

PÄDAGOGIK

Anlage 6 zur DS 1267/23

3|23

KONTROVERS Unangekündigte Tests im Unterricht

BEITRAG Wie erleben Lehrkräfte eine Weiterbildung zur Shoah?

SERIE »Resilienz im Lehrberuf«: Im Schulalltag zu Atem kommen



**DEMOKRATIE
LERNEN**

INKLUSION: WO STEHT DEUTSCHLAND HEUTE?

BÜŞRA KOCABIYIK

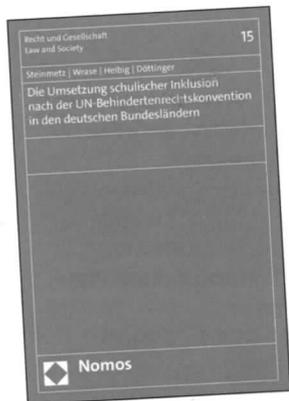
Die UN-Behindertenrechtskonvention (nachfolgend: UN-BRK) verpflichtet die Vertragsstaaten zur Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen und wurde im Jahr 2009 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert. Dabei hat der UN-Ausschuss mittlerweile sehr deutlich herausgestellt, dass Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen nicht vom allgemeinen Schulsystem exkludiert und in gesonderte Schulformen gedrängt werden dürfen. Deutschland steht damit seit 14 Jahren vor der großen Herausforderung, Inklusion in seinem bisher weiterhin mit früher Selektion und weitreichender Separation operierenden Schulsystem zu verwirklichen.

Doch inwiefern ist Deutschland diesem Transformationsauftrag gerecht geworden? Wo steht Deutschland, wenn es um die Umsetzung schulisch-unterrichtlicher Inklusion geht? Und welche Erfahrungswerte, Handlungsmöglichkeiten und Strategien werden in der Literatur für eine (Weiter-)Entwicklung schulisch-unterrichtlicher Inklusion formuliert? Diese Fragen sollen entlang der ausgewählten Bände nachfolgend beantwortet werden. Als erstes werden hierfür zwei Bände vorgestellt, die die Entwicklung schulischer Inklusion auf der Basis empirisch fundierter Daten genauer in den Blick nehmen. Steinmetz et al. (2021) sowie Klemm (2021) untersuchen in ihren Studien den Umsetzungsstand schulisch-unterrichtlicher Inklusion auf der Grundlage von Schulgesetzen sowie Analysen amtlicher Schulstatistiken.

Höchst (2019) teilt in seinem erfahrungsbasierten und praxisorientierten Buch seine langjährigen Erfahrungen als Schulleiter sowie Inklusionsreferent zum Thema und nähert sich der Frage, inwiefern Inklusion gescheitert ist beziehungsweise ob diese gerettet werden kann. Der Index für Inklusion, den Achermann et al. (2019) in der aktuellsten Auflage für den deutschsprachigen Raum übersetzt, bearbeitet und herausgegeben haben, dient auf der Basis von zahlreichen inklusiven Werten als eine Reflexionsfolie für z. B. Schulen, die sich auf dem Weg hin zu inklusiven Strukturen weiterentwickeln und zielt dabei auf Veränderungen in den Schulkulturen. Den Abschluss bildet der Band von Walter-Klose (2021), der die soziale Dimension des Lernens fokussiert und das Ziel verfolgt, unterstützende sowie praxisnahe Handlungsmöglichkeiten für die Entwicklung einer förderlichen Lernatmosphäre bereitzustellen.

Die Bildungsforscher:innen Steinmetz et al. (2021) setzen sich auf vielfältige Weise (wie z. B. in Vorträgen oder Veröffentlichungen) für das Thema der Inklusion ein und nehmen in ihrer Studie **Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern** den derzeitigen Stand schulischer Inklusion genauer in den Blick. In einem ersten Schritt werden hierfür zunächst vier große Anforderungen aus dem Normtext des Art. 24

