

in: M.-A. Bönnel-Rapnigel et al. (Ed.)
Inklusion im interdisziplinären Diskurs.
München: H. Utz, 199-234

Arthur Limbach-Reich 2015

Inklusion: Analyse eines aktuellen Leitbegriffs sozial- und bildungspolitischer Auseinandersetzungen: Konzeptionelle Ankerpunkte und empirische Antworten.

Inklusion vom Fremdwort zum Schlagwort

Inklusion ist in aller Munde, wenn man den aktuellen bildungspolitischen Diskurs in der Fachpresse und in den Nachrichtenmagazinen betrachtet. In führenden deutschsprachigen Tageszeitungen und Wochenmagazinen, sowie in Fernsehen und Rundfunk wurde 2014 intensiv die Frage der Inklusion eines Jungen mit Down-Syndrom diskutiert¹. In der international führenden englischsprachigen Datenbank pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Fachliteratur ERIC stieg die Anzahl der jährlich verzeichneten Publikationen seit Inkraftsetzung der VN-Behindertenrechtsübereinkunft im Jahre 2006 von 493 auf über tausend Artikel in den Jahren 2011 und 2012 und liegt zur Zeit bei 654 Einträgen für das Jahr 2014². In der deutschsprachigen Datenbank BIDOK, die sich auf Veröffentlichungen im Bereich Menschen mit Behinderungen spezialisiert hat, werden 2080 Einträge zu Integration und 888 Einträge zu Inklusion angeführt³. Diese Fülle an Informationen hat jedoch auch ihren Preis: Die auf wissenschaftlicher Basis erarbeiteten Darstellungen, Analysen

¹ Unter der fast gleichlautenden Schlagzeile «Henri darf nicht aufs Gymnasium» sind entsprechende Artikel bei den einzelnen Online-Medien der meisten überregionalen Tages- und Wochenzeitungen wie FAZ, NZZ, Focus, Spiegel, Taz, Zeit, usw. abrufbar.

² ERIC ist nach Selbstauskunft die weltweit umfangreichste bildungs- und erziehungswissenschaftliche Literaturdatenbank für den Bereich Pädagogik und wird vom Education Resources Information Center erstellt. Die vollständige Datenlage der Abfrage zu «Inclusion» am 25.04.2015 zeigt folgende Tabelle: <http://eric.ed.gov/?q=inclusion> (25.04.2015)

Jahr	Einträge unter ERIC
2014	654
2013	820
2012	1113
2011	1050
2010	857
2009	692
2008	512
2007	556
2006	493

³ BIDOK ist eine österreichische Literaturdatenbank zum Thema Integration und Inklusion von Menschen mit Behinderungen. <http://bidok.uibk.ac.at> Obige Daten beziehen sich auf eine Abfrage «Inklusion» und «Integration» vom 25.04.2015.

und Berichte zur Inklusion, gehen von unterschiedlichen Standpunkten aus und kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen, authentische Falldarstellungen lassen sich für und gegen eine Sonderbeschulung für und gegen Inklusion finden, Beschreibungen aus der Praxis, und persönlichen Erfahrungsberichte von Betroffenen lassen sich nur schwer zu einem Gesamtbild zusammenfassen. Auch im wissenschaftlichen Diskurs wird die Auseinandersetzung um Inklusion oder Integration sehr leidenschaftlich und bisweilen emotional bis hin zu einem "Glaubenskrieg" geführt⁴. Inklusion ist ethisch durchaus positiv besetzt und als gesellschaftliches Ziel weitgehend anerkannt. Die Frage stellt sich daher weniger: Inklusion ja oder nein als vielmehr Inklusion in welchem Kontext, in welcher Form, wen, wohin, mit welchem Ziel, etc. Damit ist die fundamentale Frage angesprochen, welches Inklusionsverständnis zu Grunde gelegt wird.

Positionierungen zu Inklusion

Bernd Arbeck (2014) kontrastiert idealtypisch zwei Verständnislينien der Inklusion, die zwischen den Polen ganzheitliche Inklusion und näherungsweise Inklusion gezogen werden kann. Brotkorb (2012) spricht hier von radikaler versus gemäßiger Inklusion.

Tabelle 1: approximative versus holistische Inklusion (erweiterung durch den Autor)

Verständnislينie	Gemäßigte Position	Ganzheitliche Position
Bezeichnungen	radikale, totale, holistisches Inklusionsverständnis	Approximatives, gemäßigtes, Inklusionsverständnis (becheiden)
Neuheitsaspekt	Inklusion ist keine prinzipielle Neuerung gegenüber Integration, kein neues Paradigma der Pädagogik	Inklusion unterscheidet sich grundlegend von Integration, Inklusion ist ein neues Fundament der Pädagogik
Umsetzungstempo	Allmähliche Umsetzung, Sorge, dass zu schnelle und unvorbereitete Reformen	Forderung nach sofortiger Umsetzung, Sorge um Verflüchtigung der Reformen und Verfall

⁴ So spricht Speck (2011) von einem «ideologischen Minenfeld» Jantzen (2012) von «Heiliger Inklusion», Fessler (2012) von «Inklusionismus» und nehmen die publizistischen Auseinandersetzungen bisweilen Formen persönlicher Verunglimpfung an, so z.B. in Folge der Frage der Inklusion von Kindern mit schwerer geistiger Behinderung in mehreren Ausgaben der Zeitschrift «teilhaben» (siehe Boufranchi, 2011; Frühhauf, 2011; Hinz, 2011)

Sätze und Einführung der Inklusion	zu negativen Folgen führen	festigung bestehender Ausgrenzung
Stellung der Förder-schulen und Sonder-einrichtungen	Auch zukünftig Unverzichtbarkeit sonderpädagogischer Einrichtungen	Auflösung aller Sondereinrichtungen
Schulische Leistungsbewertung	Neben intraindividuellen werden auch interindividuelle Leistungsbewertungen zugelassen	Ablehnung von generellen Leistungs-standards, keine interindividuellen Leistungsvergleiche, keine Schulleistungsvergleiche
Stellung zu Förderkategorien	Diagnostik und Förderkategorien werden als unverzichtbar angesehen, approximativ Zwei-Gruppen-Theorie	Ablehnung jeglicher kategorisierenden Diagnostik und Abschaffung aller Förderkategorien, Theorie der heterogenen Gruppe Eingruppentheorie
Schülerbild	Indifferent, Leistungsmotivations-Probleme in Rechnung stellend	ausnahmslos lernwillig, leistungsmotiviert,
Schulsystem und Inklusion	Unterschiedliche Schulformen prinzipiell notwendig,	Eine Schule für alle, radikaler Umbau des bestehenden Schulsystems
Topologische Fixierung	Getrennte Einheiten zulassend, spezieller Förderungsterricht auch außerhalb der Klasse	Ungetrennte Gemeinschaft individuelle Förderung aller Schüler in einer Klasse
Wahlfreiheit der Schulform	Elternwahlrecht, Kindeswohlorientierung	Defacto kein Wahlrecht da keine Sondereinrichtungen mehr gegeben

Diese idealtypischen Positionierungen sind durchaus in Diskussionen in persona anzutreffen. Eine entsprechende Zuordnung prominenter Vertreter der ein oder anderen Position findet sich bei Brotkorb (2012) soll hier jedoch nicht vorgenommen werden, nicht zu letzt, da durchaus widersprüchliche Stellungnahmen und individuelle Entwicklungen einzelnen Publikationen entnommen werden können (Lee, 2010). Es sei hier der Vollständigkeit halber auch angemerkt, dass die Gegenposition zur "totalen" Inklusion die Arbeck

anführt, eigentlich Exklusion formal zu benennen sei. Diese Position wird jedoch im öffentlichen Diskurs nicht vertreten. Die Unschärfe des Inklusionsbegriffs macht es zudem kaum möglich einen umfassenden Standpunkt für oder gegen Inklusion einzunehmen, einer solchermaßen dichotomen Auffassung widerspricht auch das eher gestufte, wenn nicht gar kontinuierliche Erscheinungsbild der Inklusionspraxis.

Inklusion: Wortsinn und Sinn des Wortes

Nicht selten wird Inklusion in Ermangelung einer konsensfähigen Definition über eine begriffsgeschichtliche Deutung zu legitimieren versucht. In Rückgriff auf Ulrich Bleidick, der bereits 1988 auf die Problematik der Erschließung von fachspezifischen Bedeutungsinhalten über etymologische Betrachtungen im Kontext der Integrations- und wie wir heute sagen würden der Inklusionsbegrifflichkeit hingewiesen hat, ist hier jedoch ein genauerer Hinblick in doppelter Hinsicht angezeigt: Zum einen liegt der ursprüngliche Bedeutungskern kontradiktorisch zum heutigen Verwendungszusammenhang auf „einsperren“ oder „einschließen“, zum anderen ignoriert die postulierte Überlegenheit des Inklusionsbegriffs beharrlich die viel früher einsetzende sozialwissenschaftliche Verwendung des Inklusionsbegriffs und missachtet auch die allgemeinpädagogische Orientierung und kindzentrierte Ausrichtung früher Integrationskonzepte sensu Feuser (1995).

Wie ein Blick in ein klassisches Wörterbuch zeigt, geht „Inklusion“ auf *includo* „einschließen, einsperren“ zurück als Erläuterung wird zusätzlich noch „in carcerem, domi“ angeführt und auf „claudo“ verwiesen, was mit „schließen“, „verschließen“ bis hin zu „versperren“ und „unzugänglich machen“ übertragen wird (Petschenik, M. 1959)⁵. Auch im mittelalterlichen Sprachgebrauch dominierte diese Konnotation des Inklusionsbegriffs, wie Van der Locht (2008, 2) an Hand der „Inklusen“⁶ erläutert, die sich als Nonnen oder Mönche freiwillig einschließen oder gar einmauern ließen, um sich in Askese oder Gebet zu versenken. Inklusion, so resumiert Van der Locht bedeute also nicht Einbeziehung in das große Ganze, sondern Wegschließen von der Welt und wendet sich ge-

⁵ Petschenik, M. (1959). *Der kleine Stowasser*. München: Freytag.

„includo 3. *Clusi clausus (claudo) I.1 einschließen, einsperren in carcerem, domi I.2 einfügen, einlassen, hineinfügen, II.1 Verschließen, hemmen, hindern II.2 endigen schließen.*“ (S.259)

„claudo: I.1 schließen, verschließen, zumachen, I.2 schließen, abschließen, enden, II einschließen, einsperren, umgeben, unzugänglich, umstellen, III absperren, abschließen, versperren, unzugänglich machen.“ S.110.

⁶ Mit Inkluse stehen auch die Begriffe Klause und Kloster in Verbindung. „just die Institution, die für die Separierung behinderter Menschen das Modell abgaben“ (Van der Locht, 2008, 2)

gen die unreflektierte Übernahme angloamerikanischer Wortschöpfungen. Einen ähnlichen Ausgangspunkt wählt auch Theo Klaus (2009), der neben der Bedeutung von Inkluse als ein in Baumharz eingeschlossenes Insekt ebenfalls auf mittelalterliche Inklusen wie die Heilige Verena und die selige Eva von Lütlich hinweist und gar von Formen der Freiheitsberaubung bezüglich dieses Aspektes der Inklusion spricht, nicht jedoch ohne auch den gegenläufigen, einbeziehenden Aspekt von Inklusion zu erwähnen, den auch Feuser (2013) heranzieht. Im new international Webster's comprehensive Dictionary of the English Language (2003) wird „to include“ erstens mit „to have as a component, contain und inclusion“ und zweitens mit „to have or involve as a subordinate part, quality, element, etc, imply“ umschrieben und als Beispiel „Religion includes morality“ angegeben (Webster, 2003, p. 640). In der Online Ausgabe 2015 findet sich schließlich der im hier angesprochenen Kontext bedeutsame Verweis: „the act or practice of including students with disabilities in regular school classes“ (Merriam Webster, 2015)⁷

Die im deutschsprachigen Raum lange Zeit vorherrschende Begrifflichkeit der „Integration“ geht ebenfalls auf eine lateinische Wurzel zurück „Integer“ und bedeutet „unberührt“, „unzerbrochen“, und im übertragenen Sinne „ehrenhaft“ oder „redlich“. Integration als Prozess stellt das (wieder-) Herstellen der Ganzheit dar (vgl. Feuser 2013).

