

Schwerpunktthema 2014: Zur Bildung von Menschen mit Behinderungen

Inklusion steht seit Jahren auf der Agenda der deutschen Politik. Doch noch immer werden behinderte und nicht-behinderte Menschen voneinander getrennt ausgebildet. Um das zu ändern, müsste nicht nur die Gesellschaft für das Thema sensibilisiert, sondern auch das Bildungssystem selbst reformiert werden.

Von Hans-Peter Füssel, Marcus Hasselhorn und Rolf Werning

Seit der erstmaligen Veröffentlichung des nationalen deutschen Bildungsberichts im Jahr 2006 ist die Behandlung eines Schwerpunktthemas fester Bestandteil der Bildungsberichterstattung. Damit soll ein für das Bildungssystem aktuelles, grundlegendes und übergreifendes Thema vertieft erörtert werden. Mit der Festlegung des Schwerpunktthemas »Bildung von Menschen mit Behinderungen« hat der diesjährige Bildungsbericht ein Thema aufgegriffen, das aktueller und auch in seinen Wirkungen umstrittener nicht sein könnte. Umso gespannter war nicht nur die Fachöffentlichkeit auf die Aussagen der Autorengruppe zu diesem Thema.

Ein entscheidender Anstoß dafür, sich stärker mit den Fragen der Inklusion von Menschen mit Behinderungen auseinanderzusetzen, ging von der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (BRK) aus dem Jahr 2006 aus, die inzwischen in Deutschland geltendes Recht ist. Die BRK verfolgt einen umfassenden Ansatz, der auf die Inklusion in allen gesell-

schaftlichen Bereichen zielt und damit weit über das Bildungssystem hinaus reicht. In der öffentlichen Debatte in Deutschland steht aber der Blick auf die

DAS KONZEPT EINES AUF INKLUSION HIN ORIENTIER- TEN BILDUNGSSYSTEMS HINTERFRAGT DIE STRUKTUR DES BESTEHEN- DEN SCHULSYSTEMS.

Umsetzung des Grundsatzes der Inklusion von Menschen im Bildungs- und insbesondere im Schulbereich im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Artikel 24 der BRK).

Die Autorinnen und Autoren des Bildungsberichts nehmen in ihrer Darstellung zwar diese Erwartung auf. Zugleich erweitern sie die Fragen nach Inklusion durch die Einbeziehung der Situation in der frühkindlichen Bildung und auch im

Rahmen beruflicher Bildung einschließlich der Hochschul- und Weiterbildung.

Dass das Konzept eines auf Inklusion hin orientierten Bildungssystems in sehr grundlegender Weise die Struktur insbesondere des bestehenden Schulsystems hinterfragt, zeigen die detaillierten Darstellungen im Schwerpunktkapitel des Bildungsberichts 2014 hinreichend auf. Ebenso wird deutlich, dass der Umgang mit Inklusion notwendig neue Fragen an das vorhandene Bildungssystem stellt und im Zusammenhang mit den weitergehenden Anforderungen an ein auf verschiedenste Formen von »Heterogenität« hin ausgerichtetes System gesehen werden muss.

Bildungssystem muss auf Heterogenität hin ausgerichtet werden

Das Konzept der Inklusion wird unterschiedlich interpretiert

Inklusion selbst ist ein komplexes Konzept: Es gibt keine allgemein akzeptierte Definition, und die Argumentationsstränge unterscheiden sich stark. So kann Inklusion einerseits als globales Konzept verstanden werden, das durch die Veröf-

weites vs. enges Inklusionsverständnis

fentlichungen der UNESCO und der UN weltweit rezipiert wird. Andererseits findet die Umsetzung von Inklusion in spezifischen nationalen beziehungsweise regionalen Kontexten statt. **Inklusion wird auch – in einem deutlich engeren Sinne – auf die integrierte Bildung von Menschen mit Behinderungen bezogen beziehungsweise auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im allgemeinen Bildungs- und Schulsystem.** Daher stellt sich hier die Frage nach dem angemessenen und geeigneten Förderort für diese Gruppen. **In diesem Sinne folgt beispielsweise die Kultusministerkonferenz in ihren Empfehlungen zur »Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen« einem solchen engeren Verständnis (Kultusministerkonferenz 2011).**

In der internationalen Debatte wird demgegenüber ein weiteres Verständnis verwendet. Dabei steht die **generelle Minimierung von Diskriminierung und**

(Bildungs-)Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern – sei es aufgrund von Behinderung, Leistung, Geschlecht, oder sozialer und/oder kultureller Herkunft – und die Maximierung von sozialer Teilhabe im Mittelpunkt (Werning/Baumert 2013).

