

1 Hinführung

*Eine Schule teilt in ihrer Selbstdarstellung Eltern, Schüler*innen und Ehemaligen mit, dass man die Lehrkräfte zum Thema „Vielfalt als Wert anerkennen“ fortgebildet habe und dass man sich über die neuen Inklusionsassistent*innen freue, die für die Kinder mit Förderbedarf und die, die vom Förderbedarf bedroht sein könnten, zur Verfügung stünden. Die Schule möchte auf diese Weise gern dem Anspruch „Inklusion“ gerecht werden.*

Diese anonymisierte Darstellung steht stellvertretend für Prozesse, die so oder so ähnlich momentan in vielen pädagogischen Einrichtungen initiiert werden. Damit wird auf Forderungen reagiert, wie sie in Stellungnahmen verschiedener an Bildung beteiligter Akteure zu finden sind.¹ Dort ist die Rede davon, Vielfalt anzuerkennen und wertzuschätzen, um Inklusion zu ermöglichen. Es zeigt sich: Inklusion ist eines der bildungspolitischen Schlagworte schlechthin.

Mit der Popularisierung von Inklusion hat der Begriff zahlreiche Neuinterpretationen erfahren, die zum Teil entgegengesetzt zu den ursprünglichen Intentionen stehen, wie es sich auch im hier angeführten Beispiel zeigt. Die Zuordnung von Kindern in „mit“ und „ohne“ Förderbedarf stellt einen Labelingprozess dar, der Menschen kategorisiert und stigmatisiert, was durch Inklusion überwunden werden soll. Auch dass Inklusion gleichgesetzt werden kann mit einer wertschätzenden Haltung gegenüber Vielfalt, wie es das Fortbildungsprogramm der Schule nahelegt, bedarf einer tiefergehenden und kritischen Betrachtung. Schließlich berührt Inklusion zu einem erheblichen Teil auch Fragen der Bildungsgerechtigkeit, die nicht lediglich als „Anerkennung von Vielfalt“ gefasst werden können.

Der Begriff Inklusion hat mit seiner Popularisierung an klaren Konturen verloren, sodass – so die Kritik einer der Vordenkerinnen von Inklusion, Annedore Prengel, – unter der Maßgabe von pädagogischer Inklusion Exklusion praktiziert

¹ Vgl. bspw. Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015, <https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf> (16.8.2018).

werden kann² oder Missstände, die durch die Neuakzentuierungen der Inklusion behoben werden sollten, weiter bestehen. Es ist zu fragen, warum sich Narrative zu Inklusion eingebürgert haben, die mit der Theorie von Inklusion nicht in Einklang zu bringen sind, oder wie es möglich ist, dass Inklusion auf widersprüchliche Weise vereindeutigt werden kann. Anscheinend ist der Begriff auf Grund seiner Offenheit, seiner unterschiedlichen Kontexte und seiner Anpassungsfähigkeit anfällig dafür, verunklart zu werden, sodass sein kritisches Potenzial verloren zu gehen droht. Der Begriff „Inklusion“ hat sich global ausgebreitet und dabei kontextuelle Anpassungen, unterschiedliche symbolische Aufladungen und Nutzungsweisen erlebt. Der inflationäre Gebrauch hat zu einer Verwässerung der ursprünglich damit verbundenen Intentionen geführt.