Integration und Inklusion in den Fachdisziplinen

Sowohl im Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik (H.-U. Otto & H. Thiersch, 2001) als auch in Werner Thole's Handbuch Grundriss der Sozialen Arbeit (2002) findet sich kein eigenständiger Eintrag zu Integration oder Inklusion. Im Wörterbuch der Sozialen Arbeit von Kraft & Mielenz (2013) wird „Integration, soziale“ als terminologisch nicht festgelegt gekennzeichnet und über die Begriffserklärung des lateinischen Ursprungs auf Wiederherstellung und Eingliederung verwiesen. Inklusion wird als Unterpunkt der Integration mit der VN-BRK assoziiert, die in Deutschland 2008 übernommen wurde und als maßgebliches Ziel und Handlungsprinzip der Behindertenhilfe dargestellt, wonach jeder Mensch in seiner Verschiedenartigkeit akzeptiert werden müsse und in allen Gesellschaftsbereichen partizipieren könne. Ähnlich verortet Klaus Mollenhauer (1988, 281) „Integration“ als einen wissenschaftlich untauglichen Begriff, der „gelegentlich der Ausdruck für einen begrenzten Sach-

⁷ Merriam-Webster Online Dictionary <http://www.merriam-webster.com/dictionary/inclusion> (25.04.2015)

verhalt auftauche, so z.B. für die integrierte Gesamtschule zur „Bezeichnung der Aufgabe gemeinsamer Unterrichtung aller Schüler eines Jahrganges in einer einzigen Schulform“. Was Mollenhauer hier bereits in den 1980er Jahren andeutet sind die frühen Versuche der der Öffnung allgemeiner Schulen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, die unter der Bezeichnung „Integration“ oder „Gemeinsamer Unterricht“ proklamiert wurden. (Deutscher Bildungsrat, 1973, 15). Damit richtete sich das Augenmerk auf die Pädagogik und Erziehungswissenschaft, wo sich die Wurzeln des Inklusionskonzeptes im Begriff der Integration finden lassen.

Mit „Integration“ fingen an

Eine ersten definitiven Vorstoß in der Integrationsdebatte stellt der Aufsatz von Feuser (1989) dar, indem Grundzüge einer allgemeinen integrativen Pädagogik und entwicklungspsychologischen Didaktik vorgestellt werden. Ab den 1990 Jahren kennzeichnete Eberwein (1990, 45) „Integrationspädagogik“ als einen Ansatz, der zur Überwindung aussonderner Einrichtungen beitrage und damit der Verwirklichung eines Menschenbildes diene, das es individuell und sozial Benachteiligten ermöglichte gleichberechtigt und gleichwertig am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Nach Hans Eberwein (1996, p. 34) bedeutet: „Integration nicht, das andere, das Fremde durch Erziehung und Unterricht zu assimilieren und aufzuheben.“ „Integration heißt zusammenleben und die Verschiedenheit und die Vielfalt das „Gleichsein“ und „Andersein“, voll und ganz zu respektieren“. Georg Feuser (1995, 168) beschreibt seine integrative Pädagogik als eine allgemeine Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs- Denk- und Handlungskompetenz, in Orientierung auf die Zone der nächsten Entwicklung, an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten. Annedore Prenzel legte 1989 in ihrer Habilitationsschrift die Grundlagen einer Pädagogik der Vielfalt nieder, die sie in späteren Schriften weiter ausbaute und mit der Forderung nach Gleichberechtigung aller Formen und Vielfalt verbunden sind. Begrifflich auf den Punkt gebracht spricht Prenzel (2001) von egalitärer Differenz: „Egalitäre Differenz ist die grundlegende – empirisch und theoretisch begründete – Idee der Pädagogik der Vielfalt, die ein nichthierarchisches, freiheitliches und entwicklungsoffenes Miteinander der Verschiedenen anstrebt. Diese Vielfalt in der Bildung steht im Konflikt mit der Selektionsfunktion des Bildungswesens, die die Einmündung in gesellschaftliche Statushierarchien aufgrund von linear-vergleichenden Leistungsbeurteilungen ermög-

licht.“ (Prenzel, 2001, 96). Behinderung ist somit lediglich eine Form der Verschiedenheit, wie Geschlecht oder Herkunft und ist nicht als selektionierendes, (ab-)wertendes Merkmal zu betrachten. Emil Kobi (1997) verweist darauf, dass Integration nicht an Bedingungen, die das Individuum zu erfüllen habe geknüpft sei, sondern ein „existentielles Recht auf Mitsein“ darstelle (Kobi 1997, 77).

Die Vernachlässigung der soziologischen Wurzeln

Der Startpunkt der Begriffsentwicklung von „Inklusion“ als wissenschaftliches Konzept liegt in der Soziologie. Talcott Parsons (1951) strukturfunktionalistischer Ansatz stellte Inklusion als einen Prozess inhärent für moderne Gesellschaften dar. In Bezug auf theoretische Vorarbeiten (insbesondere Emile Durkheim und Max Weber), verstand er Inklusion als einen dynamischen Entwicklungsprozess des immer weiteren Einbezugs von Personen oder Gruppen in ein gegebenes soziales System. Angetrieben von einem evolutionären Prozess der immer besseren Anpassung und des Wachstums neigen soziale Systeme nach Parsons dazu zuvor marginalisierte / ausgeschlossene Individuen oder Gruppen einzubeziehen, sofern sie denn (und dies ist in Abhebung zum pädagogischen Inklusionskonzept hervorzuheben) Fähigkeiten entwickelt haben, die zum Funktionieren des Systems beitragen. „Upgrading processes may require the inclusion in a status of full membership in the relevant general community system of previously excluded groups, which have developed legitimate capacities to contribute to the functioning of the system.“ (Parsons, 1965, 22). Inklusion bezieht sich hier historisch auf die Anerkennung der vollen Bürgerrechte immer weiterer Teile der Bevölkerung (bezogen hier in Parsons original Ausdrucksweise auf „*negro Americans*“ - Amerikaner afrikanischer Herkunft) unabhängig von Rasse, Geschlecht oder Ethnie. Behinderung thematisiert Parsons nicht innerhalb seiner Modellvorstellungen.

Herbert Striebeck (2001, 85) kommt in seiner Analyse der Behindertenthematik innerhalb des Inklusionsmodell zum Schluss, dass Parsons sich vielerlei Problemen gegenüber siehe, Menschen mit Behinderungen in sein Modell einzubeziehen. Insbesondere abweichendes Verhalten sei ein ungewollter Unfall, tatsächlich erfüllen Personen mit Behinderungen oder mit abweichende Verhaltensweisen keine Funktion zur Aufrechterhaltung des Systems.“ Striebeck, 2001, 85). Udo Sierck (2013) ein langjähriger Aktivist und prominenter Vertreter einer politischen Behinderbewegung in Deutschland weist in diesem Zusammenhang auf Überlegungen von Martha Nussbaum hin, die im Rahmen der Frage nach Gerechtigkeit gegenüber Menschen mit Behinderung

feststelle, dass auf diese Personen die alten Theorien nicht passen, da sich die Menschenwürde allzu oft an der Vernunft festmachen und sich auch auf den Gedanken der Kooperation zum beiderseitigen Vorteil stützen und mit diesem Gedanken im Hinterkopf es schwer zu sehen sei, was wir durch eine umfassende Einbeziehung von Behinderten zu gewinnen hätten. (Sierck 2013, 142) Für den Gedanken der Inklusion sei dies eine Provokation, so fährt Sierck fort und vermutet, dass die Frage was Inklusion bringe, wenn manche behinderten Menschen keinen anerkannten Gegenwert einbringen, in nicht nur wenigen Hinterköpfen herumschwirre.

In der Tradition soziologischer Konzeption von Inklusion entwickelte Nicklas Luhmann eine eigene Theorie gesellschaftlicher und funktionaler Differenzierung. Folgt man seiner Theorie, so konstituieren sich moderne Gesellschaften über funktionale Teilsysteme mit eigenständigen Funktionen, die sie für die Gesellschaft erfüllen. In Luhmann's Modell sind Inklusion und Exklusion keine normativ eindeutig positiv oder negativ aufzufassende Konzepte. Es hängt bedeutsam vom Subsystem ab, und die Rolle innerhalb des Systems, die wesentlich erscheint. In einem gesellschaftlichen Subsystem wie dem Wirtschaftssystem, dem Bildungssystem, der Rechtsprechung, der Wissenschaft, usw. inkludiert zu sein, bedeutet als eine "kommunikative Adresse" anerkannt zu sein, das heißt eine vorgesehene Rolle im System zu erfüllen. Die angesprochenen gesellschaftlichen Subsysteme habe ihre eigenen internen operativen Kodierungen wie *bezahlen* versus *nicht bezahlen* im Wirtschaftssystem, *gute Noten* versus *schlechte Noten* im Bildungssystem, *recht* versus *unrecht* im Rechtssystem, *wahr* versus *falsch* im wissenschaftlichen System. Subsysteme folgen ihrer eigenen internen Logik und Entscheidungsprozesse bezüglich Mitgliedschaft auf der Basis spezifischer Verhaltenserwartungen und Fähigkeiten. Inklusion nach Luhmann bezieht nicht das Individuum als Ganzes ein, sondern nur die Teile seines psychischen Systems, die für das Subsystem als relevant erachtet werden. Eine „Vollinklusion“ der Person an allen Subsystemen wie in der VN-BRK (2006) als Zielvorgabe beschrieben, kann es daher gar nicht geben. Folgt man Luhmanns Ausführungen weiter, ist ein Schüler in das Bildungssystem einbezogen, in Bezug auf seine akademischen Leistungen, sein Lernverhalten und seine Fähigkeiten Prüfungen zu bestehen. Der Verbleib im Subsystem (Inklusion) oder das Ausscheiden (Exklusion) hängt vor allem von der Erfüllung, der als erforderlich erachteten Leistungen in Mathematik, Sprachen und anderen Schulfächern ab. Behinderung mag konsequenterweise zum Versagen der Inklusion und zu Exklusion führen. Exklusion aus einem Subsystem geht mit der Inklusion in ein anderes System einher. Eine Inklusion im Wirt-

schaftssystem (Arbeiten gehen) setzt die Exklusion aus dem Bildungssystem (Herauswachsen aus dem Schulpflichtalter) voraus. Strafrechtliche sind in das Rechtssystem inkludiert, wie Inklusion sich auch auf das Sonderschulsystem beziehen kann, in dem Kinder mit besonderem pädagogischen Förderbedarf inkludiert sind. Inklusion im Bildungssystem sagt schließlich nichts darüber aus, ob dies in Förderschulen oder in der Regelschule erfolgt. Es ist aus diesen Beispielen deutlich geworden, dass der Inklusionsbegriff hier keinen direkten Bezug zu Nicht-Diskriminierung, Gleichberechtigung oder Verwirklichung von Menschenrechten für Menschen mit Behinderungen hat (Schirmer & Michailakis, 2013). Trotz der Inklusion in das Bildungssystem offeriert hier die Gesellschaft nur Schülern mit guten Noten die Möglichkeit eine höhere Bildungsinstitution zu besuchen. Schirmer & Michailakis (2013, 17) sehen Inklusion im Luhmann'schen Sinne als per se weder gut noch schlecht, auch ist nicht Exklusion das Problem und Inklusion die Lösung. Am schwerwiegendsten jedoch ist die Analyse der Funktion der Schule als Subsystem für die Gesellschaft in der Perspektive eines system-funktionalistischen Ansatzes: Schule erfüllt im kapitalistischen und neoliberalen Selbstverständnis die Funktion der Selektion und Allokation von Schülern (als human resources) mit der Maßgabe in der gegenseitigen Konkurrenz miteinander hoch beschäftigungsfähige Individuen für den Arbeitsmarkt zu liefern. Ein weitverbreitetes Mittel dieser Selektion sind auf formaler Ebene Noten und Bescheinigungen. Ein Schulsystem, das Leistungsbewertungen und Noten komplett abschafft, oder durch interindividuell nicht mehr vergleichbare Kennzeichnungen ersetzt, läuft Gefahr abgewertet zu werden⁸. Zudem werden die Selektionsfunktionen dann lediglich nach außen verlagert, z.B. an die Arbeitgeber. Ackermann einer der wenigen Sonderpädagogen, die sich mit der Luhmann'schen Konzeption auseinandergesetzt haben, richtet sein Augenmerk auf die Unvereinbarkeit einer Totalinklusion mit den Gegebenheiten moderner funktional differenzierter Gesellschaften, die Partialinklusionen in verschiedene Subsysteme bedingt aber keine Inklusion der Person als Ganze in irgendein Teilsystem vorsieht. Die Hoffnung auf Totalinklusion aller Kinder im inklusiven Unterricht bezeichnet er als „romantisch überhöht“ und „Inklusions-Kitsch“⁹ (Ackermann, 2010, 242, zitiert nach Ahrbeck, 2011, 48)

⁸ Mathias Broitkorb setzt hier provokativ Inklusion mit Kommunismus gleich: »Wenn Sie also nach einer Definition für »Inklusion« in Reinform fragen, ist das im Grunde ganz einfach: Inklusion ist Kommunismus für die Schule.« (2012, 13)

⁹ in einem veröffentlichten interdisziplinären Gespräch über Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen inklusion braucht (nicht alle) wiederholt Ackermann den Vorwurf des Inklusionskitsch <http://www.dtezeitschrift.de/22012/inklusion-02.pdf> Zugriff: 28.04.2015

Die auf EU-Ebene eingeführten Begriffe "soziale Inklusion" und "aktivierende Inklusion" in Übereinstimmung mit einer neoliberalen Sichtweise unterstützen und drängen das Individuum letztendlich sich den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes anzupassen um aus Steuergeldempfängern Steuernzahler zu machen. Die EU-Strategie 2020 für Menschen mit Behinderungen hebt die Notwendigkeit der Beseitigung von Barrieren und Hindernissen hervor und schlägt zeitlich beschränkte Unterstützung sowie Früherkennungsprogramme vor, damit besondere pädagogische Bedürfnisse frühzeitig erkannt werden. Hinter diesen Programmen steht jedoch vor allem die Erwartung, dass die behinderte Person dadurch in die Lage versetzt werde ihre Arbeitskraft in Konkurrenz mit nicht behinderten Personen auf dem Arbeitsmarkt einbringen zu können. Ursachen für weiter bestehende Arbeitslosigkeit und Exklusion vom regulären Arbeitsmarkt erscheinen dann nicht mehr als Diskriminierung sondern wären dann logisch folgerichtig von der Person selbst zu verantworten, da sie selbstverantwortlich nicht die Angebote erfolgreich genutzt hat, die ihr angeboten wurden. (Euzeby, 2010).

