



Britta Baumert
Mareike Willen
(Hrsg.)

Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung

Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht

Baumert / Willen

Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung

Britta Baumert
Mareike Willen
(Hrsg.)

Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung

Fachspezifische Zugänge zu inklusivem
Unterricht im interdisziplinären Diskurs

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

*Der vorliegende Band ist aus einer Tagung der Werkstatt Inklusion entstanden.
Bei der Werkstatt Inklusion handelt es sich um ein Teilprojekt von BRIDGES, einem
im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördertes Drittmittelprojekt des BMBF.
Die Drucklegung des vorliegenden Bandes und der Open Access-Publikation wurde ebenfalls
vom BMBF gefördert.*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © FatCamera/istockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2323-4

Inhalt

Einleitung

Britta Baumert

Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung
Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im
interdisziplinären Diskurs 9

1 Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung

Markus Dederich

Schulische Inklusion: Grundannahmen, Probleme und Perspektiven 17

Ursula Boos-Nünning

Der Einfluss der Familie und des sozialen Umfeldes auf den Schulerfolg
und auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern mit
Migrationshintergrund 33

2 Alles eine Frage der Haltung?

Harry Kullmann und Andreas Hülshoff

„In erster Linie Kopfsache“!? – Einstellungen von Lehrkräften und
Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion: Theoretische Grundlagen
und jüngere empirische Befunde 49

Kathrin Rheinländer und Thomas Fischer

Einstellungen zu Inklusion und Leistung als Herausforderung für die
empirische Bildungsforschung 70

3 Das Dilemma der Diagnose

Benjamin Möbus und Marie-Christine Vierbuchen

Die Kritik an Diagnostik im inklusiven Schulsystem – Ein Plädoyer für
(sonder-)pädagogische Diagnostik im Spiegel des RTI-Modells 87

Theresa Kohlmeyer

Stigmatisierung als Zeichen des Heils – Eine religionsdidaktische
Perspektive auf Diagnoseprozesse 97

4 Fachdidaktische Impulse

Claudia Schomaker

Auf dem Weg zur Inklusion!? – Inklusiver Sachunterricht im
Spannungsfeld von Fachdidaktik und Pädagogik 105

Björn Tischler

Themen- und erlebnisbasierte Inklusion – Ein Ausweg aus
Missverständnissen und Widersprüchlichkeiten 111

Johanna Schnuch

Sprachenvielfalt nutzen und Sprachbewusstheit fördern.
Welche Bedeutung hat die Sprachvielfalt für das weitere Sprachenlernen? 118

Simone Abels

Inklusion und Exklusion im naturwissenschaftlichen Unterricht 129

5 Impulse aus der Empirie

Jan Springob

Promoting Inclusion in Foreign Language Teaching.
Das dynamische Zusammenspiel von Forschung und Praxis 139

Steffi Morkötter

Zur Förderung von *language (learning) awareness* durch
sprachenübergreifende Aufgaben – Untersuchungen in der Sekundarstufe I ... 151

6 Inklusion in der Praxis – Konkrete Unterrichtsbeispiele im inklusiven Kontext

Janieta Bartz und Pauline Sabine Wiegand

Die Gestaltung inklusiver Lehr-/Lernarrangements durch Anwendung des
Universal Design for Learning in der Fachdidaktik Kath. Theologie 161

Natascha Albersmann und Katrin Rolka

Auf der Suche nach Gegenständen des gemeinsamen Lernens
in der Mathematik 168

Uta Häsel-Weide

Lernumgebungen für den inklusiven Mathematikunterricht zwischen
reichhaltiger Offenheit und fokussierter Förderung 175

Daniela Laufer

Vielfältiger Musikunterricht 182

Michael Huhn

Individualisierung und Barrierefreiheit im Musikunterricht.

Methoden der Ensemblearbeit im inklusiven Kontext 192

7 Inklusion jenseits des Klassenzimmers

Johan Reinert

Das IntegrationsProjekt am ZERUM – oder ... über ein

Umweltbildungszentrum, das sich aufmacht(e), „*inklusiv*“ zu werden! 201

Rolf Dasecke und Thomas Südbeck

„Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein“ (Hartmut von Hentig) –

Nachhaltige Schülerfirmen als Beitrag zur Förderung von Inklusion 214

Nicole Degenhardt

Qualitätskriterien außerschulischer inklusiver Arbeit – Erfahrungen aus der

praktischen Umweltbildungsarbeit (Klimaschutzbildung/BNE) 223

8 Inneneinsichten

Britta Baumert im Gespräch mit Michael Rimpler,

Tim Lisowski, Indra Tappe, Marcel Hamann und Marvin Bothe

Inklusion aus der Perspektive von Menschen mit Behinderung 233

Marlena Dorniak

Akteur*innen in der Inklusion – Veränderte Rollenbilder am Beispiel

der Sonderpädagogik 239

Autor*innenverzeichnis 251

Einleitung

Britta Baumert

Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung

Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs

Inklusion ist mehr als gemeinsamer Unterricht von Schüler*innen mit und ohne Behinderung. Inklusion meint ein Miteinander von verschiedenen Menschen in einem gemeinsamen Kontext, in dem die Vielfalt als bereichernd verstanden wird. Jeder ist unabhängig von seiner Leistungsfähigkeit (Dederich 2015) angenommen und in seiner Menschenwürde geachtet (Kammeyer 2015).

