

Inhalt

Vorwort zur kleinen Reihe „Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog“	5
1 Einleitung	9
2 Menschenrechtliche Grundlagen	14
2.1 Welche menschenrechtlichen Dokumente sind für Inklusive Pädagogik maßgeblich?	15
2.2 Welche menschenrechtlichen Prinzipien sind für Inklusive Pädagogik wegweisend?	17
2.3 Was bedeuten menschenrechtliche Prinzipien für pädagogische Generationenverhältnisse?	20
2.4 Wie orientieren sich diverse pädagogische Konzeptionen an den Menschenrechten?	22
2.5 Wie kann Schultheorie die Diskriminierungsformen „Adultismus“ und „Abelismus“ berücksichtigen?	25
2.6 Wie können wir die Widersprüche zwischen Idealen und Unvollkommenheiten verstehen?	28
3 Wissenschaftliche Grundlagen	31
3.1 Welche sozial- und bildungsphilosophischen Erkenntnisse helfen, Inklusive Pädagogik zu verstehen?	32
3.1.1 Egalitäre Differenz	32
3.1.2 Heterogenität, Intersektionalität und die Diskussion um Kategorien und Hierarchien	35
3.1.3 Anerkennung und Relationalität	40
3.1.4 Verletzlichkeit, Sorge und Partizipation	41
3.2 Welche empirischen Befunde tragen zur Begründung Inklusiver Pädagogik bei?	43
3.2.1 Studien zu Entwicklungen im trennenden Bildungswesen	44
3.2.2 Studien zu Entwicklungen in inklusiven Schulen	47
3.2.3 Forschungsbefunde zu Schul- und Unterrichtsqualität	48

4	Historische Spuren und gesellschaftliche Entwicklungen	51
4.1	Was bedeutet der unvollendete Wandel von der ständischen zur modernen Bildungsordnung?	52
4.2	Welche neuen Impulse bringt Inklusion in die spätmoderne Bildungsordnung?	55
4.3	Wozu wird eine Pädagogikethik gebraucht?	59
4.3.1	Sieben Prinzipien einer Pädagogikethik	60
4.3.2	Zehn Leitlinien einer Ethik pädagogischer Beziehungen	65
4.3.3	Zwölf Regeln für eine ethische Erziehung	70
4.3.4	Hilfen bei Verhaltensproblemen	71
5	Bausteine inklusiver pädagogischer Praxis	76
5.1	Institutionelle Ebene	79
5.2	Professionelle Ebene	81
5.3	Beziehungsebene	82
5.4	Didaktische Ebene	83
5.5	Finanzielle und bildungspolitische Ebene	86
6	Zusammenfassung und Ausblick	88
7	Literatur	91
8	Anhang	117
8.1	Ergänzende Informationen zu Bänden der Buchreihe	117
8.2	Internetquellen zu Inklusiver Pädagogik	117
8.3	Dokumentarfilme zum Thema Inklusion	118

„... jedem zu gewähren seine ureigenste Biografie dem Gemeinwohl beizusteuern ...“
(Julia Kristeva und Charles Gardou)¹

1 Einleitung²

Absicht des vorliegenden Buchs ist es, grundlegendes Wissen über Inklusive Pädagogik bereitzustellen. Dabei werden zwei Fragen behandelt: Wie wird Inklusive Pädagogik begründet? Und: Welche Bausteine gehören zur inklusiven pädagogischen Praxis?

Der Text wendet sich an angehende und berufstätige Lehrkräfte aller Schulstufen, Schulformen und Schulfächer, an sozial- und sonderpädagogische Fachkräfte, an Lehrende und Forschende sowie an Angehörige aller anderen beteiligten Berufe. Eine solche gemeinsame Ansprache ist notwendig, weil multiprofessionelle Kooperation einen Eckpfeiler Inklusiver Pädagogik bildet. Inklusive Pädagogik braucht verschieden ausgebildete Teamangehörige mit verschiedenen Berufsprofilen und diese brauchen eine gemeinsame Grundlage für ihre Verständigung bei der Zusammenarbeit. Aus diesem Grund wird in allen Teilen des Einführungstextes nach einer berufsübergreifend verständlichen und zugleich fachlich angemessenen Sprache gesucht, die die Schulpädagogik betrifft und darüber hinaus stellenweise auch die Pädagogik der vor- und außerschulischen Arbeitsfelder berücksichtigt (Bloth 2019; Urban 2015; Tippelt/Heimlich 2020; Arndt/Neises 2019).