Fasst man die soziologische Herangehensweise an Inklusion zusammen, dann wird klar, dass diese Konzeption weit entfernt von der bedingungslosen Akzeptanz und vollen Teilhabe an allen gesellschaftlichen Teilsystemen entfernt ist. Behinderung spielt in den Überlegungen von Parsons und Luhmann nur einen untergeordnete Rolle. Aus den soziologischen Inklusionskonstruktionen lassen sich so gut wie keine Ableitungen und Bestätigungen für inklusive Pädagogik und schulische Inklusion herleiten (Weber, M. 2009, 4; Dammer, 2012 365). Augenscheinlich besteht zwischen soziologischem Inklusionskonzept und pädagogischer Sichtweise der Inklusion kein fruchtbarer Austausch. Beide Konzeptionen stehen unverbunden quasi „quer“ nebeneinander. Insbesondere Inklusionspädagogik scheint sich der historischen (soziologischen) Bedeutung des Inklusionsbegriffs nicht ausreichend bewusst zu sein. „Weder findet bisher eine inhaltliche differenzierte Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien von Inklusion und Exklusion statt (und dies ist beileibe nicht nur Luhmann), noch eine differenziertere Auseinandersetzung mit Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie, wie dies zurecht von so unterschiedlichen Diskutanten wie Ahrbeck (2013) und Herz (2014) hervor gehoben wird.“ (Jantzen, 2015, 6)

Inklusion übernimmt

Im internationalen Diskurs wird die Entwicklung des Inklusionskonzeptes meist in Kanada lokalisiert. (Sander, 2002, 2004, Hofbauer 2010, Saloviita,

2005) Gordon Porter & Diane Richler veröffentlichten dort 1991 das Sammelwerk "Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion"; "Réformer les écoles canadiennes: Perspectives sur le handicap et l'intégration". In diesem Sammelband wird eine enge Verzahnung von Inklusion und Behinderung angesprochen. Als eine inklusive Schule definieren Stainback und Stainback (1990)¹⁰ in ihrem Kurzbeitrag des eigenen Herausgeberwerks: „An inclusive school as one that educates all students in the mainstream. Educating all students in the mainstream means that every student is in regular education and regular classes (...). It also means providing all students within the mainstream appropriate educational programs that are challenging yet geared to their capabilities and needs as well as any support and assistance they and/or their teachers may need to be successful in the mainstream. But an inclusive school also goes beyond this. An inclusive school is a place where everyone belongs, is accepted, supported, and is supported by his or her peers and other members of the school community in the course of having his or her educational needs met.“ (S. 3). Fasst man die Kernpunkte der Definition zusammen, dann bedeutet schulische Inklusion: alle Schüler in der Regelschule zu unterrichten, jedem Schüler geeignete pädagogische Angebote vorzulegen und jeden Schüler anzunehmen und zu unterstützen.

Auch wenn die Definition von Stainback und Stainback (1990) relativ verbreitet ist, so konstatiert Aefsky (1995) eine große Konfusion bezüglich des Konzepts und ist fast 20 Jahre später der britischen Lehrervereinigung NASUWT (2008) zuzustimmen, dass ein Mangel an verbindlichen und anerkannten Definitionen festgestellt werden müsse und die vorhandenen Definitionen einen Mix aus pädagogischen, sozialen und menschenrechtlichen Aspekten enthalten: „There is lack of an agreed definition and the definitions that do exist often being based on differing combinations of educational, social, moral and human rights grounds (NASUWT 2008, 13)

Zeitlich wird der Beginn der Inklusionsdebatte in den 1970er Jahren im angelsächsischen Raum gesehen (Hinz 2013). Der Inklusionsgedanke entwickelte sich dort aus der Bürgerrechtsbewegung in der Menschen mit Behinderungen und deren Angehörige um die rechtliche Gleichstellung und Anerkennung behinderter Menschen, deren volle gesellschaftliche Teilhabe und Einbezogen-

¹⁰ Stainback, W., Stainback, S. (1990): *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Toronto: Brookes, p.3. Lusthaus, E., & Forest, M. (1989). Promoting educational equality for all students. In S. Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), *Educating all students in the ...*

heit sowie um gesellschaftlicher Gerechtigkeit rangen (THEUNISSEN 2013). Auf gesetzlicher Ebene sind hier insbesondere das Gesetz zur Bildung behinderter Kinder (Education for All Handicapped Children Act 1975) hervorzuheben, das 1990 vom IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) abgelöst und schließlich 2001 in das „No Child Left Behind Act“ mündete. Schulen haben in den USA eine gesetzliche Verpflichtung sich gegenüber Schülern mit Behinderungen zu öffnen und einen angepassten Unterricht mit individuellen Unterstützungsangeboten zu gewährleisten. Das Gebot, der am wenigsten einschränkenden Umgebung zu gewährleisten wurde über Amerika hinaus als Grundsatz des „least restrictive environment“ bekannt¹¹. Auch in Deutschland entstanden in der Folge umfangreiche Integrations- und Inklusions Modellversuche wie z.B. in Bremen (Feuser, 1985) und Hamburg (Wocken, Antor, & Hinz, 1988) und wird seitdem um verschiedene Definitionen, Konzepte und Umsetzungsformen gegeben.

International gilt die Erklärung von Jomtien (Thailand, 1990) über „Bildung für Alle“, als Anlaufdatum eines allumfassenden Bildungsanspruchs und Zugangs zu Bildung für alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene: „enabling schools to serve all children, particularly those with special educational needs“ (UNESCO 1994). Mehr noch mit dem Inklusionskonzept verbindet sich jedoch die Salamanka-Erklärung von 1994, die häufig als Zündpunkt des Inklusionskonzepts herangezogen wird. Die Salamanka-Erklärung fußt in weiten Teilen ausschließlich auf einem angelsächsischen Inklusionsverständnis und deren Vorstellungen bezüglich (special needs) sonderpädagogischem Förderungsbedarf. (Liesen & Felder, 2004, 13). In der Erklärung wird als Leitprinzip gefordert:

„The guiding principle that informs this Framework is that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. These conditions create a range of different challenges to school systems. In the context of this Framework, the term 'special educational needs' refers to all those children and youth whose needs arise from disabilities or learning difficulties. (...) There is an emerging consensus that children and youth with special educational needs should be included in the educational arrangements made for the

¹¹ U.S. Department of Education (2015) *Laws and Guidance*. <http://www2.ed.gov/about/landing.html?src=ft> 25.04.2015

majority of children. This has led to the concept of the inclusive school¹².“ (Salamanka Erklärung, 1994, p.6). Versucht man die Kernaussagen der Salamanka-Erklärung pointiert herauszuarbeiten, so lassen sich mit Lindsay (2003) folgende fünf Stellungnahmen hervorheben, wobei die Übertragung stärker dem englischsprachigen Original folgt, als die offizielle deutschsprachige Version:

- 1.) Jedes Kind hat ein grundsätzliches Recht auf Bildung und Anspruch auf Möglichkeiten einen erreichbaren Lernerfolg zu erzielen.
- 2.) Jedes Kind hat individuelle Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Förderungsbedürfnisse.
- 3.) Bildungssysteme und Curricula sind so zu gestalten, dass der Vielfalt und den Förderbedürfnissen Rechnung getragen wird.
- 4.) Diejenigen Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen müssen Zugang zu regulären Schulen haben, wo sie im Rahmen einer kindzentrierten Pädagogik aufgenommen werden, die ihren Bedürfnissen gerecht wird.
- 5.) Regelschulen mit einer solchen inklusiven Orientierung stellen das effektivste Mittel dar diskriminierende Einstellungen zu bekämpfen, Willkommenskulturen zu schaffen, eine inklusive Gesellschaft aufzubauen und Bildung für Alle zu erreichen; Darüberhinaus stellen sie eine effektive Bildung für die Mehrheit der Kinder dar und erhöhen die Effizienz und schließlich die Kosteneffektivität des gesamten Bildungssystems.¹³

¹² In der deutschsprachigen Version lautet dieser Absatz: Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, 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, Strassen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten. Diese Bestimmungen schaffen eine Reihe von Herausforderungen an Schulsysteme. Im Zusammenhang mit diesem Aktionsrahmen bezieht sich der Begriff "besondere pädagogische Bedürfnisse" auf all jene Kinder und Jugendliche, deren Bedürfnisse von Behinderungen oder Lernschwierigkeiten herrühren. (...) Es besteht wachsende Übereinstimmung darüber, dass Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in jene Unterrichtsabläufe integriert werden sollen, die für den Grossteil aller Kinder eingerichtet werden. Das hat zum Konzept integrativer Schulen geführt.

¹³ Im Wortlaut der deutschsprachigen Übersetzung: 2. «Wir glauben und erklären, dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten, dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat, dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen, dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten, dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heissen, um eine integrierte Ge-

Überschrieben sind diese fünf Kernaussagen mit „wir glauben und erklären“ („we believe and proclaim“). Paul Cooper (2011) merkt hierzu an, dass die Salamanka Erklärung in wesentlichen Teilen eine Glaubenserklärung ist und allzuerst mit dem Evidenzbegriff umgeht: „It is a statement of belief. It misuses concepts of 'effectiveness' and 'efficiency' which imply empirical support which is still not available. (Cooper, 2011, 8)

Lindsay merkt darüberhinaus an, dass die Erklärung nicht klarstelle, was mit regulärer Schule (regular school) gemeint und die Bezeichnung reguläre Schule nicht unumstritten sei. Abgesehen von traditionellen Spezialschulen für verschiedene religiöse Gruppen und beschränkt auf die Gegenüberstellung zu Förderschulen (Sonderschulen) gebe es unterschiedliche Mischformen und Kooperationsmodelle, die eine klare Kennzeichnung einer Schule als regulär oder nicht in Frage stelle. In der Erklärung der Vereinten Nationen zu Rechten für Menschen mit Behinderungen (VN-BRK)¹⁴ wird an ähnlicher Stelle von „general education system“ oder „inclusive education system“ gesprochen, was jedoch ebenfalls zu Kontroversen geführt hat, was denn genau unter einem inklusiven Schulsystem zu verstehen sei. Schließlich stellt Lindsay die Frage, was die Konsequenz sei, wenn die angenommene empirische Bestätigung der Überlegenheit inklusiver Schulen nicht gegeben sei? Steht dann auch die Verpflichtung inklusive Schulen bereitzustellen zur Disposition, entfällt dann gar das Recht auf Inklusion, mag man diese Frage zu ende denken. Schließlich ist zu bedenken, dass lediglich von einer Mehrheit ausgegangen wird, für die Inklusion als wirksam (effective) betrachtet wird, was ist mit der Minderheit? Jantzen wirft hier der „Heiligen Inklusion“ vor, dass Inklusion um den Preis eines „nicht inkludierbaren“ Restes betrieben werde (Jantzen, 2012).

Dennoch, diese von 92 Staaten anerkannte Erklärung verhalf nicht nur dem Inklusionsbegriff zum Durchbruch, sondern sandte auch einen Appell aus Bildungssysteme so zu gestalten, dass alle Kinder mit Behinderungen soweit wie möglich in Allgemeine Schulen aufgenommen werden können. In der 2010 aktualisierten deutschen Übersetzung wurde der englische Term „Inclusion“ von der österreichisch-deutschen Übersetzergruppe ursprünglich mit Integration übertragen nun mit Inklusion übersetzt¹⁵.

...sellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Grossteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schliesslich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems. » (Salamanka Erklärung 1994, 6)

¹⁴ International meist mit UN-CRPD abgekürzt im deutschsprachigen Raum auch unter UN-BRK eingeführt.

