

Schule vielfältig und inklusiv gestalten. Beiträge der Jugendsozialarbeit.

Expertise zur Qualitätsentwicklung



Impressum

Schule vielfältig und inklusiv gestalten.

Beiträge der Jugendsozialarbeit.
- Expertise zur Qualitätsentwicklung -

Autorin

Tina Alicke
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) e.V.

Teil A

Schule vielfältig und inklusiv gestalten.

Grundlagen einer an Vielfalt orientierten pädagogischen Praxis.

Teil B

Schule vielfältig und inklusiv gestalten.

Rahmenbedingungen der Umsetzung einer inklusiven Schule

Soweit in dieser Broschüre Begriffe vorkommen, für die sowohl die weibliche als auch die männliche Form verwendet werden kann, beinhaltet der verwendete Begriff keine Festlegung auf die weibliche oder männliche Person.

Herausgeber

Deutsches Rotes Kreuz e.V.
Carstennstraße 58
12205 Berlin
www.drk.de

Redaktionelle und konzeptionelle Gesamtverantwortung

Peggy Ziethen
DRK-Generalsekretariat
Team Kinder-, Jugend- und Familienhilfe

Titelbild

Ben/Fotolia, Franz Pfluegl/Fotolia, Christian Sekulic/istockphoto

Satz/Layout/Druck

DRK-Service GmbH, Berlin

Die Broschüre ist durch das Deutsche Rote Kreuz im Rahmen seiner Tätigkeiten innerhalb des Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit erstellt worden. Das Deutsche Rote Kreuz ist innerhalb des Kooperationsverbundes federführend für den Bereich „Jugendsozialarbeit und Schule“.

© 2012 Deutsches Rotes Kreuz e.V., Berlin



Institut für Sozialarbeit
und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main

Telefon 069 / 95789-0
Telefax 069 / 95789-190
info@iss-ffm.de
www.iss-ffm.de

ISS
Gemeinnütziger e.V.



KOOPERATIONSVERBUND
JUGENDSOZIALARBEIT

Schule vielfältig und inklusiv gestalten.

Beiträge der Jugendsozialarbeit

- Expertise zur Qualitätsentwicklung -

Über die Autorin

Tina Aliche, M.A., ist nach langjähriger Auslandstätigkeit seit 2007 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) in Frankfurt a.M. in den Schwerpunkten „Migration“, „Inklusion“, „Bildung“ sowie „Gesundheit“ beschäftigt. In diesem Rahmen ist sie mit der Durchführung von Studien (z.B. der AWO-ISS-Studie „Resilienz und Lebensbewältigungsstrategien und Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang von Schule in Ausbildung“), der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation und Projekten und dem Transfer als Referentin und Autorin von Fachveröffentlichungen, darunter mehrere DRK-Expertisen, befasst. Weiterhin ist sie leitende Redakteurin der Fachzeitschrift „Migration und Soziale Arbeit“. Berufsbegleitend absolviert Frau Aliche einen Masterstudiengang in Public Health.

E-Mail-Adresse: tina.alicke@iss-ffm.de

Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS-Frankfurt a. M.) beobachtet, analysiert, begleitet und gestaltet seit 1974 Entwicklungsprozesse der Sozialen Arbeit und erbringt wissenschaftliche Dienstleistungen für Ministerien, Kommunen, Wohlfahrtsverbände und Einrichtungsträger.

Die Grundsätze des DRK

Menschlichkeit

Die Internationale Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung, entstanden aus dem Willen, den Verwundeten der Schlachtfelder unterschiedslos Hilfe zu leisten, bemüht sich in ihrer internationalen und nationalen Tätigkeit, menschliches Leiden überall und jederzeit zu verhüten und zu lindern. Sie ist bestrebt, Leben und Gesundheit zu schützen und der Würde des Menschen Achtung zu verschaffen. Sie fördert gegenseitiges Verständnis, Freundschaft, Zusammenarbeit und einen dauerhaften Frieden unter allen Völkern.

Unparteilichkeit

Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung unterscheidet nicht nach Nationalität, Rasse, Religion, sozialer Stellung oder politischer Überzeugung. Sie ist einzig bemüht, den Menschen nach dem Maß ihrer Not zu helfen und dabei den dringendsten Fällen den Vorrang zu geben.

Neutralität

Um sich das Vertrauen aller zu bewahren, enthält sich die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung der Teilnahme an Feindseligkeiten wie auch, zu jeder Zeit, an politischen, rassistischen, religiösen oder ideologischen Auseinandersetzungen.

Unabhängigkeit

Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung ist unabhängig. Wenn auch die Nationalen Gesellschaften den Behörden bei ihrer humanitären Tätigkeit als Hilfsgesellschaften zur Seite stehen und den jeweiligen Landesgesetzen unterworfen sind, müssen sie dennoch eine Eigenständigkeit bewahren, die ihnen gestattet, jederzeit nach den Grundsätzen der Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung zu handeln.

Freiwilligkeit

Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung verkörpert freiwillige und uneigennützig Hilfe ohne jedes Gewinnstreben.

Einheit

In jedem Land kann es nur eine einzige Nationale Rotkreuz- oder Rothalbmond-Gesellschaft geben. Sie muss allen offen stehen und ihre humanitäre Tätigkeit im ganzen Gebiet ausüben.

Universalität

Die Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung ist weltumfassend. In ihr haben alle Nationalen Gesellschaften gleiche Rechte und die Pflicht, einander zu helfen.

Editorial

Mit der Ratifizierung und Umsetzung der UN Behindertenrechtskonvention erfährt der Diskurs um das Recht von Kindern und Jugendlichen auf einen gleichberechtigten Schulbesuch an Aktualität. Eine sich als inklusiv verstehende Schule ist dabei der Schlüssel, um den vielfältigen Lebenslagen junger Menschen gerecht zu werden. In der Anerkennung lebensweltlicher Vielfalt begreift sich eine inklusive Schule als Chance für das Lernen und als ein Fundus unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Eine inklusive Schule ist daher in erster Linie eine Schule, die Zugangsbarrieren abbaut, Diskriminierung und Benachteiligungen entgegenwirkt und Teilhabe und Partizipation für alle Kinder und Jugendlichen ermöglicht. Inklusiv sein heißt, Vielfalt wertzuschätzen und Barrieren in der Umsetzung des Rechtes auf Bildung abzubauen und damit Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendlichen zu realisieren.

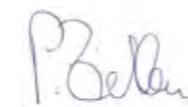
Für das deutsche Schulsystem stellt sich in der Debatte um „Inklusion“ vor allem die Frage, inwiefern es mit seiner Einteilung in Leistungsgruppen dem internationalen Anspruch auf Inklusion und damit der Fokussierung auf das Individuum gerecht werden kann. Obschon das Recht eines jeden Kindes auf Bildung mit der UN-Kinderrechtskonvention verbrieft ist und die Bundesrepublik Deutschland mit der Ratifizierung 1992 die Verpflichtung eingegangen ist, positive Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu schaffen, existieren mit der bisherigen Separation innerhalb des Schulsystems nach wie vor erhebliche Zugangsbarrieren, die Chancengleichheit hervorbringen.

Damit Schülerinnen und Schüler partizipativ und teilhabend ihr Leben nach der Schule selbständig und selbst bestimmt gestalten, muss es darum gehen, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren, in dem das lebenslange Lernen eine Selbstverständlichkeit

ist. Um eine an Vielfalt orientierte, inklusive Schule zu gestalten und das Recht eines jeden Kindes auf eine gemeinsame Bildung von Anfang an umzusetzen, sind daher Bewusstseinsprozesse auf allen gesellschaftlichen Ebenen notwendig. Im Mittelpunkt des fachpolitischen Diskurses stehen dabei vor allem Fragen nach der Bereitstellung der notwendigen Rahmenbedingungen, nach personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen sowie nach individualisiert curricularen und binnendifferenziert systemisch-pädagogischen Konzepten.

Mit der vorliegenden Expertise „Schule vielfältig und inklusiv gestalten – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ bringt sich das Deutsche Rote Kreuz in den aktuellen Diskurs um Inklusion und Vielfalt ein und formuliert Grundlinien, Grundsätze und Rahmenbedingungen für eine inklusive Schule. Die Veröffentlichung wurde im Rahmen der Aufgaben des DRK im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit erstellt. Es werden grundlegende Begriffe und Konzepte von Inklusion sowie Instrumente und Ansätze und deren praktischen Umsetzung vor der Frage dargestellt, welche Erfordernisse, Standards und Rahmenbedingungen sich aus dem politischen und fachlichen Anspruch ergeben. Beispiele guter Praxis sollen darüber hinaus verdeutlichen, wie Konzepte von Inklusion und Vielfalt umgesetzt und in einer inklusiven Schule nachhaltig implementiert werden können.

Die Expertise wurde durch die Autorin Tina Alicke vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) e.V. erstellt und stellt in dieser zusammenfassenden Form die 2. Auflage der Expertise „Bildung vielfältig gestalten“ und der Handreichung „Inklusive Schule“ dar, die in der ersten Auflage im April 2012 erschienen sind. Wir danken der Autorin Tina Alicke herzlich und wünschen unseren interessierten Leserinnen und Lesern vielfältige Einblicke und Anregungen.



Peggy Ziethen

Referentin für Jugendsozialarbeit,
DRK-Generalsekretariat

Berlin, November 2012

1	Ausgangslage.....	15
1.1	Heterogenität als „Problem“ von Bildung.....	16
1.2	Vielfalt als gesellschaftliche Realität.....	17
1.3	„Bildung für alle“	18
2	Theorie, Begriffe und Konzepte.....	19
2.1	Tendenzen und Stand der Diskussion.....	19
2.2	Theoretische Grundlagen.....	22
2.2.1	Soziale Ungerechtigkeit.....	19
2.2.2	Exklusion und Inklusion	23
2.2.3	Lebenslagenansatz	23
2.2.4	Verwirklichungschancen (Capability-Ansatz)	24
2.3	Begriffserklärungen und Konzepte	25
2.3.1	Heterogenität	25
2.3.2	Diversität/Diversity.....	26
2.3.3	Vielfalt	28
2.3.4	Chancengleichheit.....	29
2.3.5	Teilhabe	30
2.3.6	Von der Integration	30
2.3.7	... zur Inklusion.....	31
2.3.8	Von der interkulturellen Öffnung zur „inkluisiven Öffnung“?	32
3	„Bildung vielfältig gestalten“ in der Praxis.....	35
3.1	Konzepte und Grundlinien von „Vielfalt“ an der Schule	35
3.2	Good Practice-Beispiel.....	40
	Die Erika-Mann-Grundschule in Berlin Wedding	40
4	Grundlinien und Rahmenbedingungen	41
4.1	Grundlinien einer „Bildung für Vielfalt“	42
4.2	Rahmenbedingungen und Aufgaben.....	42
4.2.1	Bund, Länder und Kommunen	43
4.2.2	Verbände und Träger der Sozialen Arbeit.....	45
4.2.3	Schulen.....	46
4.2.4	Jugendsozialarbeit	48

5	Abschließende Bemerkungen.....	51
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	51
5.2	Anregungen für die Jugendsozialarbeit.....	52
5.3	Weiterführende Fragestellungen	53
6	Fußnoten.....	54
7	Literaturverzeichnis	55

1	Ausgangslage	67
1.1	Von der Exklusion zur Inklusion.....	68
1.2	Schule und Behinderung in Deutschland.....	71
2	Theoretischer Hintergrund, Begriffe und Konzepte	75
2.1	Modelle und Sichtweisen auf „Behinderung“	76
2.1.1	Das medizinische Modell.....	76
2.1.2	Das soziale Modell	77
2.1.3	Das Aktivitäts- oder Fähigkeiten-Modell.....	77
2.1.4	Das bio-psycho-soziale Modell.....	77
2.1.5	Die Sichtweise einer „inklusive Schule“	78
2.2	Normative und rechtliche Grundlagen	79
2.3	Was bedeutet (schulische) Inklusion?	83
2.4	Begriffserklärungen und Konzepte	84
2.4.1	Vielfalt	84
2.4.2	Antidiskriminierung.....	85
2.4.3	Abbau von Barrieren und Barrierefreiheit	86
2.4.4	Chancengleichheit.....	86
2.4.5	Kompetenzen	87
2.4.6	Teilhabe	87
3	Rahmenbedingungen der Umsetzung einer inklusiven Schule	89
3.1	Inklusive Kulturen	90
3.2	Inklusive Strukturen	93
3.3	Inklusive Praktiken	96
4	Inklusive Schule in der praktischen Umsetzung	99
4.1	Praktische Ansätze	99
4.1.1	10 praktische Ansätze für die Umsetzung einer inklusiven Schule.....	99
4.2	Good-Practice-Beispiel	101
	Regine-Hildebrandt-Schule in Birkenwerder (Brandenburg)	101
4.3	Index für Inklusion: ein Instrument der Selbstevaluation	102

5	Abschließende Bemerkungen	103
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	103
5.2	Anregungen für die Jugendsozialarbeit.....	104
5.3	Weiterführende Fragestellungen	105
6	Fußnoten	106
7	Literaturverzeichnis	107

Teil A

Schule vielfältig und inklusiv gestalten.

Grundlagen einer an Vielfalt orientierten pädagogischen Praxis.

Autorin: Tina Alicke



Foto: cynoclub/fotolia

1 Ausgangslage

Lebenslagen, Einstellungen sowie familiäre und individuelle Ressourcen finden in jeder, besonders aber in einer hochdifferenzierten Gesellschaft wie der unseren, vielfältige Ausprägungen. Diese Differenzierung der gesellschaftlichen Facetten spiegelt sich auch in den **unterschiedlichen Ausgangsbedingungen** von Kindern und Jugendlichen, die sich wiederum auf die Teilhabechancen an verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen auswirken. Besonders deutlich wurden in der Diskussion der vergangenen Jahre die Unterschiede in den Zugängen zum Bildungsbereich, in dem zugleich die Weichen für die spätere Lebensführung und die Zugänge zum Arbeitsmarkt gestellt werden.

Internationale Vergleichsstudien wie PISA und IGLU/PRILS haben mehrfach gezeigt, dass gerade in Deutschland ein deutlicher Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und familiärer Herkunft besteht. Immer noch hängt der **Bildungserfolg** stark von dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen ab (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011: 18).

Im Rahmen der Indikatoren für Soziale Gerechtigkeit der OECD nimmt Deutschland auch im Jahr 2011 in Hinblick auf die **Bildungszugänge** nur Platz 22 von 31 ein (Bertelsmann Stiftung 2011: 19). „Die Selektion im Bildungssystem findet nicht über die eigentliche Leistungsfähigkeit der Lernenden statt, sondern folgt – indirekt vermittelt – der Heterogenität in den nicht-kognitiven Ausgangsbedingungen der Schüler/innen.“ (Aktionsrat Bildung 2007)

Gerade diese **Heterogenität** wird im deutschen Schulsystem häufig als „Problem“ betrachtet. Kinder und Jugendliche, die nicht dem Ideal einer mittelständisch geprägten deutschen „Leitkultur“ entsprechen, verfügen häufig über geringere Bildungschancen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind z.B. überproportional häufig an Hauptschulen anzutreffen (31,6% gegenüber 16,6% der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund; vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 151f.).

Die Gründe dafür sind mehrdimensional: Auf **individueller Ebene** haben Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch schwächeren Familien meist

weniger gute Voraussetzungen (z.B. in der Lesesozialisation) und Unterstützung im Elternhaus (z.B. in der Gymnasialpräferenz). Auf **institutioneller Ebene** erhalten sie deutlich seltener eine Empfehlung für höhere weiterführende Schulen durch die Lehrkräfte. Und schließlich sorgt die frühe Trennung in hierarchisch gegliederte Schultypen auf **struktureller Ebene** für eine soziale Segregation auch unter Heranwachsenden (vgl. Valtin 2008: 12).

Die unterschiedlichen Bedarfe von Schülerinnen und Schülern (z.B. Lerntempo, Aufnahmefähigkeit, Interessenslagen, Muttersprachlichkeit) werden in der Schulstruktur nur selten berücksichtigt, sondern es werden meist allgemeine **Standards**, die von maximalen Ausgangsvoraussetzungen ausgehen, als Maß für alle angesetzt (Duncker 2009: 230ff.).

Schülerinnen und Schüler, die nicht einer **homogenisierenden Vorstellung von „Normalität“** entsprechen, stehen damit bisher nicht nur vor besonders hohen strukturellen Barrieren, sondern sehen sich zudem aufgrund ihrer „Normabweichung“ oft im Scheinwerferlicht defizit- und problemorientierter Analysen.

Vor dem Hintergrund eines wachsenden gesellschaftlichen Drucks auf Kinder, Jugendliche und deren Familien sieht sich auch die Jugendhilfe im Allgemeinen und die Jugendsozialarbeit im Besonderen einem **steigenden Bedarf** gegenüber, die strukturellen Disparitäten auszugleichen.

Es stellt sich daher die Frage, wie eine **Bildung gestaltet** werden kann, welche die Heterogenität der Gesellschaft aufnimmt, die Vielfalt von Schülerinnen und Schülern positiv umsetzt und eine gleichberechtigte Bildung für alle ermöglicht.

Trotz zahlreicher guter Ansätze stellen sich verschiedene Herausforderungen für die Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule. So erschweren z.B. der unterschiedliche Gebrauch der Terminologie sowie differierende Konzepte und Ansätze die Verständigung zwischen Systemen, Projekten, Akteuren und Professionen. Auch bestehen noch Lücken in den Überlegungen, wie eine gemeinsame Förderung einer an Vielfalt orientierten Bildung ausgestaltet sein kann.

Das Deutsche Rote Kreuz, das im Rahmen des Kooperationsverbunds Jugendsozialarbeit das Thema „Jugendsozialarbeit und Schule“ federführend bearbeitet, hat daher das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS), Frankfurt a.M. mit der Erstellung der Expertise zum Thema „Bildung vielfältig gestalten – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ beauftragt, die in der vorliegenden 2. Auflage als

1.1 Heterogenität als „Problem“ von Bildung

Der klassische Auftrag von Schule beinhaltet neben Qualifizierung und Sozialisation als weiteres Element die Selektion als Ausleseprozess (vgl. Fend 1980) vor dem Hintergrund der Differenzierung von Leistungsfähigkeit in verschiedene Gruppen. Dies spiegelt sich nicht nur im stark selektierenden deutschen Bildungssystem, sondern auch in Vorstellungen einer einheitlichen Norm – oder eines Standards – als Maß für Leistung wieder.

Schule als, im traditionellen Verständnis, normorientierte und normierende gesellschaftliche Instanz kann jedoch der **Vielfalt an Lebensbedingungen** und Ausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler nur schwer Rechnung tragen. Vielmehr wird die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern zum „Problem“. Dies äußert sich z.B. in der häufig gestellten Frage „Wie viel Heterogenität kann Bildung aushalten?“ (s. u.a. Duncker 2009: 225).

Aus dieser **defizitorientierten Perspektive** heraus werden die großen Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern vorrangig auf drei Ebenen verortet:

1. „Unterschiedliche Bereitschaft von Jugendlichen und Elternhaus“: Schulische „Defizite“ werden v.a. auf mangelnde Fähigkeiten oder Leistungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern und/oder auf mangelnde Sozialisation im Elternhaus zurückgeführt. Diese Perspektive individualisiert jedoch die soziostrukturellen Problemstellungen.
2. „Defizite der Unterrichtsgestaltung“: Schulische „Defizite“ vor dem Hintergrund einer einheitlichen Norm werden auf die Unfähigkeit von Lehrkräften zurückgeführt, die Vielfalt von Schülerinnen und Schülern aufzugreifen. Unterschiede in den Ausgangslagen werden dabei erkannt, der Um-

Teil A veröffentlicht wird. Ziel des Teil A ist es, einen Überblick über die bestehenden theoretischen Grundlagen, Begriffe und Konzepte zu bieten, die zum Thema „Bildung vielfältig gestalten“ diskutiert werden und erste Grundlinien, Rahmenbedingungen und Handlungsansätze, besonders mit Blick auf die Jugendsozialarbeit, darzustellen.

gang damit – vor allem in der alleinigen Fokussierung auf einen binnendifferenzierten Unterricht – jedoch an einzelne Fachkräfte verwiesen. Ein solcher Ansatz, sofern er als einzige Lösung gedacht wird, personalisiert die konzeptionellen und strukturellen Defizite des Bildungssystems und macht gesellschaftliche Probleme zum Auftrag der einzelnen Lehrkraft (vgl. Duncker 2009: 226).

3. „Mängel der Schule“: Der in diesem Zusammenhang häufig diskutierte Hinweis auf die Erfordernisse einer globalisierten Wirtschaft weist auf die Diskrepanz zwischen den Leistungsanforderungen und der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit von SchülerInnen hin und sieht darin ein Versagen des Schulsystems.

Die „Schuldverortung“ auf einer bestimmten Ebene, d.h. die Personalisierung gesellschaftlicher Problemstellungen, die Verortung der gesellschaftlichen Verantwortung bei den Lehrkräften oder die alleinige wirtschaftliche Nutzungsorientierung, werden jedoch weder den Fragestellungen gerecht, die sich im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Heterogenität stellen, noch bieten sie Lösungsansätze (vgl. Nullmeier 2010). Vielmehr sind ein **Wandel des gesamtgesellschaftlichen Systems** hin zu einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt und eine Etablierung der erforderlichen Strukturen und Ansätze notwendig, um eine Teilhabe an Bildung für alle zu erreichen.

1.2 Vielfalt als gesellschaftliche Realität

Heterogenität wird erst dann zum „Problem“, wenn homogene Normvorstellungen den Blick prägen. Homogenität ist jedoch nicht gesellschaftliche Realität und eine positive Wertschätzung von Vielfalt bietet einen grundlegenden Ansatzpunkt für einen gelingenden Umgang mit Unterschieden in der Schülerschaft.

Die **Vielfalt** von Lebensumständen, Ausgangsbedingungen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen wird in vielen Bereichen sichtbar:

- Etwa 21 % der 13-18-Jährigen und 15,1 % der 4-12-Jährigen sind heute vom Armutrisiko betroffen (vgl. Grabka / Flick 2010).
- Rund 3,38 Millionen Kinder und Jugendliche, die heute in Deutschland leben, haben einen Migrationshintergrund. Im deutschen Gesamtdurchschnitt sind dies 29 % der Altersgruppe zwischen 5 und 20 Jahren. In Ballungsgebieten liegt der Anteil jedoch deutlich höher, z.T. weit über 50 % (Statistisches Bundesamt 2010: 64f.).
- Der Anteil an Jugendlichen in Deutschland, der nicht deutsch im Elternhaus spricht, beträgt rund 8 % (Statista 2006).
- Innerhalb Deutschlands existieren über 100 Religionen und religiöse Gemeinschaften, denen Familien, Kinder und Jugendliche angehören.¹
- 160.145 Jugendliche gelten als schwerbehindert.²
- 5-10 % der Jugendlichen entscheiden sich für gleichgeschlechtliche Partnerinnen bzw. Partner.³

In **gruppenbezogenen Merkmalen** wie den eben angeführten spiegelt sich jedoch nur eine Dimension der Vielfalt unter Kinder und Jugendlichen.

Eine zweite Dimension bezieht sich auf die individuelle Ebene. So kann jedes der gruppenbezogenen Merkmale sehr unterschiedliche **individuelle Ausprägungen** (z.B. Grad der Behinderung, Stand der deutschen Sprachbeherrschung u.a.) annehmen. Zudem kann jedes Merkmal in jedem Kind unterschiedlich kombiniert sein. Die Zürcher Longitudinalstudien,

die durch Remo Largo maßgeblich geprägt wurden, belegen z.B. die große Bandbreite der individuellen Unterschiede, z.B. im Schlafbedürfnis, körperlichen Voraussetzungen, Vorlieben und Lernverhalten (s. z.B. Largo 2010, Largo / Beglinger 2010).

Als dritte Dimension werden Kinder und Jugendliche von **biografischen Unterschieden** beeinflusst, u.a. im Zugang zu Ressourcen, den Erziehungsstilen der Eltern, dem Freundeskreis und vielen weiteren Elementen, aus denen sich die Identität eines Individuums herausbildet.

Folgt man diesem Gedankengang, wird nicht nur strittig, wo die **Grenzen** der konstruierten Kategorien zur „Normalität“ verlaufen, sondern auch die **Zuordnung** von Kindern und Jugendlichen zu einer Gruppe („Migranten“, „Behinderte“) aufgrund nur eines Merkmals wird mehr als fragwürdig.

Diese Spannung wird vor allem dann sichtbar, wenn mit der Kategorisierung „... systematische Ungleichheiten in Bezug auf deren Bildungserfolg einhergehen, d.h. wenn erkennbare Bildungsunterschiede nicht auf den Begabungen bzw. der Leistungsfähigkeit von Schülern beruhen, sondern mit askriptiven Merkmalen wie dem Geschlecht, der ethnischen oder sozialen Herkunft der Lernenden assoziiert sind.“ (Strasser 2011: 14)

Angesichts dieser **Mehrdimensionalität von Vielfalt** kann eine normgerichtete Vorstellung von Homogenität nicht Basis einer adäquaten Bildung sein. Um soziale Ungleichheit abzumildern, stellt sich vielmehr für alle Akteure im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen die Frage, wie mit der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern in einer positiven Weise umgegangen werden kann.

Seit einigen Jahren etabliert sich dahingehend auch im Setting Schule eine Sichtweise, welche Heterogenität nicht als Problem, sondern als Chance begreift. Sie betont z.B. nicht die Verschiedenheit, sondern gerade das positive Zusammenleben in Vielfalt unter Nutzung der daraus entstehenden Ressourcen für gegenseitige Lernprozesse der Gemeinschaft.

1.3 „Bildung für alle“

Auf internationaler Ebene wird die Debatte um Heterogenität in der Bildung derzeit unter dem Begriff **„Inklusive Bildung“** diskutiert. Der Begriff der Inklusion stammt ursprünglich aus der Diskussion um die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Im **erweiterten Verständnis** der Vereinten Nationen wird darunter jedoch die Beseitigung jeder Form von Exklusion im Bildungsbereich gefasst:

„Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und non-formalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein randständiges Thema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu erreichen und um eine inklusivere Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung

ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Element lebenslangen Lernens“ (Deutsche UNESCO Kommission 2009: 4).

Inklusive Bildung wird dabei als **Schlüsselprozess der Umsetzung einer „Bildung für alle“** (Education for All, EFA) gesehen. Sie bedeutet, **Bildung vielfältig zu gestalten**, um der Heterogenität der Gesellschaft Rechnung zu tragen und eine gleichberechtigte Teilhabe – im Sinne von Zugängen, Beteiligung und aktiver Mitgestaltung – für alle Kinder und Jugendlichen sowie im Rahmen des Lebenslangen Lernens für alle Erwachsenen zu ermöglichen.

Die vorliegende Expertise hat zum Ziel, grundlegende Konzepte und Begriffe sowie erste Ansätze der praktischen Umsetzung und gemeinsame Rahmenbedingungen für den Umgang mit Vielfalt in der (schulischen) Bildung darzustellen und dabei besonders die Jugendsozialarbeit in den Blick zu nehmen.



Foto: djama/Fotolia

2 Theorie, Begriffe und Konzepte

Die Bearbeitung der Frage, wie Bildung vielfältig gestaltet werden kann, entspringt verschiedenen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und fachlichen **Diskussionssträngen**. Themen dieser Debatte sind u.a. die gesellschaftlichen Vorstellungen von „Normalität“ und damit verbunden die Strategien, die Exklusion oder Teilhabe verschiedener gesellschaftlicher Gruppen an Bildungsprozessen fördern.

Um einen allgemeinen Rahmen der historischen Genese und der heutigen Aktualität des Themenbereichs „Bildung vielfältig gestalten“ zu entwickeln, werden zunächst die **Entwicklung** und der Stand dieser Diskussion skizziert. Im Anschluss werden grundlegende wissenschaftliche **Ansätze** und im Weiteren **zentrale Begriffe** im Umgang mit Vielfalt dargestellt.

2.1 Tendenzen und Stand der Diskussion

Die Idee einer „Bildung für alle“, welche die Heterogenität von Gesellschaft mit einbezieht, lässt sich bis in die Zeit der Reformation⁴ und zu den Grundgedanken des heutigen Bildungsverständnisses in der Aufklärung und im Neuhumanismus zurückverfolgen. Zu Beginn des **19. Jahrhunderts**, zugleich mit der deutschlandweiten Einführung der Unterrichtspflicht, postulierte Wilhelm von Humboldt, dass Bildung ein Prozess sei, der die „allseitige Entfaltung der Kräfte des Menschen“ (v. Humboldt 1969) hervorbringen sollte (vgl. Duncker 2009: 217). Dieses humanistische Ideal von Bildung blieb allerdings in erster Linie den oberen Schichten der Gesellschaft vorbehalten, Primat der „Volkserziehung“ war hingegen die **Qualifikation** von Arbeitskräften für die Deckung des wirtschaftlichen Bedarfs der Industrialisierung. Auch galt die allgemeine Unterrichtspflicht durchaus nicht für alle Bevölkerungsteile, denn ausländische Kinder waren z.B. bis in die 1960er vom allgemeinen Schulbesuch ausgenommen.

In dieser faktischen Unterteilung des Bildungssystems war die Aufgabe der „Jugendfürsorge“, als Vorläufer der heutigen Jugendhilfe, vor allem die Haltungen und Werte, die von ihnen gesellschaftlich erwartet wurden, in die Lebenswelt dieser „Arbeiterjugend“ zu integrieren (vgl. Homfeldt 2004: 42ff.).

Bereits in der Diskussion um die Einführung der Grundschule im Vorfeld der Weimarer Verfassung spiegeln sich die Argumentationslinien, die sich auch heute nachzeichnen lassen: Die Kritiker einer Einheitsschule beriefen sich auf eine deterministische Vorstellung der Teilung einer Ständegesellschaft. Mit einem allgemeinen „Aufstieg der Begabten“ würden dem Volk die besten Köpfe entzogen. Zudem sei

fraglich, ob Kinder der Arbeiterklasse in einem gemeinsamen Unterricht die gleiche Leistung erbringen könnten – und schließlich sei ihr späterer Lebensweg bereits vorgezeichnet (vgl. Duncker 2009: 218ff.).

Der heutige Grundgedanke von Schule folgt hingegen dem **meritokratischen, d.h. leistungsorientierten Prinzip**, das mit dem Abkehr von der Ständegesellschaft durch die Bürgerschaft erstritten worden war: Nicht die soziale Herkunft, sondern allein die persönliche Leistungsfähigkeit sollte Grundlage für den Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen sein (Weber 2008). Im frühen meritokratischen System wurden die Vorläufer der Jugendhilfe vor allem durch das dominierende System Schule zur Korrektur von Normabweichungen und, zu einem späteren Zeitpunkt, zum Auffangen von Kindern und Jugendlichen, die aus dem System Schule herausfielen, eingesetzt.

Die damals dominante gesellschaftliche Strategie gegenüber all denjenigen, die sich außerhalb eines eng definierten Rahmens von „Normalität“ (das hieß: weiß, mittelständisch und tunlichst männlich, ohne körperliche oder mentale Behinderung) befanden, war der **Ausschluss** aus relevanten gesellschaftlichen Teilsystemen wie z.B. Bildung.

Die Frage nach der Legitimität dieser Exklusionspraxen setzte in größerem Umfang erst in den USA in den **1960er Jahren** ein und ist das beherrschende Thema der sozialen Bewegungen bis heute. Ausgelöst u.a. durch die Frauenbewegung und die ethnischen Bewegungen, wurden mit den Fragen nach Heterogenität und „Diversity“ (zur Begriffsbestimmung s. Kap. 2.3.1 und 2.3.2) die bis dahin vorherrschenden,

weitgehend homogenen Vorstellungen von „Normalität“ in Frage gestellt.

In Deutschland setzte diese Diskussion mit deutlicher Verspätung ein, doch in den späten **1970er Jahren** rückten Themen der Gleichberechtigung langsam in den Fokus von Politik und Öffentlichkeit.

Der fortschreitende Strukturwandel, auch im Zuge der Globalisierung, der sich u.a. durch das Ansteigen der Arbeitslosigkeit, Veränderung in den Familienformen und einer Häufung von schulischen Problemen (z.B. Absentismus) äußerte, führte in den **1980er Jahren** zu vermehrten gesellschaftlichen Spannungen und einer erhöhten Anforderung an die Systeme sozialer Sicherung. Vor diesem Hintergrund wandelte sich auch das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik: Zentrale Aufgabe wurde der Beitrag zur Verbesserung der gesellschaftlichen Rahmen- und schulischen Lernbedingungen (vgl. Olk et al. 2000: 18ff.). Allerdings wurde die vereinzelt aufkommende Schulsozialarbeit in den Augen der Schule meist weiterhin als Reparaturbetrieb für Normabweichungen und Systemstörungen durch „auffällige“ SchülerInnen betrachtet.

Bildungs- und gesellschaftspolitisch rückten in dieser Zeit verstärkt Strategien der **Separation** in den Vordergrund. Die Homogenität innerhalb von Lerngruppen galt als ideal für einen optimalen Bildungserfolg. Auf dieser Basis galt es zunächst, alle diejenigen abzusondern, die in der Lerngruppe „auffällig“ waren. Dies betraf sowohl die Elitenförderung, als auch die Absonderung von denjenigen, die nicht dem Maß entsprachen, z.B. in „Sonderschulen“. Letztere sollten dazu dienen, Gruppen von Schülerinnen und Schülern durch gezielte Förderung in ihren eigenen sozialen Räumen so weit wie möglich an die „Normalität“ anzunähern, und wurden entsprechend später in „Förderschulen“ umbenannt. Jugendsozialarbeit galt dahingehend in erster Linie als Unterstützungssystem für Schule, gerade um eine entsprechende Betreuung auch in der Freizeit zu gewährleisten.

Allerdings wurden in der Diskussion um die gesellschaftliche Heterogenität und Zugänge zu Chancen (z.B. Migration und Integration oder die deutsche Wiedervereinigung und das Aussetzen von Sicherungssystemen der ehemaligen DDR) die **Notwendigkeiten eines strukturellen Wandels** und die Notwendigkeit einer veränderten Kooperation zwischen Jugendsozialarbeit und Schule deutlich (vgl. Olk et al. 2000: 25ff.).

Verschiedene neue Ansätze und Tendenzen in Schule und Jugendhilfe boten günstige Bedingungen für ein Aufblühen der Kooperationsbeziehungen in den **1990er Jahren**. Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG (SGB VIII) von 1990 wurde der gesetzliche Rahmen geschaffen, in dem der Wandel der Jugendhilfe hin zu Angebots- und KlientInnenorientierung (Münder 1993), die gesetzliche Grundlage der Jugendsozialarbeit (§13) und die Kooperationsverpflichtung der Jugendhilfe mit Schule (§11 zur Jugendarbeit und §81 allgemein) verankert sind. Zugleich wurde im Zuge reformatorischer Strömungen in der Schule (Olk et al. 2000: 32f.) und mit dem Achten Jugendbericht (1990) die Orientierung an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen als Fachkonzept in Schule und Jugendhilfe etabliert.

Auch zeigten sich erste Ansätze eines integrativen Verständnisses von Schule: Ansätze der **Integration** folgten dabei zumeist einem zielgruppenspezifischen Blickwinkel, der die besonderen Bedarfe bestimmter Gruppen in den Fokus nimmt. So postulierte die Kultusministerkonferenz z.B. bereits 1994 die Möglichkeit von gemeinsamen Schulbesuchen von Kindern mit und ohne Behinderung. Integration folgt weiterhin der Frage, wie diese Teilgruppen der Gesellschaft in die Gesamtgesellschaft integriert werden können. Gleichzeitig stellte sich die Frage, wie weit sich die „aufnehmende“ Teilgesellschaft öffnen und ändern muss, um die Integrationsfähigkeit und den -willen zu fördern und welches die gemeinsamen Werte und Standards sein können, die zu verfolgen sind. Innerhalb der sozialen Arbeit und mit Fokus auf den Abbau struktureller Benachteiligungen tragen u.a. – trotz unterschiedlicher Entstehungsgeschichte – u.a. die Interkulturelle Öffnung sowie die Diversitätspolitik „Vielfalt gestalten“ diesem Anspruch Rechnung (s. u.a. Schroer 2009).

Durch den **erweiterten Bildungsbegriff**, der in der Lifelong-Learning-Debatte weiter ausgebildet wurde und neben der formellen, v.a. schulischen Bildung auch non-formale und informelle Bildung beinhaltet, erfuhr die Kooperation von Jugendhilfe und Schule weitere Ansatzmöglichkeiten. Non-formale bzw. außerschulische Bildung bezieht sich dabei auf alle außerschulisch geplanten Programme zur persönlichen und sozialen Bildung, so z.B. Jugendarbeit und einen Teil der Angebote schulischer Jugendsozialarbeit, aber auch Vereine und Kurse. Informelle Bildung bedeutet hingegen alles Lernen, das außerhalb von geplanten Programmen stattfindet

und häufig nicht intentional erfolgt oder gar nicht als Lernen wahrgenommen wird (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 9f.). In diesem erweiterten Verständnis von Bildung wurde das traditionelle Wertigkeitsgefälle zwischen formaler (traditionell als höherwertig angesehen) und non-formaler sowie informeller (traditionell unterschätzt oder übersehener) Bildung weiter angeglichen und ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Jugendsozialarbeit gefördert.

Mit dem Erstarken des neoliberalen Gedankens in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft seit **Ende der 1990er Jahre** und im Zeichen mehrerer, als Gesellschaftskrisen kommunizierter wirtschaftlicher Problemstellungen wurde die Angst vor dem sozialen Abstieg besonders bei der Mittelschicht geschürt (vgl. Nullmeier 2010). Unter dem Postulat, Deutschland als Wirtschaftsstandort in einer globalisierten Wirtschaft verankern zu können, wurde v.a. der Qualifizierungs- und Nutzungsgedanke von Bildung betont. Die Folge war ein verstärktes Konkurrenzdenken und eine Ausweitung der „Kluft“ zwischen Menschen unterschiedlicher sozialer Lagen in den **2000er Jahren**.

Zudem hat sich die sozialstrukturelle Neutralität des staatlichen Bildungswesens, die durch das rein meritokratische Prinzip postuliert wurde (Solga 2005), in der Praxis als nicht existent erwiesen, wie der PISA-Schock und die Iglu-Studien belegen: Das Leistungsprinzip des Bildungssystems und der zugrunde liegende **Normierungsgedanke**, dass alle mit der gleichen Anstrengung die gleiche Leistung erbringen können, zeigte sich als fehlerhaft. Vielmehr wurde deutlich, dass Kinder und Jugendliche, die nicht dieser – fiktiven – Norm entsprechen, von vorneherein benachteiligt sind, da der Bildungserfolg stark von den soziostrukturellen Rahmenbedingungen der Familien abhängt.

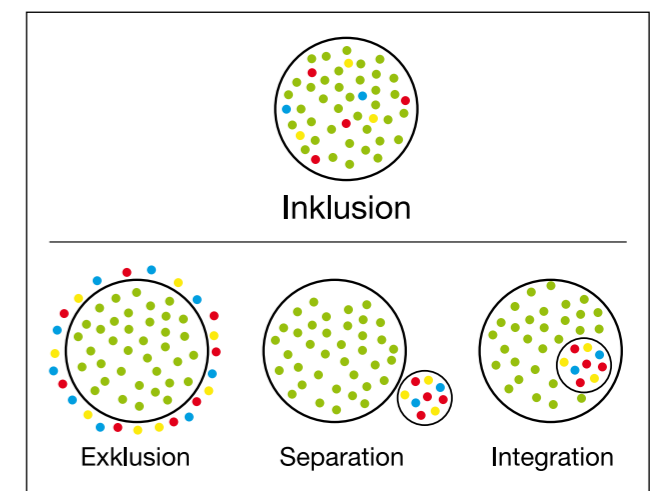
In der Diskussion um das Verhältnis von **Standardisierung und Heterogenität** in der Bildung bildeten die von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2002 beschlossenen Bildungsstandards einen weiteren Referenzrahmen. „Mit dieser Einführung stellt sich die Frage nach der Standardisierbarkeit von Bildung und dem Verhältnis dieser Standardisierung zur Heterogenität von Bildungsprozessen neu“ (Sander 2009: 11ff.). Die Standards fokussieren dabei weniger auf die bisher viel diskutierte Wissensvermittlung in Form von Lehr- und Bildungsplänen, sondern

sind als Mindestanforderungen an die Entwicklung von Kompetenzen zu verstehen (Kultusministerkonferenz 2004: 21). Grundlage ist die individuelle Förderung, so „dass alle das definierte (Mindest-) Kompetenzniveau erreichen“ (Sander 2009: 16ff.). Gleichzeitig stellt sich aber die Frage, wie eine solche individuelle Förderung konzipiert sein muss.

In diesem Sinne zielt die Weiterentwicklung des Gedankens der Integration hin zu einer **sozialen Inklusion** darauf ab, Heterogenität als gesellschaftliche Realität wahrzunehmen, Vorstellungen von einer mehr oder minder homogenen Normalität zu ersetzen und die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit das Individuum in seiner Einzigartigkeit volle gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe genießen kann.

Inklusion

Quelle: <http://www.inklusion-olpe.de/images/inklusion.jpg>



Zu den Bereichen „Diversität“ und „Vielfalt“ wurde seither eine große Zahl an **Publikationen** veröffentlicht, ebenso wie zu den Fragen von Integration und Schule. Auch die Themengebiete Inklusion und Bildung, v.a. mit Blick auf Menschen mit Behinderungen, wurden bereits in verschiedenen Publikationen bearbeitet (z.B. Booth / Ainscow 2003, Hinz 2002).

Zahlreiche Beiträge nehmen dabei ausschließlich die Perspektive von Schule in den Blick, z.B. in der Frage nach der Gestaltung von Unterricht im Angesicht von Heterogenität. Die Beiträge, die sich mit Jugendsozialarbeit beschäftigen, nehmen demgegenüber nur einen verschwindend kleinen Teil ein.

Bei den meisten Publikationen stehen zielgruppenspezifische Teilaspekte (z.B. Gender, ethnischer Hintergrund, sexuelle Orientierung) im Vordergrund, Überblicksarbeiten liegen deutlich seltener vor. Die

vorliegende Expertise hat daher zum Ziel, einen Überblick über bestehende Theorien, Ansätze und Instrumente zu bieten, bei dem die Verwertbarkeit für die Praxis im Vordergrund steht.

2.2 Theoretische Grundlagen

In das Konzept der Vielfalt sind vielfältige theoretische Ansätze eingegangen. Als grundlegend können besonders vier Grundlagen erachtet werden: Soziale Ungleichheit und in Folge besonders die Ansätze

sozialer Exklusion und Inklusion, das Lebenslagenkonzept und der Ansatz der Verwirklichungschancen (Capability-Ansatz) von Sen (1987).

