



Saskia Schuppener
Nora Bernhardt
Mandy Hauser
Frederik Poppe
(Hrsg.)

Inklusion und Chancengleichheit

Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik

Schuppener / Bernhardt / Hauser / Poppe
Inklusion und Chancengleichheit

Saskia Schuppener
Nora Bernhardt
Mandy Hauser
Frederik Poppe
(Hrsg.)

Inklusion und Chancengleichheit

Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2014.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Cover: © Mathias Pürzl, Leipzig.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1962-6

Inhaltsverzeichnis

Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und Frederik Poppe

Einführung 11

1 Diversity

Ines Boban, Andreas Hinz, Elisabeth Plate und Peter Tiedeken

Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen? 19

Kirsten Pubr

Diversität und Behinderungen 25

Ulrike Schildmann

DIVERSITY im Spiegel von Bildungsberichterstattung,
-begutachtung und -statistik 33

Vera Heyl, Silke Trumpp, Frauke Janz und Stefanie Seifried

Inklusion beginnt im Kopf!? Einstellungsforschung zur Inklusion (EFI) 39

Wilhelm de Terra

Torwächter_innen in Diversity relevanten Entscheidungsprozessen –
ihre Funktion und praktizierte Kontingenzbewältigung 48

Mai-Anh Boger

Abwesen und Tee trinken: Skizze einer chinesischen Philosophie
der Inklusion 55

Gertraud Kremsner

Macht und Gewalt in den Biographien von Menschen mit
Lernschwierigkeiten – eine (forschungsethische) Herausforderung? 61

2 Frühe Bildung

Josefin Lotte

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik als Instrument für
die Inklusionsforschung über die frühkindliche Bildung 69

Timm Albers
Integration in Elterninitiativen 75

Anne Lohmann, Gregor Hensen und Silvia Wiedebusch
Inklusive Bildung – Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip
in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen 81

Ute Geiling und Katrin Liebers
Anforderungen an einen inklusionsorientierten Übergang von der Kita
zur Grundschule – Chancen und Grenzen individueller
Lernentwicklungsanalysen im Kontext von ILEA T 89

3 Schulentwicklung

Jonna M. Blanck, Benjamin Edelstein und Justin J. W. Powell
Auf dem Pfad zur inklusiven Bildung? Schulreformen in Deutschland
und die UN-Behindertenrechtskonvention 97

Ulrich Nicklaus
Beteiligung und Verbundenheit – ein nährender Boden für das Wachsen
von Inklusion in der Schule. Oder was kann Schulentwicklung aus der
Organisationsentwicklung in der Sozialwirtschaft lernen? 105

Franziska Heinold
Inklusion beginnt im Kopf – Als gute gesunde Schule eine Schule für
ALLE schaffen? 117

Rainer Grubich, Regina Grubich-Müller und Susanna Patschka
Der QIK-Check – eine Arbeitshilfe zur Evaluation inklusiver Qualität
in Klassen 124

Andreas Hinz, Ute Geiling und Toni Simon
Response-To-Intervention – (k)ein inklusiver Ansatz? 135

Helga Schlichting
Eine Schule für die meisten oder eine Schule für ALLE – Inklusive Schule
im Kontext Komplexer Behinderung 141

Andreas Hinz und Robert Kruschel

Inklusive Schulentwicklung in Schleswig-Holstein – Zwischenergebnisse
des landesweiten Unterstützungsprojektes 149

Stefanie Bosse und Nadine Spörer

Die „Inklusive Grundschule“ im Land Brandenburg:
Schulleistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im inklusiven
Unterricht. Zur Anlage und Begleitung des Pilotprojektes 155

Lea Schäfer

Die Umsetzung von Chancengleichheit und Diversität im spanischen
Schulsystem – Diskussion eines Forschungsdesigns 162

Anne Sliwka

Von „Heterogenität als Problem“ zu „Diversität als Gewinn“:
Alberta/Kanada als Vorbild für den Weg zu inklusiver Bildung
und Didaktik 168

4 Didaktik und Gemeinsamer Unterricht

Ines Boban, Robert Kruschel und Peter Tiedecken

Mathetik – die für Inklusion bedeutsame Schwester der Didaktik 187

Frank J. Müller

Umgang mit Vielfalt – Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern 193

Thorben Lahtz

Classroom Management und Co-Teaching an Integrierten Gesamtschulen –
Konzeption einer empirischen Untersuchung 202

Monika Wagner-Willi

Erfahrungen von Schüler_innen integrativer Primarschulen im
Mathematikunterricht. Rekonstruktionen zu Gruppendiskussionen
im Kanton Zürich 209

Oliver Musenberg und Judith Riegert

Inklusiver Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe –
Skizze einer explorativen Studie 216

Johannes Hennies und Michael Ritter
Schreibenregungen im inklusiven Deutschunterricht 224

Hannah Linke und Christian Bühler
Bieten technische Hilfsmittel Potentiale für das Gelingen
inklusive Unterrichts? 231

Toni Simon
Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische
Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik 238

Michelle Brendel und Melanie Noesen
Portfolioarbeit und Entwicklung inklusiven Unterrichts 244

5 Hochschulentwicklung und -didaktik

Clemens Dannenbeck und Carmen Dorrance
Hochschule für Alle – Anforderungen an eine inklusionsorientierte
Hochschulentwicklung und -didaktik 255

Helen Knauf und Jacqueline Erk
Inklusion in der Hochschule – Leistungsorientierung, Teilhabe,
Vielfalt und Gemeinschaft in Lehre und Studium 259

Kerstin Merz-Atalik
Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag!“ 266

Ursula Böing und Andreas Köpfer
Inklusive Schulbegleitforschung in der Lehrer_innenbildung –
erste Erkenntnisse aus einer Evaluation 278

Bettina Lindmeier, Dorothee Meyer und Simone Kielhorn
Inklusive Hochschulbildung durch gemeinsame Universitätsseminare für
behinderte Menschen und Studierende 286

6 Bildung in außerschulischen Kontexten

Sabine Stahl

Und nach der Schule? Inklusive Sozialraumorientierung als Aufgabe
der Sozialen Arbeit 297

Bettina Bretländer

Soziale Arbeit: ein bislang noch zu wenig beachteter Kooperationspartner
und Motor für schulische Inklusionsprozesse 305

Anneka Beck

Inklusive Bildung – Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip
in Schule und schulbezogener Kinder- und Jugendhilfe 312

Ingo Bosse

Inklusive Schulkinowochen NRW 320

Wiebke Curdt

Inklusive Pädagogik – ein Thema für sportorientierte Projekte? 326

Leo Orsolits

Integrative Berufsbildung 333

Sven Bärmig

Rahmenbedingungen für eine Kultur der Inklusion in der Behindertenhilfe –
oder Ende der Veranstaltung 340

Liste der Autorinnen und Autoren 349

*Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und
Frederik Poppe*

Einführung

Der notwendige Zusammenhang von *Chancengleichheit* und *Inklusion* im Bereich von Schule und Bildung ist offenkundig. So wird er u.a. in der UN-Behindertenrechtskonvention grundgelegt: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der **Chancengleichheit** zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten **ein inklusives Bildungssystem** auf allen Ebenen...“ (UN-BRK, Artikel 24(1), 35, Hervorhebung S.S., N.B., M.H. & F.P.). Die Realisierung gleicher Bildungschancen in Form von gleichen Zugangs- und Partizipationsrechten für ALLE Kinder und Jugendlichen verkörpert gleichsam Voraussetzung und Ziel für den immer wieder reflexionsbedürftigen Weg zur Schaffung einer inklusiven Lern- und Lebenswelt.

Der Begriff der Chancengleichheit ist hier nicht im Sinne einer Gleichheit von Voraussetzungen zu verstehen bzw. an diese gekoppelt. Im Gegenteil: Das Ziel der Realisierung von Chancengleichheit bedeutet eine explizite Berücksichtigung von Differenz und Ungleichheit. Die Verschiedenheit von Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen ist demzufolge beim Verständnis von Chancengleichheit nicht nur mitgedacht, sondern steht im Fokus, wenn es um barriere- und diskriminationsfreie Zugänge zu Bildung geht.

In Deutschland werden gegenwärtig nach wie vor primär Barrieren und Hemmnisse im Hinblick auf das Thema Chancengleichheit im Kontext von Bildung identifiziert. Daher lässt sich realitätsangepasst eher vom Ziel einer Verbesserung der Bildungschancen für benachteiligte Personen sprechen: „Insbesondere die Gruppen unter den Bildungsteilnehmern, die bisher in ihren Bildungschancen benachteiligt sind, müssen bevorzugte Adressaten eines individuellen Bildungsmanagements sein, um ihre Bildungschancen zu verbessern“ (Bildung in Deutschland 2012, 13). Konkret weist der aktuelle Bildungsbericht von 2012 nochmal deutlich auf die Problematik hin, dass trotz steigender schulischer Integrationsquoten „in den meisten Ländern keine Verringerung des Förderschulbesuchs“ (7) stattgefunden hat. Auch der Anteil an Schulanfänger_innen, die direkt in einer Sonder-/Förderschule eingeschult werden, wird als weiterhin hoch identifiziert. 29% aller Kinder wachsen in einem bildungsfernen Elternhaus, einer finanziel-

len oder einer sozialen Notlage auf. Vor dem Hintergrund des nachgewiesenen Zusammenhangs zwischen familiärer Lebenssituation und Bildungserfolg haben demzufolge ca. ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen erhebliche Nachteile im Hinblick auf Bildungschancen und qualifizierende Schulabschlüsse. Von einer Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit sind wir in Deutschland also nach wie vor weit entfernt. Insbesondere Familien in marginalisierten Lebenslagen erfahren zu wenig individuelle Unterstützung durch das System Schule und durch außerschulische Strukturen, um dem Anspruch auf Chancengerechtigkeit im Bereich von Bildung (vgl. Chancenspiegel 2012) Rechnung zu tragen.

Der Blick auf Fragen nach einem humanen, entwicklungs- und leistungsförderlichen Umgang mit Diversity (vgl. Prengel 2012) im Kontext von Bildung und Didaktik verweist zwangsläufig auch auf die nach wie vor bestehende Forschungslücke im Bereich inklusiver Unterrichtsgestaltung und hier insbesondere „inklusive Fachdidaktik“ (Seitz 2004). Der vorliegende Band soll dazu beitragen, diese Lücke etwas zu verringern und sammelt aktuelle Theorie-, Forschungs- und Praxisansätze, welche sich den Gelingensbedingungen für inklusive Bildung in unterschiedlichen Settings widmen. Neben dem Fokus auf eine Didaktik im inklusiven Unterricht werden auch diagnostische Prozesse und organisatorische Anforderungen sowie institutionelle, konzeptionelle und personelle Strukturen betrachtet und diskutiert. Der Blick geht hierbei entlang einer Bildungsbiografie von der frühkindlichen Bildung über Fragen zur Schulentwicklung und zur Didaktik im Gemeinsamen Unterricht bis in den Bereich der Hochschulbildung und nimmt auch inklusive Entwicklungen in schulnahen sowie außerschulischen Bildungssituationen wahr.

Das erste Kapitel fokussiert **Diversity** als grundlegendes Merkmal im Diskurs um Inklusion. *Ines Boban*, *Andreas Hinz*, *Elisabeth Plate* und *Peter Tiedeken* fragen zunächst nach der Entwicklung einer adäquaten Sprache für inklusive Kontexte. *Kirsten Puhr* nimmt eine Auseinandersetzung mit dem Diversitätskonzept und den Möglichkeiten des geeigneten Umgangs im Rahmen von Bildungszugängen vor. *Ulrike Schildmann* betrachtet die Bildungsberichterstattung seit der deutschen Ratifizierung der UN-BRK. *Vera Heyl*, *Silke Trumpp*, *Frauke Janz* und *Stefanie Seifried* stellen ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts „Einstellungsforschung zu Inklusion“ vor. *Wilhelm de Terra* expliziert die Rolle der sogenannten Torwächter_innen bei der Entscheidung über die Verteilung von notwendigen Ressourcen in integrativen und inklusiven Settings. *Mai-Anh Boger* stellt mit Verweis auf die chinesische Philosophie eine alternative Sichtweise zu der im hiesigen Bildungsdiskurs etablierten individuumszentrierten Perspektive dar. *Gertraud Kremser* reflektiert die Ebene von Macht und Gewalt im Leben von Menschen mit Behinderung und zieht Schlussfolgerungen für ethische Aspekte in der Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Das zweite Kapitel widmet sich dem Themenkomplex **Frühe Bildung** im Kontext von Inklusion. *Josefin Lotte* beschäftigt sich mit der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik und ihren Potenzialen für die Analyse der Situation von Kindern mit Behinderungen in Angeboten der frühkindlichen Bildung. *Timm Albers* stellt die Ergebnisse eines Forschungsprojekts vor: eine Bestandsaufnahme der integrativen Praxis in Elterninitiativen und die Identifizierung von entwicklungsförderlichen Rahmenbedingungen für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in integrativen Kindertageseinrichtungen. *Anne Lohmann*, *Gregor Hensen* und *Silvia Wiedebusch* richten den Fokus auf die Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip im Kontext einer inklusiven Bildung am Beispiel Niedersachsens. Und *Ute Geiling* und *Katrin Liebers* untersuchen den Übergang von Kindertagesstätten zur Grundschule anhand eines Instrumentes der pädagogischen Diagnostik, welches sowohl im Bereich der Bildungsdokumentation als auch bei Lernstandsanalysen eingesetzt werden kann.

Das dritte Kapitel beinhaltet differente Perspektiven auf den Prozess der **Schulentwicklung** unter dem Anspruch von Inklusion. *Jonna M. Blanck*, *Benjamin Edelstein* und *Justin J. W. Powell* betrachten Schulreformen unter dem Einfluss der UN-BRK und zeigen auf der Basis eines nationalen Vergleiches Chancen und Barrieren der inklusiven Schulentwicklung in Deutschland auf. *Ulrich Nicklaus* fragt nach den Gelingensbedingungen von Schulentwicklung vor dem Hintergrund eines Vergleiches mit den Strukturen der Organisationsentwicklung in der Sozialwirtschaft. *Franziska Heinold* macht auf den Aspekt des psychischen Wohlbefindens schulischer Akteure sowie schulrelevanter Belastungsfaktoren und Präventionsarbeit im Kontext einer inklusiven Schule aufmerksam. *Rainer Grubich*, *Regina Müller-Grubich* und *Susanna Patschka* stellen ein Evaluationsinstrument vor, mit welchem sich eine Schule auf ihre „inklusive Qualität“ hin überprüfen kann. *Ute Geiling*, *Andreas Hinz* und *Toni Simon* beleuchten den Ansatz Response-to-Intervention konstruktiv kritisch im Hinblick auf inklusive Werte und Anforderungen im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Helga Schlichting* stellt die Frage nach dem Konzept von einer „Schule für alle“ mit dem Blick auf Kinder und Jugendlichen mit komplexen Beeinträchtigungen. *Andreas Hinz* und *Robert Kruschel* berichten über inklusive Schulentwicklungsprozesse in Schleswig-Holstein und zeigen Chancen und Grenzen eines landesweiten schulischen Unterstützungsmodells auf. *Stefanie Bosse* und *Nadine Spörer* fokussieren die Schulentwicklung im Land Brandenburg und gehen auf ausgewählte Aspekte der inklusiven Unterrichtsgestaltung ein. *Lea Schäfer* wirft den Blick auf die Umsetzung von Chancengleichheit und das Verständnis von Diversity im spanischen Schulsystem. *Anne Sliwka* schließt das Kapitel mit einem Einblick in die Strukturen des Schulsystems in Alberta/Canada und den dortigen Umgang mit Heterogenität.

Das vierte Kapitel betrachtet Diversity im schulischen Kontext vor allem im Spiegel von didaktischen Fragestellungen und gibt einen beispielhaften Einblick in Inhalte und Organisationsformen innerhalb der **Didaktik** und des **Gemeinsamen Unterrichts**. *Ines Boban*, *Robert Kruschel* und *Peter Tiedeken* beleuchten das Potenzial des „Geschwisterpaares“ Mathematik und Didaktik unter besonderer Berücksichtigung des Spielerischen für eine „inklusive Didaktik“ auf der Basis eines „pluralistischen Lernbegriffs“. *Frank J. Müller* stellt Fragen an „eine Schule für alle“ aus Sicht integrationserfahrener Eltern. Dabei werden die Aspekte „Bedeutung der Lehrkraft“, „Binnendifferenzierung“ und „das Wohlbefinden des Kindes“ in Bezug auf die Zufriedenheit der Eltern näher beleuchtet sowie Möglichkeiten der Einbeziehung von Eltern in die Schulentwicklung diskutiert. *Thorben Lahtz* richtet den Blick auf die Bedeutung des Classroom Management für inklusive Settings mit dem besonderen Fokus auf das Co-Teaching. Herausforderungen des Co-Teaching werden am Beispiel der Forschungsergebnisse von drei integrativen Primarschulen im Kanton Zürich auch von *Monika Wagner-Willi* mit Bezug auf die Rekonstruktionen des Erlebens von Kindern in integrativen Schulen aufgezeigt. *Oliver Musenberg* und *Judith Riegert* stellen sich den fachdidaktischen Herausforderungen eines zieldifferenten Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe. *Johannes Hennies* und *Michael Ritter* widmen sich ebenfalls der Fragestellung, wie fachdidaktische Inhalte aufbereitet werden können, so dass Gemeinsamkeiten in einem inklusiven Deutschunterricht über einen gemeinsamen fachdidaktischen Inhalt geschaffen werden. *Toni Simon* skizziert Ansprüche eines inklusiven Bildungssystems und deren Auswirkungen auf die praktische Diagnostik im schulischen Kontext. *Michelle Brendel* und *Melanie Noesen* konzentrieren sich auf das Portfolio als Lern- und Evaluationsinstrument bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in einem inklusiven Kontext anhand von zwei ausgewählten Fallbeispielen.

Das fünfte Kapitel widmet sich dem Themenkomplex **Hochschulentwicklung** und -didaktik im Kontext von Inklusion. *Clemens Dannenbeck* und *Carmen Dorrance* befassen sich mit den Anforderungen an eine inklusionsorientierte Hochschulentwicklung und -didaktik im Hinblick auf eine „Hochschule für Alle“. Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention und der Veränderung in Richtung einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft erörtern *Helen Knauf* und *Jacqueline Erk* Chancen und Barrieren einer inklusiven Hochschule. Am Beispiel des Seminars „Inklusive Schulentwicklung im Kölner Raum“ stellen *Ursula Böing* und *Andreas Köpfer* ein Lehr-Lernformat im Kontext der Lehrer_innenbildung vor, in welchem „Forschendes Lernen“ mit der Idee der Schulbegleitforschung verbunden wird. *Kerstin Merz-Atalik* stellt das von der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) entwickelte Konzept „Lehrer_innenbildung für Inklusion“ vor und verdeutlicht in Thesenform eine

notwendige grundlegende Reform der Lehrer_innenbildung. *Bettina Lindmeier, Dorothee Meyer* und *Simone Kielhorn* berichten über gemeinsame Hochschulseminare von Studierenden mit akademischem Bildungshintergrund und Menschen mit so genannter geistiger Behinderung.

Das sechste Kapitel widmet sich dem Themenfeld der inklusiven Bildung in **schulnahen und außerschulischen Kontexten**. *Sabine Stahl* beschreibt die Möglichkeiten inklusiver Sozialer Arbeit im Sinne der Gemeinwesenarbeit und Sozialraumorientierung außerhalb der Schule. Welche inklusionsfördernde Aufgabe die Soziale Arbeit innerhalb der Schule hat, erörtert *Bettina Bretländer*. *Sven Bärmig* thematisiert den Aspekt der De-Institutionalisierung als Notwendigkeit für die Umsetzung von Inklusion in der außerschulischen Behindertenhilfe. *Leo Orsolits* zeigt Werkzeuge und Methoden zur Beobachtung und Dokumentation von Kompetenzentwicklung in der integrativen Berufsausbildung, welche die herkömmliche Notenbildung zur Leistungsmessung ergänzen oder ersetzen könnten. *Wiebke Curdt* stellt die Frage nach der Konstruktion von Heterogenität in integrativen Sportgruppen. *Ingo Bosse* skizziert abschließend die empirischen Ergebnisse eines integrativen Projekttags im Rahmen der Schulkinowochen NRW.

Die vielfältigen Eindrücke und Einblicke in die Entwicklungen innerhalb der unterschiedlichen Bildungsbereiche sollen insgesamt zum nachhaltigen Diskurs um die Fragen nach den Gelingensbedingungen im Rahmen inklusiver Bildung beitragen. Dass die Realisierung von Chancengleichheit auf der Basis von Diversity eine zentrale Stellung im Rahmen inklusiver Entwicklungen hat, scheint unbestritten. Die Verhältnismäßigkeit der beiden Korrelate Inklusion und Chancengleichheit gilt es anhand der vielfältigen Beiträge in diesem Band zu diskutieren und innerhalb von Theorie, Forschung und Praxis weiterzuentwickeln.

Ein ganz herzlicher Dank geht an alle Autor_innen des vorliegenden Bandes für die inhaltliche Gestaltung, an *Mathias Pürzl* für das Logo sowie an *Daria Luchnikova* für die intensive und kompetente Unterstützung bei Satz und Layout.

Leipzig im Januar 2014

Die Herausgeber_innen
Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und Frederik Poppe

Literatur

- DIPF (2012): Deutscher Bildungsbericht. Online unter: www.bildungsbericht.de (10.12.2013).
- Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.) (2012): Chancenspiegel. Zu Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Verlag Bertelsmann Stiftung, 2. Auflage.
- Prengel, A. (2012): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: V. Moser (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, 175-183.
- Seitz, S. (2004): Forschungslücke inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In Sander, A. & Schnell, I. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 215-231.
- UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

1 Diversity

Ines Boban, Andreas Hinz, Elisabeth Plate und Peter Tiedeken

Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen?

Zusammenfassung

Es wird der Frage nachgegangen, wie in inklusiven Kontexten – z.B. bei der Weiterentwicklung des Index für Inklusion – eine adäquate Sprache entwickelt werden kann. Basis von Inklusion ist u.a. die Kritik an gruppenbezogenen Zuschreibungen mit ihren diskriminierenden Anteilen. Die Kritik und mögliche Strategien zu einem inklusiven Umgang mit Begriffen werden erläutert.

1 Problem

Bei der Weiterentwicklung des deutschsprachigen Index für Inklusion (vgl. Boban, Grossrieder & Hinz 2013) gilt es, eine nicht-diskriminierende Sprache und z.B. Bezeichnungen für unterschiedlich Beteiligte zu verwenden, die es vermeiden, Menschen diskriminierend zu kategorisieren – im Wissen, dass Kategorien eine gesellschaftliche Orientierungsfunktion haben.

Es geht also nicht nur um Begriffe und Kategorien zur Bezeichnung von Menschengruppen, die diskriminierend sind, da sie auf einen ‚Sonderstatus‘ hinweisen, wie ‚Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘, ‚I-Kinder‘, ‚§12-Kinder‘, ‚Sitzenbleiber‘ oder ‚Ausländer‘ (vgl. Hinz 2008a; Hudak & Kihn 2001). Es geht vielmehr um sämtliche gruppenbezogenen Kategorisierungen, da ihre Bedeutungen nicht einheitlich und statisch, sondern dynamisch sind und somit immer diskriminierend verstanden werden können.

Bei der Suche nach nicht-diskriminierenden Begriffen zur Bezeichnung unterschiedlicher Akteure in Bildungseinrichtungen wird eine zusätzliche Schwierigkeit deutlich, indem sich die neue Fassung des Index auf die Bereiche der formalen, der non-formalen und der informellen Bildung im deutschen Sprachraum bezieht. Hier wird das Dilemma deutlich: Der Begriff ‚Mitarbeiter_in‘ bezeichnet in Südtirol Personen, die kein Stimmrecht bei Konferenzen und Sitzungen haben – sie arbeiten ‚nur‘ mit. In Sachsen-Anhalts Schulen meint er dagegen weisungsabhängige und zugleich mitspracheberechtigte Lehrer_innen, während in der benachbarten Universität alle gleichermaßen ‚mitarbeiten‘. Kategorien können also lokal, national, international und in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich

konnotiert sein. So wird die Kategorie ‚Kinder‘ in der Schulpädagogik als unproblematisch, im Kontext der Kritik am Adulthood dagegen als altersdiskriminierend angesehen. Alternativen, wie das in Südafrika gebräuchliche ‚learners‘ anstelle von ‚children‘ oder ‚students‘, können ebenfalls problematische Aspekte haben, indem hier die Funktion vor die Person tritt. Sprache hat also durch die gewählten Begrifflichkeiten und deren kulturell tradierte Interpretation eine hohe Deutungsmacht (vgl. Riddell 2005). Dies verdeutlicht die Komplexität und Bedeutung der begrifflichen Gestalt des Index für Inklusion, der diskriminierende Sprache kritisiert – und so unter dem Anspruch steht, sie selbst nicht zu verwenden.

2 Inklusion als Kritik an Kategorisierungen

Die Herausforderung, eine nicht-diskriminierende Sprache zu entwickeln, fußt auf dem Verständnis von Inklusion als einem kulturellen Prozess, der sich auf alle Menschen bezieht, ohne sie in Kategorien einzuteilen (vgl. Hinz 2008a). Im inklusiven Diskurs wird die Kategorisierung von Menschen grundsätzlich infrage gestellt, da durch gruppenbezogene Zuschreibungen zum einen immer künstlich homogene Gruppen geschaffen werden und die Individualität einer Person ignoriert wird, und zum anderen oft mit dieser Konstruktion von Homogenität in dem Sinne Diskriminierung verbunden ist, dass eine von zwei Gruppen als ‚normal‘ hervorgehoben und die andere als ‚abweichend‘ abgewertet wird.

Die inklusionstheoretische Kritik an Kategorisierungen lässt sich in vier Thesen fassen.

These 1: Kategorien verschenken Vielfalt als Potenzial von Individuen und Gemeinschaften.

Kategorien beziehen sich auf Teilaspekte unteilbarer Personen und erfassen nie alle persönlichen Charakteristika. Menschen der gleichen Kategorie zuzuordnen, bedeutet, sie ‚über einen Kamm zu scheren‘ und ihre reale Komplexität zu reduzieren. Dadurch wird Potenzial vorhandener Vielfalt verschenkt, dessen Wahrnehmung den Umgang mit der Komplexität erleichtern und zur Entwicklung von Gemeinschaften beitragen könnte. So sind ‚Schüler_innen‘ oft auch ‚Lernende‘, in dem sie ‚Mitschüler_innen‘ oder ‚Erwachsenen‘ etwas vermitteln. Dieses wird in der Kategorisierung als ‚Lernende‘ nur selten erkannt (vgl. Plate 2012) – und ‚Lernende‘ sind auch ‚Lernende‘. Oft entspricht auch der fixierte Aspekt einer Person nicht ihrer Eigenwahrnehmung; Kinder, die in deutschen Schulen der Kategorie ‚nicht-deutsche Herkunft‘ zugeordnet werden, sehen sich oft selbst als ‚deutsch‘. Maximal bleibt eine intersektionale „kategoriale Vielfalt“ (Fuchs 2007, 17), doch oft handelt es sich um eine Kombination dichotomer Kategorien, die Personen in ihren Menschenrechten beschneiden und so ihr Potenzial und das ganzer Gesellschaften beschränken.

These 2: Kategorisierungen begrenzen Strukturen für Partizipation und Entwicklung.

Kategorisierungen wie ‚Lehrer_in‘ oder ‚Schüler_in‘ geben Strukturen im Bildungssystem vor, die ihre Partizipation beschränken. Schon Schulgesetze legen fest, dass ‚Schüler_innen‘ geringere Möglichkeiten haben als ‚Lehrer_innen‘, auf Curricula Einfluss zu nehmen. Dies betrifft besonders Kinder, die als ‚behindert‘ klassifiziert und bisher im Bildungssystem ausgegrenzt sind, denn solche Zuschreibungen gehen meist mit unangemessen reduzierten Erwartungen an sie einher. Während Ausgrenzung seit der UN-Behindertenrechtskonvention nicht mehr legitim ist, bestehen die unpassend reduzierten Erwartungshaltungen an ‚diese Kinder‘ weiterhin und behindern ihre Partizipations- und Entwicklungsmöglichkeiten.

These 3: Personen werden zu generalisierten Kategorien.

Häufig beginnen Personen hinter der ihnen zugeordneten Kategorie zu verschwinden. Sie werden zu ihrem dominanten ‚Merkmal‘ – dabei handelt es sich um eine soziale Zuschreibung (vgl. Hudak & Kihn 2001). So drohen z.B. ‚Kinder‘ durch ‚Lernende‘ verdeckt zu werden. „When someone talks of learners, what do they see? I can only imagine a disembodied image without a particular age or other defining features Its purpose is to reduce our attention to the person of a child and to focus attention on an instrumental goal” (Ballard 2004, 101). Hier werden jedoch nicht nur andere ‚Merkmale‘ der Person weniger wahrgenommen, auch die Person selbst passt sich u.U. der Kategorie und den entsprechenden Erwartungen an: „My teachers and classmates saw a label and formed a set of expectations about who I was and responded to it, not to me. I, in turn, responded to the way in which I was reflected in their eyes” (Kaufmann 2001, 52).

These 4: Kategorien dominieren soziale Strukturen und Praktiken.

Kategorien betonen und verstärken Unterschiede zwischen Menschen, unterstützen generell selektives Denken im Bildungssystem und legitimieren so den Fortbestand segregierender Strukturen: „Selective thinking within special educational policy reinforces the selective pressures of educational policy as whole” (Booth, Ainscow & Dyson 1998, 228). Die Erziehung und Bildung von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ wird mit einer exklusiven professionellen Expertise verbunden, die die Fragmentierung von Unterstützung zementiert: Die „Spezialisierung innerhalb der Sonderpädagogik ist ein massives Problem, das die notwendige Flexibilität im Zugang zu Kindern und zu Situationen behindert. ... Tradierte Konzepte werden so zur professionellen Behinderung“ (Hinz 2008b, 139). Kategorien werden also nicht nur für die Analyse sozialer Prozesse oder zur Sicherung individueller Ressourcen verwendet, sondern finden sich auch in Strukturen und Praktiken von Gemeinschaften. Damit beinhalten sie diverse Ge-

fahren für die Partizipation der so Stigmatisierten (vgl. Hinz 2008a; Boban & Hinz 2009).

3 Perspektiven

Mögliche Perspektiven können ebenfalls in Thesen gefasst werden.

These 1: Kategorien auf Kontexte statt Personen beziehen.

Zentral ist es, Kontexte statt Gruppen zu fokussieren. Im Index für Inklusion werden ‚Barrieren für Lernen und Teilhabe‘ im Kontext und nicht ‚sonderpädagogische Förderbedarfe‘ von Personen betrachtet. Barrieren können problemlos kategorisiert werden, z.B. im indischen Kontext bezogen auf „poverty, cultural bias, systemic exclusion“ (Alur 2005, 130) und nicht auf ‚Arme‘, ‚Mädchen‘ und ‚Behinderte‘.

These 2: Dilemmata bei Vermeidung von Kategorien bewusst machen.

Kontextkategorien machen nicht immer Sinn. Auch in diesem Text sind auf Menschen bezogene Kategorien zu finden, u.a. ‚Schüler_innen‘ oder ‚Kinder‘ – trotz des Diskurses um Adulthood. Vorsichtiger Begriffe wie ‚Mitglieder einer Gruppe‘ im Kontext Kita oder ‚Mitgestalter_innen des Unterrichts‘ im Kontext Schule wirken umständlich, ungewohnt und unverständlich. Damit ergibt sich das Dilemma, tendenziell entweder nicht-diskriminierend und unklar oder klar und diskriminierend zu formulieren. Dies gilt es sich gemeinsam bewusst zu machen – als ein Schritt weg von nicht intendierter Diskriminierung.

These 3: Den Dialog über Verständnisse von Begriffen und Kategorien führen.

Zu gemeinsamen, nicht-diskriminierend empfundenen Verständnissen kann der Dialog führen. Hier wird versucht, die Sichtweise der Dialogpartner_innen nachzuziehen, die Herkunft ihrer Begriffswahl und ihre Intentionen zu verstehen, ohne sie zu bewerten, und die eigene Sprache, ihre Herkunft und ihr diskriminierendes Potenzial kritisch zu reflektieren. Durch diesen Reflexionsprozess kann Annäherung und mehr gegenseitiges Verständnis erzielt werden: „In dialogue we encounter each other in history as active Subjects, together naming our world. ‘Consequently no one can say a true word alone – nor can she say it for another, in a prescriptive act which robs others of their words“ (Freire 1997, 69 in Hudak 2001, 12).

These 4: Dialogische Interaktion durch kommunikative Kreativität unterstützen.

Der Tanzchoreograph Maldoom betont ebenfalls die Bedeutung des Dialogs: Die Einteilung von Menschen in Kategorien und das Nutzen gruppenspezifischer Strategien hält vom konkreten Beobachten ab und beeinträchtigt die Interaktion der Individuen (2010, 180). Nur wenn Flexibilität im Beobachten und Handeln zugelassen wird, kann Interaktion gelingen. Grundlage dafür ist ein improvisierender Umgang mit unbekanntem Situationen und das „freie Laufen lassen“ der kommunikativen Kreativität. Der improvisierte Dialog ist sich der Subjektivität und der Situativität von individuellen Wahrnehmungen und Momenten bewusst (vgl. Figueroa-Dreher 2008, 172). Da eine zugeschriebene Kategorie das Handeln und Denken des Individuums nicht fassen oder vorhersehbar machen kann, ist jegliche gruppenspezifisch ausgerichtete Diagnostik problematisch.

These 5: Dekategorisierung und das Gemeinsame stärken.

So lange es diskriminierende Mechanismen in Gesellschaften gibt, wird es auch Suchbewegungen zu einer weniger diskriminierenden Sprache geben – also immer. Diese Reflexionsprozesse gilt es, zum Teil der eigenen Alltagskultur zu machen und so das Gemeinsame zu betonen. Dies kann als Prinzip des Zentripetalen bezeichnet werden – im Kontrast zum Zentrifugalen, das das Auseinanderstreben der ‚Verschiedenen‘ bezeichnet. Beide Prozesse gilt es im Auge zu behalten – und ihre Ausbalancierung auch angesichts der gesellschaftlichen Dominanz des Zentrifugalen verstärkt im Sinne des Gemeinsamen zu gestalten. Sprache hat hierbei eine Schlüsselfunktion.

4 Schluss

Vermutlich ist es eher eine programmatische Vorstellung als eine vollständig erreichbare Perspektive, „akategoriales Denken“ nach Gebser (vgl. Wilber u.a. 2011, 128) und eine ebensolche Sprache zu entwickeln. Dekategorisierung ist eine Daueraufgabe mit dem emanzipatorischen Anliegen, Partizipationsmöglichkeiten zu vergrößern und Menschenrechte besser zu realisieren. Die Suche nach weniger diskriminierenden Begriffen fordert zu dauerhafter kritischer Reflexion über die Konstruktion von ‚Andersheit‘ im Sinne einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung auf (vgl. Wagner 2013). Richtig bleibt, dass die negative Konnotation, die mit der Suche nach neuen Begriffen abzuschütteln versucht wird, sie immer ein Stück weit begleitet oder wieder einholt. Dennoch besteht die Chance, ‚Andersheit‘ und die Zuweisung von Kategorien zu ‚durchlöchern‘ (vgl. Mecheril u.a. 2010). Dies wird auch eine Daueraufgabe im Rahmen inklusiver Entwicklungen mit dem Index für Inklusion bleiben – die jeweiligen Begrifflichkeiten gilt es gemeinsam zu reflektieren.

Literatur

- Alur, M. (2005): Strengthening the Community from Within: A Whole Community Approach to Inclusive Education in Early Childhood. In: Alur, M. & Bach, M. (Eds.): Inclusive Education. From Rhetoric to Reality. The North South Dialogue II. New Delhi: Viva Books, 129-146
- Ballard, K. (2004): Learners and outcomes: Where did all the children go? In: New Zealand Journal of Teachers' Work, 95-103. Online unter: http://www.teacherswork.ac.nz/journal/volume1_issue2/ballard.pdf (11.12.2013)
- Boban, I., Grossrieder, I. & Hinz, A. (2013): Zur Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe des Index für Inklusion. In: Dorrance, C. & Dannenbeck, C. (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 128-135
- Boban, I. & Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung – Anmerkung zur internationalen und zur deutschen Debatte. In: Börner, S., Glink, A., Jäpelt, B., Sanders, D. & Sasse, A., (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 220-228
- Booth, T., Ainscow, A. & Dyson, A. (1998): England response: We wonder if we're fooling ourselves. In: Booth, T. & Ainscow, A. (Eds.): From them to us. London: Routledge, 226-231
- Figueroa-Dreher, S. (2008): Musikalisches Improvisieren: Ein Ausdruck des Augenblicks. In: Kurt, R. & Näumann, K. (Hrsg.): Menschliches Handeln als Improvisation: sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: Transcript, 159-182
- Fuchs, M. (2007): Diversität und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In: Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D., (Hrsg.): Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main: Campus, 17-34
- Hinz, A. (2008a): Dekategorisierung in der Inklusion und Fallarbeit in der schulischen Erziehungshilfe – wie passt das zusammen? Überlegungen zu inklusiven Perspektiven der schulischen Erziehungshilfe in sieben Thesen. Behindertenpädagogik 47, 98-109
- Hinz, A. (2008b): Deprofessionalisierung (in) der Sonder-/Heilpädagogik – gefordert, notwendig, überlebenswichtig. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 77, 138-141
- Hudak, G. M. (2001): On what is labelled 'playing'. Locating the 'true' in education. In: Hudak, G. M. & Kihn, P. (Eds.): Labeling – Pedagogies and Politics. London: RoutledgeFalmer, 9-26
- Hudak, G. M. & Kihn, P. (2001): Introduction. In: Hudak, G.M. & Kihn, P. (Eds.): Labeling – Pedagogy and Politics. London: RoutledgeFalmer, 1-6
- Kaufmann, J. S. (2001): The classroom and labeling: The girl who stayed back. In: Hudak, G. M. & Kihn, P. (Eds.): Labeling. Pedagogy and Politics. London: RoutledgeFalmer, 41-54
- Maldoom, R. (2010): Tanze um dein Leben. Meine Arbeit, meine Geschichte. Frankfurt am Main: Fischer
- Mecheril, P., do Mar Castro Varela, M., Dirim, I. & Kalpaka, A (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz
- Plate, E. (2012): Staff support for inclusion: an international study. Ph.D. thesis. Canterbury, England: University of Kent. Online unter: <http://create.canterbury.ac.uk/12105/> (11.12.2013)
- Riddell, S. (2005): The Classification of Pupils at the Educational Margins: Shifting Categories and Frameworks. Online unter: http://www.isec2005.org.uk/isec/sbstracts/papers_r/riddell_s.shtml (11.12.2013)
- Wagner, P. (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. B.: Herder
- Wilber, K., Patten, T., Leonard, A. & Morelli, M. (2011): Integrale Lebenspraxis. München: Kösel

Kirsten Puhr

Diversität und Behinderungen

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag fragt nach Realisierungen und Behinderungen von Bildungschancen angesichts der Anforderungen der Herstellung von Chancengerechtigkeit und der Begleitung diversen selbstbestimmten Lernens. Ausgehend von einer Skizzierung von Diversität als Differenzkonzept (1) wird zunächst Anerkennung von Diversität als ambivalenter sozial-, wirtschafts- und bildungspolitischer Anspruch dargestellt (2). Der Blick auf Diversität im Bildungssystem mündet in die These: Diversität stellt ein komplexes Konzept dar, das pädagogische Ansprüche von Bildungschancen grundlegend in Frage stellt (3). Verschiedene Antworten auf diese In-Fragestellung lassen sich als Weisen des Umgangs mit Diversität im Rahmen von Zugängen zu Bildung verstehen. In diesem Sinne werden Wissen und Verstehen (4) sowie Verständigung angesichts vielfältiger Differenzen (5) als verschiedene Weisen des Umgangs mit Diversität thematisiert.

1 Diversität als Differenzkonzept

Im Anschluss an Martin Fuchs thematisiert dieser Beitrag Diversität als Differenzkonzept, „*soziale Diversität [als] das Resultat von Differenzierungen, von Differenzhandlungen*“ (Fuchs 2007, 17). „[V]erstanden als soziale und kulturelle Vielfalt“ (ebd.) markiert Diversität die Unterschiede zwischen Menschen. Es geht um Differenzen mit Anderen und mit uns selbst (vgl. ebd.), die performativ erzeugt werden (vgl. Plößler 2010, 218) und zwar durch Unterscheidungen von Menschen nach kulturellen und sozialen Kategorien. Die spezifische Ausrichtung des Konzeptes Diversität besteht dabei in der „*kategorialen Vielfalt*“ (Fuchs 2007, 17) unter Einbeziehung mannigfaltiger Dimensionen, in denen sich verschiedene Differenzierungen durchkreuzen und einander überlagern (vgl. Fuchs 2007, 18). Aus der Perspektive des Diversitätskonzeptes¹ stellen sich Identitäten von einzelnen Menschen als Konstruktionen auf der Basis vielfältiger Kategorien dar, mit einer Dominanz von Merkmalen, die als relevant für soziale Ungleichheiten erkannt werden. Derartige Konstruktionen scheinen notwendig, z.B. für die Wahrnehmung von Kompetenzen, Ressourcen und Benachteiligungen sowie für Realisierungen.

1 Unter Berücksichtigung von Kontingenz, Selektivität und Situativität von Identitätskonstruktionen

sierungen von Bildungschancen im Bildungssystem. Für die hier zu diskutierende Fragestellung bringen sie zwei Probleme mit sich: a) Mit Fragen nach sozialen Ungleichheiten vollziehen sich zugleich Konstruktionen und Konstituierungen von Behinderungen². b) Die Vielfalt identitätsstiftender Kategorien widerstrebt additiven Zuordnungen und eindeutigen Identitätsbildern³.

Nachfolgend soll skizziert werden, auf welche Weisen diese Problematiken sozial-, wirtschafts- und bildungspolitische Ansprüche der Anerkennung von Diversität ambivalent erscheinen lassen.

2 Anerkennung von Diversität als ambivalenter sozial-, wirtschafts- und bildungspolitischer Anspruch

Diversität in der Sozialpolitik

Diversität und Inklusion gelten als liberal-demokratische Prinzipien der Staatlichkeit, die mit dem Grundgedanken der Universalität verbunden sind (vgl. Riedmüller & Vinz 2007, 148). Barbara Riedmüller und Dagmar Vinz weisen darauf, dass der normative Anspruch der Gleichbehandlung es erfordert „für individuelle Verschiedenheiten und Unterschiede zwischen Gruppen blind zu sein“ (Riedmüller & Vinz 2007, 147). Der Gleichheitsgrundsatz erhält in der Forderung nach der Berücksichtigung von Vielfalt komplementäre Ergänzungen. Diese zeigen sich sowohl im Kampf gegen Diskriminierungen⁴ als auch in Kompensationen für Benachteiligungen durch die Anerkennung von Ansprüchen „gruppendifferenzierter Rechte“ (Riedmüller & Vinz 2007, 147)⁵. Die Autorinnen verdeutlichen, dass Diversität kein Gesetzeskonstrukt mit Anspruchsberechtigungen darstellt. Zwar finden „Vervielfältigung von Gruppenzugehörigkeiten und die Destandardisierung von Lebensläufen“ (Riedmüller & Vinz 2007, 147) in sozialpolitischen Vorgaben Berücksichtigung, aber die additive Verknüpfung gruppenspezifischer Rechte bleibt der/dem Einzelnen überlassen und wird z.T. explizit ausgeschlossen⁶.

2 Zum Beispiel im Fall von Doris: Als ‚Integrationskind‘ mit Förderbedarf erhält Doris die Möglichkeit in einer freien Schule zu lernen. „Die haben gesagt zu Mutti, Frau D, wenn ihr Kind in die Schule kommt, lassen sie es begutachten. [...] sonst haben sie keine Chance ihr Kind da rein zu kriegen“ (Puhr 2010, 167). Dafür wird Doris unter Verwendung eines Intelligenztests der ‚Status lernbehindert‘ zugeschrieben. Sie hat sich zuvor nicht als ‚behindert‘ erlebt (vgl. ebd.).

3 Zum Beispiel im Fall von Moustafa: „Moustafa, 16jähr. Sohn marokkanischer Einwanderer“ wird im Jugendzentrum mit den Zuordnungen „männlich, ausländisch“ adressiert. Er „zückt daraufhin seinen deutschen Ausweis [...] und entgegnet grinsend: ‚Falsch eingetragen. Ich bin stolz ein Deutscher zu sein‘“ (Plößler, 2010, 219).

4 Zum Beispiel im Allgemeinen Gleichstellungsgesetz

5 Zum Beispiel in Maßnahmen der Frauenförderung oder im SGB IX

6 So werden z.B. Eingliederungshilfen für Schülerinnen/Schüler mit körperlichen und geistigen Behinderungen in Form von Schulbegleitungen explizit nicht als Hilfen zur Erziehung gewährt.

Diversität in der Wirtschaftspolitik

In der Wirtschaftspolitik erscheint das Konzept Diversität vor allem im Instrument des Diversity Management. Diversity Management stellt sich als Gegenentwurf „zu der defizitorientierten Wahrnehmung von benachteiligten Gruppen [dar und] betont das Anderssein“ (Riedmüller & Vinz 2007, 155). Mit dem Ziel einer multikulturellen Organisation verbinden sich einerseits die Ansprüche der Wertschätzung von Vielfalt und des Abbaus von Diskriminierungen und andererseits ein ökonomisches Kalkül. Die Betonung von Unterschieden erfolgt hier in der Fokussierung auf kategorial spezifische Potentiale und ‚spezifisch sozialisierte Fähigkeiten‘ (vgl. Riedmüller & Vinz 2007, 153). Gertraude Krell und Barbara Sieben kritisieren in diesen Fokussierungen sowohl die „Verschwisterung von Stereotypen“ (Krell & Sieben 2007, 238) und die (Re)Produktion von Gruppenidentitäten als auch die Ausblendung struktureller Ungleichheitslagen.

Diversität in der Bildungspolitik

Auf Fragen nach „*Chancengleichheit im Rahmen von Bildungsstrukturen, [...und] -angeboten*“ (vgl. Tagungsankündigung) bietet die Bildungspolitik Vielfalt und Teilhabe als Konzepte formaler Chancengleichheit als Antworten an. Den formalen Hintergrund bilden die allgemeinen Menschenrechte, der Gleichheitsgrundsatz demokratischer Gesellschaften und das Inklusionsgebot funktional differenzierter Gesellschaften, die ungleiche Teilhabechancen und Ausgrenzungen nicht legitimieren. Das Problem, das hier mitgeführt wird: Formale Chancengleichheit ist nur als Verbot von Diskriminierungen aufrufbar. Der Anspruch eines inklusiven lebenslauf- und lebensweltbezogenen Bildungssystems unter Berücksichtigung kultureller und sozialer Diversität ist mit ambivalenten, widerstreitenden, inkonsistenten Anforderungen verbunden (vgl. Luhmann 1997, 165). Während die Begleitung diversen selbstbestimmten Lernens die Anerkennung von Differenz erfordert, verlangt die Herstellung von Chancengerechtigkeit die „*Überwindung von Unterschieden*“ (Fuchs 2007, 22). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach Umgangsweisen mit Diversität im Bildungssystem.

3 Diversität im Bildungssystem

Im Bildungssystem fokussieren die Konstrukte Schulpflicht und Bildungsrecht auf die Herstellung von Chancengerechtigkeit im Sinne gleichberechtigter Bildungsmöglichkeiten. Dabei richtet sich der Blick auf Organisationen als zentrale Instanzen gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion. Zugang zu und Ausschluss aus Bildungsinstitutionen erfolgt über Mitgliedschaften, z.B. über Adressierungen als Schülerin und Schüler mit einem bestimmten Leistungsniveau. Hier konstituieren sich Vielfalt und Teilhabe nicht als Konzepte von Chancengleichheit

sondern von kompetenzorientierter Chancengerechtigkeit in differenten Organisationssystemen. Mit den Ansprüchen gleichberechtigter Lernmöglichkeiten, gerechter Leistungschancen und -bewertungen verbinden sich Fragen nach Verschiebungen von Inklusionschancen und Exklusionsrisiken sowie Anerkennungspraxen angesichts von respektierender widerstreitender Lebensformen und auch angesichts der „*Unmöglichkeit dem Fremden als Fremden gerecht werden zu können*“ (vgl. Schäfer 2007, 10).

Diversität, so die These dieses Beitrages, stellt ein komplexes Konzept dar, das pädagogische Ansprüche mit Blick auf Behinderungen von Bildungschancen grundlegend in Frage stellt.

Die Herstellung kompetenzorientierter Chancengerechtigkeit stellt einen wesentlichen Aspekt der Selbstbeschreibungen des allgemeinen Bildungssystems dar, der zugleich als Folie für Systemkritiken dient. Grenzen der Umsetzung zeigen sich sowohl in Behinderungen von Bildungschancen im Zusammenhang mit herkunftsbedingten und beeinträchtigungsbedingten ungleichen Bildungsbeteiligungen als auch in Behinderungen von Bildungschancen durch die Diversitätsintoleranz des Systems in extern und intern separierenden Organisationsstrukturen. Diversitäts- und Inklusionsprobleme sind im Bildungssystem nicht abschließend zu lösen. Sie werden auf unterschiedlichste Weise bearbeitet⁷.

Die Selbstbeschreibungen des Systems besonderer Lernangebote folgen dem Anspruch der Anerkennung von Diversität. Individuelle pädagogische Unterstützung setzt die Fokussierung auf die Anerkennung von Differenzen voraus und misst sich an der Anforderung der Begleitung diversen selbstbestimmten Lernens unter (zeitweiser) Vernachlässigung des Anspruchs kompetenzorientierter Chancengerechtigkeit. Dabei konstituiert sich zugleich Behinderung als soziale und kulturelle Kategorie, in der Bedeutung einer individuellen Differenzenerfahrung. Auf Behinderungen des Lernens reagieren sonder- wie inklusionspädagogische Bildungsstrukturen mit „*einschränkenden, aber auch ermöglichenden Handlungsbedingungen, die alle mit gesellschaftlicher Anerkennung bzw. Ausgrenzung verbunden sind*“ (Freitag 2007, 261).

Mit dem Anspruch der Anerkennung von Diversität werden Vielfalt und Teilhabe als ethische Konzepte substanzieller Chancengerechtigkeit in sozialen Situationen aufgerufen. Praxen des Umgang mit Verschiedenheit lassen sich mit dieser Positionierung als Auseinandersetzungen mit ,unterschiedlichen Modi der Koexistenz

7 Das lässt sich am Beispiel von Bruno zeigen. Bruno gilt als Schulverweigerer. Er lebt in sozialen Verhältnissen, unter denen 'Vergessen' für ihn überlebensnotwendig wurde. Der Kontext seiner ‚herkunftsbedingten ungleichen Bildungsbeteiligung‘ lässt sich nur erahnen, wenn Bruno erzählt: „Ich habe vergessen zu lernen, Hausaufgaben zu machen, alles vergessen. Aber mit Absicht“ (Puhr u.a. 2001, 36). Die Diversitätsintoleranz des Systems erlebt Bruno wie folgt: „Die Lehrer sollen aufhören, so knallhart zu sein. Macht – Macht – Macht. Die hetzen Einen richtig zum Arbeiten. Was das soll?!“ (ebd.).

des Differenten' (vgl. Fuchs 2007, 31) verstehen. In Anschluss an Martin Fuchs werden für Praxen mit pädagogischen Ansprüchen nachfolgend zwei Modi skizziert; Aneignung durch Wissen und Verstehen (4) und Verständnis im Respekt für das Differente (vgl. Fuchs 2007, 31) (5). Die Frage nach Realisierungen und Behinderungen von gleichen bzw. gleichberechtigten Bildungschancen öffnet damit die Aufmerksamkeit in zwei differente Blickrichtungen.

4 Umgang mit Diversität mittels Wissen und Verstehen

Für einen wissenden und verstehenden Umgang mit zwischenmenschlichen Unterschieden wie den Differenzen, die einen Menschen als Individuum konstituieren, scheint das Konzept Diversität in besonderer Weise geeignet. Diversity, so Renate Nestvogel *„führt Differenzkategorien, verschiedene Aspekte von Vielfalt zusammen [...] und ist] auch geeignet, intrasubjektive Diversität zu erfassen, also verschiedene Subjektpositionen und Identitätskonzepte, die sich Eindeutigkeiten entziehen. Theoretisch fundiert kann dies der Bildungspraxis helfen, Stereotype, Kulturalisierungen etc. aufzulösen“* (Nestvogel 2008, 29). Der Anspruch, der sich hier Geltung verschaffen kann, ist der des Verstehens der/des Einzelnen (z.B. Bruno) mit Methoden *„der Ein-fühlung und des Sich-hinein-versetzens in fremdes Erleben“* (Meyer-Drawe & Waldenfels 1988, 273) mittels Wissen über den anderen. Das noch nicht vernünftige Kind, die Jugendliche mit einer körperlichen Beeinträchtigung, die Frau mit einer Lernschwierigkeit, der Mann mit einer psychischen Störung, Schülerinnen und Schüler mit differenten Migrationshintergrund u.a. können verständlich werden. Fremdes wird durch eigenes Erleben, sozial geteiltes Wissen und eigene Erfahrungen verstanden und damit verglichen (vgl. Meyer-Drawe & Waldenfels 1988, 273).

Mit Referenz auf Käte Meyer-Drawe und Bernhard Waldenfels erklären sich diese Weisen des Verstehens häufig als rationalen Begründungen fremden wie eigenen Handelns, in denen Fremdes von Eigenen *„durch die Konstitution eines formalen, vorgängigen Denkraumes“* (Meyer-Drawe & Waldenfels 1988, 273) getrennt werden, z.B. in der Unterscheidung vernünftigen Handeln von psychisch beeinträchtigtem Handeln. Eine andere Form, die Verstehen ermöglicht, besteht darin, Fremdes *„in einen totalen allumfassenden Denkraum“* (Meyer-Drawe & Waldenfels 1988, 273) zu integrieren. Sie verdeutlicht sich in ethischen Begründungen für die Notwendigkeit des Verstehens als Voraussetzung für Integration, z.B. in einer Aussage wie: ‚Behinderte sind doch auch Menschen‘.

Im Sich-Einlassen auf Grenzen möglichen (pädagogischen) Wissens über eine/ einen Anderen sowie Fremdes, Unvertrautes und Kontingenzen des Begründens eigenen wie fremden Erlebens und Handelns wird der Anspruch des Verstehens selbst als Problem sichtbar. Darauf insistiert Micheal Wimmer:

„Zum Problem wird das Wissen erst dann, wenn seine Wirksamkeit in Rechnung gestellt wird. Das Fremde [das Diverse] als das Unvertraute, Unzugängliche und Ferne hört nämlich auf zu sein, was es ist, wenn es mittels Wissen zugänglich gemacht wird. In eine unmittelbare Nähe zum Eigenen gerückt und so assimilierbar geworden, verliert es seine Fremdheit [und damit seine Eigenart]“ (Wimmer 2007, 156).

Aus einer solchen Perspektive lässt sich beobachten, wie das Fremdartige, das Fremde und Unbekannte – das sich in Differenzen mit Anderen, des Anderen und mit uns selbst anzeigt – im Modus der Aneignung durch Wissen und Verstehen mittels Assimilation, Ausschluss oder Ausgrenzung bearbeitet wird⁸. Martin Fuchs kritisiert am Umgang mit Verschiedenheit im Modus der Aneignung, die Weisen der Bewältigung von Diversität. Sie löst sich auf in ‚binäre Oppositionen‘⁹. Sie wird oft hierarchisch verstanden, mit einer dominanten Kategorie in Abgrenzung zu „*randständigen Kultur- und Sozialformen*“ (Fuchs 2007, 23)¹⁰. Wenn Diversität als eigenständiges Konzept thematisiert wird, dann häufig additiv unter Hervorhebung einer identitätsstiftenden Kategorie¹¹.

Mit den aufgerufenen Kritiken am Modus der Aneignung durch Wissen und Verstehen wendet sich die Frage nach Realisierungen und Behinderungen von gleichen bzw. gleichberechtigten Bildungschancen dem Modus des Verständnisses im Respekt für das Differente zu.

5 Umgang mit Diversität als Verständigung angesichts vielfältiger Differenzen

Der Umgang mit Verschiedenheit im Modus des Verständnisses im Respekt für das Differente erhebt den Anspruch sich dem Fremden zu öffnen, sich ihm aussetzen ohne es bewältigen zu können. Eine solche Forderung verbindet sich in

8 Das lässt sich z.B. im Fall von Bruno beobachten (vgl. oben) oder auch im Fall von Daniel. Daniel berichtet über seine Erfahrungen in einer allgemeinen Schule: „Ach na ja, die Lehrer haben mich nicht so recht verstanden in der Schule; die haben mich immer raus geschickt, weil sie wohl meinten, dass ich sie nicht so verstehe.“ Seinen Wechsel an eine Förderschule kommentiert er wie folgt: „Na ja so viel ist dann da och nich passiert. Ich hab da nen Abschluss gemacht“. Der nur unzureichend anerkannte Abschluss der Förderschule erschwerte Daniels berufliche Teilhabe. Nach erfolglosen Bewerbungen, einem Berufsgrundbildungsjahr und einer Teilnahme an einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme der Arbeitsagentur bleibt er auf der Suche (vgl. Puhr 2009, 42ff).

9 Im Fall Moustafa löst sich Diversität in der binären Opposition inländisch/ausländisch durch den Widerspruch des Jugendlichen nicht auf (vgl. Plößer 2010 218ff).

10 Der im Fall Bruno aufgerufene Umgang mit Diversität kann gelesen werden als Entscheidung vor dem Hintergrund der dominanten Kategorie Vernunft versus psychische Beeinträchtigung (vgl. Puhr u.a. 2001, 36f).

11 Im Fall Doris wird die Lernbeeinträchtigung zu einer identitätsstiftenden Kategorie (vgl. Puhr 2010, 165ff).

(pädagogischen) Praxen mit den Konzepten Intersubjektivität, Interdiskursivität und Transdiskursivität¹². Eine solche Positionierung ermöglicht keine abschließenden Lösungen für die Realisierung gleichberechtigter Bildungschancen. Sie kann jedoch sensibilisieren für „*Eingrenzung und Ausgrenzung [...] nach diskursiven Mustern und Normen, die unser gemeinsames Reden und Handeln ermöglichen und begrenzen*“ (Meyer-Drawe & Waldenfels 1988, 277)¹³. In pädagogisch motivierten Verständigungsprozessen in Anerkennung vielfältiger Differenzen kann sich Diversität in Begegnung von Erwachsenen und Kindern realisieren (vgl. Meyer-Drawe & Waldenfels 1988, 279), die von dem Bewusstsein und dem Respekt vor der Fremdheit und Andersartigkeit von Kindern geleitet wird (vgl. Meyer-Drawe & Waldenfels 1988, 278).

Mit Käte Meyer Drawe und Bernhard Waldenfels ließen sich solche Praxen kennzeichnen als Pädagogik, die sich „*grundsätzlich [als ein] intersubjektives Geschehen mit konkreten Anforderungen und Ansprüchen*“ (Meyer Drawe & Waldenfels 1988, 279) versteht. Sie ermöglicht vielleicht einen Zugang zur eigenen „*Ambivalenz im Verstehen von Kindern [...], die unseren Weg als Fremde besonderer Art kreuzen*“ (Meyer Drawe & Waldenfels 1988, 279) und eine Offenheit für die „*Beunruhigung durch die Andersheit [...] als kritische Möglichkeit pädagogischen Verstehens*“ (Meyer Drawe & Waldenfels 1988, 279), das sich immer wieder neu in Frage stellt.

Auch im Modus des Verständnisses im Respekt für das Differente kann die Frage nach Realisierungen und Behinderungen von gleichen bzw. gleichberechtigten Bildungschancen nicht abschließend beantwortet werden. Er kann nicht als Garantie vorgestellt werden, wohl aber als „*Chance für das Ereignis Gerechtigkeit*“ (Wimmer 2007, 180) ohne im Voraus definieren zu können „*was Gerechtigkeit ist und unter welchen Bedingungen pädagogisches Handeln dem Anderen gerecht wird*“ (Wimmer 2007, 180).

12 Alle drei Konzepte werden hier in einem Verständnis im Anschluss an Käte Meyer-Drawe und Bernhard Waldenfels aufgerufen; „Intersubjektivität“ im „Wechselspiel von Frage und Antwort, das ein Zusammenwirken im Reden und Handeln bewirkt“ (Meyer-Drawe/Waldenfels 1988, 275) als Beitrag „neue Verständigungsbedingungen zu schaffen und Maßstäbe zu verändern“ (ebd.); Interdiskursivität als „Zusammenstoß eigener und fremder Ordnungen“ (ebd. 277) und Transdiskursivität als die „Andersheit innerhalb der eigenen Ordnung“ (ebd. 278).

13 Aus dieser Perspektive lassen sich Förderschule und Berufsvorbereitungen als Institutionen lesen, die im Fall Daniel Teilhabe und zugleich Ausgrenzung in spezifischer Weise praktizieren (vgl. Pühr 2009, 42ff).

Literatur

- Freitag, W. (2007): Diskurs und Biographie. Konstruktion und Normalisierung contagengeschädigter Körper und ihre Bedeutung für die Entwicklung biographisch ‚wahren‘ Wissens. In: Waldschmidt, A. & Schneider W. (Hrsg.): Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge, 249-271.
- Fuchs, M. (2007): Diversity und Differenz – Konzeptionelle Überlegungen. In: Krell, Riedmüller, Sieben & Vinz, 17-34.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D. (Hrsg.) (2007): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Krell, G. & Sieben, B. (2007): Diversity Management und Personalforschung. In: Krell, Riedmüller, Sieben & Vinz, 235-254.
- Luhmann, N. (1997): Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, K. & Waldenfels, B. (1988): Das Kind als Fremder. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3/88, Nr. 64, 271-287.
- Nestvogel, R. (2008): Diversity Studies und Erziehungswissenschaften. In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.), 21-33.
- Plößler, M. (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessl, F. & Plößler, M. (Hrsg.): Differenzierung, Normalität, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 218-232.
- Puhr, K. (2009): Inklusion und Exklusion im Kontext prekärer Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen. Biografische Portraits. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Puhr, K. (2010): Probleme sozialer Teilhabe und Ausgrenzung – Partizipation und Interdependenz. In: Stein, A., Krach, St. & Niedek, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 165-175.
- Puhr, K., Knopf, H., Gallschütz, Ch., Häder, K. & Müller, A.G. (2001): Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus. „Ich hab’ es angehalten, das Rad, das Schuleschwänzen heißt.“ Halle/S.: druck-zuck Verlag.
- Riedmüller, B. & Vinz, D. (2007): Diversity Politics. In: Krell, Riedmüller, Sieben & Vinz, 143-162.
- Schäfer, A. (2007): Einleitung: Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. In: ders. (Hrsg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 7-23.
- Vinz, D. (2008): Vielfalt, Differenz und Chancengleichheit – Von Maning Diversity zu Diversity Politics? In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.), 34-52.
- Wimmer, M. (2007): Wie dem Anderen gerecht werden? Herausforderungen für Denken, Wissen und Handeln. In: Schäfer, A. (Hrsg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 155-184.

Inklusion und Chancengleichheit sind zwei notwendiger Weise miteinander verbundene Zustände und Forderungen – besonders im Bereich von Bildung und Schule. Eine Realisierung gleicher Bildungschancen in Form von barriere- und diskriminationsfreien Zugangs- und Partizipationsrechten für ALLE ist Voraussetzung und Ziel für den immer wieder reflexionsbedürftigen Weg zur Schaffung einer inklusiven Lern- und Lebenswelt.

Der vorliegende Band zeigt Möglichkeiten des humanen und konstruktiven Umgangs mit Diversity im Kontext von Bildung und Didaktik auf und dokumentiert aktuelle Theorie- und Forschungsansätze sowie Praxisbeispiele, welche sich den Gelingensbedingungen für inklusive Bildung in differenten Settings widmen. Neben dem Fokus auf inklusive Unterrichtsgestaltung werden auch diagnostische Prozesse und organisatorische Anforderungen sowie institutionelle, konzeptionelle und personelle Strukturen betrachtet und diskutiert. Der Blick geht hierbei entlang einer Bildungsbiografie von der frühkindlichen Bildung über Fragen zur Schulentwicklung und zur Didaktik im Gemeinsamen Unterricht bis in den Bereich der Hochschulbildung und bezieht auch inklusionsorientierte Entwicklungen in schulnahen sowie außerschulischen Bildungssituationen ein.

Herausgeber_innen

Prof. Dr. Saskia Schuppener

Nora Bernhardt

Mandy Hauser

Dr. Frederik Poppe

Pädagogik im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“
Institut für Förderpädagogik / Erziehungswissenschaftliche
Fakultät der Universität Leipzig.

978-3-7815-1962-6



9 783781 519626