¹⁵ Der vollständige Text der Salamanka-Erklärung ist herunterladbar unter: <http://bibliok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html>

In der Charta von Luxemburg 1996¹⁶ wird darauf hingewiesen, dass in allen Ländern Europas anerkannt werde, dass eine Schule für Alle eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass Menschen mit besonderen Bedürfnissen in allen Aspekten ihres Lebens (Bildung, Berufsbildung, Beschäftigung und gesellschaftliches Leben) Chancengleichheit erhalten.

„Education in a mainstream environment is the fundamental principle of the School for all. ... Inclusive education adapts to the needs of the individual, and not vice versa. ... Parents, ... are entitled to choose the education, which is best suited to the individual needs of their child.“ Hier wird nun das Postulat der Veränderung der Schule und das Wahlrecht der Eltern bezüglich der Form der Beschulung hervorgehoben.

Im Jahre 2002 präsentierten Booth & Ainscow ihren so genannten „index for inclusion - Index für Inklusion (in deutscher Übertragung von Boban & Hinz, 2003), als ein qualitatives Selbstevaluierungsinstrument zur Schulentwicklung, in Richtung auf inklusive Weiterentwicklung, so z.B. in der Entwicklung einer Willkommens- und Inklusionskultur (vgl. Ainscow et al. 2006).

In den Guidelines for Inclusion der UNESCO (2005) wird Inklusion als ein Prozess definiert, der sich auf unterschiedliche Förderbedürfnisse aller Schüler bezieht, Teilhabe fördert und Exklusionsprozesse zu minimieren versucht, sowie die Verantwortung für die Bildung aller Kinder in den Regelschuleinrichtungen sieht. „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, 13)

Leider etwas ins Hintertreffen geraten, aber gerade wegen der umfanglichen Partizipation von Jugendlichen aus 29 Ländern Europas mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderungsbedarf ist das 2007 in Lissabon organisierte Hearing „Junge Stimmen: Umgang mit Diversität in der Bildung“ hervorzuheben. In dem als Lissaboner Erklärung „Wie Jugendliche die inklusive Bildung sehen“ festgehaltenen Dokument finden sich unter anderem folgende Stellungnahmen der Jugendlichen zum engeren Bereich Inklusive Bildung:

- Wir finden es sehr wichtig, dass jeder Mensch frei entscheiden kann, welche Schule er besuchen möchte.

¹⁶ Charter of Luxembourg. (1996). Framework of the Helios Community action programme. www.european-agency.org/.../CHARTER-of-LUXE...

- Die inklusive Bildung ist am besten, wenn die Bedingungen für uns richtig sind. Das bedeutet, dass die notwendige Unterstützung, Ressourcen und entsprechend ausgebildete Lehrkräfte vorhanden sein sollten. Die Lehrkräfte müssen motiviert und gut über unsere Bedürfnisse informiert sein und diese verstehen. Sie müssen gut ausgebildet sein, uns nach unseren Bedürfnissen fragen und sich in jedem Schuljahr untereinander gut abstimmen.

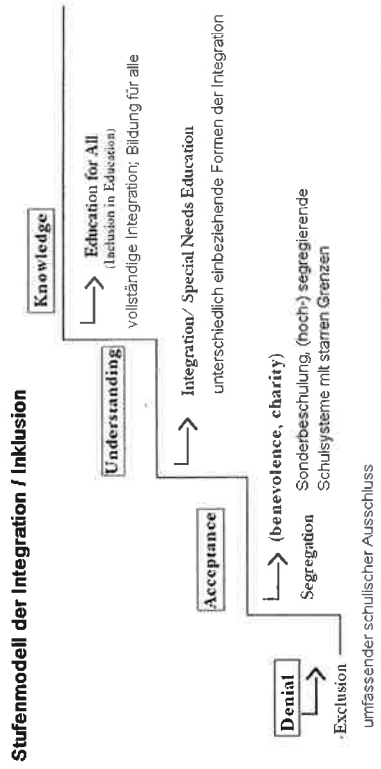
- Wir sehen viele Vorteile in der inklusiven Bildung: Wir erwerben mehr soziale Kompetenzen, wir haben ein breiteres Erfahrungsspektrum, wir lernen, in der normalen Welt zurecht zu kommen; wir müssen Freunde und Freundinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf finden und mit ihnen interagieren.

- Inklusive Bildung mit individualisierter, spezialisierter Unterstützung ist die beste Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Spezialisierte Förderzentren wären hilfreich, um uns zu unterstützen und die Hochschulen angemessen zu informieren, welche Hilfe wir benötigen.“ (Erklärung von Lissabon, 2007 o.A.)

Zum einen wird hier deutlich, dass die Jugendlichen Inklusion nicht auf den Primär- und Sekundärschulbereich beschränkt sehen, sondern auch inklusive Hochschulen fordern, zum anderen wird vehement ein Selbstbestimmungsrecht eingefordert, das auch die freie Wahl des Schulsystems einschließt. Es lässt sich durchaus annehmen, dass dies auch den Besuch einer Förderschule beinhaltet, also deren Abschaffung nicht im Sinne der Jugendlichen sei.

In den 2010 in zweiter Auflage auf deutsch erschienenen Guidelines for Inclusion der UNESCO (2008) wird Inklusion als ein Prozess definiert der jene Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die nötig sind, um alle Lernenden zu erreichen. Inklusive Bildung wird als Schlüsselstrategie zur Erreichung von „Bildung für Alle“ gesehen und 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. (Deutsche UNESCO-Kommission, 2010, p.8). Hohe Popularität erlangte das Stufenmodell der Entwicklung von Exklusion hin zu Inklusion, das auf Vorarbeiten von Bürlí (1997) und Sander (2004) zurückgeht und Eingang in die Leitlinien der UNESCO fand. Danach wird von einer mehr oder minder festgelegten stufenförmigen Entwicklung ausgegangen:

Abbildung: Stufenmodell der Entwicklung von der Exklusion zur Inklusion



(basierend auf UNESCO, 2005, 24)

Abbildung 1: Stufenmodell der Inklusion (in Anlehnung an UNESCO, 2005, 24)

Auf der Stufe der Leugnung (denial) und Exklusion wurden Kinder und Jugendliche aus dem Bildungs- und Erziehungssystem ausgeschlossen. Ein Recht auf Bildung wurde nicht anerkannt. Separation anerkennt nun zwar ein Recht auf Bildung (acceptance), schulische Bildung erfolgt aber außerhalb des Regelsystems in speziellen Einrichtungen (Sonderschulen). Auf der Stufe der Integration wird das Ziel verfolgt, Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung in der Regelschule soweit zu fördern, dass sie die vorhandenen Erwartungen und Leistungsstandards mehr oder minder entsprechen. Bildung für alle (education for all) sieht den Inklusionsprozess so weit fortgeschritten, dass es gelingt alle den Kinder vorbehaltlos in das Bildungssystem einzubeziehen, wobei das Bildungssystem „radikal zu reformieren ist, damit es als „Schule für Alle“ allen Kindern gerecht zu werden vermag.“ (Bürli, A., 2009, S. 28). Zur Illustration dieser hypostasierten Entwicklung werden in populären Darstellungen Diagramme vorgestellt, die einen intuitiven Eindruck des Inklusionsprozesses darstellen sollen. So zeigt Abbildung 2 die aktuelle Version im deutschsprachigen Wikipedia zu inklusiver Pädagogik. Eine kritische Auseinandersetzung dazu findet sich bei Kastl (2012). Die blauen Punkte repräsentieren hier nicht behinderte Schüler, während die andersfarbigen Punkte für Schüler mit Behinderungen stehen. Mit der Inklusion befinden sich alle gemeinsam in einem Segment. Alle Schüler werden hier als gleich und doch verschieden angesehen. Inklusive Pädagogik geht von einer egalitären Differenz

aus, die alle Unterschiede als gleich, als nicht hierarchisch von Abwertung bedroht betrachtet (Prenzel, 2001).

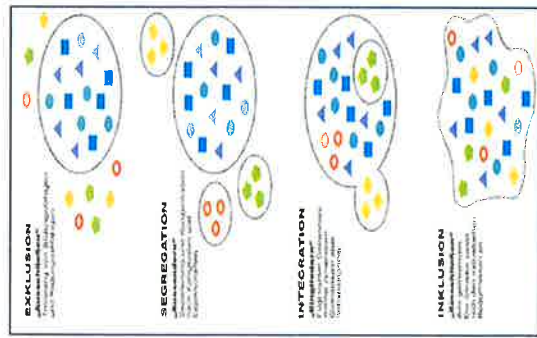


Abbildung 2 Inklusion als populäre Darstellung auf Wikipedia (29.04.2015)¹⁷

Diese Schaubilder sind jedoch missverständlich und führen zu falschen Schlüssen. Einige Differenzen, wie Geschlecht, Hautfarbe oder Religionszugehörigkeit bedürfen kaum einer (sonder)pädagogischen Beachtung wie dies beispielsweise Intellektuelle Beeinträchtigung verlangt. Kastl (2012) kritisiert zu dem, dass die Darstellungen den Eindruck hinterlassen, Behinderung löse sich gleichsam auf in inklusiven Kontexten. Die Smarties-Modelle (Kastl 2012) erwecke falsche Hoffnungen einer "Heilung" von Behinderungen durch Inklusion in einer Schule für alle. In früheren Bildern änderte sich zudem die Form und Gestalt des alle umfassenden Kreises nicht, was eine Unveränderbarkeit bestehender Regelschulen nahelegte.

Als nächster Meilenstein der Inklusionsdiskussion ist die VN-BRK (2006) zu nennen. In der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen werden keine neuen oder spezifischen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen formuliert, vielmehr wird auf Gefährdung von - und auf die Umsetzung der allgemeinen Menschenrechte für Menschen Behinderungen aufmerksam

¹⁷ Herunterladbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusive_Pädagogik

gemacht und entsprechende Verpflichtungen für die Vertragsstaaten formuliert. Für den Bereich Bildung ist Artikel 24 ausschlaggebend, dieser fordert:

„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 integratives (inklusives)¹⁸ Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, (...)“ (VN-BRK, 2006,16). Als Zielpunkte werden genannt: Würde und Selbstwertgefühl, Persönlichkeitsentfaltung und Teilhabe an einer freien Gesellschaft.¹⁹ Zur Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden; sondern gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen (inklusiven), hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben. Hierzu sind angemessene Vorkehrungen und individuelle Unterstützungen bereitzustellen, die eine bestmögliche schulische und soziale Entwicklung und volle Inklusion ermöglichen. Schließlich wird auf die Notwendigkeit der Anpassungen in der Lehrerausbildung und die Beschäftigung von Lehrkräften mit Behinderungen hingewiesen. Der letzte Abschnitt des Artikels 24 beschäftigt sich mit Inklusion im tertiären Bildungsbereich.

Die VN-BRK stellt keine Definition der Inklusion oder inklusiven Unterrichts vor. Unter Artikel zwei („Definitionen“) finden sich Eintragungen wie Sprache, Kommunikation, Diskriminierung, etc. aber nicht zu „Allgemeines Bildungssystem“, „Behinderung“, „Förderbedarf“ oder „inklusive Bildung oder „Inklusion“, respektive „volle Inklusion“.

Auch wenn keine Definition für Behinderung angegeben wird, so wird dennoch deutlich, dass das soziale Modell einer Behinderung als Ausgangspunkt gewählt wurde, das eine Behinderung nicht als medizinische Kategorie betrachtet, sondern die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt als maßgeblich hervorhebt.

¹⁸ Im französischen mit „insérction“ übertragen, auch wenn der Begriff „inclusion“ sich auch in Frankreich immer weiter durchsetzt (Plaisance, et al. 2007; Ebersold 2009).

¹⁹ States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to:

(a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;

(b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;

(c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.

