

„Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“

Handreichung



**„Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“
Handreichung**

Vorwort

Schule soll allen jungen Menschen Bildung und Teilhabe ermöglichen. Eine sich als inklusiv verstehende Schule ist dabei der Schlüssel, um den vielfältigen Lebenslagen junger Menschen gerecht zu werden. Denn in der Anerkennung lebensweltlicher Vielfalt begreift sich eine inklusive Schule als Chance für das Lernen und als ein Fundus unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten.

Eine inklusive Schule ist in erster Linie eine Schule, die Zugangsbarrieren abbaut, Diskriminierung und sozialer Benachteiligung entgegenwirkt und soziale Teilhabe und Partizipation für alle Kinder und Jugendlichen herzustellen versucht. Denn inklusiv sein heißt, Vielfalt wertzuschätzen und Barrieren in der Umsetzung des Rechtes auf Bildung ohne Diskriminierung abzubauen und damit Chancengleichheit zu realisieren. Dafür gilt es, die notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen zu schaffen und damit Inklusion auch praktisch umzusetzen.

Besonders für das deutsche Schulsystem stellt sich die Frage, inwiefern es mit seiner Einteilung in Leistungsgruppen einem internationalen Anspruch auf Inklusion und damit der Fokussierung auf das Individuum gerecht werden kann. Mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention erfährt der Diskurs um das Recht aller jungen Menschen auf einen gleichberechtigten Schulbesuch Aktualität. Obschon das Recht eines jeden Kindes auf Bildung mit der UN-Kinderrechtskonvention verbrieft ist und die Bundesrepublik Deutschland mit der Ratifizierung 1992 die Verpflichtung eingegangen ist, positive Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu schaffen, existieren mit der bisherigen Separation innerhalb des Schulsystems nach wie vor erhebliche Zugangsbarrieren, die Chancengleichheit hervorbringen.

Damit Schülerinnen und Schüler partizipativ und teilhabend ihr Leben nach der Schule selbständig und selbst bestimmt gestalten, muss es darum gehen, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren, in dem inklusives lebenslanges Lernen eine Selbstverständlichkeit ist. Um eine an Vielfalt orientierte inklusive Schule zu gestalten und das Recht eines jeden Kindes auf eine gemeinsame Bildung von Anfang an umzusetzen, sind Bewusstseinsprozesse auf

allen gesellschaftlichen Ebenen notwendig. Im Mittelpunkt des fachpolitischen Diskurses stehen dabei vor allem Fragen nach der Bereitstellung der notwendigen Rahmenbedingungen, nach personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen sowie nach individualisiert curricularen und binnendifferenziert systemisch-pädagogischen Konzepten.

Mit der vorliegenden Handreichung „Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ möchte sich das Deutsche Rote Kreuz in den aktuellen Diskurs einbringen und Grundlinien, Grundsätze und Rahmenbedingungen für eine inklusive Schule formulieren. Dabei sollen grundlegende Begriffe und Konzepte von Inklusion sowie Instrumente und Ansätze und deren praktischen Umsetzung vor der Frage dargestellt werden, welche Erfordernisse, Standards und Rahmenbedingungen sich aus dem politischen und fachlichen Anspruch ergeben. Ein Beispiel guter Praxis soll darüber hinaus verdeutlichen, wie inklusive Konzepte umgesetzt und nachhaltig implementiert werden können.

Die Handreichung wurde durch das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) e.V. für das Deutsche Rote Kreuz im Rahmen seiner Aufgaben für den Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit erstellt.

Das Deutsche Rote Kreuz möchte mit der Handreichung „Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ die fachlich-konzeptionelle Weiterentwicklung anregen und zielt darüber hinaus mit der vorliegenden Veröffentlichung auf eine wirksame Interessenvertretung bei gemeinsamen und bundeszentralen Anliegen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit.

Franziska Schmidt
Referentin für Jugendsozialarbeit,

Berlin, im April 2012

Impressum

„Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ Handreichung

Herausgeber

Deutsches Rotes Kreuz
Generalsekretariat
Team Kinder- Jugend- und Familienhilfe
Carstennstraße 58
12205 Berlin
www.drk.de

Redaktion

Franziska Schmidt, Peggy Ziethen
DRK-Generalsekretariat

Autorin

Tina Alicke
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS)
Zeilweg 42
60439 Frankfurt a.M.

Titelbild

© Ben - Fotolia.com

Satz/Layout

Blackgrafx designoffice Daniel Hubert, Berlin

© 2012 Deutsches Rotes Kreuz e.V., Berlin



Institut für Sozialarbeit
und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main

Telefon 069 / 95789-0
Telefax 069 / 95789-190
info@iss-ffm.de
www.iss-ffm.de

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage	9
1.1	Von der Exklusion zur Inklusion	10
1.2	Schule und Behinderung in Deutschland.....	13
2	Zielsetzung der Expertise	16
2.1	Aufgabenstellung	16
2.2	Fragestellungen.....	16
2.3	Adressaten der Expertise	17
3	Vorgehensweise und Methodik	18
3.1	Projektumsetzung	18
3.2	Methodik und Inhalte	18
3.2.1	Stand der Diskussion und Begriffsklärungen.....	19
3.2.2	Identifikation von Konzepten und Ansätzen.....	19
3.2.3	Definition von Grundlinien und Rahmenbedingungen	19
3.2.4	Darstellung von Ansätzen der praktischen Umsetzung	19
3.2.5	Fazit und Ausblick.....	19
4	Theoretischer Hintergrund, Begriffe und Konzepte	20
4.1	Modelle und Sichtweisen auf „Behinderung“	21
4.1.1	Das medizinische Modell	21
4.1.2	Das soziale Modell	22
4.1.3	Das Aktivitäts- oder Fähigkeiten-Modell.....	22
4.1.4	Das bio-psycho-soziale Modell.....	22
4.1.5	Die Sichtweise von „inklusive Schule“	23
4.2	Normative und rechtliche Grundlagen	24
4.3	Was bedeutet (schulische) Inklusion?	28
4.4	Begriffsklärungen und Konzepte.....	29
4.4.1	Vielfalt.....	29
4.4.2	Antidiskriminierung.....	30
4.4.3	Abbau von Barrieren und Barrierefreiheit.....	31
4.4.4	Chancengleichheit.....	31
4.4.5	Kompetenzen	32
4.4.6	Teilhabe	32
5	Rahmenbedingungen der Umsetzung inklusiver Schule	34
5.1	Inklusive Kulturen	35
5.2	Inklusive Strukturen.....	38
5.3	Inklusive Praktiken	41
6	Inklusive Schule in der praktischen Umsetzung	43
6.1	Praktische Ansätze.....	43
6.2	Good-Practice-Beispiel.....	45
6.3	Index für Inklusion: ein Instrument der Selbstevaluation	46

7	Abschließende Bemerkungen	47
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	47
7.2	Anregungen für die Jugendsozialarbeit.....	48
7.3	Weiterführende Fragestellungen	49
8	Anhang	50
8.1	Literatur	50

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1:	Inklusion	12
Abbildung 2:	Schüleranteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2008 nach segregierter und integrierter Betreuungsform und Staaten (in % aller Schülerinnen und Schüler) im europäischen Vergleich	13
Abbildung 3:	Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in sonstigen Schulen nach Ländern, 2008/2009.....	14
Abbildung 4:	Projektdesign	18
Abbildung 5:	Bio-psycho-soziales ICF-Modell.....	23
Abbildung 6:	Ebenen der Umsetzung sozialer Inklusion.....	34
Abbildung 7:	Dimensionen des Index für Inklusion	35
Abbildung 8:	Der Index-Prozess und der Planungskreislauf der Schulentwicklung	46

1 Ausgangslage

Deutschland steht derzeit vor der Anforderung, einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel im Verständnis von und im Umgang mit Menschen mit Behinderungen zu vollziehen: Am 15. Juni 2011 hat das Bundeskabinett den „Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ verabschiedet. Damit soll die Umsetzung der UN-Konvention (2006, von der Bundesregierung 2009 ratifiziert) in Deutschland vorangetrieben werden, welche die Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen mit dem Ziel konkretisiert, eine gleichberechtigte Teilhabe bzw. Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Die UN-Konvention basiert dabei auf einem Verständnis von Behinderung, das jede Form körperlicher, seelischer, geistiger oder Sinnesbeeinträchtigung als normalen Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft sowie als bereichernde Vielfalt anerkennt. Im Zentrum der UN-Konvention stehen die Forderung nach Chancengleichheit und Antidiskriminierung von Menschen mit Behinderungen. Indem die Konvention Behindertenpolitik konsequent aus einer Perspektive der Menschenrechte heraus betrachtet, verlangt sie einen Perspektivwechsel von Integration zur Inklusion (vgl. Wernstedt/John-Ohnesorg 2010: 11).

Das Leitbild der Inklusion reicht deutlich über die – in Deutschland immer noch vorherrschende – Vorstellung einer Integration hinaus: Nicht der Mensch mit Behinderung muss sich in die bestehenden Strukturen integrieren, sondern eine Umgestaltung der Strukturen steht im Vordergrund, in der Menschen mit Behinderung und alle Mitglieder der Gesellschaft ihr Recht auf Chancengleichheit, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe verwirklichen können.

Gemäß Artikel 24 der UN-Konvention muss in diesem Zusammenhang ein inklusives Bildungssystem

geschaffen werden, bei dem das gemeinsame Lernen behinderter und nicht-behinderter Kinder der Regelfall wird.

Ob der Nationale Aktionsplan besonders in diesem Bereich allerdings seinem Anspruch, „noch bestehende Lücken zwischen Gesetz und Praxis zu schließen“,¹ gerecht werden kann, wird derzeit kontrovers diskutiert.² Auch steht zur Diskussion, ob das stark selektierende deutsche Schulsystem mit seiner Einteilung in Leistungsgruppen einem internationalen Anspruch auf Inklusion gerecht werden kann, da in der Vision von Inklusion die Kategorisierung von Menschen in Gruppen zugunsten einer Fokussierung auf das Individuum aufgehoben wird (vgl. Wernstedt/John-Ohnesorg 2010: 15).

Angesichts der momentanen Diskrepanz zwischen internationalem und nationalem Anspruch und praktischer Umsetzung auf Länderebene in Deutschland werden z.B. die nach wie vor bestehende „Förderbeschulung“ von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sowie die länderspezifische Regelungen, die einen Ressourcenvorbehalt einschließen und so dem Recht auf Selbstbestimmung mit Blick auf die Schulwahl (der Eltern) entgegenstehen, kritisiert.³

Generell stellt sich jedoch die Frage, wie Rahmenbedingungen gestaltet sein müssen, damit auf den verschiedenen Ebenen von Bund, Ländern, Kommunen und einzelnen Schulen eine Inklusion und Teilhabe aller umgesetzt und strukturell verankert werden kann. Die Frage nach den verfügbaren Ressourcen für eine inklusive Schule steht bei der Diskussion allerdings ebenso im Mittelpunkt der (fach-)politischen Diskussion wie die Erfordernisse individualisierter systemisch-pädagogischer Konzepte. Es existieren bereits zahlreiche Ansätze für die Umsetzung einer antidiskriminierenden und inklusiven Ausrichtung von Schule und Jugendsozialarbeit sowie konkrete Praxiserfahrungen in der Umsetzung. Allerdings bestehen

¹ Regierung online: „In die Mitte der Gesellschaft“, http://www.bundesregierung.de/nn_1264/Content/DE/Artikel/2011/06/2011-06-15-nationaler-aktionsplan.html, download am 16.06.2011.

² Dies ist besonders der Fall, da in der offiziellen deutschen Fassung der BRK „inclusive education“ mit „integrativer Bildung“ übersetzt, der Leitbildgedanke der Inklusion also nicht aufgegriffen wird.

³ Vgl. z.B. Grundsatzbeschluss der GEW Hessen zur Inklusion. Beschluss des Landesvorstands vom 8. April 2011. [http://www.gew-hessen.de/index.php?id=296&tx_ttnews\[tt_news\]=4681&cHash=fd2836db09fff760afbd27abedb090fb](http://www.gew-hessen.de/index.php?id=296&tx_ttnews[tt_news]=4681&cHash=fd2836db09fff760afbd27abedb090fb)

weiterhin deutliche Unterschiede im Verständnis zentraler Begriffe und Konzepte in Hinblick auf „inklusive Schule“. Das Deutsche Rote Kreuz, das im Rahmen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit dieses Thema federführend bearbeitet, hat deshalb das ISS-Frankfurt a.M. mit der Erstellung der Handreichung „Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ beauftragt. Hauptziel der Expertise ist es,

einen Orientierungsrahmen über bestehende Ansätze und Konzepte zu bieten sowie die erforderlichen Rahmenbedingungen und mögliche Instrumente aufzuzeigen, mit denen eine inklusive Schule gestaltet werden kann. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Beiträge die Jugendsozialarbeit dafür leisten kann.

1.1 Von der Exklusion zur Inklusion

Der Umgang mit Menschen mit verschiedenen Formen von Beeinträchtigung war in der Gesellschaft und im deutschen Schulsystem von verschiedenen sowie zum Teil gegenläufigen Sichtweisen auf Behinderung geprägt. Sander (2003) identifiziert vier Phasen des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen, die von Exklusion über Separation hin zur Integration und – in Ansätzen und als zukünftiges Ziel – zur Inklusion reichen. Diese phasenhafte Entwicklung bildet ein Denkmodell der Schwerpunktsetzung in den gesellschaftlichen Tendenzen ab. De facto gingen die Umgangsweisen mit Behinderung nicht nur ineinander über, sondern sie existierten und existieren auch heute noch in weiten Teilen parallel zueinander.

Bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts war der Umgang mit Menschen mit Behinderungen von einem Ausschluss aus allen relevanten gesellschaftlichen Teilbereichen, wie z.B. Wirtschaft, Bildung und Politik, geprägt. Dieser Praxis der **Exklusion** liegt der Gedanke der Zugehörigkeit zur Gesellschaft, als eine Gemeinschaft des „Wir“ gegen „die Anderen“, zugrunde. Während diejenigen, die sich im Rahmen der Normalitätsvorstellungen der Gemeinschaft bewegen, einer Gruppe zugerechnet werden, sind alle diejenigen, die sich davon unterscheiden – sei es durch Herkunft, Sprache oder auch „Andersartigkeit“ im Aussehen oder in den körperlichen oder geistigen Möglichkeiten – davon systematisch und strukturell ausgeschlossen. Im alltäglichen Umgang äußert sich diese Grundhaltung in Ausgrenzung, Verachtung, Spott oder auch im „Wegschließen“ von Personen. Aufgrund dieser Exklusion konnten Menschen mit Behinderung lange Zeit allenfalls auf die „Barmherzigkeit“ anderer zählen, meist von Seiten ihrer Familien oder auch in einzelnen Fällen im Rahmen der christlichen Ethik, z.B. in den Barmherzigenhäusern. Für taubstumme oder gehörlose Menschen, später auch für Blinde, wurden in diesem Zuge im 17. und 18. Jahrhundert erste Bildungsanstalten eingerichtet

(vgl. Möckel 1988). Mit dem Einsetzen der Industrialisierung begann sich dieses Paradigma der Exklusion hin zu einer Separation zu wandeln und seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 19. Jahrhundert gewann die Frage des Umgangs mit Heterogenität auch im schulischen Bereich an Bedeutung. Die in Schichten unterteilte Gesellschaftsstruktur spiegelte sich zunächst auch in der Schule wieder: Während das humanistische Bildungsideal vor allem der Bürger- und Oberschicht vorbehalten war, herrschte in den unteren Schichten in erster Linie die Idee von Bildung als Qualifizierung für die Arbeit vor. Aufgabe der frühen Jugendfürsorge war es, dieses Ideal in den „unteren Schichten“ zu verankern.

Mit dem Qualifizierungsgedanken fand zugleich eine verstärkte Trennung der „Leistungsfähigen“ von den „Nicht-Leistungsfähigen“ in der Arbeiterschicht im Sinne einer Nutzbarkeit für die Wirtschaft statt. Im Zuge des „Wohlfahrtsgedankens“ wurden für diejenigen, die nicht der Norm der Leistungsfähigkeit entsprachen, kirchliche und staatliche „Rettungs-“ und „Heilanstalten“ eingerichtet. Zunächst waren diese v.a. auf körperliche Beeinträchtigungen ausgerichtet, später dann auch auf „Verhaltensauffälligkeiten“ und geistige Beeinträchtigungen. Einige der frühen Heilpädagogen erkannten das „ökonomische Elend“, den „Pauperismus“, „die Verkümmern“ oder die „Not“ vieler Teile der Jugend als gesellschaftliches Problem, jedoch blieben ihre pädagogischen Ansätze bis heute „faktisch wirkungslos“ (Theunissen: 2002: 22f.).

Diese Praxis der institutionellen Separation beruht auf zwei differierenden Grundgedanken: Zum einen bestimmt nach wie vor die Asylisierung gesellschaftlicher Randgruppen und der Gedanke von Störungen der „Normalität“ die Praxis separater Versorgung. Zum anderen liegt diesem Paradigma gerade im Bildungsbereich der Gedanke zugrunde, dass Bildung

am besten in homogenen Lerngruppen funktioniere und man daher auch Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen am besten fördern könne, wenn man sie in eigenen Institutionen zusammengruppierte (Polloway et al. 1996: 4). Dieser „Normalisierungsgedanke“ bestimmte auch das Aufkommen der „modernen“ Psychiatrie, in Anschluss an das Werk Sigmund Freuds und C.G. Jungs, der Heilpädagogik und auch die Anfänge einer Jugendfürsorge.

Nach den Auswüchsen des Nationalsozialismus, die einen Rückfall in mittelalterliche Exklusionspraktiken bedeuteten und in denen das Homogenitätsstreben den tragischen Höhepunkt in der Ermordung von Millionen von „Andersartigen“ fand, war das vorrangige Bestreben der Jugendfürsorge nach dem zweiten Weltkrieg zunächst die Linderung der physischen Not von Kindern und Jugendlichen (vgl. Homfeldt 2004: 42ff.).

In den folgenden zwei Jahrzehnten zog die zunehmende Institutionalisierung und Professionalisierung der Jugendfürsorge allerdings eine scharfe Trennung der Systeme Schule und Jugendhilfe nach sich und vertiefte die Distanz zum Bereich der Heilpädagogik: Auftrag der Schule wurde nach wie vor die Qualifizierung von als „normal“ angesehenen Kindern und Jugendlichen, während die Systeme der Heilpädagogik und der damaligen Jugendhilfe diejenigen auffangen sollten, die den Leistungs- und Normalitätsanforderungen des damaligen Wertesystems nicht entsprachen. Auf Grundlage des Normalitätsgedankens und eines primär biologischen Ursache-Wirkungsmodells (zum „medizinischen Modell“ vgl. Kapitel 4.1) wurde eine Teilung der „Anormalitäten“ in medizinische und soziale Ursachen vollzogen. Während die frühen „heilpädagogischen“ Ansätze auf körperliche oder psychische „Schädigungen“ abzielten (vgl. Kapitel 4.1), wurden als Aufgabe der frühen Anfänge der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit die Fürsorge und Erziehung der „sozial Randständigen“ angesehen (vgl. Olk et al. 2000: 13).

Mit den Menschen- und Bürgerrechtsbewegungen der 1960er Jahre gerieten diese separatistischen Praktiken in die Kritik, zumal skandalöse Zustände in vielen Institutionen sowohl der Jugendfürsorge als auch der Heilpädagogik bekannt geworden waren. Während diese Auseinandersetzung jedoch in vielen westlichen Ländern zu den ersten Schritten einer Deinstitutionalisierung führten, bemühte man sich in

Deutschland zunächst um eine Humanisierung von Lebensbedingungen in den Institutionen, ohne allerdings die Betroffenen miteinzubeziehen (Theunissen 2002: 2). Allerdings bewirkte die gesellschaftliche Diskussion mit der Zeit dennoch tiefgreifende Veränderungen. So hatte die Schulreform der 1970er zum Ziel, breiteren Teilen der Bevölkerung einen Zugang zu einer verbesserten Bildung zu bieten. Zugleich wurde vereinzelt die Schulsozialarbeit, besonders an Gesamtschulen, aufgenommen. Allerdings war Jugendhilfe dem Primat von Schule weiterhin untergeordnet und galt vorrangig als Reparaturbetrieb für Normabweichungen und Systemstörungen von „auffälligen“ Schülerinnen und Schülern. Dadurch ergab sich jedoch eine Spannung zum gewandelten Selbstverständnis von Sozialpädagogik, das auf eine Verbesserung der gesellschaftlichen Rahmen- und Lernbedingungen abzielte (vgl. Olk et al. 2000: 18ff.).

Gleichzeitig veränderte sich das Verständnis von Behinderungen: So wurde damit begonnen körperliche und geistige Beeinträchtigungen nicht nur als Ursache, sondern auch als Folge sozialer und gesellschaftlicher Barrieren zu betrachten (vgl. „soziales Modell“, Kapitel 4.1). Vor diesem Hintergrund wurden zunehmend auch schulische Probleme, Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten in ihrer Wechselwirkung mit Barrieren für gelingende Entwicklungen diskutiert (vgl. Theunissen 2002: 2). Die Forderungen der Menschen- und Bürgerrechtsbewegungen nach Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe sowie die Kritik an Sondereinrichtungen und am herrschenden Normalitätsbegriff hielten Mitte der 1980er Jahre auch im schulischen Bereich Einzug. Ein programmatischer Kernpunkt war die **Integration** aller behinderten Kinder in Regelschulen (Hermes o.J.: 4).

Auch wenn bereits 1973 die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in der Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ u.a. die Einrichtung integrativer Konzepte empfahl, lag der Schwerpunkt weiterhin auf dem Ausbau von heilpädagogischer Förderung in Sonderschulen. Ziel war es, Schülerinnen und Schüler durch gezielte Förderung in ihren eigenen sozialen Räumen so weit wie möglich an die „Normalität“ heranzuführen. Entsprechend wurden Mitte der 1990er in den meisten Bundesländern die Sonder- in „Förderschulen“ bzw. in „Schulen mit dem Schwerpunkt sonderpädagogischer Förderbedarf“ umbenannt. Damit wurden die

Prinzipien der Normalisierung und Separation weitgehend beibehalten: „Gefordert wurde die von der helfenden Instanz gesetzte Norm, und das war in der Regel Verselbstständigung und soziale Anpassung an die Gesellschaft“ (Theunissen 2002: 2f.).

