

Gregor Lang-Wojtasik

Schule als Adresse von Migration und Inklusion – Anregungen für eine differenzorientierte Bildungsarbeit

Zusammenfassung

Schule kann und soll einen konstruktiven Umgang mit Migration und Inklusion ermöglichen. Diese Annahme und Forderung wird systematisch im Spannungsfeld deskriptiv-normativer Positionen beschrieben und auf zentrale Diskussionslinien des schultheoretischen Diskurses bezogen, um egalitäre Differenz zwischen pädagogischer Hoffnung und gesellschaftlich-pädagogischer Semantik zu verorten.

Schlüsselworte: *Inklusion, Schultheorie, Migration, Differenz*

Abstract

School can and should realize a constructive dealing with migration and inclusion. This assumption and demand is described systematically against the tentative field of descriptive-normative positions. It is linked to focused discussion-routes of school theory to place egalitarian difference between educational hope and societal-educational semantics.

Keywords: *Inclusion, School Theory, Migration, Difference*

Vorbemerkungen

Schule wird attestiert, vielfältige Herausforderungen bewältigen, um gesellschaftliche Anschlussfähigkeit für alle garantieren zu können. Im bildungsbezogenen Diskurs um Migration und Inklusion überwiegen normativ-pädagogische Vorstellungen, die darüber informieren, wie Schule und Gesellschaft sowie ihre Beziehung sein sollen, um Gleichwertigkeit zu erreichen. Im deutschsprachigen Inklusionsdiskurs werden bezogen auf Schule verschiedene plakative Forderungen laut: Integrative Pädagogik überwinden und Inklusiv Pädagogik umsetzen! Heterogenität, Pluralität und Inklusion als Chance nutzen! Individuelles Lernen fördern und innere Differenzierung als Chance begreifen! Gesamt- und Gemeinschaftsschulen durchsetzen, um Chancengleichheit und -gerechtigkeit für alle zu schaffen! Vielfalt macht schlauer! (z.B. Lehmann 2011; Demmer 2011). Bei diesen Forderungen stellen sich Fragen nach dem Warum und Wie.

Der Inklusionsbegriff wird im pädagogischen Diskurs für alle Abweichungen von einer angenommenen Norm verwendet, die über die Schule in einen angenommenen gesellschaftlichen Mainstream ein- oder zurückgeführt werden sollen. Damit kommen auch Heranwachsende mit Migrationshintergrund/-geschichte in den Blick. Betrachtet man Migration als schu-

liche Herausforderung im Horizont der Weltgesellschaft, eröffnen sich Optionen einer Reformulierung von Inklusion vor der Folie schultheoretischer Überlegungen.

Mit dem vorliegenden Beitrag wird versucht, Inklusion als systematischen Leitbegriff differenzorientierter Bildungsarbeit im Spannungsfeld von Deskription und Normativität für die Beschreibung von Schule zu entwickeln. Dazu wird zunächst der Zusammenhang von Migration und Schule vor der Folie Interkultureller Pädagogik beschrieben. In einem weiteren Schritt wird Inklusion zwischen Gesellschaft und Pädagogik verortet, um vor diesem Hintergrund den aktuellen Inklusionsdiskurs schultheoretisch zu würdigen und für einen entdramatisierten Blick auf das Thema zu plädieren.

Migration und Schule

Migration als Phänomen stellt eine Abweichung von der angenommenen Homogenität des Nationalstaates und der damit assoziierten Gesellschaft dar. Schulbezogen adressiert Migration Interkulturelle Pädagogik als Querschnittsdisziplin. Diese existiert in dem Territorium, das wir heute als Deutschland bezeichnen, im engeren Sinne seit den 1960er Jahren. Relevante Differenzlinien sind gleichwohl älter und gehen auf die sich durchsetzende Nationalstaatsidee Mitte des 19. Jahrhunderts zurück (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 62ff.; Lang-Wojtasik 2010). Migration ist die zentrale Kategorie interkultureller Pädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion (vgl. Lang-Wojtasik 2011b). Sie umfasst in einem erweiterten Verständnis den „auf Dauer angelegte[n] bzw. dauerhaft werdende[n] Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen“ (Treibel 2008, S. 21). Damit wird der Begriff aus seiner nationalkulturellen Engführung herausgehoben und es werden Optionen alternativer Betrachtungen eröffnet. Im Diskurs geht es zunächst um die Staatsangehörigkeit (GG, Art 116) und die damit verbundene juristische Differenz Inländer/Ausländer. Jenseits juristischer Überlegungen schwingen im Begriff des Ausländers selbstverständlich umfangreiche Bedeutungszuschreibungen mit, die folgenreich für das Thema sind. Der Begriff Migrationshintergrund (oder auch -geschichte) ist spätestens seit den internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen in der empirischen Bildungsforschung prominent, um jene Gruppen jenseits der Staatsangehörigkeit abbilden zu können, die zwar deutsch, aber erst in den 1990er Jahren zugewandert sind (v.a. Aussiedler/-innen). Zudem ist damit die

Hoffnung verbunden, die mit Zuwanderung einhergehenden Herausforderungen trennscharf empirisch darstellen zu können. Dieser Reformulierungsversuch des ‚Ausländerthemas‘, macht für einen ausschnitthaften Blick der quantitativ-empirischen Bildungsforschung Sinn. Allerdings handelt es sich dabei um eine wenig trennscharfe Kategorie, hinter der sich eine starke Heterogenität und Pluralität verbirgt, die eine Mehrfachverortung von Menschen in vielfältigen Differenzlinien kaum in den Blick bekommt. Mit Ethnie werden Volksgruppen jenseits nationaler oder bundesländerbezogener Unterscheidungen bezeichnet (Kurden, Basken, Schwaben). Ein ‚Rei‘Gschmeckter‘ wäre demnach eine ethnische Minderheit in einer schwäbisch geprägten Gegend. Ethnie und Kultur werden oft wenig trennscharf gebraucht. In beiden Fällen geht es um angenommene Unterscheidungen aufgrund einer spezifisch geographischen Zuordnung, die sich auch in wesensmäßigen Annahmen zeigen soll. Im deutschsprachigen Diskurs wird dies deutlich z.B. in der Frage nach einer Leitkultur, die als Grundkonsens einer Mehrheit angenommen wird, an die sich andere Minderheiten angeschlossen haben. Im Hintergrund wird eine Differenz zwischen Traditionalität im Sinne von Rückständigkeit und Modernität im Sinne von Fortschrittlichkeit gedacht. Plakativ geht es um ein kopftuchtragendes Mädchen aus dem ländlichen Anatolien mit wenigen Bildungsoptionen gegenüber dem städtischen Akademikersohn mit Bildungsaspirationen, der sich an den Idealen der europäischen Aufklärung orientiert. Bei Mehrheits- und Minderheitensprache geht es um die Differenz von Deutsch als Lingua Franca und anderen Muttersprachen oder ‚Dialekten‘ sowie damit verbundenen Vorstellungen von Höher- und Minderwertigkeit. Dabei kommt auch das Thema Mehrsprachigkeit in den Blick, das mittlerweile v.a. als Chance diskutiert wird. Bedeutsam ist hier auch die Frage nach der sozialen Schichtung, ökonomischen Optionen und in der Konsequenz die Frage nach ökonomisch-sozialer Teilhabe oder Nicht-Teilhabe am Gemeinwesen.

Die benannten Differenzlinien können deshalb ihre semantische Kraft entfalten, weil auf eine Mono-Kultur im nationalen Kontext Bezug genommen wird, die Orientierung verschafft und die unausgesprochen ‚Normalität‘ in einem als homogen angenommenen Rahmen unterstellt. In der Konsequenz geht es pädagogisch um Inklusion und Exklusion und die Relevanz des Anerkennungs- und Zugehörigkeitsthemas, mit dem entlang der Differenzlinien von Eigenem/Anderem, Vertrautheit/Fremdheit sowie Selbst-/Fremdbild argumentiert wird.

Inklusion zwischen Gesellschaftstheorie und Pädagogik

Mit Inklusion werden sowohl gesellschaftliche als auch pädagogische Zusammenhänge erläutert, die häufig aufeinander bezogen werden. Zusammengefasst geht es entweder darum, eine inklusive Gesellschaft durch inklusive Pädagogik über handelnde Individuen im Horizont normativer Zielmarken möglich zu machen oder die Inklusionsoptionen gesellschaftlicher Teilsysteme von Personen – also auch des Erziehungssystems – für eine Anschlussfähigkeit an eine variationsreiche Weltgesellschaft zu beschreiben. Die gesamte Debatte kann somit in der Spannung normativ-pädagogischer und deskriptiv-gesellschaftstheoretischer Zugänge verortet werden.

Inklusion (Einschließung) wird an verschiedenen Stellen des Diskurses über ihren Gegenbegriff Exklusion (Ausschließung)

erläutert. Zudem wird der Begriff Integration entweder synonym oder sehr eng mit Inklusion verwendet. Integration bedeutet Einbeziehung oder Eingliederung in ein größeres Ganzes und lässt sich in der Abgrenzung zum Gegenbegriff Separation deutlicher fassen, mit dem eine Absonderung bezeichnet wird (vgl. Duden 1982, S. 235, 344, 349, 697). Diese Unterscheidung wird entlang ‚eindeutig‘ zugeschriebener Merkmale (z.B. Herkunft, Ethnizität, Religion) innerhalb des Gegebenen als möglich angesehen.

Im sozialwissenschaftlichen Migrationsdiskurs entfalten diese Begriffe Bedeutung unter Überschriften wie „Prekarisierung“ oder „Grenzziehung“ (Schwarz 2009, S. 183), mit denen anerkennungstheoretisch auf Fragen der „Teilhabe, Kommunikation, Solidarität“ (ebd.) verwiesen wird. Die damit angesprochenen Aspekte sind auch für pädagogische Überlegungen tragfähig, womit auf die erhoffte Würdigung der Einzelperson mit ihren vielfältigen gesellschaftlichen Verortungen, Vernetzungen und Potenzialen hingewiesen wird (Prengel 2006; Schwarz 2009).

Neben der Integration zur Kennzeichnung einer Aufnahme des ‚kulturell‘ und/oder ‚national‘ anderen in eine als homogen angenommene Mehrheitsgesellschaft auch über pädagogische Bemühungen, hat Integration zwei weitere pädagogisch und gesellschaftlich relevante Bedeutungen: als zentrales Moment schulischer Funktionen zur Markierung einer angenommenen Aufnahme in eine bestimmte Gesellschaft durch Schule sowie im Rahmen Integrativer Pädagogik zur Bezeichnung der Beschulung von Menschen mit Behinderung in Regelschulen.

Gesellschaftliche Inklusion

In Abgrenzung zu segmentären (Inklusion in Abschnitte) und stratifikatorischen (Inklusion in soziale Schichten) Gesellschaftsformen beschreibt Inklusion in einer funktional-differenzierten Gesellschaft die Anschlussfähigkeit an (Welt-)Gesellschaft durch die Einschließung in funktionale Teilsysteme (vgl. Luhmann, 1997, S. 618–634). Bei Fragen von Bildung und Erziehung wird dies insbesondere für das Erziehungssystem angenommen, über das eine „Vollinklusion“ (Luhmann 2002, S. 92) der gesamten Bevölkerung zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens wahrscheinlich ist. Der bevorzugte Ort dieser angenommenen Inklusion findet über die Integration in die Organisation Schule statt.

Inklusion wird gesellschaftlich als Möglichkeit für alle Personen unterstellt, potenziell an allen funktionalen Teilsystemen einer Gesellschaft teilzuhaben (vgl. ebd., S. 625). Dies wird semantisch v.a. über die menschenrechtlichen Postulate von Freiheit und Gleichheit geregelt (vgl. Luhmann 2005, S. 232f.). Inklusion ist in diesem Sinne nur verstehbar, wenn Exklusion als Gegenhorizont und Möglichkeitsadresse stets mitgedacht wird; also eine „Einheit der Differenz von Inklusion und Exklusion“ angenommen wird (Luhmann 2005, S. 234). Inklusion ist in diesem Sinne die „Innenseite“ der beschriebenen Unterscheidung, mit der die „Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen bezeichnet ist und deren Außenseite unbezeichnet bleibt“ (Luhmann 1997, S. 620f.). Mit der damit verbundenen „Idealisierung des Postulats einer Vollinklusion aller Menschen in die Gesellschaft“ werden verschiedene reale Problemlagen von Menschen aus der Kommunikation ausgeblendet (ebd., S. 630). Exklusion markiert funktional den „Rest“ (ebd., S. 626) und beschreibt die Ausschließung aus einem Funktionssystem, die dann sichtbar wird, wenn die erhoffte Semantik reflexiv an em-

pirischen Gegebenheiten gemessen wird; z.B. bei Betrachtung des Verhältnisses von Armut und Reichtum der weltweiten Megastädte und der Frage, wer an Gesellschaft aktiv partizipieren kann und wer nicht. Der Ausschluss aus einem Funktionssystem bedeutet keine automatische Inklusion in ein anderes. Vielmehr führt der Ausschluss aus mehreren Funktionssystemen in Kombination zur Separation (vgl. ebd., S. 630f.). In diesem Sinne wird dann Exklusion zu einem integrativen Moment der gesellschaftlichen Beschreibung. Die Bedeutung von Menschen als Personen und damit Adressen von Kommunikation reduziert sich und jene, die aus mehreren Funktionssystemen exkludiert sind, werden in der gesellschaftlichen Semantik zunehmend nur als „Körper“ (ebd., S. 632f.) relevant. Umfasst Inklusion semantisch umfassende Freiheitsgrade, über die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit angenommen wird, bedeutet Exklusion eine stärkere Integration von Einschränkungen „der Freiheitsgrade für Selektionen“ (ebd., S. 631) in die Kommunikation als Operationsmodus einer modernen Gesellschaft.

Pädagogische Inklusion

Wenn pädagogisch von Inklusion gesprochen wird, kommen einerseits die angenommene Leistung einzelner Menschen und andererseits der spezifische Umgang mit von einer angenommenen Norm abweichenden Personen – v.a. Menschen mit Behinderung in den Blick. Pädagogisch ist die Forderung prominent, dass eine grundgesetzlich garantierte, diskriminierungsfreie (National-)Gesellschaft eine diskriminierungsfreie Schule für Menschen schaffen muss, um Demokratie (re)produzieren zu können.

Pädagogisch geht es um die Schaffung von Möglichkeiten, als gleich Zuschriebenes in seiner Verschiedenheit und Vielfalt zur Kenntnis zu nehmen und in der Differenz von selbstbeschriebenem Eigenen und fremddefiniertem Anderen wertneutral zu würdigen (vgl. Reh 2011). Ein solches Verständnis wird mit Bezug zum Diskurs um Bildungsgerechtigkeit auch mit dem Hinweis verbunden, dass die aufrichtige Berücksichtigung von Individualität in den Horizont historischer, sozialer und ökonomischer Kontexte gestellt werden müsse (vgl. Reich 2012, S. 26).

Mit einem internationalen Blick lassen sich im spezifischen Diskurs inklusiver Pädagogik insbesondere folgende Verständnisse unterscheiden (vgl. Ainscow 2006; Werning/Löser 2010, S. 105f.), die die „grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit in pädagogischen Kontexten“ fokussieren (Werning 2012, S. 84). Zunächst geht es um pädagogisch-konzeptionelle Fragen der gemeinsamen Beschulung von Heranwachsenden mit und ohne Behinderungen (integrative Pädagogik). Dahinter liegen generelle Fragen von Diskriminierung und Nicht-Diskriminierung, um alle Heranwachsenden jenseits ihres möglichen Status als „Risikogruppen“ durch pädagogische Angebote zu erreichen. Die Perspektive einer „Schule für alle“ und damit assoziierte Schulentwicklung zielt auf eine umfassende „soziale [...] Teilhabe am gemeinsamen Leben“ in dieser Institution ab (Werning/Löser 2010, S. 105). Beispiele sind Gesamtschulen, „Common Schools“ (USA), Gemeindeschulen/Comprehensive Schools (England) oder „Folkeskole“ (Dänemark). Es geht zudem darum, lebenslanges Lernen für alle zu realisieren (vgl. Ainscow u.a. 2006, S. 20f.).

Hinter diesen pädagogisch-konzeptionellen Überlegungen liegen gesellschaftliche Grundüberzeugungen. Es geht darum, Inklusion als gesellschaftlichen Grundwert zu etablieren

und als pädagogisch-gesellschaftliches Gesamtkonzept zu implementieren. Damit eng verbunden sind übergreifende „Werte wie Gleichheit, Partizipation und gesellschaftliche[r] Teilhabe, Respekt vor Vielfalt und Nachhaltigkeit“ (ebd., S. 106). Um „die Wertschätzung aller Beteiligten in einer diversen Gesellschaft“ (Reich 2012, S. 48) umzusetzen, kann die Orientierung an einem inklusiven Leitbild und an Standards hilfreich sein; etwa in Anlehnung an jene des Toronto District School Board (ebd., S. 54–90).¹

Auffällig ist, dass Integration und Inklusion auch im internationalen pädagogischen Diskurs nicht immer trennscharf gebraucht werden. Sie werden an verschiedenen Stellen auch mit dem Begriff Mainstreaming (‘Einbindung’; ‘Hauptstrom’) verbunden (Bürli 2009, S. 20ff.). Möglicherweise macht es in pädagogischer Perspektive Sinn, Inklusion und Mainstreaming unter den „nicht vorbelasteten Oberbegriff Einbeziehungskonzepte zu stellen“, wie aus einer förderpädagogischen Perspektive vorgeschlagen wird (ebd., S. 29). Es ginge dann um ein Nachdenken über Optionen, wie Einschließung und Einbeziehung in Gesellschaft durch pädagogische Bemühungen in der Schule denkbar sind. Vorstellbar ist auch, die ‚Ermöglichung‘ in den Mittelpunkt zu stellen und so Potenzialbezogen an die Debatten um Menschenwürde und -rechte anzuknüpfen (vgl. Reich 2012, S. 29).

Plädoyer für einen systematischen Inklusionsbegriff

Systematisch geht es um eine analytisch-getrennte Betrachtung aus deskriptiv-gesellschaftstheoretischer und normativ-pädagogischer Perspektive. Gesellschaftstheoretisch wird Inklusion in die Weltgesellschaft über funktionale Teilsysteme im Horizont der Gleichheits- und Menschenrechtssemantik geregelt, wobei Exklusion den prekären ‚Rest‘ markiert. Pädagogisch soll Inklusion durch eine konstruktive Würdigung von Vielfalt geregelt werden. Ein solcher Zugang zu Inklusion und Pädagogik ermöglicht, den auf das Behinderungsthema eingeführten Blick zu überwinden und sich stattdessen „mit der grundlegenden Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext“ auseinanderzusetzen (Ainscow u.a. 2006, S. 106). Es scheint sinnvoll, über Berührungspunkte zwischen den verschiedenen Diskurslinien der Bildungspolitik, Pädagogik und einer spezifischen Förder- und Sonderpädagogik nachzudenken, um das Gesamthema weiterzubringen.

Inklusion und Schultheorie: Schule als Adresse von Inklusion

Der Schule in der Moderne wird theoretisch attestiert, dass sie als Interaktionsort bestimmte Aufgaben übernehmen kann, als Institution bestimmte gesellschaftliche Funktionen erfüllen soll und als Organisation bestimmte Rahmenbedingungen herstellen muss (vgl. Lang-Wojtasik 2008; 2009; 2011c). Sie kann gleichzeitig als Adresse von Inklusion auf diesen drei Betrachtungsebenen beschrieben werden.

Schule als Interaktionsort

Hierbei geht es um konzeptionelle Fragen der Beschulung von Heranwachsenden mit und ohne Behinderung oder Beeinträchtigung sowie den konkreten Umgang mit Verschiedenheit als Regelfall. Innerhalb eines angenommenen homogenisierten Rahmens wird die Anerkennung von Vielfalt als Grundprinzip angestrebt und Individualisierung als konzeptionelle Offerte in den Mittelpunkt gestellt.

Betrachtet man Möglichkeiten und Grenzen der gemeinsamen Beschulung von Heranwachsenden mit und ohne Förderbedarf, so sind „Spezifischer Förderbedarf“ als allgemeiner Begriff und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ als bildungspolitische Vorgabe zu unterscheiden. Letztere schafft die Voraussetzung für die Überweisung aus der Regelschule in eine Sonderschule sowie die Abruflung finanzieller Mittel für integrative Beschulungen in Regellarrangements (vgl. Kornmann 2003, S. 71). Dahinter liegt ein spezifisches Verständnis von Behinderung. Die WHO unterscheidet Impairment („organische Schädigung“), Disability (Beeinträchtigung optionaler „Aktivitäten und Teilhabe“) und Handicap („Benachteiligung [...] bei den Lebensvollzügen und bezüglich der Entwicklungsmöglichkeiten und bezogen auf gesellschaftliche Partizipation“ (Becker 2009, S. 274; Kornmann 2003, S. 68). Dabei gilt die 2001 vorgelegte ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) (WHO 2001) als eine Überwindung der bis dahin geltenden personalen Fokussierung durch eine funktionale Einbettung in einen gesellschaftlichen Kontext. Der Ausgangspunkt ist ein weit gefasster, funktionaler Gesundheitsbegriff, der sich am biopsychosozialen Modell orientiert (vgl. Becker 2009) und als „Wohlbefinden“ (ebd., S. 277) charakterisiert ist.²

Konzeptionelle Überlegungen in diesem Bereich lassen sich mit Integrativer Pädagogik überschreiben. Das dahinter liegende Integrationskonzept ist in seiner Geschichte ein wichtiger Meilenstein der Sonderpädagogik gewesen, weil sich der Blick losgelöst von Behinderung auf die Lernbedürfnisse von Heranwachsenden verlagerte und auf Einschränkungen in der Lernumgebung konzentrierte, die in der Regelschule gesehen wurden, in die integriert werden sollte (vgl. ebd., S. 74). Historisch lässt sich inklusive Pädagogik als eine Radikalisierung des Integrationskonzepts beschreiben (vgl. ebd., S. 75). Ausgehend von Benachteiligung aufgrund von Behinderung und Einschränkung, wird die Individualität der Heranwachsenden in den Mittelpunkt gesellschaftlicher und pädagogischer Bemühungen gestellt (vgl. ebd., S. 76).

Denkt man dies weiter, so geht es um Fragen nach den Bedingungen der Berücksichtigung multiperspektivischer Differenzlinien, die wie ein Mikadospiel im Zentrum der Betrachtung zusammenfallen können – neben dem Behinderungsthema – z.B. Geschlecht, Kultur, Ethnie, Sprache, Sozialstatus usw. (vgl. Krüger-Potratz/Lutz 2002; Krüger-Potratz 2011). Um mit Verschiedenheit umzugehen, schlägt Annedore Prengel (2006, S. 185ff.) in ihrer Pädagogik der Vielfalt 17 Punkte vor. In diesen Punkten wird die Schule auf ihren verschiedenen Betrachtungsebenen vermessen und es werden verschiedene Anregungen über die Handlungsebene hinaus gegeben.

Schule als Institution

In der Perspektive auf Schule als Institution geht es um die unausgesprochenen Erwartungen an Schule als einer Einrichtung, die sich seit Generationen fast unangefochten als gesellschaftlicher Konsens darstellen. Semantisch ist dies die universalisierte Vorstellung einer Bildung für alle, also gleiche Bildungschancen und -zugänge aller Menschen, womit ein vergleichbarer Zugang (angenommene gesellschaftliche Inklusion differenter Personen durch Schule) und eine Teilhabe an Bildungsprozessen ermöglicht werden soll (Chancengleichheit/-gerechtigkeit), die real der Differenzzeugung durch Schule entgegensteht.

Bezogen auf Behinderung im engeren Sinne gilt die UNESCO-Erklärung von Salamanca als ein Meilenstein zur völkerrechtlichen Verankerung inklusiver Bildung. ‚Behinderte‘ kommen hier als eine (!) spezifische Gruppe benachteiligter Menschen in den Blick und die inklusive Förderung aller potenziell Lernenden wird zum Kernstück weiterer Bildungsüberlegungen (vgl. UNESCO, 1994, S. 11). Bedeutsam ist auch das von der UNESCO vorgelegte Dokument zur Inclusive Education, das im November 2008 auf der Weltbildungsministerkonferenz in Genf diskutiert wurde (Deutsche UNESCO-Kommission 2010). Ausgehend von den Weltbildungskonferenzen in Jomtien (1990) und Dakar (2000) soll das Ziel einer (Grund-)Bildung für alle weltweit aufrichtig umgesetzt werden, die als Basis eines lebenslangen Prozesses (von der Frühkindlichen Erziehung bis zur Andragogik) begriffen und in weitere UN-Deklarationen aufgenommen worden ist. Dahinter liegt der angenommene gesellschaftliche Grundkonsens, dass eine Diskriminierung von Risikogruppen überwindbar sei. Im Horizont von Inklusion werden alle Menschen in den Blick genommen, die aus dem Erziehungssystem exkludiert sind wie „Arbeitende Kinder, Kinder indigener Gruppen, Kinder aus ländlichen Populationen und linguistischen Minderheiten, nomadische Kinder und solche, welche von HIV/Aids betroffen sind“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2010, S. 5) – hinzu kommen missbrauchte Kinder, Flüchtlinge, religiöse Minderheiten, von Armut betroffene Kinder, Kindersoldaten, Mädchen/Frauen etc. (ebd., S. 7).

Wie schwierig der Anspruch einer Bildung für alle ist, wird alljährlich in den EFA-Monitoring Reports deutlich (vgl. UNESCO 2012; Datta/Lang-Wojtasik 2010). Sowohl für bisher Nicht-Beschulte als auch für Schulabbrecher/-innen gilt, dass ihnen aufgrund fehlender oder unzureichender Bildungsmöglichkeiten eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts weitgehend verschlossen bleibt. Denn mit der Exklusion aus dem Erziehungssystem verfügen sie nicht über jene symbolischen Gratifikationen (v.a. Zeugnisse), die ihnen eine nahtlose ‚Eintrittskarte‘ in andere gesellschaftliche Funktionssysteme ermöglicht und eine wahrscheinliche gesellschaftliche Anschlussfähigkeit sichert. Damit kommen auch jene in den Blick, die als ‚Risikoschüler/-innen‘ zwar eine Schule durchlaufen haben, die aber nicht über jene Kenntnisse verfügen, die ihnen eine intellektuelle Überlebensfähigkeit und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit sichern kann (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 401). Für die vom Schulbesuch Ausgeschlossenen (Out-of-school/Stay-Out), die den Schulbesuch Abbrechenden (Drop-Out) (vgl. UNESCO 2012, S. 414ff.), als auch die die Schule Absolvierenden ohne systemadäquaten Erkenntnisgewinn (‚risk-graduates‘) erscheinen Bildungsangebote erforderlich, die funktional äquivalent eine Wahrscheinlichkeit gesellschaftlichen Anschlusses generieren. Angesprochen sind Angebote non-formaler Bildung und informellen Lernens (vgl. Overwien 2012).

Diese Überlegungen sind anschlussfähig an die verbreitete Annahme, dass durch die Teilhabe an Schule Gesellschaft erhalten und weiterentwickelt werden könne. Spätestens seit Helmut Fends ‚Theorie der Schule‘ (1980) wird im deutschsprachigen schultheoretischen Diskurs davon ausgegangen, dass Schule bestimmte Funktionen für Gesellschaft erfüllt und dass dadurch eine (Re-)Produktion von Gesellschaft möglich ist. Schule wird damit zugeschrieben, dass sie über Sozialisation und kulturelle Initiation enkulturiert – da explizit Kultur als erhaltenswürdig tradiert und implizit als Weiterentwicklungsfähig vermittelt wird.

Dies wird als möglich angenommen, weil Schule in Lehre und Unterricht im Hinblick auf Beruf und Beschäftigung qualifiziert – explizit über den Erwerb von Kulturtechniken, implizit durch eine Einführung in Tugenden. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass sie bezüglich der Sozialstruktur und den damit verbundenen Bildungsbezügen über Prüfungen und Berechtigungen selektiert und allokiert – explizit durch die Sortierung von Schüler/inne/n in Schullaufbahnen, implizit über die Zuweisung zu beruflichen Positionen. Auch sei es möglich, durch Schulleben und ‚Rollenerwartungen‘ eine spezifische politische Ordnung zu legitimieren und so in die damit assoziierte Staatlichkeit zu integrieren – explizit über Inhalte und Themen, implizit über einen ‚heimlichen Lehrplan‘. Ob sich dies empirisch haltbar zeigen lässt, ist nicht zuletzt angesichts der internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen eine andere Fragestellung.

Schule als Organisation

In der Perspektive auf *Schule als Organisation* kommen die notwendig erachteten und möglichen Rahmenbedingungen in den Blick. Es geht zunächst um die Homogenisierung des schulischen Rahmens, um mit vielfältiger Unterschiedlichkeit umgehen zu können sowie veränderte Anforderungen der Umsetzung (inkl. vielfältiger Schulformen zwischen Mehr- und Eingliedrigkeit). Schule als Organisation ist durch Exekution von Entscheidungen im Erziehungssystem verantwortlich für Exklusionen, um mit der angenommenen, aber unmöglichen ‚Universalinklusion‘ in Gesellschaft (Idee einer ‚Bildung für alle‘) umgehen zu können.

Pädagogisch ist relevant, wie einerseits die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der modernen Massenschule berücksichtigt und gefördert werden können und andererseits ein Ansporn für vergleichbare Leistung gesetzt wird, um eine Weiterentwicklung von Wissen als wahrscheinlich annehmen zu können. Dahinter liegt die alte pädagogische Herausforderung von Heterogenität (Comenius 1657/1954, IX. Kapitel, S. 51ff.), die vor mehr als 350 Jahren noch stark theologisch beschrieben wurde; es geht um *Bildungsgerechtigkeit* (in einer universellen Bildungseinrichtung), *Subjektorientierung* (als Gottesebenbildlichkeit) und *Homogenisierung* (als Rahmen einer Beschulung für alle) (vgl. Scheunpflug 2008; Lang-Wojtasik 2011a).

Wenn davon ausgegangen wird, dass die Schule der Moderne alle Heranwachsenden erreichen soll, braucht es einen homogenisierenden oder ‚normalisierenden‘ Rahmen, durch den als ‚Nebeneffekt‘ die gegebene Heterogenität der potenziell Lernenden wahrnehmbar wird. Dieser Rahmen wird an anderer Stelle als „Normalitätskonstrukt[s] des Schülers im Bildungswesen“ charakterisiert (Wenning 2004, S. 573; Hansen/Wenning 2003, S. 187ff.). Damit ist eine standardisierte Vorstellung von Heranwachsenden als Lernende angesprochen, die sich in der Regel an Interpretations- und Handlungsmustern der Mittelschicht orientiert (vgl. Prengel 2006, S. 25). Innerhalb dieser Organisation bleibt die institutionell angenommene und angestrebte Chancengleichheit eine Illusion, da die Zuteilung von Bildungschancen mit der Teilhabe an „kulturellem Kapital“ sowie „sozialem Kapital“ zusammen hängt (Bourdieu 1983; Deutsches PISA-Konsortium 2001), das im engen Zusammenhang zwischen sozialem Umfeld und Elternhaus erworben wird.

Im Fokus stehen verschiedene Optionen, mit denen die pädagogische Vorstellung einer inklusiven Schule vorangebracht werden soll. Dazu gehören Überlegungen zu Schulformen und

Übergängen zwischen diesen; insbesondere neu gestaltete Schuleingangsphasen, durch die Einschulungen ohne Auslese möglich werden sollen, verlängerte gemeinsame Lernphasen im Primarbereich (von der vierjährigen zur sechsjährigen Grundschule), zunehmende – v.a. demographisch anmoderierte – Zwei-Säulen-Modelle der Sekundarschulen, Verringerung des Sitzenbleibens, Verstärkte Förderung von Gesamtschul- und Ganztagsaspekten (vgl. Prengel 2011). Um eine inklusive Schule für alle organisatorisch möglich zu machen, braucht es Veränderungen im Bereich des Professionalitätsverständnisses, der Curricula, didaktischer Überlegungen, des Lernklimas und der Leistungsbewertung/-diagnostik (vgl. ebd., S. 35ff.; Werning/Löser 2010, S. 109ff.). Dabei kann ein Blick in den primär auf Behinderung gerichteten Inklusionsdiskurs bereichernd sein, in dem etwa das spezifische Professionalitätspotenzial sonderpädagogischer Kräfte (v.a. im diagnostischen Bereich), die Berücksichtigung (außer-)schulischer Rahmenbedingungen (Elternarbeit und Zusammenarbeit mit Akteuren der Zivilgesellschaft) sowie das pädagogische Ethos (vgl. UNESCO 1994, S. 12; 21; 37) im Mittelpunkt stehen. An verschiedenen Stellen wird die Normalität der Teamarbeit und das fächerübergreifende Lernen in Förderschulen hervorgehoben, in denen ein großes Lernpotenzial für inklusive Schulen stecke (vgl. Steinert/Hilbrich/Walter 2010, S. 136f.).

Funktionalität von Schule

Den folgenden Überlegungen unterliegt die These, dass Schule durch ihre spezifische Funktionalität Chancen bietet, gesellschaftliche und pädagogische Inklusion parallel zu denken und aufeinander zu beziehen. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass alle Personen potenziell in alle funktionalen Teilsystemen einer Gesellschaft inkludiert werden können (vgl. Luhmann 1997, S. 625). Über das Erziehungssystem und seiner für Heranwachsende spezifizierten Ausdifferenzierung der Schule müsste also eine Bedingung der Möglichkeit geschaffen werden können, dass Personen in ihrer Pluralität – also ihren vielfältigen gesellschaftlichen Verortungen, Vernetzungen und Potenzialen im größeren Ganzen – gewürdigt werden (vgl. Schwarz 2009) und für diese plural gedachte Gesellschaft einen Beitrag leisten können.

Bei Betrachtung des schultheoretischen Diskurses im deutschsprachigen Raum seit etwa 1965 ist als Quintessenz für den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft festzuhalten: dass die Schule der Moderne eine Einrichtung ist, in der die heranwachsende Generation in einem vom Alltag abgegrenzten Ermöglichungsraum durch professionelle Kräfte zu Lernprozessen angeregt werden soll, womit eine Basis für den Erhalt und die Weiterentwicklung von Gesellschaft geschaffen werden kann (vgl. Lang-Wojtasik 2008; 2009). Dahinter liegt die Annahme einer spezifischen Funktionalität von Schule, deren Potenzial sich mit Blick auf gesellschaftliche und schulische Herausforderungen beschreiben lässt:

- Durch die Schule wird räumlich durch Begrenzung und Strukturierung ein gegenüber der Offenheit von Gesellschaft ausdifferenzierter Rahmen geschaffen, in dem sachliche, zeitliche und soziale Reduktion möglich ist.
- Sachlich werden so Entscheidungs- und Anschlussmöglichkeiten geschaffen, um mit der Fülle von Informationen der Welt (Komplexität) begründet umgehen zu können (trotz wahrnehmbarer Kontingenzen) und so die Differenz von Wissen und Nichtwissen aushalten zu lernen.

- Zeitlich kann über Orientierung und Rhythmisierung im intergenerationellen Austausch eine Möglichkeit geschaffen werden, Halt in der Spannung von Veränderung und Erhalt zu bekommen und so die Differenz zwischen der Ungewissheit unplanbarer offener Zukunft (Wandel) und Gewissheit des in der Vergangenheit Bewährten (Tradition) in der Gegenwart aushalten zu lernen.
- Sozial wird die Entfaltung individueller Lebensentwürfe der Freiheit als Pluralisierung für alle gleichwertig möglich (plurale Lebensentwürfe als Bindung in Vielfalt) und vor dem Hintergrund sozialer Homogenität werden Optionen für die individuelle Realisierung von Chancengerechtigkeit trotz sozialer Heterogenität eröffnet.

Über diese vier Perspektiven lassen sich Optionen einer Anschlussfähigkeit an Weltgesellschaft durch Schule beschreiben. Es geht um angenommene Personalisation in einer begrenzenden Umwelt, mit der eine Reproduktion über weltgesellschaftliche Sozialisation erhofft wird. Dies könnte auch als Adresse normativer Positionen einer inklusiven Pädagogik begriffen werden.

Die Schule wird in ihrer Funktionalität zu einem bedeutsamen Refugium einer kaum noch überschaubaren Gesellschaft, an die Erwartungen und Hoffnungen adressiert werden können, die sich in als allgemein gültig angenommenen Werten und Normen manifestieren. Diese normativen Orientierungspunkte sind notwendig, pädagogisches Handeln mit Zielen verbinden zu können und damit einhergehende Wirkungen erzielen zu wollen. Gleichzeitig ist bekannt, dass es einen gewünschten kausalen Durchgriff zwischen kommunikativ hergestellten Irritationen im sozialen System Schule und dem dadurch angenommenen veränderten Bewusstsein psychischer Systeme von Menschen nicht gibt. Angesprochen ist das ‚*Technologiedefizit der Erziehung*‘ (Luhmann/Schorr 1982), mit dem auf die Schwierigkeit der Erfolgserwartung schulischer (Veränderungs-)Prozesse hingewiesen wird.

Egalitäre Differenz als Basis entdramatisierter migrationsbezogener Bildungsarbeit

Egalitäre Differenz bietet schultheoretisch Resonanz im deskriptiv-normativen Spannungsfeld und eröffnet einen entdramatisierenden Blick auf Inklusion, indem Migration eine Differenzlinie unter anderen ist.

Folgt man der vorgestellten pädagogischen Argumentation, so geht es im Kern des Inklusionsdiskurses darum, das gleiche Recht aller auf gleiche Verschiedenheit (‚egalitäre Differenz‘) als erhofftes pädagogisches Programm umzusetzen (Prenzel 2006; 2011). Dahinter liegt die radikaldemokratische Vorstellung einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘, in der die gleiche und gleichwertige Anerkennung jedes Einzelnen in seiner Verschiedenheit zur Grundlage von Reflexion und Handlung wird (vgl. ebd.; Lang-Wojtasik 2011c). Angesprochen ist das Zusammendenken der grundlegenden Paradoxie von Freiheit und Gleichheit in einer sich als demokratisch beschreibenden Gesellschaft. In den Grundrechten des Grundgesetzes wird jeder Mensch als gleich vor dem Gesetz betrachtet, was den Rahmen seiner freien Entfaltung bedeutet, die er gleichberechtigt umsetzen darf und soll. Gleichwohl: Je individueller jeder Einzelne gedacht werden kann, umso vielfältiger werden die gedachten Möglichkeiten der Freiheit. Damit sich die plurale Individualisierung im Rahmen freiheitlicher De-

mokratie ereignen kann, braucht es Rahmenbedingungen, mithilfe derer das gesellschaftlich Gewollte als umsetzbar erscheinen und das konkrete Tun legitimiert werden kann.

Damit ist die Funktionalität egalitärer Differenz angedeutet, die in gesellschaftlich-pädagogischer Semantik aufgehoben ist. Die Annahme einer Ermöglichung egalitärer Differenz für alle bedeutet organisatorisch eine Einschränkung durch die notwendig erachteten und möglichen Rahmenbedingungen, die in der Spannung von Homogenisierung und Heterogenität in den Blick kommen. Neben Debatten um Schulformen und Übergänge wird eine Beschäftigung mit den veränderten Anforderungen an eine Umsetzung bedeutsam – bezogen auf das Professionalitätsverständnis des Personals, Anforderungen an zukünftige Curricula, Möglichkeiten und Grenzen didaktischer Überlegungen, ein Nachdenken über klimatische Lernbedingungen sowie diagnostische Aspekte. Dies speist sich aus der gesellschaftlichen Semantik, die mit der Schule als Institution verbunden wird. Zentral ist die Forderung nach einer ‚Bildung für alle‘ trotz bekannter Grenzen in der Realisierung von Chancengleichheit und -gerechtigkeit. Zudem ist maßgebend, dass der Schule Funktionen zugeschrieben werden, über die eine Reproduktion und Weiterentwicklung von Gesellschaft angenommen wird. In der Schule als Interaktionsort geht es schließlich um konzeptionelle Fragen im Umgang mit Verschiedenheit, was im Rahmen des Inklusionsthemas häufig auf die Differenz behindert/nicht-behindert diskutiert wird, aber pädagogisch und letztlich auch bildungspolitisch viel breiter betrachtet werden müsste.

Schule wird somit zugeschrieben, institutionell egalitäre Differenz würdigen zu können und organisatorisch Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen diese sichtbar gemacht und berücksichtigt werden kann; dass schließlich Schule auf der konzeptionellen Ebene vielfältige Optionen hat, Verschiedenheit als ‚reflektierten Normalfall‘ zu akzeptieren und dabei immer wieder gegebene Begrenzungen im konkreten Tun berücksichtigen muss. Gesellschaftstheoretisch bleibt die Erkenntnis, dass Inklusion mit Exklusion als integrativem Moment einer funktional-differenzierten Gesellschaft verbunden ist. In diesem Horizont lassen sich funktionale Teilsysteme und ihre Leistungen präzise beschreiben. Pädagogisch ist vor dem Hintergrund anerkennungstheoretischer Überlegungen nach den Optionen erhoffter Inklusion zu fragen, die sich inner- und außerhalb der Schule bieten, um Gleichwertigkeit im semantischen Horizont von Gleichheit wahrscheinlich werden zu lassen.

Diese beiden Perspektiven systematisch auseinander zu halten, mag pädagogisch bedingt aushaltbar sein. Für einen systematischen Blick, der sich um entdramatisierte Grenzen und Chancen von Leitbegriffen zwischen Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft interessiert, muss dies die Grundlage der Analyse sein.

Anmerkungen

1. Wenn man einem solchen Inklusionsverständnis zustimmt, muss immer im Blick bleiben, dass alle (!) Lernindividuen spezifische Förderung brauchen, die sich im Falle von Menschen mit Behinderung oder Beeinträchtigungen spezialisiert darstellt. Ansonsten bekommt die aus der Rehabilitationswissenschaft vorgetragene Sorge eine starke Relevanz, dass über ‚Begriffensorgung [...] behinderte Kinder mit ihren speziellen Bedürfnissen auf der Strecke‘ blieben (Ahrbeck 2011, S. 745). Dies macht auch historisch Sinn; gilt doch die private Gründung der ersten Pariser Taubstummenschule im Jahre 1770 aus heutiger Perspektive als Beginn der Sonderpädagogik mit einem Fokus auf spezifischer Förderung im Geiste der Aufklärung (vgl. Prenzel 2006, S. 149)!

2. Derzeit werden acht mögliche ‚Behinderungen‘ klassifiziert, die häufig kombiniert auftreten und hinsichtlich ihrer Grade unterschieden werden (Schwer-, Schwerst-, Schwermehrfachbehindert): Lernen (Lern- und Leistungsverhalten), Sprache (kommunikatives Handeln), Emotional-soziale Entwicklung (Erlebens- und Selbstregulation), geistige Entwicklung (kognitive Entwicklungsdefizite), körperlich-motorische Entwicklung (Beeinträchtigungen des Bewegungsapparates), Hören (Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit), Sehen (Blindheit und Sehbehinderung), chronische Erkrankungen (vgl. KMK 1994; Werning/Reiser 2008; Steinert/Hilbrich/Walter 2010; Mönch-Kalina 2007, S. 3ff.).

Literatur

- Ahrbeck, B. (2011):** „Behinderung gibt es nicht“. *Forschung & Lehre*, Jg. 18, H.10/11, S. 745.
- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A./Farrell, P./Frankham, J./Gallannaugh, F./Howes, A./Smith, R. (2006):** *Improving Schools, Developing Inclusion*. London/New York.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001):** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen. S. 323–407.
- Becker, K.-P. (2009):** Die ICF im Spiegel der Rehabilitationspädagogik sowie der Integration und Partizipation. In: Bürl, A./Strasser, U./Stein, A.-D. (Hg.): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn. S. 274–282.
- Bourdieu, P. (1983):** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen. 183–220.
- Bürli, A. (2009):** Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: Bürl, A./Strasser, U./Stein, A.-D. (Hg.): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn. S. 15–61.
- Bürli, A./Strasser, U./Stein, A.-D. (Hg.) (2009):** *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn.
- Comenius, J. A. (1657/1954):** *Große Didaktik* (hg. v. A. Flitner). Stuttgart.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2010):** Dakar + 10: Herausforderungen als Chancen. *ZEP*, Jg. 33, H. 3, S. 4–7.
- Demmer, M. (2011):** Chancen nicht verspielen. *Erziehung und Wissenschaft*, Jg. 63, H. 2, S. 11.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (2010):** *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn (2. Aufl.).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001):** *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Fend, H. (1980):** *Theorie der Schule*. München et al.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1994):** Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. (Online im Internet unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [29.11.2011]).
- Kornmann, R. (2003):** Spezifischer Förderbedarf in Allgemeinen und Sonderschulen bei sozialer, sprachlicher und kultureller Heterogenität. In: Warzecha, B. (Hg.): *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster et al. S. 61–72.
- Krüger-Potratz, M. (2005):** *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster et al.
- Krüger-Potratz, M. (2011):** Intersektionalität. In: Faulstich-Wieland, H. (Hg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler. S. 183–200.
- Krüger-Potratz, M./Lutz, H. (2002):** *Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen*. *Tertium Comparationis*, Jg. 8, H. 2, S. 81–92.
- Lang-Wojtasik, G. (2008):** *Schule in der Weltgesellschaft: Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim/München.
- Lang-Wojtasik, G. (2009):** *Schultheorie in der globalisierten Welt*. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hg.): *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn. S. 33–41.
- Lang-Wojtasik, G. (2010):** „Wir sollten mehr über die Kulturen der Ausländerkinder erfahren...“. Differenz als Theorieangebot für die Pädagogik. In: Elm, R./Juchler, I./Lackmann, J./Peetz, S. (Hg.): *Grenzlínen. Interkulturalität und Globalisierung: Fragen an die Sozial- und Geisteswissenschaften*. Schwalbach/Ts. S. 136–157.
- Lang-Wojtasik, G. (2011a):** Heterogenität, Inklusion und Differenz(ierung) als schultheoretische und allgemeindidaktische Herausforderungen – historisch-systematische Überlegungen. In: Lang-Wojtasik, G./Schieferdecker, R. (Hg.): *Weltgesellschaft – Demokratie – Schule*. Münster/Ulm. S. 89–108.
- Lang-Wojtasik, G. (2011b):** *Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts*. In: Ruep, M. (Hg.): *Bildungspolitische Trends und Perspektiven*. Baltmannsweiler/Zürich. S. 237–257.
- Lang-Wojtasik, G. (2011c):** *Reproduktion von Demokratie durch Schule in der Weltgesellschaft? Systemtheoretische Überlegungen*. In: Lang-Wojtasik, G./Schieferdecker, R. (Hg.): *Weltgesellschaft – Demokratie – Schule*. Münster/Ulm. S. 21–34.
- Lehmann, A. (2011):** *Ohne Noten. Ohne Sitzenbleiben*. *die tageszeitung*, 30.05.2011, S. 5.
- Luhmann, N. (1984):** *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1997):** *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (2002):** *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (hg. v. D. Lenzen). Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (2005):** *Inklusion und Exklusion*. In: Ders.: *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Opladen (2. Aufl.).
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982):** *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: Dies. (Hg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/M. S. 11–40.
- Mönch-Kalina, S. (2007):** *Behinderung – was ist das?* Wismar. (Online im Internet unter: http://www.kita-portal-mv.de/documents/behinderung_begriff.1.pdf [18.07.2011]).
- Overwien, B. (2012):** *Lernen, (in)formell und Bildung (non)formal*. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): *Handlexikon Globales Lernen*. Ulm. S. 172–175.
- Pregel, A. (2006):** *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden (3. Aufl.).
- Pregel, A. (2011):** *Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext*. In: Faulstich-Wieland, H. (Hg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler. S. 23–48.
- Reh, S. (2011):** *Pädagogisches Dilemma. Erziehung und Wissenschaft*, 2, 2.
- Reich, K. (Hg.) (2012):** *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standrads und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim/Basel.
- Scheunpflug, A. (2008):** „Die Schulen können und müssen verbessert werden“. Anregungen nach Comenius für die Diskussion neuer Lernkultur. In: Stadler-Altman, U./Schindele, J./Schraut, A. (Hg.): *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur*. Bad Heilbrunn. S. 41–53.
- Schwarz, A. (2009):** *Inklusion und Integration: Klärung der Begrifflichkeiten aus sozialwissenschaftlicher Perspektive*. *Erwachsenenbildung*, Jg. 55, H. 4, S. 183–185.
- Steinert, W. W./Hilbrich, C./Walter, K.-H. (2010):** *Waldhofschule Templin – eine Schule für alle: Von der Integration auf dem Weg zur inklusiven Schule*. *Die Deutsche Schule*, Jg. 102, H. 2, S. 130–138.
- Treibel, A. (2008):** *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim/München (4. Aufl.).
- UNESCO (1994):** *The Salamanca Statement and Framework for Action: World Conference on special needs education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris.
- UNESCO (2008):** *Inclusive Education: The way of the future: Final Report der International Conference on Education, 48th session, Genf, 25.–28.11.2008*. Paris.
- UNESCO (2012):** *Education For All. Youth and skills. Putting education to work*. Paris.
- Vojtová, V. (2006):** *Von der Integration zur Inklusion*. In: Vojtová, V./Bloemers, W./Johnstone, D.: *Pädagogische Wurzeln der Inklusion: Pedagogical Roots to Inclusion*. Berlin S. 65–101.
- Wenning, N. (2004):** *Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit*. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 50, H. 4, S. 565–582.
- Werning, R. (2012):** *Inklusion*. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn. Bd. 2, S. 84–85.
- Werning, R./Löser, J. M. (2010):** *Inklusion: aktuelle Diskussionen, Widersprüche und Perspektiven*. *Die Deutsche Schule*, Jg. 102, H. 2, S. 103–114.
- Werning, R./Reiser, H. (2008):** *Sonderpädagogische Förderung*. In: Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek. S. 505–539.
- World Health Organization (2001):** *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. (Online im Internet unter: <http://www.who.int/classifications/icf/en/> [29.11.2011]).

Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik

hat eine Professur für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1998, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (v.a. Globales Lernen, Schule in der Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v.a. Grundbildung und Schultheorie).