

HOCHSCHULE MAGDEBURG-STENDAL  
FACHBEREICH: ANGEWANDTE HUMANWISSENSCHAFTEN  
SOMMERSEMESTER 2013

# Bachelorarbeit

---

Eine Schule für alle -  
Inklusive Bildung als Vision, als Label oder als Korrektur

Studiengang: Angewandte Kindheitswissenschaften  
Erstprüferin: Prof. Dr. Maisha Maureen Eggers  
Zweitprüferin: Frau Angret Zierenberg

vorgelegt am 06.09.2013 von

Viktoria Jünemann (20102569), Breite Straße 18, 39657 Stendal, vjuenemann@yahoo.de

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
Herangehensweise .....	4
1 Der Weg von Exklusion zur Inklusion .....	6
1.1 Menschenrechtliche Meilensteine .....	7
1.2 Bedeutende Entwicklungen im Feld der Pädagogik .....	11
2 Annäherung an eine Begriffsbestimmung von Inklusion .....	15
2.1 Abgrenzung von Integration und Inklusion .....	17
2.2 Soziologisches Begriffsverständnis.....	21
3 Auf dem Weg zu einer Schule für alle .....	22
3.1 Zielbestimmung: eine Frage der Gerechtigkeit!?	23
3.1.1 Meritokratische Modelle der Gerechtigkeit.....	24
3.1.2 Menschenrechtlich orientierte Modelle .....	24
3.1.3 Anerkennungstheoretische Bildungsgerechtigkeit .....	26
3.2 Wichtige Grundlagen aus dem Elementarbereich .....	27
3.3 Guidelines by UNESCO .....	32
3.3.1 Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All .....	32
3.3.2 Policy Guidelines on Inclusion for Education .....	34
3.4 Index for Inclusion .....	35
3.5 Anmerkungen .....	40
4 Inklusion und Wirklichkeit .....	41
4.1 Aufgabe der Schule.....	41
4.2 Inclusive Education works!? – Ein Blick auf empirische Befunde.....	44
4.3 Inklusive Bildung im Spannungsverhältnis zur gesellschaftlichen Entwicklung .....	47
4.4 Sonderpädagogisierung.....	50
4.5 Leerstellen in der Inklusionspädagogik .....	52
4.5.1 Unklare (Begriffs-)Bestimmungen .....	53
4.5.2 Ausblendung gesellschaftlicher Verhältnisse .....	54
Fazit .....	55
Literaturverzeichnis.....	59
Anhang .....	65

## Darstellungsverzeichnis

Abb.1: Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Praxis	20
Abb. 2: Dimensionen des Index for Inclusion	36
Abb. 3: The Index and the school development cycle	37
Abb. 4: Indicators 'constructing' curricula for all'	40
Abb. 5: Funktionsschema des Zusammenhangs von Schule und Gesellschaft	42
Abb. 6: Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention im Original und der offiziellen deutschen Übersetzung	65-68
Abb.7: Education through the Inclusion Lens	69

#### **Einleitung**

Diese Bachelorarbeit befasst sich mit der Fragestellung, ob Inklusive Bildung nur eine Vision ist, als Label missbraucht wird oder als Korrektur von Bildungsungleichheiten und damit verbundenen Ungerechtigkeiten fungieren kann. Diese Fragestellung entstand durch mein persönliches Interesse an Bildungssystemen und der dadurch wahrgenommenen allgegenwärtigen Präsenz der Thematik Inklusion im bildungspolitischen Diskurs sowie der Forderung, diese möglichst schnell umzusetzen. Ungeklärt scheint jedoch, auf welchem Weg diese Umsetzung geschehen soll, welche Vorbereitungen dafür getroffen werden müssen und ob dort, wo Inklusion propagiert, auch wirklich Inklusion betrieben wird. Da die Schule einen Lebensraum der Kinder darstellt, in dem sie einen erheblichen Teil ihres Lebens verbringen, ist es aus kindheitswissenschaftlicher Sicht von großer Wichtigkeit, diese Frage nach der Tragfähigkeit des Konzeptes zu beantworten, um die Institution Schule möglichst optimal für die Kinder und ihre Entwicklung zu gestalten. Die Schule sollte ein Ort sein, an dem sich die Kinder gerne aufhalten, gesund aufwachsen und sich ganzheitlich entwickeln können, ihre Meinungen, Wünsche und Bedürfnisse ernst genommen, sie aktiv in die Gestaltung des Schulalltages mit einbezogen werden und somit partizipieren können, sowie ein Ort, an dem ihre Rechte akzeptiert und eingehalten werden.

Doch was ist die Absichtserklärung von inklusiver Bildung? Ist es „nur“ eine Schule für alle, will heißen, eine Schule, die alle Kinder besuchen, aber innerhalb ihrer Mauern wieder untereinander aufgeteilt werden? Oder sollen gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse ausgeglichen werden? Ist die Motivation dahinter, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken? Geht es um die Persönlichkeitsentfaltung jedes einzelnen? Oder ist es doch alles nur ein Modell der Kosteneinsparung im Bildungssektor?

#### **Herangehensweise**

All diese Fragen werden versucht mit Hilfe einer Literaturrecherche zu beantworten. Bezug genommen wird vor allem auf aktuelle Diskussionslinien von Seiten der Pädagogik und der Soziologie, da diese beiden Professionen am stärksten in internationalen bildungspolitischen

Debatten um Inklusion und Inklusive Bildung vertreten sind. Der internationalen Fokus wird in dieser Ausarbeitung auf Europa liegen und somit die Besonderheiten in Bezug auf das deutsche Bildungssystem nur angedeutet, aber nicht vertiefend bearbeitet.

Im ersten Abschnitt dieser Arbeit werden die geschichtlichen Wurzeln der Inklusion in Europa dargelegt. Diese zeichnen sich in Form der Teilhabestufen von Exklusion, Segregation, Integration und schließlich Inklusion ab. Innerhalb dieser Abschnitte gibt es menschenrechtliche Meilensteine und vielfältige pädagogische Konzepte und Bewegungen, auf denen die Idee der Inklusion fußt.

Im Anschluss daran wird versucht, einer Begriffsdefinition von Inklusion näher zu kommen. Besonderer Fokus wird dabei auf das pädagogische Verständnis gelegt, da dieses in der bildungspolitischen Diskussion am stärksten verbreitet ist. Die soziologische Perspektive wird jedoch auch kurz erläutert, da sie auf Grund einer anderen Herangehensweise und einer anderen Auffassung von Inklusion ein wichtiges Korrektiv zum pädagogischen Diskurs darstellt.

Auf diese Grundlagen folgend, wird der Blick konkret auf die Inklusion im Rahmen der Schule gelenkt. Es wird versucht zu bestimmen, wie eine solche Schule aussehen soll und welches Ziel sie genau verfolgt. Bei der Auseinandersetzung mit der Zielsetzung wird die Bildungsgerechtigkeit fokussiert und anschließend grundlegende nützliche Erkenntnisse aus dem Elementarbereich dargelegt. Auch Richtlinien der UNESCO sowie der *Index for Inclusion* werden näher erläutert, da diese für sich beanspruchen ein Hilfsmittel auf dem Weg zur inklusiven Bildung zu sein.

Ob sie diesem Anspruch überhaupt gerecht werden können, wird im letzten Abschnitt nachgegangen. Dort wird Inklusive Bildung und die Wirklichkeit zusammengebracht. Als erstes werden empirische Befunde zu dieser Thematik dargelegt, um im Anschluss zu klären, welche Funktion die Schule eigentlich in der Gesellschaft ausübt. Darauf folgend wird auf die Spannungsverhältnisse, die zwischen der inklusiven Bildung und den gesellschaftlichen Entwicklungen bzw. der Gesellschaft im Allgemeinen bestehen. Ebenso wird auf das Phänomen der Sonderpädagogisierung und auf Leerstellen im pädagogischen Inklusionsdiskurs eingegangen.

Abschließend wird in dem Fazit die Ausgangsfrage wieder aufgegriffen und erläutert, inwiefern Inklusive Bildung eine Vision, ein Label oder eine Korrektur von Bildungsungleichheiten und damit verbundene Ungerechtigkeiten darstellt, und damit verbunden aufgezeigt, welches die Notwendigkeiten und Herausforderungen in dem Bereich der Inklusiven Bildung für die Kindheitswissenschaften sind.

## 1 Der Weg von Exklusion zur Inklusion

Im Umgang mit marginalisierten Gruppen in der Gesellschaft und noch eindeutiger im Hinblick auf Menschen mit Behinderung lässt sich in der Geschichte Europas eine Entwicklung von der Exklusion über die Segregation sowie über die Integration hin zur Inklusion erkennen.<sup>1</sup>

Die erste Phase, die Exklusion, ist die längste, denn sie dauerte bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts an. In dieser Zeit war Menschen mit Behinderungen jeglicher Zugang zu Bildungsinstitutionen verwehrt. Bildung war auch im Allgemeinen eher ein besonderes Privileg, welches zumeist nur Söhnen aus wohlhabenden Familien zu Teil wurde. Aus diesem Grund gab es nur wenige Schulen. Eine vermehrte Errichtung von Volksschulen war mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht am Ende des 19. Jahrhunderts verbunden. Im Laufe der Zeit wurden Hilfsklassen eingerichtet, um schwachen Schülern besondere Unterstützung zu geben und sie dann später in die Regelklassen zurückschicken zu können. Um der zunehmenden Zahl förderbedürftiger Schüler gerecht zu werden, wurden im Laufe der Zeit ganze Hilfsschulen eingerichtet und daraufhin zunehmend ein sonderpädagogisches System aufgebaut und fortwährend ausdifferenziert.<sup>2</sup>

Die auf die Exklusion folgende Phase der Segregation fand laut Bleckmann schwerpunktmäßig von den 1960er bis 1980er Jahren statt,<sup>3</sup> wogegen Johnstone sie in die Zeit von 1918 – 1970 einordnet.<sup>4</sup> Sie hat jedoch immer noch Auswirkungen auf die heutige

---

<sup>1</sup> Vgl. BLECKMANN, Christian; SALDERN, Matthias von; WOLFANGEL, Lars (2012): Einleitung - Was ist Inklusion? In: Matthias von Saldern (Hg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand GmbH (Schule in Deutschland, 6), S. 7

<sup>2</sup> Vgl. Ebd., S. 7f

<sup>3</sup> Vgl. Ebd., S.8

<sup>4</sup> Vgl. VOJTOVÁ, Vera; BLOEMERS, Wolf; JOHNSTONE, David (2012): Hintergründe und Zusammenhänge inklusiver Pädagogik - von der Exklusion zur Inklusion. In: Vera Vojtová, Wolf Bloemers und David Johnstone (Hg.): Pädagogische Wurzeln der Inklusion. Pedagogical Roots to Inclusion. Dtsch.-Engl. Berlin: Frank & Timme (European Inclusion Studies / Studium Europäischer Inklusion), S. 48

Zeit. Die Segregation ist hauptsächlich durch das Prinzip der Homogenisierung gekennzeichnet. Das Ziel dessen ist, Lerngruppen mit möglichst gleichem Lernniveau zu schaffen.<sup>5</sup> Dabei herrscht die Überzeugung vor, dass diejenigen, die am oberen oder unteren Ende des Leistungsspektrums sind oder auf andere Weise aus der Masse herausstechen, ein Ballast für den Rest der Klasse und die Lehrkraft sind und in Folge dessen ausgegliedert werden.<sup>6</sup>

In den 80er Jahren setzte sich zunehmend die Integrationsbewegung durch. Ideologisch wurde diese von dem Prinzip der Normalisierung und dem Selbstbestimmungsparadigma geleitet. Die Idee ist, zwei verschiedene Gruppen in einem Klassenraum zusammen, aber nach zwei unterschiedlichen Lehrplänen zu unterrichten. Positiv an dieser Phase ist jedoch die grundsätzliche Wahl zwischen verschiedenen Lern- und Lebensformen, wodurch die Integration auch als Wegbereiter für die Inklusion gilt.<sup>7</sup>

Die Inklusionsbewegung setzte um die Jahrhundertwende in Folge der Verabschiedung verschiedener Menschenrechtskonventionen und anderer Erklärungen ein, auf die im folgenden Abschnitt genauer eingegangen wird. Schwerpunkt ist eine vorwiegend theoretische Diskussion mit der Forderung einer Pädagogik für alle Kinder<sup>8</sup> „ohne dabei ein bestimmtes Kriterium möglicher Benachteiligung hervorzuheben.“<sup>9</sup>

Im Folgenden wird auf die wichtigsten menschenrechtlichen Meilensteine, sowie auf die pädagogischen Wurzeln eingegangen, die auf dem Weg von Exklusion zu Inklusion in Europa entscheidend waren und sind.

## 1.1 Menschenrechtliche Meilensteine

Den ersten Meilenstein auf dem Weg zur Inklusion und Grundpfeiler für alle folgenden Menschenrechte bildet die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die 1948 von den Vereinten Nationen veröffentlicht wurde. Eine der Hauptaussagen ist die Gleichstellung jedes Menschen von Geburt an, welches den Anspruch auf gleiche Rechte mit einschließt.

---

<sup>5</sup> Vgl. BLECKMANN et al. 2012, S.8

<sup>6</sup> Vgl. SULZER, Annika; WAGNER, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). 2011. Aufl. München: Dt. Jugendinst (WiFF-Expertisen, 15), S. 10

<sup>7</sup> Vgl. BLECKMANN et al., S. 9f

<sup>8</sup> Vgl. Ebd., S. 11f

<sup>9</sup> Ebd., S. 12

Dieser Anspruch wird in Artikel 2 noch einmal konkretisiert und Artikel 7 macht deutlich, dass der Rechtsstaat dafür Sorge zu tragen hat, dass alle Menschen vor Diskriminierung geschützt werden. In Bezug auf die Inklusive Bildung ist vor allem der Artikel 26 hervorzuheben. Dieser spricht jedem Menschen ein Recht auf Bildung zu. Auf diese Weise soll jeder die Möglichkeit der vollen Persönlichkeitsentfaltung haben und im Zuge dessen ein Verständnis von Toleranz und Freundschaft entwickeln. Damit wurde der erste Stein für die Inklusive Bildung gelegt.<sup>10</sup>

Der Thematik Unterricht wird sich das erste Mal in dem Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen von 1960 gewidmet. Es baut auf den Allgemeinen Menschenrechten auf. Dabei greift es sich insbesondere das Recht auf Bildung heraus und schafft mit einem Diskriminierungsverbot eine zusätzliche Tragweite.<sup>11</sup> Genauer gesagt werden in Artikel 1 „die gleichen Bildungschancen für Kinder und Erwachsene jeglicher Rassen, Hautfarben, Geschlechter, Sprachen, Religionen, Überzeugungen, Verhältnisse und der Herkunft“<sup>12</sup> gefordert. Um dieses gleiche Recht auf Bildung umzusetzen, sind die Vertragsstaaten dazu aufgefordert, jedem Menschen den Zugang zu Bildung zu gewährleisten und Unterricht auf qualitativ hohem Niveau zu bieten. In Artikel 3 wird darüber hinaus auf die Zulassungsprozesse eingegangen. Um eine Diskriminierung zu vermeiden, sollen allen Kindern gleiche Chancen bei der Bewerbung an Schulen zugesprochen werden.<sup>13</sup>

Nächster Meilenstein ist die am häufigsten ratifizierte aller Menschenrechtskonventionen: Die Kinderrechtskonvention von 1989. Auch diese baut auf den Grundfesten der Allgemeinen Menschenrechte auf, sodass die Würde und die Gleichheit aller Menschen vorausgesetzt werden. Zusätzlich werden Kinder als besonders fürsorgebedürftige gesellschaftliche Gruppe gesehen, deren Rechte noch einmal betont und spezifiziert werden müssen. In dieser Konvention werden auch die Rechte behinderter Kinder erstmalig in den Artikeln 23, 28 und 29 ausdrücklich benannt. Dort wird jedem Kind ein Leben in Würde durch die Vertragsstaaten zugesichert. Dafür soll Kindern unter anderem die Möglichkeit der

---

<sup>10</sup> Vgl. BOYSEN, Katrin; FITZ, Julika; SCHMITT, Anika (2012): Inklusion in Recht und Menschenrecht. In: Matthias von Saldern (Hg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand GmbH (Schule in Deutschland, 6), S. 32ff

<sup>11</sup> Vgl. Ebd., S. 36

<sup>12</sup> Ebd.

<sup>13</sup> Vgl. Ebd., S.36f



aktiven Partizipation gegeben und selbstständiges Handeln gefördert werden. Bei Kindern mit Behinderung schließt dies eine spezielle Förderung mit ein (Artikel 23). Des Weiteren haben alle Kinder das Recht auf Bildung. Das darin implizierte Recht auf Chancengleichheit fordert zudem ein Recht auf eine Ausbildung von hoher Qualität (Artikel 28). Diese Bildung soll möglichst ganzheitlich sein und den Frieden zwischen allen Völkern bewirken (Artikel 29).<sup>14</sup>

Gezielt zu dem Thema Inklusion<sup>15</sup> an Schulen wurde erstmals 1994 in Salamanca in Spanien eine Erklärung verfasst. Dies geschah auf der Weltkonferenz *Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang zu Qualität*, an der 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen teilnahmen. Grundlage der Erklärung ist ebenfalls die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und noch im Besonderen die Standardregeln der Gleichstellung von Behinderten und Nichtbehinderten von 1993.<sup>16</sup> In der Erklärung wird die Notwendigkeit der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems bekräftigt. Dieses kann laut den Ausführungen in der Erklärung nur gelingen, wenn die Sonderpädagogik ein Teil der Allgemeinen Pädagogik sowie einer neuen Sozial- und Wirtschaftspolitik wird. Demnach sollen alle Kinder gemeinsam an Regelschulen unterrichtet werden.<sup>17</sup> Um dieses umzusetzen, enthält die Erklärung eine Reihe an Grundannahmen und Forderungen. Es wird davon ausgegangen, dass jedes Kind einzigartig ist und dementsprechend gefördert werden muss. Dies beinhaltet unter anderem das Recht auf Bildung, den freien Zugang zu Bildungsinstitutionen sowie die Berechtigung, den eigenen Wunsch im Hinblick auf Bildung zu äußern.<sup>18</sup> Hierbei wird der kindzentrierte Ansatz deutlich, der dazu auffordert, das Schulsystem individuell an das Kind anzupassen und nicht umgekehrt.<sup>19</sup> Weitere Forderungen der Salamanca-Erklärung in Bezug auf die Verbesserung des Schulsystems sind die Forcierung inklusiver Entwicklungen durch entsprechende politische und rechtliche Bestimmungen, eine verbesserte Früherkennung und –förderung sowie Veränderungen in der Lehramtsausbildung. Grundlage der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems soll ein neues Denken hinsichtlich der Menschen

---

<sup>14</sup> Vgl. BOYSEN et al., S. 37f

<sup>15</sup> In der deutschen Übersetzung wird der Begriff *inclusion* durchgängig mit dem Begriff *Integration* übersetzt, um es an den deutschen Fachdiskurs anzupassen. Weitere Informationen darüber sind bei Bleckmann et al. S.18f nachzulesen.

<sup>16</sup> Vgl. BOYSEN et al., S. 38f

<sup>17</sup> Vgl. BLECKMANN et al., S. 13

<sup>18</sup> Vgl. BOYSEN et al., S. 39

<sup>19</sup> Vgl. BLECKMANN et al., S. 13

mit Behinderung sein,<sup>20</sup> welches unter anderem auf eine Gleichstellung aller Kinder hin ausgerichtet ist. Dazu soll ein breit gefächertes Unterstützungssystem, individuell für jede Schule passend, eingerichtet werden. Eine weitere Grundvoraussetzung ist eine Gesetzeslage, die diese Entwicklung unterstützt und fördert, sodass jedem Kind und Jugendlichen mit Behinderung die Chance gegeben wird, so unabhängig, selbstständig und selbstbestimmt wie möglich sein zu können. Auf der Ebene der Schule sollen flexible Lehrpläne erarbeitet und Leistungsbeurteilungen überarbeitet werden. Zentrale Bedeutung wird hierbei der örtlichen Schulverwaltung und der Schulleitung beigemessen, um flexible Organisationsformen zu schaffen sowie die notwendigen Mittel und sonstige Unterstützungssysteme bereitzustellen. Inklusive Schulen müssen als ein Teil der gesamten Gesellschaft verstanden werden, die als Multiplikatoren genutzt und somit zu einer inklusiven Gesellschaft gelangen zu können. Außerdem soll Inklusion nicht nur als nationales Projekt gesehen, sondern überregionale und internationale Partnerschaften aufgebaut werden, um einen Wissensaustausch zu ermöglichen.<sup>21</sup> Boysens et al. geben in ihrem Text noch zu bedenken, dass die Salamanca-Erklärung keine rechtliche Grundlage ist und die Vertragsstaaten somit bei Nicht-Umsetzung der Forderungen keine Konsequenzen zu erwarten haben.<sup>22</sup> Im gleichen Zuge sind die Autoren jedoch der Meinung, dass durch die Erklärung der „Pfad für inklusive Gedanken und Systeme [...] geebnet“<sup>23</sup> wurde.

Den letzten bedeutenden Meilenstein auf dem Weg zur Inklusion stellt die Behindertenrechtskonvention dar, die 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet wurde. In diesem Abkommen werden in Anlehnung an die Allgemeinen Menschenrechte die Würde und die gleichen Rechte aller Menschen betont<sup>24</sup> und es stellt in Artikel 3 unter anderem noch einmal die Forderung für Menschen mit Behinderung nach „Nichtdiskriminierung“, ‚Respekt für Differenz und Akzeptanz von Behinderung als Bestandteil menschlicher Vielfalt und Menschlichkeit‘, ‚Chancengleichheit‘ [und] [...] ‚Gleichberechtigung der Geschlechter‘<sup>25</sup> heraus. Die Konvention wendet sich in ihrem Denken ab vom psychiatrisch-medizinischen Modell, welches Behinderung als

---

<sup>20</sup> Vgl. BOYSEN et al., S. 40

<sup>21</sup> Vgl. BLECKMANN et al., S. 14ff

<sup>22</sup> Vgl. BOYSEN et al., S.40

<sup>23</sup> Ebd.