Doch wie lässt sich dieses Verständnis von Inklusion auf das System Schule beziehen, in dem doch die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen von maßgeblicher Bedeutung ist?

Noch deutlicher wird die Ambivalenz dieser Frage, wenn der Kerngedanke von Inklusion genauer betrachtet wird.

Während es das Prinzip des Gemeinsamen Lernens im Sinne eines integrativen Unterrichts bereits seit den 90er Jahren gibt, ist der Inklusionsgedanke erst im Zuge des Diversity-Diskurses prominent geworden. Wie hängen also Heterogenität, Diversity, Integration und Inklusion zusammen?

Heterogenität bezeichnet die Vielfalt unserer postmodernen Gesellschaft im Gegensatz zum Einheitsgedanken der Vormoderne (Welsch 1994). Im Bildungskontext meint Heterogenität die durch die pluralistische Gesellschaft bedingten unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen, die für das gemeinsame Lernen relevant sind (Trautmann/Wischer 2011). Im Fokus stehen jeweils die unterscheidenden Merkmale, häufig mit defizitorientierter Perspektive. Daran anknüpfend hat sich der Integrationsgedanke entwickelt: Integration meint die Wiederaufnahme von exkludierten Minderheiten oder marginalisierten Teilgruppen in ein bestehendes System. Der Fokus liegt dabei auf individuellen Defiziten und Differenzen und den damit in Verbindung stehenden Herausforderungen

für das jeweilige System. Beispiele hierfür sind die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in die bestehende Gesellschaft Deutschlands, das Unterrichten von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Regelschule oder die Beteiligung von Menschen an oder unterhalb der Armutsgrenze. Auch die Integrationsforschung im Bildungskontext legt ihren Fokus auf die Förderung von Schüler*innen, die von Exklusion bedroht sind (vgl. Merz-Atalik 2014, 24ff.). Das Integrationskonzept blickt demgemäß immer auf die kategorisierten Defizite von Schüler*innen im Vergleich zu den Regelschüler*innen. Inwiefern unterscheidet sich eine Schülerin mit Förderbedarf oder ein Schüler mit Migrationshintergrund von einer sogenannten „normalen“ Schülerin und einem „Regelschüler“? Es wird also immer mit der Folie des „Regelschülers“ und der „normalen“ Schülerin auf das zu integrierende Kind geschaut, um seine Defizite festzustellen und diese nach Möglichkeit zu kompensieren. (Baumert 2016).

Diese defizitorientierte Perspektive widerspricht dem Prinzip von Diversity, bei dem der Mensch mit seinen je individuellen verschiedenen Merkmalen im Mittelpunkt steht (Ziebertz 2007). Diversity meint das Zusammenspiel von Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Menschen in einem gemeinsamen Kontext (Roosevelt 1996). Vielfalt wird so nicht nur interpersonal sondern auch intrapersonal verstanden. Im Fokus steht das Subjekt mit seiner komplexen Individualität, mit seiner Fülle an Merkmalen, Fähigkeiten und Eigenschaften.

Der Gedanke von Inklusion lässt sich nun als Antwort auf Diversity verstehen. Denn das individuelle Subjekt gilt hierbei als Ausgangspunkt allen Handelns. Das Individuum wird in seinem Sosein angenommen, nimmt teil an der Gesellschaft und hat teil an ihr (Dederich 2014). Inklusion bedeutet also Partizipation und Mitgestaltung. Da das Subjekt hier als Ausgangspunkt allen Handelns gilt, wird das jeweilige System in Frage gestellt, verändert und angepasst und nicht der Mensch. Inklusion fordert also keinen Defizitausgleich, sondern Barrierefreiheit. Partizipation, Mitgestaltung, Subjektorientierung, Leistungsunabhängige Wertschätzung sind also die Aspekte, die Inklusion von Schule fordert. Gleichzeitig erwarten Politik, Wirtschaft und Gesellschaft von Schule die Vorbereitung von jungen Menschen auf den Arbeitsmarkt. Schüler*innen sollen leistungsfähig, diszipliniert, fleißig, selbstständig und teamfähig sein, sich flexibel an die sich ständig ändernden Anforderungen der Berufswelt anpassen können und möglichst belastbar sein. Zeugnisse sollen Auskunft darüber geben, welche dieser geforderten Eigenschaften und Fähigkeiten jemand mitbringt. Kann sich Schule diesen Anforderungen völlig entziehen? Muss Schule nicht auch immer die Schüler*innen bestmöglich auf Beruf und Gesellschaft – auf das Leben vorbereiten? Wie lässt sich also das Bildungsideal von Schule mit der Anthropologie der Inklusion verbinden? Wie kann Schule aussehen, zwischen Leistungsorientierung und Persönlichkeitsbildung?

Dieser Frage soll in diesem Band aus verschiedenen Perspektiven nachgegangen werden. Dabei spielt insbesondere die Vereinbarung des humanistischen Bildungsprinzips mit dem kompetenzorientierten Lernen nach Bologna und die damit verbundene Frage nach Diagnose versus Etikettierung von Schüler*innen mit Förderbedarf eine wichtige Rolle.

Im ersten Kapitel werden sich Markus Dederich und Ursula Boos-Nünning mit dem Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsorientierung auseinandersetzen. Dederich übernimmt die Einführung in die Thematik der schulischen Inklusion und zeigt dabei phänomenologische Schwierigkeiten der Begriffsbestimmung auf. In Bezug auf das Spannungsfeld weist er auf den normativen Charakter des Inklusionsverständnisses hin, der gerade im schulischen Kontext auch Probleme mit sich bringt und seine Grenzen hat. Exemplarisch zeigt er dies am Beispiel der Dekategorisierung im Kontext der Diagnose von Förderbedarfen.