Mit dem Eingang integrativer Konzepte in den schulischen Bereich, entstand eine Schnittstelle zwischen dem (vormaligen) Schwerpunktgebiet der Heil- und Sonderpädagogik und der Jugendsozialarbeit.

Durch die Orientierung am Ausgleich sozialer Benachteiligungen und individueller Beeinträchtigungen im SGB VIII (§ 13 Abs. 1) mit dem Ziel sozialer Integration rückte auch die Zielgruppe (lern-)behinderter Schülerinnen und Schüler in das Aufgabengebiet der Jugendsozialarbeit.

Im schulischen Bereich werden unter dem Begriff „Integration“ allerdings eine Vielzahl von Konzepten und Modellen zusammengefasst: „Integration (ist) [...] in der Praxis inzwischen alles Mögliche – gemeinsamer Unterricht in der allgemeinen Schule, punktuelle Feste und Feiern, selbst der Besuch einer Sonderschule wird gelegentlich als Integration bezeichnet.“ (Hinz o.J.).

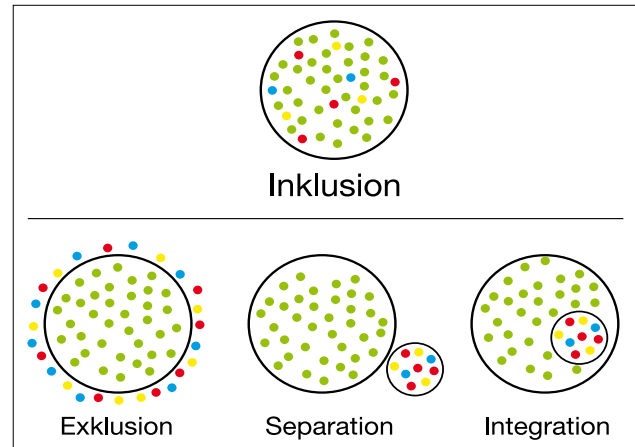
In den vergangenen Jahren wurden die Defizite des Integrationsprinzips in Bildung immer heftiger diskutiert (vgl. Kapitel 4.1): Zum einen ist die breite und flächendeckende Umsetzung immer noch weit von einer Realisierung entfernt (vgl. Kapitel 1.2).

Zum anderen transportiert das Integrationskonzept, ob es sich nun auf Menschen mit Behinderungen oder auf andere Benachteiligungen wie z.B. Migrationshintergrund richtet, nach wie vor die Vorstellung, dass bestimmte Menschen in eine „Mehrheitsgesellschaft“ integriert werden müssten: „Das Kind mit Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist primär – und das auch innerhalb integrativer Strukturen – das Kind mit Problemen, das „andere“ Kind, das funktionsgeminderte Kind, bei dem die Alltagstheorie der Andersartigkeit weiter besteht. Und je mehr dieses Kind anders, also problematischer, schwächer, geminderter, defizitärer, [...] ist, desto weniger kann es integriert werden“⁴ (Boban/Hinz 2004: 2f.).

In Weiterentwicklung und Erweiterung des Gedankens der Integration entstand ein grundlegend neues Konzept: Inklusion, wie sie von der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) gefordert wird, zielt darauf ab:

- Heterogenität als gesellschaftliche Realität wahrzunehmen,
- sich von einer Vorstellung einer mehr oder minder homogenen Normalität zu verabschieden,
- Barrieren gleich welcher Art abzubauen (z.B. physische, sprachliche oder soziale Barrieren) und
- die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit jedes Individuum in seiner Einzigartigkeit volle gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe genießen kann.
- Der Fokus von Integration liegt damit nicht auf einer Anpassung des Einzelnen an die Struktur, sondern es ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die Regelstrukturen so zu gestalten, dass jedes Individuum sein Recht auf volle gesellschaftliche Teilhabe umsetzen kann.

Abbildung 1: Inklusion



Quelle: <http://www.inklusion-olpe.de/images/inklusion.jpg>

Das Konzept einer inklusiven Schule beinhaltet eine „systemische Sichtweise, die in Klassen der allgemeinen Schule eine heterogene Lerngruppe vorfindet, die aus diversen Mehrheiten und Minderheiten besteht – unter sprachlichen, ethnischen, religiösen, sozialen, lebensweltlichen, geschlechterrollen-, behinderungsbezogenen und anderen

⁴ In Nordamerika wird dieses Phänomen als ‚readiness-model‘ bezeichnet, „dem zufolge mit den Fähigkeiten des Kindes auch seine Integrationsmöglichkeiten steigen und somit die Gefahr besteht, dass Kinder sich erst durch Fähigkeiten für Integration qualifizieren müssen“ (Hinz 2003: 1).

Gesichtspunkten“ (Boban/Hinz 2000: 133). Es rückt damit in die Nähe einer „Pädagogik der Vielfalt“ (z.B. Prengel 1993, Hinz 1993), die Menschen nicht mehr in Gruppen einteilt, sondern eine individuenbezogene Perspektive einnimmt.

Die Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern wird dabei nicht als Defizit in Hinblick auf eine homogenisierende Norm betrachtet, sondern gesellschaftliche Vielfalt inner- und außerhalb von Schule als positiver Wert anerkannt. Eine vollständig

umgesetzte Inklusion im schulischen Bereich, als Ziel der Zukunft, bezeichnet Sander (2003) als „allgemeine Pädagogik“, in der die Unterscheidung nach Zielgruppen, spezifischen Förderbereichen und pädagogischen Sonderdisziplinen aufgehoben ist. Um diese Vielfalt im schulischen Bereich zu verankern, steht auch die Jugendsozialarbeit vor neuen Aufgaben. Allerdings ist sowohl eine integrative, als auch eine inklusive Schule in Deutschland noch weit von einer praktischen Umsetzung entfernt.

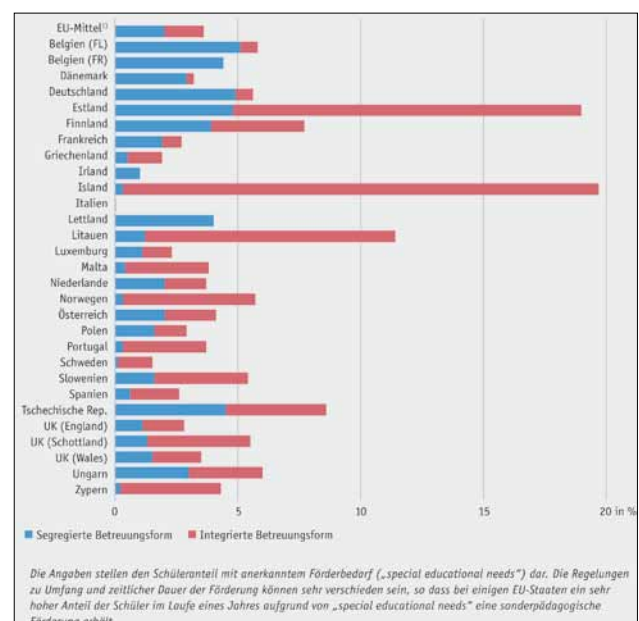
1.2 Schule und Behinderung in Deutschland

Im internationalen Vergleich liegt die Umsetzung von integrativen und inklusiven Haltungen und Konzepten in Deutschland noch weit zurück. Nach einer Untersuchung der „European Agency for Development in Special Needs Education“ (2003) lassen sich drei Typen europäischer Länder hinsichtlich des Stands der Umsetzung integrativer und inklusiver Konzepte in der Bildungslandschaft unterscheiden:

- 1) Länder mit Einheitssystem („one track approach“), in denen inklusive Schule bereits, wenn auch in unterschiedlichen Formen, weitgehend verwirklicht ist. Dazu gehören Italien, Island, Griechenland, Norwegen, Portugal, Schweden, Spanien und Zypern, „deren bildungspolitische Strategie und Praxis eine Integration/Inklusion fast aller Schülerinnen und Schüler in regulären Schulen“ (ebd.: 9) anstreben.
- 2) Länder mit Kombinationssystem („multi track approach“) die „neben den beiden Systemen Regelschule und Sonderschule vielfältige sonderpädagogische Unterstützung“ anbieten und Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen meist im Regelsystem oder in Mischformen unterrichten (ebd.: 9). Dies umfasst die Länder Estland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Litauen, Luxemburg, Liechtenstein, Österreich, Polen, Slowenien, Slowakei und die Tschechische Republik.
- 3) Länder mit faktisch zwei getrennten Bildungssystemen („two track approach“), in denen die meisten Schülerinnen und Schüler mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ in Sonderschulen oder Sonderklassen unterrichtet werden (ebd.: 10). Hierzu gehören Belgien, Deutschland, die Niederlande und die Schweiz.

Auch das Konsortium Bildungsberichterstattung (2010: 70) stellte fest: „Im internationalen Vergleich hat Deutschland einen insgesamt überdurchschnittlichen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Unter den EU-Staaten hat Deutschland die höchste Förderquote von Schülern, die in Förderschulen unterrichtet werden. Und zugleich hat Deutschland einen der niedrigsten Anteile an integrativ geförderten Schülerinnen und Schülern.“ (vgl. Abb. 2, folgende Seite)

Abbildung 2: Schüleranteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2008 nach segregierter und integrierter Betreuungsform und Staaten (in % aller Schülerinnen und Schüler) im europäischen Vergleich



Konsortium Bildungsberichterstattung (2010: 252), Quelle: European Commission (2009), Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training.

Dabei hat der integrative Gedanke auch im Deutschen Schulsystem eine fast 20-jährige Tradition: Schon 1994 hatte die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrer Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung die Möglichkeit eines integrativen Schulbesuchs eröffnet: „Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden. Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben“ (Kultusministerkonferenz 1994). Anstatt von „Sonderschulbedarf“ wurde damit vom Prinzip der „special educational needs“ bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgegangen, der in standardisierten Verfahren festgestellt wird. Dazu gehört die Einteilung in verschiedene Gruppen:

- Lernbehinderung als Einschränkung der intellektuellen Fähigkeiten
- Sinnesbehinderung als Einschränkung der sensorischen Fähigkeiten (Sehbehinderung, Blindheit, Hörbehinderung, Gehörlosigkeit)
- Körperbehinderung als Einschränkung der motorischen Fähigkeiten
- Sprachbehinderung als Einschränkung der Sprachfähigkeit
- Sozialer und emotionaler Förderbedarf durch Einschränkung der sozialen Fähigkeiten
- Geistige/kognitive Behinderung als Einschränkung der kognitiven Fähigkeiten

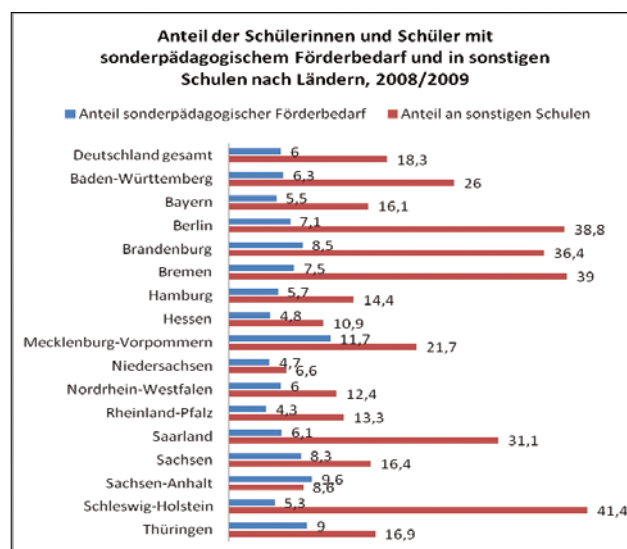
Diese Einteilung ist die Basis dafür, welche Art der Förderung zuteil wird. Ein Großteil des festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs bezieht sich auf Lern- und sozialen bzw. emotionalen Förderbedarf (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2010: 72). Auch die integrativen Angebote von Seiten der Jugendsozialarbeit richten sich besonders auf diese Art der Förderung, z.B. im Rahmen der Jugendberufshilfe.

Im Schuljahr 2009/2010 wurde bei über 485.000 Kindern und Jugendlichen der Primar- und Sekundarstufe ein solcher „sonderpädagogischer Förderbedarf“ diagnostiziert (vgl. BMAS 2011: 47 Nationaler Aktionsplan), also für rund 6,2 % der Schülerinnen und Schüler. Zusammen mit den 85.000 Kindern in Kindertageseinrichtungen ergibt sich daraus ein Förderbedarf für weit über eine halbe Million Kinder und Jugendliche.

Während im Rahmen von Kindertagesstätten und Einrichtungen der Kindertagespflege der Anteil von gemeinsam betreuten Kindern im Bundesdurchschnitt bei über 60 % liegt und in Grundschulen bei rund 34 % (Klemm 2010: 20), wurden im Jahr 2008/2009 nur 19 % der Schülerinnen und Schüler mit sogenanntem „sonderpädagogischem Förderbedarf“ an „integrativen“ allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I unterrichtet (Konsortium Bildungsberichterstattung 2010: 70). Weiterhin existierten in diesem Zeitraum bundesweit rund 3.300 sogenannte „Förderschulen“, die von ca. 400.000 Schülerinnen und Schülern besucht wurden: „Eine Senkung der Förderschulbesuchsquote zugunsten einer Förderung in sonstigen allgemeinbildenden Schulen ist nicht beobachtbar.“ (ebd.)

Allerdings bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Zu den Ländern, in denen der integrative Schulbesuch relativ weit ausgebaut wurde, gehören z.B. das Saarland, Berlin, Brandenburg, Bremen und Schleswig-Holstein. In anderen befindet sich der Aufbau integrativer Schulstrukturen noch ganz am Anfang (s. Abb. 3, folgende Seite). Die Angaben aus den Ländern sind allerdings nicht direkt vergleichbar, da die „integrative“ Praxis in unterschiedlichen Modellen, von Sonderklassen bis hin zur Integration in Regelklassen, umgesetzt wird (ebd.).

Abbildung 3: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in sonstigen Schulen nach Ländern, 2008/2009



Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2010, Webtabellen, eigene Darstellung.

Als Gründe dafür, dass Deutschland im internationalen Vergleich in der Umsetzung von integrativer Bildung – von inklusiver Schule ganz zu schweigen – so weit abgeschlagen ist, lassen sich drei Prinzipien des deutschen Schulsystems identifizieren, die nach wie vor strukturell fest verankert sind.

- **Normierung** als Leitvorstellung und Wert: Nach wie vor geht das deutsche Schulsystem von einem homogenisierenden Ideal der „Normalität“ aus. Die unterschiedlichen Bedarfe von Schülerinnen und Schülern (z.B. Lerntempo, Aufnahmefähigkeit, Interessenslagen, Muttersprachlichkeit) werden in den üblichen Lehrplänen nur selten berücksichtigt. Diese gelten vielmehr als Maß, das es für alle zu erfüllen gilt. (Diese norm- und defizitorientierte Perspektive äußert sich zum Beispiel auch in der Klassifizierung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“). Eine Hauptkritik an Bildungspolitik und Bildungssystem richtet sich daher in erster Linie auf diesen Blick „von oben“ im Rahmen einer homogenisierenden Normvorstellung, die von maximalen Voraussetzungen als Standard ausgeht (vgl. Duncker 2009: 232). Ansätze, die dem entgegenstehen, z.B. im Rahmen einer zieldifferenzierten inklusiven Pädagogik, welche nicht die gleichen Ziele für alle als Maß setzt, sehen sich derzeit noch im Spannungsfeld der faktisch immer noch praktizierten Forderung gleicher Standards für alle.
- **Selektion** als schulische Aufgabe: Auf Basis dieses Normierungsgedankens ist der Selektionsgedanke, der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Leistungsgruppen unterteilt, im deutschen Schulsystem weiterhin prägend. Gemäß dem traditionellen Verständnis von Schule bestehen die Aufgaben von Schule nach Fend (1980) in:
 - Qualifikation als Vorbereitung auf spätere Anforderungen in Beruf, Privatleben und gesellschaftlichen Funktionen
 - Sozialisation als Vermittlung eines gesellschaftlich erwünschten Verhaltens
 - Selektion als Auslese und Zuweisung einer sozialen Position
 - Legitimation gesellschaftlicher Grundwerte zur Sicherung der sozialen Kohärenz (im Sinne einer „Sinnhaftigkeit“ des Systems).

Auch wenn dieses Verständnis mittlerweile im Wandel begriffen ist und Schule vielmehr als Partner in den Kooperationsbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern, Elternhaus, Jugendsozialarbeit und weiteren gesellschaftlichen Akteuren gilt, ist der Selektionsgedanke in vielen Bereichen nach wie vor dominant.

- **Segregation** als faktische Struktur: Sowohl der Normierungs- als auch der Selektionsgedanke findet seinen strukturellen Ausdruck im mehrgliedrigen deutschen Schulsystem. Grundlage dafür ist die Vorstellung, dass eine maximale Leistung nur in homogenen Lerngruppen möglich ist, die möglichst gleichzeitig ein gemeinsames Lernziel erreichen sollen (Werning 2010: vgl. Tillmann 2004). Zudem fördert das mehrgliedrige Schulsystem eine frühe soziale Segregation (Dreher/Reich o.J.: 81). Dieser Effekt wird zwar durch die Einrichtung von Gesamtschulen gemildert, doch ist der Segregationsgedanke immer noch präsent: Faktisch besuchten im Jahr 2008/2009 immer noch über 80 % der Jugendlichen in Deutschland Schulen im dreiteiligen System (Konsortium Bildungsberichterstattung 2010: 62).

Internationale Abkommen, freie Träger der Jugendhilfe, Selbsthilfe- und Elternverbände und zahlreiche weitere soziale Akteure fordern jedoch in zunehmendem Maß eine Abkehr von der selektiven oder bestenfalls integrativen Praxis im Umgang mit Behinderung hin zu sozialer Inklusion. Zur Umsetzung dieses Prinzips hat sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) verpflichtet. Dieser Wandel erfordert jedoch tiefgreifende Veränderungen der Denkweisen, der Strukturen und der Rahmenbedingungen, die alle Systeme gemeinsam bewältigen müssen.

Diese Expertise hat zum Ziel, den Stand der Diskussion nachzuzeichnen und Ansatzpunkte für die Jugendsozialarbeit für den grundlegenden Veränderungsprozess hin zu inklusiver Schule zu bieten.

2 Zielsetzung der Expertise

Das sich wandelnde Verständnis von „Behinderung“ und die internationalen Verträge stellen derzeit sowohl den Bildungsbereich als auch die Soziale Arbeit und besonders die Jugendsozialarbeit vor vielfältige neue Aufgaben. Die Implementierung einer inklusiven Schule zieht die Erfordernisse vielfältiger

Reorientierungs- und Restrukturierungsleistungen nach sich. Auch wenn bereits zahlreiche erfolgreiche Ansätze bestehen, soll diese Handreichung einen Beitrag dazu leisten, das gemeinsame Verständnis von inklusiver Schule weiterzuentwickeln.

2.1 Aufgabenstellung

Ziel der Handreichung ist es, sowohl eine Orientierung vor dem Hintergrund der fachlichen und gesellschaftlichen Diskussion um Inklusion im Bildungsbereich zu bieten, als auch Anforderungen und Instrumente zur Umsetzung einer „inklusive Schule“ darzustellen.

Sie soll damit einerseits eine Grundlage für die Weiterentwicklung des Themenfeldes für die Jugendsozialarbeit und andererseits konkrete Handlungsansätze aufzeigen.

Zu diesem Zweck werden im Rahmen der Expertise:

- die aktuellen Veränderungen im Verständnis von „Behinderung“ nachgezeichnet,

- grundlegende theoretische Grundlagen, Begriffe und Konzepte vorgestellt,
- die zentralen Rahmenbedingungen sowie Anforderungen an alle Akteure aufgezeigt, sowie
- Instrumente und Ansätze der praktischen Umsetzung angeboten, die anhand eines Good-Practice-Beispiels verdeutlicht werden.

Aus der Analyse und Aufarbeitung dieser Grundlagen werden schließlich weiterführende Fragestellungen für die Implementierung von inklusiver Schule abgeleitet.

2.2 Fragestellungen

Im Zentrum der Handreichung steht die Frage, wie Jugendsozialarbeit dazu beitragen kann, eine inklusive Perspektive im Bildungsbereich zu implementieren, Chancengleichheit zu fördern, Diskriminierung abzubauen und Vielfalt als wertvollen Beitrag zur Gemeinschaft zu begreifen.

Diese Zielsetzungen stellen die Anforderung an Ansätze, Konzepte und Instrumente, auch über den jeweiligen Kontext hinaus transferierbar zu sein sowie beständig reflektiert und überarbeitet zu werden.

Es stellen sich deshalb folgende Forschungsfragen:

- Welche grundlegenden Begriffe, Konzepte, Instrumente und Ansätze bestehen in Hinblick auf inklusive Schule und das Verständnis von „Behinderung“?

- Welche Erfordernisse, Rahmenbedingungen und weiterführenden Fragestellungen ergeben sich aus dem politischen und fachlichen Anspruch?
- Wie müssen entsprechende Strukturen gestaltet sein, um die Beteiligung und Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu fördern?
- Welchen Beitrag kann Jugendsozialarbeit zur Implementierung der Standards einer inklusiven Perspektive leisten?
- Welche Anforderungen ergeben sich an das Rollenverständnis und die strukturelle Verankerung von Jugendsozialarbeit?

2.3 Adressat/innen der Expertise

Die Expertise richtet sich an alle Fach-, Lehr- und Führungskräfte, die mit der Förderung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Kooperation zwischen Schule und Jugendsozialarbeit betraut sind. Besonders richtet sie sich an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Jugendsozialarbeit an Schulen, denen sie konkrete Ansätze aufzeigen soll, wie eine inklusive Perspektive im Rahmen von Jugendsozialarbeit umgesetzt werden kann.

Gleichzeitig richtet sie sich an die Träger der Jugendsozialarbeit, um die grundlegenden Konzepte sowie die strukturellen Rahmenbedingungen einer Umsetzung von Inklusion zu verdeutlichen. Mit dem Aufzeigen der notwendigen Rahmenbedingungen richtet sie sich an Entscheidungsträger in Politik, im Bildungsbereich und in der sozialen Arbeit. Schließlich richtet sich die Expertise an alle interessierten Schülerinnen und Schüler, Eltern und Fachkräfte, die zur Umsetzung einer inklusiven Schule beitragen möchten.

