

## Einleitung

*Wolfgang Schönig und John Andreas Fuchs*

### **Inklusion inkludiert: Was bedeutet Inklusion 10 Jahre nach der UN-BRK?**

Im pädagogischen Diskurs gibt es immer wieder Themen mit hoher Konjunktur, die nach einer Weile aus dem Fokus der Aufmerksamkeit verschwinden. Vom Inklusionsthema lässt sich das nicht sagen. Seit der Veröffentlichung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2006, deren Ratifizierung durch die Bundesrepublik im Jahr 2009 und den nachfolgenden Änderungen der Schulgesetze der Bundesländer ist eine anhaltende Diskussion im Gange. Dabei wird leicht übersehen, dass der Inklusionsbegriff weder in der Bildungspolitik noch in der Pädagogik neu ist. Bereits mit der durch die UNESCO-Tagung des Jahres 1994 bekannt gemachten „Salamanca-Erklärung“ wurde der Inklusionsbegriff eingeführt. Die Erklärung zielte auf die breit gefächerten und häufig unberücksichtigten Bedürfnisse aller Menschen, auf eine verstärkte Teilhabe an Bildung, Kultur und Gemeinwohl und damit auf die Abschaffung exklusiver Verhältnisse. Den Bildungssystemen wurde eine hohe Verantwortung für eine hochwertige Bildung aller jungen Menschen zugesprochen. Allein den Behinderungsbegriff sucht man vergeblich! (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009) Bemerkenswert ist, dass die Inklusionsdiskussion erst hoch wogt, seitdem sich 160 Staaten der UN-BRK als einem völkerrechtlichen Vertrag angeschlossen haben. Darin heißt es: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung“; sie zielen auf den Abbau von Diskriminierung und die Herstellung von Chancengleichheit, indem sie „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ ermöglichen. Dadurch soll Menschen mit Behinderungen auch im Regelschulsystem die Möglichkeit eröffnet werden, „ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen“ (Zitate gemäß

Art. 24(1) UN-BRK; Beauftragte 2014, 35). Die Schule steht vor der Herausforderung, einen Beitrag zur wahren Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben zu leisten. Diese Formulierungen lassen erkennen, dass die UN-BRK die Behinderung, verstanden als langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigung in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Barrieren, fokussiert. Diese Auslegung des Inklusionsbegriffs mag man als Rückschritt hinter das offene Begriffsverständnis der Salamanca-Erklärung oder aber als konsequente Hinwendung zu einer (kleinen) Gruppe von Menschen sehen, die in besonderer Weise von Ausgrenzung betroffen ist, eben Menschen mit Behinderung. Clemens Hillenbrand macht auf den Grund der deutlichen Betonung von Behinderung aufmerksam, dass 80% aller Menschen mit Behinderungen „in wenig entwickelten Regionen der Welt“ leben (Hillenbrand 2014, 285). Dies sind zugleich auch Gebiete, die durch den Mangel an Bildungseinrichtungen von einem eklatanten Bildungsnotstand betroffen sind.

Wer der Vieldeutigkeit des Inklusionsbegriffs entgehen will, indem er sich der wissenschaftlichen Diskursebene zuwendet, trifft auf den Befund, dass die Erziehungswissenschaft sich bei allem Bemühen um die semantische Klärung recht schwer tut. Dies spiegelt sich in „Erziehungswissenschaft“, dem ‚Sprachrohr‘ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Heft 51, 2015, mit dem Themenschwerpunkt „Inklusion“ deutlich wider. Dort ist von der „Diffusität des Inklusionsbegriffs“ (Löser & Werning 2015, 17), seiner „unterkomplexen Schieflage“ (Budde & Hummrich 2015, 33), einer „Zauberformel“ und einem „visionär[en]“ Ziel (Yildiz 2015, 53) und nicht zuletzt auch von einem „Plastikwort“ (Häcker & Walm 2015, 81) die Rede. So warnen Thomas Häcker & Maik Walm (2015) in Anlehnung an Uwe Pörksen davor, dass Inklusion zu einem Plastikwort zu werden droht, sollte es keine eindeutige Klärung des Begriffes geben. Der Freiburger Sprachwissenschaftler Pörksen definiert Plastikwörter in seinem Werk *Plastikwörter: die Sprache einer internationalen Diktatur* folgendermaßen:

„[Das Plastikwort] entstammt der Wissenschaft und ähnelt ihren Bausteinen. Es ist ein Stereotyp. [...] Es hat einen umfassenden Anwendungsbereich, ist ein „Schlüssel für alles“. [...] Es ist inhaltsarm. Ein Reduktionsbegriff. [...] Es fasst die Geschichte als Natur. [...] Konnotation und Funktion herrschen vor. [...] Es erzeugt Bedürfnisse und Uniformität. [...] Es hierarchisiert und kolonisiert die Sprache, etabliert die Elite der Experten und dient ihr als „Ressource“. [...] Es gehört einem noch recht jungen internationalen Code an. [...] Es ist beschränkt auf die Wortsprache.“ (Pörksen 2011, 38)

Nach Pörksen ist die Umgangssprache mittlerweile von der Wissenschaft „durchsetzt und durchwuchert“ (ebd., 12). Verantwortlich hierfür ist der in Kapitel 4 seines Buches vorgestellte Typus des „Experten“, der „zwischen der Fachwelt und der Gesellschaft hin und her [wandert]“ (85). Der „Experte“ überträgt Begriffe aus der Wissenschaft in „die praktische Welt“ (101), indem er aus wissenschaft-

lichen Begriffen umgangssprachlich nutzbare Metaphern macht. Er „setzt [...] die in den Plastikwörtern enthaltenden Urteile als selbstverständlich und fraglos voraus“ (95), während dieselben Begriffe in der Wissenschaft neutral verwendet werden und einen klaren Sachbezug haben. Trotz ihrer mangelnden Neutralität erheben gerade Plastikwörter „einen Anspruch auf Wissenschaft, ihre Würde und ihren Schein“ (57) und können, anders als Modewörter und Parolen, als neutrale Begriffe fungieren (61). Allerdings haben sie die Eigenschaft, „sich zu vergegenständlichen und Züge eines handelnden Subjekts anzunehmen“ und sind „einstige Sätze, die stereotyp geworden sind, verfestigte Prädikate, die, vergegenständlicht, vielleicht sogar personifiziert, Selbstständigkeit angenommen haben und breite Wirkungen entfalten.“ (64)

Legt man Pörksens Definitionen einer kritischen Betrachtung des Inklusionsdiskurses zu Grunde, dann wird deutlich, dass auch der Begriff der Inklusion bereits das wissenschaftliche Umfeld verlassen und eine Wandlung zum Stereotypen vollzogen hat. Dies zeigt ein Blick in die Medien, in Schulen und Elternhäuser ebenso wie in die dort, teils polemisch, teils hysterisch, geführten Diskussionen. Als Plastikwort wird „Inklusion“ entweder als Leitbegriff im Kampf für eine idealtypische Gleichheitsidee oder zur Verbreitung von Furcht vor dem Fremden und den Anderen verwendet. Viele Eltern fürchten Nachteile für ihre eigenen Kinder, Lehrkräfte reden von der Unmöglichkeit der Inklusion, ohne genau zu wissen, worüber sie eigentlich sprechen.

Die von Pörksen kritisierten „Experten“ sind in diesem Fall meist keine Wissenschaftler, sondern Personen in Verwaltungen, Regierungs- und Parteiorganisationen, in privaten Bildungseinrichtungen, Projektnetzwerken, Verlagen und Interessensverbänden, die zwar meist eine akademische Grundlage durch ein Studium mitbringen, aber allein politische, wirtschaftliche oder ideologische Interessen verfolgen und zu einer neutralen, wissenschaftlichen Analyse und Diskussion nicht mehr in der Lage sind – und diese vor dem Hintergrund ihrer Zielsetzungen auch oft nicht führen wollen. Inklusion wird von ihnen nur halb oder gar nicht verstanden, was durch die Tatsache, dass der Begriff auch in der Wissenschaft noch immer nicht klar definiert ist und es nach wie vor unterschiedliche Ansätze in den verschiedenen Disziplinen gibt, verschärft wird. Die öffentliche Diskussion über Inklusion entbehrt jeglicher wissenschaftlichen Grundlage. Vor diesem Hintergrund ist es angebracht, die unterschiedlichen Sichtweisen von Inklusion zu umreißen, um zu einem substanziellen Inklusionsbegriff vorzudringen. Wir folgen dabei der Systematisierung von Christian Lindmeier und Birgit Lütje-Klose (2015), die in Anlehnung an internationale Entwicklungstrends eine dreifache kategoriale Differenzierung anbieten und ein enges, behindertenbezogenes von einem weiten, diversitätsbezogenen und schließlich einem offenen, verletzlichkeitsbezogenen Inklusionsverständnis unterscheiden.

