



Silke Trumppa | Stefanie Seifried |  
Eva Franz | Theo Klauß (Hrsg.)

# **Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik**

**BELTZ** JUVENTA

Silke Trumpa | Stefanie Seifried | Eva Franz | Theo Klauß (Hrsg.)  
Inklusive Bildung



Silke Trumpa | Stefanie Seifried |  
Eva Franz | Theo Klauß (Hrsg.)

# **Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik**

**BELTZ** JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

ISBN 978-3-7799-4295-5

# Vorwort

Unterschiedlichkeit als Chance nutzen und Inklusion als Aufgabe annehmen und gestalten – das gehört zum Leitbild der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und ist eine Grundlage ihrer konzeptionellen Arbeit. Moderne Lehrerbildung muss sich an der Diversität orientieren, Vielfalt wertschätzen und fruchtbar machen und als Potenzial nutzen. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass in Bildungsprozessen aller Art der Umgang mit Heterogenität nicht als Problem, sondern immer mehr als Chance wahrgenommen wird. Die derzeit stattfindende Abkehr von der Separierung von Menschen mit besonderen Unterstützungsbedarfen und deren Einbeziehung in allgemeinbildende Institutionen und Prozesse sind dabei sicher der augenfälligste Aspekt dessen, was Inklusion eigentlich meint: dass wir alle verschieden sind, dass eine Aufspaltung von Personengruppen nach bestimmten Merkmalen dem Ziel gleicher Bildungsrechte für alle widerspricht, und dass es Sinn macht, Institutionen in die Lage zu versetzen, Unterschiede produktiv aufzunehmen.

Diversität und Inklusion müssen in Lehre und Forschung das Profil einer bildungswissenschaftlichen Einrichtung bestimmen. Die Pädagogische Hochschule Heidelberg hat bei der Ausgestaltung der aktuellen Lehramtsstudiengänge (2011) im Übergreifenden Studienbereich (ÜSB) mit einem eigenen Modul ‚Diversität und Inklusion‘ eine Schwerpunktsetzung vorgenommen, durch die alle zukünftigen LehrerInnen sich gemeinsam Kompetenzen aneignen können, die sie für diesen Aufgabenbereich qualifizieren.

Im Bereich der Forschung werden vorhandene Projekte vernetzt und neue initiiert, die sich mit dieser Thematik befassen. Mit der fakultätsübergreifenden ‚Forschungsinitiative Inklusion‘ (FINK) wurde an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Jahr 2010 eine Plattform geschaffen, die die verschiedenen Forschungsaktivitäten in allen Fakultäten der Hochschule zu diesem Thema bündelt und koordiniert. Denn offensichtlich sind vom Inklusionsthema bei weitem nicht nur die sonderpädagogische, soziologische und psychologische Forschung betroffen – im Gegenteil: Inklusion betrifft Fragen der Schulentwicklung ebenso wie der Unterrichtsgestaltung, sie stellt Fachdidaktiken vor neue Herausforderungen und eröffnet ihnen Perspektiven und Chancen. Und nicht zuletzt sollte sie auch in der Entwicklung der Hochschule selbst bedacht werden und die Heterogenität ihrer Studierenden ebenso positiv würdigen. Dabei geht es unter anderem um den bar-

rierefreien Betrieb, um die räumliche Ausstattung, und um die Gestaltung von Lehrangeboten für alle Lehramtsstudierenden. Alle zukünftigen PädagogInnen sollen bereits im Studium die Erfahrung machen, dass und wie Barrieren der Teilhabe an der Bildung berücksichtigt und beseitigt werden können.

Ein besonderes Veranstaltungsformat an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ist das Angebot „Sonderpädagogik meets Fachdidaktik“, das mittlerweile einen festen Platz im Lehrangebot, bei Fachtagungen sowie im Programm der an der PH Heidelberg regelmäßig stattfindenden Qualitätstage einnimmt. Hierbei kommen WissenschaftlerInnen verschiedener Fachdidaktiken und -wissenschaften mit SonderpädagogInnen zusammen, nehmen sich jeweils ein Thema aus ihrem Fach vor und diskutieren miteinander didaktische Konzepte und deren Praxistauglichkeit. Aus der Kombination von sonderpädagogischen Expertise und fachdidaktischer Kompetenz lassen sich neue Fragestellungen generieren, die für beide Seiten fruchtbar sind und auch für eine inklusive Hochschuldidaktik wichtige Bausteine liefern.

In dem hier vorliegenden Band spiegeln sich diese Zielsetzungen und Aktivitäten der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wider. Er befasst sich mit den Themen Diversität und Inklusion aus einer Vielfalt von Perspektiven, beginnend mit Fragen der Einstellung zur Inklusion über die Implikationen des Inklusions-Paradigmas für die Professionalität von Lehrpersonen bis hin zu konkreten Beispielen aus Didaktik und Schulentwicklung sowie dem anregenden Blick über die Grenzen in andere Länder. Er zeigt die gesamte Breite, in der das Thema an der PH Heidelberg bearbeitet wird – und in der es insgesamt diskutiert werden muss, wenn Schulen und Hochschulen die Chancen eines an Diversität orientierten Lehrens und Lernens nutzbar machen wollen.

Anneliese Wellensiek

Rektorin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

# Inhalt

*Theo Klauß*

Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte  
aus Fachdidaktik und (Sonder-)Pädagogik. Einleitung 11

## Teil 1

### Einschätzung der aktuellen Situation – Grundlagen

*Kerstin Merz-Atalik*

Der Forschungsauftrag aus der  
UN-Behindertenrechtskonvention, nationale  
und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse  
der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung 24

*Vera Heyl & Stefanie Seifried*

„Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“  
Einstellungsforschung zu Inklusion 47

*Silke Trumpp & Frauke Janz*

„Ich mach’ mir die Welt, wie sie mir gefällt!“  
Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme  
im Implementierungsprozess der Inklusion 61

*Susanne Schwab*

Integration für alle?  
Die Einstellung von österreichischen LehrerInnen  
zu integrativem Unterricht 79

## Teil 2

### Auf die Lehrperson kommt es an – Lehrerprofessionalität

*Vera Moser*

Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen  
Professionalität in inklusiven Settings 92



*Silvia Greiten*

Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung  
benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven,  
auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht?  
Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie 107

*Eva-Kristina Franz*

Entwicklungsaufgaben der Lehrerprofessionalisierung  
im Kontext von Inklusion (ProfI) 122

*Heike de Boer*

Potenziale in den Blick nehmen und Haltungen verändern –  
im Dialog professionalisieren 137

*Julia Grubmüller, Annalena Heiß & Silke Trumpp*

Und wie sehen das die Studierenden?  
Ergebnisse einer Online-Umfrage unter  
Lehramtsstudierenden zu ihrer Einstellung zu Inklusion 153