<sup>24</sup> Vgl. THEUNISSEN, Georg (2011): Die UN-Konvention, Artikel 24: ein Kommentar. In: Klaus Metzger und Erich Weigl (Hg.): Inklusion - eine Schule für alle. Modelle, Positionen, Erfahrungen. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Lehrerbücherei Grundschule : Kompakt), S. 23

<sup>25</sup> Ebd.

Krankheit sieht und auf Rehabilitation hin ausgerichtet ist. Sie wendet sich hin zu sozialwissenschaftlich orientierten Erkenntnissen und legt den Diversity-Ansatz zu Grunde,<sup>26</sup> welcher die „Behinderung als Bestandteil menschlicher Normalität, Vielfalt und Bereicherung betrachtet“.<sup>27</sup> Somit tritt „die Konvention [...] als ein kritisches Korrektiv in Erscheinung, indem sie sich gegen alle Erscheinungen wendet, die Menschen mit Behinderungen aus der Gesellschaft ausgrenzen, ihnen den Zugang erschweren oder gar verwehren.“<sup>28</sup> Durch ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem soll die volle Partizipation in der Gesellschaft ermöglicht werden. Dies betrifft auch das Schulsystem,<sup>29</sup> worauf sich im Besonderen der Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention bezieht.<sup>30</sup> „Es steht unmissverständlich im Vordergrund, dass Kinder mit Behinderung ohne jegliche Einschränkungen die gleichen Voraussetzungen für eine Schulbildung erhalten müssen, wie Kinder ohne Behinderung.“<sup>31</sup>

Zusammenfassend ist zu sagen, dass all die in diesem Kapitel näher erläuterten Menschenrechtserklärungen auf den Schutz vor Diskriminierung und auf Chancengleichheit hin wirken. Als grundlegende Bedingung, dass Menschen mit Behinderung Chancengleichheit erfahren, wird der Zugang zu Bildung gesehen. Das Bewusstsein für dieses Recht wurde in der Gesellschaft durch diese Konventionen gesteigert und die Bildungssysteme in Europa entsprechend beeinflusst.<sup>32</sup>

## 1.2 Bedeutende Entwicklungen im Feld der Pädagogik

Bis zum Ersten Weltkrieg kann nicht davon gesprochen werden, dass die bis dahin entwickelten pädagogischen Linien und Konzepte grundlegend für den Geist der Inklusion wären. Sie beziehen sich in der Entwicklung von Exklusion zur Segregation immer mehr auf marginalisierte Gruppen als spezielle Zielgruppe, jedoch wurden bestimmte Merkmale immer als Abgrenzung zu dem „Normalen“ und zur bewussten Hierarchisierung durch

---

<sup>26</sup> Vgl. THEUNISSEN, S. 24

<sup>27</sup> Ebd

<sup>28</sup> Ebd.,S.23

<sup>29</sup> Vgl. Ebd.

<sup>30</sup> In der deutschen Übersetzung dieser Konvention, wie auch schon in der der Salamca Erklärung, *Inclusion* mit *Integration* übersetzt wird, welches weitreichende Folgen für die Umsetzung der Inklusion auf der nationalen Ebene hat, welches bei Interesse bei Bleckmann et al. Seite 21 genauer nachgelesen werden kann. Der Originaltext und die Gegenüberstellung mit der deutschen Übersetzung sind im Anhang (unter Nr.1) beigefügt.

<sup>31</sup> BOYSEN et al., S. 43

<sup>32</sup> Vgl. VOJTOVÁ et al., S. 70

Etikettierung genutzt. Pädagogik war somit immer auf Kompensation und Anpassung ausgelegt.<sup>33</sup>

Eine Ausnahme bildet die Reformpädagogik-Bewegung, die am Ende des 19. Jahrhunderts entstand<sup>34</sup> und „mit der ganzen Bandbreite der Erziehungstheorien und dem Öffnen der Bildung“<sup>35</sup> einen der größten Einflüsse auf die Inklusion hat. Ausgangspunkt der Bewegung war der Protest der jungen Generation gegen Autorität in der Schule, gegen Materialismus und die bürgerliche Generation.<sup>36</sup> Besonderer Einfluss auf das pädagogische Denken hatte das Wiederzukehren zum „Menschen als Individuum und als soziales Wesen“<sup>37</sup>. Es gab eine radikale Wendung hin zum Kind. In der Pädagogik und der Schule standen die Ganzheitlichkeit, die individuelle (schöpferische) Entfaltung und die Selbstbestimmung im Vordergrund. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass diese Ideen und Einstellungen nicht von der breiten Masse der Gesellschaft mitgetragen wurden, sondern, dass es sich zu der Zeit nur um Aktionen und Denkweisen einzelner Personen oder Gruppen handelte.<sup>38</sup>

Dieses Erkennen der Kindheit als spezielle Phase im Leben eines Menschen, die entscheidenden Einfluss auf die gesamte weitere Entwicklung eines Menschen hat, wurde in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg bis ungefähr 1970 auch von Erkenntnissen der Psychologie gestützt. Daraufhin setzte sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts langsam die Erkenntnis durch, dass der Ausgangspunkt aussichtsreicher Bildungsmaßnahmen die Bedürfnisse der Schüler sein müssen. Dies baute zwar auf dem pathologischen Modell von Behinderung auf und hatte eine Isolation der Kinder mit besonderem Entwicklungsbedarf zur Folge, welches konträr zur Idee der Inklusion steht<sup>39</sup>, und dennoch „war genau diese Isolation von Kindern in Sonderklassen, die den Beginn des Weges zu einer Pädagogik gebildet hat, welche das Beste des Lehrens für ‚besondere Bedürfnisse‘ einschließt, ohne den behinderten Schüler zu pathologisieren.“<sup>40</sup> Entscheidende pädagogische Theorien waren

---

<sup>33</sup> Vgl. VOJTOVÁ et al., S. 46

<sup>34</sup> Vgl. Ebd., S. 79

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Vgl. Ebd., S. 44, 79

<sup>37</sup> Ebd., S. 44

<sup>38</sup> Vgl. Ebd., S. 44ff

<sup>39</sup> Vgl. Ebd., S. 48f

<sup>40</sup> Ebd., S. 49

in diesem Zuge neben vielen anderen der Behaviorismus, die Pädagogik der frühen Kindheit und das Experiment der *freien Schule*.<sup>41</sup>

Als eine bedeutende Vertreterin der Pädagogik der frühen Kindheit befasste sich Maria Montessori mit Kindern, die als nicht-bildbar galten, und entwickelte für sie ein Programm, in dem zuerst die Bildung der Sinne und erst darauf aufbauend die kognitive Bildung angestrebt wurde. Später befasste sie sich auch damit, wie die Bildung von allen Kindern optimal gefördert werden kann und was Kinder in ihrem Lernen behindert. Sie entwickelte ein Modell, in dem der Erzieher die Umgebung des Kindes gestaltet, um den Kindern Anregungen zu geben und ansonsten die Beobachterrolle einnimmt, anstatt direkt in das Spiel des Kindes einzugreifen. Dieses Prinzip der anregenden Umgebung fand unter den Pädagogen der Zeit am meisten Anklang<sup>42</sup> Die Hauptabsicht ihres Modells lag in der „Selbstverwirklichung [der Kinder] durch unabhängige Aktivität.“<sup>43</sup> Neben Montessori waren weitere einflussreiche Pädagogen der Zeit bis 1970 beispielsweise Piaget, Vygotsky, Skinner, Neill oder auch Peto.<sup>44</sup>

Zum Ende des 20. Jahrhunderts hin und zu Beginn des 21. Jahrhunderts gab es in der Pädagogik eine dynamische Entwicklung. Dabei sind drei hauptsächliche Tendenzen erkennbar. Zum ersten gibt es eine zunehmende Entwicklung multidisziplinärer Sichtweisen und somit auch eine Verwischung der Trennlinie zwischen Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik sowie der zunehmenden Angleichung internationaler Bildungsbestrebungen. Zum zweiten eine Veränderung des Paradigmas in der Pädagogik, welches durch die zunehmende Ablehnung von klassischen Konzepten, die vollständige Einbindung der Pädagogik in die Schulpraxis und das Anlegen eines Bewertungsmaßstabes von Bildungsprozessen auf Grundlage der Perspektive der Schüler zum Ausdruck kommt. Die dritte Veränderung bezieht sich auf die Veränderung der Bildungssysteme, welche sich auf Grund der verschiedenen Menschenrechtskonventionen und der ihr zu Grunde liegenden Bestrebung nach Gleichberechtigung zunehmend angleichen. Es gibt einen Perspektivwechsel von einem

---

<sup>41</sup> Vgl., VOITOVÁ, S. 49

<sup>42</sup> Vgl. Ebd., S. 55f

<sup>43</sup> Ebd., S. 56

<sup>44</sup> Vgl. Ebd., S. 49

Problemsuchen bei dem Schüler hin zu der Suche nach problematischen Lernbedingungen und der Entwicklung von Curricula, die Ressourcenorientierung mit einbezieht.<sup>45</sup>

In diesem Prozess beeinfluss(t)en sich auch die Psychologie und Bildung zunehmend. Zu den wichtigsten Anreizen für die neueren Bildungskonzepte werden die psychologischen Theorien gezählt, „die kausale [...] Ansätze und Ergebnisse hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes“<sup>46</sup> aufweisen, da sie laut Vojtová den gewichtigen Einfluss der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die kindliche Entwicklung aufzeigen und unterstreichen, dass eine Erziehung im Sinne der Inklusion in der heutigen vielfältigen Gesellschaft nötig ist.<sup>47</sup>

Hierzu zählen beispielsweise sowohl die Individualpsychologie Adlers auch sein Konzept der Minderwertigkeit. Adler stellt heraus, dass durch eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Lehrern und Schülern sowie durch die Bildung an sich Minderwertigkeitsgefühle vermieden werden sollen. Daher soll der Lehrer positiv auf die Schüler durch Ermutigungen und Empfehlungen eingehen. Neben diesem Konzept ist auch die Persönlichkeitskonzeption der Kindheit von Helus zu erwähnen. Er geht von drei Grundcharakteristiken aus: Die Abhängigkeit von der Unterstützung durch Erwachsene, Wege zum Erwachsenwerden und die Erfüllung der Möglichkeiten. Für die Inklusion ist hier besonders wichtig herauszustellen, dass Lehrern das Risiko der Abhängigkeit bewusst sein muss, um den Lernprozess möglichst vom Kind aktiv gestalten zu lassen und als Lehrperson nur begleitend zu wirken. Wenn dies nicht passiert und das Kind hauptsächlich Konsument ist, fängt es an, diese Abhängigkeit zu mögen und auf diese Weise Zufriedenheit zu finden. In Folge dessen bleibt das Kind hinter seinen möglichen Potentialen zurück und strebt nicht danach, dieses Potential zu entdecken. Die Lehrkraft sollte jedoch die Bildungsmöglichkeiten der Schüler stärken, indem sie ihnen hilfsbereit zur Seite steht, mit ihnen in Kontakt ist und sie ermutigt.<sup>48</sup>

Weitere Impulse der pädagogischen Theorien sind ebenfalls vielfältig und somit nur beispielhaft dargestellt werden. Sie reichen über spirituelle Theorien, über Theorien der Personalisten, Psychokognitive Theorien, soziale Theorien, der Erziehung der Selbstbefähigung bis hin zu ökosozialen sowie akademischen Theorien. Zu den Theorien der

---

<sup>45</sup> Vgl. VOJTOVÁ et al., S. 78f

<sup>46</sup> Ebd., S. 80

<sup>47</sup> Vgl. Ebd.

<sup>48</sup> Vgl. Ebd., S. 81ff

Personalisten gehört die auf Carl Rogers aufbauende Nichtdirektive Erziehung, die sich auf das Lernen durch Erfahrung, die natürliche Wissbegierde und die natürliche Fähigkeit zu lernen stützt. Die interaktive Erziehung hingegen stützt sich auf Gruppenarbeiten und die Prinzipien der Beziehungsdimension der Persönlichkeit des Schülers, das Bildungsumfeld und die offene Erziehung. Erziehungsmerkmale der Erziehung der Selbstbefähigung hat die Merkmale der Teilhabe, des emotionalen und geistigen Lernens, Interessen der Kinder, multikulturelle Erziehung und den Dialog.<sup>49</sup>

Ebenso leitete die Etablierung des sozialen Modells von Behinderung, welches auch als das neue Denken bezeichnet wird, Ende der 70er Jahre einen Paradigmenwechsel ein. Es löste das medizinische Modell ab und ist somit eine entscheidende Grundlage der Inklusion. Kritisiert an dem medizinischen Modell wird die Defizitperspektive, welche Stigmatisierungen und daraus folgend Verwehrung von Chancengleichheit vieler Personen verursachte.<sup>50</sup> Im sozialen Modell „wird Behinderung als komplexes System gesellschaftlicher Einschränkungen gesehen, welche Menschen mit einer Schädigung durch eine diskriminierende Gesellschaft auferlegt werden.“<sup>51</sup> Durch das neue Denken und die Folge, dass die nicht behinderten Menschen in die Pflicht genommen wurden, Barrieren für die Menschen mit Einschränkungen abzubauen, bildeten sich zwei neue Bewegungen. Zum einen die Forderung des Zugangs zu Bildung für alle sowie die Ermöglichung des Mainstreamings im Bildungssektor. Dies war wichtig zur Entwicklung der Integrationsbewegung und damit auch grundlegend für die Inklusion.<sup>52</sup>

## 2 Annäherung an eine Begriffsbestimmung von Inklusion

Wie im letzten Kapitel deutlich wurde, hat die Inklusion ihre Wurzeln in vielen unterschiedlichen Strömungen. Auf Grund dieser Komplexität ist eine einheitliche Definition von Inklusion schwierig.<sup>53</sup> Dyson bezeichnet Inklusion daher als „‘slippery’ concept“<sup>54</sup> Sulzer und Wagner stimmen dieser Aussage zu, wenn sie sagen: „Es gibt keine ‚universelle und

---

<sup>49</sup> Vgl. VOJTOVÁ et al., S. 85ff

<sup>50</sup> Vgl. Ebd., S. 72

<sup>51</sup> Ebd.

<sup>52</sup> Vgl. Ebd., S. 72ff

<sup>53</sup> Vgl. DYSON, Alan (2010): Developing inclusive schools: three perspectives from England. Hg. v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung. DDS - Die deutsche Schule., S. 2

<sup>54</sup> Ebd.

international akzeptierte Definition' von Inklusion und gleichzeitig verweist jeder Versuch von Begriffsbestimmung auf seine hohe Komplexität.“<sup>55</sup>

Annedore Prengel stellt fest, dass „Inklusion [...] in unterschiedlichen Kontexten mit verschiedenen, sich einander teilweise überschneidenden Bedeutungen angewandt“<sup>56</sup> wird. Zur Veranschaulichung dessen seien nun verschiedene Definitionen von Inklusion aufgeführt.

Prengel selbst fällt auf, dass „Inklusion [...] in den einschlägigen Texten meist umschrieben [wird] als uneingeschränkte gesellschaftliche Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderung, die die Individualität aller betont und so im facettenreichen Spektrum der vielen Verschiedenen die zuvor hervorgehobene binär-hierarchische Differenz zwischen Normalität und davon abweichenden Besonderheiten der Behinderung verblassen lassen.“<sup>57</sup> Im Gegensatz zu dieser Definition hat die UNESCO eine breiter gestreute Bezugsgruppe, aber einen engeren Fokus auf Bildung, wenn sie schreiben:

“Inclusion is seen as **a process** of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures, and communities, and reducing exclusion within and from education.”<sup>58</sup>

Sulzer und Feyerer hingegen heben die starke Verbindung von Integration und Inklusion hervor, welches in folgender Aussage deutlich wird.

„Das Konzept der Inklusion ist demnach als eine ‚*optimierte und qualitativ erweiterte Integration*‘ (Sulzer 2004) zu verstehen, die das gesamte Bildungssystem und alle Kinder und Jugendlichen mit ihren jeweiligen pädagogischen Bedarfen einbezieht, egal ob sie nun ‚schwerstbehindert‘ oder ‚schwerstbegabt‘, mit oder ohne Migrationshintergrund, arm oder reich sind, aus intakten oder gestörten Familienverhältnissen kommen.“<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> SULZER/WAGNER, S. 9

<sup>56</sup> PRENGEL, Annedore (2010a): Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen ; Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) ; [Inklusion]. 2010. Aufl. München: DJI (WiFF-Expertisen, 5), S.19

<sup>57</sup> Ebd.

<sup>58</sup> UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. France: UNECISO, S.13

<sup>59</sup> FEYERER, Ewald (2012): Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4), (o. S.) Gliederungspunkt 2.3



In dem gleichen Dokument von Feyerer stellt er auch noch heraus, dass „Inklusion [...] ein zutiefst radikales, an die gesellschaftlichen Wurzeln gehendes Anliegen [ist], das wohl nie erreicht, sondern Tag für Tag aufs Neue gelebt werden muss.“<sup>60</sup>

In Bezug auf die nicht eindeutige Definition von Inklusion wurde darüber hinaus in Britannien herausgefunden, dass in der dortigen Bevölkerung sechs verschiedene Typologien von Inklusion vorherrschen. Dabei stellt sich auch eine Gemeinsamkeit heraus. Alle fordern eine Öffnung der Schule für alle Kinder und eine Veränderung der Schulstruktur in eine Richtung die der Diversität aller Schüler gerecht wird.<sup>61</sup> Laut Prengel wird in Bezug auf Bildung das pädagogische Modell der Inklusion verwendet<sup>62</sup>. Aus diesem Grund wird sich im Folgenden hauptsächlich auf das solche bezogen und auf die soziologische Begriffsbestimmung, die im Diskurs um Inklusion auch immer wieder angesprochen wird, nur kurz eingegangen. Der grundlegende Unterschied zwischen beiden liegt in der unterschiedlichen Herangehensweise. Der pädagogische Zugang ist normativ und stärker in der Inklusionsdebatte vertreten. Dem gegenüber hat die Soziologie einen skriptiv-analytischen Zugang, der sich eher mit Exklusion beschäftigt.<sup>63</sup> Außerdem hinterfragt sie bestehende Inklusionspraktiken und agiert folglich als kritisches Korrektiv.<sup>64</sup>

## 2.1 Abgrenzung von Integration und Inklusion

Die beiden Begriffe Inklusion und Integration werden fälschlicherweise oft als Synonym benutzt<sup>65</sup> und es gibt eine Verwischung der Grenzen zwischen den beiden Begrifflichkeiten, welches in folgender Feststellung von Bleckmann et al. deutlich wird: „Was schon *Inklusion* genannt wird, ist häufig noch *Integration*. Was noch *Integration* genannt wird, ist häufig bereits *Inklusion*.“<sup>66</sup> Ein Beispiel dafür ist das Buch *Pädagogik der Vielfalt* von Annedore Prengel aus dem Jahr 1993. Darin beschreibt sie zwei Konzepte der Integration: Das

---

<sup>60</sup> FEYERER (2012), (o. S.) 5. Gliederungspunkt

<sup>61</sup> Vgl. LÖSER, Jessica M.; WERNING, Rolf (2013): Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich* (1), S.22

<sup>62</sup> PRENGEL (2010a), S.19

<sup>63</sup> Vgl. DAMMER, Karl-Heinz (2012): >>Inklusion<< und >>Integration<< - Zum Verständnis zweier pädagogischer Zauberformeln. In: *Behindertenpädagogik - Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre* 51 (4), S. 357

<sup>64</sup> Vgl. HINZ, Andreas (2013): Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1), (o. S.) 6. Gliederungspunkt

<sup>65</sup> Vgl. FEYERER (2012), (o. S.) Gliederungspunkt 2.2

<sup>66</sup> BLECKMANN et al., S. 7

zielgleiche und das zieldifferenzierte Lernen. Letzteres stimmt jedoch mit dem Verständnis von Inklusion, wie sie in der Salamanca-Erklärung beschrieben ist, überein.<sup>67</sup> Darüber hinaus wurde in der eben genannten Definition von Sulzer Inklusion als Weiterentwicklung der Integration beschrieben. Folglich muss zunächst geklärt werden, was mit Integration gemeint ist, bevor in Abgrenzung dazu einer Begriffsbestimmung der Inklusion näher gekommen werden kann.

