

Franziska Wieland

Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Hochschulbildung

Eine multiperspektivische
Betrachtung inklusiver Qualität
an baden-württembergischen
Hochschulen

BELTZ JUVENTA

Franziska Wieland

Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Hochschulbildung

Franziska Wieland

Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der Hochschulbildung

Eine multiperspektivische Betrachtung
inklusive Qualität an
baden-württembergischen Hochschulen

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Franziska Wieland ist Doktorandin der Erziehungswissenschaft und Sozialarbeiterin (M.A. Angewandte Sozialarbeitswissenschaft, B.A. Soziale Arbeit). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inklusions- und Teilhabeforschung sowie Bildungsforschung.

Dissertation Pädagogische Hochschule Weingarten, Deutschland, 2023

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7674-5 Print
ISBN 978-3-7799-7675-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

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

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

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

7.4.5	Studentisches Leben	207
7.4.6	Inklusive Orientierungen	208
7.4.7	Inklusive Strukturen und Prozesse	216
7.4.8	Interaktionen	218
7.4.9	Zwischenfazit und Diskussion	219
7.5	Perspektivenübergreifende Auswertung	225
7.5.1	Beratung	225
7.5.2	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit vor dem Studium	226
7.5.3	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit während des Studiums	227
7.5.4	Auslandaufenthalt	228
7.5.5	Barrierefreiheit	228
7.5.6	Studentisches Leben	230
7.5.7	Inklusive Orientierungen	232
7.5.8	Inklusive Strukturen und Prozesse	234
7.5.9	Interaktionen	235
7.5.10	Gesetzliche Grundlagen	236
7.5.11	Weiterführende Informationen	236
7.5.12	Fazit und Diskussion	237
8	Gelingensbedingungen inklusiver Qualität in der Hochschulbildung	247
8.1	Fokus auf Organisationen mit institutionellen Anforderungen	247
8.2	Partizipation	248
8.3	Inklusive Orientierung	249
8.4	Bewusstsein und Sensibilisierung	250
8.5	Multidimensionale Barrierefreiheit	251
8.6	Vielfältige Beratungsmöglichkeiten	252
8.7	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit	253
IV	Zusammenfassung und Perspektiven	255
	Literaturverzeichnis	259

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: International Classification of Functioning, Disability and Health	24
Abbildung 2: Zusammenhang von Menschen, Gesellschaft und Bildungseinrichtungen	39
Abbildung 3: Reflexive Distanz auf drei Ebenen	41
Abbildung 4: Beratungsangebote für Studieninteressierte mit Behinderungen	102
Abbildung 5: Beratungsangebote für Studierende mit Behinderungen	103
Abbildung 6: Grafische Darstellung des Zwischenfazits	110
Abbildung 7: Herleitung des metatheoretischen Bezugspunkts	111
Abbildung 8: Übersicht Forschungsdesign	115
Abbildung 9: Fokus Schauseite: Homepage	149
Abbildung 10: Fokus informale Seite: Beauftragte	169
Abbildung 11: Fokus informale Seite: Studierende	195
Abbildung 12: Fokus informale Seite: Lehrende	223
Abbildung 13: Vergleich des Fokus von Schauseite und informaler Seite I	241
Abbildung 14: Vergleich des Fokus von Schauseite und informaler Seite II	242
Abbildung 15: Sieben Gelingensbedingungen inklusiver Qualität in der Hochschulbildung	247

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Idealtypischer Vergleich aktueller Forschungsprogramme bzw. Strömungen in der Diversitätsforschung	<u>33</u>
Tabelle 2: Differenzlinien nach Lutz und Wenning	<u>34</u>
Tabelle 3: Etappen der Entwicklung inklusiver Bildung	<u>59</u>
Tabelle 4: Studierende mit studienerschwerender Beeinträchtigung nach Bundesländern	<u>95</u>
Tabelle 5: Form der studienerschwerenden Beeinträchtigung	<u>96</u>
Tabelle 6: Ausmaß der Studienerschweren nach Form der Beeinträchtigung	<u>97</u>
Tabelle 7: Sichtbarkeit der Beeinträchtigung nach Form der Beeinträchtigung	<u>98</u>
Tabelle 8: Sichtbarkeit der Beeinträchtigung im Verhältnis zur Studienerschweren	<u>98</u>
Tabelle 9: Amtliche Feststellung der Behinderungen nach Form der Beeinträchtigung	<u>99</u>
Tabelle 10: Hochschulen in Baden-Württemberg	<u>116</u>
Tabelle 11: Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der reflexiven Distanz auf drei Ebenen	<u>245</u>