3 Vorgehensweise und Methodik

3.1 Projektumsetzung

Abbildung 4: Projektdesign

Umsetzungsschritte	Inhaltliche Elemente	Methoden
Begriffsklärungen und Stand der Diskussion	<ul style="list-style-type: none"> • Theoretischer Hintergrund, • Begriffsklärungen, Konzepte 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche • Auswertung
Identifikation von Konzepten und Ansätzen	<ul style="list-style-type: none"> • Ansätze und Konzepte • Praktische Darstellung anhand von Good-Practice-Beispielen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung von Auswahlkriterien • Experteninterviews (telefonisch)
Definition von Grundlinien und Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Erfordernisse und Rahmenbedingungen • Förderliche und hinderliche Faktoren • Definition von Grundlinien in der praktischen Umsetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des Materials • Analyse der Interviews
Darstellung von Instrumenten praktischer Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung der Basis eines Instrumentenkoffers auf verschiedenen Ebenen der praktischen Umsetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl, Entwicklung und Anpassung von Instrumenten
Fazit und Ausblick	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation von Ansätzen für die Jugendsozialarbeit • Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse • Weiterführende Fragestellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der Gesamtexpertise
Fertigstellung der Handreichung		

Den oben genannten Aufgabenstellungen und Zielsetzungen wurde mit dem in Abbildung 4 gezeigten

Projektdesign in mehreren Umsetzungsschritten nachgegangen.

3.2 Methodik und Inhalte

Die jeweilige Methodik richtete sich an den Erfordernissen der einzelnen Projektschritte sowie an den Rahmenbedingungen und Inhalten des Projektes aus.

3.2.1 Stand der Diskussion und Begriffsklärungen

Ziel dieses Umsetzungsschrittes war es, den aktuellen Stand der Diskussion um das gewandelte Verständnis vom Umgang mit Behinderung sowie die theoretischen Grundlagen aufzuarbeiten. In diesem Rahmen sollten sowohl theoretische Begriffe und Konzepte als auch praxisnahe Ansätze und Instrumente an Schulen erhoben, analysiert und aufgearbeitet werden. Dazu wurde eine umfassende Literatur- und Internetrecherche in Suchmaschinen (z.B. www.google.de), in Online-Katalogen (Deutsche Nationalbibliothek – <http://www.d-nb.de/>; Verbundkatalog des Südwestdeutschen Bibliotheksverbundes (SWB) – <http://www.bsz-bw.de/verbundsys/>; Hessisches Bibliotheksinformationssystem (HeBIS) – <http://www.hebis.de/>) sowie in elektronischen Datenbanken (z.B. www.un.org) durchgeführt. Weiterhin wurden politische Ansätze auf den Seiten von Fachorganisationen (z.B. AGJ, GEW, Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit, freie Träger der Jugendsozialarbeit, Stiftungen wie Friedrich-Ebert-Stiftung, Robert-Bosch-Stiftung) sowie praktische Instrumente anhand bestehender Handlungsleitfäden und Projekten an einzelnen Schulen einbezogen.

Die Ergebnisse dieser Recherche wurden in Hinblick auf die zentralen Fragestellungen gesichtet, analysiert sowie systematisch ausgewertet und in die Literaturliste aufgenommen.

Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann dabei nicht erhoben werden, da die Vielfalt der angewandten Ansätze und Instrumente gerade auf Ebene der einzelnen Schulen kaum mehr zu überblicken ist. Ziel der vorliegenden Recherche war vielmehr, einen Orientierungsrahmen zu Ansätzen und Möglichkeiten der Implementierung von „inklusive Schule“ zu bieten.

3.2.2 Identifikation von Konzepten und Ansätzen

Auf Basis dieser Grundlage wurden Konzepte und Ansätze für die praktische Umsetzung gesichtet und dargestellt. Mit dem Ziel, die verschiedenen Möglichkeiten, Schritte und Verfahren eines gelingenden Umgangs mit Diversität in der Praxis zu verdeutlichen, wurden in einem weiteren Teil der Expertise Good-Practice-Beispiele zu den jeweiligen Ansätzen identifiziert.

Um einen tieferen Einblick zu erhalten, wurden im Anschluss kurze telefonische Interviews mit einer Lehrkraft und einer Jugendsozialarbeiterin, die an unterschiedlichen Schulen mit integrativen Ansätzen tätig sind, sowie mit einer Führungskraft mit langjähriger Erfahrung in der konzeptionellen Gestaltung auf Trägerebene geführt. Diese Interviews hatten Umsetzungsbedingungen, förderliche und hinderliche Faktoren, konkrete Erfahrungen mit der Umsetzung und die Beteiligungsoptionen von Kindern und Jugendlichen zum Gegenstand.

3.2.3 Definition von Grundlinien und Rahmenbedingungen

Aus der Analyse des Materials und der theoretischen Grundlagen wurden erste Grundlinien und Rahmenbedingungen sowie erste Anforderungen an Strukturen abgeleitet. Diese dienten zum einen als Basis für die Auswahl von Konzepten und Ansätzen und wurden im Anschluss an die Umsetzung in Kapitel 3.2.2 erneut verfeinert. Ziel war dabei, transferier- und verallgemeinerbare Aussagen zu den grundlegenden Erfordernissen und strukturellen Bedingungen auf der Ebene von Bund Trägern, Ländern, Kommunen und Schulen zu treffen.

3.2.4 Darstellung von Ansätzen der praktischen Umsetzung

In diesem Schritt wurde der Fokus auf die Auswahl einiger konkreter, in der Praxis umsetzbarer Ansätze und Instrumente sowie die verschiedenen Prozessschritte gelegt, die zur Implementierung notwendig sind. Besonders ist der Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2003) als eines der grundlegenden Instrumente in diesen Schritt eingeflossen.

3.2.5 Fazit und Ausblick

Abschließend wurden die Ergebnisse der Studie kurz zusammengefasst und besonders die Ansätze für die Jugendsozialarbeit herausgestellt.

In einem letzten Schritt wurden weiterführende Fragestellungen und Forschungslücken aus dem bestehenden Material abgeleitet.

4 Theoretischer Hintergrund, Begriffe und Konzepte

In das Konzept der inklusiven Schule sind zahlreiche Strömungen, Theorien, Konzepte, Wertvorstellungen und Entwicklungen eingeflossen, die sich gegenseitig auch im Sinne von Gegenströmungen beeinflusst, ergänzt und weiterentwickelt haben. Dazu zählen u.a. sich wandelnde Vorstellungen von Behinderung in Medizin und Heilpädagogik, die Menschenrechts- und Behindertenbewegungen, die Diskussion um „Integration“ auch in anderen Bereichen – wie z.B. im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen – die Werte- und Normendiskussionen der internationalen Organisationen und deren faktische Umsetzung in der Rechtsprechung von Staaten und internationalen Rechtsräumen – wie z.B. der Europäischen Union.

Geprägt wurde der Begriff „Inklusion“ in Zusammenhang mit Schule zu Beginn der 1990er Jahre im angloamerikanischen Sprachraum. In Kanada, das als ein „Geburtsland der inklusiven Schule“ gilt (Sander 2004), erschien das Grundwerk „Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion“ (Porter/Richler 1991). In dieser frühen Zeit waren die Begriffe ‚Inclusion‘ und „Integration“ noch nicht klar gegeneinander abgegrenzt und wurden häufig synonym verwendet. (Sander 2004).

Mit der Salamanca-Konferenz 1994 „Special Needs Education: Access and Quality“ („Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“) fand der Begriff internationale Verbreitung, ohne dass allerdings eine genaue Definition aufgestellt wurde (vgl. Salamanca-Statement 1994). Dennoch wurde damit der Inklusionsbegriff in der internationalen Debatte verankert und die Salamanca-Erklärung wurde auch als die „Inklusions-Charta“ bekannt (Sander 2004).⁵

Auf der Ebene der Umsetzung fand international besonders der „Index of Inclusion“ (Booth/Ainscow 2003) Beachtung, der basierend auf empirischen Forschungsergebnissen ein erstes und heute noch wegweisendes Instrument für die Implementation von inklusiver Schule darstellt (vgl. Kapitel 6.3).

Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept der Inklusion in erster Linie durch die Arbeiten von Hinz und Sander bekannt, die den Begriff etablierten und gegen das bisherige Konzept von integrativer Schule abgrenzten (vgl. Hinz 2002, Sander 2002, s.a. Kapitel 4.1). Er fand dabei einen Anschluss an das Konzept einer „Pädagogik der Vielfalt“, das 1993 von Prengel und Hinz vorgestellt und von Preuss-Lausitz in den umfassenderen gesellschaftlichen Kontext eingebettet wurde (Prengel 1993; Hinz 1993; Preuss-Lausitz 1993).

Während das Konzept der inklusiven Schule sich in den ersten Jahren jedoch nur langsam durchsetzte und von vielen Pädagogen und Fachkräften der Sozialen Arbeit als eine Variante der Integration angesehen wurde (vgl. Sander 2002), fand es mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2006 (s.a. Kapitel 4.2) breite internationale Aufmerksamkeit. Das Verständnis von Inklusion, das sich darin ausdrückt, unterstreicht den notwendigen Systemwechsel: Wenn die Vielfalt menschlichen Lebens als positiver Wert strukturell verankert werden soll, muss sich nicht der Einzelne in bestehende Strukturen einfügen, sondern es müssen die Strukturen so geschaffen werden, dass jedes Individuum sein Recht auf Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe verwirklichen kann.

Besonders seit der Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009, und damit der Verpflichtung zur Umsetzung der Grundprinzipien der Inklusion und der inklusiven Schule auf nationaler Ebene, sind etliche Publikationen entstanden, die sich mit der Frage beschäftigen, wie die Neustrukturierung des Bildungssystems gedacht werden kann.

Grundsätzlich lassen sich sieben verschiedene Arten von Publikationen unterscheiden:

- theoretische Beiträge, die vor allem auf die Theoriebildung, die Abgrenzungen und Implikationen

⁵ In der offiziellen deutschsprachigen Übersetzung wurde allerdings stattdessen der Begriff „Integration“ verwandt. Das Wort Inklusion kommt in dieser Übersetzung nicht vor.

des Begriffs oder auf die Wertedebatte rekurrieren (z.B. Sander 2002, Hinz 2002);

- empirische Forschungsprojekte und Studien, die
 - eine Bestandsaufnahme zum aktuellen Stand der integrativen oder sogar inklusiven Ansätze in Deutschland (z.B. Klemm 2010)⁶ oder
 - die Erforschung der Ergebnisse und Bedingungen einer gemeinsamen Beschulung zum Gegenstand haben (z.B. Wocken 2010, Lehmann/Hoffmann 2009). Derzeitige Ergebnisse bestätigen zwar einen positiven Effekt des gemeinsamen Unterrichts, sind aber in der Mehrzahl auf den „Förderschwerpunkt Lernen“ ausgerichtet und/oder regional begrenzt;
- (fach-)politische Grundlagenpapiere, Empfehlungen und Stellungnahmen, die sich vorrangig an die Politik richten (z.B. Deutscher Verein 2011, AFET und IGfH 2011);
- Diskussionsgrundlagen, Ansätze und Expertisen von Verbänden, Stiftungen und Trägern der sozialen Arbeit zur fachlichen Debatte und zu Fragen der Umsetzung, aus denen sich zugleich politische Forderungen und Handlungsansätze

ableiten lassen (z.B. Wernstedt/John-Ohnesorg 2010);

- erste Instrumente für die praktische Umsetzung (z.B. Booth/Ainscow 2003);
- Projekt- und Good-Practice-Beispiele aus Schulen (z.B. Thies o.J.).

Dieser Vielzahl von Publikationen, Ansätzen und Konzepten liegt jedoch keineswegs ein einheitliches Verständnis von Inklusion und inklusiver Schule oder den verschiedenen Ansätzen und Konzepten, die darin einfließen, zugrunde. Im Folgenden werden daher in diesem Kapitel zunächst unterschiedliche Sichtweisen auf Behinderung skizziert und deren theoretische Bezüge dargestellt, um eine Diskussionsgrundlage zwischen verschiedenen Fachbereichen zu bieten. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen: Was bedeutet (schulische) Inklusion? Danach werden die rechtlichen und normativen Grundlagen des Konzepts von „inklusive Schule“ sowie einige zentrale Konzepte und Begriffe dargestellt, die in Zusammenhang mit inklusiver Schule von Bedeutung sind.

4.1 Modelle und Sichtweisen auf „Behinderung“

Zur Beschreibung des Begriffs „Behinderung“ existieren verschiedene Modelle, die sich teils chronologisch und in Abhängigkeit voneinander, teils parallel zueinander entwickelt haben. Alle diese Modelle werden, auch wenn einige von ihnen nicht mehr internationalen Standards entsprechen, heute noch verwandt und ihre Vertreter stehen sich häufig unversöhnlich gegenüber. Die hauptsächlichsten Unterschiede in den Modellen bestehen sowohl in der Perspektive, die sie gegenüber dem Phänomen „Behinderung“ einnehmen, als auch in den konkreten Konsequenzen, die sich daraus für Menschen mit Behinderungen ergeben. Aus diesen Modellen hat sich eine Vielzahl von Weiterentwicklungen und Variationen entwickelt. Der Fokus liegt im Folgenden jedoch auf den „klassischen“ Grundzügen.

4.1.1 Das medizinische Modell

Die Weltgesundheitsorganisation (World Health Organisation, WHO) stellte 1980 mit der International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) ein Klassifikationsschema auf, das die Ursachen und Folgen von Behinderung zu umfassen versuchte. Die ICIDH basierte dabei auf einem „medizinischen“ oder „individuellen“ Modell bzw. Krankheitsfolgemodell von Behinderung.

Gemäß dieser Definition entsteht aufgrund einer Erkrankung, angeborenen Schädigungen oder eines Unfalls eine dauerhafte gesundheitliche Beeinträchtigung der physischen, psychischen oder anatomischen Struktur (impairment). Die Schädigung zieht nach dieser Definition eine funktionale Beeinträchtigung oder Mängel in den Fähigkeiten des Betroffenen

⁶ Allerdings wurde in dieser Studie „Inklusion“ mit integrativen Ansätzen verschiedener Art gleichgesetzt und nur in einer dichotomischen Abgrenzung zur Exklusion gebraucht.

nach sich, die eine oder mehrere „normale“ Aktivitäten des Alltagslebens unmöglich machen. Die Folge ist eine Behinderung (handicap) der Person, die damit soziale Nachteile in persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Beziehungen und Chancen erleidet. Die reine Verortung der „Schädigung“ im Individuum, die lineare Abfolge von Ursache und Wirkung und der zugrunde liegende Normalitätsgedanke dieses Modells wurden allerdings u.a. von Seiten der Behindertenbewegung scharf kritisiert.

4.1.2 Das soziale Modell

In Abgrenzung und in Kritik zu dieser rein defizit- und störungsorientierten Sicht auf Behinderung, die soziale Faktoren allein als Folge einer Schädigung der Person ansieht, entstand das **soziale Modell** von Behinderung. Die Grundlagen dieses Modells gehen auf die Menschenrechtsbewegungen der 1960er Jahre zurück und wurden in den 1980ern Gegenstand der öffentlichen und akademischen Diskussion. Behinderung gilt nach diesem Verständnis in erster Linie als soziales Konstrukt. Zwar können individuelle Variationen physischer, seelischer oder emotionaler Natur zu Einschränkungen (Beeinträchtigungen) des Einzelnen führen, diese werden aber erst aufgrund gesellschaftlicher Barrieren zur Behinderung. Im Gegensatz zum „Behindert-Sein“ fokussiert das Modell auf das „Behindert-Werden“ durch gesellschaftliche Exklusion.

Als „Variation“ muss daher der Zustand und die Lage des Einzelnen nicht mehr einem Normierungsgedanken (wie z.B. in der Heilpädagogik oder in den Rehabilitationswissenschaften) entsprechen, sondern die Vielfalt der Menschen wird als positiver Wert gewürdigt. Im Vordergrund des sozialen Modells, das in Menschenrechtsorganisationen und in den Sozialwissenschaften (u.a. im Bereich der Disability Studies) weite Verbreitung fand, stehen das Recht auf Selbstbestimmung, Antidiskriminierung, der Abbau von Barrieren und soziale Teilhabe.

4.1.3 Das Aktivitäts- oder Fähigkeiten-Modell

Die ICIDH-2 (International Classification of Impairments, Activities and Participation: A Manual of Dimensions and Functioning) aus dem Jahr 1992 kann als Versuch der WHO verstanden werden, beide Modelle, deren Vertreter sich heftige Kämpfe lieferten,

miteinander zu verbinden. Als „Impairments“ werden gemäß diesem Modell die Beeinträchtigung(en) einer Körperfunktion oder -struktur im Sinne einer wesentlichen Abweichung interpretiert. Dadurch wird der Mensch in Aktivitäten (Activities) eingeschränkt, die es ihm ermöglichen, seine persönlichen Lebensziele zu erreichen und sich selbst zu verwirklichen. „Participation“ bezeichnet dahingehend das Maß, in dem die Person an öffentlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Bereichen des Lebens teilhaben kann. Auch wurden physikalische und soziale Kontextfaktoren identifiziert, die zur Gestaltungsmöglichkeit des Lebens beitragen. Maßgeblich für dieses **Aktivitäts-Modell** ist die Fokussierung auf relevante Fähigkeiten der Person, die soziale Teilnahme sowie die Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt.

Zwar wurde damit zwischen Beeinträchtigung und Behinderung gemäß dem sozialen Modell unterschieden, der Normalitätsgedanke, der dem medizinischen Modell zugrunde liegt, schwingt jedoch nach wie vor mit.

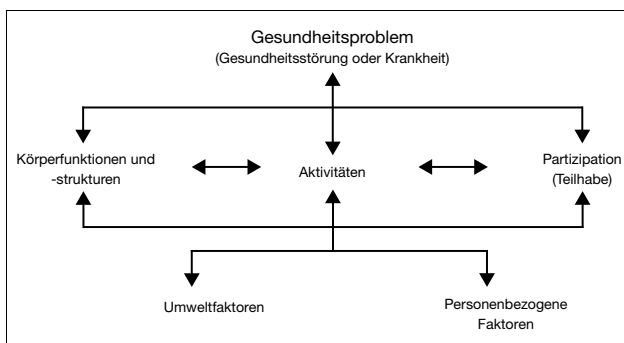
Entgegen den Weiterentwicklungen der Sichtweisen von Behinderung folgt das deutsche Sozialgesetzbuch nach wie vor diesem Verständnis einschließlich des „Normalitäts-“, und „Normierungsgedankens“: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“ (SGB IX § 2 Abs.1).

4.1.4 Das bio-psycho-soziale Modell

In der International Classification of Functioning, Disability and Health (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, ICF), welche die WHO 2001 erstmalig herausgab, fand ein erneuter Schritt der Weiterentwicklung statt. Der ICF liegt ein **bio-psycho-soziales Modell** zugrunde, das von der engen Verschränkung von Körper, Psyche sowie physischer und sozialer Umwelt ausgeht. Beeinträchtigungen und Behinderungen sind dahingehend nicht als Zustand definiert, sondern als dynamisches Geschehen (Egger 2005: 3). Unter dem Begriff „Gesundheitsproblem“ werden verschiedene Krankheiten oder Traumata

subsumiert, die sich in der Folge als Funktionieren oder als Beeinträchtigung äußern. Diese Beeinträchtigungen werden sowohl anhand von Körperfunktionen und -strukturen als auch für den Bereich von Aktivitäten des Individuums und für die Möglichkeit der Partizipation an verschiedenen Lebensbereichen beschrieben. Funktionen und Beeinträchtigungen können sich in unterschiedlicher Kombination und in unterschiedlichem Ausmaß äußern. Entscheidend für das Maß an Behinderung, das der Mensch dadurch erfährt, sind sowohl Bedingungen der physikalischen (z.B. Treppen) und der sozialen Umwelt (Einstellungen, Unterstützungsnetzwerke etc.) als auch personenbezogene Faktoren (Einstellungen, Alter etc. des Betroffenen), die wiederum in enger Wechselwirkung mit der Umwelt stehen.

Abbildung 5: Bio-psycho-soziales ICF-Modell



Quelle: DIMDI 2002: 21.

Mit diesem Modell werden die Beeinträchtigungen des funktionalen Gesundheitszustands ebenso beschrieben wie die persönliche und soziale Teilhabe sowie die relevanten Umweltfaktoren und individuelle Faktoren. Da das bio-psycho-soziale Modell den Gesundheitszustand und damit verbundene Lebensbedingungen im Allgemeinen beschreibt, ist es auf alle Menschen dynamisch und in den unterschiedlichen Lebensphasen anwendbar. Die Dichotomie zwischen „behindert“ und „nicht-behindert“ und die gegensätzlichen Perspektiven von „Behindert-Sein“ und „Behindert-Werden“ werden damit als Wechselspiel aufgehoben.

Entgegen einem weit verbreiteten Missverständnis erfasst dieses Modell jedoch primär Umstände, die mit dem Gesundheitszustand in Verbindung stehen.

Beeinträchtigungen, die aus anderen Gründen (z.B. Migrationshintergrund, Geschlecht) bestehen, sind damit nicht abgedeckt (DIMDI 2005). Im Fokus der Kritik stehen besonders dieses gesundheitsbezogene Verständnis von Behinderung und die biologische Zentriertheit des Ansatzes.

4.1.5 Die Sichtweise von „inklusive Schule“

Das bio-psycho-soziale Modell liegt in seinen Grundzügen auch der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zugrunde: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren ihre volle und wirksame Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Gesellschaft behindern können“ (Art. 1, Schattenübersetzung⁷).

Das Verständnis von inklusiver Schule der Konvention reicht jedoch über den Begriff von Behinderung hinaus und plädiert vielmehr für eine Relativierung von Sonderbezeichnungen. Es bezieht sich damit auf eine „Bildung für alle“: „Alle Menschen weltweit sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten. Jeder muss in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können. Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 3).

Dies beinhaltet zugleich alle Formen der Vielfalt, auch z.B. hinsichtlich Geschlechts, ethnischer Herkunft, Nationalität, Erstsprache, Religion oder sozioökonomischen Hintergrunds (vgl. Hinz 2003: 4). Inklusive Bildung ist zudem unabhängig von der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, sondern bezieht sich auf alle Kinder und Jugendlichen: „Inklusionspolitik ist nicht auf Minderheiten, wie Kinder mit Behinderung oder Kinder mit Migrationshintergrund, beschränkt. Von inklusiver Schule, das muss deutlich werden, profitieren alle Kinder. Es muss darum gehen, eine Schule für alle zu schaffen, in der jedes

⁷ Da verschiedene zentrale Konzepte und Ansätze nicht in die offizielle Übersetzung der UN-Konvention eingeflossen sind (z.B. Integration für inclusion), bezieht sich die vorliegende Expertise im Folgenden auf die Schattenübersetzung des Netzwerks-Artikel-3. Die zitierte Stelle lautet im Original: „Persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others“ (Art. 1).

