Indikatoren.

Die durchgeführten Extraktionsschritte werden hier nicht im Einzelnen dargestellt, stattdessen gibt das folgende Kapitel die Auswertungsergebnisse wieder. Dabei werden trotz der in der qualitativen Inhaltsanalyse erwünschten Loslösung vom Originaltext einige Passagen zitiert, um die Erkenntnisse beispielhaft zu belegen und zu untermalen.

---

<sup>199</sup> Gläser/Laudel 2009, S. 208

## 8. Ergebnisse der Interviews

Wer vor der letzten Folgerung erschrickt,  
soll nicht forschen, er soll glauben.

Jacob Moleschott

Die Auswertung der Daten dient ebenso als Darstellung eines Ist-Zustandes wie auch als Grundlage für eine Entscheidung über das weitere Vorgehen der Arbeit im Forschungsprojekt.

Die Ergebnisse der Expert/inneninterviews werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt, um dann den Schwerpunkt auf den theoretischen und praktischen Umgang mit dem Inklusionsbegriff zu lenken. Als Einstieg werden die Rahmenbedingungen der Arbeit der Befragten vorgestellt, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen und einen Überblick zu bieten.

Die befragten Mitarbeiter/innen – vier Männer und fünf Frauen – arbeiteten zum Zeitpunkt der Interviews bis zu über dreißig Jahren bei der Stiftung Alsterdorf und waren zwischen sieben Monaten und 20 Jahren als Assistententeamleitung tätig.

Den Häusern ist gemeinsam, dass es in ihnen jeweils ein Mitarbeiter/innenbüro gibt. Dies ist insofern erwähnenswert, als dass allein dessen Existenz dem Wohnhaus einen bewachten oder stationären Charakter verleihen kann. Einer der Interviewpartner äußerte daher auch deutlich den Wunsch, das Büro auslagern zu können. In einem andern Haus war das Büro absichtlich im obersten Stockwerk und mit Blick auf den Garten untergebracht, um es nicht wie eine Pförtnerloge erscheinen zu lassen.

Die Anzahl der Bewohner/innen reicht von 14 bis zu 42, wobei in den meisten Häusern 22 bis 24 leben. Das Alter der Menschen mit Behinderungen ist sehr heterogen, in der Regel leben in den Häusern sowohl 18- als auch über 80Jährige, wenn auch in einem Haus eher jüngere, in einem anderen vorwiegend ältere Menschen anzutreffen waren. Die Altersinformationen sind insofern wichtig, als dass sie die Art und Weise der Inklusionsförderung beeinflussen können. Es ist davon auszugehen, dass die meisten der Senior/innen bereits viele Jahre in Anstalten verbracht haben und somit eine ganz andere Sozialisation erfuhren als die jüngeren Menschen, die beispielsweise direkt aus dem Elternhaus in die Wohngemeinschaft gezogen sind. Dementsprechend unterschiedlich und individuell

muss die Assistenz natürlich erfolgen<sup>200</sup> bzw. ist das Ausmaß der angestrebten Inklusion verschieden. So wies eine Interviewpartnerin darauf hin, dass die eher behütenden (bzw. bevormundenden) stationären Strukturen für einige Klient/innen einen Schutz darstellen können, den diese, gerade wenn sie ihn schon 30 oder 40 Jahre erlebt haben, nicht mehr aufgeben möchten und dies auch vielleicht nicht mehr können. Für diese Klient/innen bedeute Inklusion im Sinne von Dazuzugehören oder Normalisierung beispielsweise bereits die Tatsache, ein eigenes Zimmer zu haben.

In der Eingangsphase der Interviews wurden die Gesprächspartner/innen gebeten, ihre Aufgaben und Tätigkeiten als Assistenzteamleitung zu beschreiben. Diese bestehen vor allem aus Mitarbeiterführung und Assistenzplanung sowie Verwaltungsarbeit, Budgetverantwortung und der Teilnahme an Arbeitskreisen. Knapp ein Drittel der Befragten sahen ihre Aufgaben darüber hinaus auch direkt bei den Klient/innen: Hier wurden Teilhabesicherung und -gestaltung, Interessenvertretung der Klient/innen und Konfliktbewältigung genannt. Fünf der neun Interviewpartner/innen sahen sich zudem als Ansprechperson bei Nachbarschaftskontakten und -konflikten. Dazu kamen noch praktische Aufgaben wie Hausverwaltung und Reparaturen. Öffentlichkeitsarbeit und Umstrukturierungen wurden nur jeweils einmal genannt.

Da sich die Stiftung Alsterdorf in den letzten Jahren durch die (teilweise) Auflösung der stationären Bereiche strukturell stark verändert hat, wurden die Assistenzteamleitungen nach ihren Eindrücken diesbezüglich gefragt. Einstimmigkeit herrschte dahingehend, dass es sich um eine positive, aber für alle Beteiligten nicht einfache Entwicklung gehandelt habe, die zudem nach wie vor nicht abgeschlossen sei. Der Übergang von einer pädagogischen bzw. pflegerischen Betreuung in stationären Strukturen hin zur Assistenz und Begleitung in einem eher nachbarschaftlichen Leben sei sowohl eine Frage des Lernens als auch eine der Gewöhnung und nicht für alle Mitarbeiter/innen leicht. Die Arbeit sei sehr viel individueller geworden, da sie sich nicht mehr nur an „die Gruppe der Behinderten“ (106/20-22)<sup>201</sup> richte, sondern als Einzelassistenz geleistet werde. Das bedeute zunehmende Flexibilität der Mitarbeiter/innen genauso wie eine Haltungsänderung. Es reiche nicht, neue Begrifflichkeiten auswendig zu lernen, man müsse sie auch verstehen und verinnerlichen, um sie umsetzen und anwenden zu können. Mitarbeiter/innen müssten die steigende Selbstbestimmung von Klient/innen aushalten und ihnen ein Lernen auch durch Fehler zugestehen. Vielen falle es

---

<sup>200</sup> Dies sollte sich allerdings von selbst verstehen, wenn das zugrunde liegende Assistenzprinzip eingehalten wird.

<sup>201</sup> (106/20-22) bedeutet S. 106, Zeilen 20 bis 22 der transkribierten Interviews.

schwer, das Behüten und Betreuen aufzugeben, an das sie je nach beruflichem Verlauf bisher gewöhnt waren.

*„Es ist weg von der behüteten Betreuung. Ich höre heute noch oft, wir müssen es den Menschen doch schön machen. Meine Antwort ist dann immer: „Nein, wir müssen den Menschen helfen, es sich schön zu machen.“ Das ist unsere Unterstützungsleistung. Und das erfordert sehr viel mehr Abgrenzung.“*  
(154/5-8)

Weiterhin seien die Anforderungen der Behörde gestiegen: es würden immer mehr und detailliertere Nachweise verlangt.

Für die Bewohner/innen hätten sich die strukturellen Veränderungen durchweg positiv ausgewirkt, darin waren sich die Befragten einig. Sie würden so viel mehr Teilhabechancen erhalten, zum Beispiel durch Einkäufe, Nachbarschaftskontakte, Angebote im Stadtteil oder Sportvereine. Dennoch sei die Umstellung nicht für alle leicht. Gerade ältere Klient/innen, die teilweise schon ihr ganzes Leben vollstationär untergebracht waren, seien durch diese „Anstaltskultur“ sozialisiert worden. Für einige bedeute dies auch Sicherheit und Schutz durch feste und behütende Strukturen. So sei die Reaktion der Klient/innen auf die räumlichen und alltäglichen Veränderungen sehr unterschiedlich gewesen: auf der einen Seite die Furcht, einen schützenden Rahmen zu verlassen, auf der anderen Seite aber auch Interesse, Neugier und Vorfreude. In der Regel habe jedoch nach wenigen Monaten eine Veränderung der Einstellung stattgefunden, Ängste seien abgebaut und durch stärkeres Selbstbewusstsein ersetzt worden. Diese Entwicklungen wurden mehrfach beschrieben, auch im Zusammenhang damit, dass viele auffällige Verhaltensweisen, die Klient/innen in Anstaltsstrukturen zeigten, aus der Not heraus entstanden sind und in freierer Umgebung aufgegeben werden können. Die Klient/innen müssten sowohl lernen, selbstbestimmt zu denken und zu handeln als auch daraus entstehende Konsequenzen auszuhalten.

