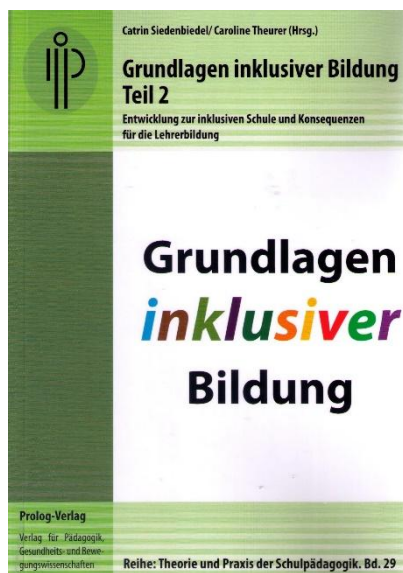




Siedenbiedel, Catrin; Theurer, Caroline [2015]
Grundlagen inklusiver Bildung
Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung

Immenhausen: Prolog-Verlag
297 Seiten
€ 29,80
ISBN: 978-3-934575-81-3



Siedenbiedel, Catrin; Theurer, Caroline [2015]
Grundlagen inklusiver Bildung
Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule
und Konsequenzen für die Lehrerbildung

Immenhausen: Prolog-Verlag
371 Seiten
€ 32,80
ISBN: 978-3-934575-82-0

Einordnung in den wissenschaftlichen Kontext, Relevanz und Adressaten

Das Thema „Inklusion“ stellt seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 die zentrale pädagogische und strukturelle Herausforderung für das deutsche Bildungswesen dar. Grund genug, sich anhand der vorliegenden Sammelbände zu den Grundlagen inklusiver Bildung einen Überblick zum derzeitigen Stand der Diskussion zu verschaffen. Die beiden Sammelbände wenden sich gleichermaßen an Lehrer*innen, Bildungsforscher*innen und bildungsinteressierte Leser*innen jedweder Herkunft.

Aufbau

Band I untersucht unter dem Titel „Inklusive Schulpraxis und -entwicklung“ die didaktischen Grundlagen (Kap. I) und die praktischen Facetten inklusiven Unterrichts (Kap II), und veranschaulicht Forschungsergebnisse zur inklusiven Bildung (Kap III). In einem abschließenden Forum (Kap. IV) werden besondere Herausforderungen im inklusiven Unterricht sowie ein inklusives Bildungsverständnis zur Diskussion gestellt. Band 2 widmet sich der Entwicklung zur inklusiven Schule und möglichen Konsequenzen für die

Lehrer*innenbildung. Hier thematisieren die Autor*innen aus ihrer Sicht die Grundlagen inklusiver Bildung für die Sekundarstufen I und II (Kap. I) und zeigen unter der Überschrift „Entwicklung zur inklusiven Schule“ (Kap. II) die Praxis inklusiver Schulentwicklung (Kap. II.I) und Forschungsergebnisse zur inklusiven Schulentwicklung (Kap. II.II) sowie Konsequenzen für die Lehr*innenbildung auf (Kap. III). In einer darauffolgenden Diskussion (Kap. IV) werden interkulturelle und gemeinschaftsschulische Facetten inklusiver Schulpraxis vorgestellt. Das abschließende Kapitel bildet Beispiele inklusiver Schulprofile (Kap. V) ab.

Inhalt

In drei Basisartikeln werden in Teil 1 der Sammelbände didaktische Grundlagen zur aktuellen Diskussion um inklusive Bildung vorgestellt. Die Herausgeberin umreißt die Historie der Inklusionspolitischen Diskussion und formuliert ein Desiderat zur Umsetzung von Gerechtigkeit in inklusiv arbeitenden Schulen. Als Grundvoraussetzung für Bildungsgerechtigkeit nennt sie die Arbeit in multiprofessionellen Teams in inklusiven Settings (S.21) und streift die Gefahr einer pauschalen Ablehnung von inklusivem Unterricht angesichts politisch verordneter Sparmodelle (S. 23). Welche Konsequenzen dies für eine inklusive Didaktik und für die Bereitstellung materieller, geistiger und finanzieller Ressourcen haben kann, wird in den folgenden Kapiteln ausgeführt. Hier setzt man sich mit den Herausforderungen reflexiver inklusiver Didaktik auseinander und umreißt die Möglichkeiten innerer Differenzierung von inklusivem Unterricht (S. 35). In einem weiteren Beitrag werden die Herausforderungen an eine inklusive Didaktik unter anderem als Dekalog von Merkmalen inklusiver Schulen und inklusivem Unterrichts (S. 45) vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Bildungsverständnisses postuliert.