Integration ist ein Konzept der Sonderpädagogik, dessen Ziel es ist, den Menschen mit Behinderung bei der Assimilation an die Umgebung zu unterstützen. Zentral ist es, die Umgebung zu finden, die diesen Menschen so wenig wie möglich einschränkt, und nicht die Behinderung in den Mittelpunkt zu stellen, sondern sich auf die davon losgelösten Bedürfnisse zu konzentrieren.<sup>68</sup> Bei der Integration ist der Schwerpunkt die Klassifizierung von Unterschieden in bestimmten Lerngruppen und die Reintegration Einzelner in eine Gruppe.<sup>69</sup> Im schulischen Zusammenhang zeigt sich dies, indem Schüler mit Behinderung zusammen mit Gleichaltrigen auf eine Schule in der nahen Umgebung gehen können. Für sie wird dort ein individueller Lehrplan entwickelt und von außen unterstützt, um Anschluss an die restliche Klasse zu finden und somit die geltende Norm so weit wie möglich zu erfüllen. Riskant an diesem Modell ist laut Vojtovás Beschreibung des Integrationsmodells das starke Machtgefälle zwischen dem Unterstützenden und dem Schüler mit Behinderung, welches eine Abhängigkeit produziert und die Partizipationsmöglichkeiten begrenzt. Als weitere Kritik führt sie auf, dass die Integration nicht dem Individuum, sondern vielmehr der Gesellschaft nützt und nicht zu einer Integration in die spätere Gesellschaft führt.<sup>70</sup> An diesem Modell wird des Weiteren die äußere Differenzierung kritisiert, die in Form der 2-Gruppen-Theorie sichtbar wird. Diese besagt, dass zwei unterschiedliche Gruppen zwar zusammen in einem Raum unterrichtet werden, beide jedoch nach unterschiedlichen Lehrplänen.<sup>71</sup> Somit werden „diese zwei Gruppen [...] dann nebeneinander aber nicht miteinander unterrichtet“<sup>72</sup>

---

<sup>67</sup> Vgl. BLECKMANN et al., S. 19f

<sup>68</sup> Vgl. VOJTOVÁ et al., S. 74

<sup>69</sup> Vgl. BERNHARD, Armin (2012): Inklusion - Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: *Behindertenpädagogik - Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre* 51 (4), S. 343f

<sup>70</sup> Vgl. VOJTOVÁ et al., S. 74f

<sup>71</sup> Vgl. BLECKMANN et al., S. 10

<sup>72</sup> Ebd

In der unzulänglichen Bearbeitung des Problems der gesellschaftlichen Exklusion von Seiten der Integrationspädagogik, welche, nach der Einschätzung Bernhards, die Situation der Betroffenen durch Praktiken der Diskriminierung und Selektion sogar noch verschlimmert hat, liegt die Ausgangslage der Inklusionsdebatte.<sup>73</sup>

Auch auf praktischer Ebene bilden integrativen Prozesse den Ausgangspunkt für Inklusion, da sich die Inklusion auf die Verhältnisse innerhalb einer pädagogischen Institution konzentriert, die nach der Integration in diese entstehen. Es geht um die uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinschaft innerhalb der Einrichtung und dies nicht nur für Einzelne, sondern für alle. Zentrales Element ist die wechselseitige Anerkennung des Anderen durch Annäherung und Abgrenzung.<sup>74</sup> Bezeichnet wird diese Basis auch als „methodologische Heterogenitätsorientierung“<sup>75</sup> bezeichnet und kommt in dem Ausspruch „Vielfalt ist Normalität“<sup>76</sup> zum Ausdruck. Dies macht einen Perspektivwechsel von der Orientierung an Defiziten hin zur kompetenzorientierten Perspektive deutlich, durch den die Zwei-Gruppen-Theorie zunehmend aufgehoben wird. Durch den zusätzlichen Verzicht auf Kategorisierungen und Etikettierungen kann letztendlich das Ziel der Transnormalität erreicht werden, welches bedeutet, dass allen gleichermaßen das Recht auf Verschiedenheit zugestanden<sup>77</sup> und somit „auf die Unterscheidung von Menschen anhand willkürlich gewählter Faktoren verzichte[t]“<sup>78</sup> wird. Durch den Bezug der Inklusion auf die Menschenrechte sind weitere Ziele Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit. Um dies zu erreichen, wird sich nicht mehr auf eine bestimmte Person fokussiert, sondern auf spezifische Situationen und ihren Kontext<sup>79</sup>. Dammer geht noch weiter, indem er herausstellt, dass die Überwindung der Diskriminierung nicht mehr gruppenspezifisch sondern gesamtgesellschaftlich angestrebt wird.<sup>80</sup> In dieser methodologischen Gesamtbetrachtung werden die gesellschaftliche, die institutionelle, die interaktionelle und die subjektive Ebene analysiert, da „gesellschaftliche Ausgrenzung und Benachteiligung bzw.

---

<sup>73</sup> Vgl. BERNHARD, S. 343

<sup>74</sup> Vgl. PRENGEL (2010a), S. 19f

<sup>75</sup> DIEHM, Isabell (2011): Integration und Inklusion im Kontext von Migration und Pädagogik. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.45

<sup>76</sup> SULZER, Annika (2013): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 1. Ausg. der überarb. Neuaufl. (3. Gesamtaufl.). Freiburg i. Br: Herder, S. 14

<sup>77</sup> Vgl. FEYERER (2012), (o. S.) Gliederungspunkt 4.3

<sup>78</sup> BLECKMANN et al., S.17

<sup>79</sup> Vgl. DIEHM, S. 43ff

<sup>80</sup> DAMMER, S. 368

Privilegierung und Bevorteilung [...] oft nicht leicht zu durchschauen [sind], weil sie auf verschiedenen Ebenen wirken, die einander wechselseitig durchdringen“.<sup>81</sup> Die Hauptunterschiede zwischen integrativer und inklusiver Praxis sind in folgender Tabelle, die an Hinzes Überlegungen angelehnt ist, noch einmal aufgezeigt.

**Abb.1: Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Praxis**

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zwei-Gruppen-Theorie (z. B. behindert / nichtbehindert)</li> <li>- Aufnahme von Menschen mit Behinderung in Gesellschaft</li> <li>- Individuumszentrierter Ansatz</li> <li>- Fixierung auf institutionelle Ebenen</li> <li>- Systemdifferenzierung nach Schädigung</li> <li>- Ressourcen für Menschen mit Behinderung</li> <li>- Kontrolle durch ExpertInnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)</li> <li>- Verändertes Selbstverständnis von Gesellschaft</li> <li>- Systemischer Ansatz</li> <li>- Betrachtung der emotionalen, sozialen und individuellen Ebenen</li> <li>- Differenziertes System für alle</li> <li>- Ressourcen für inklusive Gesellschaft</li> <li>- Problemlösung durch Beteiligte, insbesondere „Betroffene“</li> </ul>

Quelle: Kistner, Pascal (2009): Vom Auszug aus den Institutionen. Deinstitutionalisierung als Forderung einer wertgeleiteten Heilpädagogik für Menschen mit Schwerst-Mehrfachbehinderung. Diplomarbeit; Fachhochschule Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Studiengang Sozialwesen; Erstgutachter: Prof. Dr. Hajo Jakobs Zweitgutachter: Prof. Dr. Reinhard Lütjen, bidok- Volltextbibliothek: Erstveröffentlichung im Internet, abrufbar über: <http://bidok.uibk.ac.at/library/kistner-institutionen-dipl03.jpg>, letzter Zugriff: 03.09.13

Darüber hinaus ist einer der grundlegenden Unterschiede zwischen Integration und Inklusion ist laut Feyerer, dass Integration allein auf den guten Willen, die Humanität und die Freiwilligkeit setzt und Inklusion hingegen völkerrechtlich verankert und somit einklagbares Recht ist.<sup>82</sup>

Zusammenfassend sind die vier grundlegenden Elemente für die Konzeptualisierung von Inklusion laut UNESCO „Inclusion is a process“<sup>83</sup>, „Inclusion is concerned with the identification and removal of barriers“<sup>84</sup>, „Inclusion is about the presence, participation and achievement of all students“<sup>85</sup>, „Inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalization, exclusion or underachievement.“<sup>86</sup>

<sup>81</sup> SULZER, S. 16

<sup>82</sup> Vgl. FEYERER (2012), (o. S.), Gliederungspunkt 2.3

<sup>83</sup> UNESCO (2005), S. 15

<sup>84</sup> Ebd.

<sup>85</sup> Ebd.

<sup>86</sup> Ebd., S. 16

Durch den Bezug auf die Menschenrechte hat die Inklusion der Pädagogik eine hohe normative Aufladung, welches unter anderem auch der Unterschied zum soziologischen Begriffsverständnis ist.<sup>87</sup>

## 2.2 Soziologisches Begriffsverständnis

Dass der pädagogische Inklusionsdiskurs die soziologische Perspektive meistens außen vor lässt,<sup>88</sup> liegt möglicherweise an dem völlig anderen Verständnis von Inklusion. Dies baut auf der lateinischen Bedeutung des Wortes auf. *Includere* bedeutet ursprünglich einschließen, wonach entweder jemand drinnen oder draußen ist und somit *Inclusio* kein positiver Wertebegriff ist.<sup>89</sup> Daher beschäftigen sich systemtheoretische Ansätze auch vorwiegend mit dem Gegensatzpaar Inklusion/Exklusion.<sup>90</sup> Inklusion und Exklusion stehen nicht in einem dichotomen sondern dialektischen Verhältnis, welches meint, dass immer dort, wo jemand in ein System inkludiert wird, er auch automatisch aus anderen Systemen exkludiert wird.<sup>91</sup>

*Integer* hingegen bedeutet unverletzt (auch im rechtlichen Sinne), ganz, voll, unvermindert, welches ein Ausdruck von Zugehörigkeit zum Ganzen ist. Aus Sicht der Soziologen ist Inklusion eine Frage des Zugangs zu sozialen Systemen und die Integration beschreibt die Interaktion der einzelnen Akteure innerhalb eines Systems, ihre Gemeinsamkeiten und das Maß des Einbezugs in diese. Demnach ist es dem pädagogischen Verständnis völlig konträr. Aus soziologischer Sicht ist Inklusion die Voraussetzung für Integration, jedoch beinhaltet Inklusion nicht zwangsweise schon Integration, da man in ein Teilsystem zwar inkludiert, aber schlecht integriert sein kann.<sup>92</sup>

---

<sup>87</sup> Vgl. KASTL, Jörg Michael (2012): Inklusion und Integration - oder: Ist „Inklusion“ Menschenrecht oder eine pädagogische Ideologie? Soziologische Thesen. Friedrichshainer Kolloquien 2012. Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft / Fürst-Donnersmarck-Stiftung zu Berlin. Villa Donnersmarck, Berlin, 16.10.2012, 5f

<sup>88</sup> Vgl. DAMMER, S. 365

<sup>89</sup> Vgl. KASTL, S. 7

<sup>90</sup> Vgl. PRENGEL (2010a), S. 19

<sup>91</sup> Vgl. DAMMER, S 361

<sup>92</sup> Vgl. KASTL, S. 6ff

### 3 Auf dem Weg zu einer Schule für alle

*Education for All*, ins Deutsche mit *eine Schule für alle* übersetzt,<sup>93</sup> meint laut UNESCO „dass sichergestellt werden soll, dass alle Kinder Zugang zu einer Grundbildung von guter Qualität haben. Dies beinhaltet die Schaffung eines Umfeldes in Schulen und Grundbildungsprogrammen, in welchem es den Kindern möglich ist und sie gleichermaßen dazu befähigt werden, zu lernen. Solch ein Umfeld muss Kinder inkludieren, effektiv mit Kindern, wohlwollend und einladend zu Kindern, gesund und beschützend für Kinder und gendersensibel sein. Die Entwicklung solcher kinderfreundlichen Lernumgebungen ist ein essentieller Teil der allumfassenden Bestrebungen von Ländern auf der ganzen Welt, den Zugang zu ihren Schulen zu steigern und deren Qualität zu verbessern.“<sup>94</sup> Hierfür ist die Inklusion grundlegend und öffnet das Tor zur Schule für alle, denn inklusive Bildung wird als Prozess des Bildungssystems verstanden, ihre Fähigkeiten stetig zu verbessern, alle Lernenden in ihrer Diversität zu erreichen und ihr gerecht zu werden.<sup>95</sup> Somit müssen für die Implementierung der inklusiven Bildung nicht zwangsläufig neue Schulen eingerichtet werden sollen. Vielmehr ist es wichtig, dass alle bereits bestehenden Schulen inklusiver werden.<sup>96</sup>

Wie diese Implementierung gestaltet werden soll, obwohl es laut Dyson kein einziges tragfähiges Konzept dafür gibt und welchen Einfluss, die im vorhergehenden Kapitel dargelegte Schwierigkeit einer genauen Definition von Inklusion, hat, wird in diesem Abschnitt nachgegangen. Zuerst wird auf die Zielbestimmung inklusiver Bildung eingegangen, bevor drei verschiedene Orientierungshilfen auf dem Weg zur *Schule für alle* genauer beschrieben werden. Dies sind zunächst Kenntnisse aus dem Elementarbereich im Hinblick auf die Inklusionspädagogik, Richtlinien, die von UNESCO entwickelt wurden und zum Schluss der bekannte *Index for Inclusion* von Tony Booth und Mel Ainscow.

---

<sup>93</sup> Vgl. FEYERER (2012), (o. S.), Gliederungspunkt 2.3

<sup>94</sup> UNESCO (2005), S. 10, ensuring that all children have access to basic education of good quality. This implies creating an environment in schools and in basic education programmes in which children are both able and enabled to learn. Such an environment must be inclusive of children, effective with children, friendly and welcoming to children, healthy and protective for children and gender sensitive. The development of such child-friendly learning environments is an essential part of the overall efforts by countries around the world to increase access to, and improve the quality of, their schools.

<sup>95</sup> Vgl. UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. France: UNESCO, S. 8

<sup>96</sup> Vgl. Ebd.

### 3.1 Zielbestimmung: eine Frage der Gerechtigkeit!?

Die Zielbestimmung der inklusiven Bildung ist unklar, da der Anspruch auf Inklusive Bildung viele unterschiedliche Aspekte meinen kann. Viele davon sind mit der Idee einer gerechten Gesellschaft verbunden.<sup>97</sup> Daher wird zur näheren Eingrenzung im Folgenden diese Richtung weiter verfolgt. Die Frage nach Gerechtigkeit ist schon immer eine politisch und theoretisch stark umkämpfte Forderung gewesen, die mit vielen Paradoxien verbunden ist und nicht ohne die Thematik der Ungleichheit gedacht werden kann. In den verschiedenen Menschenrechtserklärungen wird diese Forderung nach Gerechtigkeit ebenfalls aufgegriffen und bekräftigt.<sup>98</sup> Da sich das Konzept Inklusive Schule, wie bereits weiter vorne ausführlich dargelegt, auf die Menschenrechte stützt, ist es „dem Anspruch chancengerechter selbstbestimmter Bildung für Alle verpflichtet.“<sup>99</sup> Bildungsgerechtigkeit strebt Wege zur gerechteren Gestaltung der Generationsverhältnisse und der Generationenfolge an.<sup>100</sup>

In der derzeitigen Diskussion um Bildungsgerechtigkeit herrschen unterschiedliche Modelle vor. Prenzel nimmt in diesem Zusammenhang vier Unterscheidungen vor. Sie beschreibt die ständische, die rassistische, die demokratisch meritokratische und die menschenrechtlich reflektierte Perspektive, welche auf bestimmte Epochen der Geschichte bezogen sind, sich aber auch teilweise überschneiden und vermischen.<sup>101</sup> Lindmeier stellt hingegen heraus, dass in den internationalen Debatten um Bildungsgerechtigkeit hauptsächlich nur die beiden von Prenzel zuletzt genannten Modelle diskutiert werden. Auf Seiten der demokratisch meritokratischen Modelle benennt er die Konzeption John Rawls *Gerechtigkeit als Freiheit* und auf Seiten der menschenrechtlich reflektierten Sichtweise den *Capability Approach* von Amartya Sen. Darüber hinaus merkt Lindmeier an, dass gelegentlich auch die *Anerkennungsgerechte Bildungsgerechtigkeit* von Stojanov in den Diskussionen präsent ist.<sup>102</sup> Aus diesem Grund werden anschließend die meritokratischen Modelle, die

---

<sup>97</sup> Vgl. PUHR, Kirsten (2011): Widerstreitende Positionierung zum Konzept Inklusive Schule. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 60f

<sup>98</sup> PRENGEL, Annedore (2012): Kann inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzeptes. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 18f

<sup>99</sup> PUHR, S. 62

<sup>100</sup> Vgl. PRENGEL (2012), S. 20

<sup>101</sup> Vgl. Ebd., S. 20ff

<sup>102</sup> Vgl. LINDMEIER, Christian (2011): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 22

menschenrechtsorientierten Modelle und die Anerkennungsgerechte Bildungsgerechtigkeit näher erläutert.

### 3.1.1 Meritokratische Modelle der Gerechtigkeit

Die demokratisch meritokratischen Modelle wenden sich von der ständischen Perspektive ab, indem sie sich gegen ein Bestehenbleiben der Stände wehren und sich für eine Bekämpfung der Benachteiligung von marginalisierten bzw. von Marginalität bedrohten Gruppen einsetzen.<sup>103</sup> Dies bedarf rechtlicher Rahmenbedingungen und umfassender Änderungen in der Sozial- und Bildungspolitik.<sup>104</sup> Die Modelle sind zudem demokratisch<sup>105</sup>, da sie „Privilegien in einem fairen Konkurrenzkampf nach dem Verdienst erbrachter Leistungen“<sup>106</sup> vergeben. In dieser bestmöglichen Nutzung von Potentialen wird jedoch ausgeblendet, dass es im Leben von Menschen häufig zu Schicksalsschlägen kommt, für die die Person selber nichts kann.<sup>107</sup> Darüber hinaus stellt sich auch die „Frage, warum soziale Benachteiligung kein Hindernis beim Streben nach Bildung sein darf, während der Mangel an natürlichem Talent als moralisch akzeptabel erscheint.“<sup>108</sup> Zusätzlich stellt sich laut Prengel in dem gewünschten Konkurrenzkampf sowohl bei den Verlierern als auch bei den Gewinnern gleichermaßen keine Zufriedenheit ein. Die Verlierer sind geplagt von Selbstzweifeln und die Gewinner von der Angst des Statusverlustes.<sup>109</sup>

### 3.1.2 Menschenrechtlich orientierte Modelle

Dem geschilderten Problem der demokratisch meritokratischen Modelle wollen Anhänger der menschenrechtlich reflektierten Perspektiven entgegenwirken. So streben beispielsweise Tonkens und Swierska eine Modifizierung der Meritokratie an. Sie wollen die Verteilung der Privilegierungen an Hand von Verdiensten nicht abschaffen. Jedoch fordern sie, dass die Gewinner solidarisch mit den Verlierern umgehen, beispielsweise in Form

---

<sup>103</sup> Vgl. PRENGEL (2012), S. 21

<sup>104</sup> Vgl. LINDMEIER, S. 24

<sup>105</sup> Vgl. PRENGEL (2012), S. 20f

<sup>106</sup> Ebd., S. 22

<sup>107</sup> Vgl. LINDMEIER, S. 24

<sup>108</sup> Ebd., S. 25

<sup>109</sup> Vgl. PRENGEL (2012), S. 22



sozialer Sicherungssysteme.<sup>110</sup> In diesem Kontext stellt Stojanov die Forderung auf, dass das Bildungssystem zu „egalitär[er] [...] Freiheit für Autonomie“<sup>111</sup> befähigen soll. Damit spricht er sich gegen eine Selektion während der schulischen Laufbahn aus, da dies den individuellen Entwicklungsverläufen nicht gerecht wird.<sup>112</sup>

Der in der internationalen Diskussion stark vertretene *Capability Approach* von Sen und Nussbaum zeigt grundlegende Faktoren auf, die es jedem Menschen ermöglichen, in Würde zu leben. Der Ansatz geht vom Potential eines jeden für einen positiven Entwicklungsverlauf aus, wenn dies die Verwirklichungsbedingungen der Gesellschaft zulassen.<sup>113</sup> Auf diesem Ansatz baut die *Schwellen-Konzeption* von Elisabeth Anderson auf. Es fordert ein, dass alle ein bestimmtes Maß an Bildung erlangen sollen, welches ihnen erlaubt, ein vollwertiger aktiver Bürger der Gesellschaft zu sein. Diese besagte Schwelle stellt eine gewisse Gleichheit her, der letztendliche Bildungsstand eines jeden einzelnen kann und soll variieren. Es handelt sich demnach um die Erlangung bestimmter Fähigkeiten, der Sicherstellung von Partizipation und dem darauf folgenden Entgegenwirken von Ausgrenzungen und Unterdrückung. Dies bedarf eines guten Bildungs- und Schulsystems und der Festlegung der Schwelle auf einem Niveau, damit durch ihr Erreichen die Chance besteht, sich schulisch und beruflich weiterzubilden bzw. aufzusteigen. Das Problem in dem Schwellenkonzept besteht allerdings darin, dass durch das Auswählen grundlegender Handlungsbefähigungen wiederum andere ausgeblendet werden, die für die selbst gewünschte spätere Lebensführung einer Person wichtig sein könnten. Außerdem wird es dann auch wieder eine Unterscheidung von jenen geben, die die Schwelle erreichen und jenen, die dieses nicht schaffen. Völlig ungeklärt ist auch, wie die Verteilung oberhalb der Schwelle aussehen soll. Um diese Probleme zu lösen, muss Bildung neben einem instrumentellen auch ein intrinsischer Wert beigemessen werden.<sup>114</sup>

Nichtsdestotrotz ist all diesen Modellen folgend, das Postulat der Bildungsgerechtigkeit aus menschenrechtlich reflektierter Perspektive, dass „Gleichheit [...] uneingeschränkt als Bildungsfähigkeit und als Recht auf Bildung allen zugesprochen werden [soll]. Freiheit soll als Offenheit für heterogene Potentiale und autonome Lebensweisen jeder Person zukommen.

---

<sup>110</sup> Vgl. PRENGEL (2012), S. 22f

<sup>111</sup> Ebd., S. 23

<sup>112</sup> Vgl. Ebd., S.24

<sup>113</sup> Vgl. Ebd.