Diese Einführung entsteht in einer Zeit, in der Inklusion in unserem Bildungswesen umstritten ist. Eine einheitliche Entwicklungsrichtung ist in

- 1 Kristeva/Gardou 2012, S. 4, siehe auch 3.1.4
- 2 Herzlich danke ich dem Erziehungswissenschaftler Sven Sauter, der die Idee zur ersten Fassung dieses Einführungstextes hatte und ihn inspiriert hat (vgl. Danz/Sauter 2020). Ulrike Becker, Steffi Bosse, Helga Breuninger, Ute Geiling, Winnie-Karen Giera, Thomas Häcker, Christian Hausner, Martina Hehn-Oldiges, Friederike Heinkel, Silke Henningsen, Reinhard Hörster, Anke König, Anke Lindemann, Hanna Löhmansröben, Birgit Lütje-Klose, Frank J. Müller, Clara Overweg, Anne Piezunka, Katja Rentsch-Häcker, Sophia Richter, Achim Scholz, Hanno Schmitt, Aenne Thurau, Wolfgang Vogelsaenger und Maik Walm bin ich für wertvolle Anregungen und Hinweise dankbar. Toni Ansperger, Anja Gollrad, Andrea Lassalle und Meret Grote sei für Unterstützung bei der Literaturrecherche und bei der Erstellung des Manuskripts gedankt. Mein besonderer Dank gilt der Kunstpädagogin Anke Kremer, ohne die das Cover dieses Buches nicht entstanden wäre. Der Text beruht auf früheren Studien, bündelt sie und führt sie weiter (Pren-gel 2013c; 2015a, b; 2016c; 2017, 2019b, 2020).

Deutschland kaum zu sehen. Wir müssen vielmehr von geradezu gegensätzlichen Ansätzen im Schulsystem ausgehen.

Einerseits wird gegen Inklusion Stellung bezogen. Sonderschulen werden als angemessen förderliche und geschützte Orte für beeinträchtigte Kinder bezeichnet, denn diese Kinder seien an Regelschulen nicht beschulbar (vgl. zum Beispiel eine Petition zum Erhalt der Förderschulen, Steckhan 2022). In diesem Denken werden die Lernenden eingeteilt in eine größere Gruppe, die man einer von Druck bestimmten Regelschule aussetzen sollte, und eine kleinere Gruppe, die davon in Sonderschulen verschont werden muss. Probleme solcher Denkweisen sind, dass wesentliches Wissen ausgeblendet wird, so die Veränderlichkeit von Regelschulen, die Heterogenität ausnahmslos jeder Schülergruppe, die Probleme der Separation und der Wert des Zusammenlebens aller für eine demokratische Sozialisation.

Andererseits haben sich zahlreiche Schulen zu inklusiven Schulen entwickelt. Eine norddeutsche Schule steht für die vielen Schulen, die aus eigenem Wunsch einen Weg zur Inklusion gegangen sind; das Kollegium berichtet:

An der Grundschule Op de Host haben wir Lehrkräfte uns 2006 auf den Weg gemacht, Schule zu verändern. [...] Heute setzen wir Inklusion schulweit um und machen gute Schule für jedes Kind. Folgende Grundgedanken liegen unserem Horster Inklusionsmodell zugrunde: Jedes Kind ist einzigartig. Jedes Kind ist bei uns willkommen. Jedes Kind ist gut, so wie es ist. Heterogenität ist gewollte Selbstverständlichkeit. [...] Wir gestalten unsere Schule so, dass jedes Kind erfolgreich und mit Freude lernen kann, jedem Kind sein eigener Lernweg bei der Erarbeitung von Lerninhalten ermöglicht wird, keine Lernlücken entstehen, die Leistungen jedes Kindes gewürdigt werden, jedes Kind den gesamten Schultag in einer jahrgangsübergreifenden Klasse lernt, jedes Kind Hilfe Empfangender und Helfender ist, sich jedes Kind als geschätzter Teil der Klassen- und Schulgemeinschaft erleben kann. So können wir den vielfältigen Begabungen und Bedürfnissen aller Kinder nachkommen. (Grundschule Op de Host 2022)

Die Schulleiterin dieser Schule beschreibt zentrale Erfahrungen der letzten 15 Jahre. Dazu gehört, dass sie von Eltern aus umliegenden Regionen – von Ausnahmen abgesehen – wegen des inklusiven Ansatzes immer häufiger nachgefragt wird, dass Unterrichtskonzepte und -materialien immer weiterentwickelt und evaluiert wurden, dass nach wie vor vollständig notenfrei mit eigener Form von Berichtszeugnissen gearbeitet wird und dass viele Schülerinnen und Schüler, auch solche mit Förderbedarf, eine erfolgreiche Schullaufbahn erleben. Diese Entwicklung wird unablässig fortgesetzt, ist aber seit 2014 durch Personalmangel erschwert.³