Die anschließenden acht Kapitel geben Einblick in eine inklusive Unterrichtspraxis. Im ersten Kapitel wird Kompetenzorientierung als Voraussetzung für einen inklusiven Unterricht und der „Anerkennung von Heterogenität“ (S.65) formuliert, die als Ergänzung der von Wocken aufgezeigten methodischen und curricularen Grundlegung für inklusiven Unterricht bezeichnet wird (S. 67). Weitere Artikel veranschaulichen inklusive Schulpraxis anhand von „Vielfaltstableaus“ (S. 75) zur Unterstützung individualisierten Unterrichts, Stationenarbeit für inklusive Gruppen (S. 87), spezifische Facetten inklusiver Beschulung, wie z. B. die von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) (S. 97) und die Möglichkeiten einer inklusiven naturwissenschaftlichen Didaktik (S. 110). Die praktische Durchführung inklusiven Unterrichts in den Naturwissenschaften und im

Politikunterricht wird am Beispiel der Lernwerkstatt Donaustadt (S. 135) und anhand des Themas „Dorfgründung“ (S. 135) erläutert, und ein weitere Beitrag thematisiert Inklusion im erziehungswissenschaftlichen Unterricht in der Einführungsphase der Gymnasialen Oberstufe in NRW (S. 152). Sechs Beiträge bieten einen Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse zur inklusiven Bildung. Die zwei einführenden Artikel befassen sich mit unterschiedlichen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden in inklusiven Grundschulklassen (S. 163) sowie mit Einstellungen und Bereitschaften von Lehrpersonen und Schulleitungen zur Inklusion (S. 181). Die Autor*innen fordern abschließend, Reflexionsprozesse bei den angehenden Lehrpersonen anzustoßen, um die Arbeit am „professionellen Selbst“ (S. 178) und den Aufbau einer inklusiven Schulkultur (S. 193) zu unterstützen. Weiterhin werden erste Erfahrungen mit inklusiver Schulpraxis an saarländischen Grundschulen thematisiert (S. 197) und die Arbeit in Teams von Regelschul- und Förderschullehrer*innen problematisiert (S. 211). Der Umgang mit kultureller Diversität durch problemorientiertes Lernen (S. 217) wurde ebenso erforscht wie die Inklusion von Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale

Entwicklung aus der Sicht von Mitschüler*innen sowie das Erleben der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung durch Grundschul Kinder (S. 248). Im abschließenden „Forum“ stehen die pädagogische Praxis mit sozial und emotional herausfordernden Kindern (S. 267) sowie ein inklusives Bildungsverständnis zur Diskussion (S. 20). Als Beispiel zur gelungenen Umsetzung von Inklusion wird unter dem Titel „Exklusive Inklusion“ (S. 287) die Teilnahme einer Gymnasialklasse am Unterricht einer Förderschulklasse geschildert und ausgewertet. Zusammenfassend kann man sagen, dass die drei Hauptkapitel des Sammelbandes ein buntes Mosaik inklusiver Schulpraxis- und Forschungsergebnisse abbilden und die Darstellung einer inklusiven Unterrichtstheorie außen vor lassen.