Kind individuell mit seinen Stärken und Schwächen gefördert wird“ (Evers-Meyer 2010: 30). Inklusion fokussiert demzufolge nicht mehr auf einen Förderbedarf, um bestimmte Ziele zu erreichen, sondern

auf die individuellen Bedarfe und einen multidimensionalen Kompetenzerwerb vor dem Hintergrund der persönlichen Gegebenheiten.

4.2 Normative und rechtliche Grundlagen

In die Ausgestaltung der normativen und rechtlichen Grundlagen von inklusiver Schule sind verschiedene Prinzipien eingeflossen, die auch in anderen Bereichen zum Tragen kommen. Dazu gehören in erster Linie das Grundprinzip der Menschenwürde, das Diskriminierungsverbot und das Recht auf Bildung für alle.

Als grundlegendes Dokument kann die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (A/RES/217, UN-Doc. 217/A-(III)) angesehen werden, die am 10. Dezember 1948 in Paris verkündet wurde: Artikel 1 bezieht sich auf die allgemeine Menschenwürde und lautet „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“

Das bedeutet auch, dass es kein anderes Kriterium dafür gibt, Anspruch auf die Anerkennung der Menschenwürde und -rechte zu haben, als ein Mensch zu sein (Hirschberg 2010: 21). In Artikel 26 ist zudem das Recht auf Bildung als Menschenrecht festgeschrieben. Diese Prinzipien – die allgemeine Menschenwürde, zusammen mit dem Diskriminierungsverbot, und das Menschenrecht auf Bildung – sind leitend für alle weiteren Erklärungen im Rahmen der Umsetzung einer „Bildung für alle“ und, in der Weiterentwicklung, einer inklusiven Schule.

Die Rahmenbestimmungen der Vereinten Nationen für die Herstellung der Chancengleichheit für Behinderte von 1993 forderten die Staaten dazu auf, sicherzustellen, dass die Erziehung von Personen mit Behinderung ein unerlässlicher Bestandteil des Schulsystems ist.

Ein Meilenstein auf dem Weg zur Umsetzung einer „Bildung für alle“ und des Rechts auf inklusive Bildung bildete zudem die Salamanca-Erklärung der UNESCO über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse im Jahr 1994. Darin wurde von der Weltgemeinschaft explizit gefordert, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten, indem die Wertehaltungen gefördert und die strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit

Schule alle Kinder mit ihren individuellen Lernbedürfnissen gemeinsam betreuen kann. Es wurde die Notwendigkeit und Dringlichkeit betont, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten (Art. 1). Weiterhin wurde die Vielfalt von Kindern und Jugendlichen als positiver Wert betont, und dass Schulsysteme dieser Vielfalt Rechnung tragen müssen (Art. 2). Regelschulen mit inklusiver Orientierung seien das beste Mittel, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen (Art. 3). Die Mitgliedstaaten der UN werden explizit aufgefordert, Inklusion als übergreifendes Leitprinzip der Bildungspolitik als auch der Bildungspraxis zu übernehmen.

Internationale Übereinkommen (Conventions), Erklärungen (Declarations) und Rahmenbestimmungen zum Recht auf Bildung für alle – (Auswahl)

- **Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948)**
Jeder hat das Recht auf Bildung.
- **Übereinkommen gegen Diskriminierung in der Bildung/Erziehung (1960)**
Das Recht auf Zugang zu Bildung und das Recht auf Qualität der Bildung
- **Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966)**
Recht darauf, dass alle Formen des Schulwesens inkl. des höheren Fach- und Berufsschulwesens allgemein verfügbar und jedermann zugänglich gemacht werden müssen. Bes. Art. 13
- **Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention; 1989)**
Recht des Kindes auf verpflichtende und unentgeltliche Grundschulbildung frei von jeder Form

der Diskriminierung, Betonung von Kindeswohl und kindlicher Entwicklung, bes. Art. 28

- **Erklärung der Weltkonferenz "Bildung für Alle" (1990)**
Jede Person soll die Möglichkeit haben, von Bildungsangeboten zu profitieren
- **Delhi-Erklärung (1993)**
Überwindung von Ungleichheit im Zugang zu Grundbildung, aus Gründen von Geschlecht, Alter, Einkommen, Familie, Geografie, kulturelle, ethnische und linguistische Unterschiede
- **Rahmenbestimmungen der Vereinten Nationen für die Herstellung der Chancengleichheit für Behinderte (1993)**
Gemeinsame Erziehung von Personen mit und ohne Behinderung ist ein unerlässlicher Bestandteil des Schulsystems
- **Salamanca-Erklärung (1994)**
Recht auf Bildung für alle und Verankerung des Prinzips der Inklusion (s.u.)
- **Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (2005)**
Würde und Achtung aller Kulturen, einschließlich linguistischer Minderheiten
- **Erklärung zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung (1995)**
Achtung vor den Bildungsrechten von Menschen, die Minderheiten angehören, einschließlich der Gestaltung von Curricula und Unterricht
- **Charta von Luxemburg (1996)**
Bildung für alle unter dem Prinzip der Inklusion
- **Hamburger Erklärung über Erwachsenenbildung (1997)**
Der Staat als wesentliche Instanz, um das Recht auf Bildung für alle, insbesondere für die am stärksten gefährdeten Gruppen der Gesellschaft, sicherzustellen
- **Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt (2001)**
Förderung sprachlicher Vielfalt bei Respektierung der Muttersprache auf allen Bildungsebenen

- **Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006)**

Menschen mit Behinderungen müssen gleichberechtigt mit anderen Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht haben; Sicherstellung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen und auch beim lebenslangen Lernen

Quelle: Deutsche UNESCO-Kommission (2009), eigene Auswahl und Ergänzung.

Die Charta von Luxemburg (1996) greift das Prinzip der Inklusion auf, nimmt aber nicht nur Kinder mit Behinderungen besonders in den Blick, sondern geht vom Prinzip einer Schule für alle aus: „School for all means inclusive education for all individuals into mainstream education“ (Charter of Luxembourg 1996). Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aus dem Jahr 2006 ist ein weiterer Meilenstein für die strukturelle Verankerung des Rechts auf inklusive Bildung. In Artikel 24 der Konvention wird das Recht auf inklusive Bildung völkerrechtlich verankert und gefordert, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen. Das Recht auf Zugang zu Bildung, das Recht auf qualitativ hochwertige Bildung und das Recht auf Achtung im Lernumfeld müssen gewährleistet werden.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Artikel 24 Bildung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre wirksame Bildung zu ermöglichen;

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu fördern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

a) fördern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch den peer support und das Mentoring;

b) ermöglichen sie das Erlernen der Gebärdensprache

und die Förderung der sprachlichen Identität der gehörlosen Menschen;

c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

Schattenübersetzung des Netzwerks Art. 3

Auf bundesdeutscher Ebene ist das Prinzip der Menschenwürde im Grundgesetz verankert (GG Art. 1). Ebenfalls im Grundgesetz sind die Gleichheit aller Menschen und das Diskriminierungsverbot u.a. hinsichtlich Geschlechts, Abstammung und Sprache (GG Art. 3) festgeschrieben.

Am 15. November 1994, also nur wenige Monate nachdem die Kultusministerkonferenz ihre Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung ausgeprochen und den gemeinsamen Unterricht in Regelschulen empfohlen hatte, wurde Art. 3 GG durch den expliziten Zusatz erweitert: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Aus

diesen in der Verfassung garantierten Prinzipien leitet sich zugleich ein Recht auf Gleichberechtigung in der Bildung ab, das jedoch nicht ausdrücklich erwähnt wird. Mit dem SGB IX, dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) sowie dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) fand im Deutschen Recht ein wichtiger Paradigmenwechsel statt: In Abkehr vom Fürsorgeprinzip wird seither der Grundsatz von Selbstbestimmung und gleichberechtigter Teilhabe von Menschen mit Behinderungen betont. „Bei der Umsetzung dieses Paradigmenwechsels in der Praxis kommt der Bildung eine entscheidende Schlüsselstellung zu. Denn Bildung schafft wichtige Voraussetzungen dafür, dass die Betroffenen ihr Recht auf Selbstbestimmung entwickeln und wahrnehmen können und dass die berufliche, aber auch die gesellschaftliche Teilhabe gelingt“ (Sozialverband 2009: 2).

In Art. 1 des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) von 2006 wird das Diskriminierungsverbot wegen Behinderung aufgegriffen und auch für den Anwendungsbereich Bildung (Art. 2 AGG) festgeschrieben, allerdings für diesen Bereich nicht genauer ausgeführt.

Auf dieser Basis und besonders auf Grundlage der Grundgesetzänderung von Art. 3 GG waren die Gesetzgeber aller Länder dazu aufgefordert, entsprechende Regelungen in die Schulgesetzgebung aufzunehmen. Allerdings wurde dabei die Einschränkung getroffen, dass das Primat des Regelschulbesuchs für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen nur dann gilt, wenn die personellen, sächlichen und organisatorischen Voraussetzungen gegeben sind. Dieser „Ressourcenvorbehalt“, der durch das Bundesverfassungsgericht in mehrfach bestätigt wurde (z.B. BVerfGE 40, 121 [133]), hat dazu geführt, dass die Forderungen nach einer integrativen Schule in vielen Bundesländern nur zögerlich umgesetzt wurden.

Mit der Unterzeichnung und Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) hat sich die Bundesrepublik Deutschland dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen und eine inklusive Beschulung gesetzlich zu verankern. Durch das Inkrafttreten der BRK haben Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in

Deutschland einen Rechtsanspruch darauf, gemeinsam mit Kindern ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet zu werden. Dieses Recht auf inklusive Bildung ist als Individualrecht einklagbar (Riedel 2010).

Zur Umsetzung der Vorgaben der BRK wurde von der Kultusministerkonferenz am 18. November das Positionspapier „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung“ beschlossen. Es wurde jedoch kritisiert, dass die KMK dem Inklusionsverständnis der UN-Konvention darin eher zurückhaltend folge, da sie die inklusive Schule eher als „Anliegen“ verstehe und zudem die weitere Einteilung in Leistungsgruppen nicht ausreichend hinterfrage: „Zum anderen verkennt die Kultusministerkonferenz die Tatsache, dass der UN-Konvention ein sehr umfassendes Verständnis von Inklusion zu Grunde liegt: Diese Konvention denkt bei Inklusion an ein Bildungssystem, in dem alle Heranwachsenden gemeinsam lernen. Ein solches System unterteilt Kinder und Jugendliche nicht in Gruppen, die sich nach Leistungsfähigkeit, Geschlecht, ethnischem oder sozialem Hintergrund oder nach sonst einem Kriterium unterscheiden. Ein solches Verständnis schließt die in Deutschlands gegliederten Sekundarschulen gängige Aufteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege aus“ (Klemm 2010: 12).

Auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ vom 20. Oktober 2011 verweist in der Umsetzung allein auf die Verantwortung der Länder. Von Eltern- und Sozialverbänden wurde scharf kritisiert, dass in dem Papier weder eine verbindliche Vorgabe zur gesetzlichen Verankerung inklusiver Schule auf Länderebene angelegt ist, noch Leitlinien zu finden sind, auf welche Weise die BRK auf Länderebene umzusetzen sei.⁸

Die Bundesländer sind aufgrund der BRK zwar dazu verpflichtet, das Recht auf inklusive Schule in der jeweiligen Schulgesetzgebung zu verankern, in welchem Ausmaß, in welcher Form dies geschieht, ist jedoch Ländersache. „Dazu wollen die Länder für

⁸ Siehe z.B. <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/politik/bundesrepublik-deutschland/kmk-vorstellung/>

den Bildungsbereich zunächst eine Bestandsaufnahme vornehmen, Schritte der Weiterentwicklung festlegen, entsprechende Maßnahmen veranlassen und die ggf. erforderlichen rechtlichen Maßnahmen zur Steigerung der inklusiven Bildung an allgemeinbildenden Schulen entwickeln“ (BMAS 2011: 48).

Der Prozess der Umsetzung kam allerdings nur zögerlich in Gang: Zur Fälligkeit der ersten Berichtspflicht der Bundesregierung an die UN hatten zwar mehrere Länder das Prinzip der inklusiven Schule rechtlich verankert, allein das Land Hamburg hatte jedoch einen individuellen Rechtsanspruch auf gemeinsames Lernen gesetzlich eingeführt. Von Elternverbänden wird insbesondere kritisiert, dass

aufgrund des Ressourcenvorbehalts der meisten Länder in der Umsetzung der BRK nach wie vor nicht mit einer zeitnahen Umsetzung inklusiver Prinzipien im Bildungsbereich zu rechnen ist⁹ (vgl. Hirschberg 2010: 23). Insgesamt ist auf bundesdeutscher Ebene festzustellen, dass bisher weder ein einheitliches Verständnis von schulischer Inklusion und den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention, noch ein Bewusstsein hinsichtlich der notwendigen Restrukturierungsleistungen oder eine Einigkeit über mögliche Wege der Umsetzung besteht. Um die Verpflichtung zur Umsetzung gesellschaftlicher Inklusion und der inklusiven Schule einzulösen, sind daher tiefgreifende Veränderungen auf rechtlicher, struktureller und Verständnisebene notwendig.

4.3 Was bedeutet (schulische) Inklusion?

Das Grundprinzip der Inklusion besagt, dass die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen die Normalität ist. Daher muss sich nicht das Individuum in die Gesellschaft einpassen oder an eine Mehrheit angleichen, sondern die Gesellschaft muss durch das Schaffen entsprechender Strukturen dafür Sorge tragen, dass jeder Einzelne volle Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen genießen kann. Dies bedeutet auch, mögliche Barrieren abzubauen und gleichzeitig eine am Individuum orientierte Unterstützung zu schaffen, wenn diese für die Teilhabe notwendig ist. Es gilt damit nicht das Individuum zu verändern, sondern die gesellschaftlichen Strukturen auf allen Ebenen (vgl. Hermes o.J.: 7f.). Inklusion bezieht sich damit auf alle Mitglieder der Gesellschaft, unabhängig von Dimensionen der Differenz (wie Geschlecht, ethnische Herkunft oder Behinderung) (vgl. Hinz 2003: 10ff).

Die Salamanca-Erklärung besagt, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (Salamanca-Erklärung 1994, Art.3)).

Für inklusive Bildung bedeutet das eine Haltung der

Wertschätzung von Vielfalt, die sich am Individuum orientiert. Die Staaten, welche die UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet haben, sind dazu verpflichtet, die dafür erforderlichen Strukturen auf allen Ebenen zu schaffen. „Bei allen geplanten Veränderungen und Entwicklungen ist darauf zu achten, dass

- Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen,
- die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen gesichert sind,
- die Zusammenarbeit aller an der Förderung des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen beteiligten Personen und Einrichtungen gewährleistet ist,
- sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote ein qualitativ hochwertiges gemeinsames Lernen ermöglichen“. (Kultusministerkonferenz 2011: 3f.)

Inklusive Bildung ist daher „ein Prozess, im Rahmen dessen jene Kompetenzen im Bildungssystem gestärkt werden, die nötig sind, um alle Lernenden zu erreichen. Folglich kann inklusive Bildung als Schlüsselstrategie zur Erreichung von ‚Bildung für Alle‘

⁹ <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-551/zwischenbericht-un-konvention.pdf>

gelten. Inklusion sollte als übergreifendes Prinzip sowohl die Bildungspolitik als auch die Bildungspraxis leiten, ausgehend von der Tatsache, dass Bildung

ein grundlegendes Menschenrecht ist und die Basis für eine gerechtere Gesellschaft darstellt“ (UNESCO 2009: 8).

Grundsätze von Inklusion

Inklusion bezeichnet die Haltung einer Wertschätzung der **Vielfalt**, den **Abbau von Barrieren**, das Schaffen der notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen und die praktischen Umsetzungen, die notwendig sind, um das Recht auf Bildung **ohne Diskriminierung** und auf der Grundlage der **Chancengleichheit** zu realisieren. Ziel ist der Erwerb von lebenspraktischen **Kompetenzen und Fähigkeiten** unter Achtung der persönlichen Entwicklung und Identität, um eine wirksame **Teilhabe** an der Gesellschaft und ein selbstbestimmtes Leben umfassende Wirklichkeit werden zu lassen.

4.4 Begriffsklärungen und Konzepte

Zu den verschiedenen Prinzipien und Konzepten, die in Verbindung zu inklusiver Schule und Inklusion stehen, herrscht keineswegs ein einheitliches Verständnis. Es kann daher nur der Versuch unternommen werden, mit der folgenden Übersicht eine grundlegende Orientierung zu schaffen.

4.4.1 Vielfalt

Innerhalb jeder Gesellschaft gibt es viele verschiedene Unterschiede zwischen den Menschen. Diese Heterogenität wird, auch in der pädagogischen Literatur, häufig als „Problemstellung“ betrachtet. Obwohl der Begriff „Vielfalt“ oft synonym „Heterogenität“ benutzt wird, beinhaltet er eine positive Sicht auf die Unterschiedlichkeit von Menschen.

Geprägt wurde der Begriff u.a. durch die „Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ der UNESCO (2005).

Der Begriff „Vielfalt“ trägt der Mehrdimensionalität von Individuen Rechnung. Er beinhaltet einen Blick auf alle Facetten des Menschen wie:

- die soziodemografischen Merkmale (ethnische Herkunft, Geschlecht, Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung, Alter)
- Fähigkeiten und Kompetenzen (physische/mentale Fähigkeiten, Wissen, soziale und emotionale Fähigkeiten)
- die sozialen Rollen in verschiedenen Kontexten

(Ausbildung, Beruf, Stellung in der Gruppe, sozioökonomischer Status)

- das soziale Netzwerk (Familie, Freundeskreis, Partnerschaft, Gruppenzugehörigkeit, Qualität der Unterstützung durch das Netzwerk, institutionelle Unterstützung, Erwartungen an das Individuum)
- Erfahrungen (Erziehungsstile der Eltern, biografische Erfahrungen, Brüche im Lebensverlauf, Erfahrungen der Unterstützung)
- Einstellungen (sexuelle Orientierung, Weltanschauung, Wertehierarchie, Motivationen, Selbstkonzept, subjektives Empfinden)
- individuelle Vorlieben und Abneigungen (Freizeitverhalten, Gewohnheiten, Auftreten und Erscheinungsbild)
- Lebenslagen und -situation (der Zugang zu kulturellen, gesundheitlichen, sozialen und finanziellen Ressourcen)

Diese Mehrdimensionalität zieht folgende Grundsätze nach sich:

- Die Zuordnung zu Gruppen kann nicht nur „von außen“ entlang eines Merkmals erfolgen, sondern muss zum einen allen Merkmalen des Individuums Rechnung tragen und sie muss zum zweiten die Selbstzuordnung des Individuums beachten. Die Selbstzuordnung wird allerdings durch die Fremdzuordnung beeinflusst.

- Die Ausprägungen von Merkmalen sind sehr unterschiedlich.
- Die meisten der Dimensionen sind nicht statisch, sondern veränderlich und variieren situativ und im Lebensverlauf.
- Die Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig und tragen zum ständigen Wandel bei.

Der Mehrdimensionalität des Individuums entspricht der Ansatz „Vielfalt gestalten“. Dieser Ansatz beinhaltet den „... aktiven Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit, das Wahrnehmen und Anerkennen von Vielfalt und Verschiedenheit und den Umgang miteinander ohne pauschalisierte Stereotypisierung/Zuschreibung mit verschiedenen Lebenshintergründen und -weisen“ (SPI o.J.: 39). Dies bedeutet auch, alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Vielfalt anzuerkennen und gemäß ihrer jeweiligen Ausgangslagen, Fähigkeiten und Bedürfnisse zu fördern, ohne ausgrenzende Sonderstrukturen zu schaffen. Das hauptsächliche Ziel von Ansätzen und Forderungen, die an Vielfalt ansetzen, liegt in der Überwindung von Chancenungleichheit (als objektive soziale Benachteiligung) und Diskriminierung (als subjektives Ausgrenzungsempfinden).

Diese Ziele können nur durch eine Umstrukturierung von Schule und letztlich von Gesellschaft erreicht werden, die eine soziale Inklusion aller Individuen zum Ziel hat.

4.4.2 Antidiskriminierung

Der Begriff „Antidiskriminierung“ umfasst zahlreiche Konzepte, Einstellungen und Maßnahmen, die gegen die Diskriminierung von Gruppen oder Individuen gerichtet sind.

Ausgangspunkt von Diskriminierung ist eine Abwertung von Menschen aufgrund eines oder mehrerer Merkmale, wie z.B. der „Dimensionen der Differenz“ (ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, physische/mentale Fähigkeiten, sexuelle Orientierung, Alter und sozioökonomischer Status (Tatum 2003), wie sie sich auch (mit Ausnahme des letztgenannten Merkmals) im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) der Bundesrepublik Deutschland (2006) widerspiegeln. Der Ausgangspunkt feindlicher Einstellungen ist gemäß

der Bielefelder Forschungsgruppe um Wilhelm Heitmeyer zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit eine „Ideologie der Ungleichwertigkeit“, die Menschen mit einem oder mehreren bestimmten Merkmalen als „weniger wert“ einordnet (Heitmeyer 2007).

Diskriminierungen lassen sich hinsichtlich mehrerer Dimensionen unterscheiden:

- Individuelle Diskriminierungen bezeichnen negative Bewertungen von Personen oder Gruppen durch andere Personen oder Gruppen aufgrund eines oder mehrerer Merkmale.
- Institutionelle Diskriminierung dagegen „... ist von Institutionen/Organisationen (durch Gesetze, Erlasse, Verordnungen, Zugangsregeln, Arbeitsweisen, Verfahrensregelungen oder Prozessabläufe) oder durch systematisch von Mitarbeitenden der Institutionen/Organisationen ausgeübtes oder zugelassenes ausgrenzendes, benachteiligendes oder unangemessenes und somit unprofessionelles Handeln“ (Melter 2006: 27) und kommt vor allem gegenüber Personen vor, die als „normabweichend“ gesehen werden. „Sie kommt durch das Zusammenspiel einer Vielzahl administrativer Handlungen, gesetzlicher Bestimmungen, tarifvertraglichen Entscheidungen und informellen Routinen zustande, welche ihrerseits von politischen Vorgaben und gesamtgesellschaftlichen Diskursen geprägt sind“ (Projekt ADA, <http://www.ada-bremen.de/index.php?pointID=46>).
- Strukturelle Diskriminierung bezeichnet die Diskriminierung, die in der Struktur der Gesamtgesellschaft verankert ist und für die nicht einzelne Individuen, Gruppen oder Institutionen direkt verantwortlich gemacht werden können.
- Unter „positiver Diskriminierung“ werden solche Maßnahmen verstanden, die die Diskriminierung von Mitgliedern einer Gruppe beseitigen sollen. Ein Beispiel dafür ist die Bevorzugung von Schwerbehinderten bei gleicher Eignung in der Bewerbung um einen Arbeitsplatz. Da der Begriff missverständlich ist, wurde er durch „positive Maßnahmen“ ersetzt (z.B. <http://www.ida-nrw.de/Diskriminierung/html/fglossar.htm>).

