

Bettina Amrhein
(Hrsg.)

Diagnostik im Kontext inklusive Bildung

Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte

Amrhein
**Diagnostik im Kontext
inklusive Bildung**

Bettina Amrhein
(Hrsg.)

Diagnostik im Kontext inklusive Bildung

Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.r. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2078-3

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 7

Inklusive Reformen im deutschen Schulsystem – schultheoretische Anmerkungen

Bettina Amrhein

Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu
Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen 17

Inklusion und diagnostisches Handeln

Kerstin Ziemer

Inklusion und diagnostisches Handeln 39

Annedore Prengel

Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit –
„Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht 49

Ines Boban und Andreas Hinz

Dialogisch-systemische Diagnostik –
eine Möglichkeit in inklusiven Kontexten 64

Mai-Anh Boger und Annette Textor

Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma
Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung
durch Lehrkräfte 79

Marcel Veber und Christian Fischer

Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung –
eine potenzialorientierte Verortung 98

Benjamin Haas

Diagnostik als gouvernementale Strategie – Regierungsweisen
der Differenz und Anforderungen an eine inklusive Diagnostik 118

Ines Schiermeyer-Reichl

Diagnostik heißt (*An-*)*Erkennen* – mein Gegenüber und mich selbst 134

Susanne Miller und Brigitte Kottmann

„Und dann war das auch noch so ein kleines, zartes Persönchen“:
Grundschullehrkräfte im Entscheidungsdilemma zwischen Fördern
und Selektieren 154

<i>Brigitte Schumann</i>	
„Auf dem Weg zur Inklusion“ oder zur „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule?.....	168
<i>Manfred Jödecke</i>	
Was ist und was sein könnte – inklusive Handlungsoptionen „diagnostischer Fallarbeit“	178
<i>Johannes Mand</i>	
Inklusive Diagnostik für Kinder mit Migrationsgeschichte	191
Partizipation und Diagnostik	
<i>Markus Meyer und Christian Jansen</i>	
Schüler/-innen als aktive Teilhaber diagnostischer Prozesse.....	203
Response to Intervention (RTI) – Kritische Anmerkungen	
<i>Beth Ferry</i>	
Response to Intervention: Persisting Concerns	217
<i>Peter Rödler</i>	
RTI – ein Konzept der Entkulturierung von Lernen.....	232
<i>Andreas Hinz</i>	
Response-to-Intervention – eine (Schein-)Lösung für die Herausforderung inklusionsorientierter Diagnostik?!.....	243
Diagnostik und Reflexion in der LehrerInnenbildung	
<i>Thomas Häcker, Constanze Berndt und Maik Walm</i>	
Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inklusionen Zeiten‘	261
<i>Christian Jansen und Markus Meyer</i>	
Wie qualifiziert man Lehrer/innen im Bereich Diagnostik für den Umgang mit Vielfalt im Unterricht?	279
Internationale Perspektive zu Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung	
<i>Anne Sliwka und Silke Trumppa</i>	
Diagnostik und individualisierte Förderplanung in Kanada am Beispiel des <i>Individualized Program Planning</i> in der Provinz Alberta.....	299