Boos-Nünning zeigt am Beispiel von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, wie Stigmatisierungen durch Leistungserwartungen von Lehrkräften hervorgerufen werden können. Die Leistungsorientierung schlägt sich hier demnach nicht nur in der real erbrachten Leistung, sondern bereits in der Zuschreibung der Leistungsfähigkeit nieder. Aspekte der Persönlichkeitsbildung werden hingegen stark in die Familien hinein verlagert, sodass der soziale Hintergrund maßgeblich mit dem Bildungserfolg von Schüler*innen korreliert.

Das zweite Kapitel befasst sich aus Sicht der Empirie mit der Rolle der Haltung im Kontext von Inklusion. Kullmann und Hülshoff zeigen an zahlreichen Studien zu Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden, welchen Einfluss die Haltung der einzelnen Lehrkräfte zur Inklusion auf die Umsetzung von inkludierenden Strukturen hat. Auch in diesem Kontext wird der Aspekt der Kategorisierung problematisiert. Rheinländer und Fischer greifen diese Forschung auf und setzen sie in Beziehung zur Einstellung zu Leistung, um so die Ambivalenzen im Kontext von Inklusion und Leistungsorientierung aus Perspektive der empirischen Bildungsforschung darzustellen.

Im dritten Kapitel steht die Frage nach der Stigmatisierung durch Diagnose im Fokus. Die in den vorangegangenen Kapiteln bereits angeklungenen Probleme von Kategorisierung und Dekategorisierung von Förderbedarfen werden an dieser Stelle vertieft und aus fachspezifischer Perspektive reflektiert. Vierbuchen und Möbus zeigen aus sonderpädagogischer Perspektive die Notwendigkeit von Diagnose für Bildungsprozesse auf und liefern Impulse für nichtstigmatisierende Formen des Einsatzes von Diagnostik. Kohlmeyer nähert sich dem Thema aus religionsdidaktischer Perspektive. Sie greift den Begriff der Stigmatisierung theologisch auf und bricht seine herkömmliche Bedeutung auf, indem sie ihn über die christologische Folie umdeutet. So gelangt sie zu einer positiveren Grundeinstellung gegenüber dem Diagnosebegriff, den sie wiederum nicht klassisch sonderpädagogisch, son-

dern allgemeinpädagogisch-fachdidaktisch auf den Unterricht anwendet. Dabei zeigt sie, dass im Kontext des kompetenzorientierten Religionsunterrichts Leistungsdiagnose verbunden mit lernwirksamem Feedback zum individuellen Lernerfolg auch in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung beitragen kann.

Kapitel vier liefert fachdidaktische Impulse. Die Fächer Sachunterricht, Musik Englisch und Naturwissenschaften liefern jeweils fachspezifische Fragestellungen und Zugänge zum Thema. Schomaker spitzt dabei die Fragestellung nach der Vereinbarkeit von Leistungsorientierung und Persönlichkeitsbildung fachspezifisch auf das Spannungsfeld zwischen Lebenswelterfahrung bzw. Interessen der Kinder und Anschlussfähigkeit an die Sachfächer der weiterführenden Schulen zu. Tischler zeigt am Beispiel des Musikunterrichts, wie interessegeleitete und entwicklungsfördernde Lernangebote im inklusiven Unterricht etabliert werden können, ohne die Leistungsorientierung von Schule auszuhebeln. Er plädiert dabei für explizit leistungsbewertungsfreie Räume in Schule und Unterricht, die von schulleistungsbezogenen Räumen klar zu trennen sind. Schnuch zeigt am Beispiel des Englischunterrichts, wie Diversity bezogen auf Sprachenvielfalt produktiv für das weitere Sprachenlernen genutzt werden kann. Abels weist in ihrem Beitrag typische Exklusionsprozesse des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf und setzt ihnen das Prinzip des forschenden Lernens als inklusiven Ansatz entgegen. Dabei hebt sie insbesondere Möglichkeiten der Differenzierung hervor, die auch Räume für Persönlichkeitsbildung bei gleichzeitigem Kompetenzaufbau im Sinne der Leistungsorientierung schaffen.

Im fünften Kapitel geben Springob und Morkötter Impulse aus der Empirie für die Praxis. Beide Beiträge befassen sich mit dem Fremdsprachenunterricht. Springob zeigt am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts, wie Forschung und Praxis voneinander profitieren können und der regelmäßige Austausch wichtige Impulse für Wissenschaft und Unterricht geben kann. Morkötter zeigt anhand einer empirischen Studie, wie Sprachenvielfalt produktiv für das Fremdsprachenlernen eingesetzt werden kann und anhand konkreter Beispiele aus ihrer Feldstudie, wie mehrsprachigkeitsdidaktische Konzeptionen das Lernen einer Fremdsprache unterstützen können.

Das sechste Kapitel zeigt an konkreten Unterrichtsbeispielen, wie inklusiver Unterricht gelingen kann. Die Beiträge kommen aus der Mathematik, der Musik und der Religion.