Zunehmend werden auch Schulen im Sekundarbereich bekannt, die heterogene Lerngruppen bilden und sie inklusiv unterrichten. Dazu gehören – um nur einige Beispiele zu nennen – die neu gegründete Schule „IGS-Süd“ in

3 Ich danke der Schulleiterin Aenne Thureau für ihren E-Mail-Bericht über die Entwicklung ihrer Schule in den 15 Jahren.

Frankfurt am Main, einer Stadt, in der die dort existierenden 16 integrierten Gesamtschulen inklusive Schulen sind,⁴ oder in Münster die Schule Berg Fidel, die als inklusive Primusschule die Klassen 1-10 umfasst. In Berlin wurden 26 inklusive Gemeinschaftsschulen für die Klassen 1-10, teilweise auch 1-13 geschaffen, die dezidiert den Auftrag haben, mit heterogenen Lerngruppen zu arbeiten.

*Mit ihren organisatorischen und pädagogischen Leitplanken stehen die Berliner Gemeinschaftsschulen heute beispielgebend für eine inklusive Schule, die ihre pädagogische Arbeit konsequent auf die Verschiedenheit ihrer Schüler*innen ausrichtet. Dazu gehören das Offenhalten des individuell erreichbaren Schulabschlusses, der Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung, der Verzicht auf Klassenwiederholungen und Abschlüssen sowie regelmäßige individuelle Lern- und Leistungsrückmeldungen, die das halbjährliche Notenzeugnis bis zur Jahrgangsstufe 8 ersetzen und die individuellen Lernfortschritte in den Mittelpunkt stellen. [...] Zu den herausragenden Befunden der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs zählt, dass insbesondere auch Gemeinschaftsschulen mit einer soziokulturell benachteiligten Schüler*innenschaft überdurchschnittlich hohe Lern-erfolge erzielen konnten. (Vieluf 2021, S. 26f.)*

In einem Teil unseres Bildungswesens wird an die bald 50-jährige Tradition der Inklusiven Pädagogik, die anfangs integrative Pädagogik genannt wurde, sowie an die noch älteren reformpädagogischen Traditionen angeknüpft, sie werden gepflegt und erneuert. Aber hartnäckig hält sich in anderen Teilen des Schulwesens ein starres Bild von Schule, das von Mehrgliedrigkeit, homogenen gedachten Klassen, gleichschrittigem Unterricht, früher Separation, Sitzbleiben und Abschlüssen bestimmt ist.

Dieser Einführungsband beabsichtigt, etwas von dem wertvollen Wissen, das aus alltäglichen Erfahrungen in den inklusiv arbeitenden pädagogischen Feldern hervorgeht, zu sammeln und weiterzugeben. Diese Schulen wurden und werden meist vielseitig wissenschaftlich begleitet und evaluiert, so dass ein reicher Schatz an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Inklusiver Pädagogik vorhanden ist und stets weiter erneuert wird – auch daraus schöpft dieses Buch. Dabei werden Erkenntnisse zusammengestellt, die geeignet sind, gelingendes pädagogisches Handeln zu begründen. Der Einführungstext ist von der Einsicht bestimmt, dass zwar immer vorläufige, aber doch stichhaltige Fachkenntnisse möglich sind. Darum können aus wissenschaftlichen Erkenntnisständen und alltäglichen Erfahrungen wertvolle Konsequenzen für die verschiedenen Handlungsebenen des Bildungssystems gezogen werden (Shulman 2004).

Das Lebenswerk des Begründers der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft Wolfgang Klafki inspiriert dazu, historische, geisteswissen-

4 Der stellvertretenden Schulleiterin der neugegründeten IGS-Süd, Silke Henningsen, danke ich für Informationen über die Entwicklung in Frankfurt am Main.

schaftliche, empirisch-qualitative, empirisch-quantitative sowie praxis- und politikbasierte Einsichten zu berücksichtigen und aufeinander zu beziehen (Klafki 1998; Braun u.a. 2018; 2021). Der Erziehungswissenschaftler trug zur Grundlegung eines inklusiven Bildungsbegriffs bei (vgl. Kullmann 2014, S. 92f.). Er schuf eine Synthese der pädagogischen Wissenschaft durch seine „Veröffentlichungen zu zentralen Themen der allgemeinen Erziehungswissenschaft, den methodologischen Problemen der Disziplin, der Theoriegeschichte der Pädagogik ebenso wie der Realgeschichte des Bildungswesens, der Schultheorie und Grundfragen der Didaktik“ (Wolf 2002, S. 20). Ein solches Zusammendenken pluraler wissenschaftlicher und professioneller Perspektiven ist geeignet, normative Aussagen, die für eine Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Vielfalt wegweisend sind, umfassend zu begründen. Damit kann ein Beitrag zur Verbreitung hilfreichen Wissens im Bildungswesen geleistet werden.

