



Leseprobe aus Wieland, Inklusion von Menschen mit Behinderungen  
in der Hochschulbildung, ISBN 978-3-7799-7674-5

© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7674-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7674-5)

# Inhalt

<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<a href="#"><u>9</u></a>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<a href="#"><u>10</u></a>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<a href="#"><u>11</u></a>
<b>Abstract</b>	<a href="#"><u>12</u></a>
<b>I Einleitung</b>	<a href="#"><u>13</u></a>
<b>II Inklusion, Qualität und Hochschulbildung</b>	<a href="#"><u>17</u></a>
<b>1 Inklusion als interdisziplinärer Diskursgegenstand</b>	<a href="#"><u>18</u></a>
1.1 Inklusion, Teilhabe und Behinderung	<a href="#"><u>18</u></a>
1.2 Inklusion aus Sicht der Sozialen Arbeit: UN-Behindertenrechtskonvention	<a href="#"><u>25</u></a>
1.3 Inklusion aus soziologischer Sicht: Theorien Sozialer Ungleichheit in Bezug zum Gut der Bildung	<a href="#"><u>28</u></a>
1.4 Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Sicht: Diversity	<a href="#"><u>31</u></a>
1.4.1 Diversity-Ansätze	<a href="#"><u>32</u></a>
1.4.2 Reflexive Distanz auf drei Ebenen	<a href="#"><u>38</u></a>
1.5 Organisationssoziologische Überlegungen	<a href="#"><u>41</u></a>
1.5.1 Mitgliedschaften	<a href="#"><u>42</u></a>
1.5.2 Zwecke	<a href="#"><u>43</u></a>
1.5.3 Hierarchien	<a href="#"><u>44</u></a>
1.5.4 Autonomie der Entscheidung	<a href="#"><u>45</u></a>
1.5.5 Seiten von Organisationen	<a href="#"><u>45</u></a>
1.5.6 Inklusion an Hochschulen vor dem Hintergrund organisationssoziologischer Überlegungen	<a href="#"><u>48</u></a>
1.6 Zusammenfassung	<a href="#"><u>50</u></a>
<b>2 Inklusive Hochschulbildung als Herausforderung für Hochschulen</b>	<a href="#"><u>53</u></a>
2.1 Inklusive Bildung	<a href="#"><u>53</u></a>
2.2 Hochschulen als tertiäre Bildungseinrichtungen	<a href="#"><u>55</u></a>
2.3 Entwicklung des inklusiven (Hochschul-) Bildungsbereichs	<a href="#"><u>57</u></a>
2.4 Grundprinzipien inklusiver Bildung	<a href="#"><u>64</u></a>

2.5	Rechtliche Rahmenbedingungen	<a href="#">65</a>
2.6	Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz	<a href="#">67</a>
2.7	Maßnahmen	<a href="#">69</a>
2.7.1	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit vor dem Studium	<a href="#">69</a>
2.7.2	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit während des Studiums	<a href="#">71</a>
2.7.3	Beratung	<a href="#">74</a>
2.7.4	Barrierefreiheit	<a href="#">75</a>
2.7.5	Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung	<a href="#">77</a>
2.7.6	Partizipation	<a href="#">78</a>
2.8	Zusammenfassung	<a href="#">79</a>
<b>3</b>	<b>Qualität inklusiver Hochschulbildung</b>	<a href="#">81</a>
3.1	Qualität	<a href="#">81</a>
3.2	Entwicklung der Qualität von Inklusion	<a href="#">83</a>
3.2.1	Index für Inklusion	<a href="#">83</a>
3.2.2	Diversity Management	<a href="#">85</a>
3.3	Zusammenfassung	<a href="#">88</a>
<b>4</b>	<b>Inklusive Hochschulbildung als Forschungsfeld</b>	<a href="#">89</a>
4.1	Disability Studies als interdisziplinärer Wissenschaftsansatz	<a href="#">89</a>
4.2	Ausgewählte empirische Studien und Diskurslinien	<a href="#">92</a>
4.3	Zusammenfassung	<a href="#">108</a>
<b>5</b>	<b>Zwischenfazit und Präzisierung der Forschungsfrage</b>	<a href="#">110</a>
 <b>III Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Hochschulbildung</b>		 <a href="#">115</a>
<b>6</b>	<b>Empirisches Forschungsdesign</b>	<a href="#">115</a>
6.1	Sampling	<a href="#">116</a>
6.2	Datenerhebung	<a href="#">119</a>
6.2.1	Dokumentenanalyse	<a href="#">119</a>
6.2.2	Interviews	<a href="#">120</a>
6.3	Datenaufbereitung	<a href="#">121</a>
6.4	Datenauswertung	<a href="#">122</a>
6.5	Gütekriterien	<a href="#">123</a>

