

Jennifer Lambrecht



Warum machen wir nicht einfach Inklusion?

Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion

Warum machen wir nicht einfach Inklusion?

Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion

Jennifer Lambrecht

Diese Dissertation wurde 2019 eingereicht bei der
Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.

1. Gutachten: Prof. Dr. Nadine Spörer

2. Gutachten: Michael Grosche

Datum der Disputation: 13.11.2019

Herausgebende diese Bandes

Mandy Schiefner-Rohs

Dr.in Mandy Schiefner-Rohs ist Professorin für Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik an der TU Kaiserslautern. Sie forscht in verschiedenen Projekten an der Schnittstelle von medien- und (hoch-)schulpädagogischen Fragestellungen. Der Fokus liegt dabei auf der Transformation von Schule, Hochschule und pädagogischer Professionalität unter der Perspektive tiefgreifender Mediatisierung.

Thomas Prescher

Prof. Dr. Thomas Prescher (1978) lehrt Berufspädagogik an der Wilhelm Löhe Hochschule in Fürth. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die berufliche, systemische und sozialökologische Bildungsforschung.

„Perspektive Schule“

Die Publikationsreihe versammelt Forschungsschriften, die sich mit aktuellen Entwicklungen in der Schulpädagogik und Lehrer:innenbildung befassen. Trends und aktuelle Debatten werden anschlussfähig an den bestehenden Diskurs reflektiert betrachtet.

Die Reihe bietet eine Plattform für den wissenschaftlichen Austausch und zeigt Trends auf. Sie richtet sich an die Wissenschaft und Praxis und dient als Grundlage für das Aufgreifen und Umsetzen dieser Trends in die pädagogische Praxis.

Jennifer Lambrecht

Warum machen wir nicht einfach Inklusion?

Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion



© 2020wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
istockphoto/ThomasVogel

Bestellnummer: 6004774
ISBN (Print): 978-3-7639-6117-7
DOI: 10.3278/6004774

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist mit Ausnahme des Coverfotos unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Danksagung

Mein Dank gilt meiner Betreuerin, Professorin Nadine Spörer, sowie meinem Betreuer, Professor Hans Merkens. Ich bedanke mich insbesondere für die anregenden Diskussionen, den kritischen Blick und die fachliche Beratung und Unterstützung.

Ganz besonders möchte ich auch Herrn Professor Michael Grosche danken, der das Zweitgutachten zu dieser Arbeit erstellt hat und mich nach der Fertigstellung der Dissertation persönlich sehr unterstützt hat. Ich danke dir für die Begeisterung über meine Arbeit und die wertvollen Anmerkungen im Gutachten.

Außerdem danke ich meinen neuen und alten Kolleginnen und Kollegen, Freunden, Freundinnen sowie Wegbegleitern und Wegbegleiterinnen Stefanie Bosse, Thorsten Henke, Katja Bogda, Jessica Jaeuthe, Angelika Köhnke, Anne Hartmann, Annika Bensch und ganz besonders Jenny Kölm für ihre Anmerkungen zu dieser Arbeit sowie für Kaffeerunden, Biernächte und Weinabende, während derer ich meine Gedanken ordnen, erklären, verstehen, herausschreien und verwerfen konnte.

Meinem Partner, Florian Albrecht, und meinen Eltern, Gabriele und Klaus Lambrecht, danke ich von Herzen für ihre moralische Unterstützung, ihre Liebe, ihr Sein.

Anmerkungen zur Verwendung geschlechtergerechter Sprache in dieser Arbeit

Sprache soll in dieser Arbeit geschlechtergerecht verwendet werden. Dazu werden in der Regel beide Formen, das heißt, die maskuline und feminine Version eines Wortes, oder eine neutrale Bezeichnung verwendet. Damit folge ich den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

Mit der Verwendung der männlichen und weiblichen Form möchte ich dazu beitragen, die Sichtbarkeit von Frauen als handelnde Personen zu erhöhen. Deshalb gibt es in dieser Arbeit einige Ausnahmen von der Nennung beider Geschlechter: Im historischen Teil wird bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts meist nur die maskuline Form verwendet, wobei es sich dabei nicht um ein generisches, sondern um ein echtes Maskulinum handelt. Da in den überwiegenden mir zugänglichen Geschichtsschreibungen des deutschen Schulsystems keine geschlechtergerechte Sprache verwendet wurde, ist schwer nachzuvollziehen, ab wann es angemessen ist, von Lehrerinnen und Lehrern oder Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu sprechen. Ich habe mich für ca. ab 1905 entschieden, da in diesem Jahr Frauen an Universitäten für das Examen für das höhere Lehramt erstmalig zugelassen wurden (Costas, 1995). Auch wenn es möglich ist, dass vor diesem Zeitpunkt Frauen beteiligt waren, wird auf eine Nennung beider Geschlechter verzichtet, damit die Repräsentanz von Frauen nicht künstlich erhöht wird.

Die zweite Ausnahme bilden abstrakte Bezeichnungen, wie beispielsweise der Begriff des Akteurs. Da hier in der Regel auch Institutionen gemeint sind, wird auf eine Nennung von Akteurinnen verzichtet. Das Gleiche gilt, wenn abstrakte Mechanismen beschrieben werden, beispielsweise ist bei der Explikation von Kommunikation im systemtheoretischen Sinne von „Empfängern“ und „Sendern“ die Rede. In solchen und ähnlichen Fällen wurde das generische Maskulinum verwendet.

Ich bin mir bewusst darüber, dass ich mit der Entscheidung für die Nennung „beider“ Geschlechter die Konstruktion von Geschlecht als binäres Merkmal reproduziere. Das ist nicht meine Intention. Ich möchte jedoch auch nicht im Text jede Verwendung einer geschlechtsspezifischen Bezeichnung als problematisch kennzeichnen, um die Komplexität des zu Lesenden nicht weiter zu erhöhen.

Inhalt

Vorwort	11
0 Einführung in das Forschungsvorhaben	13
0.1 Ausgangslage	15
0.1.1 Was ist Inklusion?	16
0.1.2 Eine Arbeitsdefinition schulischer Inklusion	18
0.2 Theoriebildung	20
0.2.1 Problemaufriss und Zielstellung	21
0.2.2 Forschungsverständnis und Vorgehen zur Theorieentwicklung ..	23
1 Die Systemtheorie als Basis des theoretischen Programms	27
1.1 Gesellschaft und das systemtheoretische Verständnis von Inklusion	28
1.1.1 Inklusion in segmentär differenzierten Gesellschaften	31
1.1.2 Inklusion in stratifizierten Gesellschaften	31
1.1.3 Inklusion in der funktional differenzierten Gesellschaft	33
1.2 Eigenschaften von Systemen	37
1.2.1 Woraus Systeme bestehen: Kommunikation	39
1.2.2 Wie sich Systeme konstituieren: Autopoiese	42
1.2.3 Warum sich Systeme bilden: Komplexitätsreduktion	43
1.2.4 Die Differenz von System und Umwelt	47
1.2.5 Was ein System ist: Rationalität	52
1.3 Zusammenfassende Thesen einer Theorie schulischer Inklusion	55
2 Die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems	57
2.1 Potenzielle Differenzierungslinien entstehen – das 18. Jahrhundert	58
2.2 Humboldts Bildungsideal – das beginnende 19. Jahrhundert	64
2.3 Modernisierungszwang und Sozialdarwinismus – die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts	70
2.4 Komplexitätssteigerung durch die Öffnung der Grundschule – die Weimarer Republik	76
2.5 Tödliche Differenzierungslinien – die nationalsozialistische Diktatur	80
2.6 Das Sonderschulsystem wird autopoietisch – Entwicklungen in der DDR und BRD	88
2.6.1 Wesentliche Entwicklungen in der BRD der frühen Nachkriegszeit	88
2.6.2 Wesentliche Entwicklungen in der DDR der frühen Nachkriegs- zeit	90
2.6.3 Verschiebungen in den Differenzierungslinien nach dem Sputnik-Ereignis	94

2.7	Das heutige Erziehungssystem entsteht – Entscheidungen nach der Wiedervereinigung	98
2.8	Thesen zur Rationalität des Erziehungssystems	102
3	Inklusion im Erziehungssystem	105
3.1	Die Funktion des Erziehungssystems	105
3.2	Grundkonstitute des Erziehungssystems	108
3.2.1	Notwendigkeit der Organisierung: Das Kind als Medium	109
3.2.2	Notwendigkeit der Selektion: Entscheidungen in Organisationen ..	110
3.2.3	Notwendigkeit der binären Codierung: Das Kind als Triviale Maschine	114
3.3	Thesen für eine empirisch überprüfbare Theorie schulischer Inklusion ..	119
3.4	Inklusion und die Grundkonstitute des Systems	121
3.4.1	Das Inklusionsverständnis in der Theorie der trilemmatischen Inklusion	122
3.4.2	Inklusion als Normalisierung und Empowerment	124
3.4.3	Inklusion als Normalisierung und Dekonstruktion	125
3.4.4	Inklusion als Dekonstruktion und Empowerment	128
3.5	Forschungsleitende Thesen der Theorie schulischer Inklusion	131
4	Forschungsprogramm	133
4.1	Vorstellung des Analysebeispiels	134
4.2	Die Inklusionsverständnisse des Systems und seiner Umwelt (Studie A zu These I)	135
4.2.1	Hintergrund	135
4.2.2	Fragestellungen und die Suche unterstützende Hypothesen	138
4.2.3	Methode	139
4.2.4	Ergebnisse	144
4.2.5	Diskussion	147
4.3	Komplexitätsreduktion im System (Studie B zu These I)	148
4.3.1	Hintergrund	149
4.3.2	Fragestellung	150
4.3.3	Methode	150
4.3.4	Ergebnisse	157
4.3.5	Diskussion	159
4.4	Konfliktpotenzial zwischen Förderschwerpunkten und Schulsystem (Studie zu These II)	162
4.4.1	Hintergrund	162
4.4.2	Fragestellung und Methode	164
4.4.3	Ergebnisse	169
4.4.4	Diskussion	173

