



GBW Gesellschaft für
Bildung und Wissen e.V.

Forum für Schule, Ausbildung und Studium

GBW
FLUG
SCHRIF
TEN

2022

SCHULISCHE INKLUSION

VISION UND WIRKLICHKEIT

BERND AHRBECK

SCHULISCHE INKLUSION
VISION UND WIRKLICHKEIT

BERND AHRBECK

2022

GBW. Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.
Forum für Schule, Ausbildung Studium

*„... die pädagogische Welt wird also nicht neu erfunden
und man fragt sich allenfalls,
woher der frische Mut stammt, unter der Fahne der Inklusion jetzt alle Probleme
bewältigen zu können, die sich nach historischer Erfahrung
bei allen Reformen als resistent erwiesen haben.
Allein der Überschwang der guten Ziele kann doch die Skepsis nicht dispensieren –
wenn man selbst weiß, dass die Probe aufs Exempel die Praxis und die eigenen
Handlungsmöglichkeiten sind, nicht die Anrufung der Menschenrechte.“*

Heinz-Elmar Tenorth (2011)

1. Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat dazu geführt, dass in allen Bundesländern eine inklusive Umsteuerung erfolgt, die zu einer vermehrten gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung führen soll.

2. Die einzelnen Bundesländer unterscheiden sich nicht nur in ihrem Umsteuerungstempo, sondern auch in ihren Zielvorstellungen, die zwischen einer vollständigen Inklusion und einem dual-inkluisiven Schulsystem angesiedelt sind.

3. Faktisch steigen die Inklusionsquoten, aber die Zahl der in speziellen Einrichtungen unterrichteten Kinder sinkt nur geringfügig. Verantwortlich dafür sind hohe Steigerungsraten des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

4. Aus schulischer Sicht wird vielfach eine unzureichende personelle und sächliche Ausstattung beklagt, die eine gemeinsame Beschulung erheblich erschwert und sie sogar zum Scheitern bringen kann, wie eine neue Berliner Studie (AiBe) beispielhaft belegt.

5. Darüber hinaus existieren viele grundsätzliche Fragen, die bisher nicht befriedigend geklärt sind. Sie beziehen sich auf den Inklusionsbegriff selbst, den Behinderungsbegriff, die personenbezogene Zuordnung von Fördermitteln und die Rolle von Schulleistungen.

6. Eine vollständige Inklusion („full inclusion“), die alle speziellen Einrichtungen auflöst, ist mit dem deutschen Rechtsverständnis (insbesondere den elterlichen Grundrechten) unvereinbar.

7. Empirisch ist hinreichend geklärt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler von einer gemeinsamen Beschulung profitieren. Der zeitweise Besuch einer speziellen Einrichtung ist für sie vorteilhaft, vor allem bei schweren emotional-sozialen Beeinträchtigungen (Verhaltensstörungen).

8. Der Verzicht auf einen personenbezogenen Förderbedarf kann dazu führen, dass Behinderung nur noch als Teil einer bunten Lebensvielfalt erscheint, behinderte Kinder dadurch „namenlos“ gemacht werden und in der Inklusion „verschwinden“. Eine adäquate Förderung erhalten sie dann nicht mehr.

9. Die Möglichkeiten und Grenzen einer gemeinsamen Beschulung müssen realistisch gesehen und die Schule muss vor illusionären Überfrachtungen und ideologischen Einfärbungen geschützt werden. Die Vorkämpferin einer neuen „inkluisiven Gesellschaft“ kann und sollte sie nicht sein.

Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung wurde 2009 durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention erneut auf die Tagesordnung gesetzt, nunmehr – aufgrund der eingegangenen juristischen Verpflichtungen – mit besonderem Gewicht. Inklusion ist auch hierzulande zu einer entscheidenden Leitlinie geworden, ein Begriff, der sich im angloamerikanischen Sprachraum bereits sehr viel früher etabliert hatte. Die Schule soll demnach strukturell verändert werden, von einer „inklusiven Umsteuerung“ ist immer wieder die Rede. Damit wird unter veränderten Vorzeichen eine Entwicklung fortgesetzt, die die Kultusministerkonferenz bereits 1994 eingeleitet hatte. Die gemeinsame Beschulung sollte, sofern pädagogisch vertretbar, den Vorrang erhalten, damals noch unter dem Begriff der Integration.

Die UN-Behindertenrechtskonvention will die Rechte von Menschen mit Behinderung, das besagt ihr Name, umfassend stärken, auch und speziell im Bildungsbereich. Bereits der Umstand, dass weltweit Millionen von behinderten Kindern nicht beschult werden, verweist auf ihre Aktualität und Dringlichkeit. Darüber hinaus wird der Inklusionsbegriff vielfach weiter gefasst, er erstreckt sich dann auf unterschiedliche Diversitätsdimensionen. Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt ist zu einem übergreifenden, gesellschaftlich vordringlichen Thema geworden, das sich auch auf die Schule erstreckt.

Das deutsche Schulsystem erfasst alle Kinder, niemand wird aus dem Bildungssystem ausgeschlossen. Diese Zeiten sind längst vorbei. Insofern existiert ein inklusives Schulsystem, wie Tenorth (2013, S. 9) nüchtern konstatiert: „In diesem Sinne haben wir ein Bildungssystem, das Inklusion vollzogen hat.“ Der Blick richtet sich deshalb nicht auf die Beschulung an sich, sondern auf die inneren Strukturen des Systems. Auf Sonderschulen, die Kinder

voneinander trennen, und das gegliederte Schulsystem, das unterschiedliche Lernorte vorsieht (Brodkorb & Koch, 2013) sowie auf jene Veränderungen, die durch eine gemeinsame Beschulung im Klassenraum entstehen.

Die einzelnen Bundesländern unterscheiden sich in ihrer Entwicklung erheblich. Schulstrukturelle Veränderungen werden in unterschiedlichem Tempo vorgenommen, bei ungleichen Ausgangsbedingungen und – was noch wichtiger ist – differierenden Zielsetzungen. Das Land Bremen strebt eine nahezu vollständige Auflösung von Sonderschulen an, entsprechend hoch ist die Inklusionsquote mit 86 Prozent. Andere Bundesländer beschreiten einen anderen Weg. In Bayern und Baden-Württemberg wird ein „dual inklusives Schulsystem“ (Speck, 2019, S. 122) favorisiert, das Sonderschulen mit einschließt. Die Inklusionswerte betragen dort 28 beziehungsweise 35 Prozent. Als durchschnittlichen Inklusionsanteil gibt die Kultusministerkonferenz 39,3 Prozent an (Schuljahr 2018/2019; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 117).

Bemerkenswert ist, dass die Inklusionsquoten bundesweit ansteigen, sich zugleich aber auch der deklarierte Förderbedarf ausgeweitet hat. Immer mehr Schülerinnen und Schüler benötigen demnach eine sonderpädagogische Unterstützung. Waren es 2008/2009 noch 5,9 Prozent, so sind es im Schuljahr 2018/2019 bereits 7,4 Prozent aller Kinder. Sonderbeschulungen gehen nur langsam zurück, zwischen 2008/2009 und 2018/2019 von 4,8 Prozent auf 4,2 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 117). Einiges spricht dafür, dass eher schwerer beeinträchtigte Kinder speziell beschult werden. Die höheren Inklusionsquoten wären dann darauf zurückzuführen, dass sich der entsprechende Personenkreis ausgeweitet hat. Kritisch betrachtet: Bei inklusiver Beschulung gehen Kinder als Erfolgszahlen ein, die früher gar nicht gesondert erfasst worden wären.

Die unterschiedlichen nationalen Zielperspektiven kennzeichnen einen Spannungsbogen, der sich im internationalen Diskurs wiederfindet. Auch dort wird über eine vollständige Inklusion

(„full inclusion“) gestritten, häufig mit hohem emotionalen Einsatz (Ahrbeck et al., 2018; Kauffman et al., 2018; Hornby & Kaufman, 2020). Für die einen steht fest: Die UN-Behindertenrechtskonvention erlaube nur eine einzige Interpretation, derzufolge alle speziellen Einrichtungen, Sonderschulen wie -klassen, aufgelöst werden müssen. Das sei menschenrechtlich vorgeschrieben und insofern alternativlos. Eine andere, der „full inclusion“ nicht verpflichtete Position setzt sich ebenfalls für eine stärkere gemeinsame Beschulung ein. Ihr oberster Bezugspunkt ist aber nicht der Beschulungsort, sondern die bestmögliche Förderung des einzelnen (behinderten) Kindes. Eine Angebotsvielfalt sei dafür unerlässlich, sodass auf spezielle Einrichtungen nicht verzichtet werden kann. Ein solche Optimierung des Kindeswohls entspreche der UN-Behindertenrechtskonvention, das sei ihr Kernanliegen.

Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2015) nimmt in einzelnen Kommentaren zur Inklusionsentwicklung Stellung. Dass er einer vollständigen Inklusion nahe steht, ist offensichtlich. Im Comment No 4 (Committee on the Rights of Persons with disabilities, 2015) wird Deutschland deshalb heftig kritisiert, unterstützt von gleichsinnigen hiesigen Stimmen (z. B. Schumann, 2018). Der Vorwurf: Die inklusive Umsteuerung erfolge viel zu zögerlich, das Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention würde grundlegend verfehlt und der Inklusionsgedanke absichtsvoll dadurch unterlaufen, dass an speziellen Einrichtungen festgehalten wird.¹

Dem wird in einer gemeinsamen Stellungnahme von Bund und Ländern unter Federführung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und unter Mitwirkung der Bundeskultusministerkonferenz, dem „German Statement“ (2015), entschieden widersprochen. Auch zukünftig soll ein Weg beschritten werden, der institutionelle Differenzierungen vorsieht und Sonderschulen erhält. Eine „Menschenrechtsverletzung“ wird darin ausdrücklich nicht gesehen. Im „German Statement“ (Absatz 11) heißt es:

„Der Begriff ‚Segregation‘ hat eine starke negative Konnotation. Als Vertragsstaat ist Deutschland mit einer solchen Ansicht nicht einverstanden. Das Bildungssystem in Deutschland baut auf das natürliche Recht der Eltern auf, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen, das in Artikel 6 (2) des Grundgesetzes gewährleistet ist. Ein Bildungssystem, das den Eltern erlaubt, zwischen Inklusion in Regelschulen und Sonderschulen zu wählen, hält sich an diese Verfassungsgrundsätze.“²

Auch wird die hohe Qualität der sonderpädagogischen Ausbildung betont, die man in anderen Ländern vergeblich sucht.

Einer stärkeren gemeinsamen Beschulung wird damit keine Absage erteilt. Im Gegenteil: Sie ist weiterhin ein wichtiges Entwicklungsziel. Ihre Vorteile liegen auf der Hand. Kinder mit und ohne Behinderung kommen miteinander in Kontakt, sie lernen sich intensiv kennen und verlieren an Fremdheit. Das kann für beide Seiten gewinnbringend sein. Eine gegenseitige Anerkennung wird möglich, der Toleranzrahmen erweitert sich. Über die soziale Dimension hinaus kann sich auch auf der Leistungsebene ein positiver Ertrag einstellen, indem sich unterschiedliche Kinder gegenseitig unterstützen und die Leistungsschwächeren von den Stärkeren profitieren. Zugleich besteht die Hoffnung und Erwartung, dass auch eine behinderungsspezifische Förderung im inklusiven Rahmen besser gelingt. Ob diese Ziele erreicht werden, hängt unter anderem davon ab, ob die dazu notwendigen Mittel bereitgestellt werden. Denn eines ist sicher: Eine inklusive Umsteuerung ist kostenneutral nicht möglich, sie kostet sehr viel Geld.

Jede Beschulungsform muss sich nach ihren Erfolgen fragen lassen. Nach dem, was sie leistet, und danach, was sie nicht vermag, nach ihren Möglichkeiten ebenso wie nach ihren Grenzen. Das gilt für Sonderschulen ebenso wie für das gegliederte Schulsystem. Auch die inklusive Beschulung kann sich dem nicht entziehen, davor schützen sie keine noch so hehren Ideale und moralischen Postulate, die sie für alternativlos erklären.

EMPIRISCHE BEFUNDE: EIN KURZER ÜBERBLICK

Nationale und internationale Studien beschäftigen sich mit Systemvergleichen und, was zunehmend an Bedeutung gewinnt, mit innerschulischen Prozessverläufen, die darüber Auskunft geben können, unter welchen Bedingungen eine gemeinsame Beschulung gelingen kann. Insgesamt ist die Anzahl der methodisch anspruchsvollen Untersuchungen recht gering. Zumeist beziehen sie sich auf Kinder mit Lernbeeinträchtigungen, gefolgt von besonderen emotional-sozialen und sprachlichen Problemen. Andere Behinderungsgruppen werden nur selten erfasst. Vor allem mangelt es an Langzeitstudien, insbesondere solchen, die über die Schulzeit hinausweisen.

Einige wichtige Eckpunkte werden nunmehr benannt. Sie beziehen sich in erster Linie auf den Grundschulbereich. Ältere und neuere Untersuchungen belegen, dass Kinder mit Lernbeeinträchtigungen in ihrer kognitiven Entwicklung von einer gemeinsamen Beschulung profitieren können, also vergleichsweise mehr lernen. Das höhere Anregungsniveau und stärkere Leistungserwartungen werden als Gründe dafür genannt. Allerdings können damit größere psychische und soziale Belastungen verbunden sein (z.B. Haeberlin et al., 1991). Und umgekehrt: Ein gelingendes soziales Miteinander von Kindern korrespondiert im großen Hamburger Schulversuch mit auffällig geringen durchschnittlichen Lernleistungen. Integriert wurden hier Kinder mit besonderen Problemen im Lernen, in der sprachlichen sowie der emotional-sozialen Entwicklung (zusammenfassend Bleidick, 1999). Das dürfte ein Hinweis darauf sein, wie hoch die Anforderungen an die Lehrkräfte sind, die in unterschiedlichen Dimensionen zugleich erfolgreich unterrichten wollen.

Im Rügener Inklusionsmodell, dem ein stark strukturierter Förderansatz (*RTI – Response-to-Intervention*) zugrunde lag, konnten positive Lerneffekte in Deutsch und Mathematik bei Kindern nachgewiesen werden, die ungünstige Entwicklungsvoraussetzungen und ein erhöhtes Risikopotenzial aufwiesen, ohne dass andere Schülerinnen und Schüler dadurch zurückblieben. Offen blieb die Frage, ob der RTI-Ansatz auch schwer beeinträchtigten Kindern gerecht wird, die einer hohen persönlichen Zuwendung und stark individualisierter, oft unkonventioneller Massnahmen bedürfen. Etwa Kinder mit massiven Verhaltensproblemen. Während Sonderpädagogen das Modell am Ende der Untersuchung ausdrücklich befürworteten, fanden sich bei den Grundschullehrern deutliche Bedenken (Hartke et al., 2013; Voß et al., 2016).

Vorteile in der kognitiven Entwicklung stellen sich auch im IQB-Ländervergleich 2016 anhand eines großen repräsentativen Datensatzes ein. Vom Besuch der inklusiven Grundschule profitieren Kinder mit Lern- und Sprachbeeinträchtigungen im Lesen, Zuhören und der Mathematik stärker als diejenigen, die eine spezielle Schule besuchen. Bei Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialen Problemen war das nicht der Fall. Das Selbstkonzept stellt sich hingegen, wohl Gruppenbezugseffekten geschuldet, in speziellen Einrichtungen günstiger dar (Stanat et al., 2016).

Die „Bielerfelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)“ beschreibt ebenfalls vergleichsweise positivere Effekte im Lernen bei gemeinsamem Grundschulbesuch, die sich aber – wie in anderen Untersuchungen auch – nicht durchgängig darstellen. Zudem wird betont, dass dem unterschiedliche Ausgangsbedingungen zugrunde liegen. Schülerinnen und Schüler mit schwereren Beeinträchtigten besuchen eher Sonderschulen. Aufgrund der Komplexität der Sachlage plädiert das Autorenteam dafür, sich stärker von der persönlichen Situation der einzelnen Kindes leiten zu lassen und Strukturfragen nachzuordnen (Neumann et al., 2017; Stranghöner et al., 2017).

Die genannten Untersuchungen illustrieren einige wichtige Segmente des nationalen Forschungsstands, die kein eindeutiges Bild zulassen, ebenso wie die internationale Befundlage. Auch dort finden sich gegenläufige und widersprüchliche Erkenntnisse. Neben Ergebnissen, die die Vorteile einer gemeinsamen Beschulung bestätigen, existieren auch solche, die das Gegenteil belegen. Vieles spricht dafür, dass zahlreiche Kinder von einer gemeinsamen Beschulung profitieren, andere aber nicht und für einige kann sie sogar schädlich sein. Die häufig aufgestellte Behauptung, die inklusive Beschulung habe ihre durchgängige Überlegenheit längst bewiesen, steht also auf schwachen Füßen. Marion Felder, eine deutsch-amerikanische Inklusionsforscherin, beklagt, dass kritische anglo-amerikanische Befunde hierzulande kaum zur Kenntnis genommen werden (Überblick: Ahrbeck et al., 2021; Felder & Schneiders 2016).

Die zukünftige Forschung sollte sich diagnostischen Differenzierungen widmen, die darüber aufklären, unter welchen Bedingungen das einzelne Kind den größten Gewinn erzielen kann. Denn auch bei guter Ausstattung und bei allgemein erfolgreichen Inklusionsverläufen gibt es Kinder, die sich in diesem Rahmen nicht zu rechenfinden. Damit ist zugleich auch die Frage nach den Gelingensbedingungen der schulischen Inklusion aufgeworfen.

EINE NEUE UNTERSUCHUNG:

„Anfangs-Erfahrungen mit der Entwicklung der inklusiven Schule in Berlin (AiBe)“³

Diese von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin in Auftrag gegebene Studie (Ahrbeck et al., 2021) zeichnet sich dadurch aus, dass Entwicklungsverläufe kontinuierlich über die gesamte Grundschulzeit in 23 Klassen (in Berlin: Klassenstufe 1 bis 6) sowie zusätzlich in fünf Sekundarschulklassen (Klassenstufe 7 bis 10) erhoben und analysiert wurden. Insgesamt gingen zwischen 2011 und 2017 fast 1.300 Schülerinnen und Schüler in die Untersuchung ein. Ein besonderes Augenmerk lag neben den kognitiven auf den emotionalen und sozialen Effekten der Beschulung. Darin unterscheidet sich die AiBe-Studie von anderen Untersuchungen. Sie gibt persönliche Erfahrungen und Bewertungen, dem Sozialen und Emotionalen, breiten Raum. In der quantitativen Datenerhebung wurden die kognitive Leistungsentwicklung, schulbezogene Einstellungen und Erfahrungen erfasst. In den qualitativen Teil gingen über zweitausend leitfragengestützte Interviews ein, die mit Schülern und Eltern, Lehrern und Schulleitungen geführt wurden. Geleitet von der Frage, unter welchen Bedingungen eine inklusive Beschulung gelingen und woran sie scheitern kann.

Ein gelungenes soziales Miteinander ist ein zentrales Ziel der gemeinsamen Beschulung. In diesem Bereich stellen sich die besten Resultate ein. Unterschiede zwischen Schülern werden in der Grundschule von den Kindern als weitgehend unproblematisch erlebt, Kinder mit Behinderungen nehmen keine Sonderrolle ein. Doch das gilt nicht einschränkungslos: Wer massive Verhaltensprobleme hat, gerät schnell an den Rand der Klasse, wird zum Außenseiter, erfährt kaum Anerkennung und wenig Verständnis.

Die meisten Kinder berichten, dass sie insgesamt gern zur Schule gehen. Nur für eine kleine, oft hochbelastete Gruppe von etwa 8 Prozent trifft das zeitübergreifend nicht zu. Sie hat das Gefühl, in der Schule überhaupt nicht zurechtzukommen.

Im Sekundarbereich, der in Berlin mit der 7. Klasse beginnt, berichten die meisten Schüler ebenfalls von einem erfreulichen Klassenklima. Im Allgemeinen verfügen sie über ein positives Selbstkonzept und sie erleben sich als persönlich anerkannt. Für Kinder mit einem speziellen Förderbedarf, der in Berlin teilweise erst in der Sekundarstufe vergeben wird, gilt das weniger. Sie verspüren weniger Anerkennung, ihr Selbstkonzept ist geringer. Insbesondere in der 7. und 8. Klasse fallen ihre sozialen Integrationswerte deutlich ab, obgleich sie kein besorgniserregendes Ausmaß annehmen. Damit korrespondiert im außerschulischen Bereich, dass stärker beeinträchtigte Schüler nur schwer Anschluss finden. Private Einladungen für Kinder mit einer geistigen Behinderung finden sich kaum noch, auch wenn sich Lehrer und Eltern nach besten Kräften darum bemühen. Das ist ein bedauerliches, aber wenngleich nicht sonderlich überraschendes Resultat. Von einem gewissen Lebensalter an entwickeln sich Kinder und Jugendliche auseinander. Der Schule wird man dafür keinen Vorwurf machen können.

Testspezifische Vergleichsdaten zeigen, dass die kognitive Leistungsentwicklung im Grundschulbereich überwiegend im Durchschnittsbereich verläuft. Die zu Schulbeginn leistungsstärkeren Schüler halten ihr hohes Niveau, bei den anfangs Leistungsschwächeren ändert sich der Status über die Zeit ebenfalls nicht. Die Leistungsstärkeren fallen also nicht zurück, wie mitunter befürchtet wird. Die inklusive Beschulung erweist sich für sie insofern nicht als nachteilig, wobei offenbleibt, wie sie sich anderenorts entwickelt hätten. Eine andere große Hoffnung wird jedoch enttäuscht. Die Schwächeren, die unteren acht Prozent der Leistungsskala, nähern sich nicht der Leistungsmitte an, sie verharren auf ihrem niedrigen Niveau. Die inklusive Beschulung führt zu keiner wesentlichen Leistungssteigerung. Das reichlich optimistische Versprechen, bis-

her gehemmte, anderenorts systemisch gefesselte Potenziale würden nunmehr inklusiv freigesetzt, läuft ins Leere. Dieser Befund deckt sich mit denen anderer Untersuchungen.

Ein überraschendes Ergebnis stellt sich zu Klassenwiederholungen ein. Konzeptgemäß können Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen Entwicklungsrückstände aufweisen, in der Schuleingangsphase (Klassenstufe 1 und 2) ein Jahr wiederholen, ohne dass diese Zeit auf die Schulbesuchsdauer angerechnet wird. Diese Möglichkeit wurde immerhin bei achtzehn Prozent der Schüler genutzt. Die erhoffte nachhaltige Entwicklungsverbesserung trat jedoch nicht ein. Weder auf der Leistungs- noch auf der emotional-sozialen Ebene ließen sich zeitstabile Erfolge feststellen.

Als ein durchgängiges, immer wieder als vordringlich bezeichnetes Problem erweist sich der Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die massive Verhaltensstörungen aufweisen. Vor allem dann, wenn sie zu ausagierendem Verhalten neigen. Sie stellen die Lehrkräfte häufig vor kaum lösbare Aufgaben, die gängigen pädagogischen Mittel greifen bei ihnen nicht. Für eine intensive persönlichen Zuwendung, die dringend benötigt wird, damit eine tragfähige pädagogische Beziehung entsteht, ist in großen Klassen zu wenig Zeit. Viele dieser Kinder erfahren im Klassenraum eine erhebliche Ablehnung, die Außenseiterposition, in die sie geraten, kann zu einem erheblichem Leidensdruck führen. Es muss aber auch anerkannt werden, dass sie Mitschüler und Lehrkräfte sehr stark belasten und überfordern können. Eine gemeinsame Unterrichtung kann aus diesen Gründen nicht mehr sinnvoll und verantwortlich sein. Eine zeitweise Unterbringung in speziellen Einrichtungen wird deshalb von den befragten Berliner Lehrkräften für unerlässlich gehalten. Sie gilt geradezu als Bedingung dafür, dass die inklusive Beschulung nicht scheitert.

Für viele Berliner Lehrkräfte stellt die inklusive Beschulung eine große Herausforderung dar. Sie befürworten die Inklusionsidee zwar mehrheitlich, benennen aber auch gravierende Problemen, die sich vor Ort einstellen. Im Untersuchungsverlauf hat sich eine

immer stärkere Ernüchterung eingestellt. Das gilt ausdrücklich auch für diejenigen, die anfangs besonders überzeugt und zuversichtlich waren. Unter den gegebenen Bedingungen würde die große Mehrzahl der beteiligten Lehrkräfte den inklusiven Weg nicht noch einmal beschreiten. Nur zwei der insgesamt 28 Schulen, die in die Studie gingen, wären freiwillig dazu bereit. Das ist ein dramatisches Ergebnis.

Als alles überragendes Thema erweist sich die unzureichende Rahmung der pädagogischen Arbeit. Es fehle an allzu vielem: An sonderpädagogischer Unterstützung, an Unterrichtsmaterialien, an Räumlichkeiten, an Zeit, um sich bei hoher Lehrverpflichtung den neuen Aufgaben zu stellen. Das führt zu der Sorge, dass die Lehrkräfte weder den behinderten noch den nichtbehinderten Schülern wirklich gerecht werden. Vor allem blieben diejenigen auf der Strecke, die besonders beeinträchtigt und auf eine intensive Förderung angewiesen sind. Die anstehenden Aufgaben lassen sich aus der Sicht der Berliner Lehrkräfte nur bewältigen, wenn die Ausstattung stimmt und sich die persönlichen Belastungen in vertretbaren Grenzen halten.

Als Gelingensbedingungen werden in der AiBe-Studie genannt: Ein gemeinsames Leitbild für die inklusive Arbeit, eine besonders engagierte Schulleitung, eine hohe persönliche Identifikation des Kollegiums mit der Inklusionsidee und langjährige pädagogische Vorerfahrungen, am besten in „integrativen“ Klassen. Wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, verläuft die Arbeit in einigen Klassen/Schulen erfolgreicher, obgleich auch hier Ausstattungsfragen vordringlich bleiben.

So wichtig die personellen und sächlichen Rahmenbedingungen auch sind, sie sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass die inklusive Umsteuerung auch durch konzeptionelle Unklarheiten erschwert wird. Das gilt für Berlin, aber auch für andere Bundesländer, die über eine bessere Ausstattung verfügen und die inklusive Arbeit dadurch erleichtern. In erster Linie geht es um den Inklusionsbegriff, der nach wie vor von einem Konsens weit entfernt ist,

um den Behinderungsbegriff, die Frage nach einer personenbezogenen Diagnostik und das Förderverständnis. Damit sind pädagogisch äußerst bedeutsame Problemfelder benannt.

WENN BEHINDERUNG NAMENLOS GEMACHT WIRD.

Oder: Das Verschwinden der Menschen in der Inklusion

„Es ist normal, verschieden zu sein“ (von Weizsäcker, 2012), „Wir sind alle behindert“ oder „Geistigbehinderte gibt es nicht“ (Feuser, 1996), Sätze wie diese sind im öffentlichen Raum weit verbreitet. Sie sollen dazu beitragen, dass behinderte Menschen in die Mitte der Gesellschaft aufgenommen, als Personen anerkannt und geachtet, in ihren Fähigkeiten und Stärken respektiert werden. Niemand möchte und sollte nur unter dem Aspekt seiner Behinderung gesehen werden, das ist nur allzu nachvollziehbar.

Eine Konsequenz daraus ist, dass der Behinderungsbegriff von interessierter Seite für obsolet erklärt wird. Die Zweigruppentheorie, die zwischen „behindert“ und „nicht-behindert“ differenziert, müsse aufgegeben werden, jede Art von Gruppenzuordnung habe zu unterbleiben. So tönt es vor allem bei denjenigen, die sich von der gemeinsamen Beschulung einen fundamentalen pädagogischen und gesellschaftlichen Wandel versprechen (Hinz, 2006; Seitz, 2008; Wocken, 2012). „Heterogenität“ ist das neue Stichwort. Behinderung erscheint dann nur noch als ein Element unter vielen anderen: soziale und ethnische Herkunft, Religionszugehörigkeit, Begabung und Interessen, Geschlecht und sexuelle Orientierung, um nur einige zu nennen. Behinderung tritt „nur noch als Aspekt einer unendlichen menschlichen Vielfalt in Erscheinung und verblasst in dieser; sie löst sich sozusagen in der ‚Normalität der Verschiedenheit‘ auf“ (Singer, 2015, S. 61).

Dementsprechend soll die inklusive Schule auf jede Art personenbezogener diagnostischer Festlegung verzichten. Im Wortlaut: Die „Schule soll [gänzlich] von Etikettierungen und Kategorisierungen absehen“ (Ziemen & Langner, 2010, S. 254) und eine „ra-

dikale Loslösung von der sonderpädagogischen Systematik der Förderschwerpunkte“ (Seitz, 2008, S. 227) vornehmen. Niemand darf demnach noch als geistig behindert bezeichnet werden, nicht mehr als sprach- oder lernbehindert und so fort. Denn das sei per se beschämend und erniedrigend, diskriminierend und stigmatisierend. Der sonderpädagogische Förderbedarf wird unter Generalverdacht gestellt, so wie andere subsumierte Termini auch, die mit (speziellen) Behinderungen assoziiert sind.

Die Ablehnung sonderpädagogischer Begrifflichkeiten kann außerordentlich weit gehen, indem die „Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ [als] ebenso diskriminierend [...] ‚wie sexistische und rassistische Sprache“ klassifiziert wird (Hinz, 2009, S. 173). Ganz in diesem Sinne und unter heftiger Ablehnung „kategoriale[r] Klassifikationen“ hofft und erwartet Wocken (2012, S. 37): „Die Zeit wird kommen, wo die höchsten Gerichte die exkludierenden diagnostischen Praktiken mit Verweis auf die Behindertenrechtskonvention als menschenrechtswidrige Entwürdigung verurteilen werden.“ Beide Autoren gehören zu den prominentesten Vertretern der Inklusionspädagogik.⁴

Einige Bundesländer verzichten inzwischen darauf, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu erheben, zumeist in der Grundschule und dort in den Förderschwerpunkten emotional-soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung. Stattdessen werden die Fördermittel systemisch vergeben, was verwaltungstechnische Vorteile hat, aber nicht mehr auf das einzelne Kind bezogen ist, das somit aus dem Blick geraten kann. Eine direkte Bezugnahme auf die radikalen Äußerungen Hinz‘ und Wockens ist dabei wenig wahrscheinlich, aber sie bilden ein Hintergrundrauschen, das in Fachdiskurse und die politische Entscheidungsbildung eingeht. Immerhin lautet eine Begründung für diese Neuorientierung, dass sich dadurch diskriminierende Etikettierungen vermeiden ließen.

Auf eine individuelle Förderplanung soll auch zukünftig nicht verzichtet werden. Zumal bei größerer Heterogenität der Klassen und einem möglichst individualisierten Unterricht jedes Kind ei-

ner speziellen Beachtung und pädagogischen Unterstützung bedarf. Über Umfang und Qualität der vor Ort erstellten Förderpläne kann hier keine generelle Aussage getroffen werden. Sie dürften sich aufgrund der schulischen Arbeitsbedingungen und vieler anderer Faktoren erheblich unterscheiden. Bekannt ist aber, wie ein neues, sonderpädagogische Kategorien überwindendes Förderverständnis theoretisch konzipiert wird.

Es zeichnet sich dadurch aus, dass die Prinzipien der allgemeinen Pädagogik zur vorrangigen Größe werden, wie die von Hinz (2008a, 2008b), Hinz und Boban (2008) sowie Hinz und Köpfer (2016) vorgestellten Praxisbeispiele belegen. Das ist kein Wunder, wenn behinderte Kinder nicht mehr als solche hervortreten sollen, wenn nur noch Stärken zählen und alles getan wird, damit niemand als defizitär in Erscheinung tritt. Ein sonderpädagogisches Verständnis kindlicher Lern- und Entwicklungsprobleme, das in speziellen Fördermaßnahmen mündet, darf dann nur noch ein verschämtes Schattendasein führen.⁵ Wie sehr Hinz die unterschiedlichen Behinderungsformen einebnet, hat Lee (2010) in einer ausführlichen Studien nachgewiesen. In der inklusiven Pädagogik seines Zuschnitts scheint es gar keine Rolle mehr zu spielen, was für eine Behinderung ein Kind hat (vgl. Ahrbeck, 2017, 2020; Dederich, 2016). Denn der Blickwinkel hat sich entscheidend verschoben, von der Person, die immer mehr in den Hintergrund gerät, auf eine sie einschränkende Umwelt.

„Er richtet sich auf die Außenwelt, die als wesentliche Behinderungsquelle gilt: auf materielle Barrieren, fehlende Assistenz- und Unterstützungsmaßnahmen und unangemessene Haltungen. Veränderungsnotwendigkeiten beziehen sich schulisch auf die ‚Problematik komplexer Unterrichtssituation[en]‘“ (Hinz, 1998, S. 130).

Dass eine behindernde äußere Realität existieren kann, die der Veränderung bedarf, steht außer Frage. Sollte es aber nicht zugleich möglich sein, sich fachlich geleitet intensiv auf die persönliche Problematik eines Kindes einzulassen?

Die in der AiBe-Studie befragten Lehrkräfte vertreten diese Auffassung. In großer Mehrheit plädieren sie dafür, dass diagnostische Aufgaben nicht unter den Tisch gekehrt werden. Insofern sehen sie einen dringenden Veränderungsbedarf, der sich im Untersuchungsverlauf noch verstärkt hat, ausdrücklich auch hinsichtlich der Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale und sprachliche Entwicklung. Dabei geht es ihnen um weit mehr als nur eine diagnostische Grobeinteilung. Sie wollen genau wissen, wie sich die individuellen Problemlagen im schulischen Kontext darstellen. Das sei ohne ein spezialisiertes fachliches Wissen, ohne ein einschlägiges Fachvokabular unmöglich. Nur so lasse sich zielgerichtet pädagogisch handeln.

Die Wirklichkeit lässt sich nicht dadurch in ein neues Format pressen, dass ihr die Begrifflichkeit entzogen wird oder differenzverleugnende Neuschöpfungen entstehen. Der damit einhergehende Erkenntnisverlust ist beträchtlich, er wird leichtfertig vermeintlich höheren Zwecken geopfert. Wie hilflos und bagatellisierend derartige Versuche sind, zeigt, wenn psychisch schwer belastete Kinder in „verhaltensoriginelle“ umdefiniert werden, behinderte Jugendliche als „Menschen mit besonderen Bedürfnissen“ gelten und kognitive Einschränkungen zu „besonderen Begabungen“ mutieren. Niemand soll mehr wirklich besonders sein, alle auf eine bedeutungslos gewordene Art verschieden werden.

Das ist ausdrücklich so gewollt. Das prinzipiell Andere, das Fremde soll durch Nivellierung gebändigt werden. „In der Inklusion sind einfach alle unterschiedslos und namenlos verschieden“ (Wocken, 2012, S. 19). Es geht nicht mehr, wie behauptet wird, um die Anerkennung von Anderssein und Fremdheit, sondern darum, dass diese nicht mehr in Erscheinung treten. „Das eigentliche Ziel besteht geradezu darin, Anderssein und Fremdheit zu überwinden“ (Singer, 2015, S. 70). Dederich (2013) spricht deshalb vom einem „Verschwinden der Menschen“ in der Inklusion und Brodtkorb von einer postmodernen „Namenlosigkeit“, der „Aufhebung sämtlicher Regeln und Normalitätsvorstellungen. Der Mensch mit

Behinderungen ist unter diesen Bedingungen gar nicht mehr von Menschen ohne Behinderungen unterscheidbar [...]“ Wer Differenzkriterien beibehält, werde einem „Unterdrückungs- und Rassismusverdikt unterworfen“ (Brodtkorb, 2014, S. 442; kursiv im Original). Aber was bedeutet das für die Betroffenen selbst?

„Kann man wirklich annehmen, dass die Behinderten nicht bemerken, wie sehr ihre Umwelt sich verbiegt, um sich möglichst nicht anmerken zu lassen, dass sie über den Unterschied – der diese verkrampften Bemühungen erst evoziert – nicht hinwegsehen kann?“ (Schimank, 2013, S. 172).

Wie mag es jemandem ergehen, der spürt, dass seine Behinderung in anderen etwas bewegt, das sie vermeiden wollen? Bis hin zu einer selbstaufgelegten Sprachlosigkeit, zu Benennungs- und Diagnoseverboten. Muss er sich dadurch nicht zwangsläufig als belastend und gefährlich erleben? Steht er nicht unter einem ständigen Anpassungsdruck, weil er einen wichtigen Teil seines Selbst verleugnen oder sich verstecken muss? Diese Fragen werden sich kaum verneinen lassen.

Franz Christoph (1983), Mitbegründer der Krüppelbewegung der 1970er Jahre, hat sich entschieden dagegen gewehrt, dass behinderte Menschen im Namen einer weit gesteckten Normalität vereinnahmt werden. Ihm ging es ausdrücklich nicht um Integration, sondern darum, dass Behinderte in ihrem Eigenwillen, ihrer Sperrigkeit und ihrer Widerständigkeit in Erscheinung treten, mit dem Unverständlichen und Unverstehbaren, mitunter auch Anstößigen, das sie verkörpern können. Eine wohlfeile Toleranz, der warme Händedruck einer überaus wohlwollenden Gesellschaft, die sich mit ihm verbrüdernd will, war ihm ein Greuel – und damit auch ihr differenznivellierendes Inklusionsangebot.

Die Möglichkeiten und Grenzen einer gemeinsamen Beschulung müssen realistisch betrachtet werden, fernab von illusionären Überfrachtungen und ideologischen Einfärbungen. Erfreulich viele Kinder profitieren bereits jetzt von einer gemeinsamen Beschulung, oft dank eines erheblichen Kräfteinsatzes aller Beteiligten, insbesondere der Lehrkräfte. Damit dieser Weg erfolgreich weiter beschritten werden kann, bedarf es einer angemessenen schulischen Ausstattung, ansonsten droht das inklusive Projekt über kurz oder lang zu scheitern. Die Berliner AiBe-Studien belegt das eindrucksvoll. Auch wenn ihre Ergebnisse hinter den Erwartungen zurückbleiben, zeigt sie doch auch, welche Erfolge errungen werden können, wo überzogene Erwartungen existieren und welche Bedingungen zur Verbesserung beitragen können. Generell muss zur Kenntnis genommen werden, dass eine (zeitweise) spezielle Beschulung für einige Kinder die bessere Lösung darstellt, selbst bei guter schulischer Ausstattung. Die Frage, welcher im Einzelfall der richtige Weg ist, lässt sich nur anhand der Lebenswirklichkeit beantworten, sie ist eine empirische Frage, keine, die durch die Anrufung der Menschenrechte gelöst werden kann.

Besondere Aufmerksamkeit ist auf die inhaltliche Ausgestaltung der gemeinsamen Beschulung zu legen. Von unmittelbar didaktischen Konzepten abgesehen, die nicht Gegenstand dieser Schrift sind, bedarf es nach wie vor der Klärung grundsätzlicher Fragen. In vielen Schulen hat bisher keine oder nur eine unzureichende Diskussion über den Inklusionsbegriff stattgefunden. Die problematischen Folgen einer Dekategorisierung, die übergeordnete Förderbedarfe zum Verschwinden bringen will, werden noch allzu oft von einem Fortschrittsglauben überdeckt, der fälschlicherweise meint, er repräsentiere eine neue Form der Menschlichkeit. Denn das Versprechen, dadurch werde die Individualität behinderter Kinder

im besonderen Maße gesichert, steht auf tönernen Füßen (Singer, 2015; Kuhlmann, 2011). In dieser Hinsicht haben auch die oben genannten, sicher gut gemeinten populären Formeln, die Behinderung normalisieren wollen, eine Kehrseite, die nicht übersehen werden sollte.

„Die Aussage, ‚es ist normal, verschieden zu sein‘ banalisiert [...] Verschiedenheit, weil sie weder die radikale Fremdheit noch die Verantwortlichkeit dem anderen Menschen gegenüber ernst nimmt“ (Stinkes, 2012, S. 21).

Die Schule erfüllt gesellschaftliche Aufgaben, von denen sie sich nicht suspendieren kann. Auch in Zeiten der Inklusion bleibt sie funktional in das Gesamtsystem eingebunden. Der Vorbote einer grundlegenden Gesellschaftsveränderung kann sie deshalb nicht sein, somit auch keine Vorkämpferin einer elementar gewandelten „neuen“ inklusiven Gesellschaft (ausführlich: Brodkorb, 2012; 2014). Mitunter klingt es dennoch so, als solle genau das erreicht werden.

Zum Beispiel dann, wenn Leistungsdifferenzen im Erleben der Kinder möglichst bedeutungslos werden sollen, weil nur noch der persönliche Leistungsfortschritt zählt. Denn eine vergleichende Leistungsbewertung sei mit einem inklusiven, „humanen“ Schulsystem schwerlich vereinbar, meint Annedore Prengel, die eine für den Grundschulverband gefertigte wissenschaftliche Expertise „Inklusive Bildung in der Primarstufe“ verfasst hat.

„Das Prinzip der grundlegenden humanen Anerkennung setzt das Konstrukt des ‚schlechten Schülers‘ im Bildungswesen außer Kraft“ und lässt „damit eine Quelle von Diskriminierung und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit versiegen“ (Prengel, 2013, S. 5 bzw. 53).

Das sind große Worte. Schlechte Leistungen soll es keine mehr geben, dann allerdings auch keine guten. Alle sind irgendwie gleich geworden, nur noch ihrer privaten Logik unterworfen. Damit wird der gesellschaftliche Auftrag der Schule verkannt, letztendlich auch ihre Allokationsfunktion.

Die Schule wird im wahrsten Sinne des Wortes weltfremd, wenn sie glaubt, sie könne vorgegebene Leistungsstandards nach subjektiven Kriterien umdefinieren oder gar für bedeutungslos erklären. Denn die Unterrichtsziele ergeben sich auch aus der inneren Logik der jeweiligen Fächer, aus den Anforderungen, die die Sache selbst gebietet. Bestimmte Inhalte müssen beherrscht werden. Für den Einzelnen und die Gesellschaft ist es eben nicht unerheblich, was gewusst oder gekonnt wird. Zwei plus zwei ist vier, daran führt kein Weg vorbei. Und dennoch wird versucht, selbst diese schlichte Gleichung infrage zu stellen.⁶

Hinter all dem steht ein umfassendes Befreiungsversprechen, die „goldene Fantasie“ (Cohen, 2004, S. 51) eines Neuanfangs, die das Bisherige hinter sich lassen und in ein neues Reich der Freiheit eintreten will. Geleitet von der wirklichkeitsfernen Hoffnung, auch die „pädagogische Welt [könne jetzt] neu erfunden“ werden (Tenorth, 2011, S. 19). Das allerdings wirft die Frage auf, „woher der frische Mut stammt, unter der Fahne der Inklusion jetzt alle Probleme bewältigen zu können, die sich nach historischer Erfahrung bei allen Reformen als resistent erwiesen haben“ (Tenorth, 2011, S. 19). Zu etwas mehr Realitätssinn wird geraten.

1. Wie ideologisch geprägt und unerbittlich vermeintliche fachliche Stellungnahmen erfolgen können, lässt sich aus den folgenden Aussagen Theresia Degeners entnehmen, die von 2017 bis 2018 Vorsitzende des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen war. Die deutsche Bildungspolitik halte „eines der weltweit segregierendsten, an Apartheid grenzendes Aussonderungssystem“ aufrecht, so heißt es in ihrem Vorwort zu Brigitte Schumanns „Streitschrift Inklusion“ (2018). „Bildung ist eines der wichtigsten Menschenrechte unserer Zeit, und dass es nur ein Recht auf inklusive Bildung, nicht aber ein Recht auf Apartheid in der Bildung gibt, ist spätestens seit der UN Behindertenrechtskonvention bekannt“ (Degener, 2018, 7).
2. Überaus aufschlussreich ist dazu die umfangreiche juristische Studie, die Lang (2017) zum „Bildungsangebot für Behinderte“ und den „Verfassungsrechtlichen Anforderungen an das System der sonderpädagogischen Förderung“ vorgelegt hat.
3. Die Freigabe zur Veröffentlichung erfolgte 2021.
4. Aus heutiger Sicht reißen sich diese Äußerungen in eine gesellschaftliche Bewegung ein, die affektiv empört und mit hohem moralischen Aufwand bisherige Strukturen und Grenzen dekonstruieren will, weil sie unzeitgemäß, unaufgeklärt und rückwärtsgerichtet sein sollen. Das gilt inzwischen für viele Lebensfelder (ausführlich Ahrbeck, 2022; Furedi, 2021). Es sei nur beispielhaft an die Überwindung des binären Prinzips erinnert und die Infragestellung, ob es Männer und Frauen überhaupt noch gibt (vgl. Ahrbeck & Felder 2022).
5. Die Qualität der Förderung sinkt dadurch. Einiges spricht dafür, dass es insbesondere die sozial Benachteiligten sind, die darunter zu leiden haben (Kauffman, 2013; Morgan et al., 2015, Morgan & Farkas, 2015).
6. „In den Vereinigten Staaten soll Mathematik nicht mehr rein objektiv, sondern ein Zeichen „weißer Vorherrschaft“ sein. Nichtweiße Schüler würden in Mathematik benachteiligt, da sich das Fach auf westliche Werte stütze, lautet die These“ (Heil 2021).

Ahrbeck, B. (2017): Der Umgang mit Behinderung: Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz. Stuttgart: Kohlhammer.

Ahrbeck, B. (2020): Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits von Illusionen. Stuttgart: Kohlhammer.

Ahrbeck, B. (2022): Jahrmarkt der Befindlichkeiten. Von der Zivilgesellschaft zur Opfergemeinschaft. Springe: Zu Klampen.

Ahrbeck, B. & Felder, M. (2022): Geboren im falschen Körper? Gender Dysphorie bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer.

Ahrbeck, B., Badar, J., Felder, M., Kauffman, J. & Schneiders, K. (2018): Full Inclusion? Totale Inklusion? Fakten und Überlegungen zur Situation in Deutschland und den USA. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 87 (3), 218–231.

Ahrbeck, B., Fickler-Stang, U., Lehmann, R. & Weiland, K. (2021): Anfangserfahrungen mit der Entwicklung der inklusiven Schule in Berlin – eine exploratorische Studie im Rahmen von Schulversuchen (AiBe). Münster/New York: Waxmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Bielefeld: Wbv. (<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>), Zugriff am 27.12.2021.

Bleidick, U. (1999): Kann Integration von Grundschulkindern mit Behinderungen im Lernen, mit Sprachproblem und Verhaltensauffälligkeiten gelingen? Die neue Sonderschule 44 (2), 124–137.

Brodkorb, M. (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V Dokumentation. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 13–34.

Brodkorb, M. (2014): Warum totale Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. Sonderpädagogische Förderung heute 59 (4), 422–447.

Brodkorb, M. & Koch, K. (Hrsg.) (2013): Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M.-V. Dokumentation. Bd. 3. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Christoph, F. (1983): Krüppelschläge. Gegen die Gewalt der Menschlichkeit. Reinbek: Rowohlt.

Cohen, Y. (2004): Das mißhandelte Kind. Ein psychoanalytisches Konzept zur integrierten Behandlung von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Committee on the Rights of Persons with disabilities (2016): General Comment No.4. (<https://www.ohchr.org> › CRPD › CRPD-C-GC-4), Zugriff am 15.12.2021

Dederich, M. (2013): Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderte Menschen 36 (1), 32–43.

Dederich, M. (2016): Unterstützung durch Dekategorisierung. Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85 (1), 48–52.

Degener, Th. (2018): Vorwort. In B. Schumann (2018), Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik, 7–8.

Felder, M. & Schneiders, K. (2016): Inklusion kontrovers: Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Feuser, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht“. Geistige Behinderung 35 (1), 18–25.

Furedi, F. (2021): Why Borders Matter. Why Humanity Must Relearn the Art of Drawing Boundaries. London: Routledge.

German Statement concerning the Draft General Comment on Article 24 (CRPD) (2015): <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/Germany.pdf>, Zugriff am 15.12.2021

Haeberlin, H., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991): Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Erforschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern: Haupt.

Hartke, B., Blumenthal, Y., Diehl, K., Mahlau, K., Sikora, S. & Voß, S. (2013): Das Rügener Inklusionsmodell: Präventive und Integrative Schule auf Rügen. Ein Zwischenbericht nach zwei Schuljahren. In M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.), Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M.-V. Dokumentation. Bd. 3. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 107–123.

Heil, Ch. (2021): Wieviel „weiße Vorherrschaft“ steckt in der Mathematik? In FAZ net vom 1.3.2021; https://fazarchiv.faz.net/faz-portal/document?uid=FAZN__20210301_7222203&token=f33b4f77-3c32-42c2-823a-0f11b736b07e&p._scr=faz-archiv&p.q+=wei%C3%9F+vorherrschaft&p.source=&p.max=10&p.sort=&p.offset=0&p.searchIn=TI&p._ts=1642595871499; Zugriff am 19.1.2021.

Hinz, A. (1998): Pädagogik der Vielfalt – ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgeländen? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Beltz, 127–144.

Hinz, A. (2006): Inklusion. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 97–99.

Hinz, A. (2008a): Dekategorisierung in der Inklusion und schulischen Erziehungshilfe – wie passt das zusammen? Überlegungen zu inklusiven Perspektiven der schulischen Erziehungshilfe in sieben Thesen. Behindertenpädagogik 47 (5), 98–109.

Hinz, A. (2008b): Inklusion – Ende der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik? Überlegungen zu inklusiven Perspektiven in sieben Thesen. blind-sehbehindert 128 (1), 7–15.

Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (5), 171–179.

Hinz, A. & Boban, I. (2008): Inklusion. Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik? Geistige Behinderung 47 (3), 204–214.

Hinz, A. & Köpfer, A. (2016): Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85 (1), 36–48.

Hornby G. & Kauffman, J. M. (Hrsg.) (2020): Special and Inclusive Education: Perspectives, Challenges and Prospects. Basel: MDPI.

Stanat, S., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag N. (Hrsg.): IQB Bildungstrend (2016): Kapitel 10 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland. Münster: Waxmann, 277–315.

Kauffman, J. M. (2013): Labeling and categorizing children and youth with emotional and behavioral disorders in the USA. In T. Cole, H. Daniels & J. Visser (Hrsg.), The Routledge International Companion to Emotional and Behavioral Difficulties. London: Routledge, 15–21.

Kauffman, J. M., Badar, J., Felder, M., Ahrbeck, B. & Schneiders, K. (2018): Inclusion of All Students in General Education? International Appeal for A More Temperate Approach to Inclusion. Journal of International Special Needs Education 21 (2), 1–10.

Kuhlmann, A. (2011): An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie. Frankfurt am Main: Campus.

Lang, H. (2017): Das Bildungsangebot für Behinderte. Berlin: Dunker & Humblot.

Lee, J.-H. (2010): *Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz*. Bamberg: Athena.

Morgan, P. L. & Farkas, G. (2015): *Is Special Education Racist? The New York Times vom 24.06.2015*. (http://www.nytimes.com/2015/06/24/opinion/is-special-education-racist.html?_r=0), Zugriff am 4.1.2022.

Morgan, P. L.; Farkas, G., Hillemeier, M. M., Mattison, R., Maczuga, St., Li, H. & Cook, M. (2015): *Minorities are disproportionately underrepresented in Special Education: Longitudinal Evidence Across five disability conditions*. *Educational Researcher* 44 (5), 278–292.

Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017): *Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)*. In P. C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge*. Berlin: Frank & Timme, 39–48.

Prenzel, A. (2013): *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Schimank, U. (2013): *Umkämpfte Inklusion – eine soziologische Perspektive auf Behinderte im Bildungssystem*. In Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Service de l'Éducation différenciée (EDIFF) (Hrsg.), *Integration – Inklusion. Festschrift zum 40jährigen Bestehen der Éducation différenciée (EDIFF)*. Luxemburg, 167–179.

Seitz, S. (2008): *Leitlinien didaktischen Handelns*. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59 (6), 226–233.

Singer, Ph. (2015): *Theoretischer Anspruch und praktische Wirklichkeit des inklusiven Ansatzes im pädagogischen Diskurs. Zu Konsequenzen der normativen Einseitigkeit und des Umgangs mit Fremdheit*. In R. Lelgemann, Ph. Singer & Ch. Walter-Klose (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, 41–48.

Schumann, B. (2018): *Streitschrift Inklusion. Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen*. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.

Speck, O. (2019): *Dilemma Inklusion*. München: Reinhardt.

Stinkes, U. (2012): *„Es ist normal, verschieden zu sein“*. *Lehren & Lernen* 38 (12), 17–21.

Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Schwinger, M. (2017): *Inklusion vs. Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen*. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 31 (2), 125–136.

Tenorth, H.-E. (2011): *Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma*. (<https://docplayer.org/62390436-Inklusion-im-spannungsfeld-von-universalisierung-und-individualisierung-bemerkungen-zu-einem-paedagogischen-dilemma-1.html>), Zugriff am 4.2.2022.

Tenorth, H.-E. (2013): *Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas*. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke & H.-E.

Tenorth (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven*. *Schulmanagement Handbuch* 146. München: Oldenbourg, 6–14.

Voß, S., Marten, K., Diehl, K., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y. & Hartke, B. (2016): *Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ nach vier Schuljahren zum Messzeitpunkt Juli 2014*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (3), 133–149.

UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2015): *Draft General Comment No. 4 Article 24*. (http://www.ohchr.org/Documents/HR-Bodies/CRPD/GC/DraftGC_Education.doc), Zugriff am 15.12.2021.

von Weizsäcker, R. (2012): *Es ist normal verschieden zu sein*. *Welt-online vom 24.05.2012*. (http://www.welt.de/print/die_welt/sport/article106369540/Es-ist-normal-verschieden-zu-sein.html), Zugriff am 4.1.2022.

Wocken, H. (2012): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg.

Ziemen, K. & Langner, A. (2010): *Inklusion – Integration*. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: Athena, 247–259.

Prof. Dr. Bernd Ahrbeck
International Psychoanalytic University (IPU-Berlin)
Psychoanalytische Pädagogik
Stromstraße 1
10555 Berlin

Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz, 50931 Köln

info@bildung-wissen.eu
<http://bildung-wissen.eu>