



Kathrin Müller | Stephan Gingelmaier (Hrsg.)

Kontroverse Inklusion

Ansprüche, Umsetzungen und
Widersprüche in der Schulpädagogik

BELTZ JUVENTA

Kathrin Müller | Stephan Gingelmaier (Hrsg.)
Inklusion in der Schulpädagogik

Kathrin Müller |
Stephan Gingelmaier (Hrsg.)

Inklusion in der Schulpädagogik

Ansprüche, Umsetzungen,
Widersprüche

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3815-6 Print
ISBN 978-3-7799-4900-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Kontroverse Inklusion – Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung <i>Kathrin Müller & Stephan Gingelmaier</i>	9
1 Lesarten schulischer Inklusion als Aufgabe der Theoriebildung	
1.1 Pädagogische Dimensionen schulischer Inklusion – Sozial-ethischer Begründungsdiskurs einer Inklusions-Pädagogik <i>Kathrin Müller</i>	20
1.2 Rechtliche Dimensionen schulischer Inklusion – Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention aus juristischer Perspektive <i>Angela Faber & Verena Roth</i>	35
1.3 Soziologische und psychologische Dimensionen schulischer Inklusion	
1.3.1 Inklusive Schule, exklusive Gesellschaft? Soziologische Lesarten von Inklusion und Exklusion <i>Thomas Hoffmann</i>	54
1.3.2 Das Wesen der Inklusion ist psychosozial – Epistemisches Vertrauen zwischen Vorurteil und sozialem Lernen <i>Stephan Gingelmaier</i>	78
1.4 Philosophische und anthropologische Dimensionen schulischer Inklusion	
1.4.1 Schule – Macht – Inklusion? Machtanalytische Überlegungen zur (sonder)pädagogischen Wissenschaft <i>Pierre-Carl Link</i>	94
1.4.2 Wider die Raumvergessenheit der Pädagogik – Pädagogisch-anthropologische Eckpunkte für die Gestaltung inklusiver Lernräume <i>Wolfgang Schönig</i>	108

1.5	Kontroverse Perspektiven zur Theoriebildung schulischer Inklusion zwischen Kerstin Merz-Atalik, Dieter Katzenbach und Bernd Ahrbeck	
	<i>Braucht Inklusion eine eigene Gesellschaftsordnung?</i>	127
	<i>Welche drei Gedanken zur Inklusion beeinflussen Ihren Standpunkt grundlegend?</i>	131
	<i>Sehen Sie Inklusion mit den gesellschaftlichen Funktionen von Schule (Qualifikation, Selektion, Legitimation, Sozialisation) vereinbar? Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen?</i>	135
	<i>Wer profitiert von Inklusion? Wer profitiert von Inklusion nicht? Gibt es dazu bereits empirische Untersuchungen?</i>	138
2	Lesearten schulischer Inklusion als Aufgabe des Theorie-Praxis-Ausgleichs	
2.1	Didaktische Dimensionen schulischer Inklusion	
2.1.1	Methoden und Aufgabenformate eines inklusiven Grundschulunterrichts – Individuelles und gemeinsames Lernen in der Grundschule <i>Agnes Pfrang</i>	144
2.1.2	Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen – Kernkategorien und didaktische Dimensionen als Planungsempfehlungen <i>Silvia Greiten</i>	158
2.2	Professionalisierungsspezifische Dimensionen schulischer Inklusion	
2.2.1	Lehrerprofessionalisierung im Kontext von Inklusion <i>Eva-Kristina Franz</i>	174
2.2.2	Kooperation und Teamarbeit in der inklusiven Grundschule – Empirische und theoretische Annäherungen an ein Desiderat <i>Anja Seifert</i>	192
2.3	Dimensionen der Übergänge – Inklusion zwischen Schule und Beruf <i>Wolfgang Mack</i>	205
2.4	Internationale Dimensionen schulischer Inklusion	
2.4.1	Inklusive Bildung in der Praxis am Beispiel Italien/Südtirol <i>Rosa Anna Ferdigg</i>	218

2.4.2	Inklusive Anteile im finnischen Bildungswesen – Vorbilder für Deutschland? <i>Silke Trumpa & Doris Wittek</i>	233
2.5	Kontroverse Perspektiven zum Theorie-Praxis-Ausgleich schulischer Inklusion zwischen <i>Kerstin Merz-Atalik, Dieter Katzenbach und Bernd Ahrbeck</i>	
	<i>Was kann aus der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention gelernt werden?</i>	246
	<i>Welche didaktischen Konzeptionen empfehlen Sie für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen? Gibt es dazu bereits empirische Untersuchungen?</i>	247
	<i>Was sind in Deutschland aktuell die wichtigsten Ressourcen und Hemmnisse zur Umsetzung der schulischen Inklusion?</i>	249
	<i>Inklusion ist ein Menschenrecht, aber auch eine Herausforderung, weil der Grad der Komplexität im Arbeitsalltag von Lehrkräften steigt (z. B. Umgang mit Heterogenität): Welche Maßnahmen müssen aus wissenschaftlicher Perspektive ergriffen werden, dass der Arbeitsalltag für die Lehrkräfte bewältigbar bleibt und nicht Überforderung in verschiedensten Dimensionen das Bild dominiert?</i>	253
	Autorinnen und Autoren	260

Kontroverse Inklusion – Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung

Kathrin Müller & Stephan Gingelmaier

Inklusion wird im allgemeinen Diskurs mit folgenden Wertvorstellungen verbunden: Wertschätzung und Anerkennung von Diversität in der Gesellschaft sollen gelebt und Verschiedenheiten so ausgehalten werden, dass alle psychisch und sozial integriert und toleriert werden. Der Fokus liegt dabei auf der Gestaltung einer Gesellschaft, die allen Menschen in ihren unterschiedlichen Bedürfnislagen gerecht wird. Wer möchte diesen Werten in einer demokratischen, pluralen Gesellschaft widersprechen? Doch sowohl aus der aktuellen Tagespresse wie auch im wissenschaftlich theoretischen Diskurs wird deutlich, dass kaum ein Thema die Gemüter derzeit auf Dauer so erhitzt und beschäftigt. So titeln von Bredow, Hackenbrach und Olbrisch (2017) beispielsweise im Spiegel online: „Inklusion: Der alltägliche Irrsinn an deutschen Schulen“. Hooch (2017) ist in Zeit online nicht weniger polemisch und reklamiert: „Inklusion ist reine Illusion“. Diesen Schlagzeilen stehen auch die Titel in den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen teilweise in nichts nach: So spricht bspw. Becker von einer „Inklusionslüge“ (Becker, 2015).

Diese Aufregung in der Debatte wollen wir zum Anlass nehmen und in diesem Band die Möglichkeit geben, sich intensiver mit verschiedenen, teilweise im Widerspruch miteinander liegenden Ansätzen zur Inklusion auseinanderzusetzen. Zurückzuführen sind nicht alle dieser Ansätze auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UNBRK), jedoch stellt diese durch ihre gesetzesmäßige Verbindlichkeit einen wichtigen Meilenstein in der Entwicklung inklusiver Theorien dar.

Über die UNBRK wurden gesetzliche Rahmenbedingungen geschaffen, zu denen sich nun die Exekutive auf allen politischen Ebenen im Hinblick auf die Fragestellung „Wie wird eine Gesellschaft inklusiv(er)?“ verhalten muss. Wegen der übergeordneten gesellschaftlichen Bedeutung von „Inklusion“ findet nun der Begriff „Inklusion“ sowohl in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie auch verschiedenen theoretischen und praktischen Kontexten Verwendung, so dass durchaus Unterschiedliches gemeint sein kann und wird, wenn von der „Inklusion“ die Rede ist. Zum Objekt „Inklusion“ gibt es also

unterschiedliche „Theorien“ in einzelnen Disziplinen, die sich einerseits ergänzen und befruchten können, sich andererseits aber widersprechen, vielleicht sogar gegenseitig ausschließen.

Auch innerhalb der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen gibt es zum Objekt „Inklusion“ inzwischen verschiedene Theorien, so auch für die Pädagogik: Inklusion für den Bildungssektor wird (und hier vereinfachen wir) in einem sogenannten weiten und engeren Verständnis gebraucht.

Bei einem engen Inklusionsverständnis ersetzt der Begriff Inklusion den Begriff der Integration aus der deutschsprachigen Sonderpädagogik und meint den Einbezug förderbedürftiger Kinder in das allgemeine Schulsystem unter Zuhilfenahme sonderpädagogischer Unterstützungssysteme. Dabei wird weiterhin von zwei Gruppen ausgegangen: von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf.

Inklusion in einem weiten Verständnis erteilt dieser Zwei-Gruppen-Theorie eine grundsätzliche Absage: Die Verschiedenheit von Lern- und Entwicklungsverläufen wird als Normalität anerkannt und ist als Bereicherung in den Lehr-Lern-Prozess einzubeziehen. Die Pädagogik ist auf individualisierende (statt vorwiegend an homogenen Normalvorstellungen orientierte) Praktiken ausgerichtet. Bildungs- und sozialpolitische Forderungen nach einem nichtsegregierenden Bildungssystem sind diesem Ansatz implizit.

Da „Inklusion“ jedoch gesamtgesellschaftlich zu betrachten ist, sind die erziehungswissenschaftlichen Theorien zum Thema wiederum in Beziehung zu den Theorien der benachbarten Disziplinen zu setzen. Inklusion spricht sich normativ für eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen in allen Lebenssituationen aus. Damit sind sämtliche Lebenssituationen auf ihren inklusiven Charakter zu untersuchen. Neben den pädagogischen Zugängen sind so sämtliche individual- und gesellschaftswissenschaftlichen Theorien und Wissensstände erforderlich, um die verschiedenen Theorien im Hinblick auf ihre Aussagekraft und Gültigkeit zu vergleichen und zu prüfen.

Aus diesem interdisziplinären Fokus können sich Kontroversen ergeben, die es abzuwägen oder auch auszuhalten gilt. Theorienbildung soll dabei gerade in der Schulpädagogik als Anwendungswissenschaft nicht als Selbstzweck verstanden werden, sondern vielmehr zu einem professionellen pädagogischen Handeln beitragen. Dies gelingt nur, wenn sich die Widersprüchlichkeiten und Spannungsfelder der Realitäten auch in den Theorieentwicklungen widerspiegeln. Fragen nach den Theorien der unterschiedlichen Bezugswissenschaften sind deshalb ebenso von Bedeutung wie die Ergebnisse der einschlägigen empirischen Forschungen. So fordert auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in ihrer jüngsten Stellungnahme zum Thema Inklusion (2017) eine theoriebasierte Auseinandersetzung: „Neben der erforderlichen bildungs- und erziehungstheoretischen wie professions-, institutionen- und organisationstheoretischen Vergewisserung über Begriff und Konzept von In-

klusion bedarf es einer empirischen Analyse jener Strukturen und Barrieren, die ihre Umsetzung aktuell einschränken oder verhindern“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2017, S. 7).

Im vorliegenden Sammelband haben wir uns deshalb entschieden, das Buch in zwei Teile zu gliedern. Im ersten Teil soll das Thema Inklusion anhand verschiedener Theorien unterschiedlicher Fachdisziplinen beispielhaft in einigen verschiedenen Facetten erhellt werden, so dass die teilweise kontroversen Ausführungen eine Vertiefung und Erweiterung des Diskurses ermöglichen sollen.

Einführend stellt Kathrin Müller hier die sozial-ethischen Dimensionen des Inklusionsdiskurses für die Pädagogik dar. Als eng verwandte Nachbardisziplinen haben wir hier einen juristischen (Angela Faber und Verena Roth), soziologischen (Thomas Hoffmann), einen sozialpsychologischen (Stephan Gingelmaier), einen philosophischen (Pierre-Carl Link) und einen anthropologischen (Wolfgang Schönig) Zugang gewählt. Gleichwohl sind wir uns der Tatsache bewusst, nicht alle Individual- und Gesellschaftswissenschaften berücksichtigt zu haben, so dass die Beiträge zwar einen fundierten Einblick, aber keinen erschöpfenden Überblick zur Vielschichtigkeit des Themas bieten können. Doch allein über diese Ausführungen ergeben sich für uns neue Fragen und Herausforderungen für die weitere Theorienbildung im Fach Schulpädagogik, die von Kerstin Merz-Atalik, Dieter Katzenbach und Bernd Ahrbeck wiederum sehr kontrovers und pointiert auf Basis ihrer unterschiedlichen theoretischen Folien in schriftlichen Interviews bewertet werden.

In einem zweiten Teil wird das professionelle pädagogische Handeln im Kontext von Inklusion in den Mittelpunkt gestellt. Neben der didaktischen Konzeption eines inklusiven Unterrichts (Agnes Pfrang & Silvia Greiten) sind hier Veränderungsnotwendigkeiten in der Lehrerprofessionalisierung zu nennen (Eva Kristina Franz & Anja Seifert). Wolfgang Mack zeigt auf, welche Herausforderungen für einen Übergang zwischen Schule und Beruf entstehen können. Ein Blick ins Ausland hilft dabei, auf Basis internationaler Erfahrungen die heimischen Entwicklungen zu reflektieren. Als Beispiel dienen Südtirol (Rossana Ferdigg) und Finnland (Silke Trumpa & Doris Wittek).

Gerade im zweiten Teil wird deutlich, wie viele Fragen noch offen und wie viele Herausforderungen in der Theorienbildung noch zu bewältigen sind. Fragen, mit denen sich die Praxis ihrerseits täglich auseinandersetzen muss und auf die sie sich zu Recht auch von den theoriebildenden Fachwissenschaften Antworten erhofft. Manchen dieser offenen Punkte stellen sich Kerstin Merz-Atalik, Dieter Katzenbach und Bernd Ahrbeck in erneuten schriftlichen Interviews, und es ist faszinierend und kennzeichnend für diesen Diskurs, wie divergent sich die jeweiligen Beantwortungen ausnehmen.

Ziel des Bandes ist es nun nicht, auch wenn er sich „Kontroverse: Inklusion“ nennt, allein Widersprüche, Spannungsfelder und Kontroversen aufzuzeigen und so womöglich Gräben zu vertiefen. Nein, wir wollen vielmehr die Viel-

schichtigkeit und Komplexität des Themas verdeutlichen und damit zu Austausch und Diskurs anstiften. Vor allem über die Grenzen der eigenen Denkhorizonte hinweg. Ganz in einem inklusiven Sinn bedeutet das auch auf theoretischer Ebene eine Auseinandersetzung mit dem Fremden. Es wird damit die Möglichkeit eröffnet, eine theoretische Grundstruktur in den Argumentationsweisen der einzelnen Akteure zu erkennen. Der Band möchte so einen Beitrag zur Strukturierung der Theorienbildung um Inklusion beitragen, „so dass sinnvoll über konkurrierende Wahrheitsansprüche gestritten werden kann“ (Spengler, 1984, S. 12).

Zu den einzelnen Beiträgen

Im ersten Teil des Bandes *Lesarten schulischer Inklusion als Aufgabe der Theoriebildung* zeigt *Kathrin Müller* zunächst, dass die Inklusions-Debatte grundlegende Fragen nach dem Umgang mit Vielfalt in der pluralen Gesellschaft aufwirft. Für den Bildungsbereich ist die Frage nach einem gerechten System gerade aufgrund unterschiedlichster Voraussetzungen zentral. In der Diskussion dieser Frage lassen sich unterschiedliche Spannungslinien für den (inklusive) Bildungsdiskurs aufzeigen. Es werden drei anthropologische sowie normativ-ethische, für ein inklusives Bildungsverständnis grundlegende Leitgedanken entfaltet und kritisch anhand unterschiedlicher Konstrukte von Gerechtigkeit reflektiert.

Angela Faber und *Verena Roth* richten sich als Juristinnen an die in Wissenschaft und Praxis mit der Umsetzung und den Auswirkungen der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulbereich befassten Stellen. Sie zeigen das menschenrechtlich orientierte Anliegen einer inklusiven Schulbildung auf und thematisieren mögliche Grenzen (Kindeswohl, Haushaltsvorbehalt). Anforderungen an die notwendige Umsetzung durch die Schulgesetzgebung der Länder werden untersucht.

Thomas Hoffmann nähert sich dem Feld aus einer soziologischen Perspektive an. Diese geht von einem sehr breiten Verständnis sozialer Inklusions- und Exklusionsprozesse aus, das nicht nur Fragen des Bildungssystems oder der Schule, sondern sehr viele Formen der gesellschaftlichen Einschließung oder Ausgrenzung und institutionalisierten Benachteiligung umfasst. Der Beitrag gibt einen Überblick zu den aktuellen Hauptströmungen der soziologischen Inklusions- und Exklusionsdebatte und fasst deren wichtigsten Positionen zusammen. Unterschiede zum erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs werden vor allem im Hinblick auf die Thematisierung bzw. Dethematisierung des Problems der sozialen Ungleichheit und der gesellschaftlichen Realität sozialer Exklusion deutlich. Abschließend wird für eine gesellschaftstheoretische Fundierung der inklusiven Pädagogik plädiert.

Stephan Gingelmaier arbeitet heraus, dass der Inklusionsdiskurs zu wenig berücksichtigt, dass Inklusion neben kognitiven (z. B. schulischen) vor allem soziale und identitätsrelevante Lernanlässe für das Individuum und die Gruppe bereitstellen muss. Anhand der sozialpsychologischen Theorien des Vorurteils und der sozialen Kognition wird unter besonderer Bezugnahme auf die Mentalisierungstheorie und dem Konzept des epistemischen Vertrauens versucht, einige relevante Ideen miteinander in Beziehung zu setzen. Dies soll dazu führen, den Diskurs nüchterner und sachbezogener zu betrachten und darüber neue Forschungsideen zu entwickeln.

Pierre-Carl Link gibt in seinem Beitrag Impulse für eine machtanalytische Auseinandersetzung, die er als essentiell für die (Sonder-)Pädagogik herausarbeitet. Sie berühren Fragen nach der Ausübung von Macht, Autonomie, Fürsorge und den Begriff der Menschenwürde im Kontext von Inklusion. Dabei wird eine Legitimation des Umgangs mit Macht in der sonderpädagogischen Praxis empfohlen. Link fragt, welche durchaus nicht zu unterschätzenden Konsequenzen es mit sich bringt, wenn man sich in der (Sonder-)Pädagogik auf eine foucaultsche Machtanalyse bezieht. Er bedenkt hierbei auch das Thema Dekonstruktion und stellt die Frage danach, ob die (Sonder-)Pädagogik nicht erst die Subjekte hervorbringt, deren Anwalt zu sein sie vorgibt.

Wolfgang Schönig geht über einen Dreischritt der Frage nach, welche Bedeutung dem Schulraum angesichts der inklusiven Herausforderung zukommt. Im ersten Schritt werden sowohl die Abhängigkeit des Menschen von den räumlichen Gegebenheiten wie auch dessen Gestaltungsmöglichkeiten reflektiert. Sodann wird historisch nachgezeichnet, wie der Schulraum zu einem lehr- und ordnungstechnischen Arrangement geworden ist. Positive wie negative Wirkungen des Schulraums werden erörtert. Abschließend wird durch einen bipolaren Ordnungsrahmens gezeigt, wie Räume in Schulen beschaffen sein müssten, wenn der hohe Anspruch der Inklusion erfüllt werden soll.

Zum Ende des ersten Buchteils wird das aufgeführte Themenspektrum von drei im Fachgebiet profilierten WissenschaftlerInnen, *Kerstin Merz-Atalik, Dieter Katzenbach und Bernd Ahrbeck*, kritisch unter die Lupe genommen. Auf jede der vier unten aufgeführten Fragen geben die drei Diskutierenden eine ausführliche Antwort. Dabei bildet sich die Breite der Standpunkte zur Inklusion in beeindruckender Weise ab:

1. Braucht Inklusion eine eigene Gesellschaftsordnung? (Soziologische Dimension)
2. Welche drei Gedanken zur Inklusion beeinflussen Ihren Standpunkt grundlegend? (sozial-ethischer Diskurs)
3. Sehen Sie die Inklusion mit den gesellschaftlichen Funktionen von Schule (Qualifikation, Selektion, Legitimation, Sozialisation) vereinbar? Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen? (Pädagogische Dimension)

4. Wer profitiert von der Inklusion? Wer profitiert von Inklusion nicht? Gibt es dazu bereits empirische Untersuchungen?

Der zweite Teil des Bandes *Lesarten schulischer Inklusion als Aufgabe des Theorie-Praxis-Ausgleichs* beginnt mit *Agnes Pfrang*. Sie arbeitet heraus, dass in der aktuellen Diskussion über inklusiven Unterricht eine Konzentration auf Umsetzungsschwierigkeiten auszumachen ist. Dies impliziert, z. B. neben strukturellen Herausforderungen, auch die Frage nach geeigneten Unterrichtsmethoden sowie schulischen Aufgabenformaten. Von diesen Überlegungen ausgehend werden konkrete Herausforderungen sowie Voraussetzungen einer inklusiven Unterrichtsgestaltung skizziert. Methoden und Prinzipien der strukturierten Unterrichtsgestaltung werden als Möglichkeiten erkannt, um mit Heterogenität produktiv umzugehen. Auf dieser Basis werden ausgewählte Unterrichtsmethoden und Aufgabenformate hinsichtlich ihrer inklusiven Potentiale reflektiert.

Silvia Greiten legt in ihren Ausführungen zugrunde, dass Lehrkräfte ihren Unterricht im Berufsalltag kaum oder gar nicht aufgrund didaktischer Theorien und Modelle planen. Grundlage ist vielmehr eine Basis des impliziten Wissens und des Erfahrungswissens. Daher nehmen Kategorien des mentalen Handelns von Lehrkräften in der Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen eine besondere Rolle ein. Soll Heterogenität in Bezug auf die SchülerInnen sowie auf aktuelle Anforderungen der Bildungsstandards berücksichtigt werden, rücken Diagnostik, Binnendifferenzierung, Kompetenzorientierung und Organisationsformen des Unterrichts als Kernkategorien für heterogene Lerngruppen in den Mittelpunkt. Dieser Beitrag stellt zunächst theoretische Überlegungen zur Unterrichtsplanung und der Relevanz für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen an, um dann konkrete Planungsempfehlungen zu formulieren.

Eva-Kristina Franz stellt ins Zentrum ihrer Überlegungen, dass die Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext der Debatte um Inklusion verstärkt im Fokus bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Interesses steht. Der Beitrag nimmt die Gestaltungsmöglichkeiten bezüglich des Umgangs mit größtmöglicher Heterogenität in den Blick. Es werden verschiedene Ansätze des Umgangs mit Heterogenität diskutiert und anschließend ausgewählte empirische Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt EkoL (Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung, Teilprojekt 2 – Umgang mit Heterogenität) bezüglich des Erwerbs von adaptiver Handlungskompetenz in der 1. Phase der Lehrerbildung berichtet.

Anja Seifert berichtet in ihrem Beitrag darüber, dass Kooperation und Teamarbeit in der Grundschule schulintern und schul-(arten-)übergreifend stattfindet. Obschon dieses Duo als Voraussetzung der inklusiven Schulentwicklung gilt, zeigt sich, dass sowohl in der Theorie als auch in der Empirie bislang nur wenig zum Bereich der unterrichtsbezogenen Kooperation und

Teamarbeit nachgedacht und geforscht wird. Dieser Beitrag fragt nach dem aktuellen Stand und zeigt Desiderata auf.

Wolfgang Mack geht der Frage nach, wie Inklusion von jungen Menschen mit geringen formalen Qualifikationen und in schwierigen, prekären Lebenslagen im Übergang von der Schule in Ausbildung und in den Beruf möglich ist. Wie inklusiv ist unser Bildungssystem im Übergang Schule – Beruf? Welche Exklusionsrisiken sind darin institutionell eingebaut und wie können Chancen für die Inklusion Jugendlicher und junger Erwachsener in schwierigen und sozial benachteiligten Lebenslagen in der beruflichen Bildung verbessert werden? Der Fokus sind sogenannte Produktionsschulen. So wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag Produktionsschulen für die Inklusion von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit erfolglosen Schulkarrieren und in schwierigen und prekären Lebenslagen im Übergang in Ausbildung und Arbeit leisten können.

Rosa Anna Ferdigg nimmt eine inklusive Bildungsrealität außerhalb Deutschlands, nämlich Südtirol, in den Blick. In diesem Beitrag sollen einige Ansatzpunkte verdeutlicht werden, die bei der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems unterstützend bzw. hemmend sein können. Dabei werden v. a. Aspekte wie der historische Werdegang, die gesetzlichen Rahmenbedingungen und das Unterstützungsnetzwerk in Südtirol beschrieben, die die Umsetzung und die Aufrechterhaltung eines solchen inklusiven Systems erst ermöglichen. In Südtirol hat ein 40-jähriger Prozess über unterschiedliche gesellschaftspolitische Phasen die Entwicklung des heutigen inklusiven Bildungssystems geprägt und trotzdem ist die Entwicklung noch längst nicht abgeschlossen.

Silke Trumpa und *Doris Wittek* nähern sich dem als vorbildlich geltenden finnischen Bildungssystem an. Im vorliegenden Beitrag werden die inklusiven Anteile im finnischen Bildungswesen auf ihr Vorbildpotential für Deutschland geprüft. Dafür wird ein Blick auf die differenzierten Förder- und Präventionsangebote geworfen, aber auch die kulturellen und geografischen Einflussgrößen sowie die strukturelle Anlage des Bildungssystems vorgestellt. Anschließend folgt eine Diskussion über aktuelle finnische Herausforderungen und letztlich die Möglichkeiten einer Übertragbarkeit einzelner inklusiver Elemente auf das deutsche Bildungswesen.

Auch am Ende des zweiten Teiles werden die thematischen Schwerpunkte wieder von den gleichen drei Diskutanten, *Kerstin Merz-Atalik*, *Dieter Katzenbach* und *Bernd Ahrbeck*, anhand von vier weiteren Fragen kontrovers erörtert. Die Gegenüberstellung ihrer Erwägungen ermöglicht einen unmittelbaren Vergleich von unterschiedlichen Perspektiven und Argumentationssträngen im Ringen um eine schulpädagogische Theorienbildung. Sie sollen diesen Band abrunden und zum Weiterdenken wie auch Diskutieren anregen:

1. Was kann aus der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention gelernt werden?
2. Welche didaktischen Konzeptionen empfehlen Sie für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen? Gibt es bereits empirische Untersuchungen?
3. Was sind in Deutschland aktuell die wichtigsten Ressourcen und Hemmnisse zur Durchsetzung der schulischen Inklusion?
4. Inklusion ist ein Menschenrecht, aber auch eine Herausforderung, weil der Grad der Komplexität im Arbeitsalltag steigt (z. B. Umgang mit Heterogenität): Welche Maßnahmen müssen aus wissenschaftlicher Perspektive ergriffen werden, dass der Arbeitsalltag für die Lehrkräfte bewältigbar bleibt und nicht Überforderung in verschiedensten Dimensionen das Bild dominieren?

Mit dieser Auswahl an Themen und Gedanken bieten wir eine von vielen möglichen Strukturierungen von konkurrierenden Wahrheitsansprüchen um eine Inklusions-Pädagogik an, um darauf aufbauend zu einem vertieften Diskurs zwischen unterschiedlichen Standpunkten einzuladen. Ziel ist es, so die Entwicklung einer schulpädagogischen Theorienbildung zum Kontext Inklusion gewinnbringend voranzutreiben.

Deshalb danken wir allen Beitragenden herzlich für ihre Offenheit, ihr Engagement und ihr Mitwirken an diesem Band. Bedanken möchten wir uns auch innig bei Frau Larissa Maloney, die uns bei der redaktionellen Arbeit an diesem Herausgeberband eine wertvolle und dauerhafte Stütze war.

Allen LeserInnen wünschen wir eine kontroverse und gewinnbringende Freude mit diesem Buch.

Ludwigsburg im Frühjahr 2018
Kathrin Müller und Stephan Gingelmaier

Literatur

- Becker, U. (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. transcript.
- Boban, I. & Hinz, A. (2015): Inklusion – mehr als „Integration plus“. In: *Pädagogik* 67 (12), S. 34–37.
- Bredow, R., Hackenbroch, V. & Olbrisch, M. (2017): Der alltägliche Irrsinn an deutschen Schulen. In: Spiegel online Ausgabe 19/2017. Verfügbar unter: www.spiegel.de/spiegel/inklusion-an-deutschen-schulen-der-alltaegliche-irrsinn-a-1146631.html (22.10.2017).
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Januar 2017): Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Verfügbar unter: www.dgfe.de/fileadmin/Ordner_Redakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf (30.03.2017).

- Hoock, S. (2017): Inklusion ist reine Illusion. IN: Zeit online. Verfügbar unter: www.zeit.de/karriere/beruf/2017-07/inklusion-diversitaet-job-ausbildung; erschienen am 31.7.2017 (22.10.2017).
- Spengler, T. (1984): Stirnwolkenbildung. Ein Plädoyer für theoretische Neugier. Kursbuch 78. Berlin: Rotenbuchverlag, S. 8–22.
- Wocken, H. (2015): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 6. Aufl. Hamburg: Feldhaus, Ed. Hamburger Buchwerkstatt (Lebenswelten und Behinderung, 14).

1 Lesarten schulischer Inklusion als Aufgabe der Theoriebildung

1.1 Pädagogische Dimensionen schulischer Inklusion – Sozial-ethischer Begründungsdiskurs einer Inklusions-Pädagogik

Kathrin Müller

Die Inklusions-Debatte wirft grundlegende Fragen nach dem Umgang mit Vielfalt in einer pluralistischen Gesellschaft auf. Besonders für den Bereich der Bildung ist die Frage nach einem gerechten System für alle SchülerInnen trotz oder gerade wegen unterschiedlichster Voraussetzungen zentral. In der Beantwortung dieser Frage lassen sich unterschiedliche Spannungslinien für den (inklusiven) Bildungsdiskurs aufzeigen. Im Folgenden werden drei anthropologische sowie normativ-ethische, für ein inklusives Bildungsverständnis grundlegende Leitgedanken entfaltet und kritisch anhand unterschiedlicher Konstrukte von Gerechtigkeit reflektiert.

Hinführung – Grundlegende Gedanken zur Inklusions-Debatte

Wenngleich derzeit in der Bildungspolitik das Thema Inklusion eine zentrale Rolle spielt, so ist Inklusion zunächst einmal keine in der Pädagogik grundsätzlich beheimatete Aufgabe wie Erziehung oder Bildung. Vielmehr ist der Begriff „Inklusion“ nur in seiner Entstehungsgeschichte des Kampfes marginalisierter Gruppen um vollumfängliche Teilhabe an der Gesellschaft zu verstehen. Die Inklusionsdebatte bezieht sich in ihrer Grundlegung auf den Diskurs um Menschenrechte und ist damit immer auch als Element kritischer Gesellschaftsanalyse zu werten. Nach den Leitgedanken der UN-Behindertenrechtskonvention soll allen Menschen – gerade auch jenen, die von Marginalisierung betroffen oder bedroht sind – die uneingeschränkte, gleichberechtigte Teilhabe am gesamten gesellschaftlichen Leben dahingehend ermöglicht werden, dass „Ausgrenzungsprozesse“ vermieden werden. Nicht die marginalisierten Gruppen haben sich folglich an die Gesellschaft anzupassen, sondern die Gesellschaft ermöglicht eine gleichberechtigte Teilhabe, indem Barrieren erkannt und abgebaut werden, so dass ein gemeinsames Leben aller zur Normalität wird (vgl. Behindertenrechtskonvention, o.J.).

Grundlage für diesen Anspruch bildet für das Bildungssystem der Artikel 24 der UN – Behindertenrechtskonvention:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives¹] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (Artikel 24 UN-Behindertenrechtskonvention Absatz 1).

Damit hat die UN normorientierte Leitlinien geschaffen. Sie unterliegen politischen, rechtlichen, sozialwissenschaftlichen und auch sozialetischen Begründungsdiskursen, die für den pädagogischen Kontext interpretiert und konkretisiert werden müssen. Hierbei werden Fragen zum Grundsätzlichen des menschlichen Miteinanders aufgeworfen, die auf anthropologische Grundverständnisse verweisen sowie normativ-ethisch zu prüfen sind. Dadurch bilden sich im Diskurs auch stark polarisierende Meinungen aus. Dies führt u. a. dazu, dass zwischenzeitlich in der Pädagogik in unterschiedliche Inklusionsverständnisse oder Inklusionsbegriffe differenziert wird. So spricht man allgemein von einem engen oder weiten Inklusionsbegriff. Die Ansätze bewegen sich dabei immer zwischen zwei Polen:

Auf der einen Seite wird die vollumfängliche Umsetzung der Inklusion verstanden als Ansatz zur Wahrung der Bürgerrechte für Menschen, deren gleichberechtigte und chancengleiche Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben bedroht ist. Normorientierte Sichtweisen auf Menschen und damit einhergehend Etikettierungen werden problematisiert. Ein inklusives Bildungssystem umfasst die gemeinsame Beschulung aller SchülerInnen durch die gesamte Schulzeit als Maxime. Als prominente Vertreter wären hier Wocken (u. a. 2015a und b), Boban und Hinz (u. a. 2015), Schöler und Merz-Atalik (u. a. 2010) zu nennen.

Auf der anderen Seite sind kritische Stimmen zu hören, die Bedenken im Hinblick auf die Umsetzbarkeit von Inklusion im Sinne einer vollumfänglichen Überwindung der „Zwei-Gruppen-Theorie“ hegen, die die vollumfängliche gemeinsame Beschulung nicht befürworten und deshalb teilweise die UN-Charta anders lesen bzw. deuten. Da im deutschen Schulsystem niemand mehr wegen Bildungsunfähigkeit aus der Schule ausgegrenzt werde, existiere nach Tenorth (2013, S. 9) aus bildungssoziologischer Perspektive in Deutschland deshalb bereits ein inklusives Bildungssystem. Im Rahmen dieser Argumenta-

1 In der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der englische Begriff „inclusive“ mit „integrativ“ übersetzt. Völkerrechtlich bindend ist jedoch die englische Fassung, die korrekt mit „inklusiv“ zu übersetzen ist.

tion sind z. B. Ahrbeck (2013), Tenorth (2013) und Becker (2015) als maßgebende Akteure hervorgetreten.

Anhand dieser kurzen Einführungen wurde deutlich, dass der Begriff „Inklusion“ trotz oder gerade wegen der UN-Charta abstrakt bleibt. Er kann je nach Fachdisziplin oder theoretischer Grundorientierung unterschiedlich interpretiert und gelesen werden. Einigkeit kann und darf in solch einer Diskussion nicht erwartet werden.

„In jedem Arbeitsfeld werden die einzelnen Akteure unterschiedliche Sichtweisen und spezifische Herangehensweisen mitbringen. Abhängig von Rolle, Auftrag oder Aufgabe stehen sie vor unterschiedlichen Herausforderungen und werden die zu lösenden Probleme jeweils unterschiedlich wahrnehmen. Sie werden deshalb auch zu unterschiedlichen Antworten kommen. Die dabei zu Tage tretenden Differenzen dürfen nicht verschleiert werden, sondern müssen politisch bearbeitet werden“ (Kunze 2017, S. 2).

Um den pädagogischen Kontext um die Vielfalt an unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema Inklusion zu bereichern und zum Weiterdenken anzuregen, haben wir Herausgeber es uns zur Aufgabe im vorliegenden Sammelband gemacht, zentrale, für die Schulpädagogik relevante Lesarten von Inklusion deutlich herauszuarbeiten und die sich aus diesen Lesarten entwickelnden inklusionspädagogischen Ansätze zu Wort kommen zu lassen.

Unter Lesarten verstehen wir dabei die meta-theoretische Brille, mit der das Thema „Inklusion“ betrachtet wird. Die Lesart stellt also den wissenschaftlichen Kontext dar, der eine Grundlage für den jeweiligen inklusionspädagogischen Ansatz bietet. Der nun folgende Überblick soll es ermöglichen, die Positionen zum theoriebildenden Teil dieses Sammelbandes einzuordnen und mit der entsprechenden meta-theoretischen Brille zu lesen.

Gedanken zur Gleichwertigkeit des Menschen im Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz

Die Idee der Inklusion beinhaltet anthropologische und damit sowohl ethische wie auch gesellschaftspolitische Grundentscheidungen. So kommt Pirner (2012) dazu, der Inklusion eine revolutionäre Sprengkraft zuzuweisen.

„Die Forderung der Behindertenrechtskonvention der UNO nach einer inklusiven Bildung hat, wenn man sie wirklich ernst nimmt, eine geradezu revolutionäre Sprengkraft, die kaum zu überschätzen ist, weil sie unsere grundlegenden Vorstellungen von Gesellschaft, Bildung und Schule kritisch in Frage stellt“ (Pirner, 2012, S. 102).

Verkürzt wird durch Inklusion die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben trotz ihrer Unterschiedlichkeit gefordert. Die Frage, welche Unterschiede zu einer Ungleichbehandlung bzw. Benachteiligung führen könnten, muss also für den Kontext von Inklusion beantwortet werden. Im Zentrum der Diskussion werden damit neben der Frage nach einem gleichberechtigten Miteinander die grundlegenden Fragen aufgeworfen, was das Gemeinsame aller Menschen sowie was das Besondere eines jeden Menschen ist und in welcher Beziehung diese Fragen zueinander stehen.

Prenzel (2006) versucht die Ambivalenz dieser beiden Fragen mit der Aussage zu klären, dass es normal sei, verschieden zu sein. In ihrer Argumentationslinie der „egalitären Differenz“ bezieht sie sich vor allen Dingen auf einen Gerechtigkeitsdiskurs, der jedem Menschen den gleichen Wert und die gleiche Würde zuspricht, unabhängig von seinen Eigenschaften, seiner Hautfarbe, seiner Herkunft, seiner Religion etc. Vor dem Recht sind alle Menschen gleich (-wertig), auch und gerade in ihrer Verschiedenheit. Im Mittelpunkt steht immer zuerst der Mensch, ganz unabhängig von seinen individuellen Eigenschaften. Eng verbunden mit diesem Diskurs sind damit auch immer Forderungen und Fragen nach sozialer Gerechtigkeit, die eine inklusive Gesellschaft bestimmen sollte.

„Das menschenrechtliche Prinzip der universellen Gleichheit wird für Angehörige aller Gruppierungen in Anspruch genommen. Das Streben nach Anerkennung als gleich, im Sinne von gleichberechtigt, bildet ein unhintergebares Kennzeichen heterogenitätsbewusster inklusiver Strömungen“ (Prenzel, 2015, S. 158).

Alle Menschen sind gleich, aber Menschsein drückt sich in Vielfalt aus. Doch:

„Die Frage danach, wie wir Verschiedenheit verstehen und mit ihr umgehen, spielt sich nicht nur im pädagogischen Raum ab, sondern ist auch eine gesellschaftliche Frage nach einer friedensfähigen Gemeinschaft“ (Negt nach Stinkes, 2012, S. 91).

Negt bringt hier zum Ausdruck, dass Verschiedenheit unterschiedlich bewertet werden kann. Auch dies ist in einem engen Zusammenhang mit einem anthropologischen wie auch normativ-ethischen Begründungsdiskurs zu beurteilen. Aufgrund der Maßgabe der Unesco „the nature of the concept of inclusive education is non-categorical“ (UNESCO, 2008, S. 9) kommt im Diskurs „Inklusion“ der Frage nach der Wertung von Verschiedenheit in Form von Einordnung in Kategorien eine besondere Bedeutung zu. So konstatiert Hinz (2009) diesbezüglich:

„Da Inklusion u. a. den Anspruch erhebt, tradierte Kategorisierungen in verschiedenen Gruppen durch die Idee eines untrennbaren Spektrums individueller Unter-

schiedlichkeit zu ersetzen, werden alle gruppenbezogenen Zuschreibungen obsolet.“

Insofern gelte,

„dass die ‚Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ ebenso diskriminierend sei wie sexistische und rassistische Sprache“ (Hinz 2009, S. 172 ff.).

Hinz argumentiert hier auf Basis einer sozial-ethischen Sichtweise, die diskriminierende, etikettierende, stigmatisierende und zementierende Effekte von Gruppentheorien/-differenzen betonen und damit das Recht auf Teilhabe verunmöglichen. Auf dieser Basis kann diese Sichtweise als ethische Grundlage auch bejaht werden. Aber in einer Verabsolutierung auf sämtliche Ebenen und Bereiche der Gesellschaft ist sie jedoch sowohl aus normativ-ethischer wie auch aus anthropologischer Perspektive kritisch zu hinterfragen: Die Vulnerabilität des Menschen und seine Bedürftigkeit nach Schutz sowie Fürsorge wie auch die Anerkennung seiner Individualität in der Achtung der Vielfalt des Lebens muss in der Wertung von Vielfalt ebenso in den Blick genommen werden wie das Recht auf Teilhabe. Will heißen: Vielfalt an sich stellt noch keinen Wert dar, wie jedoch mit Vielfalt umgegangen wird, schon.

Dem Streben von Inklusion nach sozialer Gerechtigkeit über die rein formale Herstellung von Gleichheit sind aber durch unterschiedliche, soziologisch beschreibbare Bedürfnislagen von Menschen Grenzen gesetzt. So warnt auch Speck (2010):

„Dem Prinzip der Gleichheit, dass einer Pädagogik der Vielfalt zugrunde liegt, entsprechen zu wollen [...], heißt noch nicht, dass alle Ungleichheiten unwirksam und unwichtig werden, wenn Vielfalt erzeugt wird“ (Speck, 2010, S. 73).

Sämtliche Formen von Marginalisierung als eine Spielart der Vielfalt des Lebens zu begreifen, birgt Probleme, unterschiedliche menschliche Bedürfnislagen anzuerkennen und zu thematisieren sowie entsprechend pädagogisch verantwortungsvoll zu agieren (vgl. hierzu u. a. Ahrbeck, 2013; Stinkes, 2013; Derich, 2015; Katzenbach, 2015).

Vertieft und erweitert man die Problematik von Kategorisierungsprozessen um unterschiedliche Dimensionen von Vielfalt, werden ebenso die Risiken in Form von Etikettierungen und Stigmatisierungen offenbar wie auch die Notwendigkeit der Kategorienbildung, um auf allen Ebenen der Pädagogik in einer pädagogischen Verantwortlichkeit handlungsfähig bleiben zu können. Katzenbach (2015) unterscheidet in diesem Zusammenhang für den pädagogischen Kontext zwischen Inklusion und Integration:

„*Inklusion* meint das selbstverständliche, gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander unterschiedlicher Menschen, wobei die Selbstverständlichkeit dieses Miteinanders darin besteht, dass ihre Unterschiedlichkeit nicht eigens thematisiert werden muss.

Integration meint dagegen das gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander unterschiedlicher Menschen, wobei Gleichberechtigung und Wertschätzung die Thematisierung der Unterschiede verlangt“ (Katzenbach, 2015, S. 47 f.).

Gerade um eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, warnt Katzenbach (2015) vor allzu vorschnellen De-Kategorisierungsprozessen: Er sieht darin u. a. Gefahren der Deprofessionalisierung, einer bedarfsgerechten Ressourcensteuerung sowie „das Problem der Wirkmächtigkeit informeller Typisierungen“ (Katzenbach, 2015, S. 48 ff.). Dederich (2015) mahnt deshalb einen umsichtigen Umgang mit Kategorien an, der gleichermaßen den Nutzen und die Risiken in deren Gebrauch berücksichtigt:

„[...] die adäquate Antwort auf die Problembeladenheit der Kategorien [kann] nicht darin bestehen [...], sie ersatzlos zu streichen oder sie nicht mehr zu verwenden. Erforderlich ist vielmehr ein kritischer, reflexiver und behutsamer Umgang mit Sprache. Deshalb wird an dieser Stelle nicht für eine Dekategorisierung argumentiert, sondern dafür, die Kategorien stets im Hinblick auf ihre spezifische Bedeutung innerhalb ihres Verwendungskontextes zu reflektieren und latente Effekte zu bedenken. Sie bezeichnen in bestimmten, d. h. begrenzten, selektiven und exklusiven Hinsichten kontextabhängige (und eben nicht ‚ontische‘) Aspekte – sie haben jedoch nicht die Funktion, Menschen und ihre Lebenswirklichkeit umfänglich und als Totalität zu erfassen. Durch die Kategorie über die Kategorie hinauszugehen heißt dann, stets im Bewusstsein zu halten, dass das, was die Singularität des Menschen und seine unverbrüchliche Humanität ausmacht, gerade nicht in Kategorien aufgeht“ (Dederich, 2015, S. 204).

Ein weitgehender Verzicht auf kategoriale Zuschreibungen ist weder denknoch machbar. Kategorien sind Ordnungsgesichtspunkte des Sprechens und Denkens. Sie ermöglichen es, zu vereinheitlichen und zusammenzufassen, aber eben auch zu unterscheiden. Sie dienen damit der Orientierung und Informationsverarbeitung. Sprache und Denken würden durch den Verzicht auf Kategorien unmöglich werden. Gleichwohl sind die Risiken zu sehen und zu berücksichtigen, die mit Kategorien durch Vereinheitlichung im Sinne von Stigmatisierungen und Etikettierungen einhergehen könnten.

Aus der Perspektive eines Gerechtigkeitsverständnisses, das unterschiedliche Bedürfnislagen von Menschen miteinbezieht, sind Kategorien sogar notwendig, um bspw. Nachteilsausgleiche zur Herstellung von Gleichberechtigung und Teilhabe zu formulieren und einzufordern. Dies soll im nächsten Punkt erhell werden.

Gerechtigkeit im Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz

Soziale Gerechtigkeit spricht allen Menschen Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit zu. Verkürzt könnte hier formuliert werden, dass alle Menschen gleich seien und deshalb gleich zu behandeln seien. Diese Vorstellungen von Gleichheit sind jedoch rein formal und abstrakt und werden durch soziologisch, sozioökonomisch wie auch psychologisch beschreibbare, unterschiedlichste menschliche Lebensrealitäten widerlegt. Behinderten-, Frauenrechts- und Anti-Rassismus-Bewegung sind Zeugen eines langen, fortwährenden Kampfes um die gleichberechtigte Teilhabe von allen Menschen an der Gesellschaft. Die gleiche Machtstellung von Menschen ist als fiktiv anzunehmen, sie wird vielmehr auch durch gesellschaftliche Grundbedingungen bestimmt. Auf dieser Grundlage werden im Rahmen der UN-Charta zur Inklusion Diskriminierungsfreiheit und Chancengleichheit gefordert.

„Nicht das von vornherein negative Verständnis von Behinderung soll Normalität sein, sondern ein gemeinsames Leben aller Menschen mit und ohne Behinderungen. Folglich hat sich nicht der Mensch mit Behinderung zur Wahrung seiner Rechte anzupassen, sondern das gesellschaftliche Leben Aller muss von vornherein für alle Menschen (inklusive der Menschen mit Behinderungen) ermöglicht werden. Diese gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft, die Inklusion, ist der Leitgedanke der Behindertenrechtskonvention und schlägt sich in einigen Punkten der Konvention nieder“ (Informationsseite zur UN-Behindertenrechtskonvention, o.J.).

Das Inklusionsgesetz ist damit als eine Vertiefung und Erweiterung des Verständnisses von sozialer Gerechtigkeit zu werten. Um soziale Gerechtigkeit herzustellen, muss auch die Gesellschaft in den Blick genommen werden. Sie hat nach diesem Gesetz dafür zu sorgen, dass sich Menschen auf Augenhöhe begegnen und gleichwertig sowie gleichberechtigt agieren können, auch wenn sie von Marginalisierungsprozessen bedroht sind. So merkt bspw. Welti (2014) auch aus rechtlicher Perspektive an, dass in der Diskussion um Inklusion auch dasjenige Maß an Ungleichbehandlung zu bestimmen sei, das nötig sei, um Gleichberechtigung beim Zugang zu einem Menschenrecht, etwa dem Recht auf Bildung, zu erreichen (Welti, 2014, S. 2). Für den pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass eine gerechte Förderung der Schülerinnen und Schüler voraussetzt, sie sowohl gleich als auch ungleich zu behandeln. PädagogInnen sind dem Paradoxon ausgesetzt, zur Herstellung von Gleichheit Kinder und Jugendliche angemessen ungleich zu behandeln.