

*Jonna M. Blanck, Benjamin Edelstein und Justin J. W. Powell*

## **Auf dem Pfad zur inklusiven Bildung? Schulreformen in Deutschland und die UN-Behindertenrechtskonvention<sup>1</sup>**

### **Zusammenfassung**

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die Deutschland im Jahr 2008 ratifiziert hat, verpflichtet die Vertragsstaaten zur Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems. Dies stellt das Sonderschulwesen und in letzter Konsequenz das gegliederte Schulsystem insgesamt in Frage. Aufgrund des Bildungsföderalismus fällt die Gestaltung des Schulwesens in den Verantwortungsbereich der einzelnen Bundesländer, wo die Umsetzung inklusiver Reformen vielfach auf Vorbehalte und bisweilen sogar auf offenen politischen Widerstand stößt. Wie inklusive Reformen dennoch gelingen können und welche Bedeutung die UN-Konvention dabei spielen kann, zeigt ein Vergleich der divergierenden Entwicklungen in Schleswig-Holstein und Bayern.

### **1 Einleitung**

Im Jahr 2008 hat Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) ratifiziert und sich damit verpflichtet, ein „inklusives Bildungssystem“ zu gewährleisten (vgl. UN 2006). Um dieser Verpflichtung nachzukommen, muss Deutschland tiefgreifende Reformen einleiten, denn hierzulande wird ein hoher Anteil von Schülern<sup>2</sup> mit sogenanntem son-

<sup>1</sup> Dieser Text basiert auf folgenden Veröffentlichungen: Blanck, J.M., Edelstein, B. & Powell, J.J.W. (2012): „Der steinige Weg zur Inklusion. Schulreformen in Deutschland und die UN-Behindertenrechtskonvention“. In: WZB-Mitteilungen, H. 138, S. 17-20 sowie ausführlicher: Blanck, J.M., Edelstein, B. & Powell, J.J.W. (2013): „Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern“. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie/Revue suisse de sociologie/Swiss Journal of Sociology, Jg. 39, H. 2, Schwerpunktheft „Change and Reforms in Educational Systems and Organizations“, herausgegeben von R.J. Leemann/C. Indorf/P. Gonon/M. Rossmund, 267-292.

<sup>2</sup> Wenn in diesem Beitrag die männliche Form verwendet wird, sind beide Geschlechter gemeint. Die Mehrheit der Sonderschüler ist männlich.

derpädagogischem Förderbedarf (SPF) an Sonderschulen unterrichtet (vgl. KMK 2012). Die systematische Aussonderung von Schülern mit SPF aus allgemeinen Schulen ist nach Auffassung von Menschenrechtsexperten jedoch mit der UN-Konvention unvereinbar (Degener 2009, 216f.).

## 2 Pfadabhängigkeit und institutionelle Beharrungskräfte des deutschen Sonderschulwesens

Trotz ihrer richtungweisenden Wirkung in der Bewusstseinsbildung ist die UN-BRK kein Selbstläufer. In Deutschland gibt es nach wie vor massive Reformhindernisse, ist doch das Sonderschulwesen hierzulande gesellschaftlich tief verwurzelt. Weltweit ist die Institutionalisierung sonderpädagogischer Fördersysteme auf sehr unterschiedlichen Entwicklungspfäden verlaufen: So gibt es in den nordischen Ländern inklusive Gesamtschulsysteme, in vielen Ländern Kontinentaleuropas, darunter Deutschland, binär strukturierte Systeme mit allgemeinen und Sonderschulen und zunehmend, wie in den USA, Systeme mit einem Kontinuum unterschiedlicher Organisationsformen zwischen schulischer Segregation und vollständiger Inklusion (vgl. Powell 2011). Diese institutionellen Arrangements sind historisch gewachsen und haben sich über die Zeit als sehr stabil erwiesen. Infolge der Ratifizierung der UN-BRK müssen die deutschen Bundesländer ihre Bildungssysteme nun jedoch grundlegend reformieren, was einem Verlassen des etablierten Entwicklungspfades gleichkommt. Institutionelle Pädwechsel sind indes schwer zu vollziehen, denn in einer pfadabhängigen Entwicklung führt die Entscheidung für eine von mehreren institutionellen Alternativen – in diesem Fall: die Einführung von segregierten Hilfs- bzw. Sonderschulen Anfang des 20. Jahrhunderts – zu positiven Rückkoppelungsprozessen und damit zur Festigung des eingeschlagenen Pfades. Im Zeitverlauf werden vormals verfügbare Alternativen – etwa die Einrichtung von Sonderklassen an allgemeinen Schulen, wie sie sich in den USA durchsetzte – zunehmend unreichbar, da historisch tradierte Denkweisen sowie kumulierte Verpflichtungen und Investitionen auf dem eingeschlagenen Pfad tiefgreifende Veränderungen nachhaltig erschweren (vgl. Powell 2011).

