

Catrin Siedenbiedel

Inklusion im deutschen Bildungssystem – eine Bestandsaufnahme

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden zentrale Begriffe und Grundfragen der Inklusionsdebatte in Deutschland aufgegriffen und überblicksartig dargestellt. Dabei stehen zunächst die Herausforderungen, mit denen das deutsche Bildungssystem spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) konfrontiert ist, im Mittelpunkt: zum einen wird den Fragen der Haltung nachgegangen, z.B. die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion betreffend, und dargelegt, wie Etikettierung und die Zuordnung zu Förderschwerpunkten zu Stigmatisierung beitragen können. Es wird aber auch auf systemische Herausforderungen eingegangen mit dem einhergehenden Bedarf an finanziellen und personellen Ressourcen. Aus der Frage nach der Gerechtigkeit eines inklusiven Bildungssystems werden Schlüsse für eine inklusive Didaktik gezogen.

Schlüsselwörter: Integration und Inklusion; Ressourcen; Diversität; Bedingtheit von Behinderung; Gerechtigkeit; inklusive Didaktik

Inclusion in the German Educational System – the current status

Abstract: This contribution focusses on central terms and questions that the German educational system has been confronted with since the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2009. Differences between the concepts of integration and inclusion are discussed and the stigmatisation by means of labelling and classifying students due to their special educational needs. It raises the issue of resources required (financial means and staff) to develop an inclusive school system. Furthermore the question of justice in the inclusive school system leads to the requirements of an inclusive didactic approach.

Keywords: integration and inclusion; resources; diversity; conditionality of disability; justice; inclusive didactic approaches

1 Die Begriffe Integration und Inklusion

Wenn man sich mit dem Thema „Inklusion“ im Zusammenhang mit Schulpädagogik befasst, wird man früher oder später mit der Frage konfrontiert, worin denn überhaupt der Unterschied zwischen Inklusion und Integration bestehe. An dieser Frage entzündet sich in Deutschland ein vielfältiger Diskurs in der Gesellschaft, zwischen Hochschulen und Schulen, aber auch innerhalb der Bildungssysteme. Die einen finden die Unterscheidung akademisch und übersetzen den Begriff „inclusion“ in der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 mit „Integration“ ins Deutsche, die anderen markieren genau da eine wesentliche Entscheidung und Weiterentwicklung (vgl. hierzu auch Wocken 2013, 74 und Benkmann et al. 2012, 5), wieder andere verbinden den Begriff „Integration“ mit der Interkulturalitätsdebatte und reduzieren den Begriff „Inklusion“ auf den sonderpädagogischen Bereich. Auch wenn die Begriffe nicht klar abgegrenzt werden können, soll hier dennoch versucht werden, eine tendenzielle Unterscheidung vorzunehmen.

1.1 Integration als Vorstufe von Inklusion

Bürli (1997, 64) definiert die Integration als eine Art gesellschaftlicher Vorstufe zur Inklusion:

Teils nach der Integrationsphase, teils parallel zu ihr, teils mit gleicher, teils mit unterschiedlich akzentuierter Bedeutung wird Inklusion zum Zentralbegriff (UNESCO 1995). [...] Menschen mit unterschiedlichen Merkmalen und Fähigkeiten sollen selbstverständlich an Schule und Gesellschaft teilhaben können. ‚Es ist normal, verschieden zu sein.‘

Dabei ist das kennzeichnende Merkmal der Inklusion gegenüber der Integration, dass die Teilhabe aller im Vordergrund steht, und sie erfordert eine insofern veränderte Sicht, als sich nicht die Schüler/innen, die eine Schule besuchen, dem Schulsystem im Sinne einer Normierung anpassen bzw. unterordnen, sondern dass die Schule sich den Schüler/innen, die sie besuchen, anpasst. Es wird also bei Inklusion in diesem Sinne nicht mehr geschaut, ob ein Schüler/innen als „beschul-“, als „integrier-“ bzw. „inkludierbar“ eingestuft wird (oder eben nicht), sondern die Schüler/innen werden in der Schule in ihrer Unterschiedlichkeit angenommen, und ihre individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse stehen im Vordergrund. Die „schulischen Angebote [sind] so organisiert, dass sie auch Besonderen Förderbedarf berücksichtigen.“ (O’Hanlon 1993, 6ff., zit. n. Bürli 1997, 64).

1.2 Inklusion als Förderung von Diversität statt Homogenisierung

Während bislang der Begriff der Integration zum einen mit der Integration von Schüler/innen mit Beeinträchtigung und zum anderen mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund verbunden wurde, umfasst die Idee der Inklusion *alle* Schüler/innen. Dabei wird nicht nur ein Augenmerk auf Schüler/innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf gelegt, sondern es werden auch diejenigen Schüler/innen berücksichtigt und besonders gefördert,

- die als hochbegabt gelten,
- die aufgrund ihres kulturellen, sprachlichen oder sozioökonomischen Hintergrunds Schwierigkeiten haben,
- die nicht so schnell lernen,
- die schneller lernen als andere
- die keinen ausgewiesenen besonderen Förderbedarf haben.

Das heißt, die Integration von einzelnen Schüler/innen in eine bestehende scheinbar homogene Klasse wird abgelöst durch die neue Vorstellung von einer Klasse mit einer heterogenen Schülerschaft, deren Diversität nicht als Manko, sondern als Chance gesehen wird.

In diesem umfassenden Sinne wird Inklusion auch bei Hinz (2004) und Reich (2012) als sowohl den sonderpädagogischen als auch den integrationspädagogischen wie auch alle anderen Bindestrich-pädagogischen Bereiche einschließend verstanden. Es sollen entsprechend wirklich *alle* Kinder und Jugendlichen mit allen unterschiedlichen Differenzlinien in einer inklusiven Schule ihren individuellen Ausgangslagen entsprechend gefördert werden. Ziel ist es dabei, institutionelle Diskriminierung (Gomolla / Radtke 2009) und Stigmatisierung durch Etikettierung zu vermeiden.

Dabei gibt es in der Theorie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Biewer – aus der Heilpädagogik kommend – definiert Inklusive Pädagogik als:

Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden. (Biewer 2009, 13).

Preuß stellt ergänzend heraus, dass auch hochbegabte Kinder und Jugendliche in der inklusiven Schule besonders gefördert werden:

Lässt sich Hochbegabung als Extremwert eines individuellen Begabungspotenzials verstehen, schließt individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler sowohl die Begabungsspitzen als auch das ‚untere Ende‘ der Leistungsskala, die ‚Schwächeren‘, ein. (Preuß 2012, 20).