4.5	Komplexitätsreduktion in den Schulen des Systems (Studie zu These III)	176
4.5.1	Hintergrund	176
4.5.2	Fragestellung und Hypothesen	179
4.5.3	Methode	179
4.5.4	Ergebnisse	181
4.5.5	Diskussion	183
5	Theorie schulischer Inklusion	187
5.1	Verlagerung der Komplexitätsreduktion	187
5.2	Autopoiese der Systeme	189
5.3	Komplexitätsreduktion im System in Relation zur Umwelt	193
5.4	Rationalität: Differenzierungslinien	195
5.5	Rationalität(en) inklusiver Systeme	200
5.6	Zusammenfassung der Theorie schulischer Inklusion in fünf Thesen	205
6	Ausblick	207
6.1	Mögliche Forschungsfragen	207
6.2	Grenzen der Theorie und Entwicklungsbedarf	211
6.3	Das Verhältnis von deskriptivem Anspruch und normativen Anteilen	213
	Literaturverzeichnis	215
	Abbildungsverzeichnis	231
	Tabellenverzeichnis	231

Vorwort

„Warum machen wir nicht einfach Inklusion?“ Diese doch vergleichsweise einfache und auf den ersten Blick naiv anmutende Frage zeigt zum einen die zentrale Haltung der Autorin und zum anderen den Fokus der Arbeit, die an der Universität Potsdam als Dissertationsschrift eingereicht wurde. Und doch erweist sich diese Frage genau in dieser Einfachheit der Formulierung als tiefgründig, da sie – insbesondere durch das einfach – auf zahlreiche Paradoxien im Zusammenhang mit dem Thema Inklusion und Schule verweist. Vom Anspruch her will diese Arbeit nicht weniger als eine Theorie schulischer Inklusion entwickeln. Und das damit verbundene Anliegen und die Differenziertheit der Autorin werden darin sichtbar, dass sie bewusst nur eine und nicht die Theorie formulieren möchte. Sie nimmt damit das Defizit einer fehlenden Theorie schulischer Inklusion und die damit zusammenhängenden Missverständnisse und Verwerfungen in Politik, Wissenschaft und der schulischen Praxis systematisch in den Blick. Denn im Bildungssystem wird das Thema Inklusion zahlreich rezipiert, dazu geforscht und publiziert, jedoch der Begriff bis heute in Bezug auf Schule nicht genügend konkretisiert. Daher erscheint er als einer jener Begriffe, die als semantische Klammer für eine Vielzahl von Perspektiven, Interessen, Intentionen und Konzepten fungieren (vgl. Helmke, Hornsterin, Terhart 2000, S. 10). Der Begriff erscheint fast als „Plastikwort“ (Pörksen, 1992, S. 33) aktueller Bildungspolitik, der eine Transformation in ein anschlussfähiges Verständnis von Kompetenzentwicklung und Bildung benötigt. Im Band wird daher die Theorie-Praxis-Lücke im Inklusionsdiskurs mithilfe einer systemtheoretischen Annäherung expliziert. Damit zusammenhängende normative Deutungen werden hier theoretischen und empirischen Befunden gegenübergestellt und es wird verdeutlicht, wie sich die „Lage der Nation“ als stagnierende Umsetzung des Inklusionsgedankens darstellt.

Der Gedanke der Paradoxie, dass sich Systeme nicht einfach steuern lassen und gerade die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention dies der Logik nach versucht, wird mithilfe der Systemtheorie nach Niklas Luhmann sichtbar. Der Theoriestartpunkt geht von der Annahme aus, dass der Inklusionsgedanke gängige Grundprämissen des Bildungssystems infrage stellt. Einige der Grundprämissen sind, dass Schülerinnen und Schüler als „besser/schlechter“ kodiert werden (Annahme 1) und dass sie im weitesten Sinne als „Trivialmaschinen“ behandelt werden (Annahme 2), d. h., dass sowohl der Lehr-Lern-Prozess als auch der „individuelle“ Entwicklungsprozess (scheinbar) gestalt- und vorhersagbar ist. Die Vorhersagbarkeit erscheint systemimmanent, um Inhalte als vermittelbar zu bestimmen. Wären sie von vornherein nicht-vermittelbar, würde das gesamte System nicht funktionieren (Annahme 3). Der Inklusionsgedanke bringe dies nun ins Wanken, so die Autorin, denn die Schülerinnen und Schüler ließen sich nicht mehr in der Form besser/schlechter kodieren und als Trivialmaschinen behandeln, wenigstens nicht diejeni-

gen mit Förderschwerpunkten. Dies bedeutet in Bezug auf die Vermittelbarkeit der Inhalte ein massives Eingreifen in die dafür etablierten Programme der Unterrichtsgestaltung, aber auch der Werte und Bewertungen sowie der zentralen Bezugsnormen. Auf den Punkt gebracht bedeutet das, dass die Umsetzung der Inklusion zwangsläufig mit Systemkonflikten einhergeht. Inklusion bringt das Bildungssystem in ein Dilemma, mit den Folgen der andernorts getroffenen Entscheidungen umgehen zu müssen. Hier verbindet die Autorin anschaulich und intellektuell stimulierend die Systemtheorie Luhmanns mit der Trilemma-Theorie von Inklusion nach Mai-Anh Boger. Diese Theoriemomente dienen dazu, in einem komplexen Forschungsprogramm aus drei Teilvorhaben die systembedingten Widersprüche von Inklusion herauszuarbeiten. Fokussiert wird dabei auf die Frage nach dem Inklusionsverständnis auf verschiedenen bildungspolitischen Ebenen (international, national, regional), auf das Konfliktpotenzial zwischen Förderschwerpunkten und dem Schulsystem sowie auf die konkrete organisatorische Ausgestaltung inklusiver Grundschulen im Beispielsystem Brandenburg. Dies führt in der Konsequenz zur Bildung verschiedener Thesen als Basis für den Entwurf einer Theorie der Inklusion schulischer Bildung, die eine tatsächliche Umsetzung der Inklusion im ursprünglichen Sinne begründet fraglich erscheinen lassen. Genau dieses theorie- und empiriegeleitete Infragestellen stellt den zentralen Wert der Arbeit dar und kann als fruchtbarer und anregender Diskussionsimpuls für die Debatte um das Thema angesehen werden. Der Entwurf einer Theorie von Inklusion provoziert auf den ersten Blick, aber er vermeidet es durch theoretischen Tiefgang und eine umsichtige Argumentation der Autorin, einseitig zu polemisieren. Da der Ansatz komplex ist, werden auch die Antworten auf die aufgeworfenen Fragen nicht einfach sein. Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt und ihre Eltern erscheinen aber sowohl die aufgeworfenen Forschungsdesiderate als auch die Praxisimplikationen der Arbeit dringend notwendig, um das Bildungssystem selbst entscheidungs- und handlungsfähig oder, im systemtheoretischen Sinne, anschlussfähig zu halten.

Dr.in Mandy Schiefner-Rohs
Dr. Thomas Prescher

Literatur

- Helmke, A.; Hornsterin, W. & Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. *Zeitschrift für Pädagogik* (41), 7–14.
- Pörksen, U. (1992). *Plastikwörter*. Stuttgart.

0 Einführung in das Forschungsvorhaben

Warum machen wir nicht einfach Inklusion? Eine Dekade nach Inkrafttreten der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (kurz: UN-Behindertenrechtskonvention), in welcher ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen gefordert wird, lässt sich wohl kaum sagen, dass das deutsche Bildungssystem ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen ist. Ein Blick in die Kommentarspalten regionaler und überregionaler deutscher Zeitungen zu Artikeln, die sich mit Inklusion befassen, zeigt schnell, wie emotional das Thema in der Öffentlichkeit diskutiert wird. Zu lesen ist vom „Inklusions-Chaos“ (Spiegel Online vom 7.6.2018), vom „Märchen von der Inklusion“ (Die Story, ARD), der Chef des deutschen Lehrerverbandes forderte in der Zeitung WELT vom 5.2.2018 ein „Moratorium der Inklusion“. Die Frage „*Befürworten Sie Inklusion an Regelschulen?*“ am Ende der Online-Version des Artikels beantworteten 7% der 15.071 Teilnehmenden mit *Ja*, 88% mit einem klaren *Nein* (Stand: 29.01.2019). Während Marco Tullner, Kultusminister in Sachsen-Anhalt, im Spiegel 52/2017 Förderschulen zu einem „hohen Gut“ erklärte, zeigte sich der Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (2015) darüber „besorgt, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaates [Deutschland J.L.] segregierte Förderschulen besucht“ und empfiehlt „im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen“ (S. 11).

Laut der Bildungsstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK) besuchten im Schuljahr 2017/2018 rund 57% der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen¹ eine Förderschule, rund 43% wurden an Regelschulen unterrichtet (KMK, 2018). Zwar hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, die eine Regelschule besuchen, seit dem Schuljahr 2008/2009 damit um rund 25% erhöht. Gleichwohl veränderte sich der Anteil an allen Schulkindern, die an Förderschulen unterrichtet wurden, kaum. Er lag im Schuljahr 2008/2009 bei 4,9%, im Schuljahr 2017/2018 bei 4,2% (Klemm, 2015; KMK, 2017). Darüber hinaus zeigen sich große Unterschiede nach den Faktoren Bundesland und Art der Behinderung (Klemm, 2015; Lange, 2017; KMK, 2017, 2018). Es lässt sich also beobachten, dass Inklusion in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich stark umgesetzt wird, dass die Umsetzung zwischen verschiedenen Behinderungen schwankt und dass eine Zunahme an Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen im allgemeinen Schulsystem nicht zwingend zu einem Rückgang an Kindern im Sonderschulsystem² führt.

1 Genau genommen wurde der Anteil an Kindern, die sonderpädagogische Förderung erhielten, erhoben. Zur Problematik der Erfassung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt im Kontext bildungsstatistischer Analysen siehe Malecki (2014).

2 Der Begriff des *Sonderschulsystems* wird deshalb verwendet, weil mit ihm die Abgrenzung vom allgemeinen Schulsystem am deutlichsten ist. Zudem sind die Regelungen zur Bezeichnung des Sonderschulsystems und seiner Einrichtung uneinheitlich zwischen den Bundesländern. Die Bezeichnung orientiert sich daher an der relativ einheitlich verwendeten Profession der Sonderpädagogik (vgl. auch Kapitel 2).

Lange (2017) kam auf Basis einer empirischen Analyse zu dem Schluss, dass in fünf Bundesländern Inklusion und Exklusion unabhängig voneinander seien, in sieben weiteren Bundesländern konnte sie eine moderate Abhängigkeit feststellen und für vier Bundesländer konstatierte sie einen Zusammenhang zwischen dem Anteil an Kindern mit Behinderungen in Regelschulen und Kindern in Sonderschulen. Lambrecht, Bosse, Bogda, Henke, Koch und Spörer (2018) zeigten, dass sich dieses Muster innerhalb des Bundeslandes Brandenburg wiederholte. Der Anteil an Kindern mit Behinderung, die Regelschulen besuchten, schwankte zwischen den Brandenburger Landkreisen um bis zu 30 % und war unabhängig von der Anzahl an Kindern mit Behinderungen in Förderschulen. Entgegen der emotionalen Debatte um Inklusion, wie sie in der Öffentlichkeit geführt wird, lässt sich empirisch kein Rückgang der Förderschulen feststellen. Im Gegenteil: Es stellt sich vielmehr die Frage, warum die Zahl an Kindern mit Behinderungen im allgemeinen Schulsystem nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht viel stärker angestiegen ist. Warum geht Inklusion in Deutschland so langsam voran oder stagniert? Was bedeutet es, ein inklusives System auf allen Ebenen zu schaffen, und warum ist das offenbar so schwer?

Diese Fragen waren mein Ausgangspunkt zur Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion. Der Prozess der Theorieentwicklung und Darstellung umfasste ungefähr dreieinhalb Jahre. In den folgenden Kapiteln möchte ich Sie bzw. dich an der Entstehung und den Ergebnissen dieses Prozesses teilhaben lassen. Dafür werde ich unterschiedliche Formulierungen nutzen: Zum einen spreche ich von *mir*, werde also das Wort *ich* benutzen. Das ist dann der Fall, wenn ich im Prozess der Theorieentwicklung eine Entscheidung als Forscherin getroffen habe, die elementar für die weitere Theorieentwicklung war und die eine bewusste Auswahl darstellte. Diese Entscheidungen liegen mitunter mehrere Jahre zurück. Wenn es eher um Fragen der Darstellung des Prozesses geht, dann werde ich von *uns* sprechen, von mir und Ihnen bzw. dir als Leser oder Leserin. Damit möchte ich Sie bzw. dich stärker in meine Gedankengänge inkludieren und verdeutlichen, dass die Theorieentwicklung und die Darstellung selbiger unterschiedliche Prozesse sind. Das Wort *wir* verwende ich also insbesondere dann, wenn ich meinen inneren Prozess der Theorieentwicklung in die hier vorliegende, intersubjektiv zugängliche, schriftliche Form bringe. Dies äußert sich zum Beispiel in der Darstellung von Entscheidungen über die Auswahl und Chronologie der Inhalte.

In diesem Sinne werden wir im Folgenden zunächst die Ausgangslage betrachten, vor deren Hintergrund die Theoriebildung stattfand (Kapitel 0.1) und nachvollziehen, welche Methodik selbiger zugrunde lag (Kapitel 0.2). Am Ende dieses Kapitels folgt eine Darstellung des weiteren Aufbaus dieser Arbeit.

0.1 Ausgangslage

Die UN-Behindertenrechtskonvention hat das Thema Inklusion auf die Agenda unterschiedlicher nationaler und internationaler Akteure gesetzt. Sie besteht aus einer Präambel, 50 Artikeln sowie einem fakultativen Zusatzprotokoll. Der Artikel, der die Bildungspolitik national und international auf den Plan rief, war Artikel 24. Hier heißt es: „States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels“ (Art. 24, Abs. 1). Dieser Teilsatz oder präziser das eine Wort – *inclusive* – hat den bildungspolitischen und den bildungswissenschaftlichen Diskurs auf eine Art und Weise geprägt, wie es zuletzt vermutlich das Programm zur internationalen Schülerbewertung, die PISA-Studie, vermochte. Die PISA-Studien und die UN-Behindertenrechtskonvention haben einen gemeinsamen Kern, sie zielen beide auf Differenzen zwischen Menschen. Die PISA-Studie zeigte wiederholt, wie ausschlaggebend die Differenzierungslinie *Herkunft* für den Erfolg im Bildungssystem ist (Klieme et al., 2010). Die UN-Behindertenrechtskonvention ficht nun die Regelungen zum Umgang mit Menschen auf Basis der Differenzierungslinie *Behinderung* an und fordert ein inklusives Bildungssystem. Inklusion kann folglich als eine Möglichkeit zum Umgang mit Differenzen verstanden werden.

Differenzen und Differenzierungslinien sind Gegenstand der Debatten einer kritischen Erziehungswissenschaft, wobei selten eine konkrete Definition der Begriffe gegeben wird (Lutz & Wenning, 2001). Dies ist auch bei der Differenzierungslinie *Behinderung* der Fall: Aus der Präambel der UN-Behindertenrechtskonvention geht zwar hervor, dass Behinderung als soziales (nicht als biologisches) Konstrukt verstanden werden soll. Die Frage nach der korrekten Definition von Behinderung war (und ist es noch immer) jedoch so kontrovers, dass die UN-Behindertenrechtskonvention daran sogar zu scheitern drohte und die Begriffsdefinition deshalb nicht in den Haupttext aufgenommen wurde (von Bernstorff, 2007).

Allgemein liegen unterschiedliche Konzepte vor, Differenzen zu systematisieren, beispielsweise nach der (vermeintlichen) Essenzialität der Differenzen, ob es sich um horizontale (d. h. eher egalitäre) oder vertikale (d. h. eher hierarchische) Differenzen handelt oder welcher Oberkategorie sich verschiedene Differenzen zuordnen lassen, z. B. körperorientierte Differenzierungslinien und ökonomische Differenzierungslinien (Lutz & Wenning, 2001). Grundsätzlich fassen wir im Folgenden Differenzen als Unterschiede, also als Merkmale, bei denen davon ausgegangen wird, dass sie entweder vorhanden sind oder nicht vorhanden sind, und die sich darüber hinaus in ihrer Ausprägung unterscheiden. Wenn im Folgenden von Behinderung die Rede ist, dann ist prima facie der Behinderungsbegriff im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention gemeint. Wir verhandeln (zunächst) nicht die Frage, inwiefern das Merkmal Behinderung existiert bzw. konstruiert ist, das heißt, es ist unklar, *ob die Kategorie der Behinderung existiert oder nicht*.

In der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention heißt es, anders als im englischen Original, in Artikel 24: „[d]ie Vertragsstaaten [gewährleisten

J. L.] ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“³. Die Übersetzung von *inclusive* mit *integrativ* weist auf einen weiteren wichtigen Punkt im Inklusionsdiskurs hin: Wenn Inklusion eine Möglichkeit zum Umgang mit der (existenten oder nicht existent) Differenzierungslinie *Behinderung* darstellt, dann stellt sich die Frage, ob Inklusion und Integration unterschiedliche Möglichkeiten bezeichnen.

Im Folgenden werfen wir einen Blick auf den Stand der Diskussion wichtiger Debatten im Inklusionsdiskurs.

0.1.1 Was ist Inklusion?

Der Begriff Inklusion wurde mit der Salamanca-Erklärung 1994 in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt, während die Integrationsbewegung bereits seit den 1970er Jahren vehement den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen forderte (Schnell, 2003). In der Diskussion um die Frage, ob Inklusion und Integration unterschiedliche Ideen des Umgangs mit Heterogenität bezeichnen, lassen sich im Wesentlichen drei Positionen unterscheiden: erstens die Position, dass es einen Unterschied zwischen Inklusion und Integration gebe (z. B. Sander, 2003; Hinz, 2004), zweitens die Position, dass kein grundlegender Unterschied existiere (z. B. Preuss-Lausitz, 2018a) und drittens die Position, dass diese Frage irrelevant sei (z. B. Jantzen, 2018). Als konsensueller Kern dieser drei Positionen lässt sich festhalten, dass es grundsätzlich um den gemeinsamen Unterricht von Kindern in einer Schule geht⁴, woraus sich die Frage nach dem *Wie* und dem *Wer* ergibt. Grob gesagt lässt sich beim *Wie* danach fragen, wer sich anpassen muss, um Inklusion zu verwirklichen: das Kind an die herrschende Normalität oder die herrschende Normalität an das Kind⁵. Diese Frage ist eng verbunden mit der Diskussion um die Unterscheidung zwischen Inklusion und Integration⁶. Bei der Frage nach dem *Wer* steht die Frage im Vordergrund, durch welche Heterogenitätsdimensionen bzw. Differenzierungslinien die herrschende Normalität gekennzeichnet ist: Beziehen sich inklusive/integrative Konzepte auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung im spezifischen Sinne oder auf den Umgang

3 Da die deutsche Übersetzung nicht als offizielle Übersetzung anerkannt ist (Degener, 2009), liegt hier grundsätzlich der englische Vertragstext zugrunde.

4 Auch zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Integrations- bzw. Inklusionsbewegung ist dabei umstritten, wie hoch der Anteil des gemeinsamen Unterrichts sein muss. Integrationskritische Konzepte unterscheiden sich jedoch noch einmal grundlegend davon: Speck (1987) beispielsweise kritisiert den Begriff der Integration als utopisch – es handele sich um eine normative Zielvorstellung, konkreter solle deshalb von „Eingliederung“ oder „gemeinsamer Erziehung“ gesprochen werden (S. 18). Bleidick (1987) beschreibt, wie durch die Vorstellung von Integration als gesellschaftlichem Ziel die Unterrichtung behinderter Kinder in Sonderschulen als integrativ angesehen werden kann. Schildmann (2018) weist darauf hin, dass diese unterschiedlichen Sichtweisen, ob Integration als Ziel durch Unterricht in Sonderinstitutionen erreicht werden könne oder ob Integration als Weg zugleich das Ziel darstellt, nicht ernsthaft diskutiert wurden, sondern sich eher als unvereinbare Pole unterschiedlicher Strömungen gegenüberstanden.

5 *Normalität* kann hier zunächst verstanden werden als Antonym zu *Abweichung* im Sinne eines Regulierungsmechanismus insbesondere von Institutionen (Stehr, 2006). Sie bezeichnet das „systemkonforme, produktive Erscheinen und Verhalten bzw. die hiermit verbundenen Kompetenzen“, ist am Durchschnitt orientiert und ein pädagogisch höchst problematisches Konzept (Zirfas, 2014, S. 678)

6 Geht es um den Unterschied zwischen Integration und Inklusion, wird Integration häufig mit der Anpassung des Besonderen an die Normalität und Inklusion mit der Anpassung der Normalität an das Besondere assoziiert. Anders ist es beispielsweise bei sozialwissenschaftlichen Theorien über Integration; hier bezeichnet die Anpassung des Besonderen an das Normale der Terminus *Assimilation*, während Integration eher mit einem gegenseitigen Aufeinanderzugehen assoziiert ist (Berry, 1997; für eine Kritik und eine Weiterentwicklung z. B. Ward & Geeraert, 2016).

mit Heterogenität im Allgemeinen? Werning (2014) schlägt in diesem Zusammenhang vor, zwischen einem spezifischen und einem allgemeinen Konzept von Inklusion zu unterscheiden. Wir sind zwar dabei, die Entwicklung einer spezifischen Theorie schulischer Inklusion nachzuvollziehen. Da allgemeine Inklusionskonzepte jedoch Behinderung als Heterogenitätsdimension mitdenken, sind sie ebenso relevant⁷.

In Bezug auf die Frage nach dem *Wie* lässt sich feststellen, dass die Unterscheidung zwischen Inklusion und Integration im Wesentlichen auf die Annahme zurückgeht, dass Inklusion eine Art „optimierte Integration“ darstelle, in der sich der Unterricht in Gänze verändert, sodass die herrschende Normalität für alle Kinder an ihre Bedürfnisse angepasst wird (Sander, 2003, S. 319). Eingebettet werden diese Überlegungen in ein Stufenmodell, in welchem fünf Phasen gesellschaftlichen Zusammenlebens unterschieden werden. Das Stufenmodell geht auf Bürlí (1997) zurück und wurde unter anderem von Sander (2001), Hinz (2004) und Wocken (2012) aufgegriffen. Die Stufen des Modells lassen sich wie folgt fassen: Auf die Exklusion, den Ausschluss aus dem Erziehungssystem (Phase 1), folgt die Inklusion in das Erziehungssystem in segregierter Form, das heißt, in spezielle Institutionen (Phase 2). Integration (Phase 3) bezeichnet den gemeinsamen Unterricht in derselben Institution, der auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Mehrheit ausgerichtet ist (im Spezifischen also auf die Bedürfnisse der Nichtbehinderten, im allgemeinen Verständnis auf die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Klasse). In der Phase der Inklusion (Phase 4) wird die vorherrschende Normalität kritisiert; der Unterricht wird auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten einer heterogenen Lerngruppe ausgerichtet. Hier wird die Frage nach dem *Wer* obsolet: Gemeint ist alle Vielfalt, eine Behinderung stellt keine spezifische Differenzierungslinie mehr dar, sondern ist eine Heterogenitätsdimension von vielen. In der Phase der allgemeinen Pädagogik (Phase 5) wird die Stufe der Inklusion vervollkommenet, indem sie sich selbst überflüssig macht: „Vielfalt und Heterogenität [sind] nichts Außergewöhnliches mehr, daher braucht es keinen eigenen Begriff“ (Hinz, 2004, S. 50).

Dagegen steht die Auffassung, dass es keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen Integration und Inklusion gebe. Diese Position lässt sich darauf zurückführen, dass prominente Vertreterinnen und Vertreter der Integrationsbewegung wie Annedore Prengel, Georg Feuser, Helmut Reiser und andere ein „aus heutiger Sicht inklusives Verständnis der Integration“ hatten (Hinz, 2004, S. 55). Der Unterschied, der im Stufenmodell zwischen Integration und Inklusion gemacht wird, findet sich in den integrationspädagogischen Konzepten nicht. Die integrative Pädagogik ging explizit mit einer veränderten Unterrichtsmethodik einher, die auf Basis von Indivi-

7 Auch ich denke andere Heterogenitätsdimensionen, insbesondere den sozialen Status eines Kindes, mit. Ich fokussiere auf Behinderung, weil für keine andere Heterogenitätsdimension als Behinderung ein Sondersystem ausdifferenziert ist. Die Entdifferenzierung des Mädchen- und Jungenbildungssystems ist historisch – bis auf wenige, systemisch nicht relevante Ausnahmen – vollzogen; die Ausdifferenzierung eines Sondersystems für geflüchtete Kinder und Jugendliche kann gerade beobachtet werden und führt insofern zu neuen Widersprüchen und Forschungsfeldern, die in diesem Rahmen jedoch nur peripher berücksichtigt werden können. Die Differenzierung nach *behindert/nicht behindert* stellt somit die einzige Differenzierungslinie dar, anhand derer explizit Bildungschancen vergeben werden, während andere Differenzierungslinien implizit mit Bildungschancen zusammenhängen (Tervooren & Pfaff, 2018).

dualisierung und Binnendifferenzierung zu einer bestmöglichen Schulleistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler führen sollte (Prenzel, 2006). Schildmann (2018) wies auf die Gefahr hin, dass durch die Debatte um Unterschiede zwischen Integration und Inklusion Errungenschaften der Integrationspädagogik aus dem Blick geraten könnten⁸. Während Schildmann (2018) und Preuss-Lausitz (2018a) diese Frage als eine der größten Kontroversen innerhalb der wissenschaftlichen Community sehen, stellt Jantzen (2018) fest: „Wenn man so will, haben wir immer Inklusion gemacht. Und alles andere sind dämliche Wortspiele“ (S. 294). Diese gegenüber dem Unterschied von Inklusion und Integration indifferente Position begründet sich im Prinzip aus sich selbst heraus: Ob Inklusion oder Integration vorliegt, ist irrelevant, wenn das, was unter Integration verhandelt wurde, heute Inklusion ist. Denn was Inklusion oder Integration ist, ist ohnehin umstritten.

Hinter der Frage nach dem *Wie* und dem *Wer*, so können wir zusammenfassend feststellen, scheinen die Kontroversen um Normalisierung (Wie wird sich an was angepasst?) und um Dekonstruktion (Welche Differenzierungslinien gibt es?) zu stehen. Die Kontroverse um Normalisierung schwingt zwar in der Frage nach dem Unterschied zwischen Integration und Inklusion mit, die Debatte wurde jedoch nicht explizit geführt (Schildmann, 2018). Die Debatte um Dekonstruktion hingegen wurde und wird vehement geführt, Reiser (2018a) und Preuss-Lausitz (2018a) sehen sie als größte Kontroverse in der wissenschaftlichen Community an.

Für uns bedeutet das, dass es als Basis für die Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion gibt, auf die wir uns berufen können. Wir können lediglich Folgendes als konsensuellen Kern einer Definition schulischer Inklusion mit dem Fokus auf die Differenzierungslinie *Behinderung* festhalten: Inklusion bezeichnet den *gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern in einer Institution, wobei unklar ist, ob die Kategorie der Behinderung existiert*. Diese Definition führt unmittelbar zu der Anschlussfrage, was das inhaltlich bedeutet. Auf Basis bisheriger Überlegungen zur Umsetzung von Inklusion werden wir aufbauend auf dem konsensuellen Kern des gemeinsamen Unterrichts im folgenden Kapitel eine Arbeitsdefinition schulischer Inklusion entwickeln.

0.1.2 Eine Arbeitsdefinition schulischer Inklusion

Definitionen sind, grob gesagt, Vereinbarungen darüber, wie bestimmte Begriffe im wissenschaftlichen Diskurs verwendet werden (Diekmann, 2002). Wenn Inklusion das ist, was definiert werden soll, d. h. das Definiendum, könnte die Wortbedeutung, d. h. das Definiens, zum Beispiel festgelegt werden mit *Kinder mit und ohne Behinderung lernen in derselben Klasse*. Dieses Definiens ist allerdings umstritten (Grosche,

⁸ Dass diese Sorge nicht unbegründet ist, zeigte sich beispielsweise auf der Tagung „Inklusion als Motor des Wandels“ des Graduiertenkollegs Inklusion – Bildung – Schule der Humboldt-Universität zu Berlin (2017). Nach mehreren Vorträgen, in denen durch die Vortragenden auf die Neuheit von und das Unwissen über Inklusion hingewiesen wurde, gab es insbesondere von Annedore Prenzel sowie Ulf Preuss-Lausitz deutliche Hinweise auf die Arbeiten, die unter dem Stichwort Integration geleistet wurden. Es wurde nun umgekehrt die Rückfrage gestellt, was unter der Forschung von Inklusion denn Neues sei (ca. ab Minute 17 in der Videodokumentation).

2015). Da sich Definitionen der empirischen Überprüfbarkeit entziehen (Diekmann, 2002), können wir nicht klären, welche Definition von Inklusion letztlich die richtige ist. Von Definitionen lassen sich präskriptive Sätze abgrenzen. Präskriptive Sätze bezeichnen nicht das, was ist, sondern *was sein sollte* im Sinne von wünschenswerten, aber nicht zwingend erreichten oder erreichbaren Zuständen. Diese Sätze können aus übergeordneten Dokumenten deduziert werden, in Bezug auf Inklusion z. B. aus der Salamanca-Erklärung oder der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion kann so menschenrechtlich begründet und eingefordert werden (Bielefeld, 2010; Niendorf & Reitz, 2016). Präskriptive Definitionen sind bedingt empirisch überprüfbar, sofern sie mit einem empirisch prüfbar Satz verbunden werden und dieser die Begründung für den präskriptiven Satz darstellt⁹ (Diekmann, 2002).

In Bezug auf solch normative Setzungen fanden Grosche, Piezunka und Schaffus (2017) mittels Experten- und Expertinneninterviews mit Inklusionsforschenden heraus, dass die Überwindung von Diskriminierung als konsensueller normativer Kern von Inklusion gesehen werden kann. Theoretisch lassen sich verschiedene normative Positionen grob danach unterscheiden, ob sie Inklusion für möglich halten oder nicht und wie die Überwindung von Diskriminierung erreicht werden soll. Einerseits gibt es die Vorstellung, dass Inklusion ein utopischer Zustand sei, der niemals erreicht werden könne (z. B. Binting & Wilhelm, 2001; Maikowski, 2018)¹⁰. Andererseits existieren konkrete Indikatorenkataloge, wie der Index für Inklusion, die definieren, wie Inklusion sein sollte (Boban & Hinz, 2003). Diese Indikatorenkataloge pendeln zwischen der Annahme von Inklusion als Utopie und realistisch umsetzbarem Prozess. Es werden bestimmte Werte gesetzt, beispielsweise die Anerkennung von Vielfalt. Aus diesen normativ gesetzten Werten werden dann Kriterien abgeleitet, die in Schule und Unterricht praktisch umgesetzt und reflektiert werden können. Der Index für Inklusion erlaubt so eine Schulentwicklung, die auf die Herausbildung von partizipativen, anerkennenden Strukturen ausgerichtet ist. Die Definition von Inklusion als gemeinsamer Unterricht wird in dieser Definition um das präskriptive Element der Anerkennung erweitert. In Bezug auf das *Wer* liegt dem Index für Inklusion ein allgemeines Inklusionsverständnis zugrunde, in dem Behinde-

9 Zum Beispiel die Aussage: „Inklusion sollte nicht umgesetzt werden (präskriptiv), weil die Kinder dann geärgert werden (empirisch).“ Sofern ich das *Weil* in seiner Bedeutung akzeptiere und empirisch feststelle, dass die Kinder geärgert werden, kann ich den präskriptiven Satz, dass Inklusion nicht umgesetzt werden sollte, bestätigen. Ich kann jedoch auch die Verbindung der Sätze kritisieren: Ich muss nicht finden, dass Inklusion nicht umgesetzt werden sollte, weil die Kinder geärgert werden, z. B. stellte Reiser (2018a) eindrücklich dar, dass auch diese negative Kommunikation zwischen Kindern in inklusiven Settings zu wünschenswerten Entwicklungsschritten führen kann.

10 Hier könnte man noch weiter differenzieren: Insbesondere aus inklusionskritischer Sicht, aber auch aus politischer Perspektive wird die Vorstellung von Inklusion als Vision dahingehend benutzt, dass sie als Argument gegen den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung benutzt wird (z. B. Speck, 1987). Im Rahmen dieser Positionen werden dann Inklusion und „radikale Inklusion“ oder Inklusion und „totale Inklusion“ (bzw. analog dazu Integration und „totale Integration“ oder „radikale Integration“ unterschieden [Speck, 1987, S. 20]). Kern dieser Argumentation ist, dass Inklusion nur dann realistisch sei, wenn das Sonderschulsystem mit seinen spezifischen Institutionen erhalten bliebe und nur punktuell Kinder mit Behinderung in das allgemeine Schulsystem integriert bzw. inkludiert würden. Für die theoretischen Überlegungen bringen uns diese Positionen nicht weiter, denn sie kreisen insofern um sich selbst, als der aktuelle Zustand des Systems (und zwar sowohl in den 70ern, in den 90ern und jetzt) als „inklusive“ definiert und als einzig realistische Option dargestellt wird. Diese Position bleibt, wie wir in Kapitel 1 sehen werden, an der Vorstellung von Inklusion auf Funktionssystemebene stehen.

rung dekonstruiert wird¹¹. Da alle Vielfalt anerkannt und Schule entsprechend gestaltet werden soll, geht die Antwort auf die Frage nach dem *Wie* eher in Richtung Anpassung der herrschenden Normalität an das Kind als umgekehrt.

Anders sieht es bei dem Response-to-Intervention-Modell aus. Huber und Grosche (2012) stellten selbiges als Rahmenmodell für eine inklusive Schule vor; auf Rücken wird schulische Inklusion in Anlehnung an dieses Modell umgesetzt (Diehl, Mahlau, Voß & Hartke, 2012). Kernelement des schulumfangsmodell sind drei pyramidenförmig aufgebaute Stufen, nach denen die Intensität und Reichweite von Diagnostik und Förderung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte im gemeinsamen Unterricht organisiert sind (Huber & Grosche, 2012). Mit dem Modell soll die Nachrangigkeit der Sonderpädagogik, die in der Regel erst aktiv wird, wenn bereits ein Problem besteht, durch ein umfassendes Präventionskonzept ersetzt werden, sodass sonderpädagogische Förderschwerpunkte verhindert werden können (Huber & Grosche, 2012). Im Rahmen dieses Modells wird die Frage nach dem *Wer* demzufolge stärker auf ein spezifisches Inklusionsverständnis bezogen und die Frage nach dem *Wie* eher mit der Anpassung des Kindes an die herrschende Normalität beantwortet. Der Response-to-Intervention-Ansatz wird von verschiedenen Seiten scharf kritisiert (z. B. Hinz, 2013; Hinz, Geiling, Simon, 2014; Willmann, 2018).

Zusammenfassend können wir festhalten, dass auch im Bereich der präskriptiven Definitionen von Inklusion keine Einigkeit besteht. Im Gegenteil: Die einzelnen Facetten und Bedeutungen von Inklusion sind höchst umstritten. Es ist daher weiterhin notwendig, einen Begriff und darauf aufbauend eine Theorie von Inklusion zu entwerfen, die in der Lage ist, verschiedene präskriptive Setzungen miteinzubeziehen und gerade nicht eine dieser Setzungen als gegeben hinzunehmen.

Wir bleiben also bei der Definition von Inklusion als *gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern in einer Institution, wobei unklar ist, ob die Kategorie der Behinderung existiert* und ergänzen: *Auch ist unklar, was das inhaltlich bedeutet*. Diese Definition bildet die Basis für die Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion.

0.2 Theoriebildung

Allgemein können wissenschaftliche Theorien konzeptuell von wissenschaftlichen Definitionen abgegrenzt werden, denn sie gehen über diese hinaus (Diekmann, 2002). Im Gegensatz zu Definitionen sind wissenschaftliche Theorien empirisch überprüfbar, sofern sie einen empirischen Gehalt haben, das heißt, nicht rein präskriptive Theorien sind. Sie enthalten Sätze über die Wirklichkeit; diese Sätze bilden

¹¹ Das ist auch nicht verwunderlich. Denn würden im Index für Inklusion Behinderung und andere Differenzierungslinien nicht dekonstruiert und allgemein als Vielfalt verstanden werden, dann würde sich die Frage stellen, wie Vielfalt definiert ist, d. h. wie viele unterschiedliche Kinder verschiedener Differenzierungslinien eigentlich in einer Schule vorhanden sein müssten, um Vielfalt herzustellen.

ein System, das geeignet ist, Zusammenhänge in der Welt¹² zu erklären (Endruweit, 2015). Während bei Definitionen also eine Begriffszuordnung erfolgt, bestehen Theorien in Hinblick auf ihren Bezug zur Welt aus miteinander verknüpften Aussagen, von denen einige Grundannahmen darstellen, die nicht oder nur schwer überprüfbar sind (Definitionen und zentrale Aussagen), und andere konkrete Zusammenhänge zwischen Variablen beschreiben (Diekmann, 2002).

0.2.1 Problemaufriss und Zielstellung

Wir haben bereits ein wesentliches Element einer Theorie schulischer Inklusion entwickelt: die Definition von Inklusion als gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in einer Institution. Dabei haben wir bewusst offen gelassen, ob die Kategorie der Behinderung existiert und was gemeinsamer Unterricht inhaltlich bedeutet. Nur so konnten wir die Definition weitgehend frei von präskriptiven Anteilen halten (vgl. Kapitel 6.3). Diese Definition bringt uns in Hinblick auf die Ausgangsfragen, weshalb Inklusion in Deutschland nur so langsam vorangeht und was es bedeutet, ein inklusives System auf allen Ebenen zu schaffen, jedoch nicht wirklich weiter. Zur Beantwortung dieser Fragen braucht es eine wissenschaftliche Theorie, die in der Lage ist, Zusammenhänge in der Welt zu erklären. Mit dem Ziel der Erklärung von Welt ist eine strukturell ähnliche Begrifflichkeit wie bei Definitionen verbunden; unterschieden werden können das Explanandum, d. h. das zu Erklärende, und das, womit es erklärt wird, das Explanans (Kromrey, Roose & Strübing, 2016). Aus theoretischer Perspektive suchen wir in dieser Terminologie das Explanans für die langsame Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wenn wir umgekehrt eine Theorie entwickelt oder gegeben haben – das heißt, wir haben eine Erklärung gefunden und verstehen, was Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention für das System bedeutet – dann lassen sich aus dieser Theorie Hypothesen ableiten, die empirisch überprüft werden können. Aus dieser empirischen Perspektive heraus wird das Explanandum mittels des Explanans prognostiziert; stimmt die Prognose, spricht das für das Explanans (Wiltsche, 2013; Kromrey et al., 2016).

An einer solchen Theorie mangelt es aktuell. Meine These ist: Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention geht deshalb so langsam voran, weil wir als Gesellschaft nicht verstehen, was Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet. Wir verstehen nicht, was passiert, wenn die Vorgabe der UN-Behindertenrechtskonvention, dass die Differenzierungslinie *Behinderung* für die gesellschaftliche (und damit auch schulische) Teilhabe von Menschen keine Rolle mehr spielen soll, auf die gegebenen Strukturen des Gesellschaftssystems trifft. Mit anderen Worten: Wir haben keine Theorie schulischer Inklusion, die in der Lage wäre, die Beobachtungen, die wir machen, zu erklären, und die darüber hinaus die weitere Entwicklung prognostiziert. Wenn wir eine solche Theorie hätten, dann

12 Als *Welt* verstehe ich hier grob die Summe aller konkreten und abstrakten Entitäten einschließlich ihrer Relationen zueinander. Oder anders ausgedrückt: Alles, was erfahren werden kann, und alles, worüber nachgedacht werden kann, so wie die Art und Weise, wie diese Dinge miteinander und untereinander im Verhältnis stehen, ist Welt.

könnten wir verstehen, was Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention für das Schulsystem bedeutet, und das ist die Voraussetzung dafür, dass wir ihre Umsetzung beobachten, analysieren und letztlich korrigieren können.

Wenn ich schreibe, dass wir nicht verstehen, was Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention für das Schulsystem bedeutet, dann meine ich damit nicht, dass wir keine Ahnung hätten, was gerade passiert. Im Gegenteil: Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Zahl theoretischer und vor allem auch empirischer Artikel zum Thema schulische Inklusion deutlich angestiegen¹³. Im Jahr 2014 wurden in 15 von 16 Bundesländern Pilotprojekte zur Umsetzung von Inklusion und deren wissenschaftliche Begleitung durchgeführt oder waren in Planung (Preuss-Lausitz, 2015).

Den wissenschaftlichen Begleitforschungen lagen umfassende Forschungsdesigns, in der Regel längsschnittlich und mit mehreren Schwerpunktthemen konzipiert, zugrunde. Die am häufigsten vertretenen Schwerpunktthemen bezogen sich auf die Entwicklung sozialer, emotionaler und schulischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die Einstellung verschiedener Personen zum gemeinsamen Lernen, Fragen der Professionalisierung von Lehrkräften, veränderte Rollen durch Erweiterung des pädagogischen Personals um andere Fachkräfte und Aspekte der Schulentwicklung (Preuss-Lausitz, 2015). Ohne Zweifel bieten diese Forschungen wichtige Einblicke in die Umsetzung von Inklusion vor Ort und generieren darüber hinaus Erkenntnisse über den Umgang mit Heterogenität im Schulsystem. In diesem Zusammenhang wies Preuss-Lausitz (2015) darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler zumeist entweder anhand des Vorhandenseins eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkts oder anhand ihrer Leistung kategorisiert werden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass durch Inklusion im Wesentlichen die Erforschung von Disparitäten um eine weitere Kategorie ergänzt wurde: die Kategorie der Behinderung, die im Kontext von Schule in der Regel zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt wird. Gleichwohl erfährt die Besonderheit dieser Kategorie in der Inklusionsforschung wenig Beachtung (Preuss-Lausitz, 2015). Insofern unterscheiden sich (insbesondere quantitative) Forschungsvorhaben zu schulischer Inklusion in Bezug auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte nicht wesentlich von Forschungsvorhaben in Bezug auf beispielsweise soziale oder herkunftsbedingte Disparitäten. Erforscht werden überwiegend Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und Zusammenhänge zwischen Variablen in inklusiven Kontexten. Zweifelsohne sind dies interessante und wichtige Forschungsanliegen.

Jedoch: Eine Erklärung für das, was sich derzeit beobachten lässt, bieten sie nicht. In Hinblick auf die Frage, warum die Umsetzung von Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention so langsam vorangeht, können (und wollen) diese Forschungsprojekte keine Antwort geben. Des Weiteren haben Forschungsprojekte,

¹³ Eine Suche nach dem Schlagwort „Inklusion“ erzielte auf dem Fachportal Pädagogik in den Jahren 2006 bis 2009 je um die 250 Treffer, im Jahr 2010 waren es 574 Treffer und für die Jahre 2011 bis 2017 gab es jeweils deutlich mehr als 1000 Treffer. Im Jahr 2018 sank die Zahl an Treffern auf 855.

die im Kontext Inklusion angesiedelt sind, Probleme dabei, ihre Befunde zu interpretieren. Grosche (2015) verweist in diesem Zusammenhang auf das Paradox, dass eigentlich erst definiert werden müsste, was Inklusion meint, bevor Ergebnisse aus verschiedenen Inklusionsprojekten vergleichend betrachtet werden könnten. Eine forschungsleitende Theorie schulischer Inklusion, die die Deduktion spezifischer Hypothesen, ihre Überprüfung und Interpretation der Ergebnisse im Sinne des Kritischen Rationalismus mit quantitativen Forschungsmethoden erlauben würde, liegt nicht vor. Das Nachvollziehen der Entwicklung einer solchen Theorie ist im Folgenden unser Vorhaben.

0.2.2 Forschungsverständnis und Vorgehen zur Theorieentwicklung

Um eine¹⁴ Theorie schulischer Inklusion zu entwickeln, bewege ich mich zwischen Klassischer und Empirischer Erziehungswissenschaft, zwischen Positivismus und Kritischem Rationalismus sowie zwischen qualitativen und quantitativen Methoden. Der Findungsprozess und schließlich auch das Ergebnis waren in hohem Maße kontingent, das heißt: Es hätte auch ganz anders kommen können. Damit ich mich in dieser Kontingenz, der Vielzahl an Möglichkeiten, der Möglichkeit, dass es auch immer anders hätte sein können, nicht verliere, habe ich die Idee der Unterscheidung zwischen Suchen und Finden von Schlömerkemper (2010) adaptiert und ein Modell theoretisch-empirischer Forschung entwickelt, das für die vorliegende Theoriefindung grundlegend ist.

Das Finden beschreibt nach Schlömerkemper (2010) einen Prozess, bei dem der oder die Forschende die Wahrnehmung ergebnisoffen auf ein noch unbekanntes Objekt richtet: Etwas Neues soll *erfunden* werden. Das Suchen dagegen erfolgt zielgerichtet mit Blick auf etwas, das schon da, aber noch verborgen ist (Schlömerkemper, 2010). Während die Ergebnisoffenheit des Findens in Ziellosigkeit umschlagen kann, kann die Zielgerichtetheit beim Suchen zur Beschränktheit werden (Schlömerkemper, 2010). Um sich beim Finden einer Theorie schulischer Inklusion nicht zu verlieren, brauchte es folglich einen theoretischen Rahmen, in dem Beobachtungen interpretiert werden können. Der theoretische Rahmen bildet neben der Arbeitsdefinition den Kern der Theorie schulischer Inklusion, der nicht überprüfbar ist. Dieser theoretische Rahmen soll die Systemtheorie nach Niklas Luhmann sein. Ich habe die Systemtheorie als Rahmen für das Finden einer Theorie schulischer Inklusion gewählt, weil die Systemtheorie als universale Theorie gedacht ist und demnach den Anspruch hat, „den gesamten Gegenstandsbereich der Soziologie zu erfassen“ (Luhmann, 2012, S. 33). Eine solche Theorie sollte dementsprechend in der Lage sein, Inklusion als einen Teilaspekt von Gesellschaft zu greifen. Das theoretische Gebäude der Systemtheorie ist dabei einerseits so detailliert, dass die Kontingenz bei der Theoriefindung eingeschränkt wird, indem die Dinge, die beobachtet werden, auf eine bestimmte Art und Weise interpretiert werden müssen. Andererseits ist die

14 Ich schreibe absichtlich *eine* Theorie. Denn ich gehe nicht davon aus, dass es eine allumfassende Theorie gibt, die alle Aspekte schulischer Inklusion in einer Art Super-Theorie zusammenfassend erklären kann. Die Theorie, die hier nachvollzogen werden soll, fokussiert auf eine ganz bestimmte Fragestellung, nämlich weshalb Inklusion nicht einfach umgesetzt wird.

Theorie so konzipiert, dass die Theoriefindung nicht auf eine bestimmte Ebene (z. B. das individuelle Kind oder eine Schule) eingeschränkt werden muss. Vielmehr erlaubt es die Systemtheorie, den Analysefokus je nach Erkenntnisinteresse zwischen Ebenen zu verschieben. Dadurch wird es leichter, die Theoriefindung vor der Ziellosigkeit einerseits und einer zu starken Perspektivbeschränkung andererseits zu bewahren.

Um eine eigene Theorie schulischer Inklusion zu finden, werden wir im Wesentlichen fünf Schritte gehen, die sich in den Kapiteln dieser Arbeit widerspiegeln. Wir werden damit beginnen, in der Systemtheorie nach Überlegungen zu suchen, die erklären können, weshalb Inklusion in Deutschland so langsam vorangeht.

In Kapitel 1 arbeiten wir uns dafür in grundlegende Begrifflichkeiten und die systemtheoretische Denkweise ein. Wir gehen der Frage nach, was Gesellschaft systemtheoretisch bedeutet und wie sich die Diskussion um Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention vor diesem Hintergrund greifen lässt (Kapitel 1.1). Die systemtheoretische Interpretation liefert sodann die Erkenntnis, dass die UN-Behindertenrechtskonvention etwas fordert, das eigentlich unmöglich ist: die zentrale Steuerung der Umsetzung von Inklusion in allen Teilsystemen der Gesellschaft, von denen das Erziehungssystem¹⁵ dasjenige ist, das uns primär interessiert. In Kapitel 1.2 führen wir diese Unmöglichkeit aus, indem wir uns genauer ansehen, was Systeme systemtheoretisch konstituiert: eine jeweils eigene Logik der Kommunikation und der Druck, sich gegenüber der Umwelt abzugrenzen. Diese Abgrenzung erfolgt, indem Komplexität reduziert wird. Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention lässt sich auf dieser Basis als eine intentionale Komplexitätssteigerung interpretieren und schulische Inklusion folglich als intentionale Komplexitätssteigerung im Erziehungssystem. Die durch die systemtheoretische Interpretation gewonnenen Erkenntnisse bezüglich Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention fasse ich in Kapitel 1.3 in Form von fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion zusammen. Diese fünf Thesen werden für die gesamte Arbeit erkenntnisleitend sein, indem am Ende jedes Kapitels die Thesen aufgegriffen und an Hand der neuen Erkenntnisse spezifiziert werden.

In Kapitel 2 werden diese fünf Thesen einer ersten prüfenden Rekonstruktion unterzogen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie es dazu kam, dass es verschiedene Schulen für verschiedene Kinder gibt, oder anders ausgedrückt, wie sich das Erziehungssystem in ein allgemeines Schulsystem und ein Sonderschulsystem ausdifferenziert hat. Wir werden die Geschichte des Erziehungssystems in sieben Unterkapiteln rekonstruieren. Dabei schränken wir die Kontingenz dessen, was wir betrachten wollen, ein, indem wir auf die systemtheoretisch begründete Frage fokussieren, wie das Erziehungssystem bisher mit dem Verhältnis zwischen Komplexität der Umwelt und Komplexität des Systems umging. Das heißt, dass wir analysieren, welche Differenzierungslinien jeweils entscheidend waren. Die Beobachtungen sind dabei positivistisch geprägt: Wir schließen induktiv von den Darstellungen verschie-

¹⁵ „Erziehungssystem“ ist bereits ein systemtheoretischer Begriff, der in Kapitel 1.1 genauer erläutert wird. Zunächst ist es ausreichend, zu wissen, dass damit beispielsweise das Schulsystem gemeint ist.

dener Quellen auf die allgemeinen Logiken der Systeme¹⁶. Beobachterinnen und Beobachter, die dieselben Quellen im Paradigma einer anderen Theorie oder Fragestellung sichten, werden dabei zu anderen Schlüssen kommen. Die Beobachtungen und Interpretationen sollen daher nicht als die einzig richtigen missverstanden werden, vielmehr stellen sie eine mögliche Beobachtung dar, die im Kontext dieser Kontingenz reduzierenden Perspektive der Systemtheorie plausibel ist¹⁷. Die Kapitel zur historischen Rekonstruktion sind chronologisch vom beginnenden 18. Jahrhundert (Kapitel 2.1) bis zur heutigen Zeit (Kapitel 2.7) geordnet. Sie münden in einer Spezifizierung der fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion (Kapitel 2.8).

Nach dieser ersten positivistischen Prüfung und der darauf aufbauenden Spezifizierung der fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion werden wir im dritten Schritt die Grundlage dafür legen, die Thesen so weit zu spezifizieren, dass sie empirisch erforschbar werden. In Kapitel 3 eignen wir uns dafür systemtheoretische Begrifflichkeiten und Denkweisen an, die es uns ermöglichen, dasjenige, was die Umsetzung von Inklusion verhindert, systemtheoretisch zu fassen. Dazu betrachten wir, was die Funktion des Erziehungssystems ist (Kapitel 3.1). Die zunächst trivial erscheinende Erkenntnis, dass diese Funktion in der Erziehung von Kindern besteht, hat weitreichende Konsequenzen, denn sie erfordert bestimmte Notwendigkeiten des Erziehungssystems. Diese werden wir in Kapitel 3.2 als Grundkonstitute des Erziehungssystems erörtern. Dies führt zu einer weiteren Spezifizierung der fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion (Kapitel 3.3), durch welche das Erkenntnisinteresse auf die Frage gelenkt wird, in welchem Verhältnis Inklusion und die Grundkonstitute des Systems stehen. In Kapitel 3.4 werden wir uns dieser Frage annehmen, indem ich die Idee von Inklusion als Trilemma (Boger, 2019a) den Grundkonstituten des Systems gegenüberstelle. Auf dieser Basis werden in Kapitel 3.5 fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion spezifiziert, die forschungsleitend für die empirischen Analysen in Kapitel 4 sind.

In Kapitel 4 wird die Theorie schulischer Inklusion auf ein konkretes Beispiel eines inklusiven Systems bezogen. Dadurch erfolgt einerseits eine erste Prüfung der empirischen Brauchbarkeit der Theorie, andererseits ist es das Ziel, die Theorie auf Basis der systemtheoretisch interpretierten Befunde weiterzuentwickeln. Dadurch entsteht ein Kreislauf zwischen Klassischer und Empirischer Erziehungswissenschaft, zwischen Positivismus und Kritischem Rationalismus und zwischen Suchen und Finden. Nach einer Vorstellung des Beispielsystems (Kapitel 4.1) erfolgt in den Kapiteln 4.2 und 4.3 eine empirische Analyse der These I der Theorie schulischer Inklusion. In Kapitel 4.2 rekonstruieren wir zunächst mittels qualitativer Methodik und eines zielgerichteten Blicks das Inklusionsverständnis, das dem Analysesystem zugrunde liegt. Dafür folgen wir Hypothesen, die die Suche nach Antworten leiten

16 Einen guten Überblick in die erkenntnistheoretischen Probleme, die mit dem Positivismus bzw. mit induktiven Schlüssen im Allgemeinen einhergehen, bietet Wilsche (2013).

17 Das Urteil, ob sie tatsächlich plausibel sind, obliegt wiederum den Beobachterinnen und Beobachtern dieser Forschungsarbeit.

sollen¹⁸. In Kapitel 4.3 gehen wir der Frage nach, ob sich im Analysesystem bestimmte Differenzierungslinien empirisch feststellen lassen. Die Kontingenz ist insofern eingeschränkt, als wir uns auf die Differenzierungslinie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* konzentrieren. Gleichwohl bleibt die Kontingenz hoch, da wir die Suche lediglich durch offene Fragen leiten lassen. In Kapitel 4.4 analysieren wir entsprechend der These II der Theorie schulischer Inklusion, wie sich das Verhältnis zwischen Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und den Grundkonstituten des Systems (wahrscheinlich) gestaltet. Die angewandte qualitative Methodik wird in ihrer Kontingenz reduziert, indem die Analysen in hohem Maße durch die entwickelte Theorie schulischer Inklusion geleitet werden. Die These III der Theorie schulischer Inklusion analysieren wir in Kapitel 4.5, indem wir die Verteilung von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt auf Klassen ins Verhältnis setzen zu den Ressourcen, die in der Organisation Schule für eben diese Kinder zur Verfügung stehen. Kapitel 4.5 richtet den Blick entsprechend auf Prozesse in Teilsystemen des Analysesystems. Es werden mittels quantitativer Verfahren im Sinne des Kritischen Rationalismus konkrete Hypothesen geprüft, wobei die Ergebnisse der Hypothesenprüfung wiederum positivistisch interpretiert werden.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der empirischen Analysen aus Kapitel 4 sowie die theoretischen Überlegungen aus den Kapiteln 1 bis 3 zusammengeführt. Anhand der fünf Thesen einer Theorie schulischer Inklusion, die ab Kapitel 1 zum Ende jeden Kapitels weiter spezifiziert wurden, wird eruiert, was die Schaffung eines inklusiven Schulsystems für das deutsche Schulsystem bedeutet. In fünf Kapiteln werden dafür je spezifisch für die jeweilige These die Erkenntnisse aus den Analysen des Beispielsystems auf die Frage fokussiert, was Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention für das Schulsystem bedeutet und welche Entwicklungen wahrscheinlich sind.

In Kapitel 6 erfolgen abschließend eine Darstellung möglicher weiterer Forschungsvorhaben (Kapitel 6.1) sowie eine Offenlegung der Grenzen der entwickelten Theorie schulischer Inklusion (Kapitel 6.2) und eine Diskussion des Verhältnisses zwischen deskriptivem Anspruch und normativen Anteilen in der vorliegenden Theorie (Kapitel 6.3).

¹⁸ Das bedeutet, dass es nicht darum geht, im Sinne des Kritischen Rationalismus Hypothesen aufzustellen, die wir falsifizieren möchten, sondern dass es uns darum geht, mittels der Hypothesen die Kontingenz der Suche zu reduzieren.

Inklusion

Über eine Erfüllungsgestalt im gemeinsamen Leben. Ein Essay



Christian Wevesiep

Inklusion

**Über eine Erfüllungsgestalt im
gemeinsamen Leben. Ein Essay**

2019, 120 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7455-1053-9

Hinter dem Begriff Inklusion steht eine Idee, die lange vorgedacht, eingeübt und schlussendlich verordnet wurde. Aber wurde sie auch verwirklicht? Zwischen gespannten Erwartungen und enttäuschten Hoffnungen sind Missverständnisse auf unterschiedlichen alltäglichen und bildungspolitischen Ebenen entstanden. Und so werden die Erfolgchancen der Inklusion angezweifelt und ihr Scheitern bereits verkündet, obwohl grade erst die Tragweite dieser Idee in der Praxis erkennbar wird. In ihrem Essay unternimmt der Autor den Versuch einer Kulturanalyse der Inklusion, auch im Bereich des Pädagogischen. Denn Inklusion ist deutlich mehr als nur ein Projekt. Inklusion ist Kultur, ist Praxis und sie ist es Wert, dass man um sie streitet!

Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, 13

Mérim Diouani-Streek,
Stephan Ellinger (Hgg.)

Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern

4., überarbeitete Auflage

ATHENA

Mérim Diouani-Streek,
Stephan Ellinger (Hg.)

Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern

**Lehren und Lernen
mit behinderten Menschen, 13**

4., überarbeitete Auflage
2019, 208 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7455-1073-7

Pädagogische Beratung nimmt als zentrale Hilfeform in sonderpädagogischen Handlungsfeldern einen zunehmend hohen Stellenwert ein. Dabei sehen sich sowohl Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Schulformen als auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ambulanter und stationärer Einrichtungen komplexen Problemlagen gegenüber: Unabhängig von deren Formalqualifikationen wird von den Helferinnen und Helfern theoriegeleitete Beratungstätigkeit erwartet, die sich von Tür-und-Angel-Gesprächen auf Alltagsniveau unterscheiden muss. In gut lesbaren Beiträgen vermitteln namhafte Expertinnen und Experten einen Überblick zu wichtigen Beratungskonzepten und deren Relevanz in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Damit leistet das Buch einen Beitrag zur Professionalisierung sonderpädagogischer Beratung und ist zugleich Nachschlagewerk und Orientierungshilfe. Es richtet sich sowohl an Studierende als auch an wissenschaftlich forschende und in der Praxis tätige Pädagoginnen und Pädagogen. Inhalt: Begriffsklärungen, Personenzentrierte Beratung, Systemische Beratung, Kooperative Beratung, Lösungsorientierte Beratung, Kontradiktische Beratung, Psychoanalytische Beratung.

ATHENA



Weltklasse

Schule für das 21. Jahrhundert gestalten

➔ wbv.de/weltklasse

- Impulse für die Schule von morgen
- Ziele und Anforderungen
- Best-Cases und Beispiele

Schule hat es schwer! Mit Methoden und Lehrplänen von gestern soll sie Schülerinnen und Schüler auf die Welt von morgen vorbereiten. Wie kann sich Schule auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft mit neuen Anforderungen und Technologien einstellen? Was brauchen Lehrerinnen und Lehrer, um diese Aufgaben zu bewältigen? Andreas Schleicher, OECD-Bildungsforscher und PISA-Initiator, hat weltweit in Bildungsprojekten – teilweise überraschende – Antworten auf diesen Fragen gefunden. Hier stellt er Projekte und Ansätze vor, mit denen Schule den Übergang ins 21. Jahrhundert gestalten kann: von innovativer Pädagogik und Lernniveaus über die Individualisierung des Lernens bis zu Weiterbildungszeiten für Lehrer:innen.



Andreas Schleicher

Weltklasse

Schule für das
21. Jahrhundert gestalten

2019, 357 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6022-4

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Gegenstand dieser Dissertation sind empirische Analysen zur Umsetzung inklusiven Lernens. Im Fokus steht der Umgang mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten an inklusiven Grundschulen. Diese Dissertation zielt darauf ab, Grundlagen für eine Theorie schulischer Inklusion zu schaffen. Sie beschäftigt sich auf theoretischer, historischer und empirischer Ebene mit den Bedingungen und Formen eines inklusiven Schulsystems.



ISBN: 978-3-7639-6117-7