Das siebte Kapitel stellt außerschulische Lernorte und außerunterrichtliche Lernprozesse in inklusiven Settings vor. Vorgestellt werden zwei Umweltbildungszentren und ihre Konzepte zu inklusiver Bildung sowie gruppendynamische Angebote in außerschulischen Lernorten und das Konzept der Nachhaltigen Schülerfirmen.

Im letzten Kapitel erfolgt ein Perspektivwechsel. Es werden die Akteur*innen von Inklusion in den Blick genommen. Im ersten Beitrag positionieren sich Menschen mit Behinderung zum Thema Inklusion. Sie sprechen von persönlichen Erfahrungen und geben ein Statement ab. Eingebettet in die Thematik von Leistungsorientierung und Persönlichkeitsentwicklung werden die unterschiedlichen Perspektiven von Britta Baumert. Der zweite Beitrag stellt die veränderten Rollenbilder der Sonderpädagogik im Kontext von Inklusion vor. Dorniak zeigt die vielfältigen Anforderungen und Aufgabenbereiche der Sonderpädagog*innen in inklusivem Unterricht auf. Dabei rückt sie bewusst den Rollenbegriff in den Fokus, der den Identifikationsaspekt sowie die Selbstreflexion seitens der Fachkräfte impliziert.

1 Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung

Markus Dederich

Schulische Inklusion: Grundannahmen, Probleme und Perspektiven

Einleitende Überlegungen

Bereits seit den 1980er und 1990er Jahren werden theoretische, konzeptionelle und praktische Fragen der Inklusion – bis in die frühen 2000er Jahre hinein noch unter dem Begriff ‚Integration‘ – in der Heil- und Sonderpädagogik diskutiert (vgl. Bleidick 1988). In anderen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft hingegen wurde dieses Thema weitestgehend nicht zur Kenntnis genommen. Vor allem infolge der 2009 in Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention hat sich dies inzwischen von Grund auf verändert. Die Entwicklung wurde aber auch durch eine Reihe anderer nationaler und internationaler Dokumente angestoßen, etwa die Salamanca-Erklärung der UNESCO 1994 oder die Beschlüsse der Kultusministerkonferenzen 1994 und 2000.

Versteht man unter Inklusion als pädagogischer Idee ganz allgemein die Einbeziehung bisher unberücksichtigt gebliebener Individuen oder Gruppen, reichen die Anfänge aber viel weiter zurück. Wie Tenorth (2013) zeigt, ist die Idee der Inklusion mit dem Grundproblem der modernen Pädagogik verbunden, der Bildungsamkeit. Da diese durch individualisierende Praktiken in kontingenten historischen Kontexten zu realisieren ist, ist ihr Gelingen keineswegs selbstverständlich. Dies impliziert nicht nur, dass Bildungsprozesse für spezifische Gruppen institutionell ausgegliedert werden können, sondern auch vorenthalten werden oder scheitern können. Tenorth zufolge ist inklusive Pädagogik eine spezifische Konzeption, das Problem der Bildungsamkeit pädagogisch zu bearbeiten. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass sich die inklusive Pädagogik dem Problem der Bildungsamkeit mit einer technologischen bzw. quasi-technologischen Hypothese nähert:

„Diese Hypothese besteht in der starken Annahme, dass gemeinsame Erziehung oder eine Erziehung in einer nur spezifisch differenzierten Praxis eher – oder: überhaupt erst – universell zur Geltung bringen kann, was die Bildungsamkeitszuschreibung behauptet“ (Tenorth 2013, 24f.).

Aufgrund des seit 2009 auch in Deutschland politisch gesollten Umbaus des Bildungssystems ist die Inklusion in den vergangenen Jahren als relevante Herausfor-

derung für die Erziehungswissenschaft insgesamt anerkannt worden und hat zu einem vielstimmigen Diskurs und regen Forschungsaktivitäten geführt. Allerdings haben die teilweise sehr unterschiedlichen Auffassungen im wissenschaftlichen Diskurs, die Heterogenität der methodischen Zugänge zu Forschungsfragen und höchst unterschiedliche politische Strategien der praktischen Umsetzung zu einer erheblichen Verunklarung des Begriffs der Inklusion geführt. Wie Hazibar und Mecheril konstatieren, ist Inklusion

„ein leerer, multipel instrumentalisierbarer Signifikant; eine modische Formel, die (wissenschafts-)kulturell mittlerweile in bestimmten Feldern bedient werden muss; ein professionelles Karrierefeld; eine aktuelle Möglichkeit, die eigene (wissenschaftliche) Expertise wirksam und öffentlich werden zu lassen“ (Hazibar & Mecheril 2013, o.S.).

Insofern kann konstatiert werden, dass mit dem Aufstieg des Begriffs der Inklusion zu einem erziehungswissenschaftlichen Schlüsselbegriff eine gewisse „Verwahrlosung“ (Katzenbach 2015, 19) einhergeht.

Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass es genau diese Vieldeutigkeit und mangelnde Spezifität ist, die den Begriff so attraktiv macht. Jedenfalls lässt sich in Bezug auf den Topos der Inklusion festhalten, was Bröckling über die Resilienz schreibt, dass nämlich Schlüsselbegriffe aufgrund einer ihnen eigenen Unschärfe stets „mehr als nur eine Tür“ (Bröckling 2017, 113) öffnen. „Sie lassen sich schwerlich exakt definieren, aber sie besitzen ein semantisches Gravitationszentrum und erzeugen ein Kraftfeld. Ihr Gehalt konkretisiert sich im Prozess des Werdens“ (ebd.).

