

Pregel, Annedore

Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes

Frankfurt am Main : Grundschulverband e.V. 2013, 69 S.



Quellenangabe/ Reference:

Pregel, Annedore: Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main : Grundschulverband e.V. 2013, 69 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188272 - DOI: 10.25656/01:18827

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188272>

<https://doi.org/10.25656/01:18827>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

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.

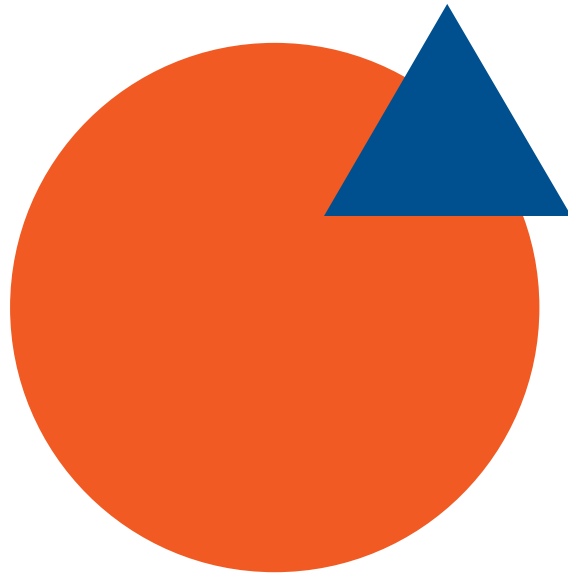
Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Eine wissenschaftliche Expertise
des Grundschulverbandes**



**Inklusive Bildung
in der
Primarstufe**



**Kurzfassung
für eilige Leserinnen
und Leser**



Inklusive Bildung in der Primarstufe

*Eine wissenschaftliche Expertise
des Grundschulverbandes*

*erstellt von
Annedore Prengel*

*unter Mitarbeit von
Elija Horn*

Aufgabe der vorliegenden Expertise ist es, Inklusion als pädagogisches Konzept, in dem es um den Zusammenhang von Verschiedenheit und gleichberechtigter Gemeinsamkeit aller Lernenden geht, auf der Basis des theoretischen und empirischen Forschungsstandes vorzustellen, in der konfliktreichen Debatte um pädagogische Inklusion zu einer stichhaltigen Klärung der Argumente beizutragen und begründete Handlungsperspektiven für die Primarstufe zu erarbeiten. Der Text richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher sowie alle anderen Berufsgruppen, die sich in Schulleitung, Schulverwaltung, Jugendhilfe, Frühpädagogik, Kommune und Sozialraum mit Inklusion auseinandersetzen, und bietet eine praxisbezogene, wissenschaftlich fundierte und kritisch reflektierende Einführung in die Inklusive Bildung in der Primarstufe.

Die Expertise berücksichtigt bildungshistorische, -politische, und -theoretische Kontexte und empirische Befunde und stellt das inklusive Modell im Zusammenhang der institutionellen, didaktischen, interpersonellen und professionellen Handlungsebenen vor. Die Bedeutung und die Leistungen Inklusiver Pädagogik sowie ihre Widersprüche und Probleme werden analysiert. Im Mittelpunkt steht dabei die vier- beziehungsweise sechsjährige Primarstufe, ergänzt um Bezüge zur Elementarstufe und zu den Sekundarstufen I und II sowie zu außerschulischen Arbeitsfeldern. Die Differenzlinie behindert/nichtbehindert und entsprechende Förderschwerpunkte stehen im Mittelpunkt des Textes, während der Zusammenhang mit anderen Differenzlinien (u.a. Schicht, Kultur/Ethnie, Gender) - um den Rahmen der Expertise nicht zu sprengen - punktuell beachtet wird.

Die Analysen ergeben, dass sich mit der Realisierung von Inklusion in der Fläche vor allem *zwei Problembereiche als Entwicklungsaufgaben für das deutsche Bildungswesen* stellen: Die *angemessene Versorgung* der inklusiven Schulen mit personellen und sächlichen Ressourcen und die *Qualifizierung des multiprofessionellen Personals* für eine individualisierende Didaktik, für eine intersubjektive Beziehungsfähigkeit und für die Kooperation in multiprofessionellen Teams.

Vier Bestimmungen von Inklusion werden als unverzichtbare Merkmale herausgearbeitet:

- ▲ 1. *Gemeinsamer wohnortnaher Schulbesuch* während der Jahre der Grundbildung. Eine möglichst lange Dauer unter Einschluss der Sekundarstufe I wird dabei angestrebt.
- ▲ 2. *Kooperation in multiprofessionellen Kollegien*. Grundschullehrkräfte, sonderpädagogische und andere pädagogische Fachkräfte stellen weitgehend alle Unterrichts-, Erziehungs-, Betreuungs-, Förder-, Hilfe- und Therapie-maßnahmen an der wohnortnahen Grundschule sicher.
- ▲ 3. *Didaktik der individualisierenden Binnendifferenzierung*. Der gemeinsame Unterricht wird individualisierend in der Klassengemeinschaft praktiziert und kann um temporäre Gruppenbildung und Einzelbetreuung ergänzt werden, wenn dabei die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft gepflegt wird.
- ▲ 4. *Inklusive Qualität pädagogischer Beziehungen*. In alltäglichen Interaktionen sowie im Klassen- und Schulleben erfährt jedes Kind Respekt, Mitgliedschaft und die Pflege Halt gebender Beziehungen.

Historische Hintergründe

Seit der Entstehung moderner Bildungssysteme wird einerseits die Gemeinsamkeit aller Lernenden betont, während andererseits aufgrund von hierarchischen sozialen Differenzierungen segregierende Strukturen dominieren. Eine ausgeprägte äußere Differenzierung - bestehend aus drei Schulformen in der Sekundarstufe und zahlreichen Sonderschularten - dominierte historisch und wird gegenwärtig in Deutschland durch Tendenzen zur Zweigliedrigkeit und zur Inklusion abgemildert.

In einer Reihe historischer Strömungen lassen sich Aspekte der *Vorgeschichte Inklusiver Pädagogik* rekonstruieren. Dazu gehören: das aus religiösen Gründen alle Lernenden einbeziehende Bild der Schule des Comenius im 17. Jahrhundert, die auf dem universellen Menschenbild der Aufklärung beruhenden philanthropischen Musterschulen im 18. Jahrhundert, die kindorientierten reformpädagogischen Strömungen des »Fin de Siècle« am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert und auch die seit der Weimarer Republik eingesetzte Grundschule für (fast) alle Kinder. Zur Vorgeschichte inklusiver Schulpädagogik gehören auch die Bemühungen im Schulsystem der DDR sowie in der Bildungsreform der sechziger Jahre in der BRD, im Sinne der Chancengleichheit sozio-ökonomische und geschlechtsbezogene Benachteiligungen zu vermindern. Der unmittelbare Vorläufer der heutigen Inklusionspädagogik ist die in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts mit Modellversuchen beginnende und sich seither langsam ausbreitende Integrationspädagogik, denn hier wird erstmals die *Pädagogik der heterogenen Lerngruppe* praktiziert, wissenschaftlich begleitet und theoretisch ausformuliert.

Aktuelle deutsche und internationale Entwicklungen

Die *Inklusionsquote* (der Anteil der Kinder mit Förderbedarf in Regelschulen) wird gegenwärtig in Deutschland durchschnittlich auf insgesamt 25%, in Grundschulen auf 33,6%, geschätzt. Dabei weisen die *Bundesländer* erhebliche Unterschiede auf: In Schleswig-Holstein besucht die Hälfte der Kinder mit Behinderung eine Regelschule, während es in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt (um ca. 16%) und vor allem Niedersachsen (8,5%) sehr wenige sind. Die Bemühungen der KMK aufgrund der Verpflichtungen der Behindertenrechtskonvention Inklusion im föderalen deutschen System zu befördern sind umstritten.

Während vergleichbare spätmoderne Wissensgesellschaften im Laufe des 20. Jahrhunderts ihre Bildungssysteme integrativ strukturiert haben, dominiert hierzulande der »*deutsche Sonderweg*« mit einem außerordentlich früh hochsegregierenden Regel- und Sonderschulsystem. Daraus folgen Inklusionsquoten, die im *internationalen Vergleich* außerordentlich niedrig sind.

Theoretische Grundlagen

Das für die Inklusiv Pädagogik grundlegende *Theorem der Heterogenität* umfasst die Verschiedenheit, die Vielschichtigkeit, die Veränderlichkeit und die Unbestimmbarkeit der Adressaten von Bildung. Inklusiv Pädagogik hat mit verwandten internationalen Ansätzen - wie zum Beispiel Diversity Education, Menschenrechtsbildung und anti-rassistischer Erziehung - gemeinsam, dass sie auf den menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität beruht. Freiheit meint immer zweierlei: Befreiung aus Unfreiheit und Freiheit für vielfältige Lebensweisen. Gleichheit bedeutet, dass das hohe Gut der Freiheit jedem Menschen zusteht. Diese Zusammenhänge kommen im Begriff der *Menschenwürde* zum Ausdruck, die nicht durch Leistung oder Verdienst legitimiert werden muss, sondern den egalitären Anspruch jedes einzelnen Menschen auf Freiheit für eine individuelle Lebensweise, auf Inklusion und auf Nichtdiskriminierung beinhaltet. Für die inklusive Grundschulpädagogik folgt daraus die normative demokratische Orientierung, dass jedem Kind jenseits des Leistungsprinzips Anerkennung zusteht. Erst auf dieser Basis darf die für die Statuszuweisung in modernen demokratischen Gesellschaften legitimierende sozialvergleichende Bezugsnorm in den Blick kommen. Das Prinzip der grundlegenden humanen Anerkennung setzt das Konstrukt des »schlechten Schülers« im Bildungswesen außer Kraft und korrespondiert mit dem gesellschaftlichen Prinzip der sozialen Grundsicherung und mit anderen demokratischen Grundrechten, die jenseits meritokratischer Hierarchien gelten.

Empirische Grundlagen

Für die inklusive Grundschule sind empirische Studien grundlegend, die belegen, dass *segregierende Schulstrukturen* soziale Benachteiligungen verstärken. Ein weiterer wichtiger Befund ist, dass Strukturen, die institutionell geschaffen wurden, auch ihre Adressaten finden, sodass es in hohem Maße willkürlich erscheint, wie viele Kinder mit welcher sonderpädagogischen Kategorie versehen in welcher Schulform landen. Es gibt in den zahlreichen Untersuchungen keinen Nachweis, dass institutionelle Segregation bessere *Schulleistungen* bewirkt. Nachgewiesen sind

negative Auswirkungen von interaktiven oder institutionellen etikettierenden Adressierungen auf das Selbstkonzept und die Schulleistungen. Studien belegen, dass der Erfolg des inklusiven Unterrichts von seiner didaktischen Qualität abhängig ist und dass sich hier Übereinstimmungen mit der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung finden. Der Beitrag der inklusiven Pädagogik zu diesen Diskursen ist die hohe Entwicklung des *Prinzips der Individualisierung*. Ebenfalls in Übereinstimmung mit der allgemeinen internationalen Unterrichtsforschung ist der Befund, dass der *Beziehungsebene* eine große Bedeutung zukommt - und zwar hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehung, der Peer-Beziehungen und der professionellen Teambeziehungen.

5

Bausteine inklusiver Pädagogik in der Grundschule

Die Arbeit an der Inklusiven Grundschule lässt sich in *zwölf elementaren Bausteinen* beschreiben, die eng miteinander verbunden sind und als Leitfaden zu ihrem Aufbau gelesen werden können.

▲ 1. Das Fundament bildet die Aufnahme aller Schülerinnen und Schüler in der *wohnortnahen Grundschule*, an der möglichst alle Hilfe-, Förder-, Therapie- und Kreativitätsangebote ganztägig angesiedelt sind. Die sonderpädagogische Kompetenz kommt den Kindern an der wohnortnahen Grundschule sowohl durch hier zum Kollegium gehörende Sonder- und Sozialpädagogen als auch durch externe sonderpädagogische Spezialisten, die die Klassenlehrer und multiprofessionellen Teams beraten, zugute. Inklusion beruht auf einer engen Verzahnung zwischen Schule, Jugendhilfe und anderer Institutionen im Sozialraum.

▲ 2. Die inklusive Grundschule kooperiert mit den *Einrichtungen des Elementarbereichs und den Schulen des Sekundarbereichs*. In beiden Sekundarstufen gibt es Ansätze inklusiver Pädagogik. Angestrebt wird aus inklusiver Sicht eine Schule, die die Primarstufe und die Sekundarstufe I eng verbindet.

▲ 3. Die inklusive Grundschule beruht auf schulweit gemeinsamen Vereinbarungen, die ein demokratisches Schulleben, präventives Krisenmanagement, produktives Beschwerdemanagement, möglichst ganztägige Rhythmisierung und die Arbeit an der Entwicklung der Einzelschule ermöglichen.

▲ 4. In den Klassen wird ein ritualisiertes *Klassenleben* als »gute Ordnung« praktiziert, die allen Kindern auf vorhersehbare Weise Mitgliedschaft, Lernen, Spiel, Feiern und Konfliktregulierung im Kontext zeitlicher Rhythmisierung ermöglicht.

▲ 5. Das inklusive Curriculum der Grundschule beruht auf zwei Säulen: *gestufte Kerncurricula* von Erwachsenen verantworteter, verbindlicher Bildungsinhalte und *Freiräume* für Themen und Interessen der Kinder. Die an verbindlichen Bildungsstandards orientierten Inhalte werden für die heterogene Lerngruppe allerdings nicht im Modell der Regel- oder Minimalstandards gefasst, sondern im Modell vielfach gestufter Standards, die von der elementarsten bis hin zur hochausdifferenzierten Kompetenz aufeinander aufbauen, sodass jedes Kind, von welcher Lernausgangslage auch immer, einen Einstieg findet. Zum inklusiven Curriculum gehören darüber hinaus Freiräume für die Arbeit der Kinder an selbstgewählten Themen. In den Lernprozessen der Kinder kommt es in der Regel vor, dass sich die Arbeiten am vorgegebenen Kerncurriculum und an den selbstgewählten Themen verknüpfen.

▲ 6. Konstitutiv für die inklusive Grundschule ist die *inklusive Didaktik*, deren zentrales Merkmal die Offenheit für innere Differenzierung in der heterogenen Lerngruppe ist, verbunden mit der Pflege von Gemeinsamkeit. Inklusive Didaktik umfasst Instruktion durch die Lehrperson und durch didaktisch strukturierte Lernmaterialien sowie selbsttätig entdeckendes Lernhandeln der Kinder. Zu der für die Didaktik der heterogenen Lerngruppe zentralen Arbeitsform der Freiarbeit, die teilweise anhand von Wochen- und Tagesplänen organisiert wird, kommen u.a. differenzierender Fachunterricht und Lernen in Projekten hinzu.

▲ 7. Die individualisierende Didaktik der heterogenen Lerngruppe wird realisiert anhand einer Ausstattung mit *Lernmaterialien* für die Hand der Lernenden. Die möglichst selbsterklärend gestalteten Materialien sind für die Arbeit am gestuften Kerncurriculum systematisch aufeinander aufbauend strukturiert, sodass sie in der heterogenen Lerngruppe Arbeitsmöglichkeiten von jeder Lernausgangslage aus ermöglichen. Hinzu kommt ein Materialangebot aus vielseitigen Artefakten für kreative kindliche Aktivitäten.

▲ 8. Die *inklusive Diagnostik* ist aufs engste verbunden mit der inklusiven Didaktik und den inklusiven Lernmaterialien für den individualisierenden Unterricht. Inklusive Diagnostik ist eine in den pädagogischen Alltag eingelassene, stets mit den Lernprozessen einhergehende didaktische Prozessdiagnostik. Grundlage inklusiver Diagnostik bilden didaktische Stufenmodelle, die auch dem Kerncurriculum und den Lernmaterialien zugrunde liegen. Die didaktisch qualifizierten Lehrerinnen und Lehrer kennen die aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen in den Lernbereichen, sodass sie im schulischen Alltag problemlos erkennen, auf welcher Stufe sich jedes Kind gerade befindet, was die Zone der jeweils nächsten Entwicklung ist und welches pädagogische Angebot zu diesem Zeitpunkt individuell passend ist. Die didaktische Diagnostik beruht auf dem Prinzip »Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent«, das dazu beiträgt, dass stets die

bisher erreichte individuelle Lernausgangslage sichtbar werden kann. Diese Form der Diagnostik entspricht dem international favorisierten Konzept der »formativen Assessment«, zu dem auch Selbstassessment und Peerassessment gehören. Instrumente dieser didaktischen Diagnostik sind Kompetenzraster. Sie werden ergänzt um Portfolios und freie Texte. Darüber hinaus gehört zur inklusiven Diagnostik die Analyse der speziellen Bedürfnisse einzelner Kinder, um die vielseitigen Hilfsmittel zur Unterstützung von Kommunikation, zur Barrierefreiheit, zu angemessenen Vorkehrungen und zum Nachteilsausgleich auf individuell passende Weise sicherzustellen.

▲ 9. Für die inklusive *Leistungsbewertung* in der inklusiven Grundschule ist es international üblich, dass Lehrkräfte mit Kindern und Eltern die Leistungsentwicklung besprechen und nicht in Form von Ziffernzensuren kommunizieren, um die individuell erreichte Leistung anzuerkennen. Zugleich ist ein sozial vergleichendes Leistungsverständnis in allen modernen Gesellschaften Teil des demokratischen, ständische Privilegien überwindenden Differenzierungsprozesses. Inklusive Pädagogik braucht darum einen mehrperspektivischen Leistungsbegriff, der auf der Anerkennung der Menschenwürde und der individuellen Lernentwicklung jedes Kindes beruht und erst auf dieser Basis die Stärken und Schwächen, die beim Leistungsvergleich mit anderen sichtbar werden, in den Blick nimmt.

▲ 10. Zur inklusiven Grundschule gehören von Anerkennung bestimmte *pädagogische Beziehungen*, sodass jedes Kind die Erfahrung macht, willkommen zu sein. Darüber hinaus ist es Aufgabe aller Angehörigen des multiprofessionellen Kollegiums und Klassenteams für die Pflege guter Peer-Beziehungen mit Sorge zu tragen. Auch die Kooperation im Team sowie die Zusammenarbeit mit zahlreichen, auch externen Kooperationspartnern erfordert eine hohe Aufmerksamkeit für intersubjektive Beziehungen.

▲ 11. Eine zentrale Aufgabe der den Menschenrechten verpflichteten inklusiven Grundschule ist das Bemühen um die *Linderung kindlicher Nöte*. Dabei geht es sowohl um Ansätze zum Ausgleich bei materieller Armut als auch um Aufmerksamkeit für psychosoziale Notlagen. Inklusive Pädagogik ist immer auch Traumapädagogik und hat psychologisch, psychoanalytisch und bindungstheoretisch fundierte Konzeptionen entwickelt, um traumatisierten Kindern in der wohnortnahen Schule Halt gebende Beziehungen und Strukturen zu bieten und das für die betroffenen Kinder problematische Weiterreichen an wechselnde Institutionen zu verhindern.

▲ 12. Die inklusive Grundschule wird realisiert anhand von *professioneller Kooperation* im multiprofessionellen Schulkollegium und im multiprofessionellen Klassenteam sowie in der strukturierten Kooperation mit Eltern und mit einer Reihe weiterer wichtiger Kooperationspartner im Sozialraum.

Die Innovation der inklusiven Grundschule ist zielorientiert, indem sie sich an *menschenrechtlichen Prinzipien der Gleichheit, Freiheit und Solidarität* ausrichtet und nach der Realisierung der Bausteine, die auf langjährigen humanen historischen Traditionen sowie auf den verschiedenen integrativen und inklusiven Vorhaben seit dem letzten Viertel des zwanzigsten Jahrhunderts beruhen, strebt. Mit der Arbeit an diesen Idealen ist zugleich ein widersprüchlicher Alltag verbunden, der von fehlbaren Menschen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen, Widersprüchen und Unvollkommenheiten geprägt ist. Inklusive Pädagogik hat, wie international alle demokratischen Reformbemühungen, mit den *Bedingungen der unvollendeten Demokratie* zu ringen.

Wenn Inklusion in der Fläche verwirklicht werden soll, sind gegenwärtig in den deutschen Bundesländern konkret vor allem zwei Perspektiven zu beachten: Bildungspolitische Entscheidungen müssen dafür Sorge tragen, dass inklusive Grundschulen mit ausreichend personellen und sächlichen Ressourcen ausgestattet werden. Alle professionellen Akteure vor Ort müssen im Hinblick auf die Fähigkeiten, didaktisch zu individualisieren, alle Kinder in verbindlichen Beziehungen wertzuschätzen und im multiprofessionellen Kollegium zu kooperieren, qualifiziert werden.



Langfassung



Inklusive Bildung in der Primarstufe

*Eine wissenschaftliche Expertise
des Grundschulverbandes*

*erstellt von
Annedore Prengel*

*unter Mitarbeit von
Elija Horn*

0	Einleitung	15	4	Empirische Grundlagen der Inklusiven Pädagogik	37
0.1	Aufgabe der Expertise	15	4.1	Studien zur Kritik an Segregation und Exklusion	37
0.2	Begriffsklärung	16	4.2	Studien zu Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht	38
0.3	Normativer Anspruch und widersprüchlicher Alltag	18	4.3	Weitere inklusionsrelevante Studien zu Schulleistungen	39
0.4	Probleme: Qualifikation und Ressourcen	19	4.4	Befunde zur Unterrichtsgestaltung	40
0.5	Aufbau der Expertise	20	4.5	Studien zu Peer-Beziehungen in inklusiven Lerngruppen	40
1	Bildungshistorische Hintergründe von Inklusion in der Primarstufe	21	4.6	Studien zur Relevanz der pädagogischen Beziehungen für Inklusion	41
1.1	Von Heterogenitäten zu Exklusion und Segregation	21	5	Bausteine Inklusiver Pädagogik in der Grundschule	42
1.2	Integrative Tendenzen in historischen Muster- und Reformschulen	23	5.1	Institutionelle Inklusion	42
1.3	Trennung und Gemeinsamkeit seit der Weimarer Republik	24	5.2	Institutionelle Übergänge von der Elementarstufe bis zu den Sekundarstufen	43
1.4	Integrative und inklusive Schulen seit den siebziger Jahren	25	5.3	Inklusives Schulleben	44
2	Aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen	26	5.4	Inklusives Klassenleben	45
2.1	Aktuelle Entwicklungen in deutschen Bundesländern	26	5.5	Inklusives Curriculum und Bildungsstandards	46
2.2	Aktuelle internationale Entwicklungen	28	5.6	Inklusive Didaktik	47
3	Theoretische Grundlagen der Inklusiven Pädagogik	31	5.7	Lernmaterialien im individualisierenden Unterricht	48
3.1	Grundlegende Prinzipien der Menschenrechte: Freiheit, Gleichheit und Solidarität	31	5.8	Inklusive pädagogische Diagnostik	49
3.2	Zur Bedeutung des Theorems der Heterogenität für die Inklusive Pädagogik	32	5.9	Inklusive Leistungsbewertung	52
3.2.1	Heterogenität als Verschiedenheit	33	5.10	Persönliche Beziehungen in der inklusiven Grundschule	53
3.2.2	Heterogenität als Vielschichtigkeit	34	5.11	Aufmerksamkeit für Kinder in Not	54
3.2.3	Heterogenität als Veränderlichkeit	35	5.12	Professionelle Kooperation	55
3.2.4	Heterogenität als Unbestimmtheit	35	6	Probleme und Perspektiven inklusive Grundschulpädagogik	56
3.2.5	Zusammenfassung: Zum kritischen Potential des Theorems der Heterogenität	35	7	Literatur	57
3.2.6	Zur Bedeutung der Menschenwürde für das Generationenverhältnis in der Inklusiven Pädagogik	36	8	Informationsquellen zu Inklusion für Grundschulen	68

Einleitung

0.1

Aufgabe der Expertise

Inklusion - das gemeinsame Lernen aller Kinder und Jugendlichen - ist gegenwärtig bundesweit ein wichtiges Entwicklungsthema im deutschen Bildungswesen. Kennzeichen der Inklusionspädagogik ist, dass sie sowohl die Verschiedenheit als auch die Gemeinsamkeit der Lernenden beachtet und beides in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen in der demokratischen und leistungsförderlichen Schule moderner Gesellschaften verknüpft.

Den grundlegenden Gedanken der Verbindung von Verschiedenheit und gleichberechtigter Gemeinsamkeit können einleitend einige aus ästhetischen und ökologischen Feldern stammende Metaphern¹ veranschaulichen: In einer *Collage* werden verschiedene Teile auf einer gemeinsamen Grundfläche aufgeklebt. In einer *Assemblage* werden unterschiedliche Gegenstände in einem gemeinsamen Rahmen zusammengefügt. In einer *Fuge* erklingen polyphone Stimmen in einer gemeinsamen musikalischen Komposition. In einem *Korallenriff* leben diverse Pflanzen und Tiere in einem gemeinsamen Ökosystem. In einem Schulhaus prangt ein *Patchwork* im Eingangsbereich, das aus von den einzelnen Kindern gespendeten Stoffstückchen genäht wurde und so ihre Einzigartigkeit und Zusammengehörigkeit symbolisiert. Diese Metaphern aus den Bereichen des ästhetischen Gestaltens, der organischen Biodiversität und der pädagogischen Inszenierung bieten Bilder dafür, dass an vielen Orten der sozialen, künstlerischen und materiellen Welt Verbindungen von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit vorkommen, die auch für Inklusion zentral sind. Die inklusive Grundschule hat zum Ziel, alle Kinder willkommen zu heißen, sie gleichberechtigt in ihren individuellen Entwicklungen zu fördern und aus dem gleichberechtigten Zusammensein der Verschiedenen Gemeinsamkeit entstehen zu lassen. Die Arbeit der inklusiven Grundschule versteht sich als Beitrag zur demokratischen Sozialisation und zur Leistungssteigerung bei allen Schülerinnen und Schülern in spätmodernen Wissensgesellschaften. Das Prinzip der grundlegenden humanen Anerkennung setzt das Konstrukt des »schlechten Schülers« im Bildungswesen außer Kraft und korrespondiert mit dem gesellschaftlichen Prinzip der sozialen Grundsicherung und mit anderen demokratischen Grundrechten, die jenseits meritokratischer Hierarchien gelten.

Aber der Gedanke des demokratischen Zusammenhangs von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit ist in gesellschaft-

1 Zur Verwendung von Metaphern vgl. Johach 2011; zu Metaphern im Kontext von Heterogenität in der Bildung vgl. Prengel 2013.

lichen Kontexten umstritten² und um die diesem Gedanken verpflichtete Inklusionspädagogik werden heftige Konflikte ausgetragen. Der gemeinsame Schulbesuch verschiedener Kinder wird von den Kritikern der Inklusionspädagogik als nachteilig erachtet und sie befürworten organisatorische Trennungen mit dem Ziel homogene Lerngruppen zu bilden, denen spezialisierende Begabungs-, Lern- und Förderkonzepte zugrunde liegen. Ein solches Bild vom Lernen wird anschaulich in Ordnungsmetaphern, zum Beispiel in der Metapher der *Liga* aus dem Bereich des Sports³, verbunden mit der Vorstellung, dass in Schulklassen gleich leistungsfähige Schüler gemeinsam voranschreitend lernen sollen.

In den Debatten finden sich also neben begeisterten und gemäßigten Befürwortern auch empörte, besorgte, warnende sowie vorsichtig abwägende Fachleute und Eltern. Neben Schulen, die seit dreißig Jahren erfolgreich inklusiv arbeiten⁴, finden sich Schulen, die die Schüler ihrer Klassen als homogene Gruppe behandeln, sie gleichschrittig unterrichten⁵ und Schüler mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten ausschließen und an andere Schulen und Einrichtungen überleiten⁶. Darüber, ob gemeinsamer Unterricht mit heterogenen Lerngruppen angemessen sei und wie seine Rahmenbedingungen ausgelegt werden sollten, gibt es im föderalen deutschen Bildungswesen noch keinen Konsens. Zugleich hat Deutschland die Behindertenrechtskonvention⁷ unterzeichnet und sich damit verpflichtet Inklusion zu realisieren. Aus der Kultusministerkonferenz liegen entsprechende, für alle Bundesländer relevante, Vereinbarungen vor.⁸

Aufgabe der vorliegenden Expertise ist es, Inklusion als pädagogisches Konzept, in dem es um den Zusammenhang von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit der Lernenden geht, auf der Basis des theoretischen und empirischen Forschungsstandes vorzustellen, in der konfliktreichen Debatte um pädagogische Inklusion zu einer stichhaltigen Klärung der Argumente beizutragen und begründete Handlungsperspektiven für die Primarstufe zu erarbeiten. Der Text wurde für Lehrerinnen und Lehrer, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher sowie alle anderen Berufsgruppen, die sich in Schulleitung, Schulverwaltung, Jugendhilfe, Frühpädagogik, Kommune und Sozialraum mit Inklusion auseinandersetzen, verfasst und bietet eine praxisbezogene, wissenschaftlich fundierte und kritisch reflektierende Einführung in die inklusive Bildung in der Primarstufe.

Die Expertise berücksichtigt bildungshistorische, -politische, und -theoretische Kontexte und empirische Befunde und stellt das inklusive Modell im Zusammenhang der institutionellen, didaktischen, interpersonellen und professionellen Handlungsebenen vor. Im Text werden die Bedeutung und die Leistungen Inklusiver Pädagogik sowie ihre Widersprüche und Probleme analysiert. Im Mittelpunkt steht dabei die vier- beziehungsweise sechsjährige Primarstufe, ergänzt um Bezüge zur Elementarstufe und zu den Sekundarstufen I und II sowie zu außerschulischen Arbeitsfeldern.

Inklusionspädagogik ist aus der integrativen Pädagogik des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehin-

derter Schülerinnen und Schüler hervorgegangen und beabsichtigt diese duale Polarisierung zu überschreiten, um andere Heterogenitätsdimensionen zu beachten und so der Vielfalt der Lernenden gerechter zu werden (siehe Kapitel 1 und 2). In der vorliegenden Expertise spiegelt sich diese Profilierung wieder: Die Differenzlinie behindert/nichtbehindert und entsprechende Förderschwerpunkte stehen im Mittelpunkt des Textes, während der Zusammenhang mit anderen Differenzlinien - um den Rahmen der Expertise nicht zu sprengen - punktuell erörtert wird.

0.2

Begriffsklärung

Mit dem Begriff der Inklusion im Bildungswesen gehen bestimmte Inhalte einher, die institutionell, professionell, didaktisch und intersubjektiv bedeutsam sind. In dieser Expertise soll der Begriff der schulischen Inklusion in einer auf wenigen wesentlichen Aspekten beruhenden Bestimmung⁹ verwendet und in den Ausführungen der folgenden Kapitel dargestellt und begründet werden. Im Sinne einer sparsamen Kennzeichnung umfasst diese Definition vier elementare Merkmale:

▲ 1. *Schulische Inklusion bedeutet, dass alle Kinder und Jugendlichen während der Jahre ihrer Grundbildung eine gemeinsame - in der Regel wohnortnahe - Schule besuchen.* Der gemeinsame Schulbesuch im Primarbereich baut weitgehend auf einem für alle gemeinsamen wohnortnahen Bildungsangebot im Elementarbereich auf und setzt sich möglichst im Sekundarbereich¹⁰ fort. Eine Zusammenfassung von Primarstufe und Sekundarstufe I in einer Schulform wird aus inklusiver Sicht befürwortet.

2 Die Auseinandersetzungen um bildungspolitische Reformagenden analysieren in soziologischer Perspektive Blanck/Edelstein/Powell (2013).

3 Auszug aus einem Wahlplakat der FDP im Berliner Wahlkampf 2011: »Wird sich die FDP für Gymnasien oder die Einheitsschule einsetzen? Wir würden auch beim Fußball die Idee einer Einheitsliga doof finden. Die neue Wahlfreiheit FDP Berlin«.

4 Vgl. Schnell 2003.

5 Vgl. die Erhebungen des Projektnetzes INTAKT, Prengel 2012a sowie die Ergebnisse von Schulvisitationen im Schuljahr 2009/2010, zum Beispiel in Berlin: »Als Sozialformen dominieren Frontalunterricht, oft als Unterrichtsgespräch, und Einzelarbeit [...]« (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung o.J., S. 11).

6 Vgl. Klemm 2009.

7 Vereinte Nationen 2006.

8 Kultusministerkonferenz 2011, 2012.

9 Die Merkmale 1. bis 3. finden sich - teilweise anhand unterschiedlicher Sprachspiele artikuliert - in vielen wichtigen Texten zur schulischen Inklusion, vgl. z.B. Eberwein/Knauer 2002; Saldern 2012. Eine Ausnahme bildet Merkmal 4., das teilweise nicht explizit genannt wird.

10 Wie und wann Formen der äußeren institutionellen Differenzierung am Ende der Sekundarstufe I bis hin zur Sekundarstufe II eingesetzt werden, variiert in den deutschen Bundesländern, vgl. Kapitel 2 dieser Expertise.

▲ 2. *Schulische Inklusion bedeutet, dass die Kinder durch Lehrkräfte, Sonderpädagogen und andere pädagogische Fachkräfte in multiprofessionellen Kollegien in der Schule unterrichtet, erzogen, gefördert und betreut werden.* Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie sozialpädagogische Fachkräfte arbeiten an der wohnortnahen Schule und kooperieren hier in multiprofessionellen Teams. Alle Hilfen und Therapien sowie kreative und sportliche Angebote werden so weit wie möglich ganztägig¹¹ in der wohnortnahen Schule angeboten.

▲ 3. *Schulische Inklusion bedeutet, dass in den Klassen im Unterricht eine Didaktik der individualisierenden, auf allen Leistungsniveaus leistungssteigernden, Binnendifferenzierung¹² praktiziert wird.* Die pädagogischen Angebote werden u.a. mit Hilfe von didaktischen Materialien an die individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler angepasst. In begründeten Situationen können dabei als Ergänzung begrenzte Formen äußerer Differenzierung innerhalb der wohnortnahen Grundschule angemessen sein. Dazu gehören auf vielfältige Weise gestaltbare Formen der Gruppenarbeit (zum Beispiel in Arbeitsgemeinschaften) oder der Einzelbetreuung (zum Beispiel bei ausgeprägtem Ruhebedürfnis oder bei schweren psychischen Problemen). Eine solche temporäre äußere Differenzierung innerhalb einer Schule widerspricht der Definition von Inklusion in dieser Expertise nicht, wenn sie reflektiert geschieht und wenn gleichzeitig für die Zusammengehörigkeit in der Klassengemeinschaft Sorge getragen wird.¹³

▲ 4. *Schulische Inklusion bedeutet, dass in alltäglichen Interaktionen sowie im Klassen- und Schulleben jedes Kind in einem ausreichenden Maß respektiert wird, dass die Mitgliedschaft aller Kinder verlässlich sichtbar kultiviert wird, dass eine demokratische Sozialisation realisiert wird und dass jedes Kind eine Halt gebende Bezugsperson hat.*

Inklusion kommt, wenn sie gelingt, neben der institutionellen, der didaktischen und der professionellen Ebene auch auf der Sozialisations- und Beziehungsebene¹⁴ zum Ausdruck. Für die Angehörigen aller in der wohnortnahen Grundschule vorkommenden Berufe werden, z.B. in Form von regelmäßigen Teambesprechungen oder Supervisions-sitzungen, Möglichkeiten gefunden, daran zu arbeiten, dass sie Kinder in einem ausreichenden Maß akzeptieren können.

Es stellt sich die Frage, ob von Inklusion in der Schule noch die Rede sein kann, wenn eine dieser vier - institutionellen, professionellen, didaktischen und intersubjektiv-sozialisatorischen - Minimalvoraussetzungen fehlt. Denn die Grundlage für Inklusion, die entscheidende »conditio sine qua non«, die Bedingung, ohne die es sich nicht um Inklusion handelt, bildet die gemeinsame Grundschule als ein »Haus des Lernens«¹⁵, das niemanden ausschließt. Inklusive Pädagogik ist in dieser einen Schule darüber hinaus nicht möglich ohne

die Arbeit der verschiedenen pädagogischen Professionen, denn ohne sie können bereichernde oder notwendige behinderungs- und lernausgangslagenspezifische Fachkompetenzen der unterschiedlichsten Art den Kindern nicht zugute kommen. Inklusion findet auch nur dann statt, wenn der Unterricht individualisierend gestaltet wird, weil sonst das Unterrichtsangebot systematisch an einem Teil der Kinder vorbei geht. Auch wenn die psychosoziale Erfahrung in einem ausreichenden Maße akzeptiert und respektiert zu sein nicht gegeben ist, leiden Kinder unter interner Ausgrenzung, sodass Inklusion gefährdet ist.

Die hier dargelegte Definition von *Inklusion* entspricht zugleich der Definition von *Integration*¹⁷. Die vier Merkmale wurden bereits in den siebziger Jahren in Praxis und Theorie der damaligen Integrations-schulversuche entwickelt. Dennoch ist es aus mehreren Gründen sinnvoll, heute mit dem Begriff der Inklusion zu arbeiten: Inklusion ist ein internationaler Begriff, der auch den deutschen Diskurs international anschlussfähig macht. Der Begriff der Inklusion wurde wichtig, um einige typische Fehlentwicklungen in Integrationsklassen, vor allem die klasseninterne Separation einiger integrierter Kinder, zu kritisieren und sich davon abzugrenzen¹⁸. Mit dem Begriff der Inklusion soll gegenwärtig noch

11 Vgl. Schnell 2007, Schöler 1997, Eschelmüller 2013 und die Ausführungen zur professionellen Kooperation unter Punkt 5.12.

12 Der Begriff der »Binnendifferenzierung« wird in dieser Expertise als Oberbegriff für innere Differenzierung im Gegensatz zur äußeren Differenzierung verwendet. Diese Definition als Oberbegriff lässt offen, in welchen Formen des Individualisierens und gruppenbezogenen Differenzierens innerhalb einer Klasse gearbeitet wird, und ob es sich um lehrergelenkte, instruktive oder durch Kinder selbst initiierte Formen des Lernens handelt (siehe die Ausführungen unter Punkt 5.6 zur inklusiven Didaktik).

13 Siehe die Ausführungen unter Punkt 5.3 und Punkt 5.4 zum inklusiven Schulleben und zum inklusiven Klassenleben.

14 Auch wenn sich in den Texten zur Inklusionspädagogik die Betonung der Anerkennung der kindlichen Persönlichkeit regelmäßig findet, so wurde bisher die Bedeutung einer kontinuierlichen, Halt gebenden Beziehung zu einer Klassenlehrerin, Sonderpädagogin oder Bezugserzieherin in den einschlägigen Schriften nicht immer in gleicher Weise hervorgehoben. Die wachsende Rezeption der Bindungstheorie (Ahnert 2008; Jungmann/Reichenbach 2009; Julius 2009; Geddes 2009), der Traumapädagogik (Bausum u.a. 2013), der Resilienzforschung (Opp/Fingerle 2007) und der pädagogischen Beziehungsforschung (Hamre/Pianta 2006; Helsper/Hummrich 2009) sowie die erfolgreiche Arbeit einzelner Schulen, die Wert auf die Pflege intersubjektiver pädagogischer Beziehungen legen (Stähling 2006; ders. 2013), trägt zur Verbreitung der Einsicht in die Relevanz der Beziehungsebene bei. Siehe auch Reiser 2006 und die Ausführungen zur Relevanz der Beziehungsebene unter Punkt 4.6 und Punkt 5.10.

15 Bildungskommission NRW 1995.

16 Bertram/Helsper/Idel 2000; Prengel 2009b.

17 Vgl. z.B. Bardmann 2008; Sander 2001.

18 Vgl. Sander 2001, darin weitere Quellenangaben zur Debatte um die Begriffe Integration und Inklusion.

deutlicher als mit dem Begriff der Integration betont werden, dass sich in den Klassen heterogene Lerngruppen befinden, die sich derart aus vielfältigen Einzelpersonen und internen Gruppierungen zusammensetzen und von so vielen sich überschneidenden Differenzlinien¹⁹ durchzogen sind, dass nur eine konsequente Individualisierung der Situation gerecht wird und eine Zweiteilung in »behindert« und »nichtbehindert« zu kurz greift.

Trotz der hier erläuterten Gemeinsamkeiten, die die Konzepte der integrativen und der inklusiven Pädagogik aufweisen, ist es in der heutigen Debatte hilfreich, beide Begriffe in einer unterschiedlichen Bedeutung zu benutzen: So ist oft von Integration die Rede, wenn auch das Unvollkommene des gemeinsamen Lernens mit betont werden soll, um zum Ausdruck zu bringen, dass völlige Inklusion noch nicht gegeben ist. Von Inklusion ist daher die Rede, wenn umfassendere Gemeinsamkeiten benannt werden sollen und die oben aufgeführten vier Kriterien zumindest in Ansätzen erfüllt sind. Allerdings dürfte dann niemals mit dem Begriff der Inklusion gearbeitet werden, außer wenn das anzustrebende Idealbild gezeichnet wird. In den bildungspolitischen und pädagogischen Debatten ist eine praktikable und weniger komplexe Begriffsverwendung von Inklusion hilfreich, auch wenn sie in ihrer Plakativität bestimmte Feinheiten und Probleme, wie die hier benannten, übergeht. Eine klare begriffliche Trennung zwischen Integration und Inklusion ist angesichts ihrer Unschärfen nicht möglich.

