

Birgit Lütje-Klose • Thomas Riecke-Baulecke • Rolf Werning (Hrsg.)

BASISWISSEN LEHRERBILDUNG:

Inklusion in Schule und Unterricht

Grundlagen in der
Sonderpädagogik



Kallmeyer



Birgit Lütje-Klose • Thomas Riecke-Baulecke • Rolf Werning (Hrsg.)

BASISWISSEN LEHRERBILDUNG:

Inklusion in Schule und Unterricht

Grundlagen in der Sonderpädagogik

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

Impressum

Birgit Lütje-Klose · Thomas Riecke-Baulecke · Rolf Werning (Hrsg.)
BASISWISSEN LEHRERBILDUNG:
Inklusion in Schule und Unterricht
Grundlagen in der Sonderpädagogik

2. Auflage 2022
Das E-Book folgt der Buchausgabe, 2. Ausgabe 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich
zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2018. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

E-Book-Erstellung: Friedrich Verlag GmbH; Hannover

ISBN: 978-3-7721-1157-2 (PDF)

Birgit Lütje-Klose • Thomas Riecke-Baulecke • Rolf Werning (Hrsg.)

BASISWISSEN LEHRERBILDUNG:

Inklusion in Schule und Unterricht

Grundlagen in der Sonderpädagogik

Mit Beiträgen von:

Gundula Christensen, Bernd Ebert, Marcus Hasselhorn, Clemens Hillenbrand,
Angela Holm, Birgit Lütje-Klose, Telse Nagler, Phillip Neumann, Brigitte Nitschke-
Junge, Thomas Riecke-Baulecke, Achim Rix, Lea Schulz, Heinz-Elmar Tenorth,
Katja Tews-Vogler, Sören Thoms, Rolf Werning, Friederike Zimmermann

Vorwort	6
Inklusion in Schule und Unterricht	
Birgit Lütje-Klose, Phillip Neumann, Sören Thoms & Rolf Werning Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung	9
Heinz-Elmar Tenorth Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung	59
Rolf Werning & Thomas Riecke-Baulecke Inklusive Schulentwicklung	78
Thomas Riecke-Baulecke & Achim Rix Qualität und Planung inklusiven Unterrichts	102
Birgit Lütje-Klose & Phillip Neumann Professionalisierung für eine inklusive Schule	129
Sonderpädagogische Grundlagen	
Achim Rix & Brigitte Nitschke-Junge Entwicklungsbereiche und Förderschwerpunkte	152
Clemens Hillenbrand Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung	182
Rolf Werning Förderschwerpunkt Lernen	204
Birgit Lütje-Klose & Angela Holm Förderschwerpunkt Sprache	219

Diagnose, Förderplanung und Beratung

Friederike Zimmermann & Bernd Ebert Pädagogisch-psychologische Diagnostik und sonderpädagogische Gutachten	242
Bernd Ebert & Achim Rix Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung	267
Telse Nagler & Marcus Hasselhorn Individuelle Voraussetzungen erfolgreichen Lernens: Entwicklungsveränderungen und diagnostische Möglichkeiten	299
Gundula Christensen & Katja Tews-Vogler Förderplanung und Beratung	321
Lea Schulz Digitale Medien im Bereich Inklusion	344

Vorwort

Alle Schülerinnen und Schüler möglichst optimal fördern und fordern – dieses Ziel ist seit vielen Jahren in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert. Mit der UN-Konvention und der damit verbundenen Verpflichtung, jede Art von Diskriminierung abzubauen und möglichst umfassende Teilhabe für alle Menschen einschließlich derjenigen mit besonderen Unterstützungsbedarfen und Behinderungen zu ermöglichen, sind jedoch neue Fragen für die Theorie und Praxis aufgeworfen worden. Eine Konsequenz ist, dass alle Lehrkräfte über ein Basiswissen zum Thema *Inklusion und Sonderpädagogik* verfügen sollten. Worin aber besteht genau das Basiswissen, um erfolgreich Inklusion gestalten und den Bildungs- und Erziehungsauftrag gut umsetzen zu können?

Drei große Bereiche werden in diesem Band behandelt. Erstens: *Inklusion in Schule und Unterricht*. Es geht hier zunächst um eine Einführung in das Thema und zugleich um die Diskussion des Spannungsfelds von Universalisierung und Individualisierung. Grundfragen sowie praktische Leitideen werden in den Kapiteln zur inklusiven Schulentwicklung, zur Qualität und Planung inklusiven Unterrichts sowie zur Professionalisierung für eine inklusive Schule vorgestellt. Daran anschließend werden zweitens wesentliche Grundlagen der *Sonderpädagogik* thematisiert: Dazu gehören die Entwicklungsbereiche und Förderschwerpunkte im Überblick und vertiefend die Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung, Lernen und Sprache. Der dritte Bereich umfasst *Diagnose, Förderplanung und Beratung*. Zunächst werden Grundlagen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und der Erstellung sonderpädagogischer Gutachten sowie der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung dargestellt. Darauf aufbauend werden die individuellen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen, die Entwicklungsveränderungen, diagnostischen Möglichkeiten und Beeinflussbarkeit diskutiert. Die Förderplanung und Beratung sowie die Nutzung digitaler Medien im Bereich *Inklusion* runden das Buch ab.

Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion und Sonderpädagogik bietet einen Extrakt aus der Vielfalt und Komplexität von Theorien, Modellen und Forschungsergebnissen mit dem Ziel, die Erkenntnisse so zu fokussieren, dass sie denk- und handlungsleitend für alle werdenden und ausgebildeten Lehrkräfte sein können. Zugleich gibt der Band einen Überblick über grundlegende Themen und Orientierungen für Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung. Die Vermittlung des Basiswissens ist originärer Auftrag der ersten Phase der Lehrerbildung. Dieses Wissen soll zugleich als Grundlage für die Reflexion der unterrichtlichen und schulischen Praxis in der zweiten Phase der Lehrerbildung, im Vorbereitungsdienst, dienen. Dieses Wissen wachzuhalten in der langjährigen Berufstätigkeit ausgebildeter Lehrkräfte und es zum Bezugspunkt für lebenslange Professionalisierungsprozesse zu machen, ist Aufgabe der Lehrerfort- und -weiterbildung, der dritten Phase der Lehrerbildung.

Wir hoffen, dass das Basiswissen Lehrerbildung Eingang findet in die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung, allerdings in durchaus unterschiedlicher Weise: als zusammenfassendes und damit ergänzendes Lehrbuch in der ersten Phase, dem Studium, als Bezugspunkt in der Ausbildung und Prüfung im Vorbereitungsdienst und als Hintergrundmaterial in der Fort- und Weiterbildung.

Wir wünschen eine ertragreiche Lektüre und zahlreiche Anregungen zur Gestaltung und Reflexion der praktischen Arbeit.

Kiel im Februar 2018

Birgit Lütje-Klose, Thomas Riecke-Baulecke & Rolf Werning

Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung

1 Konzeptualisierung von Inklusion und Sonderpädagogik

(Birgit Lütje-Klose)

1.1 Einleitung

Der Begriff der (schulischen) Inklusion steht in der menschenrechtlichen und bildungspolitischen Diskussion für die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, Leistungsständen, sozialen, kulturellen oder sprachlichen Unterschieden in einer gemeinsamen Schule für alle. Inklusive Pädagogik geht davon aus, dass Differenzen kennzeichnend für Gruppen von Menschen (und damit auch alle Schulklassen) sind, sich daraus aber keine Hierarchisierungen und unterschiedlichen Bewertungen ergeben (Prenzel 2006, S. 183). Sie ist somit als eine *Pädagogik der Vielfalt* (ebd.) zu denken, im Rahmen derer die Unterschiede zwischen Individuen nicht etwa verleugnet, sondern wahrgenommen, akzeptiert und reflektiert werden, um im Unterricht und Schulleben daran anknüpfend angemessene Formen pädagogischen Handelns zu entwickeln (Sturm 2012). Im politischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext meint Inklusion nicht weniger als die Vision und den Veränderungsprozess einer Gesellschaft und eines Bildungssystems, welche ohne Aussonderung auskommt und übergreifende Werte wie die gleichberechtigte soziale Teilhabe aller sowie den Respekt vor der Vielfalt menschlichen Lebens beinhaltet (Ainscow & Miles 2008). Ziel ist es, im schulischen Zusammenleben Diskriminierung durch ausgrenzende Strukturen und Prozesse zu minimieren und ein Maximum an sozialer Partizipation für alle zu erreichen (Werning & Lütje-Klose 2016).