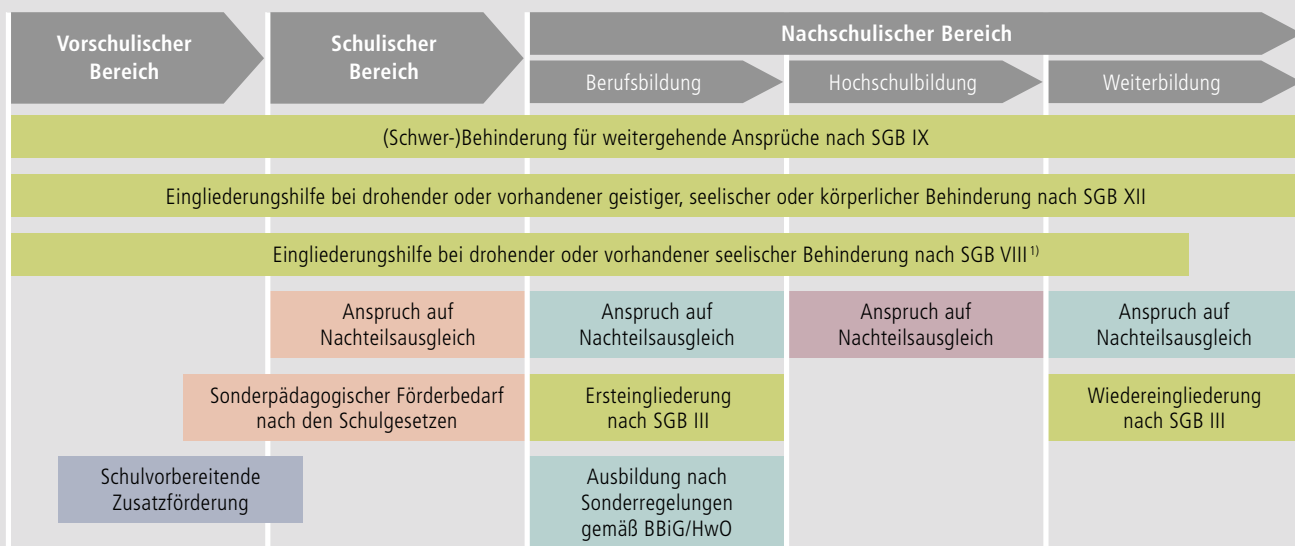
Deutschland: Je höher die Bildungsstufe, desto geringer die Inklusion

Die Forderung nach Inklusion – ob in einem engen oder weiten Verständnis – trifft in Deutschland auf ein **historisch gewachsenes, ab der Sekundarstufe I selektiv geprägtes Bildungssystem.** Es folgt bisher dem Grundsatz optimaler Förderung von Kindern und Jugendlichen durch institutionelle Differenzierung. Insbesondere im Schulbereich ist für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen ein breit differenziertes System von Förderschulen ausgebaut worden. Dieses sieht sich vor dem Hintergrund der Anforderungen der BRK

im Hinblick auf seine zukünftige Bedeutung und Rolle in Frage gestellt. **In den unterschiedlichen schulischen Bildungseinrichtungen, vom Gymnasium bis zu den einzelnen Formen der Förderschulen, haben sich im Laufe der Zeit höchst unterschiedliche Lernmilieus entwickelt sowie verschiedene Bildungsverständnisse etabliert.** Die Adaption inklusiver Perspektiven führt daher in den einzelnen Bildungseinrichtungen notwendigerweise zu Schwierigkeiten und auch zu Brüchen und Widersprüchen. Der Bildungsbericht 2014 zeigt, dass die **Umsetzung von Inklusion mit zunehmendem Alter vom Elementarbereich bis zum Sekundarbereich II schwieriger** wird. Die niedrigsten Inklusionsquoten finden sich in Institutionen, die höherwertige Bildungsabschlüsse ermöglichen. In der beruflichen Bildung gibt es nur wenige inklusive Angebote, stattdessen kommen dort umfangreiche pädagogische Sondermaßnahmen des Sozialsystems zur Anwendung. ➤

unterschiedliche Lernmilieus und verschiedene Bildungsverständnisse in verschiedenen Schularten