Angesichts dieser problematischen Verunklärung ist das Ziel der vorliegenden Darstellung, zu klären, was der Begriff Inklusion meint und welche Ideen und Anliegen damit verbunden sind. Zwar ist der Begriff Inklusion erst in den letzten Jahren populär geworden, aber die dahinterstehenden Ideen stellen keine völlig neuen Anliegen dar, sondern basieren auf älteren Ideen. Inklusion steht in enger Beziehung zur Idee der Integration, berührt aber auch Ziele und Anliegen, wie z. B. Partizipation, Teilhabe, Diskriminierung, Herstellung von Unterschieden oder Fragen der Gerechtigkeit und greift dabei jeweils unterschiedliche Theoriestränge und Ideen auf. Auf Grund dieser verschiedenen Verortungen und Wurzeln ist eine Bestimmung dessen, was mit Inklusion gemeint ist, nur möglich, wenn diese verschiedenen Herkünfte rekonstruiert werden und bestimmt wird, wie hier Inklusion jeweils verstanden wird. Das Ziel, Inklusion begrifflich näher zu bestimmen, erfolgt also über eine Klärung, wo Inklusion herkommt und was verschiedene Perspektiven auf Inklusion jeweils eintragen.

Das Betrachten unter verschiedenen Perspektiven fokussiert jeweils einen wichtigen Bereich von Inklusion, der jedoch nicht das „große Ganze“ abbildet und der Ergänzung der weiteren Perspektiven bedarf. Eine *grobe* Zuordnung des Inklusionsdiskurses ist gut zu plausibilisieren, z. B. dass Inklusion reformerische Impulse innehat, aber ob das *reformpädagogische* Impulse oder *gesellschaftskritische* sind, könnte schon wieder diskutiert werden. Das heißt, sobald es um eine differenzierte Bestimmung geht, zeigt sich eine Vielstimmigkeit innerhalb des Begriffsspektrums, die eine einfache Bestimmung erschwert.

Aus der Vielstimmigkeit, mit der durchaus Disharmonien einhergehen können, soll nicht geschlussfolgert werden, dass es sei nicht möglich sei, Inklusion systematisch zu erforschen oder zu bestimmen – ganz im Gegenteil: Inklusion kann und muss aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Plädiert wird für eine systematische Erschließung mit einer zugleich offenen Heran-

² Annedore Prengel: Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Simone Seitz; Nina-Kathrin Finern; Natascha Korff; Katja Scheid (Hg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn 2012, 16–32, 27.

gehensweise. Dabei gibt es nicht *eine* richtige Klassifizierung, um Inklusion zu bestimmen, sondern verschiedene, gleichermaßen richtige Bestimmungen, die aber dennoch unterschiedliche Weisen, Inklusion zu verstehen, umfassen.

Das Anliegen der Begriffsbestimmung ist getragen von der Annahme, dass der Inklusionsbegriff durch seine Verwässerung und seinen Charakter als Containerbegriff erheblich hinsichtlich seines Kritikpotenzial eingebüßt hat. Die differenzierte Begriffsklärung und Einordnung soll dieses Kritikpotenzial wieder bergen. Es wird davon ausgegangen, dass erst eine differenzierte Erschließung des Begriffs ermöglicht, Verständnisse von Inklusion zu identifizieren, die zwar den Begriff nutzen, aber mit den Anliegen von Inklusion nur schwer in Einklang zu bringen sind. Und dass erst dadurch möglich ist, das kritische Potenzial, über das Inklusion verfügt, neu zur Sprache zu bringen.

Das gelingt aber nur, wenn die Paradoxien oder Spannungsfelder, die mit Inklusion verbunden sind und die sich auch aus der multiperspektivische Betrachtung ergeben, aufgezeigt und diskutiert werden, um auf dieser kritisch-konstruktiven Grundlage das kritische und weiterführende Potenzial von Inklusion herausarbeiten zu können.

Zusammengefasst: Angesichts der zunehmenden Verunklarung von Inklusion besteht das Ziel des vorliegenden Kapitels darin, zu bestimmen, was Inklusion meint, aufzuzeigen, auf welche Theoriestränge Inklusion zurückgreift und welche Intentionen damit verbunden sind, sowie zu diskutieren, welche Ambivalenzen und Spannungsfelder in Inklusion enthalten sind. Erst diese differenzierte begriffliche Bestimmung ermöglicht, über die Umsetzung nachzudenken.