Antidiskriminierung bezieht sich auf alle Haltungen, Strukturen und Maßnahmen, die einen Abbau von

Diskriminierung zum Ziel haben. Dazu gehören z.B. die internationalen Abkommen zum Diskriminierungsverbot, die Antidiskriminierungsrichtlinien der EU und ihre nationalen Umsetzungen (z.B. das AGG in Deutschland) sowie das aktive Eintreten gegen Diskriminierung (<http://www.ida-nrw.de/Diskriminierung/html/fglossar.htm>). Ziel aller Maßnahmen zu Abschaffung von Diskriminierung ist der Ausgleich von Benachteiligung und die Herstellung gesellschaftlicher Chancengleichheit, auch durch den Abbau von Barrieren und das Schaffen von Barrierefreiheit.

4.4.3 Abbau von Barrieren und Barrierefreiheit

Als Barrieren werden all jene Umweltfaktoren bezeichnet, welche die Teilhabe von Personen an gesellschaftlichen Teilbereichen wie z.B. Wirtschaft, Bildung oder kulturellem Leben beeinträchtigen oder verhindern. Barrieren wirken im zeitlichen Verlauf „als Sozialisation beeinflussende Bedingungen einschränkend, isolierend, deprivierend und entfremdend“ (Schönwiese 2011: 153) und damit als Diskriminierung.

Die UN-Behindertenrechtskonvention benennt als Barrieren:

- physikalische Barrieren, z.B. in der Baustruktur,
- kommunikative Barrieren, darunter auch schwierige Sprache,
- soziale Barrieren, z.B. diskriminierende Einstellungen und Haltungen.

In einem erweiterten Sinn können auch ökonomische Barrieren hinzugezählt werden (vgl. Schulze 2011: 16).

Barrierefreiheit bezieht sich gemeinhin v.a. auf die physikalischen Faktoren und auf Kommunikation. Der Begriff bedeutet, dass Gegenstände, Einrichtungen, Medien und weitere Kommunikationsformen so gestaltet werden, dass sie von jedem Menschen uneingeschränkt benutzt werden können. Auch der Begriff Zugänglichkeit (accessability) wird in diesem Zusammenhang häufig gebraucht.

Im seinem erweiterten Verständnis um soziale und ökonomische Barrieren bestätigt sich auch die

Ausrichtung der UN-Konvention, die über ein eng gefasstes Verständnis von Behinderung hinausreicht und sich auf den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe unabhängig von den Merkmalen einer Person im allgemeinen Sinn bezieht.

4.4.4 Chancengleichheit

Der Begriff „Chancengleichheit“ bezeichnet eine gerechte Verteilung von Lebenschancen. Dies beinhaltet auch die Zugänge zu gesellschaftlichen Systemen und Ressourcen für alle Mitglieder der Gesellschaft. Es geht dabei im ursprünglichen Verständnis um gleiche Rahmenbedingungen und Aufstiegschancen (Startchancengleichheit). Ein Teil der Herstellung von Chancengleichheit ist der Abbau von Diskriminierung und Benachteiligung. Dies bedeutet nicht, alle unabhängig von ihren individuellen Ausgangsbedingungen gleich zu behandeln, sondern die Unterschiedlichkeit der Ausgangsvoraussetzungen zu erkennen und jedes Kind, jeden Jugendlichen und jeden Erwachsenen individuell auf Basis dieser Voraussetzungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebensphase zu unterstützen. „Zur Chancengleichheit gehört nicht nur eine rechtliche Gleichstellung, sondern eine tatsächliche, gelebte Gleichwertigkeit von unterschiedlichen Lebensentwürfen.“ (SPI o.J.: 22)

Kritik wurde am Begriff in seinem Verständnis von Startchancengleichheit laut, da der Verlauf des weiteren Prozesses keine Berücksichtigung findet. In Weiterentwicklungen des Begriffs sind daher diese Dimensionen mit berücksichtigt, wie z.B. im Modell der Verwirklichungschancen von Sen, der zwischen ursprünglichen Möglichkeiten und realisierten Chancen unter Einwirkung von verschiedenen individuellen und sozialen Faktoren unterscheidet. (Sen 1987)

Für Kinder und Jugendliche bedeutet die Erweiterung des Begriffs „Chancengleichheit“ daher nicht nur die Herstellung gleicher Startchancen, sondern auch den kontinuierlichen Ausgleich von Benachteiligung, den Abbau von Barrieren und die Eröffnung von sozialer Teilhabe in allen Lebensbereichen und Phasen ihrer Biografie.

Inklusive Schule ist ein wichtiger Meilenstein auf diesem Weg, da Bildung einen der Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe darstellt als Prozess der Umsetzung des Rechts auf Bildung für alle.

4.4.5 Kompetenzen

Vor dem Verständnis einer inklusiven Schule kann nicht mehr Leitgedanke sein, dass der Einzelne eine gewisse allgemeingültige Messlatte an Qualifizierung erreicht, sondern der Fokus muss auf dem individuellen Ausbau von persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen liegen, die jeder Schüler und jede Schülerin dazu braucht, ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

„Kompetenzen sind Fähigkeiten und innere Voraussetzungen, um in einer Situation selbstorganisiert und angemessen zu handeln. Entscheidend ist also die Anwendung dessen, was jemand kann und weiß. Dabei spielen auch grundlegende Einstellungen und Werte eine wichtige Rolle.“ (Hoorn et al. 2010: 9) Dies bedeutet auch, dass sich Kompetenzen erst im Handeln zeigen und daher Räume für das Erlernen als auch für das Ausprobieren und die Anwendung benötigen. Roth (1971: 180) unterscheidet bereits zwischen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz, die umfassend die Handlungskompetenz im Sinne einer selbstbestimmten Entscheidungsfähigkeit prägt. Weitere Grundannahmen zum Kompetenzbegriff als komplexes und vielschichtiges Konstrukt sind:

- Kompetenzen sind erlernbar und durch Maßnahmen beeinflussbar. Im inklusiven Verständnis kann dies nur vor dem Hintergrund einer Orientierung am Individuum erfolgen.
- Kompetenzen werden in bestimmten Situationen erworben und beziehen sich daher auf einen bestimmten situativen Kontext. Sie können als „kontextspezifische Handlungsvoraussetzungen“ bezeichnet werden.
- Kompetenzen verknüpfen Wissen und Können zur Handlungsfähigkeit.
- die Bereitschaft zum kompetenten Handeln spielt sowohl beim Kompetenzerwerb als auch bei der Anwendung in der jeweiligen Situation eine entscheidende Rolle.
- Ziel der Vermittlung von Kompetenzen muss ein selbstbestimmtes Handeln sein.

„Kompetenzen“ sind derzeit ein Schlüsselbegriff der Bildungspolitik, besonders in Hinblick auf Fragen der Standardisierung und Messbarkeit von Kompetenzen

in der Bildung. Ein Beispiel dafür sind die von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2002 beschlossenen Bildungsstandards. Die Standards sind zwar weniger auf Wissensvermittlung in Form von Lehr- und Bildungsplänen ausgelegt, sondern sind als Mindestanforderungen an die Entwicklung von Kompetenzen zu verstehen (Kultusministerkonferenz 2004). Ziel ist jedoch, „dass alle das definierte (Mindest-)Kompetenzniveau erreichen.“ (Sander 2009: 16ff.) In diesem Verständnis steht der Begriff allerdings in einem Spannungsverhältnis zum Verständnis von Kompetenzen als individueller Handlungsfähigkeit in einer inklusiven Schule.

4.4.6 Teilhabe

Grundlegend für das Prinzip der Teilhabe ist der Ansatz, dass zu einer menschenwürdigen Existenz mehr gehört als die reine Erfüllung der physischen Grundbedürfnisse. Teilhabe wird damit zum zentralen Begriff und zum Maß in der Diskussion um soziale Gerechtigkeit.

Mit dem Begriff „Teilhabe“ verbinden sich zwei eng miteinander verbundene Konzepte:

- zum einen werden darunter die Zugänge und die Möglichkeit der vollen Nutzung von gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Ressourcen verstanden. Im Jahr 2010 hat das Bundesverfassungsgericht (2010) in seinem Grundsatzurteil deutlich gemacht, dass die grundrechtliche Garantie des Existenzminimums auch die „Sicherung der Möglichkeit zur Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen und zu einem Mindestmaß an Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben umfasst, denn der Mensch existiert notwendig in sozialen Bezügen.“ In diesem Sinn bedeutet Teilhabe auch „Teilnahme“.
- zum anderen bezeichnet „soziale Teilhabe“ in einem umfassenderen Verständnis die aktive Mitgestaltung des gesellschaftlichen und individuellen Umfelds (vgl. z.B. Nullmeier 2010: 32) Dies beinhaltet die Veränderungsmöglichkeiten von Strukturen, z.B. bei der Mitgestaltung von Schülerinnen und Schülern in Hinblick auf Lern- und Unterrichtsziele. In diesem Sinn bedeutet soziale Teilhabe gesellschaftliche Partizipation.

Der Teilhabebegriff bezieht sich auf die gesellschaftliche Zugehörigkeit (Kronauer 2010: 25) und steht als Gegenbegriff zu Ausgrenzung, Vulnerabilität und Prekarität (Vogel 2006). Die Orientierung an Teilhabe kann dazu dienen, die Chancengerechtigkeit als Wertidee gegenüber einer reinen Leistungsgerechtigkeit aufzuwerten (vgl. Bartelheimer/Kärdtler 2002: 52). Besonders in der Behindertenbewegung war der Teilhabebegriff stets eng mit dem Recht auf Selbstbestimmung verbunden. Im SGB IX ist der individuelle Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Unterstützung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gesetzlich verankert.

Teilhabe kann auf verschiedene Systeme bezogen sein, z.B.:

- auf politische Teilhabe durch politische, bürgerliche und soziale Rechte,
- auf soziale Teilhabe durch den Zugang zu persönlichen Beziehungen und die Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken,
- auf wirtschaftliche Teilhabe am Arbeitsmarkt und am ökonomischen System,
- auf kulturelle Teilhabe, z.B. in den Zugängen und in der Nutzung des Bildungssystems oder der Freizeitgestaltung,
- auf gesellschaftliche Teilhabe durch den Zugang zu öffentlichen Gütern wie Gesundheit oder Mobilität.

In einem weit gefassten Verständnis von Teilhabe sind daher alle Ressourcen, Aktivitäten und Beziehungen inbegriffen, mit deren Hilfe sich Personen die gesellschaftlichen Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer individuellen Lebensführung aneignen (vgl. Bartelheimer/Kärdtler 2002: 51).

Das Recht auf Teilhabe von Kindern und Jugendlichen ist u.a. in der UN-Kinderrechtskonvention verankert und wird in der UN-Behindertenrechtskonvention als Ziel von Inklusion benannt.

Zentrale Ziele sind zum einen, die Öffnung von Zugängen zu allen gesellschaftlichen Bereichen, die Unterstützung bei der Nutzung dieser Bereiche und die Möglichkeit zum gesellschaftlichen Lernen. Zum anderen bedeutet es, die Möglichkeiten einer aktiven

Teilnahme und Mitgestaltung (Partizipation) in allen Bereichen, die Kinder und Jugendliche betreffen gemäß den Grundrechten von Kindern und Jugendlichen, die in der UN-Kinderrechtskonvention vereinbart wurden. Dieses Recht gilt nach den Grundlagen der Inklusion für alle Kinder und Jugendlichen und seine Umsetzung und Verwirklichung sind die Ziele von inklusiver Schule.

5 Rahmenbedingungen der Umsetzung inklusiver Schule

„Inklusion als ein Ansatz, der Prinzipien für pädagogische und gesellschaftliche Entwicklung enthält, ist keine Initiative, um einen Teilausschnitt der Erziehung einiger Kinder oder junger Menschen ein wenig zu modifizieren, sondern eine Strategie, um Bildung und Erziehung für alle zu überdenken und neu zu ordnen“ (Booth 2010: 2).

Die Aufforderung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zur Verankerung von Inklusion als Querschnittsaufgabe und zur Schaffung der Rahmenbedingungen für schulische Inklusion (Art. 24 Abs. 1) beinhaltet daher bedeutende Restrukturierungsleistungen auf mehreren Ebenen. Dazu zählen u.a.:

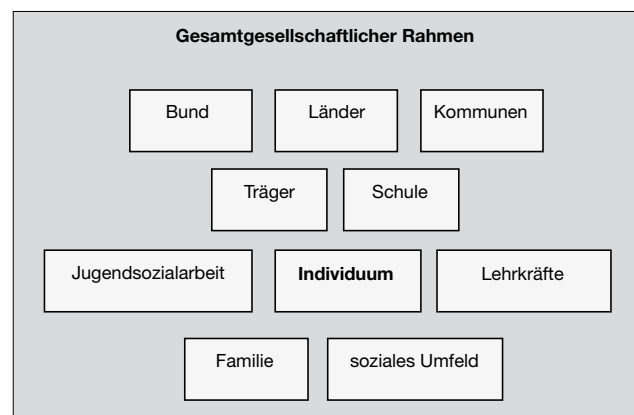
- **Gesetzgebung und Recht:** Gesetzgeberische Maßnahmen sowie die Entwicklung von Rechtsvorschriften und Umsetzungskonzepten unter Partizipation von Menschen mit Behinderungen einschließlich Kindern mit Behinderungen (Art. 4);
- **Bewusstseinsbildung:** Sensibilisierung für Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen einschließlich der Medien, z.B. durch geeignete Schulungsprogramme und Kampagnen (Art. 8);
- **Kommunikation und Information:** Bereitstellen barrierefreier Kommunikationsformen und Information;
- **Physische Barrierefreiheit:** Einsatz von Gütern, Dienstleistungen, Geräten und Einrichtungen mit universellem, d.h. barrierefreiem Design, Barrierefreiheit in öffentlichen Gebäuden und ggf. geeignete Assistenz;
- **Einsatz erforderlicher Ressourcen:** Es wird dazu aufgefordert, die notwendigen Ressourcen bereitzustellen, allerdings unter dem Vorbehalt, dass dies keine „übermäßige Belastung“ bedeutet;
- **Entwicklung von institutionellen Strukturen:** Um Inklusion als Querschnittsaufgabe zu veran-

kern, müssen entsprechende Strukturen, z.B. in der Verwaltung und bei den Trägern der Jugendsozialarbeit, geschaffen werden;

- **Schaffung partizipativer Strukturen:** Um das Recht auf Selbstbestimmung umzusetzen, ist das Schaffen partizipativer Strukturen auf allen Ebenen eine Notwendigkeit;
- **Ausbildung von Fachkräften:** Schulung und Ausbildung in mehreren Bereichen, um das notwendige Wissen, die Kompetenzen und das Bewusstsein von Lehr-, Fach- und Führungskräften zu fördern;
- **Entwicklung angemessener Maßnahmen:** Dies bezieht sich weniger auf die Entwicklung von Einzelmaßnahmen, sondern auf die Entwicklung und Umsetzung umfassender Konzepte zur Sicherstellung von Teilhabe.

Damit inklusive Schule auch als Grundlage gesamtgesellschaftlicher Inklusion entstehen kann, ist die Zusammenarbeit aller beteiligter Akteure und Ebenen, die auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen und gegenseitig aufeinander einwirken, notwendig.

Abbildung 6: Ebenen der Umsetzung sozialer Inklusion

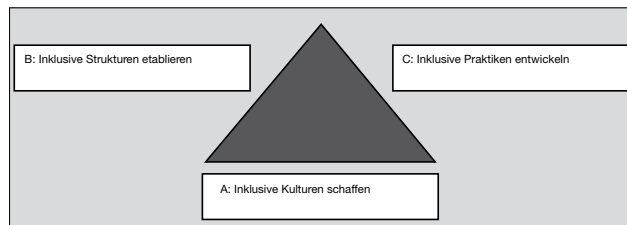


Booth und Ainscow (2003) unterscheiden in ihrem Index für Inklusion (vgl. Kapitel 7) drei Dimensionen der Umsetzung und des Ausbaus sozialer Inklusion.

Auf jeder Ebene sind verschiedene Leistungen notwendig, um die o.g. Grundlinien und Aufgaben umzusetzen:

- inklusive Kulturen (s. Kapitel 5.1),
- inklusive Strukturen (s. Kapitel 5.2),
- inklusive Praktiken (s. Kapitel 5.3).

Abbildung 7: Dimensionen des Index für Inklusion



Quelle: Booth/Ainscow 2003.

Wenn diese drei Dimensionen auf allen gesellschaftlichen Ebenen umgesetzt werden sollen, bedeutet dies eine Vielzahl an Aufgaben und Restrukturierungsleistungen, für die Verbände und Träger der Sozialen Arbeit und die Jugendsozialarbeit einen entscheidenden Beitrag leisten können. Die folgende Aufschlüsselung nach Ebenen und Dimensionen stellt dabei nur einen beispielhaften Ausschnitt dar, der im Einzelfall ausgestaltet werden muss. Im Anschluss finden sich jeweils Beispiele für mögliche Instrumente der Umsetzung.

5.1 Inklusive Kulturen

Inklusive Kulturen zu schaffen bedeutet, die Wertschätzung gegenüber den unterschiedlichen Ausdrucksformen menschlicher Vielfalt als Normalität in allen Bereichen zu etablieren. Das heißt,

- die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern wird als Selbstverständlichkeit betrachtet (vgl. Sander 2002).
- es werden viele verschiedene Formen der Vielfalt in verschiedenen Graden und Kombinationen beachtet, mitsamt ihren Möglichkeiten und Einschränkungen, Geschlechterrollen, sprachlich-kulturellen und ethnischen Hintergründen, sozialen Milieus, sexuellen Orientierungen, politisch-religiösen Überzeugungen u.a.
- jede Person wird als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft unabhängig von seinen Möglichkeiten wertgeschätzt (Hinz 2002: 1f.).
- die zentrale Perspektive ist die Orientierung am Individuum.
- diese Prinzipien und Werte sind leitend für alle Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken.

Inklusive Kulturen zu schaffen beinhaltet, auf allen beteiligten Ebenen verschiedene Rahmenbedingungen zu etablieren. Dazu gehören die interne Reflexion des Selbstverständnisses und der Rollendefinitionen sowie die interne und externe Bewusstseinsbildung für Inklusion.

Diese Dimension zielt darauf, eine sichere, akzeptierende, zusammenarbeitende und anregende Gemeinschaft zu schaffen, in der jede(r) geschätzt und respektiert wird. (Booth/Ainscow 2003).

Inklusive Kulturen

Bund und Länder, Kommunen

Sensibilisierung: Politik, Verwaltung, Institutionen, Arbeitgeber und Gesellschaft werden für die Bedeutungen und Erfordernisse sozialer Inklusion generell und in ihrer jeweiligen Umsetzung, auch für die länderspezifische Situation, sensibilisiert.

- Entsprechende Informationen und Konzepte werden erstellt und Kampagnen durchgeführt.

Verantwortung: Der Rückstand der Bundesrepublik Deutschland in Hinblick auf Chancengleichheit und Inklusion im Bildungssystem soll aufgeholt werden. Bund, Länder und Kommunen übernehmen die gemeinsame Verantwortung für die Umsetzung der internationalen Abkommen.

- Das bundesweite Monitoring zum Stand der Umsetzung der UN-Konvention wird gemeinsam hinsichtlich möglicher Konsequenzen reflektiert.

Selbstreflexion: Normierende und exkludierende Grundannahmen der politischen Struktur und in der gesellschaftlichen Praxis einschließlich ihrer Schnittstellen werden identifiziert und mögliche Veränderungen reflektiert.

- Erarbeitung einer umfassenden Analyse hinsichtlich normierender und exkludierender Strukturen, z.B. des Prinzips des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Inklusion als Querschnittsaufgabe: Inklusion und inklusive Bildung werden als ressortübergreifende Querschnittsaufgabe etabliert. Bei der Erstellung aller politischen Maßnahmen und Konzepte werden die Belange von Menschen mit Benachteiligungen mitgedacht.

- Bearbeitung in ressortübergreifenden Arbeitskreisen unter Einbezug relevanter Akteure.

Verbände und Träger der Sozialen Arbeit

Konzeptionalisierung: Verbände und Träger der sozialen Arbeit leisten einen Beitrag zur Klärung von Begriffen, Konzepten und Instrumenten der inklusiven Schule.

- Interne Reflexions- und Arbeitsgruppen unter Beteiligung aller fachlichen Ebenen, idealerweise in Kooperation mit anderen Akteuren, z.B. aus der Behindertenbewegung, zur Erstellung von Leitlinien.

Interne Sensibilisierung für das Thema inklusiver Bildung und die Bedeutung von Inklusion; Etablierung einer internen Kultur der Wertschätzung für Vielfalt auf allen Ebenen.

- Arbeitskreise sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Fach- und Führungskräfte der Sozialen Arbeit, idealerweise in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern.

Reflexion des Selbstverständnisses vor dem Hintergrund von Inklusion und den Erfordernissen inklusiver Schule.

- Reflexion interner Strukturen und Orientierungen, z.B. Zielgruppenorientierungen.
- Erstellung von Informationsmaterial, Studien und Expertisen zur Umsetzung des Themas.

Externe Sensibilisierung der gesellschaftlichen Akteure, auch dahingehend, Vorstellungen von Normalität zu überdenken.

- Politikberatung zu den Erfordernissen sozialer Inklusion.
- Weitere Akteure, besonders Wirtschaft und Arbeitsmarkt dazu anzuregen, die vorherrschenden Normalitätsvorstellungen weiterhin zu überdenken.