<sup>114</sup> Vgl. LINDMEIER, S. 26ff

Solidarität soll als mitmenschliche, auch kompensatorische und Nachteile ausgleichende, vertikale Fürsorge maßgeblich sein.<sup>115</sup> In der Gesellschaft vorherrschende Hierarchien werden nicht verneint, sondern versucht, den Wettkampf um Privilegien möglichst gering zu halten und gleichsam Räume zu schaffen, in denen Gerechtigkeit und gleichberechtigte Beziehungen aufgebaut werden können.<sup>116</sup>

### 3.1.3 Anerkennungstheoretische Bildungsgerechtigkeit

Im aktuellen Diskurs wird ebenfalls auf die anerkennungsgerechte Bildungsgerechtigkeit Bezug genommen. Die anerkennungstheoretische Bildungsgerechtigkeit begründet sich auf den Überlegungen Stojanovs und fokussiert die Bearbeitung herkunftsbedingter Ungleichheit in und durch die Schule. Ziel ist es, Ungerechtigkeiten im Schul- und Bildungssystem zu identifizieren und zu analysieren. Schwerpunkt ist hierbei die Schaffung einer egalitären Autonomie,<sup>117</sup> welches durch „eine bestimmte Qualität sozialer Beziehungen“<sup>118</sup> erreicht werden soll. Es soll die Möglichkeit geschaffen werden, an sozialen Beziehungen teilzuhaben, um Unterdrückung und Ausgrenzung abzubauen<sup>119</sup> und sich alle gegenseitig als „moralisch gleichwertig anerkennen und achten“.<sup>120</sup>

Nur im Zusammenspiel der drei verschiedenen Formen der Anerkennung (Liebe/Empathie, Moral und soziale Wertschätzung), die auf Honneth zurückgehen, kann Anerkennung vollwertig erfahren werden. Liebe und Empathie werden durch Beziehungen zu den primären Bezugspersonen entwickelt. Diese emotionale Form der Zuwendung bildet die Voraussetzung für die beiden anderen Formen. Moralische Anerkennungen beziehen sich auf die kognitive Ebene und äußern sich in Rechtslagen. Die Anerkennung der Gleichheit kommt in dem gegenseitigen Zugeständnis gleicher Rechte zum Tragen, welches die Basis für eine Interaktion *auf Augenhöhe* bildet. Die soziale Wertschätzung bezieht sich auf die Prozesse innerhalb der Gruppe, welche von Anerkennung der Individualität und individueller Bedürfnislagen gekennzeichnet sein sollte. Die Qualität der Interaktion insgesamt muss auf

---

<sup>115</sup> PRENGEL (2012), S. 24

<sup>116</sup> Vgl. Ebd., S. 24f

<sup>117</sup> Vgl. STURM, Tanja (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit - anerkennungstheoretische Überlegungen. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101

<sup>118</sup> Ebd.

<sup>119</sup> Vgl. Ebd., S. 102

<sup>120</sup> Ebd.

Reziprozität beruhen, um positiven Einfluss auf die Gruppenprozesse und Interaktionen zwischen den einzelnen Mitgliedern haben zu können.<sup>121</sup>

Die gegenseitige Anerkennung stellt im gesamten Bildungsprozess sowohl Ursprung als auch Antriebskraft dar. Dabei spielen die Schüler-Lehrer-Interaktion im Besonderen, aber auch die Strukturen und Inhalte des Bildungs- und Schulsystems eine wichtige Rolle. Durch die Analyse von Anerkennung bzw. Missachtung in unterschiedlichen Interaktionsstrukturen und schulischen Entscheidungsebenen eröffnet das Konzept der Anerkennungstheoretischen Bildungsgerechtigkeit eine differenzierte Betrachtung von Inklusion. Durch die Trennung in der Analyse von verschiedenen Anerkennungsformen, besteht die Möglichkeit, hindernde sowie ermöglichende Momente inklusiver unterrichtlicher/schulischer Praxis konkreter zu identifizieren.<sup>122</sup>

Abschließend ist zu diesen verschiedenen Gerechtigkeitstheorien zu sagen, dass sie zwar normative Orientierungen geben, aber kein Abbild der Wirklichkeit sind. Daher können sich Einrichtungen immer nur an die inklusive Pädagogik mit den ihr innewohnenden Formen der Bildungsgerechtigkeit annähern.<sup>123</sup> Weitere Erläuterungen zu den Inhalten einer Inklusiven Pädagogik werden im nächsten Abschnitt dargelegt.

### 3.2 Wichtige Grundlagen aus dem Elementarbereich

„Das Modell der inklusiven Pädagogik entspricht wie kein anderes pädagogisches Konzept den Postulaten der Bildungsgerechtigkeit“<sup>124</sup>, proklamiert Annedore Prengel. Sie beschreibt, dass die Inklusionspädagogik auf dem von der Integrationspädagogik erarbeiteten pädagogischen und didaktischen Wissen hinsichtlich des Lernens in heterogenen Gruppen aufbaut und dieses ergänzt.<sup>125</sup> Der Ausgangspunkt Inklusiver Pädagogik ist ihrer Meinung nach die egalitäre Differenz aller Menschen.<sup>126</sup> *Egalitäre Differenz* kann als gleiche Freiheit verstanden werden und bringt zum Ausdruck, dass Gleichheit und Verschiedenheit

---

<sup>121</sup> Vgl. STURM, S. 102f

<sup>122</sup> Vgl. Ebd., S. 103ff

<sup>123</sup> Vgl. PRENGEL (2012), S. 27

<sup>124</sup> Ebd., S. 28

<sup>125</sup> Vgl. Ebd., S. 25f

<sup>126</sup> Vgl. PRENGEL, Annedore (2010b): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. WiFF Fachforum: Von der Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik - Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF - Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München, S. 2

unauflöslich miteinander verbunden sind.<sup>127</sup> „Gleichheit meint in diesem Kontext die Gleichheit der Verschiedenen im Sinne der Übereinstimmung zwischen Verschiedenen.“<sup>128</sup> Verschiedenheit bezieht sich nicht auf die gesamte Persönlichkeit, sondern ausschließlich auf bestimmte Merkmale. Das Verstehen von Gleichheit und Differenz als Gegensätze, wie es auch in der Pädagogik vorherrscht, soll aufgehoben werden, da sich Ausgrenzungen in diesem Denken begründen. Die *egalitäre Differenz* ist das Kernverständnis der von Prengel beschriebenen *Pädagogik der Vielfalt*.<sup>129</sup> In diesem Begriff sind die Interkulturelle Pädagogik, die Integrative Pädagogik und die Feministische Pädagogik vereint und setzt sich daher mit geschichtlichen Etikettierungs- und Diskriminierungserlebnissen sowie mit der Heterogenität und Differenz in Lerngruppen auseinander. In Hinsicht auf die Schule ist die Grundidee der *Pädagogik der Vielfalt* die Akzeptanz aller Schüler\_innen in ihrer Vielfältigkeit.<sup>130</sup>

Das Verhältnis von Gleichheit (Egalität) und Differenz (Heterogenität) muss laut Prengel unbedingt geklärt werden, da sonst die Gefahr der undifferenzierten Pauschalisierung aller Kinder besteht, welches der Zielbestimmung der inklusiven Pädagogik entgegenstehen würde. In Hinsicht auf Egalität geht die inklusive Pädagogik von der Gleichheit der Kinder bezüglich ihrer Grundbedürfnisse sowie ihrer grundlegenden Rechte, insbesondere dem Recht auf Bildung, aus.<sup>131</sup>

Der Begriff Heterogenität hat unterschiedliche, sich teilweise überschneidende Bedeutungsebenen. Annedore Prengel konzentriert sich auf vier davon: Die Verschiedenheit, die Vielschichtigkeit, die Veränderlichkeit und die Unbestimmbarkeit. Verschiedenheit ist die am Häufigsten verwendete Übersetzung von Heterogenität.<sup>132</sup> Dabei handelt es sich um „die Differenz zwischen Kindergruppen, bezogen auf gruppeninterne Untergruppen und bezogen auf die Differenz zwischen einzelnen Kindern, also auf ihre individuelle Einzigartigkeit.“<sup>133</sup> In der inklusiven Pädagogik werden möglichst viele Perspektiven und Pädagogika - so beispielsweise auch die integrative, die interkulturelle oder die Geschlechterpädagogik -

---

<sup>127</sup> Vgl. PRENGEL (2012):S. 28

<sup>128</sup> STINKES, S. 237

<sup>129</sup> Vgl. Ebd, S. 237

<sup>130</sup> BLECKMANN et al., S. 19f

<sup>131</sup> Vgl. PRENGEL (2010b), S. 2

<sup>132</sup> Vgl. Ebd.

<sup>133</sup> Ebd., S. 2f

einbezogen und miteinander verknüpft, um der Fülle der Verschiedenheiten der Kinder bzw. der kindlichen Lebenswelten gerecht zu werden.<sup>134</sup>

Mit Vielschichtigkeit ist die „intrapersonelle und intrakollektive Heterogenität“<sup>135</sup> gemeint. Die Persönlichkeit jedes Menschen ist vielfältig und die einzelnen Züge zudem sowohl widersprüchlich als auch unbewusst. Dies hängt unter anderem mit den Mehrfachzugehörigkeiten einer Person zusammen. In der Inklusiven Pädagogik ist somit ebenso ein vielschichtiges und mehrperspektivisches Denken<sup>136</sup> und daher ein Verzicht auf binäres Denken sowie Denken in Stereotypen erforderlich, um Vorurteilen und Etikettierungen entgegenwirken zu können. Voraussetzung dafür ist ein umfangreiches Fachwissen und eine geschulte Aufmerksamkeit für heterogene Lebenslagen. Als gleichermaßen problematisch hat sich dabei die Überbetonung ebenso wie die Nicht-Beachtung von Vielfalt herausgestellt. Somit bewegt sich inklusive Pädagogik immer im Spannungsfeld vom Verstehen sozialer Herkunft als Teil der Biographie einerseits und dem Verzicht auf Etikettierung andererseits.<sup>137</sup>

Das dritte Verständnis von Heterogenität ist die Veränderlichkeit („prozesshaft, in Bewegung, dynamisch sich entwickelnd“<sup>138</sup>). Hierbei soll berücksichtigt werden, dass Gruppenprozesse nie still stehen, sondern einer ständigen Veränderung unterzogen sind. Daher dürfen Aussagen über Kinder nie definitiv sein. Es muss berücksichtigt werden, dass sie nur für eine unbestimmte Zeitspanne gültig sind.<sup>139</sup>

Abschließend meint Unbestimmbarkeit, dass keine Forschung die kindliche Wirklichkeit eins zu eins aufzeigen kann. Es sind immer nur Annäherungen, die sowohl bruchstückhaft, lückenhaft als auch fehlerhaft sind. Dies stellt eine große Kritik an etikettierenden Zuschreibungen dar.<sup>140</sup>

Die Inklusive Pädagogik setzt sich somit als Ziel, das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit neu zu definieren und neu auszutarieren. Darüber hinaus möchte sie das demokratische Gleichheitsprinzip ohne Zwang zur Ausgleichung gelten lassen und die

---

<sup>134</sup> Vgl. PRENGEL (2010b), S. 3

<sup>135</sup> Ebd., S. 4

<sup>136</sup> Vgl. Ebd.

<sup>137</sup> Vgl. SULZER/WAGNER, S. 22f

<sup>138</sup> PRENGEL (2010b), S. 4

<sup>139</sup> Vgl. Ebd.

<sup>140</sup> Vgl. Ebd., S. 5

Freiheit der Vielfalt ohne Drang zur Hierarchisierung wertschätzen,<sup>141</sup> denn sie stützt sich auch auf die Menschenrechte und das Diskriminierungsverbot. Bei letzterem muss beachtet werden, dass diskriminierende Verhältnisse sowohl durch Benachteiligungen als auch durch Privilegien gekennzeichnet sind. In diesem Zusammenhang ist der Anti-Bias-Approach ein fundiertes Konzept, das Diskriminierungskritik mit Diversitätsbewusstsein koppelt. Des Weiteren stellen die Ressourcenorientierung sowie demokratische Beteiligungs- und Entscheidungsprozesse wichtige Pfeiler der inklusiven Pädagogik dar.<sup>142</sup>

Über diese Grundpfeiler hinaus stellen eine Vielzahl von Konzepten, die sich mit dem Umgang mit sozialer Vielfalt und Differenz beschäftigen, wichtige Bezugspunkte für die inklusive Pädagogik dar. Hierzu gehören neben dem schon erwähnten Anti-Bias Ansatz beispielsweise die Friedenserziehung, die Demokratieerziehung, die Pädagogik der Vielfalt sowie die geschlechterbewusste, die interkulturelle als auch die Lebensformenpädagogik. Obwohl diese Konzepte einiges zur Vertiefung des Wissens über die Lebenssituation von jungen Menschen beitragen, wird Inklusion bislang ausschließlich mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung verbunden. Die Konzepte binden die Tatsache nicht mit ein, dass Kinder und Jugendliche immer zu mehreren sozialen Gruppen gehören. Diese Erkenntnis von Mehrfachzugehörigkeiten ist allerdings für die Inklusive Pädagogik zentral und muss laut Sulzer und Wagner zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns genommen werden.<sup>143</sup>

Ferner muss inklusives pädagogisches Handeln auf verschiedenen Ebenen analysiert werden, um im inklusiven pädagogischen Handeln Zielformulierungen nicht mit Tatsachenbehauptungen zu verwechseln sowie die Inklusive Pädagogik als fehlbar und verwickelt in gesellschaftliche Zwänge und menschliche Schwächen zu sehen. Die Analyse betrifft die institutionelle, die didaktische sowie die Beziehungsebene. Die institutionelle Ebene kann als Basis inklusiver Pädagogik gesehen werden, da diese die gleichberechtigte Möglichkeit des Zugangs zur Institution bereitstellen kann. Ferner sind ausreichende Ressourcen, multiprofessionale Teamarbeit, Netzwerkarbeit und Elternarbeit zentrale Bedingungen, die zum Gelingen beitragen und auf dieser Ebene verwirklicht werden können.<sup>144</sup> Auf der didaktischen Ebene müssen Pädagogen individuell unterstützen, um Gleichberechtigung bzw. gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Dabei sollte eine

---

<sup>141</sup> Vgl. PRENGEL (2010b), S. 2ff

<sup>142</sup> Vgl. SULZER/WAGNER, S. 19ff

<sup>143</sup> Vgl. Ebd, S. 12ff

<sup>144</sup> Vgl. PRENGEL (2010b), S. 6ff

kompensatorische Einzelförderung zwar so viel wie nötig, jedoch so wenig wie möglich stattfinden.<sup>145</sup> Ziel ist es, „bestimmte Gleichheiten und bestimmte Freiheiten für die kindliche Heterogenität zu ermöglichen. [...] [Die Pädagogen] verantworten die – jeweils altersangemessene – Qualifizierung der Kinder für Kulturtechniken, die von älteren Generationen entwickelt wurden, und die erst Partizipation und Chancengleichheit in dieser Kultur ermöglichen, gleichzeitig verantworten sie die Öffnung von Freiräumen für ‚heterogenen‘ kindlichen Eigensinn.“<sup>146</sup> Dieser letzten Ebene kommt für die Realisierung Inklusiver Pädagogik eine besondere Bedeutung zu, da Vorurteile und Ablehnung nur dann durchbrochen werden können, wenn man „das Fremde“ als selbstverständlichen Teil des Ganzen kennen lernt. Alles in allem muss einem bewusst sein, dass pädagogische Inklusion ein langwieriger Prozess ist und immer nur bruchstückhaft und schrittweise realisierbar ist.<sup>147</sup>

Die verschiedenen Ebenen sind zwar unteilbar, die Fokussierung auf einzelne hilft jedoch bei der Analyse von Teilhabebarrrieren. Sulzer stellt darüber hinaus die Bedeutung der Einbeziehung der ideologisch-diskursiven Ebene der Gesellschaft heraus. Gesellschaftliche Verhältnisse, in die alle Beteiligten eingebunden sind, müssen verstanden werden, um Exklusion wirklich effektiv abbauen zu können.<sup>148</sup>

Insgesamt geht es in der Inklusiven Pädagogik um eine bewusste Schärfung des Blickes auf bestehende Exklusionsmechanismen (Benachteiligungen und Privilegierungen) auf allen Ebenen, um das Ziel der Inklusion zu erreichen<sup>149</sup> Auf dem Prüfstand stehen die Selektivität des Schulsystems, die Homogenisierung und das Denken in dichotomen Kategorien. Dabei ist laut Sulzer und Wagner jedoch auch zu berücksichtigen, dass sich Bildungsprozesse in der heutigen Zeit im Spannungsverhältnis von Einzigartigkeit und Gruppenprozessen befinden, und die Inklusionspädagogik in dem Dilemma steckt, einerseits Diversität zu schätzen und andererseits durch das Konzept der Gleichheit Benachteiligungen nicht zu ignorieren.<sup>150</sup>

---

<sup>145</sup> Vgl. SULZER/WAGNER, S. 23f

<sup>146</sup> PRENGEL (2010b), S. 8

<sup>147</sup> Vgl. Ebd., S. 6ff

<sup>148</sup> Vgl. SULZER, S. 16ff

<sup>149</sup> Vgl. Ebd, S. 14

<sup>150</sup> Vgl. SULZER/WAGNER, S. 10ff

### 3.3 Guidelines by UNESCO

UNESCO beschreibt dies in ihrer Zusammenfassung der 48. Internationalen Bildungskonferenz folgendermaßen:

“inclusive education is an ongoing process aimed at offering quality education for all while respecting diversity and the different needs and abilities, characteristics and learning expectations of the students and communities, eliminating all forms of discrimination.”<sup>151</sup>

Um die Implementierung dieser Inklusiven Bildung zu unterstützen, hat die UNESCO zwei Richtlinien herausgebracht. Dies sind zum einen die *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* aus dem Jahr 2005<sup>152</sup> und zum anderen die *Policy Guidelines on Inclusion in Education* von 2009.<sup>153</sup> Diese beiden Richtlinien werden im Folgenden genauer erläutert. Zuvor sollen jedoch der Hintergrund sowie das grundlegende Verständnis von inklusiver Bildung dargelegt werden.

#### 3.3.1 Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All

2005 veröffentlichte die UNESCO die *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Hierin betont sie, dass es eine Verschiebung (*Shift*) von der integrativen Sichtweise hin zur inklusiven braucht und bezieht sich dabei sehr stark auf die Menschenrechte. Es wird hervorgehoben, dass Inklusion oft in kleinen Schritten beginnt und mit dem Überwinden einiger Hürden verbunden ist.<sup>154</sup>

In diesem Prozess kommt bestimmten Personen eine wichtige Schlüsselfunktion zu. Dies sind beispielsweise die Lehrkräfte, Eltern und die Gemeinde sowie der Beziehung zwischen ihnen, die von Wertschätzung geprägt sein muss. In dem von den Politikern und Pädagogen initiierten Entwicklungsprozess hin zur Schule für alle müssen daher alle mit einbezogen werden müssen, die diesen Prozess auf irgendeine Art und Weise beeinflussen, so auch die Schüler selbst. Entscheidende Faktoren bei dieser Kooperation sind eine klare Absicht und

---

<sup>151</sup> UNESCO (2008). Inclusive Education: The Way of the Future. Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education (Ice), S. 3

<sup>152</sup> Vgl. UNESCO (2005)

<sup>153</sup> Vgl. UNESCO (2009)

<sup>154</sup> Vgl. UNESCO (2005), S. 9, 20



realistische Ziele sowie Motivation, Unterstützung, Ressourcen und Evaluation. Bestimmte Einstellungen und Werte müssen daher von allen geteilt werden.<sup>155</sup>

Einstellungen und Werte können jedoch eine besonders große Hürde darstellen. Laut UNESCO haben mehrere Studien beispielsweise belegt, dass eine der Hauptbarrieren eine negative Grundhaltung der Lehrenden und anderen Erwachsenen gegenüber der Idee der Inklusion ist. Worin sich solch eine negative Einstellung begründet, wird nicht weiter erläutert, sondern nur herausgestellt, dass es einer Grundhaltung pro Inklusion bedarf. Veränderungen von Einstellungen beinhalten entscheidende Veränderungen in der gewohnten Konzeptionierung der eigenen Rolle(n) und des damit verbundenen Verhaltens. Besonders zu betonen ist, dass dies jedoch nicht einfach umsetzbar ist und ein langwieriger Prozess ist, da dieser teilweise sehr tiefgreifend ist und die Grundfesten der gesamten Persönlichkeit betrifft.<sup>156</sup>

Der Prozess zu Inklusion wird in Form einer Treppe dargestellt, deren erste Stufe die Ablehnung von Inklusion ist, auf der zweiten wird die Leitidee akzeptiert, auf der dritten Stufe wird das Prinzip der Inklusion verstanden und die letzte ist die Stufe des Wissens. Erst diese ermöglicht laut der Darstellung eine Schule für alle. Wie dieses ganz praktisch aussehen soll, wird in dem Text nicht weiter beschrieben.<sup>157</sup>

Eine weitere Schlüsselfunktion auf dem Weg zur Schule für alle kommt dem Curriculum der Schule zu. Leitende Prämisse in der Entwicklung dessen muss die Berücksichtigung der vielfältig variierenden Bedürfnisse der Schüler sein. Daher ist ein Wechsel zu einer anderen Perspektive erforderlich, weg von der Sichtweise, dass das Kind das Problem sei, hin zu der Perspektive, dass das Bildungs- und Schulsystem das Problem darstellt.<sup>158</sup> Zur Veranschaulichung ist das Schaubild im Anhang (unter Nr.2) eingefügt.

Der Perspektivwechsel meint, dass es bei Problemen im Schulalltag nicht an der Andersartigkeit des Kindes liegt, das spezielle Bedürfnisse hat, sondern dass die Problemlage in dem Unvermögen liegt, die Diversität der Schülerschaft handhaben zu können. Dies begründet sich wiederum in dem Mangel an Lehrmethoden sowie an Lehr- und Lernhilfen. Das bestehende Curriculum muss unter Einnahme dieser Perspektive analysiert und

---

<sup>155</sup> Vgl. UNESCO (2005), S. 16ff

<sup>156</sup> Vgl., Ebd. S. 22

<sup>157</sup> Vgl. Ebd., S. 24

<sup>158</sup> Vgl. Ebd., S. 25

verändert werden. Als Analyseinstrument wird der *Index for Inclusion* empfohlen,<sup>159</sup> welcher in Kapitel 3.4 noch genauer erläutert wird.

Auf politischer Ebene müssen sich Bildungsplaner und politische Entscheidungsträger mit Fragen beschäftigen, die unterstützende und behindernde Faktoren für Inklusive Bildung aufdecken. Zur Unterstützung der Entwicklung eines nationalen Bildungsplans im Sinne der Inklusion werden von UNESCO Checklisten und Planungsmatrizen im Anhang ihres Dokumentes *Guidelines for Inclusion* aus dem Jahr 2005 bereitgestellt.<sup>160</sup>

### 3.3.2 Policy Guidelines on Inclusion for Education

Die ebenfalls von der UNESCO herausgebrachten *Policy Guidelines on Inclusion in Education* aus dem Jahr 2009 setzen den Fokus - wie der Name bereits verrät - stärker auf die direkte Ansprache von politischen Entscheidungsträgern. Dies wird in der Absichtserklärung deutlich:

„The objectives of these Guidelines are to assist countries in strengthening the focus on inclusion in their strategies and plans for education, to introduce the broadened concept of inclusive education and to highlight the areas that need particular attention to promote inclusive education and strengthen policy development.“<sup>161</sup>

In ihren Grundstrukturen sind diese Richtlinien denen von 2005 sehr ähnlich, indem sie auch den Perspektivwechsel hin zur Problematisierung des Schulsystems und der notwendigen Vernetzung sowie Kooperation aller Beteiligten auf Grundlage gemeinsamer Werte und einer gemeinsamen Zielbestimmung herausstellen. Ebenfalls gleich sind die Fokussierung der notwendigen inneren Haltung gegenüber Inklusion sowie die Schaffung eines inklusiven Curriculums. Bei letzterem wird zusätzlich noch herausgestellt, dass allgemeine Ziele festgelegt werden müssen, die beschreiben, was ein/e Schüler/in seiner/ihrer Schullaufbahn auf jeden Fall erreicht haben sollte.<sup>162</sup>

Neu ist jedoch der direkte Fokus auf die Lehrer und das Lernumfeld. Die besondere Bedeutung, die den Lehrkräften zukommt, wird herausgestellt. Es steht die wechselseitige Beziehung zwischen ihnen und den Schülern im Vordergrund. Die Lehrer müssen darin

---

<sup>159</sup> Vgl. UNESCO (2005), S. 25ff

<sup>160</sup> Vgl. Ebd., S. 30ff

<sup>161</sup> UNESCO (2009), S. 7

<sup>162</sup> Vgl. Ebd., S. 14ff

ausgebildet sein, jedem Schüler die Aufgabenstellungen verständlich zu vermitteln und gleichermaßen individuell auf die einzelnen Schüler\_innen eingehen zu können, um alle Schüler\_innen erfolgreich in ihrer Entwicklung und ihrem Lernprozess zu begleiten. Dafür brauchen die Schulleitung und die Lehrer Zeit für gemeinsame Reflexion und die Möglichkeit der Einflussnahme auf die methodischen und strategischen Vorgehensweisen ihrer Schule. Darüber hinaus muss ein angemessenes Lernumfeld gestaltet werden. Dies beinhaltet Unterrichtsmethoden einzusetzen, die auf die Individualität der einzelnen Schüler abgestimmt sind und dementsprechend ausreichendes und angemessenes Material zur Verfügung stehen. Welche Methoden und Materialien dieses genau sind oder sein könnten, wird von Seiten der UNESCO nicht benannt. Sie stellt aber heraus, dass sich die Qualität der Bildung nicht nur auf das Lernen an sich bezieht, sondern auch auf soziale Eigenschaften, das Selbstbewusstsein sowie auf die Fähigkeiten jedes Schülers sich gesund zu halten.<sup>163</sup>

In den Richtlinien sind nach jedem Punkt Checklisten eingefügt, die bei der Analyse in dem jeweils spezifischen Bereich helfen sollen. Darüber hinaus ist ihnen eine ausführliche Liste, die die verschiedenen Punkte auflistet, mit denen sich die Politik in Bezug auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems befassen sollte. Zu jedem Punkt sind Fragen formuliert, die geklärt werden müssen, Mängel und Unstimmigkeiten aufgeführt, die bearbeitet bzw. gelöst werden müssen, sowie mögliche Lösungswege bereits vorgeschlagen.<sup>164</sup>

### 3.4 Index for Inclusion

Der Index for Inclusion von Tony Booth und Mel Ainscow ist ein unterstützendes Instrument zur Implementierung von Inklusion an Schulen, welches durch Fragenkataloge zur Selbstevaluation anregt.<sup>165</sup> Der Index wurde das erste Mal 2000 der Öffentlichkeit präsentiert, inzwischen schon zweimal überarbeitet sowie in 37 andere Sprachen übersetzt. Die erste und zweite Version sind überwiegend gleich.<sup>166</sup>

---

<sup>163</sup> Vgl. UNESCO (2009), S. 20f

<sup>164</sup> Vgl., Ebd., S. 18 ff

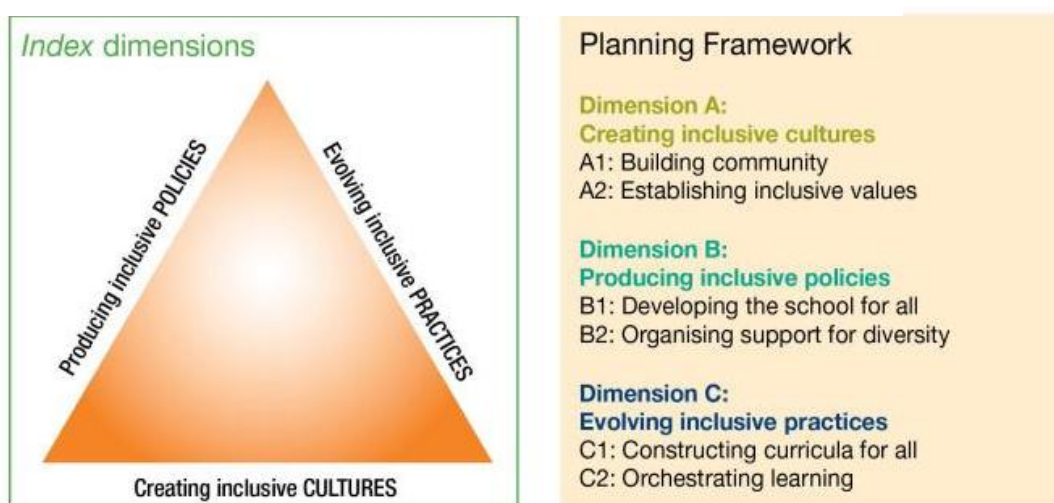
<sup>165</sup> Vgl. GIERA, Winnie-Karen; MEYER, Pirkko-Lillan; SÜLPKE, Jelka (2012): Der Index für Inklusion und seine Derivate. In: Matthias von Saldern (Hg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand GmbH (Schule in Deutschland, 6), S. 145

<sup>166</sup> Vgl. BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2011): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. 3. Aufl. Bristol: CSIE, S. 5

Der Index von 2002 ist in fünf Teile gegliedert. Der erste Teil beschreibt die Theorie und den Ansatz, im zweiten wird der Prozess beschrieben, der bei der Anwendung des Index durchlaufen wird. Der dritte Abschnitt führt die verschiedenen Dimensionen mit ihren Bereichen und den jeweils dazu gehörenden Fragen auf. Fragebögen sind in Teil vier enthalten und in Teil fünf werden Hinweise zu weiterführender Literatur gegeben. In dem Index wird Inklusion als Prozess, Veränderung und nie zu erreichendes Ideal verstanden.<sup>167</sup>

„Der *Index für Inklusion* verbindet Prozesse der Schulentwicklung mit dem Leitbild der inklusiven *Schule für alle*, die eine Pädagogik der Vielfalt (engl. inclusion) anstrebt“<sup>168</sup>. Bei der Entwicklung eines inklusiven Leitbildes und Schulprofils (wozu der Index verhelfen will) sollen alle Agierenden mit einbezogen werden. Ziel ist es, Leistungssteigerung mit dem Aufbau kooperativer Interaktionen zu verknüpfen und die bestmöglichen Bedingungen des Lehrens und Lernens zu erlangen. Den Rahmen für dieses Vorhaben bilden die vier Schlüsselkonzepte<sup>169</sup> „Inklusion, Barrieren für Lernen und Teilhabe, Ressourcen für die Unterstützung von Lernen und Teilhabe und die Unterstützung der Vielfalt“<sup>170</sup>.

**Abb. 2: Dimensionen des Index for Inclusion**



Quelle: Booth, Tony; Ainscow, Mel (2011): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. 3. Aufl. Bristol: CSIE, S.13

Jede Schule soll sich die im Index angebotenen Hilfsmittel und Materialien individuell angepasst zu Nutzen machen. Dies erfordert als vorgeschalteten Schritt sich der individuellen Schulsituation bewusst zu machen. Kern dieser Erhebung und der daran anschließenden

<sup>167</sup> Vgl. GIERA et al., S. 146ff

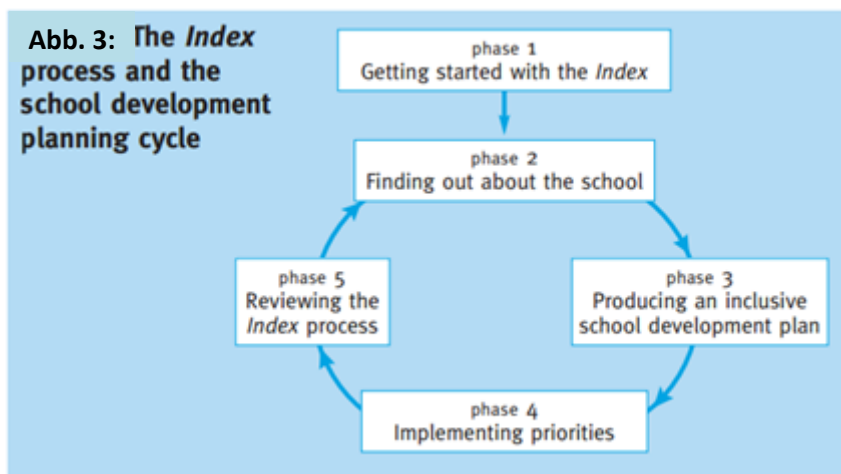
<sup>168</sup> Ebd., S. 147

<sup>169</sup> Vgl. Ebd., S. 148f

<sup>170</sup> Ebd., S. 148

Zielformulierung sind drei miteinander verbundene Dimensionen, wie sie in der Abbildung 2 gezeigt werden. Grundlegende Dimension ist die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur. Dies meint die Schaffung einer Gemeinschaft, in der jeder respektiert und wertgeschätzt wird. Nur auf dieser Grundlage ist das Abrufen der bestmöglichen Leistung möglich. Zweite Dimension bildet die Etablierung inklusiver Strukturen, durch die die Partizipation aller überhaupt erst gewährleistet werden kann und exkludierende Tendenzen eindämmt. In der letzten Dimension, der der inklusive Praktiken, wird durch Ressourcenorientierung und den Abbau von Barrieren gewährleistet, dass der Unterricht der Diversität der Lernenden gerecht wird.<sup>171</sup> Wie das Schaubild zeigt, werden diese Dimensionen noch einmal in je zwei Bereiche aufgeteilt, welche bei der Planung sicherstellen, dass die Handlungen sich gegenseitig unterstützen<sup>172</sup>.

In dem nachfolgenden Schaubild ist der Prozess der Umsetzung des Index of Inclusion



Quelle: Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Rev ed. Bristol: CSIE., S. 10

dargestellt. Die erste Phase ist aus dem Kreislauf ausgelagert, da sich in dieser erst einmal generell mit dem Index vertraut gemacht werden soll, welches zunächst erst mal die Koordinationsgruppe übernimmt. Es wird

empfohlen, in diese Gruppe mindestens einen Vertreter aus jeder in der Schulgemeinschaft vorhandenen Gruppierungen zu haben und auch eine externe und somit unbeteiligte Person einzubinden. Vor der Planung weiterer Schritte informiert diese Gruppe die gesamte Schulgemeinschaft über die Ziele und den bevorstehenden Prozess im Allgemeinen. Phase zwei ist eine Bestandsaufnahme der aktuellen Schulsituation sowie der anzustrebenden Entwicklungsziele. In dieser Phase sollen alle am Schulleben beteiligten Personen mit einbezogen werden. Zur Befragung können die zur Verfügung gestellten Fragebögen genutzt werden. Auf Grundlage der festgelegten Ziele entwickelt die Koordinierungsgruppe in Phase

<sup>171</sup> Vgl. GIERA et al., S. 149ff

<sup>172</sup> Vgl. BOOTH/AINSCOW (2011), S. 13

drei ein inklusives Schulprogramm. Dafür wird das bestehende Programm der Schule so überarbeitet, dass es die neuen Zielsetzungen unterstützt bzw. ermöglicht. Die anschließende Umsetzung (Phase vier) fordert viel Anstrengung von allen Beteiligten, da die Implementierung von Inklusion einen kontinuierlichen Prozess darstellt, der möglicherweise Jahre dauert. An die fünfte Phase, die Reflektion, die mindestens einmal jährlich durchgeführt werden sollte, schließt wieder Phase zwei an, um einen fortlaufenden Verbesserungsprozess zu garantieren.<sup>173</sup> „It’s like a set of Russian dolls – as you move through the dimensions, sections, indicators and questions you get deeper and deeper into what is going on in every aspect of the school and how you can improve it.“<sup>174</sup>

Die dritte Auflage des *Index for Inclusion* von 2011 versucht die vielen Erkenntnisse aus Diskussionen und Verbesserungsvorschläge zusammenzuführen und sie mit verschiedenen anderen Ansätzen, die sich mit dem Index for Inclusion überschneiden und auch das Ziel einer inklusiven Schule haben, zu einem Ansatz zu vereinen.<sup>175</sup> Außerdem bemängelt Booth selbst, dass der alte Index zwar viel zum informellen Curriculum, also den zu vermittelnden Werten und Einstellungen und dem zwischenmenschlichen Miteinander vermittelt, sich jedoch wenig mit Inhalten von formellen Curricula auseinandersetzt.<sup>176</sup> Auch Klauß kritisiert die Leerstelle didaktischer Hinweise in den ersten beiden Auflagen, indem er äußert, dass bei der Umsetzung des Index scheinbar nur die Einstellung und nicht Wissen oder Können wichtig seien.<sup>177</sup>

In der neuen Auflage wurde der Teil in Bezug auf das informelle Curriculum (Werte, Grundhaltungen usw.) überarbeitet. Im Zuge dessen wurden die bestehenden Bereiche der drei Dimensionen ergänzt. In den neuen Schwerpunkten wird die Verbindung zu anderen Konzepten deutlich. Diese sind (Welt-)Bürger sein, Gender, gewaltfreie Interaktion, Menschenrechte und planetarische Rechte. Im letzten Punkt wird die Schule aufgefordert,

---

<sup>173</sup> Vgl. GIERA et al., S. 147, 152f

<sup>174</sup> BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2002): *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Rev ed. Bristol: CSIE, S. 8

<sup>175</sup> Vgl. BOOTH/AINSCOW (2011), S. 5ff

<sup>176</sup> Vgl. BOOTH, Tony (2012): *What really matters in education and childcare? Education and childcare as inclusive values in action*. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finner, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 76

<sup>177</sup> Vgl. KLAUß, Theo (2011): *Vom Recht auf eine inklusive Schule für Alle. Didaktische Herausforderungen*. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68

den Respekt gegenüber der Vollkommenheit des Planeten zu fördern und somit für dessen Unversehrtheit mit verantwortlich zu sein.<sup>178</sup>

Wie bereits erwähnt, ist die größte Neuerung die Anregung, sich mit dem Inhalt von Lehr- und Lernangeboten auseinanderzusetzen. Den Rahmen für diese Aufgabe bilden die Werte „*Gleichheit; Rechte; Partizipation; Gemeinschaft, Mitgefühl, Respekt für Diversität, Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit, Ehrlichkeit, Vertrauen, Mut, Liebe, Freude, Hoffnung/Optimismus und Schönheit.*“<sup>179</sup> Wenn Curricula sich auf diese Werte stützen, setzen sie sich mit der Vergangenheit auseinander, geben Halt in der Gegenwart und schaffen Perspektiven für die Zukunft.<sup>180</sup>

In Folge dessen bedarf es einer grundlegenden Neustrukturierung der notwendigen Wissensinhalte sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die innerhalb und außerhalb des Klassenraumes vermittelt werden. Um dies zu erreichen, hat Booth seinen Werterahmen mit folgenden Prinzipien verknüpft, die bei der Erarbeitung eines Curriculums berücksichtigt werden sollen. Lernen durch Erlebnisse, Befähigung zu gewaltfreier Kommunikation, Reflektion über Menschenrechte und planetare Rechte, Förderung eines Verständnisses von wechselseitiger Abhängigkeit der Menschen und der Natur sowie die Vorbereitung auf ein aktives (Welt-)Bürger-Sein.<sup>181</sup>

Ziel des Curriculums sollte es sein, ein Curriculum für alle Kinder zu sein und die (Auseinandersetzung mit der) Welt außerhalb der Schule einzubeziehen und nicht nur eine kleine Gruppe von Schülern auf eine universitäre Laufbahn vorzubereiten. Daher wird angeregt, traditionelle Curricula mit dem globalen und rechtebasierenden Curriculum zu verknüpfen. Inhalte des zuletzt genannten sind beispielsweise Essen, Kleidung, Energie, Macht und Regierung, Gesundheit und Beziehungen oder das Solarsystem und das Universum.<sup>182</sup> Die daraus geschlussfolgerten Indikatoren für die Entwicklung eines Curriculums sind in Abbildung 4 aufgeführt.

---

<sup>178</sup> Vgl. BOOTH, S. 76ff

<sup>179</sup> Ebd, S. 72; *equality; rights; participation; community, compassion, respect for diversity, sustainability, non-violence, honesty, trust, courage, love, joy, hope/optimism and beauty.*

<sup>180</sup> Vgl. Ebd.

<sup>181</sup> Vgl. BOOTH., S. 72, 76

<sup>182</sup> Vgl. Ebd., S. 78ff

**Abb. 4: Indicators ‘constructing’ curricula for all’**

1. Children learn about cycles of food production and consumption.
2. Children learn about the importance to life of water.
3. Children learn about clothing and the decoration of the body.
4. Children learn about housing and the built environment.
5. Children learn how and why people move around their locality and the world.
6. Children learn how to maintain their own and others’ health and relationships.
7. Children learn about the earth, the solar system and the universe.
8. Children learn an appreciation of the natural world.
9. Children learn about the production, use and conservation of energy.
10. Children learn about communication and technology.
11. Everyone is encouraged to develop skills in, and an appreciation of literature, arts and music.
12. Children learn about work and link it to the development of their interests.
13. Children learn about ethics, power and government.

Quelle: Booth, Tony (2012): What really matters in education and childcare? Education and childcare as inclusive values in action. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 80

Eine weitere Neuerung ist, dass in den Fragenkatalogen zu den einzelnen Indikatoren bewusst Verknüpfungen zwischen der lokalen und globalen Ebene gemacht werden, ethische Fragen beinhaltet sind und dann eine Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft angeregt wird.<sup>183</sup>

### 3.5 Anmerkungen

„Will inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung erfolgreich sein, muss man dort anfangen, wo man mit der Schulreform immer anfangen muss: überall – unten, oben, dazwischen.“<sup>184</sup>

Dies wurde auch in diesem Abschnitt der Ausarbeitung deutlich. Schulentwicklung ist ein mehrdimensionaler und langwieriger Prozess und die Implementierung von Inklusiver Bildung braucht Veränderungen auf verschiedenen Ebenen, da Privilegierungen und Diskriminierungen ebenfalls komplexe Konstrukte sind. Besondere Schlüsselrollen scheinen hierbei Lehrer bzw. Pädagogen und eine bestimmte Werthaltung ihrerseits zu sein, ebenso wie Teamarbeit, Kooperation und Partizipation aller Beteiligten.

Erkenntlich wurde jedoch auch, dass keine völlige Einigkeit über die Zielbestimmung der Inklusiven Bildung besteht und auf welche Weise das Ziel der Bildungsgerechtigkeit erreicht werden soll. Außerdem bewegen sich die vorgestellten Orientierungshilfen und Richtlinien vor allem auf der normativen und programmatischen Ebene und mangelt daher noch an konkreten didaktischen Konzepten der inklusiven Unterrichtsgestaltung. Nur Booth hat diese

<sup>183</sup> Vgl. BOOTH, S. 81

<sup>184</sup> GROSSRIEDER, Ivo; ACHERMANN, Bruno (2012): Wie lernen Schulen Inklusion? In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163



Leerstelle erkannt und versucht in seiner neusten Auflage des *Index for Inclusion* diese Lücke zu schließen. Wenn diese Lücke bestehen bleibt, besteht sonst laut Sulzer und Wagner die Gefahr, dass allein die Fachkräfte und ihre Kompetenzen in die Verantwortung für eine gelingende Inklusionspädagogik genommen werden und das darauf folgende Scheitern der Inklusion personalisierend den pädagogischen Fachkräften angelastet wird.<sup>185</sup>

#### 4 Inklusion und Wirklichkeit

Nachdem nun die theoretischen und programmatischen Sichtweisen auf den Prozess einer Schule hin zur inklusiven Bildung dargelegt wurden, werden diese Überlegungen und Forderungen mit den real vorherrschenden Bedingungen zusammengebracht, um herauszufinden welche Hindernisse und Möglichkeiten für die Implementierung Inklusiver Bildung in der heutigen Gesellschaft vorherrschen. Dafür wird zunächst dargelegt, welches die wichtigsten Aufgaben der Schule für die Gesellschaft sind. Anschließend werden einige empirische Erkenntnisse über das Gelingen der Inklusiven Bildung referiert und darauf folgend auf das Phänomen der Sonderpädagogisierung eingegangen. Darauf aufbauend werden bestehende Spannungsfelder zwischen den Bestrebungen der inklusiven Bildung und derzeitig vorherrschenden gesellschaftlichen Entwicklungen aufgezeigt und abschließend Leerstellen in dem Konzept der Inklusionspädagogik benannt.