Abbildung 1: Übersicht über die rechtlichen Grundlagen* für die Unterstützung von Menschen mit Behinderungen im Bildungswesen



- Auf Grundlage der Sozialgesetzbücher (SGB)
- Auf Grundlage der Landesschulgesetze
- Richtlinien der Länder/Trägerverbände/Kitas
- Auf Grundlage der Landes Hochschulgesetze, spezifische Regelungen der einzelnen Fakultäten
- Auf der Grundlage von §§ 65 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und 42e der Handwerksordnung (HwO) und Landesrecht

* Eine ausführliche Dokumentation aller einschlägigen Rechtsgrundlagen findet sich unter www.bildungsbericht.de.

¹⁾ Die Eingliederungshilfen nach SGB VIII werden höchstens bis zu einem Alter von 27 Jahren erbracht.

höhere Inklusionsquoten, aber auch fast gleichbleibende Förderschulzahlen

steigende Zahl von SCH mit sonderp. Fb.

Die aktuellen Entwicklungen hin zu einem inklusiven Bildungssystem zeigen noch keine klare Profilierung: Angebote gemeinsamer Bildung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen in einem gemeinsamen Lernzusammenhang stehen neben den weiterhin existierenden Sondereinrichtungen, die zur Förderung von Menschen mit Behinderungen – zumindest temporär – eine institutionelle Trennung aufrechterhalten. Die aktuellen Zahlen machen zudem deutlich, dass **trotz zunehmender inklusiver Schulformen die Quote der Förderschulbesuche kaum zurückgeht. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt vielmehr** – und zwar mit erheblichen Unterschieden in den Bundesländern.

Rechtliche Rahmenbedingungen prägen die Bildungsbeteiligung von Behinderten

Der Bildungsbericht 2014 zeigt, wie stark gegenwärtig die Frage der Beteiligung an Bildung von den rechtlichen Rahmenbedingungen abhängt, die den jeweiligen Bildungsbereich prägen. Auffällig ist insbesondere, dass sowohl bildungsrechtliche als auch sozialrechtliche Bestimmungen von Bedeutung sein können, **dass aber dabei weder ein einheitliches noch ein abgestimmtes Verständnis von Hilfeangeboten besteht.** Zudem fällt je nach Bildungsabschnitt das Verständnis darüber höchst unterschiedlich aus, was »Behinderung« ausmacht und was die Grundlage für entsprechende Ansprüche darstellt. Im Ergebnis kann dies dazu führen, **dass es nicht gelingt, Unterstützungsangebote unter einer einheitlichen Zielsetzung zusammenzuführen und zu nutzen** (siehe Abbildung 1, S. 35).

Entsprechend den rechtlichen Grundlagen haben sich auch auf der institutionellen Ebene unterschiedliche Formen sowohl der Zuständigkeiten als auch der Leistungserbringung entwickelt, die in der Folge zu wenig abgestimmten Maßnahmen führen. Nicht zuletzt die diagnostischen Zugänge, die der Feststellung von Ansprüchen im Einzelfall notwendig vorausgehen, knüpfen an diese Unterschiede an.

