



Vera Moser, Marina Egger (Hrsg.)

Inklusion und Schulentwicklung

Konzepte, Instrumente, Befunde

Kohlhammer

Kohlhammer

Vera Moser
Marina Egger (Hrsg.)

Inklusion und Schulentwicklung

Konzepte, Instrumente, Befunde

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-031294-4

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-031295-1

epub: ISBN 978-3-17-031296-8

mobi: ISBN 978-3-17-031297-5

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
Literatur	13
1 Inklusion und Organisationsentwicklung	15
<i>Vera Moser</i>	
1.1 Einleitung	15
1.2 Das bildungspolitische Ringen um eine Definition von Inklusion	20
1.3 Die vier Dimensionen von Inklusion: Anerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit ...	26
Literatur	27
2 Der Qualitätsdiskurs im Bildungssystem und der Inklusionsanspruch	31
<i>Marina Egger</i>	
2.1 Qualität als Herausforderung für die Bildungsforschung und die Bildungspraxis	31
2.2 Qualitätskriterien	38
2.3 Qualitätsentwicklung hin zur inklusiven Schule	42
2.4 Zwischen Anspruch und Wirklichkeit	49
Literatur	50
3 Inklusion und Steuerung im Bildungssystem	56
<i>Marina Egger & Dana Tegge</i>	
3.1 Verständnis von Steuerung	56
3.2 Steuerungsebenen und -instrumente	60
3.3 Der Blick in die Praxis: Inklusionsbericht des Kreises Paderborn	69
3.4 Herausforderungen	75
Literatur	77

4	Organisation – soziologische Grundlagen einer Theorie der Schulentwicklung	81
	<i>Vera Moser</i>	
4.1	Die drei Strukturmerkmale von Organisationen: Programme, Kommunikationen, Personal	81
4.2	Organisationen in funktional differenzierten Gesellschaften	84
4.3	Theorien der Organisationsentwicklung	87
4.4	Grundlagen der Organisationsentwicklung	90
4.5	Neuere Steuerungsmodelle im Kontext von Organisationsentwicklung	95
	Literatur	96
5	Theoretische Grundlagen der Schulentwicklung	98
	<i>Vera Moser</i>	
5.1	Schulentwicklung als Medium innerer und äußerer Schulreform	98
5.2	Theorien der Schulentwicklung	101
5.3	Prozesse der Schulentwicklung	106
5.4	Schulentwicklung zwischen Markt und Möglichkeit	107
	Literatur	109
6	Schulentwicklungsforschung – theoretische Ansätze, methodische Zugänge und Ergebnisse	112
	<i>Vera Moser</i>	
6.1	Schulentwicklungsforschung im Kontext aktueller Herausforderungen	112
6.2	Theorien der Steuerung und der Akteur*innenkonstellationen im Kontext von Schulentwicklung	115
6.3	Fokus: Schulkultur	116
6.4	Schulentwicklung und die Relevanz von Steuergruppen ...	118
6.5	Externe Beratung von Schulentwicklung	120
6.6	Evaluationskompetenzen	122
6.7	Schulentwicklungsforschung: Ein Ausblick	122
	Literatur	123
7	Schulentwicklung Inklusion: Konzepte und Befunde	127
	<i>Vera Moser</i>	
7.1	Schulentwicklungsinstrumente mit dem Fokus Inklusion ...	127
7.2	Forschungen zu inklusiver Schulentwicklung: Entwicklung inklusive Schulkulturen	128
7.3	Forschungen zu inklusiver Schulentwicklung: Steuerungspraktiken	131

7.4	Bundeslandbezogene Erhebungen zu Steuerungspraktiken und Schulentwicklungen	134
7.5	Schulentwicklungsforschung Inklusion – ein vorläufiges Fazit	139
	Literatur	140
8	Instrumente der inklusiven Schulentwicklung	144
	<i>Sophie-Cathérine Görtler</i>	
8.1	Ausgangssituation	144
8.2	Inklusive Schulentwicklung	145
8.3	Methode	146
8.4	Analyseergebnisse zu den Instrumenten inklusiver Schulentwicklung	150
8.5	Diskussion	157
8.6	Weiterführende Fragen	159
	Literatur	160
9	Ist eine »gute« Schule eine »inklusive« Schule?	162
	<i>Anne Piezunka</i>	
9.1	Einleitung	162
9.2	Begriffsklärung: Inklusion im schulischen Kontext	164
9.3	Soziologie der Konventionen als theoretischer Rahmen	167
9.4	Schulinspektion in Sachsen-Anhalt, Hamburg und England	168
9.5	Methoden	169
9.6	Ergebnisse	170
9.7	Diskussion	175
9.8	Fazit und Ausblick	177
	Literatur	177
10	Inklusive Schulentwicklung – eine Einzelfallstudie	181
	<i>Angelika Bengel</i>	
10.1	»Glück« als Motor der Entwicklung von Inklusion?	181
10.2	Der Schulentwicklung auf der Spur	182
10.3	Inklusive Schulentwicklung – ein Beispiel oder beispielhaft?	184
10.4	Arbeitsbedingungen als Promotoren im Schulentwicklungsprozess?	188
10.5	Diskussion der Ergebnisse	191
	Literatur	192

11	Professionalisierung durch inklusive Schulentwicklung	193
	<i>Elisabeth Plate</i>	
11.1	Einleitung	193
11.2	Professionalisierung – ein Ziel von Schulentwicklung?	195
11.3	Inklusive Schulentwicklung als Ressource für Professionalisierung	198
11.4	Professionalisierung durch inklusive Schulentwicklung in der Praxis	202
11.5	Zusammenfassung und Ausblick	207
	Literatur	208
12	Inklusion als Entwicklungsaufgabe von Gemeinschaftsschulen	212
	<i>Johannes Bastian, Dagmar Killus & Ulrich Vieluf</i>	
12.1	Längeres gemeinsames Lernen – was bedeutet das für Inklusion?	212
12.2	Gestaltung und Entwicklung von Unterricht	213
12.3	Lernstände und Lernentwicklungen	219
12.4	Bedeutung struktureller Besonderheiten der Gemeinschaftsschule für die Entwicklung einer inklusiven Schule	226
	Literatur	227
	Autor*innenverzeichnis	229

Einleitung

Seit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, im Folgenden UN-BRK) steht in Frage, wie dieses nun im Bildungsbereich implementiert werden sollte. Einerseits hat es auf der Ebene der Länder bereits Initiativen gegeben, die Schulgesetze entsprechend anzupassen und die Dimension der Inklusion grundlegend im Bereich der Rahmenbestimmungen zur Lehrerbildung, genauer in den »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften« der Kultusministerkonferenz (2014) sowie in einer gemeinsamen Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015) zu verankern. Darüber hinaus haben viele Bundesländer regionale und überregionale Studien zur Umsetzung von Inklusion in Schulen in Auftrag gegeben und Überlegungen dahingehend angestellt, Inklusion als Qualitätsdimension von Schule in den Schulinspektionen zu verankern (vgl. auch Kap. 9). Weiterhin nimmt die empirische Bildungsforschung die Qualität von Unterricht zunehmend auch unter dem Fokus des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen in den Blick (vgl. hierzu z. B. die Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Bildung, die bundesweit Projekte an Hochschulen fördert, die sich mit der Qualifizierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht befassen). Zudem wird derzeit geprüft, inwiefern sich die Umsetzung von Inklusion in Schulen in den Bildungsberichten der Bundesregierung darstellen lässt.

Auf der anderen Seite ist es aber vor allem auch die Einzelschule, die Inklusion in der Unterrichts-, Personal- und Schul(kultur)entwicklung verankert und dies auch in den Schulprogrammen darstellen soll. Hierfür gibt es zwar bereits eine Reihe von Instrumenten, die diesen Prozess unterstützen, das bekannteste hierfür ist sicherlich der Index für Inklusion von Booth und Ainscow, der zuerst von Boban und Hinz (2003) ins Deutsche übertragen wurde (eine überarbeitete Neufassung liegt mit Booth & Ainscow 2017 vor). Allerdings fehlt es bislang an begleitenden evaluativen Forschungen, die diesen Prozess unter spezifischen Gesichtspunkten analysieren (► Kap. 8). Insofern ist bislang unbekannt, was genau Schulen unter Inklusion verstehen, welche Instrumente sie hierfür nutzen und welchen Qualitätsmerkmalen sie dabei folgen. Dies ist letztlich auch der Tatsache geschuldet, dass weder unter wissenschaftlichen Expert*innen, noch unter Bildungspolitiker*innen eine einheitliche Aussage darüber getroffen worden ist, was eine inklusive Schule ausmacht und auf welchen notwendigen Standards diese basiert (vgl. auch Moser 2012).

Darüber hinaus gibt es im Bereich der Schulentwicklung nach wie vor keine in sich geschlossene Theorie, so dass dieses Buch für den Bereich der inklusionsorientierten Schulentwicklung Theoriebezüge sowie Strukturmerkmale eines sol-

chen Prozesses – auch mit Bezügen zu deren bildungspolitischer Kontextuierung – ausloten möchte. Auf diese Weise soll der ubiquitären Ratgeber- und Praxisliteratur ein Ansatz an die Seite gestellt werden, der Schulentwicklung mit der Zielstellung Inklusion auch für den Bereich der wissenschaftlichen Analyse öffnet.

Der vorliegende Band versteht sich insgesamt als ein Beitrag, Ziele und Strukturen von Schulentwicklungsprozessen wie auch die Steuerungspraxen im Bildungssystem in den Blick zu nehmen, sowie andererseits eine systematische Analyse von Qualitätsmerkmalen und zugehörigen Indikatoren in der gegenwärtigen Landschaft vorhandener Schulentwicklungsinstrumente im Kontext von Inklusion vorzulegen. Die Beiträge dieses Bandes sind vorwiegend innerhalb der Forschungen um die Umsetzung der UN-BRK (2006) im Bildungssystem und in Einzelschulen im Graduiertenkolleg »Inklusion – Bildung – Schule: Analysen von Schulstrukturentwicklungen« an der Humboldt-Universität zu Berlin entstanden. Im Folgenden wird auf die Einzelbeiträge dieses Bandes überblicksartig eingegangen.

Vera Moser widmet sich eingangs (► Kap. 1) einer definitorischen Grundlegung von Inklusion. Als Zielstellung der Organisationsentwicklung von Schulen wird Inklusion in den vier Dimensionen Ankerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit verortet. Die normative Definition von Inklusion nach Biewer (2009, 193) wird unter Berücksichtigung deren Grenzen erklärt und in dem Beitrag favorisiert verwendet. Dieses Inklusionsverständnis, welches inzwischen den Heterogenitäts- und Integrationsdiskurs in Deutschland miteinander verschmolzen hat, ist leitend für die Beiträge dieses Bandes, Ausnahmen hiervon werden ggf. präzisiert.

Marina Egger geht anschließend (► Kap. 2) der Frage nach der Qualität im Bildungssystem am Beispiel der Organisation Schule nach, skizziert den Diskussionsstand zu Qualität und setzt diesen in Relation zu Inklusion. Sie zeigt, dass keine allgemeingültige Definition von Qualität im Bildungssystem, sondern unterschiedliche Verständnisse von Qualität je nach Interessengruppe existieren. Effektivität, soziale Gerechtigkeit, Humanisierung und Demokratisierung werden im Anschluss an Fend (2001) und Klafka (1998) als »zentrale« Qualitätskriterien für »alle« Schulen gesehen. Für die inklusionsbezogene Qualitätsdebatte wird festgehalten, dass Kriterien guter Schulen im Wesentlichen auch für eine inklusive Schulqualität gelten. Gleichwohl wird angenommen, dass der Qualitätsdiskurs im Kontext von Inklusion angesichts einer fehlenden definitorischen Klarheit bezüglich Inklusion und einer dünnen Datenlage derzeit noch eng geführt wird.

Marina Egger und Dana Tegge betrachten eine kontinuierliche Qualitätssicherung als Ziel aller Steuerungsbestrebungen und setzen sich in Kapitel 3 mit der Frage auseinander, wie ein Bildungssystem gesteuert wird, um den mit der Umsetzung von Inklusion verbundenen Veränderungen zu begegnen. Ausgehend vom vorherrschenden Steuerungsverständnis analysieren sie insbesondere die derzeit als zentral geltenden Steuerungsinstrumente im Bildungssystem im Hinblick darauf, inwieweit sie geeignet erscheinen, die mit der Implementation eines inklusiven Bildungssystems einhergehenden Anforderungen aufzugreifen. Zudem arbeiten die Autorinnen Ansatzpunkte für eine Auseinandersetzung mit inklusionsbezogenen Aspekten der Bildungssteuerung am Beispiel eines Inklusionsberichts als Steue-

rungsinstrument auf kommunaler Ebene heraus und stellen sie abschließend zur Diskussion.

Vera Moser geht davon aus, dass der Einzelschulentwicklung im Kontext der Umsetzung von Inklusion eine zentrale Aufgabe in der Bildungssteuerung zukommt. In ihrem Beitrag (►Kap. 4) stellt sie die theoretischen Grundlagen der Organisationsentwicklung vor und zeigt anschließend Spezifika der Schulentwicklung auf (►Kap. 5). Der weitere Beitrag von *Vera Moser* (►Kap. 6) analysiert theoretische Ansätze und methodische Zugänge der Schulentwicklungsforschung im Kontext der konjunkturellen bildungspolitischen Herausforderungen. Sie identifiziert und beleuchtet fünf folgende, für die Entwicklung von Einzelschulen bedeutsame Themenfelder der jüngeren Schulentwicklungsforschung: Theorien der Steuerung und der Akteur*innenkonstellationen, Schulkulturen, Steuergruppen, externe Beratungen und Evaluationskompetenzen der Lehrkräfte im Kontext von Schulentwicklung. Das Thema Schulentwicklung wird im nächsten Beitrag (►Kap. 7) mit Blick auf Inklusion weiterhin vertieft: *Vera Moser* analysiert Befunde und Forschungslücken zu inklusiver Schulentwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Schulkulturen und Steuerungspraktiken sowie am Beispiel bundeslandbezogener Forschungen. Sie bemängelt die gegenwärtige unverbindliche Anwendung von inklusionsbezogenen Schulentwicklungsinstrumenten und Qualitätsindikatoren und deren Abkoppelung von politischen Entscheidungsprozessen.

Sophie-Cathérine Görtler vergleicht anschließend (►Kap. 8) ausgewählte, inklusionsbezogene, indikatorengestützte Schulentwicklungsinstrumente und stellt eine Überbetonung der Dimension ›Unterrichtsentwicklung‹ in den analysierten Instrumenten sowie einen Entwicklungsbedarf in der Beziehungsgestaltung des Schulpersonals und in den Kommunikationsstrukturen der Organisation Schule fest. Aus dieser Analyse schlussfolgert sie nicht nur die o.g. überbetonten oder vernachlässigten Bereiche der Instrumente, sondern auch eine fehlende und dringend erforderliche Auseinandersetzung mit verbindlichen Standards für inklusive Schulen, die über die ersten, für einzelne Schulen Orientierung bietenden Ansätze hinausgehen sollen.

Anne Piezunka erkennt als Forschungslücke den Mangel an Studien zur Umsetzung von Inklusion beim Monitoring an Schulen und widmet sich einem weiteren Schulentwicklungs- bzw. Steuerungsinstrument, den Schulinspektionen. In ihrem Beitrag (►Kap. 9) werden Bewertungskriterien der Schulinspektionen in Hamburg, Sachsen-Anhalt und England exemplarisch aufgegriffen. In diesen drei Fällen wird das Verständnis von Inklusion und die Erfassung von Inklusion anhand der Berücksichtigung von Differenzlinien und Leistungsentwicklung verglichen und große Unterschiede in Bezug auf die analysierten Aspekte sichtbar gemacht.

Der Beitrag von *Angelika Bengel* (►Kap. 10) behandelt einen inklusiven Schulentwicklungsprozess aus Perspektive der Lehrkräfte am Beispiel einer Schule und zeigt ebenfalls höchst divergente Umsetzungsverläufe bereits innerhalb einer Einzelschule auf. Gleichwohl verweist sie auf den Widerspruch, der sich darin zeigt, dass in der Praxis die Heterogenität der Umsetzungsverläufe sichtbar wird, von den Lehrkräften aber eine monolithisch-einheitliche Umsetzung von Inklusion erwartet wird.

Auch der Beitrag von *Elisabeth Plate* (► Kap. 11) widmet sich der inklusiven Schulentwicklung, wobei hier Professionalisierung im Fokus steht und anhand zweier Ansätze aus England aufgezeigt wird, wie sich die Professionalisierung auf einzelschulischer Ebene durch inklusive Schulentwicklung etablieren lässt.

Eine andere Perspektive auf die inklusionsorientierte Schulentwicklung nimmt der abschließende Beitrag des vorliegenden Bandes (► Kap. 12) ein. *Johannes Bastian, Dagmar Killus & Ulrich Vieluf* greifen Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Begleitung der Berliner Schulreform in den Jahren 2008-2016 auf, infolge deren in Berlin im Schuljahr 2008/09 Gemeinschaftsschulen als neue Schulform eingeführt wurden, und arbeiten aus ihrer Analyse Potenziale eines längeren gemeinsamen Lernens für inklusives Lernen heraus. Zudem werden in diesem Beitrag Befunde zu Gestaltung und Entwicklung von Unterricht sowie Befunde zur Lernentwicklung der Schüler*innen einschließlich derer mit besonderem Förderbedarf in Gemeinschaftsschulen vorgestellt. Dabei wird gezeigt, dass Berliner Gemeinschaftsschulen die Entwicklung von schüler*innenbezogenen und individualisierten Handlungsmustern sowie eine deutliche Steigerung des Gesamtniveaus der Leistungen ermöglichen und auf dem Weg sind, die Tradition von Separation und Homogenisierung im deutschen Bildungssystem aufzubrechen.

Abschließend noch ein Hinweis: Es wird in diesem Band auf eine wissenschaftlich systematische Trennung der Begriffe Integration und Inklusion verzichtet. Vielmehr wird die These vertreten, dass alle Merkmale einer inklusiven Schule bereits in den Anfängen der Theoriebildung der Integrationspädagogik vertreten waren (vgl. Prengel 1993; Hinz 1993; Feuser 1995). Eher aus historischen Gründen verliert der Begriff ›Integration‹ an definitorischer Kraft, weil er zunehmend in den ausgehenden 1990er-Jahren für die Thematik ›Migration‹ Anwendung findet – der in der Folge einsetzende wissenschaftliche und bildungspolitische Disput um Integration vs. Inklusion scheint hingegen eher strategisch motiviert. Daher wird der Begriff Integration in diesem Band dann benutzt, wenn es um die Epoche 1970-2000 geht, und im Anschluss der Inklusionsbegriff – dies entspricht auch weitgehend der jeweiligen historischen Nutzung dieser Begriffe durch die beteiligten Akteur*innen (vgl. zu dieser Thematik auch Hinz 2002; Wocken 2010).

Wir danken abschließend allen Autor*innen in diesem Band für Ihre Beiträge und dafür, dass sie sich auch auf einen gemeinsamen Diskussionsprozess dabei eingelassen haben! Zudem danken wir sehr herzlich Janina Bößert, Nicole Goltmert, Vera Klar-Winter und Kathy Wittenberg, die für die sorgfältige Erstellung der Druckfassung gesorgt haben.

Berlin, im Juli 2017

Vera Moser & Marina Egger

Literatur

- Biewer, Gottfried (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und der Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [27.12.2016].
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Hrsg. von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate & Andrea Platte. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fend, Helmut (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. (2. Auflage). Weinheim/München: Juventa.
- Feuser, Georg (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche lernen gemeinsam*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hinz, Andreas (1993). *Heterogenität in der Schule*. Hamburg: Curio.
- Hinz, Andreas (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [27.12.2016].
- Klafki, Wolfgang (1998). *Kriterien einer guten Schule*. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k07.html> [10.10.2016].
- Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [23.11.2016].
- Prenzel, Annedore (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (2006). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen v. 21.12.2008*, BGBl. II, S. 1419. [http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//*/%255B@attr_id=%2527bgbl208s1419.pdf%2527%255D#__bgbl_%2F%2F*%25B%40attr_id=%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D__1480512757711](http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//*/%255B@attr_id=%2527bgbl208s1419.pdf%2527%255D#__bgbl_%2F%2F*%25B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D__1480512757711) [30.11.2016].
- Wocken, Hans (2010). Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In Anne-Dore Stein, Stefanie Krach & Imke Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 204–235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

1 Inklusion und Organisationsentwicklung

Vera Moser

In diesem Kapitel wird als Grundlage für das Verständnis von Organisationsentwicklungen mit der Zielstellung ›Inklusion‹ ein Verständnis von Inklusion erarbeitet, welches auf den vier Dimensionen Ankerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit beruht. Dabei werden Bezüge zu den gesellschaftlichen Funktionen von Schule ebenso hergestellt wie auch Bezüge zum bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskurs um Heterogenität. Diese definitorische Grundlegung dient dabei als leitgebende Orientierung; sofern in anderen Kapiteln dieses Buches davon abgewichen wird, wird dieses kenntlich gemacht.

1.1 Einleitung

Organisationsentwicklung und Inklusion – diese beiden Themenstellungen tauchen in den letzten 15 Jahren nicht zufällig zeitlich gemeinsam auf: Inklusion, auch wenn dieser Begriff in Deutschland inzwischen eng mit dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention – im Folgenden UN-BRK) (UN-BRK 2006) in Verbindung steht, ist, so die These, als programmatische Antwort auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen des Aufwachsens und Zusammenlebens zu sehen, die aber auch im engeren Sinne (wie in diesem Band) als schulreformerisches Projekt betrachtet werden kann. Eine alleinige Inblicknahme ausschließlich behinderter Menschen greift hier sicherlich zu kurz, wie auch die vielen Plädoyers für die Verwendung eines sog. ›weiten‹ Inklusionsbegriffes deutlich machen (paradigmatisch hierfür auch die Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektoren- (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt 2015). Diese veränderten Bedingungen sind aber zugleich auch dafür verantwortlich, dass die Herstellung gesellschaftlicher Konsense nicht als Top-down-Strategie funktioniert, sondern vielmehr diskursiv unter Beteiligung unterschiedlicher Akteur*innen erfolgt, wozu sich auch dieses Buch als ein Beitrag versteht.

Eine solche diskursive Verhandlung in Demokratien lässt sich dabei aus politikwissenschaftlicher Perspektive als ein prekäres Verhältnis von »Machtbegrenzung« und »Machtschaffung« mit besonderem Fokus auf Institutionen und Interaktionen verstehen (Benz 2008, 11), sodass die definitorischen Konzeptionen sich in einem Feld unterschiedlicher Akteur*innen und Interessen bewähren müssen und sich insofern auch in

je unterschiedlicher Weise institutionell niederschlagen. Nur so ist es zu erklären, dass »Inklusion« steuerungsstrategisch nicht klar definiert Top-down vorgegeben wird und in den Institutionen eins-zu-eins umgesetzt wird, sondern dass vielfältige Interpretationen in einem machtvollen, interessegeleiteten Raum zu Reformulierungen und sogar lokalen Interpretationen gelangen. Dies geschieht im Kontext von Organisationen.

Insofern ist die Organisation Schule ein zentrales und bedeutsames Feld, in dem Schulreform auf der Ebene der Einzelschule implementiert wird – allerdings zeigen Organisations- und Governance-Forschungen der letzten 30 Jahre, dass Organisationen, wie z. B. die Einzelschule, wiederum selbst eigendynamisch bildungspolitische Vorgaben definieren und umsetzen, also »rekontextualisieren« (Fend 2008). Darüber hinaus ist bekannt, dass Schulentwicklungsprozesse v. a. von lokalen Akteur*innen ausgelöst wurden (Rösner 2010; Rolff 2010). Längerfristige Planungen durch Außensteuerungen haben sich nicht nur als wenig prognostisch valide gezeigt; auch die systemimmanenten Eigenlogiken erwiesen sich als schwer kalkulierbare Größen. Die Reform der Einzelschule ist auch wiederum als Folge einer »Krise der Außensteuerung« beschrieben worden (vgl. Altrichter & Maag Merki 2010). Aber nicht diese Beobachtungen allein, sondern die Etablierung einer zunehmenden De-Regulierungspraxis in öffentlichen Institutionen hat zur Folge, dass die Einzelschule an Autonomie gewonnen hat. Insofern muss die Frage nach der Einbettung des Programms Inklusion in die Einzelschule die Rekontextualisierung bildungswissenschaftlicher Rahmungen mit Bezug zu lokalen Herausforderungen beleuchten, sowie deren Verknüpfung mit ihren spezifischen Akteur*innen und Strukturmerkmalen. Diesen Zusammenhang theoretisch aufzuklären, wie auch praktisch zu beleuchten, ist Zielstellung dieses Buches.

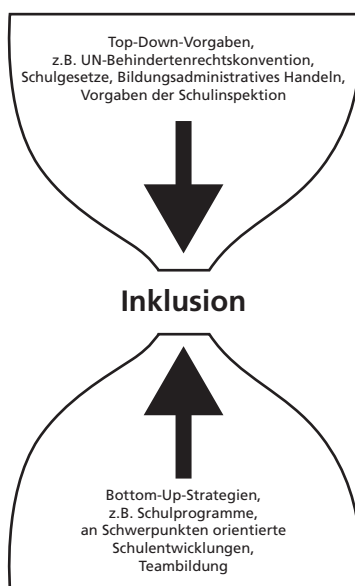


Abb. 1.1: Inklusion zwischen bildungspolitischer Steuerung und individueller Schulentwicklung (*Quelle: eigene Darstellung*)

Zunächst zur historischen Einbettung des Inklusionsdiskurses:

Aktuelle Gegenwartsdiagnosen (vgl. z. B. Bildungsbericht der Bundesregierung 2016) sehen im Bildungsbereich derzeit wichtige Veränderungen, von denen die Diskussion um Inklusion entweder eine unter vielen ist oder aber umgekehrt, sie zu einem Dach werden könnte, welches die anderen zusammenführt: Denn die Herausforderungen, vor denen das Bildungssystem derzeit steht, sind einerseits die Bewältigung der Folgen von *Globalisierung* (Internationalisierung, Migration) und andererseits Prozesse der *Individualisierung* (Selbstgenese in relativer Loslösung von Traditionen und sozialen Schichten) (vgl. Beck 1986; Bröckling 2007). Mit diesen Entwicklungen einher geht eine zunehmende Unklarheit darüber, was unverzichtbare, historisch entlang der Figur ›Nation‹ entwickelte Kultur- und Bildungsgüter sind, die u. a. in der Schule vermittelt werden sollen (der Kompetenzbegriff ersetzt hier inzwischen ein Stück weit die Definition von Bildung in Humboldtscher Tradition, vgl. z. B. Klieme et al. 2003). Zudem hat die Individualisierung dazu geführt, dass normative Erwartungen an definierte Entwicklungsphasen zunehmend kritisch betrachtet werden (z. B. Kelle & Tervooren 2008) und Kinder bei Schuleintritt keineswegs mehr über vergleichbare Erfahrungen ihrer Mitschüler*innen verfügen (vgl. Oswald 2006). Zugleich ist die Diskussion um Bildung und Schule im globalisierten Zeitalter keine nationale Angelegenheit mehr, sondern gerät unter dem Einfluss internationaler Organisationen (z. B. OECD, UNESCO) in neue Referenzsysteme der Beobachtung.

Das deutsche Bildungssystem hat vor diesem Hintergrund die ihm zugesprochenen Funktionen von *Enkulturation* (kulturelle Teilhabe und kulturelle Identität), *Integration* (soziale Identität und politische Teilhabe), *Qualifikation* (berufsrelevante Fähigkeiten) und *Allokation* (Stellung in der schulischen Leistungshierarchie) unter Umständen neu zu justieren (vgl. Fend 2008). Insbesondere stellt sich unter dem Vorzeichen von Inklusion die Frage, ob Schule nicht viel stärker die Enkulturations-, Qualifikations- und Integrationsfunktion zu bedienen hat und die Allokationsfunktion zunehmend an die nächsten aufnehmenden Systeme der beruflichen Bildung und den Arbeitsmarkt delegieren kann, die inzwischen selbst über etliche eigene Assessmentverfahren verfügen (vgl. auch Oevermann 2008; Keller 2014). Denn die Herstellung von Leistungshierarchien in der Kommunikationsformel »besser-schlechter« (vgl. Luhmann 2002) ist sicherlich mit den Prinzipien inklusiver Pädagogik, die eher mit der Kommunikationsformel »kann–kann noch nicht« operiert¹, schwerlich vereinbar und berührt auch die anderen Funktionen der Sozialisation und Integration, da ein positives Selbstkonzept sowie eine förderliche Lernatmosphäre unter dem Druck von Selektion und Allokation nur schwerlich herzustellen sind (zur Kritik der Leistungsbewertung u. a. Fürstenau & Gomolla 2012). In diesem Zusammenhang plädieren Heinrich, Urban & Werning (2013) auch für eine Dominanz der gesellschaftlichen Integrationsfunktion von Schule.

1 Diese Überlegungen entstanden im Rahmen der Diskussion von schulischen Leistungsbewertungen in der Begriffswerkstatt des Graduiertenkollegs »Inklusion-Bildung-Schule« an der Humboldt-Universität zu Berlin, dessen Teilnehmer*innen an dieser Stelle herzlich gedankt sei.

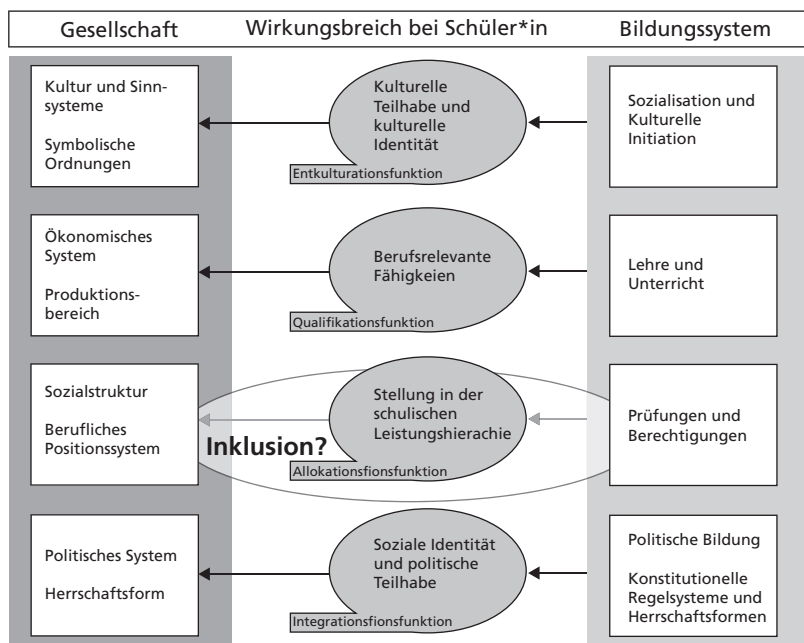


Abb. 1.2: Funktionsschema des Zusammenhangs von Schule und Gesellschaft (*Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Fend (2008, 33), ergänzt*)

Der in diesem Buch vorgeschlagene Arbeitsbegriff ›Inklusion‹ vermag irritieren, weil die oben genannten Veränderungen der Gesellschaft in der Regel auch unter dem Stichwort ›Heterogenität‹ verhandelt werden. Der Heterogenitätsbegriff setzte ab etwa den 1990er-Jahren im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs ein und zwar insbesondere zur Beschreibung multikultureller Gesellschaften als Folge der Migration nach Deutschland (vgl. Moser 2010; Trautmann & Wischer 2011; Emmerich & Hormel 2013) und steht nun in gewisser Konkurrenz zum Konzept der Inklusion, oder aber wird mit diesem umstandslos verflochten, wie das nachstehende Beispiel zeigt:

»[...] mit dem Ziel einer inklusiven Bildung ist ein Anspruch an die Bildungspolitik genauso wie an jede einzelne Schule oder Bildungsinstitution gerichtet, der ohne eine konsequente Hinwendung zu individueller Förderung nicht einlösbar ist. Den eigenen, aktuellen Umgang mit Heterogenität zu reflektieren, Konzepte zu entwickeln, Veränderungen auf den Weg bringen – keine Schule, kein Lehrender kann sich diesem Prozess hin zur inklusiven Bildung entziehen« (Erdsiek-Rave 2014, 5).

Als gemeinsame Kompromissformel bzw. als gemeinsame Klammer zwischen dem Heterogenitätsdiskurs und dem Inklusionsdiskurs kann nunmehr auch die Formel der ›individuellen Förderung‹ beobachtet werden (vgl. Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz 2015; Fischer 2014).

Sowohl der *Inklusions-* als auch der *Heterogenitätsdiskurs* enthält allerdings programmatische Forderungen nach mehr Bildungsgerechtigkeit, nach Reduktion

kategorialer, identitärer Zuschreibungen (wie Geschlecht, Behinderung oder Migrationshintergrund), Anerkennung von Verschiedenheit und einer Abkehr von der Konzeption homogener Lerngruppen verbunden mit einer besonderen Aufmerksamkeit für Diskriminierungsprozesse (vgl. z. B. Gomolla & Radtke 2002). Allerdings scheint der Inklusionsdiskurs durch das Inkrafttreten der UN-BRK an Gewicht zu gewinnen, sodass inzwischen z. B. von ›Inklusionsmodulen‹ in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen die Rede ist, wenn die Bearbeitung von Heterogenität in Schule und Unterricht gemeint ist. Dennoch lässt sich sicherlich, wie auch für den Heterogenitätsbegriff kritisieren, dass Inklusion eine Kontingenzformel ist, von der nicht klar ist, inwiefern sie rechtlich, pädagogisch, soziologisch oder auch sozialetisch einzuordnen ist und welche Inhalte und Ziele hiermit konkret verknüpft sind (vgl. Trautmann & Wischer 2011; Emmerich & Hormel 2014).

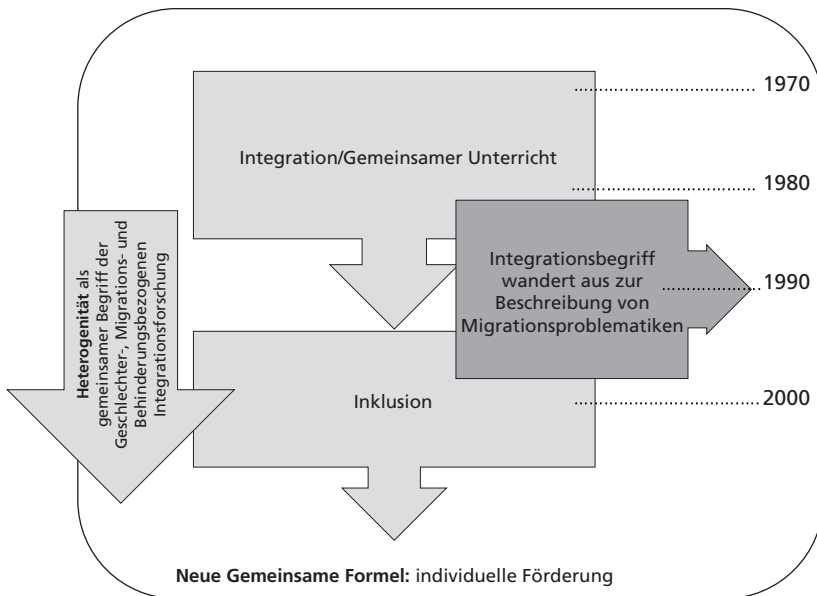


Abb. 1.3: Schema zum Begriffswandel Integration-Heterogenität-Inklusion im pädagogischen Diskurs (Quelle: eigene Darstellung)

Vor diesem Hintergrund ist nun zunächst eine Rekonstruktion des Inklusionsbegriffes zu leisten. Dies geschieht im Folgenden unter Rückgriff auf bildungspolitische Dokumente, die seit der Unterzeichnung der UN-BRK den Diskurs in Deutschland bestimmt haben. Grundsätzlich spielte in dieser Debatte zunächst eine Rolle, inwiefern die UN-BRK umsetzungspflichtig ist, also eine bildungspolitische Implementierung überhaupt erzwingt, und anschließend, was genau unter dem in Art. 24 der UN-BRK verhandelten ›inkluisiven Schulsystem‹ zu verstehen sei.

1.2 Das bildungspolitische Ringen um eine Definition von Inklusion

Ogleich, wie bereits beschrieben, es bisher keine konsensuelle Definition von Inklusion gibt, soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, auf der Basis der folgenden vier Dimensionen, nämlich der Anerkennung, der Teilhabe, der Antidiskriminierung und der Bildungsgerechtigkeit eine solche zu entwickeln, die Leitfunktion für dieses Buch haben soll. Die vier genannten Dimensionen werden auf der Ebene der Funktionen von Schule verstanden und beruhen auf relevanten deutschsprachigen inklusionspädagogischen Publikationen sowie dem Rechtsdiskurs im Kontext der Umsetzung der UN-BRK in Deutschland. Das nachstehende Schema ordnet die gefundenen vier Dimensionen in die Ebene pädagogischer Prozesse, sowie die Systemebene ein.

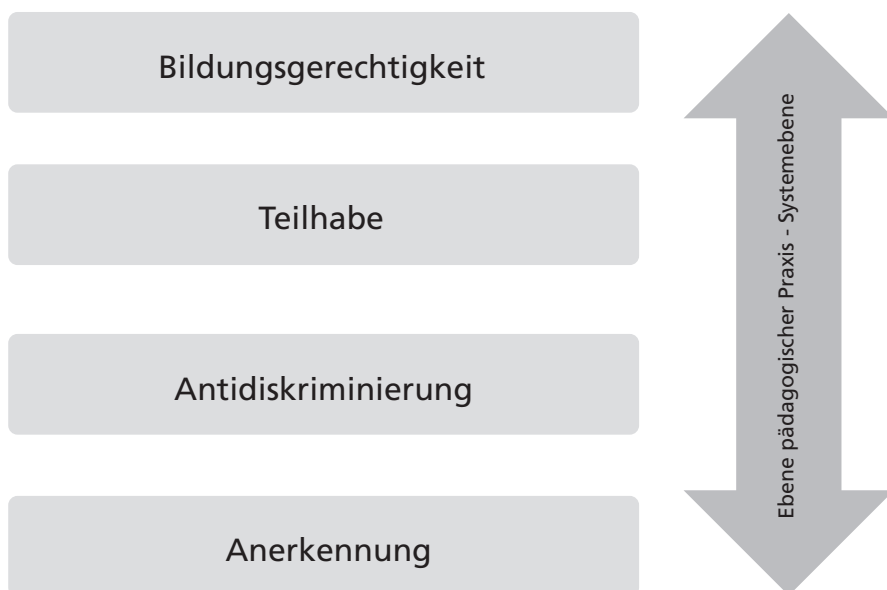


Abb. 1.4: Die vier Dimensionen von Inklusion in Bezug auf Schule (*Quelle: eigene Darstellung*)

1.2.1 »Schule der Vielfalt« im Kontext von Anerkennung und Teilhabe

Das Inkrafttreten der UN-BRK in Deutschland im März 2009 hat zu einem Innovationsschub im Bildungssystem geführt, der allerdings, wie bereits skizziert, nicht losgelöst von anderen, mehr oder weniger zeitgleichen bildungspolitischen Debatten um Themen wie die Verbesserung der Bildungschancen von Schü-

ler*innen aus Armutslagen und/oder mit Migrationshintergrund, die Verbesserung der Bildungsqualität allgemein, die Bearbeitung des demographischen Wandels und veränderter Familienstrukturen bei gleichzeitig ansteigenden Bildungsaspirationen (Abwahl insbesondere der Hauptschule auf Seiten der Eltern) einherging. Diese – inzwischen auch im Globalisierungsprozess international verwobenen – Debatten wurden jüngst zu einem Konzept einer »Schule der Vielfalt« (Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektoren- und der Kultusministerkonferenz 2015) zusammengeführt und definieren damit ein neues Selbstverständnis der Schulen in Deutschland, ohne freilich das Leistungsprinzip aufzugeben:

»Die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes in der allgemeinen Schule verfolgt die Ziele, den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden. Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein, als auch besondere Ausgangsbedingungen z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente.« (ebd., 2)

Inwiefern allerdings das hier formulierte Leistungsprinzip (»bestmöglicher Bildungserfolg«), das mit Selektionsentscheidungen im Bildungssystem einhergeht, mit der ethischen Forderung nach Anerkennung und Teilhabe, die aus dem Inklusionsdiskurs vorgebracht wird, möglicherweise kollidiert, wird zu zeigen sein.

Allerdings ist vorab in Erinnerung zu rufen, in welchem Kontext der Begriff »Schule der Vielfalt« (ebd.) entstanden ist. Diese Terminologie geht auf die Habilitationsschrift von Annedore Prengel »Pädagogik der Vielfalt« aus dem Jahr 1993 zurück, in welcher sie mit Blick auf die zeitgenössische Integrative, Feministische und Interkulturelle Pädagogik ein Konzept der »demokratischen Differenz« entwarf, das in pädagogischer Absicht darauf zielte, Individualität anzuerkennen, ohne sie zugleich den traditionellen kulturellen Hierarchien (Mann–Frau, Inländer–Ausländer, nicht–behindert/behindert) wieder zu unterwerfen – allerdings zielt dieses Konzept in erster Linie auf die pädagogische Interaktion. Die pädagogische Herausforderung bestehe Prengel zufolge daher darin, wertschätzende Anerkennungserfahrungen zu ermöglichen.² Diese Arbeit rückte für die Pädagogik die sozialphilosophische Kategorie der »Anerkennung« in das Zentrum und hat damit in großem Maße auf die bundesdeutsche integrations-/inklusionspädagogische Theoriebildung Einfluss genommen (vgl. Trautmann & Wischer 2011; Emmerich & Hormel 2013; Balzer 2014). Die Dimension der Anerkennung als ein spezifisch pädagogisches Verhältnis, wurde mit einem mehr institutionell geschärften Blick auch um die sozialrechtliche Kategorie der »Teilhabe« ergänzt (vgl. auch die reformierte Sozialgesetzgebung seit 2001 sowie die im internationalen Diskurs verwendete analytische Kategorie der »participation«, z. B. European Agency 2011). Somit kann Inklusion aus pädagogischer Perspektive auf die beiden Dimensionen der »Anerkennung« als Bestandteil der pädagogischen Beziehung und der »Teilhabe«

2 Die Arbeit von Annedore Prengel hat inzwischen eine Vielzahl an Auseinandersetzungen, insbesondere zum Differenz- und Anerkennungskonzept nach sich gezogen (vgl. zuletzt: Balzer 2014; Themenheft der Zeitschrift Erwägen-Wissen-Ethik 2015).

als analytische Kategorie des institutionellen Zugangs und Ermöglichungsraums zurückgreifen.

Im bildungspolitischen Raum haben, wie gleich zu zeigen sein wird, diese pädagogischen Überlegungen jedoch kaum eine Rolle gespielt – vielmehr haben juristische Auslegungen der UN-BRK Diskriminierungsverbote und bildungspolitische Argumente im engeren Sinne Systemfragen thematisiert.

1.2.2 Inklusion im Kontext von Antidiskriminierung

Im Folgenden soll das weitere (bildungs-)politische Ringen um ein definitorisches Verständnis einer inklusiven Schule rekonstruiert werden, das sich in einer starken Orientierung am Diskriminierungsschutz deutlich von den oben skizzierten Empfehlungen von HRK und KMK unterscheidet. Dieses Ringen soll entlang von einschlägigen Rechtsdokumenten und -gutachten sowie bildungspolitischen Verlautbarungen nachfolgend entfaltet werden. Dass dieser Definitionsprozess auch von erziehungswissenschaftlichen Forschungen begleitet war, soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, wird aber erst später (► Kap. 4) in der Diskussion entsprechender einschlägiger Organisationsforschungen aufgegriffen.

Die 2006 von den Vereinten Nationen beschlossene UN-BRK, welche bereits am 30. März 2007 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet und am 24. Februar 2009 ratifiziert wurde, stellte eine Zäsur in der bisherigen Fortentwicklung des Systems sonderpädagogischer Förderung dar. Denn das Sonder- bzw. nach neuerer Terminologie Förderschulsystem hatte seit seiner Begründung im ausgehenden 19. Jahrhundert eine nahezu ungebrochene Expansion erlebt und wurde im Kontext schulreformerischer Aktivitäten seit den 1970er-Jahren lediglich durch integrative Parallelangebote ergänzt, aber keinesfalls sukzessive ersetzt: Wie die Schulstatistiken zeigen, ist der Anstieg integrativ beschulter Schüler*innen mit dem generellen Anwuchs von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unmittelbar einhergegangen, wenn auch in einzelnen Ländern inzwischen rückläufig (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 179; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 81). Die Möglichkeiten zu integrativer Beschulung wurden schlicht in das mehrgliedrige Schulsystem integriert, in dem alle Bundesländer seit Mitte der 1980er-Jahre eine mehr oder weniger ›Sowohl-als-auch‹-Strategie verfolgten und in den Schulgesetzen verankerten (vgl. Schnell 2003).

Insofern wurde im Artikel 24 der UN-BRK für das Förderschulsystem, das durch dieses internationale Rechtsdokument nun auch unter internationaler Beobachtung stand, Veränderungsdruck befürchtet. Eine erste Strategie bestand daher in der Prüfung, inwiefern die UN-BRK als völkerrechtliche Vereinbarung überhaupt rechtliche Verbindlichkeiten erzeuge. Aus diesem Grund wurden insbesondere von Protagonist*innen eines integrativen/inklusive Bildungssystems Rechtsgutachten zur Aufklärung des Status dieser Vereinbarung mit Bezug auf das Bildungssystem eingeholt (die Aufträge wurden von Bundes- und Landesarbeitsgemeinschaften des Elternverbandes ›Gemeinsam Leben‹, der GEW sowie des Sozialverbandes Deutschland erteilt) – zwischen 2008 und 2010 lagen drei Gutachten vor: von

Poscher, Lux & Langner (2008), der Kanzlei Latham & Watkins (2009) und Riedel (2010).

Die hier entwickelte Argumentation lässt sich wie folgt rekonstruieren: Grundsätzlich betonten Latham & Watkins (2009), dass eine »pauschale Einordnung des Art. 24 Abs. 1 und 2 UN-Behindertenrechtskonvention als »nicht justiziables soziales oder kulturelles Menschenrecht« unzulässig sei (4). Eine solche Einschätzung sei mit der »typischen Mehrdimensionalität« von Menschenrechten sowie mit dem Stand der völkerrechtlichen Diskussion unvereinbar (ebd.). Poscher, Lux & Langner (2008) wie auch Riedel (2010) sehen in ihren Gutachten, insbesondere in der Umsetzung des in der UN-BRK enthaltenen Diskriminierungsverbotes, unmittelbare Auswirkungen für die deutsche Gesetzgebung. So halten Poscher, Lux & Langner fest:

»Für Staaten mit gestuften Schulsystemen folgt daraus [...] die Verpflichtung, faktischer Diskriminierung auf allen Ebenen des Schulsystems entgegenzuwirken. Nicht nur der Zugang zum Schulsystem, sondern auch der zu den einzelnen Stufen muss von faktischer Diskriminierung frei sein.« (Poscher, Lux & Langner 2008, 19)

Und Riedel betont:

»Im Lichte des Grundsatzes der Völkerrechtsfreundlichkeit erkennt [...] das Grundgesetz die völkerrechtskonforme Auslegung seiner Rechtsbegriffe an; demgemäß strahlt die BRK auch auf das Diskriminierungsverbot des Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG ein. Art. 6 Abs. 2 und Art. 7 Abs. 1 GG sind nach Inkrafttreten der BRK nunmehr ebenfalls im Sinne einer inklusiven Regelbeschulung zu verstehen.« (Riedel 2010, 6)

Darüber hinaus bescheinigte die Kanzlei Latham & Watkins auch die Möglichkeit eines Individualrechtes, das sich aus der UN-BRK ableiten lasse:

»Es besteht ein Anspruch gegen den Staat, nicht gegen den eigenen Willen in eine Sonderschule oder in einen anderen als inklusiven Unterricht in der allgemein bildenden Schule eingewiesen zu werden (Art. 24 Abs. 1 S. 2 UN-Behindertenrechtskonvention).« (Latham & Watkins 2009, 3)

Mit diesen juristischen Analysen zur Wirkungsreichweite der UN-BRK auf Ebene des Bundes und der Länder verknüpft war auch die Interpretation dessen, was mit einem »inkluisiven Bildungssystem« gemeint sein könnte (vgl. auch Schulte 2016). Denn in Art. 24 der UN-BRK heißt es eher allgemein (und damit in dieser Allgemeinheit typisch für ein für alle Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen geltendes Dokument):

»(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 [...]

(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.« (UN-BRK, 2006)