Ging es bei der Integration darum, Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf in ein bestehendes System einzugliedern, ihnen bei der Anpassung behilflich zu sein, geht es bei der Inklusion also um eine Weiterentwicklung und Anpassung der Schule an die Schüler/innen – nicht umgekehrt (vgl. auch Wocken 2013, 21f.). In der Schulpraxis werden aber dennoch auch in Schulen, die sich grundsätzlich als „inklusiv“ verstehen, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig als „Inklusionskinder“ oder „I-Kinder“ klassifiziert. Dabei sind, will man den Unterschied zwischen Integration einzelner Kinder in eine bestehende Klasse und Inklusion, in der alle Kinder in ihrer Diversität anerkannt werden, sehen, alle Kinder Inklusionskinder. Die Tatsache, dass es in der Praxis aber noch schwerfällt, auf Etikettierungen zu verzichten, macht deutlich, dass Inklusion auch bei bester pädagogischer Absicht nicht einfach von allein passiert, sondern dass zum gelingenden „Doing Inclusion“ (vgl. auch Dorrance/Dannenbeck 2013) ein aktiver und bewusst gestalteter pädagogischer Umdenk- und Handlungsprozess erforderlich ist, auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

2 Finanzielle und personelle Ressourcen für die Inklusion

Bianca Preuß fokussiert auf die Frage der Distribution gesellschaftlicher Leistungen, wenn sie Inklusion als „die Einbeziehung der Gesamtbevölkerung in die Leistungen des gesellschaftlichen Funktionssystems Erziehung“ definiert (Preuß 2012, 38). Eine solche Verteilung gerecht zu gestalten, ist allerdings eine gesellschaftliche Aufgabe, die noch zu leisten ist.

Die Erkenntnis, dass die Anpassung der Schule an die Schüler/innen nicht kostenneutral funktionieren kann, und die sich daraus ergebenden Fragen, von wem die finanziellen Ressourcen und in welcher Höhe zur Verfügung gestellt werden sollen, sind tagespolitisch derzeit vieldiskutierte Themen.

2.1 Wirtschaftliche Kosten-Nutzen-Rechnung inklusiver Bildung

Insgesamt liegt Deutschland im internationalen Vergleich unter dem OECD-Durchschnitt in Bezug auf Investitionen in den Bildungssektor. Laut einer Studie der OCED aus dem Jahr 2012 wendet Deutschland, wenn man sowohl die öffentlichen als auch die privaten Ausgaben berücksichtigt, 5,3 % seines Bruttoinlandsproduktes (BIP) für die Bildung auf (alle Bildungsbereiche zusammengenommen), was einem Anstieg um 0,3 % gegenüber 2005 entspricht, allerdings liegt der OECD-Durchschnitt bei 6,2% (LaRock 2012).

Die Inklusions-Leitlinien für die Bildungspolitik der UNESCO von 2009 weisen aber auch darauf hin, dass weltweit die Exklusion von Behinderten aus dem Bildungssystem das Bruttoinlandsprodukt um 7,7 % verringere, da diese dem Arbeitsmarkt verloren gingen. Es wird daraus gefolgert, dass es sich wirtschaftlich durchaus lohne, große Summen in ein inklusives Schulsystem zu investieren, das einen Übergang in den Arbeitsmarkt ermögliche (Deutsche UNESCO 2009).

Klaus Klemm hat in einer Studie der Bertelsmann-Stiftung errechnet, dass die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems mit einer hundertprozentigen Inklusionsquote für die Förderschwerpunkte Lernen, Emotional-Soziale Entwicklung und Sprache bis 2020/21, 0,66 Milliarden Euro pro Jahr zusätzlich erfordern würde (Klemm 2012, 7). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht zum einen genauso gerechnet würden wie Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Zusätzlich würden sie die Unterrichtswochenstunden zur sonderpädagogischen Förderung einbringen („Doppelzählung“).

Es werden dieser Studie zufolge Kosten in folgenden Bereichen anfallen:

- Ausgaben für lehrendes Personal;
- Ausgaben für die individuelle Betreuung und Begleitung eines Schülers (Integrationshelfer – Sozialgesetzbücher VIII und XII)
- Ausgaben für nicht lehrendes Personal (Hausmeister, Schulsekretariate)
- Ausgaben für die Umrüstung von Schulgebäuden entsprechend inklusionsbedingter Anforderungen
- Ausgaben für die Bewirtschaftung der Schulgebäude und Schulanlagen
- Ausgaben für Schülerfahrtkosten (Klemm 2012, 13)

2.2 Throughput-Orientierung statt Input-Orientierung bei der Ressourcenvergabe

Katzenbach/Schnell (2012) verweisen im Kontext der Finanzierung der Inklusion auf einen Widerspruch zwischen dem theoretischen Anspruch der Inklusion, alle Kinder ohne Etikettierung gemeinsam zu unterrichten, und der Praxis der Input-orientierten Zuweisung von Fördermitteln (vgl. auch Klemm/Preuss-Lausitz 2011). Wenn eine Schule sinnvoll inklusiv unterrichten will, braucht sie ein multiprofessionelles Team, das sich um die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen kümmert. Wenn eine Lehrkraft für 25-30 Schülerinnen und Schüler allein verantwortlich ist, kann sie z. B. nicht ein einzelnes Kind auf die Toilette begleiten, wenn dies dabei Unterstützung braucht. Sie kann auch nicht auf alle sonderpädagogischen Förderprofile so gut vorbereitet sein wie eine ausgebildete Förderschullehrkraft. Entsprechend braucht eine inklusive Schule ein multiprofessionelles Team (Förderschullehrkraft, Regelschullehrkraft, Schulhelfer, Sozialpädagogen/-in, Eltern). Um ein solches Team gestellt zu bekommen, muss aber ein Bedarf beim Schulamt angemeldet werden. Dieser bemisst sich über die Förderbedürftigkeit der Schüler/innen. Um ein inklusives Setting zu organisieren und zu finanzieren, muss also wieder diagnostiziert und etikettiert werden – was aber gerade die Gefahr der Stigmatisierung in sich birgt und dazu führen kann, dass inklusiv arbeitende Schulen geradezu ein Interesse daran haben müssen, regelmäßig mindestens den gleichen Förderbedarf jedes Jahr zu attestieren, um ihr Team aufrechterhalten zu können. Klemm und Preuss-Lausitz (2011) sowie Katzenbach und Schnell (2012) schlagen deshalb ein Throughput-orientiertes Verfahren, also ein an der Durchführung orientiertes Verfahren, bei der Ressourcenvergabe bzw. eine Kombination aus Throughput- und Input-Orientierung vor. Hierbei werden den inklusiv arbeitenden Schulen dauerhaft Fördergelder

zugeteilt für die Aufgaben, die eine inklusiv arbeitende Schule bewältigen muss, davon ausgehend, dass ein bestimmter Anteil an Schülern (etwa 5%) besonderen Förderbedarf aufweist (ggf. bekommen Schulen in sozialen Brennpunkt-Gebieten einen Input-orientierten Zuschlag). Damit bestünde für die Schulen Planungssicherheit und sie wären nicht auf diagnostizierte Einzelfälle angewiesen, die jedes Jahr anders ausfallen können, und die Schüler müssten nicht etikettiert werden, um die ihnen zustehende Förderung zu erhalten. Bei einer Input-Orientierung in der Ressourcenvergabe hätte eine Schule u.U. kein Interesse daran, eine/n Schüler/in so gut zu fördern, dass sie im Folgejahr autonom, ohne besondere Förderung, zurechtkäme.