Abkürzungsverzeichnis

AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
AStA	Allgemeiner Studierendenausschuss
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
Best-2	Beeinträchtigt studieren-2
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
DSW	Deutsches Studentenwerk
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
GdB	Grad der Behinderung
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IBS	Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung
ICD	International Classification of Diseases
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IFSW	International Federation of Social Workers
LHG	Landeshochschulgesetz
NAP	Nationaler Aktionsplan
ÖPNV	Öffentlicher Personennahverkehr
PH	Pädagogische Hochschule
SGB V	Fünftes Sozialgesetzbuch: Gesetzliche Krankenversicherung
SGB IX	Neuntes Sozialgesetzbuch: Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen
SGB XII	Zwölftes Sozialgesetzbuch: Sozialhilfe
SPO	Studien- und Prüfungsordnung
UN	United Nations, Vereinte Nationen
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention, Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
USA	United States of America, Vereinigte Staaten von Amerika

Abstract

Die Hochschulen sind zur Umsetzung von Inklusion verpflichtet. Unter Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention, Theorien Sozialer Ungleichheit sowie Diversity-Ansätze liegt die Verantwortung für die Umsetzung von Inklusion bei den Bildungseinrichtungen. In der vorliegenden Arbeit werden – vor dem Hintergrund organisationssoziologischer Annahmen – verschiedene Perspektiven auf die Qualität von Inklusion in der Hochschulbildung untersucht. Dabei werden die Schauseite sowie verschiedene Perspektiven der informalen Seite gegenübergestellt. Auf den Homepages der Hochschulen, welche die Schauseite der Hochschulen abbilden, ist die Qualität von Inklusion vor allem durch eine Fokussierung der Studierenden sowie der inklusiven Praxis gekennzeichnet. Auf der informalen Seite hingegen ist die Qualität von Inklusion laut der Beauftragten für die Belange von Studierenden mit Behinderungen, der Studierenden und der Lehrenden durch die Fokussierung der Hochschulen als Organisationen sowie der inklusiven Orientierung der Hochschulen geprägt. Aufbauend auf den Ergebnissen der multiperspektivischen Betrachtung sowie bereits bestehenden theoretischen und empirischen Erkenntnissen lassen sich sieben Gelingensbedingungen für Inklusion in der Hochschulbildung ableiten.

Higher education institutions are obliged to implement inclusion. With reference to the Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities, theories of social inequality as well as diversity approaches, the responsibility for implementing inclusion lies with the educational institutions. In the current work, different perspectives on the quality of inclusion in higher education institutions are examined against the background of organisational sociological assumptions. The front side as well as different perspectives of the informal side are contrasted. On the homepages of higher education institutions, which depict the front side of higher education, the quality of inclusion is primarily characterised by focusing on students and inclusive practice. In contrast, according to the representatives for the interests of students with disabilities, students and teachers, the quality of inclusion is denoted by the focus on higher education institutions as organisations and the inclusive orientation of higher education institutions on the informal side. Considering the results of the multi-perspective view as well as existing theoretical and empirical findings, seven conditions for the success of inclusion in higher education can be derived.

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 (inkluisiven) 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*¹ 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-Behindertenrechtskonvention² geprägt (Zimmer, 2014, S. 24 ff.). Zuvor fand der Begriff Inklusion schon in der Salamanca-Konvention³ 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 „Dinnen“ 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 bezieht⁴. 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.).