2.2.1 Soziale Ungleichheit

Die Möglichkeiten, gesellschaftliche Ressourcen zu nutzen und damit das eigene Leben zu gestalten, stehen Menschen in unterschiedlichem Maß zur Verfügung. Diese **Unterschiede in den Lebenschancen** werden als „soziale Ungleichheit“ bezeichnet und stellen ein zentrales Handlungsfeld der Sozialen Arbeit dar. Das Ausmaß, die Ursachen und die Auswirkungen sozialer Ungleichheit sind durch den jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und politischen Kontext auf verschiedenen Ebenen der Gesellschaft geprägt. Soziale Ungleichheit ist damit zugleich ein mehrdimensionales, multistrukturelles gesellschaftliches Konstrukt und soziale Realität.

Güter, Bildung, Lebens- und Arbeitsbedingungen) einer Gesellschaft aufgrund ihrer Stellung im sozialen Beziehungsgefüge regelmäßig mehr erhalten als andere. Nicht jede Differenz bedeutet also automatisch soziale Ungleichheit, sondern nur jene, die sich in gesellschaftlich strukturierter, beständiger und verallgemeinerbarer Form in der **ungleichen Verteilung von Zugängen und Chancen** in gesellschaftlichen Teilbereichen äußern, die für die Lebensführung wichtig sind. Die soziale Ungleichheit unterscheidet sich von anderen Ungleichheiten durch die Bindung an gesellschaftliche Beziehungen und Positionen (Hradil 2001: 29).

Die Frage nach der Legitimität von Ungleichheit stellt sich ebenfalls vor dem Hintergrund der **gesellschaftlichen Werte** einer Zeit und ist keineswegs selbstverständlich. Während in der Antike und im Mittelalter soziale Ungleichheit als „gottgegeben“ angesehen wurde, wird seit den Zeiten der Aufklärung nach Ursachen und Merkmalen sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft gefragt. Die frühen, eher statischen Modelle, die Zugänge zu gesellschaftlichen Teilbereichen zumeist als Resultat der Zugehörigkeit zu einer mehr oder minder genau definierten gesellschaftlichen Gruppe ansahen (Schicht- oder Klassenmodelle, z.B. von Marx, Weber, Dahrendorf), wurden spätestens seit den **1970er Jahren** nach und nach durch flexible, mehrdimensionale Modelle (z.B. Hradil), abgelöst, welche die Strukturen von Exklusion (z.B. Luhmann s. Kap. 2.2.2) und die Möglichkeit von Veränderungen der sozialen Ungleichheit in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen. Nach Hradil (2001: 30) bedeutet soziale Ungleichheit, dass Menschen von „**wertvollen Gütern**“ (z.B. materielle

Ein positiver Umgang mit Vielfalt und Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen hat zum Ziel, Ungleichheit im Sinne eines Ausschlusses von gesellschaftlichen Teilbereichen (Exklusion) abzumildern und so vielen Menschen wie möglich einen **gleichberechtigten Zugang zur Teilhabe** an den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft, wie z.B. dem Bildungsbereich, und damit auf die Verwirklichung von Lebenschancen zu eröffnen.

2.2.2 Exklusion und Inklusion

Durch die Begriffe Inklusion und Exklusion lassen sich in den soziologischen Systemtheorien nach Niklas Luhmann **gesellschaftliche Teilnahme- und Ausschlussbedingungen** von Individuen an Teilsystemen der Gesellschaft beobachten. Inklusion bezeichnet dabei die Chance auf Teilnahme einer Person am System, Exklusion bezeichnet den Ausschluss (vgl. Luhmann 1997: 620f). Nach Luhmann ist der Mensch in der modernen, „funktional differenzierten“ Gesellschaft nicht nur in eines, sondern in verschiedenen Teilsystemen inkludiert oder erleidet verschiedene Grade der Exklusion (Luhmann 1995).

„Der **Exklusionsbegriff** hat sich insbesondere im Laufe der letzten zehn Jahre auf breiter Ebene zur Bezeichnung und Analyse von kritischen Soziallagen, Marginalisierungsphänomenen und Ausgrenzungsprozessen in der Gegenwartsgesellschaft etabliert“ (Mayrhofer 2009: 1).

Die Exklusion aus einem Teilsystem kann den Ausschluss aus verschiedenen anderen Teilsystemen bedingen. Die Exklusion aus dem Bildungssystem erhöht z.B. die Wahrscheinlichkeit, auch aus dem Teilsystem Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden (vgl. Luhmann 1995: 276). Der Ausschluss aus einem Teilsystem wird also nicht automatisch zum Problem, sondern in erster Linie dann, wenn **Interdependenzbeziehungen** zwischen den Systemen dazu führen, dass sich Exklusionen aus den Teilsystemen gegenseitig bedingen und verdichten (vgl. Scherr 2001).

2.2.3 Lebenslagenansatz

Als **Bezugsgröße** zur Erfassung von Phänomenen sozialer Exklusion und sozialer Ungleichheit wird, besonders in der Armutsforschung und in der Armut- und Reichtumsberichterstattung, der Lebenslagenansatz angesehen, da er „... Wohlstandspositionen und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeit als komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen konzeptualisiert und insbesondere die Grenzen des Handlungsspielraumes betont, die durch eine gegebene Lebenslage determiniert werden“ (Voges et al. 2003: 8). Damit bietet der Lebenslagenansatz die Möglichkeit, die vorhandenen **Ressourcen und Handlungsräume** von Personen und zugleich die durch diese Lebenslagen determinierten **Partizipationsmöglichkeiten** zu erfassen (ebd.).

Nach Kronauer (2010) können die empirischen Erfahrungen von In- und Exklusion gemäß folgender Dimensionen beschrieben werden:

- Interdependenzbeziehungen mit Blick auf Erwerbsarbeit, Status und Selbstbild
- soziale Netzwerke, auch mit Fokus auf unterstützende und stigmatisierende Wirkungen des sozialen Umfelds
- materielle Teilhabemöglichkeiten und Zugang zu materiellen Gütern, Dienstleistungen und sozialen Aktivitäten
- politisch-institutionelle Teilhabe
- kulturelle Teilhabe, auch im Sinne von Mechanismen zur Identitätsbildung (vgl. Hermanns 2011).

Auch weitere Formen der Exklusion wie z.B. die institutionelle oder die räumliche In- oder Exklusion können unterschieden werden.

Um für die Soziale Arbeit nutzbar zu werden, muss die systemtheoretische Perspektive von Luhmann jedoch durch **weitere theoretische Ansätze ergänzt** (vgl. z.B. Merten / Scherr 2004: 14) und empirisch fundiert werden. Dies kann z.B. durch den Lebenslagenansatz oder den Ansatz der Verwirklichungschancen von Sen erfolgen.

Die erste Ausformulierung im Rahmen der Sozialwissenschaften fand der Begriff durch Neurath in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts: „Die Lebenslage ist der Inbegriff aller Umstände, die verhältnismäßig unmittelbar die Verhaltensweisen eines Menschen, seinen Schmerz, seine Freude bedingen. Wohnung, Nahrung, Kleidung, Gesundheitspflege, Bücher, Theater, freundliche menschliche Umgebung, all das gehört zur Lebenslage“ (Neurath 1931: 512).

Diesen Ansatz erweiterte Weisser (1952) um Lebenslagen als dem Spielraum, den die äußeren Umstände dem Menschen für die Lebensgestaltung bieten. Er bot damit einen **Gegenentwurf** zu den Ansätzen von Armut und sozialer Ungleichheit der Nachkriegszeit,

die diese als „Sonderzustände“ in erster Linie auf individuelles Versagen zurückführten (Strang 1970).

Eine weitere Ausdifferenzierung erfuhr der Begriff durch Nahnsen (1992), durch die Unterteilung des **Spielraums** in verschiedene Dimensionen wie z.B. Bildung, die ökonomische Dimension (Einkommen und Erwerbstätigkeit), Gesundheit, Wohlverhältnisse, soziale Einbindung und Partizipation. Armut liegt demgemäß dann vor, wenn es in mindestens einem der Bereiche zur Unterversorgung kommt. Auch lenkt der Lebenslagenansatz den Blick weg von den individuellen Interessen und hin zu den **sozi-ostrukturellen Bedingungen** der Möglichkeiten und Handlungsspielräume als „Lebensgesamtchancen“ (Nahnsen 1992: 105).

Als klassische **Lebenslagespielräume** definierte Nahnsen den Versorgungs- und Einkommensspielraum, den Lern- und Erfahrungsspielraum, den Dispositions- und Partizipationsspielraum, den Kontakt- und Kooperationsspielraum sowie den Regenerations- und Mußspielraum. Diese Spielräume wurden vielfach verändert und ausgeweitet, z.B. um den Geschlechterspielraum durch Enders-Drägässer/Sellach (1999).

Kennzeichnend für den **Lebenslagenansatz** sind:

- Multidimensionalität (im Gegenentwurf zum klassischen eindimensionalen, ökonomisch orientierten Ressourcenansatz)

tierten Ressourcenansatz) im Einbezug von materiellen und immateriellen sowie objektiven und subjektiven Dimensionen (Voges et al. 2003: 39).

- Relativität, da die Betrachtung von sozialer Ungleichheit eng an den historischen Kontext geknüpft ist (ebd.)
- der Einbezug verschiedener gesellschaftlicher Strukturebenen im Zusammenspiel zwischen Mikro- (Individuum), Meso- (Umfeld) und Makroebene (Gesellschaft).
- die gegenseitige Bedingung von Lebenslags- und Handlungsspielräumen als Ausgangspunkt, anstelle linearer Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung (ebd.: 56)
- Veränderung und Entwicklung im zeitlichen Verlauf statt Statik der Zustände.

Aufgrund dieser Komplexität steht die Operationalisierung des Lebenslagen-Ansatzes in der empirischen Forschung vor der Herausforderung, zugleich realisierbare und für den jeweiligen Forschungsgegenstand angemessene Dimensionen auszuwählen.⁵

Ziel von Umsetzungen des Lebenslageansatzes ist die Herstellung einer Verbindung von Ressourcen, Handlungsspielräumen und Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe.

2.2.4 Verwirklichungschancen (Capability-Ansatz)

Der Ansatz der Verwirklichungschancen von Amartya Sen bildet einen weiteren Erklärungsansatz, der den Blick zugleich auf Ressourcen und Handlungsspielräume richtet. Soziale Ungleichheit ist demgemäß ein Mangel an Verwirklichungschancen. Der Ansatz unterscheidet dabei zwischen realisierten und potentiellen Verwirklichungschancen und bezieht auch individuelle Dispositionen in die Analyse des individuellen Entfaltungsspielraums mit ein.

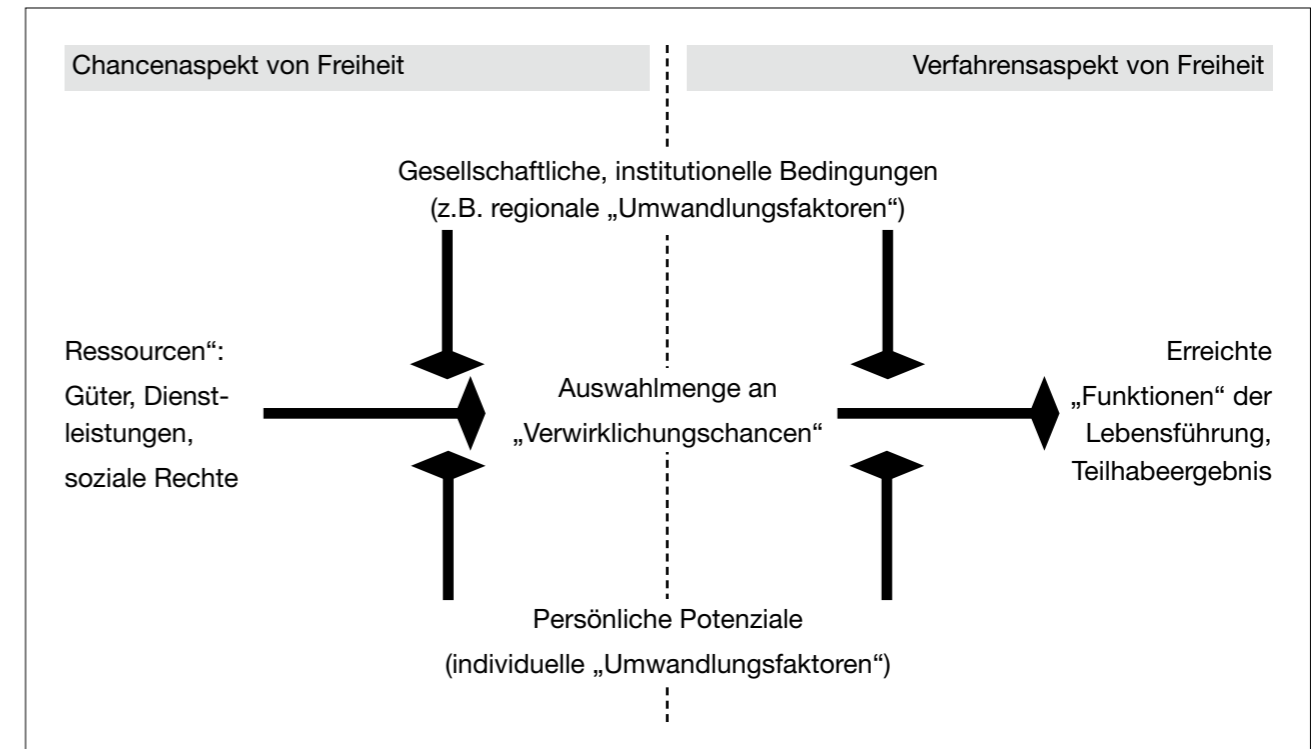
Die Chancen, oder **instrumentellen Freiheiten**, haben letztlich das Ziel, den Grundwert der Freiheit in der selbstbestimmten Gestaltung des individuellen Entfaltungsspielraums umzusetzen. Die erreichten „Funktionen“ der Lebensführung werden dabei als „**Fähigkeiten**“ bezeichnet: „Eine Fähigkeit (functioning) ist etwas Erreichtes, während eine

Verwirklichungschance (capability) das Vermögen ist, etwas zu erreichen“ (Sen 1987: 36).

Für die Förderung junger Menschen in Vielfalt bietet die Theorie der Verwirklichungschancen einen breiten Ansatz: Als ressourcenorientiertes und multidimensionales Konzept eröffnet sie die Chance, auf Basis von strukturellen Ressourcen, Persönlichkeit sowie möglichen und verwirklichten Handlungsspielräumen die **unterschiedlichen individuellen Positionen**, die **Vielfalt** ausmachen, zu berücksichtigen.

Modell der Verwirklichungschancen nach Sen

Quelle: Sen (1987)



2.3 Begriffsklärungen und Konzepte

Auf Basis dieser theoretischen Grundlagen werden im Folgenden gemäß der Zielsetzung der Expertise weitere Begriffe und Konzepte zum Themenbereich Heterogenität und Vielfalt dargestellt. Die Erläuterung

der Begriffe und Konzepte fokussiert dabei in erster Linie auf den Umgang mit der Vielfalt von Schülerinnen und Schülern und deren individuellen Ausgangslagen.

2.3.1 Heterogenität

Der Begriff Heterogenität beschreibt zunächst die **Unterschiedlichkeit** von Personen in Hinblick auf ein oder mehrere Merkmale. Dies können allgemeine Merkmale sein wie die „sieben Kategorien der Ungleichheit“ (Tatum 2000): Ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, physische/mentale Fähigkeiten, sexuelle Orientierung, Alter und sozioökonomischer Status, wie sie sich auch (mit Ausnahme des letztgenannten Merkmals) in Antidiskriminierungsgeboten, z.B. im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) der Bundesrepublik Deutschland (2006), widerspiegeln.

Aufgrund von **Merkmalen** werden Individuen zu verschiedenen **Gruppen** zugeordnet, die sich von

anderen Gruppen hinsichtlich dieses Kriteriums unterscheiden (vgl. z.B. Hagedorn 2009: 404). Jede Form von Heterogenität ist damit konstruiert, relativ, zeitlich begrenzt und veränderbar, denn:

- „Heterogenität“ hängt stets von der Zusammensetzung des Vorkommens von Merkmalen ab (vgl. Lang et al. 2009: 36).
- Die Zuordnung zu einer Gruppe kann sich je nach betrachtetem Merkmal ändern.
- Eine Zuordnung (z.B. Alter) ist nicht stabil, sondern kann sich über die Zeit verändern (Trautmann / Wischer 2011: 38).

- Die Zuordnung ist durch den Standort des Betrachters geprägt. So erfolgt die Zuordnung zur „leistungsstarken“ Gruppe durch eine Lehrkraft u.a. vor dem Hintergrund des persönlichen Maßstabs von Leistung (der „Messlatte“).

In der Pädagogik zielt die Diskussion um Heterogenität in erster Linie auf die **unterschiedlichen Voraussetzungen** von Schülerinnen und Schülern beim Lernen ab, z.B.:

- „Wissensbasis: Schüler einer Klasse verfügen in den verschiedenen Wissensbereichen über unterschiedliche Kenntnisse, so dass für den einzelnen Schüler die jeweils zu lernende Informationsmenge unterschiedlich ist.
- Intelligenz: Schüler unterscheiden sich außerdem darin, wie schnell sie Informationen aufnehmen, wie viele Informationen sie im Arbeitsgedächtnis speichern und diese in ihr Langzeitgedächtnis integrieren können.
- Motivation: Ferner differieren SchülerInnen in ihrer Lernlust, ihren Ängsten und in ihren Motivationen. Dies hat Auswirkungen auf den Umfang der Lernaktivitäten in den verschiedenen Bereichen sowie auch auf die Fähigkeit, effektiv Informationen zu verarbeiten.
- Meta-Kognitionen: Für das Lernen sind ferner metakognitive Unterschiede in den Strategien

2.3.2 Diversität/Diversity

Die Anerkennung und positive Bewertung von Heterogenität ging in den vergangenen Jahrzehnten zunächst unter dem Begriff „Diversity“ in die Debatte ein.

Die Diskussion um Diversity fand ihren Ausgang in unterschiedlichen Bewegungen wie den Frauen- und Bürgerrechtsbewegungen, der Schwulen und Lesben-Bewegung und der Diskussion um Ethnizität in den USA der 1950er Jahre. Vor diesem Hintergrund fand sich die **Wirtschaft** der USA vor die Frage gestellt, wie mit der Heterogenität der Voraussetzungen positiv umgegangen und wie diese nutzbar gemacht werden konnten. Der Diversity-Ansatz hat daher seine „Wurzeln im Human Relations Management, wonach die Ressource Mensch nicht nur Kostenfaktor, sondern auch Erfolgsfaktor ist“ (Wendling 1999: 79).

und Verfahrensweisen der Problembearbeitung, der Problemlösung sowie deren kritische Beurteilung bedeutsam“ (Rosbach / Wellenreuther 2002: 437).⁶

Der Begriff „Heterogenität“ ist zunächst **wertneutral**. Er erhält die Wertigkeit erst vor dem Hintergrund des **Werthorizonts im System** bzw. der „**subjektiven Theorie**“ des Betrachters. „Subjektive Theorien“ sind nicht-reflektierte Idealvorstellungen, die aus Annahmen, Erklärungsmustern, Kenntnissen und persönlichen Erfahrungen gebildet werden (vgl. Obolenski 2001).

Wenn nun der Werthorizont des Systems Schule oder die subjektive Theorie einer Lehrkraft ein Ideal von Unterricht beinhaltet, dem zu Folge ein fester Plan eingehalten werden muss und die Klasse möglichst gleichzeitig die Lernziele erreichen soll, wird Heterogenität als Störfaktor wahrgenommen und Differenz negativ bewertet. (Becker 2004: 11; Lang et al. 2009: 317).⁷ Heterogenität kann jedoch auch als **Chance** verstanden werden (Schneider 2009: 241 in Hagedorn), um die unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern einzubeziehen.⁸

Jede dieser Sichtweisen zieht **Handlungsanforderungen** nach sich: Diese reichen vom Ignorieren von Unterschieden, über das Herstellen von Homogenität bis hin zum positiven Umgang mit Heterogenität.

Einem älteren oder vereinfachten Verständnis zufolge bezeichnete Diversity zunächst – ähnlich dem Heterogenitätsbegriff – die **Unterschiedlichkeit** von Individuen entsprechend der „Diversity-Merkmale“ Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, Hautfarbe, körperliche und mentale Leistungsfähigkeit, Religion oder Weltanschauung, sexuelle Orientierung und zuweilen Berufserfahrung. So begrenzte sich ein „Diversity Management“ zunächst häufig auf eine Minderheitenpolitik für verschiedene **Zielgruppen** (z.B. Frauen oder „Schüler mit Migrationshintergrund“) (Schenk 2008: 37).

Im Gegensatz zu diesen eher statischen Kategorien erfasst das Konzept der **Intersektionalität** auch Effekte, die sich aus der Überschneidung mehrerer

Identitätsmerkmale ergeben (z.B. bei Mehrfachdiskriminierungen als „Frau mit Migrationshintergrund“) (von Dippel 2008: 41f.).

Heute wird Diversity zumeist als **Gesamtheit der Merkmale** begriffen, „...in denen sich Menschen voneinander unterscheiden oder Gemeinsamkeiten aufweisen können“ (ebd.).

Der Diversity-Ansatz beruht auf der Grundlage, die Unterschiedlichkeit von Menschen positiv anzuerkennen, zu würdigen und als **Ressource** für die Zusammenarbeit in Organisationen oder Institutionen zu nutzen. Ziele sind die Verhinderung von Diskriminierung, die Förderung von Chancengleichheit und das Schaffen einer produktiven Gesamtatmosphäre. Unter „Diversity-Management“ wird in Unternehmen und Institutionen ein Umgang mit der Heterogenität von Mitarbeitern verstanden, der die Unterschiedlichkeit positiv als Ressource würdigt.

Auch wenn das „**Diversity Management**“ in Deutschland erst Mitte der 1990er Einzug in die Gestaltung von Unternehmen, Organisationen und Institutionen hielt, hat der „Diversity-Begriff“ die Diskussion

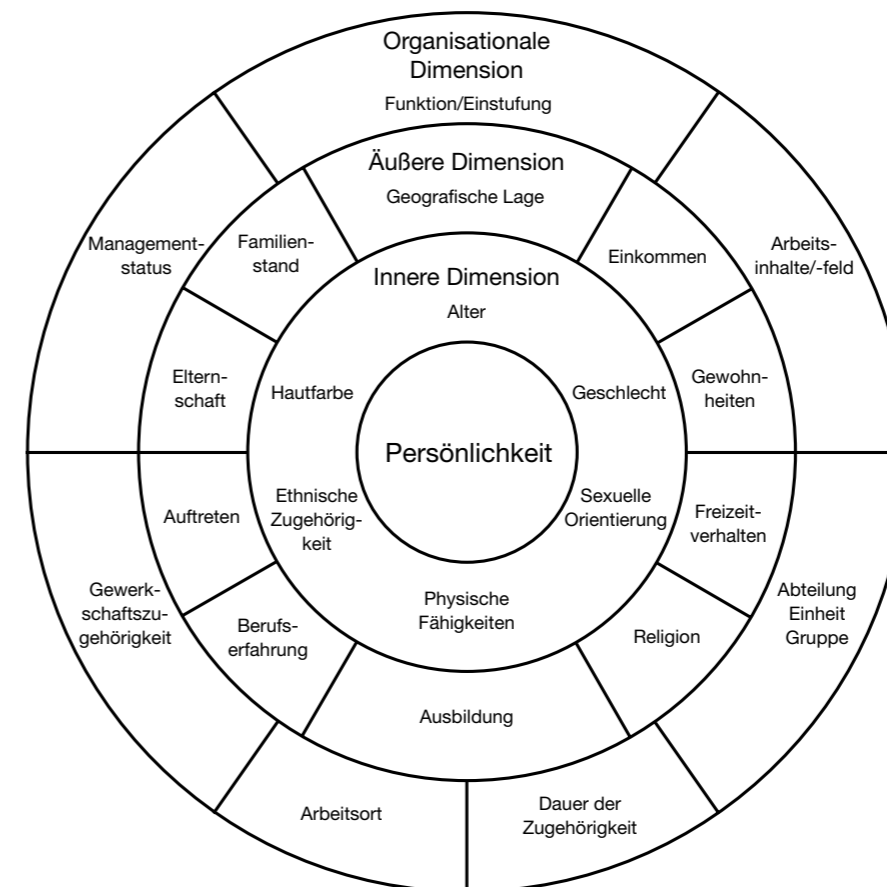
unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche beeinflusst. Dazu gehören auch die Politik (u.a. im AGG) und die fachliche Diskussion der sozialen Arbeit und der Pädagogik, z.B. durch Ersetzen der defizit- durch eine ressourcenorientierte Perspektive.

Für das **Umfeld Schule** bedeutet der Diversity-Ansatz, die bestehende Vielfalt von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich Ihrer kulturellen und familiären Herkunft, den unterschiedlichen Lebenslagen und den biografischen Verläufen positiv zu nutzen.

Während die Förderung von Chancengleichheit und Diskriminierung, die der Diversity-Ansatz beinhaltet, positiv aufgegriffen wurden, stand allerdings die **Nutzenorientierung** an der „Ressource Mensch“ oft im Mittelpunkt der Kritik. In Zeiten, in denen der Gedanke der wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen „Verwertbarkeit“ von Bildungsprozessen immer weiter in den Vordergrund rückt, läuft ein nutzenorientiertes „Diversity Management“ zunehmend Gefahr, dieser Perspektive weiterhin Rechnung zu tragen. In den vergangenen Jahren wurde daher der Begriff „Diversity“ verstärkt durch den Begriff „Vielfalt“ abgelöst.

„Workforce America“

Quelle: nach Marilyn Loden/Judy Rosener, 1991. Abgebildet in SPI o.J.: 5.



2.3.3 Vielfalt

Der Begriff „Vielfalt“ beinhaltet, obwohl oft synonym zu „Heterogenität“ benutzt, eine stärker **positiv konnotierte Sicht** auf die Unterschiedlichkeit von Menschen. Geprägt wurde der Begriff unter anderem durch das Postulat kultureller Vielfalt in der „Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ der UNESCO (2005).

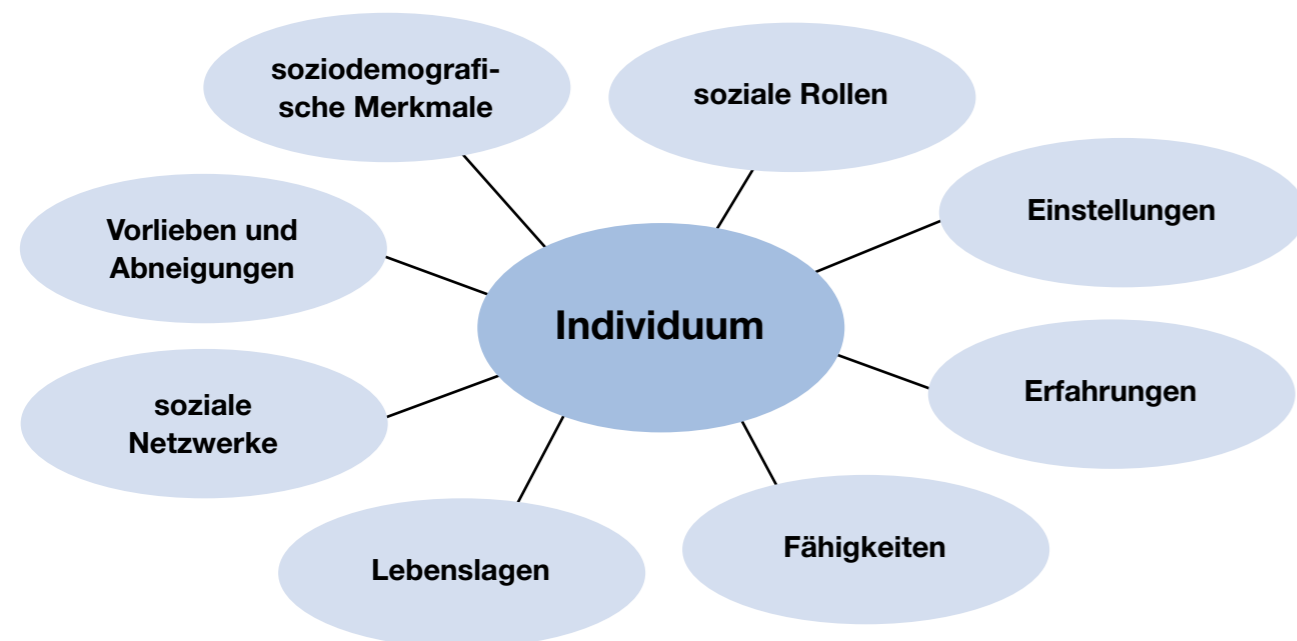
Im Vergleich zu „Diversität“ bezeichnet er einen stärker am **Individuum** verorteten Ansatz, der die individuelle Einzigartigkeit, unabhängig vom produktiven und wirtschaftlichen Nutzen, als Gewinn für die Gemeinschaft hervorhebt.

Der Begriff „Vielfalt“ greift die **Mehrdimensionalität** von Individualität auf. Er beinhaltet:

- soziodemografische Merkmale (Ethnische Herkunft, Geschlecht, Zugehörigkeit zu Religion oder Weltanschauung, Alter)
- Fähigkeiten (physische/mentale Fähigkeiten, Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen)
- soziale Rollen in verschiedenen Kontexten (Ausbildung, Beruf, Stellung in der Gruppe, sozioökonomischer Status)
- das soziale Netzwerk (Familie, Freundeskreis, Partnerschaft, Gruppenzugehörigkeit, Qualität der Unterstützung durch das Netzwerk, institutionelle Unterstützung, Erwartungen an das Individuum)
- Erfahrungen (Erziehungsstile der Eltern, biografische Erfahrungen, Brüche im Lebensverlauf, Erfahrungen der Unterstützung)
- Einstellungen (sexuelle Orientierung, Weltanschauung, Wertehierarchie, Motivationen, Selbstkonzept, subjektives Empfinden)
- Individuelle Vorlieben und Abneigungen (Freizeitverhalten, Gewohnheiten, Auftreten und Erscheinungsbild)
- Lebenslagen und -situation (der Zugang zu kulturellen, gesundheitlichen, sozialen und finanziellen Ressourcen)

Mehrdimensionalität von Vielfalt

Quelle: eigene Darstellung



Diese Mehrdimensionalität zieht folgende **Grundsätze** nach sich:

1. Die Zuordnung zu Gruppen kann nicht nur „von außen“ entlang eines Merkmals erfolgen, sondern muss zum einen allen Merkmalen des Individuums Rechnung tragen und sie muss zum zweiten die Selbstzuordnung des Individuums beachten.
2. Die Ausprägungen von Merkmalen sind sehr unterschiedlich, und muss auch innerhalb einer „Zielgruppe“ beachtet werden.
3. Die meisten der Dimensionen sind nicht statisch, sondern veränderlich und variieren situativ und im Lebensverlauf.

4. Die Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig und tragen zum ständigen Wandel bei.

Der Mehrdimensionalität des Individuums entspricht der Ansatz **„Vielfalt gestalten“**. Dieser Ansatz beinhaltet den „...aktiven Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit, das Wahrnehmen und Anerkennen von Vielfalt und Verschiedenheit und den Umgang miteinander ohne pauschalisierte Stereotypisierung/Zuschreibung mit verschiedenen Lebenshintergründen und -weisen“ (SPI o.J.: 39).

Dies bedeutet auch, alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Vielfalt anzuerkennen und sie gemäß ihrer jeweiligen Ausgangslagen, Fähigkeiten und Bedürfnisse zu fördern, ohne ausgrenzende Sonderstrukturen zu schaffen.

Ziele einer vielfältigen Bildung:

Die hauptsächlichen Ziele einer vielfältigen Bildung liegen in der gesellschaftlichen Realisierung von **Chancengleichheit** (als soziale Benachteiligung) in der Bildung und damit einer wirksamen **Teilhabe** aller an der Gesellschaft. Dies geschieht durch den **Abbau von Barrieren**, durch Maßnahmen der Antidiskriminierung und durch den Aufbau von **vielfältigen Lehr- und Lernformen** sowie partizipativen Strukturen im Rahmen **sozialer Inklusion**.

Im Folgenden werden sowohl die zentralen Ziele von Chancengleichheit und Teilhabe dargestellt und der Begriff der Inklusion vom Konzept der „Integration“ abgegrenzt. Im Anschluss werden praktische

Ansätze im Rahmen von Antidiskriminierung, Abbau von Barrieren, vielfältige Lehr- und Lernformen sowie partizipativen Strukturen nachgezeichnet.

2.3.4 Chancengleichheit

Der Begriff „Chancengleichheit“ bezeichnet eine **gerechte Verteilung von Lebenschancen** als Zugänge zu gesellschaftlichen Systemen und Ressourcen. Am ursprünglichen Verständnis von Chancengleichheit als gleiche Rahmenbedingungen und Aufstiegschancen in der Kindheit (Startchancengleichheit) wurde jedoch schnell Kritik laut, u.a. da der Verlauf der Bildungsprozesse und deren Ergebnisse keine Berücksichtigung finden.

jeden Erwachsenen individuell auf Basis dieser Voraussetzungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebensphase zu unterstützen. In Weiterentwicklungen des Begriffs sind daher diese Dimensionen mit berücksichtigt, wie z.B. im Modell der Verwirklichungschancen von Sen (s. Kapitel 2.2.4).

„Zur Chancengleichheit gehört nicht nur eine rechtliche Gleichstellung, sondern eine tatsächliche, gelebte Gleichwertigkeit von unterschiedlichen Lebensentwürfen“ (SPI o.J.: 22). Dies bedeutet nicht, alle unabhängig von ihren individuellen Ausgangsbedingungen gleich zu behandeln, sondern die **Unterschiedlichkeit der Ausgangsvoraussetzungen** zu erkennen und jedes Kind, jeden Jugendlichen und

Für Kinder und Jugendliche bedeutet die Erweiterung des Begriffs „Chancengleichheit“ daher nicht nur die Herstellung gleicher Startchancen, sondern auch den kontinuierlichen Ausgleich von Benachteiligung und die **Eröffnung von sozialer Teilhabe** in allen Lebensbereichen und Phasen ihrer Biografie.

2.3.5 Teilhabe

Mit dem Begriff „Teilhabe“ verbinden sich zwei gesellschaftliche Konzepte, die eng miteinander in Verbindung stehen:

1. zum einen werden darunter die Zugänge und die Möglichkeit der vollen Nutzung von gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Ressourcen im Sinne einer **Beteiligung oder Teilnahme** verstanden.
2. zum anderen bezeichnet Teilhabe in einem umfassenderen Verständnis die aktive Mitgestaltung des gesellschaftlichen und individuellen Umfelds im Sinne einer **Partizipation** (vgl. z.B. Nullmeier 2010: 32). Dies beinhaltet für die Öffnung von Institutionen die Veränderung hierarchischer Strukturen hin zu einer stärkeren Beteiligung von MitarbeiterInnen und KlientInnen an Konzeptions- und Entscheidungsprozessen.

Grundlegend für beide Verständnisdimensionen ist der Ansatz, dass zu einer menschenwürdigen Existenz mehr gehört als die reine Erfüllung der physischen Grundbedürfnisse. Soziale Teilhabe wird damit zum zentralen Begriff und zum **Maß** in der Diskussion um **soziale Gerechtigkeit**. So definiert die Armuts- und Reichumsberichterstattung der Bundesregierung seit 2005 als Bezugspunkt einer sozial gerechten Politik „die Schaffung sozialer und ökonomischer Teilhabe- und Verwirklichungschancen für alle Mitglieder der Gesellschaft“. (Bundesregierung 2005: XVII)

Soziale Teilhabe kann auf verschiedene Systeme bezogen sein, z.B.:

- auf politische Teilhabe durch politische, bürgerliche und soziale Rechte
- auf soziale Teilhabe durch den Zugang zu persönlichen Beziehungen und die Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken

2.3.6 Von der Integration ...

Integration bedeutet in einem weit gefassten Verständnis die Wiederherstellung eines Ganzen aus seinen davon getrennten Teilen. Auch wenn der Begriff „Integration“ in den letzten Jahrzehnten eine

- auf wirtschaftliche Teilhabe am Arbeitsmarkt und am ökonomischen System
- auf kulturelle Teilhabe, z.B. in den Zugängen und in der Nutzung des Bildungssystems oder der Freizeitgestaltung
- auf gesellschaftliche Teilhabe durch den Zugang zu öffentlichen Gütern wie Gesundheit oder Mobilität.

In einem weit gefassten Verständnis von Teilhabe sind daher alle Ressourcen, Aktivitäten und Beziehungen einbegriffen, mit deren Hilfe sich Personen die gesellschaftlichen Möglichkeiten zur **Gestaltung ihrer individuellen Lebensführung** aneignen (vgl. Bartelheimer/Kärdtler 2002: 51).

Wie in verschiedenen Berichten (z.B. PISA 2000, KIGGS 2007, OECD 2011, AWO-ISS-Studie zu Kinder- und Jugendarmut) deutlich wurde, sind diese Zugänge und die Möglichkeit der Nutzung von gesellschaftlichen Ressourcen gerade für Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien in allen Bereichen, wie der Bildungsteilhabe, dem Bereich Gesundheit und Prävention oder der kulturellen Teilhabe, stark eingeschränkt.

Für Kinder und Jugendliche bedeutet daher Teilhabe zum einen die Eröffnung von Zugängen und Beteiligung in allen gesellschaftlichen Bereichen unabhängig von ihrer familiären Herkunft, die Unterstützung bei der Nutzung dieser Bereiche und die Möglichkeit zum **schulischen und gesellschaftlichen Lernen**.

Zum anderen bedeutet es, die Möglichkeiten einer **aktiven Teilnahme und Mitgestaltung** (Partizipation) in allen Bereichen, die Kinder und Jugendliche betreffen gemäß den Grundrechten von Kindern und Jugendlichen, die in der UN-Kinderrechtskonvention vereinbart wurden.

bedeutende Verbreitung in der politischen und gesellschaftlichen Diskussion fand, ist das Verständnis dessen, was Integration ist und was sie für die Gesellschaft und Individuen bedeutet, weit gefächert.

So hat sich z.B. der Begriff „Integration“ in erster Linie in Zusammenhang mit dem Themenfeld „Migration“ eingebürgert, auch wenn Menschen mit dem Merkmal „Migrationshintergrund“ nur einen von vielen Teilen der Gesellschaft darstellen, die in vielen Bereichen nicht die volle gesellschaftliche Teilhabe leben können.

„Insofern geht es bei Integration um die Herstellung von Chancengleichheit in der pluralen Einwanderungsgesellschaft für alle Einwohner/innen des Gemeinwesens – unabhängig von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft.“ (SPI o.J.: 28) Eine mögliche Grunddefinition ist daher, Integration als „process of becoming an accepted part of society“ (Pennix 2004: 12) zu verstehen.

In letzter Zeit ist jedoch vermehrt **Kritik am Konzept der Integration** laut geworden, die sich vorrangig auf drei Ebenen bezieht:

- In der Vorstellung vieler Akteure bezeichnete Integration den End- und Idealzustand eines Prozesses der Anpassung. Im Mittelpunkt steht dabei, dass eine bestimmte Gruppe von Menschen in eine bestehende Gesellschaft einzufügen ist.
- Mit der Grundannahme, dass es „Integrierte“ und „zu Integrierende“ gibt, geht einher, dass die etablierte Gruppe über umfassendere Rechte verfügt als die „aufzunehmende“. Diese

2.3.7 ... zur Inklusion

Der Begriff **Inklusion** stammt ursprünglich aus der Behinderten- und Menschenrechtsbewegung und wird heute auch von vielen Akteuren noch vorrangig vor diesem Hintergrund verstanden. In einer Weiterentwicklung des Konzeptes umfasst Inklusion jedoch das gesamte Spektrum der Vielfalt:

Die Salamanca-Erklärung der Vereinten Nationen von 1994 besagt z.B., „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (Salamanca-Erklärung 1994, Art.3).

Annahme widerspricht den Grundlagen sozialer Gerechtigkeit.

- Obwohl betont wurde, dass die Gruppe der „Aufnehmenden“ die entsprechenden Bedingungen für eine gelingende Integration schaffen muss, stand dabei auch immer wieder die Leistungs- und Integrationsbereitschaft der „zu Integrierenden“ im Vordergrund. Integration kann in diesem Verständnis eine angemessene „Teilhabe bei An- und Übernahme der wesentlichen Normvorstellungen ...“, die das Funktionieren der gesellschaftlichen Subsysteme regieren“ (Nullmeier 2010: 34) bedeuten. Dass die Möglichkeiten, die eine solche Integrationsbereitschaft und -fähigkeit fördern, zugleich von den Lebensumständen bestimmt wird, geriet dabei häufig aus dem Blickfeld.

Das Konzept der Integration bedeutet seinerseits eine Weiterentwicklung aus einer langen Tradition des Umgangs mit „AusländerInnen“ und anderen „Minderheiten“, in der Exklusion, Assimilation (als vollständige Anpassung) und schließlich Separation eine bedeutende Rolle spielten. Insofern ist Integration nicht der „falsche Weg“ – es ist jedoch an der Zeit, aus den Hindernissen und Hemmnissen zu lernen und neue Wege zu gehen (vgl. Hinz 2002). Eine Möglichkeit, die in den letzten Jahren immer mehr ins Blickfeld rückt, ist das Konzept der sozialen Inklusion.

Dieses Prinzip der Inklusion wurde in der **UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen** aus dem Jahr 2006 auch für den Bildungsbereich (Art. 24) weiter ausformuliert.

Inklusive Schule in diesem Sinne beinhaltet:

- Vorstellungen von einer mehr oder minder homogenen „Normalität“ abzubauen und durch die Wahrnehmung von Heterogenität als gesellschaftliche Realität zu ersetzen.
- ausschließende Barrieren der Teilhabe gleich welcher Art abzubauen (z.B. physische, sprachliche oder soziale Barrieren), darunter u.a. „Sonder“-Strukturen wie z.B. Sonder- und Förderschulen.

- eine „systemische Sichtweise, die in Klassen der allgemeinen Schule eine heterogene Lerngruppe vorfindet, die aus diversen Mehrheiten und Minderheiten besteht – unter sprachlichen, ethnischen, religiösen, sozialen, lebensweltlichen, Geschlechterrollen-, behinderungsbezogenen und anderen Gesichtspunkten“ (Boban/Hinz 2000: 133) einzunehmen.
- sich von der Einteilung von Menschen in Gruppen abzuwenden zugunsten eines individuenzentrierten Fokus auf die Möglichkeiten, Kompetenzen und Bedarfe des Einzelnen.
- die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit jedes Individuum in seiner Einzigartigkeit volle gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe genießen kann.