Inklusive Kulturen	
Schulebene	<p>Leitgedanke: Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt von Schülerinnen und Schülern als Leitprinzip.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gemeinsame Erarbeitung von Leitlinien in Zusammenarbeit mit Lehr-, Fach- und Führungskräften, Schülerinnen/Schülern und Eltern. <p>Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung aller Mitarbeitenden und Schülerinnen/Schülern für Vielfalt als Normalität</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bewusstseinsbildung für Vielfalt und Inklusion als zentrales Ziel des Unterrichts und des Lernens. ➤ Organisation gemeinsamer Maßnahmen und Fortbildungen für (neue) Lehr- und Fachkräfte. <p>Etablierung wertschätzender Kulturen: Alle Formen der Zusammenarbeit zwischen alle Ebenen sind von gleichberechtigter Zusammenarbeit und Wertschätzung geprägt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Die Wertschätzung von Vielfalt äußert sich in allen Bereichen des schulischen Zusammenlebens und -arbeitens. ➤ Auch die emotionale und soziale Seite des gemeinsamen Lebens und Lernens wird in den Blick genommen.
Jugendsozialarbeit	<p>Zielsetzung: Die Wahrnehmung und Wertschätzung von Vielfalt zu fördern, wird als zentrales Ziel der Jugendsozialarbeit verankert.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexion bestehender und Konzeption neuer Maßnahmen vor dem Hintergrund inklusiver Prinzipien. <p>Kultur der Wertschätzung: Mit jedem Individuum, für die Eltern, für das Soziale Umfeld und für die Zusammenarbeit untereinander und mit Fach-, Lehr- und Führungskräften anderer Bereiche.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vielfalt wird in Projekten und Maßnahmen thematisiert und aufgenommen, Konflikte werden bearbeitet. <p>Leitendes Prinzip für die Etablierung von Zusammenarbeit und Maßnahmen ist eine inklusive und diskursive Haltung.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alle Maßnahmen werden gemeinsam erarbeitet und gestaltet.
Individuelle und professionelle Haltung	<p>Selbstreflexion: Lehr-, Fach- und Führungskräfte reflektieren eigene normative Haltungen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ständiges Überprüfen der eigenen Vorstellungen. <p>Rollendefinition: Die eigene Rolle als Fachkraft bzw. Lehrkraft wird vor dem Hintergrund neuer Anforderungen in Zusammenarbeit mit den Trägern neu definiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen und Übernahme der Ergebnisse in professionelles Selbstverständnis.

5.2 Inklusive Strukturen

Diese Dimension beinhaltet die **strukturellen Rahmenbedingungen** zur Umsetzung von inklusiver Schule einschließlich des **Abbaus von Barrieren** und der Etablierung einer **individuellen Förderung**. Unter inklusive Strukturen werden verstanden:

- die Schaffung der gesetzlichen Rahmenbedingungen,
- die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen,
- die Bereitstellung und ggf. Neuordnung institutioneller Strukturen,
- das Etablieren partizipativer Strukturen,
- die Ausbildung von Fach- und Lehrkräften,
- den Aufbau von inklusiven Lernstrukturen,
- die Etablierung individueller Unterstützungsstrukturen,

- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Schülerinnen/Schüler, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,
- die Anerkennung, dass alle Schülerinnen/Schüler ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen „nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für alle anderen Beteiligten“ (Booth/Ainscow 2003: 10).

Die Schaffung inklusiver Strukturen bedeutet, in allen gesellschaftlichen Teilbereichen und Institutionen die erforderlichen Strukturen zu etablieren, in denen eine **Aufhebung von Teil- und Sondergruppen** sowie ein **Recht auf Partizipation und Mitgestaltung** von Planungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen umgesetzt werden kann.

Inklusive Strukturen	
Bund, Länder und Kommunen	<p>Sozialgesetzgebung: Schaffung der notwendigen sozialpolitischen Rahmenbedingungen auf Ebene des Gesetzgebers, so dass die Exklusion von Teilgruppen aufgehoben wird.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Z.B. „Große Lösung“ im Hinblick auf die Zusammenführung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen im SGB VIII. <p>Schulgesetzgebung: Verankerung des Prinzips der Inklusion in den Gesetzgebungen aller Länder.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recht auf Besuch einer Regelschule für alle Kinder und Jugendlichen. ➤ Stärkung der Rechte von Kindern und Eltern gegenüber der Schule, z.B. durch Einrichtung von Schieds- und Ombudsstellen. <p>Ressourcen: Bereitsstellung der notwendigen materiellen und immateriellen Ressourcen für eine grundlegende Umstrukturierung der Rahmenbedingungen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Abbau der Ressourcenvorbehalte der Länder und stattdessen Erarbeitung von Finanzierungsplänen; Kooperation zwischen Bund und Ländern. ➤ Bereitstellung flexibler Ressourcen für Schulen und Klassen. <p>Aufbau partizipativer Strukturen: Alle Konzepte und Maßnahmen werden unter Beteiligung der betroffenen Personen erarbeitet.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Schaffung von Gremien und Instrumentarie der Partizipation. <p>Ausbildung von Lehrkräften und Fachkräften der Sozialen Arbeit: Die Ausbildung von Fach- und Führungskräften für inklusive Schule in der Hochschulausbildung werden auf Landesebene vorangetrieben.</p>

Inklusive Strukturen	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es wird bei entsprechenden Studiengängen in Kooperation mit den Hochschulen die Ausbildung auf die Vermittlung der notwendigen Kompetenzen zur Gestaltung von inklusiver Schule ausgerichtet. <p>Standortbestimmung und Forschung: Schaffen von empirischen Grundlagen zum Stand und zur Umsetzung von inklusiver Schule.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Durchführung von Situationsanalysen und Standortbestimmungen. ➤ Wirkungsanalysen. <p>Barrierefreiheit: Aufbau barrierefreier Strukturen auch in der physischen Umwelt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Beachtung der Barrierefreiheit in allen öffentlichen Einrichtungen. ➤ Zur Verfügung stellen von Ressourcen für die Realisierung von Barrierefreiheit in Schulen.
Verbände und Träger der Sozialen Arbeit	<p>Vernetzung und Kooperation: Zusammenarbeit mit allen beteiligten Systemen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Weiterer Ausbau der Vernetzung und Kooperation mit allen Akteuren im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen. <p>Überdenken und ggf. Reorganisation der internen Strukturen: Inklusion als Querschnittsaufgabe sollte sich auch in den trägerinternen Strukturen widerspiegeln.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Abkehr von der Zielgruppenorientierung und ggf. Restrukturierung der Kompetenzbereiche in den Trägerstrukturen hin zu heterogenen Teams. <p>Unterstützungssysteme für Fachkräfte der Jugendsozialarbeit: Die neuen Aufgaben der Jugendsozialarbeit werden von den Trägern mitgetragen und unterstützt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Supervision sowie Fort- und Weiterbildungen für Fach- und Führungskräfte zu den Grundlagen und Erfordernissen inklusiver Bildung. <p>Partizipative Strukturen verankern:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alle Konzepte und Maßnahmen werden in ressortübergreifenden Arbeitsgruppen und unter Beteiligung von Akteuren aus allen Gruppen erarbeitet und ggf. umgesetzt.
Schulebene	<p>Entwicklung inklusiver Lernarrangements: Lernen wird so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schüler daran teilnehmen können.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Es gibt heterogene Lerngruppen, nicht Sonderklassen für verschiedene Gruppen. <p>Entwicklung inklusiver Lehrformen: Es werden Lehrformen entwickelt, die die Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler sowie gegenseitiges Lernen ermöglichen und fördern.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Z.B. Durchführung von Lernen und Unterricht in heterogenen Lehrteams. <p>Aufbau partizipativer Strukturen: Beteiligungs- und gemeinsame Entscheidungsformen auf allen Ebenen werden unterstützt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aufbau von heterogenen Teams zur Schulentwicklung. ➤ Aufbau von heterogenen Teams zur Lösung von Problemstellungen und Konflikten.

Inklusive Strukturen	
Schulebene	<p>Etablierung von Unterstützungsstrukturen: Assistenz für das gemeinsame Leben und Lernen wird strukturell verankert.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aufbau von individuellen, temporären und situativen Formen der Unterstützung. <p>Abbau von Barrieren: Das schulische Umfeld ist so gestaltet, dass alle Kinder und Jugendlichen an allen Angeboten teilnehmen können. Strukturen für die individuellen Bedarfe werden geschaffen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Das schulische Umfeld ist barrierefrei und an den Bedarfen aller Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. <p>Kooperation und Vernetzung: Weiterer Ausbau der Vernetzung mit allen beteiligten Akteuren aus dem Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit, Eltern, Wirtschaft u.a. sind Partner im Prozess der Schulentwicklung in gemeinsamen Gremien und Formen der Entscheidungsfindung. <p>Qualitätssicherung und Evaluation: Evaluation ist ein selbstverständlicher Bestandteil von Schulentwicklung.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Es werden regelmäßig Standortbestimmungen und Evaluationen durchgeführt. Die Ergebnisse gehen in die Schulentwicklung ein.
Jugendsozialarbeit	<p>Entwicklung inklusiver Angebote: Angebote der Jugendsozialarbeit sind so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schüler daran teilnehmen können.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Abkehr von der Zielgruppenorientierung und Einbezug inklusiver Konzepte in die Angebotsgestaltung <p>Beratungs- und Unterstützungsangebote: Jugendsozialarbeit steht sowohl für die innerschulische Beratung als auch für die Beratung von Eltern zur Verfügung.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aufbau von Beratungs- und Unterstützungsangebote unter Partizipation aller beteiligten Akteure <p>Vernetzung und Kooperation: Jugendsozialarbeit steht an der Schnittstelle der Lebensumfelder von Kindern und Jugendlichen und nimmt eine zentrale Stelle in der Vernetzung und Kooperation verschiedener Akteure ein.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Intensive Vernetzung mit weiteren Akteuren und Aufbau gemeinsamer Angebote
Individuelle und professionelle Haltung	<p>Beteiligung und Kooperation: Jeder Einzelne beteiligt sich aktiv am Aufbau der neuen Strukturen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Teilnahme und aktive Mitarbeit an Sitzungen, persönliches Engagement

5.3 Inklusive Praktiken

Inklusion und Gleichberechtigung muss auch in der Gestaltung von Strukturen, Angeboten und Maßnahmen zum Tragen kommen: Fähigkeiten und Kompetenzen werden im gegenseitigen Austausch zu erworben, Ziele und Maßnahmen partizipativ festgelegt und von allen getragen (vgl. Stroot 2009: 26ff.).

- Veränderung des Lern- und Wissensbegriffs, so dass nicht nur das messbare Fachwissen, sondern auch verschiedene Arten von Kompetenzen in den Qualitätsbegriff eingehen.
- Frage nach den notwendigen Befähigungen und Kompetenzen, die ein (junger) Mensch benötigt, um ein selbstbestimmtes Leben in Teilhabe zu führen.
- Orientierung an individuellen Leistungsvereinbarungen und Zielsetzungen, die unterschiedliche Lernweisen und Arbeitstempo berücksichtigen.

- Überarbeiten und Abbau des Prinzips des sonderpädagogischen Förderbedarfs.
- Erkennen von möglichen Barrieren der Teilhabe.
- Assistenz und Unterstützung in Momenten und Bereichen des Bedarfs, ohne permanente und stigmatisierende „Sonderstrukturen“ zu schaffen.
- Schutz des „Eigensinns“ des Individuums vor überfordernden Ansprüchen an Flexibilität, Mobilität, Anpassung (vgl. AFET und IGfH 2011: 3).

Inklusive Praxis	
Bund, Länder und Kommunen	<p>Alle Kinder leben und lernen in der Regelschule: Der gemeinsame Unterricht für alle Kinder ist gesellschaftliche Realität.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Abbau von Sonder- und Förderschulen zugunsten eines gemeinsamen Unterrichts. <p>Anerkennung der Wertigkeit anderer Lehr- und Lernbegriffe: Die Notwendigkeit der Veränderung von Lehr- und Lernbegriffen wird anerkannt und in die Praxis umgesetzt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entwicklung inklusiver Curricula. ➤ Überprüfen der Formen der Leistungsbewertung, besonders der Leistungsstandards. <p>Umsetzung des inklusiven Verständnisses: Abkehr vom Prinzip sonderpädagogischen Förderbedarfs zugunsten inklusiver Praktiken.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Unterstützung individueller und situationsorientierter Unterstützungsformen.
Verbände und Träger der Sozialen Arbeit	<p>Umsetzung inklusiver Prinzipien: Die inklusiven Kulturen und Strukturen sind auf Verbands- und Trägerebene umgesetzt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Strukturen der Partizipation sind aufgebaut. ➤ Inklusive Verbandsstrukturen werden weiterentwickelt. ➤ Begriffe und Konzepte der Inklusion sind in das Leitbild eingeflossen. <p>Entwicklung neuer Formen von Angeboten: Das Prinzip der Inklusion spiegelt sich in der Entwicklung von Angeboten wieder.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inklusive Formen der Unterstützung werden weiterentwickelt. <p>Umsetzung auf gesellschaftlicher Ebene</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Weiterentwicklung der Begriffe und Konzepte im Bereich Inklusion. ➤ Weitere Sensibilisierung der Gesellschaft.

Inklusive Praxis	
Schulebene	<p>Inklusive Schule wird in allen Bereichen umgesetzt. (vgl. Kap. 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lernen ist inklusiv gestaltet und gegenseitiges Lernen wird unterstützt. ➤ Team- und Partizipationsorientierung wird in allen Bereichen umgesetzt. ➤ Unterstützung und Assistenzsysteme sind aufgebaut und werden umgesetzt. ➤ Ressourcen werden intensiv genutzt. Es ist bekannt, wo in welchem Umfeld Ressourcen vorhanden sind. ➤ Schule versteht sich als lernende Organisation.
Jugendsozialarbeit	<p>Umsetzung der Prinzipien von Inklusion und Partizipation: Inklusion wird auf allen Ebenen des eigenen Arbeitsbereiches umgesetzt (vgl. Kap. 6).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Einbindung in allen Ebenen der inklusiven Schule. ➤ Einbindung aller Ebenen in die Planung, Konzeption und Gestaltung von Angeboten. ➤ Inklusive Gestaltung von Angeboten für alle. ➤ Wahrnehmung besonderer Aufgaben in Bereichen individueller Assistenz und Unterstützung.
Individuelle und professionelle Haltung	<p>Inklusive Gesellschaft: In den persönlichen und professionellen Haltungen ist das Verständnis für eine inklusive Gesellschaft etabliert und wird gelebt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vielfalt und gegenseitiges Lernen sind als positive Werte anerkannt. ➤ Teamarbeit ist Normalität. ➤ Eine Haltung der Gleichberechtigung und Wertschätzung wird in allen Bereichen gelebt.

6 Inklusive Schule in der praktischen Umsetzung

In die praktische Umsetzung von Inklusion für Jugendsozialarbeit und Schule sind eine Vielzahl an Ansätzen und Instrumenten aus verschiedenen Bereichen eingeflossen. Dazu gehören z.B. Initiativen zur Entwicklung von Schulqualität, das Programm „Bildung für alle“, die Antidiskriminierungspädagogik, Menschenrechtsbildung, Werteerziehung, Ansätze aus Prävention und Gesundheitsförderung, Familien

und Sozialraumorientierung oder die Diskussion um mögliche Formen der Bewertung von Leistungen und Kompetenzen. In diesem Kapitel werden einige zentrale Ansatzpunkte dargestellt, was inklusive Schule für die Praxis bedeuten kann und zwei zentrale Instrumente zur Umsetzung von inklusiver Schule präsentiert.

6.1 Praktische Ansätze

Ziel einer inklusiven Schule ist eine Strukturierung der Rahmenbedingungen und des Lernens in einer Weise, dass die Teilnahme und Partizipation für alle Schülerinnen und Schüler möglich wird. Die Förderung im Rahmen der Regelstrukturen löst damit, z.B. im Bereich Schule, das Konzept von „Förderklassen“ oder auf bestimmte Zielgruppen beschränkte Angebote ab, denn wo Inklusion „...“ gelingt, werden separierende Einrichtungen unnötig“ (AFET und IGfH 2011: 2). Allerdings können die komplexen Erfordernisse von Inklusion nicht auf einzelne Lehrkräfte abgewälzt werden, sondern es ist ein tiefgreifender Umbau der schulischen Strukturen notwendig.

10 praktische Ansätze für die Umsetzung inklusiver Schule

- 4) **Lernorientierung statt Lehrorientierung:** Im Mittelpunkt steht die Möglichkeit, Fähigkeiten und Kompetenzen im gegenseitigen Austausch zu erwerben. Nicht der Unterricht wird als primärer Ort des Lernens angesehen, sondern alle Erfahrungen werden in die Gestaltung des Lernens einbezogen (vgl. Stroot 2009: 26ff.). Dabei werden individuelle Vereinbarungen zu den Lernzielen getroffen, die dem Lerntempo und den individuellen Arbeitsweisen der Lernenden angepasst sind.
- 5) **Entwicklung neuer Lernarrangements:** Ein Lehrarrangement könnten heterogen zusammengesetzte Lerngruppen mit entsprechenden Gruppenaufgaben sein (Boban/Hinz 2007), wie

es sich z.B. im „kooperativen Lernen“ (Green/Green) wiederfindet. Dabei geht es zum einen darum, die „positiven Interpendenzen“ (ebd.) sowie die vorhandenen Kompetenzen voll zu nutzen und weitere Kompetenzen und Möglichkeiten zu erschließen (Hinz 2010: 61).

- 6) **Bildung von „Lehrteams“:** „Inklusive Schule kann aufgrund der höheren Komplexität unterschiedlicher Bedarfe und Notwendigkeiten nicht nach der tradierten Logik ‚ein Lehrer – eine Klasse‘ funktionieren.“ (Hinz 2010: 61) Ein notwendiges Moment in der Umsetzung sozialer Inklusion in der Schule ist daher die Bildung von Lehrteams, in den Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie ggf. Fachkräfte der Jugendsozialarbeit zusammen an der Gestaltung des Unterrichtes und der Angebote außerhalb des Unterrichts arbeiten. Eine Möglichkeit, die Rolle der Sonderpädagogen neu zu definieren, sind z.B. Tätigkeiten als Methoden- und Ressourcenlehrer (vgl. Hinz 2000: 128 f.).
- 7) **Teamorientierung:** Unterrichtspläne und –gestaltung sowie Lernziele werden in heterogenen Teams unter Einbezug unterschiedlicher Fachrichtungen erarbeitet. Jugendsozialarbeit soll selbstverständlicher Bestandteil der Teams sein.
- 8) **Individuelle, situative und temporäre Unterstützung:** Die bisher vorrangige Orientierung an bestimmten Zielgruppen und deren direkte Unterstützung soll aufgegeben werden „zugunsten der Orientierung an spezifischen Situationen und

Formen der indirekten Unterstützung. Unterstützung erfolgt, damit sie nicht stigmatisierend für einzelne wirkt, nonkategorial, prozessbezogen und systemisch“ (Hinz 2010: 61). Assistenz wird damit vorrangig temporär und situationsbezogen begriffen.

9) Partizipative Strukturen: Weiterhin ist es notwendig, entsprechende Strukturen der Beteiligung zu schaffen, z.B. entsprechende Formate oder Gremien, „durch die Beteiligungsspielräume strukturell abgesichert werden. Diese Spielräume für eine Interessenvertretung (und aus einem anderen Blickwinkel auch für demokratiepädagogische Ansätze) werden somit unabhängiger von der Überzeugung und der Begeisterung, mit der Einzelne hinter dem Ansatz der Partizipation stehen“ (Freitag 2011: 1). Ziele und Maßnahmen werden dabei partizipativ festgelegt und von allen getragen. Auch komplexere Problemstellungen und Entscheidungen werden zum Gegenstand von heterogen zusammengesetzten Teams.

10) Erarbeitung von Rollenverständnis und Arbeitsteilung: Die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit sind fester Bestandteil von Teams und übernehmen dabei gemeinschaftliche Aufgaben sowie besondere Aufgaben im Rahmen der Arbeitsteilung. Dieses Rollenverständnis und die Arbeitsteilung sind auf schulischer Ebene abgestimmt. Sie sind auch mit den Trägern der Jugendsozialarbeit abgesprochen und werden von ihnen mitgetragen.

11) Kooperation und Vernetzung: Es besteht eine enge Kooperation und Vernetzung der Schule mit weiteren Akteuren der Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen, z.B. Sozialer Arbeit, Gesundheitsbereich und Wirtschaft. Die Eltern sind ein zentraler Kooperationspartner, für die Gremien der Mitbestimmung in der Schule eingerichtet sind. Die Jugendsozialarbeit übernimmt dahingehend eine Beratungs- und eine Schnittstellenfunktion zur Lebenswelt der Jugendlichen.

12) Qualitätssicherung und Evaluation: Ein zentraler Bestandteil der Schulentwicklung sind Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Es wurde nachgewiesen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen inklusiver Schule in heterogenen

Klassen und guten Durchschnittswerten in den messbaren Schulleistungen besteht (Salamanca-Erklärung 1994). Schulqualität reicht jedoch darüber hinaus und wird nicht allein an Fachleistungen gemessen, wie sie z.B. der Qualitätsoffensive nach PISA zugrunde liegen, sondern bezieht den informellen und non-formalen Kompetenzerwerb mit ein (vgl. Sander 2002). Qualität an Schule wird durch kontinuierliche Selbstreflexion, Fort- und Weiterbildung der Fach-, Lehr- und Führungskräfte sowie durch regelmäßige Evaluation sichergestellt.

13) Schule als lernende Organisation: Dieses Verständnis beinhaltet eine beständige Reflexion des Umgangs mit Zielen und Strukturen sowie die Notwendigkeit einer angemessenen „Fehlerkultur“ (Stroot 2009: Folie 25). Das Lernpotential darf sich dabei nicht nur auf die Schüler, sondern muss sich auch auf Lehr- und Fachkräfte, die Führungsebene und die Organisationsstruktur und -kultur beziehen. „Fehler“ werden im Team besprochen, eine individuelle Schuldzuweisung wird dabei vermieden. Richtlinie ist ein lösungsorientierter Ansatz, der auf die Frage fokussiert: „Wie würden wir zukünftig mit einer solchen Situation umgehen?“ Insbesondere geht es in einem fortlaufenden Verständigungsprozess um die Umsetzung, Veränderung, Erweiterung und Begründung des Schulkonzepts. Dabei geht es um konkrete unterrichtliche Fragen, um Fragen des Schulprogramms und der pädagogisch-konzeptionellen Schulentwicklung sowie um Fragen der Organisationsstruktur und Personalentwicklung (Thies o.J.: 3).