Symptomatisch für die Unklarheiten ist beispielsweise die immer noch häufig anzutreffende Vermengung soziologischer und pädagogischer Konzeptionalisierungen bzw. das Fehlen einer hinreichenden begrifflich-theoretischen Klärung, wie sie stringent miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Ein anderes Beispiel bezieht sich auf den ‚Umfang‘ der Inklusion. Diesbezüglich wird häufig zwischen einem engen und einem weiten Verständnis unterscheiden. Während das enge Verständnis Inklusion auf die nicht-separierende Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht, ist weite Verständnis umfassend gemeint und berücksichtigt unterschiedlichste Heterogenitätsdimensionen (vgl. Löser & Werning 2015, 17). Kennzeichen des engen Verständnisses von Inklusion ist, dass hier an der sog. zwei-Gruppen-Theorie festgehalten wird. Diese geht davon aus, dass sich Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eindeutig unterscheiden lassen, weil es sich, so die Überzeugung, um eine Differenz handelt, die apriori existiert und nicht erst im Bildungssystem bzw. der pädagogischen Praxis hergestellt wird. Demgegenüber sind Vertreter*innen eines weitgefassten Verständnisses von Inklusion häufig zugleich auch Befürworter*innen der Dekategorisierung, d.h. der Forderung, auf gruppenbildende und damit Differenzen festschreibende kategoriale Bezeichnungen zu verzichten (vgl. Wocken 2011, 79).

Löser und Werning stellen fest, dass die „mit der Diffusität verbundenen unklaren Interpretationen und Zielvorstellungen der jeweiligen Akteure [...] aktuell viel Konfliktpotenzial“ (Löser & Werning 2015, 21) bergen. Deshalb ist eine „Klärung des Inklusionsbegriffs [...] sowohl für die zukünftige Forschung als auch für die Entwicklung von inklusiven Schulen [...] ein wesentliches Desiderat“ (Löser & Werning 2015, 21f.).

Das Konfliktpotential ergibt sich auch aus der moralischen und politischen Aufladung der Idee der Inklusion. Tenorth zufolge entfaltet die Idee der Inklusion aufgrund der mit ihr verbundenen sozialmoralischen und politischen Ansprüche und pädagogischen Versprechen einerseits eine hohe Anziehungskraft, führt aber andererseits auch zu Polarisierung und Irritation (Tenorth 2013, 17). Da sie die aktuellste Chiffre für die umfassenden und nicht-exklusiven Teilhabeversprechen der Moderne ist, ist sie (zumindest im Rahmen eines freiheitlichen und demokratischen Gesellschafts- und Politikverständnisses) ein normatives Leitprinzip, das schlechterdings nicht abgelehnt oder zurückgewiesen werden kann. Inklusion ist mit anderen Worten ein zustimmungspflichtiges Prinzip. Strittig aber ist weiterhin, ob Inklusion grundsätzlich nur im Rahmen einer „Schule für alle“ realisiert werden kann und insofern die Abschaffung des gegliederten Schulsystems unumgänglich ist, oder ob die Inklusion auch im Rahmen eines abgestuften oder differenziellen Systems denkbar ist, also als Variante, die Feuser „selektierende Inklusion“ (Feuser 2017, 30) nennt.

Strittig ist aber auch, ob die inklusive Schule mit ihrem Teilhabe- und Zugehörigkeitsversprechen als Teilsystem der modernen Leistungsgesellschaft an strukturelle und ideologische Grenzen stößt. Während nämlich die inklusive Pädagogik im Sinne Prengels (1995) auf der Idee beruht, dass Unterschiede zwischen Kindern (seien sie körperlichen, intelligenzbezogenen, sozialen, kulturellen oder sonstigen Ursprungs) keiner Bewertung und damit keiner Hierarchisierung unterzogen werden, ist die Bewertung und Hierarchisierung von Unterschieden sowie die optimierende (d.h. notwendig auch selektive und exklusive) Arbeit an positiv bewerteten Eigenschaften und Kompetenzen geradezu das Lebenselixier der Leistungsgesellschaft. Diese Spannung durchzieht den Alltag inklusiver Einrichtungen von der Kita bis in die Sekundarstufe: Das Desiderat der Wertschätzung von Heterogenität wird durch ein immer dichter werdendes Netz von Entwicklungs- und Lerndiagnostiken konterkariert. Deren Funktion ist die frühzeitige Aufdeckung von Entwicklungsauffälligkeiten (d.h. eindeutig negativ bewerteten Eigenschaften), die durch Präventions- und gezielte Fördermaßnahmen zum Gegenstand pädagogischer Interventionen werden. Heterogenität kann in einem solchen pädagogischen Wahrnehmungs- und Handlungsrahmen gerade nicht als Wert an sich geschätzt werden, sondern ist eher ein Chiffre für pädagogisch wegzuarbeitende Probleme (vgl. Dederich 2017).

Vor diesem Hintergrund ist es kaum verwunderlich, dass mit der Zunahme und Komplexität einer individuellen Beeinträchtigung vor allem im kognitiven Bereich eine optimierende, auf Leistungszuwächse ausgerichtete inklusive Pädagogik an ihre Grenzen stößt. Allerdings gibt es zu der Vereinbarkeit von inklusiver Pädagogik und expliziter Leistungsorientierung in der Schule, wie sich in den Lütje-Klose u.a. (2017) sowie Textor u.a. (2017) herausgegebenen Bänden andeutet, sehr unterschiedliche, ja sich geradezu widersprechende Einschätzungen.