### **Teil 3**

#### **Wie Gemeinsamer Unterricht funktionieren kann – Inklusive Didaktik**

*Johannes Hennies & Michael Ritter*

Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht 170

*Susanne Schwab & Marco G. P. Hessels*

Lern- und Leistungsmotivation  
bei SchülerInnen mit Lernbehinderung.  
Ergebnisse einer empirischen Untersuchung  
in der Sekundarstufe 186

*Michael Lichtblau*

Interessenentwicklung im Übergang  
vom Kindergarten zur Grundschule  
unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive 204

*Steffen Volz & Maja Wiprächtiger-Geppert*

Literarisches Lernen für alle –  
literarästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher  
im inklusiven Unterricht 220

<i>Wiltrud Thies</i> Assistenz für wen, was und wie? Von der Einzelbegleitung zum gruppenbezogenen Einsatz im multiprofessionellen Klassenteam	234
---	-----

#### **Teil 4**

#### **Kooperative Lehrerbildung – Inklusive Hochschuldidaktik**

<i>Teresa Sansour &amp; Adelheid von Hauff</i> Wagnis und Vertrauen – inklusive Religionsunterricht zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch und Subjektorientierung	246
---	-----

<i>Birgit Werner, Bernward Lange &amp; Eva-Kristina Franz</i> „Zeit ist das, was man einer Uhr abliest“ ... oder? – Umgang mit Zeit als zentrale Kompetenz für gesellschaftliche Teilhabe	259
--	-----

<i>Lissy Jäkel &amp; Julia Ricart Brede</i> Fachgemäße Arbeitsweisen im Biologieunterricht mit SeiteneinsteigerInnen: „wir DENken doch in der sprache“ – ein Problemaufriss	275
--	-----

<i>Anne Berkemeier &amp; Erika Kaltenbacher</i> Zum Verhältnis von Zweitsprachförderung und (Deutsch-)Unterricht	292
--	-----

<i>Anne Berkemeier &amp; Mareike Drinhaus</i> Förderung phonologischer Bewusstheit für den Schrift- und Orthographieerwerb in inklusiven Settings	308
--	-----

<i>Andrea Schäfer &amp; Birgit Werner</i> Warum ist eigentlich drei mal drei gleich zehn? Anregungen zur Gestaltung eines Mathematikunterrichts in inklusiven Settings – Perspektiven der Fachdidaktik und Sonderpädagogik	321
--	-----

**Teil 5**  
**Von anderen Bildungssystemen lernen –**  
**Internationale Perspektiven**

<i>Anne Sliwka</i> Schulentwicklung für Diversität und Inklusion. Organisationsstruktur und Lernkultur an Schulen in der kanadischen Provinz Alberta	334
<i>Elisabetta Ghedin</i> LehrerInnenmeinungen zum Co-Teaching in inklusiven Schulklassen in Italien	352
<i>Ulrike Nennstiel</i> „Gruppenerziehung“ als Mittel zur Inklusion? Ein Beitrag aus Japan	368
Die Autorinnen und Autoren	381

# Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und (Sonder-)Pädagogik. Einleitung

Jedes Kind ist verschieden, jeder Mensch denkt und lernt anders. Diese Vielfalt soll von der Pädagogik nicht mehr als Problem, sondern als Chance begriffen werden. Inklusion steht auf der Tagesordnung.

Eigentlich ist es eine einfache Idee. Nicht nur, dass jedes Kind einfach in die Schule geht, die die Nachbarskinder auch besuchen. Nein, die ganze Welt, und auch unsere Gesellschaft soll so ticken. Zum Beispiel wenn wir alt werden: Niemand will abgeschoben und isoliert, sondern alle weiterhin als wertvoll angesehen und beteiligt werden, unabhängig von dem, was wir (noch) können! In der Fremde nicht abgelehnt, sondern willkommen sein. Als Frau nicht benachteiligt, und nicht durch Armut oder Behinderung an der gleichberechtigten Teilhabe gehindert sein.

Allerdings haben wir uns seit Jahrhunderten angewöhnt, soziale Fragen und Probleme durch Besonderung und Separierung zu lösen: Arme Menschen kamen in den Schuldturm, psychisch Kranke in Psychiatrien, ausländische MitbürgerInnen wurden als GastarbeiterInnen geholt, die dann aber bitte wieder gehen sollten, und Menschen mit Behinderung waren die längste Zeit unserer Kulturentwicklung ganz von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen. Später brachte man sie in großen Anstalten unter, um sie dann seit den 1960er Jahren innerhalb der Kommunen, aber weiterhin in separierten Einrichtungen für und unter sich spielen, lernen, arbeiten und wohnen zu lassen.

Inzwischen haben wir Schritte getan, mehr und mehr von ihnen als Teil von uns, als zugehörig wahrzunehmen und zu akzeptieren. Inzwischen wurden Psychiatrien teilweise aufgelöst, Frauen dürfen studieren und wählen, Menschen mit Migrationshintergrund besuchen Allgemeine Schulen (wenngleich sie in ihren Bildungskarrieren immer noch benachteiligt sind), und immer mehr Kinder mit Behinderung besuchen Allgemeine Schulen – allerdings noch immer nur etwa ein Viertel von ihnen (vgl. Klauß 2012). Internationale Rechte, etwa die UN-Konventionen über die Rechte von Kindern und von Menschen mit Behinderung, sichern den Rechtsanspruch auf

die diskriminierungsfreie und gleichberechtigte Teilhabe aller. Die Vielfalt der Menschen wird als nutzbare Ressource entdeckt, und Unternehmensberatungen verdienen bereits Geld mit Konzepten des Diversity-Management.

Die Idee der Inklusion ist eingängig und erscheint Erfolg versprechend zu sein. Doch zugleich müssen wir konstatieren, dass die Exklusionsrisiken weiterhin vorhanden sind und teilweise sogar zunehmen. Trotz Inklusion gibt es immer mehr Kinder in Sonderschulen, auch in Klinikschulen (vgl. Klauß 2012). Es gibt immer mehr Aufnahmen von Kindern und Jugendlichen in Heimen und in Psychiatrien, und die Schere zwischen Arm und Reich geht weiter auseinander und führt zu immer divergierenderen Bildungschancen.

