

Inklusion – eine Vorverständigung

Tina Höft

1. Inklusion im aktuellen gesellschaftlichen Kontext

Der Begriff der Inklusion erlangte nach der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2008 Aktualität wie einen immensen Bedeutungszuwachs. Zunächst wird der Sinngehalt des Wortes Inklusion – auch in Abgrenzung zur Integration – definiert, bevor der Auslöser der aktuellen Bildungsdebatten, der Artikel 24 der UN-Konvention, näher beleuchtet wird.

1.1 Definition und Ziele der Inklusion

„Ein Schulsystem muss sich nach den Menschen richten, nicht die Menschen nach dem System.“¹

Seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen nimmt der Begriff „Inklusion“ einen bedeutenden Bestandteil im (nicht nur) deutschen Bildungssystem ein (vgl. Weigl/Metzger 2011, S. 7). Er wird als „das große Thema der kommenden Jahre – (schul-)politisch, pädagogisch, organisatorisch“ (ebd.) – gehandelt, doch was bedeutet „Inklusion“ auf schulischer Ebene? Wie ist Inklusion begrifflich determiniert und was ist das Ziel dieser bildungspolitischen Neuordnung?

Den Grundsatz der Inklusion bildet das Bewusstsein dafür, dass „alle [Menschen] [...] gleich und alle [...] verschieden [sind], [dass] keiner [...] ausgeschlossen [wird]“ (Schmies/Leidig 2012, S. 81). Unabhängig von gesellschaftlichen Anforderungen sei jeder Mensch vollwertig; jeder Mensch sei ein besonderer Mensch. Dies beinhaltet die Verpflichtung,

1 Interview mit Otto Herz: http://otto-herz.de/?page_id=6.

andere Menschen als gleichberechtigt anzusehen, sowie das Recht, selbst als gleichberechtigt anerkannt zu werden (vgl. ebd.). Dieser Leitspruch erinnert zwar an Artikel 3 des Grundgesetzes,^{2,3} ist jedoch auf schulischer Ebene bislang nicht vollends realisiert worden, wie dem Wehruf Jutta Schölers zu entnehmen ist: „Alle, wirklich alle Menschen sind verschieden. Eine Selbstverständlichkeit. Weshalb akzeptiert das deutsche Schulsystem nicht alle Menschen, so wie sie sind? Weshalb werden in Deutschland – im Gegensatz zu vielen anderen Ländern – die Kinder bereits vor Beginn der allgemeinen Schulpflicht sortiert?“ (Schöler 2009, S. 9). Behinderte Menschen gelten als krank und behandlungsbedürftig, weshalb ihnen erforderliche Hilfe in Sondereinrichtungen geboten wurde. Diese „Institutionalisierung“, wie Schöler und Theunissen sie kritisieren, bedeute soziale Isolation, Fremdbestimmung und Segregation behinderter Menschen (vgl. Theunissen 2011, S. 21).

Das Konzept der Inklusion soll dem starren, dreigliedrigen Schulsystem Abhilfe schaffen. Wie von Otto Herz im voranstehenden Zitat formuliert, setzt Inklusion als Bemühung um die Einheit aller Menschen bei einer Systemveränderung an (Radke 2012, S. 14): Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sollen Zugang zu jeder Schulform erhalten und Behinderte wie Nichtbehinderte sollen gemeinsam unterrichtet werden. Björn Tischler formuliert dazu folgendes Ideal: „Inklusive Bildung verfolgt letztlich die völlige Auflösung von schulischen Sondereinrichtungen“ (Tischler 2011, S. 16).

Inklusion hat nicht nur das Bestreben, Behinderte im schulischen Kontext einzuschließen, vielmehr wird Inklusion als die Forderung nach einem gesamtgesellschaftlichen Wandel bezüglich existierender Stigmata deklariert:

„Die Bewusstseinsbildung von Menschen ohne Behinderung ist wesentliche Voraussetzung für die Weiterentwicklung der immer noch vielfach separierenden Gesellschaft hin zu einer zunehmend inklusiven Gesellschaft.“ (Merkt 2012, S. 25)

2 Homepage des juristischen Informationsdienstes: <http://dejure.org/gesetze/GG/3.html>.

3 Gemeint ist vor allem Artikel 3, Abs. (1) und (3): „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. [...] Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (ebd.).

1.2 Abgrenzung von Inklusion und Integration

Greifbarer und klarer wird der Begriff „Inklusion“ in der Abgrenzung zur Integration, mit der sie fälschlicherweise häufig gleichgestellt wird: Ein besonderer Anlass zur Abgrenzung der Begriffe „Inklusion“ und „Integration“ ist die große öffentliche Aufregung über die Übersetzung des Artikel 24 der UN-Konvention. Die Übertragung des englischen „to include“ in das deutsche „integrieren“ wurde vielfach von Kritikern bemängelt (vgl. Metzger 2011, S. 17). Handelt es sich hierbei nur um eine terminologische Bagatelle? Und wenn nein, warum ist die Unterscheidung von Inklusion und Integration so maßgeblich? Um diese Fragen zu beantworten, ist es notwendig, zunächst den Begriff der Integration zu definieren.

Spricht man von sozialer oder schulischer Integration, so bedeutet dies, dass „Andere [...] in Lerngruppen der Gleichen einbezogen [werden], wenn sie als integrationsfähig angesehen werden – wenn sie nicht als integrationsfähig angesehen werden, findet wiederum Segregation statt“ (Schmies/Leidig 2012, S. 81). Die Voraussetzungen für Integration müssen immer von dem zu integrierenden Individuum erfüllt werden (vgl. ebd.). Das führt zu folgendem Szenario:

„Streng genommen, bedeutet die Integration eines Schülers in die Regelschule, dass er den Anforderungen dieser Schulart gerecht werden muss, gegebenenfalls mit Unterstützung durch gewisse Förderangebote. Das System, in das er hineinkommt, wird durch seine Anwesenheit also nicht tangiert. Weder ändert sich der Lehrplan noch das Arbeitstempo oder die Unterrichtsgestaltung. Wer trotz der angebotenen Fördermöglichkeiten nicht mitkommt, bleibt eben auf der Strecke und ist für die Regelschule ungeeignet.“ (Radke 2012, S. 12)

Was Radke übersteigernd äußert, trifft den Kernkritikpunkt schulischer Integration: Individuen müssen sich an ein bestehendes System anpassen. Dass schulische Integration trotzdem eine gesellschaftliche Integration fördern kann, steht außer Frage. Die Einordnung von Individuen nach ihrer Integrationsfähigkeit ist jedoch eine Etikettierung, derer sich die Inklusion abzuwenden versucht. Statt „nur“ zu integrieren, sollen

Strukturen und Auffassungen dahingehend aufgeweicht werden, dass die Unterschiedlichkeit zur Normalität wird (Tischler 2011, S. 16). Denn erst, wenn alle als gleich betrachtet werden, besteht die Notwendigkeit, das System umzugestalten (vgl. Schmies/Leidig 2012). Der Unterschied zwischen Integration und Inklusion ist folglich gravierend. Nicht vorenthalten werden soll an dieser Stelle die brisante Spekulation Theunissens als anschauliches Beispiel des Protestes gegen die fehlerhafte Übersetzung:

„Angesichts hoher Staatsverschuldung könnte einigen Bundesländern und Kommunen die dilettantische Übersetzung und Auslegung von Inklusion als Einbeziehung statt Nicht – Aussonderung und unmittelbare Zugehörigkeit willkommen sein, um ein Festhalten an ihrer bisherigen segregierenden Schulpolitik zu legitimieren. Gestattet sie die kritische Rückfrage, ob dies womöglich politisch gewollt war. Es können aber ebenso bloße Unkenntnis oder ein mangelndes Problembewusstsein mit im Spiel sein, wenn zwischen Integration und Inklusion unzureichend differenziert wird.“
(Theunissen 2012, S. 26)

Mittlerweile existieren sogenannte „Schattenübersetzungen“, um dem terminologischen Fehler und eventuellen schulpolitisch mangelhaften Konsequenzen entgegenzuwirken (vgl. Metzger 2011, S. 17).

1.3 Die UN-Behindertenrechtskonvention (Artikel 24)

Nach der Begriffsverständigung und der Abgrenzung von Inklusion und Integration wird nun der Auslöser dieser Diskussionen näher ins Licht gerückt: Wie kam es zu dieser UN-Konvention und was sind die genauen Inhalte des Artikels 24, die das Bildungssystem „revolutionieren“ sollen?

Jede Gesellschaft ist ständig mit Fragen der Exklusion, Inklusion, des Ausschlusses und der Sonderbehandlung konfrontiert. Institutionen, die als übergeordnete Definitionsmacht akzeptiert sind, reagieren auf diese Fragen und geben Antwort. Eine dieser Institutionen ist die Organisation der Vereinten Nationen, welche völkerrechtliche Standards verbindlich für die Mitgliedsstaaten festlegt (vgl. Merkt 2012, S. 23). Nach der Ratifi-

zierung der Konventionen der UN durch die Länderregierungen wird die Konvention in dem jeweiligen Land Gesetz (vgl. ebd.). In Deutschland ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen am 26. 03. 2009 in Kraft getreten (vgl. Weigl/Metzger 2011, S. 7) und wurde insgesamt von bislang 110 Ländern ratifiziert (Merkt 2012, S. 23).

Der Präambel schließen sich 50 Artikel an, die sich unter anderem mit Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung (Artikel 5), Schutz der Unversehrtheit der Person (Artikel 17), unabhängiger Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft (Artikel 19), Arbeit und Beschäftigung (Artikel 27), Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport (Artikel 30) und angemessenem Lebensstandard und sozialem Schutz (Artikel 28) befassen (vgl. Bundesgesetzblatt 2008).

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht Artikel 24, der die Rechte Behinderter im Hinblick auf Gleichheit der Bildungschancen erfasst (vgl. ebd., S. 18 ff.). Dort steht festgeschrieben, dass „die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [gewährleisten] mit dem Ziel, die menschlichen Möglichkeiten [...] zur Entfaltung zu bringen, [...] Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit [und] ihre Begabungen [...] voll zur Entfaltung bringen zu lassen [sowie] Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (ebd., S. 18). Dazu „stellen die Vertragsstaaten sicher, dass Menschen mit Behinderungen nicht [...] vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und [...] nicht [...] vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (ebd.).

Um diese Rechte auf erfolgreiche Bildung zu verwirklichen, sollen die Vertragsstaaten angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen treffen und unterstützende Angebote bereitstellen (vgl. ebd., S. 19). Einige dieser Vorkehrungen sind unter Absatz 3 erfasst. Beispielsweise sollen die Vertragsstaaten das Erlernen von alternativer Schrift, Formaten der Kommunikation bzw. Kommunikationsmittel, wie etwa der Gebärdensprache, erleichtern, mit dem Ziel, eine bestmögliche schulische sowie soziale Entwicklung zu ermöglichen (vgl. ebd.). Der letzte Absatz (Absatz 4) wird hinsichtlich der Umsetzung konkreter und gibt einen zukunftsweisenden Ausblick: Die Vertragsstaaten „treffen [...] geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, [...] und zur Schulung von Fachkräften [...] auf allen Ebenen des Bildungswesens [...], [um] Menschen mit Behinderun-

gen [...] Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen“ (ebd., S. 19 ff.) zu ermöglichen.

Wie den Zitaten aus Artikel 24 zu entnehmen ist, ist die Förderung inklusiver Maßnahmen seitens des Staates eindeutig festgeschrieben. Letztlich obliegt es jedoch den einzelnen Bundesländern, Modelle zu entwickeln, die sowohl der UN-Konvention als auch den real vorhandenen Strukturen gerecht werden (vgl. Weigl/Metzger 2011, S. 7).

2. Kritische Reflexion der Umsetzbarkeit von Inklusion an Schulen

Was auf dem Papier der Konvention vielversprechend wie auch wünschenswert klingt, bedarf einer kritischen Prüfung in Hinblick auf die Umsetzbarkeit. Das Gesetz ist verabschiedet, doch wie intensiv wird an der Umsetzung gearbeitet? Welche Barrieren könnten der Verwirklichung der Ziele im Wege stehen? Wo liegen Unwägbarkeiten und Schwachstellen, und welche Chancen eröffnet die neue „Pflicht der Inklusion“?

2.1 Problemfelder

Als zwei große Problemfelder der erfolgreichen Umsetzung von Inklusion lassen sich das gemeinggesellschaftliche Verständnis von Behinderung und schulpolitische Prozesse bzw. Barrieren ausmachen. Beide werden im Folgenden näher ausgeführt.

2.1.1 *Das gesellschaftliche Verständnis*

Die Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen jedweder Art ist in unserer Gesellschaft längst keine Selbstverständlichkeit – einerseits ein Problem, das der Inklusion entgegensteht, andererseits eines der größten Motive der UN-Konvention, dies zu ändern (vgl. Bundesgesetzblatt 2008, S. 9 f.). Die Ablehnung anders gearteter Menschen resultiert unter anderem aus der inneren Barriere, Behinderte in einer ewigen Rolle als „Sorgenkinder“ zu betrachten: Behinderte benötigen Unterstützung,

Hilfe, stehen vermeintlich ihr Leben lang in der Position des „Nehmenden“, und ihre Tätigkeiten müssen stets in anderen als den üblichen Kontexten bewertet werden (vgl. Merkt 2012). Kontakte von Nicht-Behinderten zu Behinderten werden aufgrund von Spannungen, Unkenntnis über die Erlebniswelt des anderen, Verhaltensunsicherheit und Ambivalenzempfinden oft einfach vermieden (vgl. ebd.). Dabei ist nicht zu vernachlässigen, dass seitens der Behinderten ebensolche Berührungängste herrschen. Vielerorts wird deutlich, dass eine Ausgrenzung nicht der Behinderung selbst zuzuschreiben ist, sondern dass Individuen in ihrer Entwicklung durch gesellschaftliche Bedingungen behindert werden (vgl. Schöler 2009, S. 11). Da die Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen als starr und schwer veränderbar angesehen werden, könnte dies ein Grund zur Resignation sein (vgl. Merkt 2012, S. 33); zumindest gestattet es folgende Fragen: Wie soll Inklusion in der Schule funktionieren, wenn die Gesellschaft (noch) keine inklusive ist? Wie kann sich der Blick auf Menschen mit Behinderung ändern?

Mögliche Lösungsansätze bieten nationale Kampagnen, Schulungsprogramme, vor allem aber eine verstärkte, reale Präsenz von Behinderten mitten in der Gesellschaft, ein einfaches Da-Sein (vgl. ebd., S. 25). Wird der Blickwinkel auf behinderte Menschen normalisiert und auf Leistungen, die sie in der Gesellschaft erbringen, gelenkt, so ist es möglich, sie in der Rolle der „Gebenden“ zu sehen. Erst dieser Rollenwechsel ermöglicht eine Begegnung auf Augenhöhe (vgl. ebd., S. 28 f.) und stellt die Weichen für eine inklusive Gesellschaft.

2.1.2 *Schul(polit)ische Barrieren*

Auch wenn die Inklusion einen verheißungsvollen Fortschritt bezüglich der Menschenrechte Behinderter bedeutet, so ist die Euphorie an Schulen und bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Bildungswesens oft eher verhaltener Natur. Es ist zu beobachten, dass Schulen und Lehrkräfte sich von dem neuen Gesetzesentwurf „überrumpelt“ fühlen (vgl. Kloth 2012, S. 108 f.) – dies hat vor allem zwei Gründe: Zum einen wurde eine Vielzahl von Lehrkräften nicht ausgebildet, inklusiven Unterricht zu gestalten, zum anderen mangelt es an Ressourcen, um eine erfolgreiche „Bildung für alle“ zu garantieren. Auch Weigl und Metzger weisen darauf hin:

„Fakt ist, dass momentan die staatlichen Schulen auf allen Ebenen noch unzureichend vorbereitet sind. Um dem abzuwehren, sind in den kommenden Jahren enorme schulpolitische Anstrengungen nötig.“ (Weigl/Metzger 2011, S. 7)

Vier Jahre sind vergangen, seit die UN-Konvention in Deutschland in Kraft trat – umso schockierender ist die Auskunft des Bildungsministeriums Brandenburg:

„Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport erarbeitet gegenwärtig einen Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich und zur Entwicklung einer ‚Schule für alle‘ im Land Brandenburg.“ (MBJS 2013)

Dass das Schulgesetz momentan neu bearbeitet und den Standards der Inklusion angepasst wird, ist zwar erfreulich, was jedoch betroffen macht, ist, dass (Brandenburger) Schulen bereits seit vier Jahren ohne reale Aktionspläne mit Gedanken der zukünftigen Umsetzung von Inklusion befasst sind. Auch Kloth (2012, S. 108) merkt an, dass „der Inklusionsprozess [...] bislang eher schleichend“ verläuft.

Dies hat zur Folge, dass ein Missverhältnis entsteht zwischen der Pflicht der Umsetzung der UN-Konvention und einer Bereitstellung von Ressourcen in praxi. Es müssen jedoch erst die Rahmenbedingungen geschaffen werden, ehe inklusive Bildung stattfinden kann.

Doch welcher Ressourcen bedarf es bei der Realisierung der Inklusion im Bildungssystem? Was sind die Rahmenbedingungen, über deren momentanes Fehlen vielfach geklagt wird?

An erster Stelle sei die finanzielle Ausstattung der Schule genannt, denn „Inklusion funktioniert nur, wenn man sehr, sehr viel Geld hineinsteckt, [...] [sonst] bleibt Inklusion eine geschickt vermarktete Mogelpackung auf Kosten der Schülerinnen und Schüler“ (Tischler 2011, S. 17). Es müssen Investitionen finanzieller, räumlicher und materieller Art erfolgen: Sei es ein barrierefreier Zugang zur Schule, barrierefreie Zugänge zu allen Klassenräumen (inkl. der Fachräume), Installation besonderer Lernhilfen – all dies ist mit hohen Kosten verbunden.

Zudem bedarf es der Bereitstellung multipler Lernmaterialien (vgl. Kloth 2012, S. 104 ff.), um jedem Kind den für ihn optimalen Lernzugang zu schaffen. Um diese differenzierte Lehre zu gewährleisten, sollten auch

Klassengrößen minimiert und personelle Ressourcen aufgestockt werden – ein weiterer Kostenfaktor. Ein größeres Spektrum an Heterogenität verlangt eine andere Aufbereitung und Strukturierung des Unterrichtsstoffes und der Lernphasen, was wiederum einen erhöhten Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte bedeutet. Sofern sie dies überhaupt inhaltlich leisten können: Lehrer müssen qualitativ hochwertig fortgebildet werden, um der angepasst individuellen Förderung Behinderter gerecht zu werden (ebd., S. 104 f.). Auch Schmidt stellt unmissverständlich die Notwendigkeit der angepassten Lehre dar:

„Im schlechtesten Falle läuft der Unterricht folgendermaßen ab: Alle Kinder einer Klasse lösen dieselbe Aufgabe mit derselben Methode in derselben Zeit. [...] Wo immer Unterricht so gestaltet wird, dass alle mit derselben Herausforderung konfrontiert werden, produziert er zwangsläufig unter- bzw. überforderte Kinder. [...] [E]ffizientes Lernen kann es nur durch individuell abgestimmte Übungen geben. Wer leistungsfähige Schüler/innen will, muss individuell fördern.“
(Schmidt 2012, S. 29)

Dies betrifft nicht nur eine breitere Vielfalt der Möglichkeiten zur Aneignung des Lernstoffes; auch Kriterien der Leistungserfassung und -bewertung müssen angepasst und überdacht werden: „[W]ir [müssen] Abschied nehmen [...] vom strikten leistungsorientierten Lernziel. Nicht das Ziel müsste im Fokus der Schule liegen, sondern der Prozess, der zu diesem Ziel führt“ (Radke 2012, S. 13).

Werden die aufgeführten Rahmenbedingungen nicht erfüllt, so entsteht der Eindruck, dass es sich bei dem Paradigmenwechsel „Inklusion“ lediglich um eine Sparmaßnahme handelt, von der kaum ein Beteiligter profitiert: Behinderte werden nicht angemessen gefördert, Lehrkräfte werden überfordert, Schulen können dem Gesetzesentwurf nicht gerecht werden – das gut gemeinte Konzept könnte scheitern. Beschränkt sich Inklusion lediglich auf das „Hinzufügen“ von Behinderten, entsteht ein Mehraufwand ohne Ausgleich für die Lehrkräfte – wird dadurch die Bildungschance unauffälliger Schülerinnen und Schüler im mittleren Leistungsspektrum vermindert?

Es bleibt mit Spannung zu erwarten, welchen Entwicklungsplan das brandenburgische Bildungsministerium entwirft und inwieweit er den Anforderungen der Inklusion gerecht wird. An dieser Stelle lohnt sich ein

Blick auf andere Bundesländer, die mit der Umsetzung der Inklusion bereits einen Schritt weiter sind. Als Beispiel sei Nordrhein -Westfalen genannt, dessen Kabinett einen Gesetzesentwurf verabschiedet hat, der ab dem 1. August 2013, dem kommenden Schuljahr, in Kraft tritt.⁴ Dieser beinhaltet beispielsweise, dass behinderte Schülerinnen und Schüler einen Rechtsanspruch auf den Besuch einer Regelschule geltend machen können. Den Kommunen, die unter anderem für den behindertengerechten Ausbau der Schulgebäude zuständig sind, soll jedoch nicht mehr Geld zugesprochen werden.⁵ Es ist anzunehmen, dass es sich hierbei nicht um Böswillen handelt, sondern um die Komplexität politischer Prozesse in Bezug auf finanzielle Umverteilungen.

Die Barrieren, die der Inklusion auf schulischer sowie politischer Ebene derzeit entgegenstehen, sind keine Schwarzmalerei, sondern ernstzunehmende Fragestellungen, die eines groß angelegten Lösungskonzeptes bedürfen, welches es in den nächsten Jahren zu entwickeln gilt.

2.2 Chancen der Inklusion

Als „Chancen der Inklusion“ sind die Zustände zu bezeichnen, in denen sich die Vorgaben der UN-Konvention mit den tatsächlichen Verhältnissen decken. Denn das Konzept der UN-Konvention ist in Gänze als Chance bzw. Zielvorstellung zu betrachten: Es beinhaltet die Möglichkeit der vollkommenen Gleichstellung Behinderter und Nichtbehinderter auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens. Durch die Komponenten Kontakt, Informationsaustausch und Gleichstellung kann eine Einstellungsveränderung von der noch separierenden hin zu einer inklusiven Gesellschaft erfolgen (vgl. Merkt 2012, S. 26). Oben wurde die Überlegung geäußert, wie Inklusion in der Schule funktionieren kann, wenn die Gesellschaft (noch) keine inklusive ist. Womöglich muss die Frage jedoch auch umgekehrt werden: Wie soll die Gesellschaft eine inklusive werden, wenn die Schule nicht inklusiv ist?

⁴ Information über den Gesetzesentwurf von NRW zur Inklusion: http://www1.wdr.de/themen/politik/sp_inklusion/inklusion200.html.

⁵ Siehe dazu auch <http://rollingplanet.net/2012/09/22/inklusion-in-nrw-es-kracht-gewaltig/>.

Der Schule kommt bei der Verwirklichung der übergeordneten Ziele der Inklusion eine immense Bedeutung zu. Zum einen, weil jedes einzelne Mitglied unserer Gesellschaft über einen Zeitraum von zehn Jahren schulpflichtig ist, das heißt, dass alle Bürger eine Dekade ihres Lebens lang unweigerlich im schulischen Rahmen auch bildungspolitischen Neuerungen begegnen. Zum anderen ist Schule ein Bildungsort für junge Menschen, die gemeinsam heranwachsen und ihre Identität sowie Moral- und Wertvorstellungen erst durch Beobachten, Wahrnehmen, Nachahmen, Annehmen, Verwerfen, Abgrenzen und Ausprobieren entwickeln. Kindern wird nachgesagt, dass sie weitaus weniger Vorbehalte gegenüber anderen Menschen hegen als Erwachsene. Darin liegt der Vorteil der Schule als gesellschaftlicher Ausgangspunkt der Inklusion: Seitens der Kinder geschieht Inklusion nicht „vorsätzlich“, sondern sie geschieht einfach. Berührungspunkte können abgebaut und Behinderte als „normale“, der Gesellschaft gleichwertig zugehörige Individuen empfunden werden. Doch nicht nur die Schule ist „per se ein Ort, an dem Präsenz eingeübt, an dem Inklusion gelernt und gestaltet wird. [...] Überall da, wo kulturelle Produktion und kulturelle Öffentlichkeit stattfindet, kann auch Inklusion stattfinden“ (Merkt 2012, S. 26). Auch die fortschreitende Stadtbildentwicklung, die unaufhörlich mit der Zugänglichkeit körperlich Behinderter zu diversen Orten der Verwaltung, der Arbeit und des Freizeitangebotes befasst ist, sowie die Einführung der Bevorzugung Behinderter bei der Vergabe von Arbeitsplätzen werden verstärkt eine Präsenz von heterogeneren Individuen im Mittelpunkt der Gesellschaft erwirken, was die Chance auf eine Gleichstellung aller Personen erhöht.

Welche Perspektiven eröffnet die Inklusion auf schulischer Ebene, vorausgesetzt, dass alle notwendigen Ressourcen gedeckt werden?

Die Forderung nach inklusiver Bildung bringt eine Sensibilisierung im Bereich des differenzierten Unterrichtes mit sich. Wird man zudem auch der Forderung nach kleineren Klassenstärken, neuartigen Strukturierungen des Unterrichtes und zusätzlichem Förder- bzw. Lehrpersonal gerecht, so kann noch gründlicher als bisher individuell gefördert werden. Alle Kinder werden von der Bereitstellung neuartiger Lernmaterialien, einem höheren Grad der Differenzierung, Teamteaching und einer besseren Ausstattung profitieren, sofern diese bereitgestellt und sinnvoll genutzt werden. Kloth merkt dazu an:

„Wo Kinder bereits mit selbstdifferenzierenden Aufgaben arbeiten und sich der eigenen Verantwortung für das Lernen bewusst sind, wird sich „wegen der behinderten Kinder“ nicht mehr viel im Unterricht ändern – bis auf eine deutlich bessere Ausstattung mit Lernressourcen.“ (Kloth 2012, S. 108)

Weiterhin wird sich die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der sozialen Kompetenzen erweitern – sind sie doch täglich und mehr denn je dazu angehalten, Unterstützung und Hilfe anzubieten und auszuschlagen sowie zwischenmenschlich in neuen Kontexten zu interagieren.

3. Inklusion im Musikunterricht

Die Ausführungen zu Chancen und Problemen bezüglich der Umsetzung von Inklusion sind als allgemeingültig für jedes Unterrichtsfach zu betrachten (vgl. Laufer 2012, S. 40). So ist auch der Musikunterricht nicht vor Fragen der neuartigen Strukturierung des Unterrichtes, der Differenzierung, Fragen räumlicher, finanzieller Natur und Fragen neuer Lernzugänge gefeit. Dennoch kommt dem Fach Musik bei der Realisierung inklusiven Unterrichtes eine besondere Bedeutung zu, die im folgenden Abschnitt erörtert wird. Weiterhin wird ermittelt, welche Auswirkungen Inklusion im Vergleich zu vorherigem Musikunterricht hat. Dabei sollen folgende Fragen geklärt werden: Wie groß wird die Umstellung hin zu inklusivem Musikunterricht? Unter welchen speziell den Musikbereich betreffenden Voraussetzungen kann Inklusion nur stattfinden? Welche Methoden eignen sich besonders gut? Wo liegen Hürden oder sogar Grenzen in der Verwirklichung inklusiven Musikunterrichtes? Und nicht zuletzt: Welcher musikdidaktischen Konsequenzen müssen sich Musiklehrende bewusst sein?

3.1 Die besondere inklusive Eignung des Faches Musik

Zu Beginn dieses Kapitels soll die kurze Beschreibung einer Filmszene stehen, die nicht nur berührt, sondern verbildlicht und verdeutlicht, weshalb gerade Musik einen besonderen Nährboden für inklusive Kontexte bietet: „Inklusion – gemeinsam anders“⁶ (ARD) handelt von der Inklusion des geistig behinderten Paul und der körperlich behinderten Steffi in eine Regelschule. Beide Schüler landen in der Klasse des Musiklehrers Albert, der zum Ende des Schuljahres die Aufführung eines Rhythmicals plant. Nach einem bewegenden Schulhalbjahr, in dem Paul und Steffi sowohl Hilfsbereitschaft als auch Ablehnung, Freundschaften und Feindschaften, Hoch- und Tiefpunkte erfahren haben, ist der große Tag der Aufführung gekommen. Als der Vorhang sich hebt, sind neben vielen Mitschülern und Lehrern auch der Schulrat und die Direktorin in der Aula anwesend. Während der Aufführung gerät Paul, der einen schweren Tag hinter sich hatte, emotional außer Kontrolle und trommelt viel zu schnell, ohne Rücksicht auf das Metrum aller anderen. Die anderen Kinder sind verwirrt, hören auf zu trommeln und es entsteht eine unangenehme Stille im Saal. Dann kommt es zu einem zauberhaften Moment: Marie, die neben Paul auf der Bühne sitzt, trommelt ihm seinen Rhythmus vor. Paul übernimmt ihn, alle anderen steigen wieder ein, und die Aufführung wird erfolgreich zu Ende gebracht. Alle Anwesenden konnten beobachten, wie die Klasse eigenständig die Problemsituation gelöst hat – dieser Moment stellt den Höhepunkt des Filmes dar.

Es ist kein Zufall, dass in diesem Film das Gelingen der Inklusion symbolhaft durch eine musikalische Aufführung dargestellt wird. Viele derartige Filme enden mit der Präsentation eines künstlerischen Projekts. Die Außenwirkung von Musik durch Aufführungen, Konzerte und weitere Präsentationsformen macht sie attraktiv in Bezug auf Inklusion in der Schule, da sie in dem Moment „messbar“ bzw. für alle gut sichtbar und erfolgreich dargestellt wird. Inklusion kann im Unterrichtsfach Musik so intensiv, bewegend und deutlich präsentiert werden wie in keinem anderen Schulfach.

Präsentationsformen im Zuge der Inklusion sind nicht nur für die Schülerinnen und Schüler ein besonderes Ereignis, auch kann der „Musik-

6 „Inklusion – gemeinsam anders“. Film der ARD. Ausgestrahlt im Mai 2012. Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=6asmgA8Su50>.

unterricht von seinem (selbstaufgelegten?) Legitimationsdruck und der müßigen Argumentation über Transfereffekte musikalischer Betätigung [...] auf die „wirklich wichtigen Belange schulischer Bildung“ (Kloth 2012, S. 111) befreit werden.

Abgesehen von der Eignung des Faches Musik aufgrund seiner Außenwirkung gibt es weitere Argumente, die dem Musikunterricht eine Sonderstellung bei der Realisierung von Inklusion einräumen: Bei mehreren Schulversuchen in der Schweiz wurde festgestellt, dass Musikunterricht die Bereiche Sozialverhalten, Selbstvertrauen und Wahrnehmung mehr schult als andere Fächer, insbesondere der Hauptfächer (vgl. Müller 2001, S. 9). Da gerade dies auch die Kernthemen der Heilpädagogik sind (vgl. ebd.), ist der Musikunterricht mit guten Voraussetzungen für die Inklusion ausgestattet.

Weiterhin ist das Fach zu hohen Anteilen „praxis- und erlebnisorientiert“ (Tischler 2011, S. 17), wodurch sich uneinheitliche Leistungspotentiale ausgleichen, denn „[j]eder Mensch ist erlebnisfähig, ungeachtet einer noch so schweren Behinderung“ (ebd.). Ausgehend von dieser Annahme lässt sich „gemeinsames musikalisches Erleben als soziale Integrationskraft ebenso nutzen wie als entwicklungsfördernde Möglichkeit im sensorischen und sprachlichen Bereich“ (ebd.).

Das Unterrichtsfach Musik hat demnach bereits „von Hause aus“ ein hohes inklusives Potential inne. Wie lassen sich diese Voraussetzungen bei der Unterrichtsgestaltung nutzen? Inwieweit wird sich Musikunterricht im Zuge der Inklusion verändern?

3.2 Auswirkungen der Inklusion auf das Unterrichtsfach Musik und musikdidaktische/musikpädagogische Konsequenzen

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits beschrieben, wird durch Inklusion die Heterogenität der Lerngruppen in Schulen erhöht. Dies wird Auswirkungen auf den Musikunterricht haben:

„The wide variety of cognitive, physical, and social abilities and disabilities possessed by „special learners“ makes the task of inclusion a challenge, especially for the [...] music teacher who must keep in mind the individual modifications and instructional goals needed to successfully teach such a student.“ (Zdzinski 2001, S. 27)

Welche differenzierenden Maßnahmen sind in einem inklusiven Musikunterricht gesondert zu beachten? Zunächst ist es wichtig, im Unterricht mit individuell angepassten Aufgabentypen zu arbeiten: „[A]lle Schüler einer heterogenen Schülergruppe [können] besser vom Unterricht profitieren, wenn man differenzierte Aufgabenstellungen anbietet“ (Kloth 2012, S. 105). Dies bedeutet nicht, dass man Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgeraden stellt (leicht – mittel – schwer), sondern eher, dass die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Niveaustufen erfüllt werden (vgl. ebd., S. 105 f.). So eignen sich beispielsweise Improvisations- oder Kompositionsaufgaben, bei denen die Schülerinnen und Schüler sich, ausgehend von individuellen Eignungen, Erfahrungen und Ideenreichtum, betätigen können (vgl. ebd.). Auch Laufer stellt Kriterien auf, nach denen Musikunterricht in Bezug auf Differenzierung gestaltet werden kann: Es benötigt „individuelle Lernziele, auch in unterschiedlicher Balance zwischen Fach- und Förder- oder Entwicklungsziel [sowie die] Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Kompetenzebenen und Anspruchsniveaus im Unterricht“ (vgl. Laufer 2012, S. 52).

Auf der Suche nach einer individuellen Förderplanung hat sich für die Musikdidaktik eine doppelte Zielstellung abgeleitet: Erziehung *durch* und Erziehung *zur* Musik (vgl. ebd., S. 42). Bei der Erziehung *durch* Musik werden übergeordnete Lernziele angestrebt und die Frage gestellt, wie diese durch den Einsatz von Musik im Unterricht erreicht werden können. Die

Erziehung *zur* Musik geht von den Bereichen der sonderpädagogischen Musikerziehung aus, namentlich Bereichen des Singens, Musik Umsetzens, des Musik Aufnehmens und des Hörens. Die Funktionsfelder „Musik und Bewegung“ sowie „Reflexion über Musik“ spielen eine große Rolle (vgl. ebd., S. 52). In diesen Kompetenzbereichen kann jede Schülerin und jeder Schüler nach ihren bzw. seinen eigenen Prämissen Leistungen zum Unterricht beisteuern.

Doch wie kann man diese ungleichen Prozesse, Ziele und Niveaus in einer Unterrichtsstunde vereinbaren? Bei all den Forderungen nach bindendifferenziertem Unterricht könnte man den Eindruck gewinnen, am liebsten jedes Kind einzeln beschulen zu wollen. Nach den Ausführungen über finanzielle Barrieren der Inklusion darf man sich jedoch getrost dessen bewusst sein, dass inklusiver Unterricht mit nicht mehr als zwei Lehrkräften stattfinden wird. Dies hat methodische Konsequenzen für den Musikunterricht.

Neben den bereits erwähnten selbstdifferenzierenden Aufgabentypen ist im Musikunterricht bevorzugt gruppen- und projektorientiert zu arbeiten (vgl. ebd., S. 41). Neben festen Riten und haltgebenden Strukturen sind im Musikunterricht vor allen Dingen Freiräume zu organisieren. Laufer nennt hierfür zahlreiche Beispiele: „Freiarbeit, die in Wochen- oder Tagesplänen organisiert werden kann, [...] fächerübergreifende[...] Projekte ganzer Klassen oder Neigungsgruppen, [...] individuelle[...] Projekte, Vorträge oder Jahresarbeiten“ (ebd.) – wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler als Individuum in den Mittelpunkt rücken und sich nach ihren Möglichkeiten entfalten können. Die Freiarbeit hat den Vorteil, dass die Lehrkraft während der Arbeitsphasen eher als Berater tätig ist und sich aufgrund der Eigenständigkeit der Lernformen nach Bedarf um einzelne Schülerinnen und Schüler kümmern kann, sofern ein solcher Bedarf besteht. Diese Art, Unterricht zu organisieren, bedarf einer enorm zeitaufwändigen Vorbereitung, zu der Tischler anmerkt, dass sie „einen Niederschlag in Form einer Stundenreduzierung und geringeren Klassengröße finden“ (Tischler 2011, S. 17) muss. Nicht zu vergessen sind Aspekte wie die räumliche Ausweitung – Differenzierungsräume sind für den Musikunterricht ein großer Gewinn, müssen aber (wenn nicht vorhanden) geschaffen werden – und die Bereitstellung angepasster Lernmaterialien. Für den Musikbereich bedeutet dies beispielsweise Investitionen in eine bessere sowie speziellere Ausstattung, z. B. modifizierte Musikinstrumente (vgl. Hartogh 1998, S. 9).

Aber werden diese Methoden und Umstrukturierungen den bisherigen Musikunterricht zugunsten der Inklusion „völlig auf den Kopf stellen“? Als erstes relativierendes Argument ist vorzubringen, dass selbst im Zuge der Inklusion wohl keine Klassen konzipiert werden, in denen alle Arten von Behinderungen vertreten sind. Es ist nicht immer vom extremsten Fall auszugehen. So etwa fallen im Musikunterricht „Kinder mit Lernbehinderungen oftmals nicht auf, da ihre Probleme häufiger an einen Leistungsanspruch im Bereich des Lesens und Schreibens oder im Mathematikunterricht gekoppelt sind“ (Kloth 2012, S. 101). Die Binnendifferenzierung bei Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche beschränkt sich beispielsweise zumeist darauf, dass ihnen bei Aufgaben der Textproduktion oder des Erschließenden Lesens sowie bei Leistungskontrollen mehr Zeit eingeräumt wird. Kloth merkt an, dass „die Anforderungen, die mit der Inklusion an die Lehrer gestellt werden, [...] nicht vollkommen neu“ (Kloth 2012, S. 106) sind, und kommt zu dem Schluss, dass Inklusion den Musikunterricht nicht vollkommen auf den Kopf stellen wird, da „Unterrichtskonzepte, die sich hervorragend für eine heterogene Schülerschaft eignen, [...] bereits [existieren] und [...] im Zuge von Integration und Inklusion nicht extra erfunden werden“ (ebd.) müssen. Es sei zwar angebracht, konzeptionelle Ideen und Methoden weiterzuentwickeln, doch um eine radikale Änderung handele es sich nicht (vgl. ebd.). Bleibt deshalb „alles beim Alten“?

Auch wenn sich der Musikunterricht in seiner Grundkonzeption – sofern er bisher differenziert ausgeübt wurde – nicht ändern wird, so sind doch neue didaktisch-methodische Überlegungen notwendig. Auch wenn Kloth an dieser Stelle Auswirkungen von Inklusion auf den Musikunterricht vielleicht verharmlost, ist es wichtig, den Blickwinkel nicht von kritischen Betrachtungen abzuwenden: Mit welchen Hindernissen ist im Fach Musik zu rechnen? Wo gerät Inklusion im Musikunterricht an seine Grenzen? Wie bereits erwähnt, ist die Inklusion von Kindern mit Lernschwächen für den Musikbereich nicht sonderlich diffizil, doch „anders verhält es sich mit Kindern aus dem Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Diesen Kindern kann es auch im Musikunterricht schwerfallen, in angemessener Form am Unterricht teilzunehmen“ (Kloth 2012, S. 101 f.). Es ist an dem Musiklehrer, didaktisch-methodische Entscheidungen zu treffen, die sich diesen Lerntypen anpassen. Christ konstruiert ein Beispiel, um zu verdeutlichen, welche Grenzen das Miteinander haben kann: „Zum Beispiel dann, wenn alle freudig singen, sich bewegen,

tanzen oder ein Instrument spielen – aber ein Gruppenmitglied von all dem emotional unberührt bleibt“ (Christ 2012). Offen bleibt, inwieweit Inklusion in diesem Fall geglückt ist. Auch ist zu überlegen, wie man mit Schülerinnen und Schülern verfährt, die nicht mit anderen gemeinsam musizieren können, weil sie z. B. Lautstärke nicht ertragen (ebd.). Generell ist Vorsicht geboten, alles, was gemeinsam stattfindet, auch als „inklusive“ zu bezeichnen:

„Sind es wirklich Menschen mit Behinderung, die [...] Musik machen? Prägen sie die Gruppe musikalisch gestaltend mit? Musizieren sie wirklich auf Augenhöhe mit den nichtbehinderten Bandmitgliedern? Oder sind sie nur „rhythmisches Beiwerk, das rasselt und trommelt?“ (ebd.)

Auch wenn es despektierlich wirken mag, muss daher gefragt werden, wie hoch der Anteil der tatsächlich vom Unterricht profitierenden Schülerinnen und Schüler ist. Fakt ist, dass Inklusion nicht zu einer „irgendwie legitimierte[n] Ausblendung von Schülern“ (Kloth 2012, S. 111) verkommen darf, denn sonst ist das Gegenteil der Bildungsbemühungen erreicht.

4. Fazit

Die neue „Pflicht der Inklusion“ ist das Ergebnis der normativen Perspektive der UN-Konvention, des „Was soll sein?“, und führt zur realistischen Perspektive von Schulen, des „Was ist und kann geleistet werden?“. Beide streben nach dem Bild des vollständig inkludierten, gleichwertigen behinderten Menschen, dem volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zusteht. Die Prüfung der Umsetzung wirft Problemfelder auf, die vor allem finanzieller Natur sind: Schulen benötigen behindertengerechte bauliche Strukturen, sie benötigen zusätzliches Lehr- und Betreuungspersonal, aufgrund erhöhter Differenzierung sind mehr Lehr- und Lernmaterialien bereitzustellen, Klassengrößen zu minimieren und Fortbildungsangebote zu unterbreiten. Doch allein mit der Bereitstellung von Ressourcen ist die Problematik um erfolgreiche inklusive Bildung nicht gelöst: Worauf es vor allem ankommt, sind engagierte, visionäre und der Inklusion gegenüber offene Lehrkräfte. Auch wenn es Sache der Schulen und Länder ist, für qualitative Weiterbildung der Lehrkräfte zu sorgen, muss jeder Lehrer

und jede Lehrerin sich als Bildungsbeauftragte(r) auch privat weiterbilden. Denn auch wenn die geforderten Ressourcen bereitgestellt werden sollten, sind es die Lehrenden, die deren Nutzung steuern und den Differenzierungsprozess bewältigen müssen. Dies ist eine „Mammutaufgabe“, die dringend ihren Niederschlag in Stundenreduzierung und Klassengrößenminimierung finden sollte.

Jetzt erst kommt Inklusion in den neuen Studienordnungen der Universitäten an, jetzt erst erarbeitet das Brandenburger Bildungsministerium einen Aktionsplan – die Akteure der Inklusion sollten nicht abwarten, was das neue Schulgesetz ihnen vorschreibt, sondern sich selbst aktiv mit der Umsetzung der Inklusion befassen. So können sie selbst Problemfelder ermitteln oder Gelder beantragen, wodurch Ressourcen gewinnbringend und gezielt zum Einsatz kommen. Es ist verpflichtende Aufgabe der Politik und der Verwaltung, den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften und den Schulen den Rücken freizuhalten und bereit zu sein, Milliarden zu investieren, da es zahlreiche Fälle geben wird bzw. bereits gibt, bei denen man trotz eines engagierten Einsatzes ohne Ressourcen dem Bildungsauftrag nicht nachkommen kann. Dass Inklusion momentan viel kritisiert wird, weil Schulen überfordert sind, keine Gelder bereitstehen, Lehrkräfte nicht ausgebildet sind und Eltern mit Barrieren kämpfen, ist nachvollziehbar, doch muss das Bildungs- und gesellschaftliche Vorhaben als Prozess verstanden werden – wir stehen am Anfang eines Sinneswandels. Schwachstellen sind bereits identifiziert, doch die tatsächlichen Bedingungen und Kenntnisse um erfolgreiche Inklusion müssen erst noch entwickelt werden. Das braucht Zeit. Und die müssen wir der Inklusion zugestehen.

Für den Musikunterricht eröffnen sich viele Chancen im Zuge der Inklusion: Musik lebt von Vielfalt und kann durch die Mitgestaltung eines jeden Individuums profitieren. Es wird eine Herausforderung, den erhöhten Anforderungen der Differenzierung gerecht zu werden, doch was als Ziel lockt, ist unvergleichbar idealistisch: Der Unterricht kann durch das gemeinsame Musizieren auf einer emotionalen Ebene einen von vielen Beiträgen leisten, Behinderte als vollwertige Mitglieder unserer Gesellschaft zu empfinden. Die Frage, ob die neue „Pflicht der Inklusion“ ein Problem oder eine Chance für den Musikunterricht ist, stellt sich nicht mehr. Es gibt kein Entweder-oder: Die Chancen der Inklusion sind so vielversprechend und aussichtsreich, dass sie schlichtweg nicht infrage zu stellen ist. Der Esprit der Inklusion ist weniger fortschrittlich oder gar

avantgardistisch, sondern längst überfällig, denn die Ausgrenzung von Menschen ist schlichtweg inakzeptabel.

Die Probleme sind lösbar, wenn Schulen sich engagieren, Länder investieren und gehandelt wird, wo gehandelt werden muss. Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die keinen Schüler und keine Schülerin vom gemeinsamen Musikunterricht ausschließen und alle Individuen angemessen fördern, wird die Aufgabe der nächsten Jahre oder sogar Jahrzehnte. Musikunterricht kann jedoch durch seine inklusive Eignung beschleunigend dazu beitragen, dem Inklusionsgedanken in anderen Unterrichtsfächern und im gesamtgesellschaftlichen Kontext Akzeptanz und Aufschwung zu verschaffen.

Literatur

Bäßler, Hans (Hg.): Toleranz. Dimensionen für den Musikunterricht. Kongreßbericht der 22. Bundesschulmusikwoche. Mainz 1998.

Benkmann, Rainer/Pieringer, Gabriele: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der allgemeinen Schule. Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland. Berlin 1991.

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil 2, Nr. 25, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. Verfügbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Letzter Zugriff am 11. 03. 2013).

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.): Aktionsplan zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen. BMZ-Strategiepapier Nr. 1, Berlin 2013.

Christ, Pat (2012): Auf dem Weg in die Inklusion: Ermutigende Ansätze in Musikschulen – aber es fehlt an Rückhalt und Geld. In: Online-Magazin der Neuen Musik Zeitschrift. <http://www.nmz.de/online/auf-dem-weg-in-die-inklusion-ermutigende-ansaeetze-in-musikschulen-aber-viel-zu-wenig-geld> (Letzter Zugriff am 11. 03. 2013).

DEJURE (Juristischer Informationsdienst). <http://dejure.org/gesetze/GG/3.html> (Letzter Zugriff am 24. 02. 2013).

Green, Lucy: Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. Presented at the RIME-Conference 2007. In: Music Education Research, 10, (2) (2008), S. 177–192.

Graumann, Olga: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn 2002.

Hartogh, Theo: Musikalische Förderung geistig behinderter Menschen. Theorie und praktische Beispiele eines ganzheitlich-ökologischen Ansatzes. Berlin 1998.

Heyer, Peter/Preuss-Lausitz, Ulf/Schöler, Jutta (Hg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ – Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997.

Jürgens, Eiko/Lersch, Rainer (Hg.): Gemeinsamer Unterricht – Schulische Integration Behinderter. (= Studentexte für das Lehramt, Bd. 10). Neuwied/Kriftel 2001.

Inklusion – gemeinsam anders. Film der ARD. Ausgestrahlt im Mai 2012. <http://www.youtube.com/watch?v=6asmgA8Su50> (Letzter Zugriff am 14. 03. 2013).

Kloth, Andreas: Ein Recht auf musikalische Bildung: Auswirkungen von Inklusion auf den Musikunterricht. In: Greuel, Thomas/Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. (= Musik im Diskurs., Bd. 25). Aachen 2012, S. 93–113.

Laufer, Daniela: Auf dem Weg zu einer inklusiven Musikdidaktik – Ein Beitrag der sonderpädagogischen Musikerziehung zum Umgang mit Verschiedenheit. In: Greuel, Thomas/Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. (= Musik im Diskurs., Bd. 25), S. 40–55.

Markowetz, Reinhard/Schwab, Jürgen E. (Hg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 2012.

Matthes, Gerald: Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Potsdam 2006.

MBS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg). <http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.248770.de> (Letzter Zugriff am 16. 03. 2013).

Merkt, Irmgard: Kulturelle Bildung, Musik und Inklusion. In: Greuel, Thomas/Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. (= Musik im Diskurs., Bd. 25), S. 23–39.

Metzger, Klaus/Weigel, Erich (Hg.): Inklusion – praxisorientiert. Berlin 2012.

Moser, Vera (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012.

Müller, Klaus-Benedikt (Hg.): Musik als Begleiterin behinderter Menschen. Luzern 2001.

Nofze, Mathias (2010): Gemeinsames Musizieren als Mittel zur Integration: zum viertägigen Kongress „Europa InTakt“ an der TU Dortmund. In: Online-Magazin der Neuen Musik Zeitschrift. <http://www.nmz.de/artikel/gemeinsames-musizieren-als-mittel-zur-integration> (Letzter Zugriff am 09. 03. 2013).

Pella, Jeanette (2012): Inklusion um jeden Preis? Eine Anregung zum kritischen Denken. In: Broschüre des Diakonischen Werkes Berlin-Brandenburg-Schlesische Oberlausitz. Berlin 2012, S. 23–25.

Radke, Peter: Inklusion oder Integration – nur eine Frage der Terminologie? In: Metzger, Klaus/Weigel, Erich (Hg.): Inklusion – praxisorientiert. Berlin 2012, S. 8–19.

Raila, Petronilla/Raila, Veronika: Bin ich schon drin? In: Weigl, Erich/Metzger, Klaus (Hg.): Inklusion – eine Schule für alle. Lehrerbücherei Grundschule Kompakt. Berlin. 2011, S. 9–16.

Rollingplanet (Online-Magazin für aktive Behinderte, Senioren und Freunde). <http://rollingplanet.net/2012/09/22/inklusion-in-nrw-es-kracht-gewaltig/> (Letzter Zugriff am 15. 03. 2013).

Salzberg-Ludwig, Karin/Grüning, Eberhard (Hg.): Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen. Stuttgart 2007.

Sandow, Katharine: Bunte Noten – nicht nur eine musikalische Brücke zwischen geistig behindertem Kind, Schule und Familie. In: Bäßler, Hans (Hg.): Toleranz. Dimensionen für den Musikunterricht. Kongreßbericht der 22. Bundesschulmusikwoche. Mainz 1998, S. 61–65.

Schmidt, Rainer: Gelingende Schulen stärken Kinder! In: Schneider, Lucia (Hg.): Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen: Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Baltmannsweiler 2012, S. 29–38.

Schmies, Elisabeth/Leidig, Tatjana: Gemeinschaftsgrundschule Wolpe-rath-Schönau. In: Schneider, Lucia (Hg.): Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen: Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Baltmannsweiler 2012, S. 76–98.

Schneider, Lucia (Hg.): Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen. Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Baltmannsweiler 2012.

Schöler, Jutta: Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim/Basel 2009.

Theunissen, Georg: Die UN-Konvention, Artikel 24: Ein Kommentar. In: Weigl, Erich/Metzger, Klaus (Hg.): Inklusion – eine Schule für alle. Lehrerbücherei Grundschule Kompakt. Berlin 2011, S. 21–28.

Tischler, Björn: Inklusion – Vision oder Mogelpackung? Konsequenzen der Inklusionsdiskussion für den (Musik-)Unterricht an Regelschulen. In: AfS-Magazin. Zeitschrift des Arbeitskreises für Schulmusik, 31 (2011), S. 15–17.

Weigl, Erich/Metzger, Klaus (Hg.): Inklusion – eine Schule für alle. Lehrerbücherei Grundschule Kompakt. Berlin 2011.

Zdzinski, Stephen F.: Instrumental music for special learners. In: Music Educators Journal, 87, (4) (2001), S. 27–63.