Der Bildungsforscher Klaus Klemm hat fünf wichtige Fachbegriffe zur Bezeichnung seiner Ergebnisse im Kontext seiner statistisch fundierten Analysen von Förderung, Integration und Ausgrenzung im deutschen Schulsystem definiert, die sich durch Einfachheit und Klarheit auszeichnen:

- ▶ »Förderquoten geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern an.
- ▶ *Exklusionsquoten* geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern an.
- ▶ *Inklusionsquoten* geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern an.
- ▶ *Exklusionsanteile* geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an.
- ▶ *Inklusionsanteile* geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an.«²⁰

Diese fünf klaren Definitionen eröffnen wichtige Perspektiven auf die Daten, mit denen sich schulische Inklusion und Ausgrenzung empirisch fundiert darstellen lassen. Dennoch

weisen die Definitionen auch Probleme auf: Die hier vorliegende Definition von *Exklusion* vernachlässigt, dass die getrennte Zuordnung zu Regel- und Sonderschulen eher einer *Segregation* gleichkommt; der Begriff der Exklusion eignet sich, um den völligen Ausschluss aus dem Bildungswesen zu benennen. Auch werden bei der hier vorgeschlagenen Verwendung des Begriffs der *Inklusion* die schwachen oder problematischen Formen von Inklusion sowie mögliche Differenzen zwischen Integration und Inklusion vernachlässigt. Dennoch sind die Begriffsbestimmungen nach Klemm hilfreich, um statistische Zusammenhänge präzise zu bezeichnen, aber sie machen eine umfassende Auseinandersetzung mit komplexen theoretischen Aspekten und Unschärfen der Terminologie nicht überflüssig (s.u.).²¹

0.3

Normativer Anspruch und widersprüchlicher Alltag

Die Begriffsbestimmung von Inklusion zeigt, dass hier ein normativ anspruchsvolles, an der demokratischen Verfassung und den Menschenrechten ausgerichtetes Bildungskonzept ausformuliert wird, dessen Maximen angesichts alltäglicher Unzulänglichkeit nicht vollkommen entsprochen wird. Daran wird sichtbar, dass Inklusion mit einem Problem zu kämpfen hat, das allen sozialen Prozessen innewohnt²². Alle gesellschaftlichen Bereiche²³, auch das Bildungssystem, sind so von Widersprüchen, Ungleichheiten, Machtstrukturen und Unvollkommenheiten aller Art durchzogen, dass sie im gesellschaftlichen Alltag Herausforderungen für Konflikte aller Art darstellen. Reformkonzepte setzen an diesen Problemen und Ungerechtigkeiten an und bemühen sich um Möglichkeiten der Demokratisierung. Die Protagonisten von Reformen gehen davon aus, dass sie schrittweise

19 Vgl. die Ausführungen zu Vielschichtigkeit unter Punkt 3.2.2.

20 Vgl. Klemm 2010, S. 13.

21 Die Bildungssoziologen Lisa Pfahl und Justin Powell schlagen zur Analyse der aktuellen internationalen Entwicklungen sonderpädagogischer Förderorte geeignete Begriffsbestimmungen vor: »Die sonderpädagogischen Fördersysteme Deutschlands können im Hinblick auf die Förderorte grundlegend unterschieden werden; dabei vollzieht sich in vielen westlichen Ländern ein gradueller Übergang von der *Exklusion* zur vollständigen *Inklusion* entlang eines Kontinuums von *Segregation* (Trennung zwischen Gebäuden), über *Separation* (Trennung innerhalb eines Gebäudes) und *Integration* (teilweise gemeinsamer Unterricht) hin zu vollständiger *Inklusion* (gemeinsamer Unterricht). Eine Überwindung der prinzipiellen *Exklusion*, wie sie in den 1960er-Jahren in Deutschland erreicht wurde, ist demnach nur der erste Schritt auf dem Weg zur größtmöglichen Teilhabe an formal organisierten Lernmöglichkeiten.« Vgl. Pfahl/Powell 2012, S. 723.

22 Vgl. die Analyse von Raphael Beer und Uwe Bittlingmayer (2008), die herausarbeiten, dass soziale Phänomene ebenso wie sozialwissenschaftliche (einschließlich erziehungswissenschaftlicher) Diskurse stets mit Gegebenheiten menschlicher Sozialität und damit auch mit der Frage nach den Normen des Sozialen zu tun haben.

23 Vgl. Honneth 2002.

Besserungen erreichen und so durchaus im Sinne der Menschen, bei Inklusion im Sinne der Schulkinder, erfolgreich sein können. Die Protagonisten von Reformen können aber auch irren und sich veranlasst sehen, ihre Reformmodelle zu überarbeiten. Es wäre in jedem Fall vermessen, Reformziele mit Heilsversprechen zu verwechseln.

Vor diesem Hintergrund ist es entlastend, sich klar zu machen, dass auch die Inklusive Pädagogik mit vorläufig gültigen Arbeitshypothesen argumentiert, die revidierbar sind und dass die ihr in Praxis, Politik und Wissenschaft verpflichteten Akteure Fehler machen können. Auch ist es immer wieder erforderlich, konkrete bildungspolitisch oder pädagogisch relevante Entscheidungen mit Augenmaß zu fällen und dabei situativ begrenzte Maximen zu realisieren und andere Maximen vorläufig zurückzustellen. Mit diesen realistischen Überlegungen geht nun nicht etwa eine resignative Haltung einher. Sie lassen zunächst Fehlentwicklungen, Rückschläge, Widersprüche und Langsamkeiten im Reformprozess als auch in der Bildung zum Leben gehörend verständlich werden. Im Lichte dieser Erkenntnis kann jeder Schritt, der im Interesse einer guten kindlichen Entwicklung möglich wird, wertgeschätzt werden und Mut für neue Schritte machen. Dabei sind die anspruchsvollen Kriterien und normativen Grundlagen, wie sie in der Behindertenrechtskonvention und anderen Dokumenten zum Ausdruck kommen, nicht etwa überflüssig, sondern sie bieten in einer widersprüchlichen Welt Orientierung.

Neuere Demokratietheorien reflektieren diese Zusammenhänge, wenn sie Demokratisierung als unendliche Aufgabe erkennen, ohne ihre Ziele aufzugeben.²⁴ Dazu gehört die grundlegende und wegweisende Erkenntnis, dass es weder in der Gegenwart noch in der Geschichte eine Vollkommenheit gerechter Zustände, guter Praktiker, Recht habender Denker oder wahrer Theorien geben kann und dass es trotz dieser Einsicht möglich ist demokratischere Verhältnisse zu realisieren²⁵. Von dem amerikanischen, psychoanalytischen Kinderarzt Donald Winnicott stammt das schöne - im Hinblick auf die stets unvollkommen bleibende Mutter-Kind-Beziehung entwickelte - Prinzip des »good enough«²⁶. Gütemaßstäbe sollten im Lichte dieser Einsicht so angewendet werden, dass geklärt wird, ob eine Situation vor dem Hintergrund ihrer Ausgangsbedingungen als *genügend gut* erkannt werden kann.

0.4

Probleme: Qualifikation und Ressourcen

Wenn gegenwärtig Inklusion in der Fläche des Bildungswesens realisiert werden soll, so wird diese Reform durch zwei Probleme erschwert: das Qualifikationsproblem und das Ressourcenproblem.

Die Qualifikation aller Lehrerinnen und Lehrer, vor allem jener, die sich bisher gegen integrativ ausgerichtete pädagogische Konzepte entschieden haben, stellt eine ungelöste

Schwierigkeit für Inklusion dar. Auch im Elementarbereich, in Grundschulen und in Sonderschulen arbeiten zahlreiche Erzieherinnen und Lehrpersonen, zu deren beruflichem Selbstbild es nicht gehört, im Unterricht zu differenzieren²⁷. Mit einer Realisierung von Inklusion in der Fläche ist darum für das Bildungssystem die Entwicklungsaufgabe verbunden, auch diesen Teil der Lehrerschaft zur inneren Differenzierung zu befähigen.

An vielen Schulen herrscht noch die Vereinzelung der Lehrpersonen vor, sie ist verbunden mit einem Mangel an Teamarbeit. Wenn Kinder und Jugendliche, die nicht den Erwartungen von Lehrpersonen entsprechen, nicht mehr an andere Schulen oder Einrichtungen abgegeben werden, brauchen die Lehrpersonen ein institutionalisiertes Unterstützungssystem, um mit den Kindern, die ihnen Schwierigkeiten machen, zurecht zu kommen. Dazu gehört die regelmäßig etwa 14-tägig stattfindende Teamsitzung, z.B. im Jahrgangsteam, in der Fallbesprechungen stattfinden. Die Teambesprechungen²⁸ führen zur Bildung eines haltgebenden Rahmenwerks für die Pädagoginnen und Pädagogen, wenn sie regelmäßig, und nicht etwa nur im Krisenfall, stattfinden. Wichtig ist hier auch die Einführung von Intervision²⁹ und Supervision³⁰ in der Fläche, um Lösungen in schwierigen pädagogischen Situationen zu erarbeiten (s.u.).

Ein zweites Problem liegt in der Verwendung der im System vorhandenen Ressourcen³¹. Die Aufrechterhaltung des mehrgliedrigen Schulwesens mit Regelschulen und Sonderschulen (einschließlich der aufwändigen Fahrwege von behinderten Kindern in ihre Sonderschulen) ist kostenintensiv. Auch die Übergangszeit in ein inklusives System gilt noch als teuer, während das Inklusionsmodell mit für alle gemeinsamen wohnortnahen Schulen auf Dauer günstige Synergien ermöglicht. In dieser Situation kommt nun die Befürchtung³² auf, dass in den im föderalen System für die Bildung zuständigen Bundesländern Inklusion als Sparmodell benutzt wird, wenn behinderte Kinder ohne die ihnen im Sonderschulwesen zugeordneten Ressourcen die Regelschulen besuchen.

24 Vgl. z.B. Heil/Hetzel 2006, vgl. auch die Zusammenfassung und bildungstheoretische Reflexion dieser Debatten: Prengel 2011.

25 Vgl. Pickett/Wilkinson 2010.

26 Winnicott 1969, ders. 2006.

27 Vgl. z.B. die Berichte der Schulvisitationen aus dem Schuljahr 2009/2010, Senatsverwaltung Berlin, o.J.

28 Vgl. z.B. die seit langem vorliegenden Vorschläge zum Team-Kleingruppen-Modell (Keim 1996). Vgl. zum Thema regelmäßige Teambesprechungen Becker/Prengel 2010 und Leuzinger-Bohleber u.a. 2006.

29 Vgl. z.B. Dlugosch 2006; Gudjons 1987.

30 Vgl. z.B. Erbring 2007.

31 Zum Transfer der Ressourcen aus verschiedenen Quellen an die wohnortnahe Grundschule vgl. die Erfahrungen des Schulleiters R. Stähling (2006). Zur Berechnung der Kosten von Segregation und Inklusion vgl. Klemm 2012a.

32 Quelle: Mündliche Mitteilungen von Schulleiterinnen und Schulleitern aus verschiedenen Bundesländern in den Jahren 2012 und 2013.

Aus dem Qualifikationsproblem und dem Ressourcenproblem gehen Daueraufgaben für Inklusion befürwortende gesellschaftliche Akteure - wie zum Beispiel den Grundschulverband - einher, wenn Inklusion gelingen soll. Langfristig ist darum zu ringen, dass der die Inklusionspädagogik ablehnende Teil der Lehrerschaft nachqualifiziert wird, dass an allen Schulen Teamarbeit für Fallbesprechungen institutionalisiert wird und dass mit den behinderten Kindern genügend Personal und genügend Ressourcen in die Regelschulen einwandern.

Angesichts dieser Situation soll die vorliegende Expertise sich dazu eignen, einerseits alle Teile der Lehrerschaft und der anderen für Inklusion unerlässlichen pädagogischen Berufe über zentrale Elemente der Inklusiven Pädagogik wissenschaftlich fundiert aufzuklären und andererseits erforderliche personelle und sächliche Ressourcen zu begründen.

0.5

Aufbau der Expertise

Die Expertise umfasst - im Anschluss an diese Einleitung - sechs Kapitel, hinzu kommen Literaturhinweise und ein Informationsteil zu im Internet verfügbaren Angeboten:

Der Text beginnt im Anschluss an diese Einleitung im *ersten Teil* mit einem Rückblick auf die bildungshistorischen Hintergründe, die zur heutigen Situation geführt haben und ohne deren Analyse die aktuelle Debatte nicht zu verstehen ist. Die vielphasige Vorgeschichte der Inklusiven Pädagogik wird vorgestellt. Ausgehend vom ständisch trennenden Bildungswesen des Feudalismus und den egalitär-demokratisch ausgerichteten Reformphasen des 20. Jahrhunderts werden die innovative Bedeutung der Integrationspädagogik der siebziger Jahre bis hin zur Inklusiven Pädagogik am Anfang des 21. Jahrhunderts analysiert. Die Gemeinsamkeiten der Entwicklungen, die mit *Integrationspädagogik* und *Inklusionspädagogik* bezeichnet werden, werden herausgearbeitet. Erläutert wird, dass die Innovation, die mit dem Begriff der Inklusion verbunden wird, auch plurale Heterogenitätsdimensionen einbezieht und sich immer zugleich auch als inter- bzw. transkulturelle und als genderbewusste Pädagogik versteht. Zu berücksichtigen ist, dass schon die frühe Integrationspädagogik, wie sie in den ersten Modellversuchen der siebziger und achtziger Jahre in der Praxis entwickelt worden ist, mit der Aufmerksamkeit für die Individualität der Kinder mit Behinderungen zugleich die Aufmerksamkeit für die Individualität aller Kinder verbunden hat.

Im Zentrum des *zweiten Teils* stehen aktuelle bildungspolitische Entwicklungen im bundesweiten und im internationalen Vergleich. Das Ausmaß der Realisierung der Integration von Kindern mit Behinderungen in die Regelschulen wird dargestellt; dabei werden die sechzehn deutschen Bundesländer verglichen, da sie sehr unterschiedliche »Inklusionsquoten« nach Klemm (s.o. Punkt 0.2) aufweisen. Anschließend belegt der internationale Vergleich der Inklus-

sionsquoten, wie weit Deutschland hinter den Entwicklungen in Bildungssystemen vergleichbarer europäischer Nationen zurückgeblieben ist.

Das *dritte Kapitel* bietet eine Einführung in theoretische Grundlagen der Inklusiven Pädagogik. Die Philosophie der Menschenrechte mit ihren zentralen Begriffen *Freiheit*, *Gleichheit* und *Solidarität*, das Theorem der *Heterogenität* und die Bedeutung der *Kindermenschenwürde im Generationenverhältnis* werden erläutert. Die Vorstellung der theoretischen Grundlagen wird verbunden mit Ausführungen zur grundsätzlichen Haltung der Anerkennung, die die personale Basis der inklusiven Pädagogik bildet.

Empirische Forschungsergebnisse zur Kritik an Segregation und Exklusion, zu den Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht, zur Unterrichtsgestaltung, zu den Peer-Beziehungen in inklusiven Lerngruppen sowie zur Relevanz guter pädagogischer Beziehungen werden im *vierten Kapitel* vermittelt.

Im *fünften Teil* der Expertise werden die 12 Bausteine inklusiver pädagogischer Praxis vorgestellt. Die Bausteine stellen das, was Inklusion ausmacht, auf verschiedenen Ebenen, die untereinander in Zusammenhang stehen, dar. Die Zusammenstellung der Bausteine beruht auf den in den vorangehenden Kapiteln zu findenden historischen und bildungspolitischen Entwicklungen, theoretischen Grundlagen und empirischen Befunden sowie auf den Berichten, Dokumentationen und Evaluationen aus der fast dreißigjährigen Praxis inklusiver Schulen. Die 12 Bausteine der inklusiven Grundschule können als Leitfaden für die Realisierung inklusiver Pädagogik im Schulalltag gelesen werden. Sie stellen eine Anleitung für inklusives Handeln in der Primarstufe dar, die die wichtigen schulpädagogischen Ebenen berücksichtigt.

Schließlich werden im *sechsten Schritt* Probleme und Perspektiven der Inklusiven Pädagogik bilanziert. Inklusion wird nicht als zu idealisierender Ort, sondern als unvollendbare Entwicklungsaufgabe der guten Schule in der unvollendeten Demokratie reflektiert.

Am Ende des Textes finden sich die Angaben zur der vorliegenden Expertise zugrundeliegenden Literatur. Weil Inklusion alle Systemebenen betrifft und möglichst viele Heterogenitätsdimensionen berücksichtigen möchte, bleibt es nicht aus, dass die Literaturliste sehr umfangreich ausfällt. Dennoch konnten leider viele weitere einschlägige Quellen nicht aufgenommen werden, um den Rahmen der Expertise nicht noch weiter auszudehnen.

Auf den letzten Seiten werden Hinweise auf für die Inklusive Pädagogik in der Grundschule hilfreiche Informationsquellen, die im Internet zur Verfügung stehen, gegeben.

Bildungshistorische Hintergründe von Inklusion in der Primarstufe

Der Blick zurück in die Vorgeschichte der heutigen Situation im Bildungswesen kann aktuelle Entwicklungen und Konflikte verständlicher werden lassen. Für die inklusive Pädagogik bietet der geistes- und institutionengeschichtliche Rückblick erhellende Einsichten.

Die »Pampaedia«, im 17. Jahrhundert von Johan Amos Comenius (1592-1670) in lateinischer Sprache verfasst, gilt als ein geistesgeschichtliches Gründungsdokument der europäischen Bildungssysteme³³. In dieser »All-Erziehung«, also einer Pädagogik für alle, heißt es:

»Zunächst wünschen wir, dass in dieser vollkommenen Weise nicht nur irgendein Mensch, wenige oder viele zum wahren Menschentume geformt werden, sondern alle Menschen, und zwar jeder einzelne, jung und alt, arm und reich, adelig und nichtadelig, Männer und Frauen, kurz jeder, der als Mensch geboren ist (...)« (Comenius 1960, 15). Comenius begründet diesen Wunsch mit dem Argument: »(...) wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, da soll auch der Mensch keine Schranken aufrichten.«³⁴

Erstaunlich ist, dass vor 400 Jahren Ansätze zu einem pädagogisch relevanten Menschenbild entworfen wurden, in denen die Verschiedenheit der Lernenden mit dem Wunsch nach Gemeinsamkeit verbunden wurde. Den unterschiedlichen Menschen in den ungleichen Lebenslagen wird ein gemeinsames Bildungsideal aufgrund eines universellen Gleichheitskriteriums, der Gleichheit vor Gott, zugesprochen. Es wird von Comenius auf dreierlei Weise, mit dem Hinweis auf die christliche Religion, die Natur und die menschliche Vernunft begründet. In einer Zeit, in der ein Gelehrter wie Comenius seinen Entwurf einer Bildung für alle niederschrieb, lassen sich die Anfänge unseres heutigen Bildungswesens verorten. Fürsten fingen an, Gesetze zu erlassen, die eine Unterrichtspflicht verordneten, deren flächendeckende Realisierung bis weit ins 19. Jahrhundert hinein dauern sollte. Die Tatsache, dass in modernen Gesellschaften für alle Kinder und Jugendlichen Schulen vorhanden sind und dass so - trotz vieler Mängel und trotz erheblicher Widersprüche - für fast alle eine grundlegende Alphabetisierung möglich ist, erfordert nach wie vor große gesellschaftliche Anstrengungen und kann als bedeutende Errungenschaft der Moderne angesehen werden.

1.1

Von Heterogenitäten zu Exklusion und Segregation

Historisch stimmten gesetzliche Dokumente und institutionelle Realität darin überein, dass die verschiedenen Lernenden, denen Comenius Gemeinsamkeit zuschrieb, nach bestimmten Kriterien in Gruppen eingeteilt und getrennten

schulischen Orten zugewiesen wurden. Die »Heterogenitäten« werden im entstehenden Schulsystem vor dem Hintergrund tradierter Hierarchien kanalisiert und in schulische »Ungleichheiten« überführt³⁵.

Im Folgenden sollen die Differenzierungskriterien *Alter, Stand/Klasse, Geschlecht, Kultur/Ethnie und Ability*³⁶ in ihrer historischen Funktion als Ordnungsprinzipien vorgestellt und auf ihren Einfluss im heutigen Bildungswesen hin untersucht werden.

Als grundlegendes Ordnungskriterium des Bildungswesens ist *Alter* zu nennen. Das generationale altersspezifische Ordnungskriterium hat die verschiedenen historischen Phasen überdauert. Die Angehörigen der neuen Generationen treten nach ihrer frühen Kindheit in die Schule ein und bilden eine Altersgemeinschaft, die ein Jahr - oder bei jahrgangsübergreifenden Klassenbildungen zwei bis vier Jahre - umfasst. Bernd Feige³⁷ betont in seinen Studien zur Bedeutung der Schulklasse, dass die historische Aufgabe der Realisierung der allgemeinen Schulpflicht³⁸ in der Fläche nur anhand eines umfassenden Ordnungsprinzips, wie es mit der Jahrgangsklasse gegeben ist, überhaupt erfüllt werden konnte. Und auch alle Formen der mehrere Jahrgänge zusammenfassenden Lernorganisation oder des flexiblen Schulanfangs fußen auf einem gemäßigten Jahrgangsprinzip, weil sie die neu heranwachsenden Kinder orientiert an gemeinsamen oder individuellen (zum Beispiel dem fünften Geburtstag) jährlichen Stichtagen in die Schule aufnehmen oder bei sehr schnell lernenden Kindern den jährlichen Aufnahmezeitraum zu einem etwas früheren Zeitpunkt hin ausdehnen. Das der Generationenfolge entsprechend eingetragene Ordnungsprinzip der Jahrgangsklasse einschließlich ihrer mehrere Jahrgänge umfassenden Varianten ist bis heute international maßgeblich.

Zu den historisch international folgenreichen Entwicklungen gehört eine weitere am Alter der Kinder orientierte, separierende Struktur: die Trennung zwischen Elementar- und Primarbereich³⁹. Die Einrichtungen der frühen Bildung wurden mehr oder weniger stark losgelöst vom öffentlichen Schulsystem geschaffen. In einigen Staaten, wie zum Beispiel in Frankreich, findet sich dennoch eine sehr enge

33 Vgl. die Studie zu Comenius' Theologie von Neval 2007.

34 Comenius 1657/1969, S. 31; vgl. auch Textor 1992.

35 Vgl. das interdisziplinäre Forschungsprogramm des Sonderforschungsbereichs an der Universität Bielefeld (2011), in dem analysiert wird, wie der Transfer von Heterogenitäten zu Ungleichheiten historisch und gesellschaftlich verläuft.

36 Es ist nicht einfach eine angemessene Sprache für die Bezeichnung der Ordnungsmerkmale, um die es hier geht, zu finden. Sie werden an dieser Stelle der Einfachheit halber in einer heutigen Terminologie auch unter Zuhilfenahme von Anglizismen genannt, im Wissen darum, dass damit dem historiografischen Anspruch nicht Genüge getan wird.

37 Vgl. mit weiterführenden Literaturangaben: Feige 2004; Herrlitz u.a. 1995.

38 Vgl. Tenorth 2009.

39 Vgl. Konrad 2004; Seitz 2009; Reyer 2004, ders. 2006.

Verbindung beider Bereiche. Ihre Zusammenführung ist hingegen bis heute in Deutschland eine ungelöste Entwicklungsaufgabe und vielerorts auch international eine Herausforderung⁴⁰.

Im in der Moderne entstehenden Schulsystem kamen - trotz des Bildes der *Schule für alle*, zum Beispiel bei Comenius - weitere äußerst einflussreiche Ordnungsprinzipien zum Tragen, die in den heutigen Konflikten um die Strukturen des Bildungssystems eine zentrale Rolle spielen. Als wichtigstes Ordnungskriterium diente die Struktur der Stände-, und mit zunehmender Industrialisierung der Klassengesellschaft, die zur Institutionalisierung eines niederen und höheren Schulwesens, ergänzt um städtische Einrichtungen mit mittleren Bildungsabschlüssen für Bürgerkinder, führte⁴¹. Diese historisch begründete *feudal fundierte Struktur* und das mit ihr verbundene Bild vom geburtsständisch verschiedenen Kind und Jugendlichen ist - wie in keinem anderen vergleichbaren Land - bis in die heutige Bundesrepublik einflussreich.

Ein weiteres Ordnungskriterium bildet die *Geschlechtszugehörigkeit*, die historisch zum Ausschluss der Mädchen aus der höheren Bildung und ihrer Zuweisung zu einem gesonderten Schulwesen führte⁴². Im niederen Schulwesen besuchten Mädchen und Jungen auf dem Land die gleichen Schulklassen, in denen sie meist getrennt platziert wurden. Im städtischen Volksschulwesen waren nach Geschlechtern trennende Schulen oder, beim Besuch einer gemeinsamen Schule, nach Geschlechtern trennende Schulklassen verbreitet. Im Rückblick ist es äußerst bemerkenswert, dass die bis ins 20. Jahrhundert hinein vor allem im höheren Schulwesen institutionell überaus bestimmende Geschlechtertrennung inzwischen von Ausnahmen abgesehen gegenstandslos geworden ist. Erstaunlich ist das vor allem, wenn man berücksichtigt, wie stark die Überzeugung in der Lehrerschaft verbreitet war, dass Jungen und Mädchen von Natur aus völlig verschieden begabt seien und dass man sie gar nicht gemeinsam unterrichten könne und solle. Selbst für viele Fachleute war das, was heute selbstverständlich ist, undenkbar, nämlich dass Mädchen und Jungen in allen Fachgebieten gleich erfolgreich lernen können, ja dass teilweise Mädchen unter gewissen Bedingungen viele Jungen hinsichtlich ihres Lernerfolgs überflügeln. Es ist lohnend, sich diese historische Entwicklung der Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem zu vergegenwärtigen, denn die konfliktreiche Rhetorik in diesem Bereich wies vor 100 Jahren Ähnlichkeiten mit der heutigen Rhetorik um den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung auf.

»Geschichte ist immer auch Geschichte von Migrationen, Grenzveränderungen und vielfältigen Sprach- und Kulturkontakten«⁴³ und Bildung hat stets mit dieser Vielfalt und Dynamik von *Kulturen und Ethnien* zu tun. Im Bildungswesen finden sich Formen des Umgangs mit der Vielfalt der Kulturen und Ethnien, die als ausgrenzend-repressiv, assimilatrisch und kulturpflegerisch analysiert werden können und bei denen zwischen regelrecht institutionalisierten

und informellen Prozessen zu unterscheiden ist. Dabei erweisen sich auch historisch häufig die sozioökonomische Lage und die Machtverhältnisse als ausschlaggebend für die Bildungswege der Angehörigen von ethnisch-kulturellen Minderheiten, was zum Beispiel an den unterschiedlichen Migrationsfolgen der Hugenotten, der Sinti und Roma sowie der jüdischen Bevölkerung deutlich wird. Bis heute sind für die Situierung von Kindern ethnisch-kultureller Minderheiten im Bildungswesen ihre sozioökonomischen Lebensbedingungen maßgeblich, was sich vor allem in der Überrepräsentanz dieser Gruppierungen in Sonderschulen⁴⁴ niederschlägt.

Im Zuge der Realisierung des Allgemeinen Schulbesuchs in einem ständisch separierenden System erfolgte der Aufbau von besonderen, ebenfalls separierenden Schulen für einen großen Teil Kinder und Jugendlicher mit *Behinderungen*. Geistig behinderte Kinder galten sehr lange als bildungsunfähig und erst in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg wurden nach und nach Schulen für diese Gruppe eingerichtet. Der angemessene Bildungsort für Kinder und Jugendliche mit Lernschwächen war meist umstritten und wurde teils im niederen Schulwesen, teils im schließlich 11-gliedrigen Sonderschulwesen gesehen⁴⁵.

Während das deutsche Regelschulsystem sich (seit der Weimarer Republik erst nach den Grundschulklassen⁴⁶) dreigliedrig aufspaltete, entwickelte sich parallel ein Sonderschulsystem mit zusätzlichen Aufspaltungen. Verbreitet waren bzw. sind noch die acht Sonderschulformen: Schule für Lernbehinderte, die Schule für geistig Behinderte, die Schule für Sprachbehinderte, die Schule für Erziehungsschwierige, die Schule für Körperbehinderte, die Schule für Gehörlose und Schwerhörige, die Schule für Sehbehinderte und Blinde, die Schule für Kranke. Wo getrennte Schulen für Gehörlose und Schwerhörige, für blinde und Sehbehinderte sowie für Taubblinde existier(t)en, kommen elf getrennte Schulformen zusammen.⁴⁷

40 Vgl. Oberhuemer 2004.

41 Vgl. Kuhleemann 1992; Lundgreen 1980, ders. 1981.

42 Vgl. für die folgenden Ausführungen die Beiträge in Glaser u.a. 2004.

43 Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 27; Krüger-Potratz 2006. Zu den Forschungsdesideraten hinsichtlich der Untersuchung von Multikulturalität und Macht in der Geschichte des Bildungswesens vgl. den informativen Überblicksartikel von Marianne Krüger-Potratz (im Erscheinen).

44 Vgl. die einschlägigen Studien, z.B. bei Reimer Kornmann 2003; Powell/Wagner 2002; für internationale Studien dazu vgl. Lindsay/Pather/Strand 2006.

45 Vgl. die sonderpädagogischen Studien zur historischen Entwicklung von Exklusion, Segregation und Integration bei Ellger-Rüttgardt 2008, Möckel 1988, Kugel/Wolfensberger 1971.

46 Vgl. Rodehüser 1987; Götz/Sandfuchs 2005.

47 Vgl. die Ausführungen zur Entwicklung dieser Schulformen bei Vernooij 2007.

Powell und Pfahl fassen diese Entwicklung prägnant zusammen:

»Die Expansion sonderpädagogischer Fördersysteme wurde durch die Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht, der Ausrichtung des Bildungswesens an der Leitidee einer grundlegenden Bildung für alle Bürger und Bürgerinnen, aber auch durch die Etablierung der sonderpädagogischen Profession und ihre starke Interessenvertretung gesichert. [...] Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde eine flächendeckende Versorgung mit Hilfsschulen in Deutschland angestrebt - und schließlich erreicht. Ihre Aufgabe war es, die Volksschulen von den ›schwach begabten‹ Schülern und Schülerinnen zu ›entlasten‹ und diesen an den Hilfsschulen besonderen Schutz und (körperliche) Fürsorge zukommen zu lassen. [...] Die seit 1908 erscheinende Die Hilfsschule wurde zur Zeitschrift des Berufsverbandes der Sonderpädagogik und dokumentiert die Geschichte der Sonderpädagogik vor, während und nach dem Nationalsozialismus. [...] Nach der Etablierung der eigenständigen Schulform zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde das Hilfsschulwesen in der Zeit des Dritten Reichs auch zur Erfassung von kranken, behinderten und benachteiligten Personen genutzt. Kinder und Jugendliche aus pädagogischen Einrichtungen wurden teilweise in Kollaboration mit den Nationalsozialisten den grausamen und tödlichen Maßnahmen der ›Rassenhygiene‹ ausgeliefert, teilweise wurden sie von Pädagogen und Pädagoginnen vor nationalsozialistischen Übergriffen versteckt und geschützt. [...] Die Restauration des sonderpädagogischen Fördersystems nach 1945 und der Rückgriff auf Modelle der Weimarer Republik ebneten den Weg zum stetigen Ausbau über das 20. Jahrhundert hinweg. Insbesondere ab den 1960er Jahren begann in Deutschland durch die Einrichtung zahlreicher neuer Schulformen und einer Ausweitung des Angebots in den vor- und nachschulischen Bereich eine weltweit nahezu einzigartige Ausdifferenzierung der sonderpädagogischen Fördersysteme [...]«⁴⁸.

Die ausgeprägte äußere Differenzierung in institutionell getrennten Schulformen - bestehend aus zahlreichen Sonderschularten und drei Schulformen in der Sekundarstufe - vor allem der deutschsprachigen Länder entwickelte sich im Laufe der Zeit international als »Sonderweg«⁴⁹, denn andere europäische Staaten hatten im Laufe des 20. Jahrhunderts vor allem die ständische, aber auch die behinderungsspezifische Segregation abgeschafft und integrativere Schulsysteme installiert.

1.2

Integrative Tendenzen in historischen Muster- und Reformschulen

Die Auseinandersetzung mit der historischen Vorgeschichte ist vor allem interessant, weil sich in ihr, neben in der Breite des Systems wirksamen historischen Einschnitten, auch frap-

pierende Ungleichzeitigkeiten und Widersprüchlichkeiten entdecken lassen. So offenbart der Rückblick sowohl die vorherrschende Schulstruktur mit ihrer institutionell ausgeprägten Ungleichheit, und er kann zeigen, dass eben dieser Struktur in dem Maße, in dem die Alphabetisierung in der Fläche ermöglicht wird, auch integrative Tendenzen innewohnen. Ungleichzeitigkeiten und Widersprüchlichkeiten zeigen sich darin, dass sich im Bildungswesen einzelne Minderheitenströmungen finden, die sich stark vom jeweils vorherrschenden Mainstream abheben. Einige solcher Ungleichzeitigkeiten sollen im Folgenden vorgestellt werden, weil sie Bezüge zu den Auseinandersetzungen um Inklusion aufweisen.

Aus dem Philanthropismus, also der Pädagogik der geistes- und sozialgeschichtlich international bedeutenden und bis heute maßgeblichen Strömung der Aufklärung, ging die Gründung einer Reihe von Musterschulen hervor, in denen ein Teil der üblichen Trennungen nicht mitgemacht wurde. Am Ende des 18. Jahrhunderts, als man in den deutschen Territorialstaaten noch weit von der tatsächlichen Realisierung der allgemeinen Schulpflicht und von einer fachlich qualifizierten Unterrichtspraxis entfernt war, gründeten einige wenige Fürsten und Fürstinnen und Adelige aus eigenem Antrieb und mit eigenen finanziellen Mitteln neue Schulen. Diese sogenannten Philanthropine⁵⁰ zeichneten sich dadurch aus, dass sie - in unterschiedlichem Maße - ausgeprägte Gemeinsamkeiten kultivierten. So ist ihnen gemeinsam, dass sie alles daran setzten, ständische Trennungen zu überwinden und Kinder aller Stände aufzunehmen. In einigen dieser Schulen lässt sich der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Jungen nachweisen. In der durch das Gutsherrenpaar Christiane Louise und Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) in dem kleinen brandenburgischen Dorf Reckahn 1773 gegründeten ländlichen Musterschule gingen alle Kinder des Dorfes, Mädchen und Jungen gemeinsam zur Schule, wo sie in getrennten Bankreihen sitzend, gemeinsam lernten⁵¹. Die Philanthropine sind sowohl wegen ihrer integrativen Tendenzen⁵², wegen der Professionalität und Vernetzung ihrer Lehrkräfte, wegen der didaktischen Qualität des anspruchsvollen Unterrichts sowie wegen des lernfreundlichen Schulklimas für die Schulentwicklung insgesamt nachweislich wegweisend gewesen. Zugleich ist festzuhalten, dass Unterricht zum Teil sogar bis heute hinter die Maßstäbe, die der Philanthropis-

48 Vgl. Ellger-Rüttgardt 2008; Powell 2011.

49 Powell/Pfahl 2009, dies. 2012, S. 724f.; vgl. Wiborg 2010; für den Vergleich mit den USA vgl. Powell 2011.

50 Vgl. die Analysen zu den historischen Musterschulen bei Schmitt 1993; 2003; 2004; 2007.

51 Vgl. Tenorth 2011. Über die Unterrichtspraxis in der Rochow'schen Musterschule in Reckahn liegen detaillierte Erkenntnisse vor, da mehrere Besucher unabhängig voneinander die Abläufe protokolliert haben (Riemann 1798; vgl. dazu auch Liebers 2008).

52 Siehe die Erläuterungen zur Verwendung der Begriffe Inklusion und Integration in der Einleitung unter den Punkten 0.2 und 0.3.

mus gesetzt hat, wieder zurückgefallen oder zum Teil immer hinter ihnen zurückgeblieben ist. Wenn hier darauf hingewiesen wird, dass Musterschulen vor fast 250 Jahren den vier unter Punkt 0.2 genannten Kriterien der Inklusion institutionell, professionell, didaktisch und intersubjektiv punktuell nahe kamen, so soll damit selbstverständlich keine Idealisierung einhergehen. Wie unter Punkt 0.3 ausgeführt, ist davon auszugehen, dass weder rückblickend, noch gegenwärtig, noch zukünftig vollkommen humane Zustände möglich sind, sondern dass bei aller Unvollkommenheit und Widersprüchlichkeit *relativ* menschenfreundliche Verhältnisse realisierbar erscheinen. Die Existenz der Schulen des Philanthropismus⁵³ belegt, dass es frühe Vorläufer späterer Reformbewegungen gegeben hat, die damit begonnen haben, herrschenden sozialen Konventionen und Hierarchien weniger Raum zu bieten und Innovationen frühzeitig zu realisieren.

Auch die Reformpädagogik der vorletzten Jahrhundertwende⁵⁴ stellt eine bedeutende Strömung dar, in der Ansätze entwickelt wurden, die als Vorläufer der Inklusionspädagogik bezeichnet werden müssen. Hier sind neben vielen anderen Elementen vor allem die für die inklusive Didaktik grundlegenden durch die Reformpädagogik erarbeiteten drei Arbeitsformen der *Freiarbeit* für die innere Differenzierung, des *Projektunterrichts* für eigenständige Vorhaben und des *Kreisgesprächs* für intersubjektiven Austausch zu nennen. Diese und andere Arbeitsformen wurden in der Zeit der klassischen Reformpädagogik entwickelt, die inklusive Schulpädagogik greift auf sie zurück, und ihre Praxis ist ohne diese Arbeitsformen nicht denkbar. Zu Anfang des 20. Jahrhunderts waren in Deutschland die reformpädagogischen Strömungen stark geworden, sodass es nachweislich mehr als 300 Musterschulen und ungezählte reformpädagogische Ansätze in regulären Schulen gab⁵⁵.

Auch an dieser Stelle sind, hier anlässlich der Debatte um sexualisierte Gewalt in reformpädagogischen Internaten, noch einmal konkrete Überlegungen zum Problem der Idealisierung⁵⁶ hilfreich: Die Reformpädagogik ist nachdem die kinderfeindlichen Fehlritte einiger ihrer Protagonisten, die auch das Tolerieren und Verschweigen einschlossen, aufgedeckt wurden, kritisiert worden.⁵⁷ Daraus sind für die heutige Inklusionspädagogik zwei wichtige Konsequenzen zu ziehen: Es ist falsch, die wichtigen Beiträge, die aus der Reformpädagogik langfristig für die Schulpädagogik hervorgehen, zu verleugnen, es geht vielmehr darum sie zu prüfen, zu rezipieren, den heutigen Anforderungen entsprechend zu variieren und zu nutzen. Und es ist ebenso falsch, heutige Reformkonzepte und ihre Protagonisten zu idealisieren. Wir lernen aus den Vorfällen an Reformschulen wie zum Beispiel der Odenwaldschule, dass die Rhetorik einer sich selbst anpreisenden alternativen Pädagogik benutzt werden kann, um unter ihrem Deckmantel destruktive Übergriffe zu verbergen⁵⁸. Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass gerade idealisierend argumentierende Organisationen, und das heißt auch die »guten Schulen«, eine konsequente Qualitätskontrolle benötigen.

Trennung und Gemeinsamkeit seit der Weimarer Republik

Die nach Ende des ersten Weltkriegs konstituierte erste Demokratie Deutschlands, die Weimarer Republik, gab sich eine weitgehend integrierende Grundschule⁵⁹. Dieser überaus bedeutende Einschnitt ins ständisch trennende Schulwesen ermöglichte, nach jahrzehntelangen antagonistisch geführten Auseinandersetzungen zwischen ihren Befürwortern aus dem linken Spektrum und aus der Volksschullehrerschaft und ihren konservativen Gegnern, den gemeinsamen Schulbesuch fast aller Mädchen und Jungen.

Für die Gestaltung von Gemeinsamkeiten und Trennungen sind seit dieser wesentlichen Innovation der Institution Schule zu Beginn der Weimarer Republik eine Reihe markanter Eckpunkte maßgeblich, die hier nur in aller Kürze genannt werden können: Während der Weimarer Zeit blieben neben der Grundschule die vielgliedrig institutionell trennenden Sonderschulen und nach der Grundschule die dreigliedrig institutionell trennenden Schulen des Sekundarbereichs bestehen. Während der Zeit des Nationalsozialismus⁶⁰ dienten die schon vorher ausformulierten biologistisch-menschenfeindlichen Ideologien dazu, dass Gruppierungen wie jüdische, behinderte, kranke, linke, homosexuelle, und weitere marginalisierte Menschen diskriminiert, verfolgt und getötet wurden. Auch die Trennung und Hierarchisierung der Geschlechter wurde durch biologistische Ideologien verfestigt. Das gleichgeschaltete Bildungswesen leistete einen bedeutenden Beitrag zu dieser destruktiven Politik. Nach der deutschen Teilung nach Ende des zweiten Weltkriegs entstand in der DDR das einheitliche Schulsystem, auch mit dem Ziel die feudalen Relikte hinter sich zu lassen, gleichwohl brachen sich selektive Tendenzen und einige Privilegien teilweise auf informellen Wegen wieder Bahn⁶¹.

53 Eine die Pädagogik der Aufklärung auf die »schwarze Pädagogik« reduzierende Sichtweise vermag zwar kritikwürdige Elemente darin anzusprechen, wird ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedeutung aber nicht gerecht.

54 Vgl. Göhlich 1997; Scheibe 2010; Herrmann/Schlüter 2011; Jobst 2007.

55 Vgl. Schmitt 1993.

56 Hier wird angeknüpft an die grundlegenden Aussagen unter Punkt 0.3.

57 Vgl. Oelkers 2012.

58 Vgl. das diese Zusammenhänge präzise nachzeichnende und analysierende Buch des Journalisten Christian Füller (2011), das den bezeichnenden Titel trägt: »Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte«.

59 Vgl. zur Anfangszeit der Grundschule Rodehüser 1967; Götz/Sandfuchs 2005.

60 Vgl. Horn/Link 2011.

61 Vgl. Zymek 1997, Krüger-Potratz 1991.

Das einheitliche Bildungssystem der DDR leistete es sicher, Kinder unterer Bevölkerungsschichten zu fördern, zugleich war es aber üblich, Kinder mit besonderen Begabungen einerseits und Kinder mit schwereren Behinderungen andererseits aus ihrem Umfeld herauszunehmen und sie in Internaten unterzubringen⁶². In der Bundesrepublik wurde nach dem zweiten Weltkrieg das alte nach den wenigen Grundschuljahren separierende vielgliedrige System gegen die Wünsche der Alliierten, die Gesamtschulen favorisierten, restituiert⁶³. Während im Laufe des 20. Jahrhunderts vergleichbare Industrienationen ihre Bildung integrativer gestalteten und, obwohl sie auch dort umstritten waren, Gesamtschulsysteme einführen⁶⁴, führten die Innovationen der deutschen Bildungsreform der sechziger Jahre, die vom Elementarbereich bis in die Erwachsenenbildung reichten, nicht zur Überwindung der Trennung, die durch die vielen Sonderschulformen im Primar- und Sekundarbereich und die zusätzlichen drei großen Schulformen im Sekundarbereich gegeben war⁶⁵. Nach der Deutschen Einheit wurde das trennende System von Westdeutschland ausgehend auch in Ostdeutschland eingeführt⁶⁶.

Im Laufe der letzten zwanzig Jahre sind - in den sechzehn deutschen Bundesländern ganz unterschiedlich ausgeprägt - integrative Schritte eingeführt worden. Dazu gehören zum einen die Neugestaltung der Schuleingangsstufe mit der Einschulung ohne Auslese, teilweise in altersgemischten Gruppen und zum anderen Zusammenführung von Haupt- und Realschulen. Diese integrierenden Ansätze gehen mit einer teilweise möglichen Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in die Regelschulen bei paralleler Aufrechterhaltung der Sonderschulen einher.

1. 4

Integrative und inklusive Schulen seit den siebziger Jahren

Noch in der alten Bundesrepublik, nach der Blütezeit der Bildungsreform, nach vorausgehenden und parallelen Integrationsvorhaben an Privatschulen⁶⁷, kam es in den siebziger Jahren zur Entstehung von sieben Modellversuchen an staatlichen Grundschulen, in denen Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in ihrer Grundschulklasse lernten. Ein Bündnis aus im Elementarbereich integrationserfahrenen Eltern, reformpädagogisch orientierten Grundschul- und Sonderpädagogen sowie kritischen Erziehungswissenschaftlern initiierte an den sieben Orten⁶⁸ im öffentlichen Schulsystem den gemeinsamen Unterricht und eröffnete den seither wachsenden Diskurs der Integrationspädagogik, der im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts in der Terminologie der Inklusionspädagogik fortgesetzt wird.

Das Ereignis, das den Beginn der Integrationspädagogik einschließlich der Inklusionspädagogik wie ein Meilenstein markiert, ist die Eröffnung der ersten Integrationsklasse an einer staatlichen Grundschule, an der Flämingschule in

Berlin, im Jahr 1975. Dieses Ereignis beruht auf vorangehenden integrativen Entwicklungen im Elementarbereich und wurde von Eltern, die das gemeinsame Lernen ihrer Kinder aus der Kindergartenzeit im »Kinderhaus Friedenau« in der Grundschule fortführen wollten, durchgesetzt⁶⁹.