3 Definition des sonderpädagogischen Förderbedarfs

In der Förderpädagogik unterscheidet man den Empfehlungen der KMK (1996-2000) zufolge derzeit neun Förderschwerpunkte (vgl. Kultusministerkonferenz 2011, 23):

- geistige Entwicklung
- körperlich-motorische Entwicklung
- Sprache
- Lernen
- emotional-soziale Entwicklung
- Hören
- Sehen
- kranke Schülerinnen und Schüler
- Kinder mit autistischem Verhalten

Die Zuordnung zu einem spezifischen Förderschwerpunkt entspringt der Absicht, Kinder und Jugendliche besser schulisch fördern zu können, sei es in Förderschulen oder auch in inklusiven Settings. Eine genaue Diagnostik zeigt, dass die Lehrer/innen ihre Schüler/innen gut kennen und beobachten und individuell auf sie und ihren Förderbedarf eingehen können. Ein unerwünschter Nebeneffekt dieser hochgradig differenzierten Form der Diagnostik, könnte sein, dass durch sie der Eindruck entsteht, eine diagnostizierte Beeinträchtigung sei gleichzusetzen mit der Persönlichkeit des Menschen, bei dem sie diagnostiziert wurde. Das kann zum einen eine Stigmatisierung von außen mit sich bringen, zum anderen auch eine Überidentifikation der Kinder/Jugendlichen mit dem attestierten Förderbedarf.

3.1 Ziel: Entdramatisierung der Kategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf“

Ein Ziel von Inklusion wäre aber, die Differenzlinie sonderpädagogischer Förderbedarf/kein sonderpädagogischer Förderbedarf zu entdramatisieren, ähnlich wie Spies (2014) es für die Kategorie „Geschlecht“ vorschlägt, durch eine intersektionale Verschränkung mit anderen Differenzlinien. Kein Mensch ist ausschließlich „körperlich beeinträchtigt“, „hörbeeinträchtigt“ oder „geistig beeinträchtigt“ - Identität wird vielmehr durch vielfältige Eigenschaften in unterschiedlichen Bereichen konstituiert (Mürner 2011). Eine Chance inklusiver Beschulung wäre es, den Kindern und Jugendlichen die Identifikation mit unterschiedlichen Differenzlinien anzubieten, am besten mit solchen, die in ihrer gesellschaftlichen Anerkennung nicht eindeutig hierarchisch strukturiert sind (vgl. Leiprecht/Lutz 2005, 220). Das geschieht allerdings nicht automatisch, im Gegenteil, die Gefahr ist groß, dass ein/e Schüler/in mit einer Sinnesbeeinträchtigung im Bereich Sehen bei einer inklusiven Beschulung so stark als „die/der Blinde“ kategorisiert und ein/e Schüler/in mit Trisomie 21 als „der/die Downie“ klassifiziert wird, weil

diese Differenzlinien im Vergleich zu allen Nichtblinden und nicht von Trisomie 21 Betroffenen so deutlich in Erscheinung treten. Es erfordert einiges an pädagogischer Arbeit, den jeweiligen Schüler/innen und Mitschüler/innen andere Charaktereigenschaften ins Bewusstsein zu rufen, z. B. Interessen, Musikgeschmack, Freizeitgestaltung, Freundschaften, Fähigkeiten, aber auch andere körperliche Merkmale, um der sonderpädagogischen Kategorisierung andere entgegenzusetzen (vgl. Portmann 2013). Dies wäre aber wichtig, um die gesellschaftliche Hierarchisierung dieser Kategorien zu dekonstruieren, analog zu den Verschiebungen, die es in der Vergangenheit beispielsweise mit der Differenzlinie Geschlecht schon gegeben hat. Während Dahrendorf in den 1960er Jahren noch konstatierte, dass das „katholische Arbeitermädchen auf dem Lande“ die schlechtesten Bildungschancen habe, wird heute eher einen sorgenvollen Blick auf die Bildungschancen der Jungen mit Migrationshintergrund geworfen (Herwartz-Emden et al. 2010).

Eine tiefgreifende gesellschaftliche Dimension erwächst dabei aus der Erkenntnis, dass die Anerkennung von Menschen in der modernen Leistungsgesellschaft häufig über deren Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt wird und nicht über deren bloßes Sein, dass also der Mensch eher als *human doing* denn als *human being* wertgeschätzt wird (vgl. hierzu Taylor 2010), was in inklusiven Kontexten dazu führen kann, dass wieder nur diejenigen sich angenommen fühlen, die viel oder zumindest etwas leisten können. Bildungsinstitutionen stehen also vor der Herausforderung, neben der individuellen Förderung von Leistung und Effektivität auch die humane Menschenbildung wieder verstärkt in den Blick zu nehmen.

3.2 Uneindeutige Zuordnung zu den Förderschwerpunkten

Wie problematisch eine eindeutige Zuordnung zu Förderschwerpunkten ist, wird u.a. deutlich daran, dass die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Unterteilungen vornehmen. So gibt es in Nordrhein-Westfalen nur sieben Förderschwerpunkte, in Bayern und in Hessen acht – es werden die Schüler/innen, die unter den Bedingungen von Autismus aufwachsen, nicht immer als eigene Gruppe gesehen, in Hessen werden sie beispielsweise unterschiedlichen Förderschwerpunkten zugeordnet, je nach individueller Ausprägung der Störung und in Nordrhein-Westfalen und in Bayern bilden, anders als in Hessen, die kranken Schülerinnen und Schüler keinen eigenen Förderschwerpunkt.

Dietze (2011) hat in einer DIPF-Studie darüber hinaus nachgewiesen, dass es bisweilen erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt, was die Zuweisung zu Förderschwerpunkten und die Nachfrage nach und das Angebot von integrativer Förderung und Förderung in Förderschulen angeht.

Die Förderquoten für den Schwerpunkt „Lernen“ variieren im Schuljahr 2009/10 zwischen 2,22% in Hessen und 5,38% in Mecklenburg-Vorpommern. Selbst bei objektiv besser feststellbaren Förderbedarfen wie dem Schwerpunkt „Sehen“ gibt es große Differenzen zwischen den Bundesländern. Hier variieren die Anteile zwischen 0,05% in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein sowie 0,15% in Baden-Württemberg. (Dietze 2011, 7)

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die anderen Länder gar nicht erst ein so fein ausdifferenziertes Förderschulsystem haben. In den USA, Kanada, Australien, Neuseeland gibt es schon seit Jahrzehnten ein inklusives Schulsystem und seit den 1970er Jahren gehen auch immer mehr europäische Länder zu einem inklusiven Schulsystem über. „In 17 von 30 europäischen Ländern liegt der Inklusionsanteil 2008 schon über 75 %“ (Klemm/Preuss-Lausitz 2011, 9f).

Dietze (2011) interpretiert seine Ergebnisse dahingehend, dass die Diagnose- und Feststellungspraxen von Förderbedarf und die Überweisungspraxen in Förderschulen zwischen den Bundesländern differieren, und folgert daraus, dass dies die These stütze, „dass Behinderung nichts Konstantes ist, sondern stattdessen von spezifischen Akteuren und Akteurskonstellationen sozial konstruiert wird“ (Cloerkes 2003, zit. n. Dietze 2011, 7).