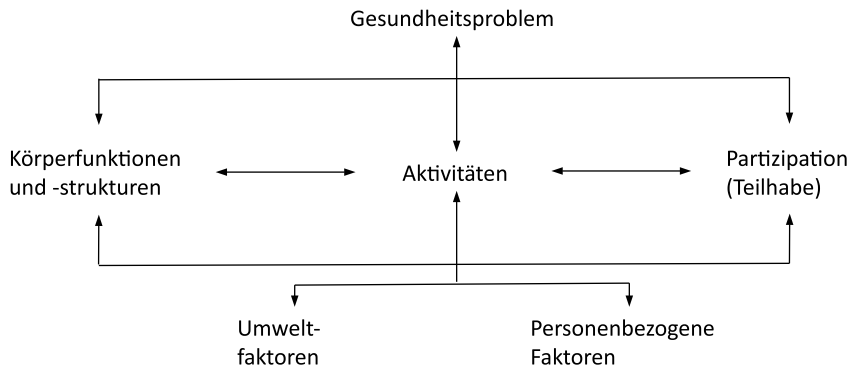
Wiederzufinden ist dieses ökosystemische Verständnis von Behinderung auch in der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (vgl. Abbildung 1), welche von der Weltgesundheitsorganisation entwickelt wurde (Heimlich, 2013, S. 26 ff.; Wansing, 2005, S. 78 ff.). In der ICF heißt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

Abbildung 1: International Classification of Functioning, Disability and Health



Quelle: DIMDI, 2005, S. 23

Bei der ICF handelt es sich um ein bio-psycho-soziales Modell, das vom Konzept der funktionalen Gesundheit ausgeht (Sarimski, 2017, S. 56; Wansing, 2005, S. 78 ff.). Eine Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit wird dabei als eine negative Wechselwirkung zwischen dem gesundheitlichen Problem einer Person und deren Umweltfaktoren definiert (DIMDI, 2005; Wansing, 2005, S. 78 ff.). Eine Behinderung liegt folglich bei einer unzureichenden Passung zwischen Person und Umweltfaktoren vor (Wansing, 2005, S. 78 ff.). Das Konzept der ICF beinhaltet im Wesentlichen zwei Komponenten: die Funktionsfähigkeit und die Kontextfaktoren. Bei der Funktionsfähigkeit werden sowohl der Körper als auch Aspekte der Aktivität und Partizipation näher betrachtet (DIMDI, 2005). Bei der Aktivität wird weiter in Leistungsfähigkeit und Leistung differenziert. Die Leistungsfähigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit eines Menschen, etwas zu tun. Die Leistung hingegen meint die tatsächlich erfolgte Handlung im Alltag. Die Bereiche der Aktivität und Partizipation bilden gemeinsam neun Lebensbereiche ab, in denen Menschen handeln und Teilhabe erleben (Schmitt-Schäfer, 2017):

- Lernen und Wissensanwendung
- Allgemeine Aufgaben und Anforderungen
- Kommunikation
- Mobilität
- Selbstversorgung
- Häusliches Leben
- Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen
- Bedeutende Lebensbereiche
- Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben (DIMDI, 2005)

In Bezug auf die Kontextfaktoren wird zwischen umwelt- und personenbezogenen Faktoren unterschieden. Da das Konzept sowohl ressourcen- als auch defizitorientiert angelegt ist, können sich die Kontextfaktoren einerseits positiv – im Sinn eines Förderfaktors – und andererseits negativ – im Sinn einer Barriere – auswirken (ebd.).

Das System der ICF soll demnach zu einem Verständnis der Auswirkungen von Behinderungen im Zusammenhang mit den Aktivitäten sowie den Kontextfaktoren beitragen. Die ICF kann folglich als Ergänzung der medizinischen Klassifikationssysteme (ICD) hinsichtlich der Auswirkungen eines gesundheitlichen Problems auf die soziale Teilhabe gesehen werden (Sarimski, 2017, S. 56 ff.).

Das sozialrechtliche Verständnis von Behinderung folgt im Wesentlichen den Entwicklungen der internationalen Konventionen. Laut § 2 Abs. 1 SGB IX wird der Behinderungsbegriff wie folgt definiert: „¹Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. ²Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. ³Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist“. So wird im neunten Sozialgesetzbuch „Rehabilitation und Teilhabe“ Behinderung nicht mehr als Merkmal einer Person betrachtet, sondern in Wechselwirkung mit den Teilhabemöglichkeiten verstanden (Wansing & Westphal, 2014, S. 17 ff.).