Inklusion lässt sich offenbar nicht einfach beschließen oder per Verordnung einführen. Sie ist ein Prozess und bedeutet einen Perspektivwechsel zu einer systemischen Sicht. Die sozialen Systeme sollen sich so entwickeln und verändern, dass sie jeden willkommen heißen, jedem das Gefühl der Zugehörigkeit vermitteln, jedem eine individuelle ‚Adresse‘ geben können (und wollen). Und das geschieht nicht von alleine, und ist auch nicht selbstverständlich erfolgreich, sondern es erfordert – so drückt die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK; UN 2008) es aus – ‚geeigneter Maßnahmen‘, um das Menschenrecht auf Inklusion und gleichberechtigte Teilhabe einlösen zu können. Die BRK macht unter anderem am Beispiel der Kommunikation und des Abbaus von Kommunikationsbarrieren deutlich, dass dazu nicht zuletzt die Entwicklung von Methoden, die Bereitstellung von Hilfsmitteln, die Qualifizierung von Menschen und eine intensive Forschung erforderlich sind. Wir müssen wissen,

- was notwendig ist, damit soziale Systeme – beispielsweise die Schulen – sich inklusiv entwickeln können,
- was misslingt, woran das liegt, und wie man es ändern kann,
- wie erfolgreich das Bemühen um Inklusion und um Nutzung der Diversität ist, welche Stellschrauben womöglich gedreht werden müssen, und nicht zuletzt,
- welches know how gebraucht wird und wie die erforderliche Fachlichkeit vermittelt und in die Systeme gebracht werden kann. Wie wir also zukünftige PädagogInnen und andere Professionen ausbilden müssen und können.

## **Forschung zur Inklusion**

Zu den ‚geeigneten Maßnahmen‘, die zum Gelingen der Inklusion erforderlich sind, gehört unbedingt eine Forschung, die Antworten auf solche Fra-

gen geben kann. Dringend gefragt sind Forschungserkenntnisse darüber, wie gemeinsames, an den individuellen Möglichkeiten jedes Kindes orientiertes Lernen in der Schule gelingen kann, welche Auswirkungen man sich davon versprechen kann, und welche Handlungskonzepte sich in der Praxis bewähren.

In diesem Band werden grundlegende internationale und nationale Forschungserkenntnisse präsentiert. Sie beziehen sich auf folgende Themenbereiche:

- Grundlagen und Einschätzung der aktuellen Situation
- Lehrerprofessionalität
- Inklusive Didaktik und wie Gemeinsamer Unterricht funktionieren kann,
- Inklusive Hochschuldidaktik
- Internationale Perspektiven

## **Erkenntnisse zur aktuellen Situation – Grundlagen**

Welche Gelingensbedingungen gibt es für die Inklusion? Wie entwickeln sich bei allen Beteiligten die Einstellungen zu diesem pädagogischen Projekt? Wie gelingen Team-Teaching und die Kooperation zwischen allgemeinen PädagogInnen, SonderpädagogInnen, SchulassistentInnen u. a. m.? Im nationalen und internationalen Diskurs finden sich durchaus Forschungserkenntnisse zu solchen Fragestellungen, die als Grundlage für das aktuelle Bemühen um schulische Inklusion in unserem Land dienen können. Kerstin Merz-Atalik gibt einen Einblick in ausgewählte Erkenntnisse der Integrations- und Inklusionsforschung zu den Aspekten „Lern- und Leistungsentwicklung“ sowie „Wohlbefinden und soziale Akzeptanz im gemeinsamen Unterricht“ und begründet darauf aufbauend die wesentlichen ausstehenden Forschungsperspektiven und Forschungsdesiderate für die in der UN-BRK geforderte Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems. Sie zeigt Begrenzungen der bisherigen deutschsprachigen Forschung auf, die häufig auf der wissenschaftlichen Begleitung von Schulen oder Modellprojekten in den Bundesländern basierten und sich lediglich auf die real existierenden Praxis und bereits vorhandene Organisationsformen inklusiver Bildung beschränkte. Untersucht wurden dabei bisher bereits vielfältige Aspekte wie die Einstellungen von LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen, die soziale Entwicklung und Akzeptanz, die Lern- und Leistungsentwicklung von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf sowie die Zufriedenheit von Eltern und SchülerInnen. In Anlehnung an Feuser fordert Merz-Atalik insbesondere eine stärkere Beteiligung der von Behinderung und Benachteiligung Betroffenen in der Integrations- und Inklusionsforschung und zudem eine Forschung, die

auch die gesellschaftlichen Exklusionsrisiken und -prozesse untersucht. Mehr in den Fokus rücken sollten die Fragen der inklusiven Fachdidaktik und der inklusiven Schulentwicklung, der Professionalisierung für Inklusion, der Kooperation und interdisziplinären Zusammenarbeit, der Rahmenbedingungen und Ressourcen für inklusive Systeme sowie der internationalen Forschungsk Kooperationen.

Als Forschungsdefizit ist vor allem zu konstatieren, dass es bisher kaum fundiertes Handlungswissen im Bereich der inklusiven Didaktik gibt. Das Zusammenwirken von Fachwissenschaft und -didaktik mit der Sonderpädagogik beispielsweise ist als Forschungsdesiderat erkannt, und es liegen erste Ansätze und Erfahrungen vor, die aber weiter entwickelt und evaluiert werden müssen. In diesem Buch spielen exemplarische Beispiele dafür deshalb eine wesentliche Rolle.

Im Beitrag von Vera Heyl und Stefanie Seifried wird anhand der Ergebnisse einer Befragung von 366 Lehrkräfte und 393 Eltern aus Mannheim verdeutlicht, dass in dieser aktuellen Studie Sonderschullehrkräfte der Inklusion vergleichsweise positiver gegenüberstehen und dass die Bereitschaft zur Inklusion u. a. von dem Vorhandensein beruflicher und/oder privater Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen sowie von der Lehrerselbstwirksamkeit abhängt. Eltern wiederum zeigen unabhängig von der von ihren Kindern besuchten Schulart im Vergleich zu Lehrkräften positivere Einstellungen zu Inklusion. Aus solchen Erkenntnissen können Schlussfolgerungen für das Gelingen von Inklusion abgeleitet werden, beispielsweise für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen.

Für eine gelingende Inklusion sollten jedoch nicht nur Einstellungen und Haltungen von Eltern und Lehrpersonen relevant sein. Wie Silke Trumpp und Frauke Janz auf der Grundlage von Experteninterviews mit Akteuren im Bildungswesen auf allen Entscheidungsebenen von den Schulleitungen und Schulträgern bis zu Verantwortlichen im Schulamt, Regierungspräsidium und im Ministerium aufzeigen können, finden auf allen diesen Ebenen höchst unterschiedliche und differenzierte Interpretationsprozesse statt. Offenbar definieren Entscheidungsträger auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen die Aufgaben und Handlungsaufträge, die sich für sie im Kontext Inklusion ergeben, tendenziell vor allem so, dass sie mit den vorhandenen Rahmenbedingungen und Ressourcen bearbeitet werden können. Dies geschieht durch eine jeweils unterschiedliche Auslegung (Rekontextualisierung) aus der UN-BRK resultierender Aufgabenstellungen. Dadurch entsteht die Gefahr, um der Leistbarkeit der Aufgaben willen Entwicklungen eher zu hemmen oder Verantwortung vor allem auf andere Ebenen zu delegieren und dadurch auch bremsend zu wirken.