Wenn pädagogische Ausbildungs-, Studien- und Fortbildungsgänge ihrer gesellschaftlichen Verantwortung nachkommen wollen, ist es – wie in allen professionsbezogenen Fakultäten – unerlässlich, den angehenden und berufstätigen Lehr- und Fachkräften systematisch forschungs- und praxisbasierte Erkenntnisstände zu vermitteln, konkrete Felderfahrungen zu ermöglichen und zur Reflexion ethischer Orientierungen anzuregen, die geeignet sind, pädagogisches Handeln zu begründen.

Ein knapper Einführungstext kann neben einigen elementaren Erkenntnissen, die relativ langfristig Bestand haben, freilich nur begrenztes Wissen, das immer auch erneuert werden muss, zur Diskussion stellen. Darum soll er zu weiterführender Forschung, Lektüre und Reflexion anregen, auch mit Hilfe vielseitiger Literaturangaben und weiterer informativer Quellenhinweise im Anhang.

Die Schrift umfasst fünf Kapitel. In der *Einleitung* werden Thema, Ziele, Fragestellung, Ausgangssituation und Aufbau vorgestellt. Im *zweiten* und *dritten* Kapitel werden menschenrechtliche und wissenschaftliche Begründungen erläutert. Im *vierten* Kapitel wird die historische Bedeutung der Innovation, die mit Inklusion einhergeht, vor dem Horizont geschichtlicher und gesellschaftlicher Hintergründe herausgearbeitet. Dabei werden im Kontext des kulturellen pädagogischen Gedächtnisses allgemeine Prinzipien einer Pädagogikethik und Leitlinien für alltägliches Handeln sowie hilfreiche Vorschläge bei Verhaltensproblemen zur Diskussion gestellt. Das *fünfte* Kapitel informiert über die elementaren Bausteine inklusiver Praxis auf fünf Handlungsebenen (institutionelle, professionelle, relationale, didaktische und bildungspolitische Ebene). Das ausführliche Literaturverzeichnis dient dazu, den dargelegten Erkenntnissen zugrundeliegende Quellen zu benennen und über den knapp gehaltenen Einführungsband hinausgehende vertiefende Studien zu unterstützen. Der *Anhang* enthält Hinweise zu hilfreichen Internetquellen und Dokumentarfilmen sowie zu Handouts, die Überblickswissen in kompakten Stichworten

anbieten. Zahlreiche Querverweise zwischen den Kapiteln sollen die Verwobenheit der vorgestellten Gedankengänge und Bildungsbereiche nachvollziehbar machen.

2 Menschenrechtliche Grundlagen

Inklusive Pädagogik versteht sich als Teil weltweiter gesellschaftlicher Strömungen, die sich an den Menschenrechten orientieren. Inklusive Bildung ist ein Thema der Weltgesellschaft (Köpfer u.a. 2021, S. 18). Das Engagement zahlreicher internationaler Organisationen für Inklusion regt dazu an, Bildungssysteme der Nationalstaaten auch in globalen Kontexten zu reflektieren. Dabei kommt den Vereinten Nationen und ihren verschiedenen Organisationseinheiten sowie der von ihnen beschlossenen Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte einschließlich der daraus abgeleiteten gruppenbezogenen Deklarationen grundlegende Bedeutung zu (Deutsches Institut für Menschenrechte 2018). Vor diesem Hintergrund eröffnen sich beim Nachdenken über Inklusive Schulen vielschichtige intrapersonelle, interpersonelle, institutionelle, föderale, nationale und internationale Horizonte.

Eine Befragung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich in verschiedenen Richtungen inklusiver Forschung und Pädagogik verorten, hat ergeben, dass sie alle einem „konsensuellen Kern“, also einem gemeinsamen Grundgedanken, verpflichtet sind. Als zentrales Motiv eines gemeinsamen Verständnisses von Inklusion wurde „die Überwindung von Diskriminierung“ gefunden (Piezunka u.a. 2017, S. 207). Das Ziel, Diskriminierung abzubauen, also Erniedrigungen, Ausgrenzungen, Ungerechtigkeiten im Bildungswesen entgegenzuwirken, entspricht einem menschenrechtlich fundierten Pädagogikverständnis. Zahlreiche Dokumente zur Inklusiven Pädagogik (vgl. z.B. Wrase 2017; Kruschel 2017; UNESCO 1994) sowie Studien des Deutschen Instituts für Menschenrechte (Aichele 2010; Deutsches Institut für Menschenrechte 2011) bestätigen den Konsens.

Der genannten Studie (Piezunka u.a. 2017) kommt der Verdienst zu, dass sie gemeinsame normative Grundlagen in verschiedenen Ansätzen der Inklusionsforschung untersucht. Demgegenüber ist teilweise ein ganz anderes Wissenschaftsverständnis verbreitet, das ausdrücklich normative und programmatische Ziele in wissenschaftlichen Studien ablehnt, Forschungsgegenstände unabhängig von normativen Setzungen untersuchen will und darauf verzichtet, erziehungswissenschaftlich begründete Handlungsempfehlungen zu geben (Tillmann 2014). Ein solches Wissenschaftsverständnis will nur untersuchen, was ist, aber nicht, was sein soll und wie wir handeln sollten. Solche Begrenzungen von Erkenntnisperspektiven zu wählen ist legitim, geht aber mit dem Nachteil einher, dass damit auf Vorschläge zu begründetem Handeln in pädagogischen Feldern und auf die Berücksichtigung der Interessen der Beteiligten verzichtet wird. An einer solchen normativ abstinenter Auffassung von Wissenschaft wird kritisiert, dass sie selbst gar nicht „normfrei“ sein könne und dass sie die in ihr selbst auch verborgenen normativen Vorgaben verschleiern

(Beer/Bittlingmayer 2008; Ahrens u.a. 2011). Daraus folgt die Forderung an jede Form von Wissenschaft, die normativen Annahmen, die unvermeidlich darin enthalten sind, aufzudecken, zur Diskussion zu stellen und auch zu beachten, dass wissenschaftsethische Prinzipien unverzichtbar sind. Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Kapitel normativ relevante Grundlagen Inklusiver Pädagogik vorgestellt werden.

Für bedeutende Teile der wissenschaftlichen Inklusionsforschung und Inklusiven Pädagogik gilt, dass sie sich an den normativen Bestimmungen der internationalen Menschenrechte orientieren. Die Ethik der Menschenrechte (Monteiro 2014; Mahlmann 2021, S. 273-284) bildet die Grundlage von Inklusion. Der Zusammenhang von Inklusion und Menschenrechten wird in diesem Kapitel anhand von sechs grundlegenden Fragen erläutert:

- Welche menschenrechtlichen Dokumente sind für Inklusiver Pädagogik maßgeblich?
- Welche menschenrechtlichen Prinzipien sind für Inklusiver Pädagogik wegweisend?
- Was bedeuten menschenrechtliche Prinzipien für generationale und pädagogische Verhältnisse?
- Wie orientieren sich diverse pädagogische Konzeptionen an den Menschenrechten?
- Wie können wir die Widersprüche zwischen menschenrechtlichen Idealen und alltäglichen Unvollkommenheiten von Inklusion im Bildungssystem verstehen?

2.1 Welche menschenrechtlichen Dokumente sind für Inklusiver Pädagogik maßgeblich?

In einem langen weltweiten historischen Entwicklungsprozess kam es nach den Grausamkeiten des Faschismus und des zweiten Weltkriegs im Jahr 1948 zur Verkündung der internationalen Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen (Menke/Pollmann 2007). In Artikel 1 heißt es: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ (Vereinte Nationen 1948). Diese Allgemeine Erklärung liegt den auf sie folgenden vielseitigen *Menschenrechtsabkommen* zugrunde (Deutsches Institut für Menschenrechte 2018). Dabei handelt es sich um gruppenbezogene Erklärungen, die in den Jahrzehnten nach der Allgemeinen Erklärung formuliert wurden. Sie orientieren sich an den Grundsätzen der Allgemeinen Erklärung und buchstabieren sie im Hinblick auf die Bedürfnisse besonders vulnerabler (verletzlicher) Gruppen von Menschen aus. Für die Inklusiver Pädagogik sind vor allem die Kinderrechtskonvention und die Behindertenrechtskonvention bedeutsam. Die in Deutschland 1992 in Kraft getretene