2 Die Vielstimmigkeit des Inklusionsdiskurses

2.1 Ausgangslage und Zielstellung

Anfang des 21. Jahrhundert war „Inklusion“ noch ein erklärungsbedürftiger Insiderbegriff. Abgesehen von verschiedenen Fachsprachen, die den Begriff schon länger benutzten und damit z. B. Einschlüsse in Bernstein oder die im Mittelalter vorkommende asketische Bußübung der Inklusen¹ bezeichneten, war der Begriff im deutschen Sprachraum relativ neu. Inzwischen ist „Inklusion“ populär, vor allem auch in der medialen Kommunikation. Eine Wahrnehmung des medial transportierten Inklusionsverständnisses zeigt eine stillschweigende Übereinkunft eines scheinbar eindeutigen Inklusionsbegriffs, der u. a. folgende stereotype Annahmen enthält: „Die Inklusion“ ist ein Anliegen für Menschen mit Behinderung, vor allem im Blick auf Schule, was bedeutet, dass „I-Kinder“ in Inklusionsklassen von speziell ausgebildeten Förderschullehrkräften beschult werden.²

Inklusion ist innerhalb kürzester Zeit zu einem Schlagwort geworden, von dem viele meinen, sie wüssten, was damit gemeint sei, wie Inklusion umzusetzen sei und ob das gut oder schlecht sei. Der „Erfolg“ des Inklusionsbegriffs hat zu inhaltlichen Begrenzungen geführt und *zugleich* zu dem Phänomen, dass durch die inflationäre Nutzung der Begriff sehr unscharf geworden ist, sodass vieles auf einmal als „Inklusion“ gilt. Notwendig ist daher eine differenzierte Sichtweise, da die Begrenzung sowie die Ausweitung zu problematischen Inhaltsbestimmungen und in Folge dessen zu problematischen Umsetzungsversuchen führen. Schwierig wäre, wenn für eine Kritik am Inklusionsgedanken ein verzerrter Inklusionsbegriff die Grundlage ist und somit die Chancen, die durch ein Nachdenken über Inklusion gegeben wären, ungenutzt blieben.

Wie einleitend schon dargestellt, ist für die folgenden Ausführungen die Annahme leitend, dass eine differenzierte Begriffsklärung und das Ausloten von inhärenten Spannungsfeldern des Inklusionsdiskurses essenziell sind, da erst diese theoretische Durchdringung die Grundlage bildet für jedes weitere Nachdenken über Verwirklichungsprinzipien. Ein Bewusstsein der ambivalenten Komplexität des Inklusionsdiskurses ermöglicht eine Reflexion der Praxis und kann Antworten auf die Frage geben, wie Inklusion in verschiedenen Bereichen

¹ Ulrich Köpf: Inklusen. RGG⁴. Bd. 4, 142–143.

² Eine Analyse des Inklusionsdiskurses in den Medien erscheint als sehr lohnenswerte Aufgabe, kann aber im Rahmen der vorliegenden religionspädagogischen Klärung nicht geleistet werden.

der Gesellschaft umgesetzt werden könnte. Das Anliegen, die verschiedenen Begriffsbestimmungen von Inklusion nachzuzeichnen, besteht nicht darin, eine transdisziplinäre begriffsgeschichtliche Studie zu verfassen,³ sondern es geht um ein Nachdenken darüber, was das jeweilige Bedeutungsspektrum in den Inklusionsbegriff, der leitend einem menschenrechtlichen Verständnis folgt, einträgt.