3.3 Sozio-historische Dimension der Kategorie „Behinderung“

Diese Interpretation geht davon aus, dass Behinderung nicht nur von „harten“ medizinischen Faktoren geprägt ist, sondern auch von „weichen“ kulturell-gesellschaftlichen Faktoren abhängt, von physischen und psychischen Barrieren, von Ausgrenzungen und Diskriminierungen von Andersartigkeit (vgl. Schneider 2013, 7). Foucault legt dar, wie eng die Definition von Geisteskrankheit mit den Vorstellungen und Abgrenzungsbedürfnissen einer Gesellschaft zusammenhängt und wie sich die Exklusionskonvention historisch entwickelt hat (Foucault 2013, 25). Ähnliches gilt auch für manche Konzeptionen von Behinderung. Menschen mit bestimmten körperlichen und geistigen Merkmalen werden durch die Gesellschaft und ihre Institutionen „behindert“ (vgl. Wansing 2013). Deutschland hat eine dunkle Geschichte, was den Umgang mit Schüler/innen mit Beeinträchtigung angeht. Bis ins 19. Jahrhundert wurden Kinder mit (bestimmten) Behinderungen vollständig aus dem Bildungssystem ausgeschlossen, dann gab es erste Anstalten und Schulen für gehörlose, blinde und „verkrüppelte“ Schüler, um 1900 wurden Hilfsschulklassen gegründet, in der Weimarer Republik dann die ersten Sonderschulen. Im Nationalsozialismus wurde dieses System genutzt, um Zwangssterilisierungen von Hilfsschülern durchzuführen und um massenweise Menschen mit geistiger Behinderung – wie auch Menschen anderer Ethnien (z.B. Juden, Sinti und Roma) zu ermorden (Klemm/Preuss-Lausitz 2011, 12). Köpcke-Duttler (2010) sieht die Pädagogik Montessoris, die die „Ehrfurcht vor dem Kind“, in dem die göttliche Schöpfung sich offenbare, proklamiert und damit auch das Recht eines jeden Kindes auf Bildung einfordert, als frühe Gegenbewegung zu dieser menschenverachtenden Praxis (Köpcke-Duttler 2010, 106). In der DDR und in der Bundesrepublik gab es dann ein ausdifferenziertes Förderschulsystem mit dem Ziel, den benachteiligten Menschen eine besondere Aufmerksamkeit und Förderung zuteilwerden zu lassen.

Ziel der Inklusion ist der UN-Behindertenrechtskonvention zufolge aber letztendlich nicht nur eine Weiterentwicklung des Schulsystems, sondern die Teilhabe aller an Bildung und damit letztlich am gesellschaftlichen Leben. Es ist also eine Aufgabe für Schul- und Gesellschaftsentwicklung, die sozialen Barrieren abzubauen, die eine Inklusion *aller* Lernenden verhindern. In Artikel 24 zum Thema „Bildung“ der UN-BRK, die 2006 verabschiedet und 2009 in Deutschland ratifiziert wurde, heißt es:

- (1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,
 - a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

4 Inklusion und Gerechtigkeit

Es geht fundamental darum, durch Inklusion mehr Gerechtigkeit zu verwirklichen und Formen der institutionellen Diskriminierung zu minimieren (Seitz et al. 2012). Wie schwierig mehr Bildungsgerechtigkeit im deutschen Bildungssystem zu implementieren ist, zeigen z. B. Studien, aus denen hervorgeht, dass mit 7,1% der Förderschulanteil nichtdeutscher Schüler/-innen im Bundesdurchschnitt deutlich höher ist als der Anteil deutscher Schüler/-innen (4,1%) auf Förderschulen (Dietze 2011), dass Kinder aus prekären sozio-ökonomischen Verhältnissen und bildungsfernen Schichten in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen überrepräsentiert sind (Schöler/Burtscher 2008, 38; Bildung in Deutschland 2012, 212) und dass auch Jungen mit 66% überproportional im Bereich der deutschen Förderschulen vertreten sind, in denen körperlich, geistig oder seelisch benachteiligte oder sozial gefährdete Kinder unterrichtet werden (Malecki 2013, 359). Diese ungleiche Verteilung deutet darauf hin, dass im deutschen Bildungssystem nicht alle die gleichen Chancen auf Bildungserfolg haben. Die aktuelle Bertelsmann-Studie belegt zudem, dass die Förderquote, also die Quote der Kinder und Jugendlichen, denen ein besonderer Förderbedarf attestiert wird, in Deutschland nicht konstant bleibt, sondern in den letzten Jahren sogar noch angestiegen ist und sich von Bundesland zu Bundesland deutlich unterscheidet (Hollenbach-Biele/ Klemm 2014). Es könnte also auch eine Rolle spielen, nicht nur in welchem Staat, sondern auch wann und wo in Deutschland ein/e Schüler/in geboren wurde, wenn es um seine/ihre Chancen auf einen qualifizierten Bildungsabschluss geht.

4.1 Inklusion und die Grenzen der Gerechtigkeit

Immer wieder werden entsprechend im Kontext der schulischen Inklusion die „Grenzen der Gerechtigkeit“ (Nussbaum 2006) thematisiert. Nussbaum (2006) sieht ein Desiderat in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Gerechtigkeitskonzeption in Bezug auf Menschen mit physischen und geistigen Einschränkungen, deren Inklusion als gleichberechtigte Bürger sie in gegebenen Gesellschaften nicht erkennen kann: „These people are people, but they have not as yet been included, in existing societies, as citizens on a basis of equality with other citizens.“ (Nussbaum 2006, 1f.). Sie zeigt auf, dass eine Demokratie, die auf einer Regierung „of the people, by the people, for the people“ (Lincoln 1863) gründet, von Bürgern ausgeht, die sich alle gleichermaßen der Vernunft bedienen können. Ein philosophisches und pragmatisches Problem einer solchen Gesellschaft stellt die Einbindung derjenigen Menschen in den Gesellschaftsvertrag dar, die aufgrund einer geistigen Beeinträchtigung nicht für sich und ihre Bedürfnisse selbst eintreten können. Sie sind immer davon abhängig, dass andere Menschen Entscheidungen für sie treffen – und dabei wirklich in ihrem Interesse und nicht im eigenen handeln:

Thus when the tradition specifies certain abilities (rationality, language, roughly equal physical and mental capacity) as prerequisites for participation in the procedure that chooses principles, these requirements also have large consequences for the treat-

ment of people with impairments and disabilities as recipients or subjects of justice in the resulting society. (Nussbaum 2006, 16).

Auf die schulische Inklusion bezogen bedeutet dies, dass Eltern und Lehrer für die betroffenen Schülerinnen und Schüler die aus deren Sicht beste Form der Schule finden müssen, was dann schwierig ist, wenn die Kinder und Jugendlichen ihre eigene Wahrnehmung dessen, was gut für sie ist, nicht oder nicht eindeutig mitteilen können. Eltern und Lehrer könnten auch die für sie bequemste Lösung wählen oder eine Lösung, die ihren eigenen kulturhistorisch geprägten (Vor-) Urteilen über die Bedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigung entspringt.