<b>7</b>	<b>Perspektiven auf die Qualität von Inklusion in der Hochschulbildung</b>	<b><a href="#">125</a></b>
7.1	Ergebnisse der Dokumentenanalyse	<a href="#">125</a>
7.1.1	Beratung	<a href="#">125</a>
7.1.2	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit vor dem Studium	<a href="#">129</a>
7.1.3	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit während des Studiums	<a href="#">132</a>
7.1.4	Auslandsaufenthalt	<a href="#">136</a>
7.1.5	Barrierefreiheit	<a href="#">137</a>
7.1.6	Studentisches Leben	<a href="#">139</a>
7.1.7	Inklusive Orientierungen	<a href="#">143</a>
7.1.8	Gesetzliche Grundlagen	<a href="#">144</a>
7.1.9	Weiterführende Informationen	<a href="#">145</a>
7.1.10	Zwischenfazit und Diskussion	<a href="#">146</a>
7.2	Beauftragte für die Belange von Studierenden mit Behinderungen	<a href="#">150</a>
7.2.1	Beratung	<a href="#">150</a>
7.2.2	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit vor dem Studium	<a href="#">153</a>
7.2.3	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit während des Studiums	<a href="#">154</a>
7.2.4	Barrierefreiheit	<a href="#">156</a>
7.2.5	Studentisches Leben	<a href="#">158</a>
7.2.6	Inklusive Orientierungen	<a href="#">160</a>
7.2.7	Inklusive Strukturen und Prozesse	<a href="#">164</a>
7.2.8	Interaktionen	<a href="#">165</a>
7.2.9	Zwischenfazit und Diskussion	<a href="#">166</a>
7.3	Studierende	<a href="#">171</a>
7.3.1	Beratung	<a href="#">171</a>
7.3.2	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit während des Studiums	<a href="#">174</a>
7.3.3	Barrierefreiheit	<a href="#">178</a>
7.3.4	Studentisches Leben	<a href="#">182</a>
7.3.5	Inklusive Orientierungen	<a href="#">184</a>
7.3.6	Inklusive Strukturen und Prozesse	<a href="#">189</a>
7.3.7	Interaktionen	<a href="#">190</a>
7.3.8	Gesetzliche Grundlagen	<a href="#">191</a>
7.3.9	Zwischenfazit und Diskussion	<a href="#">192</a>
7.4	Lehrende	<a href="#">197</a>
7.4.1	Beratung	<a href="#">197</a>
7.4.2	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit vor dem Studium	<a href="#">199</a>
7.4.3	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit während des Studiums	<a href="#">199</a>
7.4.4	Barrierefreiheit	<a href="#">204</a>

# I Einleitung

*„Also ich glaube, dass da nichts Aktives passiert. Also ich denke nicht, dass sich, dass sich die Hochschule aktiv darüber Gedanken macht. Ich denke, man hat halt so die Standards, die man haben muss, wenn man eine Hochschule führt. Also eine Beauftragte für diese Dinge und so etwas, aber von meinem Gefühl her sind die... versuchen die es, aber die haben entweder nicht die richtige Ausbildung oder was, da fehlen Schulungen oder was weiß ich.“ (S8, Z. 48 ff.)*

Das Zitat beschreibt die Vorstellung eines\*r Studierenden mit Behinderung, hinsichtlich der Frage, wie die Inklusion von Studierenden mit Behinderungen an der eigenen Hochschule aussieht. Die Behinderung des\*r Studierenden ergibt sich dabei aus einer negativen Wechselwirkung zwischen einer Beeinträchtigung und den Gegebenheiten an der Hochschule. Vermutet wird von dem\*r Studierenden, dass die Hochschulen sich nicht aktiv für die Umsetzung von Inklusion einsetzen, sondern sich am Erfüllen von Standards orientieren. Auch soll es an Qualifikationen und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Verantwortlichen an der Hochschule fehlen.