Um etwas über den alltäglichen Umgang mit Inklusion bzw. eine Verankerung Teilhabe fördernder Elemente in der praktischen Arbeit in Erfahrung zu bringen, wurden die Expert/innen über das Zusammenleben in den Häusern befragt. Der überwiegende Teil der Bewohner/innen ist in einer Werkstatt für behinderte Menschen oder einer Tagesförderstätte tätig. Viele werden durch Fahrdienste dorthin gebracht, andere benutzen öffentliche Verkehrsmittel. Einige Rentner/innen nehmen stundenweise an Seniorenangeboten teil. Der Tag beginnt für die meisten zwischen sechs und acht Uhr. Wenn nötig werden sie geweckt und erhalten Assistenz bei der Körperpflege, Bekleidung und den Mahlzeiten. Mit Ausnahme

eines Hauses wird das Essen von den Bewohner/innen in den einzelnen Apartments bzw. einem Gemeinschaftsraum eingenommen. Eine Ausnahme bildete ein Haus, das zwar schon seit längerer Zeit fern des Anstaltsgeländes existiert, jedoch noch sehr stationäre Züge aufweist. Hier werden die Mahlzeiten von den Mitarbeiter/innen zubereitet, die Bewohner/innen werden angekleidet und essen alle gleichzeitig in der Gruppe.

Nach der Rückkehr von der Arbeit – in der Regel zwischen 14:30 und 16:00 Uhr – widmen sich die Klient/innen ihrer Freizeitgestaltung, dem Wohnungsputz und Einkäufen. Zusätzlich finden in dieser Zeit Einzeltermine mit den Assistenzgebenden statt. Die Freizeitgestaltung wird von den Bewohner/innen meist individuell vorgenommen, teilweise würden sie dabei durch Fahrdienste unterstützt.

In der Regel gibt es keine Angebote von Seiten der Hausleitungen. Dies werde bewusst so gehandhabt, um Abstand von einem typisch stationären Flair zu nehmen. Ausnahmen bildeten jedoch in einigen Häusern gemeinsame Feste wie z.B. Adventsfeiern oder regelmäßige Tage der offenen Tür, wobei dies eher der Öffentlichkeitsarbeit gelte. Teilweise werden von der Hausleitung Angebote für Ausflüge oder Besichtigungen gemacht, wobei die Vorschläge sowohl von den Mitarbeiter/innen als auch von den Klient/innen kommen. In den meisten Häusern sind zudem Ehrenamtliche in die Freizeitgestaltung eingebunden. Diese beschränken sich allerdings vor allem auf Einzelkontakte, selten auch auf Gruppenangebote.

Die Frage nach der Gestaltung des Zusammenlebens der Bewohner/innen beantworteten alle Gesprächspartner/innen damit, dass es im Großen und Ganzen friedlich verlaufe. Ein Experte bezeichnete die Wohngemeinschaften als „(..)ein altes Ehepaar. Sie können nicht mit, sie können nicht ohne“ (110/29). Zugleich handele es sich eindeutig um Zweck-WGs, auch wenn versucht werde, einzelnen Wünschen gerecht zu werden: Probewohnen und Umzüge seien möglich. Etwa die Hälfte der Häuser besitzt Gemeinschaftsräume, während ein gemeinsamer Garten oder Hinterhof bei allen vorhanden ist. Dort spielt sich ein Großteil der Interaktionen auch mit den Nachbar/innen ab.

Interessanterweise stellte eine Expertin fest, dass die Klient/innen mit weniger Unterstützungsbedarf oft übersehen werden, was alltägliche Wünsche an Freizeit und Wohnen angeht. Der Grund sei, dass sie seltener Forderungen stellten, bzw. eher dafür Verständnis aufbrächten, wenn ihnen weniger Aufmerksamkeit zuteil würde: „Ihr habt ja so viel zu tun und (...) dann eher mal nichts sagen.“ (141/4-6).

Zugleich wurde von anderen Expert/innen betont, dass es in der Regel noch schwerfalle, Menschen mit besonders hohem Unterstützungsbedarf zu umfangreicher Teilhabe zu verhelfen. Allerdings müssten in diesen Fällen andere Maßstäbe angesetzt werden, zum



Beispiel bedeute ein gemeinsamer Einkauf mit der Assistentin für einen schwerst behinderten Menschen schon sehr viel, auch wenn er selbst weder die Waren aussuchen noch sie bezahlen könne. Auf diese Weise werde versucht, so viel Teilhabe wie möglich zu gewährleisten. Jedoch wurde in diesem Zusammenhang mehrfach von Mitarbeiter/innen berichtet, denen das teilweise auffallende Verhalten der Klient/innen peinlich sei und sie deshalb keine oder nur sehr wenige gemeinsam Aktivitäten außer Haus wahrnahmen.

Insgesamt sorgt eine weitestgehend barrierefreie Einrichtung der Häuser für größtmögliche Selbstständigkeit der Bewohner/innen. Die Beteiligung aller Klient/innen an der Schaffung einer gemeinschaftlichen Wohnatmosphäre wurde von den Befragten als recht gering angesehen. So würde sich beispielsweise kaum ein/e Bewohner/in verantwortlich fühlen, den gemeinsamen Garten rein zu halten.

Das Verhältnis zur Nachbarschaft gestaltete sich in der Regel positiv, auch wenn es überall einer längeren Eingewöhnungsphase bedurfte, nachdem das Wohnhaus eingerichtet war. Die Nachbar/innen wurde nur in wenigen Fällen vorher informiert, was ein Befragter im Nachhinein als falsch bezeichnete. Eine andere Befragte berichtete von Schwierigkeiten während des Einzugs, als viele neue Einrichtungsgegenstände in eine ansonsten eher ärmliche Gegend geliefert wurden. Daraus seien erst Neid und Ablehnung entstanden, hätten sich aber nach einer Weile wieder gelegt. Verbessert habe sich das Verhältnis zur Nachbarschaft in vielen Fällen wie bereits erwähnt durch Tage der offenen Tür, Feste, Kinderaktionen usw. Insgesamt reiche die Beziehung zu den Nachbar/innen von einem guten, hilfsbereiten, unterstützenden und wertschätzenden Verhältnis bis hin zu einem eher oberflächlichem „Gruß-Kontakt“. In allen Fällen wird das Zusammenleben aber als positiv und normal bewertet, verglichen mit eigenen persönlichen Erfahrungen.

Wichtige Begegnungsorte seien weiterhin Kioske und Supermärkte in der näheren Umgebung. Alle Interviewpartner/innen gaben an, dass eine Vermittlungsarbeit bei Konflikten nötig sei und Nachbar/innen bei Beschwerden zuerst die Teamleitung ansprechen würden. Drei der Befragten versuchten dann, die Vermittlungsrolle abzuwehren und den Kontakt zwischen Nachbar/in und Klient/in direkt herzustellen; drei weitere empfänden es hingegen als ihre Aufgabe, als Vermittler/in zu fungieren.

Die Angebote im Stadtteil werden von den Bewohner/innen sehr unterschiedlich genutzt. Der wichtigste Grund dafür liegt in der Lage der Wohnhäuser: In einigen Wohngebieten gibt es kaum oder gar keine in Frage kommenden Angebote. Dadurch, dass teilweise Fahrdienste oder öffentliche Verkehrsmittel genutzt werden müssten, steige die Schwelle. Gerade die

jüngeren Bewohner/innen würden aber auch eher „reguläre“ Angebote im Stadtteil nutzen, also solche, die sich nicht nur ausdrücklich an Menschen mit Behinderungen richten wie zum Beispiel der Jugendtreff oder das KiFaZ (Kinder-, Familienzentrum). Allerdings fehlten insbesondere Angebote für Bewohner/innen ab etwa 20 Jahren ebenso wie solche für alte Menschen. Mehrfach erwähnten die Befragten Kirchengemeinden, in denen die Klient/innen gut aufgenommen und akzeptiert zu werden scheinen. Einige würden dort regelmäßig an Freizeiten und anderen Veranstaltungen teilnehmen.

