

Köpfer, Andreas; Sturm, Tanja

## **Ambivalenzen in der Umsetzung schulischer Inklusion am Beispiel des Förderschwerpunkts Lernen in Nordrhein-Westfalen**

2015, 8 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Köpfer, Andreas; Sturm, Tanja: Ambivalenzen in der Umsetzung schulischer Inklusion am Beispiel des Förderschwerpunkts Lernen in Nordrhein-Westfalen. 2015, 8 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101567

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz  
Leibniz-Gemeinschaft

# Ambivalenzen in der Umsetzung schulischer Inklusion am Beispiel des Förderschwerpunkts Lernen in Nordrhein-Westfalen

---

Andreas Köpfer & Tanja Sturm

## 1 Inklusion als bildungspolitisches Projekt

Inklusion ist – in Folge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland – zu einem zentralen Thema innerhalb des bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurses avanciert. Zwei zentrale Fragen werden innerhalb der Diskussion aufgeworfen: zum einen die nach der Gestaltung schulischer Strukturen, die dem Anspruch von Inklusion entsprechen, und zum anderen die nach der Legitimität der aktuellen Zuschreibungspraxis sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. z.B. Dönges 2010). Die jeweilige bildungspolitische Bearbeitung dieser Fragen eröffnet und behindert für die konkreten unterrichtlichen und schulischen Praktiken entscheidende strukturelle Rahmenbedingungen. Die Bildungspolitik steht unter enormem Druck, derartige Weichen zu stellen, ohne ihre Entscheidungen dabei auf wissenschaftlich fundierte, empirische Untersuchungen stützen zu können. Mit diesem Aufsatz möchten wir einen Beitrag dazu leisten, aktuelle bildungspolitische „Weichenstellungen“ zur Gestaltung eines inklusiven Schulsystems auf Ambivalenzen zu prüfen. Diesem Interesse gehen wir in theoretischer Hinsicht nach und konkretisieren es anhand der Zuweisungspraxis sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen. Unser Anspruch liegt nicht darin, eine normativ verbindliche Lösung zu präsentieren, wie schulische Inklusion gelingen kann oder die aktuellen Entwicklungen an einer solchen zu messen. Vielmehr möchten wir die Widersprüche und Ambivalenzen entlang theoretischer Überlegungen herausarbeiten. Um diesem Interesse nachzugehen, werden wir unsere Ausführungen am Beispiel des bevölkerungsstärksten deutschen Bundeslands Nordrhein-Westfalen sowie entlang des Förderschwerpunkts Lernen – jenem Förderschwerpunkt, der mit über 40 % am häufigsten vergeben wird (KMK 2012, 3) – illustrieren und konkretisieren. In einem ersten Schritt skizzieren wir Auszüge aus dem bildungspolitischen Dokument des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes (vgl. Landtag NRW, 2013) mit dem Fokus auf Inklusion und sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Daran anschließend nehmen wir Bezug auf aktuelle Diskussionen zum Förderschwerpunkt Lernen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurses. Abschließend formulieren wir Herausforderungen und Konsequenzen, die für den Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven Schulen Nordrhein-Westfalens vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen zu erwarten sind.

## 2 Blickpunkt Inklusion in Nordrhein Westfalen

Mit dem 2013 beschlossenen 9. Schulrechtsänderungsgesetz (vgl. Landtag NRW 2013) legt die Landesregierung Nordrhein-Westfalens einen rechtlichen Vorschlag zur Umsetzung der Implikationen UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. UN 2006) im Bereich schulischer Bildung auf Landesebene vor. Sie knüpft damit zugleich an bestehende bildungspolitische Entwicklungen an, integrative bzw. inklusive<sup>1</sup> Schul- und Unterrichtsformen im Bundesland zu etablieren (vgl. Münch & Ziemer 2011). So kann NRW auf eine nahezu 40-jährige Tradition des Gemeinsamen Unterrichts (GU) zurückblicken, der bisweilen alle Förderschwerpunkte umfasst. Statistisch betrachtet liegt die „Inklusionsquote“ in NRW im Schuljahr 2011/12 bei 19,1% (vgl. Klemm 2013, 14); dabei werden 22,3 % aller Schüler/-innen, denen der Förderbedarf Lernen (kurz: FS L) attestiert wird, inklusiv beschult (vgl. ebd., 30). Während der GU bis dato lediglich punktuell und regionsbezogen realisiert wurde, sehen die aktuellen bildungspolitischen Bemühungen das explizit formulierte Ziel eines „flächendeckenden Angebots an inklusiven Schulen“ (MSW 2014, 5) vor.