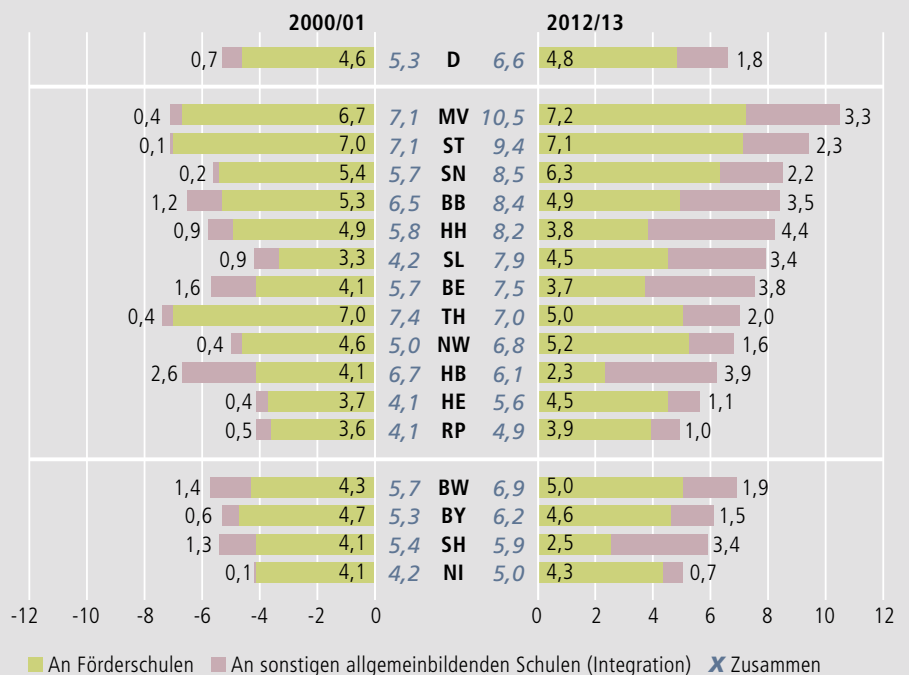
unterschiedliche Diagnostik-Arten- und -Funktionen

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung lehnt die weit verbreitete Auffassung ab, wonach man in einem inklusiven Bildungssystem ganz auf Diagnostik verzichten könne. Eine solche Position verkennt, dass Diagnostik nicht zwangsläufig die Funktion hat, den optimalen Förderort zu legitimieren (**Platzierungsdiagnostik**). Vielmehr sollen die in den letzten Jahren vermehrt entwickelten diagnostischen Ansätze und Verfahren dazu dienen, die Informationen für die bestmögliche individuelle Lernförderung bereitzustellen – unabhängig vom Förderort (**Lernvoraussetzungs- und Lernverlaufdiagnostik**). Insbesondere die Lernverlaufdiagnostik stellt Lehrkräften in zunehmend heterogener zusammengesetzten Lerngruppen Informationen über die individuellen Lernverläufe von Schü-

lerinnen und Schülern zur Verfügung und leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung von Inklusion in den Schulen (dazu ausführlicher Hasselhorn/Schneider/Trautwein 2014).

Der Bildungsbericht versucht trotz der teilweise höchst lückenhaften Datenbestände, zumindest einen Eindruck davon zu vermitteln, welche Angebote in den unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems für Menschen mit Behinderungen bestehen und inwieweit diese wahrgenommen werden. Unsicherheiten ergeben sich dabei aus der Tatsache, dass nur dann aussagekräftige Daten vorliegen, wenn eine »Behinderung« festgestellt und/oder entsprechende Leistungen erbracht wurden. Wenn beispielsweise im Bereich der frühkindlichen Bildung Aussagen über Kinder möglich sind, die eine sozialrechtliche Ein-

Abbildung 2: Sonderpädagogische Förderung* in den Schuljahren 2000/01 und 2012/13 nach Bundesländern und Förderort (in Prozent)



(BW: Baden-Württemberg; BY: Bayern; BE: Berlin; BB: Brandenburg; HB: Bremen; HH: Hamburg; HE: Hessen; MV: Mecklenburg-Vorpommern; NI: Niedersachsen; NW: Nordrhein-Westfalen; RP: Rheinland-Pfalz; SL: Saarland; SN: Sachsen; ST: Sachsen-Anhalt; SH: Schleswig-Holstein; TH: Thüringen)

* In den meisten Ländern werden Schülerinnen und Schüler erfasst, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde. In vier Ländern wird sonderpädagogische Förderung hingegen unabhängig davon erfasst, ob der Förderbedarf förmlich festgestellt wurde.