Die Treffpunkte der aaw wurden von allen Befragten und zum größten Teil positiv erwähnt. Kritisch wurde angemerkt, dass die „Durchmischung“ von Menschen mit und ohne Behinderungen nicht sehr gut funktioniere, und dass eine räumliche Verbindung von Tagesförderstätte und Treffpunkt ungünstig sei. Eine Schwierigkeit bei der Durchmischung sei natürlich die Verschiedenheit der Interessen, bemerkte eine Expertin, zum Beispiel wenn Menschen ohne eine Lernbehinderung anspruchsvollere Spiele spielen wollten.

Die Informationen darüber, was im Umfeld der Wohnhäuser stattfindet, würden sich die Klient/innen zum großen Teil selber erschließen, zum Beispiel auf Spaziergängen oder durch die Lektüre der Stadtteilzeitungen. Anderes würde durch die Mitarbeiter/innen hereingetragen oder vorgelesen. In den meisten Häusern gibt es außerdem eine Infotafel im gemeinsamen Hausflur.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist in der Regel die Kooperation mit anderen Einrichtungen. Interessant und überraschend war die Tatsache, dass die wenigsten Interviewpartner/innen direkt mit anderen kooperierten, zumeist mit dem Hinweis, dass sie es doch eigentlich tun sollten, es aber aus Zeitgründen nicht umsetzen könnten. Eine Befragte lehnte Kooperationen, die das Ziel hätten, die Klient/innen dadurch in anderen Einrichtungen „unterzubringen“, generell ab. Sie begründete dies damit, dass so etwas einer echten Teilhabe und dem Inklusionsprinzip widersprechen würde und stattdessen wieder etwas von außen Gelenktes sei. Andere Befragte nannten als eine Art von Kooperationspartner/innen andere Einrichtungen, mit denen gemeinsame Feste oder ähnliche Veranstaltungen stattfinden, zum Beispiel der Jugendtreff, der Kulturausschuss oder das KiFaZ.

Meistens wurde bei der Frage nach Kooperationen zuerst und automatisch an andere Einrichtungen der Behindertenhilfe gedacht, mit denen gelegentlich Gemeinschaftsaktionen stattfinden. Eine Befragte erwähnte, dass es Aufgabe der Treffpunkte sei, Stadtteile zu analysieren und dort Kontakte zu knüpfen. Sie als Haus würden dann davon profitieren. Sie sprach sich zudem stark für Netzwerkarbeit aus und erwähnte, dass sie bereits erste Schritte

mit einer engagierten Nachbarin unternehme. Der enorme Zeitmangel verhindere zwar vieles, allerdings seien schon Einrichtungen aus dem Stadtteil und Fraktionsvertreter/innen zu einem ersten Austausch eingeladen worden.

Alle Befragten nehmen dagegen regelmäßig an firmeninternen Arbeitskreisen teil, beispielsweise dem Regionalkreis oder der Leitungsgruppe. Nur ein Experte erwähnte den gemeinsamen Besuch von Klient/innen und Mitarbeiter/innen von (politischen) Arbeitsgruppen im Stadtteil. Er befürwortete dies, machte aber auch deutlich, dass es oft an zeitlicher Kapazität fehle und daher nur die wichtigsten und notwendigsten Treffen besucht werden könnten.

Zum Schluss der Interviews wurden die Befragten gebeten, sich auf einer etwas theoretischeren Ebene über die Begriffe der Teilhabe und Inklusion zu äußern.

Keine/r der Befragten verwendete im vorherigen Verlauf des Interviews den Ausdruck Inklusion als selbstverständlichen Begriff. Wenn er überhaupt benutzt wurde, dann in Zusammenhang mit einer Äußerung der Unsicherheit:

*„Wie soll ich denn, wie soll ich den benutzen in meiner Arbeit? Ich mache jetzt Inklusion? Oder das Ziel ist heute Inklusion? Oder - helfen Sie mir doch mal (lacht).“ (22/3-5)*

*„Ja, also, Inklusion (...) Habe ich ehrlich gesagt noch gar nicht drüber nachgedacht, wie das so genau heißt.“ (128/28-31)*

Übereinstimmend wurde Inklusion aber als ein „Von-vorneherein-dabei oder drin-Sein“ bezeichnet, in Abgrenzung zur Integration, die ein „Erst-herausnehmen-dann-wieder-dazutun“ bedeute. Eine Befragte sagte, dass sie und ihre Mitarbeiter/innen Integrationsarbeit leisteten, da die Klient/innen zum Beispiel durch eine längere Anstaltsunterbringung bereits ausgesondert waren: „Wir müssen integrativ arbeiten, (...) für Inklusion ist es nach meiner Definition zu spät.“ (164/13). Immer wieder wurde Inklusion mit einem „ganz normalen Verhalten“ oder „ganz normalen Verhältnissen“ beschrieben, verglichen damit, wie die Befragten sich selber auch in ihrer Freizeit, Wohnung und Nachbarschaft verhielten und welchen Aktivitäten sie nachgingen.

„Mittendrin im Stadtteil“ sei zudem einer, wenn nicht gar der wichtigste Schritt zur Inklusion:

*„Inklusion (ist) das Leben im Stadtteil. Die Teilhabe, die Möglichkeit rauszugehen und sich den Stadtteil erschließen“ (112/28-29).*

Allerdings zeigen andere Beispiele auch, dass sich die Bewohner/innen vor allem im Haus oder auf dessen Gelände aufhielten, obwohl es mitten im Stadtteil liegt.

Der Aspekt der Teilhabe wurde von den meisten Befragten als ein Modus von Inklusion betrachtet. Teilhabe bedeute, so ein Experte, im positiven Sinne bekannt zu sein. Sie erhöhe die Lebensqualität.

Immer wieder tauchte der Begriff der Vision auf: Inklusion sei ein allumfassendes Ziel, eine Vision, die noch in recht weiter Ferne liege. Als Utopie wurde Inklusion hingegen, zumindest auf positiv-professioneller Ebene, nicht betrachtet. Die Expert/innen verstanden Integration größtenteils als Vorstufe der Inklusion: „letztendlich ist es viel mehr als Integration. Aber so mit dieser Integration der Vorstep dazu“ (96/28). Für viele beinhaltete Inklusion außerdem, dass alle Menschen die gleichen Rechte haben und gleich behandelt werden:

*„sie fallen auch gar nicht mehr auf (...) es ist nichts Besonderes mehr (...) jeder Mensch hat seine Besonderheit (...) das betrifft ja nicht nur Menschen mit Behinderung. Es betrifft ja Alte, Junge, Obdachlose, (...) Migranten“ (97/4-8)*

Die Befragten sehen es als Teil ihrer Arbeit, den Teilhabe- und Inklusionsgedanken an ihre Mitarbeiter/innen weiterzugeben. Dies findet in der Regel in Dienstbesprechungen und Einzelgesprächen oder auf Klausurtagen statt, auch wenn die Begrifflichkeiten dabei eher indirekt und im Zusammenhang mit anderen Themen vermittelt werden. Weiterhin werden von allen Kolleg/innen regelmäßig Alsterdorf-interne Fortbildungen besucht, die teilweise auch diese Thematik aufgreifen. Erst habe es Diskussionen im Kreis der Mitarbeiter/innen gegeben, aber: „...das ist jetzt gut gelungen. Also es ist überhaupt kein Thema mehr“ (75/28).

Inklusionsförderndes Verhalten könne zudem am besten durch Vorleben bzw. Vorarbeiten erreicht werden.

Die Interviewpartner/innen erwähnten jedoch nicht von sich aus, dass sie auch die Nachbarschaft oder die Klient/innen in eine Sensibilisierung bezüglich Inklusion einbeziehen würden. Gleichwohl wurde betont, dass die Umsetzung von Inklusion einer grundlegenden strukturellen Veränderung bedarf.