Dabei ist das Thema der Inklusion von Studierenden mit Behinderungen für viele Hochschulmitglieder in ihrem Alltag bedeutsam. Laut der 21. Sozialerhebung des Studierendenwerks haben 11 % der Studierenden eine oder mehrere gesundheitliche Beeinträchtigungen, die sich erschwerend auf das Studium auswirken (Middendorf et al., 2017, S. 36 ff.). Die Barrieren, die sich im Hochschulalltag im Zusammenwirken mit den Bedingungen vor Ort ergeben, sind dabei individuell und vielfältig.

Aber nicht nur für Studierende mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen hat das Thema Inklusion Relevanz, denn für Studierende ohne Behinderungen bedeutet diese Ausgangssituation, dass etwa jede\*r zehnte Mitstudierende, mit denen sie im Hochschulalltag interagieren, Erschwernisse beim Studium erfährt. Bei gemeinsamen Arbeiten, bei Hochschulaktivitäten oder auch bei Feiern können die Barrieren dabei für Mitstudierende sichtbar werden. Ich selbst habe während meines Studiums erlebt, wie Mitstudierende mit Behinderungen in ihrem Studienalltag auf eben diese Barrieren gestoßen sind. Sowohl im Rahmen von Lehrveranstaltungen als auch beim Ablegen von Prüfungsleistungen wurden diese Hürden für uns Mitstudierende sichtbar. In diesen Situationen kamen dann Fragen auf: Wie soll man sich verhalten? Wie kann man unterstützen? Oder ist Unterstützung überhaupt erwünscht? Bis zum Ende meines Studiums konnten diese Fragen nicht abschließend beantwortet werden.

Für Lehrende bedeutet diese Situation, dass etwa jede\*r zehnte Studierende, der\*die an ihren Lehrveranstaltungen teilnimmt oder in Studiengängen unter deren Leitung studiert, sich im Hochschulalltag mit Behinderungen oder Barrieren auseinandersetzen muss. So kann es notwendig werden, dass die Lehrenden die Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen überdenken oder Studierende zu Möglichkeiten des Nachteilsausgleiches beraten.

Für die Beauftragten für die Belange von Studierenden mit Behinderungen bedeutet diese Ausgangssituation, dass sie in der Ausübung ihres Amtes die Belange von mehr als einem Zehntel der Studierendenschaft vertreten. Egal ob in individuellen Gesprächen mit den Studierenden oder im Rahmen von Gremien oder Projekten sind die Beauftragten in vielfältiger Weise mit dem Thema Inklusion konfrontiert.

Inklusion ist somit nicht nur ein Thema, das für Studierende mit Behinderungen relevant ist. Vielmehr betrifft Inklusion verschiedene Hochschulmitglieder. Die vorliegende Arbeit basiert daher auf einer multiperspektivischen Betrachtung der Qualität von Inklusion. Es wird der Frage nachgegangen, wie die Qualität von Inklusion in der Hochschulbildung aus verschiedenen Perspektiven beschrieben wird. Organisationssoziologische Annahmen bilden dabei den metatheoretischen Rahmen der Untersuchung. In diesem Zusammenhang werden die Schauseite sowie die informale Seite hinsichtlich verschiedener Aspekte, welche die Qualität von Inklusion bestimmen, analysiert. Die Schauseite wird mit Hilfe des Mediums Homepage untersucht. Auf der informalen Seite stehen die Erfahrungen der Beauftragten für die Belange von Studierenden mit Behinderungen, der Studierenden sowie der Lehrenden im Fokus. Die Ergebnisse der unterschiedlichen Perspektiven werden gegenübergestellt und vor dem Hintergrund bereits bestehender theoretischer und empirischer Erkenntnisse reflektiert. Darauf aufbauend werden abschließend Gelingensbedingungen für Inklusion in der Hochschulbildung abgeleitet.