Hinter diesem Plädoyer für eine differenzierte Begriffsklärung steht die Beobachtung, dass innerhalb der pädagogischen Inklusionsforschung eine zunehmende Beliebigkeit des Inklusionsbegriffs festgestellt wird und dass dafür nach Ursachen und Lösungen gesucht wird. Andrea Platte fordert z. B. angesichts ihrer Diagnose einer „Inklusionsinflation“, das Kernanliegen von Inklusion klar herauszustellen, was sie vor allem in der gesellschaftskritischen Bewusstheit von Inklusion liegen sieht. Behielte man dies nicht im Blick, verlöre Inklusion ihr Potenzial zur Kritik und Veränderung. Platte konstatiert, dass die Kritik an Inklusion häufig das eigentliche Anliegen von Inklusion verkennt. Als Ursache dieses Phänomens benennt sie die fehlende theoretische Differenzierung. Eine theoretisch fundierte gesellschaftskritische Inklusionsforschung

„bleibt nicht bei der Beteuerung, Inklusion sei die Wertschätzung von Heterogenität, sondern fokussiert Exklusionsprozesse, Diskriminierung und Hierarchien, um Barrieren abzubauen [...]. Das ist nur möglich, wenn System und Institution sich ihren Beteiligten anpassen und nicht umgekehrt diese ihre Passung unter Beweis stellen müssen.“⁴

Diese zentralen Aspekte von Inklusion sollen nachstehend weiter entfaltet werden. Denn Plattes These ist zuzustimmen und sie ist hinsichtlich der schulpädagogischen und (fach-)didaktischen Forschung nachdrücklich zu unterstreichen: Es hat eine Verengung von Inklusion als wertschätzender Umgang mit Heterogenität stattgefunden, ohne dass die „Systemfrage“, also die Frage, inwiefern gesellschaftliche Veränderungen erforderlich sind, ausreichend gestellt wurde.

Im Folgenden sollen verschiedene Linien, Themen, Anliegen, Wurzeln, die den Inklusionsdiskurs prägen, herausgearbeitet werden. Dadurch soll sichtbar werden, welche älteren Diskurse in die Theoriebildung von Inklusion eingegangen sind und welche Motivationen, Fundamente oder Zielstellungen damit verbunden sind. Dadurch wird der Inklusionsdiskurs kontextualisiert. Erst eine umfassende Analyse dessen, was Inklusion ist, ermöglicht nachfolgend, über religionspädagogische Bestimmungen von Inklusion nachzudenken.

Um diese verschiedenen Linien aufzeigen zu können, werden systematisch Unterscheidungen vorgenommen, die in dieser Eindeutigkeit in der oftmals auf Handlungsorientierung angelegten und auf viele verschiedene Wurzelstränge

³ Vgl. die Systematisierung in Laura Dobusch: Diversity Limited. Inklusion, Exklusion und Grenzziehungen mittels Praktiken des Diversity Management. Wiesbaden 2015, 57–75.

⁴ Andrea Platte: Pädagogik als inklusive: Zumutungen & Zukünfte. Vortrag MLU Halle-Wittenberg am 20.01.2017. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, 1–9, 4.

aufbauenden Inklusionstheorie in dieser Form nicht vorzufinden sind. Zwangsläufig trägt ein solches Ordnen die Gefahr von zu schematischen Zuordnungen in sich, die zwar hilfreich sind, um eine systematische Bestimmung vorzunehmen, die aber nicht hundertprozentig gleichzusetzen sind mit der eben doch umfassenderen Theorie und Praxis von Inklusion, die der Betrachtung aus mehreren Perspektiven bedarf. Ziel ist, zu zeigen, wie breit Inklusion gedacht werden muss und dass sich darin gesellschaftskritische und auf gesellschaftliche Veränderung abzielende Ideen widerspiegeln, die ein erhebliches Reformpotenzial entfalten können. Die systematischen Einordnungen zeigen die verschiedenen theoretischen Wurzeln von Inklusion auf.

2.2 Vorgehen

Das Nachzeichnen des Inklusionsbegriffs nimmt zunächst die Vielstimmigkeit des Inklusionsbegriffs in den Blick, wobei mögliche Ordnungsprinzipien für die Darstellung des Inklusionsprinzips entwickelt werden und plausibilisiert wird, nach welchen zentralen Gliederungspunkten in der vorliegenden Arbeit Inklusion gefasst wird. Zudem wird dargestellt, wodurch die Wahrnehmungen von Inklusion bestimmt sind.