Die Konzeption des gemeinsamen Unterrichts mit Kindern mit und ohne Behinderung beruht zwar auf dem Prinzip der Chancengleichheit, das bisher allen demokratischen Bildungsreformen zugrunde liegt, und ist ohne diese hierarchiekritische Errungenschaft nicht denkbar. Zugleich bringt die Konzeption des integrativen Unterrichts ohne Ausgrenzung eine grundlegende Neuerung mit sich. Kinder mit und ohne Behinderung weisen kognitiv, psychosozial und körperlich ein radikal heterogenes Spektrum an Heterogenität auf, das das Prinzip der Chancengleichheit nicht ausreicht, um ihre Maximen zu benennen. Das Prinzip der egalitären Differenz, in dem die Wertschätzung des Heterogenen zum Ausdruck kommt, kommt hinzu und kennzeichnet eine neue pädagogische Entwicklung. (s.u.).

62 Vgl. Pehnke 1996.

63 Vgl. Klafki 1971.

64 Vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013.

65 Vgl. Friedeburg 1989, ders. 1997.

66 Vgl. die zusammenfassende Darstellung bei Martens 2010.

67 Vgl. z.B. den bekannten Vorläufer in München: Hellbrügge 1977.

68 Die ersten integrativen Modellversuche in staatlichen Schulen befanden sich zweimal in Berlin (Flämingschule und Uckermarkschule) sowie in Hamburg, Bonn, Bremen, Mainz und Saarbrücken (Deppe-Wolfinger/Prengel/Reiser 1990; vgl. auch Heyer u.a. 1994).

69 Vgl. die zusammenfassende Darstellung der Entwicklungen im Elementarbereich in Prengel 2010a.

Aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen

Die gegenwärtige Situation in Deutschland ist Teil internationaler Entwicklungen und ohne sie nicht angemessen einzuschätzen. Im Folgenden wird zunächst der Stand der inklusiven Pädagogik in den deutschen Bundesländern im Spiegel der Statistik dargelegt und anschließend in einen internationalen Zusammenhang gestellt.

2.1

Aktuelle Entwicklungen in deutschen Bundesländern

Im deutschen Schulwesen befinden sich im Primar- und Sekundar-I-Bereich knapp eine halbe Million Kinder, die im Sinne der sogenannten »Förderquote«⁷⁰ insgesamt sonderpädagogisch unterrichtet werden. Das sind ca. 6% aller schulpflichtigen Kinder der Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Regel- und Sonderschulen⁷¹. Eruiert man, was es bedeutete, wenn diese Kinder auf alle Regelschulen gleichmäßig verteilt würden, so ergibt sich ein statistischer Wert, der zwischen 1,0 und 1,5 Kindern mit einer Behinderung pro Klasse liegt.

Für die gegenwärtige Situation der Schülerinnen mit und ohne festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland kommt vermutlich keinem Ereignis eine vergleichbare Bedeutung zu wie dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im März 2009 in Deutschland⁷² (s.u.). Denn die Ausbreitung der integrativen Pädagogik in den Ländern der alten Bundesrepublik seit der zweiten Hälfte der siebziger Jahre verlief zunächst langsam⁷³, und in der DDR-Bildungspolitik spielte sie keine Rolle, obwohl einzelne lokale Bemühungen um Integration von behinderten Kindern vorkamen. Nach dem Verbindlichwerden der Behindertenrechtskonvention ist in den letzten Jahren ein leichtes Anwachsen der Zahl inklusiver Schulen zu beobachten. Um die Mitte des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts, also 30 Jahre nach den Anfängen der Integration im Regelschulsystem, besuchten nur ca. 16% der Kinder mit einer Behinderung eine Regelschule.⁷⁴

Berechnungen des DJI im wegen der Trägervielfalt unübersichtlicheren Elementarbereich ermittelten, dass zu dieser Zeit ca. 50% der Kinder mit Behinderungen eine integrative Kindertagesstätte besuchten⁷⁵. Für das Schuljahr 2008/2009 in Deutschland stellt der Bildungsforscher Klaus Klemm fest, dass im Elementarbereich 61,5% der Kinder mit besonderem Förderbedarf eine inklusive Einrichtung besuchten⁷⁶. Im Schulwesen wurden im gleichen Schuljahr 2008/2009 im Bundesdurchschnitt 18,4% der behinderten Schülerinnen und Schüler in Regelschulen beschult. Dabei gingen 33,6% der Kinder mit Förderbedarf in eine Grundschule. Demgegenüber nahmen die weiterführenden Schulen nur 14,9% aller behinderten Kinder der entsprechenden Altersgruppen auf⁷⁷. In

einer zweiten, etwas späteren Untersuchung kann er einen bundesweiten Trend hin zu mehr Inklusion feststellen: Während im Schuljahr 2009/2010 20,1% der behinderten Kinder in Regelschulen lernen, sind es im Schuljahr 2010/2011 schon 22,3%⁷⁸. Im Schuljahr 2012/2013 wird für alle Bundesländer eine durchschnittliche Inklusionsquote von 25% geschätzt.⁷⁹

Auf der von Klaus Klemm erstellten Überblicksabbildung werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im föderalen Bildungssystem zwischen den 16 deutschen Bundesländern deutlich. Alle Bundesländer haben gemeinsam, dass der Inklusionsanteil in ihren Schulen immerhin eine gewisse Steigerung aufweist und nirgendwo rückläufig ist oder stagniert. Große Unterschiede bestehen in den Bundesländern hinsichtlich des Anteils der Kinder mit einem Förderschwerpunkt, die in einer Regelschule unterrichtet werden. Diese sogenannte »Inklusionsquote«⁸⁰ liegt in Schleswig-Holstein schon bei 49,9%, in Bremen bei 41,2%, in Berlin bei 43,9% und in Brandenburg bei 38,8%. Demgegenüber weisen Niedersachsen⁸¹ mit 8,5%, Hessen mit 14,8%, Nordrhein-Westfalen mit 16,1% und Sachsen-Anhalt mit 16,9% sehr geringe Werte auf. Wie umkämpft Inklusion und Segregation in den einzelnen Bundesländern in der ersten Hälfte des zweiten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts sind, zeigt sich darin, dass mehrere Kultusministerien Maßnahmen zur Reduzierung von Sonderschulen wieder zurücknehmen und auf spätere Zeiträume verschieben⁸². Krisenherde bilden die Ressourcenausstattung von Inklusion und die Einstellung und Qualifizierung eines Teils der Lehrerinnen und Lehrer sowohl der Grundschulen als auch der Sonderschulen⁸³.

70 Klemm 2010, 13.

71 Vgl. Klemm 2010, 14.

72 In der Geschichte der Integrations- bzw. Inklusionspädagogik markiert eine Reihe von wichtigen Dokumenten die öffentliche gedankliche Entwicklung, sie wurde nachgezeichnet u.a. von Schnell 2009.

73 Vgl. Schnell 2003; Sander 2001.

74 Vgl. die zusammenfassende Darstellung bei Vernooij 2007.

75 Vgl. Riedel 2007.

76 Klemm 2009, 2010, 2012a, 2012b.

77 Vgl. die Zusammenfassung Klemm 2010, S. 8 und die Überblicksabbildung Klemm 2010, S. 9.

78 Vgl. die auf der Homepage der Bertelsmann Stiftung abrufbare aktuelle Überblicksgrafik für die beiden Schuljahre 2009/2010 und 2010/2011 (Klemm 2012b). Vgl. auch die aktuellen Daten für Inklusion in den Bundesländern bei Dietze 2013.

79 Vgl. mündliche Äußerungen während der Podiumsdiskussion mit Vertretern mehrerer Bundesländer am 22.2.2013 zum Abschluss der 27. Internationalen Jahrestagung der Integrations-/Inklusionsforscherinnen an der Universität Leipzig.

80 Zum Begriff der Inklusionsquote s.o. und vgl. Klemm 2010, S.13; Für die Daten vgl. Klemm 2012b.

81 In der Bildungspolitik Niedersachsens wurden aktuelle Beschlüsse gefasst, die, nach langjähriger Stagnation, weitreichende Möglichkeiten für inklusive Innovationen in allen Schulformen eröffnen (Niedersächsisches Kultusministerium 2012).

82 Vgl. Greiner 2013; Thiessen 2013.

83 »Inklusive Bildung wird systematisch unterfinanziert«, Wocken 2011.

84 Abb. abrufbar unter http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_35788_35789_2.pdf (letzter Zugriff 14.3.2013).

**Inklusionsanteile
im Ländervergleich
2009/10 und 2010/11⁸⁴**

Angaben in Prozent
Inklusionsanteile
■ 2009/10
■ 2010/11
□ Steigerung %

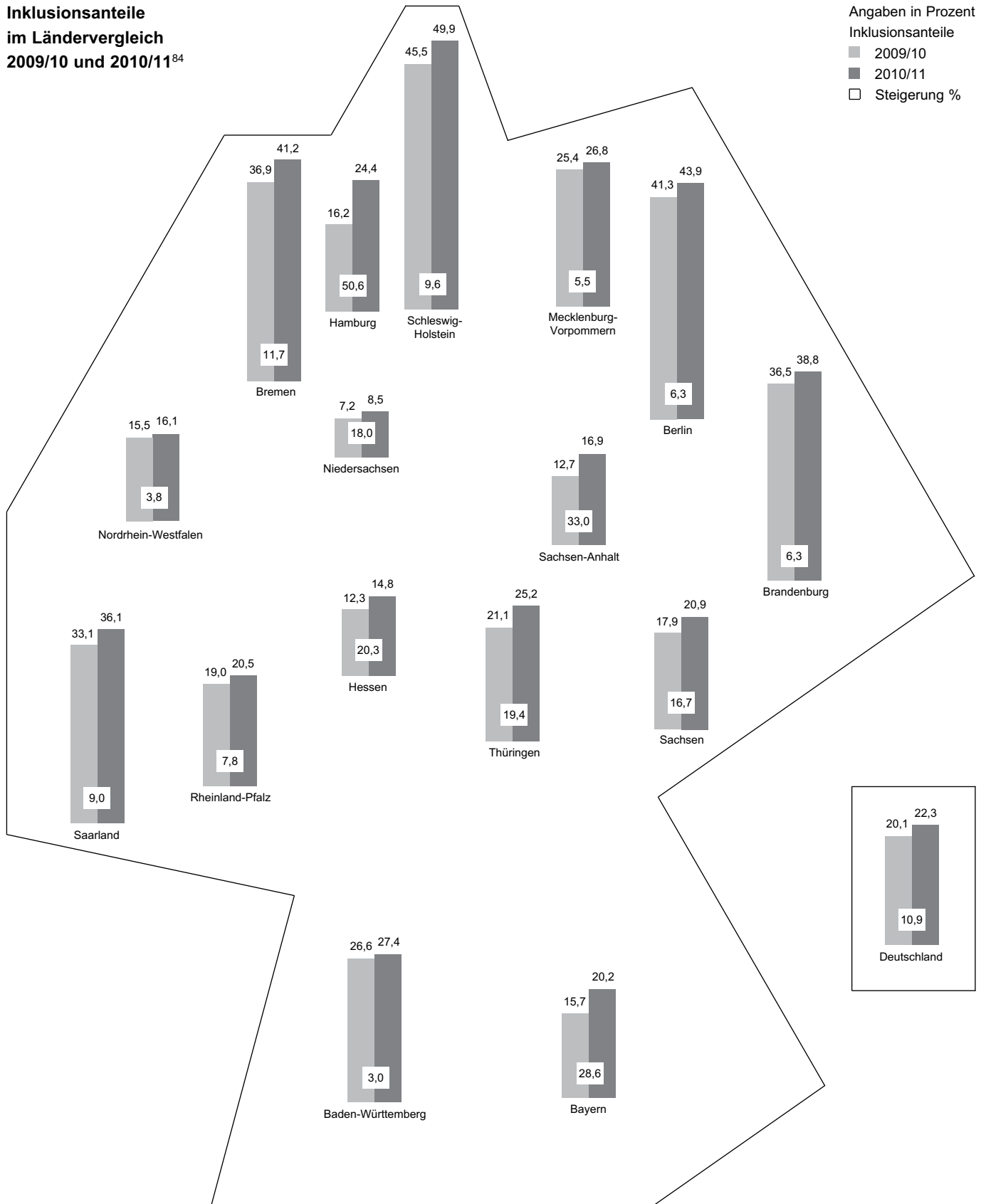


Abb.1: Inklusionsanteile im Ländervergleich 2009-2011 (modifiziert).

Quelle: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10, Berlin 2010 sowie KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2000 bis 2010. Berlin 2012. (Bertelsmann-Stiftung)

Zwei Bundesländer, in deren Bildungspolitik extrem unterschiedliche Auffassungen zu Inklusion zum Ausdruck kommen, Schleswig-Holstein und Bayern, wurden von Blanck/Edelstein/Powell systematisch verglichen. Dabei zeigte sich, dass die Entwicklungen von einer »Vielzahl von innerstaatlichen Faktoren«⁸⁵ bestimmt werden. In Schleswig-Holstein, dem Land mit der höchsten Inklusionsquote, wurden Schritte zum inklusiven Schulsystem langfristig angelegt und immer wieder den aktuellen Notwendigkeiten angepasst, zum Beispiel durch die Einrichtung der ambulanten »Förderzentren ohne Schüler«, um die sonderpädagogische Versorgung in den inklusiven Schulen sicherzustellen.⁸⁶ In Bayern galt das Leitbild »*Integration durch Kooperation*« unter weitgehender Aufrechterhaltung der institutionellen Trennung. Es wurde nach Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention umbenannt in »*Inklusion durch Kooperation*«, ohne dass der gemeinsame Unterricht in einer Schule für alle angestrebt wurde. Hier zeigt sich auch, dass statistische Angaben zu Inklusionsquoten nur bei Kenntnis der regionalen Verhältnisse angemessen interpretiert werden können, da es möglich ist, dass Kooperationsmodelle als realisierte Inklusion in Erhebungen einwandern. Unter diesen Umständen finden sich in Bayern Akteure vor Ort, die sich intensiv um Schritte zu mehr Integration und Inklusion und ihre wissenschaftliche Untersuchung bemühen.⁸⁷

Angesichts der außerordentlich großen Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern sieht sich die Kultusministerkonferenz herausgefordert, sich um eine gewisse Harmonisierung zu bemühen. Ein solches Bemühen kommt in der KMK-Stellungnahme von 2010, einem 9-seitigen sogenannten Diskussionspapier, sowie im KMK-Beschluss vom 20.10.2011 zum Ausdruck⁸⁸. Zunächst ist es zu begrüßen, dass die KMK - nach ihren Empfehlungen von 1994 zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, in denen sie sich erstmals positiv zu Integration geäußert hat - nun, aufgrund des Inkrafttretens der Behindertenrechtskonvention, wieder eine Initiative zum gemeinsamen Unterricht ergreift. Allerdings bieten die Aussagen der KMK aus der Perspektive des Inklusionskonzepts Anlass zur Kritik, weil sie an vielen Stellen hinsichtlich der Beibehaltung von Sonderschulen uneindeutig und hinsichtlich der Implementation von Inklusion unentschlossen bleiben. So heißt es zum Beispiel in den Empfehlungen der KMK von 2011:

»Die vorliegenden pädagogischen Empfehlungen orientieren sich vor allem an den Vorgaben der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Die Empfehlungen gehen vom Grundsatz der Inklusion aus, verstanden als ein umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens. Inklusion in diesem Sinne bedeutet für den Bereich der Schule einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle und das Erkennen sowie Überwinden von Barrieren. Dadurch können sich alle Kinder und Jugendliche aktiv in das gemeinsame Leben und Lernen einbringen.«⁸⁹

Die Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte hat die vorliegenden KMK-Texte akribisch analysiert, an zentralen Stellen als zu wenig zielgerichtet im Sinne von Inklusion kritisiert und detaillierte Empfehlungen für eine Verwirklichung der in der Behindertenrechtskonvention formulierten Ansprüche in allen Teilen des Bildungswesens einschließlich der Gymnasialen Oberstufe und des Berufsbildungssystems gegeben.⁹⁰

2.2

Aktuelle internationale Entwicklungen

Der Blick über die deutschen Grenzen hinaus ergibt ein sehr widersprüchliches Bild, sonderpädagogische Systeme zeigen sich sehr unterschiedlich⁹¹. Fragt man nach der Realisierung von Inklusion, so werden zum Einen Verhältnisse sichtbar, die von schwerwiegendem Ausschluss von Bildung, von Exklusion in radikalem Sinne geprägt sind; zum Anderen kommen aber auch Verhältnisse in den Blick, in denen schulische Inklusion in einem Maße selbstverständlich ist, dass die Situation in Deutschland als internationale Ausnahme davon zu unterscheiden ist⁹².

Powell und Pfahl fanden aufgrund ihrer internationalen Vergleichsstudien drei Modelle sonderpädagogischer Fördersysteme. Sie nennen sie das »binäre Modell«, das »Kontinuum-Modell« und das »Inklusions-Modell«.⁹³ »Diese differenzieren sich nach den Lernorten und den Gruppengrößen; sie weisen Segregationsraten von nahezu 0 bis 100% auf [...]. Der internationale Vergleich kontrastiert das »binäre Modell« im deutschen Fall (mit der strikten Trennung zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen) und das »Kontinuum-Modell« im amerikanischen Fall (in dem vielfältige Organisationsformen existieren). Keines der beiden Länder hat eine unitäre, auf die »Inklusion aller Kinder« ausgerichtete Schulstruktur. Ein solches »Inklusions-Modell«, bei dem alle Schüler und Schülerinnen den größten Teil des Schulalltags gemeinsam unterrichtet werden, findet sich z.B. in Italien, Island und Norwegen, wobei sich die Ausgestaltung der Unterstützungssysteme und ihre Leistungen unterscheiden. Der deutsch-amerikanische Vergleich zeigt zudem,

85 Blanck/Edelstein/Powell 2013.

86 Vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013; Pluhar 2011.

87 Vgl. Martschinke/Kopp/Ratz 2012

88 Vgl. Kultusministerkonferenz 2010, 2011.

89 Kultusministerkonferenz 2011, S. 3.

90 Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoringstelle 2011; Aichele 2010. Für die internationale Entwicklung von Inklusion maßgebliche Dokumente sind u.a. Die Erklärung von Salamanca und die Behindertenrechtskonvention, siehe Unesco 1994; Vereinte Nationen 2006.

91 Vgl. Powell/Pfahl 2012, S. 726.

92 Vgl. z.B. Bräu/Carle/Kunze 2011; Tanner 2006; Höhmann u.a. 2009; Košinár u.a. 2012; Rieser 2008; Bürlü/Strasser/Stein 2009; Friedrich/Bürlü/Erdélyi 2006.

93 Powell/Pfahl 2012, S. 726.

dass es nicht ausreicht, nur über das Entweder/Oder der Segregation und Inklusion zu sprechen, da es in den USA und zunehmend auch in Deutschland eine Reihe unterschiedlicher Organisationsformen der Förderung gibt.«⁹⁴

Für mit dem Ziel der Inklusion global auf allen Kontinenten tätige Akteure ist die ökonomische Lebenslage eine grundlegende Bedingung von Inklusion und Exklusion. Wenn 60% der Weltbevölkerung mit 6% des weltweiten Einkommens auskommen müssen, wenn die Hälfte aller Menschen am Tag einen Dollar zur Verfügung hat und mehr als eine Milliarde Menschen von weniger als einem Dollar am Tag leben, sind sie zugleich auch von Bildungsarmut betroffen.⁹⁵ Eine UNESCO-Dokumentation fasst die wesentlichen Daten zur weltweiten Exklusion durch Bildungsarmut prägnant zusammen:

»Zurzeit gehen noch immer 75 Millionen Kinder im Grundschulalter nicht zur Schule; mehr als die Hälfte davon sind Mädchen. Sieben von zehn dieser Kinder leben in Sub-Sahara Afrika oder in Süd- und Westasien. Armut und Marginalisierung sind die Hauptursachen für Exklusion in den meisten Teilen der Erde (...). Haushalte in ländlichen oder entlegenen Gemeinden und Kinder aus städtischen Slums haben seltener Zugang zu Bildung als andere. Etwa 37% der Kinder, die keine Schule besuchen, leben in 35 Staaten, die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development) als fragil eingestuft werden. Mit diesen 35 Staaten sind allerdings nicht alle Konfliktregionen, ehemaligen Konflikt- oder Katastrophenregionen erfasst. In jeder dieser Situationen besteht ein enormes Risiko für Kinder und Jugendliche, nur unzureichend unterrichtet zu werden. Kinder mit Behinderungen sehen sich noch immer eklatanter Exklusion im Bildungsbereich ausgesetzt - 1/3 aller Kinder, die keine Schule besuchen, sind Kinder mit Behinderungen. Arbeitende Kinder, Kinder indigener Gruppen, Kinder aus ländlichen Populationen und linguistischen Minderheiten, nomadische Kinder und solche, welche von HIV/AIDS betroffen sind, gehören unter anderem zu den gefährdeten Gruppen (...). In all diesen Fällen spielt auch das Geschlecht eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus verfügen mindestens 774 Millionen Erwachsene noch immer nicht über grundlegende Lese- und Rechtschreibkompetenzen; mehr als 3/4 von ihnen leben in nur 15 Ländern der Welt. Gleichzeitig verlassen in reicheren Ländern trotz der dort verfügbaren Ressourcen viele junge Leute die Schule ohne brauchbare Qualifikationen. Andere werden losgelöst vom regulären Schulsystem unterrichtet und einige brechen die Schule vorzeitig ab, weil sie die Unterrichtsinhalte nicht als relevant für ihr Leben einschätzen.«⁹⁶

Das Zitat zeichnet sich besonders dadurch aus, dass hier ein komplexes Bild entsteht, in dem vielfältige Gruppenzugehörigkeiten berücksichtigt werden. Die Analyse entspricht einer grundlegenden Anforderung an Konzepte der Inklusion, die mehrere Heterogenitätsdimensionen berücksichtigen sollten (siehe Kapitel 3).

Wenn man vom weltweiten internationalen Vergleich zum europäischen internationalen Vergleich kommt, so zeigt sich für Deutschland ein Bild, das weniger von fortschrittlicher Modernität als von Stagnation gekennzeichnet ist. Denn in der Perspektive eines Vergleichs mit europäischen (und weiteren entwickelten) Gesellschaften bildet Deutschland, wie bereits erläutert, im Hinblick auf Inklusion eine Ausnahme, sodass man vom »deutschen Sonderweg« spricht. Das deutsche Regelschulsystem spaltet sich nach den Grundschulklassen drei- bzw. heute zunehmend zweigliedrig⁹⁷ auf. Im Sonderschulsystem findet sich eine zusätzliche Aufspaltung bis hin zu elf verschiedenen Schultypen, die jeweils einem einzigen Förderschwerpunkt gewidmet sind (s.o.). Deutschland befindet sich wegen dieses extrem separierenden Schulsystems im europäischen Vergleich hinsichtlich der Inklusionsquoten - also dem Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern - ganz am Ende. Nur Belgien weist noch niedrigere Inklusionsquoten auf.⁹⁸

Ulf Preuss-Lausitz berechnet auf der Basis der absoluten Zahlen der *European Agency for Development in Special Needs Education* für das Schuljahr 2010/2011 aktuelle Inklusionsquoten für 30 europäische Nationen. Nach wie vor weist Deutschland nur kleine Schritte hin zu mehr Inklusion auf.⁹⁹ (Siehe Abbildung 2 auf der nächsten Seite.)

Die Bildungsforscher Klaus Klemm und Ulf Preuss-Lausitz halten für Europa zusammenfassend fest: »Die europäische Übersicht zeigt daher um so deutlicher, dass sinnes-, körper- und geistig behinderte Kinder überwiegend nicht in gesonderten Schulen, sondern in allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Das gilt in Europa besonders für den skandinavischen Raum und für die Mittelmeerländer, zunehmend auch für die übrigen Mitglieder der Europäischen Union.«¹⁰⁰

94 Powell/Pfahl 2012, S. 727.

95 Deutsche UNESCO-Kommission 2010, S. 5.

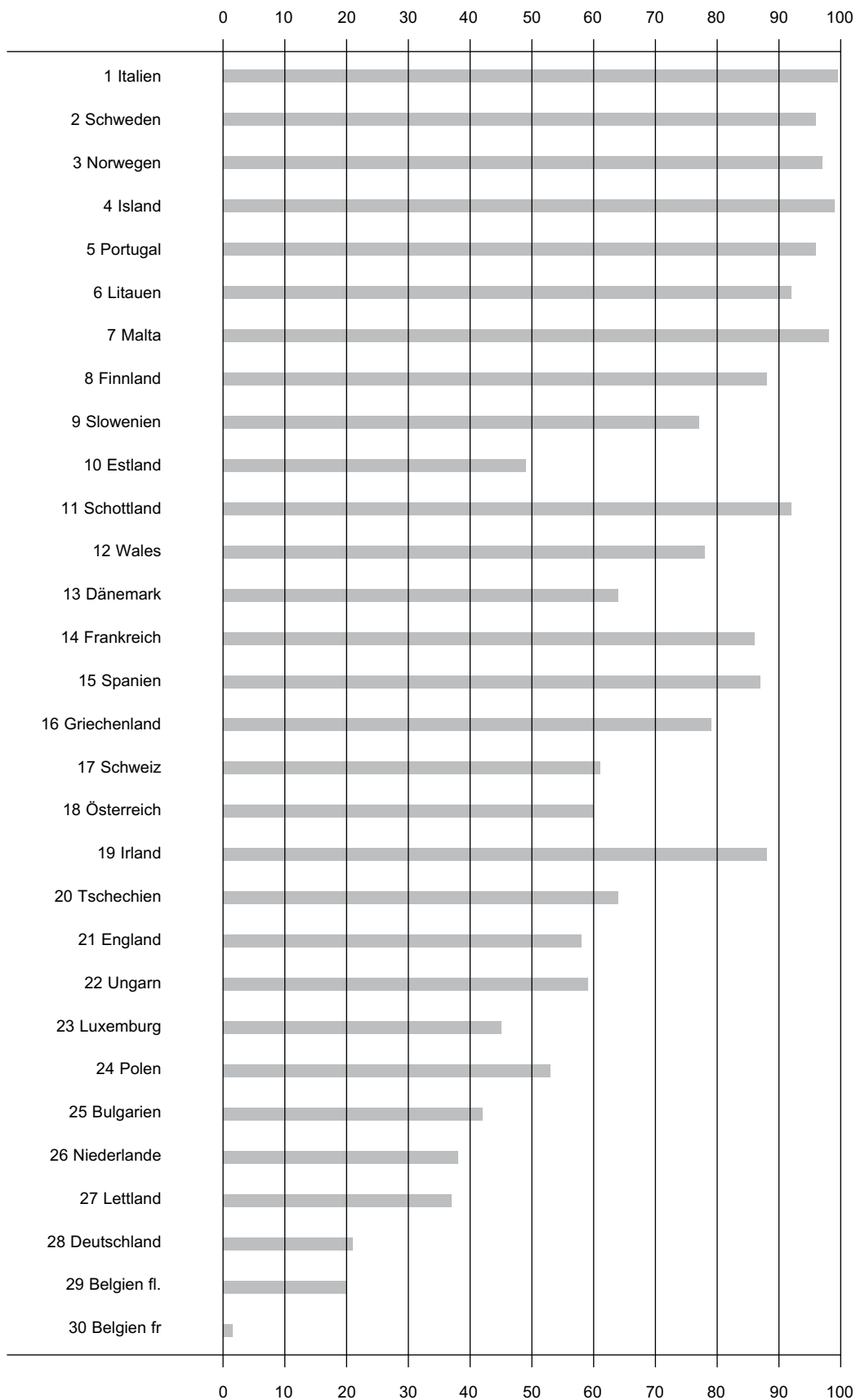
96 Deutsche UNESCO-Kommission 2010, S. 5-6, mit detaillierten Nachweisen und anschaulicher Weltkarte zu diesen Daten.

97 Rösner 2010, didacta 2010; Fuchs 2009.

98 Vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011, S. 10f.

99 Preuss-Lausitz 2013.

100 Klemm/Preuss-Lausitz 2011, S. 11; vgl. Powell/Pfahl 2009; vgl. für Darstellungen der Schulsysteme einzelner Länder: Höhmann u.a. 2009; Schümer 2009.



**Inklusionsquoten
in Europa für
das Schuljahr 2010/11:
Zunahmen und
Abnahmen
gegenüber 2006/07**

Berechnet aus den absoluten Zahlen für 2010/11 der European-Agency.com, Country Data, veröffentlicht 2012. Grundlage sind die von den Einzelstaaten mitgeteilten amtlichen Schülerzahlen (öffentlich und privat). In die Inklusionsberechnung gehen auch Sonderklassen in allgemeinen Schulen mit ein, die in einigen Staaten bestehen. Die Reihenfolge der Länder ist an der Rangreihe von 2006/07, veröff. 2008, orientiert. In der Darstellung zeigen sich zwischen 2006/07 und 2010/11 Abweichungen nach oben und unten: So haben Norwegen (3), Island (4), Malta (7), Schottland (11), Frankreich (14), Spanien (15) und besonders Irland (19) die Inklusion deutlich ausgebaut, wogegen die errechneten Anteile in Estland (10) oder Dänemark (13) nach unten weisen (Estland hat eine neue Definition von SEN eingeführt und damit halbiert, die Daten lassen sich nicht ganz vergleichen). Bezugsgröße der Prozentuierung sind alle Schülerinnen und Schüler der Pflichtschulzeit, die zwischen den Staaten teilweise variieren. - Auch für 2012 liegt Deutschland mit 23% (KMK) weiter an vorletzter Stelle.

Abb. 2:
Preuss-Lausitz
2013, S. 1,
(modifiziert)

Theoretische Grundlagen der Inklusiven Pädagogik

Die Konzeption der Inklusiven Pädagogik korrespondiert mit interdisziplinären theoretischen Strömungen, die sich trotz aller Unterschiedlichkeit dadurch auszeichnen, dass sie den Zusammenhang von gleichheits- und vielfaltsorientierten Prinzipien in schulischen Demokratisierungsprozessen reflektieren.

3.1

Grundlegende Prinzipien der Menschenrechte: Freiheit, Gleichheit und Solidarität

Als Grundlage der Inklusiven Pädagogik gelten international die Menschenrechte, die in der Allgemeinen Erklärung der Vereinten Nationen von 1948 sowie in ihren Konkretisierungen für einzelne Gruppierungen wie den Frauen, Kindern, Behinderten gefasst sind¹⁰¹. In der Philosophie der Menschenrechte werden die theoretischen Grundlagen der Inklusiven Pädagogik reflektiert. Die politischen Manifestationen, theoretischen Ansätze und Praxismodelle der Inklusiven Pädagogik sind den Grundgedanken der Menschenrechte verpflichtet.

Inklusive Pädagogik weist Gemeinsamkeiten mit einer Reihe verwandter pädagogischer Richtungen auf, die ebenfalls alle menschenrechtlich fundiert sind. Dazu gehören zunächst all jene hierarchie- und dominanzkritischen Ansätze, die sich auf einzelne Heterogenitätsdimensionen beziehen, wie die Inter- bzw. Transkulturelle Pädagogik, die Feministische Pädagogik und die Antirassistische Pädagogik. Eine Reihe pädagogischer Ansätze bezieht sich, wie die Inklusionspädagogik, auf mehrere Heterogenitätsdimensionen, dazu gehören die Pädagogik der Vielfalt, die Diversity-Education, der Anti-Bias-Approach, das Social Justice-Konzept und schließlich die Menschenrechtsbildung selbst.¹⁰² Im Folgenden soll gezeigt werden, dass die Theorien der Menschenrechte explizit den Zusammenhang von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit betonen, sodass daraus die Inklusive Pädagogik ableitbar ist.

Wenn es im ersten Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet wurde, heißt: »Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen«¹⁰³, so sind hier mit Würde, Freiheit, Gleichheit und Solidarität zentrale Elemente der Philosophie der Menschenrechte benannt. Mit diesen Grundbegriffen kommen grundlegende Prinzipien demokratischer Verfassungen, die in zentralen Diskursen der Aufklärung verhandelt werden und die darüber hinaus - in Gestalt anderer Sprachspiele und mit den kulturellen Mitteln

der jeweiligen Kultur - in historisch frühen, weltweiten Gerechtigkeitsvorstellungen¹⁰⁴ eine Rolle spielen, zum Ausdruck.

Welche konkrete Bedeutung haben die grundlegenden menschenrechtlichen Prinzipien für Inklusiv Pädagogik und die ihr verwandten pädagogischen Konzepte? Zunächst ist zu klären, was aus *Freiheit*, *Gleichheit* und *Solidarität* für den inklusiven Kontext folgt. Im Prinzip der *Würde* ist der Zusammenhang dieser drei Prinzipien verdichtend gebündelt, er ist Gegenstand des letzten Abschnitts dieses Kapitels (s.u.).

Im Begriff der *Gleichheit* kommt die uneingeschränkte Universalität der Menschenrechte zum Ausdruck: Sie sind gültig für ausnahmslos alle Menschen. Dabei muss man sich klar machen, dass mit Gleichheit hier nicht ausgesagt werden soll, dass Menschen sich inhaltlich gleichen.¹⁰⁵ Es geht vielmehr darum, Aussagen zu gleichen Rechten, die allen Menschen zukommen, zu treffen. Daran wird deutlich, dass man bei Gleichheitsaussagen stets zu klären hat, in welcher Hinsicht von Gleichheit die Rede ist. Versäumt man die Bestimmung eines Gleichheitskriteriums, des sogenannten »tertium comparationis«¹⁰⁶, so muss die Gleichheitsaussage diffus und pauschal bleiben.

Der erste Artikel der Menschenrechtserklärung von 1948 bestimmt als Hinsicht, in der Gleichheit gelten soll, die *Freiheit*. Aus dem Prinzip der Gleichheit folgt, dass Freiheit ausnahmslos allen Menschen zukommen soll. Jeder und jede hat das Recht sein und ihr Leben in Freiheit zu führen. Damit wird klar, dass Freiheit und Gleichheit hier nicht etwa als gegensätzlich aufgefasst werden, sondern dass sie voneinander abhängen und einander bedingen¹⁰⁷. Wenn Freiheit jedem Menschen zukommt, so wird darin deutlich, dass sie nicht mit einer Freiheit im Sinne von Rücksichtslosigkeit und Übergriffigkeit zu verwechseln ist, denn damit geht die Beeinträchtigung der Freiheit des Anderen einher. Universell für alle Menschen gültige Freiheit im Sinne der Menschenrechte findet darum immer ihre Grenze an der Freiheit des Anderen. Freiheit bedeutet Einstehen für die Freiheit der eigenen und der anderen Person, wechselseitiges Respektieren der Freiheit des jeweils Anderen und ist darum nur als intersubjektive Freiheit¹⁰⁸ denkbar.

Die Klärung der menschenrechtlichen Prinzipien der Gleichheit und Freiheit führt folglich zum Gedanken der *gleichen Freiheit*, der das dritte grundlegende Prinzip, das im ersten Artikel der Menschenrechtserklärung angesprochen

101 Vereinte Nationen 1948; dies. 1979; dies. 1989; dies. 2006; Unesco 2005.

102 Vgl. z.B. Banks 2004; Wagner 2008; Adams/Bell/Griffin 2007; Prengel 2006a; 1999; 2007a; 2009b; Lohrenscheit 2004; Fritzsche 2007; Motakef 2006; Portmann 2001.

103 Vereinte Nationen 1948.

104 Vgl. Höffe 2010.

105 Pauer-Studer 2000; Stojanov 2008.

106 Vgl. Dann 1975; Prengel 2006a.

107 Pauer-Studer 2000; Menke 2000.

108 Vgl. Honneth 2011.

wird, die *Solidarität*, beinhaltet¹⁰⁹. Wenn Freiheit jedem und jeder gleichermaßen zukommen soll, so kann das nicht mit Feindschaft, sondern mit Brüderlichkeit, das heißt Geschwisterlichkeit, also Solidarität erreicht werden.

Die gleiche Freiheit für alle, die mit Solidarität angestrebt werden kann, hat Bedeutung für die Inklusive Pädagogik, weil sie eng verknüpft ist mit dem Wertschätzen von vielfältigen Lebensweisen. Freiheit beinhaltet den Gedanken des Freiseins für ein Leben, das nicht dem Willen von anderen untergeordnet ist. Auf diese Weise eröffnen sich Ausblicke auf die Vielfalt der Lebensmöglichkeiten. Daraus folgt: Freiheit ist Freiheit für Vielfalt¹¹⁰.

Der für die Inclusive Pädagogik zentrale Begriff der *Vielfalt* mit seiner engen Bezogenheit auf Gleichheit und Freiheit weist Bezüge zu interdisziplinären theoretischen Strömungen auf. Dazu gehören zum Beispiel das »Nichtidentische« der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, die »Differenz« aus französischen postmodernen Theorien sowie »Diversity« aus der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung.¹¹¹ In Soziologie und Erziehungswissenschaft dient der Begriff der »Heterogenität«¹¹² dem Hinweis auf freiheitliche Pluralität. Die hier angesprochenen theoretischen Strömungen sind mit den grundlegenden Prinzipien der Menschenrechte verbunden. In den folgenden Abschnitten geht es um eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem menschenrechtlich fundierten inklusiven Verständnis von Heterogenität.

3.2

Zur Bedeutung des Theorems der Heterogenität für die Inclusive Pädagogik

In den Debatten um Strukturen des Bildungssystems, um Bildungsarbeit und Didaktik hat der Begriff der Heterogenität gegenwärtig eine außerordentlich beeindruckende und weiter wachsende Konjunktur¹¹³. Mit dem Begriff der Heterogenität wird eine Denkfigur aufgerufen, die einem gedanklichen Baustein gleichkommt, der an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Texten, in denen Bildung verhandelt wird, in Erscheinung tritt. Teilweise wird dieses Wort in einer verkürzten und seine tiefere Bedeutung vernachlässigenden Weise verwendet, so wenn über die Heterogenität heutiger Schulklassen geklagt wird, weil sich eine »Leistungsschere« immer weiter öffne. Demgegenüber wird in dieser Expertise ein theoretisch und empirisch fundiertes Verständnis von Heterogenität vorgestellt. In diesem Verständnis bildet Heterogenität ein Element unserer pädagogischen Gedankenwelt, das wegen seiner Komplexität als »Theorem«¹¹⁴ zu bezeichnen ist, das in zahlreichen pädagogischen und erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Aussagesystemen eine grundlegende Rolle spielt.

Das Theorem der Heterogenität bildet einen zentralen Baustein der Inklusiven Pädagogik. Zu klären, woraus dieser Baustein besteht, ist notwendig, weil die Verschiedenheit zwischen Menschen in vorherrschenden Denkströmungen

als Ungleichheit entworfen wurde und wird, die den Menschenrechten und einer ihnen entsprechenden Pädagogik zuwiderläuft. Unterschiede wurden in der Vergangenheit und werden auch heute noch häufig zur Legitimation von Hierarchien und von identifizierenden Festlegungen genutzt. Auf diese Weise wurden und werden rassistische, sexistische und behindertenfeindliche Vorurteile konstruiert und verstärkt. Dieser »gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit«¹¹⁵ wird vom menschenrechtlichen Standpunkt der Inklusion aus ein anderes, demokratisches Menschenbild entgegengestellt.

Das Verständnis von Heterogenität beruht in der Inklusiven Pädagogik - wie auch in allen anderen menschenrechtlich fundierten, auf Verschiedenheit fokussierenden Bildungsansätzen - auf dem grundlegenden Prinzip der Gleichheit. Kinder und Jugendliche werden als Gleiche angesehen hinsichtlich ihres Rechts auf Bildung und weiterer Rechte sowie hinsichtlich ihrer grundlegenden Bedürfnisse wie genügend gute Beziehungen und geistige Anregung sowie ausreichende Versorgung mit Nahrung und Schutz, die natürlich kulturell unterschiedlich ausgestaltet werden. Damit ist, wie oben ausgeführt, nicht etwa eine inhaltliche Gleichsetzung, Ineinssetzung oder Identifizierung verbunden, sondern eine Gleichheit hinsichtlich der Beachtung von Grundbedürfnissen und hinsichtlich der Rechte, wie sie in der Kinderrechtskonvention - nach heutigem internationalem Erkenntnisstand - für alle Kinder gültig formuliert sind.

Auf der Basis dieser Gleichheitsrechte ist nun zu fragen, wie Vorstellungen über die Verschiedenheit von Menschen beschaffen sein können, die nicht in Vorurteile, Etikettierungen und Diskriminierungen verfallen. Wie kann ein Menschenbild aussehen, das die Differenzen zwischen Menschen ernst nimmt und sich zugleich gegen entwertende, unterordnende, diskriminierende Einstellungen wendet? Der bedeutende Philosoph der Frankfurter Schule der Kritischen Theorie, Theodor W. Adorno, fasste diese Frage in einer zeitlosen Formulierung, wenn er vom Wunsch nach einer Gesellschaft sprach, in der man »ohne Angst verschieden sein«¹¹⁶ könne.

109 Bielefeldt 1998.

110 Vgl. für die folgenden Ausführungen Prengel 2013a.

111 Vgl. Adorno 1980; Lutz/Wenning 2001; Kimmerle 2000; Krell u.a. 2007.

112 Die Verwendung des Begriffs der Heterogenität in der Pädagogik geschieht teilweise theorielos und gelegentlich im Stil des Bedauerns. Inklusionspädagogik beruht auf einer gehaltvollen Theorie des Heterogenen, wie sie in diesem Kapitel erläutert wird. Vgl. Kampshoff 2009; Hinz 1993; Hinz/Walthes 2009.

113 Vgl. in bildungsphilosophischer Perspektive: Koller/Casale/Ricken 2013; in schulpädagogischer Perspektive: Bräu/Schwerdt 2005; in grundschulpädagogischer Perspektive: Heinzel/Prengel 2002.

114 Vgl. Prengel 2010c.

115 Heitmeyer 2002-2009; Heitmeyer/Imbusch 2005.

116 Adorno 1976, S. 130 f.; vgl. auch Friedeburg 1994.

Mit dem Theorem der Heterogenität lassen sich Lösungen für dieses Problem suchen. Schon im Begriff der Heterogenität, der aus dem Altgriechischen kommt, ist eine Antwort auf die Frage enthalten, denn heterogen bezeichnet in antiker Tradition *verschiedenes, das einander nicht untergeordnet* ist.¹¹⁷ In Verhältnissen, auch in Schulen, in denen Verschiedensein nicht als Grund für Über- und Unterordnungen herangezogen wird, können Menschen, auch in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler, ohne Angst verschieden sein.

In vier verschiedenen Perspektiven lässt sich auffächern, welche Folgerungen aus dem so umschriebenen Theorem der Heterogenität gezogen werden können¹¹⁸. Die vier Perspektiven, die mit Heterogenität in den Bedeutungen Verschiedenheit, Vielschichtigkeit, Veränderlichkeit und Unbestimmbarkeit eröffnet werden können, sind eng aufeinander bezogen und für pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliches Forschen folgenreich.