4.2 Fallbeispiele für Grenzen der Gerechtigkeit

In der Forschung wird viel mit Fallbeispielen argumentiert, an denen deutlich wird, wie schwer es den entsprechenden Akteuren (noch?) fällt, das deutsche Bildungssystem an die Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen so anzupassen, dass es alle gerecht finden. Ziemen (2013, 24f.) stellt etwa den Fall einer Schülerin Gaby vor, bei der Trisomie 21 diagnostiziert wurde. Sie wird frühzeitig dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ zugeordnet. Auch als sie – in einem Förderschulsetting mit zieldifferentem Unterricht – erstaunliche Leistungsfortschritte zeigt (sie liest Harry Potter auf Englisch und hört bei wissenschaftlichen Fachvorträgen aktiv zu), bekommt sie in ihrer Schule keine Chance auf einen Regelschulabschluss, wird auch gegen den Widerstand der Eltern standardmäßig in die Kategorie „praktisch bildbar“ eingeordnet, bekommt bis zur 8. Klasse wie die anderen Schüler/innen ein Zeugnis, erhält danach allerdings trotz ausdrücklicher Bitte keine Benotung mehr in ihrer Schule. Ziemen verweist im Weiteren darauf, dass es auch schon Schüler/innen mit Trisomie 21 gegeben hat, die Abitur gemacht und erfolgreich ein Studium begonnen haben (Ziemen 2013, 129). In der geschilderten Situation wird deutlich, wie starr die Bedingungen im deutschen Bildungssystem bisweilen sind und wie schwer es den Akteuren darin fällt bzw. gemacht wird, die zum Teil engmaschigen Vorgaben auf die Einzelfallsituation flexibel anzuwenden.

Aber nicht nur die Gerechtigkeit der Förderschul-Pädagogik wird angezweifelt, es werden in der Debatte auch „Grenzen der inklusiven Schule“ (vgl. z.B. Schicke 2013) thematisiert und in der Darstellung von weiteren Einzelfällen diskutiert.

Wocken (2013, 7ff) führt den Fall der Schülerin Katharina aus Südtirol an, die im Wachkoma liegend in zugegebenermaßen begrenztem Umfang an der inklusiven Schule partizipierte, einfach indem sie da und „ein Teil im Leben ihrer Mitmenschen“ (Wocken 2013, 8) war. Der Schulleiter kam täglich zu ihr und auch die Mitschüler/innen besuchten sie in der Pause, man vermisste sie, nachdem sie gestorben war. Wocken schreibt: „Katharina war emotional integriert!“ (Wocken 2013, 8). Der zitierte Fall kann als ein Grenzfall von Inklusion angesehen werden, der viele Fragen aufwirft: Was gilt als „Schule“, der Ort oder der Unterricht selbst? Kann „Teilhabe“ an Schule auch vollkommen passiv geschehen? Wie ermittelt man, ob es für Katharina in Ordnung war, in dieser Schule zu sein? Die Schüler/innen und der Schulleiter kamen täglich in ihr (Schlaf-)Zimmer, ist das nicht ein grenzüberschreitender Eingriff in die Intimsphäre? Reicht es für „Inklusion“, dass die Mitschüler/innen Katharina einbeziehen, müsste nicht auch Katharina eine Entscheidung treffen dürfen, ob sie teilhaben möchte? Ob sie im Wachkoma liegend eine Haltung zu dieser Frage hat, ist im Augenblick noch nicht klärbar, sie kann sie aber definitiv der Außenwelt nicht mitteilen.

Eine zentrale Frage, die in diesem Kontext aufkommt, ist die nach dem Ziel von Schule und Unterricht. Wenn man als Ziel von Schule vor allem die Vermittlung des Lehrplan-

Wissens und vorab festgelegter Kompetenzen sowie deren Überprüfung durch eine Form der Performanz sieht, dann kann Katharina daran, wenn überhaupt, nur sehr eingeschränkt teilhaben. Denn bei aller Unwissenheit darüber, was ein Mensch im Wachkoma von der Außenwelt mitbekommt, ist es doch charakteristisch für diesen Zustand, dass eine Performanz im Sinne einer Klassenarbeit oder einer alternativen Lernleistung für Katharina nicht zu bewältigen ist. Wenn aber auch soziales Lernen und ein Finden seines Platzes im gesellschaftlichen Leben und die Interaktion mit Gleichaltrigen und mit Lehrpersonen als wichtige Ziele der schulischen Bildung wahrgenommen werden, dann kann auch ein Mädchen wie Katharina, soweit es ihr möglich ist, daran teilhaben.

Ein anderer, von Schicke (2013, 7f.) zitierter Grenzfall ist ein Schüler, der aufgrund einer Angststörung und frühkindlicher Trennungserfahrungen zu hoher aggressiver Impulsivität neigt. „Hier zeigen sich“, so Schicke, „die Grenzen einer inklusiven Beschulung, da hier der staatliche Schutz der Rechte der anderen Schüler und das Kindeswohl im Vordergrund zu stehen scheint.“ (Schicke 2013, 8). Ein solcher Fall werde häufig an andere Institutionen (Psychiatrie, Justiz) abgegeben, was sie als „pädagogische Vermeidung“ (Schicke 2013, 4) wahrnimmt, und sie fordert, dass es Orte geben solle, an denen eine zeitlich begrenzte sonderpädagogische und psychiatrische Förderung mit anschließenden Wiedereingliederungsmaßnahmen in das inklusive Schulsystem für solche Schüler/innen angeboten wird. Wenn man den Anspruch auf Inklusion verwirklichen möchte, wäre ein solcher Ort des Rückzugs, der sonderpädagogischen und psychiatrischen Förderung auch innerhalb einer inklusiven Schule denkbar. Rückzugsorte innerhalb der Schulen zu schaffen, wird an vielen Stellen in der Inklusionsdebatte immer wieder als Vorschlag zur Lösung von Konfliktsituationen angeführt (Seydel 2012, 9f; Deckert-Peaceman 2009, 259).

4.3 Gerechtigkeit in inklusiv arbeitenden Schulen – kein Automatismus

Unter dem Eindruck solcher Fallbeispiele, deren Gelingensbedingungen noch ausgehandelt werden müssen, geraten andere Situationen aus dem Blick, in denen inklusive Schule zu funktionieren scheint. Viele Kindertageseinrichtungen und Grundschulen arbeiten bereits erfolgreich inklusiv. Es gibt einige Leuchtturm-Schulen, Best-Practice-Beispiele, an denen inklusive Bildung zu gelingen scheint. Ein sehr prominentes Beispiel ist eine Grundschule aus Münster, die 2012 einen Film über ihre Arbeit veröffentlicht hat, um zu erreichen, dass ihr Konzept auch für die Sekundarstufe I ausgebaut wird: „Berg Fidel – eine Schule für alle“ (Wenders 2012). Die Offene Gesamtschule Kassel-Waldau hat 2013 den „Jakob-Muth-Preis für inklusive Schule“ gewonnen. Es gibt auch das umgekehrte Modell der Förderschulen, die sich den Regelschülern gegenüber öffnen und ihre besonderen Förderbedingungen auch Kindern ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf zur Verfügung stellen. Ein prominentes Beispiel stellt hier die Waldhof-Schule in Templin dar, die zunächst eine Förderschule mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ war, sich aber in den 1990er Jahren für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf geöffnet hat (Trägerin des Deutschen Schulpreises 2010).

Es gibt viele weitere Schulen in Deutschland, die sich der Inklusion öffnen. Die Bertelsmann-Studie belegt, dass die Inklusionsquote, also der Anteil an Schülern mit besonderem Förderbedarf, der an Regelschulen unterrichtet wird, von 18,4% (2008/2009) auf 28,2% (2012/13) gestiegen ist, wobei wiederum die Zahlen der einzelnen Bundesländer stark divergieren (Hollenbach-Biele/ Klemm 2014).

Allerdings warnen Seitz et al. (2012) vor einem allzu optimistischen Blick auf die Gerechtigkeit inklusiver Schulen: „Gerechtigkeit [ist] keineswegs ein Automatismus, der mit der Rati-

fizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und der Umsetzung inklusiver Strukturen ‚automatisch‘ einherginge – entscheidend sind neben strukturellen Änderungen vor allem Konzepte und Haltungen.“ (Seitz et al. 2012, 12). Sie kritisieren die Praxis der Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs, die als Form institutioneller Diskriminierung soziale Ungleichheit reproduziere. Sie machen darauf aufmerksam, dass eine strukturelle Umsetzung der Inklusion nicht mit der Entwicklung inklusiver Qualität im Sinne einer Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit insgesamt, wie sie die „Leitlinien für Inklusion“ (Deutsche UNESCO 2009) fordern, gleichzusetzen sei. Sie verweisen dabei auch darauf, dass an vielen Stellen der Diskussion – wie auch in den oben genannten Beispielen – die Diskussion auf die Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verengt wird und dass damit das Feld Interkulturalität und Bildungsgerechtigkeit vernachlässigt werde (Seitz et al. 2012).

Wenn man sich nun der Frage zuwendet, was der Umsetzung einer gerechten Form von Inklusion entgegensteht, so gibt es darauf viele Antworten, eine davon hat etwas mit der Haltung der beteiligten Akteure zu tun. Es positioniert sich zwar niemand in Deutschland – bis auf extremistische Akteure – gegen die Einhaltung der Menschenrechte oder entsprechend gegen die Grundsätze der Inklusion, Grossrieder und Achermann (2012) entlarven dennoch verbreitete Denkmodelle, die einer inklusiven Schule entgegenstehen. Das *Autonomie-Paritäts-Muster* beruht auf der Annahme, dass eine Lehrperson autonom in ihrer Klasse agieren und entscheiden darf, so wie sie es auch ihren Kolleg/innen zugesteht. In inklusiven Settings wird aber die Arbeit in multiprofessionellen Teams notwendig. Das *Homogenitäts-Selektions-Muster* spiegelt die Denkstruktur, dass Kinder einer Altersstufe in etwa einen gleichen Entwicklungsstand haben und dass sie in leistungshomogenen Gruppen am besten lernen. Deshalb werden die Schüler/innen ab der Sekundarstufe I in drei Stufen eingeteilt und diejenigen, die weniger oder weniger schnell lernen, werden aussortiert und gesondert beschult. In der inklusiven Schule werden alle gemeinsam unterrichtet und die Vielfalt wird als Potenzial gesehen. Das *Etikettierungs-Delegations-Spezialisierungs-Muster* geht davon aus, dass Schüler/innen vermittels einer speziellen Zuweisungsdiagnostik in (vermeintlich) homogene Gruppen nach Förderschwerpunkten eingeteilt werden und von entsprechend geschultem Personal und mit besonderen Hilfsmitteln gezielt gefördert werden können. Regelpädagogen können durch Delegation entlastet werden und auch Förderschullehrkräfte und Fördermittel werden der Etikettierung entsprechend zugewiesen. Das *Zwei-Gruppen-Zuständigkeits-Muster* geht davon aus, dass es eine Gruppe von Regelschüler/innen gibt, die dem Lehrplan gemäß von der Regellehrkraft, und eine Gruppe von Förderschüler/innen, die zieldifferent von der Förderschullehrkraft unterrichtet werden. Es geht mit dem Etikettierungs-Delegations-Muster konform (Grossrieder und Achermann 2012, 164f). Diese Denkmuster sind gegenläufig zu den Ideen einer inklusiven Schule, in der alle Kinder jenseits von Etikettierungen individuell von einem multiprofessionellen Team gemeinsam gefördert werden sollen.

Die Inklusion hingegen folgt der Idee einer Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1993; 1995; 2006), in der das Paradigma der Gleichbehandlung aller Kinder und Jugendlichen ergänzt wird um das Anliegen, im pädagogisch gerechten Handeln auch deren Verschiedenheit angemessen Rechnung zu tragen. Gleiches soll dabei gleich und Verschiedenes verschieden behandelt werden (Prengel 2006, 10). Reich (2012) hat in diesem Sinne eine neue pädagogische Handlungsmaxime formuliert:

Menschen sind unterschiedlich, sie können es sein, ohne daraus Diskriminierungen erleiden zu müssen, und der Staat ergreift Vorkehrungen, die ihnen gerechte Chancen unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft, Hautfarbe, ihrem Migrationshinter-

grund, ihren Eigenschaften und Zuschreibungen, ihren sexuellen oder anderen Orientierungen, ihren sozialen, ökonomischen oder kulturellen Benachteiligungen, ihrer Religion oder Behinderung ermöglichen. (Reich 2012, 7).

5 Konsequenzen für eine inklusive Didaktik

Eine inklusive Didaktik wäre entsprechend zieldifferent auszugestalten, wenn es um die Leistungen von Schüler/innen mit sehr unterschiedlichen Grundvoraussetzungen (Lerntempo, Lernleistung, Vorkenntnissen, emotionale/psychischer Stabilität, körperlichen Voraussetzungen etc.) geht, um allen Kindern zu ermöglichen, an ihrem individuellen Lernstand anzuknüpfen und diesen sinnvoll zu erweitern – vor dem Hintergrund der individuellen Bezugsnorm (vgl. Prengel 2012, 27). Hinz (2006) geht entsprechend davon aus, dass in der Schule eine wirksame Förderung beim Einzelnen, an seinen personalen und sozialen Ressourcen ansetzen muss und ihm eine aktive Partizipation in diesem Such- und Entscheidungsprozess anzubieten hat.