1.2 Inklusion aus Sicht der Sozialen Arbeit: UN-Behindertenrechtskonvention

Ausgehend von einem Tripelmandat hat die Soziale Arbeit nicht nur eine Verpflichtung gegenüber Adressat*innen sowie Vertreter*innen der Gesellschaft, sondern auch eine Verpflichtung gegenüber der eigenen Profession. Diese Verpflichtung enthält unter anderem den Berufskodex der Sozialen Arbeit, welcher wiederum zur Einhaltung und Durchsetzung der Menschenrechtskonvention verpflichtet (Staub-Bernasconi, 2007, S. 20 ff.). Auch die International Federation of Social Workers betont in ihrer Definition Sozialer Arbeit die Bedeutung der Menschenrechte: „[...] Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. [...]“ (IFSW 2022).

Die UN-Behindertenrechtskonvention⁵, welche in Deutschland seit März 2009 einen verbindlichen Rechtscharakter besitzt, konkretisiert die bereits bestehenden Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016, S. 23 ff.; Welti, 2016, S. 61 ff.). In der UN-BRK sind subjektive Menschenrechte enthalten, die im Wesentlichen den Allgemeinen Menschenrechten entsprechen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016, S. 23 ff.). Zentrales Ziel der UN-BRK ist die Förderung, der Schutz und die Gewährleistung der Menschenrechte und Grundfreiheiten für Menschen mit Behinderungen. Die UN-BRK folgt drei weiteren großen Zielen: Erstens der Anerkennung der Würde, des Wertes und der Vielfalt von Menschen mit Behinderungen, *zweitens der Inklusion von Menschen mit Behinderungen in das gesellschaftliche Leben* und drittens einer universellen, barrierefreien und für alle zugänglichen Gesellschaft (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016, S. 23 ff.; Powell, 2016, S. 41 ff.).

Die Umsetzung der UN-BRK obliegt in Deutschland im Wesentlichen dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, welches im Rahmen von nationalen Aktionsplänen Vorhaben, Projekte und Aktionen zur Umsetzung der UN-BRK festlegt (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016, S. 23 ff.). Das Deutsche Institut für Menschenrechte übernimmt das unabhängige Monitoring (Welti, 2016, S. 61 ff.).

Mit der Einführung des Inklusionsbegriffs geht auch eine Veränderung des Verständnisses von Behinderung einher. So wird Behinderung nicht mehr als eine defizitäre gesundheitliche Schädigung erachtet, sondern als negative Interaktion zwischen Gesundheitsproblem und gesellschaftlichen Strukturen (Wolter & Kerst, 2016, 86 ff.). In der UN-BRK zeigt sich entsprechend ein Paradigmenwechsel vom medizinischen zum menschenrechtlichen Verständnis von Behinderung. Menschen mit Behinderungen werden nicht länger als Objekte wie im medizinischen Modell betrachtet, der Fokus liegt vielmehr auf dem sozialen Aspekt von Behinderung (vgl. Kapitel 1.1) (Degener, 2009, S. 200 ff.; Schulze, 2013, S. 39 ff.). Dieser rechtsbasierende und menschenrechtliche Ansatz, Behinderung zu verstehen, stellt den offiziellen Ansatz der Behindertenpolitik dar und ist als grundlegende Wende im Denken über Menschen mit Behinderungen zu verstehen. Die UN-BRK kann demnach als ganzheitlicher Ansatz des Menschenrechtsschutzes aufgefasst werden, dessen Anwendungsbereich alle denkbaren Lebensbereiche eines Menschen umfasst (Degener, 2009, S. 200 ff.).

Barrierefreiheit – als weiterer zentraler Aspekt der UN-BRK – ist multidimensional zu verstehen. Von besonderer Bedeutung sind soziale Barrieren wie Vorurteile, Stereotype oder defizitorientierte Bilder. Relevant sind aber auch die

5 Die UN-Behindertenrechtskonvention heißt offiziell „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, wird im Sprachgebrauch aber als UN-Behindertenrechtskonvention bezeichnet.