Infolge der Etablierung und Expansion des deutschen Sonderschulwesens haben sich vielfältige institutionelle Beharrungskräfte herausgebildet. Diese stehen der Umsetzung inklusiver Reformen entgegen. Erstens wird die Existenz separater „Förderschulen“ durch eine Reihe von in der Gesellschaft und der (sonder-)pädagogischen Profession verbreitete Überzeugungen hinsichtlich der Erfolgsbedingungen des Lernens und des angemessenen Umgangs mit Schülern mit SPF legitimiert, nämlich: „Homogene“ Lerngruppen sind heterogener vorzuziehen; es soll für Kinder mit SPF einen „Schonraum“ geben; nur ausgebildete Sonderpäda-

gogen können Kinder mit Beeinträchtigung unterrichten (vgl. Pahl 2011). Zweitens hat die sonderpädagogische Profession selbst ein starkes Interesse am Fortbestand eigenständiger Sonderschulen (vgl. Powell 2011). Deren Auflösung wäre für sie zunächst mit beruflichen Veränderungen und daher mit Unsicherheiten verbunden, die unter anderem ihre Arbeitsbedingungen und Besoldung betreffen. Als Sachverständige sind sie eine mächtige Akteursgruppe, die ihre professionellen Überzeugungen und ihre bislang im Wesentlichen auf die Erhaltung des Sonderschulwesens ausgerichteten beruflichen Interessen seit vielen Jahrzehnten politisch wirksam artikuliert hat.

Drittens sind grundlegende Reformen organisatorisch aufwendig und Übergangsweise mit Zusatzkosten verbunden. Rechtliche Regelungen, Verwaltungsrouinen (wie die Feststellung des Förderbedarfs) und pädagogische Praktiken müssen angepasst werden. Die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Lehrkräften allgemeiner Schulen muss reformiert und das jetzige Personal für den gemeinsamen Unterricht weitergebildet werden – und das in Zeiten knapper Mittel und einer finanziellen Abstinenz des Bundes wegen des sogenannten Kooperationsverbots. Daher werden die Kosten der Integration bzw. der Inklusion<sup>3</sup> von der Politik deutlich wahrgenommen, die gesamtgesellschaftlichen Folgekosten des Sonderschulwesens bislang hingegen zu wenig berücksichtigt.

Viertens steht der Anspruch auf inklusive Bildung im Widerspruch zur Gliederung des allgemeinen Schulsystems selbst: Den Grundsätzen der Inklusion, dass jeder Schüler unterschiedlich ist und daher individuell gefördert werden muss und dass Vielfalt innerhalb von Lerngruppen wertgeschätzt werden sollte, steht die mittlerweile widerlegte Prämisse des gegliederten Schulsystems gegenüber, Schüler würden in „leistungshomogenen“ Gruppen grundsätzlich bessere Lernergebnisse erzielen. Gegliederte Schulsysteme sind gerade darauf ausgelegt, die Vielfalt von Lerngruppen gering zu halten, indem sie Schüler vermeintlich „begabungsgerecht“ auf unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen verteilen. Dabei müssen Sonderschulen all jene Schüler aufnehmen, die von den Regelschulen aussortiert werden, weil sie nicht den Vorstellungen von Bildungsfähigkeit und Normalität entsprechen, an denen allgemeine Schulen und Lehrpläne implizit ausgerichtet sind. Eine Auflösung des Sonderschulwesens würde somit das gesamte Schulsystem unter starken Veränderungsdruck setzen, weil die Aufgabe der „besonderen Förderung“ dieser Schüler dann innerhalb allgemeiner Schulen stattfinden müsste. Die Umsetzung der UN-Konvention berührt somit unweigerlich die Schulstrukturdebatte und damit einen Kernkonflikt der deutschen Bildungspolitik, der

