



Thomas Häcker
Maik Walm
(Hrsg.)

Inklusion als Entwicklung

Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung

Häcker / Walm
Inklusion als Entwicklung

Thomas Häcker
Maik Walm
(Hrsg.)

Inklusion als Entwicklung

Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

*Dieser Band wurde gefördert mit Mitteln des Zentrums für Lehrerbildung
und Bildungsforschung der Universität Rostock.*



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>.

2015.r. © 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.

Umschlagfoto: © nasared - Fotolia.
Satz: Dr.ⁱⁿ Anika Strobach, Berlin.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2015.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2012-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
----------------------	---

Thomas Häcker & Maik Walm

Inklusion als Entwicklung – Einleitung	11
--	----

1. Teil: Grundlegende Fragen – übergreifende Perspektiven

Annedore Prengel

Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen	27
--	----

Georg Feuser

Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit	47
--	----

Andreas Hinz

Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion	68
---	----

Ulf Preuss-Lausitz

Implementation schulischer Inklusion in Deutschland. Herausforderungen und Perspektiven	85
--	----

Birgit Lütje-Klose & Phillip Neumann

Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung	101
---	-----

Jürgen Budde

Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität117

2. Teil: Lehrerinnen- und Lehrerbildung – programmatisch und empirisch

Aart Pabst

Inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Positionen
und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz135

Katja Koch

Ausgewählte Empfehlungen der Expertenkommission
„Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“
und Konsequenzen für die universitäre Lehramtsausbildung149

Tina Hascher & Lea de Zordo

Praktika und Inklusion165

Vera Moser & Andreas Kropp

Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem
Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte185

Ursula Bylinski

Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität
der pädagogischen Fachkräfte213

Bettina Amrhein

Retrospektive Betrachtungen von Lehramtsstudierenden
auf erlebte Unterrichtsqualität in der eigenen Schulzeit – Wege
aus der „normativen Vernebelung“ des Inklusionsbegriffs
in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung229

3. Teil: Unterricht – fachdidaktische Perspektiven

Michael Ritter & Johannes Hennies

Inklusive Deutschdidaktik.
Konzeptionelle Überlegungen zur Grundlegung253

Petra Scherer

Inklusiver Mathematikunterricht der Grundschule.
Anforderungen und Möglichkeiten aus fachdidaktischer Perspektive267

4. Teil: Schulen und Regionen inklusiv entwickeln

Thomas Rihm

Umfassende Inklusion?!
Anfragen an den aktuellen Schulentwicklungsdiskurs.....287

Christine Demmer

Inklusion im Blick?
Zu inklusiven Orientierungen im Leitbild
von guter Schule des Schulverbunds Blick über den Zaun302

Yvonne Blumenthal & Bodo Hartke

Der Response to Intervention-Ansatz – ein Modell
für eine präventions- und inklusionsorientierte Schulentwicklung317

Barbara Brokamp

Kommunale Vernetzung inklusiver Schulen und
Lehrerinnen- und Lehrerbildung332

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren345

Vorwort

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch den Bundestag im Jahr 2008 hat die inklusive Gestaltung von Bildungssystemen in allen Bundesländern an meist prominenter Stelle auf die bildungspolitische Agenda gesetzt. Die Frage der Professionalisierung für inklusive Bildung steht seitdem auch im Mittelpunkt der Überlegungen all derer, die für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen verantwortlich sind.

Bereits 2011 zog Mecklenburg-Vorpommern (M-V) erste Konsequenzen aus dem Inklusionsgebot und zwar mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Inklusion wurde in dem 2011 verabschiedeten Lehrerbildungsgesetz (LehbildG M-V) zum Leitbild insbesondere der bildungswissenschaftlichen und praktischen Studienanteile. Im Zuge dessen wurden in nahezu alle Lehrämter Module sonderpädagogischen Inhalts implementiert. Sie beziehen sich auf Fähigkeiten zur Erkennung und Förderung in den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung, Sprache, geistige sowie körperliche und motorische Entwicklung. Im Folgejahr setzte das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (MBWK M-V) in Schwerin die Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“ ein und erteilte den Auftrag, ein Langzeitkonzept zur schrittweisen Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern zu entwickeln. Der Bericht der Kommission wurde im November 2012 vorgelegt. Zeitgleich führte das MBWK M-V in kurzen Abständen drei groß angelegte Inklusionskongresse in Rostock durch, die insbesondere Lehrpersonen Möglichkeiten bieten sollten, sich mit dem Thema Inklusion und den damit verbundenen Entwicklungen und Anforderungen auseinander zu setzen.

Um den pädagogischen Inklusionsdiskurs im Land von universitärer Seite zu unterstützen und zu erweitern, organisierte das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Rostock (ZLB) in Kooperation mit dem Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) im Sommersemester 2013 die Ringvorlesung „Wie weiter mit der Inklusion?“. Ziel die-

ser Reihe, zu der zahlreiche Fachleute aus Wissenschaft und Praxis aus dem Bundesgebiet gewonnen werden konnten, war es, bundesweite und internationale wissenschaftliche Perspektiven zu eröffnen, den Forschungsstand sowie neue empirische Erkenntnisse verfügbar zu machen, gute Praxis zu zeigen und den stark auf Behinderung reduzierten Diskurs um Perspektiven von Benachteiligung, auf die Produktion und Bearbeitung von Heterogenität und den Umgang mit Vielfalt in der Schule hin auszuweiten. Für den hier vorliegenden Sammelband konnten diesen Ansprüchen folgend weitere namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gewonnen werden, die das Spektrum der angesprochenen Themen und die Vielfalt der Perspektiven auf die Inklusionsthematik erweitern. Allen Beitragenden sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Ein besonderer Dank gilt Herrn Andreas Klinkhardt. Er hat die Entstehung des Bandes stets engagiert, konstruktiv und wertschätzend begleitet und unterstützt. Frau Dr.in Anika Strobach hat durch ein umsichtiges und geduldiges Lektorat zum Gelingen des Buches wesentlich beigetragen. Auch Ihr sind wir sehr zu Dank verpflichtet. Am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Rostock (ZLB) entstand nicht nur die Idee zu diesem Projekt, es wurde auch größtenteils vom ZLB finanziert und organisatorisch-administrativ durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Zentrums begleitet und betreut. Ihnen allen gilt unser Dank.

Thomas Häcker und Maik Walm

Rostock im November 2014

Thomas Häcker & Maik Walm

Inklusion als Entwicklung – Einleitung

Inklusion steht international für das menschenrechtsbegründete Programm einer umfassenden, alle gesellschaftlichen Bereiche einschließenden De-Segregation ausgegrenzter, an gesellschaftlicher Teilhabe benachteiligter Individuen und Gruppen. Das mit der 2006 beschlossenen UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verbundene, seit März 2009 bundesweit rechtskräftige Inklusionsgebot stellt nicht nur eine Bekräftigung und Konkretisierung der Menschenrechte in der Charta der Vereinten Nationen von 1948 dar, sondern es beinhaltet im Kern die Aufforderung an alle unterzeichneten Staaten, sich über den Stand der Realisierung der Menschenrechte Rechenschaft abzulegen. Mit der UN-BRK wird den unterzeichneten Staaten somit zum einen eine Selbstvergewisserung abverlangt und zum anderen ein Entwicklungsauftrag erteilt, und zwar mit Fokus auf ein für Benachteiligung und Schlechterstellung auf Grund von Ausgrenzung, Segregation und Selektion besonders neuralgisches Thema: den Umgang mit Behinderungen. Die Fortschritte bei der Umsetzung werden durch ein regelmäßiges Monitoring überprüft.