Neben den bildungspolitischen Steuerungsmaßnahmen des Landes wird inklusive Schulentwicklung auch auf kommunaler Ebene durch Initiativen und Konzepte unterstützt, z. B. durch den Inklusionsplan für Kölner Schulen (vgl. Dezernat für Bildung, Jugend und Sport Köln 2012), mit dem ein progressiver und kooperativer Umsetzungsversuch inklusiver Bildung und Erziehung angestrebt wird (vgl. Faber 2012, 264), und mit dem „Handbuch Inklusive Bildung Bonn“ (vgl. Schumann 2013, 248). Beide Beispiele sind Ausweis positiver landes- wie auch kommunalpolitischer eingeleiteter Schritte zur Entwicklung inklusiver Schulen, die Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz (vgl. 2011) in ihrem Gutachten anraten.

Eine weitere Neuerung im 9. Schulrechtsänderungsgesetz ist die Verkürzung des Zeitraums, in dem eine Allgemeine Schule einen Antrag auf sonderpädagogische Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen stellen kann. So ist dies künftig erst dann möglich, wenn eine Schülerin oder ein Schüler drei Jahre lang in der Grundschule die Schuleingangsphase besucht hat. Nach Ende der sechsten Klasse ist überhaupt keine entsprechende Antragstellung mehr möglich (vgl. Landtag NRW 2013, §19, Abs. 7). Über die skizzierten Entwicklungen hinaus möchten wir in unserem Beitrag einige Gedanken zum Transformationsprozess insgesamt unterbreiten, exemplarisch für den Förderschwerpunkt Lernen, der im Zusammenhang mit der Auflösung der Förderschulen bildungspolitisch infrage gestellt wird. Dies erfolgt entlang des Abbaus von Sonderinstitutionen, den Förderschulen und dem Verzicht auf die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf.

---

<sup>1</sup> Seit den 1970er Jahren wird in Deutschland verstärkt über Integration im Bereich Schule diskutiert. Der Diskurs hat sich weiterentwickelt, u.a. unter Bezugnahme auf den englischsprachigen um *Inclusive Education*. Letzteres hat dazu geführt, dass sich auch im deutschsprachigen Raum der Begriff Inklusion zunehmend durchsetzt (zum Verhältnis der Begriffe, vgl. Feuser 2010; Wocken 2010). Im Folgenden verwenden wir den Begriff Inklusion.

### **3 Förderschwerpunkt Lernen: Ein Blick in die aktuelle Fachdiskussion**

Die Zukunft des Förderschwerpunkts Lernen wird nicht nur von der Bildungspolitik, sondern auch in der Erziehungswissenschaft thematisiert. Letztere steht insofern in Relation zu ersterer, als das professionelle Selbstverständnis des Fachs im Kontext einer sich inklusiv entwickelnden Schullandschaft neu definiert wird und der Förderschwerpunkt Lernen, wie die anderen auch, historisch in enger Relation zum bestehenden Schulsystem steht (vgl. z.B. Rauh et al. 2012), indem er jenen Schüler/-innen zugesprochen wird, die die Erwartungen des herkömmlichen Schulsystems an Schüler/-innen nicht erfüllen.

