

Pädagogik auf der Suche nach Inklusion I

Aktuelle Bestandsaufnahme von Theorie und Praxis

Roswitha Lebzelter¹

Zusammenfassung

Inklusion ist ein in der Bildungsdebatte ebenso präsender wie unbestimmter Begriff. Vielfach kommt es zu einer synonymen Verwendung der Begriffe Inklusion und Integration. Für eine sinnvolle Diskussion ist eine Begriffsschärfung notwendig. In dieser Arbeit wird versucht, durch eine Zusammenschau theoretischer und praktischer Zugänge zu einer inklusiven Pädagogik diesen Bedarf ein Stück weit zu erschließen.

On the search for an inclusive education system I

Current ideas in theory and practice

Schlüsselwörter:

Inklusion
Begriffsdefinition
Schulpraxis

Keywords:

Inclusion
Terminology
Practice of Education

1 Einleitung

Seit den 1990er Jahren stellt die Frage nach der gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen Bereichen des Bildungsangebots eine wesentliche Komponente in der österreichischen Schul- und Bildungsdebatte dar. Frühe Versuche der Inklusion bzw. Integration von Kindern und Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf reichen möglicherweise in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück (Ratz, 2016). 1993 wurde im österreichischen Schulwesen neben dem bestehenden äußerst segregierenden System unter dem Begriff Integration ein Parallelsystem eingeführt, in welchem Schüler/innen mit und ohne Behinderung integrativ in gemeinsamen Klassen unterrichtet werden (Altrichter & Feyerer, 2012). In diesen Integrationsklassen findet ein Unterricht der beiden Gruppen nebeneinander statt, wobei im Regelfall eine zweite Lehrkraft zur Verfügung steht.

Integration wird vielfach als Zwischenschritt zur Inklusion angesehen. 2006 wurde die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK, 2006) verabschiedet, die von einem inklusiven Bildungs- und Gesellschaftssystem spricht. Köb et al. (2011) weisen darauf hin, dass die Umsetzung einer inklusiven Schule grundsätzlich unterschiedlich zur Einführung des integrativen Systems ist, da man ersteres, also Inklusion, nicht einfach additiv auf das bestehende System aufsetzen kann.

Inklusion stellt in ihrer vollen Konsequenz einen gesellschaftlichen Zugang zum Menschen in seiner Vielfalt dar und kann nur in dieser Verbindung erfolgreich umgesetzt werden (Alicke, 2013). Insofern ist hier eine breite Beteiligung und Akzeptanz der Inklusion als „Vision“ (Schmitt, 2016, S. 6) entscheidend für den Erfolg. Wie bei allen gesellschaftlichen Veränderungen kommt der Schule als Mikrokosmos eine Schlüsselrolle zu, da ein in diesem System gelebter Zugang einen entscheidenden Einfluss auf nachkommende Generationen haben wird. Ein Grund, der zu Differenzen in der Interpretation des Auftrags der UN-Behindertenrechtskonvention führte, liegt in der mangelnden Klarheit des Begriffs Inklusion. Nach Lüders (2014) gilt der Begriff als „vage, diffus und Containerbegriff“ (S. 24). Wocken (2014) sieht zwar einerseits eine Aufbruchsstimmung, die mit der Einbringung des Begriffs in die Bildungslandschaft entstand, bemerkt darin aber auch einen „inflationären

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: roswitha.lebzelter@ph-noe.ac.at

Allerweltsbegriff [...] mit unscharfen Konturen und mehrdeutigem Inhalt“ (S. 75). Es besteht die Gefahr, dass bei einer großen Freiheit der Proponentinnen und Proponenten bei der Umsetzung eine Beliebigkeit entsteht, oder, wie es Altrichter & Feyerer (2012) ausdrücken: „wer will, der darf, wer nicht will, muss nicht, und wer tut, tut wie er will“ (S. 15).

Ahrbeck (2014) warnt vor „einer Auflösung der sonderpädagogischen Fachlichkeit“ und einer „organisatorischen Einheitslösung, die im Widerspruch zu pädagogischen Notwendigkeiten steht“ (S. 5). Dem halten andere Autoren/Autorinnen entgegen, dass eine solche moderate Inklusion schwer nachvollziehbar sei. Ein Nebeneinanderexistieren von Inklusion und Exklusion, welche ja ihr Gegenteil ist, erscheint ebenso unsinnig wie die Vorstellung, „eine Frau könne lediglich ein bisschen schwanger sein“ (Rohrman, 2014, S. 162). Dem entspricht auch Feusers Aussage (2012), dass Integration unteilbar sei. Es erscheint unerlässlich, dass zumindest in den Grundfragen, was Inklusion ist und welche eindeutigen Merkmale eine inklusive Schule aufweisen muss, ein Konsens gefunden wird.

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, zur angesprochenen Konsensfindung beizutragen. Dazu wird zunächst im Kapitel 2 ein weitreichender Überblick über die von verschiedenen Autorinnen und Autoren vorgeschlagenen Definitionen bzw. Beschreibungen von Inklusion gegeben. Es wird der Versuch unternommen, diese zu sortieren und hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit und ihrer Diversität aufzustellen. Was unter Inklusion zu verstehen ist, wird auch wesentlich von den Versuchen praktischer Umsetzungen mitbestimmt. Hierzu liegen heute Erfahrungen von Schulen für verschiedene Altersstufen vor, die in Kapitel 3 zusammengetragen werden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Kapitel 4 diskutiert die theoretischen und praktischen Ansätze mit der Intention, die Vision einer inklusiven Schule greifbar zu machen. Mit dieser Vision werden in einer Folgepublikation anhand von Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern die Herausforderungen, die derzeit im Kontext der Überführung aller Schulen in ein inklusives System auftauchen, kontrastiert.

2 Definitionen von Inklusion

Wie lässt sich der Begriff Inklusion schärfer definieren? Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die Unterscheidung zwischen den Begriffen Integration und Inklusion. Sander (2002) betont, dass im englischsprachigen Raum eine solche Unterscheidung insbesondere vor der Salamanca-Erklärung kaum vorgenommen wird. Im deutschsprachigen Raum hingegen wird in der Literatur oft bewusst zwischen den beiden Termini unterschieden (Werning & Avci-Werning, 2015). Der allgemeinen Diskussion im deutschsprachigen Raum folgend unterscheidet die Verfasserin in der vorliegenden Arbeit ebenfalls diese beiden Begriffe und sieht das Paar Integration und Inklusion als ein Geschwisterpaar (Wocken, 2015, S. 86) mit gleichen Wurzeln, aber unterschiedlicher Prägung. Textor (2015) unterscheidet die beiden Begriffe dahingehend, dass „mit dem Begriff ‚Inklusion‘ eine systemisch orientierte Perspektive eingenommen“ wird und „alle Heterogenitätsdimensionen“ eingeschlossen werden (S. 37 f.).

Die hier zusammengetragene Auswahl an Definitionen erhebt angesichts der schnell anwachsenden Zahl an Publikationen zu diesem Themenfeld keinen Anspruch auf Vollständigkeit, versucht aber, verschiedene Perspektiven auf das Thema zu erfassen:

- „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (Salamanca-Erklärung, 1994, Übersetzung aus Sander, 2002, S. 146). Bei dieser Definition ist wesentlich, dass sie über die Gruppe der behinderten Personen hinausweist, was allgemein als ein Charakteristikum von Inklusion angesehen wird (Sander, 2002). Damit steht sie im Konnex zur „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 2006). Hinz (2002) weist darauf hin, dass sich so in der Schule eine untrennbare, heterogene Gruppe ergibt.
- Inklusion ist eine „Haltung im Sinne der Wertschätzung aller Menschen, unabhängig von deren jeweiligen Ressourcen und Kompetenzen“ (Dannenbeck, 2013, S. 461).
- „Inklusion zielt darauf ab, die menschliche Heterogenität als gesellschaftlichen Wert zu implementieren. Vielfalt bedeutet, dass jeder aufgrund seiner unterschiedlichen Facetten ‚anders‘ ist. [...] Inklusion besagt dabei weiterhin, dass nicht der Einzelne in bestehende Strukturen integriert, sondern Strukturen so geschaffen werden, dass jeder von Anfang an als zugehörig betrachtet wird und sein Recht auf Teilhabe und Selbstbestimmung umsetzen kann“ (Alicke, 2013, S. 245).

- Rohrmann (2014) erinnert an eine zentrale Forderung von Aktivistinnen und Aktivisten zum Internationalen Jahr der Behinderten 1981: „Keine Reden, Keine Aussonderung, Keine Menschenrechtsverletzungen [...] knapper und präziser kann man die Idee der Inklusion eigentlich kaum auf den Punkt bringen“ (S. 163).
- Im pädagogischen Kontext wird vielfach der Ansatz von Feuser (1995) zitiert, der meint, dass wir eine niemanden ausschließende Pädagogik benötigen, „in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“ (S. 173 f.).
- „Inklusion: Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Regelschulen, die die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen“ (Bürli, 1997, zit. n. Sander, 2002, S. 145).
- „Inklusion ist das gemeinsame Lernen von sehr verschiedenen Menschen – und sie bedeutet das Ende eines zielgleichen Unterrichts bei gleichzeitiger, maximaler Kooperation der Kinder untereinander. Sie lernen und arbeiten gemeinsam – nicht immer, aber häufig –, werden aber nicht miteinander verglichen, sondern an ihrer eigenen Entwicklung gemessen“ (Schmidt, 2015, S. 15).