In den Auslegungen und Bemühungen der Implementation VN-BRK wird bisweilen die Forderung nach Schließung aller Sonderschulen und verbindliche Einführung inklusiver Pädagogik abgeleitet. Beides ist jedoch in der VN-BRK nicht zu finden. Mehr noch der Hinweis auf grundsätzliche Entscheidungsfreiheit kann auch dahingehend interpretiert werden, dass es Entscheidungsalternativen im Schulbereich geben muss. Auch die ausdrückliche Erwähnung in Artikel fünf „Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung“ unter Punkt vier, dass „besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens gelten.“ (VN-BRK, 2006, 8) lassen einen weiten Spielraum an Besonderung und differenzierter Betrachtung zu, was von einigen Autoren bis hin zur Beibehaltung eines Sonderschulwesens interpretiert wird. (Geyer, 2014). Die Schlussfolgerung mit der Inkraftsetzung der VN-BRK sei Inklusion ein einklagbares Recht geworden, wird kontrovers diskutiert: „Ob Kinder mit Behinderungen ein individuelles, gerichtlich einklagbares Recht auf inklusive Bildung haben, ist nicht allein in der Bildungspolitik, sondern auch in der juristischen Fachwelt umstritten“ (Wocken, 2011, o.a.). Während das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIM 2011) diese Position vertritt („Der Zugang zur Regelschule wird durch einen Rechtsanspruch auf eine inklusive, wohnortnahe und hochwertige allgemeine Bildungseinrichtung abgesichert“, DIM 2011, 13), sehen Poscher, Langer & Rux (2008) in ihrem Gutachten für die GEW wesentliche Einschränkungen bezüglich eines einklagbaren Rechts auf Inklusion, abgeleitet aus der VN-BRK. In ihren Schlussfolgerungen kommen die Autoren unter anderem zu folgendem Ergebnis: „(3) Dem Abkommen lässt sich keine Verpflichtung auf ein bestimmtes Schulsystem entnehmen. (4) Die Existenz von Förderschulen mit einem Schulangebot für die nicht integrierbaren Schüler mit Behinderungen ist durch das Inklusionsziel des Abkommens nicht ausgeschlossen. (8) Die Verpflichtung zu einem inklusiven Schulangebot kann im Einzelfall eingeschränkt sein, soweit es dem Kindeswohl dient (Art. 7 Abs. 2 BRK) oder sich das Recht auf Bildung der Schüler ohne Behinderungen trotz aller zumutbaren Unterstützungsmaßnahmen sonst nicht verwirklichen lässt.“ (Poscher, Langer & Rux (2008) 106-107).

Aus mehreren Bundesländern liegen bereits Gerichtsurteile vor, die den Versuch Inklusion einzuklagen scheitern ließen. (vgl. Textor 2015). Insbesondere der Beschluss des VGH in Baden-Württemberg vom 21. November 2012 billigt dem Landesgesetzgeber in Bezug auf die VN-BRK bei der Schaffung eines inklusiven bzw. integrativen Bildungssystems einen Umsetzungsspielraum zu. (VGH Baden-Württemberg, 2012 · Az. 9 S 1833/12)

Auf der 48. Sitzung der UNESCO Bildungskonferenzen (2008) wurde als gemeinsame Definition inklusiver Pädagogik formuliert: „Inclusive education is an ongoing process aimed at offering quality education for all while respecting diversity and the different needs and abilities, characteristics and learning expectations of students and communities, eliminating all forms of discrimination“ (UNESCO, 2008, 3). In den insgesamt 24 Schlussfolgerungen und Empfehlungen wird unter Punkt II.7 die Forderung an die Politik erhoben, Kindern mit unterschiedlichem Förderungsbedarf die notwendige Unterstützung zukommen zu lassen, um ihre Entwicklung in der Regelschule zu erleichtern. „Develop policies that provide educational support for different categories of learners in order to facilitate their development in regular schools.“ (UNESCO, 2008, 4).

Der 2011 erschienene Weltbericht Behinderung (World-Report on Disability) der WHO weist darauf hin, dass der Generierung einer umfassenden internationalen Datenbasis vielfach national unterschiedliche Definitionen, Kennzeichnungen und Erhebungsmethoden entgegenstehen. Dies betrifft sowohl Definitionen zu Behinderungen als auch zu Bildungsaspekten («There are no universally agreed definitions for such concepts as special needs education and inclusive education, which hampers comparison of data.» p. 209). Schließlich bestehe auch kein Einvernehmen zwischen „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“, „besondere pädagogische Bedürfnisse“ und „Sonderpädagogik“. Es werden je nach dem nicht nur Kinder mit Behinderungen sondern auch Kinder mit anderen Bedürfnissen, die z. B. aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer ethnischen Zugehörigkeit, aufgrund von Armut oder Kriegstraumatisierung, etc. berücksichtigt. Bezüglich Inklusion wird zwischen einem weiteren Begriff (broad sense of inclusion) und einem enger gefassten Begriff (stricter sense of Inclusion).

Inklusion im engeren Sinne meint, dass alle Kinder mit Behinderungen in Regelklassen mit altersgemäßen Mitschülern unterrichtet werden sollen. Dieser Ansatz betont die Notwendigkeit, dass sich das gesamte Schulsystem ändern muss. Zu inklusiver Bildung gehört die Identifizierung und Beseitigung von Barrieren und die Bereitstellung angemessener Vorkehrungen, so dass allen Schülern Teilhabe und Erfolg in Regelschulkontexten ermöglicht wird. «all children with disabilities should be educated in regular classrooms with age-appropriate peers. This approach stresses the need for the whole school system to change.» (WHO 2011, 209).

Inklusion im weiteren Sinne mein, dass die Schulbildung aller Kinder, einschließlich jener mit Behinderungen, der Zuständigkeit der Bildungsministerien bzw. ihrer jeweiligen Äquivalente obliegt und allgemeine Regeln und Verfahren auf sie anzuwenden sind. Dies gilt unabhängig für den Ort und den Kontext der Beschulung und kann auf Sonderschulen, Förderzentren, speziellen Klassen an integrierten Schulen oder auf Regelklassen an allgemeinen Schulen beziehen unter Verweis auf das Prinzip der „am wenigsten einschränkenden Umgebung. Hier wird davon ausgegangen, dass allen Kindern unabhängig vom Kontext oder von den erforderlichen Anpassungen Bildung vermittelt werden kann und dass alle Schüler Zugang zu einem Lehrplan haben sollten, der relevant ist und zu sinnvollen Ergebnissen führt²⁰. Eine stringente jedoch etwas vereinfachende Gegenüberstellung des Inklusionskonzeptes in Abhebung zu Förderunterricht (Sonderpädagogik) und Inklusion findet sich bei Ram & Pooja, (2009) Integration und Inklusion werden wie folgt gekennzeichnet: "Integrated education was initially conceptualized as an alternative approach to bring all those unrelated disabled children under the umbrella of education. An improvement over the segregated education is the system of integrated education, which gained popularity in the early years of the second half of twentieth century. This system brought the disabled children into the regular school. (...) Four possible types of 'Integration' of disabled children and children with their regular peers:

- 1) Physical Integration
- 2) Functional Integration
- 3) Social Integration
- 4) Societal Integration."

"Inclusive education means to welcome all children without discrimination into the regular school. The students with disabilities are placed in regular schools which provide resource room services as well as support teacher services, both in the same location. Inclusion and inclusive education do not look at whether children are able to follow the mainstream education programme, but looks at teachers and schools that can adopt educational programmes to individual needs." (Ram & Pooja, 2009, 1-5).

²⁰ «The education of all children, including those with disabilities, should be under the responsibility of the education ministries or their equivalent, with common rules and procedures. Education may take place in a range of settings – such as special schools and centres, special classes in integrated schools or regular classes in mainstream schools – following the principle of "the least restrictive environment". (WHO, 2011, p. 209).

Was denn nun: Inklusion oder Integration ?

Bereits 2001 plädierte Gottfried Biewer angesichts des inkonsistenten und ausfransende Gebrauchs der Begriffe Inklusion und Integration für eine angemessene Verwendung der Begriffe im wissenschaftlichen Diskurs. Armin Bernhardt (2012) stellt über zehn Jahre später fest, dass das Label „inklusioniv“ aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht mehr wegzudenken sei, ja, es sei geradezu ein Zauberwort der Erziehungswissenschaft geworden, um sich ihrer „up to dateness“ zu versichern. Karl-Heinz Dammer (2012) kennzeichnet sowohl Inklusion als auch Integration ebenfalls als pädagogische Zauberformeln, deren Verhältnis zueinander wie auch das Verhältnis zu Normalitätskonstruktionen jedoch nicht hinreichend geklärt sei. Auch Alfred Sander stellt zum Gebrauch des Inklusionsbegriffes lapidar fest: „Nicht jedes (amerikanische) Inklusionskonzept stellt einen Fortschritt dar im Vergleich zu den uns vertrauten Integrations-Konzepten, man muss genau prüfen, was im Kontext gemeint ist. (Sander, 2006, 2). Markus Dederich (2009) wittert zudem in der Rede von Inklusion zwar eine gut klingende und politisch korrekte, jedoch auch zur Leerformelhaftigkeit tendierende Rhetorik. Es bleibe häufig unklar, ob es sich um einen beschreibenden oder um einen Wertbegriff handele. Als beschreibender Begriff wäre Inklusion auf empirisch nachprüfbare Sachverhalte bezogen, als Wertbegriff würde er etwas bezeichnen, das sein soll. (...) Häufig stehe in der Diskussion aber nicht die deskriptive Kategorie, sondern die präskriptiv normative Funktion im Vordergrund. Hans Wocken (2009: 1) pointiert in seinem Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren den gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs als babylonischen Sprachverwirrung. „Was die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ also genau beinhalten, ist offen und Gegenstand einer lebhaften und kontroversen wissenschaftlichen Diskussion, die von einem einheitlichen und einvernehmlichen Begriffsverständnis weit entfernt ist. Die terminologische Diskussion ist anarchisch: anything goes. Man kann in der Fachdiskussion alle Positionen finden, von der synonymen Verwendung „Integration ist gleichbedeutend mit Inklusion“ bis hin zur scharfen Unterscheidung „Inklusion ist mehr und anderes als Integration“. Gar von einer Inklusionslüge spricht Georg Feuser (2013, 2), wenn der Integration in ahistorischer Weise und in extrem reduktionistischer Verengung alle als Fehlentwicklungen zu qualifizierende Auffassungen und Praxen zugeordnet und der Inklusion der zu erreichende Idealzustand. Es ermangele der Pädagogik eine systematische, umfassende und kritische Aufarbeitung der Integrationsentwicklung und der mit dem Begriff verknüpften Bedeutungen. Der Diskurs um

die Begriffe Integration und Inklusion habe eine zur wissenschaftlichen Schande gereichende Entwicklung genommen. Es sei geradezu ein Inklusionsmythos geschaffen worden, der nicht aufkläre, sondern die Wirklichkeit verschleierte, so Feuser (2013). In ähnlicher Weise geißelt Wolfgang Jantzen die unreflektierte Trennung von Inklusion und Integration: «Inklusion wird im Diskurs der Inklusionsbefürworter in der Regel in unterschiedlich differenzierter Weise unmittelbar aus der Behindertenrechtskonvention als Menschenrecht abgeleitet, ohne die lange dahin führende Geschichte der Integration hinreichend wahrzunehmen.» (Jantzen, 2015, 4)

Anette Textor sieht zwar im aktuellen Diskurs durchaus eine Differenzierung der Konzepte Inklusion versus Integration entlang der Linie Individuumorientiert (Integration) und systemorientiert (Inklusion) aufscheinen, ob diese jedoch überhaupt praxisrelevant sei, darüber hege sie jedoch starke Zweifel (S. 30). Auch die von ihr thematisierten Unterscheidungsaspekte, wonach Inklusion eher systemorientierte Ressourcenbereitstellung präferiere und Integration auf die individuelle Zuweisung von Förderbedarfen angewiesen sei, und Integration an den guten Willen, an Humanität und Freiwilligkeit appelliere während Inklusion auf ein einklagbares Recht verweise, relativiert sie unmittelbar wieder mit dem Hinweis, dass konzeptionelle Weiterentwicklung und terminologischer Wechsel möglicherweise lediglich koinzident auftraten. Wie aus der Zusammenstellung offensichtlich wird, besteht eine äußerst heterogene Vielfalt an Begrifflichkeiten und Definitionen einzelner Konzepte, so dass es schwierig wird in einer Diskussion über Inklusion den Überblick zu behalten. Es erscheint unbedingt notwendig jeweils vorab explizit zu machen, welches das jeweils vorliegende Inklusionsverständnis ist, welches Verständnis von Behinderung und spezifischem pädagogischem (Förder-)Bedürfnis vorherrscht und welche Zielvorstellungen damit verbunden werden.

Inklusion im Spiegel empirischer Untersuchungen

Mit der Salamanca-Erklärung (1994) und der darin behaupteten aber nicht belegten empirischen Evidenz der Inklusion und rezenter mit der VN-BRK (2006), die vermehrte Forschung und Evaluation zu Inklusion fordert, erwächst ein verstärktes Interesse an empirischen Untersuchungen zur Inklusion und wächst auch dementsprechend die Anzahl wissenschaftlicher Studien stetig. Eine zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse wird erschwert, insbesondere durch die Unklarheit des Inklusionskonzeptes, verschärft durch das häufige Fehlen entsprechender Umsetzungskriterien (treatment fidelity) und deren Überprüfung. Der Einsatz unterschiedlicher Effektparameter

(sozio-emotionale Entwicklung, schulische Leistungen, etc auf seiten der integrierten Schüler mit Behinderungen und Auswirkungen auf nichtbehinderte Mitschüler, sowie Befragungen von schulischen Mitarbeiter/innen) macht einen Vergleich und die Zusammenfassung verschiedener Studien fast unmöglich. Schließlich lässt sich die Umsetzung von Forschungsstudien mit dem höchsten Potential an Evidenzbelegen, so genannte zufallgesteuerte Kontroll- oder Vergleichsgruppen Verfahren kaum bewerkstelligen, da eine systematische Zuweisung zu unterschiedlich inklusiven Bildungseinrichtungen ethisch kaum vermittelbar ist. Eine weitere Problematik bezieht sich auf die Selektion der untersuchten Populationen. Eine generell nahliegende und plausible Erklärung für schlechtere Lernleistungsergebnisse in der Gruppe von Förderschüler/innen mag der Tatsache geschuldet sein, dass «Schülerinnen und Schüler vermutlich um so eher an eine Förderschule überwiesen werden, je gravierender ihre Lernschwierigkeiten sind» (Textor, 2015, 50). Vielfach berichten Studien jedoch nicht oder nicht ausreichend, wie sie diese differenzielle Selektion in ihrem Forschungsdesign kontrollierten. Wocken 2005 führt beispielsweise diesen Selektionseffekt für das Ausbleiben positiver Befunde im Hamburger Schulversuch heran: «Die Vergleichbarkeit der Versuchsgruppen vor Versuchsbeginn ist die alles entscheidende Voraussetzung für eine zweifelsfreie Zurechnung von kausalen Bedingungen zu beobachteten Effekten - eine wissenschaftliche Binsenweisheit. Nur dann, wenn sich die Untersuchungsgruppen in ihrer Ausgangslage nicht voneinander unterscheiden, nur dann können etwaige Leistungsunterschiede auf den Erklärungsgrund "Integration bzw. Nichtintegration" zurückgeführt werden. Es gibt nun in der Tat mehrere Hinweise, dass die Versuchsgruppen schon bei Schulbeginn verschieden waren und damit ungleiche Ausgangslagen hatten.» (Wocken, 2005, o.A.) Es wird im folgenden weniger auf Einzelstudien zurückgegriffen sondern weitgehend auf aggregierende und den Forschungsstand zusammenfassende Veröffentlichungen und Meta-Analysen, auch wenn deren Begrenztheit an Aussagekraft in der Übertragung auf den Einzelfall durchaus problematisch sein kann, da die Fokussierung auf aggregierte Mittelwertsunterschiede differenzielle Ergebnisse nicht ausreichend abbilden kann.

Die geringe Inkennntnisnahme empirischer Forschungen respektive die Selektive Wahrnehmung empirischer Befunde mag der Hintergrund sein, dass die positiven Wirksamkeit der Inklusion seit langem erwiesen sei (Salamanca-Erklärung, 1994, Seitz, 2008, Klemm 2010), wenn gleich die empirischen Ergebnisse dies (noch) nicht widerspiegeln.

Bereits im Vorfeld der Salamanca-Erklärung starte in Deutschland ein umfangreicher Versuch der schulischen Inklusion, der sich von 1991 bis 1996 er-

streckte und 35 von 247 Grundschulen in erfasste Integrationsklassen in Hamburg. Die Auswertung der longitudinal ausgerichteten Studie konnte jedoch keine generelle Überlegenheit einer inklusiven Beschulung belegen: "Ein zentraler Befund unserer Längsschnittuntersuchungen ist nun der Sachverhalt, daß die Schul- oder Klasseneffekte regelhaft größer als die Systemeffekte (Regelschulsystem versus Sonderschulsystem) sind. Es ist für die individuelle Leistungsentwicklung mitentscheidend, in welcher Klasse bzw. in welcher Schule sich ein Kind befindet. Es gibt in beiden Systemen und in jeder Schule Klassen, die sich positiv, und andere, die sich negativ in ihrer Entwicklung zum Gesamttrend abheben. Dies ist ein Indikator dafür, daß sich Klassen trotz gleicher oder verschiedener Ausgangslage in beiden Schulsystemen unterschiedlich entwickeln können." (Katzenbach, et al. 1999, 586). Ahrbeck (2012, 44) weist neuerlich auf die negativen Resultate des Schulversuchs hin und zitiert hierzu Wocken, (2001 396) der selbst an der Ausarbeitung des damaligen Ergebniserichts beteiligt war: "Die Negativbilanz der Integrativen Regelklassen ist in der Summe der Fakten bestürzend: weniger gymnasiale Empfehlungen, keine Reduktion von Sonderschulüberweisungen, durchgängiger Leistungsrückstand der Integrativen Regelklassen." Wocken wiederum führt diese Befunde auf die so genannte "Milieuthese" zurück wonach in den ursprünglichen unterschiedlichen Leistungsniveaus letztlich die unterschiedlichen Ausgangslagen und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen ausschlaggebend waren. "Die Schülerinnen aus den untersuchten Integrativen Regelklassen seien mit schlechteren Voraussetzungen gestartet und diesen Rückstand hätten sie bis zum Ende von Klasse Vier nicht aufholen können" (Wocken, 2005, 131).

Geoff Lindsay (2003) kommt in einem Übersichtsartikel zur Schlussfolgerung, dass die vorliegenden empirischen Ergebnisse größtenteils aus den 1990er Jahren nicht ausreichen die Vorteile des Inklusionskonzeptes zu bestätigen "There have been a number of studies that have reviewed the evaluation of inclusion. Overall, these reviews cannot be said ringeing endorsement." Und fährt fort: These overviews, reviews, and meta-analyses fail to provide clear evidence for the benefits of inclusion." Lindsay, 2003, 6). In einem weiteren Literaturreview bezogen auf Studien die zwischen 2000 und 2005 veröffentlicht wurden, wertet Lindsay zusammenfassend die Datenlage mit ähnlichen Worten als nicht ausreichend um eine eindeutige positive Wirkung der Inklusion zu bestätigen. "The evidence from this review does not provide a clear endorsement for the positive effects of inclusion." not providing a clear endorsement for the positive effects of inclusion. (Lindsay, 2007, 2).

Eine im gleichen Jahr von Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan veröffentlichte Analyse bezogen auf nichtbehinderte Mitschüler meist in den USA, kommt zu dem Schluss, dass keine negativen Effekte zu erwarten sind und in über 80% positive oder keine Effekte festgestellt wurden. "Overall, the findings suggest that there are no adverse effects on pupils without SEN of including pupils with special needs in mainstream schools, with 81% of the outcomes reporting positive or neutral effects." Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007, 356).

Ausgehend einer Literaturdurchsicht von Begeny & Martens (2007) englischsprachiger Forschungsarbeiten zur Inklusion in Italien vor dem Hintergrund der langjährigen Erfahrung dort mit Inklusion ab den 1970er die nun fast alle Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen umfasst konnten die Forscher 19 Studien identifizieren, die sich mit den Wirkungen der Inklusion beschäftigten. "The general results of the inclusion studies revealed that survey participants tended to view inclusion practices favourably, but the experimental studies demonstrated that educating students either fully or partly outside the general classroom had a positive impact on these students across the majority of dependent measures evaluated." (Begeny & Martens, 2007, 89). Mit anderen Worten sonderpädagogische Unterstützung außerhalb des Klassensaals hat einen positiven Effekt.

Ruijs & Peetsma (2009) Überblicksartikel zu Wirkungen der Inklusion auf behinderte wie nicht-behinderte Schüler schloss Daten aus englischsprachigen Untersuchungen im Zeitraum von 1999 bis 2009 ein. Es fällt auch ihnen schwer die Ergebnisse auf einen eindeutigen Befund zu bringen. Neben positiven Effekten kommen, zeigen sich Nulleffekte aber auch negative Effekte. Die Autoren geben zu bedenken, dass bei der Implementation inklusiver Programme negative Effekte vorrangig zu vermeiden seien: "When designing inclusive education it is important to avoid negative results for specific groups of students (Ruijs & Peetsma, 2009, 78)

Hatties (2009) jahrzehntelange weltweite Datensammlung englischsprachiger Artikel zur Wirkungen verschiedenster Faktoren im schulischen Lernprozess ordnet Inklusion (mainstreaming & non-segregation) unter wenig hilfreich ein mit einem Effektgrößenwert von .28. Ein Wert, der unter Hausaufgaben (.29) und über Sommerschulprogrammen (.23) liegt.

Der Mitchell Bericht zu internationalen Trends in Inklusion in meist englischsprachigen Ländern (2010) bezieht Schulleiter, Lehrer, Eltern und Schüler mit ein. Die Befundlage kennzeichnet Mitchell als uneinheitlich, allgemein herrschen aber positive Effekte vor. Die Mehrheit der Studien zeigt Vor-

teile für die Inklusion an oder finde keine Unterschiede. "The evidence for inclusive education is mixed but generally positive, the majority of studies reporting either positive effects or no differences for inclusion, compared with more segregated provisions." (Mitchell, 2010, 141).

Klemm (2010) fasst in seiner von der Bertelsmann Stiftung in Auftraggebe- nen Studie deutschsprachige Studien zentriert auf den Förderbereich Lernen unter Einschluss früherer eigener Forschungsarbeiten (Klemm & Preuss- Lausitz, 2008) mehrheitlich als positiv zusammen. Schüler in inklusiven Un- terrichtseinheiten zeigen höhere schulische Leistungen als Schüler in separie- renden Einheiten. Die Ergebnisse der Bella-Studien (Lehmann und Hoffmann 2009) zur vergleichenden Entwicklung schulischer Leistungen in Förder- schulen und im Gemeinsamen Unterricht für die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, wonach es keine Leistungsunterschiede zwischen beiden Gruppen gibt, sieht Klemm durch andere Faktoren verur- sacht. Abschließend betont Klemm » dass es in diesem Bereich noch erhebli- chen Forschungsbedarf gibt - insbesondere zu den neben dem Förder- schwerpunkt Lernen bestehenden Schwerpunkten - sowie zum Übergang aus der Schule in die Berufsausbildung (Klemm, 2010, 26).

Der Weltbehindertenbericht (WHO-Report on Disability, 2011) fasst die vor- liegenden globalen Daten mit drei Tendaussagen zusammen: "slightly better academic outcomes for students with learning disabilities placed in special education settings; higher dropout rates for students with emotional distur- bances who were placed in general education; better social outcomes for stu- dents with severe intellectual impairments who were taught in general educa- tion classes" (WHO 2011, 211-212).

Bezogen auf die Gruppe der Schüler und Schülerinnen mit Down-Syndrom ziehen de Graaf, von Hove und Haveman (2012) auf der Basis von 53 Einzel- studien aus 12 verschiedenen Ländern die Schlussfolgerung, dass diese Schü- lergruppe in inklusiven Settings bessere Lernerfolge erzielt und sie auch in der Peergruppe gute Akzeptanz finden, wenngleich sie weniger positive Wahr- len in soziometrischen Erhebungen erhalten und geringere Peer-Interaktionen beobachtet wurden. "From our review it can be concluded that regular place- ment of students with Down syndrome, i.e. education in regular classroom with individual support to some extent, yields a better development of lan- guage and academic skills, even after the effect of selective placement has been taken into account" (de Graaf, Hove & Haveman, 2012, 70).

Für den Bereich emotionale Entwicklung und Verhaltensauffälligkeiten sprechen Ellinger und Stein (2012) von einer insgesamt dünnen empirischen

Datenbasis und kennzeichnen das Gesamtbild als leicht positiv im Bereich schu- lischer Leistungen, Sozialverhalten und Selbstkonzept. Im Bereich soziale In- tegration und Wirkungen auf die Mitschüler zeigten sich aber deutliche Förde- rprobleme. Sie empfahlen daher dringend vor der Abschaffung spezifischer Förde- rorte zugunsten einer inklusiven Beschulung weitere empirische Untersu- chungen voranzustellen (Ellinger & Stein, 2012, 104). Wevelsiep weist mit Blick auf empirische Daten aus den USA darauf hin, dass gerade für diese Schülergruppe eine hohe Gefahr bestehe im Zuge einer Zero-Toleranz-Politik wegen Verhaltensproblemen aus der Schule verwiesen zu werden und dass sich auf diesem Wege der Inklusionsgedanke von selbst auflöse. «Das Recht auf Schule kann hier verwirkt werden; Die Grundlage ist öffentlicher Schulen ist dann nicht mehr die voraussetzungslose Inklusion aller Anspruchsberech- tigten, sondern deren selektiver Einbezug auf der Grundlage individueller Wohlerhaltens.» (Wevelsiep, Chr. 2012).

Martschinke, Kopp & Ratz (2012) vermerken positiv, dass entgegen den Er- wartungen und früheren Forschungsbefunden Schüler und Schülerinnen mit kognitiven Einschränkungen (intellectual disabilities) in Regelschulen kein signifikant erniedrigtes Selbstbild zeigten und auch nicht auf den hintersten Plätzen einer Sozialenbeziehungsskala zu finden waren, während Huber and Wilbert (2012) in ihrer empirische Studie mit 463 inkludierten Kindern in Re- gelschulen ein erhöhtes Risiko bezüglich sozialem Ausschluss sehen, wenn- gleich in manchen Klassen die mangelnde soziale Einbindung nicht auftrat. Hennemann et al 2012 heben die große Bedeutung der Einstellung zur Inklus- ion bezüglich der Wirksamkeit präventiver Programme auf. «Eine positive Einstellung zur Inklusion ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass eine Trans- formation des Schulsystems hin zur Inklusion gelingen kann, wie dies za- hlreiche internationale Studien bereits bestätigen. Gegen den Willen und die Überzeugung der Einzelnen lässt sich dieser Weg nicht erfolgreich gehen. (Hennemann, et al.2012, 53).

Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen För- derung kompilierte 2013 zumeist englischsprachige Literatur zu Unterstüt- zung inklusiver Ansätze im bemühen die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler zu steigern. In Ihrer Einleitung zu diesem Literaturüberblick hält die Agentur fest: «research in the area of inclusive education has shown that mee- ting the requirements of learners with disabilities in mainstream settings is not only possible, but that it benefits learners both with and without disabili- ties.» (EADSNE, 2013.)

Annette Textor (2015) resumiert ihren Überblick der Forschungsergebnisse zu Effekten schulischer Inklusion mit dem Hinweis auf die hohe Heterogenität

der Befunde identifiziert zwei gegenläufige Befundmuster: « Insgesamt weisen die Befunde durchweg darauf hin, dass die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lerngruppen besser sind als in Förderschulen. Dies wird zwar zum Teil mit höheren psychosozialen Belastungen dieser Schülerinnen und Schüler «erkauft» - in der Regel aber nicht mit schlechteren Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf.» (Textor, 2015, 76) Die Autorin verweist insbesondere auf die schon ältere empirische Arbeit von Tent, et al. (1991), die auf der Grundlage parallelierter Stichproben in Hessen im Rahmen eines quasi-experimentellen Designs unter Konstanzhaltung unterschiedlicher kognitiver Leistungsstärken Probanden aus Förderschule und gemeinsamen Settings miteinander verglichen. Demnach erzielten die Schülerinnen und Schüler der Förderschule keine besseren Leistungen, im Gegenteil die integrierten Schülerinnen und Schüler zeigten (geringfügig) bessere Leistungen, während das Selbstwertgefühl der Förderschülerinnen und Schüler gegen über integrierten tendenziell höhere Werte aufwies und sich im Bereich Prüfungsangst und Arbeitsverhalten positive Effekte auf Seiten der Förderschule ergaben (Tent, Witt, Bürger, Zschoche-Lieberum, 1991).

Versucht man nun den Stand der empirischen Forschung zu Inklusion zusammenzufassen, so wird deutlich, dass bisher kein generell dominierender positiver Haupteffekt "Inklusion gegenüber Förderschule" nachzuweisen war. Positive Ergebnisse werden jedoch durchaus häufiger berichtet und beziehen sich sowohl auf schulische Leistungen, als auch auf soziale Aspekte. Andererseits finden sich auch « Nulleffekte » oder gar negative Befunde. Wie in einzelnen Studien angesprochen ist die Varianz innerhalb der Gruppen bisweilen bedeutsamer als zwischen den Gruppen. Differentielle Effekte neben der dichotomisierten Betrachtung Förder-/Sonderschule und separierende Settings versus inklusive Settings und Regelschule auf der Ebene von Art und Ausmaß einer Behinderung, Intensität eines Förderungsbedarfs, aber auch Alter und außerschulische Faktoren, sowie kulturelle Besonderheiten spielen eine bedeutsame Rolle in der Erklärung der um die unterschiedlichen Ergebnismuster. Über den schulischen Bereich hinausgehenden Effektstudien zur sozialen Inklusion werden in den Überblicksarbeiten so gut wie nicht erfasst. Ob die vorliegende empirische Basis ausreicht, Inklusion als alleinige Beschulungsform für alle Kinder und Jugendlichen einzuführen und Sonder-/Förderschulen in Ländern mit einem ausgebauten Förderschulsystem gänzlich zu schließen, lässt sich schwer beantworten. Die empirischen Daten können nur Auskunft geben über die Wirkungen realisierter Formen von In-

klusion, sie können prinzipiell nicht als Argument gegen einen menschenrechtlichen Anspruch auf gemeinsames Lernen eingesetzt werden. Achtsam sollte jedoch bei der Implementation auf mögliche negative Effekte geachtet werden um hier frühzeitig gegensteuern zu können.

Schlussfolgerungen

Wie die systematische Betrachtung auf terminologischer Ebene zeigt, ist Inklusion ein vielgestaltiger Begriff, der statt an Klarheit und Präzision zu gewinnen im Laufe Diskussion um die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Förderungsbedarf immer weiter ausgedehnt wurde und an Kontur verloren hat. In Diskussionen über Inklusion und Auseinandersetzungen mit dem Konzept zeigt sich das Terrain bisweilen als vermint und affektiv hoch aufgeladen. Auch in der « Inklusionsszene » (Hinze, 2013) wird die Begriffsentwicklung mit Sorge betrachtet und eine sachlichere, den historischen Werdegang würdigende Diskussion angemahnt. Die Vermischung und der Vermengung rechtlicher, ethischer und empirischer und ökonomischer Aspekte der Inklusion wie dies in medienwirksamen öffentlichen aber auch in fachlichen und internationalen Diskussion beobachtet werden kann, ist nicht dazu geneigt inklusive Ansätze zu Gunsten von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen oder Förderbedarf voranzubringen. Wenn für die menschenrechtliche Durchsetzung empirische Evidenz als Argumentation angeführt wird, so steht die Gefahr, dass mit dem Ausbleiben eben dieser Evidenz auch das menschenrechtliche Postulat geschwächt wird. Wenn Inklusion als die kostengünstigere Option dargestellt wird und damit die Abschaffung aller Förderschulen begründet wird, so erwächst daraus die gerade auch von betroffenen Jugendlichen (Lissabon-Erklärung 2007) und Eltern in der VN-BRK (2006) angesprochene Entscheidungsfreiheit bezüglich der Wahl des Schulsystems, zu dem besteht das Risiko das Inklusionsanliegen eher zu schwächen, wenn entsprechende wirtschaftliche Annahmen sich als nicht zutreffend erweisen.

In ihrem Modell der „inkluisiven Gesamtschule“ sehen Jennessen und Wagner (2012) ein ganzes Spektrum an möglichen Differenzierungen vor, das von zielfidifferentem Lernen in exklusiven, individuellen Einzelsituationen über zielfidifferentes Lernen im gemeinsamen Verband der Klasse an unterschiedlichen wie gemeinsamen Gegenständen bis hin zu therapeutischen Unterstützungsangeboten reicht. Wesentlich ist, dass hier eine differenzierte Bindestruktur angeboten wird und die Differenzierung nicht als dauerhafte Separierung aufscheint. Es mag durchaus sein, dass dieses Modell der Vorgabe

totaler Inklusion nicht entspricht, aber der Zielvorstellung von Inklusion im Endeffekt dienlicher ist als andere Modelle, die durch betroffene Eltern abgelehnt werden, oder gesellschaftlichen Tendenzen zuwider laufen. Udo Sierk spricht mahnend von Budenzauber der Inklusion: «Bei den in Fachkreisen ausgebrochenen Inklusions-Euphorie wird gern übersehen, dass die gesellschaftliche Tendenz in die gegenteilige Richtung hin zu einer tatsächlichen oder möglichen Ausgrenzung geht.» (Sierk, S.8). Schulische Inklusion stößt um so weniger auf gesellschaftliche Widerstände, je mehr es gelingt ausgrenzende Tendenzen in der Gesellschaft aufzuzeigen und diesen Tendenzen entgegen zu steuern.

Literatur

- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-238.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. In M. Ainscow, T. Booth, & A. Dyson, (Ed.) *Improving Schools, Developing Inclusion* (Improving Learning) London: Routledge, p. 11-27.
- Aefsky, F. (1995). *Inclusion, confusion*. Thousand oaks, CA : Corwin press.
- Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Begeny, J. C. & Martens, B.K. (2007). Inclusionary Education in Italy. A Literature Review and Call for More Empirical Research. *Remedial and Special Education*, 28,2, 80-94.
- Bernhard, A. (2012). Inklusion ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. *Behindertenpädagogik*, 51,4, 342-351.
- Biewer, G. (2001). "Integration behinderter Kinder" oder "Einbeziehung von Kindern mit speziellen Erziehungs- und Bildungsbedarf"? Ein Plädoyer für angemessene Begriffe im wissenschaftlichen Diskurs. In: A. Müller (Hrsg) Sonderpädagogik provokant. Neuwied: Luchterhand, Edition SZH/SPC, S. 211-221.
- Bleidick, U. (1988). *Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik*. Berlin: Marhold.

Boban, I. & Hinz, A. (Ed.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickelt*. Halle (Saale) 2003. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Zugriff: 29.04.2015)

- Bonfranchi, R. (2011). Die unreflektierte Integration von Kindern mit geistiger Behinderung verletzt ihre Würde. *Teilhabe*, 50, 2, 90-91.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brotkorb, M. (2012). *Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung* In: M. Brotkorb & K. Koch (Hrsg.). *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V*. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, S. 13-36.
- Bürli, A. (1997). *Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: Edition SZH.
- Bürli, A. (2009). *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur*. In: A. Bürli, U. Strasser, A. -D. Stein (Hrsg.) *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-61.
- Charter of Luxembourg (1996). Framework of the Helios Community action programme. (=Charte de Luxembourg. Novembre 1996. *Vers une école pour tous*. Luxembourg et Bruxelles (Helios II).
- Cooper, P. & Jacobs, B. (2011). *From Inclusion to Engagement: Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- CRPD (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. New York: UN www.un.org/disabilities/default.asp?id=259 (Zugriff: 29.04.2015).
- Dammer, K.-H. (2012). Inklusion und Integration – zum Verhältnis zweier pädagogischer Zauberformeln. *Behindertenpädagogik*, 2012, 51, 4, 352-380.
- Dederich, M. (2009). *Inklusion in Europa – Im Spannungsfeld von Wunsch und Wirklichkeit*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung: *Mit Behinderung in Europa*. 13. Internationale Ökumenische Fachtagung zur Pastoral mit Menschen mit geistiger Behinderung. Aachen, 23.-27.03.2009. <http://behindertenpastoral.kitbac.de/medien/e3e64cad-0cd4-4b8b-a1c7-c3a0ad8d0be0/> (Zugriff 29.04.2015).
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission*

zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn: Deutscher Bildungsrat (= Empfehlungen der Bildungskommission) BMBW.

Deutsches Institut für Menschenrechte – DIM (2011). Stellungnahme der Monitoringstelle Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems. (Primarstufe und Sekundarstufen I und II) Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund www.institut-fuer-menschenrechte/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Stellungnahmen/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_zur_verwirklichung_eines_inkluisv_en_bildungssystems_31_03_2011.pdf (Zugriff: 29.04.2015).

Deutsches Institut für Menschenrechte – DIM, Monitoringstelle [DIM] (2010): Stellung der UN-Behindertenrechtskonvention innerhalb der deutschen Rechtsordnung und ihre Bedeutung für behördliche Verfahren und deren gerichtliche Überprüfung, insbesondere ihre Anforderungen im Bereich des Rechts auf inklusive Bildung nach Art. 24 BRK Berlin: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/Y> (Zugriff: 29.04.2015).

Ebersold, S. (2009). Autour du mot "inclusion". *Recherche et formation*, 61, 71-85.

Eberwein, H. (1970). Die Sonderschule als Integrationsfaktor der Gesamtschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 21, 6, 311-327.

Eberwein, H. (1990). *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Eberwein, H. (Hrsg.) (1996): *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen*. Weinheim: Beltz.

Ellinger, St. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förder-schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik* 2, 85-109.

EADSNE (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung European / Agency for Development in Special Needs Education) (2008) Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Young Voices: Meeting Diversity in Special Needs Education“ https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-voices-meeting-diversity-in-education_EPH-DE.pdf (Zugriff: 29.04.2015).

Erklärung von Lissabon. (2007). *Wie Jugendliche die inklusive Bildung sehen*.

Lisbon Declaration - Young People's Views on Inclusive Education. European Agency for Special Needs and Inclusive Education https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_de.pdf (Zugriff: 29.04.2015).

Euzeby, Ch. (2010). L'inclusion active dans l'Union Européenne face à la crise. Genève, ISSA.

http://www.eukn.org/France/fr_fr/Bibliothèque/Inclusion_sociale_et_intégration/Intégration_des_groupes_sociaux/Intégration_des_groupes_sociaux/L'inclusion_active_dans_l'Union_européenne_face_à_la_crise

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *The International Journal of Inclusive Education*, 4, 2, 153-162.

Feuser, G. (1985). *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) als Regelfall?* In G. Feuser & I. Wehrmann (Hrsg), Informationen zur gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nicht behinderter Kinder. Integration in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule (S. 21-70). Bremen.

Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik* 1, 4-48.

Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche, Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feuser, G. (1999). Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule, und Gesellschaft*. 22.1, 39-49.