In den bis dato gegebenen schulischen Rahmenbedingungen, die zugleich separate wie inklusive Settings für Schüler/-innen mit Förderbedarf vorsahen bzw. -sehen, hat sich eine Praxis entwickelt, die sich wesentlich durch zwei Aspekte auszeichnet: zum einen die Konstitution besonderer Schulen, die erst Hilfsschulen, später „Schulen für Lernbehinderte“ hießen und zum anderen die personenbezogene Zuschreibung von sonderpädagogischem Förder- bzw. Unterstützungsbedarf. Vor mehr als 100 Jahren wurden Hilfsschulen eingerichtet, mit den Zielen der Entlastung der Volksschule – die mit Durchsetzung der Allgemeinen Schulpflicht mit einer größeren Leistungsheterogenität konfrontiert war – und der gesellschaftlichen, v.a. beruflichen, Integration der Schüler/-innen (vgl. Ellger-Rüttgardt, 2008, 152). Parallel zu den Schulgründungen entwickelte sich die Profession des „Hilfsschullehrers“ und seiner historischen Nachfolger.

Die aktuell gebräuchliche personenbezogene Zuweisung des Förderschwerpunkts Lernen basiert auf einem Verständnis von Lernbehinderung, das diese in Relation zum Leistungsanspruch bzw. dem „Lern- und Leistungsverhalten des Durchschnitts der Schülerschaft definiert“ (Pfahl, 2011, 121). Derartige Abweichungen gegenüber der durchschnittlichen Leistungserwartung werden personenbezogen ermittelt und einzelnen Schüler/-innen essentialistisch zugeschrieben (vgl. Tervooren 2000, 317). Dies findet sich aktuell im „sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf“ (KMK 2011) wieder. Beide Aspekte sind Ausdruck der ‚Reparaturleistungen‘ des Schulsystems, dem es nicht gelingt, alle Schüler/-innen mit seinem „Standardprogramm“ (gleich gut) zu erreichen. So werden auch zwischen Regelschüler/-innen (Leistungs-)Differenzen erwartet, die im Modus besser/schlechter zugeschrieben werden (vgl. Luhmann, 2002, S. 64). Konträr dazu steht das Konzept einer systemischen Zuweisung von Ressourcen, die der Schule und/oder dem Unterricht besonderen Förderbedarf ‚attestieren‘ würden. Diese Form der Zuweisung wurde z. B. im Hamburger Schulversuch „Integrative Regelschule“ praktiziert (vgl. Schroeder 2010, 129f.).

Schulische Inklusion, die an der menschenrechtlichen Perspektive, wie sie in der UN-BRK verankert ist, orientiert ist, sollte über den Anspruch hinausgehen, vormals Ausgeschlossene, also Schüler/-innen in Sonderschulen, einzugliedern, indem sie „eingliederungsfähig“ gemacht werden. Vielmehr ist es das Ziel, jene Strukturen und Praktiken zu reflektieren und zu verändern, die bisher zu Ausschluss und Marginalisierung geführt haben, und sie zu überwinden (vgl. Sturm, 2013, S. 128). Dies verweist auf die Notwendigkeit grundlegender Veränderung des Schul- und Bildungssystems.

Behinderung wird innerhalb des (sonder-)pädagogischen Fachdiskurses kaum noch ontologisch als Eigenschaft von Personen (vgl. Tervooren 2000, S. 317) verstanden. Vielmehr hat sich ein in Interaktionen hervorgebrachtes Verständnis durchgesetzt, das punktuell-situativ und/oder als überdauerndes Muster vorliegen kann (vgl. Wagner-Willi/Sturm 2012). Mit diesem theoretischen Blick ist es möglich, sowohl Behinderung als auch Inklusion über die formale Zuschreibungskategorie des „sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs“ hinaus zu betrachten.

#### **4 Herausforderungen und Konsequenzen für den Förderschwerpunkt Lernen in einer inklusiv zu gestaltenden Schule**

Vor dem skizzierten Hintergrund ist es geboten, sowohl die schulischen Strukturen und die formal geregelte Zuweisungsform des „sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs“ bildungspolitisch zu hinterfragen als auch die hiermit implizierten pädagogisch-praktischen Folgen abzuwägen. Diese Überlegungen sind vor der Folie weiterer Trends und Entwicklungen in der Schule insgesamt zu reflektieren, wie z.B. der zunehmenden Orientierung an marktwirtschaftlichen Steuerungsprinzipien und damit einhergehenden Standardisierungen (vgl. z.B. Gomolla 2010; Katzenbach/Schnell 2012). Dies ist ein komplexes Unterfangen, das zugleich darauf verweist, dass es zu kurz greifen würde, lediglich Sonderschulen aufzulösen und darauf zu verzichten, sonderpädagogische Unterstützung rechtlich abzusichern bzw. die Antragsmöglichkeiten für sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen deutlich einzuschränken.