In den aktuellen Debatten bestehen allerdings unterschiedliche Lesarten und Deutungen des Begriffs nebeneinander: So ist ein *enger Inklusionsbegriff*, der die spezifischen Bedingungen und Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Behinderungen und Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen besonders betont, von einem *weiten Inklusionsbegriff* mit Blick auf *alle* Schülerinnen und Schüler zu unterscheiden (ebd., Hinz 2002, 2009 u. a.). Kiuppis (2014) führt auf Grundlage seiner Analyse internationaler Dokumente der UN, WHO

und UNESCO (zsf. Lindmeier & Lütje-Klose 2015) ergänzend dazu noch eine dritte Lesart ein: ein auf *alle Lernenden, aber besonders auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressatenverständnis* inklusiver Pädagogik („Education for all, and especially for some“), das sich mit einer besonderen Aufmerksamkeit und mehr Ressourcen für benachteiligte und marginalisierte Gruppen verbindet.

Die Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ist dementsprechend ein wesentlicher, aber keineswegs der einzige, Fokus inklusiver Pädagogik (vgl. Kap. 1.1.2). Benachteiligende Lebens- und Lernentwicklungsbedingungen können neben individuellen Beeinträchtigungen z. B. auch aufgrund unterschiedlicher weiterer Faktoren wie sozioökonomischer Benachteiligungen, sprachlich-kultureller Unterschiede, elterlicher Erkrankungen, Trennungserfahrungen, Migrations- und Fluchterfahrungen und aus vielen anderen Gründen auftreten, die nicht mit Behinderungen verknüpft sein müssen.

Die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin der Sonderpädagogik allerdings, aus deren Perspektive in diesem Band maßgeblich argumentiert wird, richtet ihren Blick vor allem auf die Gruppe von Menschen mit Behinderungen und Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, die weltweit und auch in Deutschland nach wie vor zu den am deutlichsten von Ausgrenzung und Diskriminierung betroffenen Gruppen gehören (vgl. World Report on Disabilities, WHO 2011; Zick et al. 2012, 2016). Zudem gibt es nur für diese Gruppe im Schulsystem nach wie vor eine besondere Schulform, die Förderschulen. Weiterhin finden wir bei den von Behinderungen und sonderpädagogischen Förderbedarfen betroffenen Kindern und Jugendlichen ausgeprägte Zusammenhänge mit weiteren benachteiligenden Bedingungen vor, die auf intersektionale Verflechtungen mit anderen Differenzlinien (Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit, Alter, Geschlecht, soziale Benachteiligungen u. a.) hinweisen (Schildmann 2004, 2012; Neumann et al. 2017, Lütje-Klose et al. 2018 u. a.).

In diesem Einführungskapitel wird zunächst auf die Entstehung des Inklusionsbegriffs und ausgewählte konzeptionelle Ansätze inklusiver Pädagogik eingegangen. Daran schließt sich eine kurze begriffliche Einführung in die Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und eine Diskussion der Begriffe *Normalität*, *Behinderung* und *sonderpädagogischer Förderbedarf* an. Eine Übersicht über den Forschungsstand schließt das Kapitel ab.

1.2 Entstehung und unterschiedliche Lesarten des Inklusionsbegriffs

Der Begriff *Inklusion* stammt aus dem Lateinischen und wird übersetzt mit „Einschluss, enthalten sein“. Im pädagogischen Diskurs wird mit Inklusion die Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderungen oder anderen Merkmalen des Anders-Seins zur Gesellschaft und allen ihren Institutionen angesprochen. In der öffentlichen Diskussion hat der Begriff *Inklusion*, wie Katzenbach (2015) anmerkt, eine national ebenso wie international beispiellose Karriere hinter sich. Während er bis vor wenigen Jahren maßgeblich im Kontext der Soziologie be-

kannt war und unmittelbar mit der Systemtheorie Luhmanns verknüpft wurde, so ist Inklusion inzwischen zu einem politischen und medienöffentlichen Schlagwort geworden. So kritisiert Hinz (2015, S. 68), dass Inklusion in der Folge der UN-Konvention zu einem „unscharfen bis konturlosen Modebegriff“ geworden sei. Damit bestehe die Gefahr, dass „damit die inhaltliche Klarheit dessen immer mehr schwindet, was Inklusion eigentlich meint“ (ebd., S. 69). Artiles & Dyson (2009, S. 43) sprechen von einem „slippery concept“, das je nach Verwendungszusammenhang unterschiedlich ausgedeutet und in einem engeren oder weiteren Verständnis verwendet wird.

Mit Feuser kann dabei die Verwendung des Inklusionsbegriffs in einem soziologischen, einem politischen und einem erziehungswissenschaftlichen Diskurs unterschieden werden (Feuser 2010, S. 18).

Die soziologische Perspektive

Aus soziologischer Perspektive ist Inklusion als relational auf den Begriff der Exklusion bezogener Terminus zu verstehen (Luhmann 1994, Urban 2009, Budde & Hummrich 2015, Powell 2011). Bildungssysteme zeichnen sich als soziale Systeme durch spezifische Merkmale aus (Werning & Lütje-Klose 2016). Dazu gehört die Konstruktion von Grenzen: z. B. gelten für eine Schulkasse, ein Jahrgangsteam, eine Peergroup Ein- und Ausschlusskriterien, die etwa für einen leistungsschwachen Schüler zur Zuweisung zu einer Fördergruppe bzw. Klassenwiederholung oder für eine Schülerin mit Verhaltensauffälligkeiten zum Ausschluss aus der Klassengemeinschaft führen können. Fragen der Mitgliedschaft werden kommunikativ ausgehandelt. Daher haben die sozialen Kontexte und die dort etablierten kommunikativen Strukturen großen Einfluss auf die möglichen Erkenntnis- und Lernprozesse sowie auf die Partizipationsmöglichkeiten der Einzelnen. Dies ist für die inklusive Pädagogik in hohem Maße relevant, geht es doch um die Beschreibung von Ermöglichungsbedingungen der Partizipation aller Mitglieder einer institutionellen Gruppe – ihrer Inklusion – bzw. deren Verunmöglichung – ihrer Exklusion. Entsprechend finden sich systemtheoretische Bezüge in diesem soziologischen Sinne vielfach auch in der inklusiven Pädagogik (z. B. Budde et al. 2017; Reiser 2006; Urban 2009; Seitz 2008; Sturm 2015; Werning 1996, 2006; Werning & Lütje-Klose 2016 u. a.). In der rekonstruktiven Inklusionsforschung geht es vor diesem Hintergrund maßgeblich um die Erforschung von inkludierenden und exkludierenden *Prozessen* im Unterricht, in der multiprofessionellen Kooperation usw. (vgl. zsf. Lütje-Klose 2017).

Die politische Perspektive

Aus politischer Perspektive sind die internationalen Entwicklungen hin zur Forderung einer „Education for all“ (UNESCO 1994, 2005, 2009) in den Blick zu nehmen. Der Inklusionsbegriff wurde im anglo-amerikanischen Raum ab den frühen 1990er-Jahren eingeführt, und zwar in Abgrenzung zu den Konzepten des „mainstreaming“ und der „integration“ (Lütje-Klose 1997, Hinz 1998). Mit „main-

streaming“ war dabei die Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in reguläre Klassenzimmer mit dem Ziel der Förderung durch weitestmögliche Anpassung der Individuen an die (weitgehend unveränderten) Standards und Arbeitsweisen der Regelschule gemeint. Im Unterschied dazu wurde mit Inklusion ein individualisierender Blick und eine Veränderung der Bedingungen im Unterricht und Klassenraum intendiert, sodass die spezifischen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelnen angemessen berücksichtigt werden können. Mit dem Begriffswechsel wurde zugleich die Begrenzung auf die Differenzlinie „Behinderung“ kritisiert und eine Erweiterung auf verschiedene Differenzlinien stark gemacht:

[...] the aim of inclusive education is to *eliminate social exclusion* resulting from attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability.

(UNESCO 2008, S. 5; Hervorh. Verf.)

Maßgeblich für das anglo-amerikanische Konzept der *inclusion* bzw. *inclusive education* war und ist die *Betonung einer bürgerrechtlichen Perspektive*. Diese gesellschaftstheoretische Sichtweise des Inklusionsbegriffs ist gekennzeichnet durch drei zentrale Eckpfeiler:

- das *Diversity-Konzept* unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren *race, class and gender*;
- die Idee des *teaching for social justice* als Instrument gegen soziale Benachteiligung und
- die Bürgerrechtsbewegung der *citizenship education* für alle (vgl. Hinz 2009, S. 171).

In Kontinuität zu anderen Bürgerrechtsbewegungen, wie *Black Power* und der Frauenrechtsbewegung, wurden von der *Independent Living Bewegung* die Ansprüche von Menschen mit Behinderungen auf gleichberechtigte Teilhabe an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen stark gemacht. Die wissenschaftliche Antwort auf die Sonderpädagogik, der ein Stellvertreterhandeln gegenüber ihrer Klientel vorgeworfen wurde, war die Entstehung der *Disability Studies* (Baglieri & Shapiro 2012, Waldschmidt 2012 u. a.).

In diesem bürgerrechtlichen Sinne meint Inklusion die Berücksichtigung und Anerkennung der individuellen Unterschiede aller Kinder und Jugendlichen, ohne dass eine Aussonderung in besondere Institutionen erfolgt. Im Rahmen des *Salamanca Statement* von 1994 formulierte eine international zusammengesetzte Gruppe von Forscherinnen und Forschern ebenso wie Bildungspolitikern und -politikern auf der Ebene der UNESCO, UNICEF, der Weltgesundheitsorganisation und der Weltbank diesen Anspruch auf gleichberechtigte Bildungschancen für alle. Dies wurde verbunden mit der Überzeugung, dass die „am wenigsten einschränkende Lernumgebung“ – „least restrictive environment“ – für Schülerinnen und Schüler mit „special educational

needs” im allgemeinen Bildungssystem und nicht etwa in spezialisierten Förderschulen zu finden sei.

Der Begriff *Inclusive Education* wurde daran anschließend mit dem *Salamanca Statement* 1994 in die internationale erziehungswissenschaftliche Diskussion eingeführt (Campbell 2002), aber erst mit der Verabschiedung der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK 2006) und ihrer Ratifizierung in Deutschland (Inkrafttreten 2009) breit öffentlich thematisiert.

Mit der Ratifizierung durch inzwischen 172 Staaten wird diese politische Position zu einem rechtsverbindlichen Auftrag an die Staaten, ihre Bildungssysteme so zu verändern, dass sie den Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen und in allgemeinen Schulen individuell angepasste Unterstützungsangebote bei besonderen Bedarfen anbieten (Wrase 2015). Im Sinne der Konvention ist es die Aufgabe des Gemeinwesens, dafür zu sorgen, dass die durch die Behinderung entstehenden Nachteile ausgeglichen werden und durch den gleichberechtigten Zugang zu allen gesellschaftlich relevanten Institutionen einschließlich der Bildungsinstitutionen die weitest mögliche soziale Teilhabe erreicht werden kann. Artikel 24 der Konvention, der das Recht auf Bildung thematisiert, enthält die völkerrechtlich verbindliche Selbstverpflichtung zur Verwirklichung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems. Die UN-Konvention sieht in Art. 24 Abs. 2 vor, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ und „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“. In der englischen Originalfassung heißt es wörtlich¹:

Article 24 – Education

1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to:

- (a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;
- (b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;
- (c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.

2. In realizing this right, States Parties shall ensure that:

- (a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

1 <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (zuletzt aufgerufen 15.02.2017)

- (b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;
- (c) Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;
- (d) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;
- (e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion

In der deutschen Übersetzung der Konvention wurde – wie auch bereits bei der *Salamanca-Erklärung* von 1994 – der englische Begriff *inclusive* durch das deutsche *integrativ* übersetzt, was angesichts der Diskussion um die konzeptionellen Unterschiede (s. u.) fachlich wie rechtlich nicht unproblematisch ist. Mehrere Rechtsgutachten haben inzwischen deutlich gemacht, dass die englische Originalversion rechtsgültig ist und somit tatsächlich ein *inklusives* Bildungssystem gefordert wird (Aichele 2010, Wrase 2017)². In Absatz 2 des Artikels 24 wird klar gestellt, dass im Sinne der Behindertenrechtskonvention *alle* Kinder und Jugendlichen ein Recht auf eine inklusive, qualitativ hochwertige und kostenfreie Erziehung und Bildung haben, und zwar innerhalb des allgemeinen Bildungssystems.

Dabei ist zu betonen, dass die UN-BRK keineswegs Sonderrechte für Menschen mit Behinderungen formuliert, sondern „lediglich“ die Umsetzung der allgemeinen Menschenrechte für diese von Marginalisierung und Ausgrenzung am eklatantesten betroffene Gruppe von Menschen konkretisiert und ihre Umsetzung anmahnt sowie in einem internationalen Monitoring-Prozess überwacht (Powell et al. 2016). Dementsprechend ist auf institutioneller Ebene die Schaffung „angemessener Vorkehrungen“ vorgesehen, um die Belange aller Kinder und Jugendlichen berücksichtigen zu können.³

Der Veränderungsauftrag der UN-BRK bezieht sich auf alle Bildungssysteme einschließlich der Hochschule, und auch auf die Bildungsforschung: Die Rede ist von “full and effective participation on all levels of the education system”. Dabei sind folgende Grundsätze zu berücksichtigen: availability, accessibility, accepta-

2 Im Juni 2016 wurde von der österreichischen Bundesregierung eine korrigierte Übersetzung verabschiedet, die 105. Kundmachung: Korrektur der deutschsprachigen Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie des Fakultativprotokolls zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Bundesgesetzblatt 105 für die Republik Österreich, 2016, ausgegeben am 15. Juni 2016). Diese entspricht der von Betroffenenverbänden aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg gemeinsam vereinbarten sogenannten „Schattenübersetzung“ (<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467>).

3 In Bezug auf die Ausschöpfung der verfügbaren Mittel kann man sich – wenn man die deutschen Anstrengungen zur Umsetzung der UN-Konvention betrachtet – durchaus streiten. Auch wenn die Ausgaben pro Schülerin/Schüler laut aktuellem OECD-Bericht in Deutschland in den letzten zehn Jahren durch den Rückgang der Schülerzahlen leicht gestiegen sind, bleibt Deutschland mit seinen Bildungsausgaben insgesamt mit einem Anteil 4,2 % am Bruttoinlandsprodukt hinter dem OECD-Durchschnitt von 4,8 % noch deutlich zurück (OECD 2016). Ob tatsächlich die verfügbaren Mittel zur Schaffung angemessener Vorkehrungen ausgeschöpft werden, kann insofern bezweifelt werden. Angesichts eines in fast allen Bundesländern zu konstatierenden, deutlichen Mangels an Lehrkräften (nicht nur) für sonderpädagogische Förderung ist allerdings kurzfristig kaum Abhilfe zu schaffen.

bility, adaptability und participation (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2017). Diese Begriffe geben zugleich erste Hinweise auf eine Operationalisierung dessen, was eine gelingende Inklusion kennzeichnet:

- Das Prinzip der “availability” bezieht sich auf die *Verfügbarkeit* inklusiver Bildung für alle, das heißt auf das Vorhandensein eines ausgebauten inklusiven Schulsystems.
- Mit “accessability” ist der Zugang aller Schülerinnen und Schüler zu einer gemeinsamen allgemeinen Schule angesprochen.

In Bezug auf diese beiden Kriterien bestehen, wie auch die aktuellen Zahlen der Kultusministerkonferenz belegen, in Deutschland noch erhebliche Einschränkungen und extrem große bundeslandspezifische Schwankungen. Von der Umsetzung dieses Grundsatzes ist Deutschland im internationalen Vergleich gesehen in den meisten Bundesländern noch weit entfernt. So zeigen die von Hollenbach-Biele (2016) aufbereiteten KMK-Daten, dass in den letzten 15 Jahren deutschlandweit der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen nicht abgenommen hat, sondern bei 4,6 % aller Schülerinnen und Schüler stagniert. Die Zunahme im Bereich der inklusiven Beschulung erklärt sich (bislang) zahlenmäßig allein aufgrund einer Zunahme der Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Ausnahmen stellen dabei in Deutschland die Stadtstaaten sowie das Land Schleswig-Holstein dar, in denen die Förderschulquote deutlich abgenommen hat und die Inklusionsquote bei über 50 % der Schülerinnen und Schüler mit einem attestierten Förderbedarf liegt (vgl. genauer Kap. 1.2).

- Der Grundsatz der “acceptability” bezieht sich auf die Verbesserung der *Akzeptanz* aller Schülerinnen und Schüler mit ihren je individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten durch Schulleitung, Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Mitschülerinnen und -schüler sowie Eltern. Hierzu liegen Studien im deutschsprachigen Raum u. a. von Huber (2009), Huber & Grosche (2012), Schwab et al. (2015) sowie international u. a. von Pijl, Minnaert, de Boer et al. (2011) vor, die maßgeblich mit soziometrischen Daten arbeiten. Weiterhin wird über die verschiedenen Dimensionen des Wohlbefindens (operationalisiert u. a. in Anlehnung an Hascher 2004) die selbst wahrgenommene soziale Akzeptanz in der Lerngruppe erhoben (z. B. Schwab 2014, Wild et al. 2015, Kullmann et al. 2015) (vgl. genauer Kap. 1.4).
- Mit “adaptability“ ist die *Veränderbarkeit* des Schulsystems (bzw. einzelner Teilstrukturen wie z. B. Einzelschulen) angesprochen, das sich bei Bedarf an die unterschiedlichen Bedürfnisse von Menschen mit bestimmten Ausgangslagen (z. B. im Hören, Sehen, Sprechen, Lernen oder in der geistigen bzw. körperlichen und motorischen Entwicklung) anpassen kann, sodass diese berücksichtigt werden können.
- Die selbst wahrgenommene oder von anderen attestierte *Partizipation* wird festgemacht an einer Verbesserung der *sozialen Teilhabe* aller an den Aktivitäten von Schule sowie an der Förderung der höchstmöglichen Leistungs-

fähigkeit und Verbesserung der *Leistungsentwicklung* aller Schülerinnen und Schüler. Soziale Partizipation (Koster et al. 2009, S. 175) beinhaltet demnach die bestmögliche Entwicklung aller Kinder, sowohl in Bezug auf ihr schulisches Lernen und ihre kognitive Entwicklung als auch in Bezug auf ihre soziale und emotionale Situation. Das gilt sowohl für diejenigen mit besonderen Unterstützungsbedarfen als auch für diejenigen, die besonders begabt sind, und alle anderen.

Dazu gehören Erfahrungen der Akzeptanz durch die Peers, positive Kontakte mit anderen, soziale Beteiligung und Freundschaften, ein hohes Wohlbefinden und Zugehörigkeitsgefühl. Alle diese Aspekte sind für Schülerinnen und Schüler und Eltern hoch bedeutsam, sie können aber nicht „verordnet“ oder durch rein institutionelle Zusammenführung einer heterogenen Schülergruppe erreicht werden (Felder 2012). Das heißt: Die Statistiken über Förder- und Inklusionsquoten sagen uns zwar, an welchen Förderorten die Kinder beschult werden, aber nicht, wie sie sich dort entwickeln. Der Zugang zu Bildung im Sinne der Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen stellt eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung dafür dar, dass auch soziale und akademische Partizipation entsteht. Die Frage ist, wie die konkreten Bedingungen vor Ort gestaltet werden und wie sich dies auf die Entwicklung der Kinder auswirkt.

Die erziehungswissenschaftliche Perspektive

Die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Inklusion bezieht sich maßgeblich auf die ausgeführte menschenrechtliche Basis im Sinne einer Berücksichtigung und Anerkennung der individuellen Unterschiede aller Menschen ohne Aussonderung in besondernde Institutionen (Porter 1997; Hinz 2002, 2009; Pregel 2015).

Während der international schon länger gebräuchliche Inklusionsbegriff in Deutschland erst seit einigen Jahren in größerem Umfang verwendet wird (Sander 2008), entstanden die ersten Ansätze einer integrativen Pädagogik hierzulande bereits seit Ende der 1970er-Jahre aus den Modellversuchen zur schulischen Integration von Kindern mit und ohne Behinderungen (Feuser 1982, 1995; Reiser et al. 1986; Heyer et al. 1993; Schöler 1993; Valtin, Sander & Reinartz 1984 u. a.). An der Entwicklung von Prinzipien integrativer Pädagogik und Didaktik waren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowohl aus der allgemeinen Schulpädagogik als auch der Sonderpädagogik beteiligt. Erste systematische Theoretisierungen des gemeinsamen Unterrichts im deutschsprachigen Raum gehen vor allem auf Feusers (1984, 1987, 1995 u. a.) Ansatz der „Allgemeinen und Integrativen Pädagogik“ zurück. Parallel dazu entwickelte die Arbeitsgruppe um Reiser (Reiser et al. 1986) ihre „Theorie Integrativer Prozesse“, woran anknüpfend u. a. Wocken (1998) seine didaktischen Überlegungen unterrichtlicher Lernsituationen anschloss (Werning & Lütje-Klose 2016, S. 148 ff.). Andreas Hinz (1993, 2002)

und Annedore Prengel (1993, 2006) legten mit ihren Ansätzen einer „Pädagogik der Vielfalt“ eine umfassende Konzeption integrativer Pädagogik vor, die – ganz im Sinne des Inklusionsgedankens – unterschiedliche Differenzlinien berücksichtigt. Auf der Grundlage der kritischen Theorie und der Anerkennungstheorie Honneths, wie sie aktuell auch von Katzenbach (2010, 2015) und Dederich (2015) herangezogen wird, erfolgt in diesen Konzeptionen die explizite Berücksichtigung von Behinderung, Geschlecht und Migration als Differenzlinien, später wurden zudem Sprache, sozioökonomische und soziokulturelle Benachteiligungen mit angesprochen.

Die aktuell diskutierten Ansätze Inklusiver Pädagogik in Deutschland basieren, wie sich damit schon andeutet, auf diesen im Kontext der integrativen Pädagogik entwickelten theoretischen Orientierungen und didaktischen Konzeptionen (vgl. z. B. Lütje-Klose & Miller 2015). In diesem Sinne gehen eine Reihe von deutschen Protagonistinnen und Protagonisten der Inklusionsbewegung von einer *theoretischen Kontinuität des Inklusionsbegriffs zum Integrationsbegriff* aus (z. B. Feuser 2011, 2015; Prengel 2015; Preuss-Lausitz 2011 u. a.; Werning & Lütje-Klose 2016; Wocken 2011 u. a.).

Im Unterschied zu dieser vermittelnden, als Kontinuität verstandenen Sichtweise wurde zum Zeitpunkt des Begriffswechsels von der Integration zur Inklusion in Deutschland zu Beginn der 2000er-Jahre eine Differenz der Begriffe hervorgehoben. So argumentierten in Deutschland u. a. Hinz (2002, 2009) und Sander (2003, 2008) für die Einführung dieses international gebräuchlicheren Begriffs und verstanden dabei Inklusion als „verbesserte Integration“ (international z. B. Porter 1997). Die Notwendigkeit zum Begriffswechsel wurde dabei vor allem an der Kritik an der *Umsetzung* schulischer Integration festgemacht, weniger an ihrer theoretischen Fundierung. Insbesondere war dabei die vielfach anzutreffende Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen in äußerer Differenzierung bei ansonsten gleichbleibend auf Gleichschritt orientiertem Unterricht und einem unverändert differenzierten Schulsystem Anlass zur Kritik (z. B. Reiser 2003). Andere Differenzlinien wie Geschlecht, Migration und Mehrsprachigkeit wurden zudem größtenteils überhaupt nicht explizit in diesem Zusammenhang adressiert, sondern in eigenen Maßnahmen, Programmen und Diskursen bearbeitet.

Dies sollte mit dem Inklusionsbegriff, der maßgeblich aus der Perspektive der allgemeinen Schulpädagogik und nicht aus der Sonderpädagogik heraus begründet wurde, grundlegend verändert werden. Aufgrund dieser und weiterer Desiderate formulierten die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zuerst in der *Salamanca-Erklärung* (UNESCO 1994) und daran anschließend in der UN-BRK (2006, 2009) zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern der Politik, Elternschaft und weiteren Lobbygruppen das Recht auf eine inklusive Beschulung für alle Kinder und verhalfen damit dem Inklusionsbegriff zum politischen Durchbruch (s. o.).

Dabei spielte die Unterscheidung eines engen und eines weiten Adressatenverständnisses für den Begriffswechsel von der Integration zur Inklusion eine

wesentliche Rolle: So wird dem Integrationsbegriff ein enges, dem Inklusionsbegriff dagegen ein weites Adressatenverständnis zugeschrieben. Mit der in diesem Rahmen getroffenen Unterscheidung der Begriffe Integration und *Inklusion* verweist zuerst Porter (1997, in Deutschland zuerst Hinz 2002) auf einen grundlegenden Perspektivenwechsel, der erziehungswissenschaftlich weitreichende Konsequenzen hat: weg von einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ und hin zu einer „Theorie der Heterogenität“. Damit ist im Sinne von Porter (1997) und Hinz (2009) gemeint, dass der Inklusionsbegriff für eine Berücksichtigung und Anerkennung der individuellen Unterschiede aller Menschen steht, ohne dass eine Kategorisierung und Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe (z. B. „seelisch Behinderte“, SGB VIII, oder „sonderpädagogischer Förderbedarf“ bzw. „besonderer Unterstützungsbedarf“ im Sinne der Schulgesetze) stattfindet. Damit wenden sich die Autoren gegen die dichotome Vorstellung einer Zwei-Gruppen-Theorie, durch die zum Beispiel eine Unterscheidung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, Deutschen und Ausländern, Einsprachigen und Mehrsprachigen, Reichen und Armen getroffen wird (vgl. Hinz 2009, S. 172). Dies wurde mit dem Begriff der *De-kategorisierung* gefasst (ebd.). Das zweite, daran anschließende Prinzip der Inklusion ist demnach das der *Deinstitutionalisierung*, also dem Verzicht auf die Zuordnung bestimmter Gruppen von Menschen zu spezifischen Institutionen.

Der Perspektivwechsel von der Integration zur Inklusion beinhaltet in diesem Sinne also zugleich die Forderung nach einem Verzicht auf die Verwendung jedweder Behinderungskategorie und stattdessen einer Berücksichtigung verschiedener Differenzlinien. Dem Begriff der *Integration* wurde dagegen in Porters Rekonstruktion eine Fokussierung auf einen individuumzentrierten, defizitorientierten Ansatz mit exklusivem Blick auf die Differenzlinie Behinderung zugeschrieben. Diese Unterscheidung Porters wurde zu Beginn der 2000er-Jahre auch in Deutschland breit aufgegriffen und z. B. von Hinz und Sander in der hier dargestellten (verkürzten) Form vertreten.

Integration	Inklusion
Eingliederung von Kindern mit bestimmten (sonderpädagogischen) Förderbedarfen in die Allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule ohne Aussonderung
differenziertes System je nach Schädigung oder Förderbedarf	umfassendes System mit individuell differenzierten Angeboten für alle
Zwei-Gruppen-Theorie	Theorie einer heterogenen Gruppe
Aufnahme von Kindern mit Behinderungen	Veränderung des Selbstverständnisses der Schule, sodass alle aufgenommen werden
individuumzentrierter Ansatz	systemischer Ansatz
individuell zugewiesene sonderpädagogische Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	systembezogene Ressourcen , Veränderung von Unterricht und Schulleben insgesamt

Abb. 1: Integration versus Inklusion (in Anlehnung an Porter 1993, Hinz 2002, Amrhein 2011)

Die Problematik einer solchen Unterscheidung von Integration und Inklusion auf der Grundlage des Prinzips der Dekategorisierung ergibt sich allerdings daraus, dass bei einem Verzicht auf Kategorisierungen auch die *Einforderung besonderer, individueller Rechte* unmöglich wird, wie sie in der UN-BRK (2008) und in den anschließenden Schulgesetzen vorgesehen ist (vgl. Wrase 2017, Lindmeier & Lütje-Klose 2017). Das gilt neben dem Einsatz sonderpädagogischer Ressourcen z. B. für den Einsatz von Schulbegleitungen oder besonderen sächlichen Ausstattungen, der Vergabe des sogenannten Blindengeldes und viele weitere Leistungen, ohne die eine Partizipation an der Gesellschaft und ihren Institutionen für viele Menschen mit Behinderungen nicht möglich wäre. Das Recht auf besonderen Schutz und Unterstützung steht damit in einem Spannungsverhältnis im Verhältnis zum Recht auf Inklusion im Sinne der Dekategorisierung (vgl. Boger 2015).

Es besteht im Sinne der inklusiven Idee die Schwierigkeit, bestimmte Gruppen von Lernenden in der Analyse der Lehr- und Lernsituation besonders zu berücksichtigen, ohne sie aber zugleich als „anders“ zu etikettieren, sie räumlich auszusondern und die Lern- und Verhaltenserwartungen an sie zu senken (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2017). Norwich (2013) spricht in diesem Zusammenhang von sogenannten „dilemmata of inclusion“:

- Das „identification dilemma“ (Norwich 2013, S. 31 ff.) wird in Deutschland als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann 1993) bezeichnet. Ein vollständiger Verzicht auf Kategorisierung würde zwar ggf. das Risiko der Stigmatisierung vermindern, geht mit dem Risiko einher, dass entsprechende Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler nicht benannt werden (können) und in der Folge die für ihre Unterstützung erforderlichen Ressourcen nicht oder nicht ausreichend zur Verfügung gestellt werden.
- Das „location dilemma“ beschreibt die Problem, dass der Vorteil des Besuchs einer inklusiven Schule ggf. dadurch erkaufte werden muss, dass an diesem Förderort nicht immer die im Einzelfall notwendigen unterstützenden Bedingungen zur Verfügung stehen (ebd.).
- Das „curriculum dilemma“ (Norwich 2013, S. 54 ff.) bezieht sich auf die Schwierigkeiten einer adaptiven Gestaltung von Lehrinhalten und -zielen, wenn große Unterschiede zwischen den Lernmöglichkeiten der Einzelnen bestehen. Die Forderung, allen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu einem gemeinsamen Curriculum und gemeinsamen Bildungsinhalten zu ermöglichen, birgt ggf. das Risiko, dass die Anpassung an die individuellen Lernmöglichkeiten misslingt (vgl. Kap. 3).

Wie sich an diesen Überlegungen zeigt, wird dem Integrationsbegriff eine sonderpädagogische Perspektive zugeschrieben (auch wenn allgemeine Schulpädagoginnen und -pädagogen an der Entwicklung beteiligt waren, s. o.), während der Inklusionsbegriff aus der allgemeinen (Schul-)Pädagogik heraus begründet und mit einer grundlegenden Veränderung des allgemeinen Schulsystems in der gemeinsamen Verantwortung aller daran beteiligten Professionellen verbunden

wird. Die produktive Bearbeitung der angesprochenen Dilemmata ist eine zentrale Aufgabe für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung und die an ihr beteiligten Professionellen (vgl. Kap. 4). Denn geht man im Sinne des vorgestellten Verständnisses davon aus, dass Inklusion eine partikuläre Hervorhebung derjenigen Gruppen von Lernenden beinhaltet, für die Exklusion, Marginalisierung und Underachievement ein besonderes Risiko darstellen, so muss auch die Verantwortung und Aufmerksamkeit für diese gefährdeten Lernenden sichergestellt werden (Lindmeier & Lütje-Klose 2017, Wrase 2015).

1.3 Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin

Die Ausgestaltung einer inklusiven Pädagogik stellt, wie in aktuellen Dokumenten etwa der Berufsverbände herausgearbeitet wird, eine Herausforderung und einen Auftrag für alle erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen dar (vgl. DGfE 2017). Im Rahmen der schulischen Inklusion sind allen voran die Schulpädagogik, die Sozialpädagogik und die Sonderpädagogik beteiligt.

Die Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin ist dabei insofern von besonderer Bedeutung als sie maßgeblich über die Zuständigkeit für eine eingegrenzte Gruppe von Menschen, nämlich Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und sonderpädagogischen Förderbedarfen, definiert wird, die bis heute nach wie vor am häufigsten außerhalb des allgemeinen Schulsystems in spezifischen Förderschulen unterrichtet werden. In ihrer historischen Entwicklung hat die Sonderpädagogik in Deutschland wie auch in vielen anderen Ländern die Zuständigkeit für diese Gruppen reklamiert und institutionell mit dem Aufbau eines ausdifferenzierten Sonderschulsystems verankert (Moser & Sasse 2008). In diesem Zusammenhang entstand auch die Profession der „Sonderschullehrkräfte“ in Abgrenzung zu anderen pädagogischen Professionen.

Während traditionell die Sonder- bzw. Förderschule die gesellschaftliche Aufgabe der Beschulung und Förderung für diejenigen Schülerinnen und Schüler übernommen hat, die als sonderpädagogisch förderbedürftig wahrgenommen wurden (vgl. Reiser 1998), stellt sich nun unter dem Primat der Inklusionsanforderung die Frage, wie die Rolle der Sonderpädagogik und der sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte in einem inklusiven Schulsystem aussehen soll (vgl. Riecke-Baulecke & Rix in diesem Band S. 102 ff., Lütje-Klose & Neumann 2015): Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten sind neu auszutarieren. Dabei stellen sich angesichts einer Vielzahl unterschiedlicher organisatorischer Systeme und struktureller Bedingungen ganz unterschiedliche Herausforderungen (vgl. Tenorth in diesem Band S. 59 ff.). Übergreifend kann allerdings festgestellt werden, dass nunmehr neben der direkten Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf verstärkt präventive Maßnahmen sowie die Unterstützung der anderen Lehrkräfte und die Arbeit an förderlichen Kontextbedingungen – auf der Ebene des Unterrichts, Schullebens, der Freizeit, des häuslichen Umfeldes usw. – im Fokus sonderpädagogischen Handelns stehen. Damit verändert sich auch die Legitimation der Sonderpädago-

gik als Disziplin und Profession. Sowohl in ihrer Selbstwahrnehmung als auch in der Rollenzuweisung durch die allgemeine Schulpädagogik und Bildungspolitik legitimiert sich die Sonderpädagogik traditionell über spezifische Kompetenzen und institutionelle Angebote, die zum Ziel haben, bestmögliche Entwicklungsbedingungen für diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern herzustellen und dadurch ihre Chancen auf soziale und kulturelle Teilhabe auf allen Ebenen des Bildungssystems weitestmöglich auszuschöpfen (Lindmeier & Lindmeier 2012).

In ihrer Geschichte hat die sonderpädagogische Disziplin dabei verschiedene Bezeichnungen favorisiert, die jeweils unterschiedliche Perspektiven akzentuieren und von denen die wichtigsten hier aufgeführt werden (Biewer 2009, Werning et al. 2012):

- *Heilpädagogik* (Georgens & Deinhardt 1861, Speck 1999), der früheste und heute maßgeblich, aber nicht nur für die außerschulische Unterstützung von Menschen mit Behinderungen verwendete Begriff, macht die ganzheitliche Perspektive des Heilens stark und nimmt neben individuellen Maßnahmen auch die Gestaltung der Lebensbedingungen von Behinderung betroffener Menschen in den Blick.
- Der in den 1930er-Jahren eingeführte und zuerst von Hanselmann (1966) ausgearbeitete Begriff der *Sonderpädagogik*, der stark mit der Institution Sonderschule assoziiert wird, ist bis heute die international und national gebräuchlichste Bezeichnung der Disziplin und ihrer Studiengänge (von Stechow 2016), auch wenn die damit verbundene Assoziation von Verbesonderung und Kategorisierung immer wieder kritisch diskutiert wird (vgl. z. B. Lindmeier & Lindmeier 2012). In den aktuellen politischen und rechtlichen Dokumenten sowie in den Berufsbezeichnungen der Absolventinnen und Absolventen entsprechender Studiengänge findet der Begriff nach wie vor fast durchgängig Verwendung, oftmals bezogen auf einzelne Förderschwerpunkte und z. T. in der Formulierung „sonderpädagogische Förderung“.
- *Behindertenpädagogik* (Bleidick 1972, 1992; Bleidick & Hagemeister 1998) ist ein Leitbegriff der 1980er- und 1990er-Jahre, der den Begriff der *Behinderung* zum Ausgangspunkt für erzieherisches Handeln nimmt, um Lernen und soziale Eingliederung angesichts erschwelter Bedingungen zu realisieren; dadurch werden allerdings die individuellen Abweichungen von Menschen mit Behinderung betont.
- Der Begriff der *Rehabilitationspädagogik* (Becker 1979) betont die „Wiederherstellung und Pflege der Fähigkeiten des geschädigten Menschen, aktiv am gesellschaftlichen Geschehen teilzunehmen“ und wurde in der DDR in den 1970er-Jahren eingeführt sowie in der BRD im Bundessozialhilfegesetz aufgegriffen. Dabei wird maßgeblich eine individualisierende und medizinische Perspektive eingenommen.
- Der Begriff der *Pädagogik bei Behinderungen und Benachteiligungen*, den u. a. Lindmeier & Lindmeier (2012) in ihrem Einführungsband verwenden, findet sich analog zunehmend bei Einführungswerken der sonderpädagogischen

Fachrichtungen (z. B. Werning & Lütje-Klose: Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens, 2003, 4. Aufl. 2016). Damit schließen die Autorinnen und Autoren an den in der *International Classification of Functioning (ICF)* vertretenen, sozialen Behinderungsbegriff an (s. u.). Mit der zusätzlichen Aufnahme des Begriffs „Beeinträchtigungen“ wird zudem über den oftmals klassifikatorisch verwendeten Behinderungsbegriff hinaus die Perspektive auf weitere Benachteiligungsdimensionen eröffnet.

- Ein weiterer, im Zuge der Inklusionsdiskussion von Klemm & Preuss-Lausitz (2011) eingeführter Begriff ist der der *unterstützenden Pädagogik*, nach dem die gleichnamigen *Zentren unterstützender Pädagogik (ZUP)* als organisatorische Einheiten mit förderschwerpunktspezifischer Expertise in den sich inklusiv aufstellenden Schulen Bremens benannt sind.

Gemeinsam ist den hinter den Bezeichnungen liegenden Konzepten bei aller Unterschiedlichkeit, dass „Behinderung und Benachteiligung“ bzw. im schulischen Rahmen „sonderpädagogischer Förderbedarf“ als zentrale Legitimationsbegriffe für die Konstitution der Disziplin verwendet werden. So spricht Biewer (2009, S. 27 ff.) von einer „Pädagogik, die die speziellen Erziehungs- und Förderbedürfnisse solcher Menschen in den Blick nimmt, bei denen Behinderungen und/oder soziale Benachteiligungen vorliegen“.

Trotz der berechtigten Kritik am Begriff der *Sonderpädagogik* wird im Folgenden dieser Begriff verwendet, wenn es um die unterschiedlichen disziplinären Perspektiven auf Inklusion und besondere Förderung geht, weil er der geläufigste und in den rechtlichen Dokumenten (Schulgesetze, KMK) sowie Fachverbänden verankerte Begriff ist (z. B. vds Fachverband Sonderpädagogik, Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) und die spezifische professionelle Perspektive betont. Dabei umfasst der hier verwendete Begriff der Sonderpädagogik die in den letzten beiden Spiegelstrichen aufgegriffenen Aspekte einer systemischen (und nicht nur individuellen) Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und Benachteiligungen, und er berücksichtigt explizit auch die Kontextfaktoren bei der Unterrichtung, Diagnose, Förderung und Beratung sowie die Beteiligung an der Innovation des Schulsystems in Richtung Inklusion. Anders als im Förderschulsystem mit seiner klar geregelten Verteilung der Zuständigkeiten ist in einem inklusiven Erziehungs- und Bildungssystem das Verhältnis der Sonderpädagogik zu anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, allen voran der Schulpädagogik und den Fachdidaktiken, aber auch der Sozialpädagogik, Migrationspädagogik, Geschlechterpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit, immer wieder neu auszuloten.

1.4 Normalität, Behinderung und Förderbedarf als soziale Konstruktionen

Der Begriff der *Normalität* wird in der Literatur vielfach in Abgrenzung zum Begriff der *Behinderung* als Abweichung („vom alterstypischen Zustand abweichend“, § 2 SGB IX) verwendet. Damit verbindet sich sozialrechtlich das Recht auf Nachteilsausgleich und damit auf besondere Ressourcen, um die weitestmögliche Teilhabe trotz der festgestellten Beeinträchtigungen zu ermöglichen. Das sogenannte „Normalisierungsprinzip“ postuliert, aus der skandinavischen Gesetzgebung kommend, ein Recht auf ein Leben „so normal wie möglich“ für Menschen mit Behinderungen und anderen Benachteiligungen (Franz & Beck 2016) und erfordert demensprechend ein Hilfesystem, das die Nachteile der betroffenen Menschen ausgleichen und ihnen Partizipation am „normalen Leben“ im Gemeinwesen und Alltag sowie weitest mögliche Selbstbestimmung ermöglichen soll. Wie Franz & Beck (2016, S. 106) ausführen, ist daran kritisch zu sehen, dass dem Prinzip ein vielfach unhinterfragtes Verständnis von Normalität zugrunde gelegt wird, „das sich im Kern an einer statistischen Normalität orientiert“ (ebd.) und letztlich auf der Vorstellung basiert, Behinderung sei ein individuelles Merkmal, das aufgrund einer gesundheitlichen Schädigung oder Entwicklungsstörung entsteht.

Diese individuumzentrierte Sichtweise von Behinderung basiert auf dem sogenannten „medizinischen Modell“ und geht von einem linearen Zusammenhang von Schädigung, Aktivitätseinschränkung und Behinderung aus, wie es bis in die 2000er-Jahre vielfach vertreten wurde und zum Teil bis heute vertreten wird. Die Bedeutung sozialer Einflüsse und Kontextfaktoren, wie förderliche Entwicklungsbedingungen und eine partizipative Lebenswelt, blieb und bleibt dabei unberücksichtigt, ebenso wie die Wechselwirkungen, die sich zwischen erhöhten Partizipationschancen und (gesundheitlichen) Einschränkungen ergeben können. Dagegen wurde – zunächst in der Tradition des Normalisierungsprinzips – seit den 1990er-Jahren ein soziales Modell von Behinderung etabliert, das durch folgenden Leitspruch repräsentiert wird: „Behindert ist man nicht, behindert wird man.“

Aus der Perspektive der *International Classification of Functioning (ICF)* (DIM-DI 2005) gilt *Behinderung als Merkmal einer Situation und Konstellation, nicht einer Person* (Lindmeier & Lindmeier 2012, Werning et al. 2012). Behinderung wird demnach in Interaktion sozial hervorgebracht (Tervooren 2000, S. 317) und ist maßgeblich gekennzeichnet durch *Barrieren der Partizipation* und Teilhabe durch *Prozesse der Exklusion* (Sander 2008, Powell 2015, Sturm & Wagner-Willi 2015).

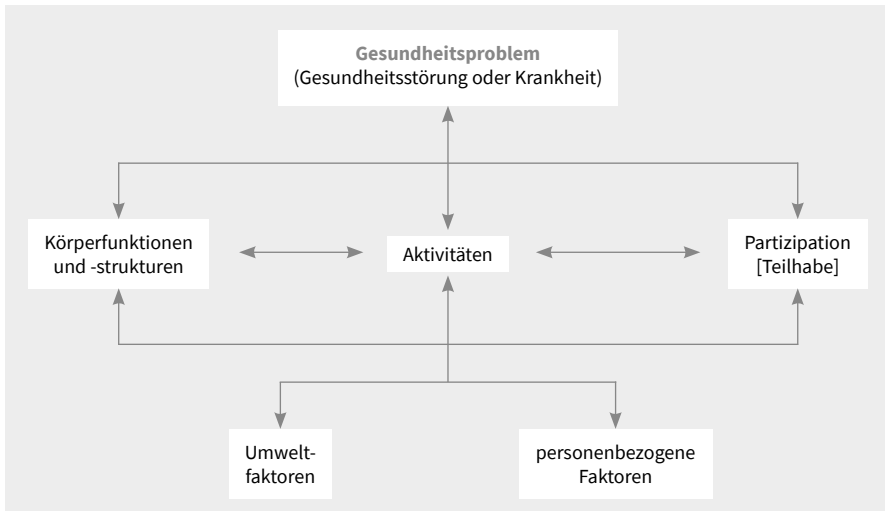


Abb. 2: Das bio-psycho-soziale Modell der ICF (DIMDI 2005, S. 23)

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bezieht sich in Artikel 1 auf die Definition von Behinderung und sozialer Partizipation, die in der *International Classification of Functioning (ICF)*, dem aktuellen Klassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation, formuliert wurde. *Behinderung* wird dabei nicht in erster Linie als medizinische, sondern vor allem als soziale Kategorie interpretiert (Cloerkes 2007), an deren Entstehung und Aufrechterhaltung immer auch Umweltfaktoren beteiligt sind. Die Entstehung von Beeinträchtigungen und Behinderungen wird in der ICF auf drei Ebenen beschrieben (vgl. Biewer 2009, Lütje-Klose 2009):

- Die *Ebene der beeinträchtigten Funktionen und Strukturen* des menschlichen Organismus betrifft die Schädigung oder Störung selbst, die auf unterschiedliche Weise entstanden sein kann: genetisch bedingt wie z. B. das Down Syndrom; durch einen Unfall erworben wie z. B. eine Querschnittslähmung; oder durch eine Entwicklungsstörung hervorgerufen wie z. B. eine Sprachentwicklungsverzögerung. Für einen nicht unerheblichen Teil der Kinder und Jugendlichen im Fördersystem liegen allerdings gar keine medizinisch nachweisbaren Schädigungen vor, sondern ihre Einschränkungen und Benachteiligungen gehen auf inadäquate Lebenssituationen und Versorgungslagen zurück. Dies betrifft vor allem Kinder und Jugendliche mit der Diagnose Entwicklungsstörung bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen oder Verhalten, für die die Kinder- und Jugendhilfe sich zuständig sieht.
- Auf der *Ebene der möglichen Aktivitäten einer Person* wird beschrieben, wie die Handlungsfähigkeit durch die Schädigung oder Störung eingeschränkt sein kann: z. B. die Schwierigkeit bei körperlicher Schädigung ein Gebäude ohne

Rampe zu betreten oder bei einer Sprachentwicklungsstörung die eigenen Absichten zu formulieren und ein Gespräch zu organisieren.

- Daraus können Einschränkungen auf der *Ebene der sozialen Teilhabe* der Person an den in ihrer Kultur bedeutsamen Situationen und Lebenswelten erwachsen, z. B. bei der Beteiligung an Gesprächen in der Familie oder Kindertageseinrichtung, bei der Teilnahme an Sportveranstaltungen und Freizeitaktivitäten oder beim Besuch der Regelschule, der Wahl der Wohnung und der Berufswahl.

Die Bedingungen in der physikalischen und sozialen Umwelt sind demnach entscheidend dafür mitverantwortlich, inwieweit ein Mensch mit einer Schädigung in seinen Aktivitäten eingeschränkt oder von sozialer Partizipation ausgeschlossen wird. Sander (2002) betont, dass in diesem Verständnis nicht die Schädigung an sich die Behinderung erzeuge, sondern die Bedingungen in der Umwelt – etwa in der Familie, im Gesundheits- und Bildungssystem oder in der Arbeitswelt – die nicht in der Lage seien, die entstehenden Benachteiligungen auszugleichen. Demnach entsteht die Behinderung aus der eingeschränkten sozialen Inklusion und der damit verbundenen Einschränkung der sozialen Partizipation.

Während der Behinderungsbegriff im sozialrechtlichen Rahmen nach wie vorbestimmend ist und als Einforderungskategorie von Ressourcen fungiert, wurde er im schulrechtlichen Rahmen in der Folge der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK 1994) sukzessive in den Schulgesetzen der Länder durch den Begriff des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* ersetzt, weil er im oben beschriebenen Sinne als stigmatisierend und individuell kategorisierend wahrgenommen wurde. Der anglo-amerikanische, international eingeführte Leitbegriff der *special educational needs* stand dabei Pate. Auch die im schulischen Rahmen umgesetzte Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs gründet aber letztlich darauf, dass besondere – sonderpädagogische – Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um individuelle Nachteile auszugleichen:

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Dabei können auch therapeutische und soziale Hilfen weiterer außerschulischer Maßnahmeträger erforderlich sein.

(Beschluss der KMK vom 5./6. Mai 1994)

Mit den KMK-Empfehlungen von 2011 wurde der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland wiederum durch den weiteren Begriff des *besonderen Unterstützungsbedarfs* abgelöst, der nicht nur „sonderpädagogische“, sondern auch weitere Bedarfe (z. B. Sprachförderung etc.) umfassen kann. Zahlreiche schulgesetzliche Bestimmungen operieren allerdings nach wie vor mit

dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Derzeit sind beide Begriffe parallel im Gebrauch.

Die *Zuschreibung von Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf* umfasst die soziale Deutung von Merkmalen der Person wie auch der Umwelt durch die begutachtenden Personen, die sie als abweichend von der Normalität beobachtet. In welchem Ausmaß diese Zuschreibung abhängig ist von sozialen und kulturellen Konventionen, lässt sich u. a. an den extrem unterschiedlichen Größenordnungen solcher Zuschreibungen in den verschiedenen deutschen Bundesländern oder sogar von Region zu Region ablesen (vgl. Kap. 1.4). Auch die Gutachterinnen und Gutachter selbst sind mit ihren Beobachtungen und Deutungen zentral an der Konstruktion von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf beteiligt und treffen die Entscheidungen u. a. sozial selektiv. So stellt Kottmann (2007) in ihrer Analyse von Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs fest, dass Kinder aus ärmeren Familien und solche mit Migrationshintergrund früher und schneller an die Förderschule überwiesen werden als andere. Damit verbindet sich zugleich das Risiko, dass die Zuschreibung (z. B. Verhaltensauffälligkeit) zu einem Merkmal der Person wird und die Kontextfaktoren, die zur Entstehung und Aufrechterhaltung des abweichenden Verhaltens in der Schule geführt haben (und ggf. veränderbar sind) nicht berücksichtigt werden.

Aus sozial-konstruktivistischer Sicht sind Normalität, Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf bzw. besonderer Unterstützungsbedarf dementsprechend nicht etwa objektive Tatbestände, sondern *sozial konstruierte Zuschreibungen*. Die Frage danach, was in einer Gesellschaft als „normal“ oder „abweichend“, „behindert“ oder „förderbedürftig“ gilt, ist mit der Diskussion um Integration und Inklusion eng verbunden und nicht nur in der Sonderpädagogik, sondern auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Gender- und Migrationspädagogik thematisiert worden. Im Zusammenhang mit der Bestimmung des Inklusionsbegriffs und des Prinzips der Dekategorisierung wurde dies bereits angesprochen (s. o.). Im Rahmen des inklusionspädagogischen Diskurses wird dabei maßgeblich auf die Normalismustheorie von Jürgen Link (2006) rekurriert, die u. a. von Schildmann (2004) und Lingenauber (2008) rezipiert wird. Link unterscheidet ein protonormalistisches, ein flexibel-normalistisches und ein transnormalistisches Normalitätsmodell. Während im protonormalistischen Modell eine klare Grenze zwischen „normal“ und „behindert“ angenommen wird, wird diese Grenze im flexibel-normalistischen Modell durchbrochen und erweitert, die Normalitätsvorstellungen umgreifen ein größeres Spektrum an menschlichen Daseinsformen. Im transnormalistischen Normalitätsmodell dagegen werden diese Begrenzungen vollständig aufgegeben, es wird keine Unterscheidung von „normal“ und „behindert“ getroffen, sondern nur die zwischen Individuen mit ihren je unterschiedlichen Kompetenzen, Bedürfnissen und Interessen.

Der Begriff der *Inklusion* nimmt demzufolge auf ein transnormalistisches Normalitätsmodell Bezug, während dem Integrationsbegriff eher der Bezug zu einem

flexibel-normalistischen Normalitätsmodell zugesprochen wird (Lingenauber 2008)⁴. Die Integration von Kindern mit besonderem Bedürfnissen setzt demnach – auch wenn das Normalitätsverständnis in integrativen Modellen flexibler und weiter ist als in separativen Modellen – immer noch die Kategorisierung als „behindert“ voraus: Ein Unterstützungsbedarf wird auf der Grundlage diagnostischer Verfahren auf das Individuum bezogen formuliert. Daran anschließend wird durch Gutachterinnen und Gutachter festgelegt, welche Ressourcen (z. B. Fördermaßnahmen, Einzelfallhilfe oder Doppelbesetzung des Unterrichts) ihm zustehen, um sich in ein System – eine Regelkindertageseinrichtung, eine Regelklasse oder einen Regelarbeitsplatz – zu integrieren. Durch diesen Prozess entsteht aber zugleich die Zuschreibung des Andersseins im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie, die dann durch integrative Prozesse im Nachhinein wieder aufgehoben werden soll.

Mit dem Inklusionsbegriff verbindet sich dagegen im Sinne Lingenaubers (2008) ein erweitertes Verständnis von Normalität und Vielfalt im Sinne einer Ein-Gruppen-Theorie, bei der die Normalitätsgrenze vollständig aufgehoben wird und die Behinderungskategorie sich auflöst. Lingenauber bezieht sich auf die integrationspädagogischen Konzeptionen von Feuser und Eberwein aus den 1990er-Jahren, die beide das Konzept der Integration als Übergangsphase konstruieren, die durch eine veränderte Normalitätsvorstellung zu überwinden sei (Lingenauber 2010). Dieses transnormalistische Verständnis ist kennzeichnend für die inklusive Idee, im Sinne von Feusers Leitsatz: „Inklusion ist unteilbar“ (vgl. Lingenauber 2008).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es im Sinne der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Aufgabe des Gemeinwesens ist dafür zu sorgen, dass die durch die Behinderung entstehenden Nachteile ausgeglichen werden. Durch den gleichberechtigten Zugang zu allen gesellschaftlich relevanten Institutionen einschließlich der Bildungsinstitutionen kann demnach die weitest mögliche soziale Teilhabe erreicht werden. Artikel 24 der Konvention, der das Recht auf Bildung thematisiert, enthält die völkerrechtlich verbindliche Selbstverpflichtung zur Verwirklichung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems.

Das Modell der *International Classification of Functioning* veranschaulicht die Einflüsse, die durch Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren auf die Körperfunktionen und Strukturen des Individuums, besonders aber auf die ihm möglichen Aktivitäten und Partizipationschancen wirken. Die Kategorie *Behinderung* bzw. *ability* ist dabei, wie wir aus vielen Daten wissen, keineswegs unabhängig von anderen Differenzlinien wie race, class und gender, sondern intersektional damit verschränkt. Die Risiken für Kinder mit Migrationsgeschichte auf die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sind, wie Kornmann

4 Die „dilemmata of difference“ (Norwich 2013), die sich damit verbinden, wurden oben bereits angesprochen.

et al. (2003), Diefenbach (2009), Kemper und Weishaupt (2011) oder die Bildungsberichte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 2016) nachweisen, im Durchschnitt mindestens doppelt so hoch, in manchen Regionen sogar um ein Vielfaches höher als für Kinder deutscher Herkunft.

Für ein geflüchtetes Kind aus Eritrea, das seine Mutter auf der Flucht verloren hat, allein und traumatisiert ist und nach einem halben Jahr Wartezeit erstmalig die Schule besucht, besteht eine deutlich erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass es aufgrund der vielfachen Benachteiligungen auch in der Schule umfangreiche Unterstützung benötigen wird und mittelfristig als sonderpädagogisch förderbedürftig z. B. im Lernen oder in der emotionalen und sozialen Entwicklung oder auch als seelisch behindert im Sinne des Sozialgesetzbuches (oder beides) kategorisiert werden wird. Behinderung entsteht diesem Modell zufolge, wenn die Aktivitäten und Partizipationschancen aufgrund von personenbezogenen und kontextbezogenen Faktoren eingeschränkt werden. Die Barrieren der Teilhabe sind in diesem Verständnis die eigentliche Behinderung.

Im Sinne der UN-Konvention besteht also die gesellschaftliche Aufgabe darin, *Barrieren abzubauen* und die angesprochenen *angemessenen Vorkehrungen* im Bildungssystem zu schaffen, sodass Teilhabe trotz beeinträchtigender Bedingungen möglich wird. Das bedeutet, dass im oben beschriebenen Sinne nicht nur der Zugang zum allgemeinbildenden System, sondern auch die entsprechend notwendigen Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung zu stellen sind – ein Vorenthalten z. B. spezifisch erforderlicher therapeutischer oder Förderangebote ist damit nicht vereinbar. In einem inklusiven Erziehungs- und Bildungssystem soll eine solchermaßen umfassende soziale Partizipation angestrebt werden.

2 Entwicklung in den Bundesländern

(Sören Thoms & Rolf Werning)

Mit der Ratifizierung der UN-BRK durch den Deutschen Bundestag im Jahr 2009 sind die Bundesländer verpflichtet, die einzelnen in ihrem Hoheitsbereich liegenden Punkte der Konvention umzusetzen. Dies gilt insbesondere für den Bereich der schulischen Bildung. Der Artikel 24 der UN-Konvention legt dabei jedoch nicht fest, wie die Umgestaltung des Schulsystems vorgenommen werden soll. Welche Maßnahmen von den unterzeichnenden Mitgliedsstaaten dabei im Einzelnen vorgenommen werden sollen wird nicht definiert (vgl. Werning & Avci-Werning 2015, S. 18).

2.1 Bundesländerspezifische Entwicklungen

In der Bundesrepublik Deutschland obliegt die Kulturhoheit den Bundesländern, was inzwischen zu 16 verschiedenen Schulsystemen innerhalb Deutschlands geführt hat. Die Ausdifferenzierung in Anzahl sowie in Bezeichnung der Schultypen variiert dabei von Bundesland zu Bundesland, einzig das Gymnasium

existiert in allen Ländern. Gleiches gilt auch für die Ausgestaltung des Förder-schulwesens, auf welches später noch eingegangen werden soll.

Als koordinierende Einrichtung der Länder im Bildungsbereich wurde 1948 die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) gegründet, deren Beschlüsse als Gremium allerdings keinen bindenden Charakter haben, sondern nur Empfehlungen darstellen (vgl. v. Friedeburg 1992, S. 321). Die Kultusministerkonferenz hat sich in ihrem Beschluss mit dem Titel *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen* (KMK 2011) mit der Umsetzung der UN-BRK im Schulsystem auseinandergesetzt. Dieser umfasst eine Beschreibung von inklusiver Bildung und inklusivem Unterricht sowie Hinweise zur Zusammenarbeit von Regel- und Förderschullehrkräften sowie zur Lehrerbildung allgemein. „Grundlage inklusiver Bildung sind das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung“ (KMK 2011, S. 7). Im Anschluss an ihre Empfehlung von 1994, in welcher die KMK festgehalten hat, dass sonderpädagogische Förderung nicht an den Ort der Förderschule gebunden ist, sondern auch in der Regelschule stattfinden kann, definiert das Gremium nun das gemeinsame Lernen, hier wiederum unabhängig vom Lernort. In einer weiteren Empfehlung aus dem Jahr 2015, welche sich mit der Lehrerbildung in Zeiten inklusiver Schulen befasst, wird von einer „Schule der Vielfalt“ gesprochen und festgestellt: „Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dies 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“ (KMK 2015, S. 2). Aus den Empfehlungen der KMK lässt sich eine Entwicklung ablesen: von der sonderpädagogischen Förderung unabhängig von der Förderschule, der Beschreibung inklusiven Unterrichts hin zur Wahrnehmung einer Schule der Vielfalt als ganzheitliches Konzept.

In der Empfehlung von 2011 wird formuliert, es bleibe „den Ländern überlassen, inwieweit sich Förderschulen für Kinder und Jugendliche ohne Behinderung öffnen, um dort gemeinsames Lernen zu ermöglichen“ (KMK 2011 S. 16). Bayern beispielsweise macht von dieser Inklusion im Förderschulwesen im Schulgesetz, neben anderen Maßnahmen, Gebrauch (s. u.). Im Beschluss der KMK wird zudem auf die Möglichkeit zieldifferenten und zielgleichen Lernens im inklusiven Unterricht eingegangen. „Inklusiver Unterricht berücksichtigt einerseits die Standards und Zielsetzungen für allgemeine schulische Abschlüsse und andererseits die individuellen Kompetenzen der Lernenden“ (ebd., S. 9). Weiterhin „kann es erforderlich sein, den Unterricht zieldifferent zu organisieren“ (ebd., S. 15). Wie die Bundesländer dies ausgestalten, bleibt dabei den jeweiligen Kultusministerien überlassen. Dies ist zum einen dem dynamischen Prozess der Schulgesetzgebung im Bereich *Inklusion*, aber auch dem zum Zeitpunkt der Beschlussfassung höchst unterschiedlichen Stand der einzelnen Bundesländer in Bezug auf die Umsetzung der UN-BRK geschuldet.