##### 4.1 Aufgabe der Schule

Die Implementierung der schulischen Inklusion bedeutet in den meisten Fällen eine grundlegende Veränderung der Schule auf all den ihr innewohnenden Ebenen. Wenn über eine solche Schulentwicklung diskutiert wird, muss laut Bernhard auch immer die Aufgabe und Funktion der Schule mit in den Fokus gerückt werden, da jedes Unterfangen sonst zum Scheitern verurteilt ist.<sup>186</sup> Die „Schule ist kein Selbstzweck, sondern eine Durchgangsstation mit einem speziellen Auftrag“<sup>187</sup>. Dabei muss zunächst erst einmal festgehalten werden, dass der Schule eine Mittlerfunktion zwischen Familie und Gesellschaft bzw. der Arbeitswelt

---

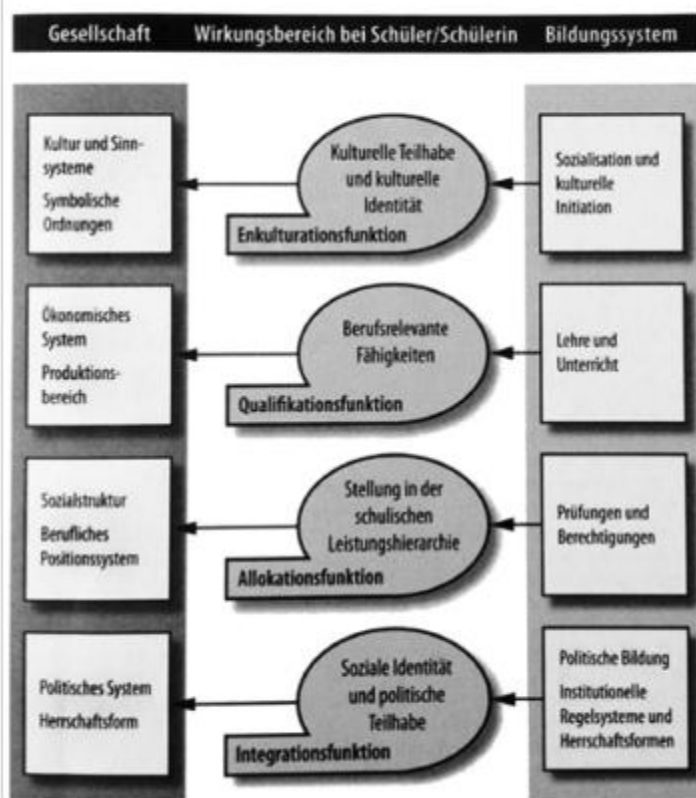
<sup>185</sup> Vgl. SULZER/WAGNER, S. 11

<sup>186</sup> Vgl. BERNHARD, 347

<sup>187</sup> BROTKORB, Mathias (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Mathias Brotkorb und Katja Koch (Hg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V • Dokumentation, Bd. 1. Erster Inklusionskongress M-V. Universität Rostock, 5.5.2012. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, S. 24

zukommt. Sie muss das Kind aus dem behüteten Umfeld der Familie abholen und im Laufe der Schulzeit auf das Leben danach vorbereiten.<sup>188</sup> In der folgenden Tabelle werden die vier Funktionen der Schule für die Gesellschaft abgebildet. Anschließend wird jedoch nur auf die Allokations- und die Enkulturationsfunktion genauer eingegangen, da diese in der Diskussion am häufigsten thematisiert zu sein scheinen.

**Abb. 5:**  
**Funktionsschema des Zusammenhanges von Schule und Gesellschaft**



Quelle: Brotkorb, Mathias (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung, S. 13–36.

Die wichtigste Funktion der Schule ist um Inklusion die Allokationsfunktion, welches bedeutet, dass darüber entschieden wird, welche Positionen in der Gesellschaft der jeweils einzelne in seinem späteren Leben einnehmen kann. Diese Entscheidung soll möglichst nur auf Grundlage der jeweils erbrachten Leistung erfolgen. Für die Eingliederung in die Arbeitswelt oder die Hochschule werden aussagekräftige Zertifikate benötigt, damit Arbeitgeber und

Hochschulen eine fundierte Entscheidungsgrundlage im

Bewerbungsverfahren haben.<sup>189</sup> Von Anhängern der Inklusionspädagogik wird gefordert, dass genau diese Leistungsstandards abgeschafft werden<sup>190</sup> bzw. die selektive Funktion von Schulen durch Inklusion so weit wie möglich zurückgedrängt wird.<sup>191</sup> Dem setzt Brotkorb jedoch entgegen, dass durch eine Abschaffung diese Zuordnung nicht entfällt, sondern dass diese „nur umso brutaler auf den kapitalistischen Arbeitsmarkt“ verschoben wird.<sup>192</sup> Kastl unterstützt diese Einschätzung Brotkorbs und sagt darüber hinaus, dass die geforderte

<sup>188</sup> Vgl. BROTKORB, S.24

<sup>189</sup> Vgl. Ebd., S.26

<sup>190</sup> Vgl. KASTL, S. 18

<sup>191</sup> Vgl. DAMMER, S. 374

<sup>192</sup> Vgl. BROTKORB, S. 26

Differenzierung und Individualisierung von Leistungsstandards den Vergleich von Leistungen sogar noch verschärfen und zu noch mehr Kategorisierung führen würde.<sup>193</sup> „Die Verteilung von Lebenschancen würde eher ungerechter, weil riskanter, punktueller, irreversibler wie jetzt und damit ungleich belastender.“<sup>194</sup> Eine Zuspitzung der Exklusion benachteiligter Gruppen wäre die Folge. Im Umkehrschluss führte dies dann zu einer Entwertung inklusiver Bildung, da sie nur noch ein Selbstzweck wäre.<sup>195</sup> Demgegenüber wirft Feyerer wiederum die Frage auf, wie überhaupt jemals Veränderungen in der Arbeitswelt herbeigeführt werden sollen, wenn der Ausschluss bestimmter Schüler bereits in der Schule stattfindet. Er ist der Überzeugung, dass die Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt vom Maß der Inklusion in der Schule abhängen.<sup>196</sup>

Grundlage für die Erfüllung der Allokationsfunktion bildet die Enkulturationsfunktion. Diese dient der Verständigung der Bürger untereinander durch Vermittlung von gemeinsamen Normen und kognitivem Wissen. Diese Funktion dient beispielsweise dazu, dass Arbeitgeber die von der Schule ausgestellten Zertifikate verstehen und einzuordnen wissen. Enkulturation kommt daher auch nicht ohne gewisse Bildungsstandards aus,<sup>197</sup> da diese erst eine Orientierung geben „worauf Schule enkulturieren soll“<sup>198</sup>. Brotkorb sieht nur zwei Wege, wie die Abschaffung dieser beiden Funktionen möglich wäre. Der erste ist, dass die Schüler ihr ganzes Leben auf der Schule bleiben und der zweite Weg, dass sich die gesamte Gesellschaft grundlegend ändert. Beide Wege hält er für unrealistisch.<sup>199</sup>

Neben diesen Funktionen hat jede Schule ein relatives Maß an Autonomie, um die ihr zugeteilten Funktionen auch erfüllen zu können. Darüber hinaus soll diese Autonomie den Schulen den Schülern gegenüber ein gewisses Maß an Individualisierung gewähren und gleichsam gesellschaftlichen Fortschritt sicherstellen. Dammer stellt jedoch fest, dass die Schule in jüngster Zeit dem letztgenannten nicht gerecht wird. Sie sorgt nicht nur nicht für gesellschaftlichen Fortschritt, sondern kann (zumindest in Deutschland) mit den gesteigerten

---

<sup>193</sup> Vgl. KASTL, S.19

<sup>194</sup> Ebd.

<sup>195</sup> Vgl. KASTL, S. 19

<sup>196</sup> Vgl. FEYERER, Ewald (2011): Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/106/107>, zuletzt geprüft am 30.08.2013, (o. S.), 1.

Gliederungspunkt

<sup>197</sup> Vgl. BROTKORB, S. 27

<sup>198</sup> Ebd.

<sup>199</sup> Vgl. Ebd., S. 27f

Qualifikationsanforderungen der Gesellschaft nicht mehr mithalten. Wiederum hat dies zur Folge, dass die Schule auch ihre Allokationsfunktion nur noch unzureichend erfüllt. Die meisten Schulen sind unfähig, einen immer größer werdenden Teil der Schüler so zu unterrichten, dass sie die heute benötigten Qualifikationen besitzen. Die Folge dessen ist, dass Haupt- und Sonderschulen immer mehr zu sogenannten „Restschulen“ verkommen, bei denen die zukünftige soziale Teilhabe ihrer Schüler an der Gesellschaft als gefährdet anzusehen ist. Dammer sieht als mögliche Lösung dieses Legitimationsverlustes prinzipiell das Konzept der schulischen Inklusion. Auf Grund des normativen Überschusses in der Inklusionsdebatte schlussfolgert er allerdings, dass diese dem beschriebenen Systemproblem ebenfalls ratlos gegenüber stehen.<sup>200</sup>

Dammer stellt darüber hinaus die These auf, dass die scheinbare Hauptaufgabe der Schule sei, zu suggerieren, dass sie gesellschaftliche Widersprüche aufheben könne. Dadurch gibt die Gesellschaft seiner Meinung nach die Verantwortung für ihre ungelösten Probleme an die Schule ab, die dann als Sündenbock dasteht, wenn diese Missstände aufgedeckt werden. Dieses Phänomen bezeichnet er als *Ablasshandel* und warnt davor, dass dieser auch die Pädagogik mit ihren Bestrebungen von inklusiver Bildung treffen kann.<sup>201</sup>

#### 4.2 Inclusive Education works!? – Ein Blick auf empirische Befunde

Nach den theoretischen und programmatischen Ausführungen, wie Inklusion in der Schule implementiert bzw. gestaltet werden sollte, wird nun ein Einblick in die Praxis gegeben. An Hand empirischer Befunde und Beispielen aus anderen Ländern, wo Inklusive Bildung bereits als verwirklicht gilt, soll überprüft werden, unter welchen Bedingungen dies möglich ist bzw. wo besondere Hürden und Problematiken in der Praxis sichtbar werden.

Löser und Werning haben in ihrer Ausarbeitung internationale Forschungsergebnisse zur schulischen Inklusion zusammengetragen. Ihre Schwerpunkte waren „Lerngruppen‘, ‚Förderung innerhalb und außerhalb des gemeinsamen Unterrichts‘, ‚innere Differenzierungsmaßnahmen‘ und ‚Kooperation von Regel- und Förderschulen“.<sup>202</sup> Sie bekräftigen an Hand der Erkenntnisse Hattis (2009) und der Mehrebenenanalysen von

---

<sup>200</sup> Vgl. DAMMER, S. 374ff

<sup>201</sup> Vgl. Ebd., S. 374f

<sup>202</sup> LÖSER/WERNING, S. 21

Schümer (2004), dass Segregation kaum positiven Einfluss auf den Lernerfolg, dafür aber umso gravierendere negative Auswirkungen auf Minderheiten in Form von Benachteiligung hat, die Idee der inklusiven Beschulung. Einen klaren Beweis dafür, dass inklusive Beschulung im Gegensatz zu segregierender besser für alle Schüler ist, kann jedoch nicht erbracht werden. Die Studien von Hildschmidt und Sander (1996) können lediglich Hinweise darauf geben, dass Schüler mit Lernbeeinträchtigungen vom gemeinsamen Unterricht profitieren. Darüber hinaus wird von Löser und Werning herausgestellt, dass das Klassenklima im Allgemeinen durch inklusive Beschulung besser ist und es für eine bessere soziale Eingebundenheit auch nach der Schule sorgt. Auch die Frage, ob es besser ist, wenn Schüler mit besonderem Förderbedarf die gesamte Zeit im Klassenraum gefördert werden oder ob die zeitweise Förderung in Spezialgruppen zu bevorzugen ist, kann auf Grund der unzureichenden Forschungslage nicht eindeutig beantwortet werden.<sup>203</sup>

Erwiesen durch zahlreiche Studien ist hingegen, dass eine gelungene Kooperation zwischen und Teamarbeit von Lehrern für die Schulentwicklung in Richtung Inklusion grundlegend ist. Beispielsweise belegen Smit und Humpert mit ihrer Studie von 2012, dass Lehrer dadurch mutiger werden und Unterrichtsmethoden der inneren Differenzierung zu verwenden, welches wiederum mit einem positiveren Selbstkonzept der Schüler einhergeht. Auch die Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrer wurden als zentral für den Erfolg von Inklusion durch eine Studie von Jordan, Schwartz und McGhie-Richmond aus dem Jahr 2009 belegt.<sup>204</sup>

Dyson hat in seinen Studien herausgefunden, dass ein Lippenbekenntnis dazu jedoch nicht unbedingt notwendig ist. Die Befunde seiner Studie zeigen zwei verschiedene Wege auf - den erwarteten und den unerwarteten Weg. Der erste Weg ist, wie in den im letzten Kapitel von den dort beschriebenen Orientierungshilfen stark mit dem Bekenntnis der Lehrer und noch wichtiger der Schulleitung zu bestimmten Werten verbunden und trägt einen oppositionellen Charakter gegen das bestehende Schulsystem in sich. Der zweite, der unerwartete Weg, fußt auch auf Werten und Überzeugungen, jedoch ohne ein öffentliches Bekenntnis zu ihnen. Auch die Schulleitung scheint nicht allzu entscheidend, wie in dem ersten Modell. Diese Schulen weisen auch eine gute Organisation und Flexibilität auf. Jedoch ist es nicht das Aufbegehren gegen das bestehende System, sondern eher eine ständige

---

<sup>203</sup> Vgl. LÖSER/WERNING, S. 23ff

<sup>204</sup> Vgl. Ebd., S. 27ff

Reflexion der Entwicklungen und Veränderungen kennzeichnend, die die Vorgaben der Regierungen in ihre Planung mit einbeziehen und diese auch eine unterstützende Wirkung haben können. Mit seinen Studien findet Dyson heraus, dass es kein Bekenntnis zu bestimmten Werten braucht,<sup>205</sup> wie sie in den im Kapitel drei ausgeführten Konzepten immer als unumgängliche Basis deklariert wird.

Allen Ländern, die in anderen Studien als beispielhaft für inklusive Bildung herangezogen werden, ist gleich, dass sie bereits vor einigen Jahrzehnten den Weg der gemeinsamen Beschulung begonnen haben. In Italien wurde bereits 1971 ein entsprechendes Gesetz auf den Weg gebracht<sup>206</sup>, in Norwegen 1975<sup>207</sup> und Finnland hat die Grundlagen dafür in den 1960er Jahren geschaffen<sup>208</sup>, ebenso wie Schweden.<sup>209</sup> Diese Gesetze sind grundlegend für das Maß der inklusiven pädagogischen Arbeit in den jeweiligen Institutionen. Zu bedenken ist allerdings, dass diese in keinem Land eine Garantie dafür sind, dass diese in der Praxis auch genau so zu einer vollendeten Inklusion führen.<sup>210</sup> So werden in Finnland beispielweise, trotz der überwiegend kooperierenden und inklusiven Schulstrukturen und sehr guten Bildungserfolgen, 50% aller Schüler in separativen Settings unterrichtet.<sup>211</sup> Ernüchternder ist die Lage in Norwegen. Dort sind zwar weniger als 0,5% aller Schüler auf einer Sonderschule und die Regierung vertritt eine weite Definition von Inklusion, jedoch ist bei genauerem Hinsehen die Umsetzung der Inklusion nicht gelungen. So ist der Bildungserfolg der Schüler stark von der Bildung der Eltern abhängig und somit das Ziel der Bildungsgerechtigkeit verfehlt. Dies hängt wohl damit zusammen, dass die Schüler in vielen Schulen mehr oder weniger auf sich alleine gestellt sind, sie wenige Orientierungshilfen bekommen und das Ziel von Aufgabenstellungen meist unklar bleibt. Diese Haltung des Abwartens und Zusehens

---

<sup>205</sup> Vgl. DYSON, S. 4, 10

<sup>206</sup> Vgl. SCHÖLER, Jutta; MERZ-ATALIK, Kerstin; DORRENCE, Carmen (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. Hg. v. Bayern Forum. Friedrich Ebert Stiftung. Germany, S. 14

<sup>207</sup> Vgl. NES, Kari (2010): The first decade of the 21st century: A Backlash for Inclusion in Norwegian Schools? In: *Zeitschrift für Inklusion* (2), (o. S.) 2. Gliederungspunkt

<sup>208</sup> Vgl. SCHÖLER et al., S. 16

<sup>209</sup> Vgl. KREITZ-SANDBERG, Susanne (2011): Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule -. Inklusive Ansätze sonderpädagogischer Organisationen in Schweden. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186

<sup>210</sup> Vgl. SCHÄFER, Lea (2011): Schulische Inklusion in Spanien. Was können wir von anderen Ländern lernen? In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 196

<sup>211</sup> Vgl. SCHÖLER et al., S. 17ff

kommt nicht allen Kindern zu Gute und eine breite Masse der Schüler ist unterfordert, wodurch sie nicht ihr volles Potential entfalten können. Auf Grund des unerwartet mittelmäßigen Abschneidens von Norwegen in der PISA-Studie haben Standardisierungen und viele Tests Einzug in die Schullandschaft erhalten, welches zu einem enormen Anstieg sonderpädagogischer Förderung, aber keiner Verbesserung der schulischen Leistungen geführt hat. Somit wird deutlich, dass es Norwegen an Strategien mangelt, Schüler mit besonderem Förderbedarf angemessen zu unterstützen. Es muss grundlegend geklärt werden, was das Ziel des Unterrichtes ist und was die Schüler erreichen sollen, da diese Leerstelle auch durch Tests und Überprüfungen nicht gefüllt werden kann.<sup>212</sup>

Abschließend ist anzumerken, dass im Allgemeinen Vorsicht mit wissenschaftlicher Literatur, die sich auf Inklusion bezieht, geboten ist. Die Aussagekraft und wissenschaftliche Korrektheit solcher Literatur wird von Dyson bezweifelt, da sich die Studien oft nur auf einzelne Schulen beziehen, sie dazu tendieren, sich ausschließlich auf Interviews mit Lehrern und Schulleitern zu beschränken und wenig Beobachtungen beinhalten, ebenso wenig wie Einbezug der Kinder. Darüber hinaus ist die Betitelung der ausgewählten Schulen als inklusiv oft von ihnen selbst und nicht auf wissenschaftlicher Grundlage getroffen.<sup>213</sup>

#### 4.3 Inklusive Bildung im Spannungsverhältnis zur gesellschaftlichen Entwicklung

Das Ziel inklusiver Bildung steht laut Sturm in vielfältiger Weise im Widerspruch zu derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungen.<sup>214</sup> Hierbei sorgt allein der Begriff der Individualisierung für Spannungsverhältnisse. Sulzer und Wagner stellen heraus, dass „Individualisierung verstanden als Konkurrenz, Recht des Stärkeren, Effizienzorientierung, Privatisierung [...] in ‚krassem Widerspruch zu den Idealen, wie sie das inkludierende Denken beinhaltet“<sup>215</sup>, stehen. Dieses Denken ist jedoch ein Grundzug der momentanen gesellschaftlichen Entwicklung, die sich durch eine Minimierung der Kosten im öffentlichen Sektor und der Gewinnmaximierung im privaten Sektor auszeichnet.<sup>216</sup> In Skandinavien macht sich dies beispielsweise vor allem in den Ballungsgebieten durch einen hohen Zulauf

---

<sup>212</sup> Vgl. NES, (o. S.) 2.-6. Gliederungspunkt

<sup>213</sup> Vgl. DYSON, S. 4

<sup>214</sup> Vgl. STURM, S. 101

<sup>215</sup> SULZER/WAGNER, S. 10

<sup>216</sup> Vgl. BERNHARD, S. 348

privater Schulen bemerkbar,<sup>217</sup> wodurch „die Balance zwischen sozialdemokratischen und neoliberalen Komponenten in der Bildungspolitik“<sup>218</sup> gefährdet ist. Wenn von Seiten der Inklusionspädagogik eine Analyse dieser gesellschaftlichen Entwicklungen ausbleibt, wären die Folgen laut Bernhard verheerend,<sup>219</sup> denn dann verleihe sie „dieser Gesellschaft zusätzliche Legitimation, indem sie die Umsetzbarkeit inkludierender Maßnahmen im Rahmen einer auf Exklusion angewiesenen und auf ihr basierenden Sozialformation“<sup>220</sup> suggerieren würde.

Eine Folge der von der OECD durchgeführten PISA-Studie war eine zunehmende Einführung von Tests und Standards.<sup>221</sup> Diese Art von Bildungsstandards passt für Brotkorb jedoch mit den von der Inklusion geforderten individuellen Bildungsstandards nicht zusammen<sup>222</sup> und Dammer findet es erstaunlich, dass diese Widersprüchlichkeit in der Debatte um Inklusive Bildung allerdings überhaupt nicht thematisiert wird.<sup>223</sup> Zu dieser Standardisierung kommt, wie schon erwähnt, die Vergabe von Zensuren und Selektivität hinzu, welche ebenfalls das angestrebte Ziel der Individualisierung konterkarieren.<sup>224</sup>

Für Sulzer und Wagner besteht ein weiterer Widerspruch zwischen den Bestrebungen der Inklusion und der zunehmenden Entwicklung hin zu einer Zwei-Klassen-Gesellschaft, was eine ausgedehnte Exklusion bestimmter gesellschaftlicher Gruppen zur Folge hat.<sup>225</sup> Um dieser Exklusion entgegenzuwirken, bedarf es einer Analyse von Benachteiligungen und Privilegierung auf allen Ebenen (Gesellschaft, Bildungsinstitutionen und professionelles Handeln),<sup>226</sup> da die „Vorenthaltung der Teilhabe an Bildung mit ihren Folgen der Bildungsbenachteiligung [...] ein zentrales Merkmal von Ausschließung [ist], dem mit pädagogischen Mitteln allein nicht begegnet werden kann.“<sup>227</sup>

---

<sup>217</sup> Vgl. SCHUMANN, Brigitte (2010): Inklusive Bildung in den nordischen Ländern im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2), (o. S.) 5. Gliederungspunkt

<sup>218</sup> SCHUMANN, (o. S.) 5. Gliederungspunkt

<sup>219</sup> Vgl. BERNHARD, S. 349

<sup>220</sup> Ebd.