Eröffnet wird die Arbeit mit der Betrachtung von Inklusion als interdisziplinärem Diskursgegenstand. Nach einer Annäherung an die Begriffe Inklusion, Teilhabe und Behinderung wird Inklusion zunächst aus Sicht der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession mit Bezug zur UN-BRK erörtert. Aus soziologischer Perspektive werden Theorien Sozialer Ungleichheit herangezogen. Diversity-Ansätze sowie das Modell der reflexiven Distanz bilden schließlich die erziehungswissenschaftliche Sicht auf den Diskursgegenstand Inklusion ab. All diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie die Bedeutung und Verantwortung von Organisationen, in diesem Fall von Bildungseinrichtungen, für die Umsetzung von Inklusion betonen. Dementsprechend endet das Kapitel mit der Beschreibung organisationssoziologischer Überlegungen, welche als übergreifende, metatheoretische Rahmung der Arbeit dienen. Das zweite Kapitel widmet sich der inklusiven Hochschulbildung als Herausforderung für Organisationen. Zu Beginn des Kapitels geht es um die Begriffsdiskurse der (inklusiven) Bildung und

der Hochschulen als tertiäre Bildungseinrichtungen. Anschließend werden die Entwicklung sowie Grundprinzipien inklusiver Bildung aufgezeigt. Darauf aufbauend wird der inklusive Hochschulbildungsbereich im Hinblick auf rechtliche Rahmenbedingungen, Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz sowie Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion beschrieben. Im dritten Kapitel steht die Qualität inklusiver Hochschulbildung im Mittelpunkt. Nach einer Annäherung an den Begriff der Qualität wird auf Qualitätsentwicklungsinstrumente eingegangen, im Besonderen auf den Index für Inklusion sowie auf Diversity Management. An dieses Kapitel schließt sich die Betrachtung des Forschungsfeldes der inklusiven Hochschulbildung an, welches den Wissenschaftsansatz der Disability Studies sowie die Darstellung ausgewählter empirischer Ergebnisse und Diskurslinien umfasst. Danach folgen die Beschreibung und Diskussion der Ergebnisse, zunächst je Perspektive und anschließend perspektivenübergreifend. Aufbauend auf den eigenen empirischen Ergebnissen sowie bereits bestehenden Erkenntnissen werden abschließend Gelingensbedingungen für die Qualität von Inklusion in der Hochschulbildung formuliert.

Ein besonderer Dank gilt meinen beiden Betreuern, Prof. Dr. Dr. Gregor Lang-Wojtasik und Prof. Dr. Andreas Lange, für ihre Unterstützung und die Begleitung meines Promotionsvorhabens. Besonderer Dank gilt zudem allen Interview-Teilnehmer\*innen, die durch ihre Bereitschaft und Offenheit diese Arbeit ermöglicht haben.





## II Inklusion, Qualität und Hochschulbildung

# 1 Inklusion als interdisziplinärer Diskursgegenstand

Einleitend werden die Begriffe Inklusion, Teilhabe und Behinderung näher betrachtet.

Danach wird Inklusion aus Sicht verschiedener Disziplinen erörtert. Inklusion als Diskursgegenstand lässt sich nicht einer einzelnen Disziplin zuordnen, durch die sie vertreten wird. Vielmehr setzen sich verschiedene Disziplinen mit dem Thema Inklusion auseinander. Da keine Disziplin alleinig das Thema Inklusion vollumfänglich erfasst, sondern je nach Disziplin unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, erfolgt im Rahmen dieses Kapitels zunächst eine weite Auseinandersetzung mit Inklusion. Diese wird dann zugespitzt und mündet schließlich in organisationssoziologische Überlegungen.

Im Hinblick auf die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession wird Inklusion mit Hilfe der UN-BRK, welche wiederum eine Spezifizierung der Menschenrechte darstellt, beschrieben. Der Bezug zur UN-BRK wird gewählt, da die Konvention sich umfassend mit der Zielsetzung Inklusion in sämtlichen Lebensbereichen befasst. Theorien Sozialer Ungleichheit bilden anschließend die soziologische Sichtweise ab. Auf diese Theorien wird zurückgegriffen, um die Wirkmächtigkeit der ungleichen Verteilung knapper Güter, wie beispielsweise der Bildung, auf Chancen der Inklusion und Teilhabe zu verdeutlichen. Als dritte Disziplin wird die Erziehungswissenschaft unter Bezugnahme auf Diversity-Ansätze sowie die reflexive Distanz auf drei Ebenen herangezogen. Diese Sichtweise setzt schließlich den Schwerpunkt auf Inklusion im Kontext von Bildung.