Ein denkbare Szenario ist der baldige Verzicht auf Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, der als „De-Segregationsprozess“ (Hinz 2013), d. h. als Abbau von Sonderinstitutionen zu verstehen ist. Die als inklusiv bezeichnete Schulentwicklung kann letztlich nur als „integrativ“ gelten, da sie – gemäß eines „Readiness-Modells“ (vgl. ders. 2003) – von einer rein auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte fokussierten Inklusion ausgeht, die diejenigen Förderschwerpunkte zuerst berücksichtigt (hier: FS Lernen, Emotional-Soziale Entwicklung und Sprache, kurz: LES), die für eine Inklusion in die

Regelschule am Geeignetsten erscheinen. Mit einer derartigen – sicherlich bildungspolitisch kompromissbehafteten – Umsetzung inklusiver Schulentwicklung wird einerseits der hierarchisierende Mechanismus des vertikal, nach Leistungsansprüchen, organisierten Schulsystems, v.a. ab der Sekundarstufe 1, nicht tangiert, vielmehr wird er zementiert bzw. legitimiert. Andererseits wird eine Differenzierung der Förderschwerpunkte forciert, die die Auflösung von Sonderschulen (LES) und die Bildung so genannter Schwerpunktschulen für die übrigen Förderschwerpunkte vorsieht (vgl. Ziemer 2013, 49f.). Diese Differenzierung steht laut Ziemer „der inklusiven Idee diametral gegenüber“ (ebd., 50). Eine solche Entwicklung im Schulsystem geht mit veränderten Zuweisungspraktiken des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung einher; konkret wird hiermit eine Überwindung der personellen Zuweisung zugunsten einer systemischen Ressourcenzuweisung angestoßen. Zugespielt käme hiermit zum Ausdruck, dass die Schulen einen Förderbedarf hätten und entsprechend zusätzliche Ressourcen benötigen, um *allen* Schüler/-innen ein adäquates Bildungs- und Lernangebot anzubieten. Für ein solches Vorgehen wäre zu klären, unter welchen Bedingungen eine Schule als förder- bzw. unterstützungsbedürftig gilt und damit Anspruch auf zusätzliche Ressourcen erheben kann. Weiter wäre zu klären, wie sich die professionelle Umsetzung auf Basis der zusätzlichen Ressourcen gestalten könnte, ob Formen von Team-Teaching und/oder beratende Angebote vorgesehen sind, wie z.B. die non-kategorial angelegte und systemisch ausgerichtete Unterstützungsrolle der Methods & Resource Teams in inklusiven kanadischen Schulen (vgl. Köpfer 2013, 196). Für dieses Modell spricht, dass es, rein formal, jene Anforderungen zu erfüllen scheint, Strukturen abzubauen, die innerhalb des Schulsystems zu individuellen Formen der Behinderungszuschreibung und Ausgrenzung führen.

Mit diesem Szenario zu verbinden wäre eine grundlegende Veränderung der so genannten ‚Regelschule‘, die seit mehr als 100 Jahren von der Komplexität, die mit (Leistungs-)Heterogenität einhergeht, entlastet wird. Innerhalb der ‚Regelschule‘ wurden Praktiken des Unterrichtens entwickelt, die von einer (leistungs-)homogenen Schülerschaft ausgehen. Die allgemeine Schule ist nun herausgefordert, die Inklusionsleistung zu erbringen. Der aktuelle Trend der Zunahme ökonomischer Prinzipien in der Schule läuft dieser Forderung eher zuwider (vgl. Gomolla 2010, 258 ff.). Das generelle Prinzip der leistungsbezogenen, meritokratisch begründeten Mehrgliedrigkeit der Schule würde allein durch die genannten Veränderungen nicht überwunden werden; vielmehr bleibt es erhalten und es wird kein inklusives Schulsystem im engeren Sinne gestaltet. Weiter wird durch eine sukzessive Verringerung der Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs, AO-SF (Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung NRW), für die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen und sozial-emotionale Entwicklung zwar eine bildungspolitisch intendierte