6.2 Good-Practice-Beispiel

Der „Jakob Muth-Preis für inklusive Schule“ wird vom Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, der Bertelsmann-Stiftung, der Sinn-Stiftung und der Deutschen UNESCO-Kommission unter dem Motto „Gemeinsam lernen – mit und ohne Behinderung“ an Schulen vergeben, in denen das gemeinsame Lernen vorbildlich umgesetzt wird.

Regine-Hildebrandt-Schule in Birkenwerder (Brandenburg)

Die Regine-Hildebrandt-Schule in Birkenwerder ist eine integrativ-kooperative Gesamtschule mit Gymnasialer Oberstufe, deren Konzept 2011 u.a. mit dem Jakob Muth-Preis ausgezeichnet wurde.

Motto der Regine-Hildebrandt-Schule: *Alle SchülerInnen mit unterschiedlichen Handicaps oder Begabungen sind willkommen. Sie lernen miteinander und voneinander in heterogenen Gruppen und werden ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen entsprechend gefördert.*

An der Schule gibt es keine Aufteilung in Regel- und Förderklassen. Die über 670 Schülerinnen und Schüler, von denen bei über 80 Kindern und Jugendlichen ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ diagnostiziert ist, lernen in gemeinsamen Klassen. Die Schule ist barrierefrei gestaltet.

Neben zahlreichen Lern-, Aufenthalts- und Freizeitmöglichkeiten bestehen Räumlichkeiten für die Behindertenbetreuung und Physiotherapie.

- Es bestehen unterschiedliche individuelle Zielvereinbarungen für das Lernen. Die Schülerinnen und Schüler können dabei im eigenen Tempo und nach individuellen Arbeitsweisen lernen.
- Der Unterricht findet in Lehrteams, meist bestehend aus zwei Lehrkräften, statt.
- Der Unterricht wird durch regelmäßige Methoden-, Kommunikations- und Kompetenztrainings ergänzt.
- Die Arbeit des Kollegiums basiert auf Teamarbeit. Unterrichtsvorbereitung, -planung und

-durchführung werden gemeinsam in Klassen-, Jahrgangs- und Fachteams erarbeitet.

- Schülerinnen und Schülern der oberen Klassen können sich zu „Peer Teachers“ fortbilden lassen, die Mitschülerinnen und -schülern helfen, den Unterrichtsstoff besser zu bewältigen.
- Ein Kernteam aus gewählten Schülervertretern ist aktiv an der Entwicklung von Schul- und Lernkultur beteiligt. Alle Schülerinnen und Schüler tragen gemeinsame Verantwortung für das gemeinsame Miteinander, z.B. in der aktiven Mitarbeit an Streit- und Konfliktlösungen unter Anleitung der Schulsozialarbeiterin.
- Die Schulsozialarbeiterin wirkt beratend und unterstützend, sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für weitere Kooperationspartner, z.B. in der „Elternschule“ in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Roten Kreuz.
- Zahlreiche Kooperationspartner werden in Schule und Unterricht einbezogen, z.B. Akteure der lokalen Wirtschaft, um spätere berufliche Perspektiven zu schaffen. Die Schule organisiert berufsorientierende Projekte. Kinder mit (multiplen) Beeinträchtigungen werden ggf. bei der Durchführung von Praktika durch Einzelfallhelfer oder Assistenten unterstützt. Ein wichtiger Kooperationspartner sind die Eltern. Sie werden in Arbeitsgemeinschaften eingebunden und können bei Bedarf auch auf Beratungsangebote durch die Schulsozialarbeiterin zurückgreifen.
- Die Qualität der Arbeit an der Schule und des Schulkonzepts wird auch durch regelmäßige Weiterbildung und Evaluationen sichergestellt.

(Vgl. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-4DD1D72D-D48C87E1/bst/hs.xsl/91621_111261.htm)

6.3 Index für Inklusion: ein Instrument der Selbstevaluation

Qualität und Evaluation sind ein grundlegender Bestandteil einer inklusiven Schule. Mit dem Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2003) wurde ein international entwickeltes und zunehmend verbreitetes Instrument zur Selbstevaluation für Schulen erstellt, das es erlaubt, den Stand der schulischen Inklusion in den drei Dimensionen „inklusive Kulturen“, „inklusive Strukturen“ und „inklusive Praktiken“ (vgl. Kapitel 5) zu erkennen und in reflexiven Schleifen zu verändern. Der Index stellt für die drei Dimensionen ein Set an Indikatoren sowie die darauf abzielenden Fragen bereit. Dieses Instrument sollte von allen beteiligten Akteursgruppen bearbeitet werden, um den Stand der Inklusion an der jeweiligen Schule aus verschiedenen Perspektiven wiederzuspiegeln. Das gesamte Instrumentarium ist in der deutschen Übersetzung frei zugänglich unter dem Link <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>. Die Übersetzung wurde an die Verhältnisse in Deutschland angepasst.

Die Umsetzung der Bestandsaufnahme und Evaluation gliedert sich in mehrere Phasen, die im Index-Prozess definiert werden (s. Abb. 8).

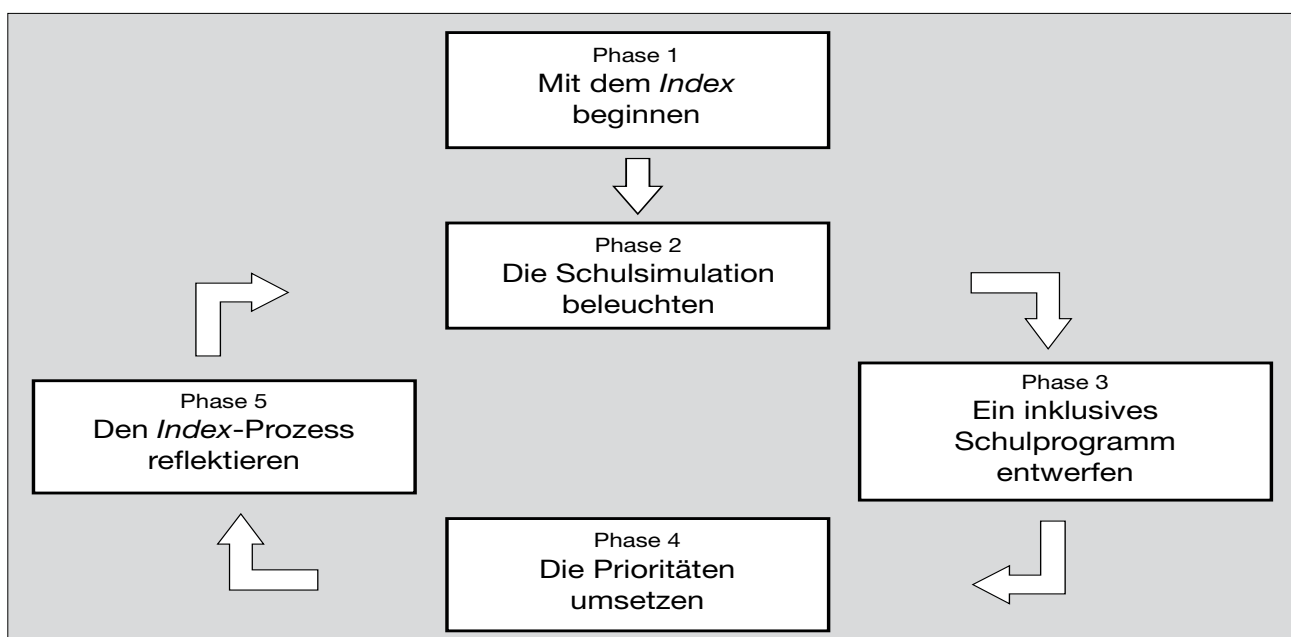
Der Index beinhaltet folgender Umsetzungsschritte:

- **Phase 1 – Mit dem Index beginnen:**
 - Klärung von Zuständigkeiten der Umsetzung
 - Bewusstseinsbildung und Austausch
 - Einarbeitung in den Index und Reflexion
 - Vorbereitung
- **Phase 2 – Die Schulsituation beleuchten**
 - Einschätzungen von verschiedenen Akteuren erkunden (Durchführung der Befragung)
 - Prioritäten für die Entwicklung setzen
- **Phase 3 – Entwurf eines Schulprogramms**
 - Einarbeitung in das Schulkonzept
- **Phase 4 – Die Prioritäten umsetzen**
 - Schrittweise Umsetzung des Schulkonzepts
 - Dokumentation der Fortschritte
- **Phase 5 – Den Index-Prozess reflektieren**
 - Entwicklungen evaluieren
 - Die Arbeit mit dem Index reflektieren
 - Den Index-Prozess weiterführen

Es handelt sich jedoch nicht um eine strikte Vorgabe, sondern um einen Prozess, der an die jeweiligen Gegebenheiten vor Ort angepasst werden kann.

Abbildung 8: Der Index-Prozess und der Planungskreislauf der Schulentwicklung.

Quelle: Booth/Ainscow 2003: 19.



7 Abschließende Bemerkungen

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Konzept der Inklusion weist verschiedene Grundlinien auf: Es besagt, dass eine Gesellschaft aus Individuen besteht, die sich alle voneinander unterscheiden. Diese Heterogenität ist gesellschaftliche Normalität und wird positiv bewertet (Vielfalt).

Kein Mensch darf aufgrund dieser Unterschiede benachteiligt werden (Antidiskriminierung). Dafür ist es notwendig, die individuellen Möglichkeiten ihrer Mitglieder zu berücksichtigen und bestehende Barrieren abzubauen (Barrierefreiheit). Daher muss die Gesellschaft dafür sorgen, dass alle ihre Mitglieder einen gleichberechtigten Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen und Dienstleistungen haben (Prinzip der Chancengleichheit) und aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft mitwirken können (Teilhabe im Sinne von Partizipation).

Inklusion bedeutet, dass sich nicht der Einzelne an bestehende Strukturen einfügen muss, sondern dass die Strukturen geschaffen werden, so dass jedes Individuum das Recht auf Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe verwirklichen kann.

Für das Bildungssystem bedeutet dies eine Abkehr von der „Sonderbeschulung“ und die Etablierung inklusiver Strukturen im Regelschulsystem, so dass jedes Kind, unabhängig von seiner individuellen Ausgangssituation, daran teilnehmen kann. Zur Umsetzung dieser Veränderungen hat sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Kovention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet.

Die Umsetzung dieser Prinzipien erfordert in der Tat umfassende Reformen: „Inklusion als ein Ansatz, der Prinzipien für pädagogische und gesellschaftliche Entwicklung enthält, ist keine Initiative, um einen Teilausschnitt der Erziehung einiger Kinder oder junger Menschen ein wenig zu modifizieren, sondern eine Strategie, um Bildung und Erziehung für alle zu überdenken und neu zu ordnen“ (Booth 2010: 2).

Dazu bedarf es der Veränderung von Rahmenbedingungen auf allen Ebenen:

- Die Verankerung einer **Kultur der Wertschätzung** für Vielfalt.
- Das Schaffen der **gesetzlichen Rahmenbedingungen** (u.a. im sozialpolitischen Bereich, in den Schulgesetzgebungen der Länder und im Verhältnis zwischen Schule und Individuen).
- Die **Verfügbarkeit und Bereitstellung von Ressourcen** finanzieller, personeller und zeitlicher Art zur Umstrukturierung und zur Herstellung von Barrierefreiheit.
- Das **Bereitstellen barrierefreier Kommunikation und Information**.
- Das **Herstellen physischer Barrierefreiheit**, z.B. durch universelles Design.
- Der **Abbau sozialer Barrieren**, auch durch ein Überdenken von exkludierenden Strukturen, Normen und Leistungsstandards.
- Die **Ausbildung von Fachkräften** des Bildungssystems und der Sozialen Arbeit unter dem Aspekt der inklusiven Schule.
- Die **Etablierung inklusiver Lehr- und Lernformen**, bei der die an den Einzelnen angepasste Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten im Mittelpunkt steht.
- Die **Förderung inklusiver Formen der Unterstützung**, wie situationsbezogene Assistenz, auch durch die gesetzliche Rahmung und durch Ressourcen.
- Die **Schaffung partizipativer Strukturen** und ein Abbau des Ungleichgewichts der Verhältnisse zwischen Schule, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern.

„Inklusionsbarrieren können reduziert werden, wenn politische Entscheidungsträger, Beschäftigte des Bildungswesens und andere Akteure zusammenarbeiten. Dies beinhaltet auch den aktiven Einbezug von Menschen vor Ort, wie zum Beispiel politische und religiöse Autoritäten, Vertreter der Schulämter

und die Medien“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2009). In dieser Kooperation nimmt Jugendhilfe und besonders die Jugendsozialarbeit einen besonderen Platz ein.

7.2 Anregungen für die Jugendsozialarbeit

Damit Jugendsozialarbeit ein Partner in diesem Prozess sein kann, ist auch für die Verbände und Träger der Jugendhilfe und besonders der

Jugendsozialarbeit ein Überdenken der bestehenden Strukturen erforderlich:

Verbands- und Trägerebene:

- Eine Positionsbestimmung der Verbände und Träger.
- Entwicklung von inklusiven Strukturen auf Verbands- und Trägerebene verfolgen, z.B. auch in der Überprüfung einer möglichen Relativierung der Zielgruppenorientierung.
- Etablierung partizipativer Strukturen, innerhalb derer die Konzepte unter Beteiligung aller betroffenen Akteure erarbeitet werden.
- Schaffen von inklusiven Angebotsstrukturen, die dazu dienen, das Konzept inklusiver Schule in die Praxis umzusetzen.
- Anpassung von Unterstützungsstrukturen von Kindern und Jugendlichen an die Erfordernisse der Prinzipien der Inklusion.
- Kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsangebote für Fach- und Führungskräfte.
- Bereitstellen personeller sowie zeit- und sachlicher Ressourcen.
- Vernetzung und Kooperation mit allen Akteuren im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen.
- Erstellen von barrierefreiem Informationsmaterial, auch in den Internetauftritten.
- Weitere Sensibilisierung von Politik, Verwaltung, Wirtschaft und weiteren Akteuren für die Erfordernisse inklusiver Schule.

Jugendsozialarbeit auf Schulebene

- Aktive Beteiligung an der Erstellung von **inklusive Konzepten der Schulentwicklung**:
 - die Mitentwicklung von **inklusive Lehr- und Lernformen** in multiprofessionellen und heterogenen Teams an der Schule,
 - die Erarbeitung von inklusiven Konzepten **der individuellen und situativen Unterstützung** in multiprofessionellen Teams.
- Vor diesem Hintergrund die **Entwicklung angemessener Maßnahmen** zur Sicherstellung der Beteiligung und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler, auch durch
 - die Weiterentwicklung der Zielgruppenorientierung hin zu einem inklusiven Verständnis,
 - die Entwicklung situativer Formen der Unterstützung.
- Die kontinuierliche **Reflexion des Selbst- und Rollenverständnisses** sowie der jeweiligen Aufgaben und Arbeitsteilung im Rahmen von inklusiver Schule.

7.3 Weiterführende Fragestellungen

Die zentralen Fragen an die Soziale Arbeit beziehen sich derzeit auf die Ausgestaltung der Anforderungen von inklusiver Bildung, die in Kapitel 7.2 genannt wurden.

Dennoch stellen sich in diesem Zusammenhang einige weiterführende Fragestellungen, die in die Diskussion einfließen sollten:

- 1) Entwicklung der empirischen Grundlagen: Zu den Wirkungsweisen von inklusiven Maßnahmen liegen bisher noch wenige Ergebnisse vor. Eine zentrale Aufgabe stellt sich daher in der Durchführung von Wirkungsanalysen, um zielgerichtete Angebote zu entwickeln.
- 2) Inhaltliche Fragen zu möglichen „Grenzen der Inklusion“: Wie kann Unterstützung inklusiv gestaltet sein und die Vielfalt des Unterstützungsbedarfs abdecken? Wie kann der oder die Einzelne vor überfordernden Ansprüchen an Flexibilität geschützt werden? (vgl. AFET und IGfH 2011: 3)
- 3) Die Bereitsstellung von Ressourcen durch die Politik ist unabdingbarer Bestandteil der Umsetzung inklusiver Schule. In Zeiten einer angespannten Finanzsituation stellt sich dennoch die Frage, wie zusätzliche Ressourcen erschlossen sowie alternative Förder- und Finanzierungsmodelle umgesetzt werden können.

8 Anhang

8.1 Literatur

FET und IGfH (2011): „Große Lösung“ und Inklusion – eine Positionierung der Erziehungshilfefachverbände AFET und IGfH.

http://www.afet-ev.de/aktuell/AFET_intern/2011/AFET-IGfH-Positionspapier_Groe_Lsung_25.08.2011.pdf (5.09.2011)

Aktionsrat Bildung (2007) (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden.

Ameln-Haffke, Hildegard (2010): Meine Art – deine Art : Inklusion und Empowerment in der kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; Workbook zur Fachtagung, 19. und 20. März 2010. – Köln : Jugendkunstsch., 2010

Barkowsky, Sandra (2011): Die „inklusive Schule“ : gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der Sekundarstufe, Marburg : Tectum-Verl.

Barsch, Sebastian (Hg.) (2004): Heilpädagogik online. Die Fachzeitschrift im Internet 03/04. http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf (21.12.2011)

Bartelheimer, Peter/Kädtler, Jürgen (2002): Produktion und Teilhalbe – Konzepte und Profil sozioökonomischer Berichterstattung. In: Forschungsverbund sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch, zweiter Bericht. Wiesbaden, S. 41-85.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange Behinderter Menschen (Hg.) (o.J.):Wegweiser für Eltern zum Gemeinsamen Unterricht. Berlin

http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Elternratgeber_gemeinsame_Bildung_pdf_ne.pdf?__blob=publicationFile (21.12.2011)

Belgart, Hermann (2009): Integrative Förderformen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sehen und weiterem Förderbedarf, Würzburg : Ed. Bentheim

Berliner Senat (2005): Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Das Integrationskonzept für Berlin. Berliner Beiträge zu Integration und Migration. Abgeordnetenhaus Berlin, Drucksache 15/4208 vom 23. August 2005

Bertelsmann-Stiftung; Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen; Deutsche UNESVO-Kommission (Hg.) (2011): Gemeinsam lernen – auf dem Weg zu einer inklusiven Schule, Gütersloh
Bischoff, Christiane (o.J.): Inklusion als Bildungschance nicht nur für hörgeschädigte Kinder.
http://downloads.median-verlag.de/59236_Leseprobe_01.pdf (21.12.2011)

Boban, Ines; Andreas Hinz (2000): Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!?. In: Wolfgang Mutzeck (Hg.), Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen . Weinheim (Deutscher Studien Vlg.), 131-144.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2004): Qualität des gemeinsamen Unterrichts (weiter-) entwickeln- Inklusion. In: Leben mit Down-Syndrom Nr. 45, Jan. 2004; S. 10-14
http://www.trisomie21.de/inklusion_boban_hinz.pdf (21.12.2011)

Boban, Ines / Hinz, Andreas (2007): Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht!? Zur Entwicklung der Ganztagschule mit Hilfe des Index für Inklusion im Rahmen des IZBB in Sachsen-Anhalt. In: Demmer-Dieckmann, Irene / Textor, Annette (Hrsg.): Bildungspolitik und Integrationsforschung im Dialog. Bad Heilbrunn, S. 137-144.

Booth, Tony (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) : Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. – Frankfurt am Main : Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Booth, Tony (2010): Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertbezogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung. Dokumentation Internationale Fachtagung am 11.Juni 2010 in Berlin.
http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung2010/06_tony_booth_vortrag_dt_mit_fotos.pdf (21.12.2011)

Booth, Tony/Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion : Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. – Halle (Saale) : Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften

Bräu, Karin (2011): Differenzierung, Integration, Inklusion: Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen? – 1. Aufl. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren
Brüsemeister, Thomas (2004): Schulische Inklusion und neue Governance : zur Sicht der Lehrkräfte – Münster : Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat

Buchka, Maximilian (Hg.) (2010): Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule? : inklusive Bildung in Deutschland und den einzelnen Bundesländern; Bildungsgerechtigkeit; exemplarische (integrative) Schulprofile Rheinland-Pfalz. Troisdorf : Bildungsverl. EINS

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft – Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.
http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am 31.01.2012)

Bundesverfassungsgericht (2010): BVerfG, 1 BvL 1/09 vom 9.2.2010, Absatz-Nr. (1 - 220), http://www.bverfg.de/entscheidungen/ls20100209_1bvl000109.html (5.09.2011)

Bürli, Alois (2009): Integration und Inklusion aus internationaler Sicht – Bad Heilbrunn : Klinkhardt

Burow, Olaf-Axel (2011): Warum brauchen wir kulturelle Bildung in der Schule? In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V. (Hg.): Kultur macht Schule in Hessen.
http://relaunch.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/Bilder/Laenderpublikationen/BKJ-Buch_Hessen_ges.pdf#page=14 (21.12.2011)

Datta, Asit (2005): Transkulturalität und Identität : Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion-Frankfurt am Main [u.a.] : IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation

Dederich, Markus (2006): Inklusion statt Integration? : Heilpädagogik als Kulturtechnik - Orig.-ausg. – Gießen : Psychosozial-Verl.

Demmer-Dieckmann, Irene (2008): Gemeinschaftsschule als inklusive Schule. In: Preuss-Lausitz (Hg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik.
http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110_9_policy_guidelines_deutsch.pdf
(5.06.2011)

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2011): Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum. DV 35/11 AF IV, 7. Dezember 2011,
http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2011/DV%2035-11.pdf
(06.01.2012)

Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, DIMDI (2002): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), Stand 24. Sept. 02 (Korrekturentwurf),
URL: <http://www.dimdi.de/de/klassi/ICF/index.html> (Stand: 11.11.11).

Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, DIMDI (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), Stand Oktober 2005,
URL: <http://www.dimdi.de/de/klassi/ICF/index.html> (Stand: 11.11.11).

Dietze, Torsten (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2011).
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/105/106> (21.12.2011)

Dreher, Walter; Reich, Kersten (o.J.): Inklusive Bildungslandschaft: ein Niemandsland – dennoch: Versuch einer Kartografie. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_55.pdf (21.12.2011)

Duncker, Ludwig (2009): Bildung und Heterogenität – Zerreißproben für das Bildungssystem. In: Buschkühle, Carl-Peter/Duncker, Ludwig/Oswalt, Vadim: Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität: – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden.

Düsener, Kathrin (2010): Integration durch Engagement? : Migrantinnen und Migranten auf der Suche nach Inklusion – 1. Aufl. – Bielefeld : transcript

Egger, Josef (2005): Das biopsychosoziale Krankheitsmodell – Grundzüge eines wissenschaftlich begründeten ganzheitlichen Verständnisses von Krankheit. In: Psychologische Medizin, Jahrgang 16, Nr. 2, S. 3-12.

Ehlers, Angela (2011): Inklusion, Selbstbestimmung und Partizipation als Qualitätsmerkmale von Bildung – ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Bildung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Schleswig-Holstein – [Elektronische Ressource] – Koblenz : Universitätsbibliothek Koblenz

European Agency for Development in Special Needs Education (2003): Sonderpädagogische Förderung in Europa.
<http://www.european-agency.org/publications/flyers/publications/cat-of-pubs-DE.pdf> (5.7.2011)

Evers-Meyer, Karin (2010): Zur Situation von Menschen mit Behinderung in Deutschland. In: Wernstedt, Rolf/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 27-32.
<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (Letzter Zugriff am 16.12.2011).

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München.

- Feyerer, Ewald (2003): Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 1/2003; Thema: Behindert sein oder behindert werden, S.38-52
<http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-feyerer-bildungsprozesse.html> (21.12.2011)
- Freitag, Michael (2006): Frühe Rechte – späte Chancen. Eine Standortbestimmung der Arbeit der Schülervertretungen an schleswig-holsteinischen (Grund- und) Hauptschulen. Berlin.
- Freitag, Michael (2011): Schulentwicklung gemeinsam mit Schülern verantworten. Arbeitskreis 1 des Exzellenzforum des deutschen Schulpreises 2010 vom 13.01.2011.
http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP_Exzellenzforum_Kommentar_AK1_Freitag.pdf (Letzter Zugriff am 23.01.2012)
- Gebhard, Britta (2011): Frühförderung und Inklusion- Stuttgart : Kohlhammer
- GEW Berlin (Hg.) (2006): Von der Integration zur Inklusion : Kinder und Jugendliche mit Behinderung gehören auch in der Schule dazu; Beiträge zur Tagung „Von der Integration zur Inklusion“ am 12. November 2005 im Kleisthaus Berlin-Mitte
- Giest, Hartmut (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. – Bad Heilbrunn : Klinkhardt
- Grabka, Markus/Frick, Joachim R. (2010): Weiterhin hohes Armutsrisiko in Deutschland: Kinder und junge Erwachsene sind besonders betroffen. In: Wochenbericht des DIW Berlin 7: 2-11. http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347307.de/10-7-1.pdf (Letzter Zugriff 6.12.2011).
- Granzow-Seidel, Angelika (2011): Inklusion und Lehrerbildung. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren
- Graumann, Sigrid (2011): Assistierte Freiheit [Elektronische Ressource] : von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte. – [Online-Ausg.] – Frankfurt am Main [u.a.] : Campus-Verl.
- Green, Norm / Green, Kathy (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch. Seelze.
- Grubich, Rainer u.a. (2005): Inklusive Pädagogik : Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Aspach : Ed. Innsalz, 1. Aufl.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2007): Deutsche Zustände. Folge 5, Frankfurt a.M.
- Hermes, Gisela (o.J.): Von der Segregation über die Integration zur Inklusion. http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2007/01/segregation_integrations_inklusion_gisela_hermes.pdf (21.12.2011)
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg.
- Hinz, Andreas (1997): Inclusive Education in Germany: The Example of Hamburg. In: The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe 1, 12
[\[http://www.uva.es/inclusion/texts/hinz01.htm\]](http://www.uva.es/inclusion/texts/hinz01.htm)

- Hinz, Andreas (2000): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: Albrecht, Friedrich / Hinz, Andreas / Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied, S. 124-140.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354-361.
- Hinz, Andreas (2003): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? <http://www.gew-nds.de/sos/Vortrag-hinz.doc> (21.12.2011)
- Hinz, Andreas (2010): Von der Integration zur Inklusion : Grundlagen – Perspektiven – Praxis - 2, durchges. Aufl. – Marburg : Lebenshilfe-Verl.
- Hinz, Andreas (o.J.): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort!? http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz__Inklusion_.pdf (21.12.2011)
- Hirschberg, Marianne (2010): Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung. In: Wernstedt, Rolf/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 21-25.
<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (16.12.2011).
- Holz, Gerda (2008): Benachteiligte Kinder und Jugendliche. In: Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hrs.): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter – Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart, S. 333-349.
- Homfeldt, Hans-Günther (2004): Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eigenverlag des DV, 41-68.
- Hoorn, Alexandra/Rindt, Susanne/Stampfl, Tina (2010): Leitfaden zur Kompetenzbilanz im Freiwilligendienst. Bundesprogramm „Freiwilligendienste machen kompetent“. Herausgegeben durch das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) e.V.
http://sg-dev.de/Leitfaden_zur_Kompetenzbilanz_im_Freiwilligendienst.pdf (Letzter Zugriff am 17.12.2011)
- Huballah, Anja (2011): Inklusive Bildung in der Sprachheilpädagogik [Elektronische Ressource]. – München : GRIN Verlag GmbH
- Ianes, Dario (2009): Die besondere Normalität : Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung - München [u.a.] : Reinhardt
- Iben, G. (2002). Soziale Benachteiligung. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), Fachlexikon Soziale Arbeit (5., vollst. überarb. Aufl.) S. 853-854. Frankfurt am Main: DV-Eigenverlag.
- Jerg, Jo (2009): Perspektiven auf Entgrenzung : Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration – Bad Heilbrunn : Klinkhardt
- Klein, Eva (2011): Der Beitrag der Frühförderung zu Inklusion: Entwicklungsförderung und Familienbegleitung als Befähigung zur Teilhabe

Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Bertelsmann-Stiftung.
http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf (Zugriff am 09.12.2011)

Knauer, Sabine (2008): Integration. Inklusive Konzepte für Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): „Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration“. Bildungsbericht im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.
<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=6129> (Letzter Zugriff am 23.06.2011)

Konsortium Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.

Körner, Ingrid (o.J.): Welche Möglichkeiten eröffnen bzw. verschließen sich nach dem Besuch unterschiedlicher Schulformen auf dem Weg in den ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt aus der Sicht von Betroffenen? In: Knauer, Sabine; Ramseger, Jörg (Hg.): Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Welche soziale Bedeutung und welche ökonomischen Perspektiven sind damit verbunden?
http://www.ssg-bildung.ub.uni-erlangen.de/Welchen_Beitrag_leistet_die.pdf#page=18 (21.12.2011)

Krög, Walter (2005): Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. EQUAL-Entwicklungspartnerschaft MIM. <http://bidok.uibk.ac.at/library/mim-broschuere.html#id3051153> (Letzter Zugriff am 16.12.2011)

Kron, Maria; Papke, Birgit; Windisch, Marcus (Hg.) (2010): Zusammen aufwachsen : Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn : Klinkhardt

Kron, Marion (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3 (2010). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/65/68> (21.12.2011)

Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a.M./New York.

Kultusministerkonferenz (1994): „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“. Beschluss der KMK vom 6.05.1994.
<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html> (5.08.2011)

Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (5.08.2011)

Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)
http://www.lebenshilfe-inklusive.de/wSchultagung/downloads/2011_10_20-Inklusive-Bildung-Endfassung_2.pdf (21.12.2011)

Lehmann, R./Hoffmann, E. (Hrsg.) (2009): BELLA. Ergebnisse der Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Klassen 7 – 10 und der Jugendlichen in BQL und BQL/FL. Münster.

Lütje-Klose; Langer; Serke; Urban (Hg.) (2011): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Luhmann, Niklas (1995): Inklusion und Exklusion. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, Opladen, S. 237-264.

LVR-Dezernat Schulen (Hg.) (2010): Inklusion macht Schule. Mit Handicap in die allgemeine Schule. http://www.lvr.de/app/publi/PDF/546-LVR_Flyer_InklusionMachtSchule_BF.pdf (21.12.2011)

Malina, Barbara (Hrsg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik/Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn.

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster u.a.

Melter, Claus (2012): Barriere- und diskriminierungskritische Soziale Arbeit in der behindernden Migrationsgesellschaft. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 1/2012, S. 16-23.

Merten, Roland (2001): Inklusion/Exklusion und Soziale Arbeit. Überlegungen zur aktuellen Theoriedebatte zwischen Bestimmung und Destruktion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, 173-190

Metzger, Klaus; Weigl, Erich (2010): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin: Cornelsen Scriptor

Möckel, Andreas (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart.

Moser, Vera (Hg.) (2011): Die inklusive Schule : Standards für die Umsetzung. Stuttgart : Kohlhammer

Müller-Friese, Anita (2011): No child left behind – Herausforderung Inklusion. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.2, 25-37.

<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02/05.pdf> (21.12.2011)

Münch, Jürgen (o.J.): Eine Schule für alle!

<http://www.hf.uni-köln.de/data/gbd/File/EineSchulefuerAlleDruckversion24092009.pdf> (21.12.2011)

Neurath, Otto (1931): Empirische Soziologie. Der wissenschaftliche Gehalt der Geschichte und Nationalökonomie. In: Gesammelte philosophische und methodologische Schriften, Band 1. Wien 1981, S. 423-527.

Niesen, Peter (2009): Gesellschaftliche Perspektiven: Bildung, Gerechtigkeit, Inklusion. – 1. Aufl. – Essen, Ruhr : Klartext-Verl.

Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule, Weinheim/München. Pennix, Rinus (2004): Integration Policies for Europe's Immigrants: Performance, conditions and challenges. An expert paper for the Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration.

http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cfn_101/nn_1522666/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Downloads/Zuwanderungsrat/exp-penninx-zuwanderungsrat,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/exp-penninx-zuwanderungsrat.pdf (Zugriff am 23.01.2012).

Perez, Maria Aparecida (2010): Soziale Inklusion durch Erziehung, Bildung und Kultur [Elektronische Ressource], [Online-Ausg.]

- Platte, Andrea (2008): Inklusive Bildungsprozesse: Teilhaben am Lernen und Lehren in einer Schule für alle. In: Rihm, Thomas (Hg.): Teilhabe an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden: GWV Fachverlage
- Polloway, E. A et. al. (1996): Historic Changes in Mental Retardation and Developmental Disabilities, in: Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 31 Vol., S. 3-12.
- Porter, Gordon L. & Volker Rutte (1995): Schulorganisation – Zugang und Qualität durch Integration. In: Behindertenpädagogik 34, 395-407
- Porter, Gordon L. (1997): Critical elements for inclusive schools. In: Pijl, Meijer & Hegarty (eds.), 68-81
- Porter, Gordon L./Richler, Diane (eds.) (1991): Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion. North York, Ontario (The Roeher Institute)
- Poscher, Ralf; Rux, Johannes; Langer, Thomas (2008): Von der Integration zur Inklusion : das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden : Nomos
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim.
- Puhr, Kirsten (2009): Inklusion und Exklusion im Kontext prekärer Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen : biographische Portraits- [Online-Ausg.] – Wiesbaden.
- Raabe, Fachverl. für Bildungsmanagement (Hg.) (2011): Auf dem Weg zur inklusiven Grundschule – Ideen und Materialien für Lehrkräfte
- Raabe, Fachverl. für Bildungsmanagement (Hg.) (2011): Auf dem Weg zur inklusiven Grundschule – Praxisbegleiter für die Schulleitung. Stuttgart
- Reich, Kersten (o.J.): Demokratie und Didaktik – oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können.
http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/reich_60.pdf (21.12.2011)
- Riedel, Eibe (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Zusammenfassung.
http://www.gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/Gutachten_Zusammenfassung_0.pdf (6.08.2011)
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2, Hannover.
- Sander, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter/Boppel/Meschenmoser (Hg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), European Agency etc. 2002, S. 143 – 164
<http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (21.12.2011)

- Sander, Alfred (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter/Annette/Boppel, Werner/Meschenmoser, Helmut (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middlefart, S. 142-164.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (12.12.2011)
- Sander, Alfred (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung, Heft 48, S. 313-329.
- Sander, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 5/2004, S. 240-244.
- Sander, Alfred (2005): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/2005.
<http://www.uni-leipzig.de/~lbpaed/wb/media/literatur/Sander%20-%20Konzepte%20einer%20inklusi-ven%20Padagogik.pdf> (21.12.2011)
- Sander, Wolfgang (2009): Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland. In: Buschkühle, Carl-Peter/Duncker, Ludwig/Oswalt, Vadim: Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität: – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden, S. 11-33.
- Schega, Markus (2004): Inklusion als Konzept.
http://www.lehrer-online.de/dyn/bin/427940-430725-1-konzept_inklusion.pdf (21.12.2011)
- Scherer, Dietfried (o.J.): Inklusive Bildung. Auftrag und Herausforderung.
http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_431.pdf (21.12.2011)
- Schmollinger, Martin (Hg.) (2009): Welche Bordinstrumente braucht die inklusive Schule? : pädagogische Perspektiven zwischen behindertenpolitischen Idealen, Pragmatismus und fiskalischen Rahmensetzungen; Bericht über die Fachtagung am 9. Oktober 2008 in Kassel/Veranst.: Deutsche Vereinigung für Rehabilitation e.v. (DVfR). Heidelberg : DVfR
- Schmuhl, Hans-Walter (2010): Exklusion und Inklusion durch Sprache: Zur Geschichte des Begriffs Behinderung; eine Veröffentlichung des Institutes Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW) – 1. Aufl. – Berlin : IMEW
- Schnell, Irmtraud (2006): Inklusion. Inklusion ist eine Zielperspektive von Ganztagschule. <http://www.abcd-der-ganztagschule.de/Inklusion.html> (21.12.2011)
- Schöler, Jutta (2009): Alle sind verschieden: auf dem Weg zur Inklusion in der Schule - Weinheim [u.a.] : Beltz
- Schöler, Jutta; Merz-Atalik, Kerstin; Dorrance, Carmen (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? : die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. München : BayernForum der Friedrich-Ebert-Stiftung
- Schönwiese, Volker (2011): Behinderung und Identität: Inszenierungen des Alltags. In: Mürner, Christian/Sierck, Udo (Hrsg.): Behinderte Identität? Neu Ulm, S. 143-162.
- Schulze, Marianne (2011): Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 11-25.

- Schumann, Brigitte (2009): Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: PÄDAGOGIK, Heft 2/2009 – Seite 52-53.
<http://www.gew-osnabrueck.de/PAUKOS/1-2009/Brigitte.pdf> (21.12.2011)
- Schwinn, Thomas (2010): Inklusion und soziale Ungleichheit. In: Berliner Journal für Soziologie Volume 10, Number 4
- Schwohl, Joachim & Sturm, Tanja (Hg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. transcript. Bielefeld 2010. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2011)
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/110/111> (21.12.2011)
- Schwohl, Joachim (2010): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung : Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses
 - Bielefeld : Transcript
- Sehling, Emil (2006): Die evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts. Band 18: Rheinland-Pfalz I, Tübingen.
- Sen, Armatya (1987): The Standard of Living. Cambridge.
- Siebert, Birger (Hg.) (2009): Integrative Pädagogik und die kulturhistorische Theorie, Frankfurt, Main : Lang
 Solga, Heike (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter/ Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim/München, S. 19-38.
- Sozialverband Deutschland e.V. (Hg.) (2009): UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen- Inklusive Bildung verwirklichen.
http://www.sovd.de/fileadmin/downloads/broschueren/pdf/un-behindertenrechtskonvention_umsetzen.pdf
 (21.12.2011)
- Speck, Otto (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht : Rhetorik und Realität; mit 9 Tabellen – München [u.a.] : Reinhardt
- Stähling, Reinhard (2006): „Du gehörst zu uns“, inklusive Grundschule : ein Praxisbuch für den Umbau der Schule- 1. Aufl – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren
- Statista (2006): Anteil der Jugendlichen, der zu Hause seine Herkunftssprache und nicht die Landessprache spricht.
<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/150815/umfrage/jugendliche-die-zu-hause-ihre-herkunftssprache-sprechen/> (Letzter Zugriff am 21.10.2011)
- Statistisches Bundesamt (2010): Kinder und junge Menschen von 5-20 Jahren nach den Ergebnissen des Mikrozensus 2010. (Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2.2, Migration in Deutschland 2010: 64f.
- Stichweh, Rudolf (2009): Inklusion und Exklusion [Elektronische Ressource] : Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit- [Online-Ausg.] – Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss.
- Stiftung Sozialpädagogisches Institut (SPI) (o.J.): Vielfalt gestaltet. Handreichung zu Diversity in Schule und Berufsvorbereitung.
- Stroot, Thea (2009): Learning Diversity: Zur Relevanz von Diversität für Fragen zu Management und Institutionalisierung von Bildung im Kindesalter. Vortrag an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (30.03.09)

- Tatum, Beverly Daniel (2003): *Why Are All The Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?: A Psychologist Explains the Development of Racial Identity*. New York.
- Theunissen, Georg (2002): *Inclusion – Partizipation – Empowerment*. Leitbegriffe für eine Praxis des Miteinanders. Vortrag im Rahmen der integra 2002, auf dem Artikel „Inclusion, Partizipation und Empowerment – Behindertenarbeit im Zeichen einer Umorientierung“. *Soziale Arbeit* 10/2002.
URL: http://www.assista.org/files/georg_theunissen.pdf
- Thies, Wiltrud (o.J.): *Strategien und Methoden in der Entwicklung einer inklusiven Schule*. http://www.inclusion-europe.org/documents/EiA08-2-5-Wiltrud%20Thies_DE.pdf (21.12.2011)
- Thoma, Pius (Hg.) (2009): *Inklusive Schule : Leben und Lernen mittendrin*, Bad Heilbrunn : Klinkhardt
- Tillmann, K.-J. (2004): *System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe*. In: Becker, G./Altrichter, H. (Hrsg.): *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*. Seelze, S. 6-9.
- Treichler, Andreas (2007): *Sozialwissenschaftliche Deutungsmuster der Einwandererintegration und ihre Indikatoren – eine Skizze*. In: *Migration und Soziale Arbeit*, Heft 2/2007, Weinheim, S. 84-97.
- UNESCO (2005): *Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*, 20. Oktober 2005, <http://www.unesco.de/60.html> (Stand: 11.11.2011)
- Valtin, Renate (2008): *Soziale Ungleichheit in Deutschland – Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006*. S. 12-14. In: Wernstedt, Rolf/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): *Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III*. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung.
<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (Letzter Zugriff am 16.12.2011)
- Veber, Marcel (2010): *Ein Blick zurück nach vorn in der Lehrerbildung : eine empirische Studie zur Alltagstheorie über Behinderung, Integration-Inklusion und Sonderschule*. – Münster : ZfL
- Vogel, Berthold (2006): *Soziale Verwundbarkeit und prekärer Wohlstand. Für ein verändertes Vokabular sozialer Ungleichheit*. In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. Hamburg, S. 342-335.
- Vojtová, Vera (2006): *Pädagogische Wurzeln der Inklusion- Berlin* : Frank & Timme
- Wächter, Jörg-Dieter (Hg.) (2011): *Schule und Inklusion*. Münster : Aschendorff
- Wagner, Bernd (2010): *Anerkennung und Inklusion. Grundlagen der interkulturellen Bildung im Sachunterricht*. In: www.widerstreitsachunterricht.de, Nr. 14, März 2010.
<http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneel/superworte/inter/anerk.pdf> (21.12.2011)
- Weber, Martina (2008): *Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag*. In: *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule*. BIS-Verlag, Oldenburg, S. 41-59.
- Werning, Rolf (2010): *Inklusion zwischen Innovation und Überforderung*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (8/2010).
http://lan2-5.lwl.org/lja-download/datei-download-schulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_Inklusion/Inklusive_Beschulung/Stellungnahmen_zur_inkluisiven_Beschulung/1296037192_0/Verband_Sonderpaedagogik_eV_ZfH-08-2010-Werning.pdf (21.12.2011)
- Werning, Rolf (2010): *Inklusion: Chancen, Widersprüche, Perspektiven*. http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/100516-18_RM_Werning.pdf (21.12.2011)

- Werning, Rolf (2011): Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen. Untersuchung der Grundkonzeption auf ihre Eignung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Nordrhein-Westfalen.
http://zfs1.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten__Kompetenzzentren_Lern-_und_Entwicklungsst__rungen_/Expertise_Endfassung_3.pdf
- Wernstedt, Rolf/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.) (2010): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung.
<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (Letzter Zugriff am 16.12.2011)
- Wilhelm, Marianne (Hg.) (2006): Inklusive Schulentwicklung : Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Weinheim; Basel : Beltz
- Wilhelm, Marianne; Gitta Binting; Harald Eichelberger u.a. (2002): Eine Schule für dich und mich! : inklusiven Unterricht, inklusive Schule gestalten; ein Handbuch zur integrativen Lehrer/innenaus- und –weiterbildung. Innsbruck : Studien-Verl.
- Wocken, Hans (2010): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In: Politik und Zeitgeschichte (APuZ 23/2010).
http://www.inklusive-menschenrechte.de/typ/mensch/blog/wp-content/uploads/2010/05/20100500_apuz_wockenbrk_widersprueche.pdf
- Wolfer, Markus (2010): Diagnostische Pädagogik als Grundlage für die (innere) Differenzierung zwischen Lernbehinderung und Hochbegabung- Berlin : Logos-Verl.
- Yi, Chu-hwa (2010): Inklusion – eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen
 - 1. Aufl. – Oberhausen : ATHENA-Verl.
- Yurdakul, Gökçe (2010): Staatsbürgerschaft, Migration und Minderheiten [Elektronische Ressource] : Inklusion und Ausgrenzungsstrategien im Vergleich- [Online-Ausg.] – Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss.
- Zickgraf, Arnd (2005): Braucht Deutschland eine Pädagogik der Inklusion? Von der Pädagogik der Ressourcenverschwendung zur Pädagogik der Inklusion – noch ein weiter Weg.
<http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=458>
- Ziebarth, Fred (2010): Gelingensbedingungen für eine inklusive Pädagogik. In: VDS Sonderpädagogische Förderung in NRW Heft 4/2010
- Ziemen, Kerstin (2011): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven
 - 1. Aufl. – Hamburg : Kovac

www.DRK.de

**Deutsches Rotes Kreuz
Generalsekretariat
Team Kinder-, Jugend- und Familienhilfe**

Carstennstraße 58
12205 Berlin
Tel.: 030/85404-226
Fax: 030/85404-468
<http://www.drk.de>

© 2012 Deutsches Rotes Kreuz e.V., Berlin

Gefördert durch das Bundesministerium für
Familie, Senioren, Frauen und Jugend



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Gefördert aus Mitteln der Glücksspirale