zur Bildung der UN-BRK abgeleitet, die sich in den Begriffen Availability (Verfügbarkeit), Accessibility (Zugänglichkeit), Acceptability (Annehmbarkeit) sowie Adaptability (Anpassungsfähigkeit) zeigen (S. 30). Auf dieser Basis werden vier Gewährleistungsinhalte genauer untersucht beziehungsweise hierfür Indikatoren entlang einer von den Vereinten Nationen entwickelten Methodik zur Indikatorenbildung (S. 237) abgeleitet (z. B. Verfügbarkeit inklusiver Bildung; diskriminierungsfreie Zugänglichkeit inklusiver Bildung; S. 86). Mithilfe der Analyse von Schulgesetzen, Rechts- und Verwaltungsschriften wird schließlich ein menschenrechtlich basiertes Indikatorensystem entwickelt (S. 79 ff.), das eine Messung oder Bewertung der Frage ermöglichen soll, »inwiefern die Länder Struktur- und Steuerungsentscheidungen getroffen haben, um die Gewährleistungen des Art. 24 UN-BRK umzusetzen« (S. 238). Die Ergebnisse fallen dabei für die Bundesländer sehr unterschiedlich aus, was die Autor:innen in drei Gruppierungen verdeutlichen: Der Gruppe der »inklusionsorientierten Bundesländer« (z. B. Berlin) (S. 214) ist gemeinsam, dass die Verfügbarkeit inklusiver Angebote als sehr hoch eingestuft wird. Viele Schulen haben dort bereits Erfahrungen mit schulischer Inklusion gesammelt. In dieser ersten Gruppe sind Bremen und Hamburg die einzigen Bundesländer, die ein vorbehaltloses Recht auf Inklusion in ihren Schulgesetzen verankert haben. Hier wurde bereits ein Transformationsprozess des Förderschulsystems



Sebastian Steinmetz, Michael Wrase, Marcel Helbig, Ina Döttinger: Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern
Nomos 2021, 333 S., € 94

eingeleitet. Bremen hat z. B. mit einer Schulstrukturreform relativ radikal seine Förderschulen in sogenannte Unterstützungszentren transformiert, die als Unterstützung der umliegenden Regelschulen für den inklusiven Unterricht dienen (S. 217). Die zweite Gruppe der »strukturpersistenten Länder« (z. B. Bayern) (S. 230) hat die UN-BRK bisher nur dürftig umgesetzt und hält vergleichsweise »volumfänglich an ihrem ausdifferenzierten Förderschulangebot« fest (S. 240). So ist die Exklusionsquote paradoxerweise nicht gesunken, sondern angestiegen, was bedeutet, dass anteilig mehr Kinder mit Förderbedarf als vor der Ratifikation der UN-BRK Förderschulen besuchen. Zur letzten Gruppe der »entwicklungsambivalenten Bundesländer« (mit positiven und negativen Tendenzen) (S. 224) werden unter anderem die ostdeutschen Länder gezählt, die traditionell eine hohe Exklusionsquote haben, wenngleich die Zahlen sinken. Die Förderschulen werden in den Ländern dieser Gruppe in den meisten Fällen nicht zur Disposition gestellt, sodass hier als eine grundlegende Schwierigkeit die Aufrechthaltung zweier Systeme postuliert wird (S. 193).

Insgesamt macht die umfangreiche, empirisch fundierte Studie, die in dieser Form erstmalig durchgeführt wurde, deutlich, dass Inklusion auf Ebene der Schulstrukturen mit Ausnahme weniger Bundesländer nicht wirklich priorisiert worden ist, sodass der Großteil der Schulgesetze der einzelnen Länder – auch mehr als nach zehn Jahren – noch nicht den Forderungen der

UN-BRK entsprechen. Daher wird ein beträchtlicher Reformspielraum konstatiert und die Umsetzung schulischer Inklusion übergreifend als äußerst dürftig eingestuft (S. 243 f.). Gleichzeitig reflektieren die Autor:innen aber auch, dass die auf der Strukturebene angesiedelte normative Bewertung des Implementierungsstands schulischer Inklusion keine Aussagen darüber trifft, »wie in der Praxis der Vorrang inklusiver Schulbildung gewährleistet« wird (S. 87).

Als langjähriger Bildungsforscher sowie Mitglied des Expertenkreises »Inklusive Bildung« der Deutschen UNESCO-Kommission kann Klemm als einer der versiertesten Kritiker bildungspolitischer Entwicklungen betrachtet werden. In seiner Studie **Inklusion in Deutschlands Schulen** untersucht er vor dem Hintergrund der Frage, ob Schüler:innen mit einem Förderbedarf in Förder- oder allgemeinen Schulen unterrichtet werden sollen, »ob und wie sich Deutschland und seine einzelnen Bundesländer bei der Gestaltung seines allgemeinbildenden Schulsystems (...)« (S. 7) dem Ziel inklusiver Bildung angenähert haben.

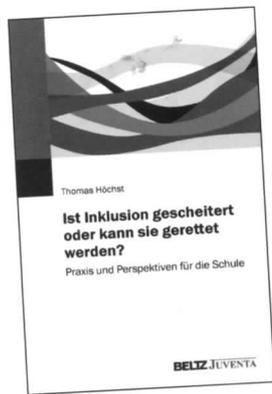
Nach einem historischen Abriss der Entwicklung der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt Klemm entlang einer Analyse von bildungspolitischen Dokumenten (z. B. Schulgesetze) auf, wie dort Inklusion unter einen Ressourcenvorbehalt



Klaus Klemm: Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen - Erfahrungen - Erwartungen
Beltz 2021, 90 S., € 12,95

gestellt wird, und nimmt Angebotsstrukturen kritisch in den Blick, die einer landesweiten Weiterentwicklung schulisch-unterrichtlicher Inklusion im Weg stehen. Hilfreich sind die tabellarisch dargestellten Zahlen, die sich wie ein roter Faden durch den Band ziehen. Dabei wird erkennbar, dass die Umsetzung des Transformationsauftrags nur zögerlich verläuft und die Bundesländer sich dabei sehr unterschiedlich (und zum Teil auch entgegen der formulierten Ziele der UN-BRK) entwickeln. Während z. B. im Schuljahr 2008/09 insgesamt 4,8 Prozent der Schüler:innen der Sekundarstufe I in Förderschulen unterrichtet wurden, sind es zehn Jahre später 4,2 Prozent, eine Verringerung um spärliche 0,6 Prozent (S. 46). Klemm führt dies für einige Bundesländer auf das Fehlen politischen Willens zurück und verweist zuletzt vor dem Hintergrund der sozialen Spaltungen während der Pandemie auf die Notwendigkeit entsprechender Umsetzungsschritte (S. 86). Insgesamt gibt der Autor einen klaren Überblick über die Entwicklung der gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf und führt nicht zuletzt bildungspolitische sowie studienbasierte Argumente an, die für den weiteren Ausbau schulisch-unterrichtlicher Inklusion sprechen.

Ist Inklusion gescheitert oder kann sie gerettet werden? Höchst setzt sich mit dieser durchaus provokant gestellten Frage in seinem Band aus-



Thomas Höchst: Ist Inklusion gescheitert oder kann sie gerettet werden? Praxis und Perspektiven für die Schule
Beltz 2019, 142 S., € 19,95



Tony Booth, Mel Ainscow: Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung
Herausgegeben von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate, Andrea Platte
Beltz 2019, 224 S., € 26,95

einander und formuliert darin vor allem praxisorientierte Perspektiven für Schulen. Er teilt damit seine langjährigen Erfahrungen als Schulleiter. In dieser Funktion hat er – mithilfe der Unterstützung seiner Kolleg:innen – den Umbau der eigenen Schule zu einer inklusiven Schule initiiert. Offen thematisiert Höchst die aktuellen Mängel schulisch-unterrichtlicher Inklusion in der Lehrer:innenausbildung und -fortbildung, in den Einstellungen der Akteur:innen sowie vor allem in der praktischen Umsetzung und formuliert notwendige Gelingensbedingungen. Zu Beginn skizziert Höchst die vielfältigen Perspektiven des Inklusionsbegriffs und kritisiert ein enges Verständnis von Inklusion, das nur Schüler:innen mit Beeinträchtigungen in den Blick nimmt. Er plädiert für den Gebrauch eines weiten Inklusionsbegriffs, der alle Schüler:innen einschließt. Hierbei hebt der Autor besonders die Frage hervor, wie Schulen (um-)gestaltet werden müssen, damit alle Schüler:innen dort inklusiv lernen und gefördert werden können (S. 14). Es scheint ein Inklusionsverständnis auf, das das Problem nicht in den Schüler:innen selbst, sondern z. B. eher in den fehlenden Ressourcen an den Schulen verortet. Schwierig ist allerdings, dass die Ausführungen nicht durch wissenschaftlich fundierte Quellen gestützt werden, was zu einer klareren Trennung der einzelnen Sichtweisen auf diesen Begriff hätte beitragen können. Auch wird z. B. die Frage nach dem Erhalt der Förderschulen nicht wie bei Steinmetz et al. (2021) in Anlehnung an die An-

forderungen der UN-BRK diskutiert, sondern ein Nachdenken gefordert, »ob das gut ist« (S. 122). Dabei wird nicht deutlich gemacht, dass Inklusion keinesfalls mit der gesonderten Beschulung von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen vereinbar ist.

Der Band ist aufgrund der zahlreichen Praxishinweise dennoch lesenswert. Sie reichen von Lernplanbeispielen – wie z. B. für den Mathematikunterricht (S. 96) – bis hin zu Möglichkeiten der Planung eines differenzierteren Unterrichts (S. 60) und können hilfreich sein, um den aktuellen Umsetzungsstand an der eigenen Schule kritisch in den Blick zu nehmen und die Entwicklung hin zu einer inklusionsorientierteren Schule im bestehenden System zu planen.

Die formulierte Frage, ob Inklusion gescheitert sei, verneint der Autor in doppelter Weise: Aufgrund fehlender inklusiver Konzepte, Ressourcen als auch Fortbildungen für die an den Schulen beteiligten Akteur:innen kippe die Stimmung vor Ort zwar in seiner Wahrnehmung, jedoch dürfe Inklusion – mit Bezug auf die Bildungsgerechtigkeit – nicht scheitern. Fraglich bleibt, ob allein die Umsetzung der Bausteine einer inklusiven Schule, wie der Autor sie ihm seinem Buch vorschlägt, zur Rettung der Inklusion führt (S. 18), insofern hier der notwendige politische Wille – wie Steinmetz et al. (2021) und Klemm (2021) ihn anführen – nicht diskutiert wird.

Der **Index für Inklusion** zielt auf Veränderungen in den Schulkulturen, die als Grundlage für nachhaltige Entwicklungen beschrieben werden (S. 30). Erstmals entwickelt wurde er im Jahr 2000 von Booth und Ainscow, den international häufig zitierten Vertretern der »Inclusive Education«. Nach grundlegenden Überarbeitungen wurde der Band 2016 in seiner 4. Ausgabe veröffentlicht (S. 8). Er basiert auf einem Inklusionsverständnis, das beansprucht, »Entwicklungen so zu gestalten, dass sie das Lernen und die Teilhabe aller unterstützen« (S. 31). Als ein Leitfaden bezieht er sich vor allem auf die praktische Umsetzung der in ihm beschriebenen inklusiven Werte. Letztere werden als Antwort auf die zentrale Frage: »Wie wollen wir zusammenleben?« vorgeschlagen (S. 8 f.). Die zahlreichen Fragen, die im Index formuliert werden, sind zugleich sein Kern und vertiefen die Bedeutung der übergreifend formulierten Indikatoren, die insgesamt in drei Dimensionen unterteilt sind: inklusive Kultur, inklusive Strategie und inklusive Praxis (S. 99 f.). Diese können helfen, ein gemeinsames Handeln an der Schule zu initiieren und dienen auch als Basis für eine differenzierte Selbstevaluation und -reflexion auf dem Weg hin zu inklusiven Schulstrukturen (S. 11). Sie werden im Index als Voraussetzung für den Transformationsprozess in der Praxis sowie den Abbau von Zugangs- und Teilhabebarrrieren detailliert beschrieben (S. 34), sollten aber keinesfalls als eine strikte, auswertbare Checkliste verstanden werden.



**Christian Walter-Klose:
Erfolgreiches Miteinander an
inklusive Schulen. Tipps und
Strategien für gemeinsames
Lernen**

Beltz 2021, 184 S., € 24,95

Für die Idee, die aktuellste Auflage des Index für die deutschsprachigen Bildungssysteme zu adaptieren, war die Frage leitend, was nötig ist, »damit der Index in den verschiedenen deutschsprachigen Bildungssystemen verstanden wird und dort inklusive Entwicklungen unterstützen kann« (S. 10). So ist es den Herausgeber:innen neben der deutschsprachigen Adaption gelungen, in ihren Ausführungen die verschiedenen deutschsprachigen Systeme zu berücksichtigen. Auch wurden z. B. die Praxisbeispiele (z. B. S. 108) um welche aus deutschsprachigen Kontexten ergänzt. Besonders interessant und neu ist dabei der Entwurf eines Curriculums beziehungsweise Lehrplans, der die Entstehung eines schulinternen Dialogs zum Ziel hat, »was inklusive Curricula und Lehrpläne ausmacht, was warum in Schulen gelehrt werden sollte und was angemessene Lernbereiche für das 21. Jahrhundert sind« (S. 48). Kritisch anzumerken ist jedoch, dass der Index bei Befolgung des Wertekanons durch die handelnden Akteur:innen eine erfolgreiche Umsetzung schulischer Inklusion suggeriert. Damit scheint die problematische Vorstellung auf, Inklusion könnte allein durch die Bemühungen und (Veränderungen der) Haltungen der Subjekte im bestehenden Schulsystem erreicht werden. Exklusionsorientierte strukturell-organisatorische und politisch hergestellte Rahmenbedingungen bleiben dabei unreflektiert, womit nicht zuletzt möglicherweise die Gefahr einer Entpolitisierung des Inklusionsgedankens einhergeht.

Walter-Klose, Professor mit dem Schwerpunkt Behinderung und Inklusion, fokussiert in seinem Band **Erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen** die soziale Dimension des Lernens und verfolgt in einem systematischen Ansatz das Ziel, unterstützende Handlungsoptionen für die Entwicklung einer sozialen Lernatmosphäre bereitzustellen. Letztere finden sich zu Beginn in einer kompakten Darstellung der vielen Strategien für gemeinsames Lernen sowie den enthaltenen Arbeitsmaterialien. Neben zunächst empirisch fundierten Überlegungen zu Inklusion in Theorie und Praxis, die diese als »das kontinuierliche Bemühen, die Umwelt an das Individuum anzupassen« (S. 15) beschreiben, werden Reflexionsgebote zur Gestaltung eines inklusiven Lernangebots diskutiert. Letztere schaffen die Grundlage für die anschließenden Ausführungen zum sozialen Miteinander (S. 23 ff.). Soziale Teilhabe und Anerkennung werden dabei im Kontext von Schule als ein Grundbedürfnis hervorgehoben und als hilfreich für die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowie persönlicher Identität beschrieben (S. 22).

Verhelfen diese – eher theoretisierenden – Darlegungen zu einem besseren Überblick über grundlegende Theorien und Modelle inklusiver Bildung, so finden sich im weiteren Verlauf zahlreiche Anregungen und konkrete Möglichkeiten der Förderung des sozialen Miteinanders in der schulisch-unterrichtlichen Praxis. Dabei können die Bausteine der Theorie und der Praxis

gut zusammengelesen werden, ein direkter Einstieg in den praxisorientierten Teil ist aber auch gut möglich. Die Anregungen und Handlungsmöglichkeiten werden entlang von Ratschlägen und Methoden detailliert beschrieben, die sowohl auf dem Erfahrungswissen von Lehrer:innen sowie des Autors fußen. Gewinnbringend könnten hier besonders die vielfältigen Materialien wie z. B. die an die Methoden geknüpften Arbeitsblätter für Lehrer:innen und Referendar:innen sein. Durch die Verknüpfung theoretisierender sowie stark praxisorientierter Inhalte erfüllt der Band zwar seinen Anspruch, den Leser:innen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wie soziale Situationen in der Schule gestaltet werden können, »sodass (...) Ausgrenzungsmechanismen abgebaut werden.« (S. 11). Jedoch bleibt der politische Umsetzungswille und die übergreifende Frage, inwiefern exklusive Systeme zugunsten inklusiver Bildungsmöglichkeiten abgebaut werden können, auch in diesem Band unberücksichtigt.

BÜŞRA KOCABIYIK ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation am Institut für Rehabilitationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

✉ buesra.kocabiyik@paedagogik.uni-halle.de