Aufbauend auf diesen interdisziplinären Betrachtungen werden organisationssoziologische Überlegungen angestellt, welche eine zentrale Gemeinsamkeit aller zuvor beschriebenen Disziplinen darstellen. Denn alle genannten Disziplinen schreiben den Hochschulen als Organisationen die Verantwortung für die Umsetzung von Inklusion zu. Abschließend wird ein Zwischenfazit gezogen.

## 1.1 Inklusion, Teilhabe und Behinderung

Der Begriff Inklusion ist nicht konsensuell definiert, sondern wird je nach Kontext unterschiedlich verwendet. Die verschiedenen Betrachtungsweisen können dabei in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen (Platte, Vogt & Werner, 2016, 123 ff.).

Etymologisch stammt der Begriff *Inklusion*<sup>1</sup> vom lateinischen Wort „inclusio“ und bedeutet Einschluss (Groschwald & Rosenkötter, 2015, S. 9 ff.; Herm, 2015, S. 18 f.). Inklusion kann zudem als Einbezogenheit oder Zugehörigkeit verstanden werden (Herm 2015, S. 18 f.). Inklusion meint folglich, dass alle

---

1 Zentrale Begriffe werden in der vorliegenden Arbeit kursiv hervorgehoben.

Menschen – unabhängig von Fähigkeiten, Herkunft, Geschlecht oder auch Alter – in die Gemeinschaft eingeschlossen werden, gleichberechtigt an allen Aktivitäten teilhaben und diese auch mitgestalten können. Der Mensch wird also als Teil der Gemeinschaft gesehen, in der Vielfalt erwünscht ist (Groschwald & Rosenkötter, 2015, S. 9 ff.). Der Begriff Inklusion bezieht sich dabei nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern auf alle Gruppen von Menschen, die segregiert oder exkludiert und von der Teilhabe ausgeschlossen werden (Haug, 2013, S. 36 ff.; von Saldern, 2014, S. 33 ff.).

Obwohl der Inklusionsdiskurs sehr vielfältig ist, lassen sich fünf *zentrale Aspekte* eben dieses Diskurses herausstellen:

1. Mit dem Begriff Inklusion ist eine positive Assoziation von Heterogenität und Vielfalt verbunden (Hinz, 2012, S. 33 f.). Vielfalt wird dabei als Normalität erachtet. Von einer Normierung von Unterschieden wird Abstand genommen (Sulzer, 2013, S. 12 ff.).
2. Die Auseinandersetzung mit Inklusion umfasst alle Heterogenitätsdimensionen und betrachtet diese Dimensionen intersektional anstatt dichotom (Hinz, 2012, S. 33 f.; Sulzer, 2013, S. 12 ff.).
3. Inklusion meint die Vision einer inklusiven Gesellschaft, die durch den Abbau von Marginalisierung und Diskriminierung gekennzeichnet ist. Inklusion geht dabei von der Bürgerrechtsbewegung aus und wendet sich gegen jegliche Form von gesellschaftlicher Marginalisierung (Hinz, 2012, S. 33 f.).
4. Inklusion fordert, den Blick auf ausgrenzende Mechanismen zu richten und einen Perspektivwechsel vorzunehmen, der die Organisationen und nicht die Menschen in den Fokus rückt (Sulzer, 2013, S. 12 ff.). Inklusion geht dementsprechend davon aus, dass sich die Rahmenbedingungen nach den Bedürfnissen der Menschen ausrichten und sich eben diesen Bedürfnissen anpassen (Groschwald & Rosenkötter, 2015, S. 9 ff.).
5. Inklusion braucht das Erkennen und Abbauen von Barrieren, um einer Ungleichbehandlung und Ausgrenzung entgegenzuwirken (ebd.). Eben diese Barrieren gilt es, auf verschiedenen Ebenen (gesamtgemeinschaftlich, interaktional, subjektiv) zu erkennen und systematisch abzubauen (Sulzer, 2013, S. 12 ff.).