Obwohl Inklusion derzeit ein nahezu allgegenwärtiges Modewort der bildungspolitischen und -praktischen Diskussion geworden ist, gelegentlich wird gar von einem „Inklusionshype“ gesprochen (vgl. Feuser 2010), lässt sich bislang weder ein Konsens darüber ausmachen, wie inklusive Bildung zu definieren ist, noch wie sie konkret zu gestalten sei. Die einen halten dies für einen Mangel, die anderen – zu denen sich die Herausgeber des Sammelbandes zählen – betrachten dies für den pädagogischen Inklusionsdiskurs geradezu als konstitutiv. Der Titel „Inklusion als Entwicklung“ bringt daher eine Nähe zu solchen Positionen im pädagogischen Inklusionsdiskurs zum Ausdruck, die mit Inklusion eine analytische Kategorie mit hoher gesellschaftspolitischer Relevanz und einen spezifischen, *kritischen Reflexionsmodus* verbinden (vgl. etwa Dannenbeck & Dorrance 2009, Dannenbeck 2012, Budde & Hummrich 2013) sowie das Bemühen um Inklusion als die unab-

schließbare Selbstverständigung einer Gesellschaft darüber verstehen, wie sie es mit den Menschenrechten hält, wie sie Differenz und damit verbunden Inklusions- und Exklusionsdynamiken (re-)produziert und bearbeitet.

Mit Entwicklung als Inbegriff von Wandel und Veränderung verbindet sich einerseits die Notwendigkeit der Reflexion, d.h. des Befragens, Hinterfragens, Infragestellens und der Kritik und andererseits die Aufforderung zum Widerstand, sofern man Widerstand, wie etwa Bourdieu (vgl. Bourdieu & Wacquant 2006, 133), als das *Prinzip des Wandels* betrachtet. Als spezifischer *Reflexionsmodus* weist der Inklusionsbegriff offenbar ein erhebliches *kritisches Potenzial* auf.

Um das kritische Potenzial des pädagogischen Inklusionsdiskurses zu bewahren, schlägt Clemens Dannenbeck (2012) vor, das Bemühen um Inklusion als einen *selbstreflexiven Prozess* zu verstehen, der erstens Selbstreflexion, zweitens Strukturreflexion und drittens Theoriereflexion impliziert. Hier weist er erstens auf den leicht zu übersehenden Umstand hin, dass bereits Sprache, differenztheoretisch betrachtet, sowohl der kommunikativen Verständigung als auch der gegenseitigen Abgrenzung dient, die wiederum zu Ausgrenzungen führen kann. Sprache ist mithin ein Herrschaftsinstrument, das neben Verständigungs- und Kommunikationsfunktionen zugleich symbolische Zugehörigkeit(sgrenzen) markiert (vgl. ebd. 58). Er macht zweitens an der pädagogischen Debatte um die Bedeutung von Vielfalt einen Mangel an Reflexion sichtbar. So erhöht beispielsweise die verbreitete Forderung, einen kompetenten Umgang mit „Unterschieden“ zwischen Menschen zu erlernen, das Risiko, aus sozialen Ungleichheiten resultierende Konfliktlagen zu kulturalisieren und individualisieren. Hier vermag erst eine differenztheoretisch informierte Betrachtung empirischer Vielfalt in der Heterogenität auch die Reproduktionsdynamiken von sozialen Ungleichheiten zu erkennen, denen praktisch, vor allem aber auch politisch entgegenzutreten wäre (vgl. ebd. 57). Aus Dannenbecks Sicht ist es dann eben nicht „normal“, verschieden zu sein – sondern es ist vielmehr normal, dass wir *alle* verschieden sind (vgl. ebd. 63). Drittens weist er auf den Widerspruch hin, mit Inklusion einerseits auf die Notwendigkeit von Strukturveränderungen hinzuweisen, gleichzeitig aber den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren „inklusive Handlungspraxen“ abzuverlangen, ohne dabei die Rahmenbedingungen für eine inklusive Praxis in einer offensichtlich nicht inklusiven Systemumwelt anzusprechen und einzufordern (vgl. ebd. 57). Über solche Widersprüche hinaus wird leicht übersehen, dass soziale Inklusion und Exklusion konstitutiv miteinander verknüpft sind, dass Differenzkonstruktionen immer zwei Seiten haben: eine distinktive Funktion und eine konjunktive Bedeutung, dass Heterogenität nicht einfach „da“ ist, sondern immer auch erst hergestellt wird, dass es jen-

seits von behindert/nicht behindert zahlreiche weitere Differenzkonstruktionen gibt und dass jede Thematisierung von „etwas“ immer zugleich auch das dann Nichtthematisierte hervorbringt (vgl. Dannenbeck & Dorrance 2009, 3). Solche Einsichten verdanken sich differenztheoretischen Perspektiven, systemtheoretischen Ansätzen und poststrukturalistischen Theorien, die wir im Anschluss an Dannenbeck für unverzichtbar halten, wenn die Inklusionsdebatte nicht zwischen rhetorischer Vereinnahmung durch die Politik und einer unkritischen, praxisdominierten Inklusionsromantik erdrückt werden soll (vgl. 2012, 65f.).

Um dem ständigen Risiko des Verlusts des kritischen Potentials des Inklusionsgedankens begegnen zu können, schlagen Dannenbeck und Dorrance (2009, 1) vor, „Inklusion als eine kritische Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns zu begreifen, die eine permanente Reflexion der individuellen Konsequenzen und strukturellen Bedingungen des eigenen Handelns erfordert“. In ähnlicher Weise schlagen Budde und Hummrich (2013, 4) einen Perspektivenwechsel hin zu einer *reflexiven Inklusion* vor. Reflexive Inklusion zielt dabei „sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und die Sichtbarmachung von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“. Dabei verstehen die Autorin und der Autor reflexive Inklusion „als interdisziplinäre Aufgabe unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher, schulpädagogischer, sonderpädagogischer und fachdidaktischer Domänen“ (ebd.). Sofern Inklusion eine Herausforderung darstellt für das, was *ist*, behält sie ihr kritisches Potenzial als spezifischer *Reflexionsmodus* nur, insoweit sie eine Herausforderung für das *bleibt*, was ist (vgl. Dannenbeck 2012, 66).

Mit einer Vielzahl an Themen und Perspektiven tragen die Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes dazu bei, das kritische Potenzial des *Reflexionsmodus' Inklusion* an solchen Stellen zu erweitern, anzureichern, zu schärfen und auszutiefen, die im pädagogischen Inklusionsdiskurs einer Bearbeitung bedürfen. Die Beiträge sind vier Bereichen zugeordnet. Die sechs Beiträge im ersten Abschnitt widmen sich grundlegenden Fragen:

Annedore Prengel macht nicht nur deutlich, dass zukunftsweisende Antworten, die eine inklusive Pädagogik auf Bildungsprobleme in der Spätmoderne gibt, bildungshistorisch bereits eine lange Tradition im Rahmen von Anstrengungen um Gemeinsamkeit in der Bildung haben, sondern sie zeigt auch, wie an diese angeschlossen werden kann, um sie weiterzuführen und zu überschreiten. Ausgehend von der weitgehend verdrängten Einsicht in eine alle Menschen verbindende, universelle Abhängigkeit und Bedürftigkeit sieht sie in dem menschenrechtsbegründeten Inklusionsgebot einen normativen Rah-

men, der eine neue pädagogische Deutung von Pluralität im Sinne einer Anerkennung vielfältiger Lebens- und Lernweisen in das Bildungswesen einbringt. Zugleich ermöglicht es, das Gleichheitsrecht auf Bildung, das Freiheitsrecht auf vielfältige eigene Lebensweisen sowie die Verpflichtung auf Solidarität in neuen Denk- und Handlungsmustern weiterzuführen. Was dies in der Konsequenz konkret für eine inklusive pädagogische Praxis bedeutet, stellt sie in Form von Bausteinen und entlang von fünf Handlungsebenen dar. Dabei spielt eine inklusive Didaktik, die auf der Grundlage didaktischer Diagnostik und formativen Assessments einen mehrperspektivischen Leistungsbegriff entwickelt und diesen dem Regulativ einer universellen Bezugsnorm unterstellt, ebenso eine zentrale Rolle, wie eine pädagogischen Beziehung, die vor allem darauf beruht, anzuerkennen, dass jedes kindliche Verhalten subjektiv sinnvoll ist.

Nicht ernsthaften Willen, sondern blindes Machen erkennt *Georg Feuser* bei der gegenwärtigen Implementierung der Inklusion in ein durch und durch ausgrenzendes und segregierendes Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem. Weil Differenzierung eine didaktische Größe, sonderpädagogischer Förderbedarf keine pädagogische Qualität, sondern ein ordnungsstaatlicher Prozess und über eine pädagogisch qualitative Differenzierung Bildungsgerechtigkeit nicht herzustellen ist, kann der Inklusionsbegriff zwar die Komplexität der Dialektik von Gesellschafts- und Bildungsfragen markieren, ist für Feuser aber keine relevante Größe, um Bildungsgerechtigkeit für alle zu garantieren. Bildungsgerechtigkeit kann aus seiner Sicht nur auf der Ebene und im Sinne individueller Bildungsbiographien geschaffen werden, wozu es pädagogischer Prozesse bedarf, die eine subjektbasierte Differenzierung von Bildung ermöglichen, wie sie im Ansatz der „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ grundgelegt sind. Die Qualifikation zukünftiger Lehrpersonen müsste aus Feusers Sicht unter denselben Prämissen erfolgen, nach denen diese späterhin zu unterrichten haben, nämlich inklusiv und sozial-kooperativ. Die dazu erforderlichen bildungsinhaltlichen, strukturellen und studienorganisatorischen „Aspekte einer Didaktik inklusionskompetenter LehrerInnen-Bildung“ werden ausführlich dargestellt.

Zum unscharfen bis konturlosen Modebegriff geworden, scheint inzwischen fast alles als Inklusion deklariert zu werden, was als positiv und fortschrittlich dargestellt werden soll. Mit dieser Diagnose begründet *Andreas Hinz* die Notwendigkeit, auf den visionären Anteil der Inklusionsidee hinzuweisen und Eckpfeiler und Perspektiven des internationalen Inklusionsdiskurses darzustellen. Dabei geht es im Anschluss an Tony Booth vor allem um Partizipation von Personen, Diskriminierungskritik an Systemen und die Umsetzung inklusiver Werte. Als Strategie, die Menschenrechte umzusetzen, geht

es bei Inklusion um Bildung über, durch und für Menschenrechte. Die inklusive Qualität von Schulen hängt dabei stark von der Gestaltung der Lernprozesse ab. Inklusive Pädagogik vergrößert, so Hinz, Möglichkeitsräume für expansiv begründetes Lernen sensu Holzkamp. Im deutschen, vor allem rhetorisch auf Inklusion fokussierten bildungspolitischen Diskurs sieht er eher Umformungen im Gange, d.h. real geht es stattdessen um De-Segregation und um Kontinuität und Ausweitung der Sonderpädagogik, was er am Beispiel des RTI-Ansatzes veranschaulicht und anschließend in den größeren Zusammenhang der Ökonomisierung des Bildungssystems stellt. Aus der Sicht von Hinz kann nur ein breites Verständnis von Inklusion diese zur Aufgabe aller Schulen und zum Bestandteil von Schulentwicklung machen. Dazu bedarf es struktureller Absicherung, entsprechender Ressourcen, integrativer Maßnahmen sowie einer kontinuierlichen kritischen Reflexion.

Mit einer detaillierten Einführung macht *Ulf Preuss-Lausitz* nachvollziehbar, weshalb das Thema Inklusion in der Bundesrepublik Deutschland, wo der bildungspolitische Sonderweg eingeschlagen wurde, ein hochdifferenziertes Sonderschulsystem aufzubauen, besonders widersprüchlich und komplex ist. International erst spät wurde hier gemeinsamer Unterricht als mögliche Alternative akzeptiert, d.h. wohlwollend, aber immer unter Haushaltsvorbehalt, gewährt. Bei einem europaweit niedrigen Inklusionsanteil nimmt die Quote in Deutschland innerhalb des Systems vom Kindergarten bis in die Sekundarstufe ab, womit problematische biographische Erfahrungen gleichsam vorprogrammiert sind. Entlang von fünf zentralen Herausforderungen auf dem Weg zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems macht Preuss-Lausitz Vorschläge in Bezug auf die allgemeinbildende Schule, die von bundesweit einheitlichen und transparenten Kriterien und der Kontrolle deren Anwendung in den Ländern über eine sonderpädagogische Grundaussstattung (LES) in allen Grundschulen und den Schulen der sogenannten „zweiten Säule“ sowie der Ersetzung der Vorab-Diagnostik durch lernbegleitende Förderdiagnostik bis hin zur individuellen Förderung in und außerhalb des Unterrichts reichen. Weitere Vorschläge beziehen sich auf die Konsequenzen der demographischen Entwicklung, die Frage nach gutem inklusiven Unterricht, auf regionale Unterstützung und Strukturen sowie Fragen der Finanzierung, wobei international klar zu sein scheint, dass der Paradigmenwechsel vom Sonderschul- zum inklusiven Schulsystem insgesamt kostengünstiger ist.

Birgit Lütje-Klose und *Phillip Neumann* stellen heraus, dass im Zuge des Inklusionsgebotes grundlegende und z.T. sehr alte Diskussionen um das Selbstverständnis und die Rolle der Sonderpädagogik hinsichtlich ihrer disziplinären Eigenständigkeit, ihre Klientel und ihre professionelle Verantwortung aufkommen. Im Blick auf das Verständnis sonderpädagogischer Profes-

sionalität polarisiert sich die Debatte nicht nur in den USA, sondern auch in Deutschland zwischen einer Abgrenzung der Zuständigkeiten einerseits und einem subsidiären Verhältnis andererseits, wobei die Unterschiede im Verständnis des Inklusionsbegriffs und der Favorisierung der Kooperationsformen liegen. Quer dazu und nicht weniger folgenreich im Blick auf Ressourcen und für die Formen professionellen Handelns verlaufen die Entwicklungen weg von Mainstreaming und Integration und hin zu Inklusion, da damit die Frage der Diagnose sonderpädagogischen Förderbedarfs und der daran gebundenen Ressourcenzuweisen zur Diskussion gestellt werden. Obwohl es in der Sonderpädagogik auch Tendenzen gibt, wie innerhalb des RTI-Framework, die Spezialistenrolle der Sonderpädagoginnen und -pädagogen auszuweiten und die Hierarchisierung gegenüber den Regelschullehrkräften zu steigern, machen Lütje-Klose und Neumann deutlich, dass ein weiter verbreitetes Verständnis der Rolle der Sonderpädagogik in einem inklusiver werdenden Schulsystem davon ausgeht, dass die Regelschulen durch die Sonderpädagogik bei der Bewältigung der Komplexität unterstützt werden. Dies stellt nicht nur große fachliche und kooperative Anforderungen an alle Akteure, sondern Sonderpädagoginnen und -pädagogen zudem vor die Aufgabe, unterschiedliche Rollenprofile ausfüllen zu müssen.

Jürgen Budde schließlich diskutiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden in der schulpädagogischen Diskussion hoch aufgeladenen Begriffe Inklusion und Heterogenität, untersucht ihre Bedeutungen und Konjunkturen und fragt, wie diese Begriffe zueinander stehen. Beide beziehen sich auf das Thema Differenz. Sie gewinnen im Zusammenhang mit neuerlichen Debatten um die Verpflichtung der Institution Schule auf Chancengleichheit Bedeutung, bleiben dabei aber unscharf und widersprüchlich und eröffnen so eine Reihe von Spannungsfeldern. Budde identifiziert in der Konnotation, mit der das Thema Differenz im Diskurs auftaucht, eine Verschiebung, die auf eine zunehmend differenzbejahende Perspektive hinweist, die von größerer Dauer zu sein scheint und mit der ihrerseits bedeutsame Verschiebungen im schulischen Feld einher gehen. Vor allem die Kategorie Leistung, der – als soziales Konstrukt – in Bezug auf Differenz in der Schule eine wichtige Rolle zukommt, gerät in Konflikt zu differenzbejahenden Ansätzen. Im Anschluss an einen differenzierten Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beiden Begriffe diskutiert Budde die Fragen nach dem Verhältnis der beiden Begriffe und noch prinzipieller nach ihrer Notwendigkeit. Weitreichende Ausblendungseffekte notwendiger Verknüpfungen, im einen Fall mit Exklusion und im anderen Fall mit Homogenisierung, verkürzen die Begriffe so, dass sie zwar die politische Dimension im Sinne von Gerechtigkeitserwägungen aufnehmen, für pädagogische oder empirisch-sozialwissenschaftliche

Zugriffe aber kein Potenzial bieten. Zudem verschleiern sie Leistung als schulisches Differenzkriterium. Vor diesem Hintergrund plädiert Budde für die Verwendung des sozialwissenschaftlichen Konzepts der Differenz, welches notwendigerweise auf Gleichheit verweist, Relationalität, Herstellungsprozesse und Machtverhältnisse thematisierbar macht und zugleich der Unterakzentuierung soziologischer Theorien im Diskurs um Inklusion und Heterogenität entgegenwirken könnte.

Im zweiten Teil des Sammelbandes befassen sich sechs weitere Beiträge programmatisch bzw. empirisch mit Fragen rund um eine inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

Das Inklusionsgebot, das in Deutschland auf fehlende strukturelle Voraussetzungen, kaum nennenswerte konzeptionelle Vorarbeiten, vor allem aber auf ein selektiv aufgestelltes Schul- und Lehrerinnen- und Lehrerbildungssystem trifft, scheint „kein Kind deutscher Eltern“ zu sein. Entsprechend ist es aus der Sicht von *Aart Pabst* auch wenig verwunderlich, dass die Ratifizierung der sogenannten Behindertenrechtskonvention 2009 die Dimension einer Zäsur hat. Dominieren anfangs moralische Appelle an die Haltung von Lehrpersonen und sind die Debatten rigoros auf Strukturen fixiert, wird das Thema Inklusion derzeit eher als ein anspruchsvolles und sensibles Entwicklungsprojekt behandelt. Kennzeichnend sind Fragen nach neuen gesellschaftlichen und berufsfachlichen Orientierungen und erforderlichen strukturellen Bedingungen im Bildungswesen. Unstrittig scheint die Notwendigkeit der Weiterentwicklung von Professionalität sowie der Akzeptanz aller beteiligten Akteurinnen und Akteure und Adressatinnen und Adressaten. In der sehr kurzen Geschichte des Entwicklungsprojekts Inklusion lässt sich eine unerwartet stark orientierende Rolle der KMK entlang zentraler Papiere und Beschlüsse sowie zahlreicher dialogisch-konsensueller Prozesse rekonstruieren. *Aart Pabst* skizziert das dabei von der KMK mit den 16 Ländern entwickelte Verständnis von Inklusion und benennt derzeit offene Fragen und den weiteren Entwicklungsbedarf aus der Sicht der KMK.

Ausgehend von der These, dass die Lehramtsausbildung nur unzureichend auf ein inklusives Bildungssystem vorbereitet, schildert *Katja Koch* zunächst die spezifische Ausgangssituation der Expertenkommission „Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020“, nennt Prämissen, an denen sich die Kommission orientierte und stellt dann ausgewählte Empfehlungen für die frühkindliche und die schulische Bildung vor. Als zentrale Elemente zur Schaffung der angestrebten inklusionsförderlichen Gesamtatmosphäre an inklusiven Grund- und Sekundarschulen werden der Gedanke der Prävention, damit verbundene Methoden sowie die Didaktik und Methodik eines inklusiven Unterrichts herausgestellt. Angesichts der Schwierigkeit,

eine Vorstellung von gelingender Lehrerinnen- und Lehrerbildung für eine inklusive Praxis zu entwerfen, die es noch gar nicht gibt, und der Unklarheit darüber, auf welche organisatorischen Formen von Inklusion hin künftige Lehrpersonen ausgebildet werden müssen, wird hier ein adaptiver Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen als zentral betrachtet. Aus kompetenztheoretischer Perspektive werden dann auf der Basis des internationalen Forschungsstandes sechs Kompetenzfelder für die Ausbildung von Lehrkräften an inklusiven Schulen identifiziert und dargestellt. Abschließend macht Koch deutlich, dass eine inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht ohne eine inklusive Transformation der Hochschulen, insbesondere ihres Personals, zu denken ist.

Können Praktika als Lernangebote mit explizitem Berufsfeldbezug Kompetenzen in Bezug auf ein Lehren in inklusiven Schulen anbahnen und welche Qualitätskriterien müsste man für inklusive Praktika ggf. in Anschlag bringen? Um diese Fragen zu klären, stellen *Tina Hascher* und *Lea de Zordo* zunächst Funktionen vor, die Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beispielsweise aus Sicht der KMK erfüllen sollen und referieren Forschungswissen zu deren Wirksamkeit. Entlang dreier ausgewählter Zugänge diskutieren sie vergleichend mögliche Potenziale für die Gestaltung inklusiver Praktika. Dabei zeigen sich Übereinstimmungen darin, dass generelle, fachübergreifende Ausbildungsziele adressiert werden, allerdings in Abhängigkeit der Strategien, die künftig in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewählt werden. Angesichts dessen, dass die Kompetenzen zur Umsetzung von Inklusion im gegenwärtigen Schulalltag (noch) nicht als integraler Teil bereits bestehender Praktika erworben werden, mithin „gute“ Praxen inklusiven Unterrichts noch als ungenügend implementiert gelten, müssen Gestaltungshinweise für inklusive Praktika sowie Qualitätskriterien für deren Durchführung ihr Wissen weitgehend aus bisherigen Erfahrungen mit den Praktika in allgemeinbildenden Schulen beziehen. Vor diesem Hintergrund ist allerdings davon auszugehen, dass es möglich ist, in Praktika Kompetenzen anzubahnen, die für einen inklusiven Unterricht beziehungsweise eine inklusive Schule notwendig sind, wobei die Qualität der Praktika u.a. notwendig von der Qualität der Schule abhängt.

Im Rahmen des Forschungsprojekts *Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS)*, in dem Vera Moser und Andreas Kropp *Vorarbeiten für ein Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte* leisten, gehen sie den erstaunlicherweise weitgehend unbearbeiteten Fragen nach, für welche Aufgaben Professionelle in inklusiven settings zuständig sind, ob hier Unterschiede zwischen Lehrkräften für Allgemeinbildende Schulen und für (sonder-)pädagogische Förderung beschreibbar sind und über welche speziellen

Kompetenzen diese Lehrkräfte verfügen müssten. Die facettenreichen Befunde dieser empirischen, auf quantitative Verteilung der Aufgabenwahrnehmung gerichteten Fragebogenerhebung werden detailliert berichtet. Im Ergebnis entsteht ein erstes, empirisch gehaltvolles Kompetenzstrukturmodell, aus dem beispielsweise hervorgeht, dass die Aufgabenbereiche Diagnostik, Beratung, Kooperation und individuelle Förderung von allen Lehrkräften zeitlich in nahezu gleichem Umfang wahrgenommen werden, wohingegen Förderschullehrkräfte nur etwa halb so häufig wie andere Lehrkräfte die gesamte Klasse unterrichten. Mit ihren Ergebnissen, wie etwa dem, dass diagnostische Erhebungen nur geringe Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung haben oder dem, dass zwei Drittel der sonderpädagogischen Fördermaßnahmen außerhalb des gemeinsamen Unterricht stattfinden, werfen Moser und Kropp Fragen auf, die in qualitativ angelegten Folgeforschungen aufgegriffen werden können.

Dass Inklusion in der Berufsbildung (BB) ein neues Thema ist, stellt *Ursula Bylinski* fest. Dies erstaunt, da bereits seit den 1960er Jahren eine rechtlich sehr differenziert geregelte Förderlandschaft besteht, die Unterscheidung zwischen Behinderung und Benachteiligung als Standard gelten kann und es zudem in der BB ein eigenes Segment an Berufen für behinderte Menschen gibt. Dass sich die Diskussion um Inklusion in der BB jedoch weitgehend auf Menschen mit Behinderung bezieht, hängt mit ihrer Verankerung im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und im Sozialgesetzbuch III (SGB III) zusammen. Allerdings werden bekannte Exklusionsrisiken zunehmend wahrgenommen und systematisch überwacht. Im Rahmen eines Forschungsprojektes am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), bei dem es um die Frage nach dem Wandel der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte ging, die am Übergang von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt tätig sind, und das von der forschungsleitenden Annahme ausging, dass die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion eine bedeutende Dimension der Professionalität darstellt, zeigte sich, dass der Professionalität des Personals in Betrieben, Berufsschulen und bei Bildungsträgern in Veränderungsprozessen bei der Ausgestaltung inklusiver Berufsbildung eine Schlüsselrolle zukommt. Als zwei relevante Kompetenzbereiche zeigten sich die konsequente Individualisierung von Bildungsprozessen (Subjektorientierung) und die Vernetzung und Kooperation (multiprofessionelle Zusammenarbeit). Als erfolgversprechende Maßnahmen empfiehlt Bylinski erstens, Kooperation als Strategie zur Professionalisierung zu nutzen und zweitens, Fortbildungssettings professionen- und institutionenübergreifend zu konzipieren.

Bettina Amrhein weist schließlich darauf hin, dass sich mit dem Inklusionsgebot der konstitutive Zielkonflikt von Schule nicht nur über die gleichzeitige

Orientierung an Bildungsstandards einerseits und der individuellen Bezugsnorm andererseits reproduziert, sondern auch dann, wenn eine Entscheidung für Förderung getroffen wurde, und zwar über die ungeklärte *normativ vernebelnde* Frage, ob mit Förderung ein exklusiver oder ein allgemeiner Anspruch verbunden ist. Auch Studierende des Lehramts scheinen international Förderung mit der Idee zu verbinden, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernausgangslagen durch differenzierende methodische Zugänge dazu zu bringen, gleiche Lernziele zu erreichen. Eine Erklärung der Entstehung solcher Konzepte durch das Habituskonzept hebt etwa darauf ab, dass den Akteurinnen und Akteuren das zugrundeliegende Streben nach Homogenität durch die Strukturen des schulischen Feldes nahe gelegt wird. Solche Habitusformationen sind vermutlich nur durch intensive reflexive Beschäftigung damit in Bewegung zu bringen. Aus der Sicht Amrheins sind es neben vielem Anderen vor allem der Mangel an Beispielen gelingender Inklusion sowie fehlende eigene (biographische) Erfahrungen im Umgang mit Differenzierung und Individualisierung im Unterricht, die ein weites Verständnis von Inklusion behindern und die vor allem durch eine inklusionssensible Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu bearbeiten sei, die auf frühzeitige biographische Reflexion und eine Arbeit am Habitus setzt, zugleich aber auch strukturelle Rahmenbedingungen berücksichtigt.

Im dritten Teil dieses Sammelbandes richtet sich der Fokus in zwei Beiträgen stärker auf die unterrichtliche Ebene und fragt aus fachdidaktischer Perspektive danach, wie Unterricht inklusiven Anforderungen gerecht werden kann: Dass mit Binnendifferenzierung und Förderung überfachlicher Kompetenzen allein weder lineare Lernvorstellungen, noch die Orientierung an einem für alle verbindlichen Lernweg oder die Schematisierung von Lernprozessen zu überwinden sind, machen *Michael Ritter* und *Johannes Hennies* deutlich. Die bestmögliche Förderung des einzelnen Kindes bezüglich seiner eigenen Leistungsmöglichkeiten bedürfe eines deskriptiven Zugangs zum individualisierten Lernen, wie dies etwa im Konzept des vielfältigen Lernens in Gemeinsamkeit Georg Feusers konzeptualisiert sei. Am Beispiel des Umgangs mit einem metaphorischen Gedicht eines indigenen amerikanischen Dichters zeigen Ritter und Hennies, dass ein vielfältiges Lernen in Gemeinsamkeit an anspruchsvollen sprachlich-literarischen Gegenständen für alle Kinder möglich ist und dass nicht notwendigerweise bereits vorab durch eine Staffelung in der Komplexität der gemeinsamen Lernsituation zwischen lernenden Kindern unterschieden werden muss. Entsprechend stellen ein linear organisiertes Lernverständnis und ein davon abgeleiteter kompensatorischer förderdiagnostischer Blick auf heterogene Lerngruppen für die Autoren keine produktive Perspektive für die Modellierung einer inklusiven Deutschdidaktik dar.

Einer rein kognitiven Strukturierung des Lernprozesses, wie sie in großen Leistungsvergleichsstudien angesetzt wird, erteilen sie eine Absage zu Gunsten von Sichtweisen aus der Lesesozialisationsforschung, die ein umfassenderes Verständnis von sprachlich-literarischen Kompetenzen ermöglichen. Dabei geht es nicht um eine Neukonzeption der Fachdidaktik Deutsch, sondern eher um eine neue Perspektivierung des sprachlich-literarischen Lernens, die zwar die Bedeutung von Förderdiagnostik nicht in Abrede stellt, sich jedoch in einer pädagogischen Lern- und Leistungskultur verankert, die Kindern unterschiedliche Ziele zugesteht.

Petra Scherer relationiert Konzepte zur inneren Differenzierung und individuellen Förderung mit dem Mathematikunterricht in der Grundschule. An ausgewählten Unterrichtsbeispielen illustriert sie, dass aus fachdidaktischer Perspektive Konzepte und Formate existieren, die sich für einen inklusiven Unterricht eignen. Dabei stellt sie besonders die Bedeutung offener Aufgaben heraus, die eine Selbstwahl des Bearbeitungsniveaus erlauben und zugleich die Selbstorganisationsfähigkeit stärken. Ein besonderer Stellenwert kommt so genannten strukturgleichen Aufgaben zu. Sie bieten Möglichkeiten, über vergleichbare Entdeckungen zur Struktur oder zu Lösungsstrategien ins Gespräch zu kommen. Eine gezielte Nutzung koexistenter, subsidiärer bzw. kooperativer Formen von Lernsituationen gestattet es, individuelles und kooperatives Arbeiten im Mathematikunterricht zu variieren. Professionelle Lerngemeinschaften können die für inklusiven Mathematikunterricht notwendige Kooperation von Lehrpersonen fördern.

Die vier Beiträge im vierten Teil dieses Sammelbandes fragen schließlich nach Implikationen, Realisierungschancen und Konsequenzen des Inklusionsgebotes im Blick auf die Entwicklung von Schulen und Regionen:

Thomas Rihm vertritt die These, dass Inklusion eine fundamentale Herausforderung für die aktuelle Schulentwicklung darstellt. Am Beispiel des Projekts „Gemeinschaftsschule“ der rot-grünen Landesregierung Baden-Württembergs (2012) veranschaulicht er eine zweite These, nach der sich in dem Maße öffentlich Widerstand artikuliert, in dem der bürgerrechtsbewegte Anspruch auf Inklusion aus dem Schutz- bzw. Schonraum der Modellversuche in die Fläche der Regionen überführt wird, was aus seiner Sicht daran liegt, dass die mit einem bürgerrechtlichen Verständnis von Inklusion verbundenen Herausforderungen dazu einladen, die Schule in ihren Grundformen prinzipiell zu hinterfragen. Eine gesellschafts- und handlungstheoretische Analysefolie in Anlehnung an Habermas und Holzkamp gestattet ihm tiefere Einblicke in die aktuelle Reformdynamik. Die damit durchgeführten detaillierten Analysen veranlassen ihn zu dem Plädoyer, den dominanten Optimierungsmodus „gesteuerte Vermittlung“ durch den lebensweltlichen

Modus „diskursiver Verständigung“ immer wieder herauszufordern. Sofern schulische Bildung zuallererst dem Aufbau von Weltbeziehungen dient, der notwendig von den Lernenden ausgeht und von den Lehrenden moderiert wird, wäre die diskursive *Sinnkonstitution*, als Funktion von schulischer Bildung, dem zweckrational orientierten Aufbau von *Geschäftsfähigkeit* vorgeordnet.

Ob eine gute Schule in dem reformpädagogisch orientierten, bürgerschaftlichen Verständnis des Schulverbundes Blick über den Zaun (BüZ) gleichermaßen eine inklusive Schule ist, fragt *Christine Demmer*. Inklusion geht dabei für sie über Leistung, Wissen und Qualifikationserwerb hinaus. Bei Inklusion handle es sich formal um einen normativen, systemischen Entwicklungs- und Reflexionsprozess und inhaltlich um die Reduzierung von Beschämung, Diskreditierung, Barrieren für Lernen und Bildung, um die Verringerung von Aussonderung und die Infragestellung der (frühen) Separierung, der Existenz von Förderschulen sowie von Praktiken der Zurücksetzung und des Abschulens. Eine pädagogische Praxis lässt sich für Demmer nicht als „inklusive richtiges“ Handeln konzipieren. Sie muss stattdessen kontinuierlich entlang des Inklusionsgedankens hinterfragt und kritisch geprüft werden. Das Leitbild von guter Schule des 1989 gegründeten Schulverbundes BüZ entspricht zahlreichen Aspekten des Inklusionsgedankens, wobei ihm eher ein umfangreiches, indirektes Inklusionsverständnis inhärent ist. Während angesichts eines z.T. geradezu unkritischen Inklusionshypes gerade der implizit inklusive Gehalt des BüZ-Leitbildes möglicherweise ein besonderes (subversives) Potential aufweist, finden manche inklusionsrelevante Aspekte, etwa die individuelle Förderung, aus Sicht der Autorin eher wenig Beachtung bzw. müssen, wie etwa die Fokussierung auf die/den Einzelne(n), besonders kritisch reflektiert werden, beispielsweise um strukturelle Probleme nicht unangemessen zu personalisieren. Insgesamt bietet das Leitbild von guter Schule des BüZ aus der Sicht der Autorin einen geeigneten Rahmen für fortlaufende Schulentwicklung mit inklusivem Anspruch.

Den Response to Intervention (RTI)-Ansatz charakterisieren *Yvonne Blumenthal* und *Bodo Hartke* als einen konzeptionellen Rahmen, der auf systematische Stärkung der Unterrichtsqualität und formative Leistungsevaluation sowie auf ein Fördersystem setzt, welches einen wohnortnahen, barrierefreien Zugang zu Bildung ermöglicht und zugleich die Exklusionsquote senkt. Die sogenannte Mehrebenenprävention, datengeleitete Förderentscheidungen und evidenzbasierte Lehr- und Fördermethoden sowie -programme werden dabei zu einem präventiv und inklusiv ausgerichteten Beschulungskonzept miteinander verbunden. Einem einleitenden Problemaufriss und einer Schilderung der Entstehung des RTI-Ansatzes folgt die Darlegung seiner Ziele, die we-

sentlich in der Früherkennung und Prävention von Lern- und Entwicklungsstörungen liegen und aus Sicht der Autorin und des Autors mit einer Reduzierung von sonderpädagogischem Förderbedarf, einer Ermöglichung inklusiver Beschulung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten und einer weitgehenden Vermeidung von Erfahrungen des Scheiterns, von Etikettierungsprozessen und selektiven Maßnahmen verbunden ist. Einer detaillierten Darstellung der Kernelemente des Ansatzes schließt sich die Darstellung und Diskussion der an dem Ansatz geübten Kritik an. Im abschließenden Fazit legen der Autorin und der Autor dar, dass sich aus ihrer Sicht mit der Etablierung des RTI-Ansatzes ein Paradigmenwechsel in der Förderdiagnostik und -pädagogik vollzieht, weg von einer merkmalszentrierten Sichtweise des Kindes hin zu einer systematisch formativen Leistungsdiagnostik, die es gestattet, die Lernentwicklung zu erfassen, um Schülerinnen und Schüler so früh wie möglich zu fördern. Die Umsetzung des Ansatzes bedarf wissenschaftlich, methodisch-didaktisch, förderpädagogisch, pädagogisch-psychologisch gut ausgebildeter Lehrkräfte.

Barbara Brokamp geht der Frage nach, welche Bedeutung die inklusive Entwicklung für die Rolle von Schulen im Kontext der Kommunen hat und fragt zweitens nach Anforderungen, die dieses neue Verständnis an Lehrerinnen und Lehrer und Akteurinnen und Akteure im Bildungswesen zukünftig haben wird. In diesem Zusammenhang diskutiert sie zwölf Wirkungsebenen von Inklusion und stellt dabei klar, dass Inklusion auf die Dauer von allen Schulen und nicht nur mit Blick auf Menschen mit Behinderung realisiert werden müsse. Mit Blick auf die Kommunen attestiert sie Schulen, dass sie als Community-Zentren einen wesentlichen Beitrag zur Attraktivität der Gemeinwesen leisteten, betont aber auch die Notwendigkeit der Vernetzung von Schulen untereinander im Sinne von Schulpartnerschaften sowie deren Einbindung in die Regionalentwicklung. Im Zusammenhang mit anderen Bildungsträgern wachse der Anspruch, Kindern und Jugendlichen die Gestaltung sinnvoller „Bildungsketten“ durch Schulkooperationen und Bildungsverbünde zu ermöglichen. Umgekehrt müssten Kommunen ihrerseits einen inklusiven Gestaltungswillen erkennbar werden lassen, was beispielsweise durch den Abbau unnötiger Parallelstrukturen sichtbar werde. Das eigens für solche Zwecke entwickelte Praxishandbuch „Inklusion vor Ort – Der kommunale Index für Inklusion“ der Montag Stiftung soll Dialoge und gemeinsam verantwortete Entwicklungsprozesse anregen. Auf Seiten der Lehrpersonen seien Kenntnisse über kommunale Strukturen vonnöten, klare Vorstellungen über mögliche Vernetzungen, sowie darüber, wie Teilhabe organisiert werden könne. Eine konsequente Umsetzung von Inklusion setze voraus,

dass sich Strukturen der Vernetzung und Kooperation zwischen Schulen, Bildungs- und anderen kommunalen Einrichtungen etablierten.

Literatur

- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (2006): *Reflexive Anthropologie*. (dt. zuerst 1996; Übers. v. H. Beister). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 8. Jg., H. 4. Online unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>. Zugriff: 15.07.2014.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Jg., H. 2. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161>. Zugriff: 07.11.2014.
- Dannenbeck, C. (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: Rathgeb, K. (Hrsg.): *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55–67.
- Feuser, G. (2010): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Stein, A.-D., Krach, St. & Niediek, I. (Hrsg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–31.

1. Teil:
Grundlegende Fragen - übergreifende Perspektiven

Annedore Prengel

Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen

Abstract

Der folgende Beitrag bietet eine komprimierte Einführung in die inklusive Pädagogik. Menschenrechtliche Grundlagen, Stationen der Vorgeschichte und die Bedeutung inklusiver Pädagogik im gegenwärtigen spätmodernen gesellschaftlichen Kontext werden erläutert. Über die zentralen Bausteine inklusiver pädagogischer Praxis wird ein knapper zusammenfassender Überblick erstellt. Ausgewählte Bausteine der inklusiven Didaktik, didaktischen Diagnostik und Leistungsbewertung werden vertieft. Abschließend werden offene Fragen der Implementation von Inklusion in der Bildungslandschaft benannt.

Mit Inklusion ist international das Ziel verbunden, allen verschiedenen Angehörigen der nachwachsenden Generation angemessene Grundbildung an einem wohnortnahen, gemeinsamen Ort zukommen zu lassen. In Deutschland wurde das Modell des gemeinsamen Lernens in heterogenen Lerngruppen seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts an zahlreichen Orten entwickelt und umfassend wissenschaftlich untersucht (Projektgruppe 1988; Deppe-Wolfinger u.a. 1990; Schnell 2003). Im Elementarbereich breitete sich Inklusion erfolgreicher aus als in Schulen (Kron 2006). Aber die Dokumentationen des Jakob-Muth-Preises sowie detaillierte Fallberichte und eine Fülle von Studien belegen, dass und wie Inklusion auch in zahlreichen Schulen erfolgreich praktiziert wird (Müller & Prengel 2013). Mit inklusiver Pädagogik werden zukunftsweisende Antworten auf Bildungsprobleme in der Spätmoderne gegeben, die in bildungshistorisch sehr weit zurückreichenden Traditionen des Bemühens um gute Kindergärten und gute Schulen stehen. Zugleich gibt es auf allen Ebenen des Bildungssystems Akteure, die die Pädagogik mit heterogenen Lerngruppen nicht kennen und sie ablehnen. Selbstverständlich entsteht mit Inklusion keine heile Welt im Bildungswesen, denn wie mit jeder anderen gesellschaftlichen Innovation sind auch mit Inklusion

Paradoxien verbunden (Honneth 2002), und vielfach können Probleme der nicht genügend guten Realisierung, unzureichenden Ausstattung und mangelnden Qualitätssicherung vorgefunden werden.

Für diesen Aufsatz wird eine Perspektive gewählt, die Gemeinsamkeiten zwischen Elementar-, Primar- und Sekundarbereich hervorhebt, dabei beziehen sich einige Passagen nur auf eine der Bildungsstufen.¹ Die Begriffe *Inklusion* und *Integration*² werden aus Gründen der historischen Kontinuität der Integrations- und Inklusionsbewegungen seit dem letzten Viertel des 20. Jahrhunderts in weitgehend gleicher Bedeutung verwendet.

1 Menschenrechtliche Grundlagen, Stationen der Vorgeschichte und aktuelle gesellschaftliche Bedeutung

Die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und ihren gruppenbezogenen Konkretisierungen verankerten Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität bieten einen normativen Rahmen für das Bemühen um inklusive Bildung in modernen Gesellschaften (Vereinte Nationen 1948; 1989; 2006; Unesco 2005; Deutsches Institut für Menschenrechte 2013; Habermas 2010). Die Vorgeschichte dieses Bemühens³ lässt sich, ebenso wie die Vorgeschichte der Menschenrechte historisch weit zurückverfolgen. Früh finden sich Entwürfe einer Bildung für alle unterschiedlichen Menschen, begründet

¹ Der Beitrag beruht auf früheren Studien der Autorin und führt sie weiter (Pregel 2013a; 2010a; 2014a).

² Die Begriffe *Integration*, *integrativ*, *integriert* werden in der Literatur in verschiedenen Bedeutungen gebraucht, die sich jeweils nur aus dem Kontext erschließen lassen. Die Begriffe *Inklusion* und *Integration* werden in der einschlägigen Literatur teilweise synonym verwendet, teilweise werden sie unterschieden. In diesem Aufsatz werden *Integration* und *Inklusion* ähnlich gebraucht, um zu betonen, dass eine kontinuierliche Entwicklung stattgefunden hat. Studien aus der Zeit (Deppe-Wolfinger u.a. 1990) belegen, dass die in den siebziger Jahren beginnende Integrationsbewegung für einen gemeinsamen Unterricht im Wesentlichen den gleichen Einsichten und Praktiken verpflichtet war wie die heutige Inklusionsbewegung. Mit der Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention war eine auf den Errungenschaften der Integrationsbewegung aufbauende Ausbreitung des Inklusionsbegriffs verbunden, die der Debatte wichtige neue Impulse verliehen hat (vgl. Hinz in diesem Band). Darum mag es in gegenwärtigen Auseinandersetzungen auch gute Gründe dafür geben, zwischen integrativen Entwicklungen – als punktuelleren Formen der Herstellung von Gemeinsamkeit – und inklusiven Entwicklungen – als umfassenderen Formen der Herstellung von Gemeinsamkeit – zu unterscheiden.

³ Vgl. für die Abschnitte zu historischen Entwicklungen Pregel 2013a; 2013b; 2014a; Kuhlmann 1992; Wiborg 2010; Klafki 1971; Blanck, Edelstein & Powell 2013; Friedeburg 1997; Lundgreen 1981; Krüger-Potratz 2006; Pehnke 1996; Powell & Pfahl 2009; Schmitt 1993; Rodehüser 1967.

mit der Gottesebenenbildlichkeit aller, zum Beispiel bei Comenius (1592–1670). Die Ideen- und Institutionengeschichte der Schulbildung von feudalen über moderne bis hin zu heutigen spätmodernen Modellen lässt sich lesen als Geschichte von umstrittenen Einbeziehungen, Trennungen und Ausgrenzungen wechselnder Gruppen. Darin spiegeln sich, jeweils argumentativ legitimiert, gesellschaftliche Spaltungen ebenso wie menschenrechtlich begründete Kämpfe um Anerkennung und Teilhabe wider. Kinder verschiedener Stände, Klassen und Schichten, Kinder verschiedenen Geschlechts, Kinder verschiedener kulturell-ethnischer Zugehörigkeiten, Kinder verschiedener Religionen und Kinder weiterer Gruppierungen wurden je nach historischen und gesellschaftlichen Vorgaben von Bildung ausgeschlossen, in getrennte Bildungswege geleitet oder zu gemeinsamer Bildung zugelassen. Die Strategien wurden auf der einen Seite in Aussagesystemen mit den einzelnen Gruppierungen zugeschriebenen angeborenen Eigenschaften und ihnen zukommenden Aufgaben im Erwachsenenleben sowie auf der anderen Seite mit allen Kindern und Jugendlichen gemeinsamen Rechten und Bildungsfähigkeiten begründet.

Bestrebungen zur Aufhebung von Trennungen und Ausschlüssen in der Bildung gingen u.a. aus von den Philanthropen des 18. Jahrhunderts mit ihren ständische, konfessionelle und geschlechtliche Trennungen überwindenden Musterschulen,⁴ von der Einheitsschulbewegung des 19. Jahrhunderts, von der ersten Frauenbewegung sowie von den mit der Arbeiterbewegung verbundenen Strömungen der Reformpädagogik. Nachdem die Allgemeine Unterrichtsspflicht im Laufe des 19. Jahrhunderts in einem vielfach trennenden niederen und höheren Schulwesen flächendeckend umgesetzt worden war, und nachdem im Fin de Siècle reformpädagogische Ansätze einer kindgerechten Pädagogik propagiert und praktiziert worden waren, kam es nach dem ersten Weltkrieg in der Weimarer Republik zum Weimarer Schulkommiss, der immerhin eine kurze vierjährige Grundschulzeit für alle Kinder mit Ausnahme der Kinder mit Behinderungen erlaubte. Nach dem zweiten Weltkrieg und der darauf folgenden deutschen Teilung entwickelte sich in der DDR ein einheitliches Schulsystem, während in Westdeutschland die Alliierten mit ihrem Vorhaben, auch hier Gesamtschulen einzurichten, scheiterten. Im Schulwesen der DDR und in der westdeutschen Bildungsreform bemühte man sich auf unterschiedliche Weise darum, überkommene und neu entstehende quasiständische und geschlechtliche Ungleichheiten zu überwin-

⁴ So hat zum Beispiel Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) in seinem „Versuch eines allgemeinen Schulplans“ den Entwurf einer Schule der gemeinsamen Grundbildung für Mädchen und Jungen aller Stände verfasst (Rochow 1800) und in seiner Gutsherrschaft Musterschulen eingerichtet (Schmitt 1993).