Nachfolgend wird Inklusion aus einer erziehungswissenschaftlichen, einer sozialwissenschaftlichen, einer kulturwissenschaftlichen sowie einer menschenrechtlichen Perspektive betrachtet und es werden die jeweiligen Sitze im Leben identifiziert. Anschließend werden Spannungsfelder innerhalb des Inklusionsdiskurses identifiziert, argumentativ durchleuchtet und ggf. inklusionspädagogische Implikationen formuliert, bevor abschließend grob Konsequenzen und Verwirklichungsprinzipien von Inklusion konturiert werden.

Den Ausgangspunkt der Betrachtung bildet das Verständnis von Inklusion, wie es innerhalb der pädagogischen Inklusionsforschung vertreten wird. Von dieser Leitperspektive ausgehend wird herausgearbeitet, welche weiteren Perspektiven zur Erhellung von Inklusion hilfreich und notwendig sind und was diese jeweils an theoretischem Potenzial einbringen.

2.3 Ein offener Inklusionsbegriff als Selbstverständnis der pädagogischen Inklusionsforschung

Die eingangs formulierte Problematik eines unscharfen und zugleich begrenzten Inklusionsbegriffs kann historisch durch einen Blick in das Selbstverständnis der Inklusionsforschung erklärt werden.

So formulieren Ute Geiling und Andreas Hinz zu einem Zeitpunkt, als eine Konturierung der deutschsprachigen Inklusionsforschung stattfand, dass sich Integration und Inklusion als Begriffe „in friedlicher Koexistenz mit individuell unterschiedlichen Füllungen“ wiederfinden, und sie erläutern als Prämisse, dass

„keine inhaltlich geschlossene Außendarstellung der Integrationspädagogik“ angestrebt wird,

„sondern im Gegenteil [...] Heterogenität, Buntheit und Widersprüchlichkeit Blicke auf die Integrationspädagogik in ihrem inneren Diskurs sowie im Licht von Außenwahrnehmungen ermöglichen und gerade dadurch Anregungen, Diskussionsanlässe und Lernmöglichkeiten bieten“⁵ sollen. Sie führen weiter aus, dass „bewusst keine Harmonisierung der Beiträge [des Sammelbands] angestrebt [wird, U. W.], im Gegenteil sollen unterschiedliche Akzentuierungen und gegensätzliche Standpunkte transparent werden – und auf nichts anderes zielt ein inklusiver Umgang mit Heterogenität.“⁶

Der vielstimmige Diskurs wird als produktiv der Sache dienend angesehen. Eine solche Haltung ist auch in der englischsprachigen Forschung zu finden.⁷

Offenheit und Vielstimmigkeit wird bewusst ein Forum gegeben, um dem eigenen Anspruch, Vielfalt gelten zu lassen, zu entsprechen. Diese Offenheit des Inklusionsbegriffs ist also als Ausdruck des wissenschaftskulturellen Selbstverständnisses der Integrationspädagogik zu verstehen.⁸ Es wäre falsch, die gewollte oder zumindest aus der Forschungshaltung heraus nicht „eingedämmte“ Uneinheitlichkeit des Inklusionsbegriffs, auch in der Abgrenzung von Integration und Inklusion, als Theoriedefizit zu interpretieren. Deutlich wird auch, dass diese gewollte Vielstimmigkeit eine Dimension des Inklusionsdiskurses ist, die man nicht ignorieren oder beschneiden sollte.

Gleichwohl ist kritisch zu fragen, wo ein Verständnis von Inklusion anzutreffen ist, das zu eng oder zu diffus ist. Das kann allerdings nur geklärt werden, wenn Kernelemente der Inklusionstheorie bestimmt werden. Angesichts der Verwahrlosung des Inklusionsbegriffs mahnt z. B. Dieter Katzenbach an, dass es notwendig sei, die Klärung des Inklusionsbegriffs weiter voranzutreiben und die Theoriefundamente zu diskutieren.⁹ Dieser Aufgabe soll im Folgenden nachgekommen werden.

