

# Inhalt

Einleitung: Inklusiv Schulentwicklung als unabschließbare Aufgabe? .....	15
I. PädagogInnen als Team .....	33
1. Schulleitung als Motor für Veränderungen .....	33
1.1 Zur theoretischen Verortung der Schulleitung als Motor für Veränderungen .....	33
1.2 Zur praktischen Verortung der Schulleitung als Motor für Veränderungen .....	37
2. Kommunikationsmanagement in der inklusiven Schulentwicklung .....	47
2.1 Zur theoretischen Verortung des Kommunikationsmanagements in der inklusiven Schulentwicklung .....	47
2.2 Zur praktischen Verortung des Kommunikationsmanagements in der inklusiven Schulentwicklung .....	51
3. Multi-, Inter- oder Transdisziplinarität im Team der inklusiven Schule? .....	55
3.1 Zur theoretischen Verortung der Multi-, Inter- oder Transdisziplinarität im Team der inklusiven Schule .....	55
3.2 Zur praktischen Umsetzung der Multi-, Inter- oder Transdisziplinarität im Team der inklusiven Schule .....	60
4. Quer- und SeiteneinsteigerInnen in der inklusiven Schul- und Hochschulentwicklung .....	67
4.1 Zur theoretischen Verortung von Quer- und SeiteneinsteigerInnen in der inklusiven Schul- und Hochschulentwicklung .....	67
4.2 Zur praktischen Verortung von Quer- und SeiteneinsteigerInnen in der inklusiven Schul- und Hochschulentwicklung .....	74
5. Supervision als inklusive Schul- und Qualitätsentwicklung .....	80
5.1 Zur theoretischen Verortung der Supervision als inklusive Schul- und Qualitätsentwicklung .....	80

5.2	Zur praktischen Umsetzung der Supervision als inklusive Schul- und Qualitätsentwicklung .....	82
6.	Schulinterne pädagogische Weiterentwicklungen .....	88
6.1	Kollegiale Fortbildungen und Hospitationen .....	88
6.1.1	Zur theoretischen Verortung von pädagogischen Fortbildungen und Hospitationen .....	88
6.1.2	Zur praktischen Verortung von pädagogischen Fortbildungen und Hospitationen .....	91
6.2	Individuelle PädagogInnenziele und -pläne .....	95
6.2.1	Zur theoretischen Verortung von individuellen PädagogInnenzielen und -plänen .....	95
6.2.2	Zur praktischen Verortung von individuellen PädagogInnenzielen und -plänen .....	97
6.3	Anreizsysteme für PädagogInnen .....	99
6.3.1	Zur theoretischen Verortung von Anreizsystemen von PädagogInnen .....	99
6.3.2	Zur praktischen Verortung von Anreizsystemen von PädagogInnen .....	101
7.	Teamteaching als Modell für inklusives Lernen .....	103
7.1	Zur theoretischen Verortung des Teamteachings als Modell für inklusives Lernen .....	103
7.2	Zur praktischen Verortung des Teamteachings als Modell für inklusives Lernen .....	107
II.	Lernen im System und in der Praxis .....	112
1.	Qualitätsmanagement und inklusive Schulentwicklung .....	112
1.1	Evaluation der inklusiven Schule .....	112
1.1.1	Zur theoretischen Verortung der Evaluation der inklusiven Schule .....	112
1.1.2	Zur praktischen Verortung der Evaluation der inklusiven Schule .....	115
1.2	Evaluation der Fachbereiche und des Unterrichts .....	124
1.2.1	Zur theoretischen Verortung der Evaluation der Fachbereiche und des Unterrichts .....	124
1.2.2	Zur praktischen Verortung der Evaluation der Fachbereiche und des Unterrichts .....	127
1.3	Evaluation des Schullebens und der Ereignisse .....	129
1.3.1	Zur theoretischen Verortung der Evaluation des Schullebens und der Ereignisse .....	129