Inklusion zielt darauf ab, der **Individualität und den Bedürfnissen aller Menschen** Rechnung zu tragen. „Die Menschen werden in diesem Konzept nicht mehr in Gruppen (z.B. hochbegabt, behindert, anderssprachig...) eingeteilt. Während im Begriff Integration noch ein vorausgegangener gesellschaftlicher Ausschluss mitschwingt, bedeutet Inklusion Mitbestimmung und Mitgestaltung für alle Menschen ohne Ausnahme. Inklusion beinhaltet die Vision einer Gesellschaft, in der alle Mitglieder in allen Bereichen selbstverständlich teilnehmen können und die Bedürfnisse aller Mitglieder ebenso selbstverständlich berücksichtigt werden. Inklusion bedeutet, davon auszugehen, dass alle Menschen unterschiedlich sind und dass jede Person mitgestalten und mitbestimmen darf. Es soll nicht darum gehen, bestimmte Gruppen an die Gesellschaft anzupassen.“ (Krög 2005)

„Inklusion“ beinhaltet damit die Berücksichtigung der Person in ihrer individuellen Vielfalt im System, sowohl auf gesellschaftlicher Ebene, als auch in Teilsystemen wie im Bildungsbereich oder in den Ausformungen der jeweiligen Institutionen wie Schule. Inklusive Schule rückt in die Nähe einer „Pädagogik

der Vielfalt“ (z.B. Prengel 1993, Hinz 1993). Die Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern wird dabei nicht mehr als Defizit in Hinblick auf eine homogenisierende Norm betrachtet, sondern gesellschaftliche **Vielfalt in- und außerhalb von Schule als positiver Wert** anerkannt.⁹

Inklusive Schule kann als der **Prozess** bezeichnet werden, **Bildung vielfältig zu gestalten** und eine „Bildung für alle“ umzusetzen: „Alle Menschen weltweit sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten Jeder muss in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen.“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 3)

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 hat sich die **Bundesrepublik Deutschland dazu verpflichtet**, die Prinzipien, Wertehaltungen und Umsetzungen von Inklusion und inklusiver Schule in Deutschland zu etablieren. Dies beinhaltet tiefgreifende Veränderungen auf normativer, rechtlicher und struktureller Ebene (s. Kap. 4 „Rahmenbedingungen“).

Zwar hatten im Rahmen der Fälligkeit der ersten Berichtspflicht der Bundesregierung an die UN Anfang 2011 mehrere Länder das Prinzip der inklusiven Schule rechtlich verankert, allein das Land Hamburg hatte jedoch einen individuellen Rechtsanspruch auf gemeinsames Lernen gesetzlich eingeführt.¹⁰ Mittlerweile sind jedoch einige Ländern, wie z.B. Bremen, in der Umsetzung inklusiver Prinzipien weiter fortgeschritten. Unter der Prämisse des sogenannten „Ressourcenvorbehalts“, d.h. dass schulische Inklusion nur dann (vollständig) umgesetzt wird, wenn die erforderlichen Ressourcen vorhanden sind, ist jedoch damit zu rechnen, dass die Umsetzung einer inklusiven Schule in vielen Bundesländern nur zögerlich vonstatten geht. (vgl. Hirschberg 2010: 23)

2.3.8 Von der interkulturellen Öffnung zur „inklusive Öffnung“?

Das Konzept der „Interkulturellen Öffnung“ (IKÖ) entstand Mitte der 1990er Jahre als Antwort auf die kritische Reflexion der Ausländerpolitik, -pädagogik und -sozialarbeit des vorigen Jahrzehnts. Die Kritik setzte damals zum einen an der defizitorientierten

Perspektive auf Menschen mit Migrationshintergrund und zum anderen an den Ausgrenzungsmechanismen („Geschlossenheit“) der für diese Bevölkerungsgruppe „zuständigen“ Institutionen an (vgl. Filsinger 2002: 5).

Zusammen mit der Diskussion um die Restrukturierungserfordernisse der Institutionen setzte die Debatte um die Begriffe und Konzepte von „Kultur“ und „Interkulturalität“ ein. Auch wenn nach wie vor kein einheitliches Verständnis von „Kultur“ vorherrscht, lassen sich doch einige Grundlinien eines Kulturbegriffs, der sich in dieser Diskussion herauskristallisiert hat, zusammenfassen. Es handelt sich dabei um:

- einen Gebrauch des Begriffs, der das tägliche Leben und Handeln mit einbezieht.
- ein Konstrukt, das sich mit dem historischen Kontext, vor dem es gedacht wird, dynamisch verändert. „Kultur“ befindet sich demnach in einem ständigen Aushandlungsprozess (vgl. Schröder 2007: 1).
- ein Themenfeld, das unterschiedliche Zugehörigkeiten und Zugehörigkeitsgefühle, Abgrenzungen, Ausdrucksformen und Lebenslagen vereint (vgl. Gmende / Schröder / Sting 1999: 13).

In diesem umfassenden Verständnis sind mit „Interkulturalität“ nicht nur die Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund gemeint. „Interkulturalität“ gilt vielmehr für das gesamte Verhältnis zwischen unterschiedlichen Lebensformen und umfasst Unterschiede des Geschlechtes, des Alters, der Religion, der sexuellen Orientierung, der körperlichen Ausstattung, der sozioökonomischen Lage und biografischen Erfahrungen. Damit knüpft „Interkulturalität“ an Diversity-Konzepte an (Handschuck / Schröder 2002: 511; Schröder 2007: 2).

Ein Umgang mit unterschiedlichen Lebensvoraussetzungen, der auf einer ständigen Bearbeitung von Differenz beruht, kann jedoch nicht zu einer dauerhaften Perspektive auf Vielfalt als Unterschiede im Gemeinsamen führen (vgl. Hamburger 2009). Eine Bildung, die Gleichheit, Anti-Diskriminierung und die Fähigkeit zum Dialog (vgl. Auernheimer 1999) mit Menschen fördert, die – aufgrund welchen Merkmals auch immer – als „anders“ empfunden werden kann hingegen als „Pädagogik der Anerkennung“ (Kiesel 1996) Vielfalt anerkennen und wertschätzen und dies in ihrer Arbeit auch an Kinder und Jugendliche vermitteln.

Diese Haltung der Anerkennung ist auch für die institutionelle Öffnung von Regelstrukturen notwendig, reicht aber weit darüber hinaus: „Was als Kritik an

der Effektivität und Effizienz sozialer Dienste begonnen hat, hat sich inzwischen zu einer Forderung an die Gesellschaft insgesamt und damit an alle relevanten Institutionen entwickelt.“ (Schröder 2007: 1)

Diese „Interkulturelle Öffnung“ kann daher nur durch eine Zusammenspiel verschiedener Ebenen entstehen, von Politik, Schule, Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit auf der Ebene der Institutionen und Trägern bis hin zu den Lehr- und Fachkräften (vgl. Filsinger 2002: 15), und muss Kinder, Jugendliche und Eltern einschließen.

In diesem Verständnis hat „Interkulturelle Öffnung“ zum Ziel:

- anstelle einer defizitorientierten Perspektive die Erkenntnis, Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt zu fördern,
- die Anforderungen von Chancengleichheit, Anti-Diskriminierung und Gleichbehandlung umzusetzen,
- das Machtgefälle „zwischen Organisations bzw. Verwaltungskulturen und den unterschiedlichen kulturellen Lebenswelten der Nutzerinnen und Nutzer“ (Schröder 2007: 4) kritisch zu reflektieren,
- bestehende Hemmschwellen und Barrieren für den Zugang zu den Einrichtungen und Diensten sowohl auf Ebene des Personals, als auch der KlientInnen, abzubauen, sowie
- „interkulturelle“ Kompetenz als Querschnittsaufgabe aller Bereiche von öffentlichen und freien Trägern (ebd.), wie von Schule und Jugendsozialarbeit, zu vermitteln, (ebd.).

Interkulturelle Öffnung wird damit zum aktiven, bewusst gestalteten Prozess, „... der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird“ (Schröder 2007: 2).



Foto: Beni/Fotolia

3 „Bildung vielfältig gestalten“ in der Praxis

Ziel einer Inklusiven Schule ist eine Strukturierung von Rahmenbedingungen und Lernen in einer Weise, in der die **Teilnahme und Partizipation für alle Schülerinnen und Schüler** möglich werden. Die Förderung im Rahmen der Regelstrukturen löst damit z.B. im Bereich Schule das Konzept von „Förderklassen“ oder auf bestimmte Zielgruppen beschränkte Angebote ab, denn wo Inklusion „... gelingt, werden separierende Einrichtungen unnötig.“ (A-FET und IGfH 2011: 2).

In Schule und Jugendsozialarbeit besteht bereits ein breites Spektrum von **praktischen Ansätzen**,

um Bildung vielfältig zu gestalten. Im Rahmen der Jugendsozialarbeit stehen derzeit schulbegleitende Unterstützungsmaßnahmen (z.B. in Form von Gesprächsangeboten), Projekten und Projekttagen (z.B. zur Antidiskriminierung) sowie zielgruppenbezogene Angebote oder Ansätze im Vordergrund. Eine strukturelle Verankerung wird derzeit nur an vergleichsweise wenigen Schulen umgesetzt.

Wo möglich, wird im Folgenden auf bestehende Konzepte zurückgegriffen und der Versuch unternommen, diese vor dem Hintergrund einer vielfältigen Bildung weiterzuentwickeln.

3.1 Konzepte und Grundlinien von „Vielfalt“ an Schule

Um Bildung vielfältig zu gestalten und die Erfordernisse einer inklusiven Schule umzusetzen, sind inklusive Praktiken auf mehreren Ebenen zu schaffen (vgl. UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Art. 24):

- die Verankerung von Vielfalt als positiver Wert in allen Strukturen.
- das Erkennen und der Abbau von möglichen Barrieren der Teilhabe.
- die Schaffung von inklusiven Lehr- und Lernstrukturen.
- eine Assistenz und Unterstützung in Momenten und Bereichen des Bedarfs, ohne permanente und stigmatisierende „Sonderstrukturen“.
- die Aus- und Weiterbildung für die Erfordernisse einer Bildung für Vielfalt.
- der Aufbau partizipativer Strukturen.
- der Aufbau kooperativer Teamstrukturen.
- die Qualitätssicherung durch Evaluation und Reflexion.

1. Verankerung von Vielfalt als positiver Wert

„So verbindlich Bildung als Bildung für die Erhaltung der Welt und der Möglichkeit des Zusammenlebens in der Krisengesellschaft sein muss, so plural muss sie zugleich in allen übrigen Bereichen sein: Lebensformen, ethnische Kulturen, Aneignungsgegenstände sind in ihrer Relevanz nur durch die großen Verbindlichkeiten begrenzt. Hier hat nicht eine Religion, eine pädagogische Richtung, eine nationale Kultur, eine Gruppe (ein Geschlecht, eine soziale Schicht, eine Lebensweise) das Recht auf Vorherrschaft (etwa im Curriculum). Pädagogik der Vielfalt zielt auf sozial gleiche Chancen, um Individualität zu entfalten, und ist nicht-hegemonial orientiert“ (Preuss-Lausitz 1993: 34). Dies bedeutet jedoch zugleich, das Prinzip der Inklusion nicht ausschließlich, wie es noch oft geschieht, auf Menschen mit Behinderungen zu beziehen.

„Bildung vielfältig zu gestalten“ bedeutet, für gesellschaftliche Vielfalt zu sensibilisieren. Einige Ansätze dafür bestehen bereits im Bereich der **Antidiskriminierung**.

Ausgangspunkt jeder Diskriminierung ist eine Bewertung von Menschen aufgrund eines oder mehrerer Merkmale. Menschen werden aufgrund unterschiedlicher Merkmale (z.B. der „Dimensionen der Differenz“ wie ethnische Herkunft, Alter oder sexuelle Identität, Religion oder einer Behinderung), in

unterschiedlichen Kontexten (beim Übergang in die weiterführende Schule etc.) und durch unterschiedliche Akte (z.B. ignorieren, benachteiligen, verbale oder körperliche Angriffe) diskriminiert. Theorien wie die **Intersektionalitätsforschung** weisen auf die gegenseitige Verstärkung und Beeinflussung von Merkmalen hin, aufgrund derer Menschen diskriminiert werden (z.B. „türkischer männlicher Jugendlicher“ im Rahmen der Diskussion um die „violent young men“).

Grundlage von Diskriminierung ist eine „Ideologie der Ungleichwertigkeit“, die Menschen mit diesem Merkmal als „weniger wert“ einordnet. Heitmeyer (2007) bezeichnet dies als „Syndrom der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“.

Kinder und Jugendliche sind allen Formen der Diskriminierung ausgesetzt: Auf individueller Ebene werden sie sowohl von Erwachsenen als auch von Gleichaltrigen „abgewertet“ und auf verschiedene Weise angegriffen. Institutionell steht besonders das Bildungssystem häufig unter Diskriminierungsverdacht, besonders wenn man die Verteilung der Bildungsbeteiligung nach sozioökonomischen Merkmalen betrachtet. Strukturell werden Kinder- und Jugendliche häufig allein aufgrund des Merkmals „Alter“ diskriminiert.

Maßnahmen, um Vielfalt als positiven Wert zu verankern und Diskriminierung abzubauen müssen sowohl auf der **institutionellen Schulebene**, als auch bei der **Bewusstseinsbildung** von Schülerinnen und Schülern, der Lehrerschaft und der Führungsebene ansetzen.

- durch gemeinsame Gesprächs- und Arbeitskreise, in denen die Umsetzung der Prinzipien von Antidiskriminierung inklusiver Schule vor Ort gemeinsam erarbeitet werden.
- durch die Verankerung der Wertschätzung von Vielfalt in das Leitbild der Schule.
- durch den Einbezug der spezifischen Mechanismen der Identitätsbildung von Jugendlichen, deren Gruppenbildung und Werte häufig erheblich von denen Erwachsener differieren, z.B. im Rahmen von Peersupport.
- durch die Durchführung von Projekten und Projekttagen zur Antidiskriminierung und für Vielfalt. Dazu zählen z.B. Begegnungsprojekte und viel-

fältige Erfahrungsmöglichkeiten sowie Antidiskriminierungstrainings.

In dieser Hinsicht besteht bereits eine Vielfalt von Angeboten. Eine Haltung der Vielfalt sensibilisiert besonders für die **Einzigartigkeit des Individuums**, die über einzelne Merkmale hinausreicht. Weniger steht die Bearbeitung von Teilthemen im Vordergrund, als vielmehr deren Verbindung in einer inklusiven Haltung, die die Bedürfnisse von allen berücksichtigt.

Jugendsozialarbeit ist ein zentraler Bestandteil einer Verankerung von Vielfalt an Schule, z.B. im Rahmen der gemeinsamen Erarbeitung von Schulkonzepten, in der Durchführung von Projekten und Projekttagen, als Ansprechpartner gegen Diskriminierung, in der Beratung und in der Unterstützung von Konfliktbearbeitungen sowie im Transfer der Bedarfe der Schülerinnen und Schüler in die institutionellen Strukturen.

2. Erkennen und Abbau möglicher Barrieren der Teilhabe

Als Barrieren gelten alle Elemente in der Umwelt, die eine Teilnahme und Mitgestaltung von Schülerinnen und Schülern am gemeinsamen Leben und Lernen behindern.

Barrieren sind u.a.:

- physikalische Barrieren, z.B. in der Baustruktur und in der Zugänglichkeit von Gemeinschaftseinrichtungen,
- kommunikative Barrieren, darunter auch schwierige Sprache oder eine Schulpraxis, die unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen und Erstsprachen als Kriterium für einen Ausschluss oder eine Abwertung beinhaltet,
- soziale Barrieren, z.B. diskriminierende Einstellungen und Haltungen,
- ökonomische Barrieren (vgl. Schulze 2011: 16).

In einer Gestaltung für Vielfalt geht es darum, mögliche Barrieren auf allen Ebenen zu reflektieren, zu analysieren und mögliche Formen der Weiterentwicklung und Umgestaltung zu erarbeiten.

Eine **Schule der Vielfalt** umzusetzen heißt, Gegenstände, Einrichtungen, Medien und weitere Kommunikationsformen so zu gestalten, dass sie von allen Schülerinnen und Schülern, allen Lehrkräften und dem gesamten Schulpersonal uneingeschränkt benutzt werden können. Sie bedeutet weiterhin die Reflexion und den Abbau sozialer Barrieren (wie diskriminierenden Einstellungen), und schließlich beinhaltet sie das kritische Überprüfen und den Abbau ökonomischer Barrieren.

3. Schaffung inklusiver Lehr- und Lernstrukturen

Eine Teilhabe für alle an einer gemeinsamen Bildung bedeutet eine Orientierung nicht an einem allgemeinen Standard des Lehrplans, sondern an den Möglichkeiten und Kompetenzen des Einzelnen. Dazu gehören:

Eine **Lernorientierung statt Lehrorientierung**: Im Mittelpunkt steht die Möglichkeit, Fähigkeiten und Kompetenzen im gegenseitigen Austausch zu erwerben. Nicht der Unterricht wird als primärer Ort des Lernens angesehen, sondern alle Erfahrungen werden in die Gestaltung des Lernens einbezogen. (vgl. Stroot 2009: 26ff.) Dabei werden individuelle Vereinbarungen zu den Lernzielen getroffen, die dem Lerntempo und den individuellen Arbeitsweisen der Lernenden angepasst sind.

Die **Entwicklung neuer Lernarrangements**: Z.B. können heterogen zusammengesetzte Lerngruppen gebildet werden, wie z.B. im „kooperativen Lernen“ (Green/Green), die jeweils unterschiedliche Gruppenaufgaben bearbeiten (Boban/Hinz 2007). Dabei geht es zum einen darum, die gegenseitigen Einflüsse sowie die vorhandenen Kompetenzen positiv zu nutzen und weitere Kompetenzen und Möglichkeiten zu erschließen. (vgl. Hinz 2010: 61)

Die **Bildung von „Lehrteams“**: „Inklusive Schule kann aufgrund der höheren Komplexität unterschiedlicher Bedarfe und Notwendigkeiten nicht nach der tradierten Logik, ‚ein Lehrer – eine Klasse‘ funktionieren“ (Hinz 2010: 61). Ein notwendiges Moment in der Umsetzung sozialer Inklusion in der Schule ist daher die Bildung von Lehrteams, in der Lehrkräfte, pädagogische MitarbeiterInnen und ggfs. Fachkräfte der Jugendsozialarbeit zusammen an der Gestaltung des Unterrichtes und der Angebote außerhalb des Unterrichts arbeiten. (vgl. Hinz 2000: 128f.)

4. Inklusive Formen und Maßnahmen der Unterstützung

Im Zuge der erforderlichen Restrukturierung ist auch für die Jugendsozialarbeit ein erhebliches Umdenken erforderlich: Bisherige Orientierungen an Zielgruppen und deren direkte Unterstützung können umgewandelt werden „zugunsten der Orientierung an spezifischen Situationen und Formen der indirekten Unterstützung. Unterstützung erfolgt, damit sie nicht stigmatisierend für Einzelne wirkt, nonkategorial, prozessbezogen und systemisch“. (Hinz 2010: 61) Dies bedeutet den Vorrang von **situationsbezogenen und temporären** Formen der Unterstützung vor „Sonderformen“.

Auch in diesem Bereich ist eine Weiterentwicklung entsprechender Maßnahmen, die Unterstützung durch die Träger und die Schaffung struktureller Rahmenbedingungen durch die Politik eine notwendige Gelingensbedingung.

5. Qualifizierung für die Erfordernisse einer Bildung für Vielfalt

Die vielfältigen neuen Aufgaben sind nur im Rahmen einer Qualifizierung von Lehr-, Fach- und Führungskräften zu bewältigen. Dies erfordert zum einen die Aufnahme der Erfordernisse von Inklusion als Querschnittsthema in die entsprechenden Ausbildungsgänge der Hochschule und zum anderen eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung.

Im Zusammenhang mit der Befähigung zur Gestaltung von Vielfalt wurde das Konzept der „Interkulturellen Kompetenz“ vielfach als zentraler Aspekt diskutiert. Oft wurde der Ansatz aufgrund seiner häufigen Engführung auf den Bereich Migration, bei dem die Gefahr besteht, eine differenzorientierte Perspektive zu fördern, zum Gegenstand von Kritik (vgl. z.B. Hamburger 2009).

„**Interkulturelle Kompetenz**“ kann jedoch ein bedeutend weiteres Feld abdecken als den „Migrationsbereich“ und bedeutet auf jeden Fall mehr, als „nur“ Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter mit Migrationshintergrund einzustellen. Es geht dabei um die Vermittlung vielfältiger und multidimensionaler Fähigkeiten, die es erlauben, die eigene Normativität in Frage zu stellen, und einen wertschätzenden Blick auf Vielfalt zu entwickeln.

Dieses weiter gefasste Verständnis von „Interkultureller Kompetenz“, die u.U. als „Kompetenz für Vielfalt“ bezeichnet werden könnte, beinhaltet vorrangig drei Dimensionen:

- **Verständnis für Vielfalt**
 - Wissen über politische, soziale, wirtschaftliche und „kulturelle“ Konstruktionen von Kategorien und Gruppenzuweisungen
 - Kenntnis über die Situation und Lebenslagen von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Voraussetzungen in Deutschland
 - die Fähigkeit zwischen Differenzen aufgrund verschiedener Merkmale, sozialen Problemstellungen und unterschiedlichen Ursachen von Konflikten zu unterscheiden und damit umzugehen. Dies beinhaltet z.B. die Fähigkeit, bei kulturalisierten Konflikten zu erkennen, welche grundsätzlichen Ursachen zu Grunde liegen.
 - die Orientierung nicht an Zielgruppen, sondern am Bedarf von Einzelnen.
- **Haltung für Vielfalt**
 - Kritische Selbstreflexion eigener Ansichten, Normvorstellungen und des eigenen Habitus.
 - Achtungsvoller, wertschätzender Umgang mit Menschen anderen Aussehens, anderer Herkunft, anderer körperlicher, psychischer oder emotionaler Eigenschaften, Meinung und Gewohnheit.
- **Alltagspraktisches Handlungswissen**
 - Konkrete Umsetzung von Verständnis und Haltung im alltäglichen sozialen Handeln, darunter auch die Fähigkeit zur Konfliktbearbeitung.

Die Ausbildung dieser Fähigkeiten ist nicht nur für Lehr-, Fach- und Führungskräfte zentral sondern auch die Vermittlung an Schülerinnen und Schüler, um eine Schule in Vielfalt zu ermöglichen.

6. Aufbau partizipativer Strukturen

Die Umsetzung einer Teilhabe für alle bedeutet zugleich, eine aktive Einflussnahme zu ermöglichen. Ziele und Maßnahmen werden dabei partizipativ festgelegt und von allen getragen. Auch komplexere Problemstellungen und Entscheidungen sollten zum Gegenstand von heterogen zusammengesetzten Teams werden. Ein Beispiel dafür ist der Aufbau einer **demokratischen Schulstruktur**. Eine demokratische Schulstruktur besagt, dass das Recht auf aktive Teilnahme (Partizipation), das in der UN-Kinderrechtskonvention für alle Kinder und Jugendlichen festgeschrieben ist, im Schulalltag in die Praxis umgesetzt wird.

Unabdingbar für die Umsetzung von Partizipation ist eine entsprechende **Haltung und Initiative** von Seiten der Schulleitung, um durch Personalführung, Organisation und Leitungsentscheidungen entsprechende Haltungen gegenüber der Beteiligung zu schaffen und zu fördern. Weiterhin ist es notwendig, entsprechende **Strukturen der Beteiligung** zu schaffen, z.B. entsprechende Formate oder Gremien. Freitag (2011) unterscheidet sechs verschiedene Stufen der Partizipation:

Die Entwicklung einer demokratischen Schulstruktur steht dabei vor einer strukturellen Herausforderung: Auch wenn das **Recht auf Partizipation** von Kindern und Jugendlichen in Deutschland anerkannt ist, besteht zum einen doch ein prinzipielles strukturelles, verfassungsrechtlich legitimes Ungleichgewicht in dem verschiedene Rechte (z.B. Recht auf Selbstbestimmung bzw. Elternrechte) dem Primat der Schule (z.B. Schulpflicht) untergeordnet sind (s. z.B. Brenner 2003). „Eltern- und Schülerschaften deutscher Schulen stellen aus verfassungsrechtlicher Sicht demokratisch nicht legitimierte Teilmächte dar, die aus ihrer unmittelbaren Betroffenheit von staatlichem Handeln in der Schule keinen Anspruch auf besondere Mitbestimmungsrechte ableiten können (vgl. BVerfGE 93, 37 [69]).“ (Freitag 2011: 2)

Damit wird das Ausmaß und die Form der Beteiligung de facto zu einer Entscheidung der jeweiligen Schulleitung, der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiterschaft, die nach der rechtlichen Lage über die alleinige Entscheidungsmacht in allen wesentlichen Belangen verfügen. In letzter Instanz bedeutet dies, dass die Teilnahme von den jeweiligen Regelungen der Schule abhängig ist.

Stufen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Beteiligung = Partizipation Partizipation = Beteiligung					
Beteiligungsstufen Kennzeichen der Stufen	Teilnahme	Transparenz	Mitwirkung	Mitbestimmung	Selbstbestimmung*
Körperlich teilnehmen	x	x	x	x	
Sich äußern können, ohne gefragt zu werden	x	x	x	x	
Über den Gegenstand hinreichend informiert werden		x	x	x	
Um die eigene Meinung gebeten werden			x	x	
Entscheidungen durch Stimmrecht beeinflussen können				x	
Verantwortung für Entscheidungen übertragen bekommen					x

* Selbstbestimmung im Rahmen von Beteiligungsprozessen, verstanden als Folge der Delegation von Entscheidungsmacht unter Bedingungen, die von den Machtabgebenden festgelegt werden. Quelle: Freitag 2011: 6.

7. Aufbau kooperativer Teamstrukturen

Die verschiedenen Anforderungen, die mit einer Gestaltung von Vielfalt und einer Orientierung am Einzelnen einhergehen, können nicht von einer Person oder einem System allein geleistet werden. Im Vordergrund eines integrativen Verständnisses steht daher die **Teamorientierung**. Dies bedeutet, dass Unterrichtspläne und Lernziele in heterogenen Teams unter Einbezug unterschiedlicher Fachrichtungen erarbeitet, Konflikte im Team geklärt und Problemstellungen gemeinsam besprochen werden. Jugendsozialarbeit soll selbstverständlicher Bestandteil der Teams sein.

Gleichzeitig beinhaltet dies auch eine Veränderung von **Rollenverständnis und Arbeitsteilung**: Die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit, als fester Bestandteil von Teams, übernehmen sowohl gemeinschaftliche Aufgaben (s.o.), wie auch besondere Aufgaben der individuellen Unterstützung und der allgemeinen Beratung, u.U. auch von Eltern und Lehrkräften. Dieses Rollenverständnis und die Arbeitsteilung müssen auf individueller Ebene permanent reflektiert, auf schulischer Ebene abgestimmt sowie von den Trägern der Jugendsozialarbeit unterstützt werden.

Die beinhaltet:

- die regelmäßige Absprache in gemeinsamen Gremien,

- die Festlegung verbindlicher Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner,
- eine schriftliche Festlegung von Rollen und Arbeitsteilungen sowie
- eine Kultur der Wertschätzung und Gemeinschaftlichkeit.

8. Kooperation und Vernetzung

Weiterhin besteht die Notwendigkeit einer engen Kooperation und Vernetzung mit allen Akteuren der Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen, z.B. Sozialer Arbeit, Gesundheitsbereich und Wirtschaft. Besonders die Eltern sind ein zentraler Kooperationspartner, für den Gremien der Mitbestimmung sowie Möglichkeiten einer individuellen Beratung eingerichtet werden sollten. Die Jugendsozialarbeit kann dahingehen eine Beratungs- und eine Schnittstellenfunktion zur Lebenswelt der Jugendlichen, auch im Rahmen von Elternarbeit, übernehmen.

9. Qualitätssicherung durch Evaluation und Reflexion

Ein zentraler Bestandteil der Schulentwicklung sind Maßnahmen zur Qualitätssicherung: Qualität an Schule wird durch kontinuierliche Selbstreflexion,

Fort- und Weiterbildung der Fach-, Lehr- und Führungskräfte sowie durch regelmäßige Evaluation sichergestellt.

angemessenen „Fehlerkultur“ (Stroot 2009). „Fehler“ werden im Team besprochen, eine individuelle Schuldzuweisung wird dabei vermieden.

Schule sollte sich dabei als lernende Organisation verstehen: Das Lernpotential darf sich dabei nicht nur auf die Schüler, sondern muss sich auch auf Lehr- und Fachkräfte, die Führungsebene und die Organisationsstruktur und -kultur beziehen. Dies beinhaltet eine beständige Reflexion des Umgangs mit Zielen und Strukturen sowie die Notwendigkeit einer

Insbesondere geht es in einem fortlaufenden Verständigungsprozess um die Umsetzung, Veränderung, Erweiterung und Begründung des Schulkonzepts. Dabei stehen die Ausarbeitung der Leitlinien, Fragen des Schulkonzepts, die Gestaltung von Lernen sowie Fragen der Organisationsstruktur und Personalentwicklung im Mittelpunkt. (Thies o.J.: 3)

3.2 Good Practice-Beispiel

Die Erika-Mann-Grundschule in Berlin Wedding

Die Struktur der Schülerinnen und Schüler der Erika-Mann-Grundschule in Berlin Wedding ist von einer Vielzahl an Ausgangsbedingungen geprägt. Das Leitbild der Schule folgt einer Wertschätzung von Vielfalt, die auf der Grundannahme beruhen, dass „jedem Individuum unterschiedliche Reichtümer innewohnen, die eine Bildungsinstitution wie die unsere als Schatz bergen muss, und für dessen Vergrößerung wir im Sinne von Entfaltung Sorge tragen.“ (Babbe 2010: 69)

Unter dem Konzept „Selbstbestimmtes Lernen den ganzen Tag“ werden Entscheidungs- und Handlungskompetenz, Selbstverantwortlichkeit, Fähigkeit zur Selbstreflexion, Diskursfähigkeit und Präsentationsfähigkeit“ (ebd.) als Leitziele der individuellen Lernprozesse definiert.

Wo zunächst leistungsdifferenzierte Gruppeneinteilungen in Klassenarbeiten vorgesehen waren, entwickelten sich daraus individualisierte „Levelarbeiten“. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden dabei selbst, welches Anforderungslevel sie bearbeiten.

Die Eltern werden ausführlich über das Schulkonzept, die Anforderungslevel und den Stand ihrer Kinder informiert und sind in den Prozess der Selbsteinschätzung ihrer Kinder eingebunden. Auch in die weitere Planung der Entwicklung sind Eltern und Kinder einbezogen.

Das Theaterspiel als Ebene des Austauschs und wichtiges Element für die emotionale und soziale Entwicklung hat einen festen Platz im Unterrichtsplan in Anlehnung an die durch ein Schulparlament abgestimmten Jahresthemen.

Die Qualität des Unterrichts wird in Teamarbeit, z.B. durch kollegiale Hospitation, durch schulinterne Qualifizierungssysteme weiterentwickelt.

Ebenso werden schuleigene Curricula in Fachrunden entwickelt. Inklusive Binnendifferenzierung, das Prinzip der Vernetzung der Fächer und Deutsch als Zweitsprache sind dabei begleitende Querschnittsthemen. (Babbe 2010)

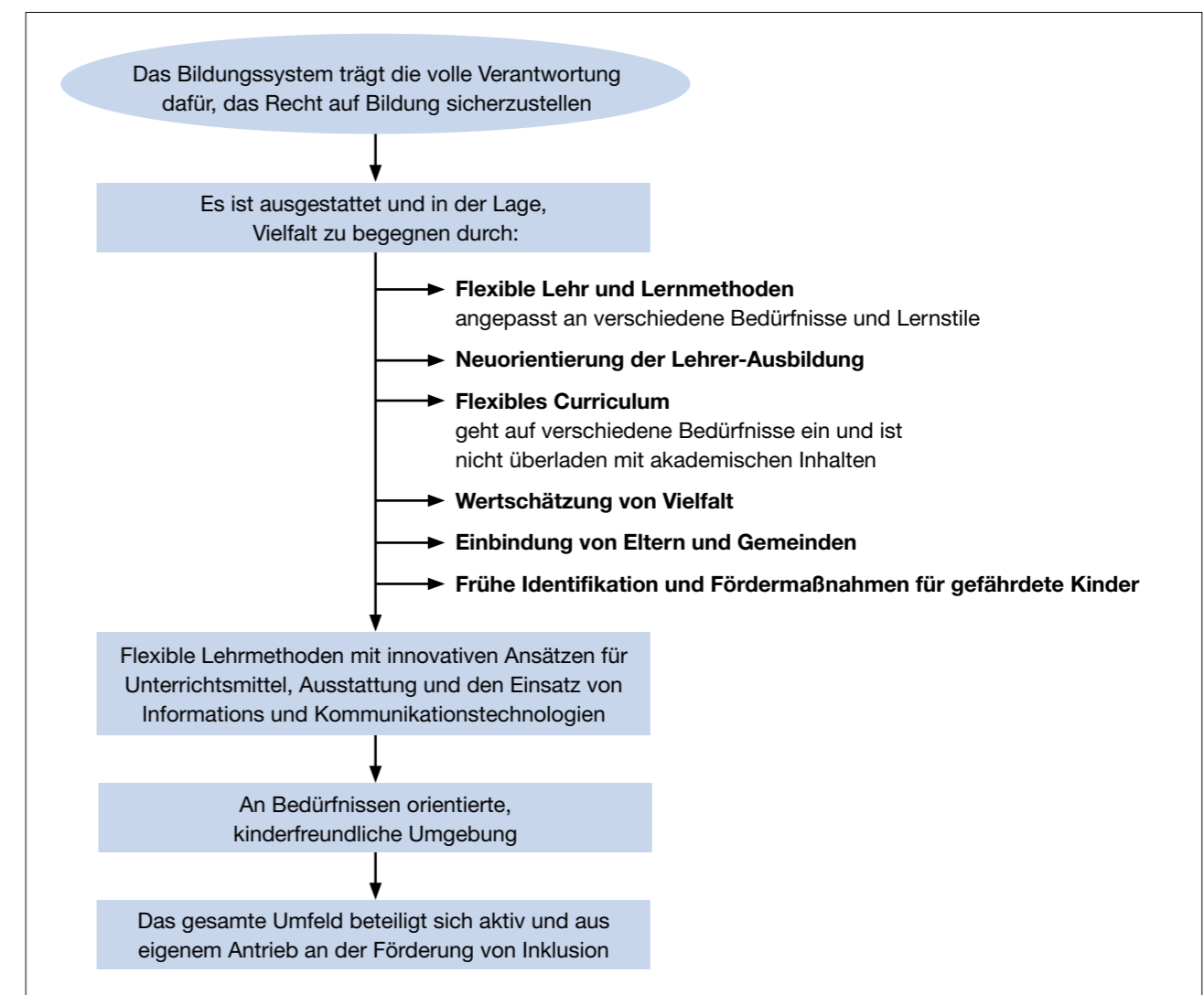
4 Grundlinien und Rahmenbedingungen

So wertvoll und wichtig diese Ansätze auch sind, so schwierig ist es, eine Wertschätzung von Vielfalt nachhaltig zu etablieren, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen (Verhältnisse, z.B. durch normorientierte Leistungsbewertung) dem entgegenstehen.¹¹ Die Gestaltung von Vielfalt ist daher auch eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe (s.a. Kap. 5).

Die grundlegende Zielsetzung einer Gestaltung von Bildung für Vielfalt unter dem Prämissen der Inklusion, zu denen sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet hat, ist der Abbau von „gesonderten Maßnahmen“ und eine Gestaltung von Rahmenbedingungen, innerhalb derer Schule inklusiv gestaltet werden kann.

Bildung aus der Perspektive der Inklusion

Quelle: Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 15



4.1 Grundlinien einer „Bildung für Vielfalt“

„Heterogenität ist keine neue Herausforderung pädagogischen Handelns. Folgt man den klassischen Bildungstheorien so orientieren sich Bildungs- und Erziehungsprozesse immer an der Individualität des Einzelnen“ (Strasser 2011: 14). Eine Umsetzung einer „Bildung für Vielfalt“ bedeutet in erster Linie:

die Individualisierung der Bedingungen des Bildungsbereichs. Nicht mehr der Einzelne muss sich in bestehende Strukturen einfügen, sondern Bildung muss in einer Form gestaltet sein, die am Individuum und seinen Bedürfnissen orientiert ist.

- die Förderung einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung und die gesellschaftliche Sensibilisierung für Themen der positiven Anerkennung von Vielfalt, u.a. durch die Zusammenar-

beit mit populären Medien, aber auch durch die Thematisierung von Bedenken und Ängsten in geschütztem Rahmen,

- das Empowerment von Kindern und Jugendlichen, aber auch Lehr- und Fachkräften sowie Familien, z.B. durch gezielte, individualisierte Förderung von Selbstwirksamkeit,
- die gemeinsame Strukturierung und Konzeption der Rahmenbedingungen, in denen es möglich ist, Bildung vielfältig zu gestalten.

Die Umsetzung dieser Grundlinien in die Praxis von inklusiver Schule und einer Bildung der Vielfalt beinhalten eine Vielzahl an Aufgaben und Restrukturierungsleistungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen.

4.2 Rahmenbedingungen und Aufgaben

Aus der UN-Konvention und den o.g. Ausführungen leiten sich verschiedene Rahmenbedingungen ab, die auf verschiedenen Ebenen geschaffen werden müssen:

- **Bewusstseinsbildung:** Sensibilisierung für Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen einschließlich der Medien, z.B. durch geeignete Schulungsprogramme und Kampagnen (Art. 8)
- **Gesetzgebung und Recht:** Gesetzgeberische Maßnahmen sowie die Entwicklung von Rechtsvorschriften und Umsetzungskonzepten zur Ermöglichung eines neuen Bildungsbegriffs,
- **Barrierefreiheit:** a) **physisch:** Einsatz von Gütern, Dienstleistungen, Geräten und Einrichtungen mit universellem, d.h. barrierefreiem Design, Barrierefreiheit in öffentlichen Gebäuden und ggfs. geeignete Assistenz. b) **in Kommunikation und Information:** Bereitstellen barrierefreier Kommunikationsformen und Information c) **im sozialen Miteinander** (s. Bewusstseinsbildung) d) **in der Ökonomie** (s. Einsatz erforderlicher Ressourcen)

auch, den bisherigen „Ressourcenvorbehalt“ vieler Länder durch gangbare Finanzierungsmodelle zu ergänzen.

- **Entwicklung von institutionellen Strukturen:** Um die Inklusion als Querschnittsaufgabe zu verankern, müssen entsprechende Strukturen, z.B. in der Verwaltung und bei den Trägern der Jugendsozialarbeit, geschaffen werden. Zudem erfordert das Ziel und Prinzip der Selbstbestimmung, die Strukturen der Partizipation einzurichten.
- **Ausbildung von Fachkräften:** Schulung und Ausbildung in mehreren Bereichen, um das notwendige Wissen, die Kompetenzen und das Bewusstsein von Lehr-, Fach- und Führungskräften zu fördern.
- **Entwicklung angemessener Maßnahmen:** Dies bezieht sich weniger auf die Entwicklung von Einzelmaßnahmen, sondern auf die Entwicklung und Umsetzung umfassender Konzepte zur Sicherstellung von Teilhabe.

Alle Ebenen, die mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen zu tun haben, sind aufgefordert, daran mitzuwirken.

4.2.1 Bund, Länder und Kommunen

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
Bewusstseinsbildung und schaffen einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt und Inklusion	<p>Übernahme von Verantwortung: Um den Rückstand der Bundesrepublik Deutschland in Hinblick auf Chancengleichheit und Inklusion im Bildungssystem aufzuholen, übernehmen Bund, Länder und Kommunen die gemeinsame Verantwortung für die Umsetzung der internationalen Abkommen.</p> <p>Sensibilisierung: Politik, Verwaltung, Institutionen, Arbeitgeber und Gesellschaft werden für die Bedeutungen und Erfordernisse sozialer Inklusion generell und in ihrer jeweiligen Umsetzung, auch für die länderspezifische Situation, sensibilisiert.</p> <p>Selbstreflexion: Normierende und exkludierende Grundannahmen der politischen Struktur und in der gesellschaftlichen Praxis einschließlich ihrer Schnittstellen werden identifiziert und mögliche Veränderungen reflektiert.</p>	<p>Das bundesweite Monitoring zum Stand der Umsetzung der UN-Konvention wird gemeinsam hinsichtlich möglicher Konsequenzen reflektiert.</p> <p>Entsprechende Informationen und Konzepte werden erstellt und Kampagnen durchgeführt.</p> <p>Erarbeitung einer umfassenden Analyse hinsichtlich normierender und exkludierender Strukturen, z.B. des Prinzips des sonderpädagogischen Förderbedarfs</p>
Gesetzliche und rechtliche Rahmenbedingungen	<p>Sozialgesetzgebung: Schaffung der notwendigen sozialpolitischen Rahmenbedingungen auf Ebene des Gesetzgebers, so dass die Exklusion von Teilgruppen aufgehoben wird.</p> <p>Schulgesetzgebung: Verankerung des Prinzips der Inklusion in den Gesetzgebungen aller Länder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schaffung der Voraussetzungen des Schulsystems • Schaffung der innerschulischen Voraussetzungen • Stärkung der Rechte von Kindern und Eltern gegenüber der Schule 	<p>z.B. „Große Lösung“ im Hinblick auf die Zusammenführung von allen Kindern und Jugendlichen im SGB VIII</p> <p>z.B. Recht auf Besuch einer Regelschule für alle Kinder und Jugendlichen</p> <p>z.B. Individualisierung von Lehrplänen und Lernzielen</p> <p>z.B. Stärkung der Rechte durch Einrichtung von Schieds- und Ombudsstellen</p>
Barrierefreiheit	Aufbau barrierefreier Strukturen in der physischen Umwelt sowie in Kommunikation und Information	<p>Beachtung der Barrierefreiheit in allen öffentlichen Einrichtungen</p> <p>Bereitstellen von barrierefreier Kommunikation und Information</p>

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
Einsatz erforderlicher Ressourcen	Bereitstellung der notwendigen materiellen und immateriellen Ressourcen für eine grundlegende Umstrukturierung der Rahmenbedingungen	Abbau der Ressourcenvorbehalte der Länder und stattdessen Erarbeitung von Finanzierungsplänen; Kooperation zwischen Bund und Ländern Bereitstellung flexibler Ressourcen für Schulen und Klassen Zur Verfügung stellen von Ressourcen für die Realisierung von Barrierefreiheit in Schulen
Entwicklung institutioneller Strukturen	Inklusion als Querschnittsaufgabe: Inklusion und inklusive Bildung werden als ressortübergreifende Querschnittsaufgabe etabliert. Aufbau partizipativer Strukturen: Alle Konzepte und Maßnahmen werden unter Beteiligung der betroffenen Personen erarbeitet.	Erarbeitung aller Konzepte und Maßnahmen in ressortübergreifenden Arbeitskreisen unter Einbezug relevanter Akteure. Schaffung von Gremien und Instrumentarien der Partizipation
Qualifizierung	Ausbildung von Lehrkräften und Fachkräften der Sozialen Arbeit: Die Ausbildung von Fach- und Führungskräften für inklusive Schule in der Hochschulausbildung werden auf Landesebene vorangetrieben	Vermittlung der notwendigen Kompetenzen zur Gestaltung von inklusiver Schule. Überprüfung der Fachbereiche und Strukturen
Entwicklung angemessener Maßnahmen	Standortbestimmung und Forschung: Schaffen von empirischen Grundlagen zum Stand und zur Umsetzung von inklusiver Schule Erarbeitung angemessener Programme und Regelstrukturen zur Implementierung inklusiver Schule	Durchführung von Situationsanalysen und Standortbestimmungen Konzeption und Umsetzung von Maßnahmen, einschließlich Evaluation Schaffung individualisierbarer Curricula

4.2.2 Verbände und Träger der Sozialen Arbeit

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
Bewusstseinsbildung und schaffen einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt und Inklusion	Konzeptionalisierung: Verbände und Träger der sozialen Arbeit leisten einen Beitrag zur Klärung von Begriffen, Konzepten und Instrumenten der inklusiven Schule Interne Sensibilisierung für das Thema inklusiver Bildung und die Bedeutung von Inklusion; Etablierung einer internen Kultur der Wertschätzung für Vielfalt auf allen Ebenen Reflexion vor dem Hintergrund von Inklusion und den Erfordernissen inklusiver Schule Externe Sensibilisierung der gesellschaftlichen Akteure, auch dahingehend, Vorstellungen von Normalität zu überdenken	Interne Reflexions- und Arbeitsgruppen unter Beteiligung aller fachlichen Ebenen, idealerweise in Kooperation mit anderen Akteuren z.B. aus der Behindertenbewegung und dem Migrationsbereich, zur Erstellung von Leitlinien Arbeitskreise sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Fach- und Führungskräfte der Sozialen Arbeit, idealerweise in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern Reflexion interner Strukturen und Orientierungen, z.B. Zielgruppenorientierungen Erstellung von Informationsmaterial, Studien und Expertisen zur Umsetzung des Themas
Gesetzliche und rechtliche Rahmenbedingungen	Politikberatung zu den Erfordernissen sozialer Inklusion	Transfer der Ergebnisse und Erkenntnisse an die Politik, Erstellung von Aufforderungen
Barrierefreiheit	Aufbau barrierefreier Strukturen in der physischen Umwelt sowie in Kommunikation und Information	Beachtung der Barrierefreiheit in Einrichtungen der Sozialen Arbeit, Bereitstellen von barrierefreier Kommunikation und Information
Einsatz erforderlicher Ressourcen	Überprüfen der bestehenden Finanzierungsmodelle	Sofern möglich Rejustierung und Eröffnung auch externer Finanzierungsquellen
Entwicklung institutioneller Strukturen	Überdenken und ggfs. Reorganisation der internen Strukturen: Inklusion als Querschnittsaufgabe sollte sich auch in den trägerinternen Strukturen widerspiegeln. Vernetzung und Kooperation: Zusammenarbeit mit allen beteiligten Systemen Partizipative Strukturen verankern: Alle Konzepte und Maßnahmen unter Beteiligung von Akteuren aus allen Gruppen erarbeitet und ggfs. umgesetzt. Unterstützungssysteme für Fachkräfte der Jugendsozialarbeit	Abkehr von der Zielgruppenorientierung und ggfs. Restrukturierung der Kompetenzbereiche in den Trägerstrukturen hin zu heterogenen Teams Weiterer Ausbau der Vernetzung und Kooperation mit allen Akteuren im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen. Ressortübergreifende Arbeitsgruppen unter Einbezug der Betroffenen Supervision und Definition von Rollen und Aufgaben für Fach- und Führungskräfte

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
Qualifizierung	Aus- und Weiterbildung für Fachkräfte der Sozialen Arbeit	Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen und Fachtagungen
Entwicklung angemessener Maßnahmen	Entwicklung neuer Formen von Angeboten: Das Prinzip der Inklusion spiegelt sich in der Entwicklung von Angeboten wieder.	Inklusive Formen der Unterstützung und angemessene Angebote und Maßnahmen werden weiterentwickelt

4.2.3 Schulen

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
Bewusstseinsbildung und schaffen einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt und Inklusion	<p>Leitgedanke: Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt von Schülerinnen und Schülern als Leitprinzip.</p> <p>Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung aller MitarbeiterInnen und SchülerInnen für Vielfalt als Normalität</p> <p>Etablierung wertschätzender Kulturen: Alle Formen der Zusammenarbeit zwischen alle Ebenen sind von gleichberechtigter Zusammenarbeit und Wertschätzung geprägt</p>	<p>Gemeinsame Erarbeitung von Leitlinien in Zusammenarbeit mit Lehr-, Fach- und Führungskräften, SchülerInnen und Eltern</p> <p>Etablierung von Arbeitskreisen, Durchführung von Projekten, Thematisierung im Unterricht</p> <p>Wertschätzung von Vielfalt äußert sich in allen Bereichen der schulischen Zusammenlebens und -arbeitens</p> <p>Emotionale und soziale Aspekte des gemeinsamen Lebens und Lernens werden beachtet</p>
Barrierefreiheit	Abbau von Barrieren: Das schulische Umfeld ist so gestaltet, dass alle Kinder und Jugendlichen an allen Angeboten teilnehmen können. Strukturen für die individuellen Bedarfe werden geschaffen.	<p>Umsetzung baulicher Maßnahmen</p> <p>Beachtung von sprachlichen Barrieren, auch in der Arbeit mit Eltern</p> <p>Ausrichtung des schulischen Umfelds an den Bedarfen aller Schülerinnen und Schülern sowie der Mitarbeitenden</p>
Einsatz erforderlicher Ressourcen	Überprüfen der bestehenden Finanzierungsmodelle	Sofern möglich Rejustierung und Eröffnung auch externer Finanzierungsquellen

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
Entwicklung institutioneller Strukturen	<p>Entwicklung inklusiver Lernarrangements: Lernen wird so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schüler daran teilnehmen können</p> <p>Entwicklung inklusiver Lehrformen, die die Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler sowie gegenseitiges Lernen ermöglichen und fördern.</p> <p>Aufbau partizipativer Strukturen: Beteiligungs- und gemeinsame Entscheidungsformen auf allen Ebenen werden unterstützt</p> <p>Etablierung von Unterstützungsstrukturen: Assistenz für das gemeinsame Leben und Lernen wird strukturell verankert.</p> <p>Kooperation und Vernetzung: Weiterer Ausbau der Vernetzung mit allen beteiligten Akteuren aus dem Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen</p> <p>Qualitätssicherung und Evaluation: Evaluation ist ein selbstverständlicher Bestandteil von Schulentwicklung.</p>	<p>Einrichtung heterogener Lerngruppen statt Sonderklassen für verschiedene Gruppen</p> <p>Durchführung von Lernen inner- und außerhalb des Unterricht in heterogenen Lehrteams, auch unter Einbezug der Jugendsozialarbeit</p> <p>Aufbau von heterogenen Teams zur Schulentwicklung</p> <p>Aufbau von heterogenen Teams zur Lösung von Problemstellungen und Konflikten</p> <p>Aufbau von individuellen, temporären und situativen Formen der Unterstützung</p> <p>Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit, Eltern, Wirtschaft u.a. sind Partner im Prozess der Schulentwicklung in gemeinsamen Gremien und Formen der Entscheidungsfindung</p> <p>Regelmäßige Standortbestimmungen und Evaluationen. Die Ergebnisse gehen in die Schulentwicklung ein.</p>
Qualifizierung	Unterstützung der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, Fachkräften und allen MitarbeiterInnen	Organisation gemeinsamer Maßnahmen und Fortbildungen für (neue) Lehr- und Fachkräften sowie MitarbeiterInnen
Entwicklung angemessener Maßnahmen	Entwicklung einer Schulkonzeption zur Umsetzung einer vielfältig gestalteten Bildung auf allen Ebenen	Einsatz angemessener Maßnahmen, auch im Rahmen von Jahresplänen zur Entwicklung einer inklusiven Schule

4.2.4 Jugendsozialarbeit

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
Bewusstseinsbildung und schaffen einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt und Inklusion	Kultur der Wertschätzung mit jedem Individuum, für die Eltern, für das Soziale Umfeld und für die Zusammenarbeit untereinander und mit Fach-, Lehr- und Führungskräften anderer Bereiche.	Vielfalt wird in Projekten und Maßnahmen thematisiert und aufgenommen, Konflikte werden bearbeitet.
Einsatz erforderlicher Ressourcen	Überprüfen von zeitlichen Ressourcen	Beachtung der neuen Erfordernisse bei der Erstellung von Zeitplanung
Entwicklung institutioneller Strukturen	Mitarbeit an der Schulentwicklung und der Gestaltung einer inklusiven Schule, auch im Rahmen von Teamstrukturen Vernetzung und Kooperation: Jugendsozialarbeit steht an der Schnittstelle der Lebensumfelder von Kindern und Jugendlichen und nimmt dahingehend eine zentrale Stelle in der Vernetzung und Kooperation verschiedener Akteure ein.	Mitarbeit in Teams und Mitgestaltung inklusiver Schule Intensive Vernetzung mit weiteren Akteuren und Aufbau gemeinsamer Angebote
Qualifizierung	Reflexion des eigenen Weiterbildungsbedarfs	Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen
Entwicklung angemessener Maßnahmen	Zielsetzung: Die Wahrnehmung und Wertschätzung von Vielfalt zu fördern, wird als zentrales Ziel der Jugendsozialarbeit verankert. Leitendes Prinzip für Etablierung von Zusammenarbeit und Maßnahmen ist eine inklusive und diskursive Haltung Entwicklung inklusiver Angebote: Angebote der Jugendsozialarbeit sind so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schüler daran teilnehmen können. Beratungs- und Unterstützungsangebote: Die Jugendsozialarbeit steht für die innerschulische Beratung und für die Beratung von Eltern zur Verfügung.	Reflexion bestehender und Konzeption neuer Maßnahmen vor dem Hintergrund inklusiver Prinzipien Alle Maßnahmen werden gemeinsam erarbeitet und gestaltet Abkehr von der Zielgruppenorientierung und Einbezug inklusiver Konzepte in die Angebotsgestaltung Aufbau von Beratungs- und Unterstützungsangebote unter Partizipation aller beteiligten Akteure

Rahmenbedingungen	Aufgaben	Instrumente (Bsp.)
Individuelle und professionelle Haltung	Selbstreflexion: Lehr-, Fach- und Führungskräfte reflektieren eigene normative Haltungen Rollendefinition: Die eigene Rolle als Fach-, bzw. Lehrkraft wird vor dem Hintergrund neuer Anforderungen in Zusammenarbeit mit den Trägern neu definiert	Ständiges Überprüfen der eigenen Vorstellungen Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen und Übernahme der Ergebnisse in professionelles Selbstverständnis



Foto: Steffen Freiling, Berlin - www.steffens-art.de

5 Abschließende Bemerkungen

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Mit der Diskussion der Anerkennung von Pluralität, Heterogenität und Chancengleichheit in Bildung, die u.a. mit der Erklärung der UNESCO in Salamanca 1994 „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ breite internationale Anerkennung fand, ist die Inklusion von Kindern und Jugendlichen, die aufgrund verschiedener Merkmale aus einem gemeinschaftlichen Schulsystem ausgeschlossen werden, schrittweise in den Fokus gerückt.

In diesem Prozess kann es nicht das Ziel sein, dass der Einzelne danach strebt, im Ausbau seiner unterschiedlichen und auch informellen Kompetenzen eine gemeinsame Messlatte zu erreichen. Vielmehr ist es notwendig, dass sich das Individuum im Rahmen seiner Fähigkeiten und Neigungen entwickeln kann.

Ziel des Prozesses ist aber nicht mehr ein Zustand der Anpassung, in der Personen und Gruppen dazu befähigt werden, sich in bestehende Strukturen und Normvorstellungen einzufügen, sondern die soziale Inklusion. Soziale Inklusion bedeutet, dass Strukturen so beschaffen sind, dass Vielfalt als Normalität anerkannt und als Ressource gewürdigt ist, so dass sich jeder innerhalb seiner Ausgangsbedingungen in die Gesellschaft einbringen kann.

Die Erweiterung des Bildungsbegriffs mit den Konzepten der außerschulischen non-formalen und der informellen Bildung ist schon seit einiger Zeit Gegenstand der fachlichen und politischen Diskussion (z.B. in der Lifelong-Learning-Debatte). Der Bildungsbegriff bezieht die gesamte Persönlichkeitsentwicklung mit ein.

„Bildung“ beinhaltet demzufolge „die Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen:

- zu lernen
- Leistungspotenziale zu entwickeln
- zu handeln
- Probleme zu lösen und
- Beziehungen zu gestalten“ (Holz 2011)

Vor diesem erweiterten Bildungsbegriff ist Lernen nicht mehr Sache des Einzelnen, sondern es besteht die Notwendigkeit umfassender und gegenseitiger Lernprozesse auf allen Ebenen. Lernen kann demzufolge als

- Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Entwicklung von Erfahrungen
- Potenzialentwicklung
- Vermittlung von Wissen und Aneignung von Kompetenzen begriffen werden (vgl. Stroot 2009).

Damit einher geht eine grundlegende Restrukturierung eines Leistungsverständnisses, von Schule und Unterricht, Lehrplänen, Lernzielen, Curricula und der Diskussion um „Standards“ in der Bildung. Damit wird eine „Bildung für Vielfalt“ nicht nur zum Lernprozess von Schülerinnen und Schülern, sondern für alle beteiligten Individuen (Lehr-, Fach- und Führungskräfte, Eltern), Gruppen (Klassen, Lehrerschaft etc.), den Bildungsbereich und das gesellschaftliche Gesamtsystem.

Auch die Zielvorstellungen eines gelingenden Umgangs mit Vielfalt sind im Wandel begriffen: Während derzeit noch vorrangig schulbegleitende Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung meist einzelner Gruppen im Vordergrund stehen, sollten langfristige Überlegungen darauf ausgerichtet sein, die Rahmenbedingungen von Schule so zu gestalten, dass Diversität als Normalzustand begriffen und die Vielfalt als Ressource genutzt wird. Während das traditionelle Verständnis und der Auftrag an Schule als normierende gesellschaftliche Instanz noch strukturell verankert ist, steht das „neue“ Verständnis von Schule als „Bildungspartner“ im gesamtgesellschaftlichen System vor der Frage nach der Gestaltung neuer Rahmen- und Gelingensbedingungen.¹²

Gerade die Jugendsozialarbeit ist ein zentraler Partner in diesem Prozess des Wandels in der Bildungslandschaft: Aus dem grundlegenden Auftrag von sozialer Arbeit, die negativen Auswirkungen von gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen auszugleichen (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 15) ergibt sich die Möglichkeit, einen inklusiven Umgang mit Vielfalt an Schulen zu

verankern. Allerdings ist dafür auch für die Jugendsozialarbeit ein Umdenken notwendig. Während aufgrund der Fokussierung auf benachteiligte Jugendliche derzeit in erster Linie schulbegleitende und zielgruppenspezifische Angebote vielerorts in Vordergrund stehen, ist zu bedenken, wie ein struktureller Umbau erfolgen kann, der in Weiterentwicklung

der integrativen Konzepte soziale Inklusion und damit „Bildung für alle“ ermöglicht. Auch die Jugendsozialarbeit ist dabei auf einen weiteren Ausbau von Kooperation und Netzwerkarbeit angewiesen. Dies beinhaltet nicht nur die Zusammenarbeit mit den Schulen, sondern auch eine Verankerung sozialinklusive Konzepte im Selbstverständnis der Träger.

5.2 Anregungen für die Jugendsozialarbeit

Damit Jugendsozialarbeit ein Partner in diesem Prozess sein kann, ist auch für viele Verbände und Träger der Jugendhilfe und besonders der Jugendsozialarbeit ein Überdenken der bestehenden Strukturen erforderlich. Diese kann in mehreren Schritten erfolgen:

- Insgesamt wird eine **Positionsbestimmung** innerhalb des eigenen Verbands und der Träger als sinnvoll erachtet. Drei Ebenen sind Bestandteil der Positionsbestimmung:
 - die Formulierung von Begriffen und Prinzipien auf Verbands- und Trägerebene,
 - die Integration in die Leitlinien von Verbänden und Trägern,
 - die Bestandsaufnahme bestehender Normen und Praktiken sowie deren Reflexion
 - Auf Basis dieser Positionsbestimmung kann eine **Entwicklung von inklusiven Strukturen** auf Verbands- und Trägerebene erfolgen, z.B. durch:
 - die Überprüfung der bestehenden Strukturen, besonders in Hinblick auf die Zielgruppenorientierung
 - die Bearbeitung der anstehenden Veränderungen in ressort- und fachbereichsübergreifenden Arbeitsgruppen
 - die Umsetzung von Inklusion als Querschnittsaufgabe und ggfs. die Rejustierung bestehender Strukturen
 - Vor diesem Hintergrund kann eine **Erarbeitung inklusiver Konzepte** erfolgen, z.B. durch
 - Etablierung partizipativer Strukturen, inner-
- halb derer die Konzepte unter Beteiligung aller betroffenen Akteure erarbeitet werden,
 - Schaffen von inklusiven Angebotsstrukturen, die dazu dienen, das Konzept inklusiver Schule in die Praxis umzusetzen,
 - die Anpassung von Unterstützungsstrukturen von Kindern und Jugendlichen an die Erfordernisse der Prinzipien der Inklusion.
- Um diese Konzepte in die Praxis umzusetzen, ist eine kontinuierliche **Unterstützung der Fachkräfte** der Jugendsozialarbeit notwendig, z.B. durch
 - kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsangebote für Fach- und Führungskräfte
 - Supervision und Rückhalt bei der Definition neuer Rollen und Arbeitsteilungen sowie
 - das Bereitstellen personeller sowie zeit- und sachlicher Ressourcen.
 - Vernetzung und Kooperation
 - Ebenso ist es Aufgabe der Sozialen Arbeit, die **gesellschaftliche Bewusstseinsbildung** voranzutreiben. Dies kann z.B. geschehen durch
 - Vernetzung und Kooperation mit allen Akteuren im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen,
 - das Erstellen von barrierefreiem Informationsmaterial, auch in den Internetauftritten,
 - die weitere Sensibilisierung von Politik, Verwaltung, Wirtschaft und weiteren Akteuren für die Erfordernisse inklusiver Schule.

5.3 Weiterführende Fragestellungen

Verfolgen Schule und Jugendsozialarbeit die gemeinsame Zielsetzung einer vielfältig gestalteten Bildung und einer inklusiven Schule mit dem Ziel einer Teilhabe für alle, rücken jedoch auch weiterhin verschiedene zentrale Fragen in den Mittelpunkt:

- Entwicklung der empirischen Grundlagen: Zu den Wirkungsweisen von inklusiven Maßnahmen liegen bisher noch wenige Ergebnisse vor. Eine zentrale Aufgabe stellt sich daher in der Durchführung von Wirkungsanalysen, um zielgerichtete Angebote zu entwickeln.
- Inhaltliche Fragen zu möglichen „Grenzen der Inklusion“: Wie kann Unterstützung inklusiv gestaltet sein und die Vielfalt des Unterstützungsbedarfs abdecken? Wie kann der oder die Einzelne vor überfordernden Ansprüchen an Flexibilität geschützt werden? (vgl. AFET und IGfH 2011: 3)

- Die Bereitstellung von Ressourcen durch die Politik ist unabdingbarer Bestandteil der Umsetzung inklusiver Schule. In Zeiten einer angespannten Finanzsituation stellt sich dennoch die Frage, wie zusätzliche Ressourcen erschlossen sowie alternative Förder- und Finanzierungsmodelle umgesetzt werden können.

Den Gestaltungsprozess, der für eine Teilhabe für an den Bildungsprozessen und für ein Erreichen sozialer Inklusion notwendig ist, kann kein System alleine bewältigen. Es ist vielmehr die Aufgabe aller Beteiligten, den Bildungseinrichtungen, der Jugendsozialarbeit, Lehr-, Fach- und Führungskräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern das Umfeld Schule so zu gestalten, dass soziale Inklusion möglich wird.



Foto: Kezenon/Fotolia

6 Fußnoten

- ¹ Angaben des Religionswissenschaftlichen Medien- und Informationsdienstes (REMID 2009) unter www.remid.de.
- ² GBE-Statistik 2007.
<http://www.gbe-bund.de/gbe10/F?F=3634D> (Letzter Zugriff am 21.10.2011)
- ³ Statistische Angaben differieren in diesem Bereich sehr stark, je nach ideologischer Grundausrichtung der Auskunftsquellen. Zudem findet ein Coming-Out häufiger im frühen Erwachsenenalter statt (z.B. Lamda-Studie „Uferlos“ Watzlawik 2004). Die Angaben ergeben sich aus einer Einschätzung verschiedener Quellen, z.B. der BzGA und des Lesben- und Schwulenverbands Deutschland (LSVD).
- ⁴ Bereits 1592 führte das Herzogtum Pfalz-Zweibrücken als erstes politisches Territorium der Welt die allgemeine Schulpflicht für Mädchen und Jungen ein (Sehling 2006: 406).
- ⁵ Für die Phase der Kindheit und Jugend wurden z.B. in der AWO-ISS-Langzeitstudie zu Kinder- und Jugendarmut die ursprünglichen vier Dimensionen materielle Lage, kulturelle Lage, soziale Lage und soziale Ressourcen sowie gesundheitliche Lage (Holz et al. 2006) um die Dimensionen Persönlichkeit und Wertorientierungen, Sozialraum sowie Resilienz und Bewältigungsstrategien (Laubstein et al. 2010) erweitert.
- ⁶ Diese Merkmale von Schülerheterogenität sind nicht die einzigen Klassifikationsversuche, vielmehr existiert eine Vielzahl von komplexen Modellen (s. dazu z.B. Trautmann / Wischer 2011: 43ff.).
- ⁷ Diese „Sehnsucht nach den gleichen Lernvoraussetzungen“ fasst Becker (2004: 11) unter dem Namen „Homogenisierungsdenken“ zusammen.
- ⁸ Zu den Haltungen von Lehrkräften gegenüber Heterogenität s. z.B. Lang et al. 2009.
- ⁹ Sander (2003) bezeichnet eine vollständig umgesetzte Inklusion im schulischen Bereich, als Ziel der Zukunft, als „allgemeine Pädagogik“, in der die Unterscheidung nach Zielgruppen, spezifischen Förderbereichen und pädagogischen Sonderdisziplinen aufgehoben ist.
- ¹⁰ <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-551/zwischenbericht-un-konvention.pdf>
- ¹¹ Damit ist nicht eine generelle Abkehr von Leistung gemeint (die auch dem außerschulischen und beruflichen Alltag entgegenlaufen würde), sondern eine Abkehr von den gleichen Leistungsanforderungen für alle, unabhängig von den individuellen Voraussetzungen.
- ¹² s. z.B. Unesco 2005: Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. www.unesco.org, Letzter Zugriff am 14.11.2011.

7 Literaturverzeichnis

- Ahrens, Frank: Kooperation und Netzwerke zwischen Jugendarbeit und Schule – Grundlagen, Rahmenbedingungen und Beispiele der Jugendverbandsarbeit in Niedersachsen In: Kolhoff, Ludger/Tabatt-Hirschfeld, Andrea (Hrsg.) (2009): Wirtschaftlich denken, vernetzt handeln, kompetent das Soziale managen. Braunschweig. S. 42-54.
- AFET und IGfH (2011): „Große Lösung“ und Inklusion – eine Positionierung der Erziehungshilfefachverbände AFET und IGfH. http://www.afet-ev.de/aktuell/AFET_intern/2011/AFET-IGfH-Positionspapier_Groer_Lsung_25.08.2011.pdf (8.12.2011)
- Aktionsrat Bildung (2007) (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hrsg.) (2003): Jugendhilfe und Bildung – Kooperation Schule und Jugendhilfe, Berlin.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hrsg.) (2006): „Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule“, Arbeitsmaterialien zur Bildung, Berlin.
- Auernheimer, Georg (1999): Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemeinde, Marion/Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim/München, S.27-36.
- Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 183-205.
- Babbe, Karin (2011): Inklusive Bildung – kann sie glücken? Aus 14jähriger Praxis im Berliner Wedding. In: Wernstedt, Rolf/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 69-73. <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (16.12.2011).
- Balnis, Peter/Demmer, Marianne/Rademacker, Hermann (2005): Leitgedanken zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gew-schule-jugendhilfe-sozialarbeit-leitgedanken,property=pdf,be reich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf> (16.02.2011).
- Bartelheimer, Peter/Kädtler, Jürgen (2002): Produktion und Teilhabe – Konzepte und Profil sozio-ökonomischer Berichterstattung. In: Forschungsverbund sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch, zweiter Bericht. Wiesbaden, S. 41-85.
- Bastkowski, Martin (2010): The paradigm of a heterogeneous class population – varying levels of proficiency and types of intelligence. München.
- Bearne, Eve (1996): Differentiation and diversity in the primary school. London.
- Becker, Gerold (2004): Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur? Die Sehnsucht nach „gleichen Lernvoraussetzungen“ hat Gründe. In: Friedrich Jahresheft. XXII. Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Seelze, S. 10-12.
- Berliner Senat (2005): Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Das Integrationskonzept für Berlin. Berliner Beiträge zu Integration und Migration. Abgeordnetenhaus Berlin, Drucksache 15/4208 vom 23. August 2005.
- Bertelsmann Stiftung (2011): Soziale Gerechtigkeit in der OECD – Wo steht Deutschland? Sustainable Governance Indicators 2011. http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33013_33014_2.pdf (11.01.2012)
- Blecher, Monika (2011): Alle unter ein(em) Dach!: Heterogenität in der Schule. Vielfalt als Chance und Herausforderung. München.
- Boban, Ines/Andreas Hinz (2000): Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!?. In: Wolfgang Mutzeck (Hg.), Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim, S.131-144.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2007): Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht!? Zur Entwicklung der Ganztagschule mit Hilfe des Index für Inklusion im Rahmen des IZBB in Sachsen-Anhalt. In: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg.): Bildungspolitik und Integrationsforschung im Dialog. Bad Heilbrunn, S. 137-144.
- Bolay, Eberhard (2008): Erfolgskriterien für Jugendsozialarbeit an Schulen – Erkenntnisse (nicht nur) aus der Praxisforschung. Schriftliche Fassung des Vortrags in Dillingen a.d.D. am 11.11.2008. <http://www.alp.dillingen.de/projekte/archiv/jas/4/unterlagen/31.pdf> (16.02.2011).
- Bolay, Eberhard/Flad, Carola/Gutbrod, Heiner (2003): Schulraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, herausgegeben vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern – Landesjugendamt. Stuttgart.
- Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion : Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswiss., Halle (Saale).
- Buholzer, Alois/Kummer, Annemarie (2010). Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2008): Positionierungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege zu aktuellen Themen der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Berlin. http://www.bagfw.de/uploads/tx_twppublication/m00300_positionierung_kinderbetreuung_190308.pdf (letzter Zugriff: 16.02.2011).

- Bundesregierung (2005): Lebenslagen in Deutschland - Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. <http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/forschungsprojekt-a332-zweiter-armuts-und-reichtumsbericht.html> (4.7.2011)
- Buschkühle, Car-Peter/Duncker, Ludwig/Oswalt, Vadim (2009): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität - ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden.
- Bußmann, Udo (2010): Vielfalt als Stärke. Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe. Münster. http://www.diakonie-rwl.de/cms/media/pdf/publikationen/Vielfalt_als_Staerke.pdf (17.08.2011).
- Coelen, Thomas (2005a): Full-time' education systems in knowledge-societies. International comparison of the cooperation between schools and out-of-school educational agencies. In: educationline. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003521.htm> (16.02.2011).
- Coelen, Thomas (2005b): Youth Work and Schools in 'Full-day' education systems. International Comparison of Links between Formal and Non-formal Education. In: Social Work & Society. <http://www.socwork.net/2004/2/researchnotes/461/Coelen2004.pdf> (16.02.2011).
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen.
- Demmer-Dieckmann, Irene (2001): Gemeinsamkeit und Vielfalt : Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2005): Jugendsozialarbeit und Schule (Paritätische Arbeitshilfe; 4). Berlin.
- Deutsches Rotes Kreuz (DRK) (2009): Bildungsräume gemeinsam gestalten – Erfolgreiche Kooperationen von Jugendsozialarbeit und Schule fördern – Tagungsdokumentation des Deutschen Roten Kreuzes zur Fachtagung am 17. 11. 2009 in Hannover. Berlin.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110_9_policy_guidelines_deutsch.pdf (5.06.2011)
- Dippel, Alexander von (2009): Raus aus den Schubladen! Diversity Management in öffentlichen Verwaltungen und die Einbeziehung von Intersektionalität. http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_2150.asp (16.08.2011).
- Dirim, Inci (2008): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen : Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt am Main.
- Duncker, Ludwig (2009): Bildung und Heterogenität - Zerreißproben für das Bildungssystem. In: Buschkühle, Car-Peter/Duncker, Ludwig/Oswalt, Vadim (2009): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität - ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden, S. 215-236.
- Enders-Dräger, Uta/Sellach, Brigitte (Hrsg.) (1999): Frauen in der stationären Psychiatrie. Ein interdisziplinärer Bericht. Lage.
- Ertürk, Hülya (2009): Kulturelle Vielfalt in der Schule : Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/M. / New York.
- Esser, Hartmut (2008): Sprache und Integration. http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1472.asp (16.08.2011)
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München.
- Filsinger, Dieter (2002): Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste – Expertise. Im Auftrag der Regiestelle E&C der Stiftung SPI. Saarbrücken/Berlin.
- Flösser, Gaby/Otto, Hans-Uwe/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1996): Schule und Jugendhilfe. Opladen.
- Freitag, Michael (2006): Frühe Rechte – späte Chancen. Eine Standortbestimmung der Arbeit der Schülervertretungen an schleswig-holsteinischen (Grund- und) Hauptschulen. Berlin.
- Freitag, Michael (2011): Schulentwicklung gemeinsam mit Schülern verantworten. Arbeitskreis 1 des Exzellenzforum des deutschen Schulpriesters 2010 vom 13.01.2011. http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP_Exzellenzforum_Kommentar_AK1_Freitag.pdf (Letzter Zugriff am 23.01.2012)
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla. Wiesbaden.
- Gmende, Marion/Schröer, Wolfgang /Sting, Stephan (Hrsg.) (1999): Zwischen den Kulturen. Weinheim/München.
- Grabka, Markus/Frick, Joachim R. (2010): Weiterhin hohes Armutsrisiko in Deutschland: Kinder und junge Erwachsene sind besonders betroffen. In: Wochenbericht des DIW Berlin 7: 2-11. http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347307.de/10-7-1.pdf (Letzter Zugriff 6.12.2011).
- Green, Norm/Green, Kathy (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch. Seelze.
- Groeben, Annemarie von der (2008): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen.
- Groß, Dirk (2006): Netzwerkarbeit als Methode für die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Institut für Sozialforschung, Praxisberatung und Organisationsentwicklung. Saarbrücken.
- Grunder, Hans U./Gut, Adolf (2009): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Hohengehren.
- Hagedorn, Jörg: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung – Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (2009): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule - Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden, S. 403-423.
- Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (2009): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule - Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim.
- Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2001): Interkulturelle Orientierung als Qualitätsstandard Sozialer Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen, S. 147-180
- Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2002): Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung. In: neue praxis, S. 511-521.
- Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin.
- Heinrich-Boell-Stiftung (2008): Schule mit Migrationshintergrund – Dossier. http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier_Schule_mit_Migrationshintergrund.pdf (Letzter Zugriff am 16.08.2011)
- Heinrich-Böll Stiftung (Hg.) (2008): Politics of Diversity – Dossier. http://www.migration-boell.de/downloads/diversity/Dossier_Politics_of_Diversity.pdf (16.08.2011).
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2008): Positive Maßnahmen – Von Antidiskriminierung zu Diversity – Dossiert. http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Positive_Massnahmen.pdf (Letzter Zugriff am 17.08.2011)
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2007): Deutsche Zustände. Folge 5, Frankfurt a.M.
- Hellpap, David (2007): Diversitätsbewusste Bildung als Schlüssel zur Steigerung von Schulqualität : Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen schulischer Praxis aus interkultureller Perspektive. Frankfurt a.M.
- Henschel, Angelika et al (Hrsg.) (2007): Jugendhilfe und Schule – Handbuch für eine gelingende Kooperation. 1. Aufl. Wiesbaden.
- Hermanns, Franziska (2011): Der Stellenwert einer intermediären Institution für soziale Inklusionsstrategien – Bestandsaufnahme von aktuellen Entwicklungen und Perspektiven des ISS-Frankfurt a.M. Masterarbeit.
- Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2010): Mädchen in der Schule: Empirische Studien zu Heterogenität in mono- edukativen und koedukativen Kontexten. Opladen.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg.
- Hinz, Andreas (2000): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: Albrecht, Friedrich / Hinz, Andreas / Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied, S. 124-140.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354-361.
- Hinz, Andreas (2010): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis, 2. durchges. Auflage, Marburg.
- Hirschberg, Marianne (2010): Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung. In: Wernstedt, Rolf/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 21-25. <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (16.12.2011).
- Holmes, Mark (1992): Educational policy for the pluralist democracy : the common school, choice and diversity. London.
- Holz, Gerda/Richter, Antje/Wüstendörfer, Werner/Giering, Dietrich (2006): Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt a.M.
- Holz, Gerda (2008): Benachteiligte Kinder und Jugendliche. In: Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hrs.): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter – Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart, S. 333-349.
- Holz, Gerda (2011): Vorläufiges unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Homfeldt, Hans-Günther (2004): Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 41-68.
- Humboldt, Wilhelm von (1969): Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner u. Klaus Giel. Darmstadt.
- Hurrelmann, Klaus (2010): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 10. Aufl. München.
- Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias/Quenzel, Gudrun/Langness, Anja (2006): Eine pragmatische Generation unter Druck – Einführung in die Shell Jugendstudie. In: Shell-Studie 2006 = Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main, S. 31-48.
- Iben, G. (2002). Soziale Benachteiligung. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), Fachlexikon Soziale Arbeit (5., vollst. überarb. Aufl.) S. 853-854. Frankfurt am Main: DV-Eigenverlag.
- Institut für Berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. (2003): Fortbildungskonzept JSA an Schulen. Göttingen.
- Iseli, Daniel/Stohler, Renate (2010): Diversität und Heterogenität. Modelle der Sozialen Arbeit in der Schule: Erkenntnisse aus einem interkantonalen Vergleich. In: SozialAktuell Nr.12, S. 16-18.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004)

- Kahl, Reinhard (2008): Vielfalt als Vorteil. Zeit online, 21. Oktober 2008, 16:41 Uhr, <http://www.zeit.de/online/2008/43/schulen-diversitaet> (Letzter Zugriff 16.08.2011)
- Katzenbach, Dieter (2007): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Univ., Frankfurt am Main.
- Kaufmann, Louis (2007): Vielfalt fördern – Einfalt vermeiden: neue Strategien der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ; das Acting-Labs-Projekt. Berlin.
- Keck, Rudolf/Rudolph, Margitta/Whybra, David (2004): Schule in der Fremde – Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration. Münster u.a.
- Kiesel, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik, Frankfurt a. M.
- Kimmelman, Nicole (2009): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft : Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen.
- Klippert, Heinz (2010): Heterogenität im Klassenzimmer: Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim/Basel.
- Kloeters, Ulrike (2003): Schulwege in die Vielfalt : Handreichung zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt am Main.
- Kohlmeyer, Klaus/Mauruszat, Regine (2006): Kooperation von Schule und Jugendhilfe – „Was gibt's denn da zu lernen?“ Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt „Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit“ (BAS). Göttingen. http://www.proberuf.de/pdf/BAS_Abschlussbericht_2006.pdf (letzter Zugriff: 16.02.2011).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen (SEK 2000/1832 nicht im Amtsblatt veröffentlicht). Brüssel.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): „Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration“. Bildungsbericht im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=6129> (Letzter Zugriff am 23.06.2011)
- Kotthoff, Hans-Georg/Moutsios, Stavros von (2008): Education Policies in Europe: Economy, Citizenship, Diversity. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Münster u.a.
- Kraimer, Klaus (2003): Schulsozialarbeit – Konzepte, Handlungsstrategien, Qualitätsentwicklung. <http://www.klauskraimer.de/schulsozialarbeit.pdf>
- Kretschmer, Susanne/Amann, Ulrike (2009): Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung (Reihe Berufsbildungsforschung; 3). Im Auftrag des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin/Bonn.
- Krög, Walter (2005): Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. EQUAL-Entwicklungspartnerschaft MIM. <http://bidok.uibk.ac.at/library/mim-broschuere.html#id3051153> (Letzter Zugriff am 16.12.2011)
- Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a.M./New York.
- Kubina, Christian (1989): Interkulturelles Lernen : die Vielfalt der Kulturen als Herausforderung für den Bildungsauftrag der Schule ; Bericht zur Jahrestagung 1988 der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung am 28. und 29. Oktober in der Theodor-Heuss-Akademie in Gummersbach. Frankfurt a. M.
- Kultusministerkonferenz (1994): „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“. Beschluss der KMK vom 6.05.1994. <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html> (5.08.2011)
- Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (5.08.2011)
- Landesarbeitsgemeinschaft Hessen (2003): Positionspapier zur Kooperation Jugendhilfe – Schule. [Ohne Ort]. <http://www.sozialarbeit-schule-hessen.de/positionspapier.html> (letzter Zugriff: 16.02.2011).
- Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Bayern (2008): Schulbezogene Jugendsozialarbeit in Bayern. Angebote für eine Zielgruppe mit besonderem Förderbedarf – Eine handlungsorientierte Standortbestimmung der Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Bayern. München. http://www.lagjsa-bayern.de/Text_und_Doku/assets/JSA_Schule_Kurzfassung.pdf (letzter Zugriff: 16.02.2011).
- Landesjugendring Baden-Württemberg (2003): Positionspapier: Jugendarbeit und Schule. Stuttgart.
- Landesjugendring Baden-Württemberg (2004): Jugendarbeit trifft Schule. Arbeitshilfe zur Kooperation.
- Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe Brandenburg (2006): Projekte für schulverweigernde junge Menschen in Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Qualitätsstandards. Potsdam.
- Landschaftsverband Rheinland/Landesjugendamt (Hrsg.) (o.J.): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Datenschutzrechtliche Anforderungen bei der personenbezogenen Zusammenarbeit. http://www.isa-muenster.de/Portals/0/ISA_Downloads/veranstaltung/2010/Zusammenarbeit_SchuleundJugend_druckversion.pdf (letzter Zugriff: 16.02.2011).
- Lang, Eva/Grittner, Frauke/Rehle, Cornelia/Harteringer, Andreas: Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (2009): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule - Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden, S. 315-331.
- Largo, Remo (2010): Lernen geht anders: Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Hamburg.
- Largo, Remo/Beglinger, Martin (2010): Schülerjahre: Wie Kinder besser lernen. München.
- Laubstein, Claudia/Dittmann, Jörg/Holz, Gerda (2010): Jugend und Armut. Forschungsstand sowie Untersuchungsdesign der AWO-ISS-Langzeitstudie „Kinder- und Jugendarmut IV“. Zwischenbericht 2010. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt a.M.
- Löser, Jessica (2010): Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen : ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland. Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas (1995): Inklusion und Exklusion. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, Opladen, S. 237-264.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Berlin.
- Lynch, James (1992): Cultural diversity and the schools. – 1. Education for cultural diversity : convergence and divergence. London.
- LVR-Landesjugendamt Rheinland (2011): Berichte der Fachberatung Jugendförderung 2011. Köln.
- Macedo, Stephen (2000): Diversity and distrust : civic education in a multicultural democracy. Cambridge, Mass. [u.a.]
- Mayrhofer, Hemma (2009): Soziale Inklusion und Exklusion: Eine (system-)theoretische Unterscheidung als Beobachtungsangebot für die Soziale Arbeit. In: soziales kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschulstudiengänge soziale arbeit, Nr.2 (2009), St. Pölten. <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/108/145.pdf> (25.07.2011)
- Merten, Roland (2002): Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Butterwegge, Christoph/Kludt, Michael (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Opladen, S. 115-136.
- Merten, Roland/Scherr, Albert (2004): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.
- Meurer, Jörg (2010): Migration und kulturelle Heterogenität in der Schule. München.
- Meyer, Elisabeth (2010): Gender and Sexual Diversity in Schools. Explorations of Educational Purpose. Dordrecht.
- Müller, Heinz (2007): Qualifizierte Kooperation von Jugendhilfe und Schule im (Vor-)Feld der Hilfen zur Erziehung. Mainz.
- Münder, Johannes (1993): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG. 2. Aufl. Münster.
- Nahsen, Ingeborg (1992): Lebenslagenvergleich. Ein Beitrag zur Vereinigungsproblematik. In: Henkel, Heinrich/Merle, Uwe (Hrsg.): „Magdeburger Erklärung“ – Neue Aufgaben der Wohnungswirtschaft. Regensburg.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2000): Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe in Niedersachsen – Analyse, Perspektiven und Vorschläge. Hannover.
- Nieke, Wolfgang (2006): Anerkennung von Diversität als Alternative zwischen Multikulturalismus und Neo-Assimilationismus. In: Otto, Hans-Uwe/Schödter, Mark (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8 der „neuen praxis“, S. 40-47
- Neurath, Otto (1931): Empirische Soziologie. Der wissenschaftliche Gehalt der Geschichte und Nationalökonomie. In: Gesammelte philosophische und methodologische Schriften, Band 1. Wien 1981, S. 423-527.
- Nullmeier, Frank (2010): Kritik neoliberaler Menschen- und Gesellschaftsbildner und Konsequenzen für ein neues Verständnis von „sozialer Gerechtigkeit“. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. WISO-Diskurs November 2010. Bonn.
- Obolenski, Alexandra (2001): Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für „eine Schule für alle“. Bad Heilbrunn.
- Olk et al. (2006): Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht: Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. Band 4. Wiesbaden.
- Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule, Weinheim/München.
- Osborn, Terry A. (2005): Language and cultural diversity in U.S. schools : democratic principles in action. Westport.
- Parg, Jeanette (2005): Projekte, Forschungen und Untersuchungen zu Kooperationsmodellen von Jugendhilfe und Schule. 6.01.2005. www.uni-frankfurt.de (letzter Zugriff 16.02.2011).
- Pennix, Rinus (2004): Integration Policies for Europe's Immigrants: Performance, conditions and challenges. An expert paper for the Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration. http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cdn_101/nn_1522666/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Downloads/Zuwanderungsrat/exp-penninx-zuwanderungsrat,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/exp-penninx-zuwanderungsrat.pdf (Zugriff am 23.01.2012).
- Poltermann, Andreas (2008): Schule mit Migrationshintergrund: Bildungspolitische Herausforderungen. http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1553.asp (Letzter Zugriff am 16.08.2011)
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Schule und Gesellschaft. Wiesbaden.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2004): Schwierige Kinder – Schwierige Schule: Konzepte und Praxisobjekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim / Basel.

- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts : zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim.
- Renges, Annemarie/Lerch-Wolfrum, Gabriela (2004): Handbuch zur Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern. Aufgaben, Strukturen und Kooperationsfelder. München.
- Rhyner, Thomas/Zumwald, Bea/Rekade, Hansjörg (2008): Coole Mädchen – starke Jungs: Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule. Bern u.a.
- Rosbach, Hans-Günther/Wellenreuther, Martin (2002): Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In: Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen, S. 44-57.
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. Band 4. München.
- Sander, Alfred (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter/Annette/Boppel, Werner/Meschenmoser, Helmut (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middlefart, S. 142-164.
- Sander, Wolfgang (2009): Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland. In: Buschkühle, Carl-Peter/Duncker, Ludwig/Oswald, Vadim: Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität: – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden, S. 11-33.
- Schanz, Heinrich (2006): Institutionen der Berufsbildung : Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. Baltmannsweiler.
- Schenk, Christian (2008): Diversity als Thema für Nichtregierungsorganisationen. http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1735.asp (8.9.2011)
- Scherr, Albert (2009): Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity. In: Gesemann, Frank/ Roth, Roland (Hg.) (2009): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 71-89.
- Scherr, Albert (2001) Soziale Arbeit als organisierte Hilfe in der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Tacke, Veronika (Hrsg): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, S. 214-235.
- Schneider, Johannes (Hg.) (1996): Kulturelle Vielfalt als Problem für Gesellschaft und Schule. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik 13., Münster.
- Schneider, Werner (2009): Pluralität – Heterogenität – Heterotopie? Begrifflichtheoretische Anmerkungen zur Frage nach dem Wandel von Familie. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (2009): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule - Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden. S. 237-256.
- Schirp, Joachim/Schlichte, Cordula/Stolz, Heinz-Jürgen (Hrsg.) (2004): Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, Marburg.
- Scholz, Ingvalde (2010): Vielfalt als Chance : vom Schulmodell zur Modellschule. Göttingen.
- Schröder, Joachim (2004): Schulsozialarbeit als Beitrag zu einer interkulturellen Sozialpädagogik. In: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Hg. von Birger Hartnuß und Stephan Maykus. Berlin 458-475.
- Schröder, Hubertus (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 1, S.61-68
- Schröder, Hubertus (2007): Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzeptionen und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten. Expertise im Auftrag von anakonde GbR. (Schriftenreihe IQ Band 1).München/Düsseldorf. www.i-qm.de/Veroeffentlichungen
- Schröder, Hubertus (2009): Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 3-4 2009, Weinheim, S. 203-211.
- Schulze, Marianne (2011): Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 11-25.
- Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.) (2001): Schulsozialarbeit -Kooperation von Schule und Jugendhilfe, Münster 2001.
- Seemann, Malwine [Hrsg.] (2008): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. 2. Oldenburger Fachtag Ethnische Diversitäten, Gender und Schule, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, 6. März 2007. Oldenburg.
- Sehling, Emil (2006): Die evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts. Band 18: Rheinland-Pfalz I, Tübingen.
- Sen, Amartya (1987): The Standard of Living. Cambridge.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2008): Kooperation von Schule und Jugendhilfe zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung – Handlungsempfehlung. Berlin.
- Solga, Heike (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter/Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim / München, S. 19-38.
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Wiesbaden.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2004): Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 923-953.
- Spiegel, Hiltrud v. (2001): Leitfaden für Selbstevaluationsprojekte in 18 Arbeitsschritten. In: Heil, Karolus u.a. (Hrsg.): Evaluation sozialer Arbeit. Frankfurt am Main, S. 59-91.
- Staat Freiburg/Schweiz (o.J.): Religiöse und kulturelle Vielfalt in der Schule – Leitfaden für Lehrpersonen und Schulbehörden. http://www.fr.ch/dics/files/pdf23/vielfalt_in_der_schule.pdf (Letzter Zugriff 12.11.2011)
- Stallmann, Ludger: Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Systemtheoretische Überlegungen zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule aus dem Blickwinkel der aktuellen Reformdiskussion (ISS-Referat 1/2006). Frankfurt am Main.
- Statista (2006): Anteil der Jugendlichen, der zu Hause seine Herkunftssprache und nicht die Landessprache spricht. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/150815/umfrage/jugendliche-die-zu-hause-ihre-herkunftssprache-sprechen/> (Letzter Zugriff am 21.10.2011)
- Statistisches Bundesamt (2010): Kinder und junge Menschen von 5-20 Jahren nach den Ergebnissen des Mikrozensus 2010. (Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2.2, Migration in Deutschland 2010: 64f.
- Stiftung SPI (o.J.): Vielfalt gestaltet – Handreichung zu Diversity in Schule und Berufsvorbereitung. http://www.stiftung-spi.de/download/sozraum/handreichung_diversity.pdf (Letzter Zugriff 12.11.2011)
- Sting, Stephan / Wakounig, Vladimir (2011): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Münster.
- Strang, Heinz (1970): Erscheinungsformen der Sozialhilfebedürftigkeit. Beitrag zur Geschichte, Theorie und empirischen Analyse der Armut. Stuttgart.
- Strasser, Josef (2011): Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms. Journal of Social Science Education, Volume 10, Number 2/2011, S. 14–28.
- Strooth, Thea (2009): Learning Diversity Ein Konzept zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Vortrag Oberstufenkolleg Bielefeld.
- Tatum, Beverly Daniel (2003): Why Are All The Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?: A Psychologist Explains the Development of Racial Identity. New York.
- Thies, Wiltrud (o.J.): Strategien und Methoden in der Entwicklung einer inklusiven Schule. http://www.inclusion-europe.org/documents/EiA08-2-5-Wiltrud%20Thies_DE.pdf (21.12.2011).
- Thimm, Karlheinz (o.J.): Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Bedingungen, Motivlagen, Hindernisse, Perspektiven. Frankfurt am Main. <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDF-Anlagen/thimm-koop-schule-jugendhilfe,property=pdf,bereich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf> (letzter Zugriff: 16.02.2011).
- Timmermanns, Stefan (2008): Sexualpädagogik der Vielfalt : Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim.
- Trachternach, Christiane (Red.) (2009): Damit Schule Sinn macht. Landesjugendring NRW e.V. Neuss.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. VS Verlag.
- Treichler, Andreas (2007): Sozialwissenschaftliche Deutungsmuster der Einwandererintegration und ihre Indikatoren – eine Skizze. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 2/2007, Weinheim, S. 84-97.
- Valtin, Renate (2008): Soziale Ungleichheit in Deutschland – Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006. S. 12-14. In: Wernstedt, Rolf / Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (Letzter Zugriff am 16.12.2011)
- Van Dijk, Lutz/Van Driel, Barry (2008): Sexuelle Vielfalt lernen: Schulen ohne Homophobie. Berlin.
- Vertovec, Steven (2009): Entwurf eines Integrations- und Diversitätskonzepts für die Stadt Frankfurt am Main: ein Arbeitspapier des Dezernats für Integration, Magistrat der Stadt Frankfurt am Main.
- Vogel, Berthold (2006): Soziale Verwundbarkeit und prekärer Wohlstand. Für ein verändertes Vokabular sozialer Ungleichheit. In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, S. 342-335.
- Voges, Wolfgang/Jürgens, Olaf/Mauer, Andreas/Meyer, Elke (2003): Methoden und Grundlagen des Lebenslagenansatzes. Bremen.
- UNESCO (2005): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html (Letzter Zugriff: 13.10.2011)
- Walter, Paul (2001): Schule in der kulturellen Vielfalt : Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts. Opladen.
- Watzlawik, Meike (2004). Uferlos? Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen. Jugendnetzwerk Lambda NRW. Aachen.
- Weber, Martina (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. BIS-Verlag, Oldenburg, S. 41-59.
- Wendling, Lydia (1999): Intercultural Human Resources Development Europe. Ergebnisse einer explorativen Studie in Deutschland und den Niederlanden. In: Jung, Rüdiger H./Schäfer, Helmut M./Seibel, Friedrich W. (Hrsg.): Vielfalt gestalten – Managing Diversity. Frankfurt, S. 77-94
- Wenning, Norbert/Spetsmann-Kunkel, Martin / Winnerling, Susanne (Hg.) (2010): Strategien der Ausgrenzung. Exkludierende Effekte staatlicher Politik und alltäglicher Praktiken in Bildung und Gesellschaft. Münster u.a.
- Weisser, Gerhard (1952): Hauptmerkmale des Begriffs „Lebenslage“. Archiv der sozialen Demokratie. Nachlass Gerhard Weisser. Akte 2094. Bonn.

Wiltzius, Martinen (2008): Diversity Management als ein tragfähiges Konzept zur Förderung der Chancengleichheit an Schulen in pluralen Gesellschaften? Posterpräsentation.

http://www.wiwiss.fu-berlin.de/institute/management/sieben/diversity-projekt/tagung/programm/Wiltzius_Posterpr__sentation_finale_Version_26_05_08.pdf

Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hg.) (2004): Vielfalt ist unser Reichtum – Warum Heterogenität eine Chance für die Bildung unser Kinder darstellt. Frankfurt a.M.

Zeoli, Antonietta/Prieb, Andreas (o.J.): „Von der Ausnahme zur Regel“ Diversity Management an Schulen – konzeptionelle & pragmatische Ideen. Vortrag Berufskolleg Paderborn.

Teil B

Schule vielfältig und inklusiv gestalten.

Rahmenbedingungen der Umsetzung einer inklusiven Schule.

Autorin: Tina Alicke



Foto: goodluz/Fotolia

1 Ausgangslage

Deutschland steht derzeit vor der Anforderung, einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel im Verständnis von und im Umgang mit Menschen mit Behinderungen zu vollziehen: Am 15. Juni 2011 hat das Bundeskabinett den „Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ verabschiedet. Damit soll die Umsetzung der UN-Konvention (2006, von der Bundesregierung 2009 ratifiziert) in Deutschland vorangetrieben werden, welche die Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen mit dem Ziel konkretisiert, eine gleichberechtigte Teilhabe bzw. Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Die UN-Konvention basiert dabei auf einem Verständnis von Behinderung, das jede Form körperlicher, seelischer, geistiger oder Sinnesbeeinträchtigung als normalen Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft sowie als bereichernde Vielfalt anerkennt. Im Zentrum der UN-Konvention stehen die Forderung nach Chancengleichheit und Antidiskriminierung von Menschen mit Behinderungen. Indem die Konvention Behindertenpolitik konsequent aus einer Perspektive der Menschenrechte heraus betrachtet, verlangt sie einen Perspektivwechsel von Integration zur Inklusion (vgl. Wernstedt/John-Ohnesorg 2010: 11).

Das Leitbild der Inklusion reicht deutlich über die – in Deutschland immer noch vorherrschende – Vorstellung einer Integration hinaus: Nicht der Mensch mit Behinderung muss sich in die bestehenden Strukturen integrieren, sondern eine Umgestaltung der Strukturen steht im Vordergrund, in der Menschen mit Behinderung und alle Mitglieder der Gesellschaft ihr Recht auf Chancengleichheit, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe verwirklichen können.

Gemäß Artikel 24 der UN-Konvention muss in diesem Zusammenhang ein inklusives Bildungssystem geschaffen werden, bei dem das gemeinsame Lernen behinderter und nicht-behinderter Kinder der Regelfall wird.

Ob der Nationale Aktionsplan besonders in diesem Bereich allerdings seinem Anspruch, „noch bestehende Lücken zwischen Gesetz und Praxis zu schließen“¹, gerecht werden kann, wird derzeit kontrovers

diskutiert.² Auch steht zur Diskussion, ob das stark selektierende deutsche Schulsystem mit seiner Einteilung in Leistungsgruppen einem internationalen Anspruch auf Inklusion gerecht werden kann, da in der Vision von Inklusion die Kategorisierung von Menschen in Gruppen zugunsten einer Fokussierung auf das Individuum aufgehoben wird (vgl. Wernstedt/John-Ohnesorg 2010: 15).

Angesichts der momentanen Diskrepanz zwischen internationalem und nationalem Anspruch und praktischer Umsetzung auf Länderebene in Deutschland werden z.B. die nach wie vor bestehende „Förderbeschulung“ von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sowie die länderspezifische Regelungen, die einen Ressourcenvorbehalt einschließen und so dem Recht auf Selbstbestimmung mit Blick auf die Schulpflicht (der Eltern) entgegenstehen, kritisiert.³

Generell stellt sich jedoch die Frage, wie Rahmenbedingungen gestaltet sein müssen, damit auf den verschiedenen Ebenen von Bund, Ländern, Kommunen und einzelnen Schulen eine Inklusion und Teilhabe aller umgesetzt und strukturell verankert werden kann. Die Frage nach den verfügbaren Ressourcen für eine inklusive Schule steht bei der Diskussion allerdings ebenso im Mittelpunkt der (fach-)politischen Diskussion wie die Erfordernisse individualisierter systemisch-pädagogischer Konzepte.

Es existieren bereits zahlreiche Ansätze für die Umsetzung einer antidiskriminierenden und inklusiven Ausrichtung von Schule und Jugendsozialarbeit sowie konkrete Praxiserfahrungen in der Umsetzung. Allerdings bestehen weiterhin deutliche Unterschiede im Verständnis zentraler Begriffe und Konzepte in Hinblick auf „inklusive Schule“. Das Deutsche Rote Kreuz, das im Rahmen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit dieses Thema federführend bearbeitet, hat deshalb das ISS-Frankfurt a.M. mit der Erstellung der Handreichung „Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ beauftragt. Hauptziel der Expertise, die in der vorliegenden Ausgabe als Teil B veröffentlicht ist, ist es, einen Orientierungsrahmen über bestehende Ansätze und Konzepte zu bieten sowie die erforderlichen Rahmenbedingungen und mögliche Instrumente aufzuzeigen, mit denen eine inklusive Schule gestaltet werden kann. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Beiträge die Jugendsozialarbeit dafür leisten kann.

1.1 Von der Exklusion zur Inklusion

Der Umgang mit Menschen mit verschiedenen Formen von Beeinträchtigung war in der Gesellschaft und im deutschen Schulsystem von verschiedenen sowie zum Teil gegenläufigen Sichtweisen auf Behinderung geprägt. Sander (2003) identifiziert vier Phasen des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen, die von Exklusion über Separation hin zur Integration und – in Ansätzen und als zukünftiges Ziel – zur Inklusion reichen. Diese phasenhafte Entwicklung bildet ein Denkmodell der Schwerpunktsetzung in den gesellschaftlichen Tendenzen ab. De facto gingen die Umgangsweisen mit Behinderung nicht nur ineinander über, sondern sie existierten und existieren auch heute noch in weiten Teilen parallel zueinander.

Bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts war der Umgang mit Menschen mit Behinderungen von einem Ausschluss aus allen relevanten gesellschaftlichen Teilbereichen, wie z.B. Wirtschaft, Bildung und Politik, geprägt. Dieser Praxis der **Exklusion** liegt der Gedanke der Zugehörigkeit zur Gesellschaft, als eine Gemeinschaft des „Wir“ gegen „die Anderen“, zugrunde. Während diejenigen, die sich im Rahmen der Normalitätsvorstellungen der Gemeinschaft bewegen, einer Gruppe zugerechnet werden, sind alle diejenigen, die sich davon unterscheiden – sei es durch Herkunft, Sprache oder auch „Andersartigkeit“ im Aussehen oder in den körperlichen oder geistigen Möglichkeiten – davon systematisch und strukturell ausgeschlossen. Im alltäglichen Umgang äußert sich diese Grundhaltung in Ausgrenzung, Verachtung, Spott oder auch im „Wegschließen“ von Personen.

Aufgrund dieser Exklusion konnten Menschen mit Behinderung lange Zeit allenfalls auf die „Barmherzigkeit“ anderer zählen, meist von Seiten ihrer Familien oder auch in einzelnen Fällen im Rahmen der christlichen Ethik, z.B. in den Beginenhäusern. Für taubstumme oder gehörlose Menschen, später auch für Blinde, wurden in diesem Zuge im 17. und 18. Jahrhundert erste Bildungsanstalten eingerichtet (vgl. Möckel 1988). Mit dem Einsetzen der Industrialisierung begann sich dieses Paradigma der Exklusion hin zu einer Separation zu wandeln und seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 19. Jahrhundert gewann die Frage des Umgangs mit Heterogenität auch im schulischen Bereich an Bedeutung. Die in Schichten unterteilte Gesellschaftsstruktur spiegelte sich zunächst auch in der Schule wieder: Während das humanistische Bildungsideal vor allem der

Bürger- und Oberschicht vorbehalten war, herrschte in den unteren Schichten in erster Linie die Idee von Bildung als Qualifizierung für die Arbeit vor. Aufgabe der frühen Jugendfürsorge war es, dieses Ideal in den „unteren Schichten“ zu verankern.

Mit dem Qualifizierungsgedanken fand zugleich eine verstärkte Trennung der „Leistungsfähigen“ von den „Nicht-Leistungsfähigen“ in der Arbeiterschicht im Sinne eine Nutzbarkeit für die Wirtschaft statt. Im Zuge des „Wohlfahrtsgedankens“ wurden für diejenigen, die nicht der Norm der Leistungsfähigkeit entsprachen, kirchliche und staatliche „Rettungs-“ und „Heilanstalten“ eingerichtet. Zunächst waren diese v.a. auf körperliche Beeinträchtigungen ausgerichtet, später dann auch auf „Verhaltensauffälligkeiten“ und geistige Beeinträchtigungen. Einige der frühen Heilpädagogen erkannten das „ökonomische Elend“, den „Pauperismus“, „die Verkümmern“ oder die „Not“ weiter Teile der Jugend als gesellschaftliches Problem, jedoch blieben ihre pädagogischen Ansätze bis heute „faktisch wirkungslos“ (Theunissen: 2002: 22f.).

Diese Praxis der institutionellen Separation beruht auf zwei differierenden Grundgedanken: Zum einen bestimmt nach wie vor die Asylierung gesellschaftlicher Randgruppen und der Gedanke von Störungen der „Normalität“ die Praxis separater Versorgung. Zum anderen liegt diesem Paradigma gerade im Bildungsbereich der Gedanke zugrunde, dass Bildung am besten in homogenen Lerngruppen funktioniert und man daher auch Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen am besten fördern könne, wenn man sie in eigenen Institutionen zusammengruppierte (Polloway et al. 1996: 4). Dieser „Normalisierungsgedanke“ bestimmte auch das Aufkommen der „modernen“ Psychiatrie, in Anschluss an das Werk Sigmund Freuds und C.G. Jungs, der Heilpädagogik und auch die Anfänge einer Jugendfürsorge.

Nach den Auswüchsen des Nationalsozialismus, die einen Rückfall in mittelalterliche Exklusionspraktiken bedeuteten und in denen das Homogenitätsstreben den tragischen Höhepunkt in der Ermordung von Millionen von „Andersartigen“ fand, war das vorrangige Bestreben der Jugendfürsorge nach dem zweiten Weltkrieg zunächst die Linderung der physischen Not von Kindern und Jugendlichen (vgl. Homfeldt 2004: 42ff.).

In den folgenden zwei Jahrzehnten zog die zunehmende Institutionalisierung und Professionalisierung der Jugendfürsorge allerdings eine scharfe Trennung der Systeme Schule und Jugendhilfe nach sich und vertiefte die Distanz zum Bereich der Heilpädagogik: Auftrag der Schule wurde nach wie vor die Qualifizierung von als „normal“ angesehenen Kindern und Jugendlichen, während die Systeme der Heilpädagogik und der damaligen Jugendhilfe diejenigen auffangen sollten, die den Leistungs- und Normalitätsanforderungen des damaligen Wertesystems nicht entsprachen. Auf Grundlage des Normalitätsgedankens und eines primär biologischen Ursache-Wirkungsmodells (zum „medizinischen Modell“ vgl. Kapitel 2.1) wurde eine Teilung der „Anormalitäten“ in medizinische und soziale Ursachen vollzogen. Während die frühen „heilpädagogischen“ Ansätze auf körperliche oder psychische „Schädigungen“ abzielten (vgl. Kapitel 2.1), wurden als Aufgabe der frühen Anfänge der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit die Fürsorge und Erziehung der „sozial Randständigen“ angesehen (vgl. Olk et al. 2000: 13).

Mit den Menschen- und Bürgerrechtsbewegungen der 1960er Jahre gerieten diese separatistischen Praktiken in die Kritik, zumal skandalöse Zustände in vielen Institutionen sowohl der Jugendfürsorge als auch der Heilpädagogik bekannt geworden waren. Während diese Auseinandersetzung jedoch in vielen westlichen Ländern zu den ersten Schritten einer Deinstitutionalisierung führten, bemühte man sich in Deutschland zunächst um eine Humanisierung von Lebensbedingungen in den Institutionen, ohne allerdings die Betroffenen miteinzubeziehen (Theunissen 2002: 2). Allerdings bewirkte die gesellschaftliche Diskussion mit der Zeit dennoch tiefgreifende Veränderungen. So hatte die Schulreform der 1970er zum Ziel, breiteren Teilen der Bevölkerung einen Zugang zu einer verbesserten Bildung zu bieten. Zugleich wurde vereinzelt die Schulsozialarbeit, besonders an Gesamtschulen, aufgenommen. Allerdings war Jugendhilfe dem Primat von Schule weiterhin untergeordnet und galt vorrangig als Reparaturbetrieb für Normabweichungen und Systemstörungen von „auffälligen“ Schülerinnen und Schülern. Dadurch ergab sich jedoch eine Spannung zum gewandelten Selbstverständnis von Sozialpädagogik, das auf eine Verbesserung der gesellschaftlichen Rahmen- und Lernbedingungen abzielte (vgl. Olk et al. 2000: 18ff.).

Gleichzeitig veränderte sich das Verständnis von Behinderungen: So wurde damit begonnen körperliche

und geistige Beeinträchtigungen nicht nur als Ursache, sondern auch als Folge sozialer und gesellschaftlicher Barrieren zu betrachten (vgl. „soziales Modell“, Kapitel 2.1). Vor diesem Hintergrund wurden zunehmend auch schulische Probleme, Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten in ihrer Wechselwirkung mit Barrieren für gelingende Entwicklungen diskutiert (vgl. Theunissen 2002: 2). Die Forderungen der Menschen- und Bürgerrechtsbewegungen nach Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe sowie die Kritik an Sondereinrichtungen und am herrschenden Normalitätsbegriff hielten Mitte der 1980er Jahre auch im schulischen Bereich Einzug. Ein programmatischer Kernpunkt war die **Integration** aller behinderten Kinder in Regelschulen (Hermes o.J.: 4).

Auch wenn bereits 1973 die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in der Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ u.a. die Einrichtung integrativer Konzepte empfahl, lag der Schwerpunkt weiterhin auf dem Ausbau von heilpädagogischer Förderung in Sonderschulen. Ziel war es, Schülerinnen und Schüler durch gezielte Förderung in ihren eigenen sozialen Räumen so weit wie möglich an die „Normalität“ heranzuführen. Entsprechend wurden Mitte der 1990er in den meisten Bundesländern die Sonder- in „Förderschulen“ bzw. in „Schulen mit dem Schwerpunkt sonderpädagogischer Förderbedarf“ umbenannt. Damit wurden die Prinzipien der Normalisierung und Separation weitgehend beibehalten: „Gefordert wurde die von der helfenden Instanz gesetzte Norm, und das war in der Regel Verselbstständigung und soziale Anpassung an die Gesellschaft“ (Theunissen 2002: 2f.).

Mit dem Eingang integrativer Konzepte in den schulischen Bereich, entstand eine Schnittstelle zwischen dem (vormaligen) Schwerpunktgebiet der Heil- und Sonderpädagogik und der Jugendsozialarbeit.

Durch die Orientierung am Ausgleich sozialer Benachteiligungen und individueller Beeinträchtigungen im SGB VIII (§ 13 Abs. 1) mit dem Ziel sozialer Integration rückte auch die Zielgruppe (lern-)behinderter Schülerinnen und Schüler in das Aufgabengebiet der Jugendsozialarbeit.

Im schulischen Bereich werden unter dem Begriff „Integration“ allerdings eine Vielzahl von Konzepten und Modellen zusammengefasst: „Integration (ist) [...] in

der Praxis inzwischen alles Mögliche – gemeinsamer Unterricht in der allgemeinen Schule, punktuelle Feste und Feiern, selbst der Besuch einer Sonderschule wird gelegentlich als Integration bezeichnet.“ (Hinz o.J.).

In den vergangenen Jahren wurden die Defizite des Integrationsprinzips in Bildung immer heftiger diskutiert (vgl. Kapitel 2.1): Zum einen ist die breite und flächendeckende Umsetzung immer noch weit von einer Realisierung entfernt (vgl. Kapitel 1.2).

Zum anderen transportiert das Integrationskonzept, ob es sich nun auf Menschen mit Behinderungen oder auf andere Benachteiligungen wie z.B. Migrationshintergrund richtet, nach wie vor die Vorstellung, dass bestimmte Menschen in eine „Mehrheitsgesellschaft“ integriert werden müssten: „Das Kind mit Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist primär – und das auch innerhalb integrativer Strukturen – das Kind mit Problemen, das „andere“ Kind, das funktionsgeminderte Kind, bei dem die Alltagstheorie der Andersartigkeit weiter besteht. Und je mehr dieses Kind anders, also problematischer, schwächer, geminderter, defizitärer, [...] ist, desto weniger kann es integriert werden“⁴⁴ (Boban/Hinz 2004: 2f.).

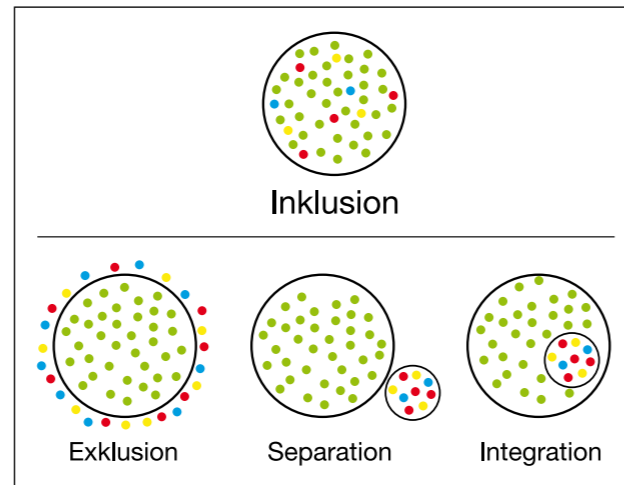
In Weiterentwicklung und Erweiterung des Gedankens der Integration entstand ein grundlegend neues Konzept: Inklusion, wie sie von der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) gefordert wird, zielt darauf ab:

- Heterogenität als gesellschaftliche Realität wahrzunehmen,
- sich von einer Vorstellung einer mehr oder minder homogenen Normalität zu verabschieden,
- Barrieren gleich welcher Art abzubauen (z.B. physische, sprachliche oder soziale Barrieren) und
- die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit jedes Individuum in seiner Einzigartigkeit volle gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe genießen kann.
- Der Fokus von Integration liegt damit nicht auf einer Anpassung des Einzelnen an die Struktur,

sondern es ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die Regelstrukturen so zu gestalten, dass jedes Individuum sein Recht auf volle gesellschaftliche Teilhabe umsetzen kann.

Inklusion

Quelle: <http://www.inklusion-olpe.de/images/inklusion.jpg>



Das Konzept einer inklusiven Schule beinhaltet eine „systemische Sichtweise, die in Klassen der allgemeinen Schule eine heterogene Lerngruppe vorfindet, die aus diversen Mehrheiten und Minderheiten besteht – unter sprachlichen, ethnischen, religiösen, sozialen, lebensweltlichen, geschlechterrollen-, behinderungsbezogenen und anderen Gesichtspunkten“ (Boban/Hinz 2000: 133). Es rückt damit in die Nähe einer „Pädagogik der Vielfalt“ (z.B. Prengel 1993, Hinz 1993), die Menschen nicht mehr in Gruppen einteilt, sondern eine individuenbezogene Perspektive einnimmt.

Die Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern wird dabei nicht als Defizit in Hinblick auf eine homogenisierende Norm betrachtet, sondern gesellschaftliche Vielfalt inner- und außerhalb von Schule als positiver Wert anerkannt. Eine vollständig umgesetzte Inklusion im schulischen Bereich, als Ziel der Zukunft, bezeichnet Sander (2003) als „allgemeine Pädagogik“, in der die Unterscheidung nach Zielgruppen, spezifischen Förderbereichen und pädagogischen Sonderdisziplinen aufgehoben ist. Um diese Vielfalt im schulischen Bereich zu verankern, steht auch die Jugendsozialarbeit vor neuen Aufgaben. Allerdings ist sowohl eine integrative, als auch eine inklusive Schule in Deutschland noch weit von einer praktischen Umsetzung entfernt.

1.2 Schule und Behinderung in Deutschland

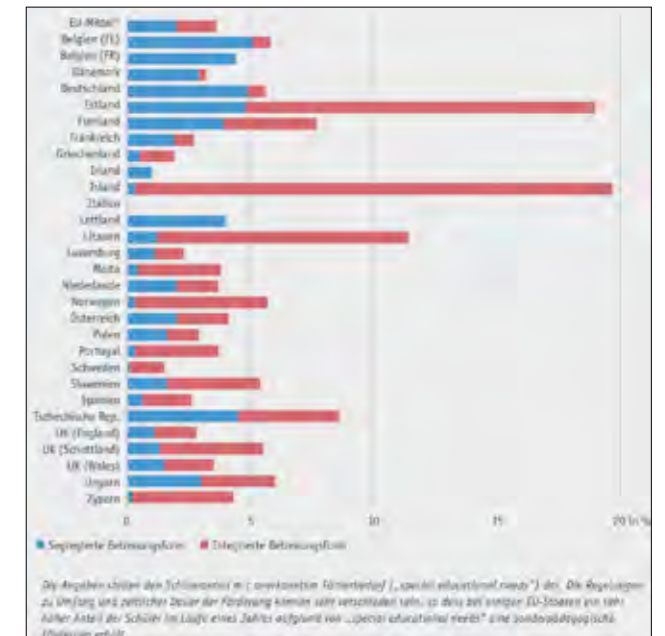
Im internationalen Vergleich liegt die Umsetzung von integrativen und inklusiven Haltungen und Konzepten in Deutschland noch weit zurück. Nach einer Untersuchung der „European Agency for Development in Special Needs Education“ (2003) lassen sich drei Typen europäischer Länder hinsichtlich des Stands der Umsetzung integrativer und inklusiver Konzepte in der Bildungslandschaft unterscheiden:

1. Länder mit Einheitssystem („one track approach“), in denen inklusive Schule bereits, wenn auch in unterschiedlichen Formen, weitgehend verwirklicht ist. Dazu gehören Italien, Island, Griechenland, Norwegen, Portugal, Schweden, Spanien und Zypern, „deren bildungspolitische Strategie und Praxis eine Integration/Inklusion fast aller Schülerinnen und Schüler in regulären Schulen“ (ebd.: 9) anstreben.
2. Länder mit Kombinationssystem („multi track approach“) die „neben den beiden Systemen Regelschule und Sonderschule vielfältige sonderpädagogische Unterstützung“ anbieten und Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen meist im Regelsystem oder in Mischformen unterrichten (ebd.: 9). Dies umfasst die Länder Estland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Litauen, Luxemburg, Liechtenstein, Österreich, Polen, Slowenien, Slowakei und die Tschechische Republik.
3. Länder mit faktisch zwei getrennten Bildungssystemen („two track approach“), in denen die meisten Schülerinnen und Schüler mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ in Sonderschulen oder Sonderklassen unterrichtet werden (ebd.: 10). Hierzu gehören Belgien, Deutschland, die Niederlande und die Schweiz.

Auch das Konsortium Bildungsberichterstattung (2010: 70) stellte fest: „Im internationalen Vergleich hat Deutschland einen insgesamt überdurchschnittlichen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Unter den EU-Staaten hat Deutschland die höchste Förderquote von Schülern, die in Förderschulen unterrichtet werden. Und zugleich hat Deutschland einen der niedrigsten Anteile an integrativ geförderten Schülerinnen und Schülern.“ (vgl. Abb.).

Schüleranteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2008 nach segregierter und integrierter Betreuungsform und Staaten (in % aller Schülerinnen und Schüler) im europäischen Vergleich

Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung (2010: 252), European Commission (2009), Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training



Dabei hat der integrative Gedanke auch im Deutschen Schulsystem eine fast 20-jährige Tradition: Schon 1994 hatte die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrer Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung die Möglichkeit eines integrativen Schulbesuchs eröffnet:

„Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden.“

Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben“ (Kultusministerkonferenz 1994). Anstatt von „Sonderschulbedarf“ wurde damit vom Prinzip der „special educational needs“ bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgegangen, der in standardisierten Verfahren festgestellt wird.

Dazu gehört die Einteilung in verschiedene Gruppen:

- Lernbehinderung als Einschränkung der intellektuellen Fähigkeiten
- Sinnesbehinderung als Einschränkung der sensorischen Fähigkeiten (Sehbehinderung, Blindheit, Hörbehinderung, Gehörlosigkeit)
- Körperbehinderung als Einschränkung der motorischen Fähigkeiten
- Sprachbehinderung als Einschränkung der Sprachfähigkeit
- Sozialer und emotionaler Förderbedarf durch Einschränkung der sozialen Fähigkeiten
- Geistige/kognitive Behinderung als Einschränkung der kognitiven Fähigkeiten

Diese Einteilung ist die Basis dafür, welche Art der Förderung zuteil wird. Ein Großteil des festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs bezieht sich auf Lern- und sozialen bzw. emotionalen Förderbedarf (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2010: 72). Auch die integrativen Angebote von Seiten der Jugendsozialarbeit richten sich besonders auf diese Art der Förderung, z.B. im Rahmen der Jugendberufshilfe.

Im Schuljahr 2009/2010 wurde bei über 485.000 Kindern und Jugendlichen der Primar- und Sekundarstufe ein solcher „sonderpädagogischer Förderbedarf“ diagnostiziert (vgl. BMAS 2011: 47 Nationaler Aktionsplan), also für rund 6,2% der Schülerinnen und Schüler. Zusammen mit den 85.000 Kindern in Kindertageseinrichtungen ergibt sich daraus ein Förderbedarf für weit über eine halbe Million Kinder und Jugendliche.

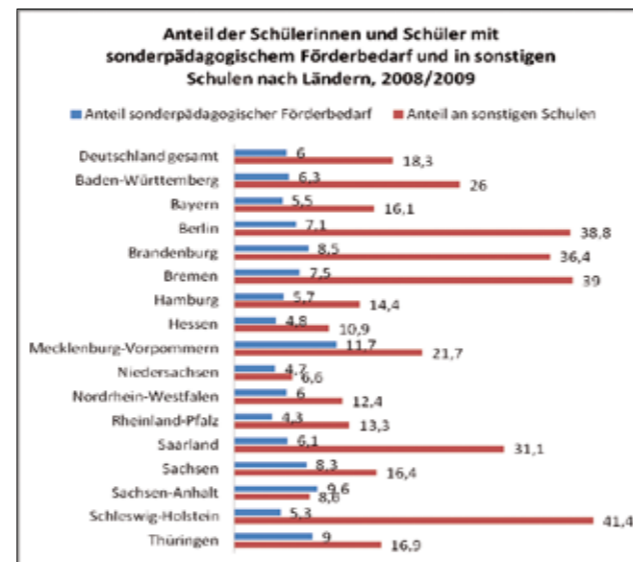
Während im Rahmen von Kindertagesstätten und Einrichtungen der Kindertagespflege der Anteil von gemeinsam betreuten Kindern im Bundesdurchschnitt bei über 60% liegt und in Grundschulen bei rund 34% (Klemm 2010: 20), wurden im Jahr 2008/2009 nur 19% der Schülerinnen und Schüler mit sogenanntem „sonderpädagogischem Förderbedarf“ an „integrativen“ allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I unterrichtet (Konsortium Bildungsberichterstattung 2010: 70). Weiterhin existierten in diesem Zeitraum bundesweit rund 3.300

sogenannte „Förderschulen“, die von ca. 400.000 Schülerinnen und Schülern besucht wurden: „Eine Senkung der Förderschulbesuchsquote zugunsten einer Förderung in sonstigen allgemeinbildenden Schulen ist nicht beobachtbar.“ (ebd.)

Allerdings bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Zu den Ländern, in denen der integrative Schulbesuch relativ weit ausgebaut wurde, gehören z.B. das Saarland, Berlin, Brandenburg, Bremen und Schleswig-Holstein. In anderen befindet sich der Aufbau integrativer Schulstrukturen noch ganz am Anfang (siehe Abbildung). Die Angaben aus den Ländern sind allerdings nicht direkt vergleichbar, da die „integrative“ Praxis in unterschiedlichen Modellen, von Sonderklassen bis hin zur Integration in Regelklassen, umgesetzt wird (ebd.).

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in sonstigen Schulen nach Ländern, 2008/2009

Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2010, Webtabellen, eigene Darstellung.



Als Gründe dafür, dass Deutschland im internationalen Vergleich in der Umsetzung von integrativer Bildung – von inklusiver Schule ganz zu schweigen – so weit abgeschlagen ist, lassen sich drei Prinzipien des deutschen Schulsystems identifizieren, die nach wie vor strukturell fest verankert sind.

- **Normierung** als Leitvorstellung und Wert: Nach wie vor geht das deutsche Schulsystem von

einem homogenisierenden Ideal der „Normalität“ aus. Die unterschiedlichen Bedarfe von Schülerinnen und Schülern (z.B. Lerntempo, Aufnahmefähigkeit, Interessenslagen, Muttersprachlichkeit) werden in den üblichen Lehrplänen nur selten berücksichtigt. Diese gelten vielmehr als Maß, das es für alle zu erfüllen gilt. (Diese norm- und defizitorientierte Perspektive äußert sich zum Beispiel auch in der Klassifizierung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“). Eine Hauptkritik an Bildungspolitik und Bildungssystem richtet sich daher in erster Linie auf diesen Blick „von oben“ im Rahmen einer homogenisierenden Normvorstellung, die von maximalen Voraussetzungen als Standard ausgeht (vgl. Duncker 2009: 232). Ansätze, die dem entgegenstehen, z.B. im Rahmen einer zieldifferenzierten inklusiven Pädagogik, welche nicht die gleichen Ziele für alle als Maß setzt, sehen sich derzeit noch im Spannungsfeld der faktisch immer noch praktizierten Forderung gleicher Standards für alle.

- **Selektion** als schulische Aufgabe: Auf Basis dieses Normierungsgedankens ist der Selektionsgedanke, der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Leistungsgruppen unterteilt, im deutschen Schulsystem weiterhin prägend. Gemäß dem traditionellen Verständnis von Schule bestehen die Aufgaben von Schule nach Fend (1980) in:

- Qualifikation als Vorbereitung auf spätere Anforderungen in Beruf, Privatleben und gesellschaftlichen Funktionen
- Sozialisation als Vermittlung eines gesellschaftlich erwünschten Verhaltens
- Selektion als Auslese und Zuweisung einer sozialen Position
- Legitimation gesellschaftlicher Grundwerte zur Sicherung der sozialen Kohärenz (im Sinne einer „Sinnhaftigkeit“ des Systems).

Auch wenn dieses Verständnis mittlerweile im Wandel begriffen ist und Schule vielmehr als Partner in den Kooperationsbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern, Elternhaus, Jugendsozialarbeit und weiteren gesellschaftlichen Akteuren gilt, ist der Selektionsgedanke in vielen Bereichen nach wie vor dominant.

- **Segregation** als faktische Struktur: Sowohl der Normierungs- als auch der Selektionsgedanke findet seinen strukturellen Ausdruck im mehrgliedrigen deutschen Schulsystem. Grundlage dafür ist die Vorstellung, dass eine maximale Leistung nur in homogenen Lerngruppen möglich ist, die möglichst gleichzeitig ein gemeinsames Lernziel erreichen sollen (Werning 2010: vgl. Tillmann 2004). Zudem fördert das mehrgliedrige Schulsystem eine frühe soziale Segregation (Dreher/Reich o.J.: 81). Dieser Effekt wird zwar durch die Einrichtung von Gesamtschulen gemildert, doch ist der Segregationsgedanke immer noch präsent: Faktisch besuchten im Jahr 2008/2009 immer noch über 80% der Jugendlichen in Deutschland Schulen im dreiteiligen System (Konsortium Bildungsberichterstattung 2010: 62).

Internationale Abkommen, freie Träger der Jugendhilfe, Selbsthilfe- und Elternverbände und zahlreiche weitere soziale Akteure fordern jedoch in zunehmendem Maß eine Abkehr von der selektiven oder bestenfalls integrativen Praxis im Umgang mit Behinderung hin zu sozialer Inklusion. Zur Umsetzung dieses Prinzips hat sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) verpflichtet. Dieser Wandel erfordert jedoch tiefgreifende Veränderungen der Denkweisen, der Strukturen und der Rahmenbedingungen, die alle Systeme gemeinsam bewältigen müssen.

Diese Expertise hat zum Ziel, den Stand der Diskussion nachzuzeichnen und Ansatzpunkte für die Jugendsozialarbeit für den grundlegenden Veränderungsprozess hin zu inklusiver Schule zu bieten.



Foto: Steffen Freiling, Berlin - www.steffens-art.de

2 Theoretischer Hintergrund, Begriffe und Konzepte

In das Konzept der inklusiven Schule sind zahlreiche Strömungen, Theorien, Konzepte, Wertvorstellungen und Entwicklungen eingeflossen, die sich gegenseitig auch im Sinne von Gegenströmungen beeinflusst, ergänzt und weiterentwickelt haben. Dazu zählen u.a. sich wandelnde Vorstellungen von Behinderung in Medizin und Heilpädagogik, die Menschenrechts- und Behindertenbewegungen, die Diskussion um „Integration“ auch in anderen Bereichen – wie z.B. im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen – die Werte- und Normendiskussionen der internationalen Organisationen und deren faktische Umsetzung in der Rechtsprechung von Staaten und internationalen Rechtsräumen – wie z.B. der Europäischen Union.

Geprägt wurde der Begriff „Inklusion“ in Zusammenhang mit Schule zu Beginn der 1990er Jahre im angloamerikanischen Sprachraum. In Kanada, das als ein „Geburtsland der inklusiven Schule“ gilt (Sander 2004), erschien das Grundwerk „Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion“ (Porter/Richler 1991). In dieser frühen Zeit waren die Begriffe ‚Inclusion‘ und „Integration“ noch nicht klar gegeneinander abgegrenzt und wurden häufig synonym verwendet. (Sander 2004).

Mit der Salamanca-Konferenz 1994 „Special Needs Education: Access and Quality“ („Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“) fand der Begriff internationale Verbreitung, ohne dass allerdings eine genaue Definition aufgestellt wurde (vgl. Salamanca-Statement 1994). Dennoch wurde damit der Inklusionsbegriff in der internationalen Debatte verankert und die Salamanca-Erklärung wurde auch als die „Inklusions-Charta“ bekannt (Sander 2004).⁵

Auf der Ebene der Umsetzung fand international besonders der „Index of Inclusion“ (Booth/Ainscow 2003) Beachtung, der basierend auf empirischen Forschungsergebnissen ein erstes und heute noch wegweisendes Instrument für die Implementation von inklusiver Schule darstellt (vgl. Kapitel 4.3).

Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept der Inklusion in erster Linie durch die Arbeiten von Hinz und Sander bekannt, die den Begriff etablierten und gegen das bisherige Konzept von integrativer Schule abgrenzten (vgl. Hinz 2002, Sander 2002, s.a. Kapitel 2.1). Er fand dabei einen Anschluss an das Konzept

einer „Pädagogik der Vielfalt“, das 1993 von Prengel und Hinz vorgestellt und von Preuss-Lausitz in den umfassenderen gesellschaftlichen Kontext eingebettet wurde (Prengel 1993; Hinz 1993; Preuss-Lausitz 1993).

Während das Konzept der inklusiven Schule sich in den ersten Jahren jedoch nur langsam durchsetzte und von vielen Pädagogen und Fachkräften der Sozialen Arbeit als eine Variante der Integration angesehen wurde (vgl. Sander 2002), fand es mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2006 (s.a. Kapitel 2.2) breite internationale Aufmerksamkeit. Das Verständnis von Inklusion, das sich darin ausdrückt, unterstreicht den notwendigen Systemwechsel: Wenn die Vielfalt menschlichen Lebens als positiver Wert strukturell verankert werden soll, muss sich nicht der Einzelne in bestehende Strukturen einfügen, sondern es müssen die Strukturen so geschaffen werden, dass jedes Individuum sein Recht auf Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe verwirklichen kann.

Besonders seit der Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009, und damit der Verpflichtung zur Umsetzung der Grundprinzipien der Inklusion und der inklusiven Schule auf nationaler Ebene, sind etliche Publikationen entstanden, die sich mit der Frage beschäftigen, wie die Neustrukturierung des Bildungssystems gedacht werden kann.

Grundsätzlich lassen sich sieben verschiedene Arten von Publikationen unterscheiden:

- theoretische Beiträge, die vor allem auf die Theoriebildung, die Abgrenzungen und Implikationen des Begriffs oder auf die Wertedebatte rekurrieren (z.B. Sander 2002, Hinz 2002);
- empirische Forschungsprojekte und Studien, die
 - eine Bestandsaufnahme zum aktuellen Stand der integrativen oder sogar inklusiven Ansätze in Deutschland (z.B. Klemm 2010)⁶ oder
 - die Erforschung der Ergebnisse und Bedingungen einer gemeinsamen Beschulung zum Gegenstand haben (z.B. Wocken 2010, Lehmann/Hoffmann 2009). Derzeitige Ergebnisse

bestätigen zwar einen positiven Effekt des gemeinsamen Unterrichts, sind aber in der Mehrzahl auf den „Förderschwerpunkt Lernen“ ausgerichtet und/oder regional begrenzt;

- (fach-)politische Grundlagenpapiere, Empfehlungen und Stellungnahmen, die sich vorrangig an die Politik richten (z.B. Deutscher Verein 2011, AFET und IGfH 2011);
- Diskussionsgrundlagen, Ansätze und Expertisen von Verbänden, Stiftungen und Trägern der sozialen Arbeit zur fachlichen Debatte und zu Fragen der Umsetzung, aus denen sich zugleich politische Forderungen und Handlungsansätze ableiten lassen (z.B. Wernstedt/John-Ohnesorg 2010);
- erste Instrumente für die praktische Umsetzung (z.B. Booth/Ainscow 2003);

- Projekt- und Good-Practice-Beispiele aus Schulen (z.B. Thies o.J.).

Dieser Vielzahl von Publikationen, Ansätzen und Konzepten liegt jedoch keineswegs ein einheitliches Verständnis von Inklusion und inklusiver Schule oder den verschiedenen Ansätzen und Konzepten, die darin einfließen, zugrunde. Im Folgenden werden daher in diesem Kapitel zunächst unterschiedliche Sichtweisen auf Behinderung skizziert und deren theoretische Bezüge dargestellt, um eine Diskussionsgrundlage zwischen verschiedenen Fachbereichen zu bieten. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen: Was bedeutet (schulische) Inklusion? Danach werden die rechtlichen und normativen Grundlagen des Konzepts von „inklusive Schule“ sowie einige zentrale Konzepte und Begriffe dargestellt, die in Zusammenhang mit inklusiver Schule von Bedeutung sind.

2.1 Modelle und Sichtweisen auf „Behinderung“

Zur Beschreibung des Begriffs „Behinderung“ existieren verschiedene Modelle, die sich teils chronologisch und in Abhängigkeit voneinander, teils parallel zueinander entwickelt haben. Alle diese Modelle werden, auch wenn einige von ihnen nicht mehr internationalen Standards entsprechen, heute noch verwandt und ihre Vertreter stehen sich häufig unversöhnlich gegenüber. Die hauptsächlichsten Unterschiede in den

Modellen bestehen sowohl in der Perspektive, die sie gegenüber dem Phänomen „Behinderung“ einnehmen, als auch in den konkreten Konsequenzen, die sich daraus für Menschen mit Behinderungen ergeben. Aus diesen Modellen hat sich eine Vielzahl von Weiterentwicklungen und Variationen entwickelt. Der Fokus liegt im Folgenden jedoch auf den „klassischen“ Grundzügen.

2.1.1 Das medizinische Modell

Die Weltgesundheitsorganisation (World Health Organisation, WHO) stellte 1980 mit der International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) ein Klassifikationsschema auf, das die Ursachen und Folgen von Behinderung zu umfassen versuchte. Die ICIDH basierte dabei auf einem „medizinischen“ oder „individuellen“ Modell bzw. Krankheitsfolgenmodell von Behinderung.

Gemäß dieser Definition entsteht aufgrund einer Erkrankung, angeborenen Schädigungen oder eines Unfalls eine dauerhafte gesundheitliche Beeinträchtigung der physischen, psychischen oder anatomischen Struktur (impairment). Die Schädigung zieht nach dieser Definition eine funktionale

Beeinträchtigung oder Mängel in den Fähigkeiten des Betroffenen nach sich, die eine oder mehrere „normale“ Aktivitäten des Alltagslebens unmöglich machen. Die Folge ist eine Behinderung (handicap) der Person, die damit soziale Nachteile in persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Beziehungen und Chancen erleidet. Die reine Verortung der „Schädigung“ im Individuum, die lineare Abfolge von Ursache und Wirkung und der zugrunde liegende Normalitätsgedanke dieses Modells wurden allerdings u.a. von Seiten der Behindertenbewegung scharf kritisiert.

2.1.2 Das soziale Modell

In Abgrenzung und in Kritik zu dieser rein defizit- und störungsorientierten Sicht auf Behinderung, die soziale Faktoren allein als Folge einer Schädigung der Person ansieht, entstand das **soziale Modell** von Behinderung. Die Grundlagen dieses Modells gehen auf die Menschenrechtsbewegungen der 1960er Jahre zurück und wurden in den 1980ern Gegenstand der öffentlichen und akademischen Diskussion. Behinderung gilt nach diesem Verständnis in erster Linie als soziales Konstrukt.

Zwar können individuelle Variationen physischer, seelischer oder emotionaler Natur zu Einschränkungen (Beeinträchtigungen) des Einzelnen führen, diese werden aber erst aufgrund gesellschaftlicher

Barrieren zur Behinderung. Im Gegensatz zum „Behindert-Sein“ fokussiert das Modell auf das „Behindert-Werden“ durch gesellschaftliche Exklusion.

Als „Variation“ muss daher der Zustand und die Lage des Einzelnen nicht mehr einem Normierungsgedanken (wie z.B. in der Heilpädagogik oder in den Rehabilitationswissenschaften) entsprechen, sondern die Vielfalt der Menschen wird als positiver Wert gewürdigt. Im Vordergrund des sozialen Modells, das in Menschenrechtsorganisationen und in den Sozialwissenschaften (u.a. im Bereich der Disability Studies) weite Verbreitung fand, stehen das Recht auf Selbstbestimmung, Antidiskriminierung, der Abbau von Barrieren und soziale Teilhabe.

2.1.3 Das Aktivitäts- oder Fähigkeiten-Modell

Die ICIDH-2 (International Classification of Impairments, Activities and Participation: A Manual of Dimensions and Functioning) aus dem Jahr 1992 kann als Versuch der WHO verstanden werden, beide Modelle, deren Vertreter sich heftige Kämpfe lieferten, miteinander zu verbinden. Als „Impairments“ werden gemäß diesem Modell die Beeinträchtigung(en) einer Körperfunktion oder -struktur im Sinne einer wesentlichen Abweichung interpretiert. Dadurch wird der Mensch in Aktivitäten (Activities) eingeschränkt, die es ihm ermöglichen, seine persönlichen Lebensziele zu erreichen und sich selbst zu verwirklichen. „Participation“ bezeichnet dahingehend das Maß, in dem die Person an öffentlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Bereichen des Lebens teilhaben kann. Auch wurden physikalische und soziale Kontextfaktoren identifiziert, die zur Gestaltungsmöglichkeit des Lebens beitragen. Maßgeblich für dieses **Aktivitäts-Modell** ist die Fokussierung auf relevante

Fähigkeiten der Person, die soziale Teilnahme sowie die Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt. Zwar wurde damit zwischen Beeinträchtigung und Behinderung gemäß dem sozialen Modell unterschieden, der Normalitätsgedanke, der dem medizinischen Modell zugrunde liegt, schwingt jedoch nach wie vor mit.

Entgegen den Weiterentwicklungen der Sichtweisen von Behinderung folgt das deutsche Sozialgesetzbuch nach wie vor diesem Verständnis einschließlich des „Normalitäts-“, und „Normierungsgedankens“: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“ (SGB IX § 2 Abs.1).

2.1.4 Das bio-psycho-soziale Modell

In der International Classification of Functioning, Disability and Health (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, ICF), welche die WHO 2001 erstmalig herausgab, fand ein erneuter Schritt der Weiterentwicklung statt. Der ICF liegt ein **bio-psycho-soziales Modell** zugrunde, das von der engen Verschränkung von Körper, Psyche sowie physischer und sozialer

Umwelt ausgeht. Beeinträchtigungen und Behinderungen sind dahingehend nicht als Zustand definiert, sondern als dynamisches Geschehen (Egger 2005: 3). Unter dem Begriff „Gesundheitsproblem“ werden verschiedene Krankheiten oder Traumata subsumiert, die sich in der Folge als Funktionieren oder als Beeinträchtigung äußern. Diese Beeinträchtigungen werden sowohl anhand von Körperfunktionen

und -strukturen als auch für den Bereich von Aktivitäten des Individuums und für die Möglichkeit der Partizipation an verschiedenen Lebensbereichen beschrieben. Funktionen und Beeinträchtigungen können sich in unterschiedlicher Kombination und in unterschiedlichem Ausmaß äußern. Entscheidend für das Maß an Behinderung, das der Mensch dadurch erfährt, sind sowohl Bedingungen der physikalischen (z.B. Treppen) und der sozialen Umwelt (Einstellungen, Unterstützungsnetzwerke etc.) als auch personenbezogene Faktoren (Einstellungen, Alter etc. des Betroffenen), die wiederum in enger Wechselwirkung mit der Umwelt stehen.

Mit diesem Modell werden die Beeinträchtigungen des funktionalen Gesundheitszustands ebenso beschrieben wie die persönliche und soziale Teilhabe sowie die relevanten Umweltfaktoren und individuelle Faktoren. Da das bio-psycho-soziale Modell den Gesundheitszustand und damit verbundene Lebensbedingungen im Allgemeinen beschreibt, ist es auf alle Menschen dynamisch und in den unterschiedlichen Lebensphasen anwendbar. Die Dichotomie zwischen „behindert“ und „nicht-behindert“ und die gegensätzlichen Perspektiven von „Behindert-Sein“ und „Behindert-Werden“ werden damit als Wechselspiel aufgehoben.

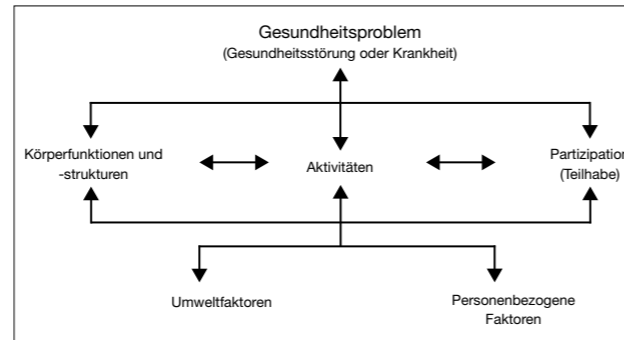
2.1.5 Die Sichtweise einer „inklusive Schule“

Das bio-psycho-soziale Modell liegt in seinen Grundzügen auch der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zugrunde: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren ihre volle und wirksame Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Gesellschaft behindern können“ (Art. 1, Schattenerübersetzung).

Das Verständnis von inklusiver Schule der Konvention reicht jedoch über den Begriff von Behinderung hinaus und plädiert vielmehr für eine Relativierung von Sonderbezeichnungen. Es bezieht sich damit auf eine „Bildung für alle“: „Alle Menschen weltweit sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten. Jeder muss in die Lage versetzt werden, seine Potenziale entfalten zu können. Dieser Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen

Bio-psycho-soziales ICF-Modell

Quelle: DIMDI 2002: 21.



Entgegen einem weit verbreiteten Missverständnis erfasst dieses Modell jedoch primär Umstände, die mit dem Gesundheitszustand in Verbindung stehen. Beeinträchtigungen, die aus anderen Gründen (z.B. Migrationshintergrund, Geschlecht) bestehen, sind damit nicht abgedeckt (DIMDI 2005). Im Fokus der Kritik stehen besonders dieses gesundheitsbezogene Verständnis von Behinderung und die biologische Zentriertheit des Ansatzes.

eines Menschen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2009: 3).

Dies beinhaltet zugleich alle Formen der Vielfalt, auch z.B. hinsichtlich Geschlechts, ethnischer Herkunft, Nationalität, Erstsprache, Religion oder sozioökonomischen Hintergrunds (vgl. Hinz 2003: 4). Inklusive Bildung ist zudem unabhängig von der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, sondern bezieht sich auf alle Kinder und Jugendlichen: „Inklusionspolitik ist nicht auf Minderheiten, wie Kinder mit Behinderung oder Kinder mit Migrationshintergrund, beschränkt. Von inklusiver Schule, das muss deutlich werden, profitieren alle Kinder. Es muss darum gehen, eine Schule für alle zu schaffen, in der jedes Kind individuell mit seinen Stärken und Schwächen gefördert wird“ (Evers-Meyer 2010: 30). Inklusion fokussiert demzufolge nicht mehr auf einen Förderbedarf, um bestimmte Ziele zu erreichen, sondern auf die individuellen Bedarfe und einen multidimensionalen Kompetenzerwerb vor dem Hintergrund der persönlichen Gegebenheiten.

2.2 Normative und rechtliche Grundlagen

In die Ausgestaltung der normativen und rechtlichen Grundlagen von inklusiver Schule sind verschiedene Prinzipien eingeflossen, die auch in anderen Bereichen zum Tragen kommen. Dazu gehören in erster Linie das Grundprinzip der Menschenwürde, das Diskriminierungsverbot und das Recht auf Bildung für alle.

Als grundlegendes Dokument kann die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (A/RES/217, UN-Doc. 217/A-(III)) angesehen werden, die am 10. Dezember 1948 in Paris verkündet wurde: Artikel 1 bezieht sich auf die allgemeine Menschenwürde und lautet „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“

Das bedeutet auch, dass es kein anderes Kriterium dafür gibt, Anspruch auf die Anerkennung der Menschenwürde und -rechte zu haben, als ein Mensch zu sein (Hirschberg 2010: 21). In Artikel 26 ist zudem das Recht auf Bildung als Menschenrecht festgeschrieben. Diese Prinzipien – die allgemeine Menschenwürde, zusammen mit dem Diskriminierungsverbot, und das Menschenrecht auf Bildung – sind leitend für alle weiteren Erklärungen im Rahmen der Umsetzung einer „Bildung für alle“ und, in der Weiterentwicklung, einer inklusiven Schule.

Die Rahmenbestimmungen der Vereinten Nationen für die Herstellung der Chancengleichheit für Behinderte von 1993 forderten die Staaten dazu auf, sicherzustellen, dass die Erziehung von Personen mit Behinderung ein unerlässlicher Bestandteil des Schulsystems ist.

Ein Meilenstein auf dem Weg zur Umsetzung einer „Bildung für alle“ und des Rechts auf inklusive Bildung bildete zudem die Salamanca-Erklärung der UNESCO über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse im Jahr 1994. Darin wurde von der Weltgemeinschaft explizit gefordert, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten, indem die Wertehaltungen gefördert und die strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit Schule alle Kinder mit ihren individuellen Lernbedürfnissen gemeinsam betreuen kann. Es wurde die Notwendigkeit und Dringlichkeit betont, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten (Art. 1). Weiterhin wurde die Vielfalt von

Kindern und Jugendlichen als positiver Wert betont, und dass Schulsysteme dieser Vielfalt Rechnung tragen müssen (Art. 2). Regelschulen mit inklusiver Orientierung seien das beste Mittel, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen (Art. 3). Die Mitgliedstaaten der UN werden explizit aufgefordert, Inklusion als übergreifendes Leitprinzip der Bildungspolitik als auch der Bildungspraxis zu übernehmen.

Internationale Übereinkommen (Conventions), Erklärungen (Declarations) und Rahmenbestimmungen zum Recht auf Bildung für alle – (Auswahl)

- **Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948)**
Jeder hat das Recht auf Bildung.
- **Übereinkommen gegen Diskriminierung in der Bildung/Erziehung (1960)**
Das Recht auf Zugang zu Bildung und das Recht auf Qualität der Bildung
- **Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966)**
Recht darauf, dass alle Formen des Schulwesens inkl. des höheren Fach- und Berufsschulwesens allgemein verfügbar und jedermann zugänglich gemacht werden müssen. Bes. Art. 13
- **Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention; 1989)**
Recht des Kindes auf verpflichtende und unentgeltliche Grundschulbildung frei von jeder Form der Diskriminierung, Betonung von Kindeswohl und kindlicher Entwicklung, bes. Art. 28
- **Erklärung der Weltkonferenz „Bildung für Alle“ (1990)**
Jede Person soll die Möglichkeit haben, von Bildungsangeboten zu profitieren
- **Delhi-Erklärung (1993)**
Überwindung von Ungleichheit im Zugang zu Grundbildung, aus Gründen von Geschlecht, Alter, Einkommen, Familie, Geografie, kulturelle, ethnische und linguistische Unterschiede

- **Rahmenbestimmungen der Vereinten Nationen für die Herstellung der Chancengleichheit für Behinderte (1993)**

Gemeinsame Erziehung von Personen mit und ohne Behinderung ist ein unerlässlicher Bestandteil des Schulsystems

- **Salamanca-Erklärung (1994)**

Recht auf Bildung für alle und Verankerung des Prinzips der Inklusion (s.u.)

- **Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (2005)**

Würde und Achtung aller Kulturen, einschließlich linguistischer Minderheiten

- **Erklärung zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung (1995)**

Achtung vor den Bildungsrechten von Menschen, die Minderheiten angehören, einschließlich der Gestaltung von Curricula und Unterricht

- **Charta von Luxemburg (1996)**

Bildung für alle unter dem Prinzip der Inklusion

- **Hamburger Erklärung über Erwachsenenbildung (1997)**

Der Staat als wesentliche Instanz, um das Recht auf Bildung für alle, insbesondere für die am stärksten gefährdeten Gruppen der Gesellschaft, sicherzustellen

- **Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt (2001)**

Förderung sprachlicher Vielfalt bei Respektierung der Muttersprache auf allen Bildungsebenen

- **Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006)**

Menschen mit Behinderungen müssen gleichberechtigt mit anderen Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht haben; Sicherstellung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen und auch beim lebenslangen Lernen

Quelle: Deutsche UNESCO-Kommission (2009), eigene Auswahl und Ergänzung.

Die Charta von Luxemburg (1996) greift das Prinzip der Inklusion auf, nimmt aber nicht nur Kinder mit Behinderungen besonders in den Blick, sondern geht vom Prinzip einer Schule für alle aus: „School for all means inclusive education for all individuals into mainstream education“ (Charter of Luxembourg 1996). Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aus dem Jahr 2006 ist ein weiterer Meilenstein für die strukturelle Verankerung des Rechts auf inklusive Bildung. In Artikel 24 der Konvention wird das Recht auf inklusive Bildung völkerrechtlich verankert und gefordert, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu schaffen. Das Recht auf Zugang zu Bildung, das Recht auf qualitativ hochwertige Bildung und das Recht auf Achtung im Lernumfeld müssen gewährleistet werden.

- **Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen**

- **Artikel 24 Bildung**

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives 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 wirksamen 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 Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre wirksame Bildung zu ermöglichen;

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu fördern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

a) fördern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch den peer support und das Mentoring;

b) ermöglichen sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der gehörlosen Menschen;

c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung

von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

- *Schattenübersetzung des Netzwerks Art. 3*

Auf bundesdeutscher Ebene ist das Prinzip der Menschenwürde im Grundgesetz verankert (GG Art. 1). Ebenfalls im Grundgesetz sind die Gleichheit aller Menschen und das Diskriminierungsverbot u.a. hinsichtlich Geschlechts, Abstammung und Sprache (GG Art. 3) festgeschrieben.

Am 15. November 1994, also nur wenige Monate nachdem die Kultusministerkonferenz ihre Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung ausgeprochen und den gemeinsamen Unterricht in Regelschulen empfohlen hatte, wurde Art. 3 GG durch den expliziten Zusatz erweitert: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Aus diesen in der Verfassung garantierten Prinzipien leitet sich zugleich ein Recht auf Gleichberechtigung in der Bildung ab, das jedoch nicht ausdrücklich erwähnt wird. Mit dem SGB IX, dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) sowie dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) fand im Deutschen Recht ein wichtiger Paradigmenwechsel statt: In Abkehr vom Fürsorgeprinzip wird seither der Grundsatz von Selbstbestimmung und gleichberechtigter Teilhabe von Menschen mit Behinderungen betont. „Bei der Umsetzung dieses Paradigmenwechsels in der Praxis kommt der Bildung eine entscheidende Schlüsselstellung zu. Denn Bildung schafft wichtige Voraussetzungen dafür, dass die Betroffenen ihr Recht auf Selbstbestimmung entwickeln und wahrnehmen können und dass die berufliche, aber auch die gesellschaftliche Teilhabe gelingt“ (Sozialverband 2009: 2).

In Art. 1 des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) von 2006 wird das Diskriminierungsverbot wegen Behinderung aufgegriffen und auch für den Anwendungsbereich Bildung (Art. 2 AGG) festgeschrieben, allerdings für diesen Bereich nicht genauer ausgeführt.

Auf dieser Basis und besonders auf Grundlage der Grundgesetzänderung von Art. 3 GG waren die Gesetzgeber aller Länder dazu aufgefordert, entsprechende Regelungen in die Schulgesetzgebung aufzunehmen. Allerdings wurde dabei die Einschränkung getroffen, dass das Primat des Regelschulbesuchs für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen nur dann gilt, wenn die personellen, sächlichen und organisatorischen Voraussetzungen gegeben sind. Dieser „Ressourcenvorbehalt“, der durch das Bundesverfassungsgericht in mehrfach bestätigt wurde (z.B. BVerfGE 40, 121 [133]), hat dazu geführt, dass die Forderungen nach einer integrativen Schule in vielen Bundesländern nur zögerlich umgesetzt wurden.

Mit der Unterzeichnung und Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) hat sich die Bundesrepublik Deutschland dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen und eine inklusive Beschulung gesetzlich zu verankern. Durch das Inkrafttreten der BRK haben Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland einen Rechtsanspruch darauf, gemeinsam mit Kindern ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet zu werden. Dieses Recht auf inklusive Bildung ist als Individualrecht einklagbar (Riedel 2010).

Zur Umsetzung der Vorgaben der BRK wurde von der Kultusministerkonferenz am 18. November das Positionspapier „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung“ beschlossen. Es wurde jedoch kritisiert, dass die KMK dem Inklusionsverständnis der UN-Konvention darin eher zurückhaltend folge, da sie die inklusive Schule eher als „Anliegen“ verstehe und zudem die weitere Einteilung in Leistungsgruppen nicht ausreichend hinterfrage: „Zum anderen verkennt die Kultusministerkonferenz die Tatsache, dass der UN-Konvention ein sehr umfassendes Verständnis von Inklusion zu Grunde liegt: Diese Konvention

denkt bei Inklusion an ein Bildungssystem, in dem alle Heranwachsenden gemeinsam lernen. Ein solches System unterteilt Kinder und Jugendliche nicht in Gruppen, die sich nach Leistungsfähigkeit, Geschlecht, ethnischem oder sozialem Hintergrund oder nach sonst einem Kriterium unterscheiden. Ein solches Verständnis schließt die in Deutschlands gegliederten Sekundarschulen gängige Aufteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege aus“ (Klemm 2010: 12).

Auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ vom 20. Oktober 2011 verweist in der Umsetzung allein auf die Verantwortung der Länder. Von Eltern- und Sozialverbänden wurde scharf kritisiert, dass in dem Papier weder eine verbindliche Vorgabe zur gesetzlichen Verankerung inklusiver Schule auf Länderebene angelegt ist, noch Leitlinien zu finden sind, auf welche Weise die BRK auf Länderebene umzusetzen sei.⁸

Die Bundesländer sind aufgrund der BRK zwar dazu verpflichtet, das Recht auf inklusive Schule in der jeweiligen Schulgesetzgebung zu verankern, in welchem Ausmaß, in welcher Form dies geschieht, ist jedoch Ländersache. „Dazu wollen die Länder für den Bildungsbereich zunächst eine Bestandsaufnahme vornehmen, Schritte der Weiterentwicklung festlegen, entsprechende Maßnahmen veranlassen und die ggf. erforderlichen rechtlichen Maßnahmen zur Steigerung der inklusiven Bildung an allgemeinbildenden Schulen entwickeln“ (BMAS 2011: 48).

Der Prozess der Umsetzung kam allerdings nur zögerlich in Gang: Zur Fälligkeit der ersten Berichtspflicht der Bundesregierung an die UN hatten zwar mehrere Länder das Prinzip der inklusiven Schule rechtlich verankert, allein das Land Hamburg hatte jedoch einen individuellen Rechtsanspruch auf gemeinsames Lernen gesetzlich eingeführt. Von Elternverbänden wird insbesondere kritisiert, dass aufgrund des Ressourcenvorbehalts der meisten Länder in der Umsetzung der BRK nach wie vor nicht mit einer zeitnahen Umsetzung inklusiver Prinzipien im Bildungsbereich zu rechnen ist⁹ (vgl. Hirschberg 2010: 23). Insgesamt ist auf bundesdeutscher Ebene festzustellen, dass bisher weder ein einheitliches Verständnis von schulischer Inklusion und den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention, noch ein Bewusstsein hinsichtlich der notwendigen Restrukturierungsleistungen oder eine Einigkeit über

mögliche Wege der Umsetzung besteht. Um die Verpflichtung zur Umsetzung gesellschaftlicher Inklusion und der inklusiven Schule einzulösen, sind daher

tiefgreifende Veränderungen auf rechtlicher, struktureller und Verständnisebene notwendig.

2.3 Was bedeutet (schulische) Inklusion?

Das Grundprinzip der Inklusion besagt, dass die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen die Normalität ist. Daher muss sich nicht das Individuum in die Gesellschaft einpassen oder an eine Mehrheit angleichen, sondern die Gesellschaft muss durch das Schaffen entsprechender Strukturen dafür Sorge tragen, dass jeder Einzelne volle Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen genießen kann. Dies bedeutet auch, mögliche Barrieren abzubauen und gleichzeitig eine am Individuum orientierte Unterstützung zu schaffen, wenn diese für die Teilhabe notwendig ist. Es gilt damit nicht das Individuum zu verändern, sondern die gesellschaftlichen Strukturen auf allen Ebenen (vgl. Hermes o.J.: 7f.). Inklusion bezieht sich damit auf alle Mitglieder der Gesellschaft, unabhängig von Dimensionen der Differenz (wie Geschlecht, ethnische Herkunft oder Behinderung) (vgl. Hinz 2003: 10ff).

Die Salamanca-Erklärung besagt, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (Salamanca-Erklärung 1994, Art.3)).

Für inklusive Bildung bedeutet das eine Haltung der Wertschätzung von Vielfalt, die sich am Individuum orientiert. Die Staaten, welche die UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet haben, sind dazu verpflichtet, die dafür erforderlichen Strukturen auf

allen Ebenen zu schaffen. „Bei allen geplanten Veränderungen und Entwicklungen ist darauf zu achten, dass

- Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen,
- die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen gesichert sind,
- die Zusammenarbeit aller an der Förderung des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen beteiligten Personen und Einrichtungen gewährleistet ist,
- sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote ein qualitativ hochwertiges gemeinsames Lernen ermöglichen“. (Kultusministerkonferenz 2011: 3f.)

Inklusive Bildung ist daher „ein Prozess, im Rahmen dessen jene Kompetenzen im Bildungssystem gestärkt werden, die nötig sind, um alle Lernenden zu erreichen. Folglich kann inklusive Bildung als Schlüsselstrategie zur Erreichung von ‚Bildung für Alle‘ gelten. Inklusion sollte als übergreifendes Prinzip sowohl die Bildungspolitik als auch die Bildungspraxis leiten, ausgehend von der Tatsache, dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht ist und die Basis für eine gerechtere Gesellschaft darstellt“ (UNESCO 2009: 8).

Grundsätze von Inklusion:

Inklusion bezeichnet die Haltung einer Wertschätzung der Vielfalt, den Abbau von Barrieren, das Schaffen der notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen und die praktischen Umsetzungen, die notwendig sind, um das Recht auf Bildung ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu realisieren. Ziel ist der Erwerb von lebenspraktischen Kompetenzen und Fähigkeiten unter Achtung der persönlichen Entwicklung und Identität, um eine wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und ein selbstbestimmtes Leben umfassende Wirklichkeit werden zu lassen.

2.4 Begriffsklärungen und Konzepte

Zu den verschiedenen Prinzipien und Konzepten, die in Verbindung zu inklusiver Schule und Inklusion stehen, herrscht keineswegs ein einheitliches Verständnis. Es kann daher nur der Versuch unternommen

werden, mit der folgenden Übersicht eine grundlegende Orientierung zu schaffen.

2.4.1 Vielfalt

Innerhalb jeder Gesellschaft gibt es viele verschiedene Unterschiede zwischen den Menschen. Diese Heterogenität wird, auch in der pädagogischen Literatur, häufig als „Problemstellung“ betrachtet. Obwohl der Begriff „Vielfalt“ oft synonym „Heterogenität“ benutzt wird, beinhaltet er eine positive Sicht auf die Unterschiedlichkeit von Menschen.

Geprägt wurde der Begriff unter anderem durch die „Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ der UNESCO (2005).

Der Begriff „Vielfalt“ trägt der Mehrdimensionalität von Individuen Rechnung. Er beinhaltet einen Blick auf alle Facetten des Menschen wie:

- die soziodemografischen Merkmale (ethnische Herkunft, Geschlecht, Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung, Alter)
- Fähigkeiten und Kompetenzen (physische/mentale Fähigkeiten, Wissen, soziale und emotionale Fähigkeiten)
- die sozialen Rollen in verschiedenen Kontexten (Ausbildung, Beruf, Stellung in der Gruppe, sozioökonomischer Status)
- das soziale Netzwerk (Familie, Freundeskreis, Partnerschaft, Gruppenzugehörigkeit, Qualität der Unterstützung durch das Netzwerk, institutionelle Unterstützung, Erwartungen an das Individuum)
- Erfahrungen (Erziehungsstile der Eltern, biografische Erfahrungen, Brüche im Lebensverlauf, Erfahrungen der Unterstützung)
- Einstellungen (sexuelle Orientierung, Weltanschauung, Wertehierarchie, Motivationen, Selbstkonzept, subjektives Empfinden)

- individuelle Vorlieben und Abneigungen (Freizeitverhalten, Gewohnheiten, Auftreten und Erscheinungsbild)

- Lebenslagen und -situation (der Zugang zu kulturellen, gesundheitlichen, sozialen und finanziellen Ressourcen)

Diese Mehrdimensionalität zieht folgende Grundsätze nach sich:

- Die Zuordnung zu Gruppen kann nicht nur „von außen“ entlang eines Merkmals erfolgen, sondern muss zum einen allen Merkmalen des Individuums Rechnung tragen und sie muss zum zweiten die Selbstzuordnung des Individuums beachten. Die Selbstzuordnung wird allerdings durch die Fremdzuordnung beeinflusst.
- Die Ausprägungen von Merkmalen sind sehr unterschiedlich.
- Die meisten der Dimensionen sind nicht statisch, sondern veränderlich und variieren situativ und im Lebensverlauf.
- Die Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig und tragen zum ständigen Wandel bei.

Der Mehrdimensionalität des Individuums entspricht der Ansatz „Vielfalt gestalten“. Dieser Ansatz beinhaltet den „... aktiven Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit, das Wahrnehmen und Anerkennen von Vielfalt und Verschiedenheit und den Umgang miteinander ohne pauschalisierte Stereotypisierung/Zuschreibung mit verschiedenen Lebenshintergründen und -weisen“ (SPI o.J.: 39). Dies bedeutet auch, alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Vielfalt anzuerkennen und gemäß ihrer jeweiligen Ausgangslagen, Fähigkeiten und Bedürfnisse zu fördern, ohne ausgrenzende Sonderstrukturen zu schaffen. Das hauptsächliche Ziel von Ansätzen und Forderungen,

die an Vielfalt ansetzen, liegt in der Überwindung von Chancenungleichheit (als objektive soziale Benachteiligung) und Diskriminierung (als subjektives Ausgrenzungsempfinden).

Diese Ziele können nur durch eine Umstrukturierung von Schule und letztlich von Gesellschaft erreicht werden, die eine soziale Inklusion aller Individuen zum Ziel hat.

2.4.2 Antidiskriminierung

Der Begriff „Antidiskriminierung“ umfasst zahlreiche Konzepte, Einstellungen und Maßnahmen, die gegen die Diskriminierung von Gruppen oder Individuen gerichtet sind.

Ausgangspunkt von Diskriminierung ist eine Abwertung von Menschen aufgrund eines oder mehrerer Merkmale, wie z.B. der „Dimensionen der Differenz“ (ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, physische/mentale Fähigkeiten, sexuelle Orientierung, Alter und sozioökonomischer Status (Tatum 2003), wie sie sich auch (mit Ausnahme des letztgenannten Merkmals) im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) der Bundesrepublik Deutschland (2006) widerspiegeln. Der Ausgangspunkt feindlicher Einstellungen ist gemäß der Bielefelder Forschungsgruppe um Wilhelm Heitmeyer zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit eine „Ideologie der Ungleichwertigkeit“, die Menschen mit einem oder mehreren bestimmten Merkmalen als „weniger wert“ einordnet (Heitmeyer 2007).

Diskriminierungen lassen sich hinsichtlich mehrerer Dimensionen unterscheiden:

- Individuelle Diskriminierungen bezeichnen negative Bewertungen von Personen oder Gruppen durch andere Personen oder Gruppen aufgrund eines oder mehrerer Merkmale.
- Institutionelle Diskriminierung dagegen „... ist von Institutionen/Organisationen (durch Gesetze, Erlasse, Verordnungen, Zugangsregeln, Arbeitsweisen, Verfahrensregelungen oder Prozessabläufe) oder durch systematisch von Mitarbeitenden der Institutionen/Organisationen ausgeübtes oder zugelassenes ausgrenzendes, benachteiligendes oder unangemessenes und somit unprofessionelles Handeln“ (Melter 2006: 27) und kommt vor allem gegenüber Personen vor, die als „normabweichend“ gesehen werden. „Sie kommt durch das Zusammenspiel einer Vielzahl administrativer Handlungen, gesetzlicher Bestimmungen, tarifvertraglichen Ent-

scheidungen und informellen Routinen zustande, welche ihrerseits von politischen Vorgaben und gesamtgesellschaftlichen Diskursen geprägt sind“ (Projekt ADA, <http://www.ada-bremen.de/index.php?pointID=46>).

- Strukturelle Diskriminierung bezeichnet die Diskriminierung, die in der Struktur der Gesamtgesellschaft verankert ist und für die nicht einzelne Individuen, Gruppen oder Institutionen direkt verantwortlich gemacht werden können.
- Unter „positiver Diskriminierung“ werden solche Maßnahmen verstanden, die die Diskriminierung von Mitgliedern einer Gruppe beseitigen sollen. Ein Beispiel dafür ist die Bevorzugung von Schwerbehinderten bei gleicher Eignung in der Bewerbung um einen Arbeitsplatz. Da der Begriff missverständlich ist, wurde er durch „positive Maßnahmen“ ersetzt (z.B. <http://www.ida-nrw.de/Diskriminierung/html/fglossar.htm>).

Antidiskriminierung bezieht sich auf alle Haltungen, Strukturen und Maßnahmen, die einen Abbau von Diskriminierung zum Ziel haben. Dazu gehören z.B. die internationalen Abkommen zum Diskriminierungsverbot, die Antidiskriminierungsrichtlinien der EU und ihre nationalen Umsetzungen (z.B. das AGG in Deutschland) sowie das aktive Eintreten gegen Diskriminierung (<http://www.ida-nrw.de/Diskriminierung/html/fglossar.htm>). Ziel aller Maßnahmen zu Abschaffung von Diskriminierung ist der Ausgleich von Benachteiligung und die Herstellung gesellschaftlicher Chancengleichheit, auch durch den Abbau von Barrieren und das Schaffen von Barrierefreiheit.

2.4.3 Abbau von Barrieren und Barrierefreiheit

Als Barrieren werden all jene Umweltfaktoren bezeichnet, welche die Teilhabe von Personen an gesellschaftlichen Teilbereichen wie z.B. Wirtschaft, Bildung oder kulturellem Leben beeinträchtigen oder verhindern. Barrieren wirken im zeitlichen Verlauf „als Sozialisation beeinflussende Bedingungen einschränkend, isolierend, deprivierend und entfremdend“ (Schönwiese 2011: 153) und damit als Diskriminierung.

- Die UN-Behindertenrechtskonvention benennt als Barrieren:
- physikalische Barrieren, z.B. in der Baustruktur,
- kommunikative Barrieren, darunter auch schwierige Sprache,
- soziale Barrieren, z.B. diskriminierende Einstellungen und Haltungen.

2.4.4 Chancengleichheit

Der Begriff „Chancengleichheit“ bezeichnet eine gerechte Verteilung von Lebenschancen. Dies beinhaltet auch die Zugänge zu gesellschaftlichen Systemen und Ressourcen für alle Mitglieder der Gesellschaft. Es geht dabei im ursprünglichen Verständnis um gleiche Rahmenbedingungen und Aufstiegschancen (Startchancengleichheit). Ein Teil der Herstellung von Chancengleichheit ist der Abbau von Diskriminierung und Benachteiligung. Dies bedeutet nicht, alle unabhängig von ihren individuellen Ausgangsbedingungen gleich zu behandeln, sondern die Unterschiedlichkeit der Ausgangsvoraussetzungen zu erkennen und jedes Kind, jeden Jugendlichen und jeden Erwachsenen individuell auf Basis dieser Voraussetzungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebensphase zu unterstützen. „Zur Chancengleichheit gehört nicht nur eine rechtliche Gleichstellung, sondern eine tatsächliche, gelebte Gleichwertigkeit von unterschiedlichen Lebensentwürfen.“ (SPI o.J.: 22)

Kritik wurde am Begriff in seinem Verständnis von Startchancengleichheit laut, da der Verlauf des weiteren Prozesses keine Berücksichtigung findet. In Weiterentwicklungen des Begriffs sind daher diese Dimensionen mit berücksichtigt, wie z.B. im Modell der

In einem erweiterten Sinn können auch ökonomische Barrieren hinzugezählt werden (vgl. Schulze 2011: 16).

Barrierefreiheit bezieht sich gemeinhin v.a. auf die physikalischen Faktoren und auf Kommunikation. Der Begriff bedeutet, dass Gegenstände, Einrichtungen, Medien und weitere Kommunikationsformen so gestaltet werden, dass sie von jedem Menschen uneingeschränkt benutzt werden können. Auch der Begriff Zugänglichkeit (accessability) wird in diesem Zusammenhang häufig gebraucht.

Im seinem erweiterten Verständnis um soziale und ökonomische Barrieren bestätigt sich auch die Ausrichtung der UN-Konvention, die über ein eng gefasstes Verständnis von Behinderung hinausreicht und sich auf den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe unabhängig von den Merkmalen einer Person im allgemeinen Sinn bezieht.

Verwirklichungschancen von Sen, der zwischen ursprünglichen Möglichkeiten und realisierten Chancen unter Einwirkung von verschiedenen individuellen und sozialen Faktoren unterscheidet. (Sen 1987)

Für Kinder und Jugendliche bedeutet die Erweiterung des Begriffs „Chancengleichheit“ daher nicht nur die Herstellung gleicher Startchancen, sondern auch den kontinuierlichen Ausgleich von Benachteiligung, den Abbau von Barrieren und die Eröffnung von sozialer Teilhabe in allen Lebensbereichen und Phasen ihrer Biografie.

Inklusive Schule ist ein wichtiger Meilenstein auf diesem Weg, da Bildung einen der Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe darstellt als Prozess der Umsetzung des Rechts auf Bildung für alle.

2.4.5 Kompetenzen

Vor dem Verständnis einer inklusiven Schule kann nicht mehr Leitgedanke sein, dass der Einzelne eine gewisse allgemeingültige Messlatte an Qualifizierung erreicht, sondern der Fokus muss auf dem individuellen Ausbau von persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen liegen, die jeder Schüler und jede Schülerin dazu braucht, ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

„Kompetenzen sind Fähigkeiten und innere Voraussetzungen, um in einer Situation selbstorganisiert und angemessen zu handeln. Entscheidend ist also die Anwendung dessen, was jemand kann und weiß. Dabei spielen auch grundlegende Einstellungen und Werte eine wichtige Rolle.“ (Hoorn et al. 2010: 9) Dies bedeutet auch, dass sich Kompetenzen erst im Handeln zeigen und daher Räume für das Erlernen als auch für das Ausprobieren und die Anwendung benötigen. Roth (1971: 180) unterscheidet bereits zwischen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz, die umfassend die Handlungskompetenz im Sinne einer selbstbestimmten Entscheidungsfähigkeit prägt. Weitere Grundannahmen zum Kompetenzbegriff als komplexes und vielschichtiges Konstrukt sind:

- Kompetenzen sind erlernbar und durch Maßnahmen beeinflussbar. Im inklusiven Verständnis kann dies nur vor dem Hintergrund einer Orientierung am Individuum erfolgen.
- Kompetenzen werden in bestimmten Situationen erworben und beziehen sich daher auf ei-

2.4.6 Teilhabe

Grundlegend für das Prinzip der Teilhabe ist der Ansatz, dass zu einer menschenwürdigen Existenz mehr gehört als die reine Erfüllung der physischen Grundbedürfnisse. Teilhabe wird damit zum zentralen Begriff und zum Maß in der Diskussion um soziale Gerechtigkeit.

Mit dem Begriff „Teilhabe“ verbinden sich zwei eng miteinander verbundene Konzepte:

- zum einen werden darunter die Zugänge und die Möglichkeit der vollen Nutzung von gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Ressourcen verstanden. Im Jahr 2010 hat

nen bestimmten situativen Kontext. Sie können als „kontextspezifische Handlungsvoraussetzungen“ bezeichnet werden.

- Kompetenzen verknüpfen Wissen und Können zur Handlungsfähigkeit.
- die Bereitschaft zum kompetenten Handeln spielt sowohl beim Kompetenzerwerb als auch bei der Anwendung in der jeweiligen Situation eine entscheidende Rolle.
- Ziel der Vermittlung von Kompetenzen muss ein selbstbestimmtes Handeln sein.

„Kompetenzen“ sind derzeit ein Schlüsselbegriff der Bildungspolitik, besonders in Hinblick auf Fragen der Standardisierung und Messbarkeit von Kompetenzen in der Bildung. Ein Beispiel dafür sind die von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2002 beschlossenen Bildungsstandards. Die Standards sind zwar weniger auf Wissensvermittlung in Form von Lehr- und Bildungsplänen ausgelegt, sondern sind als Mindestanforderungen an die Entwicklung von Kompetenzen zu verstehen (Kultusministerkonferenz 2004). Ziel ist jedoch, „dass alle das definierte (Mindest-)Kompetenzniveau erreichen.“ (Sander 2009: 16ff.) In diesem Verständnis steht der Begriff allerdings in einem Spannungsverhältnis zum Verständnis von Kompetenzen als individueller Handlungsfähigkeit in einer inklusiven Schule.

das Bundesverfassungsgericht (2010) in seinem Grundsatzurteil deutlich gemacht, dass die grundrechtliche Garantie des Existenzminimums auch die „Sicherung der Möglichkeit zur Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen und zu einem Mindestmaß an Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben umfasst, denn der Mensch existiert notwendig in sozialen Bezügen.“ In diesem Sinn bedeutet Teilhabe auch „Teilnahme“.

- zum anderen bezeichnet „soziale Teilhabe“ in einem umfassenderen Verständnis die aktive Mitgestaltung des gesellschaftlichen und indi-

viduellen Umfelds (vgl. z.B. Nullmeier 2010: 32) Dies beinhaltet die Veränderungsmöglichkeiten von Strukturen, z.B. bei der Mitgestaltung von Schülerinnen und Schülern in Hinblick auf Lern- und Unterrichtsziele. In diesem Sinn bedeutet soziale Teilhabe gesellschaftliche Partizipation.

Der Teilhabebegriff bezieht sich auf die gesellschaftliche Zugehörigkeit (Kronauer 2010: 25) und steht als Gegenbegriff zu Ausgrenzung, Vulnerabilität und Prekarität (Vogel 2006). Die Orientierung an Teilhabe kann dazu dienen, die Chancengerechtigkeit als Wertidee gegenüber einer reinen Leistungsgerechtigkeit aufzuwerten (vgl. Bartelheimer/Kärdtler 2002: 52). Besonders in der Behindertenbewegung war der Teilhabebegriff stets eng mit dem Recht auf Selbstbestimmung verbunden. Im SGB IX ist der individuelle Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Unterstützung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gesetzlich verankert.

Teilhabe kann auf verschiedene Systeme bezogen sein, z.B.:

- auf politische Teilhabe durch politische, bürgerliche und soziale Rechte,
- auf soziale Teilhabe durch den Zugang zu persönlichen Beziehungen und die Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken,
- auf wirtschaftliche Teilhabe am Arbeitsmarkt und am ökonomischen System,

- auf kulturelle Teilhabe, z.B. in den Zugängen und in der Nutzung des Bildungssystems oder der Freizeitgestaltung,

- auf gesellschaftliche Teilhabe durch den Zugang zu öffentlichen Gütern wie Gesundheit oder Mobilität.

In einem weit gefassten Verständnis von Teilhabe sind daher alle Ressourcen, Aktivitäten und Beziehungen inbegriffen, mit deren Hilfe sich Personen die gesellschaftlichen Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer individuellen Lebensführung aneignen (vgl. Bartelheimer/Kärdtler 2002: 51).

Das Recht auf Teilhabe von Kindern und Jugendlichen ist u.a. in der UN-Kinderrechtskonvention verankert und wird in der UN-Behindertenrechtskonvention als Ziel von Inklusion benannt. Zentrale Ziele sind zum einen, die Öffnung von Zugängen zu allen gesellschaftlichen Bereichen, die Unterstützung bei der Nutzung dieser Bereiche und die Möglichkeit zum gesellschaftlichen Lernen. Zum anderen bedeutet es, die Möglichkeiten einer aktiven Teilnahme und Mitgestaltung (Partizipation) in allen Bereichen, die Kinder und Jugendliche betreffen gemäß den Grundrechten von Kindern und Jugendlichen, die in der UN-Kinderrechtskonvention vereinbart wurden. Dieses Recht gilt nach den Grundlagen der Inklusion für alle Kinder und Jugendlichen und seine Umsetzung und Verwirklichung sind die Ziele von inklusiver Schule.



Foto: Franz Pflueg/Fotolia

3 Rahmenbedingungen der Umsetzung einer inklusiven Schule

„Inklusion als ein Ansatz, der Prinzipien für pädagogische und gesellschaftliche Entwicklung enthält, ist keine Initiative, um einen Teilausschnitt der Erziehung einiger Kinder oder junger Menschen ein wenig zu modifizieren, sondern eine Strategie, um Bildung und Erziehung für alle zu überdenken und neu zu ordnen“ (Booth 2010: 2).

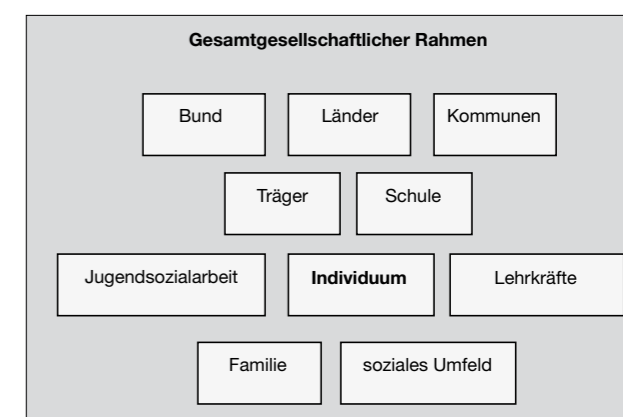
Die Aufforderung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zur Verankerung von Inklusion als Querschnittsaufgabe und zur Schaffung der Rahmenbedingungen für schulische Inklusion (Art. 24 Abs. 1) beinhaltet daher bedeutende Restrukturierungsleistungen auf mehreren Ebenen. Dazu zählen u.a.:

- **Gesetzgebung und Recht:** Gesetzgeberische Maßnahmen sowie die Entwicklung von Rechtsvorschriften und Umsetzungskonzepten unter Partizipation von Menschen mit Behinderungen einschließlich Kindern mit Behinderungen (Art. 4);
- **Bewusstseinsbildung:** Sensibilisierung für Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen einschließlich der Medien, z.B. durch geeignete Schulungsprogramme und Kampagnen (Art. 8);
- **Kommunikation und Information:** Bereitstellen barrierefreier Kommunikationsformen und Information;
- **Physische Barrierefreiheit:** Einsatz von Gütern, Dienstleistungen, Geräten und Einrichtungen mit universellem, d.h. barrierefreiem Design, Barrierefreiheit in öffentlichen Gebäuden und ggf. geeignete Assistenz;
- **Einsatz erforderlicher Ressourcen:** Es wird dazu aufgefordert, die notwendigen Ressourcen bereitzustellen, allerdings unter dem Vorbehalt, dass dies keine „übermäßige Belastung“ bedeutet;
- **Entwicklung institutioneller Strukturen:** Um Inklusion als Querschnittsaufgabe zu verankern, müssen entsprechende Strukturen, z.B. in der Verwaltung und bei den Trägern der Jugendsozialarbeit, geschaffen werden;

- **Schaffung partizipativer Strukturen:** Um das Recht auf Selbstbestimmung umzusetzen, ist das Schaffen partizipativer Strukturen auf allen Ebenen eine Notwendigkeit;
- **Ausbildung von Fachkräften:** Schulung und Ausbildung in mehreren Bereichen, um das notwendige Wissen, die Kompetenzen und das Bewusstsein von Lehr-, Fach- und Führungskräften zu fördern;
- **Entwicklung angemessener Maßnahmen:** Dies bezieht sich weniger auf die Entwicklung von Einzelmaßnahmen, sondern auf die Entwicklung und Umsetzung umfassender Konzepte zur Sicherstellung von Teilhabe.

Damit inklusive Schule auch als Grundlage gesamtgesellschaftlicher Inklusion entstehen kann, ist die Zusammenarbeit aller beteiligter Akteure und Ebenen, die auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen und gegenseitig aufeinander einwirken, notwendig.

Ebenen der Umsetzung sozialer Interaktion



Booth und Ainscow (2003) unterscheiden in ihrem Index für Inklusion (vgl. Kapitel 5) drei Dimensionen der Umsetzung und des Ausbaus sozialer Inklusion. Auf jeder Ebene sind verschiedene Leistungen notwendig, um die o.g. Grundlinien und Aufgaben umzusetzen:

- inklusive Kulturen (s. Kapitel 3.1),
- inklusive Strukturen (s. Kapitel 3.2),
- inklusive Praktiken (s. Kapitel 3.3).

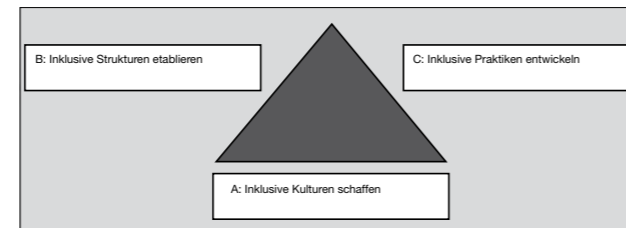
Wenn diese drei Dimensionen auf allen gesellschaftlichen Ebenen umgesetzt werden sollen, bedeutet dies eine Vielzahl an Aufgaben und Restrukturierungsleistungen, für den die Verbände und Träger der Sozialen Arbeit und die Jugendsozialarbeit einen

entscheidenden Beitrag leisten können. Die folgende Aufschlüsselung nach Ebenen und Dimensionen stellt dabei nur einen beispielhaften Ausschnitt dar, der im Einzelfall ausgestaltet werden muss.

Im Anschluss finden sich jeweils Beispiele für mögliche Instrumente der Umsetzung.

Dimensionen des Index für Inklusion

Quelle: Booth/Ainscow 2003.



3.1 Inklusive Kulturen

Inklusive Kulturen zu schaffen bedeutet, die Wertschätzung gegenüber den unterschiedlichen Ausdrucksformen menschlicher Vielfalt als Normalität in allen Bereichen zu etablieren. Das heißt,

- die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern wird als Selbstverständlichkeit betrachtet (vgl. Sander 2002).
- es werden viele verschiedene Formen der Vielfalt in verschiedenen Graden und Kombinationen beachtet, mitsamt ihren Möglichkeiten und Einschränkungen, Geschlechterrollen, sprachlich-kulturellen und ethnischen Hintergründen, sozialen Milieus, sexuellen Orientierungen, politisch-religiösen Überzeugungen u.a.
- jede Person wird als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft unabhängig von seinen Möglichkeiten wertgeschätzt (Hinz 2002: 1f.).
- die zentrale Perspektive ist die Orientierung am Individuum.
- diese Prinzipien und Werte sind leitend für alle Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken.

Inklusive Kulturen zu schaffen beinhaltet, auf allen beteiligten Ebenen verschiedene Rahmenbedingungen zu etablieren. Dazu gehören die interne Reflexion des Selbstverständnisses und der Rollendefinitionen sowie die interne und externe Bewusstseinsbildung für Inklusion.

Diese Dimension zielt darauf, eine sichere, akzeptierende, zusammenarbeitende und anregende Gemeinschaft zu schaffen, in der jede(r) geschätzt und respektiert wird. (Booth/Ainscow 2003).

Inklusive Kulturen	
Bund und Länder, Kommunen	<p>Sensibilisierung: Politik, Verwaltung, Institutionen, Arbeitgeber und Gesellschaft werden für die Bedeutungen und Erfordernisse sozialer Inklusion generell und in ihrer jeweiligen Umsetzung, auch für die länderspezifische Situation, sensibilisiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entsprechende Informationen und Konzepte werden erstellt und Kampagnen durchgeführt. <p>Verantwortung: Der Rückstand der Bundesrepublik Deutschland in Hinblick auf Chancengleichheit und Inklusion im Bildungssystem soll aufgeholt werden. Bund, Länder und Kommunen übernehmen die gemeinsame Verantwortung für die Umsetzung der internationalen Abkommen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Das bundesweite Monitoring zum Stand der Umsetzung der UN-Konvention wird gemeinsam hinsichtlich möglicher Konsequenzen reflektiert. <p>Selbstreflexion: Normierende und exkludierende Grundannahmen der politischen Struktur und in der gesellschaftlichen Praxis einschließlich ihrer Schnittstellen werden identifiziert und mögliche Veränderungen reflektiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Erarbeitung einer umfassenden Analyse hinsichtlich normierender und exkludierender Strukturen, z.B. des Prinzips des sonderpädagogischen Förderbedarfs. <p>Inklusion als Querschnittsaufgabe: Inklusion und inklusive Bildung werden als ressortübergreifende Querschnittsaufgabe etabliert. Bei der Erstellung aller politischen Maßnahmen und Konzepte werden die Belange von Menschen mit Benachteiligungen mitgedacht.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bearbeitung in ressortübergreifenden Arbeitskreisen unter Einbezug relevanter Akteure.
Verbände und Träger der Sozialen Arbeit	<p>Konzeptionalisierung: Verbände und Träger der sozialen Arbeit leisten einen Beitrag zur Klärung von Begriffen, Konzepten und Instrumenten der inklusiven Schule.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Interne Reflexions- und Arbeitsgruppen unter Beteiligung aller fachlichen Ebenen, idealerweise in Kooperation mit anderen Akteuren, z.B. aus der Behindertenbewegung, zur Erstellung von Leitlinien. <p>Interne Sensibilisierung für das Thema inklusiver Bildung und die Bedeutung von Inklusion; Etablierung einer internen Kultur der Wertschätzung für Vielfalt auf allen Ebenen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Arbeitskreise sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Fach- und Führungskräfte der Sozialen Arbeit, idealerweise in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern. <p>Reflexion des Selbstverständnisses vor dem Hintergrund von Inklusion und den Erfordernissen inklusiver Schule.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexion interner Strukturen und Orientierungen, z.B. Zielgruppenorientierungen. ➤ Erstellung von Informationsmaterial, Studien und Expertisen zur Umsetzung des Themas. <p>Externe Sensibilisierung der gesellschaftlichen Akteure, auch dahingehend, Vorstellungen von Normalität zu überdenken.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Politikberatung zu den Erfordernissen sozialer Inklusion. ➤ Weitere Akteure, besonders Wirtschaft und Arbeitsmarkt dazu anzuregen, die vorherrschenden Normalitätsvorstellungen weiterhin zu überdenken.

Inklusive Kulturen	
Schulebene	<p>Leitgedanke: Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt von Schülerinnen und Schülern als Leitprinzip.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gemeinsame Erarbeitung von Leitlinien in Zusammenarbeit mit Lehr-, Fach- und Führungskräften, Schülerinnen/Schülern und Eltern. <p>Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung aller Mitarbeitenden und Schülerinnen/Schülern für Vielfalt als Normalität</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bewusstseinsbildung für Vielfalt und Inklusion als zentrales Ziel des Unterrichts und des Lernens. ➤ Organisation gemeinsamer Maßnahmen und Fortbildungen für (neue) Lehr- und Fachkräfte. <p>Etablierung wertschätzender Kulturen: Alle Formen der Zusammenarbeit zwischen alle Ebenen sind von gleichberechtigter Zusammenarbeit und Wertschätzung geprägt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Die Wertschätzung von Vielfalt äußert sich in allen Bereichen des schulischen Zusammenlebens und -arbeitens. ➤ Auch die emotionale und soziale Seite des gemeinsamen Lebens und Lernens wird in den Blick genommen.
Jugendsozialarbeit	<p>Zielsetzung: Die Wahrnehmung und Wertschätzung von Vielfalt zu fördern, wird als zentrales Ziel der Jugendsozialarbeit verankert.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexion bestehender und Konzeption neuer Maßnahmen vor dem Hintergrund inklusiver Prinzipien. <p>Kultur der Wertschätzung: Mit jedem Individuum, für die Eltern, für das Soziale Umfeld und für die Zusammenarbeit untereinander und mit Fach-, Lehr- und Führungskräften anderer Bereiche.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vielfalt wird in Projekten und Maßnahmen thematisiert und aufgenommen, Konflikte werden bearbeitet. <p>Leitendes Prinzip für die Etablierung von Zusammenarbeit und Maßnahmen ist eine inklusive und diskursive Haltung.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alle Maßnahmen werden gemeinsam erarbeitet und gestaltet.
Individuelle und professionelle Haltung	<p>Selbstreflexion: Lehr-, Fach- und Führungskräfte reflektieren eigene normative Haltungen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ständiges Überprüfen der eigenen Vorstellungen. <p>Rollendefinition: Die eigene Rolle als Fachkraft bzw. Lehrkraft wird vor dem Hintergrund neuer Anforderungen in Zusammenarbeit mit den Trägern neu definiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen und Übernahme der Ergebnisse in professionelles Selbstverständnis.

3.2 Inklusive Strukturen

Diese Dimension beinhaltet die **strukturellen Rahmenbedingungen** zur Umsetzung von inklusiver Schule einschließlich des **Abbaus von Barrieren** und der Etablierung einer **individuellen Förderung**. Unter inklusive Strukturen werden verstanden:

- die Schaffung der gesetzlichen Rahmenbedingungen,
- die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen,
- die Bereitstellung und ggf. Neuordnung institutioneller Strukturen,
- das Etablieren partizipativer Strukturen,
- die Ausbildung von Fach- und Lehrkräften,
- den Aufbau von inklusiven Lernstrukturen,
- die Etablierung individueller Unterstützungsstrukturen,

- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Schülerinnen/Schüler, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,

- die Anerkennung, dass alle Schülerinnen/Schülern ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,

- die Verbesserung von Schulen „nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für alle anderen Beteiligten“ (Booth/Ainscow 2003: 10).

Die Schaffung inklusiver Strukturen bedeutet, in allen gesellschaftlichen Teilbereichen und Institutionen die erforderlichen Strukturen zu etablieren, in denen eine **Aufhebung von Teil- und Sondergruppen** sowie ein **Recht auf Partizipation und Mitgestaltung** von Planungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen umgesetzt werden kann.

Inklusive Strukturen	
Bund, Länder und Kommunen	<p>Sozialgesetzgebung: Schaffung der notwendigen sozialpolitischen Rahmenbedingungen auf Ebene des Gesetzgebers, so dass die Exklusion von Teilgruppen aufgehoben wird.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ z.B. „Große Lösung“ im Hinblick auf die Zusammenführung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen im SGB VIII. <p>Schulgesetzgebung: Verankerung des Prinzips der Inklusion in den Gesetzgebungen aller Länder.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recht auf Besuch einer Regelschule für alle Kinder und Jugendlichen. ➤ Stärkung der Rechte von Kindern und Eltern gegenüber der Schule, z.B. durch Einrichtung von Schieds- und Ombudsstellen. <p>Ressourcen: Bereitsstellung der notwendigen materiellen und immateriellen Ressourcen für eine grundlegende Umstrukturierung der Rahmenbedingungen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Abbau der Ressourcenvorbehalte der Länder und stattdessen Erarbeitung von Finanzierungsplänen; Kooperation zwischen Bund und Ländern. ➤ Bereitstellung flexibler Ressourcen für Schulen und Klassen. <p>Aufbau partizipativer Strukturen: Alle Konzepte und Maßnahmen werden unter Beteiligung der betroffenen Personen erarbeitet.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Schaffung von Gremien und Instrumentarie der Partizipation. <p>Ausbildung von Lehrkräften und Fachkräften der Sozialen Arbeit: Die Ausbildung von Fach- und Führungskräften für inklusive Schule in der Hochschulausbildung werden auf Landesebene vorangetrieben.</p>

Inklusive Strukturen	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es wird bei entsprechenden Studiengängen in Kooperation mit den Hochschulen die Ausbildung auf die Vermittlung der notwendigen Kompetenzen zur Gestaltung von inklusiver Schule ausgerichtet. <p>Standortbestimmung und Forschung: Schaffen von empirischen Grundlagen zum Stand und zur Umsetzung von inklusiver Schule.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Durchführung von Situationsanalysen und Standortbestimmungen. ➤ Wirkungsanalysen. <p>Barrierefreiheit: Aufbau barrierefreier Strukturen auch in der physischen Umwelt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Beachtung der Barrierefreiheit in allen öffentlichen Einrichtungen. ➤ Zur Verfügung stellen von Ressourcen für die Realisierung von Barrierefreiheit in Schulen.
Verbände und Träger der Sozialen Arbeit	<p>Vernetzung und Kooperation: Zusammenarbeit mit allen beteiligten Systemen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Weiterer Ausbau der Vernetzung und Kooperation mit allen Akteuren im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen. <p>Überdenken und ggf. Reorganisation der internen Strukturen: Inklusion als Querschnittsaufgabe sollte sich auch in den trägerinternen Strukturen widerspiegeln.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Abkehr von der Zielgruppenorientierung und ggf. Restrukturierung der Kompetenzbereiche in den Trägerstrukturen hin zu heterogenen Teams. <p>Unterstützungssysteme für Fachkräfte der Jugendsozialarbeit: Die neuen Aufgaben der Jugendsozialarbeit werden von den Trägern mitgetragen und unterstützt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Supervision sowie Fort- und Weiterbildungen für Fach- und Führungskräfte zu den Grundlagen und Erfordernissen inklusiver Bildung. <p>Partizipative Strukturen verankern:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alle Konzepte und Maßnahmen werden in ressortübergreifenden Arbeitsgruppen und unter Beteiligung von Akteuren aus allen Gruppen erarbeitet und ggf. umgesetzt.
Schulebene	<p>Entwicklung inklusiver Lernarrangements: Lernen wird so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schüler daran teilnehmen können.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Es gibt heterogene Lerngruppen, nicht Sonderklassen für verschiedene Gruppen. <p>Entwicklung inklusiver Lehrformen: Es werden Lehrformen entwickelt, die die Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler sowie gegenseitiges Lernen ermöglichen und fördern.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ z.B. Durchführung von Lernen und Unterricht in heterogenen Lehrteams. <p>Aufbau partizipativer Strukturen: Beteiligungs- und gemeinsame Entscheidungsformen auf allen Ebenen werden unterstützt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aufbau von heterogenen Teams zur Schulentwicklung. ➤ Aufbau von heterogenen Teams zur Lösung von Problemstellungen und Konflikten.

Inklusive Strukturen	
Schulebene	<p>Etablierung von Unterstützungsstrukturen: Assistenz für das gemeinsame Leben und Lernen wird strukturell verankert.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aufbau von individuellen, temporären und situativen Formen der Unterstützung. <p>Abbau von Barrieren: Das schulische Umfeld ist so gestaltet, dass alle Kinder und Jugendlichen an allen Angeboten teilnehmen können. Strukturen für die individuellen Bedarfe werden geschaffen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Das schulische Umfeld ist barrierefrei und an den Bedarfen aller Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. <p>Kooperation und Vernetzung: Weiterer Ausbau der Vernetzung mit allen beteiligten Akteuren aus dem Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit, Eltern, Wirtschaft u.a. sind Partner im Prozess der Schulentwicklung in gemeinsamen Gremien und Formen der Entscheidungsfindung. <p>Qualitätssicherung und Evaluation: Evaluation ist ein selbstverständlicher Bestandteil von Schulentwicklung.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Es werden regelmäßig Standortbestimmungen und Evaluationen durchgeführt. Die Ergebnisse gehen in die Schulentwicklung ein.
Jugendsozialarbeit	<p>Entwicklung inklusiver Angebote: Angebote der Jugendsozialarbeit sind so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schüler daran teilnehmen können.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Abkehr von der Zielgruppenorientierung und Einbezug inklusiver Konzepte in die Angebotsgestaltung <p>Beratungs- und Unterstützungsangebote: Jugendsozialarbeit steht sowohl für die innerschulische Beratung als auch für die Beratung von Eltern zur Verfügung.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aufbau von Beratungs- und Unterstützungsangebote unter Partizipation aller beteiligten Akteure <p>Vernetzung und Kooperation: Jugendsozialarbeit steht an der Schnittstelle der Lebensumfelder von Kindern und Jugendlichen und nimmt eine zentrale Stelle in der Vernetzung und Kooperation verschiedener Akteure ein.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Intensive Vernetzung mit weiteren Akteuren und Aufbau gemeinsamer Angebote
Individuelle und professionelle Haltung	<p>Beteiligung und Kooperation: Jeder Einzelne beteiligt sich aktiv am Aufbau der neuen Strukturen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Teilnahme und aktive Mitarbeit an Sitzungen, persönliches Engagement

3.3 Inklusive Praktiken

Inklusion und Gleichberechtigung muss auch in der Gestaltung von Strukturen, Angeboten und Maßnahmen zum Tragen kommen: Fähigkeiten und Kompetenzen werden im gegenseitigen Austausch zu erworben, Ziele und Maßnahmen partizipativ festgelegt und von allen getragen (vgl. Stroot 2009: 26ff.).

- Veränderung des Lern- und Wissensbegriffs, so dass nicht nur das messbare Fachwissen, sondern auch verschiedene Arten von Kompetenzen in den Qualitätsbegriff eingehen.
- Frage nach den notwendigen Befähigungen und Kompetenzen, die ein (junger) Mensch benötigt, um ein selbstbestimmtes Leben in Teilhabe zu führen.
- Orientierung an individuellen Leistungsvereinbarungen und Zielsetzungen, die unterschiedliche Lernweisen und Arbeitstempo berücksichtigen.

- Überarbeiten und Abbau des Prinzips des sonderpädagogischen Förderbedarfs.
- Erkennen von möglichen Barrieren der Teilhabe.
- Assistenz und Unterstützung in Momenten und Bereichen des Bedarfs, ohne permanente und stigmatisierende „Sonderstrukturen“ zu schaffen.
- Schutz des „Eigensinns“ des Individuums vor überfordernden Ansprüchen an Flexibilität, Mobilität, Anpassung (vgl. AFET und IGfH 2011: 3).

Inklusive Praxis	
Bund, Länder und Kommunen	<p>Alle Kinder leben und lernen in der Regelschule: Der gemeinsame Unterricht für alle Kinder ist gesellschaftliche Realität.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Abbau von Sonder- und Förderschulen zugunsten eines gemeinsamen Unterrichts. <p>Anerkennung der Wertigkeit anderer Lehr- und Lernbegriffe: Die Notwendigkeit der Veränderung von Lehr- und Lernbegriffen wird anerkannt und in die Praxis umgesetzt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entwicklung inklusiver Curricula. ➤ Überprüfen der Formen der Leistungsbewertung, besonders der Leistungsstandards. <p>Umsetzung des inklusiven Verständnisses: Abkehr vom Prinzip sonderpädagogischen Förderbedarfs zugunsten inklusiver Praktiken.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Unterstützung individueller und situationsorientierter Unterstützungsformen.
Verbände und Träger der Sozialen Arbeit	<p>Umsetzung inklusiver Prinzipien: Die inklusiven Kulturen und Strukturen sind auf Verbands- und Trägerebene umgesetzt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Strukturen der Partizipation sind aufgebaut. ➤ Inklusiver Verbandsstrukturen werden weiterentwickelt. ➤ Begriffe und Konzepte der Inklusion sind in das Leitbild eingeflossen. <p>Entwicklung neuer Formen von Angeboten: Das Prinzip der Inklusion spiegelt sich in der Entwicklung von Angeboten wieder.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inklusiver Formen der Unterstützung werden weiterentwickelt. <p>Umsetzung auf gesellschaftlicher Ebene</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Weiterentwicklung der Begriffe und Konzepte im Bereich Inklusion. ➤ Weitere Sensibilisierung der Gesellschaft.

Inklusive Praxis	
Schulebene	<p>Inklusive Schule wird in allen Bereichen umgesetzt. (vgl. Kap. 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lernen ist inklusiv gestaltet und gegenseitiges Lernen wird unterstützt. ➤ Team- und Partizipationsorientierung wird in allen Bereichen umgesetzt. ➤ Unterstützung und Assistenzsysteme sind aufgebaut und werden umgesetzt. ➤ Ressourcen werden intensiv genutzt. Es ist bekannt, wo in welchem Umfeld Ressourcen vorhanden sind. ➤ Schule versteht sich als lernende Organisation.
Jugendsozialarbeit	<p>Umsetzung der Prinzipien von Inklusion und Partizipation: Inklusion wird auf allen Ebenen des eigenen Arbeitsbereiches umgesetzt (vgl. Kap. 4).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Einbindung in allen Ebenen der inklusiven Schule. ➤ Einbindung aller Ebenen in die Planung, Konzeption und Gestaltung von Angeboten. ➤ Inklusiver Gestaltung von Angeboten für alle. ➤ Wahrnehmung besonderer Aufgaben in Bereichen individueller Assistenz und Unterstützung.
Individuelle und professionelle Haltung	<p>Inklusive Gesellschaft: In den persönlichen und professionellen Haltungen ist das Verständnis für eine inklusive Gesellschaft etabliert und wird gelebt.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vielfalt und gegenseitiges Lernen sind als positive Werte anerkannt. ➤ Teamarbeit ist Normalität. ➤ Eine Haltung der Gleichberechtigung und Wertschätzung wird in allen Bereichen gelebt.



Foto: Steffen Freiling, Berlin - www.steffens-art.de

4 Inklusive Schule in der praktischen Umsetzung

In die praktische Umsetzung von Inklusion für Jugendsozialarbeit und Schule sind eine Vielzahl an Ansätzen und Instrumenten aus verschiedenen Bereichen eingeflossen. Dazu gehören z.B. Initiativen zur Entwicklung von Schulqualität, das Programm „Bildung für alle“, die Antidiskriminierungspädagogik, Menschenrechtsbildung, Werteerziehung, Ansätze aus Prävention und Gesundheitsförderung, Familien

und Sozialraumorientierung oder die Diskussion um mögliche Formen der Bewertung von Leistungen und Kompetenzen. In diesem Kapitel werden einige zentrale Ansatzpunkte dessen vorgestellt, was inklusive Schule für die Praxis bedeuten kann und zwei zentrale Instrumente zur Umsetzung von inklusiver Schule präsentiert.

4.1 Praktische Ansätze

Ziel einer inklusiven Schule ist eine Strukturierung der Rahmenbedingungen und des Lernens in einer Weise, dass die Teilnahme und Partizipation für alle Schülerinnen und Schüler möglich wird. Die Förderung im Rahmen der Regelstrukturen löst damit, z.B. im Bereich Schule, das Konzept von „Förderklassen“ oder auf bestimmte Zielgruppen beschränkte

Angebote ab, denn wo Inklusion „... gelingt, werden separierende Einrichtungen unnötig“ (AFET und IGfH 2011: 2). Allerdings können die komplexen Erfordernisse von Inklusion nicht auf einzelne Lehrkräfte abgewälzt werden, sondern es ist ein tiefgreifender Umbau der schulischen Strukturen notwendig.

4.1.1 10 praktische Ansätze für die Umsetzung einer inklusiven Schule

1. **Lernorientierung statt Lehrorientierung:** Im Mittelpunkt steht die Möglichkeit, Fähigkeiten und Kompetenzen im gegenseitigen Austausch zu erwerben. Nicht der Unterricht wird als primärer Ort des Lernens angesehen, sondern alle Erfahrungen werden in die Gestaltung des Lernens einbezogen (vgl. Stroot 2009: 26ff.). Dabei werden individuelle Vereinbarungen zu den Lernzielen getroffen, die dem Lerntempo und den individuellen Arbeitsweisen der Lernenden angepasst sind.
2. **Entwicklung neuer Lernarrangements:** Ein Lehrarrangement könnten heterogen zusammengesetzte Lerngruppen mit entsprechenden Gruppenaufgaben sein (Boban/Hinz 2007), wie es sich z.B. im „kooperativen Lernen“ (Green/Green) wiederfindet. Dabei geht es zum einen darum, die „positiven Interpendenzen“ (ebd.) sowie die vorhandenen Kompetenzen voll zu nutzen und weitere Kompetenzen und Möglichkeiten zu erschließen (Hinz 2010: 61).
3. **Bildung von „Lehrteams“:** „Inklusive Schule kann aufgrund der höheren Komplexität un-

terschiedlicher Bedarfe und Notwendigkeiten nicht nach der tradierten Logik ‚ein Lehrer – eine Klasse‘ funktionieren.“ (Hinz 2010: 61) Ein notwendiges Moment in der Umsetzung sozialer Inklusion in der Schule ist daher die Bildung von Lehrteams, in den Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie ggf. Fachkräfte der Jugendsozialarbeit zusammen an der Gestaltung des Unterrichtes und der Angebote außerhalb des Unterrichtes arbeiten. Eine Möglichkeit, die Rolle der Sonderpädagogen neu zu definieren, sind z.B. Tätigkeiten als Methoden- und Ressourcenlehrer (vgl. Hinz 2000: 128 f.).

4. **Teamorientierung:** Unterrichtspläne und –gestaltung sowie Lernziele werden in heterogenen Teams unter Einbezug unterschiedlicher Fachrichtungen erarbeitet. Jugendsozialarbeit soll selbstverständlicher Bestandteil der Teams sein.
5. **Individuelle, situative und temporäre Unterstützung:** Die bisher vorrangige Orientierung an bestimmten Zielgruppen und deren direkte Unterstützung soll aufgegeben werden „zugunsten

der Orientierung an spezifischen Situationen und Formen der indirekten Unterstützung. Unterstützung erfolgt, damit sie nicht stigmatisierend für einzelne wirkt, nonkategorial, prozessbezogen und systemisch“ (Hinz 2010: 61). Assistenz wird damit vorrangig temporär und situationsbezogen begriffen.

6. **Partizipative Strukturen:** Weiterhin ist es notwendig, entsprechende Strukturen der Beteiligung zu schaffen, z.B. entsprechende Formate oder Gremien, „durch die Beteiligungsspielräume strukturell abgesichert werden. Diese Spielräume für eine Interessenvertretung (und aus einem anderen Blickwinkel auch für demokratiepädagogische Ansätze) werden somit unabhängiger von der Überzeugung und der Begeisterung, mit der Einzelne hinter dem Ansatz der Partizipation stehen“ (Freitag 2011: 1). Ziele und Maßnahmen werden dabei partizipativ festgelegt und von allen getragen. Auch komplexere Problemstellungen und Entscheidungen werden zum Gegenstand von heterogen zusammengesetzten Teams.
7. **Erarbeitung von Rollenverständnis und Arbeitsteilung:** Die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit sind fester Bestandteil von Teams und übernehmen dabei gemeinschaftliche Aufgaben sowie besondere Aufgaben im Rahmen der Arbeitsteilung. Dieses Rollenverständnis und die Arbeitsteilung sind auf schulischer Ebene abgestimmt. Sie sind auch mit den Trägern der Jugendsozialarbeit abgesprochen und werden von ihnen mitgetragen.
8. **Kooperation und Vernetzung:** Es besteht eine enge Kooperation und Vernetzung der Schule mit weiteren Akteuren der Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen, z.B. Sozialer Arbeit, Gesundheitsbereich und Wirtschaft. Die Eltern sind ein zentraler Kooperationspartner, für die Gremien der Mitbestimmung in der Schule eingerichtet sind. Die Jugendsozialarbeit übernimmt dahingehend eine Beratungs- und eine Schnittstellenfunktion zur Lebenswelt der Jugendlichen.
9. **Qualitätssicherung und Evaluation:** Ein zentraler Bestandteil der Schulentwicklung sind Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Es wurde nachgewiesen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen inklusiver Schule in heterogenen

Klassen und guten Durchschnittswerten in den messbaren Schulleistungen besteht (Salamanca-Erklärung 1994). Schulqualität reicht jedoch darüber hinaus und wird nicht allein an Fachleistungen gemessen, wie sie z.B. der Qualitätssoffensive nach PISA zugrunde liegen, sondern bezieht den informellen und non-formalen Kompetenzerwerb mit ein (vgl. Sander 2002). Qualität an Schule wird durch kontinuierliche Selbstreflexion, Fort- und Weiterbildung der Fach-, Lehr- und Führungskräfte sowie durch regelmäßige Evaluation sichergestellt.

10. **Schule als lernende Organisation:** Dieses Verständnis beinhaltet eine beständige Reflexion des Umgangs mit Zielen und Strukturen sowie die Notwendigkeit einer angemessenen „Fehlerkultur“ (Stroot 2009: Folie 25). Das Lernpotential darf sich dabei nicht nur auf die Schüler, sondern muss sich auch auf Lehr- und Fachkräfte, die Führungsebene und die Organisationsstruktur und -kultur beziehen. „Fehler“ werden im Team besprochen, eine individuelle Schuldzuweisung wird dabei vermieden. Richtlinie ist ein lösungsorientierter Ansatz, der auf die Frage fokussiert: „Wie würden wir zukünftig mit einer solchen Situation umgehen?“ Insbesondere geht es in einem fortlaufenden Verständigungsprozess um die Umsetzung, Veränderung, Erweiterung und Begründung des Schulkonzepts. Dabei geht es um konkrete unterrichtliche Fragen, um Fragen des Schulprogramms und der pädagogisch-konzeptionellen Schulentwicklung sowie um Fragen der Organisationsstruktur und Personalentwicklung (Thies o.J.: 3).

4.2 Good-Practice-Beispiel

Der „Jakob Muth-Preis für inklusive Schule“ wird vom Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, der Bertelsmann-Stiftung, der Sinn-Stiftung und der Deutschen

UNESCO-Kommission unter dem Motto „Gemeinsam lernen – mit und ohne Behinderung“ an Schulen vergeben, in denen das gemeinsame Lernen vorbildlich umgesetzt wird.

Regine-Hildebrandt-Schule in Birkenwerder (Brandenburg)

Die Regine-Hildebrandt-Schule in Birkenwerder ist eine integrativ-kooperative Gesamtschule mit Gymnasialer Oberstufe, deren Konzept 2011 u.a. mit dem Jakob Muth-Preis ausgezeichnet wurde.¹⁰

Motto der Regine-Hildebrandt-Schule: Alle SchülerInnen mit unterschiedlichen Handicaps oder Begabungen sind willkommen. Sie lernen miteinander und voneinander in heterogenen Gruppen und werden ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen entsprechend gefördert.

An der Schule gibt es keine Aufteilung in Regel- und Förderklassen. Die über 670 Schülerinnen und Schüler, von denen bei über 80 Kindern und Jugendlichen ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ diagnostiziert ist, lernen in gemeinsamen Klassen. Die Schule ist barrierefrei gestaltet. Neben zahlreichen Lern-, Aufenthalts- und Freizeitmöglichkeiten bestehen Räumlichkeiten für die Behindertenbetreuung und Physiotherapie.

- Es bestehen unterschiedliche individuelle Zielvereinbarungen für das Lernen. Die Schülerinnen und Schüler können dabei im eigenen Tempo und nach individuellen Arbeitsweisen lernen.
- Der Unterricht findet in Lehrteams, meist bestehend aus zwei Lehrkräften, statt.
- Der Unterricht wird durch regelmäßige Methoden-, Kommunikations- und Kompetenztrainings ergänzt.
- Die Arbeit des Kollegiums basiert auf Teamarbeit. Unterrichtsvorbereitung, -planung und -durchführung werden gemeinsam in Klassen-, Jahrgangs- und Fachteams erarbeitet.
- Schülerinnen und Schülern der oberen Klassen können sich zu „Peer Teachers“ fortbilden lassen, die Mitschülerinnen und -schülern helfen, den Unterrichtsstoff besser zu bewältigen.
- Ein Kernteam aus gewählten Schülervertretern ist aktiv an der Entwicklung von Schul- und Lernkultur beteiligt. Alle Schülerinnen und Schüler tragen gemeinsame Verantwortung für das gemeinsame Miteinander, z.B. in der aktiven Mitarbeit an Streit- und Konfliktlösungen unter Anleitung der Schulsozialarbeiterin.
- Die Schulsozialarbeiterin wirkt beratend und unterstützend, sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für weitere Kooperationspartner, z.B. in der „Elternschule“ in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Roten Kreuz.
- Zahlreiche Kooperationspartner werden in Schule und Unterricht einbezogen, z.B. Akteure der lokalen Wirtschaft, um spätere berufliche Perspektiven zu schaffen. Die Schule organisiert berufsorientierende Projekte. Kinder mit (multiplen) Beeinträchtigungen werden ggf. bei der Durchführung von Praktika durch Einzelfallhelfer oder Assistenten unterstützt. Ein wichtiger Kooperationspartner sind die Eltern. Sie werden in Arbeitsgemeinschaften eingebunden und können bei Bedarf auch auf Beratungsangebote durch die Schulsozialarbeiterin zurückgreifen.
- Die Qualität der Arbeit an der Schule und des Schulkonzepts wird auch durch regelmäßige Weiterbildung und Evaluationen sichergestellt.

4.3 Index für Inklusion: ein Instrument der Selbstevaluation

Qualität und Evaluation sind ein grundlegender Bestandteil einer inklusiven Schule. Mit dem Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2003) wurde ein international entwickeltes und zunehmend verbreitetes Instrument zur Selbstevaluation für Schulen erstellt, das es erlaubt, den Stand der schulischen Inklusion in den drei Dimensionen „inklusive Kulturen“, „inklusive Strukturen“ und „inklusive Praktiken“ (vgl. Kapitel 3) zu erkennen und in reflexiven Schleifen zu verändern. Der Index stellt für die drei Dimensionen ein Set an Indikatoren sowie die darauf abzielenden Fragen bereit. Dieses Instrument sollte von allen beteiligten Akteursgruppen bearbeitet werden, um den Stand der Inklusion an der jeweiligen Schule aus verschiedenen Perspektiven wiederzuspiegeln.

Das gesamte Instrumentarium ist in der deutschen Übersetzung frei zugänglich unter dem Link <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>. Die Übersetzung wurde an die Verhältnisse in Deutschland angepasst.

Die Umsetzung der Bestandsaufnahme und Evaluation gliedert sich in mehrere Phasen, die im Index-Prozess definiert werden (s. Abb. 8).

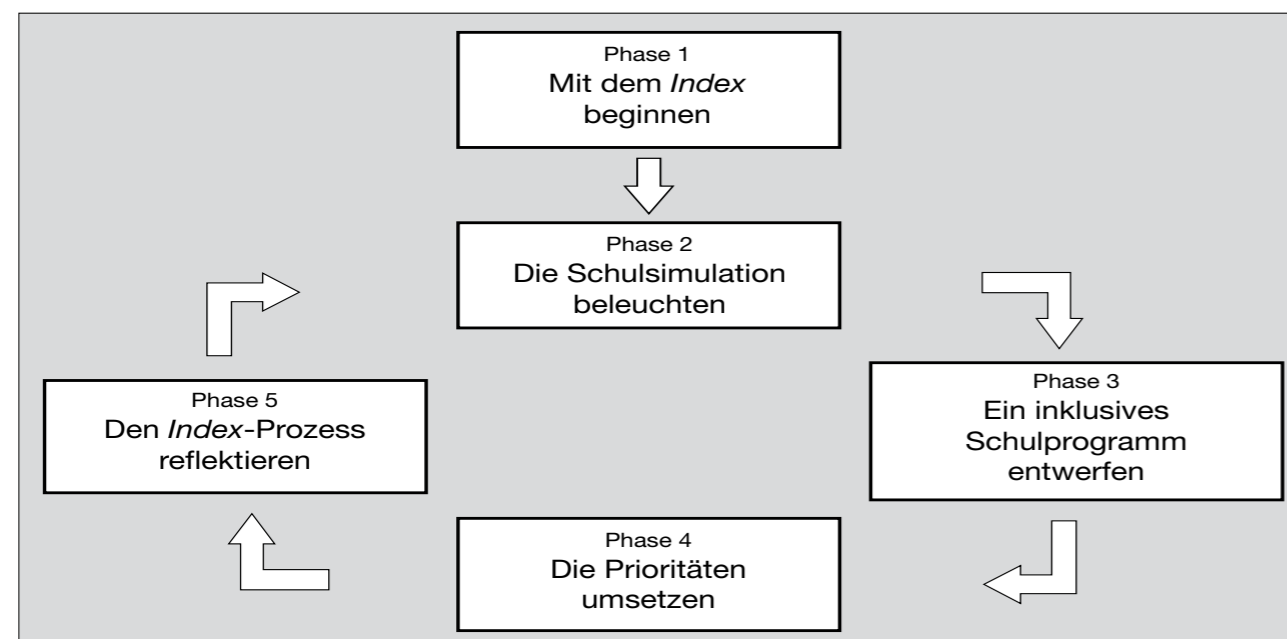
Der Index beinhaltet folgende Umsetzungsschritte:

- **Phase 1 – Mit dem Index beginnen:**
 - Klärung von Zuständigkeiten der Umsetzung
 - Bewusstseinsbildung und Austausch
 - Einarbeitung in den Index und Reflexion
 - Vorbereitung
- **Phase 2 – Die Schulsituation beleuchten**
 - Einschätzungen von verschiedenen Akteuren erkunden (Durchführung der Befragung)
 - Prioritäten für die Entwicklung setzen
- **Phase 3 – Entwurf eines Schulprogramms**
 - Einarbeitung in das Schulkonzept
- **Phase 4 – Die Prioritäten umsetzen**
 - Schrittweise Umsetzung des Schulkonzepts
 - Dokumentation der Fortschritte
- **Phase 5 – Den Index-Prozess reflektieren**
 - Entwicklungen evaluieren
 - Die Arbeit mit dem Index reflektieren
 - Den Index-Prozess weiterführen

Es handelt sich jedoch nicht um eine strikte Vorgabe, sondern um einen Prozess, der an die jeweiligen Gegebenheiten vor Ort angepasst werden kann.

Der Index-Prozess und der Planungskreislauf der Schulentwicklung

Quelle: Booth/Ainscow 2003: 19.



5 Abschließende Bemerkungen

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Konzept der Inklusion weist verschiedene Grundlinien auf: Es besagt, dass eine Gesellschaft aus Individuen besteht, die sich alle voneinander unterscheiden. Diese Heterogenität ist gesellschaftliche Normalität und wird positiv bewertet (Vielfalt).

Kein Mensch darf aufgrund dieser Unterschiede benachteiligt werden (Antidiskriminierung). Dafür ist es notwendig, die individuellen Möglichkeiten ihrer Mitglieder zu berücksichtigen und bestehende Barrieren abzubauen (Barrierefreiheit). Daher muss die Gesellschaft dafür sorgen, dass alle ihre Mitglieder einen gleichberechtigten Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen und Dienstleistungen haben (Prinzip der Chancengleichheit) und aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft mitwirken können (Teilhabe im Sinne von Partizipation).

Inklusion bedeutet, dass sich nicht der oder die Einzelne in bestehende Strukturen einfügen muss, sondern dass die Strukturen geschaffen werden, so dass jedes Individuum das Recht auf Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe verwirklichen kann.

Für das Bildungssystem bedeutet dies eine Abkehr von der „Sonderbeschulung“ und die Etablierung inklusiver Strukturen im Regelschulsystem, so dass jedes Kind, unabhängig von seiner individuellen Ausgangssituation, daran teilnehmen kann. Zur Umsetzung dieser Veränderungen hat sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-Kovention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet.

Die Umsetzung dieser Prinzipien erfordert in der Tat umfassende Reformen: „Inklusion als ein Ansatz, der Prinzipien für pädagogische und gesellschaftliche Entwicklung enthält, ist keine Initiative, um einen Teilausschnitt der Erziehung einiger Kinder oder junger Menschen ein wenig zu modifizieren, sondern eine Strategie, um Bildung und Erziehung für alle zu überdenken und neu zu ordnen“ (Booth 2010: 2).

Dazu bedarf es der Veränderung von Rahmenbedingungen auf allen Ebenen:

- Die Verankerung einer **Kultur der Wertschätzung** für Vielfalt.
- Das Schaffen der **gesetzlichen Rahmenbedingungen** (u.a. im sozialpolitischen Bereich, in den Schulgesetzgebungen der Länder und im Verhältnis zwischen Schule und Individuen).
- Die **Verfügbarkeit und Bereitstellung von Ressourcen** finanzieller, personeller und zeitlicher Art zur Umstrukturierung und zur Herstellung von Barrierefreiheit.
- Das **Bereitstellen barrierefreier Kommunikation und Information**.
- Das **Herstellen physischer Barrierefreiheit**, z.B. durch universelles Design.
- Der Abbau sozialer Barrieren, auch durch ein Überdenken von exkludierenden Strukturen, Normen und Leistungsstandards.
- Die **Ausbildung von Fachkräften** des Bildungssystems und der Sozialen Arbeit unter dem Aspekt der inklusiven Schule.
- Die **Etablierung inklusiver Lehr- und Lernformen**, bei der die an den Einzelnen angepasste Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten im Mittelpunkt steht.
- Die **Förderung inklusiver Formen der Unterstützung**, wie situationsbezogene Assistenz, auch durch die gesetzliche Rahmung und durch Ressourcen.
- Die **Schaffung partizipativer Strukturen** und ein Abbau des Ungleichgewichts der Verhältnisse zwischen Schule, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern.

„Inklusionsbarrieren können reduziert werden, wenn politische Entscheidungsträger, Beschäftigte des Bildungswesens und andere Akteure zusammenarbeiten. Dies beinhaltet auch den aktiven Einbezug von Menschen vor Ort, wie zum Beispiel politische

und religiöse Autoritäten, Vertreter der Schulämter und die Medien“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2009). In dieser Kooperation nimmt Jugendhilfe und besonders die Jugendsozialarbeit einen besonderen Platz ein.

5.2 Anregungen für die Jugendsozialarbeit

Damit Jugendsozialarbeit ein Partner in diesem Prozess sein kann, ist auch für die Verbände und Träger der Jugendhilfe und besonders der

Jugendsozialarbeit ein Überdenken der bestehenden Strukturen erforderlich:

Verbands- und Trägerebene:

- Eine Positionsbestimmung der Verbände und Träger.
- Entwicklung von inklusiven Strukturen auf Verbands- und Trägerebene verfolgen, z.B. auch in der Überprüfung einer möglichen Relativierung der Zielgruppenorientierung.
- Etablierung partizipativer Strukturen, innerhalb derer die Konzepte unter Beteiligung aller betroffenen Akteure erarbeitet werden.
- Schaffen von inklusiven Angebotsstrukturen, die dazu dienen, das Konzept inklusiver Schule in die Praxis umzusetzen.
- Anpassung von Unterstützungsstrukturen von Kindern und Jugendlichen an die Erfordernisse der Prinzipien der Inklusion.
- Kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsangebote für Fach- und Führungskräfte.
- Bereitstellen personeller sowie zeit- und sachlicher Ressourcen.
- Vernetzung und Kooperation mit allen Akteuren im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen.
- Erstellen von barrierefreiem Informationsmaterial, auch in den Internetauftritten.
- Weitere Sensibilisierung von Politik, Verwaltung, Wirtschaft und weiteren Akteuren für die Erfordernisse inklusiver Schule.

Verbands- und Trägerebene:

- Aktive Beteiligung an der Erstellung von **inklusive Konzepten der Schulentwicklung**:
 - die Mitentwicklung von **inklusive Lehr- und Lernformen** in multiprofessionellen und heterogenen Teams an der Schule,
 - die Erarbeitung von inklusiven Konzepten der **individuellen und situativen Unterstützung** in multiprofessionellen Teams.
- Vor diesem Hintergrund die **Entwicklung angemessener Maßnahmen** zur Sicherstellung der Beteiligung und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler, auch durch
 - die Weiterentwicklung der Zielgruppenorientierung hin zu einem inklusiven Verständnis,
 - die Entwicklung situativer Formen der Unterstützung.
- Die kontinuierliche **Reflexion des Selbst- und Rollenverständnisses** sowie der jeweilige Aufgaben und Arbeitsteilung im Rahmen von inklusiver Schule.

5.3 Weiterführende Fragestellungen

Die zentralen Fragen an die Soziale Arbeit beziehen sich derzeit auf die Ausgestaltung der Anforderungen von inklusiver Bildung, die in Kapitel 5.2 genannt wurden.

Dennoch stellen sich in diesem Zusammenhang einige weiterführende Fragestellungen, die in die Diskussion einfließen sollten:

1. Entwicklung der empirischen Grundlagen: Zu den Wirkungsweisen von inklusiven Maßnahmen liegen bisher noch wenige Ergebnisse vor. Eine zentrale Aufgabe stellt sich daher in der Durchführung von Wirkungsanalysen, um zielgerichtete Angebote zu entwickeln.

2. Inhaltliche Fragen zu möglichen „Grenzen der Inklusion“: Wie kann Unterstützung inklusiv gestaltet sein und die Vielfalt des Unterstützungsbedarfs abdecken? Wie kann der oder die Einzelne vor überfordernden Ansprüchen an Flexibilität geschützt werden? (vgl. AFET und IGfH 2011: 3)

3. Die Bereitsstellung von Ressourcen durch die Politik ist unabdingbarer Bestandteil der Umsetzung inklusiver Schule. In Zeiten einer angespannten Finanzsituation stellt sich dennoch die Frage, wie zusätzliche Ressourcen erschlossen sowie alternative Förder- und Finanzierungsmodelle umgesetzt werden können.



Foto: Steffen Freiling, Berlin - www.steffens-art.de

6 Fußnoten

- ¹ Regierung online: „In die Mitte der Gesellschaft“, http://www.bundesregierung.de/nn_1264/Content/DE/Artikel/2011/06/2011-06-15-nationaler-aktionsplan.html
Download am 16.06.2011.
- ² Dies ist besonders der Fall, da in der offiziellen deutschen Fassung der BRK „inclusive education“ mit „integrativer Bildung“ übersetzt, der Leitbildgedanke der Inklusion also nicht aufgegriffen wird.
- ³ Vgl. z.B. Grundsatzbeschluss der GEW Hessen zur Inklusion. Beschluss des Landesvorstands vom 8. April 2011.
[http://www.gew-hessen.de/index.php?id=296&tx_ttnews\[tt_news\]=4681&cHash=fd2836db09fff760afb27abed090fb](http://www.gew-hessen.de/index.php?id=296&tx_ttnews[tt_news]=4681&cHash=fd2836db09fff760afb27abed090fb)
- ⁴ In Nordamerika wird dieses Phänomen als ‚readiness-model‘ bezeichnet, „dem zufolge mit den Fähigkeiten des Kindes auch seine Integrationsmöglichkeiten steigen und somit die Gefahr besteht, dass Kinder sich erst durch Fähigkeiten für Integration qualifizieren müssen“ (Hinz 2003: 1).
- ⁵ In der offiziellen deutschsprachigen Übersetzung wurde allerdings stattdessen der Begriff „Integration“ verwandt. Das Wort Inklusion kommt in dieser Übersetzung nicht vor.
- ⁶ Allerdings wurde in dieser Studie „Inklusion“ mit integrativen Ansätzen verschiedener Art gleichgesetzt und nur in einer dichotomischen Abgrenzung zur Exklusion gebraucht.
- ⁷ Da verschiedene zentrale Konzepte und Ansätze nicht in die offizielle Übersetzung der UN-Konvention eingeflossen sind (z.B. Integration für inclusion), bezieht sich die vorliegende Expertise im Folgenden auf die Schattenübersetzung des Netzwerks-Artikel-3. Die zitierte Stelle lautet im Original: „Persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others“ (Art. 1).
- ⁸ Siehe z.B. <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/politik/bundesrepublik-deutschland/kmk-vorstellung/>
- ⁹ <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/downloads/13-62-551/zwischenbericht-un-konvention.pdf>
- ¹⁰ Vgl. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-4DD1D72D-D48C87E1/bst/hs.xsl/91621_111261.htm

7 Literaturverzeichnis

- FET und IGfH (2011): „Große Lösung“ und Inklusion – eine Positionierung der Erziehungshilfefachverbände AFET und IGfH.
http://www.afet-ev.de/aktuell/AFET_intern/2011/AFET-IGfH-Positionspapier_Groee_Lsung_25.08.2011.pdf (5.09.2011)
- Aktionsrat Bildung (2007) (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden.
- Ameln-Haffke, Hildegard (2010): Meine Art – deine Art : Inklusion und Empowerment in der kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; Workbook zur Fachtagung, 19. und 20. März 2010. – Köln : Jugendkunstsch., 2010
- Barkowsky, Sandra (2011): Die „inklusive Schule“ : gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in der Sekundarstufe, Marburg : Tectum-Verl.
- Barsch, Sebastian (Hg.) (2004): Heilpädagogik online. Die Fachzeitschrift im Internet 03/04.
http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf (21.12.2011)
- Bartelheimer, Peter/Kädtler, Jürgen (2002): Produktion und Teilhabe – Konzepte und Profil sozioökonomischer Berichterstattung. In: Forschungsverbund sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch, zweiter Bericht. Wiesbaden, S. 41-85.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange Behinderter Menschen (Hg.) (o.J.):Wegweiser für Eltern zum Gemeinsamen Unterricht. Berlin
http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Elternratgeber_gemeinsame_Bildung_pdf_ne.pdf?__blob=publicationFile (21.12.2011)
- Belgart, Hermann (2009): Integrative Förderformen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sehen und weiterem Förderbedarf, Würzburg : Ed. Bentheim
- Berliner Senat (2005): Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Das Integrationskonzept für Berlin. Berliner Beiträge zu Integration und Migration. Abgeordnetenhaus Berlin, Drucksache 15/4208 vom 23. August 2005
- Bertelsmann-Stiftung; Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen; Deutsche UNESVO-Kommission (Hg.) (2011): Gemeinsam lernen – auf dem Weg zu einer inklusiven Schule, Gütersloh
- Bischoff, Christiane (o.J.): Inklusion als Bildungschance nicht nur für hörgeschädigte Kinder.
http://downloads.median-verlag.de/59236_Leseprobe_01.pdf (21.12.2011)
- Boban, Ines; Andreas Hinz (2000): Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!?. In: Wolfgang Mutzeck (Hg.), Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen . Weinheim (Deutscher Studien Vlg.), 131-144.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2004): Qualität des gemeinsamen Unterrichts (weiter-) entwickeln- Inklusion. In: Leben mit Down-Syndrom Nr. 45, Jan. 2004; S. 10-14
http://www.trisomie21.de/inklusion_boban_hinz.pdf (21.12.2011)
- Boban, Ines / Hinz, Andreas (2007): Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht!? Zur Entwicklung der Ganztagschule mit Hilfe des Index für Inklusion im Rahmen des IZBB in Sachsen-Anhalt. In: Demmer-Dieckmann, Irene / Textor, Annette (Hrsg.): Bildungspolitik und Integrationsforschung im Dialog. Bad Heilbrunn, S. 137-144.
- Booth, Tony (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) : Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. – Frankfurt am Main : Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- Booth, Tony (2010): Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertbezogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung. Dokumentation Internationale Fachtagung am 11.Juni 2010 in Berlin.
http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung2010/06_tony_booth_vortrag_dt_mit_fotos.pdf (21.12.2011)
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion : Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. – Halle (Saale) : Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften
- Bräu, Karin (2011): Differenzierung, Integration, Inklusion: Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen? – 1. Aufl. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren
- Brüsemeister, Thomas (2004): Schulische Inklusion und neue Governance : zur Sicht der Lehrkräfte – Münster : Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat
- Buchka, Maximilian (Hg.) (2010): Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule? : inklusive Bildung in Deutschland und den einzelnen Bundesländern; Bildungsgerechtigkeit; exemplarische (integrative) Schulprofile Rheinland-Pfalz. Troisdorf : Bildungsverl. EINS
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft – Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.
http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am 31.01.2012)
- Bundesverfassungsgericht (2010): BVerfG, 1 BvL 1/09 vom 9.2.2010, Absatz-Nr. (1 - 220),
http://www.bverfg.de/entscheidungen/ls20100209_1bv1000109.html (5.09.2011)
- Bürli, Alois (2009): Integration und Inklusion aus internationaler Sicht – Bad Heilbrunn : Klinkhardt
- Burow, Olaf-Axel (2011): Warum brauchen wir kulturelle Bildung in der Schule? In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V. (Hg.): Kultur macht Schule in Hessen.
http://relaunch.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/Bilder/Laenderpublikationen/BKJ-Buch_Hessen_ges.pdf#page=14 (21.12.2011)

Datta, Asit (2005): Transkulturalität und Identität : Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion- Frankfurt am Main [u.a.] : IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation

Dederich, Markus (2006): Inklusion statt Integration? : Heilpädagogik als Kulturtechnik - Orig.-ausg. – Gießen : Psychosozial-Verl.

Demmer-Dieckmann, Irene (2008): Gemeinschaftsschule als inklusive Schule. In: Preuss-Lausitz (Hg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik.
http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110_9_policy_guidelines_deutsch.pdf (5.06.2011)

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2011): Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum. DV 35/11 AF IV, 7. Dezember 2011,
http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2011/DV%2035-11.pdf (06.01.2012)

Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, DIMDI (2002): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), Stand 24. Sept. 02 (Korrekturentwurf),
<http://www.dimdi.de/de/klassi/ICF/index.html> (Stand: 11.11.11).

Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, DIMDI (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), Stand Oktober 2005,
<http://www.dimdi.de/de/klassi/ICF/index.html> (Stand: 11.11.11).

Dietze, Torsten (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2011).
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/105/106> (21.12.2011)

Dreher, Walter; Reich, Kersten (o.J.): Inklusive Bildungslandschaft: ein Niemandsland – dennoch: Versuch einer Kartografie.
http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_55.pdf (21.12.2011)

Duncker, Ludwig (2009): Bildung und Heterogenität – Zerreißproben für das Bildungssystem. In: Buschkühle, Carl-Peter/Duncker, Ludwig/Oswald, Vadim: Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität: – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden.

Düsener, Kathrin (2010): Integration durch Engagement? : Migrantinnen und Migranten auf der Suche nach Inklusion – 1. Aufl. – Bielefeld : transcript

Egger, Josef (2005): Das biopsychosoziale Krankheitsmodell – Grundzüge eines wissenschaftlich begründeten ganzheitlichen Verständnisses von Krankheit. In: Psychologische Medizin, Jahrgang 16, Nr. 2, S. 3-12.

Ehlers, Angela (2011): Inklusion, Selbstbestimmung und Partizipation als Qualitätsmerkmale von Bildung – ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Bildung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Schleswig-Holstein – [Elektronische Ressource] – Koblenz : Universitätsbibliothek Koblenz

European Agency for Development in Special Needs Education (2003): Sonderpädagogische Förderung in Europa.
<http://www.european-agency.org/publications/flyers/publications/cat-of-pubs-DE.pdf> (5.7.2011)

Evers-Meyer, Karin (2010): Zur Situation von Menschen mit Behinderung in Deutschland. In: Wernstedt, Rolf/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 27-32.
<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (Letzter Zugriff am 16.12.2011).

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München.

Feyerer, Ewald (2003): Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 1/2003; Thema: Behindert sein oder behindert werden, S.38-52
<http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-feyerer-bildungsprozesse.html> (21.12.2011)

Freitag, Michael (2006): Frühe Rechte – späte Chancen. Eine Standortbestimmung der Arbeit der Schülervertretungen an schleswig-holsteinischen (Grund- und) Hauptschulen. Berlin.

Freitag, Michael (2011): Schulentwicklung gemeinsam mit Schülern verantworten. Arbeitskreis 1 des Exzellenzforum des deutschen Schulpreises 2010 vom 13.01.2011.
http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/DSP_Exzellenzforum_Kommentar_AK1_Freitag.pdf (Letzter Zugriff am 23.01.2012)

Gebhard, Britta (2011): Frühförderung und Inklusion- Stuttgart : Kohlhammer

GEW Berlin (Hg.) (2006): Von der Integration zur Inklusion : Kinder und Jugendliche mit Behinderung gehören auch in der Schule dazu; Beiträge zur Tagung „Von der Integration zur Inklusion“ am 12. November 2005 im Kleisthaus Berlin-Mitte

Giest, Hartmut (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. – Bad Heilbrunn : Klinkhardt

Grabka, Markus/Frick, Joachim R. (2010): Weiterhin hohes Armutsrisiko in Deutschland: Kinder und junge Erwachsene sind besonders betroffen. In: Wochenbericht des DIW Berlin 7: 2-11.
http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347307.de/10-7-1.pdf (Letzter Zugriff 6.12.2011).

Granzow-Seidel, Angelika (2011): Inklusion und Lehrerbildung. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren

Graumann, Sigrid (2011): Assistierte Freiheit [Elektronische Ressource] : von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte. – [Online-Ausg.] – Frankfurt am Main [u.a.] : Campus-Verl.

Green, Norm / Green, Kathy (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch. Seelze.

Grubich, Rainer u.a. (2005): Inklusive Pädagogik : Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Aspach : Ed. Innsalz, 1. Aufl.

Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim.

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2007): Deutsche Zustände. Folge 5, Frankfurt a.M.

Hermes, Gisela (o.J.): Von der Segregation über die Integration zur Inklusion.
http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2007/01/segregation_integration_inklusion_gisela_hermes.pdf (21.12.2011)

Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg.

Hinz, Andreas (1997): Inclusive Education in Germany: The Example of Hamburg. In: The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe 1, 12
<http://www.uva.es/inclusion/texts/hinz01.htm>

Hinz, Andreas (2000): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: Albrecht, Friedrich / Hinz, Andreas / Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied, S. 124-140.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354-361.

Hinz, Andreas (2003): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?
<http://www.gew-nds.de/sos/Vortrag-hinz.doc> (21.12.2011)

Hinz, Andreas (2010): Von der Integration zur Inklusion : Grundlagen – Perspektiven – Praxis - 2. durchges. Aufl. – Marburg : Lebenshilfe-Verl.

Hinz, Andreas (o.J.): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort!?
http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz_Inklusion_.pdf (21.12.2011)

Hirschberg, Marianne (2010): Die gesetzlichen Grundlagen inklusiver Bildung. In: Wernstedt, Rolf/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 21-25.
<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (16.12.2011).

Holz, Gerda (2008): Benachteiligte Kinder und Jugendliche. In: Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hrs.): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter – Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart, S. 333-349.

Homfeldt, Hans-Günther (2004): Historische Aspekte zum Verhältnis von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eigenverlag des DV, 41-68.

Hoorn, Alexandra/Rindt, Susanne/Stampfl, Tina (2010): Leitfaden zur Kompetenzbilanz im Freiwilligendienst. Bundesprogramm „Freiwilligendienste machen kompetent“. Herausgegeben durch das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) e.V.
http://sg-dev.de/Leitfaden_zur_Kompetenzbilanz_im_Freiwilligendienst.pdf (Letzter Zugriff am 17.12.2011)

Huballah, Anja (2011): Inklusive Bildung in der Sprachheilpädagogik [Elektronische Ressource]. – München : GRIN Verlag GmbH

Ianes, Dario (2009): Die besondere Normalität : Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung - München [u.a.] : Reinhardt

Iben, G. (2002). Soziale Benachteiligung. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), Fachlexikon Soziale Arbeit (5., vollst. überarb. Aufl.) S. 853-854. Frankfurt am Main: DV-Eigenverlag.

Jerg, Jo (2009): Perspektiven auf Entgrenzung : Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration – Bad Heilbrunn : Klinkhardt

Klein, Eva (2011): Der Beitrag der Frühförderung zu Inklusion: Entwicklungsförderung und Familienbegleitung als Befähigung zur Teilhabe

Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Bertelsmann-Stiftung.
http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf (Zugriff am 09.12.2011)

Knauer, Sabine (2008): Integration. Inklusive Konzepte für Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): „Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration“. Bildungsbericht im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.
<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=6129> (Letzter Zugriff am 23.06.2011)

Konsortium Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.

Körner, Ingrid (o.J.): Welche Möglichkeiten eröffnen bzw. verschließen sich nach dem Besuch unterschiedlicher Schulformen auf dem Weg in den ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt aus der Sicht von Betroffenen? In: Knauer, Sabine; Ramseger, Jörg (Hg.): Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Welche soziale Bedeutung und welche ökonomischen Perspektiven sind damit verbunden?
http://www.ssg-bildung.uni-erlangen.de/Welchen_Beitrag_leistet_die.pdf#page=18 (21.12.2011)

Krög, Walter (2005): Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. EQUAL-Entwicklungspartnerschaft MIM.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/mim-broschuere.html#id3051153> (Letzter Zugriff am 16.12.2011)

Kron, Maria; Papke, Birgit; Windisch, Marcus (Hg.) (2010): Zusammen aufwachsen : Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn : Klinkhardt

Kron, Marion (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3 (2010).
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/65/68> (21.12.2011)

Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a.M./New York.

Kultusministerkonferenz (1994): „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“. Beschluss der KMK vom 6.05.1994.
<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html> (5.08.2011)

Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (5.08.2011)

Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)
http://www.lebenshilfe-inklusion.de/wSchultagung/downloads/2011_10_20-Inklusive-Bildung-Endfassung_2.pdf (21.12.2011)

Lehmann, R./Hoffmann, E. (Hrsg.) (2009): BELLA. Ergebnisse der Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basis-kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Klassen 7 – 10 und der Jugendlichen in BQL und BQL/FL. Münster.

Lütje-Klose; Langer; Serke; Urban (Hg.) (2011): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Luhmann, Niklas (1995): Inklusion und Exklusion. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch, Opladen, S. 237-264.

LVR-Dezernat Schulen (Hg.) (2010): Inklusion macht Schule. Mit Handicap in die allgemeine Schule.
http://www.lvr.de/app/publi/PDF/546-LVR_Flyer_InklusionMachtSchule_BF.pdf (21.12.2011)

Malina, Barbara (Hrsg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik/Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn.

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster u.a.

Melter, Claus (2012): Barriere- und diskriminierungskritische Soziale Arbeit in der behindernden Migrationsgesellschaft. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 1/2012, S. 16-23.

Merten, Roland (2001): Inklusion/Exklusion und Soziale Arbeit. Überlegungen zur aktuellen Theoriedebatte zwischen Bestimmung und Destruktion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, 173-190

Metzger, Klaus; Weigl, Erich (2010): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin: Cornelsen Scriptor

Möckel, Andreas (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart.

Moser, Vera (Hg.) (2011): Die inklusive Schule : Standards für die Umsetzung. Stuttgart : Kohlhammer

Müller-Friese, Anita (2011): No child left behind – Herausforderung Inklusion. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.2, 25-37.
<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02/05.pdf> (21.12.2011)

Münch, Jürgen (o.J.): Eine Schule für alle!
<http://www.hf.uni-köln.de/data/gbd/File/EineSchulefuerAlleDruckversion24092009.pdf> (21.12.2011)

Neurath, Otto (1931): Empirische Soziologie. Der wissenschaftliche Gehalt der Geschichte und Nationalökonomie. In: Gesammelte philosophische und methodologische Schriften, Band 1. Wien 1981, S. 423-527.

Niesen, Peter (2009): Gesellschaftliche Perspektiven: Bildung, Gerechtigkeit, Inklusion. – 1. Aufl. – Essen, Ruhr : Klartext-Verl.

Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule, Weinheim/München.

Pennix, Rinus (2004): Integration Policies for Europe's Immigrants: Performance, conditions and challenges. An expert paper for the Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration.
http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cln_101/nn_1522666/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Downloads/Zuwanderungsrat/exp-pennix-zuwanderungsrat,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/exp-pennix-zuwanderungsrat.pdf (Zugriff am 23.01.2012).

Perez, Maria Aparecida (2010): Soziale Inklusion durch Erziehung, Bildung und Kultur [Elektronische Ressource], [Online-Ausg.]

Platte, Andrea (2008): Inklusive Bildungsprozesse: Teilhaben am Lernen und Lehren in einer Schule für alle. In: Rihm, Thomas (Hg.): Teilhabe an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden: GWV Fachverlage

Polloway, E. A et. al. (1996): Historic Changes in Mental Retardation and Developmental Disabilities, in: Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 31 Vol., S. 3-12.

Porter, Gordon L. & Volker Rutte (1995): Schulorganisation – Zugang und Qualität durch Integration. In: Behindertenpädagogik 34, 395-407

Porter, Gordon L. (1997): Critical elements for inclusive schools. In: Pijl, Meijer & Hegarty (eds.), 68-81

Porter, Gordon L./Richler, Diane (eds.) (1991): Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion. North York, Ontario (The Roeher Institute)

Poscher, Ralf; Rux, Johannes; Langer, Thomas (2008): Von der Integration zur Inklusion : das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden : Nomos

Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen.

Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim.

Puhr, Kirsten (2009): Inklusion und Exklusion im Kontext prekärer Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen : biographische Portraits-[Online-Ausg.] – Wiesbaden.

Raabe, Fachverl. für Bildungsmanagement (Hg.) (2011): Auf dem Weg zur inklusiven Grundschule – Ideen und Materialien für Lehrkräfte

Raabe, Fachverl. für Bildungsmanagement (Hg.) (2011): Auf dem Weg zur inklusiven Grundschule – Praxisbegleiter für die Schulleitung. Stuttgart

Reich, Kersten (o.J.): Demokratie und Didaktik – oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können.
http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsatz/reich_60.pdf (21.12.2011)

Riedel, Eibe (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Zusammenfassung.
http://www.gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/Gutachten_Zusammenfassung_0.pdf (6.08.2011)

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2, Hannover.

Sander, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter/Boppel/Meschenmoser (Hg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), European Agency etc. 2002, S. 143 – 164
<http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (21.12.2011)

Sander, Alfred (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter/Annette/Boppel, Werner/Meschenmoser, Helmut (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middelfart, S. 142-164.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (12.12.2011)

Sander, Alfred (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung, Heft 48, S. 313-329.

Sander, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 5/2004, S. 240-244.

Sander, Alfred (2005): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/2005.
<http://www.uni-leipzig.de/~lbaed/wb/medialiteratur/Sander%20-%20Konzepte%20einer%20inklusion%20Padagogik.pdf> (21.12.2011)

Sander, Wolfgang (2009): Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland. In: Buschkühle, Carl-Peter/Duncker, Ludwig/Oswald, Vadim: Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität: – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden, S. 11-33.

Schega, Markus (2004): Inklusion als Konzept.
http://www.lehrer-online.de/dyn/bin/427940-430725-1-konzept_inklusion.pdf (21.12.2011)

Scherer, Dietfried (o.J.): Inklusive Bildung. Auftrag und Herausforderung.
http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_431.pdf (21.12.2011)

Schmollinger, Martin (Hg.) (2009): Welche Bordmittel braucht die inklusive Schule? : pädagogische Perspektiven zwischen behindertenpolitischen Idealen, Pragmatismus und fiskalischen Rahmensetzungen; Bericht über die Fachtagung am 9. Oktober 2008 in Kassel/Veranst.: Deutsche Vereinigung für Rehabilitation e.v. (DVfR). Heidelberg : DVfR

Schmuhl, Hans-Walter (2010): Exklusion und Inklusion durch Sprache: Zur Geschichte des Begriffs Behinderung; eine Veröffentlichung des Institutes Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW) – 1. Aufl. – Berlin : IMEW

Schnell, Irmtraud (2006): Inklusion. Inklusion ist eine Zielperspektive von Ganztagschule. <http://www.abc-der-ganztagschule.de/Inklusion.html> (21.12.2011)

Schöler, Jutta (2009): Alle sind verschieden: auf dem Weg zur Inklusion in der Schule - Weinheim [u.a.] : Beltz

Schöler, Jutta; Merz-Atalik, Kerstin; Dorrance, Carmen (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? : die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. München : BayernForum der Friedrich-Ebert-Stiftung

Schönwiese, Volker (2011): Behinderung und Identität: Inszenierungen des Alltags. In: Mürner, Christian/Sierck, Udo (Hrsg.): Behinderte Identität? Neu Ulm, S. 143-162.

Schulze, Marianne (2011): Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In: Flieger, Petra/Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 11-25.

Schumann, Brigitte (2009): Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: PÄDAGOGIK, Heft 2/2009 – Seite 52-53.
<http://www.gew-osnabrueck.de/PAUKOS/1-2009/Brigitte.pdf> (21.12.2011)

Schwinn, Thomas (2010): Inklusion und soziale Ungleichheit. In: Berliner Journal für Soziologie Volume 10, Number 4

Schwohl, Joachim & Sturm, Tanja (Hg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. transcript. Bielefeld 2010. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2011)
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/110/111> (21.12.2011)

Schwohl, Joachim (2010): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung : Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses - Bielefeld : Transcript

Sehling, Emil (2006): Die evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts. Band 18: Rheinland-Pfalz I, Tübingen.

Sen, Armatya (1987): The Standard of Living. Cambridge.

Siebert, Birger (Hg.) (2009): Integrative Pädagogik und die kulturhistorische Theorie, Frankfurt, Main : Lang

Solga, Heike (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter/Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim/München, S. 19-38.

Sozialverband Deutschland e.V. (Hg.) (2009): UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen- Inklusive Bildung verwirklichen.
http://www.sovd.de/fileadmin/downloads/broschueren/pdf/un-behindertenrechtskonvention_umsetzen.pdf (21.12.2011)

Speck, Otto (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht : Rhetorik und Realität; mit 9 Tabellen – München [u.a.] : Reinhardt

Stähling, Reinhard (2006): „Du gehörst zu uns“, inklusive Grundschule : ein Praxisbuch für den Umbau der Schule- 1. Aufl – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren

Statista (2006): Anteil der Jugendlichen, der zu Hause seine Herkunftssprache und nicht die Landessprache spricht.
<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/150815/umfrage/jugendliche-die-zu-hause-ihre-herkunftssprache-sprechen/>
 (Letzter Zugriff am 21.10.2011)

Statistisches Bundesamt (2010): Kinder und junge Menschen von 5-20 Jahren nach den Ergebnissen des Mikrozensus 2010. (Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2.2, Migration in Deutschland 2010: 64f.

Stichweh, Rudolf (2009): Inklusion und Exklusion [Elektronische Ressource] : Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit [Online-Ausg.] – Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss.

Stiftung Sozialpädagogisches Institut (SPI) (o.J.): Vielfalt gestaltet. Handreichung zu Diversity in Schule und Berufsvorbereitung.

Stroot, Thea (2009): Learning Diversity: Zur Relevanz von Diversität für Fragen zu Management und Institutionalisierung von Bildung im Kindesalter. Vortrag an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (30.03.09)

Tatum, Beverly Daniel (2003): Why Are All The Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?: A Psychologist Explains the Development of Racial Identity. New York.

Theunissen, Georg (2002): Inclusion – Partizipation – Empowerment. Leitbegriffe für eine Praxis des Miteinanders. Vortrag im Rahmen der integra 2002, auf dem Artikel „Inclusion, Partizipation und Empowerment – Behindertenarbeit im Zeichen einer Umorientierung“. Soziale Arbeit 10/2002.
http://www.assista.org/files/georg_theunissen.pdf

Thies, Wiltrud (o.J.): Strategien und Methoden in der Entwicklung einer inklusiven Schule.
http://www.inclusion-europe.org/documents/EIA08-2-5-Wiltrud%20Thies_DE.pdf (21.12.2011)

Thoma, Pius (Hg.) (2009): Inklusive Schule : Leben und Lernen mittendrin, Bad Heilbrunn : Klinkhardt

Tillmann, K.-J. (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Becker, G./Altrichter, H. (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Seelze, S. 6-9.

Treichler, Andreas (2007): Sozialwissenschaftliche Deutungsmuster der Einwandererintegration und ihre Indikatoren – eine Skizze. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 2/2007, Weinheim, S. 84-97.

UNESCO (2005): Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen, 20. Oktober 2005,
<http://www.unesco.de/60.html> (Stand: 11.11.2011)

Valtin, Renate (2008): Soziale Ungleichheit in Deutschland – Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006. S. 12-14. In: Wernstedt, Rolf/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung.
<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (Letzter Zugriff am 16.12.2011)

Veber, Marcel (2010): Ein Blick zurück nach vorn in der Lehrerbildung : eine empirische Studie zur Alltagstheorie über Behinderung, Integration-Inklusion und Sonderschule. – Münster : ZfL

Vogel, Berthold (2006): Soziale Verwundbarkeit und prekärer Wohlstand. Für ein verändertes Vokabular sozialer Ungleichheit. In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrende, Überflüssige. Hamburg, S. 342-335.

Vojtová, Vera (2006): Pädagogische Wurzeln der Inklusion- Berlin : Frank & Timme

Wächter, Jörg-Dieter (Hg.) (2011): Schule und Inklusion. Münster : Aschendorff

Wagner, Bernd (2010): Anerkennung und Inklusion. Grundlagen der interkulturellen Bildung im Sachunterricht. In: www.widerstreitsachunterricht.de, Nr. 14, März 2010.
<http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene/superworte/inter/anerk.pdf> (21.12.2011)

Weber, Martina (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. BIS-Verlag, Oldenburg, S. 41-59.

Werning, Rolf (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (8/2010).
http://lan2-5.lwl.org/lja-download/datei-download-schulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_Inklusion/Inklusive_Beschulung/Stellungnahmen_zur_inklusive_Beschulung/1296037192_0/Verband_Sonderpaedagogik_eV_ZfH-08-2010-Werning.pdf (21.12.2011)

Werning, Rolf (2010): Inklusion: Chancen, Widersprüche, Perspektiven.
http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/100516-18_RM_Werning.pdf (21.12.2011)

Werning, Rolf (2011): Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen. Untersuchung der Grundkonzeption auf ihre Eignung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Nordrhein-Westfalen.
http://zfsl.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten_Kompetenzzentren_Lern-_und_Entwicklungsst_rungen_/Expertise_Endfassung_3.pdf

Wernstedt, Rolf/Marei John-Ohnesorg (Hrsg.) (2010): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg – Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 24. Januar 2008. Friedrich-Ebert-Stiftung.
<http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (Letzter Zugriff am 16.12.2011)

Wilhelm, Marianne (Hg.) (2006): Inklusive Schulentwicklung : Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Weinheim; Basel : Beltz

Wilhelm, Marianne; Gitta Bintinger; Harald Eichelberger u.a. (2002): Eine Schule für dich und mich! : inklusiven Unterricht, inklusive Schule gestalten; ein Handbuch zur integrativen Lehrer/innenaus- und -weiterbildung. Innsbruck : Studien-Verl.

Wocken, Hans (2010): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In: Politik und Zeitgeschichte (APuZ 23/2010).
http://www.inklusive-menschenrechte.de/typ/mensch/blog/wp-content/uploads/2010/05/20100500_apuz_wockenbrk_widersprueche.pdf

Wolfer, Markus (2010): Diagnostische Pädagogik als Grundlage für die (innere) Differenzierung zwischen Lernbehinderung und Hochbegabung- Berlin : Logos-Verl.

Yi, Chu-hwa (2010): Inklusion – eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen - 1. Aufl. – Oberhausen : ATHENA-Verl.

Yurdakul, Gökçe (2010): Staatsbürgerschaft, Migration und Minderheiten [Elektronische Ressource] : Inklusion und Ausgrenzungsstrategien im Vergleich- [Online-Ausg.] – Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwiss.

Zickgraf, Arnd (2005): Braucht Deutschland eine Pädagogik der Inklusion? Von der Pädagogik der Ressourcenverschwendung zur Pädagogik der Inklusion – noch ein weiter Weg.
<http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=458>

Ziebarth, Fred (2010): Gelingensbedingungen für eine inklusive Pädagogik. In: VDS Sonderpädagogische Förderung in NRW Heft 4/2010

Ziemen, Kerstin (2011): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven - 1. Aufl. – Hamburg : Kovac

www.DRK.de

**Deutsches Rotes Kreuz
Generalsekretariat
Team Kinder-, Jugend- und Familienhilfe**

Carstennstraße 58
12205 Berlin
Tel.: 030/85404-123
Fax: 030/85404-468
www.drk.de

© 2012 Deutsches Rotes Kreuz e.V., Berlin

Gefördert durch das Bundesministerium für
Familie, Senioren, Frauen und Jugend



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Gefördert aus Mitteln der Glücksspirale



Art.-Nr. 882763



4 051794 043786