3.2.1

Heterogenität als Verschiedenheit

In einer ersten, relativ alltagsnahen Auffassung bedeutet *heterogen* so viel wie *verschieden, plural*¹¹⁹. In Übereinstimmung mit der Behindertenrechtskonvention¹²⁰ werden in der Grundschulpädagogik Kinder in ihren Individualitäten und Gruppenzugehörigkeiten als verschieden anerkannt, verbunden mit dem Anspruch aus der individuellen und kollektiven Pluralität keine Über- und Unterordnungen abzuleiten.

Inklusive Pädagogik hat zum Ziel, vielfältige Heterogenitätsdimensionen einzubeziehen und so die polarisierende Gegenüberstellung von behinderten und nichtbehinderten Kindern zu überwinden. Daraus ergibt sich eine Fülle von Differenzlinien, zu denen Ability/Leistung¹²¹, Gender und sexuelle Orientierung¹²², Kultur/Ethnizität, Aufenthaltsstatus und Religion¹²³ sowie die sozioökonomische Lebenslage¹²⁴ gehören. Bei näherem Hinsehen fallen weitere Differenzen in Kinderbiografien ins Auge, die sich auf das Wohlbefinden und die Selbstkonzepte der Kinder auswirken¹²⁵. In Schulen finden sich sicher und unsicher gebundene Kinder¹²⁶ mit reichen und armen, kranken und gesunden, schwerkriminellen und hochmoralischen, beruflich überlasteten und arbeitslosen, jungen und alten, verwöhnenden und vernachlässigenden, liebevollen und gewalttätigen, gut und schlecht erziehenden Eltern. Die Lebensentwürfe dieser Eltern reichen von der traditionellen Kleinfamilie über die Patchworkfamilie bis zur Regenbogenfamilie und einem Leben als Alleinerziehende. In all diesen Familien können Großeltern und Geschwister wichtige Bezugspersonen der Kinder sein oder auch völlig fehlen. Zur Schule kommen auch die Kinder, deren Eltern verstorben sind und in seltenen Fällen sind Kinder selbst schwer, manchmal progredient, erkrankt. Für die inklusive Schule folgt aus den heterogenen Lebenslagen der Kinder, dass sie für alle zuständig ist, für die belasteten

und traumatisierten¹²⁷ ebenso wie für die vielen, denen es so gut geht, wie vermutlich nie einer Kindergeneration zuvor.

Wenn in der pädagogischen Praxis der Grundschule eine Perspektive der Bedeutung von *Heterogenität als Verschiedenheit* eingenommen wird, so folgt daraus die Anerkennung der verschiedenen Kinder und ihrer verschiedenen Produkte. Ihre Redebeiträge, Zeichnungen, Texte, Spielweisen werden in der Schule in ihrer unterschiedlichen Qualität und Einzigartigkeit respektiert ohne das Einfügen in Rangfolgen. Mit dem Theorem der Heterogenität sind Formen der Interpretation kindlicher Lebens- und Lernweisen verbunden, die der üblichen Gewohnheit der Einordnung in Leistungshierarchien entgegenstehen. Mit der Befreiung vom Zwang kindliche Lebensäußerungen anhand von Jahrgangsnormen und vergleichenden Bezugsnormen in Rangfolgen zu bringen, gewinnen wir die Freiheit, sie unter ganz anderen Blickwinkeln, zum Beispiel als kreative Gestaltung, als Weise der Lebensbewältigung, als individuelle Leistung zu betrachten. Den Kindern werden so in Schulen Freiräume eröffnet, in denen sie sich selbst als einzigartige Person oder als Mitglied eines besonderen Kollektivs erfahren, sehen und achten lernen können. Zugleich ist es ein wichtiges, existentiell und gesellschaftlich relevantes Bildungsziel, dass Kinder lernen, auch andere in ihrer individuellen oder kollektiven Besonderheit anzuerkennen, ohne sie über- und unterzuordnen. Dass das möglich ist, belegen vielseitige Erfahrungen, über die zahlreiche Berichte und Studien vorliegen. Darin zeigt sich, dass das Anerkennen und Ermöglichen von Kinderkreativität nicht mit Leistungseinbußen einhergehen muss, sondern in vielen Fällen leistungsförderlich wirkt.¹²⁸ Damit soll nicht ein Kon-

117 Siehe die gründlich recherchierte Analyse zu Heterogenität bei Horn 2012.

118 Die folgenden Ausführungen beruhen auf früheren Studien und führen sie weiter; vgl. Heinzel/Prenzel 2002; Prenzel 2010b; 2010c.

119 Vgl. Brügelmann 2002; Heinzel 2008; Graumann 2002, dies. 2011; Martschike/Kammermeyer 2003; Kluczniok u.a. 2011.

120 Vgl. die Betonung der für alle Menschen mit und ohne Behinderung befreienden Anerkennung von Verschiedenheit in der Analyse der Behindertenrechtskonvention bei Bielefeldt 2009.

121 Vgl. Carle 2009; Grossarth 2013; Hinz 2007.

122 Vgl. Faulstich-Wieland 2004; dies. 2007; Rendtorff/Prenzel 2008; Prenzel 2009a; dies. 2008; Balluseck 2009; Dijk/Driel 2008; Bruhn 2008; Lang 2006.

123 Vgl. Tanner u.a. 2006; Eckhart 2005; Diehm 2008; Diehm/Kuhn 2005; European Agency 2009.

124 Vgl. Andresen 2008; Baumert u.a. 2006.

125 Vgl. die umfassenden Ergebnisse der World Vision Kinderstudie, die auf Befragungen von Kindern beruhen, Hurrelmann/Andresen 2010.

126 Ahnert 2008; Jungmann/Reichenbach 2009, S. 121-150.

127 Vgl. Heinzel 2004; Bausum u.a. 2013; Stähling 2013; Hinz 2007; Siegert 2005; Schildmann 2012; Schmauch 2008; Schader 2004.

128 Vgl. die Berichte über erfolgreiche Schulen, die unter schwierigen Bedingungen mit ihren kreativen Ansätzen erfolgreich arbeiten, z.B. die Erika-Mann-Grundschule Berlin (Babbe 2009; Kurzlechner 2009) und die Flämingschule Berlin (Siegert 2005). Vgl. auch die in Kapitel 4 vorgestellten Studien zur Leistungsentwicklung in inklusiven Schulen.

zept von Inklusionspädagogik vorgeschlagen werden, in dem Leistungshierarchien und die Selektionsfunktion von Schule negiert würden, es geht hier vielmehr darum ihnen nicht die alleinige oder dominierende Deutungsmacht über Schulleistungen einzuräumen und in der Grundschule die Qualitäten kindlichen Lernens und Lebens auch unter anderen Gesichtspunkten zu fördern und zu verstehen. Darin liegt - verbunden mit den erprobten Ansätzen der Didaktik der heterogenen Lern-gruppe - der zentrale Beitrag des Theorems der Heterogenität, zur Theorie der Inklusionspädagogik.¹²⁹

Das hier erörterte Verständnis von Heterogenität hat auch Konsequenzen für die Forschung. So bemüht sich zum Beispiel der für die Grundschulpädagogik und Grundschulforschung bedeutende Autor, der Schweizer Kinderarzt Remo H. Largo¹³⁰ darum, in Forschungsvorhaben beobachtete kindliche Verhaltensweisen nicht nur in der Perspektive linearer altersmäßig zugeordneter Entwicklungsstufen zu verstehen, sondern die große Vielfalt möglicher sehr unterschiedlicher Entwicklungen wissenschaftlich zugänglich zu machen.

3.2.2

Heterogenität als Vielschichtigkeit

Für das Theorem der Heterogenität ist kennzeichnend, dass die Deutung des Heterogenen als Verschiedenes weiter vertieft wird, sodass die Vielschichtigkeit des Verschiedenen in den Blick kommt. Dieses Verständnis von Heterogenität ist für die Entwicklung und für das Lernen der Kinder und damit für die Grundschulpädagogik (wie für die Pädagogik insgesamt) außerordentlich wichtig. Wenn sich Lehrerinnen und Lehrer die Verschiedenheit und die Einzigartigkeit jedes Kindes beziehungsweise jeder Kindergruppierung vor Augen holen und dann genauer hinschauen, nehmen sie wahr, wie wenig einheitlich die Person oder die Gruppe ist, und dass sich unter der Oberfläche *innerhalb* von Personen und Gruppen heterogene Anteile überlagern. Jede genauere Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern macht die komplexen und widersprüchlichen Persönlichkeitsschichten, die im Alltag oft übersehen werden, erfahrbar. Dann wird bewusst, wie sehr zum Beispiel ein aggressiv agierendes Kind von Angst und ein leistungsstarkes Kind von Unsicherheit getrieben sein kann oder welche Stärken sich hinter Leistungsversagen und welche Wünsche sich hinter Schüchternheit verbergen können.

Die Psychologin Bettina Hannover¹³¹ hat anhand ihrer Untersuchungen ein vielschichtiges Modell des Selbst entworfen, das zahlreiche Substrukturen aufweist, die in verschiedenen Situationen zum Vorschein kommen oder in den Hintergrund zurücktreten. Die Komplexität betrifft kognitive und emotionale Persönlichkeitsanteile. Internationale Forschungsbefunde dazu, wie wichtig bei schulischem Lernen und Leistungskontrollen die Art der Ansprache durch andere, etwa durch Lehrer, ist, hat Heike Solga in ihrer Studie zum

segregierenden Bildungssystem zusammengetragen¹³². In den Lernschritten und Leistungen der Schüler spiegeln sich die erfahrenen personellen und institutionellen Adressierungen wieder. Daraus folgt: Lern- und Leistungssituationen sind immer intersubjektive Situationen, in denen die Lehrer-Schüler-Beziehung die Prozesse und die Ergebnisse mit beeinflusst, weil sie aus der vielschichtigen Schülerpersönlichkeit jeweils bestimmte, eher lernförderliche oder -hinderliche Anteile aktualisiert.

Aus der Denktradition der Psychoanalyse ist die Theorie des Unbewussten einflussreich geworden, die ebenfalls die Vielschichtigkeit der menschlichen Persönlichkeit hervorhebt. Sie macht bewusst, wie sehr wir unter der Oberfläche unserer bewussten Selbstkonzepte von unbewussten Konflikten beeinflusst sind. Das Wissen um diese innerpsychische Heterogenität ist für Grundschullehrer - wie für alle Pädagogen - so wichtig, weil es hilft, bei befremdlichem, zunächst als Störung empfundenem Agieren von Kindern nach ihren möglichen unbewussten Konflikten und Wünschen zu suchen und den subjektiven Sinn einer Störung besser zu verstehen¹³³. Um ein solches tiefergehendes Verständnis zunächst unverständlicher »schwieriger« kindlicher Lern- und Handlungsweisen zu erreichen, sind Teamberatungen in inklusiven Grundschulen unverzichtbar (siehe Punkt 5.12).

Die Deutung von Heterogenität als Vielschichtigkeit ermöglicht für die Inklusive Pädagogik nicht nur im Hinblick auf intraindividuelle sondern auch im Hinblick auf intrakollektive Komplexität unverzichtbare Erkenntnisse. Denn wenn die Differenzen, die innerhalb von Gruppierungen existieren, nicht berücksichtigt werden, kommt es zu groben Pauschalisierungen, in denen zum Beispiel die Mädchen oder die Jungen oder die Behinderten oder die Kinder mit einer bestimmten Behinderungsart usw. in einen Topf geworfen werden. Stattdessen geht es darum, in Gruppen aller Art auch die Aufteilbarkeit in Untergruppen mitzudenken. Für die Inklusive Pädagogik ist diese Einsicht außerordentlich wichtig, denn sie hilft bei Zuordnung zu einer Kategorie stets das Bewusstsein dafür aufrechtzuerhalten, dass sich innerhalb dieser Kategorie wiederum viel feinere Untergruppen bilden lassen könnten, je nach dem in welcher Größendimension die zu treffende Aussage angesiedelt ist.

Für Heterogenität thematisierende Ansätze aller Art sind Intersektionalitätstheorien¹³⁴ weiterführend, weil sie die pluralen Gruppenzugehörigkeiten aller Adressaten von Bildung

129 Vgl. die Ausführungen zu den widersprüchlichen Funktionen von Schule, die nach Fend (1980) in modernen Gesellschaften sowohl sozialisieren, als auch qualifizieren, als auch selektieren soll, unter Punkt 5.9 und Punkt 6.

130 Vgl. Largo 2005.

131 Vgl. Hannover 1997.

132 Vgl. Solga 2005.

133 Vgl. Reiser 1993; Reiser 2006; Leuzinger-Bohleber u.a. 2006.

134 Knapp 2005; Walgenbach 2007.

betonen und helfen der Gefahr der Pauschalisierung vorzubeugen. Intersektionalitätstheorien machen darauf aufmerksam, dass es falsch ist, mit Formulierungen wie zum Beispiel »die Jungen«, »die Mädchen«, »die behinderten Kinder«, »die lernbehinderten Kinder«, »die Kinder mit Migrationshintergrund« usw. festlegende Zuschreibungen zu praktizieren, denn es gibt in jeder der so etikettierten Gruppen Kinder, auf die die mit dem Begriff einhergehende Vorstellung nicht zutrifft.

Für die Inklusions- und Grundschulforschung ist die Aufmerksamkeit für die Vielschichtigkeit von Einzelnen oder Gruppen, über die geforscht wird, folgenreich. Die Größendimension der Forschungsperspektive muss begründet ausgewählt werden. Bei Feststellungen, die in einer bestimmten Größendimension getroffen werden, sollte bewusst bleiben, dass weitere, feinere Differenzierungen, die in der ausgewählten Größendimension nicht sichtbar sind, mit einem feineren Wahrnehmungsinstrument ins Blickfeld rücken könnten.

3.2.3

Heterogenität als Veränderlichkeit

Eine weitere Möglichkeit Heterogenität zu denken, kommt aus den zeitlichen Veränderungen, von denen alle Phänomene betroffen sind¹³⁵. Nichts bleibt mit sich selbst gleich, weil schnellere oder auch unmerklich langsame Dynamiken die Menschen und ihre Umwelt unaufhörlich verändern. Heterogenitätsaussagen, die von der Verschiedenheit und Vielschichtigkeit der Kinder und Jugendlichen handeln, verfehlen ihren Gegenstand, wenn sie nicht auch zum Ausdruck bringen, dass sie sich stets verändern und darum nicht mit sich selbst gleich bleiben.

Für die Grundschulpädagogik folgt daraus, dass jede diagnostische Aussage nur eine kurzfristige Gültigkeit haben kann, weil sich das Kind unter der Hand schon wieder weiterentwickelt (siehe Punkt 5.8). Selbstverständlich gibt es auch längerfristig stabile Eigenschaften, aber auch sie unterliegen unmerklich einer zeitlichen Veränderung. Für die Grundschulforschung heißt das, dass Forschungsbefunde, wenn sie publiziert und rezipiert werden, immer schon überholt sein können, weil sich die Personen und die Verhältnisse, um die es im jeweiligen Forschungsprojekt ging, in der Zwischenzeit längst verändert haben.¹³⁶

3.2.4

Heterogenität als Unbestimmtheit

Immer wenn Einzelne oder Gruppierungen begrifflich bezeichnet werden, enthalten die Begriffe nicht etwa wortwörtlich das, was sie bezeichnen sollen, sondern zwischen dem Begriff und dem Gegenstand, den er repräsentieren soll, klafft eine Lücke. Die Begriffe entstehen auch aus ihrem Verhältnis zu anderen Begriffen und nicht nur aus ihrem

Verhältnis zu dem, was sie bezeichnen sollen¹³⁷. Oft tragen die Begriffe, die wir verwenden, dazu bei Realitäten erst zu erzeugen, statt eine vorgefundene Realität treffend beim Namen zu nennen.

In der Grundschulpädagogik ermöglichen darum unterscheidende Bezeichnungen für Kinder nur Annäherungen an kindliche Wirklichkeit. Wenn wir Kinder zum Beispiel mit Begriffen wie Junge, Mädchen, hochbegabt, lernbehindert, eingewandert usw. bezeichnen, so helfen diese Begriffe noch nicht hilfreiches Wissen über die Kinder zu vermitteln, denn stets existieren andere Aspekte kindlicher Wirklichkeit, die wir mit diesen Wörtern nicht benannt haben. Die Wirklichkeit der Kinder lässt sich in den Fachbegriffen nicht vollständig abbilden, sondern höchstens fragmentarisch andeuten.

In der Wissenschaft wird diese Problematik erkenntnistheoretisch reflektiert und hat dazu geführt, dass Erkenntnisse grundsätzlich als falsifizierbar gelten und stets zur Überprüfung und Erneuerung anstehen. In der Erziehungswissenschaft hat der Gedanke der Unbestimmtheit¹³⁸ Bedeutung gewonnen und hilft bewusst zu halten, dass Kinder und Jugendliche sich einer definierten begrifflichen Bestimmung entziehen.

3.2.5

Zusammenfassung: Zum kritischen Potential des Theorems der Heterogenität

Im Theorem der Heterogenität kommt die Art, wie in der Inklusiven Pädagogik Verschiedenheit zwischen Menschen entworfen wird, zum Ausdruck. Die vier inklusionsrelevanten Aspekte des Heterogenen können vor dem Hintergrund der bisherigen Erläuterungen wie folgt zusammengefasst werden.

Wenn wir in pädagogischen, politischen und wissenschaftlichen Arbeitsfeldern versuchen, zwischen Menschen zu unterscheiden, sind wir nicht in der Lage ein umfassendes und ein für alle Mal gültiges, die Wirklichkeit in vollständig abbildender Sprache formulierendes, feststehendes Wissen zu erlangen. Stets sind unsere Erkenntnisse unvollständig und vorläufig, weil wir der Verschiedenheit, Vielschichtigkeit,

135 Vgl. Herzog 2006; Fuchs 2009; Prengel 2007b.

136 Vgl. Prengel 2010b; Messerschmidt 2012.

137 Vgl. Saussure 1916.

138 Vgl. Marotzki 1988.

Veränderlichkeit und Unbestimmbarkeit der Kinder, über die wir etwas zu wissen versuchen, nicht gerecht werden können. Daraus folgt, alle zwischen Menschen, auch zwischen Grundschulkindern unterscheidenden Aussagen haben nur begrenzte und vorläufige Gültigkeit. Inklusionspädagogik nimmt die Heterogenität der Kinder ernst und weiß darum, dass über sie nur in vorläufig und partiell gültigen Arbeitshypothesen kommuniziert werden kann.

Es ist auch bei Inklusionsbefürwortern umstritten, ob es sinnvoll oder schädlich ist, überhaupt Kategorien zur Bezeichnung von Menschen zu verwenden. Die Kritik an Kategorisierungen aller Art stellt die Vielschichtigkeit, Dynamik und Unbestimmtheit der heterogenen Kinder und Kindergruppen in den Vordergrund. Sie betont, dass die Kinder durch kategoriale Zuordnungen »in Schubladen« gesteckt, also dauerhaft festgelegt, stigmatisiert und eingeschränkt werden, dass also begriffliche Zuschreibungen und soziale Praktiken eine diskriminierende soziale Wirklichkeit herstellen können¹³⁹. Demgegenüber wird die Zustimmung zu Kategorisierungen damit begründet, dass ohne begriffliche Schubladen Fachwissen für bestimmte Lebenslagen, einschließlich systematischer Formen von Benachteiligung, nicht gesammelt werden kann¹⁴⁰. Auch ist ohne Kommunikation über gruppenbezogene Präventions- und Interventionskonzepte die Organisation qualifizierter professioneller Hilfe kaum möglich. Ohne begriffliche Aussagemöglichkeiten zur Benennung unterschiedlicher Kinder erscheint es in dieser Position zum Beispiel nicht möglich, behinderungsspezifisches Spezialwissen aus Forschungsvorhaben und Praxiserfahrungen heraus zu sammeln und zu kultivieren und im Interesse von Kindern anzuwenden.

Ein gründliches Erwägen der beiden gegensätzlichen Positionen ermöglicht eine vermittelnde Position, die die stichhaltigen Argumente beider Seiten berücksichtigt. So zeigt sich, dass kategoriale Einordnungen Ähnlichkeiten mit einschränkenden, etikettierenden begrifflichen Zuschreibungen aufweisen *und* dass kategoriale Zuschreibungen auch partielle Wahrheiten enthalten können, in denen trotz ihrer Unzulänglichkeiten wichtiges Wissen in Worte gefasst wird, und dass Ordnungssysteme den Vorteil haben, dass mit ihnen Orientierung ermöglicht wird. Darüber hinaus gilt, dass die Benachteiligung etikettierter Gruppen nur untersucht, aufgedeckt und kritisiert werden kann, wenn Kategorien für diese Gruppen verwendet werden.

Aus dem Dilemma der Vor- und Nachteile von Kategoriensystemen ist der Schluss zu ziehen, dass auf kategorialen Zuschreibungen beruhende Aussagen wichtig sind, weil sie dem professionellen Sammeln von Forschungs- und Erfahrungswissen dienen, das dringend benötigt wird und weil sie für die Kritik von Benachteiligung unverzichtbar sind. Um der Gefahr des etikettierenden Verfestigens von Vorurteilen bei der Verwendung von Kategorien vorzubeugen, lassen sich Qualitätskriterien für den inklusionsangemessene Einsatz von Kategorien, die Wissen über Fördermöglichkeiten transportieren, herausarbeiten:

▲ Kategoriale Aussagen sollten grundsätzlich nur im Sinne von vorläufig gültigen Arbeitshypothesen getroffen werden, die jederzeit revidiert werden können.

▲ Das Regelwissen, das in kategorialen Aussagen gefasst werden kann, trifft nie auf die ganze Gruppe, die kategorial bezeichnet wird, zu, denn stets gibt es davon abweichende Untergruppen und Individuen. Darum werden kategoriale Aussagen um so zutreffender, je besser sie kombiniert werden mit Fallverstehen im Hinblick auf das einzelne Kind.

▲ Wissen, das anhand einer kategorialen Zuordnung über ein Kind gesammelt wird, sollte immer auch das Umfeld einbeziehen, da kindliches So-Sein immer vom sozialen Umfeld mit hergestellt wird .

Die hier zusammengefassten Aspekte des Theorems der Heterogenität sind für das den Menschenrechten verpflichtete inklusive Menschenbild in Bildungspraxis, Bildungswissenschaften und Bildungspolitik folgenreich.¹⁴¹

3.2.6

Zur Bedeutung der Menschenwürde für das Generationenverhältnis in der Inklusiven Pädagogik

Nachdem das dem Theorem der Heterogenität zugrunde liegende Verständnis von menschlicher Pluralität erläutert wurde, stellt sich die Frage, wie die menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Generationenverhältnis der Inklusiven Pädagogik interpretiert werden können. Wenn die Freiheit jeder Person als ein Menschenrecht wertgeschätzt wird, so entstehen Freiheitsräume, in denen individuelle Entfaltung möglich wird. Freiheit meint darum immer zweierlei: Befreiung *aus* Unfreiheit einerseits und Freiheit *für* vielfältige Selbstbestimmung andererseits. Indem aufgrund des menschenrechtlichen Universalismus Freiheit jedem Menschen zukommt, enthält sie schon das Prinzip der Gleichheit. Da es immer um die egalitär konzipierte Freiheit jedes Menschen geht, ist in der Verbundenheit von Freiheit und Gleichheit auch schon das Prinzip der Solidarität angelegt. Diese Zusammenhänge werden im Begriff der unveräußerlichen Menschenwürde verdichtet. Menschenwürde beinhaltet den unvergleichlichen »Wert des Einzelnen in den horizontalen Beziehungen zwischen Menschen«.¹⁴² Jeder Mensch soll in freier Selbstbestimmung zu seinem besonderen Lebensentwurf finden und gehört zugleich »als

139 Vgl. Höhn 1967; Gomolla/Radtke 2009; Pfahl 2011; Waldschmidt/Schneider 2007; Cloerkes 2007; Faulstich-Wieland 2004.

140 Vgl. Kiesel/von Lüpke 1998; Prengel 2003.

141 Carle 2009.

142 Habermas S. 6f.

Empirische Grundlagen der Inklusiven Pädagogik

unverrechenbares Subjekt in das Gewebe zwischenmenschlicher Verbindlichkeiten« hinein.¹⁴³ Menschenwürde entsteht nicht durch Leistung oder Verdienst¹⁴⁴, sondern jenseits aller denkbaren Merkmale, die man Menschen zusprechen kann. So begründet der normative Universalismus der Menschenwürde den Anspruch jedes unverwechselbaren einzelnen Menschen auf Inklusion und Nicht-Diskriminierung.¹⁴⁵

Die Grundschulpädagogik hat mit relativ jungen und doch schon recht großen Kindern zu tun. Sie ist, wie Friederike Heinzel herausgearbeitet hat, eine generationenvermittelnde Schule¹⁴⁶, in der das Verhältnis zwischen verantwortlichen Erwachsenen und noch nicht mündigen Kindern zu gestalten ist. Daraus folgt, dass die Erwachsenengeneration verantwortlich dafür ist, die Kinder im Sinne der menschenrechtlichen Freiheit, Gleichheit und Solidarität zu erziehen. Es ist eine Aufgabe der Erwachsenen, die über Wissen und Macht in ganz anderem Maße verfügen als die Kinder, das Generationenverhältnis zu gestalten. Sie müssen im Interesse eines demokratischen Aufwachsens dabei unterscheiden in welchen Hinsichten sie über Kinder im Sinne des Kindeswohls und ihrer Vorbereitung auf ein selbständiges Leben zu bestimmen haben, in welchen Hinsichten sie Kindern von gleich zu gleich begegnen können und in welchen Hinsichten Kindern freie Selbstbestimmung zusteht. Es ist darüber hinaus ihre Aufgabe im institutionellen Rahmen der Schule die Kinder auch im Hinblick auf ihre Beziehungen untereinander im Sinne der Menschenrechte anzuleiten (s.u.). Für Menschen mit Behinderungen folgt aus den menschenrechtlichen Grundlagen, dass ihnen auch in der Grundschule Barrierefreiheit, Nachteilsausgleich, angemessene Vorkehrungen und Assistenz zustehen.¹⁴⁷

Es gibt eine Fülle von empirischen Studien, die für die Inklusive Pädagogik aussagefähig sind, dazu gehören Untersuchungen unterschiedlichen Zuschnitts. Zunächst sind Studien zu nennen, die die Verhältnisse im separierenden System analysieren, sie liefern die relevanten Argumente für die Einführung von Inklusion im Schulwesen. Seit den siebziger Jahren werden integrative beziehungsweise inklusive Modellversuche wissenschaftlich begleitet. Sie widmen sich Fragen nach den ersten Erkenntnissen, die aus den frühen, damals neuen Erfahrungen der Arbeit mit bewusst heterogen zusammengesetzten Lerngruppen gewonnen wurden. Hinzu kommen spätere Untersuchungen, die verschiedenste inklusionsrelevante einzelne Aspekte untersuchen. Für die folgende Darstellung wurde eine an den genannten Forschungsperspektiven - Schulkritik, Erkenntnisse aus den Modellversuchen sowie verschiedene inklusionsrelevante Einzelaspekte - orientierte Auswahl vorgenommen.¹⁴⁸

4.1

Studien zur Kritik an Segregation und Exklusion

Die Autoren, die sich mit Schülerströmen im segregierenden Schulsystem auseinandersetzen, decken seit Jahrzehnten auf, wie die Kinder und Jugendlichen auf die Schulen verteilt werden. Dabei konnten sie zweierlei beobachten: Zum einen den Einfluss der sozialen Herkunft auf Verläufe der Bildungswege, zum anderen den Einfluss der im System geschaffenen Strukturen selbst auf die Einordnungsprozesse.

Neben vielen anderen Autoren war es der sonderpädagogische Erziehungswissenschaftler Ernst Begemann, der vor mehr als vier Jahrzehnten in seinem Buch »Die Erziehung der sozio-kulturell Benachteiligten«¹⁴⁹, das Zusammenwirken von Schule und Sozialstruktur als ursächlich für den separaten Schulbesuch in Sonderschulen vor allem der Schülerinnen und Schüler der Schule für Lernbehinderte belegte.

143 Heiner Bielefeldt arbeitet heraus, dass die Menschenwürde allen Reflexionen zum Zusammenhang von Gleichheit und Freiheit Orientierung gibt (Bielefeldt 2008).

144 Bielefeldt 2008, S. 21.

145 Bielefeldt 2008, S. 22.

146 Vgl. Heinzel 2011.

147 Vgl. Graumann 2011.

148 An dieser Stelle ist auf eine Reihe von Publikationen hinzuweisen, die in unterschiedlichen Perspektiven und unterschiedlicher Auswahl der vorgestellten Studien Forschungsüberblicke bieten: Müller/Prengel 2013; Federolf 2011a, dies. 2011b; Moser 2012; Martschinke/Kopp 2012.

149 Begemann 1970. Weitere frühe Studien finden sich bei Aab u.a. 1974; Abé u.a. 1978; Rolff 1967.

Kinder der alleruntersten, sozial verachteten und extrem verarmten Sozialschicht werden in der früher »Hilfsschule« genannten Einrichtung versammelt. Dabei wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass sich mehr Jungen als Mädchen unter den als »lernbehindert« klassifizierten Kindern befinden. Eine neue Aufmerksamkeit erfuhr die Abhängigkeit des Sonderschulbesuchs von der sozialen Herkunft durch Studien zur ethnisch-kulturellen Lebenslage der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen. Reimer Kornmann¹⁵⁰ stellte in seinen Studien heraus, dass Kinder mit Migrationshintergrund, und dabei wiederum mehrheitlich Jungen, in Sonderschulen erheblich überrepräsentiert seien. Schließlich belegen zahlreiche aktuelle Forschungsvorhaben immer wieder, wie stark in Deutschland selbst bei gleicher Schulleistung die soziale Lage der Elternhäuser die Zugehörigkeit der Kinder zu einer Schulform bestimmt.¹⁵¹

Ein anderer analytischer Zugang zu Segregationsprozessen deckt auf, welche Folgen Unterschiede in den Strukturen des Bildungswesens für die Rekrutierung von Schülern haben. Dabei spielen Systembedingungen und Zufälle auf erstaunliche Weise zusammen. Die zentrale Einsicht dieser Untersuchungen ist, dass Strukturen, die institutionell geschaffen werden, auch ihre Adressaten finden. Das führt dazu, dass es weitgehend willkürlich erscheint, wie viele Kinder mit welcher sonderpädagogischen Kategorie versehen in welcher Schulform landen. Denn je nach dem welche Schulformen in welchem Umfang in einem Gebiet angeboten werden, werden den Schülerinnen und Schülern Förderbedarfe und die entsprechenden Plätze in Schulen zugesprochen oder nicht.¹⁵²

Aus der Kritik an den empirisch belegten problematischen Folgen der institutionellen Trennungen im deutschen Bildungswesen, zu denen auch das zehngliedrige Sonderschulwesen gehört, speist sich ein bedeutender Argumentationsstrang, der die Forderung nach Inklusion begründet.

4.2

Studien zu Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht

Die Frage, ob im gemeinsamen Unterricht mit behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern der Unterricht mehr oder weniger leistungsförderlich sein könnte, stellen sich viele Akteure in bildungspolitischen Auseinandersetzungen. Befürchtet wird, dass entweder die schneller Lernenden oder langsam Lernenden durch das Zusammensein mit anders lernenden Kindern in ihrem jeweiligen Lernprozess benachteiligt sein könnten. Zahlreiche Studien setzen sich seit den Anfängen des gemeinsamen Unterrichts in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts mit dieser Frage auseinander.

Eins der frühen Forschungsvorhaben zu integrativem Unterricht war das DFG Projekt zur wissenschaftlichen Begleitung des hessischen Schulversuchs, das von 1978-1982

an der Universität Frankfurt durchgeführt wurde. Sechs Schulen, eine Grundschule mit Eingangsstufe und zwei Kontrollschulen sowie eine traditionelle Grundschule mit zwei traditionellen Kontrollschulen bildeten das Untersuchungsfeld. Die Angehörigen der pädagogischen Teams wurden umfassend fortgebildet; sie wurden didaktisch beraten und supervidiert und konnten darüber hinaus an Exkursionen teilnehmen, die ihnen ermöglichten, in anderen Integrationsschulen zu hospitieren. Auf der Basis von Lehrerbefragungen, Kinderbefragungen, Dokumentenanalysen und Beobachtungsprotokollen wurden Schülerleistungen, Unterrichtssituationen und die multiprofessionelle Kooperation analysiert. Die Autorinnen und Autoren des Forschungsberichts fassen ihre zentralen Befunde wie folgt zusammen: Die verschiedenen integrativen Maßnahmen, wie zum Beispiel Ko-Unterricht, Förderunterricht oder Spielgruppen, »können durch Umformungsprozesse Wirkungen entfalten, die das Gegenteil der beabsichtigten Ziele zur Folge haben«.¹⁵³

Maßnahmen mit geringem Komplexitätsgrad, die leicht zu verwirklichen sind, erweisen sich dabei als verhältnismäßig wenig wirksam. Die anspruchsvolle Herausforderung der guten Kooperation zwischen grundschulpädagogischen und sonderpädagogischen Fachkräften stellt nach Reiser u.a. eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von Integration dar. Grundschulen benötigen - vor allem für die angemessene Versorgung von Kindern in schwierigen Lebenslagen - eine feste Ausstattung mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in ihrem Kollegium. In den problematischen Einzugsgebieten sind an den untersuchten hessischen Grundschulen mehr als 20% der Kinder intensiv betreuungsbedürftig.¹⁵⁴

Aus dem ersten, sehr bekannt gewordenen Berliner Integrationsvorhaben, der Fläming-Schule, liegen frühe Untersuchungen vor. So ergab die vergleichende Untersuchung von in Regel- und Integrationsklassen an der Flämingschule verfassten Vergleichsarbeiten, dass die Leistungen in den Regelklassen dem Durchschnitt des Stadtbezirks entsprachen, dass die Leistungen in Integrationsklassen im Fach Mathematik besser waren als in Regelklassen und dass die Rechtschreibleistungen in Integrationsklassen uneinheitlich teilweise über und teilweise unter denen in Regelklassen lagen.¹⁵⁵ Auch der Bonner Modellversuch zur Integrations-

150 Vgl. z.B. Kornmann 2003; Kronig/Haeberlin/Eckart 2000; Lindsay/ Pather/Strand 2006; Powell/Wagner 2002.

151 Vgl. Solga 2005; Tillmann 2006.

152 Vgl. Muth 1986, die Studie von Winfrid Kronig (2007) mit dem aussagefähigen Titel »Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs« sowie Cloerkes 2003.

153 Reiser u.a. 1984, S. 309.

154 Reiser u.a. 1984, S. 312.

155 Vgl. zur Untersuchung an der Flämingschule Hetzner 1988; Projektgruppe Integrationsversuch 1988.

pädagogik wurde wissenschaftlich begleitet. Die Untersuchung der Schulleistungen in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik ergab für die Integrationsklassen, dass sie mit den Ergebnissen in Regelklassen vergleichbar waren.¹⁵⁶ Im Hamburger Schulversuch der Integrativen Regelklassen fand ebenfalls eine Erhebung zu den Schulleistungen in den Bereichen Mathematik und Rechtschreibung statt, in der keine signifikanten Unterschiede zwischen Regelklassen und Integrationsklassen festgestellt werden konnten.¹⁵⁷

Aus heutiger Sicht, nach mehr als dreißig Jahren Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung, lässt sich nach Klemm und Preuss-Lausitz der internationale Forschungsstand zur Leistungsentwicklung wie folgt zusammenfassen: In heterogen zusammengesetzten integrativen Schulklassen wurde keine Verschlechterung der Schulleistungen gefunden. Insgesamt sind die Leistungen in Inklusionsklassen und Regelklassen entweder gleich, oder sie fallen in Inklusionsklassen besser aus.¹⁵⁸

4.3

Weitere inklusionsrelevante Studien zu Schulleistungen

Eine Reihe weiterer Forschungsansätze ist für die Begründung von schulischer Inklusion relevant. Dazu gehören empirische Analysen, die einerseits in Sonderschulen, zum Beispiel in Förderschulen für Lernbehinderte und andererseits in integrativ orientierten Vorhaben im Regelschulsystem, zum Beispiel in der neugestalteten Schuleingangsstufe oder in im fünften und sechsten Jahrgang fortgesetzten Grundschulen, angesiedelt sind.

Die Studien, die sich der Schulleistungsentwicklung in Sonderschulen widmen, zeichnen folgendes Bild. Hans Wocken¹⁵⁹ und Claudia Federolf¹⁶⁰ kommen nach ihren umfassenden Sichtungen zahlreicher Untersuchungen der letzten Jahrzehnte¹⁶¹ zu dem Schluss, dass eine leistungsförderliche Wirkung der segregierenden Schule nicht nachgewiesen wurde. Die schweizerischen Untersuchungen von Urs Haerberlin und seinen Forschungsteams kommen zu dem Ergebnis, dass schulschwache Kinder im Primarstufenalter in Sonderklassen für Lernbehinderte eine schlechtere Leistungsentwicklung aufweisen, als in Integrationsklassen.¹⁶²

Die weitgehend starren Formen der Segregation im deutschen Schulsystem sind inzwischen in Bewegung gekommen. Dazu gehört die - in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich konzipierte - Neugestaltung des Schulanfangs¹⁶³, verbunden mit einer Einschulung ohne Auslese, vor allem für die Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung. Die Ergebnisse der Evaluationen an 139 FLEX-Schulen in Brandenburg zur Entwicklung der Schulleistungen werden wie folgt zusammengefasst: »Die Vergleichsarbeiten am

Ende von Jahrgangsstufe 2 belegen, dass die Schulleistungen in FLEX-Klassen genauso gut und teilweise besser ausfallen als in regulären Grundschulklassen, obwohl die Leistungsheterogenität in FLEX-Klassen größer ist (...). Tendenziell fällt der Anteil der schwächeren Kinder geringer aus als in Regelklassen, vor allem in Deutsch und Mathematik (...). Auch in anderen Bundesländern mit vergleichbaren Modellen der neuen Schuleingangsstufe wird der Befund bestätigt, dass sich die Leistungen der Kinder in FLEX-Klassen gut entwickeln (...).«¹⁶⁴

Wie sehr Forschungsergebnisse von Interpretationen der beteiligten Wissenschaftler abhängen, belegt die Auseinandersetzung um die Berliner Elementstudie, in der Schulleistungen in den fünften und sechsten Jahrgängen in der gemeinsamen Berliner Grundschule und in grundständigen Berliner Gymnasien verglichen werden. Der Leiter des Forschungsprojekts, Rainer Lehmann¹⁶⁵, leitete aus seinen Forschungsbefunden ab, dass die Trennung der Schülerinnen und Schüler im fünften und sechsten Schuljahr vorteilhaft für die Leistungsentwicklung der lernstarken Schülerinnen und Schüler sei und lieferte damit zum Zeitpunkt der Publikation den Gegnern der Verlängerung der Grundschulzeit um zwei Jahre in Hamburg Argumente. Jürgen Baumert führte eine erneute eigene Analyse der Daten der Element-Studie durch¹⁶⁶ und kam zu dem Ergebnis, dass die gemeinsame Grundschule hinsichtlich der Leistungsförderung der schulleistungstarken Schülerinnen und Schüler keineswegs hinter dem separierenden Gymnasium zurückbleibt.

Zentral für die Legitimation von Inklusion ist schließlich die in den unterschiedlichsten Forschungszusammenhängen wiederholt gewonnene Erkenntnis, dass kategoriale Adressierungen sich schulleistungsrelevant auf Selbstkonzepte

156 Vgl. für die Erhebungen im Bonner Modellversuch Dumke/Schäfer 1993.

157 Vgl. Hinz/Katzenbach/Rauer/Schuck/Wocken/Wudtke 1998a,b. In den Studien werden die höhere Zahl an Grundschulmisserfolgen und die geringere Zahl an Gymnasialempfehlungen in Integrativen Regelklassen diskutiert, sie werden von den Autoren begründet mit der Tatsache, dass in den Regelklassen keine Aussonderung von Kindern mit Schulschwächen stattgefunden hat.

158 Klemm/Preuss-Lausitz 2011 S. 48 f.

159 Vgl. Wocken 2007.

160 Vgl. Federolf 2011a; Federolf 2011b.

161 Vgl. den von Irntraud Schnell, Alfred Sander und Claudia Federolf (2011) herausgegebenen Sammelband »Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten«, der eine Einführung in die vorliegenden Untersuchungen anbietet.

162 Vgl. Haerberlin 2002.

163 Vgl. Faust 2006, auch wenn einige Angaben zum Stand der Innovationen am Schulanfang inzwischen überholt sind, bietet die Analyse von Gabriele Faust aufschlussreiche Einblicke in wichtige Aspekte der Neugestaltung der Schulanfangsphase.

164 Liebers/Prengel/Bieber 2008.

165 Vgl. Lehmann 2008.

166 Vgl. Baumert 2009; Baumert/Trenkamp 2009.

auswirken, dass sich ein »stereotype threat« ereignet¹⁶⁷. Wenn Lernende interaktiv oder institutionell als »schlechte Schüler« eingeordnet werden, verschlechtert sich ihre Leistungsfähigkeit. Wenn Inklusion gelingt und alle Lernenden beständig ermutigt werden, die Zone ihrer nächsten Entwicklung anzustreben, können die Nachteile des Etikettierens durch segregierende Strukturen nicht zum Tragen kommen. Lernhemmende Auswirkungen von Zuordnungen zu unteren Leistungsstufen können damit nicht vollkommen ausgeschaltet, aber vermindert werden.

4.4

Befunde zur Unterrichtsgestaltung

Schon in den allerersten Projekten zur wissenschaftlichen Begleitung integrativer Modellversuche wurde immer wieder herausgearbeitet, dass der Erfolg der Arbeit in den heterogenen Lerngruppen der integrativen beziehungsweise inklusiven Pädagogik von der Qualität der Unterrichtsgestaltung abhängig ist. Integrativer beziehungsweise inklusiver Unterricht beruht auf einer Reihe zentraler gemeinsamer Merkmale, ohne die Pädagogik und Didaktik der heterogenen Lerngruppe nicht realisierbar sind und die in empirischen Befunden seit den Anfängen in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts immer wiederkehren¹⁶⁸. Dazu gehören: Freiarbeit zur Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen, Ausstattung mit Lernmaterialien für die individuellen Lernprozesse während der Freiarbeit, Projektarbeit für selbstständiges Lernen an individuell oder kollektiv relevanten fächerübergreifenden oder fachbezogenen Vorhaben, weitgehend Lernen am gemeinsamen Gegenstand¹⁶⁹, Kreisgespräche für die Pflege von sozialem Lernen und Gemeinsamkeit, Rhythmisierung des Unterrichtstages für die Ausrichtung an kindlichen Bedürfnissen. Dieses Unterrichtskonzept beruht auf der Anerkennung jedes einzelnen Kindes im Kontext einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung und auf der professionellen Kooperation in multiprofessionellen Teams.

Zugleich sind für inklusive Didaktik die Befunde der allgemeinen empirischen Unterrichtsforschung relevant, die herausstellt, dass gut strukturierte Unterrichtsführung, eine unterstützende Lehrer-Schüler-Beziehung und kognitive Aktivierung zu guten Lernleistungen führen¹⁷⁰.