1.3.2	Zur praktischen Verortung der Evaluation des Schullebens und der Ereignisse .....	130
1.4	Zur Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagementsystem an einer inklusiv arbeitenden Schule .....	133
1.4.1	Zur theoretischen Verortung der Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems an einer inklusiv arbeitenden Schule .....	133
1.4.2	Zur praktischen Verortung der Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems an einer inklusiv arbeitenden Schule .....	137
2.	Inklusive Schule meint demokratische Schule .....	139
2.1	Zur theoretischen Verortung der inklusiven Schule als demokratische Schule .....	139
2.2	Zur praktischen Verortung der inklusiven Schule als demokratische Schule .....	145
3.	Bildung vor dem Hintergrund der Digitalität in der inklusiven Schulentwicklung .....	151
3.1	Zur theoretischen Verortung der Bildung vor dem Hintergrund der Digitalität in der inklusiven Schulentwicklung .....	151
3.2	Zur praktischen Verortung der Bildung vor dem Hintergrund der Digitalität in der inklusiven Schulentwicklung .....	163
4.	Integration in der inklusiven Schulentwicklung .....	168
4.1	Zur theoretischen Verortung von Integration in der inkluisiven Schulentwicklung .....	168
4.2	Zur praktischen Verortung von Integration in der inkluisiven Schule .....	183
5.	Individuelle Förderung der SchülerInnen .....	189
5.1	Persönliche Zielsetzungen und Mentorenschaft .....	189
5.1.1	Zur theoretischen Verortung persönlicher Zielsetzungen und Mentorenschaft .....	189
5.1.2	Zur praktischen Verortung persönlicher Zielsetzungen und Mentorenschaft .....	192
5.2	Angebote zur individuellen Förderung .....	195
5.2.1	Zur theoretischen Verortung von Angeboten zur individuellen Förderung .....	195
5.2.2	Zur praktischen Verortung von Angeboten zur individuellen Förderung .....	200

5.3	Selbstorganisiertes Lernen .....	204
5.3.1	Zur theoretischen Verortung von selbstorganisiertem Lernen .....	204
5.3.2	Zur praktischen Verortung von selbstorganisiertem Lernen .....	208
5.4	Das Drehtürmodell zur Begabtenförderung in der inklusiven Schule .....	213
5.4.1	Zur theoretischen Verortung des Drehtürmodells zur Begabtenförderung in der inklusiven Schule ...	213
5.4.2	Zur praktischen Verortung des Drehtürmodells zur Begabtenförderung in der inklusiven Schule .....	218
6.	Lernen in- und außerhalb von Schule .....	226
6.1	Außerschulische Lernorte .....	226
6.1.1	Zur theoretischen Verortung von außerschulischen Lernorten .....	226
6.1.2	Zur praktischen Verortung von außerschulischen Lernorten .....	228
6.2	Lernreisen .....	230
6.2.1	Zur theoretischen Verortung von Lernreisen .....	230
6.2.2	Zur praktischen Verortung von Lernreisen .....	231
6.3	ExpertInnenlernen .....	232
6.3.1	Zur theoretischen Verortung des ExpertInnenlernens .....	232
6.3.2	Zur praktischen Verortung des ExpertInnenlernens .....	233
7.	Politische und überregionale Projektarbeit für Engagement der SchülerInnen .....	235
7.1	Zur theoretischen Verortung von politischer und überregionaler Projektarbeit für Engagement der SchülerInnen .....	235
7.2	Zur praktischen Verortung von politischer und überregionaler Projektarbeit für Engagement der SchülerInnen .....	239
8.	Ganzheitliche Förderung durch besondere Fächerformate .....	242
8.1	Ganztagsangebote .....	242
8.1.1	Zur theoretischen Verortung von Ganztagsangeboten .....	242
8.1.2	Zur praktischen Verortung von Ganztagsangeboten .....	246
8.2	Fächerverbindender Unterricht .....	251