⁵ Ute Geiling; Andreas Hinz: Vorwort. In: Ute Geiling; Andreas Hinz (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs? Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn 2005, 9–11, 9.

⁶ Ebd., 10.

⁷ Mel Ainscow; Tony Booth; Alan Dyson: Improving Schools, Developing Inclusion. London; New York 2006, 26. Hier wird „inclusion“ als nicht eindeutig definierbar, sondern als „tentativ and open“ charakterisiert.

⁸ Eine solche Haltung wird auch bei Prengel sichtbar, wenn sie die Verwirklichungsprinzipien zur Pädagogik der Vielfalt als Diskussionsbeitrag klassifiziert, der nicht widerspruchsfrei ist und Fragen offen lässt, und der vornehmlich als Reflexionsarbeit „an Widersprüchen und offenen Fragen“ verstanden werden soll. Annedore Prengel: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden ³2006, 195.

⁹ Dieter Katzenbach: Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der Kritischen Theorie. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn 2015, 19–32, 21.

Die wissenschaftliche inklusionspädagogische Forschung ist nur ein Akteur innerhalb des Inklusionsdiskurses. Ohne dass hier eine Quantifizierung vorgenommen werden soll, ist als eine sehr starke Stimme, die den Inklusionsdiskurs geprägt hat, die UNESCO zu berücksichtigen, das heißt, Inklusion ist gleichermaßen auch ein politisch und international verortetes Anliegen.

2.4 Ein diffuser Inklusionsbegriff innerhalb der UNESCO sowie eine Dynamisierung und Popularisierung des Inklusionsdiskurses in Folge der UN-Behindertenrechtskonvention

Für Inklusionsanliegen wird global agierend vor allem die UNESCO wahrgenommen, die eine maßgebliche Rolle spielte bei der Verunklarung des Inklusionsbegriffs. Christian Brüggemann charakterisierte unter Rückgriff auf die Untersuchung von Florian Kiuppis die UNESCO als „maßgeblichen Diffusionsagenten inklusiver Bildung.“¹⁰ Er fasst zusammen, dass innerhalb der UNESCO, auch in den 16 Jahren nach der Salamanca-Erklärung,

„keinerlei Konsens im Hinblick auf die Definition und Bedeutung inklusiver Bildung [bestand]. Ob und wenn ja welche Zielgruppen im Anschluss an inklusive Bildung erreicht werden sollen, war selbst innerhalb jener Organisation, die diesen Begriff maßgeblich verantwortet, umstritten.“¹¹

Die UNESCO hat mit ihrem globalen Engagement und ihren Leitlinien¹² einerseits die Verbreitung von Inklusion erheblich gefördert, allerdings mit einer Offenheit im Begriff, die es ermöglichte, verschiedene bildungspolitische Ziele mit dem Anliegen von Inklusion zu verknüpfen. In globaler Perspektive wird inklusive Bildung als „Ziel nachhaltiger Entwicklung erklärt und damit zum zentralen Standard der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit im Bildungsbereich.“¹³ Hier zeigt sich ein vornehmlich (entwicklungs-)politischer Gehalt von Inklusion. Inklusion dreht sich hier vor allem um die Frage, Bildung für alle zu ermöglichen. Das zeigt sich z. B. im Programm „School for all“, was grundlegend als Recht auf Bildung für jede und jeden verstanden werden kann oder auch als *eine* Schule für alle interpretiert werden kann, was heißt, dass Schüler*innen nicht auf Grund von bestimmten Merkmalen getrennt voneinander unterrichtet wer-

¹⁰ Christian Brüggemann: Inklusive Bildung als globale Norm. Einleitende Bemerkungen zu einem entstehenden Forschungsfeld und den Beiträgen in diesem Heft. In: ZEP 3 (2016), 4–9, 6.