Gefragt nach der konkreten Berücksichtigung von Inklusion in der täglichen Arbeit, antworteten die Expert/innen, dass sie beispielsweise Klient/innen dazu bewegten, in den Stadtteil zu gehen und dort Kontakte zu knüpfen. Einige nannten zudem das Sichtbarsein im Stadtteil, zum Beispiel dadurch, dass der Bus der Stiftung Alsterdorf nicht in der Tiefgarage versteckt werden solle, während andere gerade dies als kontraproduktiv betrachteten und absichtlich kein Alsterdorf-Schild an der Tür des Wohnhauses anbrachten.

Insgesamt unterstützten die Befragten aber den Gedanken, durch Präsenz, Öffentlichkeitsarbeit und Netzwerke Offenheit zu fördern.

Fast alle Expert/innen äußerten sich optimistisch in Bezug auf bereits erfolgte, gelungene Anzeichen der Inklusion: auch wenn noch nicht alles ideal laufe, seien in den Häusern positive Ansätze zu verzeichnen. So hätten viele Klient/innen einen eigenen Freundeskreis außerhalb des Hauses und gingen eigenen Freizeitaktivitäten auch in gemischten Einrichtungen nach oder solchen, die vorwiegend von Menschen ohne Behinderungen besucht würden. Klient/innen seien im Stadtteil und in der Nachbarschaft (meist in positivem Sinne) bekannt, würden begrüßt und bei Bedarf unterstützt. Zudem sei eine gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung zwischen Nachbarschaft und Klient/innen zu erkennen. Im Zusammenhang mit gelungener Teilhabe wurden öfter Ehrenamtliche als hilfreiche Unterstützung erwähnt, ein offizieller Pool von Freiwilligen oder ähnliches hätte jedoch nicht etabliert.

Grenzen und Hindernisse bei der Umsetzung von Inklusion sahen viele Befragte darin, dass in den Köpfen bzw. der Haltung von Mitarbeiter/innen Blockaden überwogen:

*„Es ist in allen Köpfen drin, aber nicht in allen Bäumen“ (113/19-20)*

*„Die wissen was in den Assistenzplanungen steht. (...) Da ist es halt manchmal hinderlich für Kontakte, die nach außen entstehen sollen“ (114/1-2)*

Die Assistent/innen wiegelten Autonomie fördernde (und fordernde) Neuerungen mit der Begründung „Ja, aber unsere Leute sind noch nicht so weit, das geht nicht“ (137/23) ab. Vielen mangle es an Spontaneität und Flexibilität. Das „typisch Stationäre“ tauche immer wieder auf, zum Beispiel durch die Wohnsituation in Zweck-WGs, und damit auch der Wunsch bzw. die Vorstellung, die Klient/innen behüten zu müssen. Allerdings wurde in diesem Zusammenhang auch die fehlende Eigeninitiative der Klient/innen erwähnt: Diese legten eine entsprechende starke Erwartungshaltung an den Tag und wollten umsorgt werden. So würde beides einander bedingen.

Inklusion erfordere, dass jede/r Klient/in individuell betrachtet werden müsse, was zum einen Mehraufwand bedeute, zum anderen möchte und könne nicht jede/r inkludiert sein im Sinne von „an allem teilhaben“. Gerade für Klient/innen mit einer langen Anstaltsgeschichte sei dies zu berücksichtigen. Ein Inklusionszwang dürfe nicht entstehen, was bedeute, dass dadurch auch Erwartungen zum Beispiel seitens der Stiftungsleitung enttäuscht werden müssten.

Als weitere Hindernisse in der Umsetzung wurden ebenso Barrieren wie U-Bahnaufgänge, Treppen usw. genannt wie auch finanzielle Mittel: Klient/innen würden in der Regel über sehr

wenig Geld verfügen<sup>202</sup> und können allein deshalb gar nicht an allen Dingen teilhaben. Dazu komme eine teilweise sehr geringe Angebotsdichte im Stadtteil.

Die gesamtgesellschaftliche Haltung behinderten Menschen gegenüber stellt eine weitere Barriere dar: Häufig dominiert nach wie vor Mitleid, das dazu führt, behinderten Menschen Kompetenzen abzusprechen, sowie Ablehnung, Ekel und Angst durch Unerfahrenheit erzeugt. Diese Einstellungen würden in der Regel durch Sozialisation und Erziehung („Vorleben“) an die jüngeren Generationen weitergegeben. Auch die so genannte Ellenbogengesellschaft, die zusammen mit einer stärkeren Individualisierung und einem sinkenden sozialen Zusammenhalt eine grundlegende Veränderung erschwere, wurde in diesem Rahmen angeführt.

Immer wieder wurde zudem die mangelnde Zeit erwähnt, das heißt, dass für die persönliche Assistenz, die notwendig wäre, um die Menschen an der Teilhabe zu unterstützen, nicht genügend Zeit (und zum Teil Personal) vorhanden sei.

Den Schluss des Leitfadens bildete die Frage nach den Wünschen der Expert/innen für eine bessere Umsetzung von Inklusion und Teilhabe.

Etwa die Hälfte der Befragten wünschte sich mehr Initiative von außen, also aus dem Stadtteil, von der Nachbarschaft und anderen Einrichtungen der Umgebung. Sie würden gerne von diesen angesprochen, eingeladen und mit einbezogen werden, anstatt immer wieder selber die Initiative ergreifen zu müssen. Weiterhin wurde mehr Öffentlichkeit gewünscht, zum Beispiel durch eine stärkere Präsenz der UN-Konvention in den Medien, mehr Aufklärung und Sensibilisierung. Der Wunsch nach mehr Offenheit und Akzeptanz statt Toleranz stand neben der mehrmaligen Forderung, auch kleine Schritte zu würdigen.

Integrative Kindergärten und Schulen würden bereits einen großen Unterschied machen, denn für die Schüler/innen würden behinderte Menschen dadurch ganz normal werden, so dass ein Ausbau in diesem Bereich wünschenswert sei. Auch Ehrenamtliche und andere Freiwillige könnten als Mittler/innen oder Multiplikator/innen fungieren und dadurch Aufklärung „auf gleicher Augenhöhe“ leisten.

Aus meinen Notizen im Anschluss an das Interview wurde ersichtlich, dass fast alle Befragten im Verlauf des Interviews oder im Anschluss daran etwas mit der Bemerkung sagten, dass dies

---

<sup>202</sup> Dies bestätigen auch Daten des Dritten Armuts- und Reichtumsberichts des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales 2008, S. 162f.

in der Firma nicht gerne gehört werde, oder dass sie mit der Ansicht wohl alleine dastünden. Dabei ging es meistens um dieselben Inhalte, so dass von einer isolierten Haltung nicht die Rede sein kann. Es handelte sich um Aussagen, die einem strikt fortschrittlichen Weg oder Image widersprechen, zum Beispiel, dass Teilhabe nicht erzwungen werden könne und es für einige Klient/innen auch nicht sinnvoll sei, sie aus ihren bekannten Strukturen herauszureißen. Es klang an, dass zwar neuartige Konzepte durchaus wünschenswert und positiv seien, es jedoch an konkreten und praktikablen Hinweisen zu ihrer Umsetzung mangle und entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen fehlten.

Um noch einmal konkret auf die im vorherigen Kapitel erwähnten und für die Auswertung verwendeten Variablen zurückzukommen, erfolgt nun eine gebündelte Darstellung als Versuch eines Kurzportraits:

Eine feste Definition von Inklusion hatten die Befragten nicht, sie drückten sich eher vage aus und empfanden den Begriff als sperrig und zu theoretisch. Auslegungen wie „gesellschaftliche Teilhabe für alle“, eine Stärkung der Autonomie und der Bezug zur Normalität wurden zwar von allen genannt, jedoch blieben Unsicherheiten bestehen. Einig waren sich die Befragten darin, dass Inklusion eine Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen bedeutet. Der Wunsch nach konkreten Definitionen wurde wiederholt geäußert. Mehrfach fand zudem eine inhaltliche Abgrenzung zur Integration statt, die als überholt interpretiert werden könnte. Die Expert/innen stimmten darin überein, dass es sich bei Inklusion um ein anzustrebendes Prinzip handelt, wenn auch eher als eine handlungsleitende Vision als ein tatsächlich zu erreichender Zustand. Anders als im vierten Kapitel dieser Arbeit (Das Inklusionsprinzip) dargestellt, beriefen sich nur wenige der Gesprächspartner/innen auf Inklusion als Menschenrecht oder einen US amerikanischen Bezug.