8.2.1	Zur theoretischen Verortung des fächerverbindenden Unterrichts .....	251
8.2.2	Zur praktischen Verortung des fächerverbindenden Unterrichts .....	255
8.3	Inklusive Schule als Kulturschule .....	259
8.3.1	Zur theoretischen Verortung der inklusiven Schule als Kulturschule .....	259
8.3.2	Zur praktischen Verortung der inklusiven Schule als Kulturschule .....	264
8.4	„Verantwortung“ als Unterrichtsfach zur Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen .....	267
8.4.1	Zur theoretischen Verortung von „Verantwortung“ als Unterrichtsfach zur Stärkung der sozial- emotionalen Kompetenzen in der inklusiven Schule .....	267
8.4.2	Zur praktischen Verortung von „Verantwortung“ als Unterrichtsfach zur Stärkung der sozial- emotionalen Kompetenzen in der inklusiven Schule .....	271
8.5	Das Projekt „Herausforderung“ zur Persönlichkeitsentwicklung und Entwicklung von Planungsmanagementkompetenzen .....	276
8.5.1	Zur theoretischen Verortung von „Herausforderung“ zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Entwicklung von Planungsmanagementkompetenzen in der inklusive Schule .....	276
8.5.2	Zur praktischen Verortung von „Herausforderung“ zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Entwicklung von Planungsmanagementkompetenzen in der inklusive Schule .....	281
8.6	Das Unterrichtsfach „Glück“ für eine positive Lebensperspektive .....	283
8.6.1	Zur theoretischen Verortung des Unterrichtsfaches „Glück“ für eine positive Lebensperspektive .....	283
8.6.2	Zur praktischen Verortung des Unterrichtsfaches „Glück“ für eine positive Lebensperspektive .....	288
9.	Zur Haltung von PädagogInnen und SchülerInnen .....	290
9.1	Das PädagogInnenteam als Vorbild im Schulleben .....	290

9.1.1	Zur theoretischen Verortung des PädagogInnenteams als Vorbild im Schulleben ....	290
9.1.2	Zur praktischen Verortung vom PädagogInnenteam als Vorbild im Schulleben .....	293
9.2	Teambuilding der Klassen – die Atmosphäre entscheidet .....	296
9.2.1	Zur theoretischen Verortung von Teambuilding der Klassen – die Atmosphäre entscheidet .....	296
9.2.2	Zur praktischen Verortung von Teambuilding der Klassen – die Atmosphäre entscheidet .....	298
9.3	Wertschätzung im Schulalltag .....	300
9.3.1	Zur theoretischen Verortung von Wertschätzung im Schulalltag .....	300
9.3.2	Zur praktischen Verortung von Wertschätzung im Schulalltag .....	302
III.	Eltern als Partner .....	307
1.	Elternarbeit zur individuellen SchülerInnenförderung .....	307
1.1	Zur theoretischen Verortung von Elternarbeit zur individuellen SchülerInnenförderung .....	307
1.2	Zur praktischen Verortung von Elternarbeit zur individuellen SchülerInnenförderung .....	314
2.	Elternarbeit als Identifikation mit der Schule .....	320
2.1	Zur theoretischen Verortung von Elternarbeit als Identifikation mit der Schule .....	320
2.2	Zur praktischen Verortung von Elternarbeit als Identifikation mit der Schule .....	321
IV.	Schlusswort und Ausblick .....	323
	Abbildungsverzeichnis .....	329
	Tabellenverzeichnis .....	330

# Einleitung: Inklusive Schulentwicklung als unabschließbare Aufgabe?

Inklusion – ein Begriff, der in Deutschland und vor allem für den Kontext Schule erstmals durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention vor über zehn Jahren in aller Munde war<sup>1</sup>. Anfangs stand die Euphorie, mittels Inklusion der zunehmenden Heterogenität in Schule gerecht werden zu können.

Kritik an Schule und Unterricht gibt es immer und mögliche Lösungsansätze, wie die Situation verbessert werden könnte, gibt es vor allem in den Medien und in der Politik recht umfassend<sup>2</sup>. Schaut man heute im Hinblick auf Inklusion in die Schulen, so sind aber auch Enttäuschung, Resignation und der Gedanke, dass Inklusion ein illusorisches und gescheitertes Projekt – schlichtweg eine „Baustelle“<sup>3</sup> – darstellt, vorzufinden. Heterogenität wird demzufolge als tendenziell negative Erscheinung wahrgenommen, derer man scheinbar nicht (mehr) gerecht werden kann. Zurückgeführt wird dies häufig auf die stark separierenden schulischen Strukturen und die fehlenden Rahmenbedingungen im Hinblick auf personelle, zeitliche, materielle und räumliche Ressourcen. Die Realität an einer Vielzahl von Schulen zeigt einen zielgleichen Unterricht, der im Gleichschritt umgesetzt wird<sup>4</sup>.

Doch an dieser Stelle wird und kann Inklusion und die Entwicklung der Schule hin zur inklusiven Schule nicht stehenbleiben. Mit dem Thema Inklusion muss eine differenzierte und fundierte Auseinandersetzung stattfinden. Da Inklusion als ein gesamtgesellschaftliches sehr komplexes Phänomen betrachtet werden muss, bedarf es Zeit, professioneller Fortbildungen und gemeinsamer Haltungen sowie Visionen, die eben nicht von heute auf morgen entwickelt werden können. Dies anzugehen, kostet Mut, Kraft und Idealismus.

Andere Länder wie beispielsweise Kanada zeigen, dass inklusive Entwicklungen über mehrere Jahrzehnte vollzogen werden müssen und man aus den eigenen Fehlentscheidungen lernen kann und neue Wege finden muss. Verschiedene Bundesländer, Landkreise und Einzelschulen in Deutschland haben sich mittlerweile auf den Weg gemacht, um inklusive Schulbildung zu ermöglichen, auch wenn andere noch immer eher zurückhaltend und skeptisch agieren. Die mutigen, innovativen und zukunftsgerichteten Ideen sollen in diesem Werk zum Ausgangspunkt gemacht werden, um aufzuzeigen, welche wichtigen Instrumente, Strukturen und Möglichkeiten für eine inklusive Schule angedacht werden können, welche Herausforderungen und Chancen, aber auch

1 Vgl. BRK 2008.

2 Vgl. Landherr/Bürger 2019:72.

3 Vgl. Becker/Ewering 2015:20.

4 Vgl. ebd.

Mühen in der Einführung sowie in der Etablierung sie kosten und wohin daher gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen inklusiver Schulen führen könnten.

Dem vorangestellt werden soll ein kurzer Einblick in die Vielfalt der Begriffswelt „Inklusion“. Dies rührt daher, dass ich in meiner praktischen Arbeit als Schulleiterin immer wieder auf PädagogInnen getroffen bin, die mit diesem Begriff nicht mehr anfangen konnten, als dass irgendein nicht definierbarer Zusammenhang zu Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf assoziiert wurde. Eine klare Begrifflichkeit von Inklusion scheint in der Tat schwer festzumachen, da der Begriff teilweise verschiedene Akzentuierungen und mitunter auch falsche Übersetzungen erfahren hat. Die folgende unvollständige begriffliche Auseinandersetzung bezieht daher eine Vielzahl wissenschaftlicher und bildungspolitischer Quellen ein, um die Komplexität des Begriffs zu verstehen und den für dieses Buch angelegten Inklusionsbegriff nachvollziehen zu können:

Der Begriff „Inklusion“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „einlassen“ oder „einschließen“. Der auf Bildung bezogene Ursprung des Begriffs wird im US-amerikanischen Raum gesehen. Dort erschien bereits 1976 eine Publikation von Reynolds, der mit diesem Begriff im pädagogischen Diskurs arbeitete und eine kritische Auseinandersetzung mit der selektiven Schulpraxis vorlegte<sup>5</sup>. Auch heute findet man den Begriff häufig im Bildungssektor, aber nicht ausschließlich. In den 1980er Jahren diente der Begriff zunehmend einem Leitgedanken, der mit der Forderung nach einer „Full Inclusion“ diskutiert wurde<sup>6</sup>. Darunter ist die komplette Umgestaltung der allgemeinbildenden Schulen gemeint, wobei das Ziel verfolgt wird, dass ein Regelsystem für alle Kinder<sup>7</sup> fernab von Sonderbeschulungen<sup>8</sup> etabliert wird.

Folgt man Dedering, so wird der Inklusionsbegriff im internationalen Kontext in einem sehr umfassenden Verständnis verwendet. Dies reicht vom Ansatz der als positiv empfundenen Heterogenität von Gruppen über die verschiedenen Facetten von Heterogenität wie das soziale Milieu, die Religion, die Nationalität, das Geschlecht, die Begabung, die Behinderung u.a. bis hin zur Diskussion der vollen Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft und der damit einhergehenden Reduktion von Barrieren, womit die Entwicklung einer inklusiven und diskriminierungsfreien Gesellschaft einhergeht<sup>9</sup>.

Die Trennlinien sind im Begriffsverständnis nicht klar vorhanden, was deutlich wird, wenn man verschiedene Perspektiven auf Inklusion betrachtet: So umfasst Inklusion aus pädagogischer Perspektive ein Konzept, laut dem der Aneignungsprozess von Kompetenzen auf individuelle Bedürfnisse, Lernstile

5 Vgl. Tiedeken. 2018:39.

6 Vgl. ebd.

7 Vgl. Markowitz 2005:24; Tiedeken 2018:40.

8 Vgl. Stainback/Stainback 1984:102, Gartner/Lipsky 1987:368.

9 Vgl. Dedering 2016:34.

und Voraussetzungen fußt. Nimmt man jedoch die soziologische Perspektive auf Inklusion ein, so wird darunter vielmehr ein Konzept von einer Gesellschaft, in der jeder dazugehört, akzeptiert wird und gleichberechtigt partizipiert, verstanden. Unterschiede hinsichtlich des Alters, des Geschlechts, der Herkunft, der physischen oder psychischen Besonderheiten, der religiösen Zugehörigkeit oder anderen Heterogenitätsdimensionen sollen nicht zur Exklusion aus der Gesellschaft führen<sup>10</sup>. Inklusion meint damit ein zugleich bildungs- sowie sozialpolitisches und pädagogisches Modell<sup>11</sup>. In diesem Zusammenhang wird Inklusion als ein Prozess angesehen, der zu einem System führt, in dem jeder Mensch ohne Diskriminierung über eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft verfügt, ohne dass Möglichkeiten im Bereich der Bildung oder Karriere verwehrt bleiben<sup>12</sup>. Inklusion wird darüber hinaus aber auch als ethischer Orientierungshorizont sowie als Diskursangebot für die Bereiche der Bildungsgerechtigkeit und der Partizipation verstanden<sup>13</sup>. Die Interdisziplinarität von Inklusion wird an dieser Stelle deutlich<sup>14</sup> und kann doch auch zusammengedacht werden.

Je nach gewählter Perspektive auf Inklusion wird auch deren Ziel verschieden akzentuiert. So wird beispielsweise das Ziel von Inklusion in der Selbstverständlichkeit von Verschiedenheit in der Gemeinschaft gesehen, weshalb unter einer inklusiven Schule eine aussonderungsfreie Reformschule verstanden wird, die allen Kindern die individuell passende Bildung und Erziehung ermöglicht<sup>15</sup>. Hase fokussiert stärker die soziologische Perspektive von Inklusion und sieht daher das Ziel darin, dass alle Menschen unabhängig von Alter, Migration, Sexualität, Behinderung und Religion am gesellschaftlichen Leben teilhaben können<sup>16</sup>. Beide Ziele stehen auch in einem engen Zusammenhang, doch setzen sie andere Schwerpunkte.

Als problematisch wird es in diesem Zusammenhang erachtet, dass bislang weder eine gemeinsame, fachübergreifende Definition von Inklusion noch darauf bezogene Ziele, Qualitätsmerkmale oder Maßnahmenpläne zur Umsetzung vorliegen, die den Wandel der Gesellschaft hin zu einem inklusiven System fokussieren<sup>17</sup>. Zwar liegen Dokumente vor, die einen Rahmen für Inklusion setzen, diesen gilt es aber noch zu präzisieren und auf die jeweiligen Bedingungen anzupassen. Nachfolgend wird ein Einblick in ein solches Dokument, nämlich in die UN-Behindertenrechtskonvention gewährt.

10 Vgl. Lüdtkke 2012.

11 Vgl. Platte 2014:94, Gercke/Opalinski/Thonagel 2017:3.

12 Vgl. Nier 2015:7.

13 Vgl. DGfE 2017:1.

14 Für die soziologische Verwendung des Inklusionsbegriffs siehe z.B. auch Luhmann 1997, Farzin 2006, Kronauer 2015, Stichweh 2016.

15 Vgl. Tiedeken 2018:42.

16 Vgl. Hase 2012:1.

17 Vgl. Döttinger 2015:28.

Der Grundsatz von Inklusion wurde in der UN-Behindertenrechtskonvention (kurz BRK) der UN-Generalversammlung im Jahr 2006 festgeschrieben. Im Namen der UN wurde somit ein gesellschaftlicher Wertediskurs eröffnet<sup>18</sup> und die Werte zu „exklusiven sowie universalen Referenzgrößen des gesellschaftlichen und persönlichen Selbstverständnisses“<sup>19</sup> erhoben.

Folgt man Dannenbeck und Dorrance, so wird mit diesem Dokument keine bestimmte Vorstellung des moralisch Gebotenen dargelegt, „sondern zunächst ganz vordergründig eine demokratisch legitimierte rechtliche (Selbst-)Verpflichtung“<sup>20</sup> eröffnet. Diese inklusiven Verhältnisse sind nicht moralisch wünschenswert, sondern vielmehr rechtlich bindend<sup>21</sup>, um der gesellschaftspolitischen Verantwortung nachzukommen<sup>22</sup>. Der Versuch, Inklusion als ausschließlich humanistische Idee darzustellen, wäre demzufolge unzureichend<sup>23</sup>. Die uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe eines jeden Menschen an einer demokratischen und heterogenen Gesellschaft wurde mit der UN-Behindertenrechtskonvention zum Menschenrecht erklärt<sup>24</sup>. Das Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention sieht vor, dass Behinderung in inklusiver Perspektive nicht mehr als Defizit verstanden wird, sondern als ein Prozess, der in der Interaktion zwischen Menschen und Umwelt manifestiert wird<sup>25</sup>. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen aufgrund der gesellschaftlichen Barrieren behindert werden, weshalb es gilt, diese Barrieren abzubauen. Man unterscheidet in der Aufarbeitung des Behinderungsverständnisses der UN-Behindertenrechtskonvention drei Richtungen:

1. Das ökologische Verständnis von Behinderung geht u.a. auf Urie Bronfenbrenner zurück. Behinderung wird als ungenügende Integration in das Umfeldsystem definiert<sup>26</sup>.
2. Das interaktionistische Verständnis von Behinderung wurde durch die sozialwissenschaftliche Wende in der Heil- und Sonderpädagogik zu Beginn der 1970er Jahre, u.a. mit Wolfgang Jantzen gefestigt. Dieses Verständnis weist über rein subjektorientierte Vorstellungen hinaus und geht von einer Manifestation von Behinderung durch Interaktion aus<sup>27</sup>.
3. In der medizinischen Perspektive wurde die Sicht von Behinderung als Krankheit mit dem Konzept der Salutogenese von Antonovsky<sup>28</sup> überwunden. Kinder mit Behinderungen werden als ganze Personen angesehen.

18 Vgl. Sommer 2016.

19 Dannenbeck/Dorrance 2017:42.

20 Ebd.:43.

21 Vgl. ebd.

22 Vgl. ebd.:44.

23 Vgl. Kokemoor 2017:381.

24 Vgl. auch Papke 2017:116.

25 Vgl. Deutsches Jugendinstitut e.V. 2013:26.

26 Vgl. Bronfenbrenner 1989.

27 Vgl. Jantzen 1974.

28 Antonovsky 1997.

hen. Diesem Anspruch folgt auch die Weltgesundheitsorganisation WHO. Sie spricht Menschen mit Behinderung Partizipation und Aktivität zu und fordert, dass die Gesellschaftsstrukturen dementsprechend umgestaltet werden müssen<sup>29</sup>.

Die Definition der UNESCO für Inklusion schließt sich an das Verständnis der BRK an. Darin wird Inklusion in der Bildung als ein Prozess erachtet, „bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten“<sup>30</sup>.

Dem Begriff der Inklusion gehen die der Integration, der Separation und der Segregation voraus. Um diese zu differenzieren und die Entwicklung des Inklusionsbegriffes verstehen zu können, wird auf die genannten Begriffe kurz eingegangen.

Die Abgrenzung der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ wurde in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft in den zurückliegenden Jahren diskutiert. Diese Kontroverse wurde nicht zuletzt durch die deutsche Übersetzung der BRK ausgelöst<sup>31</sup>. Der englische Begriff „inclusive“ wurde in einer offiziellen Übersetzung der Vertragsstaaten Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein als „integrativ“ übersetzt<sup>32</sup>. Demzufolge gewährleisteten diese Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem. Eine andere Deutung lautet, dass gemäß der Konvention ein „inklusives“ Bildungssystem auf allen Ebenen bindend ist. Diese Intention der BRK belegt neben dem Wortlaut auch den historischen Kontext, die Systematik und das Ziel der BRK<sup>33</sup>. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass bereits die Übersetzung der Salamanca-Erklärung aus dem Jahr 1994 den Begriff „inclusive“ mit „integrativ“ vorsah<sup>34</sup>.

Eine klare Trennung zwischen Integration und Inklusion wird in der allgemeinen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion oftmals nicht eingehalten<sup>35</sup>. Inklusion basiert über der Integration hinaus auf dem Grundsatz,

29 Vgl. Deutsches Jugendinstitut 2013:27.

30 UNESCO 2010:1.

31 Vgl. Isecke 2014:17.

32 Vgl. Riedel 2010:45,

33 Vgl. Faber/Roth 2010:1195.

34 Vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011:11.

35 Vgl. zur Diskussion der Begriffsverschmelzung Hinz 2013, vgl. Beispiele der Begriffsverschmelzung Heimlich/Lutz 2012, Leipziger/Tretter/Gebhardt 2012, Heimlich/Kahler 2012.

dass vielfältige kollektive Gruppierungen berücksichtigt werden, aber dass auf kollektive Zuschreibungen mit etikettierenden Wirkungen verzichtet wird<sup>36</sup>. Vorstellungen von Normalität werden nicht definiert, vielmehr werden Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen als Bereicherung aufgefasst. Ein weiterer Unterschied zwischen Integration und Inklusion besteht darin, dass sich die Integration vornehmlich auf Menschen mit Behinderungen bezieht und die Inklusion die Heterogenität aller Menschen von Grund auf betrachtet und als Selbstverständlichkeit anerkennt<sup>37</sup>.

Die Vielfalt unter den Menschen wächst mit der Ausdifferenzierung der Einwanderungsgesellschaft, der Steigerung der sozialen Ungleichheit und der Technisierung von Welt<sup>38</sup>. Da diese Entwicklung inklusiv arbeitende Institutionen und damit in Verbindung stehende inklusive Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen der Gesellschaft benötigt, wurde die UN-BRK initialisiert.

Integration und Inklusion grenzen sich von Segregation ab. Segregation bedeutet, dass den Menschen verschiedene Merkmale wie differente körperliche und kognitive Fähigkeiten oder Hautfarben zugeschrieben werden, um sie voneinander zu trennen.

Aktuell sind im Bereich der Pädagogik vermutlich alle drei gesellschaftlichen Grundmuster – Inklusion, Integration und Segregation – aufzufinden, was am Beispiel der Institution der Schule belegt werden soll. Während in zahlreichen Förderschulen Kinder mit diagnostizierten Bedarfen z.B. im Bereich der körperlich-motorischen oder der sozial-emotionalen Entwicklung lernzielgleich unterrichtet werden, gibt es integrativ unterrichtende Schulen, die diese Kinder mittels Förderplänen, Nachteilsausgleichen und ggf. Integrationsbetreuern oder -stunden gemeinsam mit nicht diagnostizierten Kindern lernziel-different unterrichten. Einige wenige Schulen entwickeln sich darüber hinaus zu inklusiven Schulen, in denen vielfältige Differenzlinien beachtet, die Potenziale jedes Kindes und Jugendlichen analysiert und eine individuelle Förderung möglich werden.

In Theorien zur inklusiven Bildung sind Begriffe wie Vielfalt, Heterogenität und Differenz grundlegend, sie werden häufig weitgehend synonym verwendet<sup>39</sup>. Sie dienen der Kritik von Hierarchiebildung, Diskriminierung und Segregation, denn Vielfalt wird als Bereicherung verstanden. Prengel unterscheidet in ihrer Klärung des Begriffs der Heterogenität in der Bildung zwischen Perspektiven interindividueller und interkollektiver Heterogenität, intraindividueller und intrakollektiver Heterogenität, dynamisch-veränderlicher Heterogenität und relationaler Heterogenität, so dass Heterogenität als Unbestimmtheit zu fassen ist und auf eine Identifizierung des Heterogenen verzich-

36 Vgl. Prengel 2014:7,

37 Vgl. Boban/Hinz 2008.

38 Vgl. Platte 2014:93f.

39 Vgl. Prengel 2017.