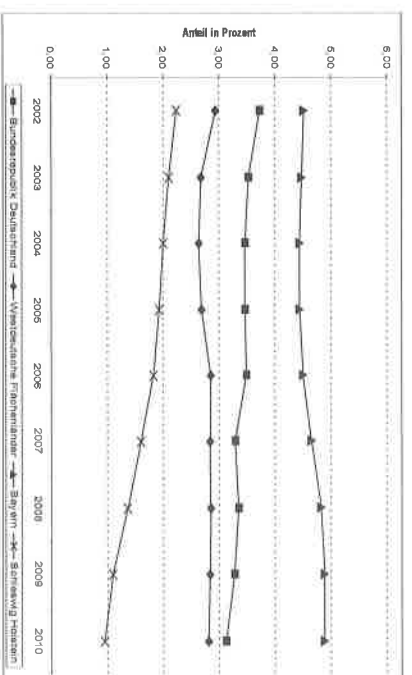
3 Integration und Inklusion können nicht gleichgesetzt werden. „Integration“ setzt die Klassifizierung eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf voraus; im zweiten Schritt wird dieser Schüler dann in die Regelschule „integriert“. Hingegen gehen „inklusive“ Schulen davon aus, dass die Schule sich an die verschiedenen Bedürfnisse aller Schüler anpassen muss, nicht umgekehrt. Somit nutzen diese Schulen die in jeder Lerngruppe vorhandene Vielfalt.

seit Jahrzehnten heftige politische Auseinandersetzungen und Reformblockaden hervorruft. In der Folge stehen deutsche Bildungspolitiker vor der schwer lösbaren Frage: Wie kann das Schulsystem und insbesondere das Sonderschulwesen im Sinne inklusiver Bildung verändert werden, ohne dabei den strukturellen Aufbau des Schulsystems grundlegend zu verändern?

### 3 Divergierende Entwicklungspfade des Sonderschulwesens in Schleswig-Holstein und Bayern

Die Bilanz der Sonderschulen ist seit Jahrzehnten verheerend. Etwa drei Viertel aller Sonderschüler verlassen die Schule ohne Schulabschluss (KMK 2012). Ihre Absolventen haben kaum Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in Berufsausbildung und Arbeitsmarkt; viele kämpfen jahrelang mit dem Stigma der Anormalität (Pfahl 2011). Doch ein Paradigmenwechsel zur inklusiven Schule ist angesichts der beschriebenen Beharrungskräfte schwer zu vollziehen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass das Sonderschulwesen bis zur Ratifizierung der UN-Konvention in kaum einem Bundesland grundsätzlich infrage gestellt wurde. Gleichwohl hat es trotz Reformhindernissen auch Bewegung gegeben. So ist es reformorientierten Akteuren in einigen Bundesländern seit den 1970er Jahren gelungen, zumindest parallel zum Sonderschulwesen integrative und zunehmend auch inklusive Formen der Förderung zu schaffen. Warum dies in manchen Bundesland besser gelang als in anderen, lässt sich am Beispiel des im schulischen Bereich *vergleichsweise* inklusiven Bundeslands Schleswig-Holstein gut zeigen – insbesondere im Kontrast zum schulisch stark segregierenden Bayern.