¹¹ Ebd. Dabei nimmt er Bezug auf Florian Kiuppis: From Special Education, via Integration, to Inclusion: Continuity and Change in UNESCO's Agenda Setting. In: ZEP 3 (2016), 28–33.

¹² UNESCO: Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris 2009.

¹³ Brüggemann: Inklusive Bildung, 4.

den. Die globale Vielstimmigkeit des Inklusionsbegriffs wurde bislang nicht eingeeht.

Ein Meilenstein, der die Bekanntheit von Inklusion erheblich gestärkt hat, ist die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK).¹⁴ Die Ratifizierung der UN-BRK hatte eine enorme Dynamisierung und Popularität des Inklusionsdiskurses zur Folge, da sie zur Verpflichtung, sich mit dem Thema, das schon älter als die UN-BRK ist,¹⁵ auseinanderzusetzen, geführt hat.

Die UN-BRK steht bei der Umsetzung, wie andere globale Normen auch, vor „komplexen Transferprozessen“¹⁶, was bedeutet, dass Normen nur selektiv wahrgenommen, kontextuell übersetzt werden, dabei diffundieren und sich verändern, da eine transnationale Idee vor der Herausforderung steht, sich an lokale Vorstellungen und Voraussetzungen anpassen zu müssen. Dies betrifft in Bezug auf Inklusion z. B. die Frage, welches System sonderpädagogischer Förderung vorhanden ist, welche Vorstellungen von Behinderung vorherrschend sind, oder im Blick auf menschenrechtliche Normen im Allgemeinen die Frage, welche Vorstellungen von Gerechtigkeit lokal vorhanden sind und sich miteinander verbinden. Es kann daher gar kein einheitliches Verständnis darüber, was Inklusion ist oder wie Inklusion zu verwirklichen sei, geben.¹⁷

In der Bundesrepublik Deutschland wurde Inklusion vor allem als Frage der Schule verstanden. Demzufolge waren die an der Lehrer*innenbildung beteiligten Fächer und dort vor allem die pädagogischen und die didaktischen Disziplinen sowie die Institutionen, die die Lehrer*innenbildung zu verantworten haben, durch den verpflichtenden Charakter der UN-BRK aufgefordert, sich am Inklusionsdiskurs zu beteiligen und Inklusion umzusetzen, ohne dass sie dies jeweils als ihr ureigenes Anliegen oder als ihre Aufgabe ansehen würden.

Zwar stellt die UN-BRK eine entscheidende Wegmarke dar, aber sie ist nicht mit dem Beginn des Inklusionsdiskurses gleichzusetzen. Einerseits ist sie bereits als ein Ergebnis der Inklusionsbewegung zu betrachten, andererseits befördert die globale Norm eine schon vorhandene deutsche Inklusions- bzw. Integrationsbewegung und wirkt gleichsam als Katalysator. Die UN-BRK hat zu einer enormen Aufmerksamkeit für das Thema Behinderung geführt, was sich forschungsproduktiv in verschiedensten Feldern niedergeschlagen hat,¹⁸ wobei

¹⁴ Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn 2011.

¹⁵ Nach Andreas Hinz stammt einer der ersten deutschsprachige Aufsätze, der den Inklusionsbegriffs nutzt, aus dem Jahr 2001, vgl. Gitta Bintinger; Marianne Wilhelm: Inklusiven Unterricht gestalten. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2 (2001), 51–60.

¹⁶ Brüggemann: Inklusive Bildung, 7.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Vgl. bspw. die historischen Forschungen zum Thema Disability, die anzeigen, wie das Interesse am Thema im Zuge der UN-BRK gestiegen ist. Christian Laes (Hg.): Disability in Antiquity. Abington 2016 (Rewriting Antiquity); Jan Stoll: Behinderte Anerkennung? Interessenorganisationen von Menschen mit Behinderungen in Westdeutschland seit 1945.