Dass sich mit voranschreitender schulischer Inklusion die Haltungen und Einstellungen der Beteiligten positiv entwickeln (können), belegt Su-

sanne Schwab. Sie bezieht sich dabei auf Befragungen von 578 LehrerInnen in der Grundschulstufe in Österreich aus den Jahren 1998 und 2009 in unterschiedlichen schulischen Settings zur Frage der Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Danach wurde die Einstellung der LehrerInnen in den letzten Jahren immer positiver, wobei allerdings die Art der Behinderung eine wesentliche Rolle spielte.

## **Auf die Lehrperson kommt es an – Lehrerprofessionalität**

Weil es bei der Inklusion – auch – wesentlich auf die Lehrpersonen ankommt, wird deren Professionalität thematisiert: Welche Kompetenzen haben und benötigen allgemeine und SonderpädagogInnen für den inklusiven Unterricht, und wie können sie im Studium darauf vorbereitet werden? Was halten Studierende davon, wie stellen sie sich auf diese Zukunftsaufgabe ein?

Für alle Lehrpersonen, vor allem aber wohl für SonderpädagogInnen, wird sich ihre Berufsrolle mit zunehmender Inklusion ändern – wie sich diese auf die zukünftige sonderpädagogische Professionalität auswirken wird, ist jedoch noch nicht eindeutig absehbar. Wesentliche Erkenntnisse dazu liefert Vera Moser, die Forschungserkenntnisse zur Professionalität als Beispiel für den aktuellen Forschungsstand zur Inklusion diskutiert. Sie referiert diesen vor allem auf der Grundlage ihrer aktuellen Forschung mit zwei Pilotstudien zu professionsbezogenen Überzeugungen (beliefs) von sonder- und grundschulpädagogischen Lehrkräften und zu spezifischen Anforderungen an Lehrkräfte im inklusiven Unterricht. Moser macht deutlich, dass die verstärkte Umsetzung von Integration bzw. Inklusion ein verändertes Anforderungsprofil verlangt, welches neben unterrichtlichen Tätigkeiten auch Beratungs-, Vernetzungs-, Kooperationstätigkeiten sowie Aufgaben im Bereich der Schulentwicklung umfasst. Dies basiert auf den ‚beliefs‘, den Überzeugungen der Akteure. Die referierten bisherigen Befunde legen nahe, dass es in Bezug auf Integration und Inklusion professionsspezifische Überzeugungen bei LehrerInnen gibt. Gruppenunterschiede hängen vor allem vom jeweiligen Lehramt ab, während Faktoren wie Geschlecht oder Erfahrungen keine Rolle zu spielen scheinen. Zu untersuchen ist allerdings noch, inwiefern diese Beliefsysteme durch das Studium erzeugt werden oder bereits bei Studieneintritt vorhanden sind.

Von wesentlicher Bedeutung für das Gelingen schulischer Inklusion ist die Abstimmung zwischen den Kompetenzen, die Lehrpersonen mit allgemeiner und mit sonderpädagogischer Lehramtsqualifikation in die Kooperation bei der Unterrichtsplanung einbringen. Erkenntnisse darüber, wie beide Berufsgruppen vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen ihre hierfür relevanten Kompetenzen einschätzen, liefert eine Studie von Silvia Greiten,



die Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen aller Schulformen durchführte. Sie kann zeigen, dass Lehrkräfte aus Regelschulen eher gelernt haben ihre Unterrichtsplanung auf eine Klasse oder auf eine Gruppe auszurichten, während SonderpädagogInnen eher auf die Individuen bezogene methodische und förderdiagnostische Kompetenzen mitbringen. Aus der Studie sollen Konsequenzen für die Begleitung konkreter Planungsprozesse von Lehr-Lernsettings in der Lehrerbildung abgeleitet werden.

Schulische Inklusion bedeutet auch, dass neben allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften Assistenzkräfte zum Team gehören können. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und SchulbegleiterInnen wirft Fragen auf zu Arbeitsteilung und Kooperation, Tätigkeitsmerkmalen und Qualifikation: Wie gelingt die gemeinsame Arbeit so, dass sie für das hilfeberechtigte Kind hinsichtlich seiner schulischen wie sozialen Entwicklung tatsächlich hilfreich ist? Internationale Studien zeigen, dass die individuelle Zuordnung von ‚SchulhelferInnen‘ sich negativ und desintegrierend auswirken können. Wiltrud Thies reflektiert demgegenüber Erfahrungen mit Budgetierung und Poolbildung anstelle von Einzelfallhilfen in multiprofessionellen Klassenteams.

Im Kontext von Inklusion arbeitende LehrerInnen müssen sich in ihrer Ausbildung auf ihre Aufgaben vorbereiten können. Heike de Boer stellt Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Koblenzer Netzwerks Campus & Schule (KONECS) vor, in dem Lehrpersonen, FachleiterInnen, Studierenden und DozentInnen im Dialog daran arbeiten, einen systematischen Paradigmenwechsel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung als wichtigen Zugang zum Lernen in inklusiven Gruppen und für eine pädagogische Diagnostik zu etablieren.

Eva-Kristina Franz untersucht in ihrer Studie studentische Präkonzepte im Kontext von Inklusion sowie deren Bearbeitung durch gezielte hochschuldidaktische Rahmungen. Mit der Frage, welche Vorkenntnisse, Sichtweisen und Einstellungen Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge gegenüber inklusivem Unterricht und den Bedingungen, die für gelingende Inklusion erfüllt sein müssten, setzt sich eine aktuelle Online-Umfrage auseinander. Julia-Sarah Grubmüller, Anna-Lena Heiß und Silke Trumpa können auf Grundlage einer Einstellungsuntersuchung mit Studierenden verschiedener Lehrämter zu Inklusion zeigen, dass 45% von ihnen noch keine Praxiserfahrungen im inklusiven Setting haben. Ein Viertel konnte Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht in Außenklassen sammeln und etwa ein Fünftel in der Einzelintegration. Bezogen auf die Gesamtgruppe der Befragten lässt sich feststellen, dass nach deren Ansicht der gemeinsame Unterricht für Kinder mit Behinderung in allen Bereichen von Vorteil ist, während Kinder ohne Behinderung vor allem bezüglich ihrer sozialen Kompetenzen, nämlich hinsichtlich der Hilfsbereitschaft (99%) und der Kon-

taktfähigkeit (95%) profitieren. Eine Minderheit von 15% hat allerdings Bedenken, SchülerInnen ohne Behinderung würden im gemeinsamen Unterricht bei der Aneignung von Fachwissen zu wenig gefördert. Fast alle zeigen eine große prinzipielle Bereitschaft, im gemeinsamen Unterricht mitzuwirken (91%), ebenso viele (93%) fordern dafür aber eine Veränderung der Lehramtsausbildung.

## **Wie Gemeinsamer Unterricht funktionieren kann – Inklusive Didaktik**

Als zentrale Voraussetzung für einen gemeinsamen Unterricht, von dem alle Kinder profitieren, erweist sich die konkrete Unterrichtspraxis. An Beispielen lässt sich aufzeigen, wie anspruchsvoller Deutschunterricht zugleich Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache beinhaltet. Forschungserkenntnisse zur Entwicklung kindlicher Interessen und zur Lern- und Leistungsbereitschaft in heterogenen Lerngruppen werden diskutiert.

Inklusiver Unterricht muss die individuellen Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen im Blick haben. Zu den individuellen Voraussetzungen gehören auch die Lern- und Leistungsorientierung. In ihrer Studie mit 186 österreichischen SchülerInnen mit und ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) aus inklusiven Schulklassen belegen Susanne Schwab und Marco G.P. Hessels, dass Kinder und Jugendliche ohne SPF über eine höhere Lernzielorientierung verfügen, während bei SchülerInnen mit SPF das Vermeidungsleistungsziel höher ist. Auch zwischen den Selbsteinschätzungen und der eigenen Schulleistungen zeigen sich zwischen SchülerInnen mit und ohne SPF teilweise signifikante Unterschiede. Offenbar spielt somit der Status als ‚sonderpädagogisch förderbedürftig‘ für die Zielorientierungen der SchülerInnen eine wichtige Rolle. Zukünftige Forschung sollte untersuchen, welche Bedingungen dafür verantwortlich sind und ob sich beispielsweise die Selbsteinschätzung und die Lern- und Leistungsmotivation von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen verändern kann, wenn diese nicht mehr etikettiert werden, sondern gleichberechtigte und selbstverständliche Mitglieder der Schulgemeinschaft sind.

Damit verwandt ist die Frage, wie sich kindliche Interessen – auch in inklusiven Settings – entwickeln und von welchen Bedingungen dies abhängt. Michael Lichtblau stellt Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule vor. Ziel dieser qualitativen Untersuchung ist es, Erkenntnisse über mikrosystemische Einflüsse auf die kindli-

che Interessenentwicklung zu vertiefen und kompensatorische Wirkmechanismen zu analysieren.

Als gute Möglichkeit eines inklusiven Unterrichts erweist sich das Verfassen von Texten in Phasen freien, kreativen oder angeleiteten Schreibens. Ausgehend von einem erweiterten Textbegriff zeigen Johannes Hennies und Michael Ritter, wie solche Schreibprozesse als Teil einer deutschdidaktischen Inszenierung sowohl Raum für Individualisierung als auch für erlebte Gemeinsamkeit bieten. Die Analyse von Texten von Kindern mit sprachlichen Entwicklungsproblematiken bietet dabei Raum für vielschichtige Aussagen zu deren (schrift-)sprachlichem Entwicklungsstand.

In der Diskussion um inklusiven Deutschunterricht liegt der Fokus meist auf dem Schriftspracherwerb im engeren Sinne. Deutschunterricht beschränkt sich aber nicht darauf, sondern hat umfassender sprachlich-literarische Bildung zum Ziel. Dazu gehört auch das literarische Lernen, das unterschiedliche Zugänge und Lernmöglichkeiten auf verschiedenen Niveaus ermöglicht. Wie solches literarisches Lernen für alle Kinder möglich ist, zeigen Steffen Volz und Maja Wiprächter-Geppert am Beispiel der Nutzung literarästhetisch anspruchsvoller Bilderbücher im inklusiven Unterricht.

## **Kooperative Lehrerbildung – Inklusive Hochschuldidaktik**

Einen Schwerpunkt bilden die konkreten Beispiele, wie in der universitären Lehrerbildung die Kooperation zwischen Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik zu überzeugenden Ergebnissen kommt und – beispielsweise – die Möglichkeit eröffnet, im Religionsunterricht, in der Biologie, in den Fächern Deutsch und Mathematik und bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen ‚Zeit‘ Kindern mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lebenslagen erfolgreich gemeinsames Lernen zu eröffnen.

Adelheid von Hauff und Teresa Sansour gehen der Frage nach, wie ein inklusiver Unterricht im Fach Theologie aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive konzipiert werden kann. Das Thema „Wagnis und Vertrauen“ soll in einer Unterrichtseinheit auf verschiedenen Aneignungsniveaus für SchülerInnen mit und ohne Behinderung erfahrbar werden. Dazu wurde die Elementarisierung als Ansatz für die sachanalytische und didaktische Auseinandersetzung gewählt. Der Beitrag thematisiert die Vorgehensweise sowie die Ergebnisse dieser Art der Unterrichtsplanung und zeigt auch die Herausforderungen auf, die sich im Hinblick auf eine heterogene Lerngruppe darstellen.

Der Umgang mit Zeit ist im Alltag in unserer Kultur eine zentrale Kompetenz, die grundlegend für gesellschaftliche Teilhabe ist. Der Beitrag zu

diesem Thema skizziert die verschiedenen wissenschaftstheoretischen Diskurse und definiert den Umgang mit Zeit als primäre kulturelle Kompetenz, die sich über die Faktoren Einstellungen, Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausdifferenzieren lässt. Bernward Lange, Eva-Kristina Franz und Birgit Werner geben didaktisch-methodische Anregungen zur Entwicklung dieser Kompetenz in heterogenen Lerngruppen.

Wie fachgemäße Arbeitsweisen im Biologieunterricht mit SeiteneinsteigerInnen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache angewandt werden können, wird von Lissy Jäkel und Julia Ricart Brede durch eine empirische Untersuchung, in der Versuchsprotokolle von SeiteneinsteigerInnen analysiert wurden, untermauert. Diskutiert wird auf dieser Grundlage, wie diese Personengruppe bei den sich überlappenden Parametern von Inhalt, Sprache und Denken im Hinblick auf fachgemäße Arbeitsweisen gefördert werden kann.

SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache sind vermutlich an der Teilhabe an einem anspruchsvollen Deutschunterricht gehindert, da die Notwendigkeit der Sprachförderung bei ihnen im Vordergrund zu stehen scheint. Dass es jedoch ein Gebot der Bildungsgerechtigkeit und der Inklusion ist, beides zu verbinden, machen Anne Berkemeier und Erika Kaltenbacher deutlich. Beispiele aus einem Verbundprojekt „Durchgängige Sprachförderung“ zeigen, wie Inhalte des Deutschunterrichts einer zweiten Klasse für den Sprachförderunterricht genutzt werden können.

Die Notwendigkeit ‚durchgängiger Sprachförderung‘ kann sich auch daraus ergeben, dass zwar manche Kinder die für den Schrifterwerb wesentliche phonologische Bewusstheit bereits im Vorschulalter erwerben, andere jedoch noch weit über das erste Schuljahr Schwierigkeiten in diesem Bereich haben. Dies erschwert ggf. sowohl das frühe Lesen- und Schreibenlernen als auch den späteren Orthographieerwerb. Im Beitrag von Anne Berkemeier und Mareike Drinhaus werden Möglichkeiten der Förderung von phonologischer Bewusstheit beim Schrifterwerb anhand von beispielhaften Materialien vorgestellt.

Für heterogene Lerngruppen geeignet ist ein Mathematikunterricht, der an der Vielfalt individueller, oft unerwarteter Lösungsvarianten ansetzt, die Kinder bei der Lösung alltäglicher mathematischer Aufgabenstellungen entwickeln. Im Text von Birgit Werner und Andrea Schäfer kommt der alltags- und kompetenzorientierten Akzentuierung des Unterrichts eine besondere Bedeutung zu, bei dem unterschiedliche Lernwege gefordert und gefördert werden.

## Von anderen Bildungssystemen lernen – Internationale Perspektiven

Der Blick über die Grenzen ist unerlässlich, will man von den Erfahrungen und Erkenntnissen profitieren, die weltweit in Ländern gemacht werden konnten, die teilweise schon sehr lange auf ein separierendes Schulwesen verzichten und Kinder mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gemeinsam unterrichten.

Kanada gilt als ein Land, das nicht zuletzt wegen seiner Entwicklung und Situation als Einwanderungsland mit einer sehr vielfältigen Bevölkerungsstruktur schon lange die Diversität als Chance und positiv zu nutzende Bedingung versteht. Mit Blick auf die kanadischen Gesamtschulen in der Provinz Alberta kommt Anne Sliwka zu dem Schluss, dass die Erfahrungen aus dem kanadischen Schulsystem zeigen, dass der Weg zu einer inklusiven Bildung vor allem darin liegt, Diversität als Wert einer Schule zu kommunizieren und zu kultivieren.

Wegweisend können aber auch die Erkenntnisse sein, wie Schulen die Bedingungen praktisch gestalten, die Voraussetzung für eine gelingende inklusive Bildung sind. Dazu gehört vor allem, dass in Kanada

- sonderpädagogische Expertise an Regelschulen verlagert wird, wo Lehrkräfte mit unterschiedlichen Expertisen kontinuierlich in multi-professionellen Teams zusammenarbeiten,
- Ressourcen, die im Sozialsystem und im System der medizinischen Versorgung liegen, an Schulen angebunden werden, um dort SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wirksam zu unterstützen,
- Schulen zu lernenden Organisationen werden, in denen Lehrkräfte in professionellen Lerngemeinschaften Unterricht und Schule gemeinsam gestalten und weiter entwickeln.

Lohnend ist auch der Blick nach Italien mit mehr als 30jährigen inklusiven Erfahrungen. Elisabetta Ghedin (Universität Padova) zeigt in ihrem Bericht über ein aktuelles Forschungsprojekt, dass auch in einem Land ohne Sonderschulen die Kooperation von Allgemeinen und SonderpädagogInnen einen relevanten Forschungsgegenstand darstellt. Sie untersucht in einem Projekt die Co-Teaching-Praxis, also die Zusammenarbeit in und mit einer heterogenen Schülergruppe. Dabei soll geklärt werden, inwieweit das Co-Teaching in der schulischen Realität zur Anwendung kommt, wie die Kooperation der beiden Lehrkräfte funktioniert, welche Chancen und Möglichkeiten sich dadurch für die Beteiligten ergeben, welche Hindernisse der Umsetzung des gemeinsamen Unterrichtens im Wege stehen und wie das Co-Teaching erfolgreich angewendet werden kann. Es zeigt sich, dass viele

der befragten Lehrpersonen über positive Überzeugungen (beliefs) bezüglich des Co-Teaching verfügen und Vorteile für die SchülerInnen sowie für sich selbst sehen. Hindernisse liegen demgegenüber beispielsweise im Beziehungsbereich. Zu den günstigen Bedingungen für das gemeinsame Unterrichten gehört u.a. die Möglichkeit der fachlichen, behinderungsspezifischen Fortbildung, zu den ungünstigen die große Fluktuation, die es in Italien unter den SonderpädagogInnen gibt.

Gibt es auch in Japan, einem Land mit einem völlig anderen kulturellen Hintergrund, etwas für die schulische Inklusion zu lernen? Ulrike Nennstiel fragt, inwiefern das japanische „Gruppenprinzip“ als Mittel zur Inklusion verstanden werden kann. Diese Bevorzugung der Erziehung in der und durch die Gruppe steht in westlichen Ländern im Verdacht, das Individuum in seiner Eigenständigkeit und Selbstverantwortung zu unterdrücken. Nennstiel belegt jedoch – u.a. durch praktische Beispiele – welche Möglichkeiten sich durch die Gruppenerziehung in Japan für solche SchülerInnen eröffnen, die sonst aufgrund ihres Sozialverhaltens in allgemeinen Schulen scheitern würden. Anhand qualitativer Daten aus einer empirischen Untersuchung wird analysiert, wie Betroffene die ihnen zuteil gewordene „Bildung durch Gruppenprinzipien“ empfinden, was eine solche Bildung leisten kann und wo ihre Grenzen liegen. Offenbar gelingt es – beispielsweise durch diverse Events – auch ‚schwierigen‘ Kindern und Jugendlichen ein Gemeinschaftsgefühl in der Klasse zu entwickeln, Kontakt herzustellen und Beziehungen aufzubauen. Das Lehrerkollegium bietet ein Vorbild für positives Gruppenverhalten und Geschlossenheit nach außen, gleichzeitig aber auf individueller Ebene für flexible Interaktion und Toleranz trotz eindeutiger Grenzen.

Diese Erkenntnisse aus Japan weisen abschließend noch einmal auf die Bedeutung der sozialen Integration für die Inklusion hin: Diese findet nicht einfach dadurch statt, dass man zuvor separierte Menschen zusammen bringt. Wie Prozesse der sozialen Anerkennung und Akzeptanz, der Kooperation und der Zusammengehörigkeit initiiert und unterstützt werden können, wird auch in der deutschsprachigen Forschung eines der weiterhin zu beachtenden Themen sein.

## Literatur

Klauß, Th. (2012): Weshalb gibt es immer mehr SonderschülerInnen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? In: Teilhabe, Heft 4, S. 161–168.



Teil 1

# **Einschätzung der aktuellen Situation – Grundlagen**



# Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung

## Einleitung

Die Integrationsforschung, also Forschung zum gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Behinderung oder Lernbeeinträchtigung, hat auch in Deutschland eine lange Tradition; wir können auf mehr als 30 Jahre zurückschauen. So fand 2013 in Leipzig bereits die 27. Jahrestagung der Integrations-/InklusionsforscherInnen aus deutschsprachigen Ländern statt, an der neben den weithin deutlich überwiegenden WissenschaftlerInnen aus dem sonder- oder heilpädagogischen<sup>1</sup> Bereich auch zunehmend KollegInnen aus der allgemeinen Schulpädagogik, der Elementar- und Grundschulpädagogik, der Soziologie und sozialpädagogischer Forschungsfelder teilnehmen. Die Forschung zu den Chancen und Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts für SchülerInnen mit und ohne Behinderung oder Lernbeeinträchtigung begann bereits Mitte der 1970er Jahre in Deutschland. Die Erkenntnisse und Entwicklungen aus mehr als drei Jahrzehnten lassen sich nur bedingt für einen Beitrag dieser Größenordnung komprimieren und so bleibt es im Folgenden bei einer Auswahl.

Zunächst erfolgt eine Darlegung des Forschungsauftrags, der sich explizit aus der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. UN 2006) und den Leitlinien für die Bildungspolitik (vgl. UNESCO 2005, 2009) ableitet. Danach wird die Entwicklung der Integrations- und Inklusionsforschung in den deutschsprachigen Ländern Europas auf der Basis eines Modells der grund-

---

1 Weithin verwendete Bezeichnung der Disziplin in Österreich und der Schweiz.

legenden Intentionen, Perspektiven und Forschungsfelder eingeordnet und einige augenscheinlich bedenkliche Kontextbedingungen, verhängnisvolle Verstrickungen und Beschränkungen der Forschung zur inklusiven Bildung in Deutschland aufgezeigt. Dem folgt ein Einblick in ausgewählte Erkenntnisse der Integrations- und Inklusionsforschung zu den Aspekten „Lern- und Leistungsentwicklung“ sowie „Wohlbefinden und soziale Akzeptanz im gemeinsamen Unterricht“, um darauf aufbauend, die wesentlichen ausstehenden Forschungsperspektiven und Forschungsdesiderate für die in der UN-BRK geforderte Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. UN-BRK, Art. 24) herauszuarbeiten. Der Beitrag mündet in der Diskussion konstituierender Elemente einer (schulbezogenen) Inklusionsforschung.

## **1. Der Inklusionsbegriff der UNESCO und der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention**

Die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat das Thema Inklusion unweigerlich in die Öffentlichkeit als auch in die wissenschaftliche und bildungspolitische Debatte gebracht und damit einen entscheidenden Beitrag zum Anstoß eines Bewusstseinswandels im Hinblick auf die Realisierung von allgemeinen Menschenrechten *auch* für Menschen mit Behinderungen und für deren Partizipation in der deutschen Gesellschaft geschaffen. Dabei gilt es zu beachten, dass in der UN-BRK keine eigenständigen oder sogar Sonderrechte für Menschen mit Behinderungen proklamiert, sondern die allgemeinen Menschenrechte z. B. im Hinblick auf Bildung, Partizipation oder Selbstbestimmung auf die Situation von Menschen mit Behinderungen übertragen werden. Die darin enthaltenen Forderungen und Ansprüche beanspruchen Gültigkeit *auch für alle Menschen ohne eine Behinderung*. Dennoch wird die Forderung nach der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. UN-BRK, Art. 24) weithin gleichgesetzt mit der Umsetzung der Integration von Menschen mit einer Behinderung oder Lernbeeinträchtigung in das für sogenannte RegelschülerInnen konzipierte allgemeinbildende Schulsystem. Diese Einengung des Begriffs Inklusion auf eine spezifische Population und auf eine einzige Institution in der öffentlichen Debatte macht sich deutlich, indem in kaum einem anderen Land die Frage der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems so stark an der Aufgabe der Auflösung von Sonderschulen oder der Zusammenführung von Sonder- und Regelschulsystem bzw. Sonder- und Regelpädagogik fest gemacht wird, wie bei uns in Deutschland. Dies liegt nach Meijer (2010) (Vorsitzender der *European Agency for Development in Special Needs Educa-*

tion) daran, dass sowohl die Sonderpädagogik als auch die Institutionen der Sonderschule in die Debatte involviert sind.

„The role of special schools in terms of inclusion is, of course, strongly related to the education system of the country. In countries with almost no special schools, like Norway and Italy for example, their role is structurally modest (in Norway, 20 of the previously state special schools, are defined in terms of regional or national resource centres) [...] In countries with a relatively large special needs education system, special schools are more actively involved in the process of inclusion. In those countries co-operation between special and mainstream education is key. However, in those countries voices are heard that special schools are threatened by the process of inclusion (Belgium, Germany, the Netherlands, France for example). This is a more or less direct consequence of having a relatively large special school system: on the one hand, co-operation of special schools in the process towards inclusion is necessary; on the other hand, the inclusion process itself is a direct danger for them. At the same time, inclusion in these countries is difficult to achieve, since mainstream schools are more or less used to transferring their problems to other parts of the school system, the special schools“ (o. A.).

Die Einengung auf Kinder mit Behinderungen oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf muss durchaus als ein negativer Nebeneffekt der UN-BRK für die öffentliche Debatte um Inklusion in Deutschland gewertet werden. In einem weiteren Inklusionsverständnis, ...

„Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children“ (UNESCO 2005, 14).

Die UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) hat sich bereits 2005 eindeutig positioniert. „In defining inclusion it is important to highlight the following elements: ...“ (UNESCO 2005, 16).

Abbildung 1: Aus UNESCO (2005, 16).

Inclusion <b>IS</b> about:	Inclusion <b>IS NOT</b> about:
☺ welcoming diversity	☹ reforms of special education alone, but reform of both the formal and non-formal educational system
☺ benefitting all learners, not only targeting the excluded	☹ responding only to diversity, but also improving the quality for all learners
☺ children in school who may feel excluded	☹ special schools, but perhaps additional support to students within the regular school system
☺ providing equal access to education or making certain provisions for certain categories of children without excluding them	☹ meeting the needs of children with disabilities only
	☹ meeting ones child's needs at the expense of another child

Inklusion ist also die Chance und Herausforderung der Bildung aller SchülerInnen (auch jener mit einem subjektivem Exklusionsempfinden), der Entwicklung von Systemen und Rahmenbedingungen und es geht um den gleichberechtigten Zugang und die Partizipation für alle Menschen im Bildungssystem ohne Ausgrenzung.

Für die Forschung formuliert die UN-BRK klare Herausforderungen und Aufgaben. Mit Artikel 4 verpflichten sich die unterzeichnenden Staaten „Güter, Dienstleistungen, Geräte und Einrichtungen in universellem Design, [...], die den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen mit möglichst geringem Anpassungs- und Kostenaufwand gerecht werden, zu betreiben oder zu fördern, ihre Verfügbarkeit und Nutzung zu fördern, und sich bei der Entwicklung von Normen und Richtlinien für universelles Design einzusetzen“ (UN-BRK Art. 4). Universelles Design bedeutet dabei die generelle Berücksichtigung von differenten Bedürfnissen und Anforderungen und dies bezieht sich auch auf Bildungseinrichtungen, Schulen und Lernumgebungen. Darüber hinaus sind „Forschung und Entwicklung für neue Technologien, die für Menschen mit Behinderungen geeignet sind, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien, Mobilitätshilfen, Geräten und unterstützenden Technologien, zu betreiben oder zu fördern, sowie ihre Verfügbarkeit und Nutzung zu fördern, und dabei Technologien zu erschwinglichen Kosten den Vorrang zu geben“ (UN-BRK Art. 4).

Zudem haben sich die Staaten verpflichtet zur „Sammlung geeigneter Informationen einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten, die ihnen ermöglichen, politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens auszuarbeiten und umzusetzen“ (UN-BRK Art. 31). Dies erfolgt für die Beteiligung und Integration von SchülerInnen mit Behinderungen oder Lernbeeinträchtigungen (bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf) nach

wie vor sehr ungenügend, da die durch die Kultusministerkonferenz erfassten Daten zur Bildungsbeteiligung und den Bildungsabschlüssen in den Bundesländern einerseits häufig die Kategorie „inklusiv“ nicht oder im Sinne von integrativ/kooperativ bedienen und andererseits die Daten i. d. R. nicht auf einheitlichen Kategorien basieren. In Baden-Württemberg zählen beispielsweise alle SchülerInnen, welche eine ambulante sprachheilpädagogische Unterstützung erhalten und in einer Regelschule beschult werden, zu der Inklusionsquote (Landesinstitut für Schulentwicklung/Landesamt für Statistik 2009). Ebenso die SchülerInnen, welche durch den Sonderpädagogischen Dienst betreut werden, auch wenn es sich nur um eine einmalige Vorstellung zur diagnostischen Abklärung oder eine einmalige Beratung handelte. In der Statistik des Bildungsberichts (Landesinstitut für Schulentwicklung/Landesamt für Statistik 2011) werden die Kopffzahlen der durch den sonderpädagogischen Dienst betreuten SchülerInnen im Schuljahr 2009/10 erfasst: Ca. 20 430 SchülerInnen<sup>2</sup> (90% der 22 700 SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen; nach Bildungsbericht 2011, 105) inklusive derer, die sich noch auf einer Warteliste befinden. Rechnet man die ebenfalls im Bericht ausgewiesenen Lehrerwochenstunden für den Sonderpädagogischen Dienst (7 465 Lehrerwochenstunden) gegen, kommt man auf eine Zahl von durchschnittlich 0,36 Lehrerwochenstunden pro SchülerIn (Im Schuljahr 2007/08 waren es noch 0,38) (vgl. Merz-Atalik 2011). Dies lässt vermuten, dass es sich hier weitgehend um zielgleich unterrichtete SchülerInnen handelt. Diese SchülerInnen machen mit 20 430 von 22 700 die deutliche Mehrzahl der in der Statistik als „Behinderte oder von Behinderung bedrohte Schüler“<sup>3</sup> an allgemeinen Schulen in Baden-Württemberg bezeichneten Kinder und Jugendlichen aus. In einigen anderen Ländern zählen (z. B. Finnland; vgl. Schöler/Merz-Atalik/Dorrance 2011) hingegen nur die zielfferent unterrichteten SchülerInnen zur erfassten Inklusionsquote. Die in den KMK-Statistiken ausgewiesene Quote von 25–30% inklusiv unterrichteten SchülerInnen in Baden-Württemberg muss daher kritisch hinterfragt werden. Daher sollten die Exklusionsquoten jeweils bei der Bewertung des Entwicklungsstandes im Hinblick auf die inklu-

---

2 Inklusive der SchülerInnen, welche ambulante Sprachheilkurse besuchen und jene, die auf der Warteliste für diese Kurse sowie auf der Warteliste für den sonderpädagogischen Dienst stehen (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt 2011, 106).

3 „Schüler, die sonderpädagogische Unterstützung an allgemeinen Schulen erhalten, behinderte und von Behinderung bedrohte Schüler in allgemeinen Schulen, für die eine sonderpädagogische Unterstützung noch nicht angeboten werden kann (Warteliste) sowie Behinderte und von Behinderung bedrohte Schüler in allgemeinen Schulen, die der Schule bekannt sind, die aber keine sonderpädagogische Unterstützung benötigen.“ (Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt 2011, 106)

sive Schulentwicklung immer mit berücksichtigt werden, sie sind der einzige aussagefähige Prädiktor für die quantitative Entwicklung der Inklusion. Die erhobenen Schülerdaten sind bislang weder auf dem nationalen noch auf dem internationalen Level vergleichbar. Eine Zielsetzung müsste es sein, die erfassten Daten zu standardisieren (z.B. wie in Finnland, die zwischen SchülerInnen mit einem adaptierten Bildungsplan und solchen ohne unterscheiden).

Auch in der UN-BRK wird eine stärkere internationale Zusammenarbeit zur „Förderung der Unterstützung der einzelstaatlichen Anstrengungen für die Verwirklichung des Zwecks und der Ziele dieses Übereinkommens“ (UN-BRK Art. 32) sowie eine internationale Forschungszusammenarbeit und der national übergreifende Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen gefordert (vgl. ebd.). Insbesondere letzter Aspekt scheint mir bislang noch ungenügend berücksichtigt zu sein. Vielfach werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse nur in den Landessprachen veröffentlicht (so auch weitestgehend in Deutschland) und sind daher für die internationale Zusammenarbeit nur bedingt zugänglich. So kommt es gerade im europäischen Raum zu einer Verinselung von Forschungsperspektiven innerhalb der einzelnen Mitgliedsländer. Zudem werden die zahlreichen vorliegenden empirischen Erkenntnisse zur inklusiven/integrativen Bildung von SchülerInnen mit Behinderungen oder Lernbeeinträchtigungen (auch jene die deutsch- oder englischsprachig publiziert sind) national und international nur ungenügend in der öffentlichen bildungspolitischen Debatte berücksichtigt.

Die Bedeutung der Forschung und der wissenschaftlichen Begleitung der Umsetzung des § 24 sowie der damit einhergehenden Verpflichtung der unterzeichnenden Staaten zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen, wird auch vom Deutschen Institut für Menschenrechte und der dort zur Begleitung der Umsetzung der UN-BRK eingerichteten Monitoringstelle unterstrichen. So heißt es in den Stellungnahmen und Eckpunkten des Deutschen Institutes für Menschenrechte (2011) zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems: „Der Bund sollte wissenschaftliche und anwendungsorientierte Forschung, die den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention unabhängig begleitet und unterstützt, *aktiv* (Herv. d. Verf.) fördern“ (10). „Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention sollte unter unabhängiger wissenschaftlicher Begleitung erfolgen und die eingeführten Maßnahmen mit Zwischenzielen versehen und nach wissenschaftlichen Kriterien evaluiert werden“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 16). Dabei stellt das Deutsche Institut für Menschenrechte in der Stellungnahme auch eindeutig fest, dass ein Elternwahlrecht „mit dem Gebot der progressiven Verwirklichung des