Allerdings gibt es Einschränkungen in Bezug auf die Zieldifferenz: Zum einen sollte es zielgleich um die Sicherung bestimmter Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen lernen) gehen, denn für eine gleichberechtigte Teilhabe an unserer Gesellschaft ist die Beherrschung basaler Kulturtechniken notwendig, und es ist eine Aufgabe von Schule, diese Kulturtechniken zu vermitteln, um Partizipation und eine Qualifikation für das Berufsleben zu ermöglichen (Prengel 2012, 28). Zum anderen besteht die Gefahr, dass ein zieldifferenten Unterricht in eine Arbeitsblatt-Didaktik ausartet, in der jede/r Schüler/in seinen individualisierten Arbeitsmaterialien nachgeht, ohne mit den anderen Schüler/innen in einen Austausch zu treten. Das würde aber den sozialen Zielen eines gemeinsamen Unterrichts entgegenstehen. Es gibt nun verschiedene Ansätze, wie diese Ansprüche an die inklusive Didaktik eingelöst werden können. Seitz (2014) schlägt eine Didaktik mit komplexen, selbstdifferenzierenden Aufgaben vor, bei denen alle Schüler/innen an demselben Thema, aber auf ganz unterschiedliche Weise arbeiten. Reich (2014) setzt sich für eine konstruktivistische Didaktik mit interdisziplinären, differenzierten Lernlandschaften ein (Reich 2014, 332 ff), Büttner et al. (2012) heben die Bedeutung kooperativer Lernformen und des Peer-Tutoring hervor. Eine andere Form des in gewisser Weise zielgleichen und zugleich zieldifferenten Arbeitens könnte in der Arbeit an einem gemeinsamen Produkt, z. B. einem Theaterstück bestehen. Bei einem Theaterprojekt kann jeder eine auf seine individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse abgestimmte Aufgabe bekommen, und dennoch verfolgen alle ein gemeinsames Ziel: das Theaterstück (vgl. z.B. Bischoff, 255). Prengel fordert ein „individualisierungsfähiges Modell der Bildungsstandards in den Domänen Literacy und Numeracy“, damit jede/r einzelne so viel lernen könne, wie es ihm oder ihr individuell möglich sei (Prengel 2012, 28).

Darüber hinaus gelten für guten inklusiven Unterricht die gleichen Merkmale, wie z.B. Helmke (2012) und Meyer (2011) sie für guten Unterricht grundsätzlich definiert haben (vgl. auch Seitz 2014).

6 Ressourcenorientierung bei der Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem

Bei dem in allen Bundesländern anstehenden, in unterschiedlichem Maße fortgeschrittenen Prozess der Umsetzung von Inklusion geht es aber nicht nur darum, die Ressourcen der Schüler/innen zu aktivieren, sondern auch um eine sinnvolle Nutzung der Ressourcen des Bildungssystems und der unterschiedlichen darin wirksamen Pädagoginnen und Pädagogen. Wie es erreicht werden kann, den architektonischen, curricularen, systemischen, morali-

schen und personalen Herausforderungen der Inklusion in den nächsten Jahren gerecht zu werden, wird eine spannende Aufgabe sein, die die Partizipation der unterschiedlichen Interessengruppen (Schüler/innen, Eltern, (Förder-)Lehrkräfte, Schulleitungen, weiteres pädagogisches Personal, Schulämter, Politik, Verwaltung, Architektinnen und Architekten, Interessenvertretungen der verschiedenen Verbände und die verschiedenen Bereiche der Lehrerbildung) erfordern wird, damit die inklusive Bildung ein echter Schritt zur Demokratisierung der Gesellschaft wird (vgl. Prenzel, 2012 und Nussbaum 2006). Durch partizipative Prozesse könnte gewährleistet werden, dass die Ressourcen der Beteiligten aktiviert werden, aber auch die Grenzen der Möglichkeiten der Einzelnen, die Umgestaltung des Bildungssystems zu bewältigen, berücksichtigt werden. Erbring (2014) sieht wichtige Faktoren darin, gemeinsame Überzeugungen und Werte innerhalb einer Institution zu entwickeln, sich mit Anliegen und Zielen der Inklusion auseinanderzusetzen, den Zusammenhalt im Kollegium zu stärken und der Schulleitung eine unterstützende Funktion zu geben. Sie hält Supervision und andere moderierte Beratungssettings für wichtige Instrumente, um bei der Umsetzung der Inklusion die internen Ressourcen der Beteiligten in gesundheitsförderlicher Weise zu aktivieren (Erbring 2014, 63ff). Prenzel (2012) verweist zudem darauf, dass es kontinuierlich notwendig sei, die Machtverhältnisse und Probleme innerhalb der Prozesse der inklusiven Schulentwicklung „empirisch zu untersuchen und theoretisch zu analysieren“ (Prenzel 2012, 28), um möglichen Fehlentwicklungen und inneren Widersprüchen entgegenzuwirken.

Im Augenblick besteht allerdings die Gefahr, dass die top-down gefällte Entscheidung zur Schulentwicklung in Richtung Inklusion ohne die Bereitstellung der entsprechenden materiellen und finanziellen Ressourcen zu einer gefühlten Bedrohung für Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler (und deren Eltern) wird. „Inklusion als Sparmodell“ (Prenzel 2012, 27) führt zu „diffuser Ablehnung“ (Erbring 2014, 67) und befördert den Wunsch nach einem exkludierenden Bildungssystem, anstatt die Chancen eines inklusiven Bildungssystems für alle Beteiligten transparent werden zu lassen. Letzteres zu erreichen, erfordert viel Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Interessengruppen mit Toleranz gegenüber dem Anderssein und diplomatischem Fingerspitzengefühl, um die berechtigten Ansprüche und Grenzen aller Beteiligten in ihrer großen Vielfalt respektvoll zu berücksichtigen und auszuloten.

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Kultusministerkonferenz; Bildungsministerium für Bildung und Forschung; Bertelsmann. Bielefeld. Online verfügbar unter

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungDeutschland5210001129004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 04.06.2014.

Benkmann; R./ Chilla, S./ Stapf, E. (2012): Vorwort. In: Benkmann, R. (Hg.): Inklusiv Schule. Einblicke und Ausblicke. Immenhausen bei Kassel, S. 5–8.

Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn.

Boer, H. de; Deckert-Peaceman, H. (Hg.) (2009): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. 1. Aufl. Wiesbaden.

Bürli, A. (1997): Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern.