Nachfolgend wird es im Sinne eines einführenden Überblicksartikels darum gehen, zunächst in jeweils sehr geraffter Form den menschenrechtlichen Kontext der Entwicklung zu rekapitulieren und ein pädagogisches Verständnis von Inklusion zu skizzieren. Es folgen einige Zahlen zur Inklusion sowie ein Überblick zum Stand der Forschung. Im letzten Teil des Beitrags solle auf gegenwärtige Probleme und Hindernisse bei der Umsetzung hingewiesen werden, bevor ich mit einem Ausblick schließe.

Menschenrechtliche Grundlagen

Da die Diskussion über die Idee der Inklusion in Deutschland, die wissenschaftliche Inklusionsforschung sowie bildungs- und schulpolitische Umsetzungsversuche immer wieder auf die sog. UN-Behindertenrechtskonvention Bezug nehmen, möchte ich zunächst auf dieses Dokument eingehen. Es wurde 2006 unter dem Titel „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ von der Vollversammlung der UN verabschiedet und 2009 in Deutschland ratifiziert. Diesem Dokument wird deshalb eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, weil in ihm die Inklusion erstmals menschenrechtlich verankert wird.

Einer ihrer zentralen Ideen nach sind Menschenrechte universell, d.h. sie haben für alle Menschen an allen Orten zu gelten und dürfen nicht aufgrund von Staatszugehörigkeit, ethnischer Herkunft, politischen oder religiösen Überzeugungen, Hautfarbe, Geschlecht, Gesundheitszustand, Behinderung usw. eingeschränkt werden. Lindmeier & Lindmeier zufolge wurden die Menschenrechte in der UN-Behindertenrechtskonvention „vor dem Hintergrund der Erfahrungen von mangelnder Freiheit und von Fremdbestimmung, von mangelnder Gleichheit und von Diskriminierung, von mangelnder Solidarität und von sozialem Ausschluss neu interpretiert“ (Lindmeier & Lindmeier 2015, 45). Kernbegriffe dieser Neuinterpretation sind

- a. ein Freiheitsverständnis, das berücksichtigt, „dass jeder Mensch auf gesellschaftliche Unterstützungsleistungen und Rahmenbedingungen angewiesen ist, um Autonomie realisieren zu können“ (ebd.)

- b. das Diskriminierungsverbot und die Realisierung des Prinzips der Barrierefreiheit
- c. gesellschaftliche Inklusion.

Lindmeier & Lindmeier zufolge hat das Prinzip der gesellschaftlichen Inklusion

„nicht nur für behinderte Menschen, sondern für alle von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffenen bzw. vulnerablen Gruppen Gültigkeit. Assistierte Freiheit und Gleichstellung durch Abbau von Barrieren sind als universell gültige Weiterentwicklung der herkömmlichen Strukturprinzipien der Freiheit bzw. Autonomie und der Gleichheit bzw. Partizipation nur denkbar, indem sie um die komunitäre Dimension der freien und gleichberechtigten Gemeinschaftsbildung in einer wertepluralen Gesellschaft erweitert werden“ (ebd.).

Für den schulischen Kontext ist der Art. 24 der Konvention von besonderer Bedeutung. Hier wird Menschen mit Behinderungen ein Recht auf Bildung ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zugesprochen. Zu diesem Zweck verpflichten sich die Vertragsstaaten, ein inklusives Bildungssystem bereitzustellen. Sie verpflichten sich außerdem u.a. dazu,

- die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen;
- innerhalb des allgemeinen Bildungssystems wirksame Bildung durch entsprechende Unterstützung sicherzustellen.

Weiter oben war schon angedeutet worden, dass es durchaus unterschiedliche Positionen dazu gibt, ob die Realisierung der Inklusion ohne Aushöhlung oder Aufweichung des Prinzips die konsequente Abschaffung jeglicher differenzierter Strukturen erforderlich macht. Allerdings lässt nach Auffassung von Aichele & Kroworsch (2017) die UN-Behindertenrechtskonvention hier wenig Interpretationsspielraum. Sie schreiben:

„Versuche, am segregativen deutschen Schulsystem festzuhalten oder bestehende Förder- und Sonderschulstrukturen als vermeintlichen Teil eines inklusiven Systems definitorisch einzugliedern und damit den Umsetzungsauftrag als erledigt zu erklären, widersprechen klar dem Auftrag aus der UN-BRK. Aus menschenrechtlicher Sicht ist das Aufrechterhalten des Sonder- und Förderschulwesens nicht in Einklang mit der UN-BRK zu bringen“ (Aichele & Kroworsch 2017, 3f).

Ein pädagogisches Verständnis von Inklusion

Derzeit gibt es kaum eine deutschsprachige Publikation zu einem inklusionsbezogenen Thema, die ohne einen Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention auskommen würde. Entsprechend kann die Konvention als das wohl maßgebliche Dokument gelten, auf das sich die Legitimation der Inklusion stützt. Dies gilt interessanterweise auch für all jene Versuche, die ein enges bzw. sonderpädagogisches Verständnis von Inklusion zurückweisen.

Nachfolgend wird es nicht darum gehen, verschiedene Definitionen und Konzeptionierungen von Inklusion kritisch vergleichend zu diskutieren, sondern den pädagogischen Kern eines weiten Verständnisses von Inklusion herauszuarbeiten. Wörtlich bedeutet Inklusion ‚Einschluss‘ (lat. ‚inclusio‘) im Sinne von Einbeziehung oder Zugehörigkeit. Während Integration (lat. ‚interger‘: unbescholten, ganz) nach verbreiteter Auffassung eine Ganzheit wiederherstellen will – also das vormals Ausgeschlossene nun wieder einbezogen wird –, zielt die Inklusion darauf ab, dass es erst gar nicht zu vorgängigen Ausschlüssen kommt, sondern allen Kindern von Anfang an ungeteilte und umfängliche Zugehörigkeit und Teilhabe gewährt wird. An diesem Punkt geht nach Auffassung einiger Autoren (z.B. Wocken 2011) Inklusion konzeptionell und sozialetisch über Integration hinaus (zu weiteren Kriterien der Unterscheidung vgl. Wocken 2011, 60f.).

Anders als in Deutschland hat sich ‚inclusion‘ in den USA und Kanada schon seit Beginn der 1990er Jahre als Begriff etabliert. Maßgebliche Impulse für die internationale Verbreitung und Durchsetzung des Begriffs in der Pädagogik gingen von der UNESCO-Konferenz in Salamanca 1994 aus. Dieses Papier fordert unmissverständlich eine Abkehr von einer segregierenden Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher. Erst später erfolgte eine systematische Ausweitung auf weitere von Marginalisierung und Ausschluss bedrohte Gruppen. In Deutschland begann sich der Begriff erst nach der Jahrtausendwende zu etablieren. Die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen einer Pädagogik, die weitere Dimensionen von Heterogenität berücksichtigt, wurden allerdings bereits 1993 gelegt (vgl. Hinz 1993; Prengel 1993).

Bevor wir uns mit einem pädagogischen Verständnis von Inklusion befassen, ist es sinnvoll, sich zunächst eine bereichsunspezifische Erläuterung anzusehen. Als relativ typisch kann die folgende ‚Definition‘ gelten:

„Inklusion heißt, Menschen willkommen zu heißen. Niemand wird ausgeschlossen, alle gehören dazu: zu unserer Gesellschaft, unserer Kommune, zu jeder kleinen oder großen Gemeinschaft. Alle werden anerkannt und alle können etwas beitragen. Unsere Gesellschaft wird reicher durch die Vielfalt aller Menschen, die in ihr leben“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011, 18).

Diese Definition ist auch deshalb interessant, weil sie mit Formulierungen arbeitet, die deutlich machen, dass es sich um einen normativen bzw. ethischen Terminus handelt. Hier zeigt sich Inklusion als Wertbegriff, in dem eine erst noch zu schaffende soziale Wirklichkeit aufscheint. Eine inklusive Gesellschaft ist eine Gesellschaft, die sich dazu verpflichtet, jeglichen Ausschluss zu vermeiden, umfängliche Teilhabe an allen gesellschaftlichen Leistungen und Funktionssystemen zu ermöglichen und Unterschiede zwischen Menschen – etwa Unterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeit oder des gesundheitlichen Status – nicht mehr als Instrument der Bewertung- und Hierarchisierung, sondern als Chance und Ressource zu begreifen.

Die (Kritiker werden hier wohl ergänzen: allzu idealistische) Vision einer inklusiven Gesellschaft findet sich auch in verschiedenen Versuchen, inklusive Pädagogik zu bestimmen. So schreibt beispielsweise Hinz, dass „jeder aufwachsende Mensch ein Recht darauf hat, in einer Schule willkommen und ein geachtetes Mitglied einer sozialen Gruppe zu sein, ohne sich dafür qualifizieren zu müssen“ (Hinz 2006, 258).

Biewer definiert inklusive Pädagogik wie folgt:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer 2009, 193).

Diese komplexe Definition weist unterschiedliche Komponenten auf, von denen drei nachfolgend kurz hervorgehoben werden sollen. a) Trotz des Hinweises auf die Rechte vulnerabler und marginalisierter Menschen macht die Definition deutlich, dass Inklusion keine spezifischen Adressaten hat, etwa die Gruppe der Behinderten. Damit werden auch Zwei-Gruppen-Theorien (Deutsche-Ausländer, Behinderte-Nichtbehinderte usw.), die Differenzen anhand eines Leitkriteriums betonen, delegitimiert. In diesem Sinn notiert Hinz: „Wenn nun aber [...] keine Gruppen mehr benannt werden, die in spezifischer Weise mit Barrieren konfrontiert sind, stellt sich die Problematik, nicht mehr klären zu können, wen Inklusion im Fokus hat – es sei denn, unspezifisch: alle“ (Hinz 2009, 173). b) Die Definition nimmt das Problem der Kategorisierung sowie die in inklusionspädagogischen Kontexten häufig wiederholte Forderung nach einer Dekategorisierung auf. Tatsächlich wird, wie bereits erwähnt wurde, die Dekategorisierung häufig zur „conditio sine qua non für Inklusion“ (Wocken 2011, 79) erklärt. Die Dekategorisierung – verstanden als konsequenter Verzicht auf kategoriale Zuschreibungen wie ‚Behinderung‘ oder ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ – ist ein „notwendiges und substantielles Unterscheidungsmerkmal zwischen Integration

und Inklusion“ (ebd.) und wird, so die Hoffnung, die defizitäre Praxis der Integration „enthindern“ (Wocken 2011, 78) (kritisch zur Dekategorisierung: Dederich 2015a). c) Mit dem Hinweis auf die „Verschiedenheit [...] aller Nutzer/innen“ (Biewer 2009, 193) greift Biewers Definition indirekt das Problem der Gleichheit auf. Im Kontext von Inklusion wird Gleichheit auf dreifache Weise verstanden: als Gleichwertigkeit trotz Verschiedenheit, als Anspruch auf gleiche Achtung und als Chancengleichheit. In diesem Sinn schreibt Prengel:

„Gleichheitsvorstellungen ohne Ausgrenzungen implizieren die Akzeptanz gleichwertiger Differenzen und gehen damit über die Gleichheitsvorstellungen, die nur für Gleichartiges gelten und Abweichendes ausgrenzen, qualitativ hinaus. Gleichheit als Gleichwertigkeit des Differenten stellt damit erst die Einlösung der mit dem universell formulierten, aber nur reduziert gemeinten Gleichheitsbegriff verbundenen Versprechungen dar“ (Prengel 1993, 47).

In Anlehnung an Hinz (2003) lässt sich der präskriptive und normative Kern der Idee der Inklusion wie folgt bündeln:

- Menschen mit Behinderung werden als nicht mehr eindeutig abgrenzbare Gruppe sowie als eine von vielen Minderheiten betrachtet. Dies impliziert die Forderung nach gleicher Wertschätzung aller Schüler*innen in ihrer Singularität.
- Alle Dimensionen von Heterogenität werden berücksichtigt: Fähigkeiten, Geschlecht, Ethnie, Nationalitäten, soziale Herkunft, kulturelle und religiöse Differenzen, körperliche Gegebenheiten u.a.m. Dies macht die Weiterentwicklung pädagogischer Kulturen, Strukturen und Praktiken dahingehend erforderlich, dass sie besser auf die Vielfalt der Menschen und individuelle pädagogische Erfordernisse eingehen können; darüber hinaus sollen Unterschiede zwischen den Menschen als Chance und nicht als Problem gesehen werden.
- Inklusion versteht das Individuum als Träger unverbrüchlicher Rechte, setzt sich gegen jede Form von gesellschaftlicher Marginalisierung ein und vertritt die Idee umfänglicher Teilhabe. Dies impliziert die Forderung nach möglichst weitgehendem Abbau von Zugangs-, Lern- und Teilhabebarrrieren.

Während Biewers Definition (2009) zwar die inklusive Pädagogik zu definieren beansprucht, jedoch die pädagogische Komponente bestenfalls andeutet, hat Feuer bereits in den 1990er Jahren auf der Basis der Materialistischen Behindertenpädagogik eine Konzeption entwickelt, die Integration – so der von ihm bevorzugte Begriff – wie folgt definiert:

„Integration‘ bedeutet pädagogisch (in gleicher Weise für Kindergarten und Schule), dass

- alle Kinder und Schüler (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung)

- in Kooperation miteinander
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
- nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
- an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema)
- spielen, lernen und arbeiten.

Integration ist kooperative (dialogische, interaktive, kommunikative) Tätigkeit im Kollektiv“ (Feuser 2011, o.S.).

Auch wenn sich die in diesem Abschnitt erwähnten Konzeptionen in manchen Aspekten voneinander unterscheiden, so stimmen sie doch darin überein, nicht nur auf ein menschenfreundlicheres, gerechteres und letztlich auch erfolgreicher Bildungssystem abzu zielen, sondern auch positiv auf die Gesellschaft insgesamt einwirken und zu ihrer Humanisierung beitragen zu können.

Einige Zahlen und empirische Befunde zur Inklusion

Nach den eher grundsätzlichen und allgemeinen Hinweisen zur Inklusion im vorangehenden Abschnitt möchte ich mich nun der Empirie zuwenden und einige wichtige Forschungsergebnisse referieren. Zuvor jedoch sollen einige Eckdaten zur Entwicklung der inklusiven Pädagogik in Deutschland genannt werden.

In den letzten Jahren stieg bundesweit die Zahl der inklusiv unterrichteten Kinder und Jugendlichen. Von 18,4 Prozent im Schuljahr 2008/09 ist er im Schuljahr 2011/12 auf gut 25 Prozent (2011/12) und im Schuljahr 2012/13 auf 28,2 Prozent angewachsen (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2014). Im Schuljahr 2014/15 lag die Inklusionsquote im Bundesdurchschnitt bei etwa 34 Prozent.

Dabei sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern erheblich. Spitzenreiter sind Bremen mit 77,1 Prozent und Schleswig-Holstein mit 63,4 Prozent. Schlusslichter sind Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg mit jeweils 29,1 Prozent und Bayern mit 26,8 Prozent.

Zu den bemerkenswerten Aspekten der Entwicklung gehört, dass im gleichen Zeitraum der Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gestiegen ist. Lag er im Schuljahr 2008/09 bei 6,0 Prozent, stieg er bis 2013/14 auf 6,8 Prozent (vgl. KMK 2016). Ein Grund für diese Entwicklung könnte darin liegen, dass die Bereitschaft, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu attestieren steigt, wenn diese Maßnahme nicht mit einem Schulwechsel des Kindes verbunden ist und insofern einen weniger tiefen Einschnitt darstellt. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass ein diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf der betreffenden Schule zusätzliche Ressourcen bringt.