Von der praktischen Umsetzung des Inklusionsgedanken hatten die Befragten genauere Vorstellungen, die zumeist einen starken Sozialraumbezug zum Inhalt hatten. So schien es, als sei ein großer Schritt in Richtung Inklusion bereits durch das Leben im Stadtteil erreicht. Die Teilnahme an Veranstaltungen in der Nachbarschaft wurde als weiterer Indikator für gelungene Inklusion genannt, jedoch wurde durch Nachfragen klar, dass es sich dabei zum größten Teil um Angebote aus dem Behindertenbereich handelte. Ebenfalls machten erst Nachfragen deutlich, dass Inklusionsförderung als Arbeitsaufgabe gesehen wurde, was bedeuten könnte, dass diese entweder ein schon so selbstverständliches Prinzip darstellt, dass sie gar nicht automatisch erwähnt wird, oder aber sie ist doch noch nicht als eigenständiges Feld verankert. Trotz der beim theoretischen Verständnis beschriebenen Forderungen nach

strukturellen Veränderungen, waren diese kaum Teil der praktischen Arbeit. Das deutet darauf hin, dass sich die Befragten in ihrer Position nicht als die dafür Zuständigen betrachten, so dass es einer weiteren Klärung bedarf, wer diese Aufgabe zum Beispiel in Form von Öffentlichkeitsarbeit übernimmt. Andererseits gaben alle an, bereits durch ihr bloßes Vorhandensein im Stadtteil ihre Umgebung zu sensibilisieren. Auch die zunehmende Selbstständigkeit der Klient/innen führt zu deren unbefangenerem Auftreten, was die Hemmschwelle für den Kontakt mit nichtbehinderten Menschen senken kann. Auffallend war, dass die Mehrheit der Bewohner/innen in Werkstätten für behinderte Menschen arbeitet, was dem Inklusionsprinzip eher widerspricht. Dennoch wurde dies meines Erachtens relativ unkritisch gesehen.

Hindernisse in Bezug auf eine Verwirklichung von bzw. eine Annäherung an Inklusion führten alle Befragten in ähnlicher Form und recht selbstkritisch an: Die größte Barriere befindet sich in den Einstellungen der Menschen. Dabei nannten einige auch die Mitarbeiter/innen, die eine Umsetzung im Alltag erschwerten. Es wurde als hilfreich angesehen, sich der eigenen Normvorstellungen bewusst zu sein und diese zu hinterfragen. Ein Perspektivwechsel in Richtung Inklusion erfordert eine Auseinandersetzung mit den Themen „Loslassen“, „Fehler machen lassen“, „Zutrauen und Vertrauen“. Außerhalb der eigenen Arbeit sahen die Befragten Hindernisse vor allem in physischen und finanziellen Barrieren und wünschten sich dahingehend Unterstützung und Verbesserungen.



Von heute an erkläre ich mich unabhängig von allen Schranken  
und eingebildeten Fesseln: Ich gehe wohin ich will, völlig und ganz  
mein eigener Herr, ich höre wohl auf die anderen, ich bedenke wohl,  
was sie sagen, ich warte, ich suche, ich empfange, ich überlege,  
aber sanft und unerbittlich löse ich mich los von allen Banden, die mich halten wollen.

Walt Whitman

Meine in der Einleitung vorgestellte Hypothese lautete, dass die Vorstellung einer inklusiven Gesellschaft in dem Sinne, dass all ihre Mitglieder die gleichen Teilhabechancen haben, eine unerreichbare Vision darstellt, unter anderem, weil sie von vielen Menschen als Angriff auf ihre (Macht-)Position im gesellschaftlichen Raum angesehen wird. Hinter dem Schlagwort 'Inklusion' verbirgt sich in der Regel eine Fortsetzung und teilweise Erweiterung des Integrationsgedanken.

Die Hypothese bestätigte sich insofern, als dass deutlich wurde, wie viele Hindernisse trotz weitreichender Veränderungen in den letzten Jahrzehnten einer echten Teilhabe und Inklusion behinderter Menschen noch immer im Wege stehen. Diese begründen sich vor allem in den Einstellungen der Menschen, die oft aus Unwissenheit und Angst argumentieren. Ebenso wie ein Festhalten an alten gewohnten Strukturen hat aber auch das unbedingte Umsetzen neuer Ideen nicht auf jeden Fall den gewünschten Effekt. Wichtiger als Teilhabe oder Inklusion um jeden Preis ist daher die Stärkung des Selbstbewusstseins und der Autonomie von Behinderten, damit diese weitestgehend für sich bestimmen und nach ihren Wünschen leben können.

Für eine inklusionsfördernde Arbeit sollten professionelle Unterstützer/innen die individuelle Lebenssituation der Klientin/des Klienten analysieren und dabei den Sozialraum mit in Betracht ziehen. Natürlich ist ein Mensch mit Behinderung in den Stadtteil inkludiert, wenn er darin wohnt. Das heißt jedoch nicht, dass er am gesellschaftlichen Leben teilhat. Das Umfeld und die Familie sollten möglichst mit in die Prozesse der Veränderung und Autonomiebildung einbezogen werden. Georg Theunissen schlägt eine so genannte „positive

Verhaltensunterstützung<sup>203</sup> vor, was auch dem Konzept der Social Role Valorization entspricht. Es gilt, die Ressourcen der Klient/innen auf sozialer, seelischer und handlungspraktischer Ebene zu mobilisieren sowie Netzwerke aufzubauen bzw. zu fördern. Wichtig ist weiterhin, das Augenmerk auch auf die Mitarbeiter/innen zu richten, um dort Veränderungen anzustoßen und ein Bewusstsein für neue Wege schaffen zu können. Dies könnte über Supervision, aber auch regelmäßige engmaschige Fortbildungen mit selbstreflexivem Charakter möglich sein. Eine Organisationsleitung sollte ihren Mitarbeiter/innen die Freiheit gewähren, die Interessen und das Selbstbestimmungsrecht der Klient/innen in den Mittelpunkt zu rücken.

In sehr vielen Fällen wird von Inklusion im Zusammenhang mit Schule gesprochen. Sicherlich ist die Kindergarten- und Schulzeit sehr prägend, und ein gemeinsamer Besuch dieser Einrichtungen von Kindern mit und ohne Behinderungen kann eine, wenn nicht sogar die Voraussetzung dafür sein, dass Menschen auch im Erwachsenenalter zusammen am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. So gesehen ist es sinnvoll, viel Zeit und Energie in die Veränderung schulischer Strukturen und die Ausbildung von Lehrkräften zu investieren. Dennoch sollte eine Sensibilisierung aller Bürger/innen nicht zu kurz kommen. Inklusionsfördernde Strukturen können auch im Hier und Jetzt entstehen und den heute Erwachsenen dienlich sein.

Allerdings zählt meines Erachtens in erster Linie das Empfinden jedes einzelnen Menschen. Sein Wunsch- und Wahlrecht sollte konsequent umgesetzt werden und handlungsleitend sein. Wenn eine Behinderte beispielsweise am liebsten mit anderen Behinderten zusammen lebt, arbeitet und ihre Freizeit verbringt, dann ist all das ihr gutes Recht. Dies zu akzeptieren und bei Bedarf zu unterstützen ist die Aufgabe sowohl von Assistenzen als auch von der Gesellschaft im Allgemeinen. Inklusion darf und kann meiner Ansicht nach nicht erzwungen werden, sondern vielmehr Akzeptanz des jeweiligen Lebensentwurfs und die Bereitstellung eventuell notwendiger Unterstützung bedeuten. Dabei sollte diese vor allem auch beinhalten, behinderte Menschen über ihre Möglichkeiten zu informieren und gerade diejenigen, die Anstalterfahrungen mitbringen, dafür zu sensibilisieren, dass es für sie nicht nur stationäres, sondern auch ein relativ frei gestaltbares Leben gibt bzw. geben könnte. Das Möglichmachen von Selbstbestimmung sollte eines der wichtigsten Ziele sein. Um aber tatsächlich umsetzbare Möglichkeiten zu gewährleisten, müssen die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen entsprechend geöffnet und ausgebaut sein.

---

<sup>203</sup> Theunissen 2006, S. 12

Inklusion im Sinne von „Alles ist für alle möglich“ zu propagieren, ist meines Erachtens nicht nur unrealistisch für jeden Menschen, ob mit oder ohne Behinderung, sondern auch gefährlich. Wer so etwas sagt, verliert früher oder später an Glaubwürdigkeit, weil ein solches Versprechen niemals eingehalten werden kann, sofern sich Politik und Gesellschaft nicht radikal ändern. Gleichwohl ist Inklusion ohne Veränderungen natürlich auch nicht möglich.

Ein großes Hindernis in der Integrations-Inklusions-Diskussion besteht darin, dass aufgrund mangelnder Klarheit der Begrifflichkeiten Missverständnisse und dadurch auch Ängste entstehen. Es wäre meiner Meinung nach sinnvoll, Inklusion so oft wie möglich durch andere und vor allem konkretere Begriffe zu ersetzen, bzw. in Texten erst das eigene Verständnis deutlich zu machen, so dass möglichst keine Fehlschlüsse entstehen können. Meist stellt sich in Gesprächen oder in der Lektüre heraus, dass mit Inklusion eigentlich Teilhabe, Integration oder Selbstbestimmung gemeint ist – warum sollte genau das denn nicht auch gesagt oder geschrieben werden?

Trotz der Widerstände und Argumente gegen Inklusion gelingt es wahrscheinlich nicht, sich gegen den Begriff zu verwehren oder ihn zu ignorieren, denn er ist dafür schon zu weit in den hiesigen Sprachraum vorgedrungen. Der „Inklusionsstein“ scheint ins Rollen gekommen zu sein, besonders natürlich auf internationaler Ebene. Da diese Ebene zunehmend an Bedeutsamkeit gewinnt, gerade auch was internationale Vergleichbarkeit im Bildungsbereich angeht, ist die Inklusionsbewegung vermutlich nicht mehr aufzuhalten. Jedoch sollte jede Einrichtung darauf Wert legen, den Begriff Inklusion nicht nur als eine Art Schlagwort zu verwenden, sondern ihn auch konkret zu definieren und praktikabel auszubauen. Zudem halte ich es für wenig förderlich, sich an einem als modern geltenden Wort festzuklammern, wenn die Umsetzung vielleicht aus guten Gründen nicht damit übereinstimmen kann. Schwierig würde die Situation jedoch, wenn es dazu kommen sollte, dass nur noch Konzepte, die den Ausdruck Inklusion beinhalten, öffentlich gefördert würden. Umso wichtiger ist ein klares Verständnis der professionellen Haltung einer Einrichtung.

Meines Erachtens spiegelt folgendes Zitat von Richard von Weizsäcker die für die Arbeit und den generellen Umgang mit behinderten Menschen grundlegende Voraussetzung wieder:

*„Behinderung ist eine Herausforderung des Lebens, die sich erleichtern lässt, wenn es uns gelingt, zu lernen, wie wir uns auf Verschiedenheit einstellen können.“<sup>204</sup>*

---

<sup>204</sup> Richard von Weizsäcker zit. in: Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e. V. 2007, S. 3

Nach der intensiven Beschäftigung mit der vorliegenden Thematik im Bereich der Behindertenhilfe verfestigt sich mein Verdacht, dass Inklusion vielleicht auch absichtlich recht unscharf verwendet und als Vision oder gar Illusion behandelt wird. Würde der Begriff bis in die letzte Konsequenz ausgeführt, müsste allein das Bildungssystem, das auf Ausschluss beruht, komplett umstrukturiert werden. Zudem zeigen auch die Interviewergebnisse, dass sich die Inklusionsförderung fast ausschließlich auf den doch recht harmlosen Freizeitbereich erstreckt. Dabei möchte ich nicht dessen Wichtigkeit bestreiten, gesellschaftspolitischen Einfluss kann man damit jedoch eher nicht gewinnen.

Allerdings verfolgt die UN-Konvention das Ziel einer profunden Umsetzung der Teilhabe auf allen Ebenen. Es bleibt also sehr spannend zu verfolgen, inwieweit die Forderungen sich durchsetzen können bzw. mit welchen Gegenargumenten die Politik (eventuell) darauf reagieren wird.

Die Literatur greift immer dem Leben vor.

Sie ahmt das Leben nicht nach,  
sondern formt es nach ihrer Absicht.

Oscar Wilde

- Arbeiterwohlfahrt AWO (2009):** Die Elemente des Normalisierungsprinzips. Kiel 2009 [URL: <http://www.awo-kiel.de/typo3/fileadmin/kundendaten/dokumente/normalisierungsprinzip.pdf>; Zugriff am 01.01.2010]
- Asante, Shafik (o.J.):** What is Inclusion? In: Inclusion Press International & The Marsha Forest Centre, Toronto [URL: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>; Zugriff am 04.02.2010]
- Bach, Heinz (1985):** Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. Stuttgart: UTB
- Baecker, Dirk (1994):** Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 2/23, Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH, S. 93 -110
- Barow, Thomas (2009):** Die Ursprünge der Normalisierung in Schweden. Ein Beitrag zur Geschichte der Sonderpädagogik in Europa. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 60. Jahrgang, 1/2009. München: Reinhardt Verlag, S. 2-10
- Barsch, Sebastian/Klöcker, Michael (2008):** Online – Kompendium zur Geschichte der Heilpädagogik. Universität Köln [Stand: 27.11.2008 - URL: <http://www.sonderpaedagoge.de/geschichte/index.htm>; Zugriff am 01.01.2010]
- Barton, Len (2004):** The politics of special education: a necessary or irrelevant approach? In: Ware, L. (Hrsg.) (2004): Ideology and the politics of (in)exclusion. New York: Peter Lang Publishing Inc., S.63-75
- Bauch, Ulrich (2010):** Einrichtungen und Inklusion. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.): Lebenshilfezeitung (LHZ), Ausgabe 1/2010. Berlin, S. 2
- Baudisch, Winfried/Schulze, Marion/Wüllenweber, Ernst (2004):** Einführung in die Rehabilitationspädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Urban
- Bauer, Martin W./Jovchelovitch, Sandra (2000):** Narrative Interviewing. In: Bauer, M.W./Gaskell, G. (Hrsg.) (2000): Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook. London: SAGE Publications Ltd., S. 57-74
- Beck, Ulrich (2003):** Risikogesellschaft. Berlin: Suhrkamp
- Berufsverband der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen Fachverband für Heilpädagogik [BHP] e.V. (Hrsg.) (2007):** Berufsbild Heilpädagogin Heilpädagoge. Berlin [URL:

<http://www.heilpaedagogik.de/bhponline.de/down/public/1xxx-verband/1000-bb-ger.pdf>; Zugriff am 02.01.2010]

**Bielefeld, Heiner (2009):** Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Essay No. 5. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin [URL: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/essay\\_no\\_5\\_zum\\_innovationspotenzial\\_der\\_un\\_behindertenrechtskonvention\\_auf13.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf); Zugriff am 02.01.2010]

**Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2010):** Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Bonn: Referat Information, Publikation, Redaktion

**Cloerkes, Günther (2007):** Soziologie der Behinderten: Eine Einführung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter

**Conway, Megan A. (2005):** Introduction: Disability Studies Meets Special Education. In: Center on Disability Studies University of Hawaii at Manoa vol. 1, issue 3 [URL: <http://www.rds.hawaii.edu/downloads/issues/pdf/RDS01032005.pdf>; Zugriff am 02.01.2010]

**Degener, Theresia (2006):** Menschenrechtsschutz für behinderte Menschen. In: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGVN) (Hrsg.): Zeitschrift für die Vereinten Nationen und ihre Sonderorganisationen 3/2006, Berlin, S. 104-110

**Deppe-Wolfinger, Helga (2004):** Integrationskultur – am Anfang oder am Ende? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 23-40

**Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e. V. (2007):** Ich, du und die anderen. Unterrichtsmappe zum Schülerheft für Lehrer/innen. [URL: [https://www.respect.de/unterricht/media/respect\\_lehrerheft2007.pdf](https://www.respect.de/unterricht/media/respect_lehrerheft2007.pdf); Zugriff: 21.03.2010]

**Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1974):** Empfehlungen der Bildungskommission "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher". Stuttgart

**Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005):** Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. [URL: [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf\\_endaussage-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf); Zugriff: 21.01.2010]

**Duden (1997):** Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag

**Eberwein, Hans (Hrsg.) (1996):** Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen: Aneignungsprobleme – neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

**Eberwein, Hans (1998):** Ein Rückblick nach 25 Jahren Integrationsentwicklung - Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" von 1973. In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 2-98, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag [Wiederveröffentlichung im Internet. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-98-bildungsrat.html>; Zugriff am 17.12.2009]

- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (2002):** Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage
- Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela (2002):** Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: UTB
- Farzin, Sina (2006):** Inklusion Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung. Bielefeld: transcript Verlag
- Feuser, Georg (1995):** Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Flick, Uwe (2007):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: rowohlt's enzyklopädie
- Florian, Lani (2003):** Inclusive practice: What, why and how? In: Tilstone, C./Florian, L./Rose, R.(Hrsg.) (2003): Promoting inclusive practice. London: Routledge, 2. Auflage. S. 13-26
- Fulcher, Gillian (1999):** Disabling policies? A comparative approach to education policy. Sheffield: Philip Armstrong Publications
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Gromann, Petra (2004):** Normalisierung im Heim?! Tagungsvortrag: Brennpunkt Heimversorgung. Bielefeld: V. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel, Stiftungsbereich Integrationshilfen [URL: [http://www.integrationshilfen-bethel.de/uploads/\\_downloads/gromann0407.pdf](http://www.integrationshilfen-bethel.de/uploads/_downloads/gromann0407.pdf); Zugriff am 08.02.2010]
- Grüber, Katrin (2007):** Disability Mainstreaming. In: IMEW konkret Nr. 10, Dezember 2007, Online Version ISSN 1612-9997 [URL: <http://www.imew.de/index.php?id=237>; Zugriff am 08.02.2010]
- Gupta, Devendra/Carachi, Robert (2007):** Pediatric Oncology: Surgical and medical aspects. New Delhi: Jaypee Brothers Medical Publishers
- Hafen, Martin (2004):** Luhmann in der Sozialen Arbeit oder: Wie kann die soziologische Systemtheorie für die professionelle Praxis genutzt werden? [URL: [http://www.fen.ch/texte/mh\\_luhmann\\_sa.pdf](http://www.fen.ch/texte/mh_luhmann_sa.pdf); Zugriff am 23.01.2010]
- Hermes, Gisela (2006):** Von der Segregation über die Integration zur Inklusion. [URL: [http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp--content/uploads/2007/01/segregation\\_integration\\_inklusion\\_gisela\\_hermes.pdf](http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp--content/uploads/2007/01/segregation_integration_inklusion_gisela_hermes.pdf); Zugriff am 10.04.2009]
- Hinz, Andreas (2003):** Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?! In: Lernende Schule 6, Heft 23, S. 15-17 [URL: [http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz\\_\\_Inklusion\\_.pdf](http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz__Inklusion_.pdf); Zugriff am 23.03.2010]
- Hinz, Andreas (2007):** Inklusion – Einführung: Historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. Vortrag auf dem Symposium der BV Lebenshilfe Marburg, 23./24. 11. 2007 [URL: [http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus\\_fachlicher\\_sicht/artikel/Fachtagung\\_Inklusion.php?listLink=1](http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus_fachlicher_sicht/artikel/Fachtagung_Inklusion.php?listLink=1); Zugriff am 08.02.2010]
- Inglis, Stephen/Cooper, James/Oxby, Martin R./Robinson, Christina (2004):** Social Role Valorisation and Forensic Learning Disability Services. [URL: <http://www.ldoffenders.co.uk/conferences/3rdCon2004/3rdConDocuments/04partEIGHToi.doc>; Zugriff am 08.02.2010]

- Kemnitz, Arnfried (2005):** Mathematik zum Studienbeginn. 7. Auflage, Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH
- Klemm, Klaus (2009):** Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung [URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-AAE30437-D9BBFD01/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_29959\\_29960\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-AAE30437-D9BBFD01/bst/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf); Zugriff am 08.02.2010]
- Krause, Detlef (2005):** Luhmann Lexikon. 4. Auflage. Stuttgart: Lucius Verlag
- Kriwet, Ingeborg (2005):** Zum historischen Wandel theoretischer Ansätze in der Sonderpädagogik: von der Separation zur Inklusion. in: Liesen, C./Hoyningen-Süess, U./Horster, D. (2005): Sonderpädagogische Professionalität. Wiesbaden
- Lienert, Gustav A. (1998):** Testaufbau und Testanalyse. 6. Aufl. Weinheim: BeltzPVU
- Liesen, Christian (2007):** Inklusion in einer demokratischen Leistungsgesellschaft. In: Liesen, C./Hoyningen-Süess, U./Bernath, K. (Hrsg.) (2007): Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch. Bern: Haupt Berne, S. 141-163
- Lindmeier, Christian (2005):** Das Konzept des „supported living“ als neues Schlüsselkonzept für die Behindertenhilfe. In: Rauscher, C./Metzler, H. (Hrsg.): Wohnen inklusiv. Wohnen und Leben in der Gemeinde. Stuttgart 2005, S. 15-26
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2007):** Ethik sozialer Arbeit: Ein Handbuch. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- Luhmann, Niklas (1994):** Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 5. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Luhmann, Niklas (2009):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Neuauflage, Berlin: Suhrkamp Verlag
- Maas, Theodorus/Ganten, Claudia (2009):** Inklusion durch befähigende Gemeinwesen. [URL: [http://www.enabling-community.de/fileadmin/user\\_upload/Inklusion\\_durch\\_befahigende\\_Gemeinwesen\\_Artikel.pdf](http://www.enabling-community.de/fileadmin/user_upload/Inklusion_durch_befahigende_Gemeinwesen_Artikel.pdf); Zugriff am 20.06.2009]
- Maaß, Olaf (2007):** Die Soziale Arbeit als Funktionssystem der Gesellschaft? – Eine systemtheoretische Analyse. Dissertation (Dr. phil.), Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena
- Mackert, Jürgen (2006):** Staatsbürgerschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Markowetz, Rainer (2009):** Teilhabe – Integration – Inklusion. Behindertenhilfe zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Vortrag an der Katholischen Fachhochschule Freiburg 22. Januar 2009. [URL: [http://www.mannheim.de/io2/download/webseiten/gesundheit/fb50/behindertenforum/dokumente/flyer\\_markowetz\\_20080212.pdf?disposition=inline](http://www.mannheim.de/io2/download/webseiten/gesundheit/fb50/behindertenforum/dokumente/flyer_markowetz_20080212.pdf?disposition=inline); Zugriff am 20.06.2009]
- Mayer, Horst Otto (2008):** Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung, 4. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag



- Merten, Roland (2004):** Inklusion, Exklusion und Soziale Arbeit. Überlegungen zur aktuellen Theoriedebatte zwischen Bestimmung und Destruktion. In: Merten, R./Scherr, A. (2004): Inklusion und Exklusion in der sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99-118
- Mitchell, David R. (2004):** Special Educational Needs and Inclusive Education: Inclusive education. Milton Park: Routledge Falmer
- Morales, Miguel Torres (2002):** Systemtheorie, Diskurstheorie und das Recht der Transzendentalphilosophie. Würzburg: Königshausen & Neumann GmbH
- Moser, Vera (2005):** Integration als Theorie und Praxis – Das wissenschaftliche Werk von Helga Deppe-Wolfinger. In: Behindertenpädagogik 44. Jg., Heft 3/2005, Gießen: Psychosozial Verlag, S. 229-234
- Muth, Jakob (1988):** Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage, S. 38-45
- Negt, Oskar (1999):** Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl Verlag
- Netzwerk Artikel 3 (Hrsg.) (2009):** Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. [URL: [http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/093\\_schattenubersetzung-endgs.pdf](http://www.netzwerk-artikel-3.de/attachments/093_schattenubersetzung-endgs.pdf); Zugriff am 04.12.2009]
- Osburn, Joe (2006):** An Overview of Social Role Valorization Theory. Neuauflage des gleichnamigen Artikels in: The International Social Role Valorization Journal/La revue internationale de la Valorisation des roles sociaux, 3(1) 1998, 7-12 [URL: [http://www.srvip.org/overview\\_SRV\\_Osburn.pdf](http://www.srvip.org/overview_SRV_Osburn.pdf); Zugriff am 04.02.2010]
- Plate, Elisabeth (2005):** Wege zur Inklusion in England und Deutschland - eine Herausforderung für das Schulpersonal. [URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/plate-wege.html> Zugriff am 04.02.2010]
- Przyborski, Aglaja /Wohlrab-Sahr, Monika (2008):** Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag
- Reynolds, Cecil R./Fletcher-Janzen, Elaine (2002):** Concise Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional Children and Adults. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Richter, Rudolf (2001):** Soziologische Paradigmen. Stuttgart: UTB
- Rieser, Richard (2000):** Special Educational Needs or inclusive education: the challenge of disability discrimination in schooling. In: Cole, Mike (2000): Education, equality and human rights. Issues of Gender, Race, Sexuality, Special Needs and Social Class. Milton Park: Routledge Falmer, S. 141-161
- Rizzo, Terry L./Lavay, Barry (2000):** Inclusion: Why the Confusion? In: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (Hrsg.): JOPERD – The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, Vol. 71. Reston [URL: <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5002344371>; Zugriff am 04.02.2010]

- Röh, Dieter (2005):** Empowerment als Hilfe zur Lebensbewältigung. Anforderungen an ein integratives Empowermentmodell für die Arbeit mit psychisch erkrankten Menschen in Zeiten postmoderner Gesellschaftsveränderungen. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg [URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2005/178/pdf/roemp05.pdf>; Zugriff am 04.01.2009]
- Röh, Dieter (2009):** Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe.. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Rohr, Erwin/Weiser, Manfred (2002):** Historische Kritik der Aussonderung – Kritik der Sonderpädagogik. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage, S. 91-98
- Sander, Alfred (2002):** Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, 6. Auflage, S. 99-108
- Sander, Alfred (2004a):** Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 11-22
- Sander, Alfred (2004b):** Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. VDS ZfH, 5/2004, S. 240-244 [URL: <http://www.uni-leipzig.de/~lbpaed/wb/media/literatur/Sander%20-%20Konzepte%20einer%20inklusive%20Pädagogik.pdf>; Zugriff am 04.01.2009]
- Sander, Alfred (2006):** Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik. Vortrag von Prof. Dr. Alfred Sander im Rahmen des ANCE-Symposiums in Luxemburg am 12. Oktober 2006 [URL: [http://www.ance.lu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=83:profdr-a-sander-interdisziplinaritaet-in-einer-inklusive-paedagogik&catid=31:online-dokumente&Itemid=36](http://www.ance.lu/index.php?option=com_content&view=article&id=83:profdr-a-sander-interdisziplinaritaet-in-einer-inklusive-paedagogik&catid=31:online-dokumente&Itemid=36); Zugriff am 02.04.2010]
- Schlesinger, Lynn/Taub, Diane E. (Hrsg.) (2004):** Instructional Materials for Teaching Sociology & Disability Studies. Washington: American Sociological Association (ASA)
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2006):** Das Politiklexikon. 4. aktualisierte Auflage. Bonn: Dietz Verlag. [Online-Version der Bundeszentrale für politische Bildung - URL: [http://www.bpb.de/popup/popup\\_lemmata.html?guid=YEFPU0](http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=YEFPU0); Zugriff am 02.04.2010]
- Stein, Anne-Dore (2008):** Integration als Möglichkeitsraum der Vergesellschaftung von Individuen. Vortrag vom 04.06.2008, Institut für Sonderpädagogik Universität Zürich [URL: <http://www.isp.uzh.ch/tagungen/A-Stein-Zuerich-07-08.pdf>; Zugriff am 04.01.2010]
- Stichweh, Rudolf (2005):** Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript Verlag
- Theunissen, Georg (2006):** Inklusion. Perspektiven für die Behindertenarbeit unter Berücksichtigung des Wohnens und Lebens in der Gemeinde von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfachen Behinderungen. In: Fachdienst der Lebenshilfe 2/2006, Marburg, S. 8-16
- Theunissen, Georg/Schwalb, Helmut (Hrsg.) (2009):** Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit: Best-Practice-Beispiele: Wohnen-Leben-Arbeit-Freizeit. Stuttgart: Kohlhammer
- Tilstone, Christina/Florian, Lani/Rose, Richard (Hrsg.) (2003):** Promoting inclusive practice. London: Routledge, 2. Auflage

- Tomlinson, Kathryn/Ridley, Kate/Fletcher-Campbell, Felicity/Hegarty, Seamus (2004):** Evaluation of UNESCO's Programme for the Inclusion of Children from Various Marginalised Groups within Formal Education Programmes. Final report. National Foundation for Educational Research. [URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001448/144862e.pdf>; Zugriff am 05.03.2009]
- Tompkins, Richard/Deloney, Pat (1995):** Inclusion: The Pros and Cons. In: SEDL: Issues... about Change, Vol. 4, No. 3. Austin [URL: [http://www.sedl.org/change/issues/issues43/historical\\_background.html](http://www.sedl.org/change/issues/issues43/historical_background.html); Zugriff am 04.01.2009]
- UNESCO (1994):** Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ [URL: [http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca\\_erklaerung.pdf](http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf); Zugriff am 04.01.2009]
- Wagner, Thomas (2006a):** Inklusion/Exklusion. Darstellung einer systemtheoretischen Differenz und ihre Anwendung auf illegale Migration. Frankfurt: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Wagner, Thomas (2006b):** Vom „Ende“ der Armut und der „Entdeckung“ der Exklusion. Des Königs neue Kleider oder „neue“ Qualitäten der Ungleichheit? Überarbeiteter Vortrag, gehalten am 13.04.06 an der Evangelischen Fachhochschule Ludwigshafen und am 09.01.07 an der Bergischen Universität Wuppertal (Forschungskolloquium Schaarschuch/Sünker WS 06/07). [URL: <http://www.sozialarbeit.ch/dokumente/ende%20der%20armut.pdf>; Zugriff am 20.06.2009]
- Waldschmidt, Anne (2005):** Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 29(1): 9-31, 2005, Lippstadt [URL: <http://www.ssoar.info/ssoar/files/2008/520/disability%20studies.pdf>; Zugriff am 04.02.2010]
- Wansing, Gudrun (2005):** Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ware, Linda (Hrsg.) (2004):** Ideology and the politics of (in)exclusion. New York:Peter Lang Publishing Inc.
- Weber, Mark C. (2007):** Inclusive Education in the United States and Internationally: Challenges and Response. In: Review of Disability Studies, vol 3, issues 1&2, 2007, J.D. DePaul University of Law, Chicago [URL: <http://www.rds.hawaii.edu/counter/count.php?id=18>; Zugriff am 14.02.2010]
- Weber, Max (1922):** Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. [URL: <http://www.textlog.de/7312.html>; Zugriff am 20.06.2009]
- Wocken, Hans (2009):** Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. [URL: <http://www.hans-wocken.de/aktuell.htm>; Zugriff am 20.06.2009]
- Wolfensberger, Wolf/Thomas, Susan/Caruso, Guy (1996):** Some of the Universal „Good Things of Life“ Which the Implementation of Social Role Valorization Can be Expected to Make More Accessible to Devalued People. In: The International Social Role Valorization Journal, 2(2), 12-14. [URL: [http://www.srvip.org/Good\\_Things\\_of\\_Life.pdf](http://www.srvip.org/Good_Things_of_Life.pdf); Zugriff am 14.02.2010]

## Eidesstattliche Erklärung

---

Ich, Annette Beyer, geboren am 23. März 1974 in Ratzeburg, erkläre hiermit an Eides Statt,

- dass ich meine Master Thesis selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
- dass die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche erkenntlich gemacht sind,
- dass ich meine Master Thesis bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Hamburg, 5. April 2010 \_\_\_\_\_