Die divergierenden Entwicklungen in diesen beiden Ländern lassen sich anhand der Sonderschulquoten im Grundschulbereich besonders gut illustrieren, denn integrative und inklusive Beschulungsformen wurden zunächst im Grundschulbereich ausgebaut und wuchsen oft von dort hoch (vgl. Schnell 2003). Eine hohe Sonderschulquote im Primarbereich verweist daher auf eine besonders hohe Stabilität des Sonderschulwesens. Betrachtet man diese Quoten über die Zeit, so zeigen sich gegenläufige Entwicklungen: Während die Quote in Schleswig-Holstein über die Zeit kontinuierlich abnahm, stieg sie in Bayern im selben Zeitraum sogar an, trotz Ratifizierung der UN-BRK (vgl. Abb. 1).



Quelle: Destatis 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011; eigene Berechnung und Darstellung.

Abb. 1: Sonderschulbesuchsquoten im Primarbereich, BRD und ausgewählte Bundesländer, 2002–2010

#### Bayern

Was ist in den beiden Ländern jeweils passiert? In Bayern wurde die integrative Schulentwicklung von politischen Entscheidungssträgern lange Zeit nicht unterstützt (vgl. Schöler, Merz-Atalik, & Dorrance 2010). Das Wissen um die Skepsis im Kultusministerium hemmte die Vernetzung reformorientierter Akteure in den Schulen und Schulverwaltungen und verhinderte damit den systematischen Informationsaustausch. Deshalb blieb es lange Zeit bei lokal begrenzten Einzelvorhaben schulischer Integration. Erst zu Beginn der 2000er Jahre gab es in Bayern zaghafte Bestrebungen, die Integration auszubauen. Schulgesetzliche Änderungen verfolgten dabei aber vorrangig das Ziel, die Gesetzeshilfe an die Praxis anzupassen, die in puncto Integration längst am Gesetzgeber vorbeigezogen war (vgl. Graf 2004, 165f.).

Mit der Schulgesetznovelle im Jahr 2011 wurden zwar die Möglichkeiten der Integration etwas ausgeweitet und die „inklusive Schule“ offiziell zum Entwicklungsziel aller Schulen erklärt (Art. 30b Abs. 1 BayEUG). Dennoch blieben die leistungsbezogenen Zugangsvoraussetzungen für den Besuch der weiterführenden Schulen unverändert bestehen und gelten grundsätzlich auch für Schüler mit SPF (vgl. Bayerischer Landtag 2011, 11). Integration findet in Bayern daher vor allem an Hauptschulen statt (vgl. Destatis 2011), was freilich für die Akzeptanz der Integration bzw. Inklusion wenig förderlich ist. Die beschriebenen Reformhindernisse sind in Bayern also stark ausgeprägt und Sonderschulen in der bayerischen Schullandschaft damit nach wie vor fest verankert.

### Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein hingegen wurde die schulische Integration von Akteuren auf der gehobenen Verwaltungsebene über Jahrzehnte vorangetrieben und von der Landesregierung bereits Ende der 1980er Jahre offiziell als schulpolitisches Ziel postuliert (vgl. Pihlar 2009, 77). Für die Verwirklichung dieses Ziels wurde systematisch analysiert, welche Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Reformen des Sonderschulwesens aufzutauchen könnten, und darauf aufbauend gezielte Maßnahmen auf den Weg gebracht. Wichtige Bausteine waren u.a. Erlasse, die regelten, dass den Sonderpädagogen durch die integrative Arbeit keine Nachteile entstehen (z.B. konnten Fahrzeiten zwischen verschiedenen Schulen als Arbeitszeit angerechnet werden) und die zur Vermeidung von Konflikten zwischen allgemeinen und Sonderpädagogen beitragen sollten. Darüber hinaus wurde insbesondere die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die integrative Förderung vorangetrieben und durch flankierende Maßnahmen der Bewusstseinsbildung auch in der Öffentlichkeit Akzeptanz für Integration geschaffen (vgl. z.B. Pihlar 2009).