Quelle: Bildung in Deutschland 2014, S. 179 (H3-2)

Notwendigkeit der Bewusstseinsbildung bei Öffentlichkeit und Fachpersonal;

insbesondere Fachpersonal muss für Inklusion gewonnen und qualifiziert werden

gliederungshilfe erhalten haben oder über diejenigen, bei denen amtlich eine Schwerbehinderung festgestellt wurde, dann sind diese Gruppen weder identisch noch sind damit Aussagen über alle Kinder in dieser Altersstufe oder die Gesamtzahl derjenigen mit Behinderungen möglich. Gleichwohl zeigen die vorhandenen Daten, dass gerade im vorschulischen Bereich Kinder mit Behinderungen zu gut zwei Dritteln in Gruppen lernen und betreut werden, die auf Inklusion hin orientiert sind. Im Schulalter ist davon auszugehen, dass gegenwärtig in jedem Bundesland in jeder fünften Klasse einer allgemeinbildenden Schule zumindest eine Schülerin oder ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wird, im Grundschulbereich in fast jeder dritten Klasse.

Wenn der Bildungsbericht den Blick auf jene Schülerinnen und Schüler richtet, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, ist erkennbar, dass deren Anteil an der Schülerschaft insgesamt auf inzwischen 6,6 Prozent gestiegen ist. Von ihnen werden – mit zunehmender Tendenz – 28 Prozent in allgemeinen Schulen unterrichtet. Allerdings unterscheidet sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, stark zwischen den Bundesländern. Sie reicht von 10,5 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern bis zu 5,0 Prozent in Hamburg.

Beim Übergang in eine berufliche Ausbildung entstehen für manche Abgängerinnen oder Abgänger von Förderschulen deshalb besondere Schwierigkeiten, weil sie über keinen allgemeinbildenden Schulabschluss verfügen: Das trifft bei fast drei Vierteln von ihnen zu. Allerdings besteht in manchen Bundesländern auch die Situation, dass dort an einzelnen Förderschularten beispielsweise ein Hauptschulabschluss schulrechtlich nicht vorgesehen ist und deshalb dort auch nicht erreicht werden kann.

Gelingt Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen der Übergang in eine berufliche Ausbildung, zeigt sich, dass diese insbesondere in sogenannten Fachpraktikerinnen- und Fachpraktiker ausbildungen oder aber in Ausbildungen der Haus- und der Landwirtschaft unterkommen.

Eine große Bedeutung kommt auch den Berufsbildungswerken zu, die für Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen entsprechende Ausbildungsstellen bereitstellen. Der Übergang in Beschäftigung im Anschluss an eine Ausbildung stellt dann eine weitere Hürde dar, die im Durchschnitt nur von gut einem Drittel überwunden wird. Die Umsetzung von Inklusion im Bereich der beruflichen Bildung, auch bei der beruflichen Weiterbildung, stellt eine besondere Herausforderung dar, die ohne institutionelle Neuordnungen in diesem Bereich wohl nicht zu erreichen sein dürfte.

DAS FACHPERSONAL IN DEN BILDUNGSEINRICHTUNGEN MUSS FÜR INKLUSION GEWONNEN UND QUALIFIZIERT WERDEN.

Die BRK verweist im Rahmen der Einzelschritte zur Verwirklichung der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu Recht auf die Bedeutung der »Bewusstseinsbildung« (Artikel 8 der BRK). Dies gilt für die Bevölkerung insgesamt, zugleich aber auch besonders für das in den entsprechenden Bildungseinrichtungen tätige Fachpersonal: Dieses muss für Inklusion gewonnen und gleichzeitig qualifiziert werden. Der Sicherstellung einer angemessenen Aus-, Fort- und Weiterbildung kommt daher eine zentrale Bedeutung zu. Dabei steht zwar der Schulbereich im Mittelpunkt der öffentlich diskutierten (Reform-)Überlegungen, aber in gleicher Weise muss dies für die im vorschulischen Bereich Tätigen und ebenso auch für Ausbilderinnen und Ausbilder in der beruflichen Bildung bis hin zu den Hochschulen gelten.

Wenn gegenwärtig die Mehrzahl des Personals in Bildungseinrichtungen noch nicht über grundlegende Qualifikationen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen verfügt, dann wird deutlich, welche Aufgaben an dieser Stelle noch zu leisten

sind. Hinzu kommt im Schulbereich eine hohe Zahl nicht sonderpädagogisch ausgebildeter Lehrkräfte, die an Förderschulen unterrichten. In der Lehrerbildung bleiben offene Fragen, die nicht zuletzt aus der Struktur von sechs Lehramtstypen resultieren, die entweder schulform- oder stufenorientiert sind und eine Trennung zwischen Lehrämtern für allgemeine Schulen und solche der Sonderpädagogik vorsehen. Hier deuten aktuelle Beschlüsse der Kultusministerkonferenz auf eine veränderte Blickrichtung hin (Kultusministerkonferenz 2014).

Die Forderung nach Bereitstellung ausreichender Ressourcen für Inklusion prägt die öffentliche Debatte. In diesem Zusammenhang wird im Bildungsbericht darauf hingewiesen, dass die gegenwärtige Finanzierung der Bildung von Menschen mit Behinderungen aus unterschiedlichsten Zusammenhängen erfolgt und damit ein eher schwer zu durchschauendes System verschiedener finanzieller Ressourcen entstanden ist. Gerade in Zusammenhang mit der Erbringung von Sozialleistungen werden erhebliche Mittel personenbezogen bereitgestellt, sie kommen den Bildungseinrichtungen nur mittelbar zugute. Die Verknüpfung institutioneller und personenbezogener Mittel erscheint, so wird betont, als die Aufgabe der Zukunft – trotz aller damit verknüpften Probleme von bestehenden Zuständigkeiten, rechtlich unterschiedlich geregelten Anspruchsvoraussetzungen sowie verschiedenen institutionellen und professionellen Selbstverständnissen.

Für eine bessere Inklusion muss das Bildungssystem verändert werden

Aus den skizzierten Ergebnissen leitet die Autorengruppe des Bildungsberichts Herausforderungen ab, bei denen sie besonderen Handlungsbedarf auch und gerade für die Politik sieht. Das bestehende Bildungssystem stellt mit seinem hohen Maß an Differenzierung den Ausgangspunkt für alle Schritte hin zur Inklusion dar: Aus dem Vorhandenen heraus sollte ein verändertes, auf Heterogenität hin orientiertes Bildungssystem entwickelt werden, das ausgehend von den unter-

Finanzierung der Bildung von MmB aus unterschiedlichsten Zusammenhängen

daher schwer durchschaubares System finanzieller Ressourcen

Anteil der SCH im GL steigend

dabei starker Unterschied zwischen den Bundesländern was Zahl der SCH mit sp. Fb betrifft

¼ der SCH mit sp. Fb. ohne Schulabschluss

Entwicklung eines auf Heterogenität hin orientierten Bildungssystems

schiedlichen Selbstverständnissen und professionellen Überzeugungen in den einzelnen Bildungseinrichtungen das gemeinsame Ziel erkennt und anerkennt, ohne dass vorhandene Kompetenzen insbesondere des gegenwärtig tätigen Personals in diesem Prozess verlorengehen.

Besondere Herausforderungen kommen dabei auf die Diagnostik zu. Wichtig ist zukünftig weniger das Ziel einer angemessenen Platzierung von Menschen mit Behinderungen. Es wird vielmehr darum gehen, bei Erhalt der bisherigen Qualität diagnostischer Verfahren Aspekte von Lernvoraussetzungen und Lernverläufen in den Mittelpunkt zu rücken.

Die Bildungseinrichtungen selbst sollten den höchst unterschiedlichen Grad an Verwirklichung von Inklusion überwinden: es kann nicht ausreichen, dass im jüngeren Lebensalter und der vorschulischen Bildung Inklusion ein relativ weit verbreitetes Konzept darstellt, das dann mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen immer weniger verwirklicht wird. Auch wenn die institutionellen Schwierigkeiten zunehmen, bleibt gleichwohl die Aufgabe von Inklusion für alle Bildungseinrichtungen auf allen Stufen bestehen. Dabei wird vor allem im Sekundarbereich zu klären sein, welche Einschränkungen sich für Inklusion aus einem differenzierenden System mit unterschiedlichen Bildungsabschlussoptionen ergeben (zum Beispiel das Kriterium der zielgleichen Beschulung, das besagt, dass alle Schülerinnen und Schüler, egal ob behindert oder nicht behindert, nach den gleichen Richtlinien unterrichtet werden). Ein Nebeneinander von inklusiv orientierten Bildungseinrichtungen und solchen, die auf Dauer auf Separierung hin ausgerichtet sind, wird weder möglich sein, noch gibt es Gründe, dies vorzusehen.

Die Autorinnen und Autoren des Bildungsberichts halten fest, dass eine auf Inklusion hin orientierte Bildung gerade auch bei der Aus-, Fort- und Weiterbildung nur dann gelingen kann, wenn die allgemeinen Bildungsinstitutionen die pädagogische Verantwortung für alle Kinder und Jugendlichen übernehmen. Inklusion ist keine sonderpädagogische Aufgabe.

Aufgabenstellung. Die Aufgabe der Sonderpädagogik liegt in der Unterstützung der allgemeinen Institutionen für Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit spezifischem Förderbedarf. Damit kommen auf die allgemeinen Bildungseinrichtungen Herausforderungen zu, die sowohl Auswirkungen auf die Qualifikation der Fachkräfte als auch auf die Prozesse der Lehr- und Lernorganisation bis hin zu den Ressourcenverteilungen haben werden. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung ist dabei eine entscheidende Voraussetzung.

Das Schwerpunktkapitel des Bildungsberichts »Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem« stellt abschließend fest: »Der anstehende Transformations-

Transformationsprozess bedarf einer klaren Abstimmung und Planung unter Beteiligung aller an Bildung Beteiligten. Interessenskonflikte sind auszubalancieren und Ressourcen-Neuverteilungen im Sinne des Ziels der Inklusion vorzunehmen.

prozess bedarf einer klaren Abstimmung und auch Planung der Umgestaltung unter Beteiligung aller an Bildung beteiligten Institutionen. Insbesondere den kommunalen Gebietskörperschaften kommt hierbei eine wichtige Rolle zu. Die Herausforderungen für die Politik bestehen daher vor allem darin, die in diesem Umwandlungsprozess zu erwartenden institutionellen Interessendivergenzen auszubalancieren und die erforderliche Reallokation (Überarbeitung und eventuell Neuverteilung – d. Red.) der Ressourcen im Sinne des Ziels von Inklusion vorzunehmen – im Interesse der Verbesserung der Bildungsteilnahme von Menschen mit Behinderungen« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 203). ✕

DIE AUTOREN

Prof. Dr. Hans-Peter Füssel ist Mitarbeiter in der Abteilung »Struktur und Steuerung des Bildungswesens« am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Berlin und Mitglied der Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014.
Kontakt: fuessel@dipf.de

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn ist Geschäftsführender Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt und Direktor der Abteilung »Bildung und Entwicklung«. Er ist der Sprecher der Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014.
Kontakt: hasselhorn@dipf.de

Prof. Dr. Rolf Werning ist Professor für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen an der Leibniz Universität Hannover und Mitglied der Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014 bei den Beratungen des Schwerpunktkapitels.
Kontakt: rolf.werning@ifs.phil.uni-hannover.de

LITERATUR

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld
- HASSELHORN, MARCUS / SCHNEIDER, WOLFGANG / TRAUTWEIN, ULRICH (Hrsg.); 2014): Lernverlaufsdagnostik. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends, Band 12. Göttingen
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2011): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20. Oktober 2011: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Im Internet verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff: 08.09.2014)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2014): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2014 i.d.F. vom 12.6.2014: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Im Internet verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff: 08.09.2014)
- WERNING, ROLF / BAUMERT, JÜRGEN (2013): Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: Baumert, Jürgen / Masuhr, Volker / Möller, Jens / Riecke-Baulecke, Thomas / Tenorth, Heinz-Elmar / Werning, Rolf: Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement-Handbuch. Band 146. München, S. 38–55

zukünftig wichtige Aufgabe der Diagnostik

nicht Platzierung, sondern Qualitätssicherung durch Lernvoraussetzungs- Lernverlauf-Diagnostik

Inklusive Bildung muss in allen Lebensalterstufen und entsprechenden Einrichtungen verwirklicht werden

ein dauerhaftes Nebeneinander von inklusiven und separierenden Bildungseinrichtungen ist nicht möglich und nicht begründbar

allg. Bildungseinrichtungen müssen pdg. Verantwortung für alle KJ übernehmen

Inklusion ist keine sonderpädagogische Aufgabe