Eine interessante Zusammenstellung verschiedener Sichtweisen wurde etwa von Luder (2016) vorgestellt, welche zwischen einer normativen, einer empirisch-pragmatischen und einer soziologischen Sichtweise unterscheidet. Dabei ist allerdings zu beachten, dass diese Zusammenschau im Kontext der aktuellen Zielstellungen von Schule verbleibt und das Paradigma der kompetitiven Beurteilung und den Selektionsauftrag der Schule nicht in Frage stellt (Lebzelter & Lebzelter, 2016). Kullmann et al. (2014) betonen, dass Zielstellungen in Form von Mindeststandards für heterogene Lerngruppen in einem inklusiven Sinn als ungeeignet erscheinen. „Leistungshierarchien treffen fundamentale Grundsätze einer inklusiven Pädagogik ins Mark“ (Wocken, 2016, S. 227). Die Bedeutung eines Einstellungswandels wird auch von Helmke (2014) unterstrichen. Die Lehrpersonen müssen demnach „von der Behauptung, Heterogenität sei eine Bereicherung“ überzeugt sein (ebd., S. 257).

Booth & Amrhein (2014) betonen, dass es wenig Sinn mache, Inklusion auf Behinderte in der klassischen Definition (special needs) zu beschränken. Es gehe vielmehr um eine Grundeinstellung zu Diversität und Wertschätzung: „So most importantly inclusion has to be about putting into action a framework of inclusive values. [...] In this way, inclusion becomes a philosophy for education, not an aspect of it“ (S. 25).

3 Praxiserfahrungen Inklusion

Im Bereich der Inklusion stellt der Theorie-Praxis-Nexus einen wesentlichen Aspekt dar oder wie es Stähling (2017, S. 93) formuliert: „Eine neue Schule werden wir nicht am Reißbrett entwerfen.“ Um eine angemessene Diskussion zu ermöglichen, ist eine Zusammenschau von Schulen, die inklusive Vorstellungen (teil-)erfolgreich umsetzen und in der Populär- und Fachliteratur Erwähnung finden, angebracht. Dabei muss der Begriff Inklusion nicht notwendigerweise explizit genannt werden, solange die Grundideen von Inklusion, wie in den Definitionen im vorangegangenen Abschnitt skizziert, realisiert sind oder sein sollen.

Andrea Lübke¹, eine Sonderpädagogin an der Louise-Schroeder-Schule in Hamburg, erzählt: „Wir sind daran gewöhnt, dass sich Lehrer-Teams auf die Bedürfnisse der Kinder einstellen müssen – und nicht umgekehrt.“ In dieser Aussage finden sich zwei Schlüsselbegriffe, die immer wieder im Zusammenhang mit dem Gelingen von Inklusion genannt werden, nämlich die Teamarbeit und die Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler/innen. Der Großteil der Erfahrungsberichte zur Inklusion stammt aus dem Bereich der Primarstufe. Dies lässt darauf schließen, dass aktuell Bemühungen um Inklusion vorrangig in diesem Altersbereich umgesetzt werden bzw. Forschungen in diesem Bereich noch nicht abgeschlossen sind.

3.1 Grundschule Berg Fidel

Die Grundschule Berg Fidel in Münster gilt spätestens seit dem Dokumentarfilm von Hella Wenders (2011) als Repräsentantin einer inklusiven Schule in Deutschland. Der inklusive Gedanke spiegelt sich dabei einerseits darin wider, dass grundsätzlich alle Kinder aufgenommen werden, was zu einer sichtbaren Vielfalt bei 50 verschiedenen Muttersprachen führt (Stähling & Wenders, 2013). Darüber hinaus versucht die Schule auch mit adaptierten Unterrichtskonzepten dem inklusiven Anspruch gerecht zu werden. So ist Offenes Lernen im Sinne

von Peschel ein zentraler Bestandteil des Unterrichtsalltags (Stellbrink, 2012). Gleichzeitig betont die Schule eine klare Strukturierung, die den Schülerinnen und Schülern Halt geben soll (Stähling & Wenders, 2014).

Liest man bei Stähling (z.B. 2017) und Co-Autorinnen/Co-Autoren nach, so wird die Grundidee von Berg Fidel sichtbar: „Wie bei einer Schiffsreise sind alle aufeinander angewiesen, und keiner geht über Bord“ (Stähling & Wenders, 2014, S. 322). Für die Realisierung dieser Herausforderung kommen in Berg Fidel multiprofessionelle Teams in der Begleitung und Betreuung der Lernenden zum Einsatz, Teambesprechungen gehören zum wöchentlichen Ritual. Verantwortung wird grundsätzlich für alle Schüler/innen übernommen.

Fehler werden „nicht zum Zweck der Aussonderung dokumentiert, sondern gelten im Sinn einer Stärkenperspektive als Hinweise, aus denen ein Kind Mut schöpfen kann“ (Stähling & Wenders, 2013, S. 168). Passend zu dieser Sichtweise werden Leistungsvergleiche zwischen den Schülerinnen und Schülern (im Sinne einer sozialen Bezugsnorm) abgelehnt. Die Leistungsheterogenität wird bewusst durch Jahrgangsmischung innerhalb der Lerngruppen unterstützt; Solidarität hat an dieser Schule einen hohen Stellenwert (Stellbrink, 2012).

3.2 Laborschule Bielefeld

Unter den aktuellen Versuchen im deutschen Sprachraum, eine inklusive Schule für alle Jahrgangsstufen zu realisieren, hat auch die Laborschule Bielefeld unter der langjährigen wissenschaftlichen Leitung von Hentigs sehr große Bekanntheit erlangt (von Hentig, 1993). Wie im vorangegangenen Abschnitt thematisiert, versteht sich Inklusion als eine über Integration hinausgehende Zugangsweise zu Bildung und Gesellschaft. Dementsprechend ist als Herzstück des Bielefelder Ansatzes eine eigene inklusive Didaktik zu sehen (Kullmann et al., 2014; Wocken, 2016), welche sich in ihren Grundzügen an den Arbeiten zur kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki und Stöcker (2007) orientiert. Die Leitprinzipien der Schule stellen eine praxisorientierte Formulierung der in Abschnitt 2 zusammengetragenen Definitionen von Inklusion dar: „Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität, didaktische Integration individualisierter Curricula, adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung, Herstellung von Gemeinsamkeit durch Kooperation der Schülerinnen und Schüler und Co-Teaching und Kooperation der Lehrkräfte“ (Kullmann et al., 2014, S. 91).

Mit ihren ca. 700 Schülerinnen und Schülern entspricht die Laborschule von der Größe typischen österreichischen Schulen. Sie umfasst das Altersspektrum von fünf Jahren bis zum Ende der Pflichtschule. Da Kinder aus ganz Bielefeld aufgenommen werden, bildet die Schülerpopulation die gesellschaftliche Schichtung ab (von Groeben, Geist & Thurn, 2011). Das bedeutet, dass die Schule auch ca. 10 % an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnimmt (Thurn, 2010). Dabei wird darauf geachtet, eine Etikettierung zu vermeiden. Vielmehr will die Schule „die Unterschiede zwischen den Kindern bewusst bejahen und als Bereicherung verstehen“ (von Groeben et al., 2011, S. 261). Co-Teaching wird in den Klassen praktiziert, der Personalstand der Schule umfasst Lehrer/innen, sozialpädagogische Fachkräfte, Sozialarbeiter/innen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie Verwaltungspersonal.²

Ein wesentliches Ziel der pädagogischen Arbeit in der Laborschule Bielefeld ist die Sicherstellung der sozialen Partizipation aller innerhalb der Lerngruppe. Damit wird ein Bildungsprozess im Bereich der Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im Sinne Wolfgang Klafkis angeleitet (Klafki und Stöcker, 2007). Basierend auf einer guten sozialen Einbettung wird kooperatives Lernen unterstützt, dessen Nutzen für den Lernerfolg empirisch belegt ist (z.B. Zimpel, 2014).

3.3 Begabungsgerechte Schule in Offenheim

Der Modellversuch Begabungsgerechte Schule in Offenheim wurde in den Jahren 2009 bis 2013 aufgebaut und ergab sich aus dem Umstand, dass eine Förderschule geschlossen und die Schülerinnen und Schüler nun in den Schulen der Umgebung aufgenommen werden mussten. Als Eckdaten dieses Versuchs führen Katzenbach & Buchhaupt (2014, S. 6) folgende Punkte an:

- „Der Anspruch der stärkeren Individualisierung des Lehrangebots unter Würdigung der prinzipiellen Heterogenität von Lerngruppen,
- die Einsicht in die Notwendigkeit der besseren Förderung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus,
- der Anspruch der Nicht-Aussonderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf,

- der Verzicht auf die ressourcenschöpfende Etikettierung lernschwacher Schülerinnen und Schüler und stattdessen die Einführung einer systembezogenen sonderpädagogischen Grundversorgung an den Regelschulen“.

Gerade der letzte Punkt, so Katzenbach & Buchhaupt (ebd.), bedeutet einen innovativen Zugang, der das Rollenverständnis der Lehrer/innen und die Gestaltung von Unterricht grundlegend betrifft.

3.4 Kleines privates Lehrinstitut Derksen

Auf gymnasialer Ebene bietet das Kleine private Lehrinstitut Derksen in München ein Beispiel für eine Realisierung von Inklusion im Sekundarstufenbereich I und II. Die Schule hat sich entschieden, bewusst klein (ca. 240 Schüler/innen) zu bleiben, um der individuellen Betreuung und dem sozialen Lernen den nötigen Raum geben zu können.³ Als wesentliche Elemente für das Gelingen – abseits von Barrierefreiheit und behinderten-gerechten Sanitäreinrichtungen – werden eine hohe Empathiefähigkeit der Lehrenden, intensiver Informations-austausch mit den Eltern, Betonung der internen Kommunikation zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern, sowie strukturelle Aspekte wie zusätzliche Fachkräfte, geringe Klassenschülerzahl und zusätzliches Raumangebot für Ruhephasen angeführt (Roth, 2015).

3.5 Tdivers

Neue Wege Schule zu denken sind heute in mehreren Ländern zu beobachten. Das EU-Comenius-Projekt Teaching diverse learners in (school) subjects (TdiverS), getragen von Partnerinnen und Partnern in den sechs europäischen Staaten Deutschland, Litauen, Luxemburg, Island, Spanien und Schweden, hat in den letzten Jahren diesen Schulen in Europa durch Zusammenarbeit, Konferenzen und Dissemination eine Plattform und Sichtbarkeit gegeben.⁴ Alle beteiligten Schulen verstehen sich als offen für eine breite Diversität von Lernenden. In der Umsetzung sind Unterrichtskonzepte typisch, die auf Selbstständigkeit und Kooperation setzen. Das Lernen wird als soziokultureller Prozess angesehen, Diversität als ein Wert in einer gemeinsamen Bildung verstanden (Private Korrespondenz Merz-Atalik, 2017⁵).

3.6 Außereuropäische Beispiele

Als internationaler Vorreiter gilt das Grundschulsystem in der kanadischen Provinz Alberta, wo bereits 1972 die Integration von Kindern mit Förderbedarf gestartet und heute ein flächendeckendes, integratives System erzielt wurde (Sliwka, 2014). Gerade aufgrund der guten PISA-Ergebnisse rückte das kanadische System in den Aufmerksamkeitsfokus der europäischen Diskussion (Köpfer, 2013). Folgt man den Beschreibungen von Sliwka (2014), so zeichnet sich im Fall Kanadas eher ein hochentwickeltes und gut ausgebautes, integratives Schulsystem ab, jedoch kein inklusives System im Sinne der oben ausgewählten Definitionen von Inklusion.

Köpfer (2013) verweist auf ein mehrstufiges Unterstützungssystem in der Provinz Quebec, welches mehrere Beschulungsformen bei gleichzeitigem Bemühen um eine vollständige Inklusion vorsieht (Thümmel, 2016). Fortschritte des kanadischen Systems gegenüber dem österreichischen, integrativen System können bei Sliwka (2014) ebenfalls entnommen werden und umfassen eine flächendeckende Umsetzung, eine erweiterte Sichtweise auf „special educational needs“, in der auch hochbegabte Lernende erfasst werden, des Weiteren eine individuelle Programmplanung für jedes Kind mit „special needs“ und eine höhere personelle Ausstattung einhergehend mit speziell zusammengestellten „Learning Support Teams“ (Sliwka, 2014, S. 60). Für die Grundschule liegen nun auch bereits erste substanzielle empirische Studien vor, die den Erfolg der Inklusion nicht nur als Menschenrecht, sondern auch als eine geeignete pädagogische Intervention für eine bestmögliche Lernförderung belegen (Sliwka, 2014, S. 56).