<sup>221</sup> Vgl. SAUTER, Sven (2013): Bildung für alle - Schule für alle? Ausblick auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Steuerungslogik und der aktuellen Debatte um Inklusion, (o. S.) 2. Gliederungspunkt

<sup>222</sup> Vgl. BROTKORB, S. 18

<sup>223</sup> Vgl. DAMMER, S. 357f

<sup>224</sup> Vgl. SULZER/WAGNER, S. 10

<sup>225</sup> Vgl. Ebd.

<sup>226</sup> Vgl. SULZER, S. 18

<sup>227</sup> SULZER/WAGNER, S. 10



Ein Grund, dass die Begriffe der Inklusion und Integration fälschlicherweise oft als Synonym verwendet werden, sieht Feyerer in dem Bestreben nach *political correctness*.<sup>228</sup> Dies hängt laut Sulzer und Wagner unter anderem mit der Verbindlichkeit der internationalen Abkommen zusammen. Durch den öffentlichen Druck kommt es zum Phänomen der politischen Rhetorik, welches meint, dass der Begriff Inklusion zwar verwendet wird, jedoch die notwendigen Reformen dafür nicht umgesetzt werden. Somit läuft Inklusion laut Prengel „Gefahr wegen Ressourcenmangel vor die Wand gefahren zu werden.“<sup>229</sup> Die alten Strukturen und Handlungen bleiben dann unter dem Label der Inklusion weiterhin bestehen, was bedeuten soll, dass nicht alles, was als Inklusion betitelt wird auch wirklich Inklusion ist.<sup>230</sup>

Allgemein scheint das Stützen der Inklusionspädagogik auf die Menschenrechte problematisch zu sein, da das Völkerrecht immer in einem Spannungsverhältnis zur nationalen Rechtsprechung steht. Menschenrechte dürfen die politische Umsetzung in den einzelnen Ländern nicht bestimmen, sondern müssen gewisse Handlungsspielräume offen lassen, weshalb deren Formulierung so offen wie möglich gehalten wird. Dies hat zur Folge, dass die schulpolitischen Forderungen in den UN-Konventionen nicht eindeutig bestimmbar sind. So ist beispielsweise nicht klar, was mit der Gewährleistungspflicht von inklusiven Bildungssystemen gemeint ist, da die Konvention noch nicht einmal eine Definition von der Begrifflichkeit *allgemeines Bildungssystem* liefert. Somit könnte auch die Sonderschule als Teil dessen gesehen werden.<sup>231</sup> Auch Formulierungen in den Forderungen, wie beispielsweise „gleichberechtigt mit anderen“<sup>232</sup> oder „nicht auf Grund der Behinderung“<sup>233</sup> ausgeschlossen, lassen großen Interpretationsspielraum, da Kinder somit auch auf Grund anderer Kriterien ausgeschlossen werden könnten. Daher schlussfolgert Kastl, dass der Bezug auf die Menschenrechte bei der Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem schwierig.<sup>234</sup>

Eine weitere Spannung entsteht laut Sulzer und Wagner zwischen Entwicklungen in der Gesellschaft und der Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten. Dies hängt mit der

---

<sup>228</sup> Vgl. FEYERER (2012), (o. S.) Gliederungspunkt 2.2

<sup>229</sup> PRENGEL (2012), S. 27

<sup>230</sup> Vgl. SULZER/WAGNER, S. 10

<sup>231</sup> Vgl. KASTL, S. 13f

<sup>232</sup> UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 24 Absatz 2b (Originaltext auch im Anhang unter Nr.1 zu finden)

<sup>233</sup> Ebd., Artikel 24, Absatz 2a

<sup>234</sup> Vgl. KASTL, S. 14f

ausgeprägten Spezialisierung auf einzelne Bereiche der Persönlichkeit oder des (sozialen) Umfeldes zusammen. Der Grund von dieser Fokussierung auf einzelne Aspekte, die Einfluss auf das Verhalten einer Person haben, sind Finanzierungsquellen, da diese zumeist nur für spezifische Behinderungen oder Beeinträchtigungen beantragt werden können. In Folge dessen werden Kooperationen zwischen verschiedenen Professionen behindert, welche im Sinne der Mehrfachzugehörigkeiten von Kindern anzustreben wären.<sup>235</sup>

Zusammenfassend gesagt können sich „[u]nter den Bedingungen einer sozialen Ungleichheit, von Konkurrenzkämpfen und Verrohungstendenzen durchherrschten Gesellschaft [...] die Träume der Inklusionspädagogik schnell ins Gegenteil verkehren.“<sup>236</sup>

#### 4.4 Sonderpädagogisierung

Auffällig ist in den Inklusionsdebatten, „dass sozialkulturell bedingte soziale Ungleichheit und die in ihr begründeten Mechanismen klassen- und schichtspezifischer Sozialisation lediglich eine randständige Rolle spielen.“<sup>237</sup> Einer der Gründe dafür liegt darin, dass die Diskussion im bildungspolitischen Diskurs um Inklusion durch die Behindertenrechtskonvention einen kräftigen An Schub bekommen hat.<sup>238</sup> Dadurch wurden die Themen der strukturellen Zugänglichkeit und der Unterscheidung zwischen behindert und nicht behindert bzw. Förderbedarf ja oder nein in den Vordergrund gerückt. Zum einen hält Sturm die Aufmerksamkeit auf das Thema Inklusion generell für eine zu begrüßende Entwicklung, zum anderen zeigt sich international das Phänomen Inklusion fälschlicherweise hauptsächlich in den Bereichen der Bildungspolitik, Gesetzgebung und/oder Sonderpädagogik zu verorten.<sup>239</sup> Auf Grund dessen befürchtet Sturm, dass „schulische Inklusion dann als realisiert an[ge]sehen [wird], wenn alle Kinder bzw. Jugendlichen in eine Schule gehen“.<sup>240</sup>

Hinz sieht ein Resultat dieser Diskussionen darin, dass sich die Sonderpädagogik in besonderem Maße auf dem Gebiet inklusiver Bildung zu profilieren versucht. Er macht deutlich, dass wir auf Professionalität bei der Implementierung inklusiver Bildung auch angewiesen sind, wenn es jedoch so ausgestaltet wird, wie der Verband deutscher

---

<sup>235</sup> Vgl. SULZER/WAGNER, S. 11

<sup>236</sup> BERNHARD, S. 347

<sup>237</sup> Ebd., S. 344

<sup>238</sup> Vgl. HINZ, (o. S.) 2. Gliederungspunkt

<sup>239</sup> Vgl. STURM, S. 100

<sup>240</sup> Ebd.

Sonderpädagogen vorschlägt, ist für Hinz der Nutzen mehr als fraglich. Denn ihre Standards zur inklusiven Bildung beziehen sich nicht auf den Abbau von Diskriminierungen jeglicher Art, sondern lediglich auf eine ganz bestimmte Gruppe von Kindern mit Behinderungen. Des Weiteren ist anstelle von Anpassung der Unterrichtsmethoden an das jeweilige Kind, die Rede von dualen Lehrplänen und somit von aufgeteilten Zuständigkeiten zwischen Regel- und Sonderpädagogen. Insgesamt resümiert Hinz, dass diese Standards nichts mit Inklusion, sondern einzig mit der Integration zu tun haben. Anstatt ihre Professionalität der gesamten Schulgemeinschaft zur Verfügung zu stellen, halten sie an der Förderung einer spezifischen Gruppe fest.<sup>241</sup>

Die „deutliche Tendenz der Sonderpädagogisierung“<sup>242</sup> zeigt sich laut Hinz ebenfalls im wissenschaftlichen Diskurs. Auch hier besteht der Versuch, mit Hilfe der Inklusion die bisherigen Bestrebungen der Heil- und Sonderpädagogik fortzuführen, wodurch es zu einer Fokussierung auf Menschen mit Beeinträchtigung kommt. Alle anderen vulnerablen Gruppen werden in den Forschungsbestrebungen größtenteils außen vor gelassen.<sup>243</sup> Auch Sulzer und Wagner beurteilen die Forschungslage zum gemeinsamen Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern als sehr gut, jedoch bemängeln sie die Nichtberücksichtigung der Forschung von ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten und anderer Lebenssituationen von Kindern.<sup>244</sup> Damit einhergehend zeigt sich auch die eben schon einmal erwähnte Problematik der Verwischung der Begrifflichkeiten Inklusion und Integration. Hinz weist darauf hin, dass dies auch in der wissenschaftlichen Literatur vielfach vorzufinden ist.<sup>245</sup>

Ein Beispiel der Sonderpädagogisierung, welches immer mehr Zuspruch gewinnt, ist der Einsatz des Response to Intervention (RTI) Modells mit dem Ziel, inklusive Bildung zu verwirklichen.<sup>246</sup> Das RTI-Modell ist ein Präventionsmodell, um die Leistung der Schüler zu erhöhen und gleichermaßen Verhaltensauffälligkeiten zu reduzieren. Es will Schüler mit besonderem Förderbedarf identifizieren und verstärkt begleiten. Die Interventionen werden

---

<sup>241</sup> Vgl. HINZ, (o. S.) 3. Gliederungspunkt

<sup>242</sup> Ebd., 4. Gliederungspunkt

<sup>243</sup> Vgl. Ebd.

<sup>244</sup> Vgl. SULZER/WAGNER, S. 18

<sup>245</sup> HINZ, (o. S.) 4. Gliederungspunkt

<sup>246</sup> Vgl. Ebd.

je nach Reaktion des Schülers nachjustiert.<sup>247</sup> In den USA ist dieses Modell in dem Individuals with Disabilities Education Act von 2004 festgeschrieben. Es soll als Grundlage der Bildung von Menschen mit Behinderungen dienen.<sup>248</sup> In Deutschland wird mit diesem Modell beispielsweise beim Rügener Inklusionsmodell gearbeitet. Mit der extremen Ausrichtung auf Tests und Standards und der damit verbundenen Diagnostik und Förderung auf der Basis des medizinischen Modells von Behinderung stellt sich für Hinz in seiner Ausarbeitung *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?* die Frage, inwiefern dieses Modell mit inklusiver Bildung zu vereinbaren sein soll. Er kommt zu dem Schluss, dass dies nicht möglich ist und das Konzept der Inklusion durch die Wissenschaft somit in ein Modell der Prävention umgeformt wurde bzw. wird. Durch dieses Modell machen sich Grundschule und Sonderpädagogik gegenseitig voneinander abhängig, da die Sonderpädagogik weiter Test und Förderung einer bestimmten Gruppe durchführen kann und sie für die Grundschule scheinbar die Lösung für den Umgang mit Schülern mit besonderen Bedürfnissen liefert. Für die betroffenen Schüler wird es laut Hinz Einschätzung zu Folge allerdings wohl kaum eine adäquate Lösung sein, da die Gefahr der Stigmatisierung groß ist.<sup>249</sup>

Damit kommt Hinz zu dem Schluss, „dass sich der bildungspolitische Diskurs zwar [oft] rhetorisch um Inklusion dreht, realiter jedoch auf die De-Segregation von Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zentriert ist“<sup>250</sup> Verdeutlicht wird dies auch in der Verwendung von Begriffen wie Inklusionskinder, Einzelinklusion, Inklusionsklassen oder sogar Inklusionsquoten. Hinz kritisiert am Gebrauch dieser, dass allein das Wort Integration durch Inklusion ersetzt wurde, dem Konzept der Inklusion jedoch in hohem Maße widersprechen.<sup>251</sup>

#### 4.5 Leerstellen in der Inklusionspädagogik

In der derzeitigen Inklusionsdebatte gibt es noch einige Leerstellen, die bearbeitet, angegangen oder geklärt werden müssen, um die Ziele Inklusiver Bildung zu erreichen.<sup>252</sup> Im

---

<sup>247</sup> Vgl. NATIONAL CENTER ON RESPONSE TO INTERVENTION (2010): Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention, U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Center on Response to Intervention, Washington DC, S. 2ff

<sup>248</sup> Pub.L. 101-476 (2004): Individuals with Disabilities Education Act. IDEA. § 614, b, 2, & 3

<sup>249</sup> Vgl. HINZ, (o. S.) 4. Gliederungspunkt

<sup>250</sup> Ebd., (o.S.) 2. Gliederungspunkt

<sup>251</sup> Vgl. Ebd.

<sup>252</sup> vgl. BERNHARD, S. 343ff; vgl. BROTKORB, S. 20ff; Vgl. HINZ, (o. S.); vgl. KASTL, S.13ff

Folgenden werden die ungenaue oder auch fehlende Bestimmung vieler zentraler Begriffe sowie das Ausblenden der gesellschaftlichen Verhältnisse und die Eingebundenheit der Schule in diese dargelegt.

#### 4.5.1 Unklare (Begriffs-)Bestimmungen

Eine große Baustelle stellt dabei die beliebige und unzureichende Bestimmung grundlegender Begriffe dar, wie es in der ersten Hälfte dieser Ausarbeitung herausgestellt wurde. Dammer ist der Meinung, dass ohne diese Klärung dieser, die zur Verwirklichung Inklusiver Bildung notwendigen gesellschaftlichen Veränderungen nicht möglich sind.<sup>253</sup> Diese Unschärfe betrifft schon allein den Begriff der Inklusion. Wie Dannenbeck feststellt ist unter Pädagogen die Komplexität dieses Begriffes oft nur unzureichend bekannt und in den wenigsten Fällen wird ein Unterschied gemacht, ob dieser zur Analyse, zur Bestärkung politischer Interessen oder als Handlungspraxis der Pädagogik verwendet wird oder werden soll. Dies macht ihm zufolge die Position der Inklusionspädagogik verletzlich und sie ist in der Gefahr, von der Politik instrumentalisiert zu werden.<sup>254</sup> Auch Bernhard meint, dass dadurch „Herrschaftsinteressen unerkannt in die Debatten der Disziplin [gelangen] und [...] sich damit erziehungswissenschaftliche Legitimation erschleichen“<sup>255</sup> können.

Die mangelnde wissenschaftliche Unterfütterung des Inklusionsbegriffs bringt laut Dannenbeck auch mit sich, dass das Verhältnis von Inklusion und Exklusion ausgeblendet wird. Aus soziologischer Sicht sind Inklusion und Exklusion tragende Elemente der heute bestehenden arbeitsteiligen Gesellschaft.<sup>256</sup> Somit gibt es auch in einem inklusiven Schulsystem Exklusion; allein schon, weil auch dort Homogenitätskriterien in Form von Alter oder ähnlichem bestehen.<sup>257</sup> Zudem liefert es laut Kastl auch keine Garantie der Inklusion in das Erwerbssystem, nur weil man vorher inkludiert in der Schule war, da es immer nur eine

---

<sup>253</sup> vgl. DAMMER, S. 369

<sup>254</sup> vgl. DANNENBECK, Clemens (2012): Inklusion reflexiv - ein Immunisierungsversuch gegen politische Umarmungsstrategien. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 108

<sup>255</sup> BERNHARD, S. 343

<sup>256</sup> Vgl. DANNENBECK, S. 109

<sup>257</sup> Vgl. RAUH, Bernhard (2011): Die Dialektik von Inklusion und Exklusion und ihre Bedeutung für die "Schule für alle". In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49

Inklusion in Teilsysteme und nie eine Inklusion in alle Gesellschaftssysteme geben kann.<sup>258</sup>  
Aus diesem Grund schlussfolgert Luhmann, dass es nie eine „Allinklusion“ geben wird.<sup>259</sup>

Von soziologischer Seite wird auch bemängelt, dass die Inklusionspädagogik klar beabsichtigt, nicht mehr zwischen Normalität und Differenz zu unterscheiden und der Begriff Differenz in Folge dessen unzureichend theoretisch bestimmt ist. Doch laut Dammers Meinung kann nur, wenn eine Differenz klar benannt wird, diese in der Arbeit auch bedacht und zielgerichtet gearbeitet werden.<sup>260</sup> Darüber hinaus warnt Adorno davor, zu behaupten, dass die Gleichheit aller Menschen eine Tatsache wäre, da der Gebrauch des Wortes Gleichheit immer die Gefahr in sich birgt, in Totalität gewendet zu werden und Ausschluss produziert. Er empfiehlt vielmehr die Anerkennung der Ungleichheit, da ohne eine Verteidigung der Differenz das Ziel der Demokratisierung und Humanisierung nicht erreicht werden kann.<sup>261</sup>

Eine weitere Klärung bedarf laut Dannenbeck auch die Aufforderung, alle willkommen zu heißen.<sup>262</sup> Ungeklärt scheint auch, welche Art der Partizipation gemeint ist, wenn Bernhard fragt, ob dessen Ziel eine egoistische Selbstbehauptung gegenüber Konkurrenten oder eine solidarische Mündigkeit ist.<sup>263</sup> Darüber hinaus hält er es auch für notwendig sich mit „ökonomische[n] und bildungsökonomische[n] Motive[n]“<sup>264</sup> auseinanderzusetzen. Vor diesem Hintergrund auch seine Frage, welche arbeitsmarktpolitischen Überlegungen hinter dem Ausschöpfen vorhandener Bildungsressourcen stecken.<sup>265</sup>

#### 4.5.2 Ausblendung gesellschaftlicher Verhältnisse

Dringend notwendig ist laut Dammer auch eine Analyse der Organisation von den Arbeits- und Lebenswelten in der Gesellschaft, da diese sowohl die Grundlage für die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen schaffen als auch die Entstehungsgrundlage und Stabilisatoren von Etikettierung, Stigmatisierung und sozialer Ausgrenzung darstellen. Durch

---

<sup>258</sup> Vgl. KASTL, S. 12

<sup>259</sup> Vgl. RAUH, S. 48

<sup>260</sup> Vgl. DAMMER, S. 369f

<sup>261</sup> Vgl. KATZENBACH, Dieter; SCHROEDER, Joachim (2007): "Ohne Angst verschieden sein können" Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1), (o. S.), 1. Gliederungspunkt

<sup>262</sup> Vgl. DANNENBECK, S. 111

<sup>263</sup> Vgl. BERNHARD, S. 348

<sup>264</sup> Ebd.

<sup>265</sup> Vgl. Ebd.

ein Ignorieren dieser gesellschaftlichen Verhältnisse hält er es für möglich, dass in einem inklusiven Bildungssystem Schüler, die einer ausgeschlossenen Gesellschaftsgruppe angehören, noch immer stigmatisiert werden und so das Leiden derer sogar noch verstärkt würde.<sup>266</sup>

Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Leerstelle Inklusive Didaktik zu thematisieren. Rauh stellt zwar fest, dass diese Themen auch langsam ins Zentrum der Debatten rücken, jedoch eine Fokussierung der emotional-sozialen Prozesse von Nöten ist, da diese gerade bei der geforderten Heterogenität der Gruppen zentral sind. Wenn diese Baustelle nicht angegangen wird, besteht laut Rauh die Gefahr, dass unter der Gewährleistung der *Schule für alle* Exklusion durch Isolation und Ablehnung innerhalb der Institution vorherrschen.<sup>267</sup> Darüber hinaus weist Dannenbeck darauf hin, dass kritische Analyse der Formen pädagogischer und gesellschaftlicher Anerkennung und den ihnen zugrundeliegenden selektiven Wahrnehmungsmustern notwendig ist, um ein Gelingen Inklusiver Bildung möglich zu machen.<sup>268</sup>

## Fazit

Auf Grund der internationalen Deklarationen ist das Vorantreiben von Inklusion ein globales Anliegen<sup>269</sup> Dabei thematisiert „Inklusive Pädagogik [...] hoffnungsvoll Verbesserungen in der Bildung und zugleich ist sie in die Paradoxien moderner Bildungssysteme eingebunden.“<sup>270</sup> Jedoch bleibt die Inklusionspädagogik in ihrer derzeitigen Form appellativ und im Hinblick auf inklusive Bildung ohne wirklich praktische Handlungsansätze, sodass Inklusion einen idealistischen und keinen analytischen Begriff darstellt. Er bezieht sich auf einen Sollzustand der Gesellschaft der noch nicht verwirklicht ist.<sup>271</sup>

Um der Gefahr der pädagogischen Ideologisierung entgegenzuwirken ist es notwendig das Verhältnis von Integration und Inklusion differenziert und auf die Realität bezogen darzustellen, welches sich jedoch auf Grund der vielfältigen Bezugspunkte von Inklusion als schwierig erweist, und somit auch kritisch gegenüber den Prophezeiungen der Pädagogik der

---

<sup>266</sup> Vgl. BERNHARD, S. 348f

<sup>267</sup> Vgl. RAUH, S. 49f

<sup>268</sup> Vgl. DANNENBECK, S. 112

<sup>269</sup> Vgl. DYSON, S. 1

<sup>270</sup> PRENGEL (2012), S.16

<sup>271</sup> Vgl. BERNHARD, S. 346, 350

Vielfalt zu sein.<sup>272</sup> Zum Schutz vor einer Illusionierung müssen die realen politischen Verhältnisse sowie Benachteiligungen und Barrieren klar benannt<sup>273</sup> und somit Mechanismen der Exklusion gesehen und abgebaut werden.<sup>274</sup> Dafür muss die Inklusionspädagogik jedoch „über die gesellschaftliche Gewalt der Norm [...] Rechenschaft“<sup>275</sup> ablegen und in gleichem Zuge bedenken, welche Anforderungen und Barrieren „die Forderung nach pädagogischer Teilhabe aller an der (pädagogisch konstruierten) Gemeinschaft impliziert.“<sup>276</sup>

Um der Sonderpädagogisierung entgegenzuwirken ist es unbedingt notwendig alle Lebenswirklichkeiten von Kindern wahrzunehmen und auch die Forschung in all diesen Bereichen zu stärken. Problematisch ist in diesem Zusammenhang auch, wenn die Wissenschaft nicht dazu verhilft mehr Klarheit in die Debatte um Inklusive Bildung zu bringen, sondern die unklaren Begriffsbestimmungen in sich weiterträgt und sie integrative Projekte unter dem Label der Inklusion begleiten und auswerten. Die Folge dessen ist, dass sich Wissenschaftler für ministerielle Interessen instrumentalisieren lassen und somit Bewegungen, die der Inklusion konträr sind Legitimität verleihen.<sup>277</sup>

Ferner muss auf „ideologisches Wortgeklingel“<sup>278</sup> verzichtet und stattdessen sich „in Konfrontation mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen begeben [werden], die zum Zwecke ihrer Aufrechterhaltung und Reproduktion auf eine das bestehende Klassen- und Schichtgefüge erhaltende Selektionsfunktion in der Bildung grundlegend angewiesen“<sup>279</sup> sind. Diese Umstrukturierung der Gesellschaft ist durch die Pädagogik allein nicht möglich.<sup>280</sup>

Auch die Frage nach der Begründung der Inklusiven Bildung aus ethischer und pädagogischer Sicht muss beantwortet werden,<sup>281</sup> da von dieser Antwort abhängt, ob sie sich „als Steuerelement einer zentrifugalen Gesellschaft missbrauchen lässt, oder ob sie

---

<sup>272</sup> Vgl. KASTL, S. 22

<sup>273</sup> Vgl. SAUTER, (o. S.) 4. Gliederungspunkt

<sup>274</sup> Vgl. SULZER, S. 16

<sup>275</sup> DAMMER, S. 378

<sup>276</sup> Ebd.

<sup>277</sup> Vgl. HINZ, (o. S.) 4. Gliederungspunkt

<sup>278</sup> BERNHARD, S. 344

<sup>279</sup> Ebd.

<sup>280</sup> Vgl. Ebd., S. 350

<sup>281</sup> Vgl. Ebd., S. 348



Subjektwerdungsprozesse für alle organisieren kann, die einen realen Zuwachs an Mündigkeit und Solidarität bewirken können.“<sup>282</sup>

Alles in allem muss sich allen Aussagen Inklusion bzw. Inklusiver Bildung bereits verwirklicht zu haben, kritisch gegenübergestellt werden, wenn man beachtet welchen Anspruch die Inklusion hat.<sup>283</sup> Denn „[w]enn wir davon Abstand nehmen, Inklusiver Pädagogik zu idealisieren und eine schönfarbige Ideologie daraus zu machen, so werden zahlreiche Probleme und Paradoxien sichtbar“<sup>284</sup>, da eine Schule für alle im Sinne der Inklusiven Bildung und deren Gelingen neben den schulinternen Faktoren auch von vielen Einflüssen außerhalb der Schule abhängig ist. Inklusiver Bildung ist ein Teil der nie vollendeten Demokratie, um die immer wieder neu gekämpft werden muss<sup>285</sup> und ihre „Verwirklichung hat wie alle anderen Vorhaben der Demokratisierung stets mit gebrochenen Formen der Realisierung zu tun.“<sup>286</sup> Bis zur Realisierung flächendeckend vorherrschender inklusiver Bildung ist es daher ein langwieriger, Prozess, der von Paradoxien geprägt ist und nie vollendet werden kann<sup>287</sup> und dessen Grenzen das Wohl der Kinder sowie das Wohlergehen und die Leistungskapazitäten der Lehrkräfte sind.<sup>288</sup>

Somit ist Meiner Meinung nach Inklusiver Bildung zweifelsohne eine Vision, die jedoch, auf Grund ihrer schwammigen Begriffsdefinitionen und das Ausblenden der gesellschaftlichen Prozesse und die Art und Weise der Einbindung der Schule in diese, leicht als Label missbraucht und für eigene beziehungsweise andere Interesse ausgenutzt werden kann. Eine Korrektur kann Inklusiver Bildung nur sein, wenn sie sich mit diesen Prozessen auseinandersetzt und diese wirklich konkret zu bekämpfen versucht.

Ob es jemals gelingt, dass sich die Inklusiver Bildung gegen die mächtigen Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft durchsetzt ist abzuwarten. Im besten Interesse des Kindes sollte aus meiner Sicht jedoch die Prämisse der Kindheitswissenschaften sein, mutig in diese Auseinandersetzung zu gehen, die mit dem Bildungssystem in jeglicher Form verbundenen gesellschaftlichen Missstände auszumachen und zu bekämpfen und die

---

<sup>282</sup> BERNHARD, S. 348

<sup>283</sup> Vgl. DANNENBECK, S. 113

<sup>284</sup> PRENGEL (2012), S. 27

<sup>285</sup> Vgl. PRENGEL (2012), S. 28

<sup>286</sup> Ebd., S. 27

<sup>287</sup> Vgl. Ebd., S. 28

<sup>288</sup> Vgl. BROTKORB, S. 30

Vernetzung sowie Kooperation aller in diesem Prozess beteiligten zu unterstützen, um dem Ziel der inklusiven Bildung und somit einer Schule für alle, die im besten Interesse des Kindes handelt, so nah wie möglich zu kommen.

### **Beitrag**

Bleckmann, Christian; Saldern, Matthias von; Wolfangel, Lars (2012): Einleitung - Was ist Inklusion? In: Matthias von Saldern (Hg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand GmbH (Schule in Deutschland, 6), S. 7–30.

Booth, Tony (2012): What really matters in education and childcare? Education and childcare as inclusive values in action. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71–84.

Boysen, Katrin; Fitz, Julika; Schmitt, Anika (2012): Inklusion in Recht und Menschenrecht. In: Matthias von Saldern (Hg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand GmbH (Schule in Deutschland, 6), S. 31–52.

Brotkorb, Mathias (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Mathias Brotkorb und Katja Koch (Hg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V • Dokumentation, Bd. 1. Erster Inklusionskongress M-V. Universität Rostock, 5.5.2012. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, S. 13–36. Online verfügbar unter [http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/Inklusion/Inklusion\\_Brotkorb\\_Beitrag.pdf](http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/Inklusion/Inklusion_Brotkorb_Beitrag.pdf), zuletzt geprüft am 13.07.2013.

Dannenbeck, Clemens (2012): Inklusion reflexiv - ein Immunisierungsversuch gegen politische Umarmungsstrategien. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107–114.

Diehm, Isabell (2011): Integration und Inklusion im Kontext von Migration und Pädagogik. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37–46.

Giera, Winnie-Karen; Meyer, Pirkko-Lillan; Süphke, Jelka (2012): Der Index für Inklusion und seine Derivate. In: Matthias von Saldern (Hg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand GmbH (Schule in Deutschland, 6), S. 145–165.

Grossrieder, Ivo; Achermann, Bruno (2012): Wie lernen Schulen Inklusion? In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 162–167.

Klauß, Theo (2011): Vom Recht auf eine inklusive Schule für Alle. Didaktische Herausforderungen. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie

Urban (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–73.

Kreitz-Sandberg, Susanne (2011): Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule - Inklusive Ansätze sonderpädagogischer Organisationen in Schweden. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185–192.

Lindmeier, Christian (2011): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–36.

Pregel, Annedore (2012): Kann inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzeptes. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 16–31.

Puhr, Kirsten (2011): Widerstreitende Positionierung zum Konzept Inklusive Schule. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 60–66.

Rauh, Bernhard (2011): Die Dialektik von Inklusion und Exklusion und ihre Bedeutung für die "Schule für alle". In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47–53.

Schäfer, Lea (2011): Schulische Inklusion in Spanien. Was können wir von anderen Ländern lernen? In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke und Melanie Urban (Hg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 193–197.

Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit - anerkennungstheoretische Überlegungen. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 100–106.

Sulzer, Annika (2013): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 1. Aufl. der überarb. Neuaufl. (3. Gesamtaufl.). Freiburg i. Br: Herder, S. 12–21.

Theunissen, Georg (2011): Die UN-Konvention, Artikel 24: ein Kommentar. In: Klaus Metzger und Erich Weigl (Hg.): Inklusion - eine Schule für alle. Modelle, Positionen, Erfahrungen. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Lehrerbücherei Grundschule : Kompakt), S. 21–28.

Vojtová, Vera; Bloemers, Wolf; Johnstone, David (2012): Hintergründe und Zusammenhänge inklusiver Pädagogik - von der Exklusion zur Inklusion. In: Vera Vojtová, Wolf Bloemers und David Johnstone (Hg.): Pädagogische Wurzeln der Inklusion. Pedagogical Roots to Inclusion. Dtsch.-Engl. Berlin: Frank & Timme (European Inclusion Studies / Studium Europäischer Inklusion), S. 20–130.

### **Buch (Monographie)**

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Rev ed. Bristol: CSIE.

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2011): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. 3. Aufl. Bristol: CSIE.

Prenzel, Annedore (2010a): Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen ; Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) ; [Inklusion]. 2010. Aufl. München: DJI (WiFF-Expertisen, 5).

Sulzer, Annika; Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). 2011. Aufl. München: Dt. Jugendinst (WiFF-Expertisen, 15).  
Online verfügbar unter [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nr.\\_15\\_Annika\\_Sulzer\\_Petra\\_Wagner\\_Inklusion\\_in\\_Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf).

UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. France: UNESCO.

UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. France: UNESCO.

### **Buch (Sammelwerk)**

Flieger, Petra (Hg.) (2011): Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lütje-Klose, Birgit; Langer, Marie-Therese; Serke, Björn; Urban, Melanie (Hg.) (2011): Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Metzger, Klaus; Weigl, Erich (Hg.) (2011): Inklusion - eine Schule für alle. Modelle, Positionen, Erfahrungen. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Lehrerbücherei Grundschule : Kompakt).

Saldern, Matthias von (Hg.) (2012): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand GmbH (Schule in Deutschland, 6).

Seitz, Simone; Finnern, Nina-Kathrin; Korff, Natascha; Scheidt, Katja (Hg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vojtová, Vera; Bloemers, Wolf; Johnstone, David (Hg.) (2012): Pädagogische Wurzeln der Inklusion. Pedagogical Roots to Inclusion. Dtsch.-Engl. Berlin: Frank & Timme (European Inclusion Studies / Studium Europäischer Inklusion).

Wagner, Petra (Hg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 1. Ausg. der überarb. Neuaufl. (3. Gesamtaufl.). Freiburg i. Br: Herder.

### **Bericht / Report**

National Center on Response to Intervention (2010): Essential Components of RTI – A Closer Look at Response to Intervention. Hg. v. Office of Special Education Programs National Center on Response to Intervention U.S. Department of Education. Washington DC.

Schöler, Jutta; Merz-Atalik, Kerstin; Dorrance, Carmen (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. Hg. v. Bayern Forum. Friedrich Ebert Stiftung. Germany. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/bayern/07824.pdf>, zuletzt geprüft am 30.08.2013.

UNESCO (2008): Inclusive Education: The Way of the Future. Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education (Ice). Hg. v. UNESCO. Online verfügbar unter [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-5\\_Conclusions\\_english.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf), zuletzt geprüft am 08.08.2013.

### **Internetdokument**

Dyson, Alan (2010): Developing inclusive schools: three perspectives from England. Hg. v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung. DDS - Die deutsche Schule. Online verfügbar unter [http://www.dds.uni-hannover.de/fileadmin/schulentwicklungsforschung/DDS\\_PDF-Dateien/DDS-Dyson\\_Inclusion\\_English.pdf](http://www.dds.uni-hannover.de/fileadmin/schulentwicklungsforschung/DDS_PDF-Dateien/DDS-Dyson_Inclusion_English.pdf), zuletzt geprüft am 30.08.13.

### **Tagungsband**

Brotkorb, Mathias; Koch, Katja (Hg.) (2012): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V • Dokumentation. Erster Inklusionskongress M-V. Universität Rostock, 5.5.2012. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Online verfügbar unter <http://www.bildung->

mv.de/export/sites/lisa/de/Inklusion/inklusionsband1\_web\_2.pdf, zuletzt geprüft am 13.07.2013.

### **Vortrag**

Kastl, Jörg Michael (2012): Inklusion und Integration - oder: Ist „Inklusion“ Menschenrecht oder eine pädagogische Ideologie? Soziologische Thesen. Friedrichshainer Kolloquien 2012. Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft /. Fürst-Donnersmarck-Stiftung zu Berlin. Villa Donnersmarck, Berlin, 16.10.2012. Online verfügbar unter [http://www.imew.de/fileadmin/Dokumente/Volltexte/FriedrichshainerKolloquien/Kastl\\_Inklusion\\_und\\_Integration\\_IMEW\\_Okt2012\\_END.pdf](http://www.imew.de/fileadmin/Dokumente/Volltexte/FriedrichshainerKolloquien/Kastl_Inklusion_und_Integration_IMEW_Okt2012_END.pdf), zuletzt geprüft am 13.07.2013.

Prenzel, Annedore (2010b): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. WiFF Fachforum: Von der Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik - Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF - Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München, 2010b.

### **Zeitschriftenaufsatz**

Bernhard, Armin (2012): Inklusion - Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: *Behindertenpädagogik - Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre* 51 (4), S. 342–351.

Dammer, Karl-Heinz (2012): >>Inklusion<< und >>Integration<< - Zum Verständnis zweier pädagogischer Zauberformeln. In: *Behindertenpädagogik - Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre* 51 (4), S. 352–380.

Feyerer, Ewald (2011): Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/106/107>, zuletzt geprüft am 30.08.2013.

Feyerer, Ewald (2012): Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/187/175>, zuletzt geprüft am 13.07.2013.

Hinz, Andreas (2013): Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>, zuletzt geprüft am 13.07.2013.

Katzenbach, Dieter; Schroeder, Joachim (2007): "Ohne Angst verschieden sein können" Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1). Online verfügbar unter

<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/2/2>, zuletzt geprüft am 13.07.2013.

Löser, Jessica M.; Werning, Rolf (2013): Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich* (1), S. 21–33. Online verfügbar unter [http://www.ffgleo.de/wb/media/paedagogischer\\_Tag\\_April\\_2013/Grundschulforschung\\_InklusionausinternationalerPerspektive-einForschungsueberblick1.pdf](http://www.ffgleo.de/wb/media/paedagogischer_Tag_April_2013/Grundschulforschung_InklusionausinternationalerPerspektive-einForschungsueberblick1.pdf), zuletzt geprüft am 13.07.2013.

Nes, Kari (2010): The first decade of the 21st century: A Backlash for Inclusion in Norwegian Schools? In: *Zeitschrift für Inklusion* (2). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/57/61>, zuletzt geprüft am 13.07.2013.

Sauter, Sven (2013): Bildung für alle - Schule für alle? Ausblick auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Steuerungslogik und der aktuellen Debatte um Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/205/186>, zuletzt geprüft am 13.07.2013.

Schumann, Brigitte (2010): Inklusive Bildung in den nordischen Ländern im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/59/63>, zuletzt geprüft am 13.07.2013.

Stinkes, Ursula (2012): Ist es normal, verschieden zu sein? Fremdheit im Kontext der egalitären Differenz. In: *Behindertenpädagogik - Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre* 51 (3), S. 236–251.



## Anhang

### Nr. 1:

Abb. 6: Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention im Original und der offiziellen deutschen Übersetzung

<b>Article 24 Education</b>	<b>Artikel 24 Bildung</b>
<p>1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an <b>inclusive education</b> system at all levels and lifelong learning directed to:</p> <p>(a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;</p> <p>(b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;</p> <p>(c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.</p> <p>2. In realizing this right, States Parties shall ensure that:</p> <p>(a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;</p> <p>(b) Persons with disabilities can access an <b>inclusive</b>, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;</p> <p>(c) Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;</p> <p>(d) Persons with disabilities receive the</p>	<p>(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 <b>integratives Bildungssystem</b> auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,</p> <p>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;</p> <p>b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;</p> <p>c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.</p> <p>(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass</p> <p>a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;</p> <p>b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem <b>integrativen</b>, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;</p> <p>c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;</p> <p>d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen</p>

<p>support required, within the general education system, to facilitate their effective education;</p> <p>(e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with <b>the goal of full inclusion</b>.</p> <p>3. States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community. To this end, States Parties shall take appropriate measures, including:</p> <p>(a) Facilitating the learning of Braille, alternative script, augmentative and alternative modes, means and formats of communication and orientation and mobility skills, and facilitating peer support and mentoring;</p> <p>(b) Facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community;</p> <p>(c) Ensuring that the education of persons, and in particular children, who are blind, deaf or deafblind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development.</p> <p>4. In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language and/or Braille, and to train professionals and staff who work at all levels of education. Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication,</p>	<p>Bildungssysteme die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;</p> <p>e) in Übereinstimmung mit dem <b>Ziel der vollständigen Integration</b> wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.</p> <p>(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem</p> <p>a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;</p> <p>b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;</p> <p>c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.</p> <p>(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die</p>
---	--

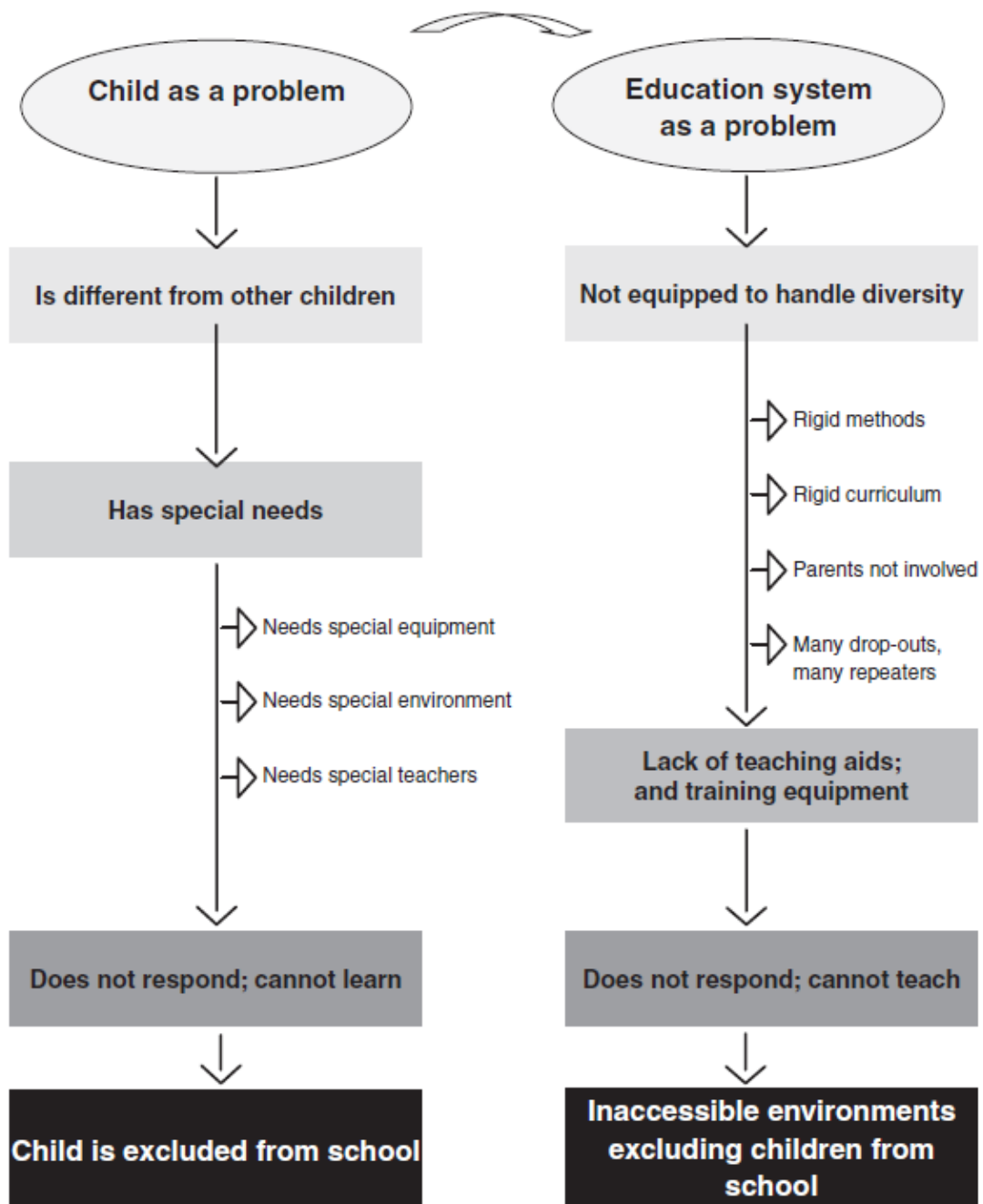
<p>educational techniques and materials to support persons with disabilities.</p> <p>5. States Parties shall ensure that persons with disabilities are able to access general tertiary education, vocational training, adult education and lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others. To this end, States Parties shall ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities</p>	<p>Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.</p> <p>(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.</p>
--	---

Quelle: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil II, Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, 1436-1438

Nr. 2:

### Abb. 7: Education through the Inclusion Lens

*Seeing education through the inclusion lens implies a shift from seeing the child as a problem to seeing the education system as the problem that can be solved through inclusive approaches*



Quelle: UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. France: UNESCO, S. 27

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

Stendal, den 05.09.2013 \_\_\_\_\_

Viktoria Jünemann