- Büttner, G.; Warwas, J.; Adl-Amini, K. (2012): Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion online, H. 1-2. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61>, zuletzt geprüft am 29.06.2014.
- Deckert-Peaceman, H. (2009): "Ich lade meine Freunde zum Sonder-Geburtstag ein". Theoretische und empirische Annäherungen an das Verhältnis von Peerkultur und Integrationspädagogik. In: Boer, H. de und Deckert-Peaceman, H. (Hg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 245–268.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Hg. v. UNESCO. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf>. Zuletzt geprüft am 25.07.2014
- Dietze, T. (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen. Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, H. 2. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88/88> zuletzt geprüft am 04.06.2014.
- Dorrance, C.; Dannenbeck, C. (Hg.) (2013): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn.
- Erbring, S. (2014): Inklusion ressourcenorientiert umsetzen. Heidelberg, Neckar.
- Foucault, M. (2013 / 1973): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Unter Mitarbeit von Übersetzung von Ulrich Köppen. Frankfurt am Main.
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Grossrieder, I.; Achermann, B. (2012): Wie lernen Schulen Inklusion? In: Seitz, S. (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn, S. 162–167.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 1. Aufl. Seelze-Velber.
- Herwartz-Emden, L.; et al. (2010): Mädchen aus Einwandererfamilien in der Schule. In: Herwartz-Emden, L., Schurt, V. und Waburg, W. (Hg.): Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten. Opladen et al., S. 191–230.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion! In: Schnell, I. und Sander, A. (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 41–74.
- Hollenbach-Biele, N. (2014): Update Inklusion. Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Unter Mitarbeit von Klaus Klemm. Bertelsmann-Stiftung. Bielefeld.
- Horstkemper, M.; Tillmann, K.-J. (2012): Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung? Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Ausgabe Eltern und Schule. H. 104 (4), S. 347–362.
- Katzenbach, D.; Schnell, I. (2011): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: Moser, V. (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart, S. 21–39.
- Klemm, K. (2012): Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland.. Hollenbach, N. (Hg). Gütersloh. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-F3E011B1-CD129C02/bst/xcms_bst_dms_35784_35785_2.pdf, zuletzt geprüft am 29.06.2014.

- Klemm, K.; Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinbildenden Schulen. Gutachten. Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Essen und Berlin. Online verfügbar unter http://www.gewnds.de/sos/Archiv/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf, zuletzt geprüft am 29.06.2014.
- Köpcke-Duttler, A. (2010): Montessori-Pädagogik und das Menschenrecht auf inklusive Bildung. In: Eckert, E. (Hg.): Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik. Berlin et al., S. 100–125.
- Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2014.
- LaRock, J.D (2012): Bildung auf einen Blick 2012: OECD-Indikatoren 2012. Deutschland. Hg. v. OECD. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/country%20note%20Germany%20%28DE%29.pdf>, zuletzt geprüft am 29.06.2014.
- Leiprecht, R./ Lutz, H. (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 218–234.
- Lincoln, A. (1863/2014): The Gettysburg Address. Abraham Lincoln Online. Online verfügbar unter: <http://www.abrahamlincolnonline.org/lincoln/speeches/gettysburg.htm>, zuletzt aktualisiert am 2014, zuletzt geprüft am 25.07.2014.
- Malecki, A. (2013): Sonderpädagogische Förderung in Deutschland - eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik. Auszug aus der monatlichen Publikation Wirtschaft und Statistik. Hg. v. Wirtschaft und Statistik Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/SonderpaedagogischeFoerderung_52013.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt aktualisiert am 05.06.2013, zuletzt geprüft am 04.06.2014.
- Meyer, H. (2005): Was ist guter Unterricht? 3. Aufl. Frankfurt am Main.
- Moser, V. (2012): Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? Zeitschrift für Inklusion-online.net, H. 3. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40/40>, zuletzt geprüft am 04.06.2014.
- Mürner, C. (2011): Die Reduzierung auf ein Merkmal: Die Frage nach einer "behinderten Identität". In: Mürner, C. und Sierck, U. (Hg.): Behinderte Identität? Neu-Ulm, S. 163–179.
- Nussbaum, M. C. (2006): Frontiers of justice. Disability, nationality, species membership. Cambridge, Mass.
- Portmann, R. (2013): Die 50 besten Spiele zur Inklusion. München.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Prenzel, A. (Hg.) (2010): Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen; Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München.

- Prenzel, A. (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? - Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Seitz, S. (Hg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn.
- Preuß, B. (2012): *Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem*. Wiesbaden.
- Reich, K. (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim.
- Schicke, K. (2013): Grenzen der inklusiven Schule - Förderbedarf für Schüler/innen mit besonderen Entwicklungsstörungen. In: *Sonderpädagogik in Berlin*, H. 2, S. 2–8.
- Schneider, J. (2013): Einleitung: Der lange Weg zur Inklusion. In: Humbach, M et al. (Hg.): *Inklusion in der Schule - das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Donauwörth, S. 6–8.
- Schneider, J. (2013): Polemisches Vorwort. In: Humbach, M. et al. (Hg.): *Inklusion in der Schule - das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung* Donauwörth, S. 5.
- Schnell, I./ Sander, A. (Hg.) (2004): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Schöler, J./ Burtscher, R. (2007): Offener Brief (Resolution) der 20. Tagung zur Integrationsforschung 2006. In: Overwien, B. und Prenzel, A. (Hg.): *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen et al., S. 38–39.
- Seitz, S. (2014): *Inklusive Didaktik - eine Anregung zum Reichwerden*. Kassel. Powerpoint Präsentation.
- Seitz, S./ Finnern, N.-K./ Korff, N./ Scheidt, K. (2012): *Inklusiv gleich gerecht? Zur Einführung in den Band*. In: Seitz, S. (Hg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn, S. 9–14.
- Seydel, O. (2012): *Pädagogische Perspektiven für den Schulbau. Auf dem Weg zu neuen Schulbaurichtlinien*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)/ Institut für Schulentwicklung. Überlingen/Frankfurt am Main. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5415/pdf/Seydel_2012_Paedagogische_Perspektiven_D_A.pdf, zuletzt aktualisiert am 01/2012, zuletzt geprüft am 25.07.2014.
- Spies, A. (2014): Genderfragen für die inklusive (Grund-)Schulentwicklung - Anhaltspunkte für intersektionale Verschränkungen. In: Theurer, C./ Siedenbiedel, C. und Budde, J. (Hg.): *Lernen und Geschlecht*. Immenhausen, S. 68–88.
- Taylor, J. (2010): *The Power of Prime. The cluttered mind uncluttered. Parenting: Raise a Human Being, Not a Human Doing: Are you raising a human being or a human doing?* Psychology Today. Online verfügbar unter <http://www.psychologytoday.com/blog/the-power-prime/201004/parenting-raise-human-being-not-human-doing>, zuletzt geprüft am 24.07.2014.
- Theurer, C./ Siedenbiedel, C./ Budde, J. (Hg.) (2014): *Lernen und Geschlecht*. Immenhausen.
- United Nations (2006 / 2009): *Behindertenrechtskonvention (CRPD)*. Hg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467>, zuletzt aktualisiert am 2014, zuletzt geprüft am 25.07.2014.
- Wansing, G. (2013): Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, H. 3, S. 16–27. Online verfügbar unter

http://www.wiso-net.de/webcgi?START=A20&T_FORMAT=5&DOKM=1748993_ZGEN_0&IV_DOK=1&WID=65152-4080843-73220_1.

Wenders, H. (2012): Berg Fidel. Eine Schule für alle. Berlin: Deutsche Film- und Fernsehakademie.

Wocken, H. (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg.

Ziemen, K.: Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen. Göttingen.

Angaben zur Autorin



Siedenbiedel, Catrin, Dr. phil.

Pädagogische Mitarbeiterin, OStR, ist seit 2012 an der Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft am Lehrstuhl für Oberstufenpädagogik. Unterrichtsfächer: Deutsch, Englisch, Darstellendes Spiel. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung; Internationalisierung; Gleichstellungsfragen