Maßgabe zur Auflösung der Förderschulen verfolgt, gleichzeitig darf diese Entwicklung nicht zu einer Trivialisierung der Unterstützungsbedarfe und/oder der Zuschreibung alternativer Förderbedarfe, wie z.B. geistige Entwicklung, dieser Schülergruppe führen. Fehlende Ressourcenleistungen, unvollständige Ressourcenwege oder/und Einsparungen in den drei Phasen der Lehrerbildung können dazu führen, dass diese Schüler/-innen unzureichend unterstützt werden. Dies würde dem Artikel 24(2)d/e (vgl. UN 2006), der besagt dass Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige und individuell angepasste Unterstützung gewährleistet wird, widersprechen. Besonderes Augenmerk ist folglich auf die geplante Umstellung der bisher personenbezogenen zugunsten einer systemischen Ressourcenzuweisung in den FS LSE zu richten, die die Gefahr der fehlenden Unterstützung und Förderung insbesondere von „Kindern in Risikolagen“ (vgl. Schumann 2013, 250) birgt, so das schulische Selektions- und Leistungsprinzip erhalten bleibt.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass Inklusion in einem breiteren schulischen und gesellschaftlichen Rahmen zu reflektieren ist; hierauf verweisen auch Slee und Weiner (2011). Eine entsprechende Weiterentwicklung der (allgemeinen) Schule, die die jeweiligen gesellschaftlichen Risiken für Marginalisierung und Benachteiligung sowie ihren eigenen Beitrag zur Reproduktion dieser hinterfragt, und zugleich die unterschiedlichen Lebenswelten der Schüler/-innen in einer pluralen, stratifizierten Gesellschaft, berücksichtigt und reflektiert, stellt einen Orientierungspunkt schulischer Entwicklungen dar. Die Überwindung der Mehrgliedrigkeit der Schule wäre zu verbinden mit einer unterrichtlichen Gestaltung, die eine (leistungs-)heterogene Schülerschaft beispielsweise durch inklusive Curricula berücksichtigt und die zunehmende Standardisierung von Lern- und Entwicklungszielen hinterfragt. Eine systemische Ressourcenzuweisung, die mit einer Lernprozessdiagnostik einhergeht, die Grundlage für das unterrichtliche Lehrangebot ist und auf Unterrichtskonzepte aufbaut, die demokratischen Vorstellungen entsprechen, stellt einen weiteren notwendigen Entwicklungsschritt der allgemeinen Schule dar. Entlang dieser Überlegungen, die für eine grundlegende Entwicklung der Schule und des Unterrichts stehen, würde Inklusion vermutlich weniger stark als „Sparmodell“ interpretiert werden, das Kindern und Jugendlichen adäquate Bildungsmöglichkeiten verweigert. Vielmehr könnten hier Ansatzpunkte enthalten sein, jenen Beitrag, den Schule und Unterricht zur Reproduktion sozialer Ungleichheit leistet, zu reflektieren und/oder zu überwinden. Zugleich wäre empirisch zu prüfen, inwiefern Schüler/-innen und Lehrpersonen sowie weitere professionelle Akteure/-innen des Schulsystems die Ambivalenzen bearbeiten und welche Praxen sie innerhalb des gegebenen schulischen Rahmens entwickeln.

