



BERUFSBILDENDE SCHULE INKLUSIV- MERKMALE, VORAUSSETZUNGEN, BEDINGUNGEN

KARL WOLFF

1. Inklusion, ein pädagogisches Leitbild in berufsbildenden Schulen

Am 26. März 2009 hat die Bundesrepublik Deutschland die sog. UN-Behindertenrechtskonvention (BRK)¹ ratifiziert. Mit dieser Ratifikation hat Deutschland ein rechtsverbindliches Bekenntnis für ein „inklusives Bildungssystem“ abgegeben. Die UN-Konvention räumt den Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen bzw. Handicaps das Recht auf eine uneingeschränkte Bildung im Regelschulsystem ein. Lernende mit Handicaps können auf der Grundlage der Chancengleichheit die Bildungseinrichtungen besuchen, die auch die Lernende ohne Handicaps besuchen. Das bedeutet, dass in Zukunft auch berufsbildende Schulen als wichtige Säule des Regelschulsystems dafür sorgen müssen, dass Menschen mit „offensichtlichen Behinderungen“ uneingeschränkt Bildungsgänge der Berufskollegs besuchen können, um dort einen Abschluss zu erwerben. Mit der Ratifizierung der UN-Konvention besteht ein Rechtsanspruch auf den Besuch der Regelschule für **alle**.

Die mit der UN-Behindertenkonvention normierte inklusive Bildung stellt in der deutschen Bildungslandschaft einen Paradigmenwechsel dar. Im Rahmen dieses Paradigmenwechsels wird ein von „Fürsorge“ bestimmtes Menschenbild hinübergeführt zu einer auf volle Teilhabe ausgerichteten Sicht auf den Menschen, bei dem die Behinderung ein Teilaspekt der Person ist und nicht mehr als „alleinigtes Merkmal“ im Vordergrund steht

(LÖHRMANN 2011, S. 103).

So wurde bisher in unserem Bildungssystem mit Blick auf eine bestimmte Behinderung eher separiert. Diejenigen Lernenden, die von der Norm abweichen bzw. den „Normkorridor der Anforderungen“ an der jeweiligen Schule nicht erfüllten, wurden z. B. nach der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs einer Förderschule mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt zugewiesen (Förderschwerpunkte s. § 20 SchulG).

In einem inklusiven Bildungssystem geht es im Prinzip darum, dass alle Lernenden unabhängig von ihrem Leistungsvermögen und einer Behinderung gemeinsam in einer Schule unterrichtet werden. Während die bisherigen Integrationsbemühungen eher von einer Zwei-Gruppen-Theorie ausgehen und versuchen, die Lernenden mit Handicaps in die Lerngruppe der „normalen Lernerinnen und Lerner“ einzugliedern, will die Inklusion eine uneingeschränkte Teilhabe der Lernenden mit Behinderungen am Unterricht in der Regelschule.

Der Inklusionsgedanke geht weiter als die Überwindung der Bipolarität Behinderte - Nichtbehinderte. Er wendet sich gegen jede Form der Kategorisierung, wie etwa Deutsche-Ausländer, Männer-Frauen, Homosexuelle - Heterosexuelle, Body-Maß-Index - Gemäße und Abweichler, Reiche - Arme (Hinz 2010). Bei der Inklusion geht es um die Überwindung dieser Kategorisierungen nicht im Sinne von Eingliedern, sondern im Sinne von uneingeschränkt Dazugehören. Aus einer inklusiven Sichtweise heraus ergibt sich folgende Botschaft: Wir nehmen die Menschen an, so wie sie sind; jeder gehört zu uns, keiner soll verloren gehen, jeder wird gebraucht (s. KAHL 2004).

Damit auch in der Regelschule z. B. Lernende mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre individuellen Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen können, müssen den Schulen entsprechende individuelle Unterstützungsleistungen zur Verfügung gestellt werden. „Wir können davon ausgehen, dass auch Lernerinnen und Lerner mit erheblichem Unterstützungsbedarf innerhalb der allgemeinen Schulen unterrichtet werden können - wenn die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stehen. Insbesondere erscheinen mir kleinere Klassengrößen, Mehr-Pädagogen-Systeme, differenzierte Unterrichtsangebote, ständige Präsenz

sozialpädagogischer und weiterer Fachdienste sowie die Möglichkeit der Beratung, Supervision und Fortbildung von hoher Bedeutung zu sein. ..." (LELGEMANN 2010).

2 Inklusive Bildung in Europa

Der Inklusionsgedanke hat sich bisher in Europa unterschiedlich stark durchgesetzt. In Europa werden durchschnittlich etwa zwei Prozent aller Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonder- oder Förderschulen bzw. entsprechenden Klassen unterrichtet. In vielen europäischen Ländern, darunter Italien, Schweden und Norwegen besuchen ca. 95 % der Lernerinnen und Lerner mit Förderbedarf eine Regelschule. In Großbritannien liegt der Anteil bei 60 %. Schweden, Italien, Finnland und Großbritannien gelten in Europa als Vorreiter einer schulischen Inklusion (QUADT 2010, S. 48 ff.). In Südtirol gibt es seit 30 Jahren keine Sonderschulen mehr, gesunde Kinder und Jugendliche und solche mit Beeinträchtigungen gehen gemeinsam zur Schule (AUER 2011).

In Europa besucht die Mehrheit der Lernenden mit Lernschwierigkeiten eine Regelschule. Das deutsche Schulsystem bildet hier eine Ausnahme: Ca. 85 % Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten werden an der entsprechenden Förderschule unterrichtet (s. INKLUSIVE BILDUNG IN EUROPA 2011). Für die Pädagoginnen und Pädagogen, die in diesen Schulen unterrichten, besteht die große Schwierigkeit, dass die Lernenden, die sie als „Lernbehinderte“ unterrichten, sich selbst nicht als „behindert“ verstehen. „Sie haben recht! Sie sind nicht behindert! Sie werden von dem Schulsystem zu „Behinderten“ gemacht.“ (SCHÖLER 2009, S. 41). In den nicht selektiven Schulsystemen Europas werden diese Lernenden nicht wie in Deutschland zu „Lernbehinderten“ etikettiert, sondern sie erhalten in der Regelschule nur in einzelnen Unterrichtsfächern besondere Lernbedingungen und/oder eine besondere pädagogische Unterstützung (SCHÖLER 2009, S. 42).

3 Heterogenität statt Homogenität

Das deutsche Schulsystem ist durch Homogenisierung und Normierung gekennzeichnet. Seit Jahrzehnten wird die homogene Lerngruppe als Idealzustand für ein effektives Unterrichten bzw. Lernen angesehen. „Wir glauben eher an Exklusion, an ein ständisches Einteilen der Ähnlichen und an den Ausschluss der angeblich Ungeeigneten. Man hat Angst vor Mischungen.“ (KAHL 2004) In den Unterrichtsentwürfen der Lehramtsanwärter wird die Heterogenität einer Lerngruppe immer wieder implizit oder explizit als Erschwernis und einschränkend für die Planung und Realisierung des Unterrichtes hervorgehoben. Die Inhomogenität von Lerngruppen wird allerdings auch von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern immer wieder als Hemmnis beim Erreichen eines bestimmten Unterrichtszieles genannt. Wobei allerdings in erster Linie an einen begrenzten Kompetenzbereich, nämlich an die Fachkompetenz gedacht wird. Erweiterte Kompetenzen, wie etwa die Sozial- und Humankompetenz spielen bei der Homogenitätsforderung eine untergeordnete Rolle. Diese Kompetenzen sind allerdings bei der inklusiven Bildung von besonderer Bedeutung.

Das Streben nach homogenen Lerngruppen ist im Prinzip auch heute noch das Ziel der Lehrer/-innen und der Schulleitungen der Regelschulen, weil man sich von einer homogenen Lerngruppe eine höhere Lerneffizienz verspricht. Solange die Homogenität von Lerngruppen als Voraussetzung für besseres Unterrichten und Lernen angesehen wird, besteht in unserem Schulsystem die Tendenz, Maßnahmen zu ergreifen, die aus Sicht der Pädagogen zu einer Homogenisierung beitragen. Hierzu zählen z.B. das „Sitzenbleiben“, die Bildung von Jahrgangsklassen und die Bildung von Förderklassen im Regelschulsystem. Hierzu zählt aber auch die Überweisung von Lernenden auf Förderschulen (PREUSS-LAUSITZ 2004), weil sie wegen ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Behinderung oder wegen ihres erheblich beeinträchtigten Lernvermögens nicht am Unterricht einer allgemeinen Schule teilnehmen können (s. § 19, Abs.1 SchulG).

Auch das „Berufsorientierungsjahr für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (BOJ-S)“, welches an einigen Berufskollegs eingerichtet ist, stellt aus meiner Sicht eine Ausprägung dieser Homogenisierungsbemühungen dar, da in diesen Klassen ausschließlich Abgänger der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden. Im Vergleich zu dieser Organisationsform stellt dagegen der gemeinsame Unterricht von Abgängern der Förderschulen und Abgängern der Regelschulen z.B. in den Klassen für Lernerinnen und Lerner ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSoB) bereits einen Schritt in Richtung inklusiver Beschulung dar. So werden zum Beispiel in verschiedenen KSoB-Klassen des Berufskollegs Kaufmännische Schulen des Kreises Düren 21 Schulabgänger aus Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zusammen mit Lernerinnen und Lernern aus Regelschulen unterrichtet, die zum Teil sehr unterschiedliche Abschlüsse haben (Hauptschulabschluss, Fachoberschulreife, vereinzelt auch Fachhochschulreife). Mit praxisna-

hen Unterrichtskonzepten u.a. im Rahmen eines kleinen von Lernenden betriebenen Büromaterialgeschäftes „Copy-Corner“ und offenen Lernsituationen versuchen die Kolleginnen und Kollegen dem zum Teil sehr unterschiedlichen Lernleistungsvermögen, den unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Fähigkeiten gerecht zu werden. Obwohl die Arbeit in diesen Klassen stundenweise durch eine Sozialpädagogin unterstützt wird, müssten die personellen Ressourcen für eine umfassende individuelle inklusive Förderung, zum Beispiel im Wege des „Team-teachings“, durch den zusätzlichen Einsatz von Sozialpädagogen und Sonderpädagogen deutlich erhöht werden. Die Lehrerinnen und Lehrer der Berufskollegs und der berufsbildenden Schulen sind nämlich in keiner Weise hinreichend auf die Arbeit mit ehemaligen Lernenden aus Förderschulen vorbereitet (WULF-HUNDECK 2009, S. 19 ff. u. 32).

Aufgrund der Perspektive, dass mit dem Ausbau eines inklusiven Bildungssystems in den Regelschulsystemen zunehmend heterogene Lerngruppen entstehen werden, stellt sich die Frage, wie sich die Lernleistung der Lernenden in heterogenen Leistungsgruppen im Vergleich zu der Lernleistung in leistungshomogenen Lerngruppen darstellt. Damit verbunden steht dann auch die Frage im Raum, ob ein inklusiver kompetenzorientierter Unterricht unter dem Gesichtspunkt der Lerneffizienz im Vergleich zum bisherigen separierenden, auf Homogenität ausgerichteten, Unterricht pädagogisch vertretbar ist.

Aufgrund der bisher vorliegenden integrationspädagogischen Untersuchungen kann davon ausgegangen werden, dass die Lerneffizienz in heterogenen Lerngruppen nicht geringer ist als die in leistungshomogenen Lerngruppen (s. KLEMM/PREUSS-LAUSITZ 2011, S. 36 ff.; S. 48 ff.). „Durch die Separierung der schwächeren von den stärkeren Lernenden in getrennte Schulformen gelingt weder eine intensive Förderung der Starken noch eine der Schwachen.“ (PREUSS-LAUSITZ 2004, S. 4) So werden etwa leistungsschwächere Lernende in heterogenen Lerngruppen stärker motiviert als in leistungshomogenen Lerngruppen; sie lernen im Bereich der Kulturtechniken mehr und zeigen mehr Schulfreude und Lernbereitschaft. Mehrere Studien belegen, dass Lernende mit Förderbedarf in integrativen Settings deutlich mehr lernen als in Sonderschulen. Die Arbeit in heterogenen Lerngruppen wirkt sich leistungssteigernd aus, ein Befund, der auch durch die PISA-Untersuchung bestätigt wurde (s. DEMMER-DIECKMANN 2011, S. 24). „Die frühzeitig eingeschulten, schwächeren Lernenden aus Förderschulen verharren auf ihrem niedrigen Niveau und sind weder in den Schulleistungen noch in der Intelligenz mit jenen Lernenden konkurrenzfähig, die noch einige Jahre in der allgemeinen Schule verbleiben konnten und erst spät zur Förderschule wechseln. Diese Positionsstabilität der Lernerinnen und Lerner mit Lernbehinderungen spricht unzweifelhaft gegen eine kompensatorische, rehabilitative Wirksamkeit der Förderschule.“ (s. WOCKEN 2005, S. 61). In der Schweiz wurde im Rahmen einer langjährigen Verlaufsstudie festgestellt, dass junge Erwachsene, die eine Sonderklasse für Lernbehinderte besuchten, einen deutlich erschwerteren Ausbildungszugang haben als junge Erwachsene, die aus einer Regelklasse kommen (s. KLEMM/PREUSS-LAUSITZ 2011, S. 39).

Leistungsstarke Lernende lernen in heterogenen Lerngruppen nicht weniger als in homogenen Lerngruppen. Darüber hinaus wird ihre soziale Kompetenz gefördert, indem sie eine stärkere Akzeptanz gegenüber leistungsschwächeren und behinderten Lernerinnen und Lerner entwickeln (DEMMER-DIECKMANN 2011, S. 24). Durch die Einbeziehung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf entsteht ein günstigeres Klassenklima, weil die unterrichtenden Lehrkräfte stärker auf soziales Lernen achten und die Toleranz gegenüber Lernenden, die Handicaps haben, größer wird (s. PREUSS-LAUSITZ 2004). Auch die neueren neurobiologischen Erkenntnisse stützen den gemeinsamen Unterricht in heterogenen Lerngruppen. In heteronomen Gruppen entstehen mehr „Anregungssituationen“ und „Lern-Veranlassungen“, die sich positiv auf die Lernbereitschaft und auf den Lernfortschritt auswirken (s. HERRMANN 2002, S. 20 ff.). Der Erziehungswissenschaftler Prof. PREUSS-LAUSITZ erklärt, dass sich die Hoffnung, durch Einrichtung von Förderschulen eine bessere Ausbildungsfähigkeit und Berufsvorbereitung zu erreichen, trotz der Sisyphusarbeit, die die Kolleginnen und Kollegen in den Förderschulen leisten, nicht erfüllt hat: „Wenn ich zehn lernschwache und verhaltensauffällige Lernende in eine Klasse packe, dann ist der Anregungsgehalt für diese Kinder einfach zu gering. Natürlich lernen auch verhaltensauffällige Kinder von einander. Aber was sie lernen, das sind eben Verhaltensauffälligkeiten. Ein solches Konzept kann nicht funktionieren. Auch die Ergebnisse der PISA-Studie haben bestätigt, wie wichtig die Zusammensetzung der einzelnen Klasse ist. Die - im Fall der Förderungsschulen nach Behinderungsart - homogenisierten Klassen bieten ein ungünstiges Lernmilieu ohne ausreichende Anregung für den Einzelnen.“ (PREUSS-LAUSITZ 2011) Kaum eine Lernerin oder ein Lerner verlässt eine Förderschule mit einem qualifizierten Abschluss. Das Nachholen eines Abschlusses und/oder eine berufliche Eingliederung in den „normalen“ Arbeitsmarkt, z. B. über entsprechende Bildungsgänge des Berufskollegs, werden meist erst gar nicht versucht. Die meisten dieser Lernenden landen in Werkstätten für behinderte Menschen, die kaum jemand wieder verlässt. Durch nationale und internationale Studien wurde belegt, dass sich der Besuch einer Förderschule

nachteilig auf die Lernleistungen auswirkt, während bei einem inklusiven Unterricht deutlich größere Lernfortschritte zu beobachten sind (s. WERNSTEDT/JOHN-OHNSORG 2010, S. 13). Die Förderschulen können die ihnen zugeschriebene Schonraumfunktion bestenfalls in den unteren Schuljahren erfüllen, danach wird die Förderschule häufig zur „Schonraumfalle“ aus der die meisten Lernenden nicht mehr herauskommen (s. REHLE 2009). „Aktion-Mensch“-Vorstand MARTIN GEORGI hebt in einem Interview auf der Internetseite des Schulministeriums NRW hervor, dass zwar viele Förderschulen eine sehr gute Arbeit leisten, dass es aber nicht sinnvoll ist, Menschen mit Behinderungen abgesondert in einem Schonraum aufwachsen zu lassen. Einerseits müssen die jungen Menschen mit Behinderung lernen, sich außerhalb des geschützten Raums der Förderschule zu bewegen, andererseits muss die Gesellschaft lernen, mit Menschen mit Behinderung umzugehen.

HANS WOCKEN, Professor für Lernbehindertenpädagogik an der Universität Hamburg, hat empirisch nachgewiesen, dass die Leistungen der Lernerinnen und Lerner umso schlechter sind, je früher sie auf eine Förderschule gehen und je länger sie dort verweilen (s. FÖRDERSCHULEN MACHEN NICHT ALLES RICHTIG 2011). Die mit der Überweisung in eine Förderschule verbundene Aussonderung und die mit dieser Aussonderung verbundene schulische Ghettoisierung bzw. Segregation ist allerdings auch für die Lernenden mit erheblichen berufsbiografischen Folgen verbunden. „Die bildungspolitische Form institutionalisierter Segregation von Kindern und Jugendlichen wird nach der Schulzeit aufgrund mangelnder qualifizierender Abschlüsse in eine Exklusion vom Arbeitsmarkt verwandelt und kumuliert vermutlich in für die Gesellschaft kostspielige Scheiternsbiografien.“ (PFAHL/POWELL 2005, S. 69) Ein weiteres Hemmnis für die Integration ehemaliger Lernender aus Förderschulen in den Arbeitsmarkt ist auch fehlendes Selbstbewusstsein. So sind sich junge Erwachsene, die Förderschulerfahrung gemacht haben, ihrer „negativen Besonderung“ bewusst und reagieren empfindlich auf sie. Die Lernbiografien der Lernerinnen und Lerner aus Förderschulen sind häufig an Scheiternserfahrungen geknüpft, die ihre berufliche Orientierung aufgrund fehlender Aktivität, Anregung und fachlichen Fähigkeiten stark gefährden (s. PFAHL/POWELL 2005).

Auch in der Salamanca-Erklärung wird ein Zusammenhang zwischen inklusiver Pädagogik in heterogenen Klassen und den Schulleistungen beschrieben: „Eine kindzentrierte Pädagogik ist für alle Kinder und in der Folge für die gesamte Gesellschaft von Nutzen. Erfahrungen haben gezeigt, dass sie Drop-Out- und Wiederholungsraten, die ein wesentlicher Bestandteil vieler Schulsysteme sind, deutlich reduzieren kann und dass gleichzeitig ein höherer Leistungsdurchschnitt gesichert wird.“ (UNESCO 2010; vgl. SCHUMANN 2009b, S. 51 f.) Im Gegensatz zu der bisher in unseren Regelschulen häufig anzutreffenden Überzeugung, „dass eine große Heterogenität der Lernerchaft vorrangig belastend ist und für die Unterrichtsplanung und -durchführung eine Vielzahl von Problemen mit sich bringt, geht eine Pädagogik der Vielfalt davon aus, dass die divergierenden Begabungsprofile und Leistungsstände der Kinder und Jugendlichen vorrangig als bereichernd zu interpretieren sind.“ (JENNESSEN 2010, S. 122)

4 Wir brauchen eine neue Schulkultur!

Die Schulkultur beschreibt intentional und funktional die Gestaltung der Schule als „Lern- und Lebensraum“. Die Schulkultur betrifft alle Personen, die in irgendeiner Form am Schulleben beteiligt sind. Zur Schulkultur gehört auch der Umgang mit Lernerinnen und Lernern, die das Klassenziel oder den angestrebten Abschluss nicht erreicht haben oder die aufgrund ihrer individuellen Lerndisposition nicht ohne weiteres in der Lage sind, die gesetzten Anforderungen zu erfüllen bzw. dem „allgemeinen Lerntempo“ zu folgen. Aufgrund unseres gegliederten Schulsystems besteht eine Tendenz, Lernende, die die Anforderungen in einer bestimmten Schulform nicht erfüllen, „als Problemfall nach unten“ abzugeben. Mit dem Inklusionskonzept wird diese Tendenz überwunden, denn „Looking at education through an inclusive lens implies a shift from seeing the child as a problem to seeing the education system as a problem“ (SCHUMANN 2009a, S. 2).

Die inklusive Schule geht von einer Schulkultur des Behaltens und nicht des Abgebens (in andere Schulen, Klassen oder „Fördergruppen“) aus. Lernende, die aufgrund von Beeinträchtigungen, wie etwa einer eingeschränkten Lernleistung nicht dem allgemeinen Lerntempo folgen können, sind durch geeignete Maßnahmen so zu fördern bzw. zu unterstützen, dass sie in der Regelschulklasse das Bildungsziel erreichen. In einer Schulkultur des Behaltens wird die Einstellung gelebt: Alle Lernenden werden mit ihren individuellen Stärken und Schwächen wertgeschätzt und können von- und miteinander lernen. Die Inklusion legt Wert darauf, dass Unterschiede in der Lerngruppe nicht als Problem, sondern als Chance gesehen werden, um unterschiedliche Voraussetzungen und Zugänge für einen facettenreichen und abwechslungsreichen Unterricht zu nutzen.

Der Leitgedanke der Inklusion folgt auch dem Grundsatz „Non scholae, sed vitae discimus“. Wir leben

in einer vielfältigen multikulturellen Gesellschaft. Im Alltag begegnen wir sehr unterschiedlichen Menschen, auch Menschen mit Behinderungen. Wenn die Schule auf das Leben in der Gesellschaft vorbereiten soll, dann muss sie allen Kindern und Jugendlichen chancengleich und unter Berücksichtigung ihrer individuellen Möglichkeiten die Chance zur Anbahnung der notwendigen Kompetenzen für ein humanes und solidarisches Zusammenleben eröffnen.

Die Schule ist ein wichtiger Lebensraum, in dem die jungen Menschen ihre Kompetenzen für das Leben in der Gesellschaft entwickeln. „Je weniger gemeinsame Lebensräume es gibt, desto größer werden die Verschiedenheiten empfunden, desto größer können die gegenseitigen Verletzungen sein,....“ (SCHLÜTER 2010, S. 31).

Die inklusive Pädagogik befasst sich nicht mit der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am gesellschaftlichen Leben, auf das z. B. in einer speziellen Förderschule vorbereitet wird, sondern die inklusive Pädagogik bezieht sich auf die bewusste Heterogenität und Vielfalt in der Schule, wie sie sich in unserer Gesellschaft auch widerspiegelt. So wie in der Gesellschaft „Normale“ und „Menschen mit Beeinträchtigungen“ zusammen leben und arbeiten, so sollen sie dies auch in der Schule tun.

Zurzeit ist dies allerdings in unserem Schulsystem noch Zukunftsmusik. Auslese und Separation haben im deutschen Schulsystem Tradition. Nach ANDREAS HINZ, Professor für allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Universität Halle-Wittenberg, können fünf Stufen im Umgang mit Unterschiedlichkeit beschrieben werden (s. ZICKGRAF 2005). Diese Stufen kennzeichnen auch die historische Entwicklung unseres Schulsystems unter dem Gesichtspunkt Integration/ Inklusion vom 17. Jahrhundert bis ins 21. Jahrhundert (s. SANDER 2004, S. 243). Die fünf Stufen können im Prinzip aber auch als Entwicklungsstufen auf dem Weg zu einer Schulkultur bzw. einem Schulsystem gesehen werden, in dem die Vielfalt und Heterogenität in den Lerngruppen der Normalfall ist und beide Aspekte bewusst und konzeptionell von Anfang an didaktisch und intentional berücksichtigt werden (s. HINZ 2003).

- **Exklusion**

Die Unterschiedlichkeit und die Vielfalt in den Lerngruppen sind unerwünscht. Kinder und Jugendliche, die -nach oben oder nach unten - von der Norm abweichen, werden ausgegrenzt und - wenn möglich - separiert bzw. ausgesondert. Im Extremfall sind behinderte Kinder und Jugendliche vom Schulbesuch ausgeschlossen.

- **Segregation**

Die Unterschiedlichkeit in der Lernerchaft wird kanalisiert. Kinder und Jugendliche werden nach dem Leistungsvermögen, nach der Beeinträchtigung und - wie die PISA-Untersuchung auch zeigt - nach dem sozialen Milieu den zuständigen Institutionen zugewiesen. Diese Absonderung erfordert ein Bildungssystem bestehend u.a. aus den Schulformen Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen und Förderschulen (s. SCHULMINISTERIUM NRW 2011). Die Schülerstatistik zeigt, dass das Schulwesen in Deutschland sich noch überwiegend auf der Stufe der Segregation befindet (s. Behindertenbericht, bes. S. 31 ff.; vgl. SANDER 2004, S. 243). Das gilt insbesondere für die Sekundarbereiche I und II. Der durch die internationale Schulleistungsuntersuchung hervorgerufene Druck auf die Bildungssysteme, mehr Leistung in der Schule zu produzieren, kann als ein Grund dafür angesehen werden, dass Lernende verstärkt an Förderschulen verwiesen werden. Die Bereitschaft, Lernerinnen und Lerner in die Regelsysteme zu integrieren, kann auch dadurch gehemmt werden, dass die Schulen im Rahmen einer erweiterten Selbstständigkeit „rechenschaftspflichtig“ werden und bestimmte, außerhalb der Inklusion liegende Kriterien entscheidend sind für die Qualität der Schule und ihre Attraktivität am Markt für Bildungsleistungen (s. MEIJER 2005, S. 8).

Bei dieser Stufe im Umgang mit Unterschiedlichkeit wird deutlich, dass das berufsbildende Schulen, welche verschiedene abschlussbezogene „Schulformen“ im Sekundarbereich II in sich vereinigt, zumindest institutionell bereits heute prädestiniert ist, den Weg einer systemischen Vielfalt zu gehen und dass in berufsbildenden Schulen eine Absonderung wie im allgemeinbildenden Schulsystem nicht notwendig ist. Unter dem einen Dach einer berufsbildenden Schule können heute schon Lernende mit unterschiedlichen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen verschiedene Abschlüsse, vom Hauptschulabschluss über die Fachoberschulreife, die Fachhochschulreife bis hin zur Allgemeinen Hochschulreife, erwerben.

- **Integration**

Die Unterschiedlichkeit in der Lerngruppe wird akzeptiert. Lernerinnen und Lerner mit Beeinträchtigungen werden integrativ in Regelschulklassen unterrichtet. Sie erhalten bedarfsgerecht eine sonderpädagogische Unterstützung. Bei dem gemeinsamen Unterricht bleibt allerdings die Zweiteilung zwi-

schen den „Normalen“ und der Randgruppe (Personen mit Beeinträchtigungen) bestehen. Da die Lerngruppenkonzeption sich in erster Linie an den Bedürfnissen der „Normalen“ orientiert, kann in Bezug auf die Personen mit Handicaps ein „Anpassungsdruck“ entstehen, der sie an der Entfaltung ihrer individuellen Lernbedürfnisse hindert.

- **Inklusion**

Die Unterschiedlichkeit ist erwünscht. Sie wird geschätzt und als Normalität in der Schule erlebt. Während sich die Integrationspädagogik (siehe zu 3) noch in erster Linie an der „durchschnittlichen Norm“ orientiert, geht die Pädagogik der Inklusion davon aus, dass es „normal ist, verschieden zu sein“. Alle Facetten der Heterogenität wie Geschlecht, Nationalität, Milieu/soziale Schicht, Religion, Handicaps werden „gleichberechtigt“ im Unterricht berücksichtigt. Es gibt bezüglich der individuellen Lerndisposition und in Bezug auf die anthropogenen und soziokulturellen Bedingungen der Schüler/-innen in der Lerngruppe kein Besser oder Schlechter im Hinblick auf das Erreichen bestimmter Kompetenzen. Die Ziele des Lernens werden individuell festgelegt und die Lernerinnen und Lerner werden ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert. Hierbei sind z. B. Lernende mit Handicaps eine Minderheit unter vielen. Die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen wird nicht als Störfaktor und Hemmnis für die Ausformung von Kompetenzen betrachtet, sondern als Ausgangslage und Anspruch des Lernens (s. SANDER 2004, S. 242). Inklusion bedeutet, dass nicht mehr ein- und aussortiert wird im Hinblick auf angeblich qualitativ unterschiedliche Leistungsstufen. Der Einzelne kann nicht mehr oder weniger, sondern „anders“ (s. KOEPEL/GEBBEKEN 2011, S. 7).

- **5. Pädagogik der Vielfalt**

Die Unterschiedlichkeit wird nicht mehr als besondere Herausforderung für die Umgestaltung unseres Bildungssystems angesehen. Das Bildungssystem wurde bereits so umgestaltet, dass die Vielfalt in den Lerngruppen zum Schulalltag gehört. Heterogenität in den Lerngruppen ist der Normalfall. Inklusion wird überall zur Selbstverständlichkeit, der Begriff „Inklusion“ kann vergessen werden (s. SANDER 2004, S. 243). Sortierungsmuster mit Zuordnungen wie z.B. „gesund/normal“, „krank/außerhalb der Norm“, „intelligent/dumm“ und „kommt gut mit/tut sich schwer“ spielen in der „Pädagogik der Vielfalt“ keine Rolle mehr. Gelebt wird eine innere Haltung, die verschiedene Begabungsprofile und Möglichkeiten als bereichernde Vielfalt begreift und die sich von einem vorgefertigten Bewertungs- und Sortierungsschema frei macht. Bei einer Veränderung der Schulkultur geht es allerdings nicht nur darum, dass die verschiedenen Begabungsprofile in einer heterogenen Lerngruppe als Bereicherung angesehen werden, sondern auch, dass unterschiedliche Persönlichkeitsprofile als „normal“ anerkannt werden. So sollten z. B. bewegungsfreudige, zur Unruhe neigende Jugendliche, die sich nicht über längere Zeit auf eine Thema konzentrieren können und bei denen „vorschnell und in Vorbereitung auf eine Separation“ ADHS diagnostiziert wird, als vielseitig interessiert und dynamisch angesehen werden, für die dann entsprechende individuelle Lernkonzepte entworfen werden. Dasselbe gilt auch für Lernende mit körperlichen, seelischen, sprachlichen und intellektuellen Beeinträchtigungen (s. KOEPEL/GEBBEKEN 2011, S. 7).

Wie weit wir in Deutschland noch von einer solchen „Pädagogik der Vielfalt“ entfernt sind, zeigen Berichte von Lernenden mit Handicaps, die teilweise jahrelang und verzweifelt zusammen mit den Eltern versucht haben, eine Regelschule zu besuchen, um dort einen allgemeinbildenden Abschluss zu machen. Es gibt zwar immer wieder in Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen positive Beispiele dafür, dass auch an Regelschulen selbst mehrfach- und schwerst-behinderte Lernende erfolgreich einen allgemeinbildenden Abschluss machen können², aber das sind eher Einzelfälle und diese Fälle sind eher der Stufe „Integration“ zuzuordnen.

Während lange Zeit in der deutschen Sonderpädagogik die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ synonym verwendet wurden, ist jedoch in den letzten Jahren aufgrund der internationalen und öffentlichen Diskussion im Anschluss an die „Salamanca Erklärung und den Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ (UNESCO 2010), verstärkt auch durch die Veröffentlichungen zur Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention (s. Anm. 1) klar geworden, dass „Inklusion“ qualitativ deutlich weitergeht als die „Integration“. Dies hat auch im April 2010 zu einer Aktualisierung der deutschen Übersetzung der Salamanca-Erklärung aus dem Englischen geführt. Während 1996 der englische Begriff „inclusion“ noch mit „Integration“ übersetzt wurde, wird in der Übersetzung 2010 durchgängig der Begriff „Inklusion“ verwendet (UNESCO 2010, S. 2). Das Leitprinzip, welches der Salamanca-Erklärung und dem Aktionsrahmen zugrunde liegt, besagt u. a. „... dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten. Diese Be-

stimmungen schaffen eine Reihe von Herausforderungen an Schulsysteme. Im Zusammenhang mit diesem Aktionsrahmen bezieht sich der Begriff „besondere pädagogische Bedürfnisse“ auf all jene Kinder und Jugendliche, deren Bedürfnisse von Behinderungen oder Lernschwierigkeiten herrühren. Viele Kinder stoßen auf Lernschwierigkeiten und haben daher im Lauf ihrer Schullaufbahn besondere pädagogische Bedürfnisse. Schulen müssen Wege finden, alle Kinder erfolgreich zu unterrichten, auch jene, die massive Benachteiligungen und Behinderungen haben. Es besteht wachsende Übereinstimmung darüber, dass Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in jene Unterrichtsabläufe integriert werden sollen, die für den Großteil aller Kinder eingerichtet werden. Das hat zum Konzept inklusiver Schulen geführt...“ (UNESCO 2010,3.7).

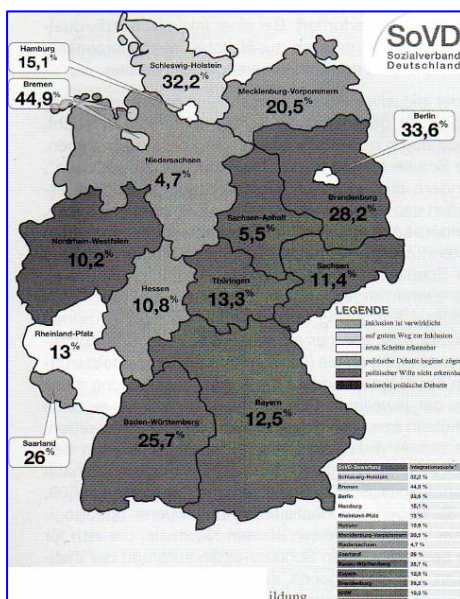
Beim Plädoyer für eine inklusive Schule muss auch berücksichtigt werden, dass Menschen mit Behinderungen, aber auch Patientinnen und Patienten mit psychischen Erkrankungen³ am normalen gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilnehmen sollen und die Schule hierauf vorbereiten muss. Die Inklusion und damit verbunden die Notwendigkeit einer differenzierten und individuellen Förderung der Lernenden berücksichtigt auch eine Beobachtung, die Lehrerinnen und Lehrer der Regelschulen in den letzten Jahren gemacht haben. So wird zunehmend festgestellt, dass Lernerinnen und Lerner, auch ohne dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf testiert wurde, z.T. erhebliche Beeinträchtigungen in den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung, Konzentrations- und Lernvermögen, Rechenkompetenz, Lese-/Rechtschreibkompetenz und Sprachkompetenz zeigen.⁴ Ferner zeigen immer mehr Schüler/-innen ADHS-Symptome wie Unaufmerksamkeit, Null-Bock-Mentalität, oppositionell-aggressive Verhalten, unpassende Gestik, Mimik und Körpersprache, starke Ablenkbarkeit, Vergesslichkeit, Stören im Unterricht und Unbeständigkeit. Selbst wenn die oben beschriebenen Beeinträchtigungen der Lernenden keine „Behinderungen“ im rechtlichen Sinne darstellen, so wird doch das Lernen für die gesamte Lerngruppe durch diese Lernerinnen und Lerner erheblich erschwert.

Diese Lernenden, die zwar keinen sonderpädagogischen Förderstatus haben, bedürfen aber einer speziellen und professionellen Förderung und Betreuung, die aufgrund der schwerpunktmäßig fachwissenschaftlichen Vorbildung der Regelschullehrkraft deutlich über deren Know-how hinausgeht.

5 Der zukünftige Schulweg führt zur Inklusion

„Unser Ziel ist klar: Die allgemeine Schule soll zum Regelförderort auch für Kinder mit Behinderungen werden, so wie es die UN-Behindertenkonvention verlangt. Wir stehen am Anfang eines intensiven Prozesses. Als Gesellschaft können wir den Weg zur inklusiven Schule nur gemeinsam gehen.“ (LÖHRMANN 2010) Dies sagte die Schulministerin des Landes NRW nach einem Treffen des Gesprächskreises Inklusion am 13. Dezember 2010.

Die Entwicklung inklusiver Schulen wird das bestehende Schulsystem grundlegend verändern. Damit dieser Übergang behutsam vollzogen wird und nachhaltig ist, muss er evolutionär verlaufen. Denn eine inklusive Schule, wie sie in den nächsten Jahren zu realisieren ist, verlangt tiefgreifende Veränderungen in der Didaktik und in der Schulorganisation. Wie weit wir in Deutschland bisher noch von einer inklusiven Schule entfernt sind, zeigt das



Bildungsbarometer Inklusion (s. Abb 1): Bisher besuchen bundesweit ca. 18 % der Lernenden mit Handicaps eine Regelschule, in erster Linie im Rahmen des gemeinsamen Unterrichtes in der Grundschule. Das Ziel für ein inklusives Bildungssystem sind 80 % und zwar in allen Bereichen des sogenannten Regelsystems. Der Inklusionsgrad und das Bemühen, die Inklusion im Bildungssystem voranzutreiben, sind in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich ausgeprägt. So beträgt z. B. in Nordrhein-Westfalen die „Inklusionsquote“ 10,2 % und in Bremen 44,9 %.⁶ Die KMK-Statistik belegt, dass - mit Ausnahme von Schleswig-Holstein - trotz sinkender Schülerzahlen im Regelschulsystem die Zahl der Lernenden an den Förderschulen gestiegen ist. Das „Sonderschulrisiko“ für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist in Bremen, Berlin und Schleswig-Holstein ungleich geringer als z. B. in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Sachsen, Thüringen, Bayern und Baden-Württemberg (s. SCHUMANN 2009, S. 52).

Abb. 1: Bildungsbarometer Inklusion

Bei der Vorstellung des Bildungsbarometers Inklusion hob ADOLF BAUER, Präsident des Sozialverbandes Deutschland (SoVD), hervor, dass die Bundesländer zu wenig Fortschritte bei der Integration behinderter Lernerinnen und Lerner an Regelschulen machen und dass sogar einige Bundesländer eine reservierte bis ablehnende Haltung gegenüber der inklusiven Bildung einnehmen (s. SoVD-Bildungsbarometer 2009).

6 Individuelle Förderung - der Schlüssel zur inklusiven Schule

Das zentrale Anliegen einer inklusiven Schule ist die individuelle Förderung aller Lernenden in einer „Kultur des Behaltens“ (s. LÖHRMANN 2011 a, S. 105).

„Die Schule hat ihren Unterricht so zu gestalten und die Lernenden so zu fördern, dass die Versetzung der Regelfall ist. (§ 50, Abs. 3 des Schulgesetzes NRW). Ziel der Förderung ist auf der Grundlage dieser Vorschrift die Versetzung. Das heißt, die Schule muss dafür sorgen, dass die Lernenden die Leistungsanforderungen der Klasse erfüllen.

6.1 Gegenwärtige Förderpraxis

Bisher beziehen sich die Anforderungen des Regelsystems auf ein durchschnittliches Kognitionsniveau, Leistungsvermögen, Begabungsspektrum, welches von einer externen, schulfremden Lehrplankommission curricular festgelegt wird. Nach Verabschiedung des Lehrplans sind die hier festgelegten Kompetenzen für die Unterrichtsarbeit in dem betreffenden Bildungsgang bindend. Alle Lernenden werden zielgleich unterrichtet.

Einige Lernerinnen und Lerner sind allerdings aufgrund ihrer Leistungsdisposition in Bezug auf die Norm über- bzw. unterfordert. Sie liegen mit ihrem Leistungsvermögen oder ihrer Leistungsfähigkeit über dem Normkorridor (Bereich der Unterforderung) oder unter dem Normkorridor (Bereich der Überforderung). Falls Lernende die Anforderungen des „Normkorridors“ nicht erfüllen, sind sie, gesetzlich vorgeschrieben, zu fördern (§ 1; 50 SchulG NRW). Durch Förderunterricht wird bisher in den Regelsystemen versucht, die überforderten Lernenden in die Norm zu führen. Das heißt also, sie dahin zu bringen, dass sie die Anforderungen des Lehrplans zumindest ausreichend erfüllen, um so das Klassenziel (Versetzung bzw. Abschluss) zu erreichen. Falls dies mit den begrenzten Ressourcen nicht funktioniert, bleiben sie sitzen oder müssen das System nach Ablauf der gesetzlich fixierten Verweildauer verlassen („absteigende Exklusion“). Die in den verschiedenen schulisch relevanten Anforderungsbereichen unterforderten Schüler/-innen werden „ruhig gehalten“ durch vertiefende Zusatzaufgaben, taxonomisch höherwertige Anforderungen im Wege einer inneren Differenzierung und/oder durch die Übernahme von „Helferaufgaben“. Von ihnen evtl. ausgehendes Störpotenzial versucht man durch „Disziplinierungen“, wie etwa „erzieherische Einwirkung“ oder „Ordnungsmaßnahmen“ zu neutralisieren (s. SOLTZY/WEGNER 2011). In einzelnen Fällen haben unterforderte Lernende die Möglichkeit, eine Klasse zu überspringen („aufsteigende Exklusion“). Diese Förderpraxis entspricht nicht der Intention der UN-Konvention, Die gegenwärtigen Förderkonzepte sind schwerpunktmäßig defizitorientiert.⁵ Es wird zu wenig Wert darauf gelegt, die individuellen Stärken und Begabungen eines jeden Jugendlichen zu erkennen, herauszufordern und weiterzuentwickeln.⁶

6.2 Förderperspektive in einer inklusiven Schule

Die inklusive Schule lässt keinen auf der Strecke, sie „behält“ die Lernenden. Sie widmet sich nicht nur den „in die Norm fallenden Lernerinnen und Lerner“, sondern gerade auch denjenigen die z. B. aufgrund ihrer individuellen kognitiven Disposition oder aufgrund ihrer körperlichen Konstitution nicht „barrierefrei“ ihre Begabungen und kognitiven Möglichkeiten entfalten können, da sie nur begrenzt an den Angeboten der Schule teilhaben können. Eine so verstandene Förderung außerhalb des Normbereichs erfordert eine an den Stärken und Schwächen (Handicaps) orientierte individuelle Förderung. Individuelle zu berücksichtigende Handicaps können z. B. sein: Konzentrationsstörungen, Epilepsie, Minderung der Sehkraft, Gehörlosigkeit, Körperbehinderung, Borderline-Syndrom, sonstige psychische Erkrankungen, Magersucht, Lernstörungen, Aufmerksamkeits-Defizit-/Hyperaktivitäts-Störung(ADS/ADHS), Dyskalkulie, Legasthenie, Adipositas, Burn out, eingeschränkte Sprachkompetenz.

In der inklusiven Schule herrscht eine neue Förderphilosophie. In der inklusiven Schule wird nicht versucht, meist durch quantitativ ausgelegte Fördermaßnahmen, die Lernenden in den Normkorridor zu „drücken“, sondern hier wird der „Normkorridor“ individuell erweitert und durch eine Vielzahl von z.

B. pädagogischen, sonderpädagogischen Maßnahmen oder sonstigen Unterstützungsmaßnahmen an das Leistungsvermögen der Lernenden angepasst. Die Lernarrangements werden individualisiert. Eine inklusive Förderung fordert nicht von dem einzelnen Lerner bzw. von der einzelnen Lernerin eine Anpassungsleistung an die (normierten) Leistungsanforderungen der Klasse, sondern die Anpassungsleistung muss von der jeweiligen Schule mit Blick auf die einzelne Lernerin bzw. den einzelnen Lerner erbracht werden. Die Schule muss die Bedarfe der Betroffenen in den Blick nehmen und den Unterricht individualisiert danach ausrichten (s. SoVD - Sozialverband Deutschland 2009, S. 3). Neben der Realisierung besonderer pädagogischer Vorgehensweisen können Nachteile, die sich für die beeinträchtigten Lernenden aufgrund der Institution „Schule“ ergeben, ausgeglichen werden („Nachteilsausgleich“).⁹ Lehrer/-innen müssen sich in die Perspektive der Lernenden hineinendenken, um diese dann mit adäquaten Fördermaßnahmen zu unterstützen. Sie müssen außerdem Empathie dafür entwickeln, wie die einzelnen Lernenden Dinge verstehen. Dem Einwand, dass dies in Klassen mit bis zu 30 Lernenden nicht möglich ist, entgegnet STEPHAN HUBMANN, Professor für Mathematikdidaktik und Leiter des Kompetenzzentrums für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung an der TU Dortmund, mit dem Hinweis, dass es bei der individuellen Förderung nicht darum geht, jeden einzelnen Lerner über den gesamten Zeitraum des Lernens in den Blick zu nehmen - das geht bei 30 Schüler/-innen wirklich nicht. Vielmehr reicht es, wenn man sich auf verschiedene Lernerinnen und Lerner und deren Lernbedürfnisse einstellt und verschiedene Herangehensweisen zur Bewältigung einer Anforderung offeriert oder toleriert. Meist gibt es auch - aufgrund der Erfahrung - bei der Bearbeitung von Aufgaben typische Fehler, die die Lehrkraft bei der Unterstützung im Blick haben sollte. Gerade das „Sich in die Lernerin/ den Lerner und seine Lernbedürfnisse hineinversetzen“ ist der Schlüssel für eine erfolgreiche individuelle Förderung (s. PETERS 2011 a). Um Kinder und Jugendliche kompetenzorientiert zu fördern, müssen wir einen Perspektivenwechsel vollziehen und uns nicht mehr fragen: „Was will oder muss ich vermitteln? Sondern vor allem: Was brauchen meine Lernenden?“ (s. PETERS 2011 b).

„Nicht das Kind muss sich der Schule, sondern umgekehrt die Schule muss sich an die Vielfalt der Lernenden anpassen.“ (WOCKEN 2011).

Anmerkungen

- 1 Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, veröffentlicht im Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II, Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008.
- 2 Die psychischen Erkrankungen haben in den letzten Jahren deutlich zugenommen. S. Pressemitteilung Fehlzeitenreport 2010. Wettbewerbsvorteil Vielfalt, Berlin 08.07.2010, Hrsg.: Wido Wissenschaftliches Institut der AOK, http://www.aok-bv.de/imperia/md/aokbv/gesundheit/vorsorge/betriebe/wido_pm_fehlzeiten_report_2010.pdf.
- 3 Von 1999 - 2008 ist der Anteil der Schüler/-innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf (Förderquote) ständig gestiegen; s. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 - 2008. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 189-März 2010, S.4.
- 4 S. Das SoVD-Bildungsbarometer Inklusion - Fortschritte auf dem Weg zur inklusiven Bildung in den Bundesländern, vorgestellt auf der Pressekonferenz am 20. August 2009 in Berlin, http://www.sovd.de/fileadmin/downloads/pdf/positionspapiere/SoVD-Bildungsbarometer_Inklusion.pdf
- 5 S.: Eine Schule für alle: Kongress-Teilnehmer verlangen Schulreform 14.03.2010, <http://www.eine-schule-fuer-alle.info/kongress-2010/news/buendnis-erklaerung/>, 6.04.2011.
- 6 S.: Nachteilsausgleich an Schulen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit Behinderungen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, 20.08.2008, Bezirksregierung Arnsberg, <http://www.tourette-gesellschaft.de/download/gelsingulrich080825ntavortrag.essen.pdf>, 20.04.2011

Literatur

- AUER, K. (2011): Behinderte Kinder an Regelschulen - Ausflug in eine bessere Welt, <http://www.sueddeutsche.de/bayern/behinderte-kin-der-an-regelschulen-ausflug-in-eine-bessere-welt-1.1077880>. Aufgerufen am: 27.03.2011.
- BEHINDERTENBERICHT (2009): Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode.
- COR J.W. MEIJER (Hrsg.) (2005): Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich. Zusammenfassender Bericht. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. Brüssel.

S. 34 - 36.

- DEMME-DIECKMANN (2011), I.: Inklusion - ein Gewinn für alle!. In: bildung SPEZIAL, 1.S. 24 f.
- FÖRDERSCHULEN MACHEN NICHT ALLES RICHTIG (2011). <http://www.schulen-vergleich.de/foerderschule/zukunft-der-foerderschule.html> , Aufgerufen am: 21.01.2011.
- HERRMANN, U. (2006): Gehirngerechtes Lehren und Lernen: Gehirnforschung und Pädagogik auf dem Weg zur Neurodidaktik. In: Herrmann, U (Hrsg): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für Lehren und Lernen. Weinheim/Basel. S. 8 - 15.
- HINZ, A. (2003): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?, <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?id=27381>. Aufgerufen am: 09.01.2011.
- HINZ, A. (2010): Inklusion und die UN-Behindertenkonvention. In: In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht NRW 21, 66-67.
http://www.sovd.de/fileadmin/downloads/pdf/positionspapiere/SoVD-Bildungsbarometer_Inklusion.pdf. Aufgerufen am: 17.08.2011.
- <http://www.teachers-ipp.eu/Diagnostische-Kompetenzen.html/4.%20Diagnose%20-%20DE.pdf>. Aufgerufen am: 25.03.2011.
- Inklusive Bildung in Europa - Deutsche UNESCO-Kommission (2011): www.unesco.de Stichwort „Inklusive Bildung in Europa. Aufgerufen am: 09.01.2011.
- JENNESSEN, S. (2010): Spezifik in der Pädagogik der Vielfalt - Schulische Inklusion körperbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Jenessen, S. u.a. (Hrsg.): Leben mit Körperbehinderung - Perspektiven der Inklusion. Stuttgart. S. 120-132.
- KAHL, R. (2004): Greenpeace für die Bildung. <http://www.reinhard-kahl.de/druckversion.php?id=24>. Aufgerufen am: 3.08.2011.
- KLEMM, K./PHEUSS-LAUSITZ, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen/Berlin. http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/. Aufgerufen am: 16.08.2011.
- KOEPSSELL, A./GEBBEKEN, H.(2011): Nicht gleich, aber gleich wertvoll, Inklusion: ein Begriff verlangt nach inhaltlicher Umsetzung. In: bildungsspezial 1. S. 6-8.
- LEHN, B. vom (2006): Spätfolgen der Frühgeburt unterschätzt. Weltonline, 28.06.2006, http://www.welt.de/print-welt/article225877/Spaetfolgen_der_Fruehgeburt_unterschaetzt.html. Aufgerufen am: 16.01.2011.
- LELGEMANN, R. (2010): „Perspektive Inklusion“. In: LVR Homepage.
- LÖHRMANN, S. (2010): Wir sind gemeinsam auf dem Weg zur inklusiven Schule. Gesprächskreis Inklusion in Düsseldorf, 21.12.2010. In: Pressemitteilung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW. http://www.bildung.koeln.de/schule/nachhilfe.Joerderung/artikel/artikel_05438.html Aufgerufen am: 17.08.2011.
- LÖHRMANN, S. (2011 a): Auf dem Weg zur Inklusion - eine „Kultur des Behaltens“. In: Schule NRW. S. 03/11,102 - 107.
- LÖHRMANN, S. (2011 b): Gemeinsam auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: Schule NRW 03. S. 03/11.
- MÜNK, D. (2011): Berufspädagogik als technische Gebrauchsanweisung? Ausgewählte empirische Ergebnisse einer Absolventenbefragung der Universität Karlsruhe, http://www.bwpat.de/ausgabe1/muenk_bwpat1.shtml. Aufgerufen am: 23.01.2011
- PETERS, M. (2011 a): „Sich in den Schüler hineindenken...“, http://www.Schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Rubriken/Initiativen/Serie_IndiF_4Interview_Hussmann/index.html. Aufgerufen am: 20.03.2011.
- PETERS, M. /2011b): Und nach dem Unterricht auf die Lerninsel ..., http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Eltern/_Rubriken/Initiativen/Indiv_Foerd_Teil5/index.html. Aufgerufen am: 31.03.2011.
- PFAHL, L/POWELL, J. J. W. (2005): Die Exklusion von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 10/05, S. 68 - 78, <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl10-05-pfahl-exklusion.html> Aufgerufen am: 16.08.2011.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (2004): Heterogene Lerngruppen - Die Chance für mehr Lernwirksamkeit und Erfahrungsreichtum. Vortrag auf der Tagung von GGG, GEW, Grundschulverband und Aktion Humane Schule am 30.10.2004 in der IGS Neumünster-Faldera/Schleswig-Holstein. Neumünster. S. 4.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (2011): Wir dürfen nicht so tun, als hätten wir in Regelschulen keine Heterogenität. Interview mit Professor Ulf Preuss-Lausitz über mehr Inklusion im deutschen Schulsystem, veröffentlicht am 1. Januar, <http://www.vielfalt-lernen.de/2011/01/07/%E2%80%9Ewir-durfen-nicht-so-tun-als-hatten-wir-in-regelschulen-keine-heterogenitat%E2%80%9C/>. Aufgerufen am: 17.08.2011.
- PRIBOSGHEK, A. (2011): „Hürden abbauen, Barrieren einreißen ...“, http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Eltern/_Rubriken/Menschen/Aktion_Mensch/index.html. Aufgerufen am: 10.04.2011.
- QUANDT, J. (2010): Inklusion und Körperbehinderung im internationalen Vergleich. In: Jenessen, S. u.a. (Hrsg.): Leben mit Körperbehinderung - Perspektiven der Inklusion. Stuttgart. S. 48 - 62.

- REHLE, C. (2009): Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam fördern - die inklusive Schule, Staatsinstitut für Frühpädagogik, 11.03.2009, http://www.familienhandbuch.de/cmmain/f_Aktuelles/a_Behinderung/s_3110.html. Aufgerufen am: 22.02.2011.
- SANDER, A. (2004):-Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5. S. 240 - 244.
- SCHLÜTER, M. (2010): Körperbehinderung und Inklusion im Speziellen. In: Jennessen, S. u. a.(Hrsg): Leben mit Körperbehinderung - Perspektiven der Inklusion. Stuttgart. S. 15-32.
- SCHÖLER, J. (2009): Alle sind verschieden - Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim/Basel. S. 41 - 47.
- SCHULMINISTERIUM.NRW.DE: Das Bildungsportal, <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/index.html>, Aufgerufen am: 09.01.2011.
- SCHUMANN, B. (/2009a): Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel -deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Zeitschrift für Inklusion, 01. <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-09-schumann-inklusion.html>. Aufgerufen am: 24.02.2011.
- SCHUMANN, B. (2009b): Inklusion statt Integration - eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. Sonderdruck Pädagogik, Heft 2. S. 51 - 53.
- SOLTY, L./WEGNER, C. 2008 Diagnose von Schülerpersönlichkeiten. Universität Bielefeld, 1.1.7. Der (hoch-)begabte Schüler, <http://www.tea-chers-ipp.eu/Diagnostische-Kompetenzen.html>. Aufgerufen am: 17.08.2011.
- SoVD - SOZIALVERBAND DEUTSCHLAND (2009): UN-Behindertenkonvention umsetzen - Inklusive Bildung verwirklichen. Berlin.
- SoVD-BILDUNGSBAROMETER (2009): SoVD-Bildungsbarometer Inklusion-Fortschritte auf dem Weg zur inklusiven Bildung in den Bundesländern, vorgestellt auf der Pressekonferenz am 20. August 2009 in Berlin.
- SPITZER, M. (2002): Lernen-Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin.
- UNESCO (2010): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Salamanca, Spanien, 7. - 10.Juni 1994. Stand: 21.04.2010.
- WERNSTEDT, R./JOHN-OHNSORG, M. (Hrsg.) (2010): Inklusive Bildung-Die UN-Konvention und ihre Folgen. Berlin. S. 11 - 13. http://www.fes.de/niedersachsen/common/pdf/Publikation_Inklusive%20Bildung.pdf. Aufgerufen am: 17.08.2011.
- WOCKEN, H. (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht). <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> . Aufgerufen am: 02.02.2011.
- WOCKEN, H. (2011): DIE INKLUSIVE SCHULE, Begründung - Konzept -Programmatis. http://www.integration-epi.lu/document/integ/bericht_rapport.pdf. Aufgerufen am: 23.02.2011.
- WULF-HUNDECK, M. (2009): Neue Aufgaben für das Berufskolleg ?, Auswirkungen des Unterrichtes mit ehemaligen Förderschülern auf das berufliche Selbstkonzept und das Belastungserleben von Lehrern an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen. Köln .
- ZICKGRAF, A. (2005): Braucht Deutschland eine Pädagogik der Inklusion -Von der Pädagogik der Ressourcenverschwendung zur Pädagogik der Inklusion - noch ein weiter Weg 26.09.2005. <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=458>. Aufgerufen am: 19.12.2010

Karl Wolff: Berufskolleg inklusiv- Merkmale, Voraussetzungen, Bedingungen für ein Berufskolleg für alle. In: Wirtschaft und Erziehung. 9/2011, 259 – 268 (gekürzt und sprachlich adaptiert durch RS)