Feuser, G. (2012). Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel. *Behindertenpädagogik*, 51, 1, 5-34.

Feuser, G. (2013). *Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon*. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung 2013 der Leibniz-Sozietät mit der Thematik „Inklusion und Integration“ an der Universität Potsdam am 31. Mai 2013. [http://www.georg-feuser.com/compresso/data/Feuser G_-_Inklusive Bildung - ein pädagogisches Paradoxon 17 07 2013.pdf](http://www.georg-feuser.com/compresso/data/Feuser_G_-_Inklusive_Bildung_-_ein_pädagogisches_Paradoxon_17_07_2013.pdf) (Zugriff: 25.04.2015).

Frühauf, Th. (2011). Verteilung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Förderschulen und in allgemeinen Schulen im Jahre 2009. UN-Behindertenrechts-konvention und Inklusion (noch) wenig zu spüren. *Teilhabe*, 50, 1, 29 – 35.

de Graaf, G., van Hove, G. & Haveman, M. (2012). *Effects of Regular Versus Special School Placement on Students with Down Syndrome: A Systematic Review of*

Studies. In: A. van den Bosch & E. Dubois (Ed.). *New Developments in Down Syndrome Research*. Hauppauge, New York: Nova Publishers, p. 45-86.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis.

Hennemann, Th., Hillenbrand, Cl., Franke, S., Hens, S., Grosche, M. & Pitz, K. (2012). Kinder unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken als Herausforderung für die Inklusion : Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme in der schulischen Eingangsstufe. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 129 – 146.

Herz, B. (2014). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65, 1, 4-14.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.

Hinz, A. (2011). Unbelegte Behauptungen und uralte Klischees - oder Krisensymptome der Heilpädagogik? *Teilhaber*, 50,3, 119-122.

Hinz, A. (2013). Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, Online-net, Ausgabe: 1/2013. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> (Zugriff: 29.04.2015).

Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K.-D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998). Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule. Eine Längsschnittstudie zum Hamburger Schulversuch. Hamburg: Feldhaus.

Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K.-D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998). Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Feldhaus.

Hofbauer, St. (2010). Integration – die Frage nach dem Woher Ursprung und Entwicklung des Integrationsbegriffs in Hinblick auf die Pädagogik. *Dissertationsschrift zur Erlangung des Doktorgrades an der Philosophischen Fakultät der Universität Passau*.

Huber, Chr. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147 – 165.

Jantzen, W. (2012). Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion.

Behindertenpädagogik, 50,1, 35-53.

Jantzen, W. (2015). Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. Vortrag beim Inklusionspädagogischen Workshopende in Dorum 2015 vom 13.-15.3.2015. „Inklusion in Selektion? Wege - Widerstände - Visionen“. Veranstalter: Fachgruppe Sonderpädagogik der GEW im Bezirk Lüneburg und VDS im Bezirk Lüneburg. <http://autismus.uni-koblenz.de/ipame.pdf> (Zugriff: 29.04.2015).

Jomtien Declaration (1990). *World Conference on Education for All*, assembled in Jomtien, Thailand, from 5 to 9 March, 1990.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 365-382.

Kastl, J. M. (2012). *Inklusion und Integration – oder: Ist Inklusion Menschenrecht oder eine pädagogische Ideologie ? Soziologische Thesen*. Friedrichshainer Kolloquien 16 October 2012.

Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K.D. & Wudtke, H. (1999). Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs. *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 4, 567-590.

Katzenbach, D. & Hinz, A. (Hrsg.) (1999): *Wegmarken und Stolpersteine in der Weiterentwicklung der Integrativen Grundschule*. Hamburg: Feldhaus.

Klauß, Th. (2009). Was meint Inklusion? Zwischen Idee und Realität. Referat Fachtagung Inklusion – über die Kraft einer Vision, Bergisch Gladbach 11. Mai 2009. http://www.beb-ev.de/files/pdf/2009/dokus/elt09/klauss_vortrag (Zugriff: 29.04.2015).

Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008a). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. www.laenger-gemeinsamlernen.de. (Zugriff: 29.04.2015).

Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008b). *Auszüge aus dem Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. In: Verband Sonderpädagogik, Landesverband NRW, ev. Sonderpädagogische Förderung in NRW 4, 2008, 6-17.

- Kobi, E. (1997). *Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs*. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 71-79.
- Kreft, D. & Mielenz, I. (Hrsg.) (2013). *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Lee, Ju.-H. (2010). *Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung*. Oberhausen: Athena.
- Lehmann, R. H. & Hoffmann, E. (Hrsg.) (2008). 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. Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport), Forschungsbericht der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Liesen, Chr. & Felder, F. (2004). Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. *Heilpädagogik online*, 3,04, 3-29.
- Limbach-Reich, A. (2013). *Points d'arrêt et transitions sur le chemin de l'égalité de participation: jalons professionnels et sociaux de l'intégration et de l'inclusion de personnes avec un handicap*. XXIVème Colloque Européen du Réseau REFUTS 2013 à Luxembourg: Les transitions dans les parcours de vie: entre crises socio-économiques, politiques publiques et pratiques professionnelles du 1 juillet au 3 juillet 2013.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal on Special Education*, 30, 13-15.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24).
- Markowitz, R. (2007). Inclusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: G. Cloerkes (Hrsg.) *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Winter, p. 207-278.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, Chr. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse - Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 183-201.
- Merriam-Webster Online Dictionary. (2015). Inclusion. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/inclusion>. Zugriff: 25.04.2015.
- Michailakis, D. & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *European Journal of Disability Research* 3, 24-44.
- Mitchell, D. (2010). Education that fits. Review of international trends in the education of students with special educational needs. Final report. Canterbury: University of Canterbury. http://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf
- Mollenhauer, Kl. (1988). *Integration, soziale*. In: D. Kreft & I. Mielenz, (Hrsg.) *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Weinheim: Juventa, 281.
- NASUWT (2008). *Special Educational Needs and Inclusion: Reflection and Renewal*. Research Report by Simon Ellis, Professor Janet Tod and Lynne Graham-Matheson, Canterbury Christchurch University for the NASUWT. Birmingham: Hillscourt Education Centre. <http://www.nasuw.org.uk/TrainingEventsandPublications/NASUWTPublications/AccessiblePublications/Education/ReflectionandRenewalSENandInclusion/> (Zugriff: 21.04.2015).
- Otto, H.-U. & H. Thirsch (Hrsg.) 2001. *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*, London: Routledge.
- Parsons, T. (1965). *Full Citizenship for the Negro American? A Sociological Problem*. *Daedalus*, 94, 4, 1009-1054.
- Parsons, T. (1966). *Societies. Evolutionary and Comparative Perspectives*. New Jersey: Prentice Hall.
- Petschenik, M. (1959). *Der kleine Stowasser*. München: Freytag.
- Plaisance, E., Belmont, B., Véryllon, A. & Schneider, C. (2007). Integration ou inclusion. *Éléments pour contribuer au débat. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 1, 159-164. (Zugriff: 26.04.2015)
- Porter, G. L. & Richler, D. (Ed.) (1991). *Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion*. North York, Ontario: Roehrer Institute.
- Poscher, R.; Langer, Th. & Rux, J. (2008). *Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens*

mens - erstellt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung ([http://www.gew.de/Binaries/Binary48790/080919 BRK Gutachten finalkorr.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary48790/080919_BRK_Gutachten_finalkorr.pdf)) (Zugriff: 29.04.2015).

Prenzel, A. (1989). Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der Bildung. Eine Studie zur Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik, der Feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik für eine Pädagogik der Vielfalt, Marburg: Habilitationsschrift Universität Marburg.

Prenzel, A. (2001). *Egalitäre Differenz in der Bildung*. In H. Lutz (Ed.). *Unterschiedliche Diversität. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich: 93-107.

Ram S. & Pooja V. (2009). Special, Integrated and Inclusive Education: Reflections International Journal of School Psychology, 1, 2 <https://sites.google.com/site/ijsponline/current-issue/special-integrated-and-inclusive-education> Zugriff 25.04.2015.

Reiser, H. (2003). Vom Begriff der Integration zum Begriff der Inklusion. Was kann mit dem Begriffswechsel angeschlossen werden? *Sonderpädagogische Förderung*, 48, 4, 305-312.

Ruijs, N. M. & Peetsma, T.T.D (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*. 4 (2009) 67-79

Salamanka Erklärung (1994). *UNESCO World Conference on Special Needs Education (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. In deutscher Übertragung von Flieger, P. Die Salamanka Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> (Zugriff 20.02.2015).

Saloviita, A. (2005). *Does rhetoric of inclusion really promote inclusive education?* http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OSw5KDb4mYI:www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers/s/saloviita_t.ppt+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de&client=safari (Zugriff: 29.04.2015).

Sander, A. (2002). *Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland*: A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Ed.): *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland*. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), Euro-

pean Agency etc. 2002, 143 - 164. <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (Zugriff: 29.04.2015).

Sander, A. (2006). *Liegt Inklusion im Trend? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 75, 51-53.

Schirmer, W. & Michailakis, D. (2013). The Luhmannian approach to exclusion/ inclusion and its relevance to Social Work. *Journal of Social Work online*. <http://jsw.sagepub.com/content/early/2013/09/26/1468017313504607> (Zugriff: 29.04.2015).

Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, S. 226-233.

Sierck, U. (2013). *Budenzauber Inklusion*. Neu-Ulm: Spak.

Speck, O. (2011). *Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62,3, 84-91.

Speck, O. (2011)². *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht*. München: Basel.

Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Toronto: Brookes.

Striebeck, H. (2001). Soziologische Theorien aus der Sicht der Integrationspädagogik. In: H. Eberwein (Ed.) *Einführung in die Integrationspädagogik*. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehren und Diplompädagogen. Weinheim: Beltz, 76-91.

Tent, L., Witt, M., Zschoche-Lieberum, C. & Bürger, W. (1991). *Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42, 5, 289-320.

Theunissen, G. (2013). *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen*. Freiburg: Lambertus.

Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Thole, W. (Hrsg.) (2002²). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

UNESCO (2005). *Leitlinien für Inklusion: Sicherstellung von Bildung für alle. (Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All)*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Inklusion/>

- [leitlinienBildungspolitik.pdf](#) (Zugriff: 29.04.2015).
- UNESCO (2008). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik (Policy Guidelines on Inclusion in Education). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Inklusion/leitlinienBildungspolitik.pdf> (Zugriff: 29.04.2015).
- Van der Locht, V. (2008). Wider die Inklusion und Integration – Eine Expedition in die Welt der Sprache. *Newsletter Behindertenpolitik*, 33, 9, 3-4.
- VGH Baden Württemberg (2012) *Beschluss vom 21. November 2012 · Az. 9 S 1833/12 Regelungen zur Feststellung der Sonderschulpflicht*
<https://openjur.de/u/608472.html> (Zugriff 28.04.2015).
- VN-BRK (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen / Behindertenrechtskonvention (amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein). Bonn: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, 1419.
<http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Zugriff: 29.04.2015).
- Weber, M. (2009). Inklusion und Behindertenhilfe – Anmerkungen aus systemtheoretischer Sicht. Erscheint im Symposiumband: Krönchen, Sabine (Hrsg.): Vielfalt und Inklusion – Herausforderungen an die Profession und die Ausbildung in der Sozialen Arbeit und der Kulturpädagogik, XIV. European Social Work Symposium, 27.-28.04.2009, Hochschule Niederrhein
<http://www.hpz-kre-feld.de/Portals/15/docs/Oktober 2010/Inklusion und Behindertenhilfe Weber.pdf> (Zugriff: 29.04.2015).
- Webster's new international comprehensive Dictionary of the English Language (2003). Inclusion. Naples: Trident Press International. (Zugriff: 29.04.2015).
- WHO (2011). *World Report on Disability*. United Nations, New York
http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/ in deutscher Sprache
 chiger Übersetzung abrufbar unter: <http://www.ijiaselfert.de/wp-content/uploads/weltbericht-behinderung-2011.pdf> (Zugriff: 29.04.2015).
- Wevelsiep, Chr. (2012). Zur konstruktiven Kritik der inklusiven Pädagogik. *Neue Praxis*, 42, 4, 372-385.
- Wocken, H. (2009). *Inklusion und Integration. Ein Versuch, die Integration vor*
- der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. Presentation at 23. Annual meeting Integrations- und InklusionsforscherInnen in Frankfurt 26 February 2009. <http://www.hans-wocken.de>. (Zugriff: 28.04.2015).
- Wocken, H. (2005). *Ist Integration weniger effektiv? Eine kritische Interpretation des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse*.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-effektiv.html> (Zugriff: 29.04.2015).
- Wocken, H. (2011). Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. *Zeitschrift für Inklusion online.net*. 4, 11. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80/80> (Zugriff: 27.04.2015).
- Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A. (Hrsg) (1988). *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anstrengungen*. Solms-Oberbiehl: Jarick.