## 5 Literatur

- Dezernat für Bildung, Jugend und Sport Köln. (Hrsg.). (2011). *Inklusionsplan für Kölner Schulen. Entwicklung inklusiver Bildungslandschaften in Verantwortungsgemeinschaft von Stadt und Land*. Online verfügbar unter <http://ratsinformation.stadt-koeln.de/getfile.asp> [Zugriff: 16.11.2014]
- Dönges, Christoph. (2010). Der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf und die damit verbundene Praxis im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 55(3), S. 319-327.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung* (1. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Faber, Angela. (2012). Stadt „überholt“ Land mit eigenem Inklusionsplan. Land, Kommune und Gesellschaft müssen gemeinsam handeln. In: *Schulverwaltung NRW*, H. 10, S. 264-266.
- Feuser, Georg. (2010). *Über qualitätsvolle Integration zur Inklusion*. 1-11. [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Ueber\\_qualitaetsvolle\\_Integration\\_zur\\_Inklusion\\_Wien\\_2010-10-03.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Ueber_qualitaetsvolle_Integration_zur_Inklusion_Wien_2010-10-03.pdf) [Zugriff: 16.11.2014]
- Gomolla, Mechthild. (2010). Schuleffektivität, Pluralität und soziale Gerechtigkeit. Spannungen und Widersprüche gegenwärtiger Qualitätsstrategien im Bildungssystem. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (1. Aufl., S. 243-275). Bielefeld: transcript.
- Hinz, Andreas. (2013). Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion Online*, H. 1. In: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>, 17.01.2014. [Zugriff: 16.11.2014]
- Katzenbach, Dieter, & Schnell, Irmtraud. (2012). Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In Vera Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 21-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klemm, Klaus. (2013). *Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse*. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Klemm, Klaus & Preuss-Lausitz, Ulf. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Erstellt im Auftrag des MSW NRW. Online verfügbar unter [http://www.gew-nrw.de/fileadmin/download/Schule/Schulpolitik/KK\\_UPL\\_Inklusion\\_NRW\\_2011.pdf](http://www.gew-nrw.de/fileadmin/download/Schule/Schulpolitik/KK_UPL_Inklusion_NRW_2011.pdf) [Zugriff: 16.11.2014]
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [Zugriff: 16.11.2014]
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokument Nr. 196 - Februar 2012. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010*. Berlin: Retrieved from [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation\\_SoPaeFoe\\_2010.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf)
- Köpfer, Andreas. (2013). *Inclusion in Canada – Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landtag NRW. (Hrsg.). (2013). *9. Schulrechtsgesetzänderung*. Beschlossen: Oktober 2013. Online verfügbar unter [https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB\\_II/II.2/Gesetzgebung/Aktuell/01\\_Aktuelle\\_Gesetzgebungsverfahren/Inklusion/index.jsp](https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_II/II.2/Gesetzgebung/Aktuell/01_Aktuelle_Gesetzgebungsverfahren/Inklusion/index.jsp) [Zugriff: 16.11.2014]



- Luhmann, Niklas. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Münch, Jürgen & Ziemer, Kerstin. (2011). Wegmarken zur Umsetzung des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention auf kommunaler Ebene. In: Dezernat für Bildung, Jugend und Sport der Stadt Köln (Hrsg.): *Integrierter Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplan Köln*, S. 272-275.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Sonderheft: Inklusion*. Online verfügbar unter <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msw/sonderausgabe-von-schule-nrw-zum-thema-inklusion/1708> [Zugriff: 16.11.2014]
- Pfahl, Lisa. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehindertendiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Rauh, Bernhard, Laubenstein, Désirée, Anken, Lars & Auer, Hans L. (Hrsg.). (2012). *Förderschwerpunkt Lernen - wohin?* Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Slee, Roger & Weiner, Gaby. (2011). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 12(1), S. 83-98.
- Sturm, Tanja. (2013). *Lehrbuch: Heterogenität in der Schule*. München, Basel: Reinhardt Verlag, UTB
- Tervooren, Anja. (2000). Differenz anders gesehen: Studien zu Behinderung. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 69(3), S. 316-319.
- United Nations (2006): *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Online verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [Zugriff: 16.11.2014].
- Wagner-Willi, Monika, & Sturm, Tanja. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Inklusion online*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> [Zugriff: 16.11.2014].
- Wocken, Hans. (2010). Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In Anne-Dore Stein, Stefanie Krach & Imke Niedeck (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 204-235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Ziemer, Kerstin. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Autor & Autorin:

*Dr. Andreas Köpfer ist Dozent in der Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität am Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW*

*Prof. Dr. Tanja Sturm ist Professorin für Inklusive Didaktik und Heterogenität am Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW*