

## Von der Integration zur Inklusion

### - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?

Erstveröffentlichung in der Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 2002, 354-361

**Andreas Hinz**

© Andreas Hinz 2002

**Textsorte:** Artikel

**Themenbereich:** Schule, Theoretische Grundlagen

**Schlagworte:** Inklusion, Begriffe, Qualität, Kritik, Sonderpädagogik

**Abstract:** Integration und Inklusion sind zwei zentrale, teilweise synonym und teilweise unterschiedlich verwendete Begriffe, deren Bedeutung mit zunehmender Verbreitung immer verschwommener wird - wenngleich sich diese Prozesse in unterschiedlichen Stadien befinden. Der Beitrag unternimmt den Versuch, konzeptionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Integration und Inklusion in den Blick zu nehmen, die inklusionistische Kritik an der Praxisentwicklung der Integration im angloamerikanischen Raum zusammenzufassen und für die deutschsprachige Diskussion fruchtbar zu machen.

Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? .....	1
Hintergründe für die inklusionistische Kritik an der Integration .....	3
Qualitätsprobleme der Integration.....	4
Quantitätsprobleme der Integration.....	4
Kritikpunkte aus inklusionistischer Sicht und inklusive Perspektiven .....	5
Kritik an der Fixierung auf die administrative Ebene .....	5
Kritik an der Zwei-Gruppen-Theorie .....	7
Kritik an administrativer Etikettierung und an individuellen Curricula .....	9
Integrative versus inklusive Praxis.....	11
Literatur.....	13
Autor.....	16

### Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?

Der folgende Text nimmt die zunehmende Verwirrung um zwei viel benutzte und wenig geklärte Begriffe in den Blick: den der Integration und den der Inklusion. Der zweite scheint zunehmend genutzt zu werden und teilweise den ersten Begriff abzulösen, teilweise werden beide auch synonym verwendet (zum Überblick vgl. SANDER 2001). Wenn man einen Blick in die englischsprachige Literatur wirft, ergibt sich ein ähnliches Bild. Zudem findet sich dort in vielen Quellen ein sehr pragmatischer und praxisbezogener Zugang, weniger gibt es dagegen theoretische Aussagen darüber, was mit den Begriffen Integration und Inklusion an möglicherweise unterschiedlichen Konzepten und Ansätzen verbunden ist.

Das Thema wird dadurch zusätzlich schwierig, da schnell der Verdacht aufkommen kann, dass positiv besetzte Begriffe zunächst neu eingeführt, im Laufe der Zeit jedoch inflationiert und für alles und jedes benutzt werden, so dass die Suche nach neuen Begriffen einsetzt - ein Kreislauf, der immer wieder neu in Gang gesetzt wird. So findet sich etwa für die gleiche Institution zunächst der Begriff Hilfsschule, später Schule für Lernbehinderte, noch später

Förderschule oder Schule für Lernhilfe - nur die Institution bleibt im wesentlichen wie sie war und in der Alltagssprache wird aus dem Lernbehinderten das Lernhilfekind. Auch beim Integrationsbegriff ist eine Inflationierung festzustellen. Nahezu alle Maßnahmen, Organisationsformen und Konzepte werden gern als integrativ hingestellt und erheben damit per se einen positiven Qualitätsanspruch (vgl. HINZ 1999a). Selbst die Vollzeitsonderschule ('full-time special school') taucht in Systematiken trotz ihrer separierten Situation als 'Integrationsform' auf (PIJL/MEIJER 1997, 11); dieses Beispiel mag verdeutlichen, dass - in Abwandlung eines Werbeslogans für einen Schokoaufstrich - nicht überall Integration drin ist, wo Integration draufsteht.

Und nun taucht der neue Begriff der Inklusion auf, der für Manche nichts definitiv Neues meint, sondern schlichtweg als Übersetzung von Integration im englischen Sprachraum (so z.B. bei HAUSOTTER/OERTEL 2000, 33) anscheinend nur aktuelles Interesse provozieren soll. Wenn dies der Fall wäre, könnte die Darstellung hier enden. Von Anderen wird der Unterschied zwischen beiden dagegen als "viel mehr als ein modischer Wechsel politisch korrekter Semantik" (MITTLER 2000, 10) betrachtet. Und schon tauchen die ersten Tendenzen in der englischsprachigen Diskussion auf, die auf begriffliche Unschärfen und eine Tendenzen zur Inflationierung des Inklusionsbegriffes hinweisen, der "benutzt und missbraucht" werde ('used and abused'; CORBETT 2001, 10). So meinen etwa MEIJER/PIJL/HEGARTY, Inclusive Education betreffe "eine große Reihe von Schülern" und "eine breite Unterschiedlichkeit von Schülern" - also anscheinend nicht alle (1997, 1), JÜLICH (1996, 300) stellt zwei unterschiedliche Ansätze als "full inclusion vs. responsible inclusion" gegeneinander, schließlich wird mit dem Ansatz einer "successful inclusion" (KOCHHAR/WEST/TAYMANY 2000) nichts Anderes bezeichnet als das, was bisher unter Integration gefasst wird.

Dass Integration und Inklusion begrifflich nicht klar auseinandergelassen werden, macht mitunter die Auseinandersetzung mit internationalen Dokumenten schwierig, denn immer wieder müssen auf internationaler Ebene begriffliche Kompromisse gefunden und damit begriffliche Unschärfen in Kauf genommen werden, damit sie für alle Staaten akzeptabel sind, etwa bei der Salamanca-Erklärung oder der Charta von Luxemburg (vgl. SANDER 2001, 9f.). Teilweise werden solche verunklarenden Tendenzen sogar zum Programm erhoben, wenn etwa auf einer Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2001 von leitenden Vertretern der European Agency for Special Needs Education hervorgehoben wird, es sei gar nicht so entscheidend, was mit "Education for all" und Inklusion gemeint sei: Ein gemeinsames Schulsystem, ein gemeinsamer Schultyp oder eine konkrete gemeinsame Schule für alle Kinder des Umfeldes (vgl. hierzu kritisch DYSON/MILLWARD 2000, 15f.).

Die weitere Darstellung geht von der These aus: Integration - im Sinne der lediglich räumlichen Verlagerung von Sonderpädagogik in die allgemeine Schule ohne weitere Veränderung - stabilisiert das bestehende sonderpädagogische System und hilft, den Paradigmenwechsel und eine - wie FEUSER (2000) sagt, notwendige und erst noch herzustellende - Krise der Sonderpädagogik zu vermeiden. Inklusion dagegen fasst die notwendigen Veränderungen mit geschärftem Blick ins Auge, die erst einen Paradigmenwechsel bedeuten würden. Je nach eigener Grundhaltung und Bewertung stehen sich dabei folgende Begriffspaare gegenüber: Eine 'differenzierte Integration' einer 'totalen Inklusion' oder eine 'selektive Integration' einer 'umfassenden Inklusion'.

Im Folgenden wird im ersten Schritt den Hintergründen für die kritische Stellungnahme gegenüber der Integration aus der Perspektive der Inklusion nachgegangen, bevor im zweiten Schritt diese inklusionistische Kritik in zentralen Punkten zusammengefasst wird.

## Hintergründe für die inklusionistische Kritik an der Integration

Sieht man die Kritik an der Integration genauer an, so zielt sie nicht etwa in rückwärtiger Richtung auf neue (oder alte) Selektionskriterien, sondern sie nimmt Umformungsprozesse der Integration und Momente des Steckenbleibens in alten Bahnen in den Blick, klagt also ein, was ursprüngliches Anliegen von Theorie und Praxis der Integration war. In diesem vorantreibenden Sinne einer "optimierten und erweiterten Integration" (*SANDER* 2001, 7) sind also kritische Aussagen über die Entwicklung der Integration zu verstehen, nicht etwa mit der verschämten Botschaft 'zurück zur institutionellen Trennung' oder dem scheuen Eingeständnis, 'Integration war der falsche Weg'.

Inklusion beansprucht in der Tat einen grundsätzlichen Wandel der grundlegenden theoretischen Sichtweisen und damit einen Paradigmenwechsel: Von der "functional limitation perspective" gilt es zur "minority perspective" zu kommen

(*KARAGIANNIS/STAINBACK/STAINBACK* 1997, 10). Es geht diesem Verständnis nach nicht um die Einbeziehung einer Gruppe von Menschen mit Schädigungen in eine Gruppe Nichtgeschädigter, vielmehr liegt die Zielsetzung in einem Miteinander unterschiedlichster Mehr- und Minderheiten - darunter auch die Minderheit der Menschen mit Behinderungen. Hier geht es um diverse Dimensionen von Heterogenität, etwa die der Geschlechterrollen im Sinne einer reflexiven Koedukation, die der unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Herkunft im Sinne einer interkulturellen oder antirassistischen Erziehung, weiter die Heterogenität bildungsferner und bildungsnaher Milieus mit unterschiedlichen sozialen Umfeldern, auch die Heterogenität weltanschaulicher Orientierungen im Sinne eines interreligiösen oder multiethischen Unterrichts, schließlich die Heterogenität verschiedenster Lebensentwürfe, sexueller Orientierungen usw. usf.

Derlei Ansätze sind in Deutschland in den letzten Jahren als 'Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit' (*PRENGEL* 1993; 1999; *PREUSS-LAUSITZ* 1993; *HINZ* 1993; 1996; 1998) eingeführt und durch einen neuen Blick auf die Heterogenität kindlicher Entwicklung ergänzt worden (vgl. *LARGO* 2001). Insgesamt sind sie allerdings in der Erziehungswissenschaft weitgehend ignoriert worden, haben jedoch in der Grundschulpädagogik einen gewissen Stellenwert erlangt, wenn man z.B. das Motto des Grundschulkongresses 1999 in Frankfurt am Main betrachtet: "Grundschule - Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit" (vgl. *SCHMITT* 1999).

Als Grundlage der Entwicklung zu Integration und Inklusion ist in den Vereinigten Staaten und anderen Ländern die Bürgerrechtsbewegung anzusehen, die in diversen Konstellationen und zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ihre Forderungen nach der Gleichstellung von Schwarzen, von Frauen, von Homosexuellen stellten. Während die entsprechende Entwicklung in Deutschland zunächst eher durch die Skandalisierung von Aussonderung durch artikulationsfähige Eltern begründet wurde, findet sich nun auch hier verstärkt die Argumentation der Gleichstellung - bis hin zu gesetzlichen Regelungen zur Nichtdiskriminierung.

Die immer wieder zitierte Argumentationsfigur *ADORNOs* eines 'Miteinander des Verschiedenen' wird dabei nicht mehr nur im Sinne eines ethischen Appells verstanden, nämlich als zentrale erziehungswissenschaftliche Aufforderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei. Mit diesem Auftrag war mitunter eine leichte Tendenz zu moralischer Verklärung im Sinne einer harmonischen sozialen Lernen verbunden. *ADORNO* kann auch im Sinne der Qualifizierung für heute wie später wichtige Kompetenzen verstanden werden: Die Fähigkeit, mit unterschiedlichsten Menschen in einer vielfältigen und z.B. multikulturellen Gesellschaft zu agieren und zu kooperieren.

Vor diesem Hintergrund sind in der Praxisentwicklung der Integration zunehmend Probleme deutlich geworden, die sich auf qualitativer und quantitativer Ebene zeigen.

## Qualitätsprobleme der Integration

In den USA scheint lange Zeit und für viele Menschen die Hauptsache zu sein, dass sich Kinder mit Behinderung in der Allgemeinen Schule befinden; dies stellt die Eltern zufrieden, unter Umständen auch Juristen, die immer wieder in wegweisenden Verfahren für genau diese Situation gesorgt haben (vgl. JÜLICH 1996; 1998). Besonders bei der Organisationsform wohnortnaher Einzelintegration ergibt sich jedoch schnell eine additive Situation, bei der dann - überspitzt formuliert - ein Sonderlehrer für das Sonderkind ab und zu vorbeikommt und pädagogische Sonderangebote in Sonderräumen nach Sondercurricula mit Sondermethoden macht (vgl. HINZ 1999a).

Integration besteht dann häufig aus einem räumlichen Bei- oder Nebeneinander; Interaktion, soziales Eingebundensein und emotionales Wohlbefinden kommen weniger in den Blick. Dies ist ein Phänomen, das beispielsweise auch aus Dänemark berichtet wird (vgl. TETLER 1999, 161f.; TETLER/KREUZER 2000, 87), einem Land, das gemeinhin als eines der Mutterländer erfolgreicher Integration genannt wird. Mitunter erschöpft sich Integration auch in einem zeitlich begrenzten Miteinander im musisch-künstlerischem Bereich. Wenn aber die für 'zentralen' gehaltenen Inhalte der Schule ins Spiel kommen - Lesen, Schreiben, Rechnen, später Naturwissenschaften und Fremdsprachen -, geht jeder wieder getrennte Wege: die einen in ihre Klasse und die anderen in ihre andere Klasse. Bei diesem Weg kooperativer Projekte, der besonders mit dem Blick auf Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gegangen wird, bleiben gerade sie dann doch vor allem 'anders'. So droht Integration letztlich doch eher zu einer selektiven und teilbaren Angelegenheit zu geraten, die nur - und dies häufig eher additiv denn integrativ - für die Kinder realisiert wird, die nicht zu verschieden sind von dem, was jeweils gerade als 'normal' angesehen wird.

## Quantitätsprobleme der Integration

Auch auf quantitativer Ebene werden zunehmend Probleme deutlich. So zeigen sich etwa in den USA und Australien deutlich zunehmende Anzahlen von Schülern mit 'special educational needs' (z.B. von 4 auf 11 % im Zeitraum von 1973 bis 1987, vgl. OPP 1993, 42). Dies wird teilweise in der Literatur (etwa bei SCHRÖDER 1999, 204 mit Hinweis auf MYSCHKER 1996 und OPP 1996) mit der Unterstellung kommentiert, die explosionsartig vermehrten 'learning disorders' betreffen jene Kinder, die für deutsche Sonderpädagogen schon immer in die Allgemeine Schule gehörten. Was also mit lautem Getöse in anderen Ländern als Integration 'verkauft' werde, sei eigentlich nichts wirklich verändert Neues. Die Beteiligung von Schülern mit 'schwereren' Behinderung sei demgegenüber weitaus weniger vorhanden, sie finden sich eher in Sonderklassen und Sonderschulen wieder - und damit ist dies auch ein qualitatives Problem.

Betrachtet man die Entwicklung in Deutschland, so finden sich hier entsprechende Tendenzen in der Praxis (vgl. HINZ 1999a; 2000b): Auch hier kommt es insbesondere in Bundesländern mit dem Konzept einer flächendeckenden, wohnortnahen Einzelintegration bei gleich bleibenden Sonderschülerquoten zu einer geradezu explosionsartigen Zunahme an sonderpädagogischem Förderbedarf, darüber hinaus ist eine quantitative Stagnation des Gemeinsamen Unterrichts in den letzten Jahren festzustellen, zudem bei abnehmenden Ressourcen. So kommt es zunehmend zu einer Sektoralisierung des Gemeinsamen Unterrichts mit der Eingrenzung auf die Grundschule, auf Kinder mit Entwicklungsproblemen im Sinne der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale Entwicklung und auf einen zielgleichen Unterricht. Außer in Hamburg findet sich bundesweit ein hoch problematisches Nadelöhr beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I. Und integrative Berufsschulprojekte in der Sekundarstufe II, in denen Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Chance hätten, finden sich äußerst vereinzelt, gerade noch in Hamburg, Frankfurt und Köln (vgl. SCHULZE u.a. 1997). Dies hat mit

Systembedingungen und der nach wie vor unveränderten Selektionsfunktion von Schule zu tun, aber auch mit politischen Entscheidungen.

## **Kritikpunkte aus inklusionistischer Sicht und inklusive Perspektiven**

In wesentlichen lassen sich aus inklusiver Perspektive drei Kritikpunkte benennen: Die Fixierung auf die administrative Ebene, das Festhalten an einer Zwei-Gruppen-Theorie und die administrative Etikettierung mit entsprechenden individuellen Curricula. Sie werden im Folgenden skizziert.

### **Kritik an der Fixierung auf die administrative Ebene**

Die Praxis der Integration scheint sich weitgehend nach folgendem dominierendem Motto und Muster zu gestalten: 'Sag mir deine Schädigung und ich sage dir deine Integrationsmöglichkeiten': Hast du extrem hohen Unterstützungsbedarf, kommt nur die Sonderschule in Frage, bist du ein Stück kompetenter und hast weniger Bedarf, wäre eine Sonderklasse in Erwägung zu ziehen, vielleicht aber auch ein sonderpädagogischer Raum ('ressource room') in einer Allgemeinen Schule möglich. Bei geringeren spezifischen Anforderungen erscheint dann ein teilweiser oder durchgängig gemeinsamer Unterricht in der allgemeinen Klasse angezeigt. Dieses differenzierte System sonderpädagogischer Förderung ist gleichzeitig hoch selektiv und vertritt ein Konzept einer "educational or social readiness" (MITTLER 2000, 10) mit der schlichten Gleichung: 'Je fitter, desto integrierbarer, je schwächer, desto weniger integrierbar'.

Eine solche Logik ist problematisch: Art und Grad der Schädigung bestimmen das Ausmaß der Integration, entscheidend ist das 'least restrictive environment', die am wenigsten eingrenzende Umgebung. Was aber heißt das im Umkehrschluss? Diese Logik bedeutet bei schwererer Behinderung eine stärkere Aussonderung, die wiederum hat zur Folge hat, dass die Sonderschulen, die Kinder und Jugendliche mit schweren Behinderungen aufnehmen, zur Restschule degenerieren.

Die immer wieder vorhandene Freude über hohe Integrationszahlen lassen häufig den Blick auf die Situation des einzelnen Kindes in den Hintergrund geraten, das sich sehr oft in einer Insellage befindet (vgl. BIKLEN 1992), manchmal auch gemeinsam mit seinen Lehrern, ohne dass sich irgend welche Reflexionsschritte im Selbstverständnis der Schule vollziehen. Überzogen könnte man sagen: In irgendeiner Klasse sitzt irgend ein Kind mit irgend einem Förderbedarf und irgend ein Sonderschullehrer - wenn denn einer zugewiesen worden ist - kommt ab und zu vorbei, bringt das neue Programm mit und kümmert sich. Die Schule als Ganzes verändert sich kein bisschen, aber immerhin, man kann sagen, dieses Kind sei voll integriert. Auch hier scheint jene aus der beruflichen Rehabilitation bekannte Devise zu gelten, die in den USA als "place and pray" (platzieren und beten) bezeichnet wird; die Gebete von Eltern werden allerdings häufig nicht erhört und führen immer wieder zu Beschreibungen desintegrativer Situationen und sogar existentieller Krisen (vgl. FOREST u.a. 2000; BOBAN 2000).

Betrachten wir die Situation in Deutschland, so sehen wir eine Vielzahl von Modellen, Konzepten und Maßnahmen mit unterschiedlichsten Rahmenbedingungen, und nahezu alle sind irgendwie integrativ, alle sind pädagogisch edel, hilfreich und gut, und alle sind erfolgreich. REISER hat diese Situation als "äußere Verwirrung" (1997, 272) bezeichnet, bei der keiner mehr den Überblick hat und die Tragweite und Funktionalität von Konzepten und Maßnahmen nicht mehr kritisch hinterfragt wird (vgl. auch die Auswertung der KMK-Schulversuche von BORCHERT/SCHUCK 1992). Nahezu jedes Kultusministerium versucht in den letzten Jahren einen Aspekt hervorzuheben, der die eigene führende Rolle auf dem Feld der Integration belegen kann, und ist bestrebt, ihn in die Öffentlichkeit zu bringen. Die erste

Statistik der KMK (2001), die den Gemeinsamen Unterricht eigens ausweist, legt hierzu ein beredtes Zeugnis ab, wenn etwa Baden-Württemberg mit 30 % Integrationsquote (Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Allgemeinen Schulen an allen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf) nahezu bundesweit führend erscheint und Hamburg mit 10,8 % weit abgeschlagen zurückbleibt. Dass in Baden-Württemberg vorwiegend ambulante Diagnostik und Förderung mit minimalen Stundenanteilen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionaler Entwicklung - vor allem in der Grundschule - als Integration geführt wird und in Hamburg dieser Statistik nach kein einziges Kind mit diesen Förderschwerpunkten in der Grundschule integriert, weil es in Integrativen Regelklassen nicht als solches etikettiert wird, zeigt die Problematik der konzeptionellen Verwirrung sehr deutlich - wie allerdings auch die Problematik statistischer Erhebungen (vgl. KMK 2001, 58, 62, 65).

Als Folge all dieser Tendenzen ist beobachtbar, dass es in der Praxis der meisten Bundesländer - darauf weist zumindest die Statistik der KMK hin - lediglich selektive integrative Möglichkeiten für unterschiedliche Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt: Vielleicht stehen noch Ressourcen für Kinder mit Lernhilfebedarf zur Verfügung, eventuell bestünden Chancen auf eine Sprachheilklasse an einer Grundschule, stundenweise Prävention wäre möglich, Anträge auf Erziehungshilfebedarf liegen für einige Zeit auf Eis, Kinder mit geistiger oder schwerer Mehrfachbehinderung haben dagegen wegen leerer Kassen wenig Chancen. Auch hier scheint die Logik zu gelten: Sage mir deine Schädigung, ich sage dir deine Integrationsmöglichkeiten. Und neue Begriffe des Labelings finden sich: Erziehungshilfebedarf, Lernhilfebedarf - man kann sich schon fragen, ob es ein echter, womöglich nonkategorialer Fortschritt ist, wenn es nicht mehr um 'den Lernbehinderten' geht, sondern um 'das Lernhilfekind'.

Inklusion als Konzept legt seinen Schwerpunkt deutlich anders: Das Einbezogensein als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft ist zentral ('full membership', *LIPSKY/GARTNER* 1999, 13), unabhängig von Fähigkeiten und Unfähigkeiten. Es ist keine Qualifikation nötig für die Zugehörigkeit zum Gemeinsamen Unterricht, die über eine Diagnose von Mindestfähigkeiten erfolgen müsste, "ein Kind muss sich nicht erst sein Recht auf Inklusion verdienen oder kämpfen es zu erhalten" - 'a child does not have to earn his or her right to be included or struggle to maintain it' (*SAPON-SHEVIN* 2000, 4). Und vor dem Hintergrund der Probleme der Integration erscheint besonders wichtig: Die institutionelle Ebene bedeutet nicht schon eine Qualität an sich, sondern sie bietet lediglich einen Rahmen für Qualität. Sie bildet sich in reflexiven Prozessen zur Entwicklung eines veränderten Selbstverständnisses der ganzen Schule heraus, im Hinblick auf emotionales Wohlbefinden, soziales Eingebundensein, kooperatives Spielen, Lernen, Arbeiten, Leben aller Kinder, vor allem mit- und voneinander (vgl. *STAINBACK/STAINBACK* 1997). Der 'whole school approach' (*JANUSZEWSKI/SPALDING* 1997) bezeichnet die größte Herausforderung inklusiver Erziehung, nämlich die Veränderung von Einstellungen und Haltungen, die Veränderung des Selbstverständnisses und des Menschenbildes einer ganzen Institution. Dies ist weitaus anspruchsvoller und schwieriger als die Aufnahme eines Kindes mit sonderpädagogischer Extraförderung und einem notwendigen Quantum didaktischer Modifikationen. Reflexive Entwicklungsprozesse von Institutionen sind die zentrale Herausforderung, vor die die Schule in Zeiten der Autonomieentwicklung allgemein gestellt ist - Schulprogramm und Schulprofil sind die zentralen Stichwörter. Hierbei sind mit Sicherheit Synergieeffekte möglich, die sich allerdings in der Praxis bisher wenig zeigen.

Am ehesten lässt sich dies darin feststellen, dass jene Hamburger Grundschulen, die sich seit längeren Jahren als integrative Grundschulen verstehen und kooperatives Problemlösen in Teams praktizieren, auch die Schulen sind, die die ersten und überzeugendsten Schulprogramme entwickelt haben. Und es sind die Schulen, die auch die deutlichsten Schritte in inklusiver Richtung unternommen haben, indem sie sich als integrative,

stadtteilbezogene, sozialökologische (gesunde), interkulturelle und jahrgangsübergreifende Schule für alle verstehen (vgl. hierzu z.B. HINZ 1998; 1999c). Dies sind schwierige, langwierige Prozesse, die u.U. mit einigem Leidensdruck im Hintergrund stattfinden, die aber langfristig bessere und solidere Ergebnisse im Sinne einer inklusiven Schule hervorbringen. In Großbritannien wurde für Schulen auf diesem Weg als Möglichkeit der Selbstevaluation der 'Index for Inclusion' entwickelt, der eine Hilfe dafür darstellt, unter Beteiligung von Schülern, Lehren und Eltern den aktuellen Stand bezüglich der drei Dimensionen "inklusive Kulturen schaffen", "inklusive Grundsätze formulieren" und "inklusive Praktiken entwickeln" zu reflektieren (vgl. CSIE 2000, die deutsche Übersetzung und Adaption erfolgt zurzeit durch BOBAN/HINZ).

## Kritik an der Zwei-Gruppen-Theorie

Die Integration hat immerhin einen Fortschritt gebracht, dem entsprechend Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht mehr primär 'andersartig' sind - Andersartigkeit hat eine große Nähe zur Abartigkeit und zur Minderwertigkeit. Vielmehr sind sie 'nur noch' 'anders' (vgl. BOBAN/HINZ 1997). Integration hat aber dieses Anderssein nicht im Sinne einer Dialektik von Gleichheit und Differenz aller SchülerInnen überwunden. 'Special programs' usw. sind nach wie vor in gestufter Differenzierung vorhanden. Dies hat zumindest vier Folgen:

- Das 'andere' Kind wird weiterhin implizit abgewertet, auch wenn mit dem euphemistischen Begriff des 'Integrationskindes', häufig dann im täglichen Sprachgebrauch als 'I-Kind' bezeichnet, gearbeitet wird, anstatt vom 'Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf' oder 'Kind mit Behinderung' zu sprechen. Das Kind ist und bleibt vor allem anders, unabhängig davon, wie man dieses Anderssein ausdrückt.
- Es bleibt bei einer Tendenz zu besonderer, evtl. sogar exklusiver Zuständigkeit 'anderer' Pädagogen für diese 'anderen' Kinder. Eine zusätzliche Behinderung - im wahrsten systemischen Sinne - entsteht, wenn diese 'anderen' Pädagogen nicht zur Allgemeinen Schule gehören und dort auch nicht kontinuierlich ansprechbar sind, sondern als Sonderschullehrer ambulant von einem Förderzentrum aus als Gäste in der Allgemeinen Schule auftreten.
- Das 'andere' Kind wird innerhalb der Allgemeinen Schule mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet; so ist es für die Gesamtsituation förderlich, möglichst viele Kinder zu 'anderen' zu machen und damit die Ausstattung zu verbessern. Diese Tendenz zur explosionsartigen Vermehrung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nur zu logisch - und sie ist paradox, denn unter der Fahne der Integration nimmt das 'Andere' deutlich zu, es muss als 'Anderes' administrativ konstruiert werden, damit es integriert werden kann (vgl. für die USA OPP 1993; JÜLICH 1996; 1998; für Deutschland SCHRÖDER 1993; GRUBMÜLLER u.a. 1999).
- Das 'andere' Kind wird zudem schnell zum 'Auch-Kind', wenn Unterrichtsplanung vom üblichen Regelcurriculum ausgeht und anschließend überlegt, wie denn auch dieses Kind daran teilnehmen kann - dies ist dann die Entwicklung zu einer 'Auch-Pädagogik', bei der immanent immer deutlich bleibt, an wen sich der Unterricht eigentlich wendet und wer der 'Andere', also der 'Uneigentliche' ist.

Das Konzept der Inklusion versteht sich demgegenüber als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat. In ihr sind unterschiedlichste Dimensionen von Heterogenität vorhanden: Verschiedene Geschlechterrollen, ethnische, sprachliche und kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen kommen in ihnen vor (vgl. O'BRIEN/O'BRIEN 1997). Heterogenität ist Normalität - und dies gilt heute mehr denn je. Pädagogisch ist dann nicht mehr feststellbar, wo im kontinuierlichen Spektrum von

Gleichheit und Verschiedenheit 'das deutsche Kind' endet und 'das ausländische Kind' beginnt, wo 'die weibliche Rolle' endet und die 'männliche' beginnt oder wo der Beginn von 'sozialer Benachteiligung', 'sonderpädagogischem Förderbedarf' oder anderem 'Anderssein' auszumachen wäre.

Wird die vorhandene Heterogenität zum Ausgangspunkt des Lernens über Unterschiede gemacht (vgl. *SAPON-SHEVIN* 1997; 2000), muss die Aufsplitterung von Zuständigkeiten für die 'einen' und die 'anderen' Kinder ersetzt werden durch die gemeinsame Zuständigkeit für alle Mitglieder einer Lerngruppe und die gemeinsame Reflexion der Gesamtsituation - und dies ist für die Praxis der Schritt von einer individuumszentrierten und institutionsorientierten Integration zu einer systemischen Inklusion (vgl. *BAYLISS* 1995, 4).

In radikaler logischer Konsequenz wird dann das Konzept der 'disability' durch das von 'giftedness' ersetzt. So vergleicht *SNOW* (1993) die Situation einer Spitzensportlerin und einer Rollstuhlfahrerin: Beide erhalten gleiche Behandlungen, sie bekommen eine spezifische Medikation, eine bestimmte Ernährung, auch führen sie Einheiten mit individueller Bewegungsschulung durch und stehen kontinuierlich unter diagnostischer Beobachtung. Die normative Einschätzung und gesellschaftliche Würdigung führen jedoch zum puren Gegenteil: Bei der Sportlerin geht es um die Unterstützung von Spitzenleistungen, bei der Rollstuhlfahrerin um die Behandlung von Defekten und Defiziten und um den Kampf gegen zunehmende Pathologie. Die Sportlerin ist 'gifted', sie wird in ihrer Begabung unterstützt, die Rollstuhlfahrerin ist 'disabled', sie wird behandelt und therapiert.

In Großbritannien wird die Sprache der 'special educational needs' ebenso heftig kritisiert, sie erscheint als "ebenso unakzeptabel wie sexistische oder rassistische Sprache" (*MITTLER* 2000, 8), denn 'special' sind die Bedürfnisse nur, "weil die Pädagogik bislang nicht in der Lage war, diesen Bedürfnissen zu entsprechen" (*MITTLER* 2000, 9). So nennen die meisten Sekundarschulen in Großbritannien ihre Abteilungen nicht mehr "Special-Educational-Needs-Department", sondern "Department for Learning Support" (ebd.).

Erste Schritte in eine inklusive Richtung werden auch in Deutschland gegangen. So hat die Integrative Grundschule Hamburgs in den Integrativen Regelklassen die Unterscheidung zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern aufgegeben - auch aus der Erfahrung heraus, dass es in Integrationsklassen nicht immer die Kinder mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf sind, die die intensivste Zuwendung brauchen. Hamburger Grundschulen erhalten bei einer Selbstverpflichtung zur Nichtaussonderung von Kindern mit Problemen eine pauschale zusätzliche Zuweisung von Ressourcen, ohne dass im einzelnen etikettiert werden müsste; da diese Klassen schwerpunktmäßig an Schulen in sozialen Brennpunkten und Armutsgebieten der Stadt eingerichtet werden, ist ohnehin mit vielen Kindern mit deutlichen Entwicklungsproblemen zu rechnen (vgl. hierzu *HINZ u.a.* 1998). Zugewiesene Sonderpädagogen und Erzieher arbeiten ganz an der Grundschule, gehören also nicht mehr zu einer Sonderschule oder einem Förderzentrum. Zwischenzeitlich gehen andere Bundesländer einen ähnlichen Weg mit einer regionalisierten Stundenzuweisung für eine 'sonderpädagogische Grundausstattung' - allerdings mit einer wesentlich geringeren Ausstattung.

So deutlich ein solches Konzept in eine inklusive Richtung weist und damit in der Tat richtungsweisend ist, so deutlich sind andererseits auch die Probleme, die damit verbunden sein können: Hier stellt sich die Frage der Kontrollierbarkeit, ob nämlich rechtlich fixierbare Ansprüche eines Kindes auf eine besondere Unterstützung tatsächlich auch realisiert werden. Weiter scheint sich sonderpädagogische Tätigkeit zunehmend zu verwischen, wenn nicht einmal mehr eindeutig klar ist, für wen Sonderpädagogen eigentlich zuständig sind (vgl. *HINZ* 1999b). Unter Umständen kann es auch zu Tendenzen einer Selbsttäuschung von Lehrern, Kindern und Eltern über schulische Anforderungsnormen kommen, da sich ja im



Grundschulalter jedes Kind entsprechend seinen individuellen Möglichkeiten entwickeln können soll - und damit droht jede schulische Norm beliebig zu werden. Diese Probleme entstehen aus der Situation heraus, dass innerhalb des Schulsystems mit seinen auf Homogenität angelegten Strukturen homogenisierende Normalitätsvorstellungen in begrenztem Rahmen außer Kraft gesetzt werden und damit normenbezogene Orientierungen einer Anpassungsstrategie (vgl. HINZ 1993) nicht mehr funktional sind. Gleichzeitig bilden die bestehenden Freiräume in inklusiven Schulen auch neue Herausforderungen, die allerdings in diese widersprüchlichen Situationen eingebettet sind. Trotzdem bleibt festzuhalten, dass ein solches Konzept einer inklusiven Schule weitaus bessere Möglichkeiten zur Entwicklung von Teamstrukturen und Strukturen gemeinsamer Reflexion und gemeinsamen Unterrichtens bietet als die Rahmenbedingungen der bisherigen Praxisentwicklung der Integration.

### **Kritik an administrativer Etikettierung und an individuellen Curricula**

In der Folge der Zwei-Gruppen-Theorie richtet sich die inklusionistische Kritik dagegen, dass Menschen mit Behinderungen offiziell etikettiert werden. Zwar ist damit positiv gewendet verbunden, dass sie mit Vergünstigungen versehen werden, z.B. zusätzlichen Ressourcen, einer Reduzierung oder Befreiung von Anforderungen. Negativ betrachtet ist damit jedoch gleichzeitig massive Stigmatisierung verbunden. Vom Ausmaß der Etikettierung hängt die Ressourcenausstattung so lange ab, wie Ressourcen einzelnen Personen zugewiesen werden - eine Zuordnung, die sich letztlich an das veraltete medizinische Modell von Behinderung anlehnt.

In den USA wird jedoch mit der Integration von einer Zuordnung zu Behinderungsarten und Sonderschulen zu einer individuellen Gestaltung des Curriculums übergegangen (vgl. OPP 1993) - ein Fortschritt, der kaum in deutschen Bundesländern zu finden ist, denn hier muss weitgehend immer noch kategorial zu Bildungsplänen, Sonderschulformen oder inzwischen zu Förderschwerpunkten zugeordnet werden. In den USA wird aufgrund des individuellen Curriculums (Individual Education Plan) festgelegt, in welchem Maße und in welchen Bereichen ein Kind oder eine Jugendliche gemeinsam mit anderen aufwachsen darf und wie hoch der Anteil separierter, spezieller Förderung innerhalb der 'am wenigsten einschränkenden Umgebung' ('least restrictive environment') sein muß.

Inklusive Pädagogik nimmt eine äußerst kritische Position zu allen administrativen Prozessen von Etikettierung ein, denn sie hält sie für einen Ausdruck von Diskriminierung, der die Teilhabe am öffentlichen Leben mindert; so lehnt sie neben individuellen Curricula auch Begriffe wie 'Lernstörung' und 'geistige Behinderung' ab und strebt ein 'schooling without labels' (vgl. BIKLEN 1992) an.

Unter diesem Gesichtspunkt kann man auch die neue Errungenschaft der Förderpläne sehr kritisch betrachten (vgl. BOBAN/HINZ 2000, übrigens auch MITTLER 2000, 93): Häufig exklusiv von Sonderschullehrern geschrieben, gehen sie letztlich doch eher von Defiziten aus, basieren auf einer linearen Vorstellung von kleinschrittigem Lernen, legen die Verteilung von Aktivität und Passivität zwischen Förderern und Geförderten einseitig fest und behindern Prozesse des gemeinsamen Lernens, indem sie personenzentriert sind. Unter diesen Gesichtspunkten sind sie eher kontraproduktiv. Hilfreich sind dagegen verbindliche Strukturen gemeinsamer Reflexionsprozesse mit allen Beteiligten - und hier zuerst mit dem Kind oder der Jugendlichen - im Sinne eines runden Tisches, an dem Vergangenes rekapituliert, Gegenwärtiges betrachtet und Zukünftiges geplant wird. So muss in den USA drei Jahre vor Schulende mit obligatorischen Zukunftskonferenzen begonnen werden, bei denen der Jugendliche seine potentiellen HelferInnen und UnterstützerInnen einlädt (vgl. DOOSE 1997). Wichtig ist bei alledem die Arbeit an und mit den subjektiven Theorien der Beteiligten, da sie immer handlungswirksam sind. Solche Alltagstheorien werden u.U. schon durch gemeinsame Reflexionssituationen relativiert, ohne dass eine einzige Maßnahme

ergriffen worden wäre. Hier ergeben sich neue (?) Herausforderungen an dialogische oder trialogische Formen von Diagnostik (vgl. *BOBAN/HINZ* 1998; 1999).

Statt individuelle Curricula in individuellen Förderplänen festzulegen, wird ein gemeinsames Curriculum für alle entwickelt, das unter verschiedenen Aspekten in Teilbereichen individualisiert werden muss, damit alle Beteiligten sinnvoll mit und an ihm lernen können - aufgrund von spezifischen Kommunikationswegen, Erstsprachen, kulturellen Hintergründen, auch Schädigungen etc. (vgl. *UDITSKY* 1993). Schritte in diese Richtung zeigen sich u.a. in schulformübergreifenden Lehrplänen, die in Schleswig-Holstein entwickelt worden sind (vgl. *MBWFK* o.J.): Der Lehrplan Sonderpädagogik enthält neben der Beschreibung von Personenkreis und Aufgabenstellungen vor allem Ansprüche, denen entsprochen werden muss, er enthält kein eigenes inhaltlichen Curriculum L oder G mehr. Für jedes Kind und mit ihm kann und muss also immer wieder neu überlegt und entschieden werden, in welchem Lernbereich es sich an welchem Vorhaben in welcher Weise im sozialen Zusammenhang und für sich individuell beteiligen kann - und dies ist die zentrale didaktische Aufgabe des Gemeinsamen Unterrichts.

Wie bereits genannt, verzichtet die Integrative Grundschule Hamburgs auf die Zuordnung zu Förderschwerpunkten oder Sonderschulformen. Wie problematisch sich derartige Zuordnungen gestalten, zeigt die Tatsache, dass in Hamburg zwei Drittel aller Sonderschüler im ersten Schuljahr die Sprachheilschule besuchen, die sich damit in der Grundschulstufe offenbar zur 'integrierten Sonderschule' entwickelt hat. Die Integrative Grundschule verzichtet darüber hinaus auch auf die Zuweisung zu zieldifferentem oder zielgleichem Unterricht. Damit tauchen jedoch wiederum vielfältige Fragen und Probleme auf: Welche Ziele gelten denn für alle? Was ist die Zielvorstellung der Integrativen Grundschule - Kompensation oder Inklusion? Oder beides? Wie steht es mit der Gewichtung der Anschlußfähigkeit in der Sekundarstufe I einerseits und der individuellen Entwicklungslogik jedes einzelnen Kindes andererseits? Welches sind die entscheidenden Erfolgskriterien? Welches sind überhaupt die 'Kinder mit Problemen'? Wäre es in einem Schulversuch, der auf dem Prinzip der Nichtetikettierung basiert, ein Sakrileg, 'Kinder mit Problemen' festzustellen? Die Wissenschaftliche Begleitung hat konzeptwidrigerweise danach gefragt und ist dafür zu Recht massiv kritisiert worden. Und was folgt nach der Grundschule? Es folgt die Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs, da ohne dessen Feststellung die freie Schulformwahl gilt! Die vielen Fragen und Probleme mögen andeuten, welche Widersprüche sich auftun zwischen dem ein Stück weit realisierten inklusiven Anliegen und einem Schulsystem, das von seinen Strukturen her nach wie vor ein selektives ist.

Schließlich erscheint ein weiteres Moment als wichtig: Inklusion braucht nicht den 'Inklusionspädagogen', hilfreich sind vielmehr verschiedene pädagogische Professionen (Schul-, Sonder-, Sozialpädagogik) mit ihren spezifischen - allerdings im Hinblick auf das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen deutlich veränderten - Blickwinkeln, die erst die vorhandenen Spannungsfelder aus verschiedenen Perspektiven ausbalancieren können. 'Inklusionspädagogen' würden vermutlich schnell zu neuen (oder alten?) Selektionskriterien kommen, da die hoch komplexe Situation einer gewollt heterogenen Gruppe sie als einzelne schlicht überfordert. Von daher gibt es eine klare Begründung dafür, dass eine veränderte, integrationsunterstützende Sonderpädagogik auch in einem inklusiven Umfeld gebraucht wird - als gemeinsam beratende und als gemeinsam unterrichtende Berufsrolle, je nach zugewiesenem Zeitrahmen. Dies zeigt sich in der Integrativen Grundschule Hamburgs, aber auch in der Inclusive School in New Brunswick (Kanada), wo laut Auskunft der UNESCO als einem von weltweit zwei Beispielen ebenfalls eine schulbezogene statt einer kindbezogenen Ressourcenzuweisung praktiziert wird (vgl. *PORTER* 1997a, 70). Dort ist zwar nicht mehr von Sonderpädagogik, also von 'special education', die Rede, aber es gibt auch dort eine professionelle Rolle, die als 'Methods- & Ressource-Teacher' eine unterstützende Funktion für

die Klassenlehrer und für die Klasse hat (vgl. hierzu *PERNER* 1997; *PORTER* 1997a; 1997b; *HINZ* 2000a). Problemlösekompetenzen als ein entscheidendes Moment von schulischer Qualität lassen sich in Teamstrukturen mit einer Kombination verschiedener Perspektiven weitaus besser realisieren als durch einen 'omnipotenten' Inklusionspädagogen.

## Integrative versus inklusive Praxis

Abschließend soll versucht werden, die unterschiedlichen Blickwinkel von Integration und Inklusion zusammenzufassen. *MITTLER* (2000, 10) sieht vor dem Hintergrund der britischen Entwicklung Integration als den Versuch, "allgemeine Schulen zu besonderen zu machen, indem man die beste Schulpraxis, LehrerInnen und Materialien (aus Sonderschulen; A.H.) in allgemeine Situationen transplantiert." Inklusion dagegen versteht er als "radikale Schulreform mit Bezug auf das Curriculum, Leistungsbeurteilung, Pädagogik und Gruppierung von SchülerInnen" in einer Schule, die "Unterschiedlichkeit willkommen heißt und zelebriert, unabhängig von Geschlechterrollen, Nationalität, Rasse, Herkunftssprache, sozialem Hintergrund, Leistungsmöglichkeiten oder Behinderung" (2000, 10). Etwas differenzierter mag dies eine tabellarische Gegenüberstellung von integrativer und inklusiver Praxis darstellen, die an die Entwicklungen im englischsprachigen, vor allem im kanadischen Raum (vgl. *Porter* 1997a, 72), aber auch im deutschen Sprachraum anschließt:

<p><b>Praxis der Integration: 1</b> Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 1</b> Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule</p>
<p><b>Praxis der Integration: 2</b> Differenziertes System je nach Schädigung</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 2</b> Umfassendes System für alle</p>
<p><b>Praxis der Integration: 3</b> Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert; mit / ohne sonderpäd. Förderbedarf)</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 3</b> Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)</p>
<p><b>Praxis der Integration: 4</b> Aufnahme von behinderten Kindern</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 4</b> Veränderung des Selbstverständnisses der Schule</p>
<p><b>Praxis der Integration: 5</b> Individuumszentrierter Ansatz</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 5</b> Systemischer Ansatz</p>
<p><b>Praxis der Integration: 6</b> Fixierung auf die institutionelle Ebene</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 6</b> Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen</p>
<p><b>Praxis der Integration: 7</b> Ressourcen für Kinder mit Etikettierung</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 7</b> Ressourcen für Systeme (Schule)</p>

<p><b>Praxis der Integration: 8</b> Spezielle Förderung für behinderte Kinder</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 8</b> Gemeinsames und individuelles Lernen für alle</p>
<p><b>Praxis der Integration: 9</b> Individuelle Curricula für einzelne</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 9</b> Ein individualisiertes Curriculum für alle</p>
<p><b>Praxis der Integration: 10</b> Förderpläne für behinderte Kinder</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 10</b> Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten</p>
<p><b>Praxis der Integration: 11</b> Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 11</b> Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen</p>
<p><b>Praxis der Integration: 12</b> Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 12</b> Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen</p>
<p><b>Praxis der Integration: 13</b> Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 13</b> Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik</p>
<p><b>Praxis der Integration: 14</b> Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 14</b> Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik</p>
<p><b>Praxis der Integration: 15</b> Kontrolle durch ExpertInnen</p> <p><b>Praxis der Inklusion: 15</b> Kollegiales Problemlösen im Team</p>

Tab. 2: Praxis der Integration und der Inklusion (Anm. der Redaktion: Tabelle geändert für Braille-Bords)

Hier werden die unterschiedlichen Zielrichtungen nochmals deutlich: Die Integrationspraxis versucht, aus sonderpädagogischer Warte individuumsbezogen die Einbeziehung ihrer Klientel mit sonderpädagogischem Förderbedarf, je nach individueller Schädigung, mit personenbezogener Ressourcenausstattung, spezieller Förderung und primärer eigener Zuständigkeit voranzubringen, während die Inklusionspraxis mit schulpädagogischem Ausgangspunkt und systemischem Ansatz alle Schüler an einer gemeinsamen Schule für alle teilhaben und individuell wie gemeinsam lernen lassen und dies mit systembezogener Ressourcenausstattung und allen beteiligten Berufsgruppen vorantreiben will.

Inklusion wird mittlerweile als "weltweite Bewegung" bezeichnet (MITTLER 2000, 13), die von den Vereinten Nationen und ihren Agenturen, aber auch von der OECD (vgl. OECD 1997; 1999) massiv unterstützt wird. So hat die UNESCO gerade auch in Ländern der sog. Dritten Welt die Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem massiv angestoßen (vgl. etwa AINSCOW 1994). Dort wird häufig der Standpunkt vertreten, dass man sich nie ein derart teures System von Sonderinstitutionen, wie die Industrieländer es entwickelt haben, wird leisten können; die allgemeinen Institutionen aber für alle Menschen zu öffnen, erscheint eher

realistisch, und weltweit beginnen Menschen in Ländern wie Lesotho, Vietnam, Bangla Desh und Trinidad, eine solche Praxis zu entwickeln. Dabei kommen auch andere Aspekte ins Spiel, wenn etwa große Projekte in Südafrika auf eine gemeinsame Schule für SchülerInnen unterschiedlicher Hautfarben, für reiche und arme Kinder und für gesunde und für den erheblichen Anteil HIV-kranker Kinder zielen (vgl. *MUTHUKRISHNA* 2001). Hier bekommt Inclusive Education einen anderen Zusammenhang, nämlich den Zugang zu schulischer Bildung und Erziehung für alle Heranwachsenden überhaupt zu sichern (vgl. etwa *DANIELS/GARNER* 1999; *MITTLER* 2000; *AHUJA* 2001).

## Literatur

- AHUJA, A.:** Overcoming Barriers to Learning in Developing Countries. Keynote Speech. In: Ainscow/Mittler 2001
- AINSCOW, M.:** Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide. London [Jessica Kingsley] 1994
- AINSCOW, M./MITTLER, P. (Eds.):** Including the Excluded. Proceedings of the 5th International Special Education Congress, University of Manchester 2000. CD-ROM. Manchester [Inclusive Technology] 2001
- ALBRECHT, F./HINZ, A./MOSER, V. (Hrsg.):** Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied/Berlin 2000
- BAYLISS, P.:** Integration, segregation and inclusion: frameworks and rationales. In: Broekaert, E./van Hove, G. (Hrsg.): Special Education on the XXI Century. Special Education Ghent No. 7 (1995) Vol. I: Integration - School Systems, 4-25 (auch im Internet unter <http://www.uva.es/inclusion/journal>)
- BIKLEN, D.:** Schools Without Labels: Parents, Educators and Inclusive Education. Philadelphia [Temple University Press] 1992
- BOBAN, I.:** It's not Inclusion ... - Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: Hans/Ginnold 2000, 238-247
- BOBAN, I./HINZ, A.:** Menschen mit Down-Syndrom und Integration in der Schule. In: Wilken 1997, 108-123
- BOBAN, I./HINZ, A.:** Diagnostik für integrative Erziehung. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik. Weinheim 1998, 151-164
- BOBAN, I./HINZ, A.:** Persönliche Zukunftskonferenzen. Unterstützung für individuelle Lebenswege. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 22 (1999) H.4/5, 13-23 (auch im Internet unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-99-konferenz.html>) Stand: 12.06.2007, Link aktualisiert durch bidok.
- BOBAN, I./HINZ, A.:** Förderpläne - für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen - Methoden - Alternativen. Weinheim 2000, 131-144
- BORCHERT, J./SCHUCK, K. D.:** Integration: Ja! Aber wie? Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Hamburg 1992
- CORBETT, J.:** Supporting Inclusive Education. London [RoutledgeFalmer] 2001
- CSIE (Center For Studies On Inclusive Education) (Ed.):** Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London [CSIE] 2000
- DANIELS, H./GARNER, P. (Eds.):** Inclusive Education. World Yearbook of Education 1999. London [Kogan Page] 1999
- DOOSE, S.:** Persönliche Zukunftsplanung im Übergang von der Schule in das Erwachsenenleben. In: Wilken 1997, 198-215
- DYSON, A./MILLWARD, A.:** Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion. London [Paul Chapman] 2000

- FEUSER, G.:** Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? In: Albrecht/Hinz/Moser 2000, 20-44
- FOREST, M./PEARPOINT, J./MAIURI, F./SNOW, J./GALATI, R./GALATI, D./BAILEY, L.:** It's not Inclusion. Warning Signs of bad Practice in Education. In: Inclusion News, 2000, 3
- GRUBMÜLLER, J./HINZ, A./LOEKEN, H./MOSER, V.:** Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? - Theoretische Überlegungen und konzeptionelle Konsequenzen. In: Schmetz, D./Wachtel, P. (Hrsg.): Sonderpädagogischer Kongress 1998: Entwicklungen, Standorte, Perspektiven. Würzburg 1999, 279-295
- HANS, M./GINNOLD, A. (Hrsg.):** Integration von Menschen mit Behinderung - Entwicklungen in Europa. Neuwied/Berlin 2000
- HAUSOTTER, A./OERTEL, B.:** Integration in der Schule - ein Weg in Richtung Chancengleichheit der Europäischen Union. In: Hans/Ginnold 2000, 25-42
- HINZ, A.:** Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg 1993
- HINZ, A.:** Zieldifferentes Lernen in der Schule. Perspektiven für einen integrativen Umgang mit Heterogenität. In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 263-279
- HINZ, A.:** Pädagogik der Vielfalt - ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998, 127-144
- HINZ, A.:** Stand und Perspektiven der Auseinandersetzung um den Gemeinsamen Unterricht vor dem Hintergrund leerer Kassen. In: Die neue Sonderschule 44 (1999a) 101-115
- HINZ, A.:** Sonderpädagogische Arbeit in Integrativen Regelklassen. Eine Studie zur Praxisentwicklung im ersten und vierten Schuljahr. In: Katzenbach/Hinz 1999b, 201-301
- HINZ, A.:** Entwicklung einer Schule mit Integrationsklassen und Integrativen Regelklassen zur Integrativen Schule. In: Katzenbach/Hinz 1999c, 302-351
- HINZ, A.:** Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: Albrecht/Hinz/Moser 2000a, 124-140
- HINZ, A.:** Vom halbvollen und halbleeren Glas der Integration. Gemeinsame Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hans/Ginnold 2000b, 230-237
- HINZ, A. u.a. (Hrsg.):** Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg 1998
- JANUSZEWSKI, B./SPALDING, B.:** Von Special Education über Integration zu Inclusive Education. Die Entwicklung in England und Wales. In: Arbeitskreis Integrative Lehrerinnenausbildung (AKILAB) (Hrsg.): Pädagogik und Didaktik für Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen. Aachen 1997, 159-173
- JÜLICH, M.:** Schulische Integration in den USA. Bisherige Erfahrungen bei der Umsetzung des Bundesgesetzes "Public Law 94-142". Bad Heilbrunn 1996
- JÜLICH, M.:** Flexible Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung: Königsweg, Kompromiß oder Irrweg? Ein Blick auf Entwicklungen und Erfahrungen in den USA. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998) 179-188
- KARAGIANNIS, A./STAINBACK, W./STAINBACK, S.:** Rationale for Inclusive Schooling. In: Stainback/Stainback 1997, 3-15
- KATZENBACH, D./HINZ, A. (Hrsg.):** Wegmarken und Stolpersteine in der Weiterentwicklung der Integrativen Grundschule. Hamburg 1999
- KMK (Kultusministerkonferenz):** Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1990-1999. Dokumentation Nr. 153, April 2001 (im Internet: <http://www.kmk.org/statist/home.html>)

- KOCHHAR, C. A./WEST, L. L./TAYMANS, J. M. (Eds.):** Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility. Upper Saddle River [Merrill] 2000
- LARGO, R. H.:** Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München/Zürich 42001
- LIPSKY, D. K./GARTNER, A.:** Inclusive Education: A Requirement of a Democratic Society. In: Daniels/Garner 1999, 12-23
- MBWFK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein) (Hrsg.):** Sonderpädagogische Förderung. Anhörungsfassung. Kiel o.J. (im Internet: <http://lehrplan.lernnetz.de/html/sonder/pdf/sop.pdf>)
- MEIJER, C. W./PIJL, S. J./HEGARTY, S.:** Introduction. In: Pijl/Meijer/Hegarty 1997, 1-7
- MITTLER, P.:** Working Towards Inclusive Education. Social Contexts. London [David Fulton] 2000
- MUTHUKRISHNA, N.:** Transforming the System: The Development of Sustainable Inclusive Education Policy and Practice in South Africa. In: Ainscow/Mittler 2001
- MYSCHKER, N.:** Gemeinsames Lernen von Schülern mit und ohne Behinderungen in Australien. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996) 222-232
- O'BRIEN, J./O'BRIEN, C. L.:** Inclusion as a Force for School Renewal. In: Stainback/Stainback 1997, 29-45
- OECD (Ed.):** Implementing Inclusive Education. Paris 1997
- OECD (Ed.):** Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools. Paris 1999
- OPP, G.:** Mainstreaming in den USA. Heilpädagogische Integration im Vergleich. München 1993
- OPP, G.:** Schulische Integration: Impulse für eine Neubestimmung der Diskussion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996) 354-359
- PERNER, D.:** Supporting the Classroom Teacher in New Brunswick. In: OECD 1997, 75-80
- PIJL, S. J./MEIJER, C. J. W.:** Factors in inclusion: a framework. In: Pijl/Meijer/Hegarty 1997, 8-13
- PIJL, S. J./MEIJER, C. J. W./HEGARTY, S. (Eds.):** Inclusive Education. A global agenda. London/New York [Routledge] 1997
- PORTER, G. L.:** Critical elements for inclusive schools. In: Pijl/Meijer/Hegarty 1997a, 68-81
- PORTER, G. L.:** What we know about School Inclusion. In: OECD 1997b, 55-66
- PRENGEL, A.:** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- PRENGEL, A.:** Vielfalt und gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999
- PREUSS-LAUSITZ, U.:** Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim 1993
- REISER, H.:** Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (1997) 266-275
- SANDER, A.:** Perspektiven einer inklusiven Bildung. Unveröff. Skript 2001. Veröffentlichung in: Hausotter, A./Boppel, W./Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart [European Agency] 2002 (im Druck)
- SAPON-SHEVIN, M.:** Celebrating Diversity, Creating Community: Curriculum that Honors and Builds on Differences. In: Stainback/Stainback 1997, 255-270
- SAPON-SHEVIN, M.:** Because We Can Change The World. A Practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities. Boston u.a. [Allyn and Bacon] 2000

- SCHMITT, R. (Hrsg.):** BundesGrundschulKongress 1999: An der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Frankfurt am Main 1999
- SCHRÖDER, U.:** Alle reden von Integration - und die Zahl der Sonderschüler steigt! In: Sonderpädagogik 23 (1993) 130-141
- SCHRÖDER, U.:** Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderung. In: Myschker, N./Ortmann, M. (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart/Berlin/Köln 1999, 182-215
- SCHULZE, H. u.a. (Hrsg.):** Schule, Betriebe und Integration - Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg in die Arbeitswelt. Beiträge und Ergebnisse der Tagung Integration 2000. Hamburg 1997 (auch im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schulze-integration.html> ) Stand: 12.06.2007, Link aktualisiert durch bidok.
- SNOW, J.:** Giftedness vs. Disability: A Reflection. In: Pearpoint, J./Forest, M./Snow, J. (Eds.): The Inclusion Papers. Strategies to Make Inclusion Work. Toronto [Inclusion Press] 1993, 13
- STAINBACK, S./STAINBACK, W. (Eds.):** Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore [Paul Brookes] 21997
- TETLER, S.:** Die dänischen Integrationsbestrebungen am Scheideweg. In: Kreuzer, M. (Hrsg.): Behindertenhilfe und Sonderpädagogik. Erfahrungen und Praxisbeispiele aus Dänemark. Neuwied/Berlin 1999, 158-174
- TETLER, S./KREUZER, M.:** Gemeinsamer Unterricht in Dänemark - Dilemmata und Perspektiven. In: Hans/Ginnold 2000, 84-110
- UDITSKY, B.:** From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. In: Slee, R. (Ed.): Is there a desk with my name on it? The politics of Integration. Bristol, Pennsylvania [The Falmer Press] 1993, 79-92
- WILKEN, E. (Hrsg.):** Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom. Erlangen 1997

## Autor

Prof. Dr. Andreas Hinz; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Institut für Rehabilitationspädagogik; 06099 Halle (Saale)  
e-mail: [hinz@paedagogik.uni-halle.de](mailto:hinz@paedagogik.uni-halle.de)

## Quelle:

Andreas Hinz: Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?

Erstveröffentlichung in der Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 2002, 354-361

Weiter Informationen: [http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front\\_content.php?idcat=22](http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front_content.php?idcat=22)

**bidok** – Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung im Internet  
Stand: 12.06.2007