4.5

Studien zu Peer-Beziehungen in inklusiven Lerngruppen

Die Beziehungen der Kinder untereinander sind ein wichtiges Thema der Inklusionsforschung. Studien aus allen Phasen des integrativen und inklusiven Unterrichts bestätigen positive Entwicklungen zwischen den Schülerinnen und Schülern in heterogenen Lerngruppen.¹⁷¹ Dennoch werden auch

Probleme zwischen Kindern sichtbar, die belegen, dass gelingende Peer-Beziehungen sich keineswegs von selbst einstellen, wenn sie in heterogenen Gruppen lernen.

Maria Kron und Borgunn Ytterhus¹⁷² haben in ihren Beobachtungsstudien in integrativen Kindergruppen im Elementarbereich auch für heterogene Kindergruppen in integrativen Grundschulklassen aufschlussreiche Erkenntnisse gesammelt.

Sehr verschiedene Kinder lassen sich häufig spontan und kreativ aufeinander ein und gestalten in vielen Situationen spielend positive Beziehungen miteinander. Situationen, in denen ein solches angenehmes Miteinander gestört ist, können vier typische Ursachen haben, die analysiert werden konnten:

▲ Probleme entstehen, wenn Kinder verbal und körperlich aggressiv-übergriffig gegen andere handeln, sodass sie abgelehnt werden.

▲ Typische Schwierigkeiten in heterogenen Lerngruppen können entstehen, wenn Kinder vermeintlich schwächeren auf übergriffige Weise Hilfe geben und sie so dominieren, dass betroffene Kinder oder die Erzieherinnen ein Problem darin erkennen.

▲ Es kann vorkommen, dass Kinder schlecht tolerieren können, wenn andere in ihrer Körperkontrolle nicht auf gleichem Entwicklungsstand sind und Blase, Darm oder Speichelfluss nicht ebenso gut beherrschen, sodass gerade Kinder mit Behinderungen Ablehnung erfahren.

▲ Manche Kinder verfügen nicht über die Selbststeuerungsfähigkeit, sich anderen responsiv anzunähern, sodass sie ungewollt in Situationen geraten, in denen sie von anderen als störend empfunden und abgelehnt werden.

167 Vgl. Solga 2005; Hannover 1997; vgl. auch Punkt 3.2.2.

168 Vgl. die Zusammenfassung bei Müller/Prengel 2013; vgl. auch die zu unterschiedlichen Zeiten entstandenen Studien von Deppe-Wolfinger u.a. 1990, Seitz 2006; dies. 2009.

169 Wie weitgehend im integrativen Unterricht das Lernen der Kinder - von ihren verschiedenen Lernausgangslagen aus - am gemeinsamen Gegenstand angestrebt werden sollte, wird unterschiedlich eingeschätzt, vgl. Feuser 1998.

170 Vgl. Hattie 2009; Steffens/Höfer 2011. Der Frage, wie sich diese Ergebnisse der internationalen quantitativ-empirischen Unterrichtsforschung zu inklusivem Unterricht in Beziehung setzen lassen, soll in Kapitel 5 nachgegangen werden.

171 Vgl. Werning/Lütje-Klose 2012; Federolf 2011a, 2011b; Preuss-Lausitz 2002.

172 Vgl. Kreuzer/Ytterhus 2008; Kron 2008.

Die vier typischen hier genannten Phänomene enthalten allesamt Interaktionsdynamiken, die in heterogenen Lerngruppen entdeckt wurden, aber in jeder Lerngruppe in ganz verschiedenen Altersstufen vorkommen können. Stets kommt es zur Ablehnung durch die einen aufgrund eines nicht akzeptierten Handelns der anderen. Konkret geht es um Ablehnung wegen Störung durch Aggression, wegen Störung durch dominierende Hilfe, wegen mangelnder Akzeptanz eines Andersseins oder wegen Störung durch mangelnde Selbststeuerungsfähigkeit.

Weitere Studien belegen Aversivität in Schulklassen, von der Schülerinnen und Schüler mit schwachen Schulleistungen in Schulformen aller Art betroffen sind¹⁷³. Inklusiver Unterricht, der soziales Lernen in heterogenen Lerngruppen nicht außer Acht lässt, kann dazu beitragen, Ablehnung zu vermindern.

Aus den Untersuchungen geht hervor: In jeder Lerngruppe ist es eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte aller Berufe, diese Konfliktpotentiale zu kennen und professionell so mit den Kindern daran zu arbeiten, dass sich alle in förderlichem Kontakt miteinander weiterentwickeln können. Inklusion kann nur gelingen und zum Wohlbefinden aller beitragen, wenn die Arbeit an der Peer-Ebene ernst genommen wird.

4.6

Studien zur Relevanz der pädagogischen Beziehungen für Inklusion

Schon die Erhebungen in den ersten integrativen Modellversuchen ergaben, dass die schwierigsten Herausforderungen dieser neuen Pädagogik in der Schule auf der Beziehungsebene zu suchen sind. Wenn Belastungen aufkamen, dann - neben den Beziehungsproblemen im Pädagogenteam - vor allem in Beziehungen zwischen Lehrpersonen und verhaltensschwierigen Kindern.¹⁷⁴

Im Kontext des INTAKT-Projekts¹⁷⁵ konnten Unterrichtsbeobachtungen an Schulen verschiedener Schulformen, auch an Integrationsschulen und Sonderschulen, durchgeführt werden. Dabei wurde sichtbar, dass Lehrer-Schüler-Beziehungen sehr uneinheitlich gestaltet werden und dass sehr anerkennende Lehrkräfte und Lehrkräfte, die Kinder demütigen und verletzen, in den Schulen Tür an Tür arbeiten.¹⁷⁶ Lehrer-Schüler-Beziehungen an integrativen Schulen sind insgesamt durchschnittlich deutlich mehr als an anderen Grund- und Sekundarschulen von Anerkennung bestimmt, zugleich arbeiten aber auch hier einzelne Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte, die sich sehr diskriminierend und übergriffig verhalten. Beobachtungen an Sonderschulen führten zu einem äußerst widersprüchlichen Bild, in einer Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen fanden die Beobachtenden ein geradezu offen schülerfeindliches Klima mit direkten Diskriminierungen der Kinder vor, während an einer Schule für Kinder mit Förderschwerpunkt Geistige

Entwicklung eine äußerst anerkennende Freundlichkeit die Atmosphäre bestimmte.¹⁷⁷

Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für Lernbiografien belegen die Studien des amerikanischen Teams um Robert Pianta. Schüler in schwierigen Lebenslagen, »children at risk«, die dennoch erfolgreich ihren Bildungsweg meisterten, hatten in ihrer Schulzeit eine gute Beziehung zu einer Lehrerin oder einem Lehrer¹⁷⁸. Die Resilienzforschung sowie die Untersuchungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung bestätigen die herausragende Bedeutung guter pädagogischer Beziehungen¹⁷⁹. Die Fallstudien von Kirstin Urieta zeigen, wie traumatisierte Kinder durch wenig responsive Lehrpersonen im Anfangsunterricht belastet werden¹⁸⁰.

Die aktuelle Berliner Befragung von integrationserfahrenen Eltern¹⁸¹ belegt, dass sie, neben binnendifferenzierenden Unterrichtsformen, vor allen Dingen eine Lehrperson wertschätzen, die sich für ihre Kinder engagiert. Alle hier genannten Befunde stimmen überein mit einem zentralen Befund der Hattie-Studie¹⁸², nach der unterstützendes Lehrerhandeln für Lernerfolge maßgeblich ist.

173 Vgl. Eckermann/Heinzel 2013; Petillon 2011; Eckhart 2005; Oswald 2009.

174 Vgl. Deppe-Wolfinger u.a. 1993.

175 Vgl. Prengel 2012a.

176 Vgl. Prengel 2012b.

177 Vgl. Prengel 2013b.

178 Vgl. Hamre/Pianta 2006

179 Vgl. Opp/Fingerle 2007; Helsper/Hummrich 2009.

180 Vgl. Urieta 2011.

181 Vgl. Müller, Frank J. 2013.

182 Vgl. Hattie 2009; Steffens/Höfer 2011.

Bausteine Inklusiver Pädagogik in der Grundschule

Im folgenden Kapitel werden aus kinderrechtlichen Grundlagen, historischen Erfahrungen, schulpraktischen Entwicklungen, theoretischen Analysen und empirischen Befunden Konsequenzen gezogen, um daraus zusammenfassend die für die Inklusive Pädagogik an Grundschulen wesentlichen Elemente abzuleiten. Die Bausteine, aus denen ein Schulhaus des inklusiven Lernens aufgebaut werden kann, sind eng aufeinander bezogen und können nicht unabhängig voneinander gedacht werden. Die Ausformulierung der Elemente geschieht auf verschiedenen Ebenen, die - jeweils aus verschiedenen Perspektiven auf den gleichen Gegenstand - das gemeinsame Lernen aller Kinder in der wohnortnahen Schule, darstellen¹⁸³.

Dabei stellt sich die Frage, wie das Verhältnis zwischen dem Modell des inklusiven Unterrichts und dem Modell des leistungssteigernden Unterrichts, wie er von der internationalen empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung konzipiert wird, gezeichnet werden kann. Übereinstimmungen zwischen gutem inklusivem Unterricht und den zentralen Befunden der Hattie-Studie sehe ich in folgenden Aspekten: Die Ethik des Lehrerhandelns schlägt sich nieder in hohem Engagement für das Lernen der Schüler und für die Unterrichtsgegenstände, was in einer wertschätzenden Anerkennung der Schüler mündet. Wenn die gute Klassenführung hervorgehoben wird, so findet sich hier die Übereinstimmung mit der »guten Ordnung«¹⁸⁴ eines klar strukturierten individualisierenden Unterrichts. In gutem inklusivem Unterricht findet in der »Freiarbeit« (s.u.) eine hoch strukturierte Arbeitsweise statt, die zielgerichtetes Lernen, individuelle Instruktion und unterstützendes Lehrerhandeln ermöglicht und nicht mit Diffusität, Zeitverschwendung oder Laissez-faire zu verwechseln ist. Im inklusiven Unterricht werden, so meine These, die Maximen der allgemeinen Unterrichtsforschung erfüllt und im Hinblick auf die Verbindung von Individualisierung und Gemeinsamkeit weiterentwickelt. Der Beitrag der inklusiven Didaktik und der Inklusionsforschung zur allgemeinen Konzeptualisierung von Unterricht besteht in der sehr weitgehenden Individualisierung, die nicht als belastend, sondern als wünschenswert interpretiert wird und die es leistet, qualifizierte Strukturen für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zu entwickeln.

5.1

Institutionelle Inklusion

Der Blick auf die institutionelle Ebene lässt die strukturellen, äußeren Bedingungen der inklusiven Grundschulpädagogik in den Vordergrund treten. Dazu gehören Gesetze und Erlasse, die die strukturellen und formalen Vorgaben mit ihren organisatorischen Rahmenbedingungen und Ressourcen-

zuweisungen betreffen. Auf dieser Ebene geht mit Inklusion die Herausforderung einher, institutionelle Trennungen zu vermindern, um institutionelle Strukturen miteinander zu verschränken und schließlich zu verschmelzen.

Der Kern der institutionellen Verschränkung, die mit Inklusion einhergeht, lässt sich beschreiben als Einswerden von Regelschule und Sonderschule. Das kann geschehen, indem Grundschulen sich für die Sonderpädagogik öffnen oder indem Sonderschulen sich für die Grundschulpädagogik öffnen, sodass alle Kinder eine wohnortnahe Schule besuchen und alle pädagogischen Fachkräfte *innerhalb* dieser wohnortnahen Schule oder auch von außen *für* diese wohnortnahe Schule arbeiten. Je mehr die Verschmelzung der Schulen über punktuelle Einzelfälle hinausgeht und sich in der Fläche der Bildungslandschaften ausbreitet, umso deutlicher kommen die mit Inklusion einhergehenden Veränderungen der institutionellen Rahmenbedingungen zum Tragen, die in den folgenden Punkten benannt werden:

- ▲ Schulverwaltung: Mit Inklusion wird innerhalb übergeordneter Schulverwaltungseinheiten in Schulämtern, Bezirken und Bildungsministerien auf allen Hierarchieebenen die Bildung gemeinsamer Organisationsstrukturen notwendig.
- ▲ Altersbezogene Lerngruppenstruktur: Ein Teil der inklusiven Schulen unterteilt die Kinder in Jahrgangsklassen, ein anderer Teil der inklusiven Schulen arbeitet mit einer zwei, drei oder vier Jahrgänge umfassenden Altersmischung. Mit den jahrgangsgemischten Lerngruppen¹⁸⁵ ist die individuelle Verweildauer verbunden, sodass Kinder in kürzerer oder längerer Zeit den Anfangsunterricht absolvieren können.
- ▲ Interessen- und bedürfnisbezogene Lerngruppenstruktur: Die Klassen bilden Stammgruppen, deren Arbeit, je nach Bedürfnissen und Interessen der Kinder, ergänzt werden kann um temporäre Lerngruppen, Arbeitsgemeinschaften, Neigungsgruppen und individuelle Betreuung. Für eine Interessen- und bedürfnisbezogene pädagogische Arbeit ist die institutionelle Struktur der Ganztagschule mit einer Rhythmisierung des Schultages¹⁸⁶ optimal. Je älter Kinder sind, umso stärker zeichnen sich auch schulextern zu realisierende Interessen ab, dazu können unter anderem Treffen mit ähnlich behinderten Jugendlichen oder die Teilnahme an Universitätsveranstaltungen von hochbegabten Kindern¹⁸⁷ und Jugendlichen gehören.

183 Vgl. z.B. die auf vielfältige Ebenen bezogene Darstellung der inklusiven Pädagogik bei Stähling/Wenders 2013; bei Lienhard-Tuggerner u.a. 2011; bei Prengel 1999; in der Arbeitshilfen-Reihe des Raabe-Verlags (2010-2013) sowie im hochkomplexen Index f. Inklusion (Boban/Hinz 2003).

184 Vgl. Prengel 1999.

185 Vgl. für die verschiedenen in den Bundesländern entwickelten Modelle der Neugestaltung der Schuleingangsstufe Faust 2006; Liebers/Prengel/Bieber 2008; Liebers 2008.

186 Vgl. Punkt 5.3.

187 Vgl. den Bericht über den elfjährigen Schüler Mert, der an der Technischen Universität Berlin studiert (Schaschek 2013).

▲ Einsatz sonderpädagogischer Kompetenz: Sonderpädagogische Kompetenz kommt in der inklusiven Grundschule den Kindern in zwei institutionellen Formen zu Gute. Ein Teil der Sonderpädagogen gehört zum Grundschulkollegium und arbeitet hier im Klassen oder Jahrgangsteam (s.u. Punkt 5.12 zur professionelle Ebene). Ein anderer Teil der Sonderpädagogen gehört zum Kollegium einer externen sonderpädagogischen Beratungsstelle, die für einen größeren Bezirk zuständig ist. Diese Fachleute werden von Grundschulen bei Bedarf, vor allem wenn ein Kind mit einer seltenen Behinderungsart zur Einschulung ansteht, angefordert, sie beraten und qualifizieren die Lehrkräfte im Hinblick auf die speziellen Bedürfnisse dieses Kindes und sorgen wenn nötig für die angemessene materielle Ausstattung der Lernumgebung.

▲ Verzahnung zwischen Schulstrukturen und Jugendhilfestrukturen¹⁸⁸: Beeinträchtigte Kinder haben Anspruch auf Förder-, Unterstützungs- und Therapiemaßnahmen, die organisatorisch nicht den Bildungsministerien, sondern den Sozialministerien und den kommunalen Jugendämtern zugeordnet sind. Zur inklusiven Schule gehört es, dass alle diese Ressourcen den Kindern, die einen Anspruch darauf haben, in ihrer wohnortnahen Grundschule zu Gute kommen¹⁸⁹. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass die Institutionen der Schule und der Jugendhilfe eng kooperieren. In manchen Fällen ist die Kooperation mit Tagesheimen oder heilpädagogischen Tagesstätten, in denen die Kinder von Schulschluss bis abends betreut werden, wichtig, weil so eine Heimunterbringung vermieden werden kann¹⁹⁰. Dabei verursachen institutionell trennende Strukturen noch erhebliche Schwierigkeiten, so kann es für die Kommunen finanziell günstiger sein, ein Kind mit sehr hohem emotional-sozialem Förderbedarf in die Psychiatrie einzuweisen, weil der Aufenthalt von der Krankenkasse bezahlt wird, als eine temporäre eins-zu-eins-Betreuung innerhalb der inklusiven Grundschule, die von der Gemeinde finanziert werden muss, zur Verfügung zu stellen.

▲ Kooperation mit Institutionen im Sozialraum: Für inklusive Schulen ist die Kooperation mit Familien, Firmen und kommunalen Einrichtungen¹⁹¹ im Umfeld der Schule bereichernd. Es kann sich dabei um Vorhaben zum Beispiel mit der Feuerwehr, der Försterei oder einem Altersheim handeln.

Der Überblick über die hier exemplarisch zusammengestellten Punkte zur institutionellen Inklusion belegt, dass Verwaltungshandeln für das gemeinsame Lernen aller Kinder außerordentlich einflussreich ist, da teilweise hartnäckige Barrieren zwischen getrennten institutionellen Strukturen zu überwinden sind. Es ist eine langfristige Aufgabe der Schulentwicklung¹⁹², die unterstützenden Maßnahmen aus den zahlreichen unübersichtlichen außerschulischen Ressourcen, die an separierenden Orten angesiedelt sind, an die wohnortnahe Grundschule zu verlagern, sodass sie hier von den betroffenen Kindern in Anspruch genommen werden können.

Schulleitungen, Schulaufsicht, Einrichtungsleiter, Trägerverwaltungen sowie kommunale und staatliche Stellen auf Landes- und Bundesebene sind dafür zuständig, inklusive Strukturen zu schaffen.

5.2

Institutionelle Übergänge von der Elementarstufe bis zu den Sekundarstufen

Zu Inklusion gehören die Verzahnung¹⁹³ von Elementar- und Primarbereich und die Einschulung ohne Auslese¹⁹⁴. Das heißt, Kindertagesstätte und Grundschule arbeiten eng zusammen und nähern sich in ihren Arbeitsweisen einander an. Eine selektive Einschulungsdiagnostik mit Schulreife- oder Schulfähigkeitstests findet nicht statt, sondern alle zur Einschulung anstehenden Kinder eines Jahrgangs wechseln gemeinsam nach einem Stichtag oder individuell zu verschiedenen Zeiten, zum Beispiel halbjährlich oder nach ihrem Geburtstag in die Grundschule.

Im Anschluss an die Primarstufe geht es um den Übergang in die Sekundarstufen¹⁹⁵ sowie um den Unterricht in diesen Stufen. Lernen in der Sekundarstufe ist stärker als in der Primarstufe von den Schulfächern bestimmt und Inklusion geht hier u.a. mit Differenzierung und Individualisierung im Fachunterricht einher.¹⁹⁶ Obwohl der Schwerpunkt inklusiver Pädagogik nach wie vor in der Primarstufe liegt, haben sich auch in der Sekundarstufe Formen inklusiven Unterrichts entwickelt. Einige Gesamtschulen sind seit langem bekannt für ihre Inklusive Pädagogik.¹⁹⁷ Auch gibt es inzwischen Gymnasien, die von geistig behinderten Schülerinnen und Schülern besucht werden und in denen es nach Schöler¹⁹⁸ gut gelingt, den Unterricht angemessen differen-

188 Der von Fischer/Buchholz/Merten (2011) herausgegebene Sammelband bietet einen interdisziplinären und umfassenden Überblick über die Kooperation von Schule und Jugendhilfe.

189 Der Praxisbericht von Stähling (2006) zeigt exemplarisch, wie es gelingen kann, die Ressourcen an der Schule zu bündeln und so Zersplitterung der den betroffenen Kindern zustehenden Hilfeleistungen entgegenzuwirken, so dass Halt gebende Beziehungen an der wohnortnahen Schule möglich werden.

190 Vgl. Becker/Prengel 2010.

191 Vgl. Montag-Stiftung 2012.

192 Vgl. Biewer/Fasching 2012.

193 Vgl. Ramseger/Hoffsommer 2008; Liebers 2008; Liebers/Prengel/Bieber 2008; Müller, Ulrike 2013 mit umfassenden Literaturangaben zum Übergang vom Elementar- zum Primarbereich.

194 Vgl. Prengel 1999; für die Ansätze in den verschiedenen Bundesländern vgl. Faust 2006; Faust/Roßbach 2004.

195 Vgl. Faust 2011.

196 Vgl. Mittedrin e.V. 2012; Schley/Köbberling 1994; Preuss-Lausitz/Maikowski 1998; Raabe-Verlag 2010-2013.

197 Vgl. Ratzki 2002.

198 Vgl. die Berichte zu Inklusion im Gymnasium (Schöler 2009 und 2010) sowie die Beispiele für die Berufsschule (Behindertenbeauftragter 2013) und den Übergang Schule - Beruf (Bensch 2013); vgl. auch Boller u.a. 2007.

ziert zu gestalten. Zugleich wird aus inklusiver Sicht die Aufgabe der Segregation in der Sekundarstufe und damit das Ende des deutschen Sonderwegs und der Anschluss an die internationale Entwicklung gefordert¹⁹⁹ (siehe Kapitel 2).

5.3

Inklusives Schulleben

Schulintern kommt Inklusion im inklusiven Schulleben zum Ausdruck. Hier sind neben der Schulleitung alle in der Schule tätigen Erwachsenen und Kinder sowie die Eltern die Handelnden. Im inklusiven Schulleben verschränken sich aufeinander aufbauende Praktiken auf der Ebene der einzelnen Klassen mit Praktiken auf der Ebene der Schule insgesamt²⁰⁰. Klassenübergreifende, schulweit gemeinsame Strukturen des Schullebens entlasten die einzelnen Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte und bilden ein wichtiges Thema der Schulentwicklungsarbeit an jeder Einzelschule. Zum inklusiven Schulleben gehören unter anderem die in den folgenden Punkten aufgeführten Aspekte:

▲ Die inklusive Schule benötigt eine Schulordnung, die für alle beteiligten Erwachsenen aus der Schulleitung und aus dem Kollegium, einschließlich des Hausmeisters, der Küchen- und Mensamitarbeitenden und des Reinigungspersonals ebenso eine orientierende Plattform bietet, wie für die Kinder und ihre Eltern. Die Arbeit an der Schulordnung stellt eine Daueraufgabe für die an der Schule tätigen Kinder und Erwachsenen dar, da sie von Zeit zu Zeit aktualisiert und überarbeitet werden sollte. Wichtigste Aufgabe der Schulordnung ist es, Formen und Ritualisierungen zu benennen, in denen die Anerkennung aller Kinder als Mitglieder der Schulgemeinde und das Miteinander der Verschiedenen sichtbar symbolisiert, inszeniert und gepflegt werden kann.

▲ Zum inklusiven Schulleben, wie es in einer inklusiven Schulordnung praktiziert werden kann, gehört eine demokratische Schulkultur, die die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder auf Klassen- und Schulebene sicherstellt²⁰¹. Die Vereinbarung, dass in allen Klassen regelmäßig Kreisgespräche stattfinden, die unter anderem die Mitbestimmung und die Konfliktbearbeitung der Kinder ermöglichen, gehört als fester Bestandteil in die inklusive Schulordnung. Aus den Klassenräten der einzelnen Klassen werden Sprecher in die Schülerräte auf Schulebene entsandt.

▲ Inklusive Grundschulen benötigen gute Verfahren des Beschwerdemanagements. Handlungsschritte, die Wege aufzeigen, die zu gehen sind, wenn Kinder oder ihre Eltern Verbesserungsvorschläge oder Beschwerden über problematisches pädagogisches Handeln einbringen, sollten präventiv, bevor Probleme auftreten, vereinbart werden. Für die ganze Schulgemeinde ist es hilfreich, wenn davon ausgegangen wird, dass Menschen stets fehlbar sind, dass auch inklusive

Schulen keine Inseln einer heilen Welt sind und dass die Schule an der Kritik ihrer Adressaten interessiert ist, um mögliche Fehlentwicklungen frühzeitig entdecken und bearbeiten zu können. Die elementarsten Verfahren des Beschwerdemanagements sind Kummerkästen in Klassen, deren Inhalte in regelmäßigem Rhythmus im Klassenrat bearbeitet werden. Für die Bearbeitung von Beschwerden auf Schulebene sind - je nach Art des Problems - der Schülerrat oder schulinterne Gremien der beteiligten Erwachsenen geeignet. Darüber hinaus kommen Probleme vor, die mit schulexternen Stellen zu regeln sind. Dabei ist es eine Entwicklungsaufgabe des deutschen Schulsystems, externe Ombudsstellen zur Klärung von Schulbeschwerden im Interesse der Kinderrechte zu schaffen²⁰². Wichtig für das Verständnis von Beschwerdeverfahren in Grundschulen ist, dass die beteiligten Leitungspersonen und Pädagoginnen und Pädagogen sich durch die Verfahren zur Beschwerde nicht bedroht oder gekränkt fühlen, sondern darin eine Chance sehen, Probleme und Fehlentwicklungen frühzeitig kennenzulernen, zu regeln und so einer möglichen Eskalation oder Fehlentwicklung vorzubeugen.

▲ Förderlich für inklusives Schulleben ist die ganztägige zeitliche Rhythmisierung.²⁰³ Die vielseitigen Aufgaben der wohnortnahen inklusiven Schule (siehe Punkt 5.1), die die körperliche, psychosoziale, kreative und kognitive Entwicklung der Kinder betreffen, benötigen den Zeitrahmen der Ganztagschule, um erfüllt werden zu können. Wenn Eltern behinderter Kinder an Sonderkindertagesstätten und Sonderschulen vor allem mit den Förderschwerpunkten körperliche beziehungsweise geistige Entwicklung festhalten, dann meist, weil sie in der Regel Ganztageseinrichtungen und Ganztagschulen sind, eine ganztägige Betreuung bieten und spezialisierte Therapie- und Förderangebote auch durch externe Experten innerhalb des eigenen Hauses organisieren.²⁰⁴ Die ganztägige Betreuung bringt ein vielseitiges Bildungsangebot für die Kinder und eine bedeutende Entlastung für die Eltern mit sich.

Die zeitliche Rhythmisierung bietet - auch unter den Bedingungen der Halbtagschule - die Chance, auf den 45-Minuten-Studentakt zu verzichten und in 90-Minuten-Einheiten zu arbeiten. Der zeitliche Rhythmus eines Schul-

199 Eine gründliche Studie, die die Widerstände gegen Inklusion im Sekundarbereich empirisch analysiert, hat Bettina Amrhein (2011) vorgelegt.

200 Knauf 2001.

201 Vgl. Wenders 2012.

202 Bisher finden sich im Bildungswesen sehr vereinzelt erste Ansätze zur Implementierung von internen Beschwerdestellen und externen Ombudsstellen. Das Bundesland Bremen hat einen Leitfaden zum Beschwerdemanagement für Schulen geschaffen. In Niedersachsen wird über die Einrichtung einer Ombudsstelle für Kinderrechte beim Ministerpräsidenten für das ganze Bundesland diskutiert. Die Stadt Wien verfügt über eine solche Ombudsstelle. Für die Quellen zu diesen Angaben vgl. Prengel 2013b.

203 Vgl. Hinz 2013; Schnell 2007.

204 Vgl. Kron/Prengel 2009

tages kann zum Beispiel dem folgenden Ablauf ähnlich sein: Gleitender Beginn²⁰⁵ mit individuellem Eintreffen, individueller Begrüßung durch die Lehrerin, individuellem Arbeitsbeginn in einer langen Freiarbeitsphase, Kreisgespräch, nach 90 Minuten große Pause, 90 Minuten Fachunterricht, teilweise weiterer Fachunterricht, Mittagspause und Übergang in die schulischen, freizeithen, therapeutischen oder kreativen Nachmittagsangebote. Zur zeitlichen Rhythmisierung gehören über den Tagesrhythmus hinaus auch im Schulleben verankerte wöchentliche, monatliche, jahreszeitliche und jährliche Rituale und Schulfeste, die es ermöglichen, Anerkennung, Gemeinsamkeit und Mitgliedschaft an der wohnortnahen Schule zu inszenieren.

Die Gestaltung der Zeitstrukturen einer Schule hängt eng mit ihren räumlichen personellen Möglichkeiten zusammen: »Die Entwicklung eines ›Rhythmisierungs‹-Konzepts ist daher eine zentrale einzelschulspezifische Entwicklungsaufgabe und sie ist die entscheidende Ganztags-Entwicklungsaufgabe angesichts der deutschen Tradition im Umgang mit ›Schul-Zeit‹. Es gilt daher die Empfehlung: Jede einzelne Schule hat mit den an ihr Beteiligten angemessene Lösungen zu entwickeln, in denen allerdings sinnvollerweise unterschiedliche Dinge zu beachten sind.«²⁰⁸

Was die Ergebnisse der von der Bund-Länder-Kommission beauftragten Experten am Beispiel der Zeitstrukturen deutlich machen, gilt für alle inklusionsrelevanten Themen des Schullebens, sie sind zugleich Themen der Schulentwicklung, die nur anhand der konkreten Bedingungen und Möglichkeiten der Einzelschule bearbeitet werden können.

5.4

Inklusives Klassenleben

Es gehört zu den anspruchsvollsten und schönsten Aufgaben²⁰⁷ von Lehrerinnen und Lehrern, eine inklusive Klasse zu leiten und ein inklusives Klassenklima zu pflegen. Jede Form das Klassenleben einer Schulklasse zu gestalten ist von Routinen und Ritualisierungen bestimmt, die das Klassenklima prägen. Zum inklusiven Klassenleben gehört in der Regel eine Reihe typischer Praktiken, die durch Lehrkräfte individuell variiert werden und für die es zugleich von Vorteil ist, wenn sie auf der Ebene des Schullebens auch klassenübergreifend entwickelt werden²⁰⁸. Sie haben gemeinsam, dass sie der Zusammengehörigkeit und der Heterogenität der Lernenden Rechnung tragen sollen; einige grundlegende Praktiken werden in folgenden Punkten gebündelt aufgeführt:

▲ Inklusives Klassenleben ist geprägt von einer Vielfalt der sozialen Arbeitsformen, zu ihnen gehören sowohl *Plenumsarbeit* mit Kreisgesprächen, Lehrervortrag und gemeinsamen Aktivitäten (wie zum Beispiel gemeinsames Singen und Spielen), *Gruppenarbeit* in wechselnden Zusammensetzungen

und *Einzelarbeit* für selbstgewählte und von Lehrpersonen vorgegebene Aktivitäten. Hinzukommen Kooperationen, die über die eigene Klasse hinausgehen, zum Beispiel in Exkursionen oder Arbeitsgemeinschaften.

▲ Für diese Arbeitsformen im Plenum, in Gruppen oder Einzelarbeit werden Ritualisierungen eingesetzt und kontinuierlich weiterentwickelt. Für solche Rituale sind demokratische Werte wichtig, denn sie geben gemeinsame Strukturen vor, mit denen sowohl Instruktion durch die Lehrkräfte als auch Freiräume für individuellen kindlichen Eigensinn und Kreativität ermöglicht und gerahmt werden²⁰⁹.

▲ Der Kreis ist *der Ort* für alle Themen des Klassenlebens. Kreisgespräche sind für das Klassenleben unverzichtbar, da hier vom Erfahrungsaustausch über die Unterrichtsplanung, die Präsentation von Arbeitsergebnissen, die Konfliktbearbeitung bis hin zum gemeinsamen Spielen, Singen und Feiern alle Angelegenheiten ins Zentrum gerückt werden können. Die Arbeit im Kreis kann, wie die Untersuchungen von Friederike Heinzel zeigen, lehrergelenkt und sogar lehrerdominiert stattfinden oder aber von Kindern selbst geleitet werden²¹⁰ und für Kindereinfluss und Kinderpartizipation genutzt werden. Der Pflege der Peer-Beziehungen einschließlich der Konfliktklärung im Kreis kommt eine besondere Bedeutung zu, wenn es darum geht, dass Kinder lernen sich selbst und andere zu achten.

▲ Für die Grundschul Kinder bietet das *Spiel*²¹¹ bedeutende Möglichkeiten sowohl für soziales als auch für kognitives Lernen. Kreisspiele, Regelspiele, interaktive Spiele, Lernspiele, kooperative Spiele, faire Wettbewerbsspiele, Bewegungsspiele, Freispiel und das Theaterspiel gehören auch zum inklusiven Unterricht.

Die schriftlichen, fotografischen und filmischen Dokumente, die Erfahrungen an inklusiven Schulen widerspiegeln, geben Einblick in die soziales und kognitives Lernen fördernde Gemeinsamkeit, die in äußerst heterogenen Gruppen, zu denen schwerstbehinderte und hochbegabte Kinder gehören

205 Vgl. Stähling/Wenders 2012, S. 24f.

206 Kolbe/Rabenstein/Reh 2006, S. 4.

207 Immer wieder werden Lehreraussagen belegt, in denen zum Ausdruck kommt, wie befriedigend es erfahren wird, eine inklusive Lerngruppe zu leiten, weil die Arbeit an den Lernausgangslagen der Kinder ansetzt und ein von Anerkennung geprägtes Schulklima für alle beteiligten entlastend wirkt, vgl. die Ausführungen zur professionellen Ebene unter Punkt 5.12.

208 Vgl. zum Beispiel für Kreisgespräche als gemeinsame Arbeitsweise einer ganzen Schule Purmann 2001.

209 Vgl. das Konzept »Vielfalt durch gute Ordnung« Prengel 1999.

210 Heinzel 2003; Purmann 2001; Wenders 2012; Siegert 2005.

211 Vgl. den Überblicksartikel von Gisela Kammermeyer (2011), das Buch zum Freispiel in der Grundschule von Gisela Lorenzen (1998) sowie die Publikationen mit Spielvorschlägen von Hanns Petillon 2007, 2011, 2013.

können, auf der Ebene des Klassenlebens hergestellt werden kann.²¹² Die für alle verbindlichen Regeln und Rituale auf der Ebene des Klassenlebens sind geeignet, traumatisierte und darum verhaltensschwache Kinder in ein Halt gebendes Setting einzubinden, in dem sie nach und nach lernen können, eigene Grenzen und die Grenzen anderer zu achten.²¹³

5.5

Inklusives Curriculum und Bildungsstandards

Inklusiver Unterricht in der Grundschule beruht auf curricula- ren Entscheidungen der Erwachsenen über die zu bearbei- tenden Unterrichtsgegenstände und die von den Kindern zu erreichenden Kompetenzen sowie über die Kindern zu- gesprochenen Freiräume für eigene Entscheidungen beim Lernen²¹⁴. Da für die heterogene Lerngruppe die üblichen Lehrpläne²¹⁵, die für homogen gedachte Lerngruppen formu- liert wurden, nicht tragfähig sein können, sind Alternativen dazu erforderlich. Das an die Stelle eines für homogene Jahrganggruppen entworfenen Lehrplans tretende inklusive Curriculum beruht auf zwei Säulen. Eine Säule des inklusi- ven Curriculums bilden die Themen des von Erwachsenen zu verantwortenden Kerncurriculums mit seinen obligatori- schen Bildungsstandards, die andere Säule bilden die Themen der von Kindern aus eigenem Interesse zu wählen- den Aktivitäten.

▲ Für alle Kinder in der heterogenen Lerngruppe sind die Kompetenzen des von Erwachsenen verantworteten unver- zichtbaren *Kerncurriculums* relevant. Dabei geht es um elementare Kulturtechniken in den grundlegenden Lern- bereichen des Lesens, des Schreibens, des Rechnens und der Geometrie sowie darüber hinaus auch des Sozialen Lernens, der Sozialwissenschaften, der Technik, der Natur- wissenschaften, des Sports, der Musik und der Kunst. Für das Curriculum der heterogenen Lerngruppe ist wesentlich, dass die unverzichtbaren Inhalte in den hier genannten Bereichen stufenförmig aufgefächert werden. Die Unter- richtsgegenstände werden von den jeweils denkbar elemen- tarsten Kompetenzen ausgehend in gestuft darauf aufbauen- den Zonen bis hin zu hoch differenzierten Kompetenzen entworfen. Solche gestuften Kompetenzraster bilden Lern- wege der Kinder nicht auf einfache Weise ab, da Kinder sich Wissen und Können auf individuell sehr unterschiedlichen Wegen und in sehr unterschiedlichen Tempi und Modi aneig- nen, aber sie bieten den Lehrkräften für ihre geistige Ord- nung fachbezogene Modelle der zentralen Lerngegenstände in heterogenen Lerngruppen. An dieser Stelle wird klar, dass Bildungsstandards für Inklusion grundlegend sind, und zwar im Modell aufeinander aufbauender, gestufter Standards, die für jeden Lernenden von der jeweils individuellen Lernaus- gangslage aus einen passenden Einstieg in das Fachgebiet bereit halten.

Aus inklusiver Sicht geht damit eine Kritik an Regel- und Minimalstandards einher, da diese nur für Lernende auf einem einzigen Lernniveau, das unmittelbar unterhalb des definierten eindimensionalen Standards liegt, relevant sind und nur für das Lernen dieser Schülergruppe eine passende Herausforderung formulieren. Für all jene Lernenden, die die Stufe des Regel- oder Minimalstandards schon erreicht haben oder die diese Stufe (noch) nicht erreichen können, sind diese eindimensionalen Standardmodelle irrelevant.

▲ Die zweite Säule des inklusiven Curriculums beruht auf den Themen, Interessen und Entdeckungen²¹⁷ der Kinder. Im Modell des inklusiven Grundschulunterrichts werden curricula- re Freiräume vorgesehen, die dazu dienen, dass Kinder auf Grund eigener Wünsche Themen bearbeiten. Hier kommen Einflüsse der Reformpädagogik und der Kindergartenpäda- gogik zum Ausdruck, die dem von Kindern selbst geschaffe- nen Curricula Wert zumessen. Im Zuge der Kooperations- vorhaben des Elementar- und Primarbereichs gewinnt die Beachtung der Themen und Interessen der Lernenden in der Grundschulpädagogik an Einfluss.²¹⁸

Beide Säulen des inklusiven Curriculums, die obligatorischen und die freigewählten Themen sind im Unterricht miteinander zu kombinieren, da keine von beiden entbehrlich ist, die grundlegende Qualifikation von Kindern in lebenswichtigen Domänen und das von Interessen und Wünschen geleitete intrinsisch motivierte Lernen. Dabei ist die hier analytisch zum Ausdruck gebrachte Trennung beider Säulen im Alltag von Kindern und Lehrern oft nicht erkennbar, da einerseits Kinder vielfach aus eigenem Interesse Themen wählen, die auch im obligatorischen Bereich vorgesehen sind und ande- rerseits im Kerncurriculum vorgesehene Kompetenzen anhand der Arbeit an selbstgewählten Themen besonders gut angeeignet werden können.

212 Vgl. Wenders 2012; Siegert 2005; Prengel 1999; Lau 2013.

213 Vgl. z.B. Stähling 2013; Becker/Prengel 2010; vgl. auch Punkt 5.11.

214 Vgl. für die Vorschläge des Grundschulverbandes zu Leistungs- anforderungen in der Primarstufe: Bartnitzky u.a. 2005 ff; Bartnitzky u.a. 2007; Bartnitzky u.a. 2012.

215 Interessant ist an dieser Stelle, dass gegenwärtig Grundschul- lehrpläne zwar einerseits Individualisierung des Unterrichts fordern, andererseits aber gleiche Kompetenzen vorgeben, die von allen erreicht werden sollen, vgl. z.B. den gemeinsamen Rahmenlehrplan der vier Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vor- pommern (Knauf/Liebers/Prengel 2005).

216 Vgl. Vygotski 2002.

217 Zum entdeckenden Lernen vgl. Bannach 2002a, 2002b; Hartinger/Lohrmann 2011.

218 So werden neben den elementaren Kulturtechniken die Themen und Interessen der Kinder im didaktisch-diagnostischen Ansatz ILEA-T (Individuelle Lernentwicklungsanalyse Transition) aufgegriffen, vgl. Geiling/Liebers/Prengel 2011. Vgl. auch Carle/Grabeleu-Szczes/Lever- mann 2007; Carr 1991; Leu 2009.

Inklusive Didaktik

Konstitutiv für Inklusion in Schulen ist die inklusive Didaktik, deren zentrales Merkmal die Offenheit für innere Differenzierung²¹⁹ in der heterogenen Lerngruppe, verbunden mit der Pflege von Gemeinsamkeit darstellt²²⁰. Die Arbeit an den beiden curricularen Säulen, den vorgegebenen und den selbstgewählten Inhalten, kann in konkreten didaktischen Formen realisiert werden, die auf reformpädagogischer Basis in den integrativen beziehungsweise inklusiven Schulen seit den siebziger Jahren entwickelt und erprobt wurden. Wichtige didaktische Formen werden im Folgenden benannt:

▲ *Lehrerinstruktion* in Vortrags- und Anleitungsform für das Plenum der Klasse, für Kleingruppen oder für einzelne Kinder dient der Vermittlung von Wissen. Dass eine Lehrperson einen Inhalt vermittelt und ihn gut verständlich erklärt, etwas zeigt oder etwas vormacht, ist auch im differenzierenden Unterricht wesentlich. Dabei ist hervorzuheben, dass Instruktionen sich keineswegs auf einen Lehrervortrag im Plenum beschränken, sondern, wenn differenzierend unterrichtet wird, während der Freiarbeit für Kleingruppen oder für einzelne Kinder - auch als Anleitung zum Nutzen von didaktischen Materialien - gegeben werden. Ein Teil der unterrichtlichen Instruktionen wird im individualisierenden Unterricht über das Medium der Unterrichtsmaterialien realisiert, die so gestaltet sind, dass ihnen eine instruktive Funktion innewohnt (siehe Punkt 5.7).

▲ Dem selbsttätigen Lernhandeln der Kinder dient vor allem die Arbeitsform der *Freiarbeit*²²¹, die Aktivitäten in Einzel- oder Gruppenarbeit einschließlich der Möglichkeit, dass Lehrpersonen Einzelne oder Gruppen anleiten, beinhaltet. Unter den Bedingungen einer Klassenführung, die noch weit entfernt ist von der Realisierung der Freiarbeit und dem gleichschrittigen Modell des Lehrerhandelns verpflichtet ist, kann eine Vorform der Freiarbeit, z.B. die Aufgabendifferenzierung während der Phasen der Einzelarbeit praktiziert werden, sodass schneller und langsamer lernende Kinder ihrem Lernstand angemessene Aufgaben bearbeiten. Während im Unterrichtsmodell der Freiarbeit die Kinder allein oder in Kleingruppen mit Hilfe von didaktischen Materialien an individuellen Themen arbeiten, bewegen sich die Lehrerinnen (und andere anwesende Angehörige des Teams wie zum Beispiel Sonderpädagoginnen, Erzieherinnen oder Teacher-Assistants) durch den Raum und informieren und unterstützen die lernenden Kinder. Um Differenzierung in der inklusiven Grundschule wirksam zu gewährleisten, halten inklusive Schulen in der Regel täglich eine Doppelstunde Freiarbeit für notwendig. In einigen Schulen wird die Bearbeitung bestimmter fachlicher Inhalte vorgegeben (so steht in der Schule Berg Fidel morgens als erstes Mathematik an²²²), in anderen Schulen gibt es keine solchen fachlichen Bildungen. Wäh-

rend der Zeit der Freiarbeit können sich die Kinder eigenständig sowohl die vorgegebenen als auch selbstgewählte Inhalte aus zentralen Fachgebieten der Grundschulpädagogik aneignen. Lehrkräfte achten darauf, dass nicht einzelne Kinder bestimmte Domänen unberücksichtigt lassen.

Bei der Arbeit am vorgegebenen Curriculum arbeitet jedes Kind individuell auf seinem Niveau, dabei kommt es auch zur Kooperation zwischen Kindern, die sich auf einem ähnlichen oder auch auf einem sehr unterschiedlichen Leistungsstand²²³ befinden. Die Arbeit an selbstgewählten Themen kann als Einzelarbeit oder auch in kleinen Gruppen praktiziert werden, es kann sich dabei um Miniprojekte (s.u.) von Einzelnen oder Kleingruppen handeln.

Die individuell zu bearbeitenden Themen können durch die einzelnen Kinder selbst gewählt oder durch Lehrkräfte individuell zugeteilt werden. Wenn Kinder sich zu Beginn der Freiarbeit zur Arbeit an einem Thema entscheiden, indem sie ein Lernmaterial aus der vorbereiteten Umgebung (siehe Punkt 5.7) auswählen, entsteht *daraus* die unterrichtliche Differenzierung für die Klasse. Eine solche Themenwahl durch Kinder entspricht einem reformpädagogischen, auf kindlicher Selbstwirksamkeit und intrinsischer Motivation beruhenden Prinzip, das persönlich bedeutsame Zugänge der Kinder zu schulischem Lernen und so die »Passung« oder »Adaption«²²⁴ ermöglicht. Je besser die Kinder im Sinne des Selfassessment (siehe Punkt 5.8) mit ihren Lernzielen vertraut sind, umso zielgerichteter wählen und bearbeiten sie ihr Unterrichtsmaterial. Dabei kommen den Lehrkräften vielfältige Aufgaben zu, sodass es notwendig ist, dass zumindest teilweise eine weitere Person in der Freiarbeit mitwirkt. Sie beobachten die Kinder und helfen, leiten an, instruieren und strukturieren, wo immer es notwendig oder weiterführend ist.

Von Lehrkräften erstellte Wochen- und Tagespläne sind ein viel genutztes Hilfsmittel, um die Freiarbeit zu organisieren. Diese Pläne enthalten unterschiedliche Freiheitsgrade für eigene Entscheidungen der Kinder. Es gibt Pläne, die recht eng vorgeben, was wann zu lernen ist, während andere größere Freiheiten für zeitliche und inhaltliche Entscheidungen der Kinder einräumen.

Schwer traumatisierte Kinder mit wenig entwickelter schulbezogener Selbststeuerung kann die während der Freiarbeit erforderliche Selbstorganisation überfordern, zu-

219 Für die Öffnung von Unterricht und Differenzierung vgl. die umfassende internationale Studie von Rakhkochkine 2003 sowie die Zusammenfassung des Forschungsstandes bei Munser-Kiefer 2011 und Thomas 2011; vgl. auch Groeben 2011; Kiper u.a. 2008; Bürkler 2009.

220 Platte u.a. 2006; Seitz 2006; Seitz 2009.

221 Vgl. die konkrete fundierte Darstellung der Freiarbeit bei Stähling/Wenders 2012. Siehe auch Drews/Wallrabenstein 2002; Lähmann 2008.

222 Vgl. Stähling 2013.

223 In den Filmen »Klassenleben« (Siegert 2005) und »Berg Fidel« (Wenders 2012) wird in mehreren Szenen anschaulich dokumentiert, wie Kinder mit verschiedenen Leistungsständen in Kleingruppen intensiv miteinander kooperieren.

224 Vgl. Klieme/Warwas 2011.

gleich benötigen sie ein individualisiertes Lernangebot. Darum ist eine Lehrer-Schülerbeziehung mit viel direkter Orientierung bietender Anleitung und klarer Strukturierung notwendig²²⁵.

▲ Zum inklusiven Unterricht an Grundschulen gehört neben der fächerübergreifend angelegten Freiarbeit auch *differenzierender Fachunterricht*, zum Beispiel in Sport, Kunst, Musik, Naturwissenschaften, Sprachen und anderen Fachgebieten²²⁶. Je nach Fach und Vorhaben kann die Didaktik dieser Fächer Elemente der Freiarbeit und des Projektunterrichts aufgreifen. In jedem Fall benötigt die inklusive Grundschule unbedingt auch in diesem Fachunterricht die innere Differenzierung einschließlich der dafür erforderlichen Materialien.

▲ Das *Lernen in Projekten*²²⁷ ist ein klassischer Baustein der inklusiven Didaktik. Projekte haben gemeinsam, dass Kinder mit selbstgesetztem Ziel und fächerübergreifend an einem Thema arbeiten, das sie interessiert. Die Themen sollten in jedem Fall für Kinder persönlich relevant sein, sie können mit Kindern partizipativ gefunden oder auch von Lehrkräften angeboten werden, wenn sie wahrnehmen, dass eine Frage für Kinder besondere Bedeutung hat. Auch wenn Projekte in der Regel fächerübergreifend angelegt sind, kann es durchaus auch fachbezogene Projekte geben.

Die Art der Kooperation kann sehr unterschiedlich sein: Große klassenübergreifende Projekte finden als gemeinsame Vorhaben ganzer Schulen statt. Klasseninterne Projekte greifen Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler der heterogenen Lerngruppe auf. In Kleingruppen oder von einzelnen Kindern praktizierte Projekte sind geeignet, den individuellen Wünschen und Interessen von Kindern in der Schule Raum zu geben. Miniprojekte weisen ein besonderes Potential auf, weil sie es erlauben, sehr flexibel kindliche Neugierde und Aktivitäten zu nutzen.

Eine besondere Form der kreativen Projektarbeit mit Kindern stellt die in den letzten fünfzig Jahren in England entwickelte und sich international ausbreitende »Storyline-Methode«²²⁸, auch genannt »Glasgow-Methode«, dar. Die Methode, die geistige und handlungsförmige Aspekte verbindet, ist fächerübergreifend, kann aber auch fachbezogen, zum Beispiel beim Sprachenlernen, eingesetzt werden.

Die hier vorgestellten Bausteine einer binnendifferenzierenden inklusiven Didaktik werden an integrativen beziehungsweise inklusiven Grundschulen praktiziert und sind eng verknüpft mit den in den folgenden Abschnitten erläuterten Konzeptionen der Materialgestaltung und der pädagogischen Diagnostik. In der Schullandschaft finden sich sehr viele Lehrerinnen und Lehrer, die - im Einklang mit dem nach wie vor gesellschaftlich vorherrschenden Bild vom Lernen in der Schulklasse - einem gleichschrittigen Klassenunterricht verpflichtet sind. Für diesen auch in Grundschulen beschäftigten großen Personenkreis besteht die Möglichkeit, zunächst

mit ersten Ansätzen der Binnendifferenzierung innerhalb ihres gleichschrittigen Unterrichts zu beginnen, indem stets Phasen eingebaut werden, in denen Kinder als einzelne oder Kleingruppen differenziert gestaltete Aufgaben bearbeiten²²⁹.

Neben den hier vorgestellten didaktischen Ansätzen inklusiven Unterrichts, die sich vor allem auf Leistungsdimensionen beziehen, gehören zur inklusiven Grundschule auf weiteren Heterogenitätsdimensionen beruhende unterrichtliche Vorhaben, teilweise innerhalb einzelner Fächer, teilweise quer zu den Schulfächern. Zu nennen sind hier zum Beispiel die Sprachförderung²³⁰, die geschlechterbewusste Erziehung²³¹, die sexuelle Vielfalt²³²; die Verhaltensvielfalt²³³ sowie die interkulturelle Bildung²³⁴. Darüber hinaus bezieht sich inklusiver Unterricht auch auf intrapersonelle Heterogenität und bietet den Kindern neben den kognitiven bewusst auch vielseitige körperliche, emotionale und kreative Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Wie in Kapitel 3 erläutert, ist es nicht möglich, beständig mehrere Heterogenitätsdimensionen zugleich bewusst zu reflektieren. Darum können die je nach situativen Anforderungen in den Vordergrund drängenden Heterogenitätsdimensionen unterrichtlich beachtet werden.

5.7

Lernmaterialien im individualisierenden Unterricht

Die inklusive Didaktik der heterogenen Lerngruppe beruht auf einer vorbereiteten Umgebung mit einem umfassenden Angebot an Lernmaterialien. Die inklusive Didaktik ist ohne die Materialausstattung nicht möglich, denn die Lernmaterialien sind das entscheidende Medium der inneren Differenzierung und Individualisierung. Die Ausstattung der vorbereiteten Umgebung dient sowohl dem Lernen in den Bereichen des curricular vorgegebenen Kerncurriculums als auch dem Lernen in den Bereichen der Themen und Interessen der Kinder (siehe Punkt 5.6). Zur Herkunft der Materialien ist zu sagen, dass sie in Grundschulen in den

225 Vgl. Garlichs 1993; Ding 2013; Stähling 2013.

226 Obwohl in Grundschulen lesen, schreiben und rechnen während der Freiarbeit gelernt werden können, kann dafür auch ein Fachunterricht vorgesehen werden, in dem dann je nach Leistungsständen der Kinder differenziert wird. Der differenzierende Fachunterricht wird schon in der Primarstufe praktiziert, gewinnt aber vor allem in der inklusiven Sekundarstufe an Bedeutung (vgl. mit vielen Unterrichtsbeispielen für die Sekundarstufe: Mittendrin e.V. 2012; Schley/Köbberling 1994; Preuss-Lausitz/Maikowski 1998).

227 Vgl. Gudjons 2011; Frey 2007.

228 Vgl. Schwänke 2005.

229 Vgl. die Vorschläge für einen differenzierenden Unterricht mit Hilfe der Fibel von Liebers/Prengel/Geiling 2011.

230 Vgl. Ehlich/Valtin/Lütke 2012.

231 Vgl. Rendtorff/Prengel 2008.

232 Vgl. Dijk/Driel 2008.

233 Vgl. zum Beispiel Schenz u.a. 2012.

234 Vgl. Tanner u.a. 2006.

Jahrgangsteams, teilweise unter Mithilfe von Eltern, gemeinsam erstellt und gesammelt werden. Der Aufbau des Materialfundus ist am Anfang zeitintensiv und wird, je weiter die Sammlung eines Jahrgangsteams gediehen ist, immer zeit-sparender. Die Montessoripädagogik bietet seit ihrer Entstehung klassisch gestaltete fachlich begründete Lernmaterialien an, die zum Teil den Originalen nachempfunden, auch im differenzierenden Unterricht an Grundschulen ohne Montessoriprofil verwendet werden. Vor allem kleine Verlage bieten gegenständliche Lernmaterialien an, während es für die großen Verlage oft noch eine Herausforderung darstellt die Reduzierung auf Bücher und Kopiervorlagen aufzugeben und gegenständliche Artefakte in Ihr Angebot aufzunehmen.

In den folgenden Punkten werden wichtige Kennzeichen des Angebots an Lernmaterialien für den inklusiven Unterricht²³⁵ vorgestellt:

▲ Im inklusiven Klassenraum befindet sich ein für die Kinder zugängliches Regalsystem mit Lernmaterialien für die Inhalte des Kerncurriculums in den wichtigsten Lernbereichen.

▲ Für das Erlernen der elementaren Kulturtechniken sind systematisch aufeinander aufbauende Materialsätze vorhanden, sodass Lernmaterialien für jede Entwicklungsstufe bereit stehen.

▲ Die Materialien für das Erlernen der elementaren Kulturtechniken beruhen auf den wissenschaftlich fundierten Stufen des Schriftspracherwerbs und des Zahlbegriffserwerbs, einschließlich Geometrie. Zusätzlich zum unbedingt notwendigen Minimum der Materialien in diesen beiden Domänen ist die Ausstattung mit Materialien für alle weiteren Lernbereiche wichtig.

▲ Die Materialien betreffen alle in der heterogenen Lerngruppe der inklusiven Grundschule vorkommenden Stufen, angefangen von den elementarsten Kompetenzen von schwerstbehinderten Kindern, über Materialien für die darauf aufbauenden Stufen bis hin zu Materialien für hochbegabte Kinder. Damit bildet der systematische Materialsatz auch ein Modell des Lernprozesses mit seiner aufeinander aufbauenden und immer weiter wachsenden Komplexität ab.

▲ Zum Verständnis der Stufenmodelle ist, wie auch an anderen Stellen angemerkt, zu berücksichtigen, dass individuelle kindliche Lernwege niemals exakt den im Modell konzipierten Schritten folgen, sondern als Teile gelebten Lebens auch ganz andere Verläufe nehmen können. Darum muss damit gerechnet werden, dass einzelne Kinder selbst nicht linear die von Erwachsenen in wissenschaftlichen Modellen erarbeiteten Stufen durchlaufen, sondern dass sie Umwege, Sprünge, Rückschritte und Stillstände praktizieren. Dabei stehen die linear gestuften Modelle bereit, um sowohl Kindern als auch Erwachsenen, immer wenn sie diese benötigen, hilfreiche Orientierung zu bieten.

▲ Die Materialien zum Kerncurriculum vergegenständlichen so klar und selbsterklärend wie möglich geistige Operationen auf allen Kompetenzstufen, damit Kinder sich gegenständlich hantierend, bildlich veranschaulichend und symbolisch verschriftlichend Lösungen erarbeiten können. Die Materialien erlauben - jeweils gegenstandsangemessen - Operationen auf drei Darstellungsebenen, auf der »enaktiven« Handlungsebene, auf der »ikonischen« Abbildungsebene oder auf der »symbolischen« Ebene abstrakter Zeichen. Da die Materialien nur zum Ziel haben, die ausgewählte geistige Operation einsichtig zu machen, sind sie eher puristisch gestaltet und lenken nicht durch lerngegenstands Fremde vermeintlich kindgemäße Verzerrungen ab.²³⁶

▲ Ein *Materialangebot für die Themen und Interessen der Kinder* kommt zusätzlich zu den bisher erläuterten Materialsystemen, die auf die Kompetenzen des Kerncurriculums bezogen sind, hinzu. Eine Sammlung von der Kinderkreativität dienenden unstrukturierten Materialien gehört in jeden inklusiven Klassenraum. Je nachdem, welche Interessen und Wünsche die Kinder äußern, werden diese Materialien durch die Kinder selbst, durch die Lehrpersonen und durch die Eltern ergänzt.

▲ Ein wesentlicher Beitrag der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zum inklusiven Unterricht besteht in der Bereitstellung von Lernmaterialien und technischen Ausstattungen, die Kindern mit seltenen Beeinträchtigungen, besonderen Lernbedürfnissen und dem Bedarf an unterstützter Kommunikation den Zugang zum Lernen ermöglichen. Diese Aufgabe kann je nach Einzelfall von den Angehörigen externer Beratungsstellen oder von den intern an der Grundschule arbeitenden sonderpädagogischen Fachkräften übernommen werden.

5.8

Inklusive pädagogische Diagnostik

Die inklusive Diagnostik ist aufs engste verbunden mit der inklusiven Didaktik und den inklusiven Lernmaterialien für den binnendifferenzierenden Unterricht, wie sie in den vorangehenden Abschnitten erläutert wurden. Die inklusive Diagnostik hat grundsätzlich andere Ziele als die üblichen Formen der sonderpädagogischen Diagnostik und der Schulingangsdagnostik, die mit dem Ziel praktiziert werden, eine langfristig gültige Entscheidung zu fällen und ein Kind einer

235 Die Kennzeichen geeigneter Materialien für den individualisierenden Unterricht wurden von der Autorin der Expertise in Kooperation mit dem Team der ILEA-1 und ILEA-T-Projekte (Individuelle Lern- und Entwicklungsanalyse) sowie aufgrund langjähriger Auseinandersetzungen mit Formen der Förderplanung, der Freiarbeit und der Individualisierung zusammengestellt, vgl. Prengel/Liebers 2005a; dies. 2005b; Geiling/Liebers/Prengel 2011; weitere Verfahren werden im Internet zur Verfügung gestellt unter Prengel/Liebers 2005a.

236 Vgl. Brügelmann 2000.

bestimmten Sonderschule, Grundschule oder Einrichtung zuzuordnen. Da mit Inklusion alle Kinder in ihre wohnortnahe Grundschule eingeschult werden, ist die Entscheidung über die institutionelle Zuordnung ohnehin geklärt. In der inklusiven Grundschule wird eine pädagogische Diagnostik gebraucht, die dem Ziel dient, die individuellen pädagogischen Angebote innerhalb des binnendifferenzierenden Unterrichts zu begründen. In zahlreichen einschlägigen Publikationen finden sich dafür ähnliche Aussagen, die Varianten folgender elementarer Fragestellungen²³⁷ enthalten, die hier in Schülerperspektive formuliert werden:

1. Was kann ich jetzt?
2. Was ist mein Ziel?
3. Was ist mein nächster Lernschritt auf dem Weg zum Ziel?
4. Welche Hilfsmittel und Unterstützung brauche ich für diesen Lernschritt?
5. Nach dem Lernen setzt auf neuem Niveau wieder die 1. Frage ein: Was kann ich jetzt?

Inklusive pädagogische Diagnostik ist damit eine in den pädagogischen Alltag eingelassene, mit den Lernprozessen einhergehende, kontinuierliche Prozessdiagnostik. Sie bezieht sich auf alle Kinder der Klasse und unterscheidet sich damit auch von all jenen diagnostischen Modellen, die das Ziel haben, einzelne Kinder zu identifizieren²³⁸, die als lernschwach oder hochbegabt einzuordnen sind. Formen der Diagnostik, die auffällige Ausnahmekinder identifizieren sollen, entsprechen nicht der inklusiven Diagnostik, da sie davon ausgehen, dass eine Mehrheit der Kinder jeder Klasse dem Bild eines Durchschnittskindes entspricht, für das folglich eine Art durchschnittlicher Unterricht passend sei. Eine solche Aufspaltung zwischen als besonders und normal konstruierten Kindern widerspricht dem inklusiven Kindermenschenbild, dem die Individualität jedes einzigartigen Kindes entspricht. Da sich inklusive Diagnostik auf jedes Kind in der heterogenen Lerngruppe bezieht, könnte man befürchten, dass der diagnostische Aufwand eine außerordentlich hohe Belastung für die Lehrkräfte darstellt - aber solche Bedenken sind aus folgenden Gründen nicht stichhaltig: Inklusive Diagnostik ist didaktische Diagnostik, die unmittelbar auf den didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte beruht. Diese didaktische Diagnostik ist in den alltäglichen Unterricht eingelassener Bestandteil des Lehrens und Lernens von Lehrkräften und Kindern und benötigt, von wenigen Ausnahmen abgesehen, keine besonderen diagnostischen Verfahren oder Tests.

Die Grundlage der inklusiven didaktischen Diagnostik bilden didaktische Stufenmodelle, die auch den systematisch strukturierten (zuvor erläuterten) didaktischen Lernmaterialien zugrunde liegen.²³⁹ Die didaktisch qualifizierten Lehrpersonen kennen die aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen in einzelnen Lernbereichen. Je klarer diese Lernstufen ihnen im pädagogischen Alltag präsent sind, umso problemloser erkennen sie im Unterricht anhand der mündlichen,

schriftlichen und kreativen Aktivitäten und Produkte der Kinder, auf welcher Stufe sich jedes Kind gerade befindet, was die Zone der jeweiligen nächsten Entwicklung ist und welches pädagogische Angebot zu diesem Zeitpunkt individuell passend ist. Daraus folgt, dass, wenn die Lehrkräfte sich im Fachgebiet, das sie unterrichten, gut auskennen, keine besonderen Testaufgaben benötigt werden, weil die erreichten Kompetenzen in den Lernaktivitäten und Lernprodukten der Kinder während des individualisierenden Unterrichts offen zutage liegen.

Um diese Form der didaktischen Diagnostik zu kennzeichnen, ist die Bezugsnormtheorie²⁴⁰ mit ihren drei Vergleichsdimensionen hilfreich; sie unterscheidet die kriterial-vergleichende Bezugsnorm, die individuell-vergleichende Bezugsnorm und die sozial-vergleichende Bezugsnorm. Für die pädagogische Diagnostik, die der adaptiven Gestaltung des individualisierenden Unterrichtsangebots dient, ist die kriterial-vergleichende Bezugsnorm maßgeblich, denn sie ermöglicht es, die erreichte Kompetenzstufe im Vergleich zu fachlichen Kriterien, wie sie in Stufenmodellen formuliert werden, zu erkennen, um herauszufinden, wie das individuelle pädagogische Angebot gestaltet sein sollte, damit das Kind weiterlernen kann, um die nächste Stufe zu erreichen. Wenn solche kriterienbezogene Aufmerksamkeit für das Lernen eines Kindes kontinuierlich im Laufe der Zeit praktiziert wird und so im Unterricht das Kind in seiner Entwicklung »mit sich selbst« verglichen wird, kommt auch das, was in der Bezugsnormtheorie »individuelle Bezugsnorm« genannt wird, in den Blick.

Für die Gestaltung der pädagogischen Angebote im inklusiven Unterricht sind Vergleiche der Leistungen verschiedener Kinder miteinander im Sinne der sozial-vergleichenden Bezugsnorm irrelevant. Da in der sozial-vergleichenden Perspektive ermittelt wird, wie die Leistung²⁴¹ eines Kindes im Vergleich zur Leistung anderer Kinder in seiner Klasse (wie zum Beispiel bei Klassenarbeiten), im Vergleich zu anderen Kindern dieser Jahrgangsstufe in einem Bundesland (wie zum Beispiel bei Vergleichsarbeiten) oder im Vergleich zu allen Kindern seiner Altersgruppe (wie zum Beispiel bei psychologischen Tests) numerisch abgebildet werden kann, hat sie keine unmittelbare Relevanz für die Gestaltung der individuellen pädagogischen Angebote. Dabei kann man, wenn man anhand der kriterialen Bezugsnorm weiß, auf welcher Stufe zum Beispiel des Schriftspracherwerbs ein Kind

237 Vgl. Prengel 2011b; Metzger/Weigl 2012, S. 78. Für die schwedische Variante dieser pädagogisch-diagnostischen Fragestellungen: Schäfers 2009, S. 131. Vgl. zur Förderdiagnostik auch Schuck 2008.

238 Die »Identifikation von Kindern mit Entwicklungsschwierigkeiten« wird zum Beispiel als Ziel der Testungen des »RTI«-Ansatzes aufgeführt (vgl. Rügenger Inklusionsmodell 2012).

239 Die pädagogisch-didaktischen Instrumente zur individuellen Lernstandsanalyse des Projekts »ILEA 1« »ILEA-T« (Individuelle Lernstandsanalyse - Transition) bemühen sich, diesen Gedanken umzusetzen. Sie beschreiben zu jeder Lernstufe passende didaktische Angebote.

240 Vgl. Rheinberg 2001.

241 Vgl. Prengel 2002.

gerade lernt, selbstverständlich auch erkennen, wo es im Vergleich zu anderen Schülerinnen und Schülern zu diesem Zeitpunkt steht.

Die didaktische Diagnostik, die sehr nah am alltäglichen Lernen die Lernfortschritte der Kinder erfasst, hat ihre Stärke darin, dass sie mit den im Unterricht sichtbaren »kriterialen«, also sachlich-fachlichen Lerninhalten arbeitet. Sie ist eine unmittelbar mit der Didaktik verbundene Form der Diagnostik und sie beruht auf der ureigensten fachdidaktischen Kompetenz der Lehrkräfte. Ihr besonderes Potential ist, dass sie eine Spaltung zwischen Diagnostik, pädagogischem Handeln und Lernhandeln erst gar nicht entstehen lässt, sondern kontinuierlich und unmittelbar die nächsten Lernaktivitäten der Kinder mit sich bringt.

Der seit der Integrationspädagogik der siebziger Jahre entwickelte Leitsatz der inklusiven Diagnostik kommt zum Ausdruck in der Erkenntnis »*Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent*«. Dieses Motto ist sowohl anerkennungstheoretisch als auch erkenntnistheoretisch begründet. Inklusion fragt basierend auf der Anerkennungstheorie nach den Kompetenzen eines Kindes, um es nicht auf Defizite zu reduzieren, um kein Kind in Hierarchien einzuordnen und so jedes Kind mit seinen einzigartigen Potentialen und in seiner Würde anzuerkennen. Die Maxime »*Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent*« ist darüber hinaus auch erkenntnistheoretisch von Bedeutung, weil eine für den anstehenden Lehr-Lernprozess relevante Aussage präzise die erreichte Grenze zwischen Können und Nichtkönnen eines Kindes in einem Kompetenzbereich erfassen muss, um hier für die Weiterarbeit anzusetzen. Anders formuliert: Wenn Defizite erhoben werden, kommt damit nicht in den Blick, wo das Kind gerade steht, denn wenn man Schwächen und Probleme kennt, weiß man noch längst nichts darüber, was das Kind schon kann, und von welcher Basis aus es seine nächsten Lernschritte angehen kann.

Die inklusive didaktische Diagnostik knüpft an das inklusive Verständnis von Heterogenität, wie es unter 3.2 erläutert wurde, an. Wenn es mit dem inklusiven Heterogenitätsverständnis neben der Verschiedenheit der Lernenden auch um ihre Vielschichtigkeit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit geht, so ist das folgenreich für die Interpretation von diagnostischen Ergebnissen. Alle Befunde zu kindlichen Kompetenzständen bieten vorläufige Arbeitshypothesen. Diagnostische Erkenntnisse werden der kindlichen Realität nicht vollständig gerecht, denn es können niemals alle leistungsrelevanten Facetten der vielschichtigen, veränderlichen und darum unbestimmbaren kindlichen Persönlichkeiten diagnostisch erfasst werden. Lehrkräfte können ihre Arbeitshypothesen nutzen, um herauszufinden, ob sie helfen, passende pädagogische Angebote zu konzipieren und sie, wenn nötig, zu modifizieren.

Die Perspektive der inklusiven didaktischen Diagnostik ist zunächst auf die einzelnen Kinder gerichtet, darüber hinaus wird auch eine Perspektivenerweiterung auf das Umfeld des Kindes benötigt. Die Kind-Umfeld-Diagnose²⁴² berücksichtigt,

dass Leistungsentwicklungen auch von Bedingungen in den Umfeldsystemen der Kinder abhängig sind und dass es lernförderlich sein kann, Veränderungen im schulischen Setting oder im familiären System zu initiieren.

Mit inklusiver didaktischer Diagnostik gehen nicht nur Tätigkeiten von Lehrkräften einher, sondern auch Kinder richten eine diagnostische Aufmerksamkeit auf ihre eigenen Lernprozesse. In den Studien zum »formativen Assessment«²⁴³ wird die Wirksamkeit von »Selfassessment«²⁴⁴ hervorgehoben. Damit geht einher, dass auch Kinder im Unterricht ihre Lernausgangslagen kennen und dass ihnen die Lernziele, die sie mit ihrer Lernarbeit erreichen wollen, klar sind. Selfassessment geht in der inklusiven Schulklasse einher mit »Peerassessment«²⁴⁵, denn auch die Lernenden der Peergruppe nehmen die Leistungsentwicklung der anderen Kinder wahr und reagieren darauf. Damit sich Kinder ihrer Lernschritte bewusst sein können und auch die Lernschritte anderer wahrnehmen können, benötigen sie verständliche Beschreibungen dafür. Es ist eine wichtige Aufgabe für Fachdidaktik und Entwicklungspsychologie, in kindgerechter Sprache fachlich korrekte Kompetenzraster zu formulieren, die im Interesse von Selfassessment und Peerassessment das gestufte Kerncurriculum transparent machen. In zahlreichen Grundschulklassen haben Lehrpersonen Kompetenzraster für Kinder, zum Beispiel in Gestalt von »Lernpässen«, »Lernlandkarten« oder »Pensenbüchern«²⁴⁶ entwickelt.

Im folgenden Zitat²⁴⁷ werden die Kennzeichen der für heterogene Lerngruppen geeigneten Diagnostik im Sinne des »Formative Assessment« zusammengefasst: »»Formative Assessment« (pädagogische Diagnostik, Förderdiagnostik, Assessment for Learning/AfL) ist durch eine Reihe eng miteinander verwobener Kennzeichen zu bestimmen: *Ziel* ist die direkte alltägliche Verbesserung pädagogisch-didaktischen Handelns und kindlichen Lernens. In der *Mikroperspektive* werden individuelle Lernwege einzelner Kinder in den Blick genommen. Der Zeitraum bezieht sich auf die alltäglichen einzelnen Lernschritte der Kinder im Kontinuum ihrer mittel- und langfristigen Lernprozesse. *Erkenntnis- und Handlungssubjekte* sind sowohl Lehrpersonen und ihre professionellen Teams als auch Kinder und ihre Peers. Schülerinnen und Schüler werden als zentrale Akteure für den Lernvorgang und die Leistungsanalyse konzipiert. Darum ist »Formative Assessment« zugleich auch »Self-Assessment« und »Peer-Assessment«. *Gegenstand* des »Formative Assessment« ist, was die Kinder im Unterricht in Schulfächern alltäglich aufschreiben, sagen und tun und wie sie sich durch Eigenaktivität und pädagogische Angebote weiterentwickeln. *Medium* des Erkenntnis- und Handlungs-

242 Vgl. Carle 2009.

243 Vgl. Guskey 2005; Prengel/Riegler/Wannack 2009.

244 Vgl. Black/Wiliam 2008; Prengel/Riegler/Wannack 2009.

245 Vgl. Black/Wiliam 2008; Prengel/Riegler/Wannack 2009.

246 Vgl. die Videodokumentation zur Arbeit der Kinder mit dem Pensenbuch von Meiß/Prengel 2004.

247 Für das Zitat vgl. Prengel 2011c, S. 39.

zusammenhangs ist die qualitative Verbalisierung der Lernvorgänge in einer nicht nur den Lehrern, sondern auch den Kindern verständlichen Sprache, für die teilweise systematische Kompetenzraster und Lernkontrakte genutzt werden. Der *Erkenntnisprozess* ist (immer wieder neu spiralförmig) dreischrittig, er beinhaltet die Beschreibung des aktuellen Lernstandes, des nächsten Lernziels im Horizont eines größeren Ziels sowie der Mittel und Wege, die zum nächsten Ziel führen. Damit berücksichtigt ›Formative Assessment‹ primär die individuelle Bezugsnorm und die kriteriale Bezugsnorm, die ›soziale‹ interpersonell-vergleichende Bezugsnorm ist in dieser Perspektive sekundär.

›Formative Assessment‹ eröffnet eine Perspektive auf Lernprozesse, die sich von der Perspektive des ›Summative Assessment‹ unterscheidet. Zum ›Summative Assessment‹ gehören großflächige Schulleistungsstudien (z.B. PISA und VERA), normierte Schulleistungstests, zentrale Prüfungen, Klassenarbeiten und Schulzeugnisse. Die summativen Verfahren bilanzieren summarisch vergangene Lernprozesse. Bei den mit summativen Verfahren gewonnenen Befunden werden Vergleiche anhand der ›sozialen‹ Bezugsnorm der Schülerinnen und Schüler, die zur gleichen Altersgruppe oder zur gleichen Klassenstufe gehören, vorgenommen. ›Formative Assessment‹ spielt sich vor dem Lernprozess und für ihn ab (*Assessment for learning*), während ›Summative Assessment‹ nach dem Lernprozess stattfindet (*Assessment of learning*)²⁴⁸.«

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die inklusive didaktische Diagnostik durch eine Reihe von Instrumenten unterstützt wird. Dazu gehören: *Kompetenzraster*²⁴⁹ mit einer alle in inklusiven Settings vorkommenden Lernausgangslagen umfassenden Reichweite für gestufte Kerncurricula, *Lernpässe*²⁵⁰ und *Pensendbücher*²⁵¹ als für die Hand der Kinder geeignete Kompetenzraster und *Portfolios* zum Sammeln von Kinderprodukten. Diese Instrumente werden ergänzt um *freie Texte* der Pädagoginnen und Pädagogen, mit denen sie Ereignisse aus dem Unterrichtsalltag festhalten.

Jenseits der pädagogischen Diagnostik innerhalb des alltäglichen Unterrichts ist für inklusive Diagnostik die Feststellung von Förderschwerpunkten mit einem breiten Spektrum diagnostischer Verfahren relevant, wenn davon Wissenstransfer oder Ressourcenzuweisungen abhängen. Da Zuordnungen zu behinderungsspezifischen Kategorien mit etikettierenden Zuschreibungen²⁵² einhergehen können, ist es für inklusive Schulen wichtig, Ressourcen ohne Feststellung individueller Förderbedarfe und unter Berücksichtigung von möglichen Belastungen des Einzugsbereichs zu erhalten. Solche pauschalen Ressourcenzuweisungen betreffen vor allem die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung. Zugleich kann Inklusive Pädagogik nicht auf die Verwendung von Kategorien, zum Beispiel für Behinderungsarten, verzichten, da sonst das Entwickeln, Sammeln und Weitergeben von Fachwissen für besondere, vor allem seltene, Bedürfnisse nicht möglich wäre. Um die Nachteile kategorialer Zuordnungen zu vermei-

den, sollten sie immer mit Aufmerksamkeit für den hypothetischen Charakter der gewonnenen Erkenntnisse einhergehen, die stets auf die Besonderheiten des Einzelfalles bezogen werden müssen.²⁵³

5.9

Inklusive Leistungsbewertung

In internationaler Perspektive ist die inklusive Grundschule eine Schule, in der Lehrkräfte mit Kindern und Eltern über Schulleistungen verbal und nicht in Form von Ziffernzeugnissen kommunizieren. Die in deutschen Bundesländern üblichen Benotungen von Schulleistungen widersprechen, mit ihrer Reduktion auf numerische Hierarchien, dem inklusiven Leistungsverständnis auf dieser Bildungsstufe.²⁵⁴

Die Inklusive Pädagogik der heterogenen Lerngruppe ermöglicht vielmehr ein anerkennungstheoretisch fundiertes Verständnis von Schulleistungen. Wenn Anerkennung der Gleichheit und Freiheit, wie es im dritten Kapitel erläutert wurde, Grundlage der inklusiven Pädagogik ist, so stellt sich die Frage, was daraus für die Auseinandersetzung mit hierarchischen Strukturen folgt. Aus dem Versuch, weder demokratische Freiheit und Gleichheit noch gesellschaftliche Hierarchien zu verleugnen, ergibt sich ein »mehrperspektivischer Leistungsbegriff«²⁵⁵. Es geht darum, das gesellschaftliche Prinzip leistungs begründeter Hierarchien²⁵⁶ anzuerkennen, ohne ihm die Dominanz im Bildungswesen einzuräumen.

Für das Leistungsverständnis der inklusiven Grundschule ist (wie für jede andere pädagogische Institution) zuallererst die Perspektive der Anerkennung der universellen Menschenwürde, die jedem einzelnen Kind vollkommen unabhängig von seinen Leistungen zukommt, maßgeblich. Jedem Kind gebührt grundlegende Wertschätzung. Die inklusive Schule wird diesem Anspruch ganz besonders gerecht, weil sie jedem Kind mit all seinen Eigenschaften, Verhaltensweisen und Schulleistungen bedingungslos Mitgliedschaft ermöglicht. Im Schul- und Klassenleben wird diese Mitgliedschaft sichtbar gemacht und gepflegt. Ausgrenzende

248 Vgl. Black/Wiliam 2008; Brunner u.a. 2006; Prengel/Riegler/Wannack 2009; OECD 2005; Bloom u.a. 1971; Guskey 2005.

249 Vgl. Müller 2003.

250 Vgl. Prengel/Schröder 2005.

251 Vgl. Meiß/Prengel 2004.

252 Vgl. Reiser/Werning 2002.

253 Vgl. Oevermann 1997, Prengel 2003.

254 Vgl. die umfassende, vom Grundschulverband herausgegebene Expertise von Hans Brügelmann 2006.

255 Vgl. den grundlegenden Text zum mehrperspektivischen Leistungsbegriff, Prengel 2002 sowie zur Anerkennung von Heterogenität, Egalität und Hierarchie Prengel 2005.

256 Gegenwärtig richtet sich Kritik gegen überhöhte Vergütungen, die nicht auf Leistungen, sondern auf ständischen Relikten und neoliberalen Fehlentwicklungen beruhen. Gefordert wird eine gemäßigte Meritokratie, die leistungs begründete Privilegien zwar anerkennt, aber sie durch soziale Grundsicherung und eingedämmte Hierarchiebildung demokratischen Werten annähert (vgl. Tonkens/Swierstra 2011; Prengel 2012c).

Sanktionen sollen nicht vorkommen. Schule kann so an ihrem Auftrag einer demokratischen Sozialisation²⁵⁷ im Sinne der Menschenrechtsbildung arbeiten.

In einer weiteren Perspektive des inklusiven Leistungsverständnisses kommt die Schulleistung einzelner Kinder in den Blick, indem anhand der Orientierung an der kriterialen und individuellen Bezugsnorm (s.o.) die persönliche Lernentwicklung anerkannt und individuell bestmöglich gefördert wird. Schule kann so an ihrem Auftrag einer individuellen Qualifikation arbeiten.

In Ergänzung zu der unverrückbaren Anerkennung der universellen Menschenrechte und der individuellen Leistungsentwicklung kann auch die Perspektive des Leistungsvergleichs mit anderen ins Spiel kommen. Es käme einer Verdrängung gleich, wenn Inklusive Pädagogik die Frage nach Leistungshierarchien tabuisieren würde. Kinder, Eltern und Pädagogen wissen um Leistungsstärken und -schwächen. Es ist eine Herausforderung für die Lehrkräfte, Wege zu finden, unterschiedliche Fähigkeiten sensibel zu thematisieren und Kindern in Not Trost zu spenden, wenn sie um ihre Benachteiligung oder Behinderung trauern.

Wenn Lehrkräfte in inklusiven Schulen benoten müssen oder am Ende der Grundschulzeit Kinder in separierende weiterführende Schulen überleiten müssen, sind sie besonders gefordert, die Leistungshierarchien zu thematisieren und allen, auch den unterprivilegierten Kindern die Anerkennung ihrer unantastbaren Menschenwürde und ihrer individuellen Fähigkeiten zu vermitteln und ihnen für ihren Lebensweg Mut zu machen.

Der gesellschaftlich bedeutsame Beitrag der inklusiven Pädagogik ist, dass sie ein Bild vom Kind denkbar macht, das auf die Konstruktion des »schlechten Schülers« verzichtet und damit eine Quelle von Diskriminierung und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit versiegen lässt.²⁵⁸

5.10

Persönliche Beziehungen in der inklusiven Grundschule

Die Qualität der inklusiven Grundschulpädagogik ist von der Qualität der pädagogischen Beziehungen und der Peer-Beziehungen abhängig. Kindliches Lernen kann nur so gut gelingen, wie die persönlichen Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen gelingen. Wie die in Kapitel 4 vorgestellten Studien belegen, entstehen durch die Herstellung von Gemeinsamkeit auf der institutionellen Ebene nicht auch zugleich gute persönliche Beziehungen. Es ist vielmehr erforderlich der Beziehungsebene Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, weil sie besonders konflikträftig sein kann²⁵⁹.

Zur inklusiven Pädagogik gehören von Anerkennung bestimmte pädagogische Beziehungen, sodass jedes Kind die Erfahrung macht willkommen zu sein. Mit der Anerkennung der institutionellen Zugehörigkeit und der individuellen Lernwege in der inklusiven Didaktik geht die persönliche

Anerkennung einher. Daraus folgt, dass es den Erwachsenen der verschiedenen pädagogischen Berufe in der inklusiven Grundschule wichtig ist, Kinder nicht zu verletzen. Kränken, bloßstellen, anschreien, destruktiv kritisieren und diskriminieren werden nicht hingenommen, und es ist eine dauerhafte Aufgabe solches pädagogisches Fehlverhalten zu vermindern.

Stattdessen geht es den pädagogischen Fachkräften darum, Kindern zuzuhören, sie zu ermutigen, ihre Leistungen anzuerkennen, sie bei Kummer oder Schmerzen zu trösten, ihnen zu helfen, mit ihnen zu lachen und Grenzen integrierend zu setzen.

Das Klima, das eine Lehrperson pflegt, beeinflusst die Peer-Beziehungen der Kinder untereinander. Anerkennendes pädagogisches Handeln wirkt sich auf die Kindergruppe aus²⁶⁰. Darüber hinaus ist es erforderlich, dass die Pädagoginnen und Pädagogen auf die Dynamik der Kindergruppe achten und die Kinder bei der Herstellung guter Beziehungen unterstützen. Wie erläutert bieten Kreisgespräche und Konfliktbearbeitung dafür gute Möglichkeiten. Es kann, wie Reinhard Stähling²⁶¹ dokumentiert, gelingen eine liebevolle Atmosphäre in inklusiven Grundschulklassen zu kreieren, die von Kindern aus verelendeten Lebenslagen besonders geschätzt wird.

An dieser Stelle sind die von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung unter dem Titel »Achtsamkeit und Anerkennung« herausgegebenen zweibändigen Handreichungen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I von Joachim Kahlert²⁶² besonders hervorzuheben. Denn die kostenlos als gedruckte Broschüre und als Internet-Datei zur Verfügung gestellten Materialien geben auf hervorragend verständliche Weise eine Einführung für Pädagoginnen und Pädagogen, die Kinder ihrer Klasse zu wechselseitig anerkennendem Handeln anleiten wollen und selbst lernen wollen, Kinder anzuerkennen.

In der Inklusiven Pädagogik bezieht sich die Notwendigkeit gute Beziehungen zu realisieren, auch auf die Arbeit mit zahlreichen Kooperationspartnern in multiprofessionellen Teams. Darum stellt die Pflege guter professioneller Beziehungen eine besondere Herausforderung der Inklusionspädagogik in der Schule dar, wo man traditionell stärker daran gewöhnt ist, allein mit der »eigenen« Zielgruppe, der Schulklasse, zu arbeiten, als in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern (siehe dazu Punkt 5.12).

257 Vgl. für diesen und die nächsten Absätze die grundlegenden Funktionen von Schule nach Fend 1980.

258 Vgl. Bohnsack 2013 und auch die Punkte 0.3, 4.3 und 6. In dieser Expertise.

259 Vgl. zum Problem entgleisender Beziehungen in verschiedenen Schulformen Bastian-Becker 2007.

260 Vgl. die unter Punkt 4.5 vorgestellten Befunde der INTAKT-Studien (Prengel 2012a, 2012b).

261 Vgl. Stähling 2013.

262 Vgl. Kahlert 2002a, 2002b.

Aufmerksamkeit für Kinder in Not

Eine zentrale Aufgabe der den Menschenrechten verpflichteten inklusiven Grundschule ist das Bemühen um die Linderung kindlicher Nöte. Zwei wichtige Ursachen von kindlichen Notlagen sind materielle Armut und Gewalt.

Ökonomische Lebenslagen wirken sich im Zusammenwirken mit den separierenden Strukturen des deutschen Bildungswesens deutlich benachteiligend aus.²⁶³ Die extremeren Formen von Armut sind eine Ursache von Benachteiligung im Bildungswesen. In Kooperation mit den Einrichtungen der Jugendhilfe und kommunalen Möglichkeiten ist die inklusive Grundschule der soziale Ort, an dem Nachteilsausgleich für Kinder aus von Armut betroffenen Verhältnissen ansetzen kann.²⁶⁴ In jedem Fall benötigen die Kinder eine Ausstattung mit allen Lernmaterialien und in jedem Fall geht es darum alles zu tun, um Diskriminierung und Ausschluss vorzubeugen und Lernen zu fördern. Dazu trägt auch bei, dass die alltäglichen Überlebensleistungen, die von Armut betroffene Kinder erbringen, gesehen werden.

Kinder, die Gewalt erfahren haben, werden oft als besonders problematisch in ihren Verhaltensweisen angesehen. Wenn die inklusive Grundschule auf die Aussonderung von Kindern verzichtet, so geraten immer wieder Probleme mit als besonders schwierig empfundenen Kindern in den Vordergrund der Aufmerksamkeit.²⁶⁵ Stets ist davon auszugehen, dass Kinder, die besonders störendes oder unsicheres Verhalten an den Tag legen, von Traumatisierungen betroffen sind, zu denen körperliche und seelische Verletzungen, Vernachlässigung und sexualisierte Gewalt zählen. Auch traumatisierende Trennungserfahrungen und überfordernde Belastungen in den Familien, teilweise verursacht in Vertreibungs- und Migrationsprozessen in einer globalisierten Welt, gehören dazu.²⁶⁶ Inklusive Pädagogik hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Kreislauf des Weiterreichens dieser Kinder von einer Institution zur anderen, zu dem Klassenwechsel, Schulwechsel, Sonderschulüberweisung, Heimeinweisung, Psychiatrieeinweisung, Wechsel in eine Pflegefamilie gehören können, zu durchbrechen. Die Hilfen, die den Kindern zustehen, und zu denen im Einzelfall auch die temporäre Einzelbetreuung gehören kann, kommen an die inklusive Schule. Der Wechsel der Institution ist vermeidbar, wenn Schule und Jugendhilfe zusammenarbeiten.²⁶⁷

Mit dem von Ulrike Becker entwickelten »Projekt Übergang« liegt ein erprobter erfolgreicher Ansatz der inklusiven Arbeit mit Kindern mit Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung vor.²⁶⁸ Kennzeichen des Ansatzes ist es, mehr am Setting im Umfeld des Kindes etwas zu ändern und weniger direkt auf das Kind einzuwirken. Elemente von »Projekt Übergang« sind: Raum- und Materialangebot mit dem »Schülerbüro« als individuellem Raum, ritualisierter zeitlicher Ablauf mit entlastenden »temporären Lerngruppen« und ver-

bindlichen kontinuierlichen Kooperationsstrukturen zwischen allen beteiligten Erwachsenen (Lehrer, Erzieher, Vertreter der Jugendhilfe, Eltern, Teamgesprächen). Wesentlich ist der Abbau negativer Einstellungen zum Kind bei den verantwortlichen Erwachsenen.

Die Publikationen aus der Schule Berg Fidel in Münster bieten Einblick in die umfassenden Erfahrungen, die an dieser Schule mit der wohnortnahen Inklusion von Kindern aus den schwierigsten Lebenslagen, die in großer Zahl im Einzugsgebiet der Schule leben, gemacht wurden. Für das Konzept der Nichtaussonderung des Berg-Fidel-Kollegiums wurden bindungstheoretische Erkenntnisse rezipiert, sodass es den Pädagoginnen und Pädagogen möglich ist, ungewöhnliche, zum Beispiel aversive oder unsichere Verhaltensmuster von Kindern zu verstehen und individuell angemessenes pädagogisches Handeln für jedes Kind zu entwickeln. Fallberichte zu Kinderbiografien und ihrer Entwicklung in der in Berg Fidel adaptiv kreierten Halt gebenden pädagogischen Umgebung lassen sich in den verschiedenen Publikationen aus diesem Schulprojekt nachlesen.²⁶⁹

Der »Praxisleitfaden Bindungstheorie und pädagogisches Handeln«²⁷⁰ von Tanja Jungmann und Christina Reichenbach trägt dazu bei, Einsichten der Bindungsforschung für die Schulpädagogik fruchtbar zu machen und eröffnet so ein gutes Verständnis für Kinder ohne sichere Bindung, die sich oft so schwer verständlich verhalten und als störend empfunden werden. Die Autorinnen bieten anhand der Bindungstheorie fundierte begründete konkrete Anleitungen für die Ansprache der Kinder durch Pädagoginnen und Pädagogen. Weitere wichtige Veröffentlichungen, in denen Erkenntnisse der Bindungsforschung für Vorschläge zum pädagogischen Handeln in der Grundschule hilfreich fruchtbar gemacht werden, wurden von Henri Julius²⁷¹ und Heather Geddes²⁷² vorgelegt. Henri Julius erläutert, was bindungstheoretische Feinfühligkeit in der Grundschule bedeutet. Er betont, dass es bei aggressivem kindlichen Agieren anstelle von Maßregelungen und Zurückweisungen notwendig ist, adäquat Grenzen zu setzen. Ein Lehrer kann seinen Ärger verbalisieren, aber dabei auch zu verstehen geben, dass er das Kind nicht zurückweisen wird. Die große Bedeutung Sicherheit in der Schul- und Klassengemeinschaft bietender Rituale, zum

263 Vgl. Becker/Lauterbach 2006; Solga 2005; Berger/Kahlert 2008; Edelstein 2007.

264 Vgl. Hinz 1998.

265 Vgl. Preuss-Lausitz 2005.

266 Vgl. Stähling/Wenders 2012; Urieta 2011; Leuzinger-Bohleber u.a. 2006.

267 Vgl. Fischer/Buchholz/Merten 2011; Stähling 2006.

268 Vgl. die zusammenfassende Darstellung der zentralen Elemente bei Becker/Prengel 2010, darin weiterführende Details und Literaturangaben zum »Projekt Übergang«.

269 Vgl. Stähling 2006; Stähling 2013; Stähling/Wenders 2012.

270 Vgl. Jungmann/Reichenbach 2009.

271 Vgl. Julius 2009.

272 Vgl. Geddes 2009.

Beispiel die regelmäßige persönliche Begrüßung am Morgen, wird erläutert. Im Beitrag von Geddes wird anhand des »didaktischen Dreiecks« (Lehrer-Sache-Kind)²⁷³ ausgeführt, wie sich traumatisierende Bindungserfahrungen auf Lernsituationen auswirken und wie Besserungen möglich sind.

»Schulen können einen sehr wesentlichen Beitrag zum Eindruck von Sicherheit und Voraussagbarkeit leisten, den die Schüler gewinnen und den gerade die besonders verletzlichen Kinder brauchen, um allmählich zu einem anderen Selbstgefühl zu gelangen. Die Schule ist unter Umständen der erste Ort, den sie als sicher erleben.«²⁷⁴

Im Kontext des Vorhabens ILEA 1 (Individuelle Lernstandsanalyse 1) ist neben den auf die Lernbereiche Sprache und Mathematik bezogenen fachlichen pädagogischen Diagnostika ein Leitfaden entstanden, der dazu anregen soll, schwierige Lebenslagen von Kindern zu entdecken und für Hilfe zu sorgen²⁷⁵. Auf ökosystemischem Hintergrund geht es darum belastende Aspekte im familiären und im schulischen Umfeld zu erkennen und zum Beispiel auch auf Störungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung oder in den Peer-Beziehungen zu achten. Der einfach gehaltene Leitfaden kann als Checkliste dienen, die viele Ebenen des kindlichen Lebenskontextes anspricht.

5.12

Professionelle Kooperation

Inklusive Pädagogik ist nicht möglich im geschlossenen Klassenraum, in dem ein sich isolierender Lehrer allein seiner Arbeit mit seiner Klasse nachgeht²⁷⁶. Zu Inklusion gehört stets auch die Kooperation in multiprofessionellen Teams. Wie unter Punkt 5.10 erläutert, stellen Beziehungen besonders konfliktrichtige Herausforderungen auf allen Ebenen der inklusiven Pädagogik dar, die nicht einfach zu bewältigen sind und besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Lehrerinnen und Lehrer müssen häufig erst lernen zusammenzuarbeiten. Zugleich ist die Kooperation im Team eine Voraussetzung dafür, dass Überlastung vermieden und gegenseitige Unterstützung möglich wird.

Inklusive Kooperation geschieht in Teams aus allen in einem Jahrgang tätigen Lehrerinnen, Sonderpädagoginnen, Erzieherinnen und ggf. weiteren Mitwirkenden. Regelmäßige Teamsitzungen zur Planung oder zur Beschaffung von Materialien für die vorbereitete Umgebung, vor allem aber für Fallbesprechungen bilden die Grundlage für gutes pädagogisches Handeln. Zugleich entlasten sie. Die Regelmäßigkeit der fest im Zeitrhythmus verankerten Teambesprechungen hat zur Folge, dass sie nicht etwa stattfinden, wenn sie wegen eines Problems plötzlich notwendig werden, sondern dass sie immer schon dafür da sind, gute Strukturen zu schaffen und so allen, Erwachsenen und Kindern, präventiv Halt zu geben.

Supervision mit externen Supervisoren oder Intervision ohne solche externe Anleitung dienen der Erarbeitung neuen

Verständnisses schwieriger Kinder und sind unerlässlich, um angemessenes pädagogisches Handeln bei Verhaltensschwierigkeiten zu ermöglichen²⁷⁷. Helmut Reiser spricht vom »Nicht-Verstehen-Können als erste Verstehensleistung«, das heißt anzuerkennen, dass uns ein Kind unverständlich bleibt, aber dass sein Handeln in seiner Welt Sinn macht,²⁷⁸ ist ein wichtiger Schritt. Nach Reiser geht es darum, gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen im gemischtprofessionellen Team schwierige Situationen zu tragen.

Zum Grundschulkollegium gehörende Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen haben in multiprofessionellen Teams häufig die Aufgabe, Spezialwissen zu beschaffen und die Grundschullehrkräfte zu qualifizieren als selbst mit den behinderten Kindern zu arbeiten.

Externe, an Beratungszentren beschäftigte Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen²⁷⁹, die vor allem für eher seltene Behinderungsarten qualifiziert sind, kommen bei Bedarf an die Grundschulen und vermitteln den dort tätigen Grundschullehrerinnen und -lehrern und anderen pädagogischen Fachkräften die wichtigen Informationen für Leben und Lernen eines Kindes mit einer speziellen Behinderung.

Zur professionellen Kooperation gehört, wie mehrfach erwähnt, auch die Kooperation mit den Eltern der Grundschulkinder. Einerseits sind Teile der Elternschaft bereit die Schule ihrer Kinder zu unterstützen und sich bis hin zum Handwerken, zur Medienarbeit, zur Organisation von Fördervereinen und zum Gewinnen von Sponsoren zu engagieren. Andererseits kann die Grundschule viel dafür tun, als schulfremde Eltern für die Kooperation zu gewinnen.²⁸⁰

Über die schulinternen Formen der Kooperation hinaus, gehören zur inklusiven Grundschularbeit auch die Vorhaben der Zusammenarbeit mit vielfältigen externen Kooperationspartnern im Sozialraum²⁸¹. Neben der in dieser Expertise mehrfach hervorgehobenen engen Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Jugendhilfe sind hier selbstverständlich auch die Kindergärten und Sekundarschulen der Gemeinde oder des Stadtteils zu nennen.

273 Vgl. Geddes S. 171 ff.

274 Geddes 2009, S. 184.

275 Vgl. »Ein Beobachtungsheft zur psychosozialen Gesamtsituation«, das im Internet abrufbar ist, Prengel 2006b.

276 Vgl. Eschelmüller 2013; Krämer-Kilic 2009; die Handreichung von Schöler 1997 sowie die Analysen von Kreie 1985 und 2002.

277 Vgl. Dlugosch 2006; Graf-Deserno 2013; Leuzinger-Bohleber 2006; vgl. auch die Übungen zur Perspektivenübernahme Prengel 2012d.

278 Vgl. den wichtigen Beitrag von Helmut Reiser zum Sinn kindlicher Handlungsweisen (1993).

279 Vgl. für verschiedene Organisationsformen sonderpädagogischer Betreuung Heimlich 2012. Vgl. auch Reiser u.a. 1984; Reiser 1997; Reiser 1998.

280 Vgl. Killus/Tillmann 2012; Valtin 2012; Langner 2012. Eine Schule, die darüber berichtet, wie sie Kontakt zu Eltern aus einem multikulturellen Stadtteil hergestellt hat, wird in Babbe 2009 portraitiert.

281 Vgl. Montag Stiftung 2012.

Probleme und Perspektiven inklusive Grundschulpädagogik

Nach dem Durchgang durch die historischen, bildungspolitischen, theoretischen und empirischen Hintergründe sowie durch zwölf Bausteine der inklusiven Grundschulpädagogik stellt sich dieser schulpädagogische Ansatz als konsistente und zukunftsweisende Entwicklungsaufgabe dar, die wichtige aktuelle Probleme des Bildungswesens lösen kann. Demokratische Bildung der Selbstachtung und Anerkennung der anderen harmonisiert mit einer wirksamen Leistungsförderung der individuell von verschiedenen Lernausgangslagen aus Lernenden. Schulen, die diese Vorteile nutzen und inklusiv arbeiten, existieren in diesem Land und werden mit Auszeichnungen, wie dem Deutschen Schulpreis, preisgekrönt.

Die Bausteine Inklusiver Pädagogik stimmen mit den weitgehend konsensuellen Maximen der Allgemeinen guten Schule überein und führen sie empirisch fundiert und erfahrungsbasiert weiter. Dabei verbinden sie Leistungsförderung für Schülerinnen und Schüler in allen Lernausgangslagen mit einer demokratischen Erziehung. Sie verhindern mit dem Verzicht auf das etikettierende Konstrukt des »schlechten Schülers« dessen Leistungshemmung und eine antidemokratische Sozialisation. Die schulischen Funktionen der Sozialisation und Qualifikation werden optimiert, während die leistungs- und demokratieschädlichen Wirkungen einer dysfunktional überbetonten Selektionsfunktion vermieden werden. Inklusion setzt die zum demokratischen Modell der Statuszuweisung gehörende meritokratische Selektionsfunktion nicht außer Kraft, bietet aber die Chance, sie humaner und demokratischer zu interpretieren. In Analogie zur zu den demokratischen Grundrechten gehörenden materiellen Grundsicherung lässt sich sagen, dass das Modell der Inklusiven Grundschule eine emotionale Grundsicherung ermöglicht, die existentiell-biografisch bedeutsam ist und dazu beiträgt gesellschaftliche Spaltungen zu vermindern.²⁸²

Gleichzeitig ist der Widerstand gegen Inklusion erheblich. Die beiden wichtigen Argumentationsformen gegen Inklusion enthalten die beiden Gedanken, dass die Regelschule mit ihrem Leistungsdruck nicht fähig sei, behinderten Kindern gerecht zu werden und dass die Sonderschule einen spezialisierten Raum bereitstelle, der besonders dazu geeignet sei. Diese Argumente können als rechtfertigbar erscheinen, wenn man einzelne Regelschulen, die noch nicht individualisieren, und einzelne Sonderschulen, die sich ihren Schülern sehr liebevoll widmen, miteinander vergleicht. Darum kann man Eltern in konkreten Entscheidungssituationen auch stets nur empfehlen, ihr Kind in die Schule einzuschulen, die sie für die individuell angemessenste vor Ort halten. Für Bildungspolitik und Schulentwicklungsarbeit aber lässt sich nur resümieren, dass alle Schulen Individualisierung im Interesse aller Lernenden zu lernen haben und dass die Trennung

einiger Schülerinnen und Schüler aus der allgemeinen Schule und von den Peers ihrer Generation nicht mit guten Gründen - sondern allenfalls lokalpragmatisch in konkreten Einzelfällen - zu begründen ist.

Wenn Inklusion in der Fläche verwirklicht werden soll, ist das Problem von zwei Seiten aus zu bearbeiten: Indem bildungspolitische Entscheidungen dafür sorgen, dass Grundschulen ausreichend mit personellen und sächlichen Ressourcen versorgt und durch Erlasse geformt werden, um Inklusion mit ausreichender Ausstattung zu realisieren; und indem die professionellen Akteure vor Ort lernen, zu individualisieren und einzelne Kinder und die Kindergemeinschaft in der Schulklasse wertzuschätzen sowie ihre fachdidaktisch Kompetenz hinsichtlich der Individualisierung und Differenzierung und ihre Beziehungskompetenz hinsichtlich der Demokratiepädagogik und der Traumapädagogik zu steigern.

Unklar bleibt, warum der deutsche Sonderweg der Segregation sich so hartnäckig hält, während Bildung in anderen vergleichbaren Staaten schon lange sehr viel inklusiver realisiert wird. Die deutsche Segregation ist nicht mit sozioökonomischen Bedingungen erklärbar, denn auch andere Gesellschaften mit inklusiveren Schulsystemen sind spät-kapitalistische Wissensgesellschaften mit hierarchisch strukturierten Sozialsystemen. »Für die Erklärung solcher beständigen institutionalisierten Unterschiede bedarf es der Mehrebenenanalysen« und der »Kooperation der relevanten Fachdisziplinen, um Verbindungen zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene herzustellen [...]«²⁸³

Abschließend ist festzuhalten, dass in dieser Expertise Elemente einer guten Schule vorgestellt wurden. Überdacht wurde aber auch die Tatsache, dass diese gute Schule gleichwohl niemals eine heile Welt darstellt, sondern immer von Menschen, die Fehler machen können, gestaltet wird.²⁸⁴ Sie ist als Teil der unvollendeten Demokratie eine dauerhafte Entwicklungsaufgabe für alle Beteiligten.

282 Vgl. Pickett/Wilkinson 2010 sowie Bohnsack 2013 und die Punkte 0.3, 4.3 und 5.9 in dieser Expertise.

283 Powell 2013, S. 24. Vgl. auch die Barrierenanalyse von Jürgen Oelkers 2009.

284 Vgl. die Punkte 0.3 und 5.9 in dieser Expertise.

Literatur

A

- Aab, Johanna/Pfeifer, Tilo/Reiser, Helmut/Rockemer, Hans-Georg (1974): Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Juventa: Weinheim.
- Abé, Ilse/Graf, Susanne/Probst, Holger (1978): Kritik der Sonderpädagogik. 3. Auflage. Verlag Andreas Achenbach: Gießen.
- Adams, Maurianne/Bell, Lee Anne/Griffin, Pat (2007) (Hrsg.): Teaching for diversity and social justice. A Sourcebook. 2. Auflage. Routledge: New York & London (zuerst 1997.)
- Adorno, Theodor W. (1976): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Adorno, Theodor W. (1980): Negative Dialektik. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Reinhardt: München.
- Aichele, Valentin (2010): »Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.« In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 23/2010, S. 13-19.
- Amrhein, Bettina (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Andresen, Sabine (2008): »Kinder und soziale Ungleichheit. Ergebnisse der Kindheitsforschung zu dem Zusammenhang von Klasse und Geschlecht.« In: Prengel, Annedore/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 4. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, S. 35-48.

B

- Babbe, Karin (Hrsg.) (2009): Wind unter Flügeln. Ein Theaterbuch für Kindergarten, Grundschule und Hort. Das Netz: Weimar/Berlin.
- Balluseck, Hilde von (2009): »Jungen als Verlierer? Die Diskussion um die Benachteiligung von Jungen in der Schule.« In: querelles-net, Jg. 10, Nr. 1. URL: <http://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/726/734> (letzter Zugriff: 18.3.2013).
- Bannach, Michael (2002a): Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbstgewählten Themen. Schneider-Verlag: Balmmannswieiler.
- Bannach Michael (2002b): Freie Themenarbeit und kulturelle Heterogenität. In: Die Deutsche Schule. 94. Jg., H. 1, 2002, S. 79-93.
- Banks, J.A. (2004): Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives. Jossey-Bas: San Francisco.
- Bardmann, Theodor W. (2008): »Integration und Inklusion - systemtheoretisch buchstabiert: Neue Herausforderungen für die soziale und pädagogische Arbeit.« In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): »Dabeisein ist nicht alles.« Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 52-72.
- Bartnitzky, Horst/Brügelmann, Hans/Hecker, Ulrich/Schönknecht, Gudrun (2005 ff) (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: fünf Bände Materialien für die Klasse 1 und 2; fünf Bände Materialien für die Klassen 3 und 4. Grundschulverband: Frankfurt.
- Bartnitzky, Horst/Brügelmann, Hans/Hecker, Ulrich/Schönknecht, Gudrun (2007) (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: fünf Bände Ästhetik, Sport, Englisch, Arbeits-/Sozialverhalten. Grundschulverband: Frankfurt.
- Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Lassek, Maresi (2012) (Hrsg.): Individuell fördern - Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe (Kl. 1 und 2). Grundschulverband: Frankfurt.
- Bastian-Becker, Barbara (2007): »Entgleisende Beziehungen in deutschen Schulen - Zur malignen Dynamik zwischen Kindern, Lehrern und Eltern aus psychoanalytischer Sicht.« In: Overwien, Bernd/Prengel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, S. 224-234.

- Baumert, Jürgen (2009): »Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium - Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching.« In: Erziehungswissenschaft 12. Jg., H. 2, S. 189-215.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): Herkunftbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. VS: Wiesbaden.
- Baumert, Jürgen/Trenkamp, Oliver (2009): »Streit übers Schulsystem. Leistungsstarke Kinder setzen sich überall durch.« Interview. In: Spiegel Online 27.5.2009. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/streit-uebers-schulsystem-leistungsstarke-kinder-setzen-sich-ueberall-durch-a-626673.html> (letzter Zugriff: 18.3.2013).
- Bausum, Jacob/Besser, Lutz/Kühn, Martin/Weiß, Wilma (2013): Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2006): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. VS: Wiesbaden.
- Becker, Ulrike/Prengel, Annedore (2010): »Kindern institutionell Halt geben - Strukturen für »schwierige« Kinder in inklusiven Grundschulen.« In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Grundschulverband: Frankfurt a.M., S. 184-198.
- Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe (2008): »Die normative Verwobenheit der Sozialisationsforschung.« In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Beltz: Weinheim und Basel, 56-69.
- Begemann, Ernst (1970): Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Schroedel: Hannover/Berlin u.a.
- Behindertenbeauftragter (2013): »Berufliche Bildung für Menschen mit Behinderungen - Wege zur Inklusion durch gemeinsames Lernen in der Berufsschule.« In: Inklusionslandkarte. Berlin. URL: http://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Landkarte/Details/inklusion_details_node.html?cms_idInclusion=801 (letzter Zugriff: 13.3.2013).
- Bensch, Camilla (2013): »Clearing - ein Angebot am Übergang Schule - Beruf für Jugendliche mit Beeinträchtigungen.« In: Schwab, Susanne u.a. (Hrsg.): Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik. Facultas: Wien, S. 151-164.
- Berger, Peter/Kahlert, Heike (Hrsg.) (2008): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Beltz: Weinheim & Basel.
- Bertram, Mechthild/Helsper, Werner/Idel, Till-Sebastian (2000): Entwicklung schulischer Anerkennungsverhältnisse. Eine Reflexionshilfe zum Thema Schule und Gewalt. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. Mainz.
- Bielefeldt, Heiner (1998): Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos. Primus: Darmstadt.
- Bielefeldt, Heiner (2008): Menschenwürde. Der Grund der Menschenrechte. Deutsches Institut für Menschenrechte: Berlin. URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/studie_menschenwuerde_2008.pdf (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Bielefeldt, Heiner (2009). Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: DIMR. 3. erweiterte und aktualisierte Auflage URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_aufgabe3.pdf (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Biewer, Gottfried/Fasching, Helga (2012): »Von der Förderschule zum inklusiven Bildungssystem - die Perspektive der Schulentwicklung.« In: Heimlich, Ulrich/Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Kohlhammer: Stuttgart, S. 117-152.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift. Luchterhand: Neuwied u.a.
- Black, Paul/Wiliam, Dylan (1998): »Assessment and Classroom Learning.« In: Assessment in Education. Vol. 5, No. 1, S. 7-74.

- Blanck, Jonna Milena/Edelstein, Benjamin/Powell, Justin (2013): »Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern.« In: Schweizerischen Zeitschrift für Soziologie, 2013(1), Sonderheft »Change and Reforms in Educational Systems & Organizations«. Hrsg.: Rosenmund, Moritz/Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Goñon, Philipp.
- Bloom, Benjamin S./Hastings, J. Thomas/Madaus, George F. (1971): Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning. McGraw-Hill: New York.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale). URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (letzter Zugriff: 18.3.2013).
- Bohnsack, Fritz (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Verlag Barbara Budrich: Opladen/Berlin/Toronto.
- Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (2007) (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Beltz: Weinheim & Basel.
- Bräu, Karin/Carle, Ursula/Kunze, Ingrid (2011) (Hrsg.): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen. Schneider: Baltmannsweiler.
- Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (2005) (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. LIT: Münster u.a.
- Brügelmann, Hans (2000): »Lernen mit allen Sinnen. Prinzipien des Anfangsunterrichts.« In: Grundschulzeitschrift, 14. Jg., H. 137, S. 51-53.
- Brügelmann, Hans (2002): »Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde - pädagogische Perspektiven.« In: Heinzl, Friederike/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Barbara Budrich: Opladen, S. 31-43.
- Brügelmann, Hans (2006): »Sind Noten nützlich - und nötig? Eine Expertise der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen im Auftrag des Grundschulverbands e.V., Frankfurt (Kurzfassung)«. In: Bartnitzky, Horst, u.a. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 3/4. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 121. Grundschulverband: Frankfurt a.M.
- Bruhn, Eiken (2008): »Intersexualität. Aus der Rolle gefallen.« In: Die Zeit 18.9.2008. URL: www.zeit.de/2008/39/M-Intersex (letzter Zugriff: 18.3.2013).
- Brunner, Heidi/Fluri, Sabina/Stadler, Carolin (2006): Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe. Positionspapier im Auftrag der EDK-Ost. http://www.edk-ost.ch/fileadmin/Redaktoren/Dokumente/Downloads/Positionspapiere/Positionspapier_Brunner.pdf (letzter Zugriff: 23.7.2008).
- Bürkler, Sylvia (2009) (Hrsg.): Praxis Basisstufe. Verlag an der Reuss: Luzern.
- Bürli, Alois/Strasser, Urs/Stein Anne-Dore (2009) (Hrsg.): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

C

- Carle, Ursula (2008): »Kind-Umfeld-Analyse als Handwerkszeug für die Unterrichtsplanung.« In: Graf, Ulrike; Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Schneider: Baltmannsweiler, 2. überarb. Ausgabe, S. 54-65.
- Carle, Ursula (2009): »Leistungsvielfalt in der Grundschulklasse.« In: Hinz, Renate/Walthes, Renate (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Beltz: Weinheim, S. 91-100.
- Carle, Ursula/Grabeleu-Szczes, Dana/Levermann, Simone (2007) (Hrsg.): Sieh mir zu beim Brückenbauen. Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. Berlin/Düsseldorf/Mannheim.

- Carr, Margret (1991): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London.
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Edition S: Heidelberg.
- Cloerkes, Günther (2003): »Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik.« In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Wie man behindert wird. Winter: Heidelberg, S. 11-23.
- Comenius, Johann Amos (1657): Sämtliche didaktischen Werke. Amsterdam. Zitiert nach Alt, Robert (1960): Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Band 1. Volk & Wissen: Berlin.

D

- Dann, Otto (1975): »Gleichheit.« In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 2. Klett: Stuttgart, S. 997-1046.
- Deppe-Wolfinger, Helga/Prenzel, Annedore/Reiser, Helmut (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. DJI-Materialien: München.
- Deutsche UNESCO-Kommission: Inklusion (2010): Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn. Titel der Originalausgabe: Policy Guidelines on Inclusion in Education. UNESCO: Paris 2009. 2. Auflage. URL: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoringstelle (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle (31. März 2011) Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund. Berlin. URL: http://www.institut-fuer-menschenrech-te.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_zu_verwirklichung_eines_inklusion_bildungssystem_31_03_2011.pdf (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Didacta 2010 Themendienst (2010): »Die deutsche Schule: Auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit? Die Schulsysteme in den einzelnen Bundesländern.« In: Bildungsklick, Osnabrück 4.2.2010. URL: <http://bildungsklick.de/a/71876/die-deutsche-schule-auf-dem-weg-in-die-zweigliedrigkeit/> (letzter Zugriff: 10.3.2013).
- Diehm, Isabell (2008): »Pädagogik der frühen Kindheit in der Einwanderungsgesellschaft.« In: Thole, Werner u.a. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, S. 203-211.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): »Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit.« In: Hamburger, Franz (Hrsg.): Migration und Bildung. VS: Wiesbaden, S. 221-231.
- Dietze, Torsten (2013): »Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule - zur Situation in den 16 Bundesländern.« In: Zeitschrift für Grundschulforschung 7. Jg., H. 1., S. 34-44.
- Dijk, Lutz van/Driel, Barry van (2008) (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Querverlag: Berlin.
- Ding, Ulrike (2013): »Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule.« In: Bausum, Jacob u.a. (Hrsg.): Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Beltz-Juventa: Weinheim & Basel, S. 56-62.
- Dlugosch, Andrea (2006): »So hab' ich das noch nie gesehen ...« Kollegiale Fallberatung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion.« In: Friedrich Jahresheft 2006 - Diagnostizieren und Fördern, S. 128-131.
- Drews, Ursula/Wallrabenstein, Wulf (2002): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Grundschulverband: Frankfurt a.M.

Dumke, Dieter/Schäfer, Georg (1993): Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Deutscher Studien-Verlag: Weinheim.

E

- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6. Auflage. Beltz: Weinheim.
- Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike (2013): Etablierte und Außenseiter - Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Springer: VS: Wiesbaden, S. 187-210.
- Eckhart, Michael (2005): Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkinder. Haupt: Bern.
- Edelstein, Wolfgang (2007): »Schule als Armutsfalle - wie lange noch?« In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, S. 123-133.
- Ehlich, Konrad/Valtin, Renate/Lütke, Beate (2012): Expertise »Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins«. Senatsverwaltung: Berlin. URL: <http://opus.kobv.de/zb/volltexte/2012/17018/> (letzter Zugriff: 19.3.2013).
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Reinhardt: München/Basel
- Erbring, Saskia (2007): Pädagogisch professionelle Kommunikation: Eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision. Schneider: Baltmannsweiler.
- Eschelmüller, Michele (2013): Unterrichtsentwicklung mit Unterrichtsteams in integrativen Schulen. In: Werning, Rolf (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterrichtsentwicklung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 125-147.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009): International key documents and statements. Odense. URL: www.european-agency.org/about-us/key-documents (letzter Zugriff: 18.3.2013).

F

- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): »Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge.« In: Glaser, Erika/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 175-191.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2007): »Eine Bühne für Inszenierungen. Doing Gender im Schulalltag.« In: SCHÜLER - Wissen für Lehrer. Themenheft Jungen (2007), S. 90-93.
- Faust, Gabriele (2006). »Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland.« In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(3), S. 328-347.
- Faust, Gabriele (2011): »Übergänge in den Sekundarbereich.« In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hartering, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahler, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 252-256.
- Faust, Gabriele/Roßbach, Hans-Günter (2004): »Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.« In: Denner, Liselotte/Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 91-105.
- Federolf, Claudia (2011a): »Empirische Untersuchungen zur Effizienz der Schule für Lernbehinderte - ein Überblick.« In: Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred/Federolf, Claudia (Hrsg.): Zu Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 241-283.

- Federolf, Claudia (2011b): »Nachträgliche Bemerkungen und anstehende Fragen zu den Effizienzuntersuchungen der Schule für Lernbehinderte.« In: Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred/Federolf, Claudia (Hrsg.): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 284-291.
- Feige, Bernd (2004): »Schulklasse.« In: Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe/Feige, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 406-408.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. Urban & Schwarzenberg: München/Wien/Baltimore.
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Hildeschiedt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Juventa: Weinheim, S. 19-35.
- Fischer, Jörg/Buchholz, Thomas/Merten, Roland (2011) (Hrsg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. VS: Wiesbaden.
- Frey, Karl (2007): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Beltz: Weinheim.
- Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Friedeburg, Ludwig von (1997): »Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne.« In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 7, H. 1, S. 42-55.
- Friedeburg, Ludwig von (1994): »Recht auf Gleichheit - Recht auf Differenz.« In: Neue Sammlung. 23. Jg., H. 4, S. 561-578.
- Friedrich, Albrecht/Bürli, Alois/Erdély, Andrea (2006) (Hrsg.): Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik. Aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Fritzsche, Rita (2007): »Beobachtungen im Alltag einer Integrationsgruppe.« In: Schöler, Jutta (Hrsg.) (2007): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. 2. bearb. Aufl. Cornelsen: Berlin, S. 80-116.
- Fuchs, Hans-Werner (2009): »Strukturen und Strukturereformen im allgemein bildenden Schulwesen der deutschen Bundesländer.« In: Die deutsche Schule. 101, H. 1, S. 7-19.
- Füller, Christian (2011): Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte. Dumont: München 2011.

G

- Garlichs, Ariane (1993): Alltag im offenen Unterricht. 3. Auflage. Grundschulverband: Frankfurt a.M.
- Geddes, Heather (2009): Bindung, Verhalten und Lernen. In: Brisch, Karl-Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Klett-Cotta: Stuttgart, S. 170-186.
- Geiling, Ute/Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2011): Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang. Univ. Halle-Wittenberg, Halle <http://ilea-t.reha.uni-halle.de> (letzter Zugriff: 10.1.2012).
- Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (2004) (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (1998) (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Leske + Budrich: Opladen.
- Göhlich, Michael (1997) (Hrsg.): Offener Unterricht. Community Education. Alternativschulpädagogik. Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Beltz: Weinheim/Basel.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. bearb. Aufl. VS: Wiesbaden.
- Goetz, Margarete/Sandfuchs, Uwe (2005): »Geschichte der Grundschule.« In: Einsiedler, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 13-30.

- Graf-Deserno, Susanne (2013): »Psychodynamisch orientierte Fallberatung in Schulen.« In: Schnoor, Heike: Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Psycho-sozial-Verlag: Gießen, S. 269-285.
- Graumann, Olga (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Graumann, Olga (2011): »Integration behinderter Kinder in der Grundschule.« In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 98-102.
- Graumann, Sigrid (2011): Assistierte Freiheit. Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte. Campus: Frankfurt a.M./New York.
- Greiner, Lena (2013): »Integration behinderter Kinder: »Alle sind überfordert.« In: Spiegel Online 11.1.2013, URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/inklusion-probleme-bei-integration-behinderter-kinder-in-regelschulen-a-876847.html> (letzter Zugriff: 18.3.2013).
- Groeben, Annemarie von der (2011): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Cornelsen: Berlin.
- Grossarth, Jan (2013): »Kein Platz für Genies. Wer in einzelnen Fächern Spitze ist und sich für andere nicht interessiert, fällt an den Schulen durchs Raster. Das Bildungssystem ist ganz auf den Durchschnitt fixiert.« In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2./3.3.2013, Nr. 52. URL: <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/bildung-kein-platz-fuer-genies-12098339.html> (letzter Zugriff: 19.3.2013).
- Gudjons, Herbert (1987): Spielbuch Interaktionserziehung. 180 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987.
- Gudjons, Herbert (2011): Projektorientiertes Lernen. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -diaktik, Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 376-379.
- Guskey, Thomas R. (2005): Formative classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research and Implications. Montreal: American Educational Research Association. URL: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED490412&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED490412 (letzter Zugriff: 19.3.2013).
- H
- Habermas, Jürgen (2010): »Das utopische Gefälle. Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte.« In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 58, H. 3, S. 343-357. Auch in Blätter für Deutsche und Internationale Politik, 8/2010, S. 43-53. URL: <http://www.blaetter.de/archiv/themen> (20.1.2013).
- Haeblerlin, Urs (2002): »Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe. Forschungen zu Separation und Integration.« In: Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Band. 6. Barbara Budrich: Opladen, S. 93-106. Wiederabgedruckt in: Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred/Federolf, Claudia (Hrsg.) (2011): Zu Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 95-108.
- Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C. (2006): »Student-Teacher-Relationships.« In: George G. Bear/Minke, Kathleen M. (eds.): Children's Needs III. National Association of School Psychologists: Bethesda MD. S. 49-59. URL: <http://www.pearweb.org/conferences/sixth/pdfs/NAS-CBIII-05-1001-005-hamre%20&%20Pianta%20proof.pdf> (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Hannover, Bettina (1997): Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. 1. Auflage. Huber: Bern.
- Harteringer, Andreas/Lohrmann, Katrin (2011): »Entdeckendes Lernen.« In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 367-371.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achivement. Routledge: New York.
- Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (Hrsg.) (2006): Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Transcript: Bielefeld.
- Heimlich, Ulrich (2012): »Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zu Inklusion.« In: Heimlich, Ulrich/Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Kohlhammer: Stuttgart, S. 80-116.
- Heinzel, Friederike (2003): »Zwischen Kindheit und Schule. Kreisgespräche als Zwischenraum.« In: Zentrum für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, (2003) H. 1, S. 105-122.
- Heinzel, Friederike (2004): »Traktat vom »schwierigen Kind« oder pädagogischer Optimismus?« In: Heinzel, Friederike/Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. VS: Wiesbaden, S. 114-126.
- Heinzel, Friederike (2008): »Umgang mit Heterogenität in der Grundschule.« In: Ramseger, Jürg/Wagener, Mathea (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. VS: Wiesbaden, S. 133-138.
- Heinzel, Friederike (2011): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 6. Barbara Budrich: Opladen.
- Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.) (2005): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. VS: Wiesbaden.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2002-2009): Deutsche Zustände. Folge 1-7. Langzeitstudie. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Hellbrügge, Theodor Friedrich (1977): Unser Montessori-Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule. Kinder: München.
- Helsper, W./Humrich, M. (2009): »Lehrer-Schüler-Beziehung.« In: Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hrsg.): Handbuch persönliche Beziehungen. Juventa: Weinheim und München, S. 605-630.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut (1995): »Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems.« In: Baethge, Martin/Neumann, Knut (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Klett: Stuttgart, S. 55-71.
- Herrmann, Ulrich/Schlüter, Steffen (2011): Reformpädagogik. Eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Herzog, Walter (2006): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Velbrück: Weilerswist.
- Hetzner, R. (1988): Schulleistungen der Schüler in Integrationsklassen. In: Projektgruppe Integrationsversuch Fläming-Grundschule West-Berlin (Hrsg.): Das Fläming-Modell?: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Beltz-Verlag: Weinheim, S. 251-256
- Heyer, Peter/Korfmacher, Edelgard/Podlesch, Wolfgang/Preuss-Lausitz, Ulf/Sebold, Lydia (1994) (Hrsg.): Zehn Jahre wohnortnahe Integration: Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration. Interkulturelle Erziehung. Koedukation. Curio: Hamburg.
- Hinz, Andreas (1998): »Pädagogik der Vielfalt auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung.« In: Hildeschiedt, Anne/Schnelle, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Juventa: Weinheim, S. 127-144.
- Hinz, Andreas (2007) (Hrsg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Lebenshilfe: Marburg.

- Hinz, Andreas (2013). Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion: Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms »Zukunft Bildung und Betreuung« im Land Sachsen-Anhalt. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Hinz, Andreas/Katzenbach, Dieter/Rauer, Wulf/Schuck, Karl Dieter/Wocken, Hans & Wudtke, Hubert (1998a): Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule. Eine Längsschnittstudie zum Hamburger Schulversuch. Feldhaus: Hamburg.
- Hinz, Andreas/Katzenbach, Dieter/Rauer, Wulf/Schuck, Karl Dieter/Wocken, Hans & Wudtke, Hubert (1998b): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Feldhaus: Hamburg.
- Hinz, Renate/Walthes, Renate (Hrsg.) (2009): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Beltz: Weinheim/München.
- Höffe, Otfried (2010): Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung. Beck: München.
- Höhm, Katrin/Kopp, Rainer/Demmer, Marianne (2009) (Hrsg.): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills.
- Höhn, Elfriede (1967): Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. Piper: München.
- Honneth, Axel (2002): »Einleitung.« In: Honneth, Axel (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Campus: Frankfurt a.M., S. 7-12.
- Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Suhrkamp: Berlin.
- Horn, Dorit (2012): »Zur Herkunft und Bedeutung der Begriffe heterogen und Heterogenität. Ergebnisse einer Recherche in Wörterbüchern und philosophischen Lexika zu einem inklusionsrelevanten Begriff.« In: Anedore Prengel/Hanno Schmitt (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Reckahn. URL: http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/rochow-museum/assets/Horn_Heterogenitaet_01.pdf (letzter Zugriff: 19.3.2013).
- Horn, Klaus-Peter/Link Jörg W. (2011) (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Hurrelmann, Klaus; Andresen, Sabine (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Fischer: Frankfurt a.M.
- Kahlert, Joachim u.a. (2002b): Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in den Klassen 5-9. Hrsg.: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln. URL: <http://www.bzga.de/?uid=03e6be8f3a533cc0ec5f204822503af6&id=medien&sid=6&idx=1388> (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Kammermeyer, Gisela (2011): »Lernen im Spiel.« In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 387-391.
- Kampshoff, Marita (2009): »Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung.« In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Juventa: Weinheim & München, S. 35-52.
- Keim, Wolfgang u.a. (Hrsg.) (1996): Team-Kleingruppen-Modell Köln-Holweide - Theorie und Praxis. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Kiesel, Doron/Lüpke, Hans von (Hrsg.) (1998): Vom Wahn und vom Sinn. Krankheitskonzept in der multikulturellen Gesellschaft. Brandes & Apsel: Frankfurt a.M.
- Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (2012) (Hrsg.): Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie. Waxmann: Münster.
- Kimmerle, Heinz (2000): Philosophien der Differenz. Königshausen & Neumann: Würzburg.
- Kiper, Hanna/Miller, Susanne/Palentin, Christian/Rohlf, Carsten (2008) (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Klafki, Wolfgang (1971/1976): »Restaurative Schulpolitik 1945-1950 in Westdeutschland - Das Beispiel Bayern.« In: Opolzer, Siegfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Beltz: Ratingen, S. 253-299.
- Klein, Gabriele et al. (1987): Integrative Prozesse in Kindergarten- und Vorschulgruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht-behinderten Kindern. DJI-Materialien, Reihe Integration behinderter Kinder. Deutsches Jugendinstitut: Weinheim & München.
- Klemm, Klaus (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Klemm, Klaus (2012 a): Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem in Deutschland. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Klemm, Klaus (2012 b): Inklusionsanteile im Ländervergleich - 2009/2010 und 2010/2011. Grafik. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_111873.htm (letzter Zugriff: 18.1.2013).
- 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. Essen und Berlin. URL: http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf (letzter Zugriff: 19.3.2013).
- Klieme, Eckhard/Warwas, Jasmin (2011): »Konzepte individueller Förderung.« In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6/2011, S. 805-818.
- Klucznik, Katharina u.a. (2011): »Heterogene Lerngruppen in der Grundschule« In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 180-186.
- Knapp, Gudrun Axeli (2005): »Race, Class, Gender. Reclaiming Baggage in Fast Travelling Theories.« In: European Journal of Women's Studies, 12, H. 3, S. 249-265.
- Knauf, Anne/Liebers, Katrin/Prengel, Anedore (Hrsg.) (2005): Länderübergreifende Curricula für die Grundschule. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

J

- Jobst, Sabine (2007): Inklusive Reggio-Pädagogik. Projekt: Bochum/Freiburg.
- Johach, Eva (2011): »Metaphernzirkulation. Methodologische Überlegungen zwischen Metaphorologie und Wissenschaftsgeschichte.« In: Kroß, Matthias/Zill, Rüdiger (Hrsg.): Metapherngeschichten. Perspektiven einer Theorie der Unbegrifflichkeit. Parerga: Berlin, S. 83-104.
- Jungmann, Tanja/Reichenbach, Christina (2009): Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden. Borgmann Media: Dortmund.
- Julius, Henri (2009): Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In: Julius, Henri/Gasteiger-Klicpera, Barbara/Kißgen, Rüdiger (Hrsg.): Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Hogrefe: Göttingen u.a., S. 293-315

K

- Kahlert, Joachim u.a. (2002a): Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule. Hrsg.: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln. URL: <http://www.bzga.de/?uid=03e6be8f3a533cc0ec5f204822503af6&id=medien&sid=6&idx=844> (letzter Zugriff: 14.3.2013).

- Knauf, Tassilo (2001): Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. Kohlhammer: Stuttgart.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2006): Expertise »Rhythmisierung«. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. BLK-Verbundprojekt »Lernen für den Ganztag«. Berlin/Mainz 2006.
- Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (2013) (Hrsg.): Heterogenität - Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Schöningh: Paderborn.
- Konrad, Franz-Michael (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Lambertus: Freiburg im Breisgau.
- Kornmann, Reimer (2003): Migrantenkinder in der Sonderschule - Sonderfälle? (Impulsreferat zur entsprechenden AG bei der Tagung »Migrantenkinder in NRW - Sozialer Aufstieg oder Verelendung?« am 2. Dezember 2003 in Wuppertal-Barmen). URL: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/kornmann/veroeffentlichungen/2.pdf> (letzter Zugriff: 14.3.2013)
- Košínár, Julia /Leineweber, Sabine/Hegemann-Fonger, Heike/Carle, Ursula (2012) (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Schneider: Baltmannsweiler.
- Krämer-Kilic, Inge (2009): Zwei Pädagogen unterrichten gemeinsam (Teamenteaching) - Aspekte zur Umsetzung im gemeinsamen Unterricht (Inklusion). <http://bidok.uibk.ac.at/library/kraemerkilic-teamenteaching.html> (letzter Zugriff 24.6.2011).
- Kreie, Gisela (1985): Integrative Kooperation. Beltz: Weinheim und Basel.
- Kreie, Gisela (2002): »Integrative Kooperation.« In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6. Auflage. Beltz: Weinheim, S. 404-411.
- Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (2007) (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Campus: Frankfurt a.M.
- Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): »Dabeisein ist nicht alles.« Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Reinhardt: München/Basel.
- Kron, Maria (2008): »Integration als Einigung - Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene.« In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): »Dabeisein ist nicht alles.« Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. Reinhardt: München/Basel, S. 189-199.
- Kron, Maria/Prenzel Annedore (2009): Interview mit Maria Kron zur Inklusiven Pädagogik im Elementarbereich. Potsdam/Siegen.
- Kronig, Winfried (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Haupt: Bern u.a.
- Kronig, Winfried/Haeberlin, Urs/Eckart, Michael (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion - Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Haupt: Bern u.a.
- Krüger-Potratz, Marianne (1991): Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR. Waxmann: Münster/New York.
- Krüger-Potratz, Marianne (2006): »Präsent - aber vergessen« - Zur Geschichte des Umgangs mit Heterogenität im Bildungswesen.« In: Göhlich, Michael et al. (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Juventa: Weinheim/München, S. 212-137.
- Krüger-Potratz, Marianne (im Erscheinen): »Interkulturalität und Minderheiten.« Angenommener Beitrag für: Hoppe, Cornelia u.a. (Hrsg.): Handbuch für Historische Bildungsforschung. In Vorbereitung.
- Kugel, Robert B./Wolfensberger, Wolf (1971): Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded. Washington D.C.
- Kuhlemann, Frank-Michael (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Kuhn, Hans-Peter (2008): »Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien.« In: Rendtorff, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 4. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, S. 49-71.
- Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994, URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf> (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Kultusministerkonferenz (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung. Diskussionspapier der Kultusministerkonferenz für die Fachtagung der Kultusministerkonferenz am 21./22.6.2010. o.O. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf (letzter Zugriff: 17.1.2013).
- Kultusministerkonferenz (2010): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen 2009/10, Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, Beschluss vom 20.10.2011. Berlin. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (letzter Zugriff: 19.3.2013).
- Kultusministerkonferenz (2012): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2000 bis 2010. Berlin.
- Kurzlechner, Werner (2009): »Erika-Mann-Grundschule. Deutsch Lernen - auf der Bühne.« In: Tagesspiegel 9.6.2009. URL: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/erika-mann-grundschule-deutsch-lernen-auf-der-buehne/1531714.html> (letzter Zugriff: 14.3.2013).

L

- Lähnemann, Christiane (2008): Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive. VS: Wiesbaden.
- Lang, Claudia (2006): Intersexualität. Menschen zwischen den Geschlechtern. Campus: Frankfurt/New York.
- Langner, Anke (2012) (Hrsg.): Inklusion. Eine enorme Kraftanstrengung für Eltern. AG APAK-Bücher: Neu Ulm.
- Largo, Remo H. (2005): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 10. Auflage. Piper: München.
- Lau, Gisela (2013): Fotodokumentation zu Inklusion in der Ausstellung »Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart«. Rochow-Museum Reckahn.
- Lehmann, Rainer (2008): Element. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/element6_bericht_komplett.pdf?start&ts=1210843547&file=element6_bericht_komplett.pdf (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Leu, Hans Rudolf (2009): Bildungs- und Lerngeschichten für den Übergang. Weimar.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne/Brandl, Yvonne/Hüther, Gerald (Hrsg.) (2006): ADHS - Frühprävention statt Medikalisierung. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Liebers, Katrin (2008): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven auf einen gelingenden Schulstart. VS: Wiesbaden.
- Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore/Bieber, Götz (2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Beltz: Weinheim.
- Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore/Geiling, Ute (2011): Vielfältig lesen und schreiben lernen. Materialien für die inklusive Praxis. Cornelsen: Berlin.

- Lienhard-Tuggerner, Peter/Joller-Graf, Klaus/Mettauer Szaday, Belinda (2011): Rezeptbuch schulische Integration: Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Haupt: Bern.
- Lindsay, G./Pather, S./Strand, S. (2006): Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation. University of Warwick. Institute of Education, Research Report 757: Warwick.
- Lohrenscheit, C. (2004): Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Iko: Frankfurt a.M.
- Lorenzen, Gisela (1998): Das Freispiel in der Grundschule. Maiss: München.
- Lundgreen, Peter (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Lundgreen, Peter (1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918-1980. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Lutz, Helma/Wenning, Notbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske + Budrich: Opladen.

M

- Marotzki, Winfried (1988): »Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit.« In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie In: Systematische Markierungen. Deutscher Studien Verlag: Weinheim, S. 311-333.
- Martens, Bernd (2010): »Wende in den Schulen.« In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Lange Wege der Deutschen Einheit. URL: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47305/wende-in-den-schulen?p=all> (letzter Zugriff: 10.3.2013).
- Martschinke, Sabine/Kammermeyer, Gisela (2003): »Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders.« In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 6, H. 2, 257-275.
- Martschinke, Sabine/Kopp, Bärbel/Ratz, Christoph (2012): »Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit Förder-schwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse - Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept.« In: Empirische Sonderpädagogik, Nr. 2, S. 183-201.
- Meiß, Garnet/Prengel, Annedore (2004): »So lernen wir ...«. Video-dokumentation zur Arbeit der Kinder mit dem Pensenbuch. Potsdam. (Das Video ist zu beziehen über den Universitätsverlag der Universität Potsdam).
- Menke, Christoph (2000): Spiegelungen der Gleichheit. Akademie: Berlin.
- Messerschmidt, Astrid (2012): »Über Verschiedenheit verfügen? Kategorisierungskritische Diversity-Ansätze und geschlechterreflektierende Bildung.« In: Kleinau, Elke/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): »Geschlecht wird immer mitgedacht ...«. Differenzen - Diversity - Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Jahrestagung 2011 der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE. Barbara Budrich: Opladen.
- Metzger, Klaus/Weigl, Erich (2012) (Hrsg.): Inklusion praxisorientiert. Cornelsen: Berlin.
- Mittendrin e.V. (2012) (Hrsg.): Eine Schule für alle. Inklusion in der Sekundarstufe. Verlag an der Ruhr: Mülheim.
- Möckel, Andreas (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Montag Stiftung (2012): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.: Berlin.
- Moser, Vera (2012) (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Kohlhammer: Stuttgart.
- Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Eine Studie über Exklusionsrisiken und Inklusionschancen im deutschen Bildungssystem. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.

- Müller, Andreas (2003): Lernen ist eine Dauerbaustelle. Kompetenzraster als Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente. Institut Beatenberg. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/5_3_3_lernen_dauerbaustelle.pdf (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Müller, Frank J. (2013): Integrative Grundschule aus der Sicht der Eltern. Eine qualitativ/quantitative Erhebung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Müller, Frank J./Prengel, Annedore (2013): »Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik.« In: Zeitschrift für Grundschulforschung 7. Jg., H. 1, S. 7-20.
- Müller, Ulrike Beate (2013): Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Universität Potsdam.
- Munser-Kiefer, Meike (2011): »Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts.« In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harterger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahler, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 351-355.
- Muth, Jakob (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft: Essen.

N

- Neval, Daniel A. (2007): Comenius Pansophie. Die dreifache Offenbarung Gottes in Schrift, Natur und Vernunft. Theologischer Verlag: Zürich.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Gesetz zur Einführung der Inklusiven Schule vom März 2012 (GVBl. S. 34). URL: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24742&article_id=6520&psmand=8 (letzter Zugriff: 10.3.2013).

O

- Oberhuemer, Pamela (2004): »Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive.« In: Fthenakis, Wassilios F./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik International. VS: Wiesbaden, S. 359-383.
- OECD (Hrsg.) (2005): Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. OECD Publishing: Paris.
- Oelkers, Jürgen (2009): Barrieren für individuelle Förderung im Bildungssystem und ihre Bearbeitung. In: Bertelsmannstiftung (Hrsg.): Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland - Hindernisse und Herausforderungen. Gütersloh 2009, S. 9-38.
- Oelkers, Jürgen (2012): »Die Anfälligkeit reformpädagogischer Konzepte.« In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Beltz Juventa: Weinheim & Basel, S. 130-151.
- Oevermann, Ulrich (1997): »Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns.« In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt a.M., S. 70-182.
- Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.) (2007): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. Reinhardt: München & Basel.
- Oswald, Hans (2009): »Persönliche Beziehung in der Kindheit.« In: Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hrsg.): Handbuch persönliche Beziehungen. Juventa: Weinheim & München, S. 491-512.

P

- Pauer-Studer, Herlinde (2000): Autonom Leben. Reflexionen über Freiheit und Gleichheit. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Pehnke, Andreas (1996): »Die schulische Betreuung behinderter Kinder in der DDR.« In: Liedtke, Max (Hrsg.): Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung. Historische und systematische Aspekte. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 377-388.

- Petillon, Hanns (2007): 1000 Spiele für Grundschul Kinder. Beltz: Weinheim & Basel.
- Petillon, Hanns (2011): 127 Spiele zum sozialen Lernen in der Grundschule. Beltz: Weinheim & Basel.
- Petillon, Hanns (2013): 130 Bewegungsspiele für die Grundschule. Beltz: Weinheim & Basel.
- Petillon, Hans (2011): »Grundschul Kinder und ihre sozialen Beziehungen.« In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 168-176.
- Pfahl, Lisa (2011). Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Transcript: Bielefeld.
- Pickett, Kate/Wilkinson, Richard (2010): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Tolkemitt bei Zweitausendeins: Berlin.
- Platte, Andrea/Seitz, Simone/Terfloth, Karin (Hrsg.) (2006): Inklusive Bildungsprozesse. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Pluhar, Christine (2011): »Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem - Zum Stand der Umsetzung der UN-BRK in Schleswig-Holstein. Recht der Jugend und des Bildungswesen.« In: Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberziehung, Nr. 59(2), S. 218-226.
- Portmann, Rosemarie (2001): Kinder haben ihre Rechte. Denkanstöße, Übungen und Spielideen zu den Kinderrechten. Don Bosco: München.
- Powell, J.W./Wagner, J. (2002): »Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrant*innen Jugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991.« In: Gemeinsam Leben 10/2002, S. 66-71, auch erschienen in bidok-Volltextbibliothek. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/powell-migranten.html> (letzter Zugriff: 10.3.2013).
- Powell, Justin (2013): Von Exklusion und Inklusion sonderpädagogischer Fördersysteme im internationalen Vergleich. In: Dorrance, Carmen/Dannenbeck, Clemens (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 13-26.
- Powell, Justin/Pfahl, Lisa (2012): »Sonderpädagogische Fördersysteme.« In: Bauer, Ulrich/Bittlingmeyer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Springer VS: Wiesbaden, S. 721-739.
- Powell, Justin J.W. (2011): Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany. Paradigm Publishers: Boulder, CO.
- Powell, Justin J.W./Pfahl, Lisa (2009): »Ein kontinuierlicher deutscher Sonderweg?« In: Knauer, S./Ramseger, J. (Hrsg.): Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Berlin: BMAS, S. 61-73.
- Prenzel, Annedore (1999) (unter Mitarbeit von Heinzl, Friederike/Geiling, Ute/Hemme-Kreutter, Marion): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Leske + Budrich: Opladen.
- Prenzel, Annedore (2002): »»Ohne Angst verschieden sein?« - Mehrperspektivistische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt.« In: Hafener, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung - Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Wochenschauverlag: Schwabach/Taunus, S. 203-221.
- Prenzel, Annedore (2003): »Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen.« In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Waxmann: Münster, S. 27-40.
- Prenzel, Annedore (2005): »Anerkennung von Anfang an - Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus.« In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs - auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 15-35.
- Prenzel, Annedore (2006a): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. VS: Wiesbaden (zuerst 1993).
- Prenzel, Annedore (2006b): ILeA. Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule. Ein Beobachtungsheft zur psychosozialen Gesamtsituation. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg. Potsdam & Ludwigsfelde. URL: <http://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea1.html> (letzter Zugriff: 19.3.2013).
- Prenzel, Annedore (2007a): »Diversity Education - Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt.« In: Krell, Gertraude u.a. (Hrsg.): Diversity Studies - Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Campus: Frankfurt a.M., S. 49-67.
- Prenzel, Annedore (2007b): »Im Schwebezustand: Schulen und transgressive Lebenswelten - Ansätze in Forschung und Lehre.« In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 29. Jg. H. 3, S. 363-378. URL: http://www.szbw.ch/Downloads/articles/2007/2007.3/SZBW_7.3_Prenzel.pdf (letzter Zugriff: 18.3.2013).
- Prenzel, Annedore (2008): »Intersektionalität und Sonderpädagogik. Ein Beitrag zur Debatte um prekäre Bildungssituationen von Jungen.« In: Reiser, Helmut/Dlugosch, Andrea/Willmann, Marc (Hrsg.): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung. Kovac: Hamburg, S. 105-116.
- Prenzel, Annedore (2009a): Geschlechterbewusste Frühpädagogik. Lehrbriefe Frühkindliche inklusive Bildung der Hochschule Fulda, Modul 9: Geschlechterbewusste Pädagogik. Fulda.
- Prenzel, Annedore (2009b): »Vielfalt.« In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (2009) (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2. Kohlhammer: Stuttgart, S. 105-112.
- Prenzel, Annedore (2010a) (unter Mitarbeit von Katja Zschipke, Dorit Horn, Sebastian Schultz): Inklusion in der Frühpädagogik - Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. DJI: München.
- Prenzel, Annedore (2010b): Wieviel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte des DJI, München. URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prenzel.pdf (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Prenzel, Annedore (2010c): »Heterogenität als Theorem der Grundschulpädagogik.« In: Zeitschrift für Grundschulforschung 1/2010, S. 7-17.
- Prenzel, Annedore (2011a): »Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung - Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie.« In: Ludwig, Luise/Lucas, Helga/Hamburger, Franz/Aufenger, Stefan (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen - Diskurse - Praktiken. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, S. 83-94.
- Prenzel, Annedore (2011b): Lern- und Förderplanung in der inklusiven Schule - Grundlagen praktikabler Instrumente, Ausblick. In: LIS Landesinstitut Bremen. <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Vortragsskript%20Prenzel.pdf> (letzter Zugriff: 19.3.2013).
- Prenzel, Annedore (2011c): Selektion versus Inklusion - Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Band 3. Schneider: Baltmannsweiler, S. 23-48.
- Prenzel, Annedore (2012a): »Projektnetz »INTAKT«« (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). In: Prenzel, Annedore/Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. URL: http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/rochow-museum/assets/Projektnetz_INTAKT_01.pdf (letzter Zugriff: 14.3.2013).

- Prenzel, Annedore (2012b): »Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.« In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2012): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 178-194.
- Prenzel, Annedore (2012c): »Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? - Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts.« In: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 16-31.
- Prenzel, Annedore (2012d): »Erahntes Schülertagebuch« - Übungen zur Perspektivenübernahme in der Lehrerbildung. Univ. Ms. Potsdam.
- Prenzel, Annedore (2013a): »Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung.« In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Nobert (Hrsg.): Heterogenität - Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Schöningh-Verlag: Paderborn.
- Prenzel, Annedore (2013b): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills.
- Prenzel, Annedore/Liebers, Katrin (Hrsg.) (2005a): Sieben diagnostisch-pädagogische Verfahren für den Schulanfang. Ein Reader zum Leitfaden »ILeA 1 - Individuelle Lernstandsanalysen in den ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus«. Potsdam & Ludwigsfelde. URL: <http://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea1.html> (letzter Zugriff: 19.3.2013).
- Prenzel, Annedore/Liebers, Katrin u.a. (2005b): ILeA 1. Individuelle Lernstandsanalysen 1. Ein Leitfaden für die ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg. Potsdam & Ludwigsfelde.
- Prenzel, Annedore/Riegler, Susanne/Wannack, Evelin (2009): »Formative Assessment« als Re-Impuls für pädagogisch-didaktisches Handeln.« In: Röhner, Charlotte/Henrichwark, Claudia/Hopf, Michaela (Hrsg.): Europäisierung der Bildung - Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. VS: Wiesbaden, S. 253-257.
- Prenzel, Annedore/Schröder, Ulrike (2005): »Lernpässe für die Selbstevaluation der Kinder.« In: Prenzel, Annedore/Liebers, Karin (Hrsg.): Sieben diagnostisch-pädagogische Verfahren für den Schulanfang. Ein Reader zum Leitfaden »I-LeA 1 - Individuelle Lernstandsanalysen in den ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus«. Potsdam & Ludwigsfelde. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curricula-re_materialien/grundschule/lernstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/14_Lernpasse.pdf (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Preuss-Lausitz (2005) (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren: Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Beltz: Weinheim & Basel.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2002): Integrationsforschung. Ansätze. Ergebnisse. Perspektiven. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6. Auflage. Beltz: Weinheim, S. 458-470.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2013): Inklusionsentwicklung in Deutschland unter Aspekten von Gerechtigkeit, Effektivität und Schulentwicklung. Vorlage für die Deutsche UNESCO-Kommission. Berlin 3013. <http://www.do.nw.schule.de/ggg/PM-PDF/Preuss-Lausitz+130311+Deutschland%20auf%20dem%20Weg%20zur%20inklusion%20Schulentwicklung%20a.pdf> (letzter Zugriff: 24.3.2013).
- Preuss-Lausitz, Ulf/Maikowski, Rainer (1998) (Hrsg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Beltz: Weinheim & Basel.
- Projektgruppe Integrationsversuch (1988) (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder an der Grundschule. Beltz: Weinheim & Basel.
- Purmann, Ernst (2001): Morgenkreis und Schulanfang. Das Beispiel der altersgemischten Eingangsstufe der Schule Vollmarshausen. University Press: Kassel.
- Raabe-Verlag (2010-2013) (Hrsg.): Auf dem Weg zur Inklusiven Schule. Arbeitshilfen für die Inklusion für Schulleitungen und Lehrerkollegien der Primarstufe und der Sekundarstufe mit Loseblattsammlungen, Broschüren und PDF-Dateien. Stuttgart. URL: <http://www.raabe.de/go/Schule+%26+Unterricht/Lehrerinnen+%26+Lehrer/Inklusion/> (letzter Zugriff: 10.3.2013).
- Rakhkochkine, Anatoli (2003): Das pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive. Waxmann: Münster u.a.
- Ramseger, Jörg/Hoffsommer, Jens (Hrsg.) (2008): Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Das Netz: Weimar u.a.
- Ratzki, Anne (2002): »Integrationsklassen an Gesamtschulen - Motor für Schulreform?« In: Gemeinsam Leben 10/2002, S. 141-146.
- Reiser, Helmut (1993): Entwicklung und Störung - Vom Sinn kindlichen Verhaltens. In: Behindertenpädagogik 32. Jg. 3/1993, S. 254-263.
- Reiser, H. (1997): »Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogen unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion.« In: Zeitschrift f. Heilpädagog. 8/7, S. 266-275.
- Reiser, H./Gutberlet, M./Klein, G./Kreie, G./Kron, M. (1984): Sonderschullehrer in Grundschulen. Ergebnisse eines Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen. Beltz: Weinheim & Basel.
- Reiser, Helmut (1998): »Sonderpädagogik als Service-Leistung?« In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49(1998), S. 46-54.
- Reiser, Helmut (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion. Kohlhammer: Stuttgart.
- Reiser, Helmut/Werning, Rolf (2002): »Störungsbegriff und Klassifikation von Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen aus konstruktivistischer Sicht.« In: Schröder, Ulrich/Wittrock, Manfred (Hrsg.): Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart, S. 53-64.
- Rendtorff, Barbara/Prenzel, Annedore (2008): Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 4. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills.
- Reyer, Jürgen (2004): »Kindergarten.« In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz: Weinheim/Basel, S. 518-526.
- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Rheinberg, Falko (2001): »Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung.« In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Beltz: Weinheim & Basel, S. 59-71.
- Riedel, Birgit (2007): »Kinder mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen.« In: Deutsches Jugendinstitut: Zahlenspiegel 2007 - Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München, S. 141-157. URL: <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/zahlenspiegel2007/root.html> (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Riemann, Carl F. (1798): Beschreibung der Reckahnschen Schule. Dritte ganz umgearbeitete, und mit durchgängigen Erläuterungen, praktischen Anweisungen und Beispielen für Lehrer in niederen Bürger- und Landschulen vermehrte Ausgabe. Berlin & Stettin.
- Rieser, Richard (2008): Implementing Inclusive Education. A commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities. Commonwealth Secretariat: London.
- Rochow, Friedrich Eberhard von (1772): »Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen.« Berlin. In: Jonas, Friedrich/Wienecke, Friedrich (Hrsg.) (1907): Rochows sämtliche pädagogische Schriften. Berlin.
- Rodehüser, Franz (1967): Epochen der Grundschulgeschichte. Winkler: Bochum.
- Rolf, Hans-Günter (1967): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Juventa: Weinheim & München. Überarb. Neuausgabe 1997.

- Rolf, Hans-Günter (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Überarb. Neuausgabe. Juventa: Weinheim & München [zuerst 1967].
- Rösner, Ernst (2010): Zweigliedrigkeit - und wie weiter? Vortrag am 13. November 2010 auf der Bundesarbeitstagung der GGG in Berlin. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule - Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens. URL: <http://www.bildung-am-landes.de/docs/roesner2.pdf> (letzter Zugriff: 10.3.2013).
- Rügener Inklusionsmodell (2012): Curriculum-based Measurements (CBM). Universität Rostock. URL: <http://www.rim.uni-rostock.de/response-to-intervention/curriculumbasierte-messungen/> (letzter Zugriff: 6.3.2013).
- S
- Saldern, Matthias von (2012) (Hrsg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Books on Demand: Norderstedt.
- Sander, Alfred (2001): »Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland.« In: Hausotter, Annette/Boppel, Werner/Meschenmoser, Helmut (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. European Agency etc. 2002: Middelfart (DK), S. 143-164. URL: bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Saussure, Ferdinand de (1916/1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin.
- Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Bildungsverlag Eins: Troisdorf/Zürich.
- Schaschek, Sarah (2013): Ein Kind studiert. Hochbegabt: Der elfjährige Berliner Schüler Mert belegt Kurse an der TU. In: Potsdamer Neueste Nachrichten. 26.3.2013, S. 21.
- Schäfers, Heidemarie (2009): »Geteilte Verantwortung in einer individualisierenden Lernkultur.« In: Höhmann, Katrin/Kopp, Rainer/Heidemarie Schäfers/Demmer, Marianne (Hrsg.): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, S. 119-136.
- Scheibe, Wolfgang (2010): Die reformpädagogische Bewegung. Mit einem Nachwort von Heinz Elmar Tenorth, 3. Auflage, Beltz Juventa: Weinheim & Basel.
- Schenz, Christina/Schenz, Axel/Weber, Karin/Berger, Albert (2012): Begabungsförderung und Bildung in einer Schule für alle. Eine Studie zur schulischen Inklusion autistischer Kinder. Schneider: Baltmannsweiler.
- Schildmann, Ulrike (2012): »Die Genderperspektive in der inklusiven Pädagogik.« In: Karge, Sabine/Lieber, Katrin/Puhr, Kirsten (Hrsg.): Diagnostik und Didaktik in heterogenen Lerngruppen. Festschrift für Ute Geiling. Online Zeitschrift für Inklusion 3/2012. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/165/155> (letzter Zugriff: 10.3.2013).
- Schley, Wilfried/Köbberling, Almut (1994): Integration in der Sekundarstufe. Curio-Verlag: Hamburg.
- Schmauch, Ulrike (2008): »Gleichgeschlechtliche Orientierung von Mädchen und Jungen. Eine Herausforderung an die Pädagogik.« In: Prengel, Annedore/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Band 4. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, S. 73-88.
- Schmitt, Hanno (1993): »Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.« In: Historische Kommission der DGfE (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 1. Juventa: Weinheim & München, S. 153-178.
- Schmitt, Hanno (2003): »Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung - die Philanthropen: Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann.« In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus bis Helene Lange. C.H. Beck: München, S. 119-143.
- Schmitt, Hanno (2004): »Aufklärung.« In: Krüger, Heinz-Hermann/Grünert, Cathleen (Hrsg.) Wörterbuch Erziehungswissenschaften. 1. Auflage. VS: Wiesbaden, S. 29-34.
- Schmitt, Hanno (2007): »Vernunft fürs Volk. Die kinderfreundliche Rochowsche Musterschule in Reckahn.« In: Damals - Das Magazin für Geschichte und Kultur. 39. Jg. (Juli 2007), S. 43f.
- Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration: Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Juventa: Weinheim.
- Schnell, Irmtraud (2009): Nationale und internationale Erklärungen zum gemeinsamen Lernen. Hannover. URL: <http://www.gew-nds.de/sos/Integration/Erklarungen/erklarungen.html> (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred/Federolf, Claudia (Hrsg.) (2011): Zu Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Schnell, Irmtraud (2007): »Inklusion.« In: Demmer, Marianne (Hrsg.): ABC der Ganztagschule. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Taunus. URL: <http://www.abc-der-ganztagschule.de/Inklusion.html> (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Schöler, Jutta (1997) Leitfaden zur Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern - nicht nur in Integrationsklassen. Dieck: Heinsberg.
- Schöler, Jutta (2009): »Geistig Behinderte« am Gymnasium - Integration an der Schule für »Geistig Behinderte«. In: BIDOK Digitale Volltextbibliothek: Innsbruck. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-gymnasium.html> (letzter Zugriff: 10.3.2013).
- Schöler, Jutta (2010): Grenzenlos gemeinsam. Auch - gerade! Warum nicht? Am Gymnasium. In: BIDOK Digitale Volltextbibliothek: Innsbruck. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-grenzenlos.html> (letzter Zugriff: 10.3.2013).
- Schuck, Karl D. (2008): »Konzeptuelle Grundlagen der Förderdiagnostik.« In: Arnold, Karl-Heinz/Graumann, Olga/Rahkochkine, Antoli (Hrsg.): Handbuch Förderung. Beltz: Weinheim, S. 106-115.
- Schümer, Gundel (2009): »Chancengleichheit im Bildungssystem - Das Beispiel Finnland.« In: Die deutsche Schule. 101, H. 1, S. 47-59.
- Schwänke, Ulf (2005): Die Storyline-Methode. Ein innovatives Unterrichtskonzept in der Praxis. Auer: Donauwörth.
- Seitz, Simone (2006): »Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem Kern der Sache.« In: Zeitschrift für Inklusion-online.net Nr. 1. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/15/15> (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Seitz, Simone (2009): Mittendrin verschieden sein - inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Lehrbriefe Frühkindliche inklusive Bildung der Hochschule Fulda, Modul 9: Integrative und inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Fulda.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (o.J.): Bildung für Berlin. Schulinspektionen im Schuljahr 2009/2010. Berlin. URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/schulinspektion/schulinspektion_2009_2010.pdf?start&ts=1319707 (letzter Zugriff: 10.3.2013).
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Barbara Budrich: Opladen.
- Sonderforschungsbereich Universität Bielefeld (2011): Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten SFB 882. Bielefeld. URL: <http://www.sfb882.uni-bielefeld.de/> (letzter Zugriff: 14.3.2013).
- Stähling, Reinhard (2006): »Du gehörst zu uns« Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Grundschule. Schneider: Baltmannsweiler.
- Stähling, Reinhard (2013): »Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen.« In: Jürgens, Eiko/Miller, Susanne (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Beltz Juventa: Weinheim & Basel, S. 252-264.

- Stähling, Reinhard/Wenders, Barbara (2012): »Das können wir hier nicht leisten«. Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Schneider: Baltmannsweiler.
- Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter (2011): Was ist das wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50 000 Studien. Institut für Qualitätsentwicklung Wiesbaden. URL: http://www.ozepps.at/wp-content/uploads/2012/10/Hattie_Ver%C3%B6ff-_SV_2-Teil-12-09-11.pdf (letzter Zugriff: 10.3.2013).
- Stojanov, Krassimir (2008): »Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung.« In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 4, S. 515-530.

T

- Tanner, Albert u.a. (2006) (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Seismo: Zürich.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009): »Kurze Geschichte der Allgemeinen Schulpflicht.« In: Edition Le Monde Diplomatique, Nr. 6/2009, S. 34-35.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2011): »Rochow redivivus.« Rede zur Feier des zehnjährigen Jubiläums des Rochow Museums am 20.8.2011. In: Annedore Prengel/Hanno Schmitt (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Reckahn. URL: http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/rochow-museum/assets/Tenorth_Rede_10_Jahre_Rochow2_01.pdf (letzter Zugriff: 20.3.2013).
- Textor, Martin R. (1992): »Die Mutterschule. Zum 400. Geburtstag von J.A. Comenius.« In: Welt des Kindes, 70, Jg., H. 5, S. 30-31. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/407.html (letzter Zugriff: 18.3.2013).
- Thiessen, Ulrich (2013): Gesetz zur Inklusion verschoben. In: Märkische Oderzeitung, 25.2.2013. URL: <http://www.moz.de/artikel-ansicht/dg/01/11109983> (letzter Zugriff: 12.3.2013).
- Thomas, Bernd (2011): »Differenzierung.« In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 360-367.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): »Viel Selektion - wenig Leistung: Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen.« In: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Waxmann: Münster, S. 25-37.
- Tonkens, Evelien H./Swierstra, Tsjalling (2011): Meritocracy and the Erosion of Self-Respect. Vortragsankündigung Einsteinforum Potsdam 8.2.2011.

U

- Unesco (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca. URL: bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html (letzter Zugriff: 20.3.2013).
- Unesco (2005): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Paris. URL: www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0 (letzter Zugriff: 20.3.2013).
- Urieta, Kirstin (2011): Kinder in schwierigen Übergangssituationen vom Elementar- zum Primarbereich. Eine biografie-analytische Studie. Curach Bhán: Berlin.

V

- Valtin, Renate (2012): »Auf dem Weg zu einer besseren Schule - bildungspolitische Folgerungen aus der 2. JOKO-O Bildungsstudie.« In: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (2012) (Hrsg.): Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie. Waxmann: Münster, S. 169-184.

- Vereinte Nationen (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. URL: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger> (letzter Zugriff 14.3.2013).
- Vereinte Nationen (1979). Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau vom 18. Dezember 1979. URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CEDAW/cedaw_de.pdf (letzter Zugriff 14.3.2013).
- Vereinte Nationen (1989). Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989. URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_de.pdf (letzter Zugriff 14.3.2013).
- Vereinte Nationen (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung vom 13.12.2006. URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (letzter Zugriff 14.3.2013).
- Vernooij, Monika A. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik: theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. 8. Auflage. Quelle & Meyer: Wiebelsheim.
- Vygotski, L.S. (2002): Denken und Sprechen. Beltz: Weinheim.

W

- Wagner, Petra (2008) (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Herder: Freiburg im Breisgau.
- Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (2007) (Hrsg.): Disability Studies, Kultursociologie und Soziologie der Behinderung. Transcript: Bielefeld.
- Walgenbach, Katharina u.a. (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills.
- Wenders, Hella (2012): Berg Fidel. Eine Schule für alle. Dokumentarfilm, Deutschland.
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 3. Aufl. Ernst Reinhardt: München.
- Wiborg, Susanne (2010): Why is there no comprehensive education in Germany? A historical explanation. In: History of Education: Journal of the History of Education Society, 39:4, S. 539-556.
- Winnicott, D.W. (1969): Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. Eine Studie über den ersten, nicht zum Selbst gehörenden Besitz. In: Psyche 9/1969, S. 666-682.
- Winnicott, D.W. (2006): Vom Spiel zur Kreativität. Klett Cotta: Stuttgart.
- Wocken, Hans (2007): »Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale Förderung.« In: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette: Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 35-60. Wiederabgedruckt in: Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred/Federolf, Claudia (Hrsg.) (2011): Zu Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 214-237.
- Wocken, Hans (2011): »Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten mit einem Vorspiel und einem Abgesang.« In: Inklusion Online Nr. 4/2011. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/139/135> (letzter Zugriff: 12.3.2013).

Z

- Zymek, Bernd (1997): »Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1900-1990.« In: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Beltz: Weinheim, S. 25-53.

Informationsquellen zu Inklusion für Grundschulen

▲ Informationen aus dem Grundschulverband

<http://www.grundschulverband.de/>

Der lange Weg zur inklusiven Schule. Grundschule aktuell.

Zeitschrift des Grundschulverbandes, H. 117, Febr. 2012.

Wege zur inklusiven Schule. Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes, H. 111, Sept. 2010.

Standpunkt Inklusive Schule. Die Verschiedenheit der Kinder respektieren - Die Grundschule für alle Kinder öffnen.

In: Grundschulverband: Standpunkte. Frankfurt, Nov. 2012.

<http://www.grundschulverband.de/standpunkte/>

▲ Jacob Muth Preis

<http://www.jakobmuthpreis.de/>

Seit 2009 wird der »Jacob Muth-Preis für inklusive Schulen« vergeben. Unter dem Motto »Gemeinsam lernen - mit und ohne Behinderung« werden jährlich Schulen ausgezeichnet, »in denen Kinder mit und ohne Förderbedarf vorbildlich gemeinsam lernen.« Projektträger sind der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Hubert Hüppe, die Bertelsmann Stiftung, die Sinn Stiftung und die Deutsche UNESCO-Kommission.

Auf der Homepage des Jacob Muth-Preises wird die Arbeit der ausgewählten Schulen in Texten und in Filmen präsentiert. Diese Darstellungen bieten Informationen aus dem Schulalltag, auch für andere Schulen.

▲ Online Zeitschrift für Inklusion

<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/index>

Die Online Zeitschrift für Inklusion veröffentlicht Fachbeiträge zur integrativen und zur inklusiven Pädagogik. Die Beiträge werden durch ein peer-review-Verfahren geprüft und im Internet im »open access« zur Verfügung gestellt.

▲ Google-Group »Inklusion jetzt«

Google-Group »Inklusion jetzt!«

Die Google-Group »Inklusion jetzt« dient der Kommunikation zum Thema Inklusion. Die Angemeldeten erhalten zahlreiche Mails mit aktuellen Informationen und Statements und können selbst Nachrichten versenden.

▲ BIDOK

<http://bidok.uibk.ac.at/>

BIDOK (behinderung inklusion dokumentation) ist eine digitale Volltextbibliothek mit Texten und Materialien zum Thema Integration und Inklusion von Menschen mit Behinderungen. Die Internetbibliothek bietet über 1600 Texte zu vielfältigen schulischen und außerschulischen inklusiven Themenfeldern.

Träger von bidok ist ein Förderverein an der Univ. Innsbruck und wird mit Mitteln der österreichischen Bundesregierung unterstützt. Das bidok-Team wird seit 1997 von Prof. Dr. Volker Schönwiese an der Universität Innsbruck geleitet.

▲ Index für Inklusion

[http://www.eenet.org.uk/resources/docs/](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf)

[Index%20German.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf)

Der Index für Inklusion ist eine schriftliche Anleitung zur Unterstützung von inklusiven Prozessen auf dem Weg zu Inklusion auf allen Ebenen der Schulentwicklung.

Der Index für Inklusion wurde in England von Tony Booth und Mel Ainscow erarbeitet. Er verbreitet sich zunehmend international und wird für zahlreiche Arbeitsfelder, zum Beispiel für Inklusion im Elementarbereich und in Kommunen variiert. Die deutsche Fassung wurde von Ines Boban und Andreas Hinz/Martin Luther Univ. Halle erstellt und verbreitet. (<http://www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/19/58/lang,de/>)

▲ Online Handbuch Inklusion als Menschenrecht

<http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/>

Das Online-Handbuch für Inklusion richtet sich an Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte in allen pädagogischen Arbeitsfeldern, Ausbildungsstätten und Hochschulen sowie an Jugendliche. Es bietet vielseitige Materialien, die nach Gruppengröße, Lernkontexten und Bedürfnissen der Lernenden ausgewählt werden können. Dazu gehören zum Beispiel verständlich formulierte Zeitleisten, Biografien, historische Informationen, Gesetze sowie Spiele und Übungen. Das Online Handbuch enthält auch Erläuterungen zu einem binnendifferenzierenden Geschichtsunterricht.

Das Online Handbuch wird herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte und der Stiftung Erinnerung Verantwortung Zukunft.

▲ Internet-Seite in Leichter Sprache:

Was sind Menschenrechte?

<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/>

[start-seite-in-leichter-sprache.html](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/start-seite-in-leichter-sprache.html)

<http://www.people1.de/>

Das Deutsche Institut für Menschenrechte bietet einen Website-Zweig an, der sich nach den Regeln für »Leichte Sprache« von »Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V.« - einer Selbstvertretungsvereinigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten - richtet. Die Website bietet Zugang zu vielseitigen Informationen über die Menschenrechte ohne die Barriere, die die übliche schwere Sprache darstellt. Die Texte sind auch für andere Gruppen hilfreich, weil sie sich sehr um Verständlichkeit bemühen.

▲ Dokumentarfilm »Klassenleben«

<http://www.klassenleben.de/>

Der Film von 2005 wurde an der ersten staatlichen Integrations- und Inklusionsschule, der seit 1976 integrativ arbeitenden Fläming-Schule in Berlin, über ein halbes Jahr gedreht. Er dokumentiert sowohl Entwicklung und Lernen verschiedener Kinder einer Integrationsklasse in persönlichen Portraits als auch den Unterricht und das Lehrerhandeln. Der Film bietet präzise Einblicke in die anstrengende und lustvolle Praxis des Lernens in einer heterogenen Lerngruppe, zeigt didaktisches Handeln in verschiedenen Lernbereichen und Auseinandersetzungen um Leistungsbewertung. Die Zuschauer erfahren, was es bedeutet, dass zur Klasse auch ein schwerstmehrfach behindertes Kind gehört. Das Besondere dieses Films ist, dass er zeigt, wie beglückend Inklusion sein kann und dass er dabei nicht verschweigt, dass auch im inklusiven Unterricht Lehrer Fehler machen und Kinder in Schwierigkeiten geraten können.

▲ Arbeitshilfen »Auf dem Weg zur Inklusiven Schule« - Raabe-Verlag

<http://www.raabe.de/go/Schule+&+Unterricht/>

[Lehrerinnen+&+Lehrer/Inklusion/](http://www.raabe.de/go/Lehrerinnen+&+Lehrer/Inklusion/)

Der Raabe-Verlag bietet seit 2010 unter dem Titel »Auf dem Weg zur Inklusiven Schule«. Arbeitshilfen für Schulleitungen und Lehrerkollegien der Primarstufe und der Sekundarstufe an. Dazu gehören übersichtlich gestaltete Loseblattsammlungen, Broschüren und PDF-Dateien.

▲ Publikationen und Dokumentarfilm »Berg Fidel« (Inklusive Grundschule)

<http://www.ggs-bergfidel.de/>

Die inklusive Grundschule »Berg Fidel« in Münster hat sich zu einem Brennpunkt der Inklusion entwickelt. Der Dokumentarfilm von Hella Wenders, der monatelang in der Schule und in Elternhäusern gedreht wurde, stellt Kinder, die diese Schule besuchen, vor. In sensiblen Portraits zeigen sich unterschiedliche Kinder, sie teilen etwas mit von ihren Lebenslagen, Gefühlen, Gedanken und Wünschen. Zuletzt konfrontiert der Film damit, dass nach der vierjährigen Grundschulzeit für einen Teil der Kinder kein Weg in die Regelschule der Sekundarstufe gefunden werden kann. Der Film Berg Fidel ist ein Plädoyer für die eine Schule für alle Kinder.

Wenn man mehr darüber erfahren will, wie in der Schule Berg Fidel der Unterricht mit den Kindern aus dem zum Teil von Armut geprägten Umfeld gestaltet wird, findet man umfassende Informationen in den Büchern und Aufsätzen des Schulleiters Reinhard Stähling. Er beschreibt, wie es ihm gelingt, dass die Ressourcen, die den benachteiligten Kindern aus verschiedenen außerschulischen Institutionen zustehen, an der Schule gebündelt werden, sodass den Kindern hier, an ihrer Schule, die Hilfen zu Gute kommen. Über die didaktischen Konzepte der Individualisierung und der Herstellung von Gemeinsamkeit wird detailliert informiert. In Fallgeschichten wird anschaulich dargestellt, wie es der Schule gelingt, auch Kindern mit Gefühls- und Verhaltensproblemen Halt und Zugehörigkeit zu ermöglichen. Hier einige der zahlreichen Publikationen von Reinhard Stähling:

Stähling, Reinhard (2006): »Du gehörst zu uns«. Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Grundschule. Schneider-Verlag: Baltmannsweiler.

Stähling, Reinhard (2013): Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen. In: Jürgens, Eiko/Miller, Susanne (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Beltz Juventa: Weinheim & Basel, S. 252-264.

Stähling, Reinhard/Barbara Wenders (2012): »Das können wir hier nicht leisten« - Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Schneider-Verlag: Baltmannsweiler.

▲ BAG Gemeinsam leben - gemeinsam lernen

<http://www.gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de/component/content/article/74>

Die »Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben - gemeinsam lernen« ist ein Elternverband mit einem bundesweiten Netzwerk von Betroffenenberatung. Die BAG stellt zahlreiche Informationen zur Verfügung und gibt die Zeitschrift »Gemeinsam leben« heraus.

© 2013 Grundschulverband e.V.

Niddastraße 52
60329 Frankfurt am Main
Telefon (069) 77 60 06
Fax (069) 7 07 47 80
info@grundschulverband.de
www.grundschulverband.de

Gestaltung
www.hek-design.de
Dr. Helmuth Krieg, Frankfurt am Main
Druck und Bindung
Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, 69502 Hemsbach

Bestell-Nr. 2041