Um die Kosten für die Ausweitung der Integration überschaubar zu halten und damit haushaltspolitische Vorbehalte entkräften zu können, entschied man sich in Schleswig-Holstein – anders als in Bayern – u.a. frühzeitig gegen den Aufbau einer teuren Doppelstruktur „Sonderschule plus Integration“. Stattdessen verfolgte man das Ziel, die sonderpädagogische Förderung langfristig in die allgemeinen Schulen zu verlagern und Sonderschulen in „Schulen ohne Schüler“ zu verwandeln. Wichtige Erfahrungen sammelte man diesbezüglich im Pionier-Projekt „Landesförderzentrum Sehen“ in Schleswig, das seit den 1980er Jahren alle Schüler mit Sehbehinderungen integrativ fördert. Nicht zuletzt wurden durch die Einführung der Gemeinschaftsschule im Rahmen der Schulgesetznovelle von 2007 günstige Bedingungen für Integration und Inklusion geschaffen. Denn in dieser Schulform kann auf die Leistungsomogenisierung von Lerngruppen weitgehend verzichtet werden (vgl. z.B. Zirkmann/Pihlar 2011).

### Vergleich der Entwicklungen und Wirkung der UN-BRK

Infolge der divergierenden Entwicklungen in den beiden Bundesländern traf die UN-BRK auf sehr unterschiedliche Bedingungen und es zeigte sich, dass die Wirkung der Konvention stark von der reformpolitischen Ausgangslage abhängig ist: Sind inklusive Strukturen zum Zeitpunkt ihres Inkrafttretens bereits weitreichend eingeführt oder die Weichen für eine Entwicklung in diese Richtung gestellt, so unterstützt die Konvention laufende Reformprozesse. Dies ist der Fall in Schleswig-Holstein, wo der Ausbau integrativer schulischer Angebote bereits in den 1970er Jahren begann und über Jahrzehnte schrittweise vorangetrieben wurde. In Bayern hingegen strebt die schulische Integration und Inklusion noch immer am Anfang. Unter diesen Bedingungen vermag die Konvention zwar die Stellung reformorientierter Kräfte und die Legitimität der inklusiven Schulentwicklung

zu stärken. Zugleich wurden durch die UN-BRK aber auch Reformgegner mobilisiert, die gerade in der besonders sensiblen Anfangsphase wichtige Schritte zur inklusiven Bildung verhindern könnten.

In beiden Ländern führte die Ratifizierung der UN-BRK dazu, dass Akteure wie Behindertenverbände und Elternvereinigungen in ihren Forderungen nach inklusiver Bildung gestärkt wurden und neue Deutungshoheit erlangten. In beratender Funktion werden sie verstärkt in politische Prozesse einbezogen. Gleichzeitig hat die Ratifizierung der UN-BRK aber die Sonderpädagogik aus ihrer langjährigen Randstellung in den Fokus bildungspolitischer Aufmerksamkeit gerückt, so dass Verfechter des gegliederten Schulsystems nun stärker gegen die integrative bzw. inklusive Schulentwicklung mobilisieren, als es vorher der Fall war. Durch die menschenrechtliche Verankerung der Konvention wurde zwar die formale Legitimität der inklusiven Schulentwicklung gesteigert. Dies hatte jedoch in den hier analysierten Ländern auch zur Folge, dass die Befürwortung von Inklusion vielfach lediglich rhetorisch übernommen wurde, ohne dabei den weitreichenden Reformbedarf anzuerkennen, der sich aus der UN-BRK ergibt. Bisweilen wurde der Begriff „Inklusion“ so umgedeutet, dass damit die Notwendigkeit einer umfassenden kulturellen und strukturellen Transformation abgestritten und in letzter Konsequenz bestehende Strukturen legitimiert und Reformen verhindert werden können. So wurde und wird Inklusion oft fälschlicherweise mit Integration gleichgesetzt (siehe Fußnote 3) oder das Sonderschulwesen gar als Teil eines „inkluisiven Schulsystems“ bezeichnet, das in seiner bestehenden Form eine gleichberechtigte Teilhabe von Schülern mit SPF an Bildung ermöglichen könnte. In Bayern wurde beispielsweise das Prinzip der „Integration durch Kooperation“ nach Inkrafttreten der Konvention in „Inklusion durch Kooperation“ umbenannt, ohne dass an diesem Prinzip inhaltlich irgendetwas geändert worden wäre.