3.7 Die Situation in Österreich

In Österreich ist ein vergleichbares Schulprojekt in der wissenschaftlichen Literatur derzeit nicht dokumentiert, allerdings gibt es einige Ansätze sowohl im öffentlichen als auch im privaten Schulsystem, die dabei sind, das Feld der Möglichkeiten integrativer Beschulung auszuloten. Ein Beispiel ist die Initiative Schule im Aufbruch⁶, zu der Volksschulen, Neue Mittelschulen und weiterführende Schulen gehören.

4 Diskussion und Zusammenfassung

Die UN-Behindertenrechtskonvention (2006) hat einen Prozess der Umgestaltung initiiert, welcher in einer stetig anwachsenden Diskussion in der Fachliteratur aufgenommen und im Sinne der daraus folgenden Konsequenzen verarbeitet wurde und wird, und nun vor der Herausforderung steht, in Bildungs- und Gesellschaftssystemen Umsetzung zu finden. Um diese Diskussion vor allem auch für alle im Schulbereich Tätigen und für die breite Öffentlichkeit auf eine vernünftige Grundlage zu stellen, erscheint eine Begriffsklärung, die sich auf den aktuellen Diskurs in der Fachliteratur stützt, notwendig und sinnvoll. Dafür wurde in Abschnitt 2 dieser Arbeit – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – eine Bestandsaufnahme des Begriffs Inklusion vorgenommen. Die angeführten Definitionen sind sich dahingehend einig, dass Inklusion grundsätzlich die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern als Wert für Schule und Gesellschaft schätzt, und dass Inklusion in einer Schule für alle⁷ zu realisieren sei. Auch sind die Definitionen durchwegs so formuliert, dass sie vorderhand nicht auf einzelne Gruppen (z.B. behinderte/nichtbehinderte Kinder) beschränkt sind. Inklusion wird dabei unausgesprochen als eine Haltung beschrieben, deren konsequente Anwendung fundamentale Einschnitte in das derzeitige Schulsystem nach sich ziehen würde.

Will man ein inklusives Schulsystem erreichen, so ist der Übertrag des durch eine Definition vorgegebenen Rahmens in die praktische Umsetzung die entscheidende Herausforderung. Die dafür notwendigen Schritte lassen sich primär aus den Erfahrungen jener Schulen und Einrichtungen herleiten, die sich bereits aus individuellen Initiativen heraus oder im Rahmen einer Neuausrichtung des Schulsystems (Kanada) auf den Weg gemacht haben, die Idee der Inklusion zu realisieren. Solche Beispiele wurden in Abschnitt 3 vorgestellt.

In dieser Hinsicht erscheint die Diskussion um die Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion von großer Bedeutung. Integration ist stets ein additiver Vorgang, bei dem Personen als Gruppe von außen hereingeholt werden, zwar Anknüpfungspunkte finden, aber dennoch mit dem Nimbus der Andersartigkeit versehen bleiben. Inklusion hingegen trennt von Beginn an nicht, die Akzeptanz der Individualität aller macht eine Unterscheidung aufgrund willkürlicher Merkmale unnötig.

Aktuell ist das Schulsystem in Österreich und Deutschland von Segregation geprägt. Sowohl eine integrative als auch eine inklusive Vision in der Schulentwicklung startet daher von einer Situation, die ausgeschlossene Personen kennt und diese in einem ersten Schritt in die Gemeinschaft hineinführen muss. Beide Vorstellungen sind sich daher in dieser Anfangsphase in ihren Handlungen ähnlich, unterscheiden sich aber in ihren Intentionen klar und führen langfristig zu völlig unterschiedlichen Formen der Bildungseinrichtungen und der Vorstellungen von Bildung. Dies zeigt sich etwa darin, dass ein vollständiges Aufgehen der Sonder- bzw. Förderschulen in einer Schule für alle selbst bei einigen Integrationsbefürworterinnen und -befürwortern kritisch gesehen wird (Klippert, 2015). Für Kinder mit geistiger oder körperlicher Behinderung besteht laut Klippert (ebd.) die Gefahr, dass sie nur den Status eines geduldeten, aber nicht vollständig inkludierten Mitglieds innerhalb einer Klasse oder einer Schule erhalten. Dass es dem gegenüber Erfolgsgeschichten zur Integration mehrfach behinderter Kinder gibt, wird von Wocken (2015) betont. In der selben Arbeit merkt Wocken an, dass die traditionelle Sonderpädagogik „mit verschränkten Armen und distanzierter Reserviertheit“ (S. 54) den Bemühungen der Inklusionsbefürworter/innen zusieht und damit selbst eine Barriere für die erfolgreiche Realisierung von Inklusion darstellt.

Das integrative System, das, insbesondere in einer Teilumsetzung, die Sonderschulen weiterhin als festen Bestandteil ansieht, erfordert wesentlich geringere Umstellungen nicht nur in formaler Hinsicht, sondern auch in Bezug auf die Rolle der Lehrperson. Im integrativen Zugang werden nicht nur Schülerinnen und Schüler additiv hinzugefügt, sondern auch jene Lehrkräfte, die bislang ausschließlich sonderpädagogische Aufgaben wahrgenommen haben. Es ist daher wesentlich zu betonen, dass Integration nicht eine Inklusion „light“ darstellt, sondern von grundsätzlich verschiedenen Annahmen zur Bildung ausgeht. So zeigt zum Beispiel das kanadische Schulsystem, dass die Thematisierung des Rollenbildes der Pädagogin/des Pädagogen einen wesentlichen Aspekt in der Systemumstellung darstellt (Köpfer, 2014). In Paper II („Autor/in“, in Vorbereitung) wird eine Bestandsaufnahme der aktuellen Ausgangssituation und der Vorstellungen der Schuldirektorinnen und -direktoren als zentrale Proponentinnen und Proponenten am Beispiel des österreichischen Bundeslandes Niederösterreich im Rahmen der hier zusammengefassten Definitionen von Inklusion vorgestellt.

Die in Abschnitt 3 kurz dargestellten Beispiele der Umsetzung inklusiver Vorstellungen in einer Schule deuten darauf hin, dass die Realisierung einer Schule für alle grundsätzlich möglich erscheint und nicht als naive Vision abgetan werden darf. Aus diesen Erfahrungen zeichnen sich jene Grundhaltungen und Vorbedingungen ab, die für die Umsetzung von Inklusion im Sinne der genannten Definitionen realisiert werden müssen. Dazu gehören zunächst äußere Rahmenbedingungen wie eine entsprechende Gestaltung des Schulraums (z.B. Fischer, 2016), um der Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern eine

entsprechende Flexibilität bei den Lehr- und Lernformen hinzuzufügen. Adäquate personelle Ressourcen sind ebenso eine Notwendigkeit (Katzenbach & Buchhaupt, 2014; Höhmann, 2005). Mehr als auf diese äußeren wird es aber auf eine Änderung der inneren Rahmenbedingungen ankommen, nämlich eine Änderung hin zu einer Verantwortung für alle Lernenden.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6(1), 5-19.
- Alicke, T. (2013). Inklusion – Hintergründe eines neuen Blickwinkels. *Migration und Soziale Arbeit*, 35(3), 243-248.
- Altrichter, H., Feyerer E. (2011). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Online-verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73/73>.
- Booth, T., Amrhein, B. (2014). An interview with Prof. Tony Booth: Developing Inclusion – a continuous process. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 25-29). Münster: Waxmann.
- BRK. (2006). UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Originalfassung. Online verfügbar unter <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>, Zugriff am 6. Jänner 2017.
- Dannenbeck, C. (2013). Inklusionsorientierung als pädagogische Herausforderung. *unsere jugend*, 11/12, 460-466.
- Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2012). Integration ist unteilbar. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 31-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, E. (2016). (Wie) Kann dem Bildungs- und Erziehungsbedarf von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im gemeinsamen Unterricht ausreichend begegnet werden? In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 74-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Bobingen: Klett/Kallmeyer.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 354-361.
- Höhmann, K. (2005). Kollegiale Schulleitung. Ihre Bedeutung im Schulalltag am Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Die Deutsche Schule*, 97 Jg. (2), 174-185.
- Katzenbach, D., Buchhaupt, F. (2014). Evaluation des Schulversuchs Begabungsgerechte Schule im Landkreis Offenbach. Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Klafki, W., Stöcker, H. (2007). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 173-208). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klippert, H. (2015). Chronische Überforderung. In K. Irle (Hrsg.), *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten* (S. 25-34). Weinheim und Basel: Beltz.
- Köb, H., Müller, K., Weiss, J. (2011). Sind Sonderschulen mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vereinbar? *Heilpädagogik*, 54(1), 21-24.
- Köpfer, A. (2013). Inclusion in Canada. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, A. (2013). Inklusive Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Quebec. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/196/202>.

- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107). Münster: Waxmann.
- Lebzelter, R., Lebzelter, T. (2016). Die je individuelle Perspektive als Outcome einer inklusiven Bildungslandschaft. *R&E-SOURCE*, 6. Online verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource>, Zugriff am 9. Februar 2017.
- Luder, R. (2016). Integration oder Inklusion? Gedanken zu einer begrifflichen und konzeptionellen Debatte und Implikationen für die Praxis. In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *Inklusion konkret. Gestaltung inklusiven Unterrichts* (S. 9-14). Schriftenreihe des BZIB, Bd. 1. Linz: BZIB.
- Lüders, C. (2014). „Irgendeinen Begriff braucht es ja....“ Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. *Soziale Passagen*, 6(1), 21–53.
- Prenzel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Ratz, C. (2016). Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der Inklusion. Ein Vergleich von Äpfeln mit Birnen? In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 155-171). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rohrmann, E. (2014). Inklusion? Inklusion! Kritische Anmerkungen zur aktuellen Inklusionsdebatte und zum Konzept einer moderaten Inklusion. *Soziale Passagen*, 6(1), 161-166.
- Roth, I. (2015). Inklusion – Den Anfang wagen und gemeinsam wachsen. Kleines privates Lehrinstitut Derksen, München. In R. Lelgemann, Ph. Singer & Ch. Walter-Klose (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (S. 240-247). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sander, A. (2002). Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14. bis 16. November 2001 in Schwerin* (S. 143-164). Middelfart (DK): European Agency for Development in Special Needs Education.
- Schmidt, R. (2015). Gerecht ist das nicht! In K. Irle (Hrsg.), *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten* (S. 13-23). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schmitt, C. (2016). Inklusion, Interkulturelle Öffnung, Diversity – Professionstheoretische Überlegungen zu einem kritisch-reflexiven Inklusionsverständnis. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/365/295>.
- Sliwka, A. (2014). Inklusion an der Grundschule: Wie funktioniert das in Kanada? In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 56-62). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Stähling, R., Wenders, B. (2013). „Er ist nicht da, wenn er nicht gebraucht wird, doch er ist zur Stelle, wenn er sich nützlich machen kann.“ (Korczak). *Gemeinsam leben*, 3, 160-169.
- Stähling, R., Wenders, B. (2014). „Hier fliegt keiner raus!“ – Über Freude und Halt in einer inklusiven Schulklasse der Grundschule Berg Fidel. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 39, 319-337.
- Stähling, R. (2017). Die Primus-Schule Berg Fidel - eine Schule mit einer unvorhersehbaren Entwicklung. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele einer erfolgreichen Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Stellbrink, M. (2012). Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderung für die Lehrerbildung* (S. 83-100). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Textor, A. (2015). Gemeinsam Lernen. Theoretische Grundlagen und didaktische Leitlinien für einen Inklusion unterstützenden Unterricht. In Ch. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 37-60). Münster: Waxmann.
- Thümmel, I. (2016). Organisationsformen und Modelle von Inklusion im Spiegel aktueller Schulentwicklungen. Folgen der UN-BRK und Fragen zu ihrer praktischen Umsetzung. In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 172-204). Stuttgart: Kohlhammer.

- Thurn, S. (2010). Entwicklungsprozesse an der Laborschule Bielefeld. In Th. Bohl, C. Schelle, W. Helsper & H. G. Holzappels (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 404-409). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Von der Groeben, A., Geist, S., Thurn, S. (2011). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl.) (S. 260-278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Von Hentig, H. (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München: Hanser.
- Wenders, H. (2011). *Berg Fidel – Eine Schule für alle* (Film). Köln: W-Film.
- Werning, R., Avci-Werning, M. (2015). Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Wocken, H. (2014a). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege* (2. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2015). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine* (6. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2016). *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen*. Hamburg: Feldhaus.
- Zimpel, A F. (2014). *Einander helfen. Der Weg zur inklusiven Lernkultur* (2., erweiterte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

¹ Spiegel Online vom 4. Jänner 2017. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/inklusion-lehrer-erzaehlen-von-chancen-und-verzweiflung-a-1123764.html>, Zugriff am 5. Jänner 2017.

² Online verfügbar unter https://www.uni-bielefeld.de/LS/Laborschule_neu/, Zugriff am 17. Februar 2017.

³ Webseite des Kleinen privaten Lehrinstituts Derksen. Online verfügbar unter <http://www.derksen-gym.de/wissenswertes/>, Zugriff am 2. März 2017.

⁴ Online verfügbar unter <http://www.tdivers.eu/>, Zugriff am 7. März 2017.

⁵ Kerstin Merz-Atalik, Projektinitiatorin von TdiverS, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

⁶ Online verfügbar unter <http://www.schule-im-aufbruch.at/>, Zugriff am 7. März 2017.

⁷ Wie bereits in „Autor/in“ (2016) ausgeführt, möchte die/der Verfasser/in an dieser Stelle die *Schule für alle* klar vom politisch verwendeten Begriff der *Gesamtschule* unterscheiden.