Der Diskurs um den Begriff der Inklusion hat nicht nur eine semantische Ausrichtung, sondern berührt auch handfeste Fragen der Gestaltung von Bildungskontexten. So kann Inklusion zum einen als bildungspolitisches Programm zur Umsetzung von Konventionen verstanden werden (Lang-Wojtasik & König, 2018, S. 9 ff.). Hierbei ist der Inklusionsbegriff vor allem durch das Verständnis

von Inklusion in der UN-Behindertenrechtskonvention<sup>2</sup> geprägt (Zimmer, 2014, S. 24 ff.). Zuvor fand der Begriff Inklusion schon in der Salamanca-Konvention<sup>3</sup> aus dem Jahr 1994 Anwendung (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 31 ff.). Inklusion meint in diesem Zusammenhang die freiheitliche und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Sinn eines Einbezogenseins in die Gesellschaft. Dieses Verständnis von Inklusion impliziert, dass Behinderung nicht defizitorientiert gesehen wird, sondern basiert auf einem diversitätsorientierten Umgang mit Behinderung. Die Würde von Menschen mit Behinderungen gilt es, zu achten und zu fördern sowie deren Person wertzuschätzen. Des Weiteren beinhaltet der Inklusionsbegriff die Tatsache, dass Menschen mit Behinderungen die Freiheit haben, autonom und selbstbestimmt zu entscheiden. Eben diese Entscheidungen müssen von der Gesellschaft respektiert werden (Graumann, 2012, S. 82 ff.).

Zum anderen wird der Begriff Inklusion im Zusammenhang mit pädagogischen Konzepten verwendet. Dabei geht es um die Nutzung und Nutzbarkeit menschlicher Stärken in Bildungseinrichtungen (Lang-Wojtasik & König, 2018, S. 9 ff.). Inklusiv Pädagogik wendet sich Heterogenität dabei positiv zu und umfasst alle Dimensionen von Heterogenität. Außerdem orientiert sich inklusive Pädagogik an den Menschenrechten und wird von der Vision einer inklusiven Gesellschaft eingerahmt (Hinz, 2018, S. 65 ff.).

Des Weiteren kann Inklusion aus empirischer Sicht betrachtet werden. Dann dient der Inklusionsbegriff zur wissenschaftlichen Reflexion. Es können beispielsweise gesellschaftliche Herausforderungen hinsichtlich Inklusion an Personen in Bildungseinrichtungen herangetragen werden (Lang-Wojtasik & König, 2018, S. 9 ff.).

Der Begriffsdiskurs um Inklusion lässt sich in Beziehung zu weiteren Diskursen setzen. Hierbei ist unter anderem der Begriff der *Teilhabe* von großer Bedeutung.

Ausgehend davon, dass mit Gesellschaft mehr als der einzelne Mensch gemeint ist, ist eine Differenzierung in einen erweiterten, gesellschaftlichen und einen engeführten, menschenbezogenen Inklusionsbegriff möglich (Lang-Wojtasik & König, 2018, S. 9 ff.). Einen ähnlichen Ansatz wählt auch Gudrun Wansing (2013, S. 21 ff.). Sie beschäftigt sich mit dem Verhältnis der Begriffe Inklusion und Teilhabe. Inklusion und Teilhabe sind dabei weder als synonym noch als widersprüchlich anzusehen. Vielmehr sind sie als komplementäre Begriffe zu verstehen, die nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Inklusion

---

2 Es muss jedoch angemerkt werden, dass im englischen Originaltext der UN-BRK von Inklusion gesprochen wird, in der deutschen Übersetzung hingegen von Integration die Rede ist (Sarimiski, 2012, S. 12).

3 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass in der englischsprachigen Version der Salamanca-Erklärung von Inklusion gesprochen, in der deutschsprachigen Übersetzung jedoch der Begriff der Integration verwendet wird (Hinz, 2012, S. 36).

bezieht sich auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen für Teilhabe und ist somit als der weiter gefasste Begriff zu verstehen (ebd.). Teilhabe hingegen fokussiert das aktiv handelnde Subjekt mit dessen Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und individuellen Verwirklichungschancen (Bartelheimer, 2007, S. 8 ff.; Wansing, 2013, S. 21 ff.). Inklusion darf aber nicht als Garant für eine erfolgreiche Teilhabe erachtet werden. Die Verwirklichung der Teilhabemöglichkeiten hängt vielmehr von den Inklusionsbedingungen der Funktionssysteme und den individuellen Voraussetzungen ab. Bei tieferer Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff muss außerdem auf paradoxe Inklusionseffekte hingewiesen werden. So eröffnet Inklusion zwar einerseits Spielräume, konfrontiert aber andererseits auch mit exkludierenden Normalitätsimperativen, die unabdingbar sind. Bei gleichen Erwartungen und Anforderungen, aber ungleichen Ressourcen, dürfen folglich keine gleichen Teilhabeergebnisse erwartet werden (Wansing, 2013, S. 21 ff.).

Aber nicht nur der Begriff der Teilhabe ist für den Diskurs um Inklusion relevant. Auch das Verhältnis von Inklusion und Integration spielt eine wichtige Rolle, denn mit der Einführung des Begriffs Inklusion kam die Frage auf, inwiefern sich der Begriff der Inklusion vom Begriff der Integration unterscheidet (Hinz, 2012, S. 40 ff.).

Etymologisch gesehen stammt der Begriff *Integration* vom lateinischen Wort „*integratio*“, was Wiederherstellung eines Ganzen bedeutet (Heimlich, 2016, S. 118 ff.; Zimmer, 2014, S. 24 ff.). Integration setzt dementsprechend eine *Separation* voraus, um das Getrennte wieder zu einem Ganzen zu verbinden. Inklusion hingegen verzichtet auf vorangegangene Separation (Groschwald & Rosenkötter, 2015, S. 9; Heimlich, 2016, S. 118 ff.). Zum Verhältnis von Integration und Inklusion gibt es eine Vielzahl wissenschaftlicher Diskurse (Hinz, 2012, S. 40 ff.). Zum einen wird die Meinung vertreten, dass Inklusion und Integration die gleiche Bedeutung haben (Mainstreaming) (Sander, 2004, S. 11 ff.). Zum anderen wird Inklusion als die optimierte Form der Integration gesehen (Sander, 2004, S. 11 ff.; Wocken, 2010, S. 204 ff.). Hierbei werden die negativen Seiten von Integration betont. Gleichzeitig zeigen Untersuchungen aber auch, dass Integrationskonzepte schon immer inklusiv angelegt waren. Wenn demnach nicht die Konzepte, sondern die Praxis verändert werden müsste, dann wäre ein Begriffswechsel sachlich unbegründet (Wocken, 2010, S. 204 ff.). Zudem kann Inklusion als erweiterte Form der Integration verstanden werden (Sander, 2004, S. 11 ff.; Wocken, 2010, S. 204 ff.). Inklusion als erweiterte Integration meint das Offensein für alle Menschen ohne Vorbedingungen. Jedoch ist festzuhalten, dass auch die Integrationspädagogik Grenzen der Integrationsfähigkeit ablehnt und grundsätzlich alle Heterogenitätsdimensionen umfasst. Gleichzeitig ist aber auch ein Schwerpunkt des Integrationsdiskurses bei der Dimension Behinderung zu erkennen. Inklusionsdebatten kritisieren an Integrationsprozessen, dass Assimilation geschehe. Wocken (2010, S. 204 ff.) bekräftigt jedoch, dass Assimilationsprozesse in gewissem Maß sinnvoll und notwendig sind, Integration aber

keinesfalls mit Assimilation gleichgesetzt werden darf (Wocken, 2010, S. 204 ff.). Beim Integrationsbegriff selbst kann zudem noch zwischen direkter und indirekter Integration differenziert werden. Indirekte Integration verfolgt das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe, der Weg zur Integration ist jedoch durch Separation bestimmt (Schonraumkonzept). Direkte Integration hingegen setzt sich gesellschaftliche Teilhabe als Ziel und als Weg (Erfahrungsraumkonzept) (Heimlich, 2016, S. 118 ff.).

Als Gegenbegriff zu Inklusion wird häufig der Begriff *Exklusion* genutzt (Kronauer, 2010, S. 24 ff.). Etymologisch stammt der Begriff Exklusion vom lateinischen Wort „excludere“ und kann als ausschließen oder hindern übersetzt werden (Terfloth, 2017, S. 73 ff.). In der Systemtheorie fungiert der Begriff der Exklusion als Gegenbegriff zur Inklusion. Jedes System ermöglicht dabei sowohl Inklusion als auch Exklusion. So kann Inklusion in einem bestimmten System zur Exklusion in einem anderen System führen. Dabei kommt Exklusion die Funktion der Komplexitätsreduktion zu. Durch das Bilden von Subsystemen sollen Exklusionsfolgen reduziert werden (Terfloth, 2017, S. 73 ff.). Der Begriff Exklusion ist zudem mehrdimensional zu verstehen. Exklusion kann statisch gesehen den Zustand des Ausgegrenztseins beschreiben. Als Prozess meint Exklusion den Vorgang des Ausgrenzens. Exklusion findet heutzutage nicht als Ausgrenzung aus der Gesellschaft, sondern als Ausgrenzung in der Gesellschaft statt. Ausgrenzungen innerhalb der Gesellschaft zeigen sich dabei in den ausgrenzenden Ungleichheitsverhältnissen. Dominiert wird dieses Verständnis von Exklusion durch die Gleichzeitigkeit von „Drunnen“ und „Draußen“, Exklusion kann dementsprechend auch als eine „*besondere Form des Innerhalb*“ (Kronauer, 2010, S. 44) bezeichnet werden (ebd., S. 24 ff.).

Die Begriffsbestimmung von *Behinderung*, wie sie in der UN-BRK (vgl. Kapitel 1.2) formuliert wird, stellt einen Paradigmenwechsel dar (Degener, 2009, S. 200 ff.; Kuhlmann, Mogge-Grotjahn & Balz, 2018, S. 86 ff.). Laut Art. 1 Abs. 2 UN-BRK zählen zu Menschen mit Behinderungen Personen, „*die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können*“ (Degener, 2009, S. 200 ff.). Behinderung wird nicht als subjektives Defizit verstanden, sondern als ein Prozess der Interaktion zwischen Person und Umwelt. Menschen sind im Sinn der UN-BRK also nicht behindert, sondern werden vielmehr durch Barrieren behindert (Heimlich, 2013, S. 26 ff.). Es wird dementsprechend Abstand genommen vom medizinischen Modell von Behinderung, welches die Schädigung eines einzelnen Menschen in den Fokus rückt und den Schwerpunkt auf Diagnose, Therapie und Förderung legt. Stattdessen wird in der UN-BRK vom menschenrechtlichen Modell ausgegangen, welches Behinderung in Bezug zu den äußeren, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen setzt (Degener, 2009, S. 200 ff.; Kuhlmann et al., 2018, S. 86 ff.). Im Mittelpunkt stehen folglich nicht

die Menschen mit ihrer Beeinträchtigung, sondern die gesellschaftlich konstruierten Entrechtungen, die zu einer Behinderung der betroffenen Personen führen. Dieser rechtsbasierende Ansatz – als Gegenpol zu einer an Bedürftigkeit ausgerichteten Wohlfahrts- und Fürsorgepolitik – gilt inzwischen als offizieller Ansatz der Behindertenpolitik der Europäischen Union und der Vereinten Nationen (Degener, 2009, S. 200 ff.).

Laut Heimlich (2013, S. 26 ff.) geht dieses ökosystemische Verständnis von Behinderung zurück auf Alfred Sander, der sich wiederum auf die Entwicklungstheorie von Urie Bronfenbrenner bezieht<sup>4</sup>. Ersterer definiert Behinderung als eine nicht ausreichende Inklusion in das Umfeldsystem. Behinderung und Inklusion sind dabei reziprok aufeinander bezogen. Treten Behinderungen auf, so sind Inklusionsmaßnahmen notwendig, gelingen eben diese Interventionen, kann Behinderung abgebaut werden (ebd.).

Wiederzufinden ist dieses ökosystemische Verständnis von Behinderung auch in der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (vgl. Abbildung 1), welche von der Weltgesundheitsorganisation entwickelt wurde (Heimlich, 2013, S. 26 ff.; Wansing, 2005, S. 78 ff.). In der ICF heißt es:

*„Eine Person ist funktional gesund, wenn – vor dem Hintergrund ihrer Kontextfaktoren –*

- 1. ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des mentalen Bereichs) und Körperstrukturen denen eines gesunden Menschen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und -strukturen),*
- 2. sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem (ICD) erwartet wird (Konzept der Aktivitäten),*
- 3. sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder -strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird (Konzept der Partizipation (Teilhabe) an Lebensbereichen)“*  
(DIMDI, 2005, S. 4).

---

4 Heimlich (2013) bezieht sich dabei auf Sander, 2007 und Bronfenbrenner, 1989.