- *Das enge Begriffsverständnis – Inklusion als Behinderungskategorie.* Ein solcher Inklusionsbegriff fokussiert die verbesserte Teilhabe behinderter Menschen an der gesellschaftlichen Praxis. Demnach geht Inklusion über Integration insofern hinaus, als es nicht um die Einpassung behinderter Menschen in institutionelle Strukturen geht, sondern vielmehr um die Anpassung von gesellschaftlichen Institutionen an die Lebens- und Lernbedürfnisse dieser speziellen Gruppe von Menschen. Dies setzt voraus, dass man weitgehend diagnostisch zweifelsfrei feststellen kann, welche Menschen von einer Behinderung betroffen sind, und welche nicht. Zugleich macht eine solche Trennlinie, die zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen gezogen wird, die Einrichtung eines separaten Sonder- bzw. Förderschulsystem neben einem allgemeinen Regelschulsystem erst möglich. Damit ist die Erwartung verbunden, dass die Entwicklung junger behinderter Menschen und deren Vorbereitung auf die Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Rechte im „Schonraum“ separater institutioneller Settings am besten gefördert werden könnten. Die Einwände gegen eine solche „Zwei-Gruppen-Theorie“ sind deutlich formuliert worden (s. den Beitrag von Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck in diesem Band sowie Schöler 2002; Prengel 2006, 2012). Es ist eine zentrale Argumentationsfigur der Gegner einer separaten Beschulung, dass sie an sich schon diskriminierend sei, weil die Betroffenen durch die Trennung von „normal“ entwickelten Gleichaltrigen wesentlicher Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten beraubt würden. Zudem sei die Bezeichnung eines Menschen als „behindert“ bereits das Ergebnis eines Etikettierungsprozesses auf der Grundlage eines fragwürdigen sonderpädagogischen Kategorienrasters. Die Festlegung auf „Behinderung“ sei das Ergebnis einer sozialen Kategorisierung bzw. eines „doing disability“. So gesehen ist „Behinderung“ nicht einfach nur vorhanden, sondern sie wird „gemacht“. Es ist leicht nachvollziehbar, dass die Gruppierung der Schüler und Schülerinnen nach bestimmten Heterogenitätsmerkmalen – allen voran: Leistung, „Begabung“, „Neigung“ – ein gegliedertes und damit exklusives Schulwesen mit einem separaten Förderschulsektor auf den Plan ruft. Auf dieser Argumentationslinie ist es dann auch nur ein kleiner Schritt bis zur Forderung der Kritiker eines engen Inklusionsbegriffs, den Behinderungsbegriff ebenso aufzugeben wie die Förderschule.
- *Das weite Begriffsverständnis – Inklusion als Heterogenitätskategorie.* In der schulpädagogischen Praxis scheint sich ein Inklusionsverständnis durchzusetzen, das den Gleichheitsgrundsatz favorisiert (vgl. Schönig & Schmidlein-Mauderer 2015), dem gemäß es „normal“ sei, anders zu sein. Es wird als „normal“ angesehen, wenn behinderte Heranwachsende gewissermaßen „unterschiedslos“

in die Schulgemeinschaft integriert werden (Schöler 2002; Hinz 2009).<sup>1</sup> Im Rahmen einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 2006) wird die Behinderung als ein Fall von zunehmender Heterogenität aufgefasst. So wie der Scheidungswaise, das syrische Flüchtlingskind, das hochbegabte Mädchen, das in seiner Sprachentwicklung rückständige Kind oder der „Underachiever“ der individuellen Zuwendung bedürfen, so auch das behinderte Kind – das autistische ebenso wie das gehörlose, das körperbehinderte oder das „mongoloide“ Kind. Damit wird die Behinderung nicht nur „zu einer Besonderheit unter anderen“, wie Bernd Ahrbeck (2012, 69) es ausdrückt, sie soll auch als solche nicht mehr mit der Begrifflichkeit der Sonderpädagogik kategorial erfasst werden, weil dies dem Anliegen der Inklusion diametral entgegenstehe. Prominente Vertreterinnen und Vertreter eines solchen radikalisierten Inklusionsverständnisses wie etwa Jutta Schöler (2002), Andreas Hinz (2016) oder Hans Wocken (2006) legen den Behinderungsbegriff ab und plädieren entsprechend für die Dekategorisierung, d.h. für die Auflösung der behindertenspezifischen Kategorien, die mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten assoziiert sind. Ahrbeck (2012, 2014) tritt dieser Position entgegen und warnt davor, das Kind mit dem Bade auszuschütten, die Förderschule als einen „unerträglichen Zustand“ und die dortige Gemeinsamkeit der Heranwachsenden als eine „Zumutung“ zu bewerten sowie das pädagogische Potenzial der Förderschule leichtfertig aufs Spiel zu setzen (Ahrbeck 2012, 75). Er macht auf das Problem aufmerksam, dass der jeweilige *besondere* Unterstützungsbedarf eines behinderten Kindes oder Jugendlichen dann nicht mehr angemessen gesehen wird, wenn sich der pädagogische Blick für alle möglichen Formen des Besonderen gleichermaßen öffnet. Stattdessen setzt Ahrbeck auf ein Inklusionsverständnis, das den Behinderungsbegriff nicht aufgibt, und plädiert für die sorgfältige Wahrnehmung unterschiedlicher Behinderungsarten. Die angesprochene Diskriminierung ist auch Ahrbeck geläufig, aber er weist darauf hin, dass eine Behinderung bereits diesseits der Bezeichnung und kategorialen Bewertung des Phänomens bestehe und nicht ausschließlich ein Etikettierungsprodukt sein könne. Eine reflektierte Inklusionsdiskussion und -praxis ist also herausgefordert, die Prozesse der Etikettierung und Stigmatisierung genau zu untersuchen, um eine differenzsensible Wahrnehmung der Erscheinungsformen von Benachteiligung einerseits und personalen Handicaps andererseits zu gewährleisten. Hilfreich könne sein, so Ahrbeck, dass der Unterschied, der durch eine Behinderung zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen besteht, ehrlich benannt wird.<sup>2</sup>

1 Auch diese Vorstellung ist nicht neu. Bereits 1998 entwickelte der Sprachdidaktiker Hans Hunfeld den Begriff der „Normalität des Fremden“, den er mit zur Grundlage seiner skeptischen Hermeneutik machte und an Schulen in Südtirol erprobte (vgl. Hunfeld 1998).

2 Vgl. das Interview mit Bernd Ahrbeck „Am Rand stehen ist schrecklich.“ In: DER SPIEGEL 34/2014, S. 38-40.

Dies sei auch im Sinn der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs geboten. Eine pauschale Zuweisung von Fördermitteln für eine dekategorierte Inklusion könne den behinderten Menschen nicht gerecht werden und würde auch die Lehrpersonen in Schwierigkeiten bringen. Für eine präzise Diagnostik führt Ahrbeck an:

„Ohne elaborierte, überprüfbare Kriterien ist dies [eine gerechte Entscheidungslegitimation; Anm. d. Verf.] schwerlich möglich. Ansonsten wird die Vergabe besonderer Mittel in das subjektive Belieben einzelner Lehrerinnen und Lehrer gestellt, einem versteckten Kriterienkatalog gehorchend oder hochpersönlichen Bewertungen und Neigungen folgend.“ (Ahrbeck 2012, 78)

Zwar sind auch manche Gegner der Kategorisierung gegen „die Beseitigung, Ignorierung oder Nivellierung von Verschiedenheit“ (Hinze 2016, 38), aber sie lassen offen, wie man zu diagnostischen Kriterien als *Grundlage für Förderung* und die Abfassung von individuellen Förderplänen gelangt. Diese Diskussionslinien zeigen die Problematik an, dass die Inklusionsdiskussion auf unterschiedlichen Ebenen verläuft, die allerdings nicht hinreichend getrennt werden: Schultheoretische, förderdiagnostische und pädagogische, bildungspolitische und didaktische Argumentationsebenen überlagern sich. Deutlich abzulesen ist dies am Beispiel der angesprochenen behinderungsspezifischen Kategorisierung. Während die einen die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs den Praktiken eines „doing disability“ und damit der Festigung des Doppelsystems aus Förderschul- und Sonderschulwesen zuzählen, ist den anderen die Klassifizierung von Einschränkungen ein pädagogisch probates Mittel, um überhaupt Förderpläne konzipieren zu können. Auf diese Weise lässt sich „der Schwarze Peter“ beliebig hin und herschieben; mal wird den einen Gleichmacherei und pädagogische Naivität, mal den anderen affirmatives Verhalten und die sprichwörtliche Institutionenblindheit der Pädagogik vorgeworfen.

- *Das offene Begriffsverständnis – Inklusion unter besonderer Berücksichtigung vulnerabler Gruppen.* Mit diesem Inklusionsverständnis wird eine vermittelnde Position eingenommen, wie sie z.B. von der UNESCO (2005) seit gut zehn Jahren vertreten wird. Nach wie vor steht das Ziel im Vordergrund, die Partizipationschancen von Menschen zu erhöhen bzw. deren Risiko des Scheiterns herabzusetzen. Allerdings macht sich dieses Anliegen *nicht ausschließlich* an Menschen mit Behinderungen fest, sondern grundsätzlich an Gruppen von Menschen, die aufgrund bestimmter Merkmale *besonderen* Risiken der Diskriminierung und Ausgrenzung ausgesetzt sind. Neben den Menschen mit Behinderungen zählen also auch andere Personen(gruppen), die besonders verletzlich sind, zum Kreis derjenigen, die einer gesteigerten (pädagogischen) Aufmerksamkeit bedürfen. Zu denken ist beispielsweise an problembelastete Kinder und Jugendliche, die unserem Engagement im pädagogischen Feld leicht entgehen. Die KiGGS-

Basiserhebung, repräsentativ für die Wohnbevölkerung der 0- bis 17-Jährigen in Deutschland für die Jahre 2003 bis 2008 (vgl. Kurth & Hölling & Schlack 2008), sowie die ihr folgende Erhebungswelle (Hölling & Schlack u.a. 2012) machen uns auf Gruppen mit erhöhtem gesundheitlichen Risiko aufmerksam.<sup>3</sup> Generell zeigt sich eine veränderte Morbidität, d.h. eine Verschiebung des Krankheitsspektrums von den akuten zu den chronischen und von den somatischen zu den psychischen Störungen. 15% der 3- bis 17-Jährigen zählen zur Risikogruppe. Sie fallen durch Verhaltens- und emotionale Störungen, ADHS, Essstörungen, Übergewicht oder Adipositas auf. Herausgegriffen sei lediglich die Adipositas, weil ihre Häufigkeit besorgniserregend geworden ist. Zudem ist sie oft auch mit kardiovaskulären Krankheiten oder mit Typ-II-Diabetes assoziiert. Falsche Ernährung und Bewegungsmangel sind die Ursachen. Anders verhält es sich mit Typ-I-Diabetes, der eine Stoffwechselerkrankung ist, die gleichwohl unter Kindern und Jugendlichen jährlich um fünf Prozent zunimmt.<sup>4</sup> Es stellt sich die Frage, was für diese (und auch für andere) marginalisierten Minderheiten in der Schule getan werden muss – sei es, weil sie regelmäßig und richtig dosiert ihre Medikamente erhalten müssen, weil ihnen körperliche Überlastung auf Lerngängen oder im Sport droht, oder weil sie sich an Spielen der Gleichaltrigen nicht beteiligen können oder wollen.

Welcher Akzentuierung von Inklusion man sich auch anschließen mag, geht es im Kern doch immer um die Aufgabe, jedem Einzelnen gerecht zu werden. Dies kann nur geschehen, wenn die antinomische Spannung zwischen den Gerechtigkeitsprinzipien der egalisierenden Gerechtigkeit (Universalität, Gleichheit) und der unterscheidenden Gerechtigkeit (Individualitätsbildung) für das Bildungsgeschehen respektiert und fruchtbar gemacht wird. Zunächst ist mit der UN-BRK, Art. 2 auf das Verbot der Diskriminierung aufmerksam zu machen. Dort ist das Prinzip der *angemessenen Vorkehrungen* angesprochen. Dieses besagt, dass Anpassungen an die Bedürfnisse des behinderten Menschen vorgenommen werden müssen, wenn diese Veränderungen für die jeweilige Institution, z.B. die einzelne Schule, nicht unzumutbar sind. In diesem Zusammenhang wird die Barrierefreiheit des Gebäudes genannt – ein Thema, das uns in diesem Buch noch beschäftigen wird. Das Beispiel, dass eine Schule eine mobile Rampe anstellt, damit das Rollstuhlfahrende Kind einen ungehinderten Zugang zum Gebäude hat, ist trivial, denn tatsächlich geht es um mehr. Es geht – um beim Beispiel zu bleiben – darum, dass

3 KiGGS ist die Bezeichnung für den „Kinder- und Jugendgesundheitssurvey“, den das Robert Koch-Institut Berlin im Rahmen der Gesundheitsberichterstattung der Bundesregierung inzwischen mit einer zweiten Erhebungswelle durchgeführt. Die Ergebnisse sind hoher gesundheitspolitischer wie pädagogischer Bedeutung.

4 Angabe laut Martin Spiewak: „Immer in Alarmstimmung.“ In: DIE ZEIT Nr. 16, vom 07. April 2016, S. 37.

dieses Kind von den Ressourcen der Schule, die anderen Kindern zur Verfügung stehen, *in keiner Weise* getrennt ist. So ist dafür Sorge zu tragen, dass sich das Kind mit dem Rollstuhl im Klassenzimmer gut bewegen kann, die Lernmaterialien leicht zugänglich sind, der Tisch die richtige Höhe hat, die Beteiligung an kooperativen Arbeitsformen möglich ist, die Toilette „behindertengerecht“ ist usw. Es handelt sich um Grundvoraussetzungen für die persönliche Entfaltung (auch) von Menschen mit Einschränkungen. Aus sich heraus begründen sie jedoch kein pädagogisches Handeln. Es müssen pädagogisch-anthropologische Prinzipien, ethische Standards und Haltungen sowie methodisch-didaktisch abgesicherte Verfahren hinzutreten, damit dem Heranwachsenden bei der Ausschöpfung seiner Möglichkeiten geholfen wird. Anders gesagt muss alles dafür getan werden, dass der junge Mensch keinen Anlass bekommt, sich in seiner Selbstachtung und Würde verletzt zu fühlen.

Diese Überlegungen berühren den Anerkennungstheoretischen Diskurs, wie er von Krassimir Stojanov (2011a) vorgetragen wird. Stojanov stellt vor allem in der Auseinandersetzung mit dem Jahresgutachten des Aktionsrates Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Aktionsrat Bildung 2007) heraus, dass das Prinzip der distributiven Gerechtigkeit, d.h. der Verteilung der Schüler und Schülerinnen auf ein gegliedertes Schulsystem entsprechend Persönlichkeitsmerkmalen wie „Begabung“ oder „kognitive Leistungsfähigkeit“, in eine gerechtigkeits-theoretische Sackgasse führt (Stojanov 2011b). Da sie mit Merkmalen der sozialen Herkunft verknüpft sind, seien sie selbst eine Quelle der Bildungsungerechtigkeit. Die *herkunftsbedingte Benachteiligung* sei nicht durch die Umverteilung von Ressourcen im Bildungssystem zu kompensieren. Stojanov bringt stattdessen eine Anerkennungstheoretische Kategorie ins Spiel, die bislang in der empirischen Bildungsforschung kaum eine Rolle gespielt hat: den *moralischen Respekt* gegenüber dem Heranwachsenden. Ihm geht es um eine qualitative Dimension, die Beschaffenheit der Sozialbeziehung zwischen dem Erziehenden und dem Heranwachsenden, weil nur sie bewirken kann, dass einem Menschen ein Optimum an Chancen zur Autonomieentwicklung zuteilwird. Der Dreh- und Angelpunkt ist deshalb, „dass jedes Kind eine bestimmte *Qualität* schulischer Sozialbeziehungen erfährt, die sich dahingehend äußert, dass sein Potential anerkannt wird, über die ‚Vorgaben‘ seiner Herkunft durch Bildung hinauszuwachsen“ (Stojanov 2011b, 57; Hervorhebung im Original). Diese sollte zugleich auch die Maxime für schulische Inklusion sein. Stojanov ist aber auch davon überzeugt, dass „das Prinzip der egalitären Autonomiestiftung“ (61) nur dort wirklich greifen kann, wo die Selektionsfunktion der Schule abgeschafft wird. Identitätsentwicklung im Kontext der Inklusion in einem exklusiven selektionsorientierten Schulwesen – das erscheint als Widerspruch in sich.

Eine solche Anerkennungstheoretische Argumentationsfigur ist Wasser auf die Mühlen derjenigen, die die Abschaffung der Förderschule fordern. Freilich ist der

Gedanke einer „full inclusion“ schultheoretisch keineswegs zu Ende gedacht. Zwar gibt es einzelne Beispiel für die Inklusion schwerstmehrfach behinderter Kinder in Regelschulen<sup>5</sup>, aber es fehlen konzeptionelle Entwürfe für eine Schule, die sowohl diesen jungen Menschen als auch allen anderen gerecht werden könnte. Und: Was könnte Inklusion hier heißen? Hinzuweisen ist auch darauf, dass sich das Gros der empirischen Untersuchungen auf die förderpädagogischen Schwerpunkte „Sprache“, „Lernen“ und „soziale und emotionale Entwicklung“ bezieht (vgl. die empirische Bestandsaufnahme für Bayern von Heimlich u.a. 2016). Der Hinweis darauf, dass es Länder gibt, die ihre Förderschulen aufgelöst haben, wie z.B. Italien, ist so lange wenig tröstlich, wie diese Praxis nicht empirisch aufgearbeitet und dokumentiert ist. Noch wissen wir wenig über die Gelingensbedingungen und Probleme dortiger Inklusion (einen wichtigen Schritt in Richtung Aufklärung geht der Beitrag von Renate Heissl-Deporta, der für Südtirol spricht, in diesem Band). Einen Schatten auf die oft gelobte Umsetzung der Inklusion in Südtirol werfen allerdings kritische Berichte wie der von Dino Capovilla, einem hochgradig Sehbehinderten, der das Südtiroler System der schulischen Inklusion selbst als Schüler und Lehrer erfahren durfte.<sup>6</sup> Capovilla kritisiert, dass die „Inklusion [...] in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts vorwiegend aus Kosten- und Organisationsgründen – nicht aus Behindertenfreundlichkeit – in italienischen Klassenzimmern erzwungen“ wurde. Als Folge davon konnte sich, so Capovilla, keine „durch Selbsthilfe getragene Lobby“ entwickeln und es habe sich nie „ein differenzierter Begriff von Behinderung herausgebildet“. Folglich sei das System auch nach 40 Jahren Inklusion nicht viel mehr als eine „altersgerechte Aufbewahrung“ und habe dazu geführt, dass sich „Menschen mit Behinderung [...] in Italien deshalb nie emanzipieren [konnten] und [...] nach wie vor von den sozialen Transferleistungen [abhängen] ohne faktische Möglichkeit, selbstbestimmt zu leben.“ (ebd.) Für das Beispiel der hochgradig sehbehinderten Menschen bedeutet das nach Ende ihrer Schullaufbahn folgendes:

„Von etwa 1.100 hochgradig sehbehinderten und blinden Personen in Südtirol sind nur etwa 90 berufstätig, was natürlich an der Altersverteilung liegt. Von den 90 Personen übt gerade mal eine Hand voll trotz Vollbeschäftigung in Südtirol eine Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aus, von der sie finanziell autonom leben kann. Der überwiegende Teil arbeitet auf geschützten Arbeitsplätzen oder in einer Behinderteneinrichtung.“ (ebd.)

5 Man siehe hierzu das beeindruckende Filmbeispiel „Klassenleben“ aus der Fläming-Grundschule in Berlin-Schöneberg; Hubertus Siegert, Sumofilm 2005; vgl. [www.klassenleben.de](http://www.klassenleben.de).

6 Angaben nach Dino Capovilla (2014): „So einfach funktioniert Inklusion nicht, Stellungnahme zum Artikel ‚Inklusion – Gemeinsam anders‘ aus: DIE ZEIT vom 31.05.2012.“ In: horus – Marburger Beiträge zur Integration Blinder und Sehbehinderter 76/3, <http://www.dvbs-online.de/horus/2014-3-5462.htm> (aufgerufen am: 12.07.2016).

Es stellt sich die Frage, ob es ein Zeichen für gelungene Inklusion sein kann, wenn Kinder zwar gemeinsam die Schule besuchen, später jedoch wieder separat (kategorisiert und etikettiert) arbeiten. Capovilla kommt für Südtirol zu dem Schluss:

„Wenn es in Südtirol nach bald 40 Jahren normal wäre, dass behinderte mit nicht behinderten Kindern gemeinsam lernen, würden Mütter über Aussagen wie ‚Ich bin dankbar, dass mein Kind jemanden wie Aaron zum Mitschüler hat‘ nicht mit Freude, sondern Verständnislosigkeit reagieren. Südtirol ist alles andere als ein Paradies für Menschen mit Behinderungen. Der Traum von einem ganz normalen Leben wird in Südtirols Bergdörfern genauso wie in Niederbayern oder an der Ostseeküste weitergeträumt.“ (ebd.)

Festzuhalten ist schon heute, dass sich der Charakter der Schule als eine Institution der Bildung und Erziehung bei einer „full inclusion“ zu einer quasi-therapeutischen Einrichtung verändern würde. Sie hätte neben dem gewohnten pädagogischen Geschäft noch die Aufgaben der Therapie, Heilpädagogik und Pflege zu übernehmen. Dazu braucht es spezielles Personal, besonders ausgestattete Räume, vertragliche Vereinbarungen mit Pflegedienstleistern und Krankenkassen usw. Diese Schule würde nicht mehr nur Schule sein!

Lässt man die Überlegungen zur besonders starken Behinderung beiseite und fragt generell nach den schulstrukturellen Bedingungen der Inklusion, so entsteht zumindest der Eindruck, dass die Inklusion im weiterführenden Schulwesen dort am besten gelingt, wo sich Schulen die Integration und das soziale Lernen von jeher auf ihre Fahnen geschrieben haben: in den Integrierten Gesamtschulen bzw. in ihren Nachfolgerinnen Stadtteilschule (Hamburg), Gemeinschaftsschule (Baden-Württemberg), Integrierte Sekundarschule (Berlin) usw. Eigene fallanalytische Studien zeigen, dass diese Schulen in hohem Maße inklusiv wirksam sind, wenn im Schulkonzept ein inklusiver Wertekanon verankert ist, die Arbeit teamförmig strukturiert ist, Sonderpädagogen und weiteres Personal *dauerhaft* in der jeweiligen Schule zusammenarbeiten, eine konzeptionelle Berücksichtigung von Schulräumen erfolgt, eine intensive Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen abgesichert und die Ressourcenzuteilung großzügig bemessen ist (Schönig & Schmidlein-Mauderer 2015).

Wer auf die Inklusionsforschung schaut, der erwartet möglichst objektive Befunde zur Wirksamkeit der Inklusion und eine Entideologisierung der Inklusionsdebatte. Seit Ende der 1990er-Jahre ist in der BRD eine Reihe von Forschungsarbeiten entstanden, die sich auf unterschiedliche Schwerpunkte beziehen (zusammenfassend Preuss-Lausitz 2011). Die Befunde werden im wissenschaftlichen Diskurs vor allem herangezogen, um die Kooperation von Sonderpädagoginnen, -pädagogen und Regelschullehrkräften zu begründen, die Vor- und Nachteile der Inklusion sowohl für behinderte als auch nicht behinderte Schülerinnen und Schüler zu identifizieren oder aber die Leistungsfähigkeit der Regelschule versus der För-

derschule zu untermauern. Die Forschungslage ist weder befriedigend noch konsistent. Es seien zusammenfassend einige wenige Ergebnisse vorgestellt, die sich primär auf den inklusiven Unterricht beziehen. Auf eine Vorstellung der methodischen Anlage der jeweiligen Studie muss aus Platzgründen verzichtet werden. Almut Köbberling und Wilfried Schley stellten im Jahr 2000 eine empirische Studie vor, die in „Integrationsklassen“ an Hamburger Schulen angesiedelt war und auf die Entwicklungsverläufe von nicht behinderten und geistig behinderten Jugendlichen zielte. Es wurde festgestellt, dass beide Gruppen für die Jugendphase typische Entwicklungsverläufe durchlaufen haben, die jedoch für die behinderten Schülerinnen und Schüler mit ungleich größeren krisenhaften Erscheinungen verbunden war, bis hin zur Gefährdung einer gesunden Entwicklung (Köbberling & Schley 2000). Bernd Ahrbeck referiert Ergebnisse, wonach lernbehinderte Schüler und Schülerinnen, die inklusiv unterrichtet werden, bessere Schulleistungen erzielen als solche in Sonderklassen. Allerdings ist die sozial-emotionale Dimension bei den lernbehinderten Kindern in Sonder- bzw. Förderschulen besser ausgeprägt, d.h., sie fühlen sich wohler, sind weniger ängstlich, haben ein höheres Selbstwertgefühl und zeigen aus Sicht der Lehrkräfte ein besseres Arbeitsverhalten (Ahrbeck 2012, 32ff.). Eine Studie von Christian Huber untersucht die *soziale Integration* von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“, um herauszufinden, ob eine besonders stark ausgeprägte Heterogenität im gemeinsamen Unterricht sich positiv auf diese Kinder auswirkt. Danach lassen sich keine positiven Effekte hinsichtlich der sozialen Integration dieser Kinder feststellen, mehr noch: Sie werden von Mitschülern und Mitschülerinnen wesentlich häufiger abgelehnt als Kinder ohne Förderbedarf (Huber 2009). Die soziometrische Untersuchung von Johanna Krull, Jürgen Wilbert und Thomas Hennemann (2014) an 448 Erstklässlern und Erstklässlerinnen bestätigt Hubers Ergebnis. Kinder mit (vermutetem) sonderpädagogischen Förderbedarf werden von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen signifikant öfter sozial abgelehnt und ausgegrenzt als andere. Demgegenüber stellt Ulf Preuss-Lausitz unter Rückgriff auf eine Studie von Peter Heyer u.a. (1997) fest: „Die soziale und emphatische Kompetenz der nicht behinderten Schülerinnen und Schüler wird durch Integration gestärkt. Integration hat zugleich einen Transfereffekt für die Entwicklung von Toleranz gegenüber Behinderten und Ausländern.“ (Preuss-Lausitz 2011) Zudem konstatiert Preuss-Lausitz ein „günstigeres Sozialklima“ in Integrationsklassen, das er auf die intensivere Zuwendung der Lehrkräfte zurückführt (ebd.). Auch hinsichtlich der Integrations- bzw. Inklusionsgrenzen kommt er zu einer positiven Einschätzung: „Behinderungsspezifische Grenzen der Integration liegen nicht vor; für alle Formen und Schweregrade von Beeinträchtigungen gibt es gelungene Beispiele schulischer und außerschulischer Integration. Grenzen liegen vor allem dann vor, wenn Erwachsene Kooperationsprobleme haben.“ (ebd.) Damit verschiebt Preuss-Lausitz die Aufmerksamkeit

auf die Professionalität des pädagogischen Personals, insbesondere auf die Formen der Kooperation. Darüber hinaus ist eine jüngere Studie von Preuss-Lausitz anzusprechen, die sich auf die *Begleitforschung* bezieht (Preuss-Lausitz 2014). Er stellt in dieser Übersichtsstudie über verwaltungsexterne (hauptsächlich) von den Bildungsministerien beauftragte oder mitfinanzierte wissenschaftliche Begleitungen von inklusiver Schulentwicklung in den verschiedenen Bundesländern fest, dass die Integrationsforschung inhaltlich hauptsächlich auf einen „guten gemeinsamen Unterricht“ ausgerichtet ist. Somit ist diese Forschung „anschlussfähig an Bemühungen, ein Schulsystem zu schaffen, in dem Heranwachsende trotz unterschiedlicher familiärer, sozialer und physischer Voraussetzungen gemeinsam lernend ihre Potenziale entfalten können“. (Preuss-Lausitz 2014, 1) So ist der häufigste thematische Schwerpunkt in den untersuchten Studien die „Lern- und Sozialentwicklung (Schulleistungen; soziale Integration; Selbstbild, Einstellungen) der Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht“ (ebd., 9-10). Weitere identifizierte Schwerpunkte sind Fragen nach der „Akzeptanz gemeinsamen Lernens bei Lehrkräften, Schülern und ihren Eltern“, die Zusammenarbeit, die „Qualifizierung und die – neuen bzw. veränderten – Rollenerwartungen und Rollenkonflikte des pädagogischen Personals“ und die „inklusive Schulentwicklung“ (ebd., 10). Dabei werden auch thematische Lücken in der Begleitforschung deutlich, u.a., dass wenige „behinderungsspezifische Fragestellungen“ bearbeitet werden, die „Zusammenarbeit inklusiver Schulen mit außerschulischen Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen“ kaum untersucht wird, Diagnostik und Diagnoseverfahren keine Schwerpunkte der Forschung sind und dass der fachbezogene inklusive Unterricht nur selten ein Untersuchungsgegenstand ist (ebd., 11-13). Die Liste der Forschungsergebnisse ließe sich mühelos verlängern (s.u. die für Bayern repräsentative Studie von Heimlich & Kahlert u.a. 2016), ohne dass sich an der eingangs vermerkten Sachlage etwas ändern würde: Wer in der empirischen Inklusionsforschung Aufklärung sucht, kann nur feststellen, dass er sich leicht in Widersprüchen verfängt.

Jenseits der pädagogischen Qualität der Inklusion stellt sich auch die Frage, wie der *institutionelle* Erfolg der schulischen Inklusion gegenwärtig einzuschätzen ist? Da es *die eine Inklusion* nicht gibt, sollte man sich mit einem pauschalen Urteil über *die* Inklusion zurückhalten. Zu unterschiedlich sind die inzwischen arbeitenden Inklusionssysteme in den einzelnen Bundesländern (vgl. Klemm 2010; Schönig & Schmidlein-Mauderer 2015; Döttinger & Hollenbach-Biele 2015). Zwar wird die Bertelsmann Stiftung nicht müde, in kurzen Abständen ländervergleichende Zahlenwerke vorzulegen, sie sind aber mit Vorsicht zu genießen, weil die quantitative Dimension über die tatsächliche Inklusionsqualität in den einzelnen Bundesländern hinwegtäuschen kann. Bremen und Bayern sind in mancher Hinsicht eben nicht vergleichbar, auch wenn das Schielen auf Inklusionsquoten und -anteile dies suggerieren mag. Blickt man auf die Bundesebene, so lässt sich

allerdings ein wesentlicher Erfolg im Sinne der UN-BRK nennen: Lernten im Schuljahr 2008/09 18,4% aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen, so waren es im Schuljahr 2013/14 bereits 31,4% (Döttinger & Hollenbach-Biele 2015, 313). Auffallend ist allerdings, dass die Exklusionsquote nicht parallel dazu gesunken ist, d.h., dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Förderschulen unterrichtet werden, gemessen an allen schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern nur geringfügig zurückgegangen ist von 4,9% im Schuljahr 2008/09 auf 4,8% im Schuljahr 2012/13 und auf 4,7% im Schuljahr 2013/14 (ebd., 38). Der „Inklusionsgewinn“ ist also nicht primär darauf zurückzuführen, dass die Förderschulen erheblich weniger besucht würden. Festzustellen ist stattdessen, dass in den letzten Jahren die Förderquoten, d.h. die Anzahl derjenigen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf bescheinigt wird, gestiegen ist. Lag die Förderquote im Schuljahr 2008/09 bei 6,0%, so hatte sie im Schuljahr 2013/14 6,8% erreicht (ebd., 36ff.). Zugleich ist der Anteil der Schüler und Schülerinnen an Regelschulen gestiegen, die einen nachgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Klaus Klemm führt dies auf verschiedene Gründe zurück: Die Schulen nutzen ihren Diagnosespielraum verstärkt aus; Eltern stimmen der Beschulung ihrer förderungsbedürftigen Kinder an der Regelschule leichter zu, weil sie der (vermeintlichen) Diskriminierung durch die Förderschule entgehen wollen; in einigen Bundesländern erhalten inklusiv unterrichtende Regelschulen zusätzliche Personalstellen. Das heißt im Klartext: „An der Praxis, Schüler mit Förderbedarf getrennt von anderen zu unterrichten, hat sich deutschlandweit kaum etwas verändert.“<sup>7</sup> Das Fragezeichen im Buchtitel von Ina Döttinger und Nicole Hollenbach-Biele „Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht?“ sollte man also nicht übersehen.

Der Inklusionserfolg ist auch daran zu messen, ob benachteiligte Schülerinnen und Schüler erfolgreiche Bildungslaufbahnen zurücklegen und in den Arbeitsmarkt integriert werden können. Wir wissen, dass ca. drei Viertel der Förderschüler und -schülerinnen keinen Hauptschulabschluss erhalten (Klemm 2010). Laut Auskunft von Ina Döttinger und Nicole Hollenbach-Biele (2015) lassen die amtlichen Bildungsstatistiken keinen Vergleich mit den Bildungsabschlüssen inklusiv beschulter Jugendlicher zu, so dass sich nicht sagen lässt, wie es um deren Chancengerechtigkeit steht. Klar ist indessen, dass es praktisch unmöglich ist, mit einer Qualifikation unterhalb des Hauptschulabschlusses (z.B. „berufsorientierender Abschluss“ oder Abgangszeugnis der Förderschule) den Zugang zur qualifizierenden Berufsausbildung zu gewinnen.

---

<sup>7</sup> Klaus Klemm: „Warum sinkt die Zahl der Schüler an den Förderschulen kaum?“ In: DIE ZEIT Nr. 16, 07.04.2016.

Auch die Bildungsverläufe der Heranwachsenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gegliederten Schulwesen geben zu denken. Am Beispiel des Schulsystems des Freistaates Bayern lässt sich eine *Abwärtsmobilität* ablesen. Clemens Dannenbeck und Carmen Dorrance (in diesem Band) legen Zahlen vor, nach denen die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die aus allgemeinen Grund-, und Hauptschulen (bzw. Mittelschulen) an Förderschulen überwiesen worden sind, seit dem Schuljahr 2009/10 erheblich höher sind als umgekehrt. Dieser Befund korrespondiert mit der oben angesprochenen Exklusionsquote. Wie viele junge Menschen einen doppelten Schulwechsel hinter sich haben, weil sie von der Förderschule an eine allgemeine Schule wechselten, dann aber wieder an die Förderschule zurück gekommen sind und dadurch eine massive institutionelle Kränkung erleiden, ist nicht bekannt. Auch für den umgekehrten Fall finden sich Beispiele: junge Menschen, die eine Regelschule besuchten und dann wieder freiwillig an ein Förderzentrum wechselten, weil sie sich dort besser gefördert und auf das Berufsleben vorbereitet fühlen (vgl. Fuchs 2015, 165-66). Uwe Becker zeigt zudem auf, dass auch die Chancen der inklusiv beschulten jungen Menschen, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, schlecht sind, und wirft der Politik einen „bescheidenen und symbolischen Projektcharakter“ vor (2015, 48). Die Utopie im Sinne einer Art gedanklichen Kraftquelle für die Inklusion werde durch die Realpolitik Lügen gestraft – weshalb er mit seinem Buchtitel auch von der „Inklusionslüge“ spricht.

„Politik gefällt sich in der ‚utopischen Haltung‘ bei gleichzeitiger Anwaltschaft für das finanzielle Realitätsprinzip, dem sich die Utopiepraxis zu fügen hat. Utopie wird so zur Makulatur, zum leeren ‚Bekennnis‘. Denn der Weg ins Zentrum der ökonomischen und politischen Mechanismen wird ihr verwehrt.“ (Becker 2015, 8)

Zwar sei die UN-BRK Völkerrecht, würde aber nicht beim Volk ankommen (ebd., 22ff.). Die *Geltung* dieses Rechts würde nicht verbürgen, dass es tatsächlich zur *Anwendung* kommt. Vielmehr sei eine deutliche „*Entpolitisierung*“ des Inklusion-Menschenrechtsprojekts spürbar.<sup>8</sup> Die „große“ Bundespolitik stehe unter einem generellen Realisierungsvorbehalt, der mit dem Appell an die Finanzierung durch die Kommunen und an das zivilgesellschaftliche Engagement getarnt werde. Insofern sei es nachvollziehbar, dass finanzschwache Kommunen und Schulträger es vielerorts nicht einmal leisten könnten, für barrierefreie Schulhäuser zu sorgen. Die Exklusion körperbehinderter Schüler sei dadurch vorprogrammiert. Gestützt wird Beckers Kritik durch die Monitoring-Stelle zur UN-BRK des Deutschen Instituts für Menschenrechte, die anlässlich der Prüfung des ersten Staatenberichts gemäß Art. 35 der UN-BRK im März 2015 einen Parallelbericht an den

8 Uwe Becker: „Inklusionsbarrieren – Zur Entpolitisierung eines Menschenrechtsprojekts.“ Vortrag, gehalten am 02.05.2016 an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

UN-Fachausschuss vorgelegt hat. Im einführenden Teil heißt es: „Der Vertragsstaat [gemeint ist die BRD; d. Verf.] hat im Zeitraum 2009-2015 aus der Sicht der Monitoring-Stelle (Mst) bei weitem nicht alles Notwendige und Mögliche unternommen, um die Konvention umzusetzen“; und zur Umsetzung des Art. 24 UN-BRK wird konkretisiert: „Von einem inklusiven Schulsystem ist der Vertragsstaat weit entfernt. Einige Länder verweigern sich offenkundig dem Auftrag, Inklusion strukturell zu begreifen und halten an der Doppelstruktur Regelschule und Sondereinrichtung ausdrücklich fest.“<sup>9</sup>

Vor diesem Hintergrund sind Zweifel an der Ernsthaftigkeit der Inklusionspolitik angebracht. Ein wichtiger Prüfstein für den Erfolg der Inklusion ist sicherlich die Anzahl der Stellen, die außer der Stellenverlagerung von der Förderschule zur Regelschule *zusätzlich* geschaffen werden müssten – von Becker (2015) mit Bezug auf Berechnungen von Klaus Klemm mit ca. 9.300 angegeben. Offensichtlich ist, dass die Bundesländer bei der Bereitstellung zusätzlicher Stellen mit unterschiedlichem Tempo vorangehen bzw. unterschiedliche Wege gehen, so dass die von Becker geäußerte Pauschalkritik an *der* Inklusionspolitik differenzierter zu betrachten ist. Zieht man das Beispiel Nordrhein-Westfalen heran, dann ist u.a. die erhebliche Ausweitung der Lehrerbildung um sonderpädagogische Anteile mit entsprechenden Abschlüssen, die Schaffung von Koordinationsstellen für Inklusion und die Einrichtung eines Pools an Lehrerstellen festzustellen. Die Landesregierung hat die Einrichtung von 2.700 zusätzlichen Lehrerstellen bis zum Jahr 2017 versprochen.<sup>10</sup> Einen anderen Weg beschreitet die Landesregierung des Freistaates Bayern. Kurz gesagt basiert das Inklusionskonzept vorwiegend auf der Kooperation zwischen Förderzentren und allgemeinen Schulen, primär im Sektor der Grund- und Mittelschulen (detailliert bei Schönig 2015). Im Kern handelt es sich um „Partnerklassen“ und „Kooperationsklassen“. Die Partnerklasse ist eine Schulklasse der Förderschule oder der Regelschule, die an der jeweils anderen Schule untergebracht ist und stundenweise oder zum überwiegenden Teil am gemeinsamen Unterricht teilnimmt. Laut dem Bayerischen Bildungsbericht (Staatsinstitut 2015, 262) gab es im Schuljahr 2013/14 179 Partnerklassen von Förderzentren an Regelschulen mit 1.605 Schülerinnen und Schülern. Ebenso gab es im selben Schuljahr 21 Klassen von Grund- und von Mittelschulen an Förderschulen mit insgesamt 383 Schülerinnen und Schülern (ebd.). Für eine Kooperationsklasse ist markant, dass sie sich an einer Regelschule befindet und Gruppen von Kindern einer Förderschule in den Unterricht aufnimmt. Kooperationsklassen werden

9 [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Parallelberichte/Parallelbericht\\_an\\_den\\_UN-Fachausschuss\\_fuer\\_die\\_Rechte\\_von\\_Menschen\\_mit\\_Behinderungen\\_150311.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Parallelberichte/Parallelbericht_an_den_UN-Fachausschuss_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_150311.pdf), S. 4 und 26 (aufgerufen am: 02.06.2016).

10 S. hierzu das ausführlich kommentierte 9. Schulrechtsänderungsgesetz unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Praesentation-Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule-in-NRW-August-2015.pdf> (aufgerufen am: 30.05.2016).

stundenweise durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD), aus der Förderschule ‚ausgeliehene‘ Sonderpädagogen, unterstützt – nicht jedoch an den Realschulen und den Gymnasien. Im Schuljahr 2013/14 gab es an den Grundschulen 516 Kooperationsklassen, die von insgesamt 10.667 Kindern besucht wurden. An den Mittelschulen waren es 299 Klassen mit zusammen 5.832 Schülerinnen und Schülern (ebd.). Einen Schritt weiter gehen die Schulen mit dem „Profil Inklusion“. Sie werden von der Landesregierung als „Motoren der Schulentwicklung“ (ebd., 263) verstanden. Sie zeichnen sich durch eine größere Zahl von Schülern und Schülerinnen mit erhöhtem Förderbedarf, ein entsprechendes Arbeitskonzept und durch zusätzliche Lehrerstunden von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik aus. Es können auch Klassen gebildet werden, die gemeinsam von einer Regelschullehrkraft und einer Sonderschullehrkraft unterrichtet werden („Tandemklassen“). Von den 5.248 Schulen in Bayern waren im Schuljahr 2013/14 126 „Profilschulen“, davon sieben Realschulen und fünf Gymnasien! Nimmt man die 29 Profilschulen im Sektor der Mittelschulen als Rechenbeispiel und fragt nach deren Anteil an allen Mittelschulen Bayerns (ca. 900), dann sind dies keine 3%. Für die Grundschulen (N = 2.253) zeigt sich, dass 3,8% aller Grundschulen Profilschulen sind (Berechnungen Schönig auf der Grundlage des Bildungsberichts Bayern, Staatsinstitut 2015). Daran ändert sich nichts Wesentliches, wenn das Bayerische Kultusministerium die Zahl der Profilschulen für das Schuljahr 2015/16 mit inzwischen 212 angibt.<sup>11</sup>

Über diese punktuellen quantitativen Hinweise hinaus gibt die erste flächendeckende empirische Untersuchung der Inklusion in Bayern auch Einblick in die Inklusionsqualität. Im Herbst 2012 sind die Professoren Ulrich Heimlich und Joachim Kahlert (Ludwig-Maximilians-Universität München) sowie Erhard Fischer und Reinhard Legemann (Julius-Maximilians-Universität Würzburg) von der bayerischen Staatsregierung mit dem „Begleitforschungsprojekt inklusive Schulentwicklung (BIS)“ betraut worden. Die fünf Teilprojekte sind inzwischen abgeschlossen und dokumentiert worden (Heimlich u.a. 2016). Paradigmatisch ziehen sich die Problemanzeigen durch die Forschungsarbeiten: Die Rahmenbedingungen an den Regelschulen werden häufig als unzureichend beschrieben (z.B. zu große Klassen, wenig Raum, Arbeiten „exklusiv“ auf dem Flur); es mangelt an Zeit sowohl für die Einzelförderung<sup>12</sup> als auch für die Kooperation von MSD und Regelschullehrkraft; deren Rollenabstimmung im Unterricht ist defizitär; es wird bemängelt, dass Sonderpädagogen und -pädagoginnen nicht stellenmäßig in der Regelschule verankert sind, und die mangelhafte Vorbereitung der Regel-

11 <https://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/3850/32-neue-schulen-erhalten-urkunde-fuer-ihren-einsatz.html> (aufgerufen am: 14.07.2016).

12 Bei Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck (2015) findet sich die Auskunft, dass für jeden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2011/12 durch den MSD durchschnittlich ein knappe Stunde Zeit pro Woche bereitgestellt werden konnte (ebd., 32).

schullehrkräfte auf ihre Aufgabe wird kritisiert. Das Gefühl der Überforderung, des Kampfes, der mangelnden Unterstützung und des Alleinseins bestimmt den Alltag insbesondere der Lehrer und Lehrerinnen an den Regelschulen.

Nimmt man all diese Befunde zusammen, so ergibt sich das Bild einer halbherzig betriebenen Inklusion, die vor allem den Hauptzweck zu erfüllen hat, das bestehende Doppelsystem aus Förderschule und Regelschule zu *stabilisieren*. Die geringe Anzahl von Profilschulen spricht eine deutliche Sprache: Was eine Verpflichtung aller Schulen sein sollte, wird deren Freiwilligkeit anheimgestellt. Es verwundert nicht, dass die Realschulen und Gymnasien durch ihre Trennung von den personellen Ressourcen des MSD sich gar nicht erst mit der Inklusion anfreunden. Nur 0,5% der bayerischen Realschüler und -schülerinnen sowie 0,1% der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium erhalten eine sonderpädagogische Betreuung (Staatsinstitut 2015, 258). Das Gros der jungen Menschen mit erhöhtem Förderbedarf besucht also die Grund- und Mittelschule und erfüllt damit eine staatlich gesteuerte Entlastungsfunktion für Realschule und Gymnasium. Grundschule und Mittelschule sind das ‚Rückhaltebecken‘ für die ‚Inklusionsschüler‘. Von Inklusionsstrukturen kann also nur sehr eingeschränkt gesprochen werden. Es ergibt sich daraus die paradoxe Situation, dass die Inklusion in Bayern zur Aufrechterhaltung eines exklusiven Schulsystems *funktionalisiert* wird. In dieses Bild passt die Äußerung aus dem B!S-Projekt:

„Der Erfolg der inklusiven Schulentwicklung ist nicht in erster Linie abhängig von Strukturfragen des Bildungssystems, sondern in viel höherem Maße von der Qualität der pädagogischen Arbeit in Schulen.“ (Heimlich & Ostertag u.a. 2016, 87)

Gewissermaßen im Handstreich wird hier der enge Zusammenhang zwischen den Strukturfragen einerseits und den Fragen nach der Qualität der pädagogischen Qualität der Einzelschule aufgelöst. Leider wird damit ein wichtiger Teil der B!S-Forschungsergebnisse ebenso verspielt wie die Chance, das Verhältnis zwischen den Schularten sowie die Inklusionsanlässe sorgfältig zu bedenken.

Der vorliegende Band ist in vier Teile gegliedert. Der *erste Teil* greift einige Facetten der Kontroverse über die Bedeutung unterschiedlicher Settings für eine qualitätsreiche Inklusion auf. Es geht um die zentrale Frage, wie der Bildungsanspruch aller jungen Menschen, auch derjenigen mit eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten, durch die Schule eingelöst werden kann. Die Tragfähigkeit des Arguments, dass Menschen mit besonderen Einschränkungen des Schonraums der Förderschule bedürfen, wird geprüft. Das Zusammenspiel von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung in inklusiven Regelschulen wird vor dem bildungstheoretischen Hintergrund beleuchtet, und es wird aufgezeigt, was der Verzicht auf die Förderschule bedeutet.

Der Beitrag von *Carmen Dorrance* und *Clemens Dannenbeck* zielt darauf ab, ein Argument zu entkräften, das einerseits zur Legitimation der Förderschule, ande-

reseite gegen den Ausbau der inklusiven Regelschule ins Feld geführt wird: das Schonraumargument. Es besagt, dass Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen sie schützenden Raum, die Förderschule, benötigen, um das eigene Lernvermögen voll nutzen zu können. *Dorrance* und *Dannenbeck* zeigen die Problematik dieser Position auf, weil sie Barrieren errichtet, in eine „Zwei-Gruppen-Theorie“ hineinführt und die parallele Existenz von Förderschule und Regelschule festigen statt auflösen würde. Sie plädieren für eine inklusionsensible Raum- und Unterrichtsgestaltung.

Nach Auffassung von *Ulrich Heimlich* hat die UN-BRK weitreichende Konsequenzen für den Begriff der Bildung. Ausgehend davon, dass „Inklusive Bildung zwar als Schlagwort in aller Munde“ ist, eine klare Definition bis heute jedoch nicht gefunden wurde, zeigt er in seinem Beitrag Chancen zur Weiterentwicklung des Bildungsbegriffes auf und skizziert eine inklusive Bildungstheorie sowie deren Konsequenzen für die inklusive Schulentwicklung und den inklusiven Unterricht. Inklusion bedeutet seinen Ausführungen zufolge, eine neue Form des Miteinanders zu schaffen, um so Prozesse des Voneinander-Lernens zu ermöglichen. Bildung bestünde somit immer aus Teilhabe und Teilgabe, aus dem Schonraum Schule würde der Lebens- und Erfahrungsraum Schule.

*Renate Heisl-Deporta* zeigt auf, wie es zur Abschaffung der separierenden Beschulung junger Menschen in der Förderschule Südtirols gekommen ist und kennzeichnet die derzeitige Integrations- bzw. Inklusionspraxis in ihrem Land. Sie verdeutlicht, dass es der Institutionalisierung von Kooperations- und Dialogstrukturen, der Professionalisierung der pädagogisch Verantwortlichen sowie der Beratung und Unterstützung bedarf, um Inklusion schrittweise weiter zu entwickeln und zu einer Selbstverständlichkeit werden zu lassen.

Der *zweite Teil* des Buches wendet sich gegen die Raumvergessenheit der Pädagogik und versucht, den *spatial turn*, die Hinwendung zu den Raumfragen (vgl. Schönig & Schmidlein-Mauderer 2013), für die inklusive Schule fruchtbar zu machen. Es liegt auf der Hand, dass die Schule vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schülerschaft, der Anforderungen an ein variantenreiches Lehren und Lernen und des Ausbaus der Ganztagschule nicht mehr länger als ‚Container‘ für Schülermassen betrachtet werden kann. Wenn der Schulraum ein Ort sein soll, an dem Menschen durch Inklusion gestärkt werden, dann muss der Raum bzw. müssen die verschiedenen Räume den Lern-, Aufenthalts- und psychophysischen Bedürfnissen der Heranwachsenden und ihrer Pädagogen gerecht werden. Deshalb suchen *Wolfgang Schönig* und *Christina Schmidlein-Mauderer* pädagogische Zugänge zum inklusiven Schulraum. Sie entwickeln auf der Grundlage von vier anthropologisch fundierten Begriffspaaren einen Orientierungsrahmen, der über das individuelle und kollektive Lernen hinaus die Korrespondenz zwischen Ruhe, Rückzug, Bewegung, Aktivität, Spiel, Arbeit und Feier einerseits und der Gestalt

sowie Gestaltung von Schulräumen andererseits zulässt. Die Überlegungen werden anhand von Bildmaterial aus Schulen veranschaulicht.

*Željko Marin* betrachtet Inklusion aus der Perspektive der Innenarchitektur. Er kennzeichnet zunächst die Merkmale einer neuen Lernkultur, um daran anschließend die inklusive Schulentwicklung als Aufgabe der Raumgestaltung zu charakterisieren. Dabei lenkt er den Blick nicht auf die Architektur neuer Schulgebäude, sondern auf die Gestaltungsmöglichkeiten im Bestandsgebäude. Am Raum-im-Raum-Prinzip stellt er Möglichkeiten vor, Schulräume bedarfsgerecht, flexibel und einfach zu unterteilen und dadurch eine neue Raumstruktur für das Lernen zu schaffen.

Der Beitrag von *Miriam Majora* führt in eine vergleichbare Richtung und zeigt die Möglichkeiten der Raumgestaltung an einem konkreten Beispiel, der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule (IGS) in Göttingen, auf. Sie erläutert, dass die IGS bereits seit den 1970er Jahren nach dem Inklusionskonzept arbeitet, auch wenn dieses „Integration“ genannt wird. Aufbauend auf der Definition von integrierten Gesamtschulen und einem kurzen historischen Abriss zur IGS gibt sie einen Überblick über das School-in-School Raumkonzept und veranschaulicht dessen unterstützende Wirkung bei der Verwirklichung eines inklusiven Schullebens. Ausgehend von einem historischen Rückblick auf die Entwicklung des Musikunterrichts steckt *Daniel Mark Eberhard* den Qualitätsrahmen für einen guten Musikunterricht ab. Weil dieser auf eine gelingende Praxis angewiesen ist, fragt Eberhard auch nach den Merkmalen eines guten Fachraums. In diese Überlegungen werden die Anforderungen an die Inklusion einbezogen. Akustik, Lichtverhältnisse, Raumstruktur und Ordnungsgesichtspunkte werden besonders berücksichtigt. Ein Katalog aus Desiderata des idealen Musikraums geht schlüssig aus den Ausführungen hervor.

Der Beitrag von *Petra Hiebl* und *Gerald Klenk* behandelt ebenfalls ein praktisches Beispiel: Hier wird die „Lernwerkstatt Inklusion“ in Feucht (Landkreis Nürnberger Land) als Ort der Fort- und Weiterbildung, der Begegnungen und Gespräche rund um das Thema Inklusion kurz vorgestellt.

*Stefan und Stephanie Staudner* greifen ein wichtiges Thema auf, das in der Fachliteratur bislang wenig Berücksichtigung gefunden hat: die Beratung und Begleitung von Schulneubauten oder -umbauten (vgl. hierzu Doberer & Brückner 2013; Montag Stiftungen 2012; Chiles 2015). Vor dem Hintergrund der inklusiven ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern fragt das Autorenteam nach dem Regelungs- und Verständigungsbedarf der verschiedenen an der Bauplanung und -ausführung beteiligten Interessengruppen. Mithilfe eines Beispiels wird aufgezeigt, welchen Beitrag die Beratung leisten kann, um die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse der Beteiligten transparent zu machen und gemeinsam ein Optimum an pädagogisch begründeter Räumlichkeit zu realisieren.

Der *dritte Teil* des Buches wendet sich der Schulpraxis zu und vermittelt Vorstellungen davon, wie Inklusion in unterschiedlichen Schularten verwirklicht wird. Wir haben das Porträt einer Förderschule mit dem Schwerpunkt „geistige Entwicklung“ mit aufgenommen, weil sich an ihm ablesen lässt, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um dieser Schülerklientel die notwendig Förderung zukommen zu lassen. Der Beitrag bildet zugleich auch eine Klammer mit dem vorigen Teil des Buches, der sich primär den Raumfragen widmet. Zu Wort kommen auch eine Berliner Grundschule (sechsjährig) und ein bayerisches Gymnasium. Schließlich wird die Frage nach den Lehrkräften aufgeworfen, die inklusiv arbeiten und selbst der Inklusion bedürfen: behinderte Lehrerinnen und Lehrer.

*Renate Merk-Neunhoeffer* gibt aus der Sicht der Schulleiterin eines Förderzentrums „geistige Entwicklung“ Auskunft zum Inklusionsverständnis und stellt ihre Schülerschaft sowie die Arbeitsweise ihrer Schule vor. Durch den anstehenden Schulneubau schließt sich der Kreis zu den im Buch besprochenen Raumthemen. Am Beispiel eines autistischen Jungen, der mit Originalzitat zu Wort kommt, wird exemplarisch verdeutlicht, wie Schülerinnen und Schüler in die Planungsüberlegungen zum Schulneubau einbezogen werden – „Gents Gedanken zur Gestaltung eines guten Raumes“.

Die multinationale Erika-Mann-Grundschule in Berlin Mitte kann auf zwanzigjährige Erfahrung mit Inklusion zurückgreifen. *Birgit Habermann*, die Schulleiterin, stellt die Kultur der Schule vor, die auf diesem Fundament entstanden ist. Herausgestellt werden Tanz, Musik, Kunst und das Sprachkonzept als die das inklusive Schulkonzept tragenden Säulen. Wie Inklusion verwirklicht wird, stellt *Habermann* an der Unterrichts- und Schulorganisation sowie an der Bedeutung des Raums dar. Einige kritische Spitzen werden gegen die politischen Weichenstellungen und gesellschaftlichen Veränderungen gesetzt.

*Jan Derksen*, als Geschäftsführer des Kleinen privaten Lehrinstituts Derksen, einem kleinen, staatlich anerkannten Gymnasium in München, stellt schließlich die Frage, ob Inklusion auch am Gymnasium möglich ist. Auch in seinem Beitrag lassen sich Spitzen gegen oft zu langsame, politische Weichenstellungen erkennen. Diese erklären sich aus der bewegten, aber erfolgreichen Geschichte des privaten Lehrinstituts und dem Sisypus-gleichen Ringen um die erfolgreiche Umsetzung der UN-BRK an einem Gymnasium, bei dem aber stets die Aufgabe und nicht die Anstrengung im Vordergrund steht.

Mit der Frage, wie es nach einer erfolgreichen Schule weitergehen kann, beschäftigt sich *John Andreas Fuchs* am Beispiel von Lehrkräften mit Behinderungen. Der Perspektivenwechsel zeigt, dass Inklusion nur dann gelingen kann, wenn man sie konsequent zu Ende denkt. Inklusion die mit dem höchstmöglichen Schul- oder Hochschulabschluss endet und dann keine Perspektive bietet hat den Namen nicht verdient.

Im *vierten Teil* des Buches liegt der Unterricht selbst im Fokus. Die Kernfrage lautet hier: Welcher didaktischen und methodischen Ansätzen bedarf es, um durch inklusiven Unterricht zu einem gelingenden inklusiven Schulalltag beizutragen? Hierzu lenken *Kristina Roth* und *Anne Hopmann* den Blick zunächst auf die Bedürfnisse von sozial-emotional belasteten Kindern und Jugendlichen. Anhand von drei fiktiven Schülerinnen und Schülern setzen sie sich damit auseinander, welche Erwartungen dabei speziell an die Gestaltung von Schulräumen gestellt werden müssen. „Raum“ wird dabei nicht allein architektonisch gesehen, sondern auch als Zeitraum und eingesetztes Material. *Roth* und *Hopmann* plädieren für eine Erweiterung des Begriffs der „Barrierefreiheit“ und betonen dabei die Bedeutung von Ritualen, Transparenz und Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen. Abschließend befassen sich *Michael Stroh* und *Tobias Polsfuß* mit der Frage, inwieweit Planspiele inklusiv gestaltet werden können und welche Rolle das Spiel in inklusiven Lernsettings einnehmen kann.

## Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2012): Der Umgang mit Behinderung. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aktionsrat Bildung – Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (Oktober 2014): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen. Berlin.
- Becker, Uwe (2015). Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript Verlag.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 51. Jg., 33-41.
- Chiles, Prue (Hrsg.) (2015): Schulen bauen. Leitlinien für Planung und Entwurf. Basel: Birkhäuser
- Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
- Doberer, Karin & Brückner, Jörg-Michael (2013): Gebäudearchitektur, die pädagogische Architektur unterstützt. In: Schönig, Wolfgang & Schmidlein-Mauderer, Christina (Hrsg.), a.a.O., 199-218.
- Dorrance, Carmen & Dannenbeck, Clemens (2015): Schule und die Frage der Inklusion in Bayern. Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. München: Policy Paper im Auftrag des BayernForums der Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Döttinger, Ina & Hollenbach-Biel, Nicole (2015): Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht? Aktuelle Entwicklungen zur Inklusion in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 51. Jg., 7-16.
- Fuchs, John Andreas (2015): „Inklusion heißt auf das Leben vorbereiten“ – Das Förderzentrum Wüchternhaus im bayerischen Altdorf. In: Schönig, Wolfgang & Schmidlein-Mauderer, Christina (Hg.): Inklusion sucht Raum. Portraitierte Schulentwicklung, Bern: hep, 159-180.
- Häcker, Thomas & Walm, Maik (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 51. Jg., 81-89.

- Heimlich, Ulrich & Kahlert, Joachim & Lelgemann, Reinhard & Fischer, Erhard (Hrsg.) (2016): *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, Ulrich & Ostertag, Christina & Wilfert de Icaza (2016): *Qualität inklusiver Schulentwicklung*. In: Heimlich, Ulrich & Kahlert, Joachim & Lelgemann, Reinhard & Fischer, Erhard (Hrsg.), a.a.O., 87- 106.
- Heyer, Peter & Preuss-Lausitz, Ulf & Schöler, Jutta (Hrsg.) (1997): *„Behinderte sind doch wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Hillenbrand, Clemens (2014): *Inklusive Bildung: Programmatik – Empirie – Umsetzung*. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 39. Jg., 281-297.
- Hinz, Andreas (2009): *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60. Jg., 171-175.
- Hinz, Andreas (2016): *Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Nachbargebiete VHN*, 85. Jg., 36-47.
- Hölling, Heike & Schlack, Robert & Kamtsuris, Panagiotis & Butschalowsky, Hans & Schlaud, Martin & Kurth, Bärbel-Maria (2012): *Die KiGGS-Studie. Bundesweit repräsentative Längs- und Querschnittstudie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Gesundheitsmonitorings am Robert Koch-Institut*. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, Ausgabe 6/7, 836-842.
- Huber, Christian (2009): *Gemeinsam arbeiten? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60. Jg., 242-248.
- Hunfeld, Hans (1998): *Die Normalität des Fremden. Vierundzwanzig Briefe an eine Sprachlehrerin*. Waldsteinberg: Heidrun Popp Verlag.
- Klemm, Klaus (2010): *Gemeinsam lernen. Inklusion leben*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Köbberling, Almut & Schley, Wilfried (2000): *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krull, Johanna & Wilbert, Jürgen & Hennemann, Thomas (2014): *Soziale Ausgrenzung von Erstklässlern und Erstklässlerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. In: *Empirische Sonderpädagogik* 1, 59-75.
- Kurth, Bärbel-Maria & Hölling, Heike & Schlack, Robert (2008): *Wie geht es unseren Kindern? Ergebnisse aus dem bundesweit repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey*. In: Bertram, Hans (Hrsg.): *Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. München: Verlag C.H. Beck, 104-126.
- Lindmeier, Christian & Lindmeier, Bettina (2015): *Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses*. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 51. Jg., 43-51.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015): *Inklusion als Querschnittsaufgabe in der*
- Löser, Jessica M & Werning, Rolf (2015): *Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?* In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 51. Jg., 17-24.
- Montag Stiftungen (Hrsg.) (2012): *Schulen planen und bauen – Grundlagen und Prozesse*. Berlin, Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Pörksen, Uwe (2011): *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur*. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prengel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Prenzel, Annedore (2012): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für ihre Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, 175-205.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Integration und Inklusion von Kindern mit Behinderungen – ein Weg zur produktiven Vielfalt in einer gerechten Schule. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 161-180.
- Schlömerkemper, Jörg (2015): „Inklusion“ – Bitte ohne Rückfahrkarte! In: PÄDAGOGIK, 67. Jg., 40-43.
- Schöler, Jutta (2002): Nichtaussonderung von „Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen“. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim, Basel: Beltz, 108-115.
- Schönig, Wolfgang & Schmidlein-Mauderer, Christina (Hrsg.) (2013): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. Bern: hep verlag.
- Schönig, Wolfgang & Schmidlein-Mauderer, Christina (Hrsg.) (2015): Inklusion sucht Raum. Porträtierte Schulentwicklung. Bern: hep verlag.
- Schönig, Wolfgang (2015): Inklusion – Schulraum – Schulqualität. In: Schönig, Wolfgang & Schmidlein-Mauderer, Christina, a. a. O., 7-35.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Qualitätsagentur München (Hrsg.) (2015): Bildungsbericht Bayern 2015. München.
- Stojanov, Krassimir (2011a): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stojanov, Krassimir (2011b): Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. In: Stojanov, Krassimir (2011a), a. a. O., 47-64.
- Wocken, Hans (2006): Integration. In: Antor, Georg & Bleidick, Ullrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 99-105.
- Yildiz, Safiye (2015): Inklusion!? Was ist daran wahr? In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 51. Jg., 53-60.

## Internetquellen

- Capovilla, Dino (2014): So einfach funktioniert Inklusion nicht, Stellungnahme zum Artikel „Inklusion – Gemeinsam anders“ aus: DIE ZEIT vom 31.05.2012. In: horus – Marburger Beiträge zur Integration Blinder und Sehbehinderter 76/3, <http://www.dvbs-online.de/horus/2014-3-5462.htm> (aufgerufen am: 12.07.2016).
- Monitoring-Stelle zur UN-BRK am Deutschen Institut für Menschenrechte (2015): Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen anlässlich der Prüfung des ersten Staatenberichts Deutschlands gemäß Artikel 35 der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin, [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Parallelberichte/Parallelbericht\\_an\\_den\\_UN-Fachausschuss\\_fuer\\_die\\_Rechte\\_von\\_Menschen\\_mit\\_Behinderungen\\_150311.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Parallelberichte/Parallelbericht_an_den_UN-Fachausschuss_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_150311.pdf), S. 4 und 26 (aufgerufen am: 02.06.2016).
- Preuss-Lausitz, Ulf (2014): Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht, [https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss.\\_Begleitung\\_Inklusion.pdf](https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf) (aufgerufen am: 06.03.2016).