Teil 2 der Sammelbände wird im Grundlagenkapitel mit einem Email Interview mit der Schulleiterin der Offenen Schule Waldau eröffnet. Hier werden Praxiserfahrungen mit inklusivem Unterricht in der Sekundarstufe I geschildert und hinterfragt (S. 9). Inklusiver Unterricht in der Sekundarstufe II wird anhand eines Praxisforschungsprojekts am Oberstufenkolleg Bielefeld erläutert (S. 18). Abschließend formulieren die Autor*innen Desiderate für inklusiven Unterricht wie Teamteaching, Beratungsangebote, eine Umstrukturierung der Lehrerbildung sowie den Ausbau von Förderangeboten (S. 33). Der dritte Beitrag setzt sich mit der Verantwortlichkeit von Schulen und Sozialleistungsträgern für die schulischen Zugänge von Schüler*innen auseinander (S. 37). Inklusive Schulentwicklung und Forschungsergebnisse bilden das Rahmenthema für vier Beiträge. Dabei wird die Kooperation mit Beratungs- und Förderzentren (S. 49) ebenso dargestellt wie die Bedeutung der Autonomie und Kooperation von Lehrer*innen in inklusiven schulischen Settings (S. 68) und der Chancen und Schwierigkeiten von Inklusion an berufsbildenden Schulen (S. 79). Besonders aufschlussreich für die bundesdeutsche Debatte um das Thema ist der Beitrag zur inklusiven Bildung in den Schulen Südtirols, die seit der Abschaffung ihrer Sonderschulen auf fast 40 Jahre Erfahrung mit inklusivem Unterricht an Regelschulen zurückblicken können (S. 87). Ein abschließender Beitrag mit dem Schwerpunkt der kooperativen Schulbegleitforschung an der Offenen Schule Köln und der Universität zu Köln (S. 106) bildet die Überleitung zum Forschungsteil des Sammelbandes. Hier werden Forschungsergebnisse zu bildungspolitischen Vorgaben an Einzelschulen, eine multiperspektivische Studie zur Inklusion in Gemeinschaftsschulen (S. 137) und daran anschließend die Entwicklungsaufgaben von dort unterrichtenden Lehrer*innen erläutert (S. 162). Die Positionen von Grundschullehrpersonen (S. 179) sind ebenso Forschungsthema wie die Einstellungen Schweizer Lehrkräfte zu verschiedenen Formen der Kooperation (S. 193) sowie die Einstellungen von Eltern zu inklusiver Bildung (S. 212). Als mögliche Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung werden die

Ergebnisse einer Studie zur Inklusionspädagogik in der universitären Ausbildungsphase formuliert (S. 233). Ein weiterer Beitrag schildert die Vorbereitung inklusiver Schul- und Unterrichtsarbeit in einem Seminar der Universität Kassel (S. 255). In einem dort angesiedelten Projekt stehen Fallsupervision und Kollegiale Beratung im Mittelpunkt der Ausbildung (S. 270). Darüber hinaus wird das Thema „Blended Learning“ bei psychisch kranken Schüler*innen (S. 282) angesprochen, und abschließend werden berufsbiographische Herausforderungen von Lehrkräften im gemeinsamen Unterricht (S. 298) thematisiert. Unter dem Oberthema „Diskussion“ fassen die Herausgeber*innen Beiträge zur Interkulturalität in der deutschen Auslandsschularbeit zusammen (S. 319). Lernprozesse zum Gelingen einer inklusiven Schuler werden erörtert (S. 332) und die Entwicklung einer Gemeinschaftsschule im Kontext gesellschaftlicher Exklusion (S. 348) wird analysiert. Das abschließende Kapitel stellt die Schulprofile der Gemeinschaftsschule Billerbeck (S. 361), der Europaschule Rheinberg (S. 365) und der Anne-Frank-Schule

Bargteheide (S. 368) im Hinblick auf den Umgang mit inklusiven Lernprozessen und -strukturen dar.

Auch die hier dargestellten Beiträge bilden ein buntes Potpourri von Eindrücken inklusiver Schultheorie und -praxis ab.

Ausgewählte Inhalte und Kritik

Trotz zum Teil fehlender inhaltlicher Stringenz bieten die beiden vorliegenden Sammelbände zu den „Grundlagen inklusiver Bildung“ interessierten Leser*innen in schulpraktischer als auch in forschungstheoretischer Hinsicht die Möglichkeit, sich einen Überblick über aktuelle Aspekte der Inklusionsdebatte zu verschaffen. In Kapitel II. 6 veranschaulichen Petra Büker, Stefanie Meier, Cathleen Bethke und eine weitere Autorengruppe das Konzept des Vielfaltstableaus zur Aus- und Weiterbildung in multiprofessionellen Teams (S. 70). Sie vertreten die Position, „dass Inklusion zuallererst von den Akteuren aus gedacht werden muss“ (S. 71). Vor dem Hintergrund eines Inklusionsverständnisses, das als „Zusammenspiel verschiedenster Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Kultur, Religion, Sprache, ökonomische Lage, Leistung und individueller ‚Besonderheiten‘ gedacht werden“ soll (S. 73), werden die Perspektiven einer multiprofessionell kooperierenden Arbeitsgruppe¹ in Bezug auf ein webbasiertes Aus- und Weiterbildungsinstrument entwickelt: Dem Vielfaltstableau. „Dieses portraitiert anhand zahlreicher Fallbeispiele die Lebens- und Bildungsgeschichten ganz verschiedener ‚besonderer‘ Kinder“ (S. 72) und wird als Teil eines „pädagogischen Handlungsrepertoires“ (S. 81) verstanden, „welches den Kindern individuelle Wege zur Teilhabe“ (S. 81) ermöglicht und Vorschläge zur Gestaltung der Aus- und Weiterbildung inklusiv beschulter Kinder formuliert (S.78). Das Konzept wirkt überzeugend und könnte auch in der Sekundarstufe I Anwendung finden.

¹ Dieses multiprofessionelle Team besteht aus 15 Vertreter*innen aus Kitas, Grund- und Förderschulen, Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung, Wissenschaftler*innen und Studierenden der Universität Paderborn.

Weiterhin dürften für Leser*innen die Erfahrungen der Autoren Ingrid Karlegger, Rudolf Meraner und Hanne Winkler zur inklusiven Bildung in den Schulen Südtirols (S. 87) von besonderem Interesse sein. In Italien wurden schon 1977 alle sonderpädagogischen Einrichtungen abgeschafft, und für die Umsetzung der Inklusion baute man ein Unterstützungssystem auf: Die „Integrationsberatung und ein Dokumentationszentrum für Lehr- und audiovisuelles Material sowie für spezielle Hilfsmittel“ (S. 89). Integrationsberaterinnen und -berater bieten psychopädagogische Beratung bei Fragen. Anhand verschiedener Praxisbeispiele erläutern die Autor*innen anschaulich, wie inklusive Bildung,

insbesondere „auf der Ebene der Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen“ (S. 97) in Südtirol ermöglicht wird: Integrationslehrpersonen sind ausdrücklich der Klasse zugewiesen. „Die gesamte Schulgemeinschaft muss den Inklusionsprozess mittragen und dafür Verantwortung übernehmen, es kann nicht sein, dass eine Lehrkraft mit spezifischen Kompetenzen im Alleingang diese Aufgabe übernimmt“ (S. 97). Demzufolge sehen die Autor*innen die Schule in Südtirol auf einem guten Weg, „das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung [...] ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ (S. 100) zu verwirklichen. Als bleibende Herausforderungen formulieren die Autor*innen die Weiterbildung von Lehrpersonen und eine Unterrichts- sowie Schulentwicklung mit dem Fokus auf Inklusion (S. 102).

Der bildungstheoretische Kontext, in dem die beiden Sammelbände zu den Grundlagen inklusiver Bildung stehen, wird in Kapitel I.4 von Kersten Reich gesetzt (Band 1, S. 4). Nach

der Erörterung gesellschaftlicher Herausforderungen durch die Inklusion und ihrer schulischen Implikationen benennt Reich in appellativer Manier zehn Merkmale als Mindeststandards einer inklusiven Schule. Dazu gehören „Beziehungen und Teams“ (S. 45), „Demokratie und Partizipation“ (S. 46), „Chancengerechte Qualifikation“ (S. 47), „Ganztag“ und „förderliche Lernumgebung“ (S. 50), „Förderbedarf ohne Stigmatisierung“ (S. 52), „Neues Beurteilungssystem“ (S. 53), „neue Schularchitektur“ und „Öffnung der Lebenswelt“ (S. 54) sowie „Beratung, Supervision, Evaluation und neue Kriterien guten Unterrichts“ (S. 55). Der Autor erhebt den Anspruch, diese Merkmale „ausführliche hergeleitet, diskutiert und lösungsorientiert präsentiert“ (S. 45) zu haben - dennoch bleiben zentrale Aspekte seiner Argumentation beliebig. So wird der hier verwendete Inklusionsbegriff nicht klar definiert, gesetzliche Vorgaben auf Länderebene zur schulischen Umsetzung der Inklusion werden nicht benannt und es bleibt unklar, was im Detail unter multiprofessionellen Teams zu verstehen ist. Lehrer*innen, die an öffentlichen Schulen tätig und mit Bildungsstandardisierung, Unterrichts- und Schulevaluationen und konstanter Ressourcenverknappung vertraut sind, werden folgenden Ausführungen mit Skepsis begegnen:

„Inklusion, das ist bekannt, scheitert eben immer auch an mangelnden inklusiven Haltungen, geringem Engagement, fehlender Bereitschaft zur Veränderung Richtung Teamunterricht und Teamvorbereitungen des Lehr- und Lernstoffes u.s.w. (...). Der sich selbst verstärkende Zirkel guter Arbeit besteht aus einem Engagement, das tatsächlich etwas positiv verändert, dem Gefühl einer exzellenten Arbeit, die selbst bei widrigen Umständen noch das Beste aus einer Sache macht, dem ethischen Gehalt einer Arbeit, die hier in den Menschenrechten und der Menschenwürde wurzelt und dabei besonders geeignet ist, als gerechtfertigt und sinnvoll zu gelten“ (S. 56).

Ähnlich wie die Kompetenzorientierung entpuppt sich nun auch das Thema „Inklusion“ bei Reich „als eine anders ausgerichtet Spielart fortgesetzter Postulatepädagogik. Auch in ihr herrscht der pädagogische Indikativ, mit dem ein Sollen schon wie ein Sein behandelt wird. Es wird in den neuen Texten ein möglichst alles umfassendes und höchstes Können, eine (...) Omnikompetenz ausgemalt, mit der wir uns einmal mehr die schönsten Illusionen über das Ergebnis der Schularbeit machen können.“² Der durch Reich formulierte große Schritt für die Menschheit wird für viele Lehrpersonen in der nach wie vor unterfinanzierten inklusiven Praxis an deutschen Schulen nur ein kurzer Weg zur Selbstausschöpfung sein.

² Gruschka (2015), S. 15.

Fazit

Der Themenschwerpunkt „Grundlagen inklusiver Didaktik“ der Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“ bildet eine facettenreiche Ausgangsbasis für den Diskurs um schulische Inklusion.

Es ist absehbar, dass dieses Thema die bildungstheoretischen und -politischen Debatten in Deutschland auch in den kommenden Jahren bestimmen wird. Zentrale Aspekte, die derzeit kontrovers diskutiert werden, sind beispielsweise die Umstrukturierungen einer inklusiv ausgerichteten Lehrer*innenbildung und die Rolle des Förderschullehrer*innen im deutschen Schulwesen. Angesichts steigender Flüchtlingszahlen in Deutschland ist es absehbar, dass die Themen „Flucht“ und „Migration“ die inklusionpolitische Debatte in Deutschland zukünftig noch stärker prägen werden. Und nicht zuletzt sollte berücksichtigt werden, dass auch die Inklusion, ähnlich wie vor einigen Jahren die Themen „Bildungsstandardisierung“ und „Kompetenzorientierung“, unter dem Aspekt der Bildungsökonomisierung zu analysieren

und zu diskutieren ist. Daher sollte ein dritter Teil zu den Grundlagen inklusiver Bildung in der Reihe nicht lange auf sich warten lassen.

Andrea Gergen, OStRin i.H, E-Mail: gergen@staff.uni-marburg.de

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, Uwe (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld, transcript Verlag.
- Blömeke, S. et al. (Hrsg.) (2016): Traditionen und Zukünfte, Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen, Berlin&Toronto, Barbara Budrich.
- Gruschka, Andreas (2015): Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen, Opladen, Berlin und Toronto, Barbara Budrich.
- Hartong, Sigrid (2016): Überlegungen zum potentiellen Inklusionsversagen aktueller Bildungsreformparadigmen. Die Produktion neuer Ungleichheiten in Zeiten von lebenslangem Lernen und standardbasierter Reform, in: Blömeke, S. et al. (Hg.): Traditionen und Zukünfte, Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen, Berlin&Toronto, Barbara Budrich.
- Knobloch, Clemens (2015): Wie man öffentlich über „Inklusion“ (und was man daraus schließen kann) in: NachDenkSeiten – Die kritische Website, 16.01.2015, <http://www.nachdenkseiten.de/?p=24597>.
- Krautz, Jochen (2011): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. 3. Aufl. München, Diederichs.
- Niehaus-Böhm, Uschi (2013): Inklusion: Das gebrochene Versprechen, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 8/2013, S. 29-32.