### 4 Fazit

Welche weiteren Folgen die UN-Konvention für das Bildungssystem in Deutschland mittel- und langfristig haben wird, ist schwer abzusehen. Dies hängt wesentlich davon ab, wie der Begriff „Inklusion“ durch die deutsche Rechtsprechung ausgelegt wird, vor allem: ob daraus ein individueller Rechtsanspruch auf gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Schulen abgeleitet wird. Diese Frage wird letztlich wohl vor dem Bundesverfassungsgericht geklärt werden müssen. Sollte dieses tatsächlich einen individuellen Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung an jeder wohnortnahen Schule konstatieren, so könnten weder bildungsdeologische Vorbehalte, noch die Kosten inklusiven Unterrichts oder die organisatorischen Herausforderungen einer umfassenden Reform des bestehenden Schulsystems gegen die Verwirklichung inklusiver Bildung ins Feld geführt werden. Die schwerwiegendsten Reformhindernisse wären in diesem Fall effektiv außer Kraft gesetzt.

Auf eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts über die Umsetzung der Konvention zu warten, wäre indes verfehlt. Ein solcher inzwischen vorbereiteter Prozess könnte viele Jahre in Anspruch nehmen – das Ergebnis ist nicht vorauszusagen. Reformorientierte Akteure sollten daher heute mehr denn je die durch die UN-Konvention enstandenen Spielräume nutzen. Für das Gelingen inklusiver Schulformen und damit die Umsetzung der sich aus der Konvention ergebenden menschenrechtlichen Verpflichtungen braucht es einen klaren politischen Willen, vor allem aber eine systematische und langfristig angelegte Strategie zur Überwindung bestehender Reformhindernisse.

### Literatur

- Degener, T. (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. Recht der Jugend und des Bildungswesens 57(2), 200–219.
- Desaris (2011, 2010, 2009, 2008, 2007, 2006, 2005, 2004, 2003): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Bayrischer Landtag (2011): Gesetzesentwurf zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen – Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Schulwesen, Drucksache 16/8100 vom 28.03.2011.
- Graf, S. (2004): Auswirkungen der Novellierung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen auf die Qualität der sonderpädagogischen Förderung. In: Becker, U. & Graser, A.: Perspektiven der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung. Baden-Baden: Nomos, S. 163–168
- KMK (2012): Dokumentation 196: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: Transcript.
- Pluhar, C. (2009): Zielperspektive: Förderzentrum ohne Schüler. Zur Entwicklung der Förderzentren in Schleswig-Holstein. Gemeinsam leben 17(2), 77–83.
- Powell, J. J. W. (2011): Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany. Boulder, CO: Paradigm.
- Schnell, I. (2003): Geschichte schulischer Integration. Weinheim: Juventa.
- Schöler, J., Merz-Aralik, K. & Dorrance, C. (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich. München: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- UN (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations.
- Zirkmann, E. & Pluhar, C. (2011): Inklusive Bildung in Schleswig-Holstein. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 193–203.

### Ulrich Nicklaus

**Beteiligung und Verbundenheit – ein näherer Boden für das Wachsen von Inklusion in der Schule. Oder was kann Schulentwicklung aus der Organisationsentwicklung in der Sozialwirtschaft lernen?**

#### Zusammenfassung

Schulentwicklung ist Organisationsentwicklung! Auch bei der Realisierung von Inklusion geht es um Entwicklungsprozesse. Es geht um die Entwicklung und das „Wachsen“ auf verschiedenen Ebenen, zum Beispiel der personalen, der sozialen, der institutionellen. In diesem Workshop der Tagung wurden beispielhafte Prinzipien, Erfahrungen u. ä. aus Organisationsentwicklungsprozessen sozialer Dienstleistungsorganisationen vorgestellt und auf ihre Brauchbarkeit bzw. Übertragbarkeit für die Schulentwicklung überprüft. Dabei wurde insbesondere den Fragen nachgegangen, welche Bedeutung eine Beteiligungskultur für Veränderungsprozesse hat, wie Verbundenheit der Beteiligten erzeugt werden kann, und dass Halbtungen, Einstellungen etc. der Betroffenen entscheidend für das Gelingen von Veränderungsprozessen sind. Fünf verschiedene Prozessdimensionen sowie einige Prinzipien des Projektmanagements wurden hierfür ebenfalls in den Fokus genommen. Ferner werden Erfahrungen, Instrumente etc. aus zahlreichen Innovationsprozessen bzw. Veränderungsprojekten vorgestellt, die der Referent bzw. Autor im Rahmen seiner langjährigen Fort- und Weiterbildungs- sowie Beratungsarbeit in der Sozialwirtschaft – insbesondere im Hinblick auf Inklusion – gesammelt bzw. erfolgreich angewendet hat.

#### 1 „Nur wenn man die Menschen liebt ...“

Bei der Vorbereitung für eine Reise nach Istanbul stieß ich auf den türkischen Fotografen und Iranbuler Ara Güler. Seine Aussage, nur wenn man die Menschen liebt, könne man ein guter Fotograf sein (vgl. Genazino 2011), fand ich auf sehr authentische Art und Weise in seinen Fotografien wieder. Auch bei der Vorbereitung des Workshops für diese Tagung ging mir diese Aussage immer wieder durch

Saskia Schuppener  
Nora Bernhardt  
Mandy Hauser  
Frederik Poppe  
(Hrsg.)

# Inklusion und Chancengleichheit

Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2014

**K**

**Inklusion und Chancengleichheit sind zwei notwendiger Weise miteinander verbundene Zustände und Forderungen – besonders im Bereich von Bildung und Schule.** Eine Realisierung gleicher Bildungschancen in Form von barriere- und diskriminationsfreien Zugangs- und Partizipationsrechten für ALLE ist Voraussetzung und Ziel für den immer wieder reflexionsbedürftigen Weg zur Schaffung einer inklusiven Lern- und Lebenswelt.

Der vorliegende Band zeigt Möglichkeiten des humanen und konstruktiven Umgangs mit Diversity im Kontext von Bildung und Didaktik auf und dokumentiert aktuelle Theorie- und Forschungsansätze sowie Praxisbeispiele, welche sich den Gelingensbedingungen für inklusive Bildung in differierten Settings widmen. Neben dem Fokus auf inklusive Unterrichtsgestaltung werden auch diagnostische Prozesse und organisatorische Anforderungen sowie institutionelle, konzeptionelle und personelle Strukturen betrachtet und diskutiert. Der Blick geht hierbei entlang einer Bildungsbiografie von der frühkindlichen Bildung über Fragen zur Schulentwicklung und zur Didaktik im Gemeinsamen Unterricht bis in den Bereich der Hochschulbildung und bezieht auch inklusionsorientierte Entwicklungen in schulnahen sowie außerschulischen Bildungssituationen ein.

#### Herausgeber\_innen

Prof. Dr. Saskia Schuppener

Nora Bernhardt

Mandy Hauser

Dr. Frederik Poppe

Pädagogik im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“  
Institut für Förderpädagogik / Erziehungswissenschaftliche  
Fakultät der Universität Leipzig

978-3-7815-1962-6



9 781515 196266

## Inklusion und Chancengleichheit

Schuppener / Bernhardt /  
Hauser / Poppe (Hrsg.)

k



Saskia Schuppener  
Nora Bernhardt  
Mandy Hauser  
Frederik Poppe  
(Hrsg.)

## Inklusion und Chancengleichheit

Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik