

Mußmann, J. (2017).
Inklusive Pädagogik.
In:

Jan Böhm,
Marion Döll (Hrsg.)

Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende

Eine Einführung in ihre Disziplinen

Dr. Jan Böhm
Hochschulprofessor (ph1) für Vergleichende Erziehungswissenschaft und
Bildungssystementwicklung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Dr. Marion Döll
Hochschulprofessorin (ph1) für Erziehungswissenschaft,
Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Waxmann
Münster • New York

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich
unter www.utb-shop.de

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

utb 4872
ISBN 978-3-8252-4872-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Friedrich Pustet GmbH & Co. KG, Regensburg

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung	7
<i>Jan Böhm und Marion Döll</i>	
Schulpädagogik und Unterrichtsforschung	17
<i>Eeva Kaisa Hyry-Beihammer</i>	
Schulentwicklung	43
<i>Ulrich Krainz</i>	
Historische Bildungsforschung	69
<i>Gerald Grimm</i>	
Vergleichende Erziehungswissenschaft	103
<i>Jan Böhm</i>	
Migration und Bildung	139
<i>Marion Döll</i>	
Sonderpädagogik	163
<i>Marc Willmann</i>	
Inklusive Pädagogik	193
<i>Jörg Mußmann</i>	
Bildungswissenschaftliche Forschungsmethodologie und Forschungsmethoden	235
<i>Christoph Weber, Jan Böhm</i>	
Autorinnen und Autoren	263

Inklusive Pädagogik

Jörg Mußmann

1. Einleitung

Der Begriff „Inklusion“ ist in den vergangenen Jahren zunehmend in den Mittelpunkt der Pädagogik und Erziehungswissenschaft gerückt. Er entwickelte sich zu einem paradigmatischen Leitbegriff, der heute didaktische, bildungstheoretische und schulpolitische Diskurse bestimmt. Als fachlicher Terminus entstammt er anderen Disziplinen wie der Linguistik und der Soziologie. In der Pädagogik und Erziehungswissenschaft markiert die Verwendung des Begriffes einen Perspektivenwechsel in der bisherigen Integrationspädagogik und ersetzte im Zuge der Übersetzung der Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (VN-BRK, 2008) aus dem Englischen zunehmend den Begriff der Integration. Diese Entwicklungslinien sollen in diesem Beitrag skizziert und der konzeptionelle und theoretische Hintergrund sollen erläutert werden.

Schulische Inklusion betrifft alle Lehramtsstudierenden sowie alle Lehrerinnen und Lehrer. Denn inklusiv ist eine Schule, die allen Personen unabhängig von bestimmten Merkmalen, Eigenschaften oder Zuschreibungen wie Herkunft, Sprache oder Behinderung, einen gleichberechtigten Zugang zu Erziehung, Bildung und Unterricht ermöglicht (Textor, 2015). Schulische Inklusion bezieht sich also nicht nur auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, sondern auf alle Kinder und Jugendliche. Dies deutet einerseits auf eine Abgrenzung zur Sonderpädagogik hin, andererseits auf die Komplexität der Gegenstände der inklusiven Pädagogik als spezialisiertes Reflexionsfeld der Erziehungswissenschaft. Die Perspektive einer inklusiven Pädagogik bedeutet gleichzeitig, dass alle Lehrkräfte unabhängig von Schulform und Unterrichtsfach in die Situation kommen können, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen zu unterrichten. Das Menschenrecht auf Inklusion bringt umfassende schulstrukturelle Entwicklungen mit sich und erfordert grundlegende didaktische, professionelle und institutionelle Veränderungen und Bedingungen. Die Diskussionen über den Begriff und das Konzept werden daher mittlerweile weit über die Grenzen der Erziehungswissenschaft und Pädagogik hinaus geführt. Aber wenn man nach der Bedeutung fragt, verfügen die meisten Personen über keine eigenen biografischen Erfahrungen, da die

überwiegende Mehrheit „nicht in eine inklusive Schule gegangen [ist] und auch Lehrkräfte [...] zurzeit noch eher selten an inklusiven Schulen [unterrichten]“ (Werning & Avci-Werning, 2015, S. 6). So berichtet eine Lehramtsstudentin des ersten Semesters in ihrem Lerntagebuch:

„Zum ersten Mal von der ‚Inklusiven Pädagogik‘ habe ich beim schriftlichen Aufnahmetest für dieses Studium erfahren.“

Die Vorstellung, was Inklusion sei, wird bisher aus verschiedenen Quellen und indirekt erworben. Berichte von Kolleginnen und Kollegen, Darstellungen in den Medien oder populärwissenschaftliche oder wissenschaftliche Veröffentlichungen stellen ganz unterschiedliche Positionen dar. Es werden auf der einen Seite konsequente Umsetzungsstrategien gefordert, wie „Der Standard“ am 15.11.2014 titelt: „Ein bisschen Inklusion ist wie ein bisschen schwanger. Die Sonderschule muss weg“ (Mayr & Riss, 2014). Auf der anderen Seite werden bedrohliche Szenarien dargestellt und in „Die Presse“ Experten zitiert mit der Schlagzeile: „Das gibt es Grenzen des Zumutbaren“ (Bayrhammer, 2015). Die „Neue Osnabrücker Zeitung“ gibt am 30. Januar 2017 die Einschätzung von Regionalpolitikern wieder mit der Schlagzeile „Inklusion – ein Verbrechen an Kindern und Lehrern“ (Neue OZ 2017, S. 29).

Die Möglichkeiten der konkreten Umsetzung im Unterricht und das Lernen und Lehren in inklusiven Klassen haben hingegen bisher nur wenige Studierende und Lehrkräfte unmittelbar und über einen kontinuierlichen Zeitraum erfahren und erlebt (Veber, Rott & Fischer, 2013). „Dies führt dazu, dass einerseits romantisierende, manchmal gar idealisierende Vorstellungen kursieren. Andererseits werden immer wieder ‚badpractice-Modelle‘ übermittelt“ (Werning & Avci-Werning, 2015, S. 6). Eine andere Lehramtsstudentin dokumentiert diese Erfahrungen in ihrem Lerntagebuch so:

„Im heutigen Seminar wurde Inklusion in der Gruppe diskutiert. Bei einigen Kolleginnen spürte ich großen Widerstand. ‚Das geht ja sowieso net‘, ‚bei 23 Kindern ist das unmöglich – hörte ich in der Diskussion [...]. Ich war sehr erschüttert darüber, wie einige von ‚mongoloiden Kindern‘ sprachen und meinten, die Kindern mit besonderen Bedürfnissen würden die Arbeit anstrengender machen [...].“

Inklusive Bildung ist in der schulischen Praxis und Hochschullehre ein Thema geworden, das Emotionen auslöst „von euphorischer Zustimmung bis aggressiver Ablehnung“ (ebd.). In einer Gesamtschau internationaler Befunde zu professionellen Bedingungen gelingender Inklusion (Avramidis & Norvich,

2002; Sze, 2009) wird deutlich, „dass [...] Aspekte der Lehrerpersönlichkeit wie Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen [...] wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung inklusiven Unterrichts darstellen“ (Hellmich & Görel, 2014, S. 48 f.). Veber, Pfitzner, Frohnert und Schellig (2015, S. 192) kommen daher auch zu der empirisch gestützten Einschätzung, dass „negative Selbstwirksamkeitserfahrungen gesammelt werden und eine Ablehnung von Inklusion zunimmt“, wenn die Entwicklung und Gestaltung inklusiver Settings von den praxiserfahrenen Lehrkräften als Mentorinnen und Mentoren selbst nicht als positiv und wirksam wahrgenommen werden. Andere Dokumentationen in Lerntagebüchern von Lehramtsstudierenden in der Schulpraxis illustrieren diese Befunde anekdotisch:

„Einige Besprechungseinheiten hatten für mich ‚Stammtischcharakter‘. Der Praxislehrer behauptete, dass an der Hochschule falsch gelehrt werde, da es in der Praxis ganz anders aussehe. Auch verstehe er nicht, was man mit Inklusion bewirken wolle. Sie haben ja schon eine I-Klasse in der Schule. Was will man denn noch, mehr geht doch nicht?“

Da der Aspekt der ethisch-normativen Begründung der Inklusion, charakterisiert durch anthropologische und humanistische Dimensionen (vgl. Ondracek, 2007; Hajkova, 2007), und die empirisch messbaren Effekte eines inklusiven Unterrichts auf die Schulleistungen aller Schülerinnen und Schüler noch weitestgehend unbekannt sind bzw. widersprüchlich beschrieben werden (z. B. Huber, 2009; auch Hattie, 2013), konzentrierte sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs zunächst auf die heuristisch erschließbaren, didaktischen Bedingungen und Möglichkeiten (z. B. Seitz, 2006). Die Normativität der bisherigen Argumentation setzt sich jedoch dem Vorwurf einer „ideologisch geprägte[n] und theoretisch überhöhte[n] Erwartung“ (Jennessen & Wagner, 2012, S. 337) aus, wenn die vorgebrachten Ziele und Mittel der inklusiven Bildung wie Wertschätzung, Achtung und Anerkennung als pädagogische Dimensionen „wegen ihres ideellen, moralisch und ethisch bedeutsamen Gehalts [...] ausreichend Ansatzpunkte für den Anspruch [bieten], Zivilisationsleistungen durch erzieherische Intervention hervorbringen zu wollen“ (Diehm, 2000, S. 257). Die Forderung einer „Schule, die geprägt ist von Humanität und Solidarität, [...] Anerkennung, Respekt und Würde“ (Feyerer & Prammer, 2003, S. 15), liest sich zunächst gut, fordert jedoch auch Bildungspolitiker heraus, die Grenzen eines inklusiven Systems zu markieren: „Solange der Kapitalismus als Wirtschafts- und Gesellschaftsform existiert, kann Schule weder auf allgemeine Bildungsstandards noch auf Noten, Zeugnisse und Abschlüsse verzichten“ (Brodtkorb,

2012, S. 33). Erziehungswissenschaftler wie Otto Speck oder Annedore Prengel beobachten daher auch einen „empörten Debattenstil“ (Prengel, 2010, S. 22) in einem „ideologischen Minenfeld“ (Speck, 2011b, S. 7).

Der Diskurs ist mittlerweile an einen Punkt gekommen, an dem es Akteurinnen und Akteure der Pädagogik und Erziehungswissenschaft notwendig erscheint, beispielsweise in einer österreichischen Zeitschrift „Mythen und Fakten zur schulischen Inklusion“ näher zu beleuchten und eine Liste mit Argumenten zusammenzustellen mit dem Titel „Was ich über inklusive Bildung sagen kann, wenn jemand sagt ...“ (Reimann et al., 2014). Einer der zentralen Erziehungswissenschaftler, der die Entwicklung von der Integrations- zur inklusiven Pädagogik begleitet und gestaltet hat, fasst den Diskussionsstand anschaulich zusammen: „Der wissenschaftliche Diskurs um Integration und Inklusion präsentiert sich bunt und kontrovers, er gleicht einer babylonischen Sprachverwirrung“ (Wocken, 2011). Es sollen im Folgenden daher einige Definitionsvorschläge vorgestellt werden.

2. Historische Aspekte der inklusiven Pädagogik

Um die sehr jungen historischen Entwicklungslinien der inklusiven Pädagogik nachzuzeichnen, ist eine nähere Analyse des Begriffswechsels von Integration zu Inklusion im Kontext der Erziehungswissenschaft erforderlich, der vor mehr als 20 Jahren im deutschsprachigen Raum seinen Anfang nahm.

Die Konzeption der Integrationspädagogik wiederum setzte sich von der Sonderpädagogik ab. Beide Fachgebiete müssen mit Blick auf die praktisch-pädagogischen Tätigkeiten und nachfolgenden pädagogischen Theorien und Systematisierungen gleichermaßen betrachtet werden, denn die umfangreiche Theoriebildung in der Sonderpädagogik ging einher mit dem flächendeckenden Ausbau des Sonderschulsystems insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Zwar gab es schon vorher Bestrebungen, spezielle Erziehungskonzepte für Menschen mit Behinderungen zu entwickeln. Einige davon „führten zu pädagogischen Innovationen, die sich in institutionalisierte Formen überführen ließen“ (Biewer, 2010, S. 11). So ließen sich im 18. Jahrhundert Unterrichtsangebote für Taubstumme und Blinde finden und Ende des 19. Jahrhunderts entstanden Klassen für Kinder mit körperlich-motorischen und kognitiv-intellektuellen Beeinträchtigungen, „gefolgt von einer breiten institutionellen Differenzierung nach der Jahrhundertwende mit Schulen

für sprachbehinderte, sehbehinderte, schwerhörige und verhaltensgestörte Kinder“ (Ahrbeck, 2012, S. 13). Mit dieser Entwicklung wuchs auch das wissenschaftliche Interesse für diese Kinder und Jugendlichen. So entstand im 19. Jahrhundert der Begriff der Heilpädagogik als Konzept für Erziehung und Unterricht „anfangs in Bezug auf spezifische vorwiegend somatisch bedingte Behinderungen wie z. B. Gehörlosigkeit, Blindheit oder kognitive Retardierung (sic!). [...] Die frühen Anfänge der Heilpädagogik liegen in den für das Umfeld deutlich wahrnehmbaren somatischen Schädigungen“ (Biewer, 2010, S. 12 f.).

Der Begriff Heilpädagogik wurde 1861 von Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt im Rahmen von Vorträgen an der Wiener Akademie der Wissenschaften eingeführt (Bachmann, 1979), begründete aber noch keine pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Konzeptbildung. „Stattdessen dominierten danach medizinische, insbesondere psychiatrische Sichtweisen des menschlichen Entwicklungsprozesses“ (Biewer, 2010, S. 19), die sich bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts mit unterschiedlichen Ausprägungen fortsetzten und insbesondere in der Zeit des Nationalsozialismus als Grundlage für die überwiegend konservativ orientierte deutsche, sogenannte Hilfsschullehrerschaft dazu dienten, die sogenannten erb- und rassepflegerischen Maßnahmen des NS-Staates zu unterstützen (Ellger-Rüttgardt, 1998, S. 68; Myschker, 1983, S. 156). Durch die Einbeziehung der Institution der damals als Hilfsschule bezeichneten Sonderschulen in das Selektionsprogramm der Nationalsozialisten erlangte der sich nach 1945 durchsetzende Begriff der Sonderpädagogik eine politisch problematische Konnotation mit Blick auf das damit verbundene, sich weiter ausdifferenzierende und separierende Schulsystem sowie die Selektionsdiagnostik, die psychometrische Differenzialdiagnostik und schulrechtlich geregelte Verfahren der Leistungsbeurteilung voraussetzte, um Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen einer Sonderschule zuzuweisen.

Die Schweiz war das einzige deutschsprachige Land, in dem sich die Entwicklung der seit den 1920er Jahren zunehmend wissenschaftlich systematisierten Heilpädagogik fortsetzen konnte. Es war auch das erste Land, das mit der Einrichtung eines Lehrstuhles von Heinrich Hanselmann (1885–1960) die Heilpädagogik als akademisches Fach etablieren konnte (Biewer, 2010). Brezinka (1997) beschreibt, dass die „vor allem in Wien vertretene österreichische akademische Heilpädagogik im Unterschied zur Schweiz und Deutschland sehr stark medizinisch geprägt“ war (Biewer, 2010, S. 26). Hans Asperger (1906–1980) definierte die Heilpädagogik als Angelegenheit der Pädiatrie und begründete das Fach medizinisch und

„prägte die österreichische Heilpädagogik nachhaltig über Jahrzehnte. Eine Verbindung der pädiatrischen und der pädagogischen Linie der Heilpädagogik gelang erst im Jahre 1981 mit der Gründung des Interfakultären Instituts für Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien“ (Gerber, Schaukal & Reinelt, 1987 zit. n. Biewer, S. 26).

In Deutschland führten die Versuche bereits in der Weimarer Republik, Zusatzausbildungen für Sonderschullehrkräfte an die Universitäten zu verlagern, nicht zu einer Einrichtung eines eigenständigen Fachgebietes. „Die erste deutschsprachige universitäre Sonderpädagog/innenausbildung, die nachhaltig Bestand haben sollte, begann im Wintersemester 1947 an der Humboldt-Universität in Berlin in der damaligen Sowjetischen Besatzungszone“ (Becker & Große, 2007, zit. n. ebd., S. 26). In Deutschland wurde eine Sonderschullehrkräfteausbildung praxisorientiert an Pädagogischen Hochschulen unterrichtet, bis diese Einrichtungen in die Universitäten integriert wurden. Dies führte zu einem massiven Ausbau von Lehrstühlen und Forschungskapazitäten und auch dazu, dass die Begriffe der Heilpädagogik und Sonderpädagogik weiter systematisiert wurden und jeweils dem schulischen Kontext (Sonderpädagogik) und den außerschulischen Bildungs- und Hilfsangeboten (Heilpädagogik) zugeordnet wurden. Diese Differenzierung konnte sich in Österreich und in der Schweiz nicht in einem solchen Maß durchsetzen, wie sich dies in Deutschland auch schulstrukturell niederschlug.

In der Gesamtschau lässt sich aber feststellen, dass sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Begriff der Sonderpädagogik als Bezeichnung für ein pädagogisch-praktisches und erziehungswissenschaftliches Spezialgebiet durchgesetzt hatte, der die Theorie und Praxis von Erziehung, Bildung und Unterricht für und mit Menschen mit Beeinträchtigungen in schulischen Kontexten als Gegenstände hat. Im Zusammenhang mit dem damaligen Ausbau des nach Behinderungsformen differenzierten Sonderschulwesens wurde das Fachgebiet jedoch zumeist als Sonderschulpädagogik verstanden. Mit der Diskussion und Erprobung erster integrativer Schulmodelle geriet diese Bezeichnung zunehmend in die Kritik. Der begriffliche Verweis auf Sondereinrichtungen, die dem Ziel gleichberechtigter, gesellschaftlicher Partizipation entgegenstehen, erschien nicht angemessen. Eine solche Interpretation ist aber nicht zwingend, wie Willmann (Kapitel zur Sonderpädagogik in diesem Band) aufzeigt.

Die Diskussion um die problematischen historischen Hintergründe der Sonderpädagogik setzen sich bis heute fort (Hänsel, 2006). Sie begannen in den 1970er Jahren und führten in den 1980er Jahren zu der von Eberwein (1995) als „Paradigmenwechsel“ bezeichneten Entstehung eines „integrationspädagogischen“ Ansatzes.

„Als pädagogischer Begriff wurde Integration zunächst im Zusammenhang mit interkultureller Pädagogik und erst seit den Siebzigerjahren ebenso für die gemeinsame Erziehung von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verwendet“ (Amrhein, 2011, S. 16).

Seitdem fungierte der Begriff der Integration im deutschsprachigen Raum als Merkmal reformpädagogischer Ansätze im Kontext der Erziehungswissenschaft und Schulpolitik und beschrieb zunehmend die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung.

Ein besonderer Meilenstein dieser Entwicklung war die Veröffentlichung des Dokumentes mit der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates „zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (1973). Mit dieser Positionierung wurde „erstmalig offiziell eine Überprüfung der separierten Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen eingefordert“ (Werning & Avci-Werning, 2015, S. 16):

„Sie [die Bildungsratskommission, J.M.] legt in der vorliegenden Empfehlung eine neue Konzeption zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher vor, die eine weit mögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht. Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 15 f.).

In der erziehungswissenschaftlichen Konzeptionierung und Entwicklung der Begriffssystematik bildeten sich auch innerhalb der Integrationspädagogik unterschiedliche Ansätze heraus. Sie unterscheiden sich im Wesentlichen in der Radikalität hinsichtlich der schulpolitischen und strukturellen Konsequenzen. Die „bedingte Integration“ (Kobi, 1997; Textor, 2015, S. 25) knüpft den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen an bestimmte Bedingungen wie z. B. die Ausprägung der Beeinträchtigungen oder die Bereitstellung räumlicher und personeller Ressour-

cen sowie besonderer Qualifikationen einzelner Lehrkräfte, die es einzelnen Schülerinnen und Schülern durch individualisierte Hilfen erst möglich machen, überhaupt am Unterricht teilhaben zu können. In dieser Konzeption wird der Integrationsbegriff insofern „banalisiert“, da er auf die schlichte organisatorische Umsetzung des gemeinsamen Aufhaltes der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Beeinträchtigungen in einem Klassenraum reduziert wird (ebd.). In diesem Konzept der bedingten Integration identifiziert Reiser (2003, S. 307) einen „unheilvollen Kreislauf der Abgabe der Zuständigkeit für Kinder mit Lern- und Entwicklungsproblemen an die Sonderpädagogik und der Annahme der Zuständigkeit durch die Sonderpädagogik“, ohne dass das Schulsystem selbst und die Unterrichtskonzeptionen besondere Änderungen erfahren hätten (Textor, 2015, S. 25). Die individualisierten Unterstützungen der Sonderpädagoginnen und -pädagogen in integrativen Settings umschreibt Reiser (2003, S. 307) als „sonderpädagogische Serviceleistung“, die „allzu oft in die ‚integrierte Selektion‘ [mündet]“.

Demgegenüber vertreten Autoren wie Feuser (1989; 2002) das Konzept der „unbedingten Integration“, dessen pädagogische Praktiken nicht an personen- oder institutionsspezifische Vorbedingungen geknüpft sind, sondern als „existenzielles Grundrecht auf ein Mitsein“ (Kobi, 1997, S. 77) verstanden wird. Mit diesem radikaleren Verständnis der Integration als „unteilbar“ (Feuser, 1989, S. 6) mit dem Ziel, „eine neue, nicht aussondernde humane Pädagogik zu schaffen“ (ebd., S. 5), mit der eine fundamentale Kritik am vertikal hierarchisierten, mehrgliedrigen Schulsystem einhergeht, wurden die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen geschaffen für einen weiteren paradigmatischen Wechsel, der heute als inklusive oder „Inklusionspädagogik“ (z. B. Textor, 2015) bezeichnet wird. Dieser Wechsel wird von Sander (2004, S. 242) als „optimierte und umfassend erweiterte Integration“ definiert. Der Autor differenziert zwischen Integration und Inklusion folgendermaßen:

„Integration: Behinderte Kinder können mit sonderpädagogischer Unterstützung Allgemeine Schulen besuchen. Inklusion: Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Allgemeine Schulen, welche die Heterogenität ihrer Schüler schätzen und im Unterricht fruchtbar machen“ (ebd., S. 243).

„Inklusion soll damit in besonderer Weise die Akzeptanz von Unterschieden in der Schule betonen, wodurch neben Kindern und Jugendlichen mit Behinderung auch solche mit anderen Benachteiligungen ins Blickfeld geraten“, die

z. B. auf Grund von Geschlecht, sozialer Herkunft, spezifischen Lebensbedingungen und/oder Kultur entstehen können (Werning & Avci-Werning, 2015, S. 16 f.).

Mit dieser erweiterten und systemorientierten Perspektive auf institutionelle Risiken der Benachteiligungen im Kontext der Schule treten Argumentationslinien hervor, die das erziehungswissenschaftliche Fachgebiet der Sonderpädagogik mit ihren geschichtlich in der Medizin begründeten subjektorientierten Ansätzen übergreifen. In diesem im weitesten Sinne sozialwissenschaftlichen Paradigma muss das Phänomen der Behinderung als soziales Konstrukt in der Interaktion von Menschen mit Beeinträchtigungen und Erwartungen sowie Anforderungen der personellen und physikalischen Umwelt und daraus resultierenden Einschränkungen der sozialen Teilhabe neu erfasst und definiert werden. Auf diese Begriffsdiskussion zu Behinderung, Behinderungserfahrungen und Beeinträchtigung kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

Diesen sozialwissenschaftlichen und damit verbundenen sozialrechtlichen Perspektiven auf Menschen mit Beeinträchtigungen, die ein medizinisches Verständnis von Behinderung zu überwinden versuchen, beinhalten verschiedene Argumentationsansätze, die dem heutigen Diskurs der inklusiven Pädagogik zu Grunde liegen.

„Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht lässt sich das Thema (a) als *bildungs- und sozialpolitischer Impuls*; (b) als *ethischer Orientierungshorizont*, der auf die Perspektive und das politische Engagement von Akteur_innen verweist; und (c) als *Diskursangebot für die Bündelung von Fragen der Bildungsgerechtigkeit sowie der Partizipation* deuten“ (DGfE, 2017, S. 1; Hervorheb. i. Orig.).

Textor (2015, S. 34 ff.) differenziert in diesem Diskursangebot vier unterschiedliche Argumentationslinien:

- Die pädagogisch-psychologische Argumentationslinie orientiert sich am Individuum und an der heterogenen Lerngruppe, für welche mit empirischen Befunden bessere Lern- und Entwicklungsprozesse in inklusiven Settings, zumindest aber weniger Benachteiligungen beschrieben werden (vgl. z. B. Feyerer, 1998; Sermier Dessemontent, Benoit & Bless, 2011; Walter-Klose, 2013).
- Die bildungsökonomische Argumentationslinie fokussiert die Kosten-Nutzen-Verhältnisse bei einer parallelen Struktur von Regelschulen und Sonderschulen (vgl. z. B. Klemm, 2013), während

- die demokratieorientierte Argumentationslinie allgemein geltende moralisch-ethische und gesellschaftliche Zielvorstellungen der aktiven Partizipation aller Menschen in einer demokratischen Lebensform hervorhebt (vgl. z. B. Kobi, 1997).
- Die menschenrechtsorientierte Argumentationslinie versteht Inklusion nicht nur wie im o. g. ethischen Argumentationsansatz für geboten oder wie im pädagogisch-psychologischen als grundsätzlich, sondern als rechtlich zwingend. In enger Anbindung an die demokratieorientierte Argumentation wird hier von der Prämisse ausgegangen, „dass eine menschenwürdige Gesellschaft jeder Personen unabhängig von ihrer individuellen Situation gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen muss“ (Textor, 2015, S. 35).

Die menschenrechtsorientierte Argumentation geht über das Schulsystem hinaus und umfasst mit dem Anspruch sozialer Inklusion alle gesellschaftlichen Bereiche, von denen der inklusive Unterricht und die inklusive Schule nur ein Aspekt ist, für deren Realisierung jedoch umfassende gesellschaftliche Veränderungsprozesse der leistungsorientierten Marktwirtschaft erforderlich sind. Im Rahmen dieser Argumentationslinie beziehen sich die Autorinnen und Autoren sowie die Akteurinnen und Akteure auf geltendes, positives Recht (Wocken, 2010, S. 218 f.), dass bereits im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland mit dem Passus, dass niemand „wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf“ (GG Artikel 3), oder in Österreich durch den Artikel 7 der Bundesverfassung („Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten“) verankert ist.

Dieses Benachteiligungsverbot wurde jedoch erst durch eine entsprechende Grundgesetzänderung in Deutschland im Jahr 1994, drei Jahre später durch eine Verfassungsänderung in Österreich erreicht. In Deutschland verliefen diese Veränderungen parallel zur sogenannten Salamanca-Erklärungen der UNESCO (1994) und zu den neuen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 1994), mit denen das Primat des gemeinsamen Unterrichts für alle Kinder und die Loslösung der sonderpädagogischen Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen von der separaten Schulform der Sonderschule verbunden war.

Der Begriff „Inklusion“ selbst wurde in Deutschland hingegen erst seit Anfang 2000 stärker diskutiert und dies vorrangig von der Sonderpädagogik (vgl. z. B. Sander, 2004; Hinz, 2004), obwohl der Terminus im Englischen bereits durch

die Veröffentlichung der UNESCO-Erklärung von Salamanca zur Verfügung stand und in der Übersetzung durch die UNESCO-Kommission in Österreich auch aufgegriffen wurde:

„Wir glauben und erklären, [...] dass Regelschulen mit dieser inklusiven Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, [...] darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder [...]“ (Österreichische UNESCO-Kommission, 1996, S. 7).

Dennoch wird auch in dieser normativen Setzung die terminologische Inkohärenz deutlich, die bis heute zu der Schwierigkeit einer einheitlichen Definition im wissenschaftlichen Diskurs führt. Flieger konstatiert daher im Vorwort (2010) zur Übersetzung der Erklärung (1996) von 1994:

„Ich überarbeitete die Übersetzung in Absprache mit KollegInnen, die wie ich an der internationalen Bewegung für inclusive education interessiert waren: Es war uns klar, dass Integration nicht das bezeichnet, was mit ‚Inclusion‘ gemeint war. Da aber Mitte der 1990er Jahre der Begriff Integration noch nicht so verbraucht war, wie er es inzwischen teilweise ist, schien es keinesfalls bedenklich, ihn für den deutschen Text der Salamanca Erklärung zu verwenden.“

Auch knapp 10 Jahre später wurde keine systematische Differenzierung vorgenommen. Es wurde zwar festgehalten, dass der Begriff Integration zunehmend den Begriff der Inklusion abgelöst hat, da Autoren wie Feyerer & Prammer (2003, S. 15)

„unter Integration aber immer schon das gemeinsame Leben, Lernen und Arbeiten aller Menschen verstanden haben und der Begriff Integration in der bildungspolitischen Diskussion noch immer aktuell ist, verwenden wir in diesem Buch beide Begriffe synonym“.

In Deutschland erzeugte die Übersetzung von „inclusion“ durch „Integration“ kontroverse Debatten. Sander (2004, S. 240) kritisierte die „undifferenzierte Gleichsetzung mit Integration“. Reiser (2003) setzte mit seiner Bearbeitung der Frage „Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden?“ maßgebliche Impulse zur weiteren Diskussion und begründete diesen Wechsel mit einer massiven Kritik an dem inflationären Gebrauch des Begriffes Integration und was in der Schulpraxis alles als integrativ beschrieben wird. Er bilanzierte, „Integration als Schulreformansatz ist in Deutschland nicht nur quantitativ [...], sondern auch qualitativ [...] stecken geblieben“ und kritisiert, dass „Sonderpädagogen [...] z. B. in

Grundschulen mit etikettierten Kindern in besonderen Gruppen, das heißt äußere Differenzierung als versteckte Selektion unter der Firmierung Integration [arbeiten]" (ebd., S. 307).

Der überwiegende Teil der bisherigen Positionen im Integrations- und Inklusionsdiskurs sieht sich dem Vorwurf ausgesetzt, exklusiv im Kontext der Sonderpädagogik entwickelt worden zu sein. Entwicklungen beispielsweise in der Migrationspädagogik oder Geschlechterforschung vollzogen sich separat. Sonderpädagogische Theoriebildungen aus der allgemeinen Schulpädagogik wurden „nur unzureichend rezipiert. [...] Andererseits zeigt auch die Sonderpädagogik gewisse Abgrenzungstendenzen“ (Textor, 2015, S. 33), da sie sich mit Verweis auf die historischen Entwicklungslinien über die Spezialisierung auf Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen legitimiert. Dieser Widerspruch wurde durch Reiser (1997, S. 270; Kron, 2009, S. 185 ff.) in seiner „Theorie integrativer Prozesse“ mit Bezug auf soziologische Systemtheorie und Psychoanalyse näher analysiert. In dieser Analyse wird das Verständnis von Integration auf berufsspezifischen, innerpsychischen bis hin zu institutionellen Ebenen beschrieben als eine „dynamische Balance von Abgrenzungen und Annäherungen“, die „auf Einigung bei unveränderten Widersprüchen“ abzielt (Reiser, 1997, S. 270; Textor, 2015, S. 26).

Diese Akzeptanz von Widersprüchen wird nachvollziehbar, folgt man dem häufig zitierten Etappenmodell der Entwicklung der inklusiven Pädagogik nach Sander (2008, zit. n. Amrhein, 2011, S. 17; vgl. Sander, 2004) Dieses Modell beschreibt eine fünfstufige Einteilung der Entwicklung des Bildungswesens von der Phase der Exklusion über Segregation und Integration weiter zur Inklusion und schließlich zur Vielfalt als Regelfall (Amrhein, 2011, S. 17; Sander, 2004, S. 241), in der jede Spezialisierung auf separate Personengruppen wie Menschen mit Beeinträchtigungen als normaler Reflexionsbereich in der allgemeinen Pädagogik aufgeht (Feuser, 2002).

Für die Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin stellt das Thema der Inklusion zunächst lediglich „ein Diskussionsangebot“ dar, die „politische Programmatik der Inklusion liefert der Erziehungswissenschaft keinen unmittelbaren Auftrag“ (DGfE, 2017, S. 2).

Die Frage nach der Positionierung im theoretischen Inklusionsdiskurs der Erziehungswissenschaft und der damit verbundenen Bezeichnung eines pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Spezialisierungsgebietes

Paradigma	Konzept
Exklusion	Schließt Personen grundsätzlich vom System der Erziehung und Bildung aus. Beispiel: Kinder mit kognitiv-intellektuellen Beeinträchtigungen im 18. Jahrhundert durften trotz Schulpflicht (z. B. 1717 in Preußen, 1774 in Österreich) keine Schule besuchen. Arme, Kranke oder Menschen mit Behinderungen wurden in Zucht- und Arbeitshäusern interniert.
Segregation	Gewährt exklusiven Gruppen von Menschen Teilhabe an speziellen Erziehungs- und Bildungsprozessen an separierten Orten. Beispiele: Stotternde Schüler besuchen die 1883 erstmals in Braunschweig eingerichteten Sprachheilkurse an Volksschulen; Waisenhaus „Rauhes Haus“ in Hamburg für sozial marginalisierte Kinder und Jugendliche.
Integration	Differenziert zwischen Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf und ohne einen solchen und gewährt die Aufnahme von Menschen mit besonderem Bedarf in das System der Erziehung und Bildung in der allgemeinen Schule. Beispiel: Kinder, denen durch ein exklusives sonderpädagogisches Gutachten ein sogenannter sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, dürfen mit Unterstützung sonderpädagogischer Fachkräfte die Regelschule besuchen.
Inklusion	Setzt die Verschiedenheit in Lerngruppen und in einer Schulgemeinschaft als Normalität und das Recht auf Unterstützung in Lern- und Bildungsprozessen für alle Schülerinnen und Schüler voraus und bezeichnet diese Konzeption zur Abgrenzung zur Integration als Inklusion. Beispiel: Alle Schüler einer Klasse erhalten individualisierte Förderpläne, auf deren Grundlage alle Lehrkräfte in allen Fächern Lernprozesse begleiten und fördern. Sonderpädagogische Fachkräfte gehören obligatorisch zum Team einer Schule bzw. Klasse.
Allgemeine Pädagogik	Erfordert keinen spezialisierten Reflexionsbereich zur Heterogenität und keine exklusiven Bezeichnungen von Praktiken und Theorien mehr. Beispiel: Alle Lehrkräfte gehen ohne exklusive Spezialisierungen von der Heterogenität einer jeden Lerngruppe aus. Der Begriff „Inklusion“ verlässt den pädagogischen Diskurs und erfordert keine Suche nach praktischen Umsetzungsmöglichkeiten mehr.

Abbildung 1: Etappenmodell nach Sander (2008).

(Sonderpädagogik, Integration, Inklusion) erscheint zunächst für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte in der Schule rein akademisch. Die „politisch-programmatischen und normativen Implikationen“ (ebd.) haben aber weitreichende Folgen für die Praktiken der Schulorganisation, der künftigen Schulentwicklung, der Unterrichtsplanung und -durchführung, der Schulleistungsdokumentation und Berufsvorbereitung. Im Rahmen der Schulorganisation und -administration gehen z. B. Fragen einher zu infrastrukturellen und baulichen Veränderungen, sowie zur materiellen, medialen und technischen Ausstattung, die für den Besuch der Schule z. B. von blinden oder körperlich-motorisch beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern relevant werden. Die Schulentwicklung beinhaltet eine progressive Personalentwicklung und Leitungskonzepte, mit denen ein Schulkollegium der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, ob hochbegabt und/oder mehrsprachig und/oder mit erheblichen Entwicklungsbeeinträchtigungen, mit Engagement, Wertschätzung und Kompetenz begegnet. Diese strukturellen Voraussetzungen für inklusive Bildung auf der Ebene der Schulorganisation insbesondere mit Blick auf die Ressourcensteuerung werden umfassend von Katzenbach & Schnell (2013) und beispielsweise auch Werning (2011; 2012) beschrieben. Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung erfordern Kooperation und kollegiale Beratung zwischen Lehrkräften und anderen pädagogisch-therapeutischen Expertinnen und Experten mit ganz unterschiedlichen Qualifikationsbereichen. Sogenanntes Team-Teaching und Arbeit in multiprofessionellen Teams sowie kontinuierliche Fort- und Weiterbildungen stellen sich in bisherigen empirischen Untersuchungen als wichtige Bedingung des inklusiven Unterrichts heraus (Arndt & Werning, 2013; Mußmann, 2014). Dies setzt grundlegende Veränderung in den Strukturen der Lehramtsstudiengänge und eine Anpassung an Fort- und Weiterbildungen voraus (Mußmann & Feyerer, 2017). Die Praktiken der pädagogischen Diagnostik der individuellen Schülerleistungen bedürfen durch die Heterogenität der Lerngruppen intraindividuelle Vergleichskriterien mit Formen der Dokumentation, die die gleichberechtigte Durchlässigkeit zwischen verschiedenen, weiterhin bestehenden Schultypen und -formen und den Einstieg in tertiäre Bildungsinstitutionen und das Berufsleben gewährleisten (Schäfer & Rittmayer, 2015). Mit Blick auf diese weitreichenden Konsequenzen einer Praxis inklusiver Pädagogik wird deutlich, dass sowohl die Pädagogik als auch die Sonderpädagogik mit diesen Zielsetzungen überfordert sein dürfte und Fragen an die Gesellschaftssysteme der Politik, Wirtschaft und Wissenschaft delegieren müssen.

3. Theorie, Konzepte und Methoden inklusiver Pädagogik

3.1 Allgemeine Erläuterungen zu Theorie, Konzepten und Methoden in der Pädagogik

Inklusive Pädagogik ist charakterisiert durch eine sozialwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Perspektive. In den Sozial- und Geisteswissenschaften gelten Theorien als eine „Aussagenmenge, die aus einer Reihe von Gesetzen, deskriptiven Aussagen und logischen Ableitungen besteht“ (Giesen & Schmid, 1976, S. 268) bzw. ein „System von Aussagen, das mehrere Hypothesen oder Gesetze umfasst“ (Schnell, Hill & Esser, 1992, S. 43). Im Kontext der inklusiven Pädagogik wären dies die oben genannten demokratieorientierten, bildungsökonomischen und pädagogisch-psychologischen Annahmen, die davon ausgehen, dass Unterricht in inklusiven Settings ethisch-normative Setzungen erfülle mit dem Ziel der Vermeidung von Benachteiligungen, er sei finanziell im Schulsystem tragbar und behindere nicht das Potenzial zur Entfaltung der Persönlichkeit sowie die Lernentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler.

Im Rahmen solcher Theorien bilden sich Konzepte als hypothetische Ausschnitte der Theorien, die durch Modelle abgebildet werden. In der Pädagogik entsprechen solche Konzepte den verschiedenen didaktischen Positionen wie die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki (2007) oder die entwicklungslogische Didaktik nach Feuser (1989; 2002), welche beispielsweise die Individualität von Lern- und Entwicklungsverläufen und der Lebensweltbezüge hervorheben und damit relevant für die Theorie einer inklusiven Pädagogik sind. Aus den verschiedenen Konzepten lassen sich Methoden und Techniken ableiten, die den Annahmen der Didaktik als konzeptioneller Ausschnitt einer inklusionsorientierten Bildungstheorie wie beispielsweise Individualisierung im Unterricht und Heterogenität in Lerngruppen entsprechen. Solche Methoden und Techniken wären in diesem Zusammenhang Unterrichtsmethoden der Freiarbeit, der Wochenplan- oder Projektarbeit (z. B. Meister & Schnell, 2013).

Die Systematik der Praktiken und ihrer Bedingungen und Voraussetzungen wird durch ein Modell abgebildet. Ein beispielhaftes Modell wäre die Beschreibung der Bielefelder Laborschule. Dies ist eine staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen, mit der sich die Möglichkeiten einer konsequenten methodischen Umsetzung didaktischer, also konzeptioneller Merkmale

wie Projektorientierung im Unterricht (von Hentig, 1971; Thurn & Tillmann, 2011) seit 1974 darstellen lassen.

Die Differenzierung und Reflexion der Systematik von Theorie, Konzept, Modellen und Methoden ist die Bedingung fachlicher Professionalität in der Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Anwendung. Diese Einhaltung wird in der jungen Entwicklung der inklusiven Pädagogik erforderlich, um zwischen normativen Ansprüchen und evidenzbasierten Beschreibungen und Erklärungen pädagogischer Konzepte und Methoden differenzieren zu können. Bestandteile einer solchen Theorie von „mittlerer Reichweite“ (Merton, 1995) sind neben den bereits historisch skizzierten paradigmatischen und pädagogisch relevanten anthropologischen Grundannahmen die Grundbegriffe und empirische Belege, die durch Beobachtungen und/oder Messungen die theoretisch begründeten Konzepte bzw. didaktischen Positionen und die Umsetzbarkeit und Wirksamkeit bzw. Wirkungsstärken der mit den Konzepten verbundenen spezifischen Praktiken bestätigen bzw. beschreiben können.

3.2 Theorie und Grundbegriffe inklusiver Pädagogik

Im alltäglichen deutschen Sprachgebrauch scheinen die Begriffe der Integration und der Inklusion keinerlei Unterschiede aufzuzeigen. In der österreichischen Alltagssprache umschreibt „inkludiert“ ähnlich wie die Verwendung von „integriert“ im bundesdeutschen Deutsch so viel wie „einschließen“ oder „beinhalten“. „Geht man auf den lateinischen Ursprung der Begriffe zurück, stößt man auf eine minimale Differenz: *integratio* bedeutet Wiederherstellung, *integrare* bedeutet Wiederherstellen oder erneuern. *inclusio* bedeutet Einschluss, *includere* einschließen, einengen oder hineinbringen“ (Reiser, 2003, S. 305). Die den beiden Begriffen zu Grunde liegende Teleologie kann als identisch verstanden werden: Ziel ist die Herstellung einer Einheit. Während bei *integratio* dem Prozess eine Separierung vorausgeht, wird bei *inclusio* das Eingeschlossensein ohne nähere Berücksichtigung des Eingeschlossenen vorausgesetzt, „bei *inclusio* [schwingt] die Ausübung eines Zwanges [mit]“ (ebd.). Beide theoretischen Assoziationen bieten auch konzeptionelle Konnotationen, die für die Pädagogik relevant sind. „Der zentrale Unterschied besteht [...] in der *Perspektive*: Der *Integrationsbegriff* ist eher auf die zu integrierenden Individuen orientiert, während der *Inklusionsbegriff* systemorientiert ist“ (Textor, 2015, S. 29; Hervorheb. i. Orig.; Reiser, 2003).

Diese theoretische Perspektive bringt weitreichende konzeptionellen Konsequenzen mit sich, die in drei Problemlagen münden, die im Folgenden erläutert werden (zu den folgenden Grundlageder soziologischen Systemtheorie vgl. Luhmann, 1987):

Erstens rekuriert der in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft verwendete Begriff der Inklusion oftmals auf seinen Ursprung in der soziologischen Systemtheorie. Diese theoretische Grundlegung ist aber eine Reflexionstheorie und keine Handlungstheorie. Es ist also eine Perspektive, mit der soziale Phänomene analytisch beschrieben werden. Sie liefert aber keine Anhaltspunkte für konkrete Praktiken. Der Rückgriff auf die soziologische Systemtheorie bei dem Versuch einer systemorientierten handlungstheoretischen Rahmung scheidet an dem pädagogischen Anspruch, auf dieser theoretischen Grundlage Lehr-Lern-Interaktionen gestalten und unmittelbar beeinflussen zu wollen, denn systemische Ansätze modellieren sich in Beratungskonzepten, die allenfalls die unmittelbaren (Lehrkräfteverhalten) und mittelbaren (Schulorganisation, Eltern, Bildungssystem) Bedingungen der Lehr-Lern-Prozesse anregen können, nämlich im Rahmen von Beratungsprozessen, also innerhalb von Kommunikation und nicht durch unmittelbare, konkrete Unterrichtspraktiken. Hier gerät die Reichweite der Zuständigkeit von Lehrkräften an ihre Grenzen.

Dies wird zweitens in der Verwendung des Begriffes in seinem systemtheoretischen Kontext deutlich. Dort beschreibt er den Einschluss von beobachtbaren Möglichkeiten innerhalb funktional differenzierter gesellschaftlicher Systeme wie Wirtschaft, Erziehung oder Politik. Innerhalb eines Systems sind bestimmte Themen kommunizierbar oder bestimmte Handlungen machbar, sie können dort gehört, gesagt oder gesehen werden. Andere Themen und Handlungen führen zum (vorübergehenden) Ausschluss, also zur Exklusion. Die Systeme konstituieren sich mit einer binären Differenzierungslogik durch Kommunikationen und Kommunikationsthemen bzw. sogenannte symbolisch generalisierte Medien. Konkret heißt das: In der Wirtschaft geht es um Geld, das gezahlt oder nicht gezahlt wird, in der Politik um Macht, die geteilt oder verteilt wird oder auch nicht, in der Erziehung geht es um Lernen oder Nicht-Lernen. An jedem dieser Systeme nimmt der Mensch als Person episodisch und partiell teil, nämlich immer dann, wenn er für diese Systeme z. B. durch Bezahlen oder formales Lernen relevant wird. Die Person kann nicht am System der Wirtschaft teilhaben, wenn sie an der Supermarktkasse mit Verweis auf ihre schwere Kindheit die Ware erhalten möchte. Im Kontext der Systemtheorie ist Inklusion also nur ein Differenzschema Inklusion/Exklusion (als

z. B. Lernen/Nicht-Lernen; Zahlen/Nicht-Zahlen) und als Kommunikation zu verstehen, die vorübergehend die Teilhabe an einem der Systeme gewährt, solange sie im entsprechenden Kommunikationsmedium (z. B. Wissen, Geld) für dieses relevant ist. Inklusion ist daher als Teilhabe an (mehr oder weniger abstrakten) Kommunikationsprozessen zu verstehen, welche wiederum nicht an spezifische Organisationssysteme wie Schulen oder bestimmte Unterrichtsformen gekoppelt sind. Der systemtheoretische Inklusionsbegriff beinhaltet daher auch nicht die Interpretation, dass der Besuch einer Sonderschule mit Exklusion einhergehe, solange innerhalb dieser Institution die Teilhabe an Erziehungs- und Bildungsprozessen (Inklusion) gewährleistet ist. Der systemtheoretische Inklusionsbegriff bleibt damit zu abstrakt, was zur dritten Problemlage führt.

Diese Problemlage wird durch eine veränderte Terminologie verschärft, die mit einer systemischen Perspektive einhergeht, denn der damit verbundene intersektionale Ansatz versucht die terminologisch differenzierbaren Diversitätsdimensionen auf einer höheren semantischen Abstraktionsebene aufzuheben. Hinz & Köpfer (2015, S. 38) geht es dabei um eine „Reflexion und Transformation (sonder-)pädagogischer Kategorien, deren am Defizit ansetzender [...] Förderungsfokus ‚blinde Flecken‘ [...] produziert“. Diese Argumentation folgt dem „Universalitätsanspruch“ (Luhmann, 1987, S. 19) der Systemtheorie, die der systemischen Perspektive in der Pädagogik zu Grunde liegt. Sie ist eine „Breitbandtheorie“ und „ihre koordinierende Begrifflichkeit muss hochabstrakt abgesetzt werden, [...] Abstimmungen sprengen die Möglichkeiten sequenzieller Vertextung“ (ebd., S. 17; Luhmann & Schorr, 1999). „Diese Theorielage erzwingt eine Darstellung in ungewöhnlicher Abstraktionslage“ (Luhmann, 1987, S. 12). In dieser hohen Abstraktionslage der in der inklusiven Pädagogik herangezogenen Theorie ist eine konkrete „Gegenstandsterminologie [...] nicht durchzuhalten“ (ebd., S. 16), denn „[j]ede Begriffsbestimmung muss dann als Einschränkung der Möglichkeit weiterer Begriffsbestimmungen gelesen werden“ (ebd., S. 12). Mit anderen Worten: In einer de-kategorialen, inklusiven Pädagogik sei in diesem Theorieformat die Verwendung kategorialer Begriffe mit ethisch-normativ begründet diskriminierenden Begriffen wie „behindert“ oder „Störung“ ausgeschlossen. Mit diesem Theorieproblem treten erneut „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ hervor, die Luhmann & Schorr (1999) der Pädagogik „als praktische Theorie, als Theorie für die Praxis“ (ebd., S. 187f.) bereits im Allgemeinen attestierten. Sie stellen fest, dass „das Erziehungssystem [weit] davon entfernt ist, Systemreferenzen in einer pädagogisch sinnvollen Sprache zu konzeptualisieren“ (ebd., S. 45).

Mit Blick auf diese theoretischen Probleme erscheint es auch Reiser (2003, S. 308f.) „fragwürdig, die Begriffe Integration und Inklusion als Leitbegriffe unterscheidbarer Konzepte gegeneinander zu setzen“, denn

„[s]ystemtheoretisch lässt sich Integration einsetzen als Begriff für einen Prozess, in dem ein soziales System solche operativen Regeln entwickelt, mit denen die Grenzziehung zwischen exkludierten und inkludierten Elementen (Personen oder Kommunikationen) so verändert wird, dass zuvor exkludierte oder von Exklusion bedrohte Elemente inkludiert werden“ (ebd., S. 309).

Dabei lässt die soziologisch-systemtheoretische Perspektive durch ihre Abstraktionslage wie weiter oben erläutert offen, ob diese Inklusion an ein bestimmtes Organisationssystem gebunden ist (Institution Regelschule) oder durch die Teilhabe an spezifischer Kommunikation (Bildungsprozesse in der Sonderschule) sichtbar wird. Ab diesem Punkt sind normative Positionen in der erziehungswissenschaftlichen Argumentation und pädagogischen Praxis erforderlich. Es kommen also die oben erläuterten demokratieorientierten und menschenrechtsbezogenen Argumentationslinien zum Tragen (Feuser, 2002). Die Verwendung des Inklusionsbegriffes in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft kann also damit begründet werden, dass es

„[...] nicht mehr aus von einer Parteinahme ausschließlich für Behinderte und Benachteiligte [geht], sondern von einer Parteinahme für ein inklusives System, das heißt nicht mehr von einem partikulärem und parteilichen Standpunkt, sondern von einem allgemeinen und für alle Personen anzuwendenden“ (Reiser, 2003, S. 309).

Auch Textor (2015, S. 30) stellt die Frage, „ob diese Unterscheidung [zwischen Integration und Inklusion, J.M.] – individuumorientiert versus systemorientiert – jedoch tatsächlich praxisrelevant ist, oder ob der Begriff ‚Inklusion‘ eher eine Rückbesinnung auf die [...] unbedingte Integration darstellt“.

Denn der „Wechsel des Zielbegriffs (Inklusion statt Integration) hat den Hintergrund, dass die mit dem alten Begriff verbundene Praxis defizitär geworden ist. Die visionäre Kraft des Begriffs Integration scheint abgenutzt“ (Reiser, 2003, S. 308). Inklusion scheint eine „Art Reflex auf die mangelhafte faktische Integration“ (Amrhein, 2011, S. 21) zu sein, denn nur vordergründig würde Integration umgesetzt, aber auf der „Hinterbühne würde die Segregation weiter betrieben (Feuser, 2010, zit. n. ebd.).

„Im Zuge dieser Kritik kann Inklusion auch als Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen verstanden werden“ (Werning & Avci-Werning, 2015, S. 17).

„Eine inklusive Pädagogik ist somit eine Pädagogik für alle Schülerinnen und Schüler und gerade keine Sonderpädagogik, auch wenn in inklusiven Lerngruppen entsprechende Kompetenzen u. U. benötigt werden“ (Textor, 2015, S. 30).

Die vorgenommene Verbindung der soziologisch-systemtheoretischen Analyse-möglichkeiten zur Beschreibung von sozialen Inklusions-/Exklusionsprozessen und einer pädagogisch relevanten, normativen Argumentationslinie, die den Fokus auf die Analyse institutioneller und professioneller Praktiken der Diskriminierung und Selektion in Schule und Unterricht richtet, ermöglicht es, auf den hier dargelegten theoretischen Grundlegungen und Reflexionen der Grundbegriffe didaktisch und unterrichtsmethodisch relevante Konzepte zu entwickeln und Modelle zu beschreiben. Denn die mit der schulischen Inklusion verbundene systemische Sichtweise rückt die institutionelle Entwicklung einer Schule für alle*Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt: „Wie müssen Schulen beschaffen sein, damit alle Kinder und Jugendlichen aufgenommen werden? Die Frage der Inklusion und Exklusion wird nicht an den Kindern und Jugendlichen, sondern an der Institution festgemacht“ (ebd.). Textor (2015, S. 27f.) fasst mit Bezug auf die verschiedenen Begriffsannäherungen beispielsweise von Wocken (2010; Sander, 2004; Hinz, 2002) vier Merkmale schulischer Inklusion zusammen, die die nachfolgenden Konzepte und Methoden charakterisieren und die bisherigen Argumentationslinien und theoretischen Grundlegungen bündeln:

1. Relation verschiedener Heterogenitätsdimensionen: Die Organisation Schule produziert durch ihre Funktion in einer marktorientierten Leistungsgesellschaft (vgl. Fend, 2006) relative, sozial-kulturell eingebundene, sozial konstruierte, partielle und episodische Ungleichheiten (vgl. Wenning, 2007; Sturm, 2013). Diese Ungleichheiten werden als Differenzen erst durch Relationen beobachtbar. Ein individueller Aspekt schulischer Leistung (Lernen) ist an sich nicht heterogen (jedes Individuum lernt als Anpassung an Umweltveränderungen). Erst durch die Angabe eines inter-individuellen Maßstabes tritt die Ungleichartigkeit (griechisches *héteros* als anders, verschieden) hervor. Das Verhältnis, die „Überkreuzungen“ (intersections; Walgenbach, 2017, S. 55) und deren Wechselwirkungen der unterschiedlichen, schulisch relevanten Heterogenitätsdimensionen wie Ge-

schlecht, Ethnizität/Nation, sozioökonomischer Hintergrund oder durch Fähigkeiten bestimmte Leistungsfähigkeit (in deren Beeinträchtigung sich die Sonderpädagogik begründet) sollen analysiert werden. Inklusive Pädagogik beinhaltet einen sogenannten Intersektionalitätsansatz (Crenshaw, 1991 vgl. Walgenbach, 2017), mit Hilfe dessen historisch und institutionell begründete Macht- und Herrschaftsverhältnisse und diskriminierende Zuschreibungsprozesse von Zusammenhängen zwischen Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht oder Herkunft und beispielsweise schulische Leistungsfähigkeit identifiziert werden sollen. Inklusive Pädagogik beinhaltet ebenfalls einen Diversitätsansatz (Diversity; vgl. Banks, 2008, Mecheril & Plößer, 2011), der „auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen“ (Walgenbach, 2017, S. 92) abzielt, also auf einen positiven Umgang mit den o. g. Heterogenitätsdimensionen.

2. System- und kontextbezogene Perspektive: Die Identifikation verschiedener Heterogenitätsdimensionen durch einen intersubjektiven Vergleich einzelner Personen- bzw. Gruppenmerkmale und die Bewertung dieser beobachteten Differenzen soll im jeweiligen institutionellen Kontext der Mikrosysteme (Unterricht), Mesosysteme (Schule) und Makrosysteme (Bildungssystem einer Gesellschaft, Schulgesetz eines Bundeslandes) interpretiert werden. Nicht einzelne Individuen sind „inklusiv“ (sie können aber „inklusive Werte“ vertreten; vgl. Booth & Ainscow, 2011), sondern die Mikro-, Meso- oder Makrosysteme können durch das Einschließen der (unterrichtsmethodischen, schulorganisatorischen, schulrechtlichen) Möglichkeit der Akzeptanz von Heterogenität inklusiv sein (z. B. durch gleichberechtigte Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen in Gruppenarbeiten im Unterricht; durch Einbau eines Fahrstuhles oder Einstellung eines Gebärdendolmetschers; durch bedingungsloses Wahlrecht der Schule für Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen).
3. Rechtlicher Anspruch: Durch die Ratifizierung der VN-BRK durch die Vertragsstaaten haben diese sich formaljuristisch verpflichtet, die Ziele eines inklusiven Schulsystems in ihren jeweiligen Landesgesetzgebungen zu verankern. Die VN-BRK gilt als völkerrechtlich bindend, die konkreten institutionellen und schulstrukturellen Umsetzungen werden jedoch unterschiedlich interpretiert. Die VN-BRK ist kein exklusives Recht für Menschen mit Beeinträchtigungen, sondern ein spezifiziertes Menschenrecht.
4. Systemische Ressourcenzuweisung: Die Bereitstellung qualifizierter und spezialisierter personeller Ressourcen soll sich nicht exklusiv an den differenzierbaren Heterogenitätsdimensionen festmachen. Zwar wird gefordert,

„das System an die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler anzupassen, und nicht umgekehrt das Ausmaß der Heterogenität an die Anforderungen des Systems“ (Textor, 2015, S. 27). Das heißt konkret, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler mit Down-Syndrom eine wohnortnahe Regelschule besuchen kann, hängt nicht davon ab, ob diese Schule über einen Sonderpädagogen oder eine Sonderpädagogin verfügt, sondern die Schule muss mit multi-professionellen Teams und außerschulischen Kooperationen flexibel genug sein, die individuellen Bedürfnisse dieser Schülerin bzw. dieses Schülers berücksichtigen zu können, um eine Benachteiligung in der Teilhabe an Bildung und Erziehung zu verhindern.

Weitere und ähnliche „Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems“ wie „Verfügbarkeit der erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen im Regelschulsystem“, „Zugänglichkeit“ wohnortnaher Regelschulen, „Akzeptierbarkeit“ eines inklusiven Bildungssystems in Schule und Gesellschaft sowie die „Anpassungsfähigkeit“ der Institutionen und Lehrkräfte beschreibt Moser (2013) mit Bezug auf die Monitoring-Stelle zur VN-Behindertenrechtskonvention.

3.3 Konzepte und Methoden der inklusiven Pädagogik

3.3.1 Konzeptionelle Umsetzungen

Auch wenn der Begriff „Inklusion“ in der Literatur uneinheitlich definiert und verwendet wird (vgl. Löser & Werning, 2013; Textor, 2015, S. 26), so lässt sich dennoch festhalten, dass schulische Inklusion als

„theoretisches Konzept im schulischen Bereich eine enge, allein an Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierte Sichtweise zu überwinden versucht und die grundlegenden Fragen nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext ins Zentrum der Diskussion rückt“ (Werning & Avci-Werning, 2015, S. 17).

Kullmann, Lütje-Klose & Textor (2014, S. 90, Hervorheb. i. Orig.) schlagen eine ähnliche Definition vor: „Unter *Inklusion* wird die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen einschließlich derjenigen mit Behinderungen unter Gewährung dafür notwendiger Hilfen verstanden.“

Im Rahmen des menschenrechtsorientierten Diskurses zur inklusiven Bildung erhielt die Diskussion über Definitionen und Zielsetzung durch das 2006 durch die Vereinten Nationen verabschiedete internationale Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) nochmals eine neue Dynamik. Die Konvention der Vereinten Nationen (VN-Behindertenrechtskonvention bzw. VN-BRK) wurde 2008 von Österreich, 2009 von Deutschland und von der Schweiz 2014 ratifiziert. Anders als die bisherigen Erklärungen, wie z. B. der UNESCO, die nur Empfehlungscharakter hatten, gibt es nun eine rechtlich verbindliche Grundlage. „Integration appellierte an den guten Willen, an Humanität und an Freiwilligkeit; Inklusion stellt sich nicht zur Diskussion und beruft sich auf ein eintragbares Recht“ (Wocken, 2010, S. 219).

Das bedeutet, dass sich alle 172 Unterzeichnerstaaten verpflichteten, jeweils auf Landesebene die Konvention im Schulrecht zu verankern und Bedingungen für deren Umsetzung zu schaffen. Dabei dokumentiert die Konvention teilweise jedoch landesspezifische Vorbehalte, die z. B. religiös (z. B. Israel, Brunei), finanziell (z. B. Republik Malta) oder mit vorübergehenden ungeklärten politischen oder kriegerischen Zuständen (z. B. Aserbaidschan) begründet werden.

Der Artikel 24 (Bildung) dieser VN-BRK hat für die Schulpraxis, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft zentrale Bedeutung. Dort heißt es:

1. „(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung an. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,
 - a. die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
 - b. Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
 - c. Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.
- (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
 - a. Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund Behinderung vom unentgeltlichen und ob-

ligatorischen Grundschulunterricht oder Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

- b. Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben.“ (Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2006, S. 1436 ff.).

Die VN-BRK schreibt den Vertragsstaaten zwar nicht vor, wie sie die benannten Ziele zu realisieren haben, sie legt jedoch eine regelmäßige Berichtspflicht der Staaten und ein Monitoring der Umsetzung fest. Der theoretische Diskurs und die damit verbundenen Umsetzungsmöglichkeiten schulischer Praktiken werden daher auf nationaler, regionaler und einzelner institutioneller Ebene der Schulorganisationen durch die je vorhandenen spezifischen baulichen, politischen, finanziellen und personellen Kontextbedingungen interpretiert und adaptiert. Damit entsteht erneut das Risiko einer „bedingten Integration“ im übergeordneten meso- und makrosystemischen Kontext.

Die Umsteuerung von Ressourcen spezialisierter pädagogischer Unterstützung (z. B. sonderpädagogische Förderung) in das allgemeine Schulsystem erfordert jedoch, dass die Entwicklung auf den institutionellen und personellen Ebenen „von den politischen Entscheidungsträgern unterstützt wird“, damit Schulen nicht „gezwungen [sind], nur so zu tun, als würden sie [...] Vorgaben erfüllen, ohne dass sich an der Unterrichtspraxis etwas Wesentliches ändert“ (Katzenbach & Schell, 2013, S. 27). Daher fordert Amrhein (2011, S. 254) für diese Steuerungsprozesse im Bildungswesen auch, dass die „Schulstrukturdebatte und Inklusionsdebatte [...] miteinander verbunden werden [müssen]“. Dies mache Top-down- und Bottom-up-Strategien gleichermaßen erforderlich (ebd.). Es müsse „möglichst viel Entscheidungskompetenz auf die Akteure vor Ort, also auf Kommunen, auf die Einzelschulen und ihre Kollegien“ verlagert werden (Katzenbach & Schell, 2013, S. 27), gleichzeitig seien finanzielle und schulrechtliche Unterstützungsleistungen durch Finanzierung mit dem Ziel höherer Schulautonomie erforderlich (Amrhein, 2011, S. 254). Den Schulleitungen kommt dabei eine Schlüsselrolle in der Vermittlung zwischen Kollegium und Schulaufsicht/Schulbehörde zu. Konzepte, Strategie und Standards für inklusive Schulentwicklungsprozesse liegen beispielsweise mit dem Sammelband von Moser (2013) vor. Schulprogramme im Sinne von verbindlichen, strukturierten Arbeitsprogrammen mit pädagogisch-inhaltlichen, personalstrukturellen und organisationalen Zielvereinbarungen und deren Umsetzungsmöglichkeiten

(Rolff, 2005) können dabei als Entwicklungsinstrumente dienen (Textor, 2015, S. 194 f.). Ein unterstützendes Hilfsinstrument für einen solchen Entwicklungsprozess kann der Index of Inclusion sein, der in England für Grund-, Sekundar- und Sonderschulen entwickelt wurde und in weiteren Versionen ins Deutsche und zahlreiche andere Sprachen übersetzt wurde (Hinz, 2004; Sterl-Klemm, 2007, S. 11). „Der Index of Inclusion beschreibt Merkmale inklusiver Schulqualität, bezieht alle Aspekte von Heterogenität ein und es arbeiten alle beteiligten Personen bei der Selbstevaluation mit“ (Textor, 2015, S. 193).

Ein inklusiver Schulentwicklungsprozess umfasst auch die Regelung und Steuerung von spezialisierter pädagogischer Expertise, also den Einsatz von pädagogischen Fachkräften mit sonder- oder migrationspädagogischen Spezialisierungen. Im internationalen Vergleich deutet sich eine Entwicklung ab, die zunehmend zu einer autonomen Grundausrüstung von pädagogischen Spezialisierungen führt, die wiederum eingebunden ist in ein netzwerk-basiertes Unterstützungssystem aus mehreren Einzelschulen mit jeweils eigenen Schwerpunkten (Katzenbach & Schröder, 2007. „Dieses System umfasst neben der Sonderpädagogik auch Angebote der Sozialpädagogik [...] sowie der Gesundheitsfürsorge“ (Katzenbach & Schell, 2013, S. 33). Dabei ist die geteilte Kostenträgerschaft z. B. durch Träger durch Sozialhilfe für Unterrichtsassistenten oder durch Krankenkassen beispielsweise für Logopädie oder apparative Hilfen zur unterstützten Kommunikation in allen Ländern und Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt und führt teilweise durch unklare oder nicht veränderte Regelungen dazu, dass die Bildung multiprofessioneller Teams aus pädagogischen und therapeutischen Fachkräften innerhalb der Schulen verhindert werden.

Auch die bildungsökonomischen Modelle der Ressourcensteuerung beispielsweise für die Angebotsstruktur sonderpädagogischer Förderung in inklusiven Settings sind sehr unterschiedlich gestaltet. Es werden im Allgemeinen drei unterschiedliche Modelle differenziert, die durch unterschiedliche Indikatoren der Ressourcenbemessung charakterisiert sind: (1) „Bei einer Input-Finanzierung sonderpädagogischer Unterstützung werden Ressourcen auf der Basis gemessener Bedarfe bereitgestellt“ (Katzenbach & Schell, 2013, S. 31). Dafür müssen z. B. schlechte Leistungen oder Quoten sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler gemessen oder individuelle, sonderpädagogische Gutachten erstellt werden. Diese exklusive Zuweisungsdiagnostik zur Begründung separater Ressourcen führt jedoch zum so genannten „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Kornmann, 1994). Damit ist gemeint, „dass im Fall inputori-

entierter Ressourcenzuweisung Diagnosen gestellt werden müssen“, was „aber den Zielsetzungen von Inklusion [widerspricht]“ (Textor, 2015, S. 96).

(2) Bei den Output-Modellen definieren hingegen Zielindikatoren wie z. B. bestimmte gute Leistungen der gesamten Schule oder eine niedrige Quote von Sonderschulüberweisungen den Umfang der zugeteilten Ressourcen. „Der Nachteil besteht [...] darin, dass sich die schulische Aufmerksamkeit auf die Indikatoren zentriert („teaching-for-testing“ (Katzenbach & Schell, 2013, S. 31 f.)). Der individuelle Bedarf einzelner Schülerinnen und Schüler droht damit in den Hintergrund zu rücken. (3) Die dritte Variante der Throughput-Modelle ist bestimmt durch eine pauschale Ressourcenzuweisung und „gilt in der Literatur zur Verwirklichung von Inklusion [...] als günstiger“ (Textor, 2015, S. 96) durch die „Vermeidung von Etikettierungsprozessen“ (Katzenbach & Schell, 2013, S. 31). Die bereitgestellten Ressourcen „[erwachsen] aus Erfordernissen der erwünschten Prozesse [...]“ (Textor, 2015, S. 96). Alle Schulen sollen durch relativ autonome Strukturen befähigt werden, alle Kinder und Jugendliche eines Einzugsgebietes aufzunehmen und individualisierte Unterstützung anzubieten. „Der Nachteil liegt darin, dass der Nachweis der sachgemäßen Mittelverwendung schwierig ist“ (Katzenbach & Schell, 2013, S. 31) und nicht ausreichen kann. Mögliche Schwierigkeiten der Finanzierung fasst Textor (2015, S. 59 f.) mit Verweis auf eine im deutschsprachigen Raum sehr bekannt gewordene bildungsökonomische Studie von Klemm & Preuss-Lausitz (2008) zusammen, die zu dem Gesamtergebnis kommt, dass ein vollständig inklusives Schulsystem, insbesondere in ländlichen Bereichen, kostengünstiger ausfalle als Doppelstrukturen (Förderschulen neben inklusiven Schule) und das bisherige segregierende System. Das Problem der unterschiedlichen Kostenträger für Expertisen z. B. aus dem Gesundheitssystem wird in diesen Überlegungen und Untersuchungen allerdings nicht gelöst.

Neben den drei Modellen der Ressourcensteuerung für inklusive Schulen sind zudem die unterschiedlichen Empfänger der konkreten Mittel zu unterscheiden. Meijer (1999) differenziert (a) regionale Einrichtung wie z. B. Schulnetzwerke, (b) die jeweils zuständigen Kommunen, (c) die einzelnen, noch bestehenden Förder-/Sonderschulen, (d) die Regelschulen und (e) „die Klienten, d. h. die Schüler/innen bzw. deren Eltern etwas in Form von Bildungsgutscheinen oder persönlichen Budgets“ (Katzenbach & Schell, 2013, S. 32). Multipliziert man diese Adressatengruppen mit den drei Modellen der Ressourcensteuerung, „ergeben sich so 15 verschiedene Möglichkeiten der Finanzierung sonderpädagogischer Unterstützungssysteme“ (ebd.). In den Ländern der Europäischen

Union und deren einzelnen Bundesländern werden zudem Mischformen praktiziert auf Grund nicht ausreichend geregelter dienst-, schul-, gesundheits- und sozialversicherungsrechtlicher Bedingungen.

3.3.2 Methodische Umsetzungen

Die methodische Umsetzung inklusiver Pädagogik ist auf der mikrosystemischen Ebenen der Schüler-Schüler- und Lehrer-Schüler-Interaktion durch Individualisierung, Binnendifferenzierung und Offenheit gekennzeichnet. Unterrichtsplanung-, -durchführung und -evaluation sollen im Idealfall von kooperativer Beratung und Team-teaching und Förderung in multiprofessionellen Teams gekennzeichnet sein. Für einen inklusiven Unterricht fasst Textor (2015, S. 121 f.) fünf zentrale didaktische Bedingungen zusammen: (1) Es müssen inklusive Werte und Grundhaltungen, im Wesentlichen die Akzeptanz von Vielfalt sowohl unter den Lehrkräften als auch bei den Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt werden. Die normative Grundlage kann beispielsweise mit dem o. g. Instrument des Index for Inclusion entwickelt und evaluiert werden. (2) Durch Phasen der offenen Unterrichtsgestaltung und durch Beteiligung von mehr als einer Lehrkraft am Unterricht soll individualisierte pädagogische Diagnostik und Förderung möglich sein. Gerade durch den Anspruch der Individualisierung des Unterrichts ist (3) „das Ziel der sozialen Integration der Lerngruppe nicht zu vernachlässigen“ (ebd.), d. h. die Gemeinsamkeit in der gesamten Gruppe muss erfahrbar bleiben. Ausreichend offene Phasen im Unterrichtsablauf sollen eine angemessene Vielseitigkeit der Lerninhalte gewährleisten. Ein gemeinsamer Lerngegenstand soll den Schülerinnen und Schülern je nach Lernmöglichkeiten und Bedürfnissen neben kognitiv-intellektuellen auch ästhetische, musische, motorische und praktisch-handelnde Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Die verschiedenen didaktischen Positionen, die zur theoretischen Begründung dieser Prinzipien herangezogen werden (z. B. Klafki, 2007; Feuser, 2002; Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014), können an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

Kooperative und kommunikative Methoden, Sozialformen und Arbeitsweisen im Unterricht, wie sie sich in der allgemeinen Pädagogik entwickelten und bewährten, können zur Umsetzung dieser Prinzipien dienen. Dabei ist nicht ein größtmögliches Maß an Offenheit im Unterricht das Ziel, sondern ein grundsätzliches „aufmerksames, klares und strukturiertes, dabei aber gleichzeitig auch zugewandtes und empathisches Lehrerverhalten“ (Textor, 2015, 138;

Helmke & Weinert, 1997) als sogenanntes Klassenmanagement in allen Formen der Unterrichtsgestaltung. Die Beziehungsgestaltung soll durch Kongruenz, Empathie und Akzeptanz in transparent strukturierten Unterrichtsverläufen gekennzeichnet sein.

Auch kooperative Arbeitsformen wie der Klassenrat können Schülerinnen und Schülern helfen, inklusive und demokratische Grundhaltungen zu entwickeln, Akzeptanz von Vielfalt und einen rationalen Umgang mit Konflikten zu erfahren.

Offene Unterrichtsmethoden wie Stationenlernen, Wochenplanarbeit, Werkstattarbeit, Freiarbeit und die Projektarbeit, die jeweils durch ein unterschiedliches Ausmaß an Selbstorganisation, Strukturierung und Möglichkeiten der Individualisierung gekennzeichnet sind, unterstützen die Umsetzung der oben genannten Prinzipien eines inklusiven Unterrichts.

„[G]eöffnete und adaptive Arbeitsformen [sind] deutlich einfacher zu realisieren, wenn förderdiagnostische Beobachtungen und die Arbeitskraft von zwei Lehrkräften [...] in die Vorbereitung und Durchführung einfließen“ (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 100). Durch verschiedene Spezialisierungen, die in den jeweiligen Lerngruppen erforderlich und durch eine pauschale Ressourcenzuweisung innerhalb einer relativ autonomen Schule bedarfsorientiert eingesetzt werden können, ist im Rahmen der oben beschriebenen Unterrichtsmethoden eine differenzierte und individualisierte Förderung und Lernprozessbegleitung durch ein Team aus zwei oder mehreren kooperierenden Lehrkräften mit beispielsweise fachdidaktischen und sonderpädagogischen Expertisen prinzipiell möglich. Kooperation in Lehrkräfteteams bedarf einer verbindlichen zeitlichen Strukturierung, transparenter und gleichberechtigter Kommunikation der Zuständigkeiten und Aufgabenverteilungen. Die tradierten Unterrichtsformen und Schulorganisationen der vergangenen Jahrzehnte haben eine solche Arbeitsweise in den meisten Fällen nicht begünstigt. Die Kooperation und kollegiale Beratung in Lehrkräftekollegien ist daher in den vergangenen Jahren Gegenstand umfassender Forschungen und didaktischer Konzepte geworden, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden können.

4. Forschungslage und Ausblick

Die Bildungsforschung im Kontext inklusiver Pädagogik und schulischer Inklusion weist mittlerweile eine sehr ausdifferenzierte Systematik mit einer Breite an methodischen Zugängen, Fragestellungen, Forschungsfeldern und Untersuchungsgegenständen auf. Mit dem Beginn der Intensivierung der fachwissenschaftlichen Diskussion zur Inklusion spätestens seit der Ratifizierung der VN-BRK wurden zunächst in eher geisteswissenschaftlichen Diskursen insbesondere der demokratie- und menschenrechtsorientierten Argumentationslinien die ethisch-normative Grundlage der inklusiven Ansprüche im Kontext der Pädagogik zur Abgrenzung zum integrationspädagogischen Ansatz diskutiert. Vor allem mit dem Einsetzen der bildungsökonomischen und pädagogisch-psychologischen Argumentationslinie wurde aber an die empirischen Untersuchungsdesigns diverser Begleitforschungen von integrativen Schulversuchen (z. B. in Deutschland z. B. Schuck, 2000; in Österreich Feyerer, 1998; in der Schweiz Haeberlin, 2002) in den 1980er und 1990er Jahren angeschlossen. Diese beiden letzten Argumentationslinien „sind einer empirischen Überprüfung von Seiten der Bildungsforschung zugänglich und bedürfen, im Gegensatz zu den anderen beiden, auch empirischer Belege“ (Textor, 2015, S. 36). Es besteht jedoch das forschungsmethodologische Dilemma, dass die schulische Inklusion charakterisiert ist durch normative Grundhaltungen wie Akzeptanz und Wertschätzung sowohl als Bedingung als auch Resultat eines inklusiven Unterrichts, welche als theoretische Begriffe für empirische Herangehensweisen nur schwer operationalisierbar sind. Sollen aber Wirkmechanismen der Erziehungs- und Bildungsprozesse empirisch identifiziert werden, die in inklusiven Settings zu diesen Zielen führen, ist es erforderlich, evidente Effekte von den pädagogischen Intentionen zu unterscheiden (Diehm, 2000; vgl. Oelkers, 1982, S. 161). Intention, Handlung und Wirkung müssen differenziert werden (ebd., S. 153). „Bevor Erziehungs- und Sozialisationseffekte als Resultate pädagogischen Handelns [also Wertschätzung, Akzeptanz, J.M.] untersucht werden können [...] bedarf es eines heuristischen Analyserahmens, in dem die [...] pädagogische Wirklichkeit – strukturell und kategorial gefasst – aufzuspannen wäre. [...] [Die] implizite Strukturlogik und die daraus resultierenden Folgen für die Interaktionspartner [sollen] analysiert werden [...]. In pädagogische Handlungen eingeschriebene Ambivalenzen und Dilemmata könnten so freigelegt werden, um in einem nächsten Schritt auch die Wirkungen [...] empirisch zu untersuchen“ (Diehm, 2000, S. 255). Die hermeneutische Analyse in einer geisteswissenschaftlichen Tradition bleibt daher insbesondere auf der normativen Diskursebene der inklusiven Pädagogik erforderlich, wie

eine fundamentale, aktuelle Kritik von Koch und Ellinger (2016) an der psychologischen Evidenzbasierung pädagogischer Praxis zeigt. Sie kritisieren die zunehmende Forderung, dass „Antworten auf pädagogische Fragestellungen empirisch-quantitativ messbar sein müssen und somit sonderpädagogische Forschung nahezu gänzlich von pädagogischem Ballast befreit werden“ (ebd., S. 313).

Durch die komplexe Lage aus personaler Ebene hinsichtlich inklusiver, normativer Grundhaltungen, interaktionaler Ebene der Unterrichtsorganisation mit bi-direktionalen Wirkmechanismen zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrkräften in inklusiven Erziehungs- und Bildungsprozessen, der institutionellen Ebene der veränderten Schulorganisation, Personalentwicklung und Lehramtsbildung und nicht zuletzt der bildungspolitischen und gesellschaftlichen Ebene, auf der sich soziale und schulische Inklusion vollziehen soll, kommt es zu zahlreichen verschiedenen Akteurinnen/Akteuren, Prozessen und Feldern, die Gegenstand der empirischen Forschung in der inklusiven Forschung werden können. Die Forschungsfelder lassen sich unterscheiden in die Untersuchung (1) von Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Unterstützungsbedarf in inklusiven Settings, (2) der sozialen Entwicklung und sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf, (3) der Sichtweisen der einzelnen Gruppen der Akteurinnen/Akteure wie Lehrkräfte, Eltern und die Schülerinnen und Schüler selbst auf die schulische Inklusion und damit verbundene Lern- und Entwicklungsprozesse und (4) der Schul- und Schülerstatistiken sowie bildungsökonomischen Bedingungen und Folgen der Inklusion. Als relativ junger Forschungsbereich wären (5) die Forschungsaktivitäten von Menschen mit Beeinträchtigungen selbst zu nennen, d. h. partizipative und inklusive Forschungsansätze, die die Inklusion nicht zum objektivierten Gegenstand nehmen, sondern die Inklusion als Prinzip für die Forschungsmethodologie und der Methoden selbst verstehen.

Zwar liegen noch keine robusten Daten systematischer Meta-Analysen und Synthesen der zahlreichen Einzeluntersuchungen in den oben genannten Bereichen vor, aber eine Gesamtschau lässt den tendenziellen Befund zu, „dass die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lerngruppen besser sind als in Förderschulen“ (Textor, 2015, S. 75). Die schlechteren Schulleistungsergebnisse von Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden mit dem separierten Setting und damit zusammenhängenden Kompositionseffekten erklärt, wie sie auch bei Hauptschulen zu beobachten sind (ebd., S. 76;

Schümer, 2004, S. 101 ff.). Gleichzeitig zeigen sich aber auch insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit sozial-emotionalen Entwicklungsauffälligkeiten Ausgrenzungs- und Ablehnungsprozesse in inklusiven Settings, selbst nehmen sie aber scheinbar ein ähnliches Maß an sozialer Integration in diesen Settings und außerhalb der Schule wahr wie alle anderen Schülerinnen und Schüler auch (Preuss-Lausitz, 2005, S. 166 f.; Levin & Textor, 2004; Gloystein & Textor, 2005; Textor, 2015). Insgesamt ist die Befundlage aber durch die unterschiedlichen Formen der Beeinträchtigungen im Bereich der Sprache und des Sprechens, der kognitiv-intellektuellen, körperlich-motorischen, sozial-emotionalen Entwicklung oder bei Sinnesbeeinträchtigungen und deren Effekte auf Interaktions- und Kommunikationsprozesse sowie die Unterschiede in den diesbezüglichen Qualifikationsbereichen im Rahmen der Lehramtsbildung sowie den Schulstrukturen in den einzelnen Ländern zu uneinheitlich. Die konkreten individuellen institutionellen Rahmenbedingungen und die Unterrichts- und Beziehungsgestaltungen werden jedoch als eine wesentliche einflussreiche Variable betrachtet, die forschungsmethodisch jedoch eher vergleichende Einzelfalluntersuchungen erfordert.

Im Zusammenhang mit der in der inklusiven pädagogischen Praxis erforderlichen normativen Grundhaltung, die in der demokratieorientierten und menschenrechtsorientierten Argumentationslinie der inklusiven Pädagogik hervorgehoben wird, rückt der Fokus in der Perspektive auf die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems auf die notwendigen Veränderungen in der Lehramtsbildung. So werden beispielsweise die in Österreich neu eingerichteten inklusiv orientierten Lehramtsstudienstrukturen mit der Abschaffung eines exklusiven und eigenständigen Studientypus für Sonderpädagogik in den kommenden Jahren zu Lehrkräften führen, deren Zuständigkeitserleben und Qualifikationsprofile von der aktuellen schulischen Praxis in weiten Teilen abweichen dürfte. Die Herausforderung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung besteht aktuell allerdings darin, dass sowohl Studierende als auch anleitende Praxislehrkräfte oftmals wenig oder positiv bewertete Erfahrungen mit schulischer Inklusion gesammelt haben (Veber, Rott & Fischer, 2013). In den Kontexten, in denen die Studierenden in den neuen Studiengängen eigene Praxiserfahrungen sammeln könnten oder von jenen Lehrkräften als Mentorinnen und Mentoren profitieren könnten, die solche bereits gemacht haben, hängen das Zuständigkeitserleben (Breuer, 2015) und die Berufszufriedenheit (Gehrmann, 2013) jedoch meistens von den institutionellen Bedingungen für die Ausgestaltung der notwendigerweise neuen Unterrichtsorganisation ab, vor allem aber von der Partizipation an den und der subjektiven Identifikation

mit den professionellen Veränderungen (Geiling & Simon, 2010). So berichten Kampshoff und Walther (2010, S. 408) von österreichischen Volksschullehrkräften, die aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung mit integrativen Unterrichts- und Schulformen ein positiveres Bild von Vielfalt in der Klasse haben als ihre bayerischen Nachbarn.

In einer Gesamtschau internationaler Befunde (Avramidis & Norvich, 2002; Sze, 2009) wird deutlich, „dass [...] Aspekte der Lehrerpersönlichkeit wie Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen [...] wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung inklusiven Unterrichts darstellen“ (Hellmich & Görel, 2014, S. 48 f.).

Geiling & Simon (2010, S. 71 f.) zeigen einen statistisch „hochsignifikante[n] Zusammenhang zwischen der Berufszufriedenheit und Einschätzung der Effektivität“ einer untersuchten inklusiven Schul- und Unterrichtsorganisation (flexible Eingangsphase in Brandenburg) auf. Den befragten spezialisierten und generellen Lehrkräften gelang eine partizipative Kooperation, wenn „sie klassische Zuständigkeiten aufrechterhalten, bestimmte Zuständigkeiten jedoch teilen, womit es zum Aufweichen tradierter Orientierungen, aber nicht zu deren Überwindung kommt“ (ebd., S. 72). Hellmich & Görel (2014, S. 55 f.) belegen, dass allgemeine Lehrkräfte, die im Rahmen von Fortbildungen oder durch Praxis „Erfahrungen aus dem Unterricht mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfügen, [...] signifikant positivere Einstellungen zur Inklusion [haben]“ als jene, die keine Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht gemacht oder keinerlei diesbezügliche Fortbildungen besucht hatten. Gleichzeitig kommen die beiden Autoren aber auch zu der einschränkenden Einsicht, dass das Ergebnis „[...] plausibel [ist], dass gerade diejenigen Lehrerinnen und Lehrer mit positiven Einstellungen zur Inklusion freiwillig an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu inklusivem Unterricht teilnehmen“ (ebd., S. 58 f.).

Schulische Inklusion ist ein systemisch hochkomplexer Entwicklungsprozess, der weit über einen integrativen Ansatz eines gemeinsamen Unterrichts hinausgeht. Seine Zielsetzung und die politischen Umsetzungsstrategien erfordern auf allen institutionellen und personellen Ebenen ein hohes Maß an Transparenz, Partizipation und Kooperation sowohl zwischen den Lehrkräften mit ihren unterschiedlichen Qualifikations- und Spezialisierungsbereichen als auch zwischen diesen und den Schulleitungen sowie den Eltern und den Schülerinnen und Schülern selbst. Die daraus resultierende Diversität auf professioneller, institutioneller und pädagogisch-unterrichtlicher Ebene zu erkennen, anzuerken-

nen und wechselseitig wertzuschätzen erfordert eine normative Grundhaltung, die außerhalb erziehungswissenschaftlicher Reflexion und den Feldern der Bildungsforschung liegt. Sie ist eine gesellschaftspolitische Prämisse, die nichts Geringeres als eine neue Epoche gesellschaftlicher Aufklärung (Kristeva & Gardou, 2012, S. 39) in einer neomodernen Ära (Alexander, 1995) kennzeichnet.

5. Kurzes kommentiertes Literaturverzeichnis

- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
Das Buch bietet einen guten Überblick über die Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik, reflektiert kritisch den Behinderungsbegriff und stellt eine gute Verbindung zum aktuellen Diskurs der inklusiven Pädagogik her. Es werden Vorschläge für weiterführende Lektüre gegeben, Arbeitsaufgaben formuliert und nützliche Internet-Links geboten.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). (2017). *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Band 2 der ÖFEB-Reihe „Beiträge zur Bildungsforschung“. Münster: Waxmann.
Mit Beiträgen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz wird ein umfassender Überblick über die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem aufgezeigt. Die Merkmale und Bedingungen einer inklusiven Schulentwicklung werden erziehungswissenschaftlich reflektiert und praktisch konkretisiert.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Ein einführendes Grundlagenwerk für alle Studierenden mit einem verständlichen Überblick über die Geschichte, die Begriffsdefinitionen und Grundlagen der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Klett, Kallmeyer.
Ein anschaulicher Praxisband mit zahlreichen Reflexionsaufgaben, Praxisbeispielen und konkreten Handlungsempfehlungen für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung.

6. Literatur

- Ahrbeck, B. (2012). *Vom Umgang mit Behinderten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Alexander, J. (1995). Modern, anti, post, neo. *New Left Review*, (210), 63.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Applebaum, B. (2001). Raising awareness of dominance: Does recognising dominance mean one has to dismiss the values of the dominant group? *Journal of moral education*, 30(1), S. 50–70.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a re-view of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bachmann, W. (1979). Jan Daniel Georgens (1823–1973): 150 Jahre deutsche Heilpädagogik. In Georgens, J.D. & Deinhardt, H. (Hrsg.), *Die Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. Gießen: Institut für Heil- und Sonderpädagogik.
- Banks, J. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 37(3), 129–139.
- Bayrhammer, B. (2015). *Inklusion: „Da gibt es Grenzen des Zumutbaren“*. Die Presse, 27. März 2015. Online verfügbar unter: http://diepresse.com/home/bildung/4695979/Inklusion_Da-gibt-es-Grenzen-des-Zumutbaren (abgerufen am 16.02.2017).
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen: Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer.
- Brezinka, W. (1997). Heilpädagogik an der Medizinischen Fakultät der Universität Wien. Ihre Geschichte von 1911–1985. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(3), 395–420.
- Brodkorb, M. (2012). Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In M. Brodtkorb & K. Koch, *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V-Dokumentation Rostock* (S. 13–36). Online verfügbar unter: http://www.lehrer-mv.de/export/sites/bildungsserver/bilder/logos_icons/inklusionsband1_Menschenbild_2.pdf (abgerufen am 16.02.2017).
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford law review*, 43(6), 1241–1299.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Online verfügbar unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017_01_Inklusion_Stellungnahme.pdf (abgerufen am 16.04.2017).
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Diehm, I. (2000). Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(2), 251–274.
- Eberwein, H. (1995). Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46(10), 468–476.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1998). Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands auf dem Weg von der Weimarer Republik in das „Dritte Reich“. In A. Möckel (Hrsg.), *Erfolg – Niedergang – Neuanfang* (S. 50–95). München: Reinhardt.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. durchges. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feuser, G. (2002). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (6. Auflage) (S. 280–294). Weinheim und Basel: Beltz.
- Feuser, G. (2010). Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In A. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen, Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I: Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Flieger, P. (2011). *Zum Stand der Umsetzung von Artikel 19 der UN-Konvention in Österreich. Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gehrmann, A. (2013). *Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbefragungsforschung. In Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Geiling, S. & Simon, T. (2010). *Evaluation der pädagogischen Qualität und Lehrkräfteprofessionalität der FLEX-Brandenburg 2010*. Halle (unveröff. Abschlussbericht).
- Giesen, B. & Schmid, M. (1976). *Basale Soziologie: Wissenschaftstheorie*. München: Goldmann.
- Gloystein, D. & Textor, A. (2005). Ausgewählte Fallgeschichten und was man von ihnen lernen kann. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder integrieren*.

- Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung (S. 145–157). Weinheim und Basel: Beltz.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Haeberlin, U. (2002). Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration. In F. Heinzl & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 93–106). Opladen: Leske + Budrich.
- Hajkova, V. (2007). Fokus auf Dialog und Kooperation. In P. Ondracek & N. Störmer (Hrsg.), *Diagnostik und Planung* (S. 51–53). Berlin: Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Hänsel, D. (2006). *Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Übersetzt und überarbeitet von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In H. Schuler, N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Serie I, Band 3 (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Hentig, H. von (1971). *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. Stuttgart: Klett.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion: – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 354–361.
- Hinz, A. (2004). Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 245–250.
- Hinz, A. & Köpfer, A. (2015). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 36–47.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum (vgl. Dissertation, Universität Köln).
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(7), 242–248.
- Jennessen, S. & Wagner, M. (2012). Alles so schön bunt hier!?. Grundlegendes und Spezifisches zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (8), 335–344.
- Kampshoff, M. & Walther, M. (2010). *Mädchen und Jungen in der Schule. Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katzenbach, D., & Schroeder, J. (2007). „Ohne Angst verschieden sein können“. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In *Zeitschrift für Inklusion*, 1/2007. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176> (abgerufen am 8.8.2017).
- Katzenbach, D. & Schnell, I. (2013). Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In V. Moser (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 21–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Essen und Berlin: Senat für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-4FEDCo46-504EC5A3bstlxcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf (abgerufen am 17.09.2014).
- KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf (abgerufen am 08.10.2014).
- Kobi, E. (1997). Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 71–79). Weinheim und Basel: Beltz.
- Koch, K. & Ellinger, S. (2016). Qualitätsmerkmale hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik: Zur Effektivität des Evidenzparadogmas – Eine Satire. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61, 312–320.
- Kornmann, R. (1994). Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 17(1), 51–59.
- Kristeva, J. & Gardou, C. (2008). *Behinderung und Vulnerabilität. Sprache und Kommunikation* (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Hrsg. von W. Jantzen, Bd. 8). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kron, M. (2009). Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Ein Handbuch* (S. 178–190). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.

- Levin, A. & Textor, A. (2004). „Schwierige“ Kinder und wie ihnen auch in der Schule geholfen werden kann. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (S. 37–49). Weinheim und Basel: Beltz.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1999). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löser, J.M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.
- Mayr, P. & Riss, K. (2014). Ein bisschen Inklusion ist wie ein bisschen schwanger. *Der Standard*, 15. November 2014. Online verfügbar unter: <http://derstandard.at/2000008166849/Ein-bisschen-Inklusion-ist-wie-ein-bisschen-schwanger> (abgerufen am 31.01.2017).
- Mecheril, P. & Plößler, M. (2011). *Diversity und Soziale Arbeit*. München: Ernst Reinhardt.
- Meijer, C. J. W. (Hrsg.) (1999). *Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. http://www.european-agency.org/sites/default/files/financing-of-special-needs-education_Financing-DE.pdf (abgerufen am 07.08.2017).
- Meister, U. & Schnell, I. (2013). Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 186–194). Stuttgart: Kohlhammer.
- Merton, R.K. (1995). *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Moser, V. (2013) (Hrsg.). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. (2013). Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 21–39). Stuttgart: Kohlhammer, 9–14.
- Mußmann, J. (2014). Beratung, Kooperation, Dialog. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Gemeinsamkeiten und Unterschiede* (S. 351–358). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mußmann, J. & Feyerer, E. (2017). Inklusion studieren – Problemstellungen in den neuen Curricula zur inklusiven Pädagogik in den Lehramtsstudien in Österreich. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 213–223). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myschker, N. (1983). Lernbehindertenpädagogik. In S. Solarova (Hrsg.), *Geschichte der Sonderpädagogik* (S. 121–166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neue Osnabrücker Zeitung (2017). Inklusion ein Verbrechen an Kindern und Lehrern. *Neue Osnabrücker Zeitung*, 30. Januar 2017. Online verfügbar unter: www.noz.de/lokales/bad-laer/artikel/inklusion-ein-verbrechen-an-kindern-und-lehrern (abgerufen am 30.01.2017).
- Oelkers, J. (1982). Intention und Wirkung Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz Fragen an die Pädagogik* (S. 139–194). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ondracek, P. (2007). Fokus auf das Erkennen subjektiver Realität. In P. Ondracek & N. Störmer (Hrsg.), *Diagnostik und Planung* (S. 54–56). Berlin: Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Österreichische UNESCO-Kommission (1996). *Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung*. Wien, Linz: Domino Verein.
- Prenzel, A. (2010). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preuss-Lausitz, U. (2005). Zur Dynamik der sozialen Beziehungen in der Schule. Das Verhältnis der „schwierigen“ Kinder zu den Gleichaltrigen. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kin der integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung* (S. 159–189). Weinheim und Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2009). Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7. Aufl.) (S. 514–524). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reimann, L. et al. (2014). Was ich über inklusive Bildung sagen kann, wenn jemand sagt ...“. *Behinderte Menschen*, 4/5, 21–45.
- Reiser, H. (1997). Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (7), 266–275.
- Reiser, H. (2003). Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? *Sonderpädagogische Förderung*, 48, 305–312.
- Rolff, H.-G. (2005). Schulprogramm als kollegialer Diskurs – Überlegungen vor dem Hintergrund von Evaluation. In: M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 133–150). Wiesbaden: VS.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 240–244.
- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (1992). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schuck, K.D. (2000). Diagnostische Konzepte. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 233–249). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Schümer, G. (2004). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Seitz, S. (2009). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion*, 2/2009. Online verfügbar: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184> (abgerufen am 16.02. 2017).
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291–307.
- Speck, O. (2011a). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht* (2. Aufl.). München und Basel: Reinhardt.
- Speck, O. (2011b). Wage es nach wie vor, dich deines Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(3), 84–91.
- Sterl-Klemm, E. (2007). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe an der Schule der Vielfalt entwickeln. *Grundschulmagazin*, 75(4), 11–14.
- Sturm, T. (2013). Orientierungen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 275–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sze, S. (2009). A Literature Review: Pre-Service Teachers' Attitudes toward Students with Disabilities. *Education*, 130(1), 53–56.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (2011) (Hrsg.). *Laborschule – Schule der Zukunft*: Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M., Rott, D. & Fischer, C. (2013). *Lehrerbildung durch Schülerförderung – ein Baustein zur inklusiv-individuellen Förderung. Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M., Pfitzner, M., Frohnert, J. & Schellig, M. (2015). Pinl-Sport – Inklusive Bildung an der Schnittstelle von Praxisphasen und Sportdidaktik. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 185–205). Berlin: Logos.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006). Zit. n. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>. (Abgerufen am 07.08.2017).
- VN-BRK (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. *Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35*, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1419–1457. Online verfügbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (abgerufen am 22.05.2017).
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: UTB.
- Walter-Klose, C. (2013). Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 59–71.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boiler, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wenning, N. (2008). Gleichheit und Ungleichheit. Möglichkeiten eines anderen Umgangs in Schule und Unterricht. *Schulmagazin 5 bis 10*, 1, 5–8.
- Werning, R. (2010). Inklusion – Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven. *Lernchancen*, 13 (78), 4–9.
- Werning, R. (2011). Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. *Lernende Schule*, 14(55), 4–8.
- Werning, R. (2013). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 51–63). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Wocken, H. (2010). Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 204–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.