Einleitung

Es sind Wortschöpfungen wie „Inklusionsquoten“, „Inklusionskinder“, „Inklusionseltern“ oder auch „Non-Responder“ usw., die die Herausgeberin nicht zuletzt zu diesem Band ermutigten. Sie verfolgt die Entwicklungen rund um Inklusion seit vielen Jahren sorgfältig und stellt ein diffuses aber immer stärker werdendes „Unwohlsein“ beim Lesen dieser und ähnlicher Begriffe fest. Unter Berücksichtigung der Verschiedenheit der Lernenden strebt Inklusive Pädagogik die Bekämpfung diskriminierender Haltungen, die Schaffung wertschätzender Gemeinschaften, die Verwirklichung einer Pädagogik für alle, sowie wie die Verbesserung der Qualität und Effektivität der Pädagogik für den Mainstream der Lernenden an. Zahlreiche AutorInnen bescheinigen der aktuellen Inklusionsdebatte ein erhebliches Theoriedefizit. Sie überrascht an der Debatte, wie wenig der Begriff auch nur andeutungsweise geklärt ist und stellen fest, dass erst sorgfältige Erklärung, theoretische Reflexion und begründete Differenzierung es ermöglichen, eine vernünftige und distinktive inklusive Praxis zu entwickeln. So schreibt Winkler (Winkler, 2014, 113): „Alles andere hat mehr mit Polemik oder appellativem Aktionismus zu tun, mit generalisierenden Vorstellungen, die Enttäuschungen provozieren – oder gegenüber dem vermeintlich doch „eigentlich“ Gemeinten Nebeneffekte hervorrufen, die von niemandem gewünscht wurden“.

Gerade in den letzten beiden Jahren, in denen der Prozess in Bezug auf die Umsetzung in Schule und Unterricht eine starke Top-Down-Steuerung erhalten hat, verdichtet sich der Eindruck, dass unter dem großen Handlungsdruck, keine Zeit für eben diese sorgfältige Erklärung bzw. theoretische Reflexion bleibt. Auch ich stelle diese Nebeneffekte vor allem in der aktuellen oft hektisch geführten Umsetzungsdiskussion um Inklusion und Diagnostik fest und möchten mit dem vorliegenden Band ein wenig inne halten.

Dass dieses auf der ursprünglichen und international anschlussfähigen inklusiven Bildungsidee begründete Verweilen dringend nötig ist, zeigt mir insbesondere neben vielen weiteren Konzepten die Einführung des sogenannten Response-to-Intervention (RTI) Modells, das aktuell in einigen Bundesländern als das inklusionskompatible diagnostische Verfahren Einzug hält. Es reicht aus meiner Sicht ein Blick auf das *Wording* dieses Konzeptes, um das zuvor beschriebene Unwohlsein hervor zu rufen. Da ist die Rede von non-responder, intensive interventions, standards-based-curriculum, students at the lowest levels of academic or social emotional achievement usw.

Zunächst etwas ohnmächtig angesichts der großen Verbreitung, welche das Konzept nicht selten durch die Aktivitäten einiger Akteure der empirischen Sonderpädagogik in Deutschland zu erlangen scheint, entstand die Idee, einige Kolleginnen und Kollegen zu bitten, mir bei der kritischen Betrachtung dieser Entwicklungen zu unterstützen und damit nach Erklärungen für dieses Unwohlsein zu suchen.

Eine überraschende Erfahrung war, dass die Zusammenstellung dieses Sammelbandes sehr leicht gelang. Ich musste nicht lange anfragen, um eine große Anzahl von Kolleginnen und Kollegen mit ihren Beiträgen in einem Band versammeln zu können, die sich kritisch mit den aktuellen Entwicklungen rund um den Aufbau inklusiver Schul- und Unterrichtspraktiken und hier insbesondere diagnostischer Konzepte auseinandersetzen mochten. Diese Erfahrungen deutete ich in die Richtung, dass sich offensichtlich nicht nur bei mir eine gewisse Unruhe ausgebreitet hatte, was den Aufbau sogenannter inklusiver Diagnostik in Schule und Unterricht bedeutet.

Der vorliegende Band stellt sich demnach der Frage, was eine inklusionssensible Diagnostik sein könnte und was sie vor dem Hintergrund einer international anschlussfähigen Begriffsprägung (Inklusion bedeutet einen willkommen heißenden Umgang in jegliche Richtung) eher nicht sein sollte.

Der Titelzusatz Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte unterstreicht die Komplexität dieses Vorhabens. Ich möchte hiermit einen kleinen Beitrag leisten, einen Moment inne zu halten und sich gemeinsam über bestehende Disziplin- und Professionsgrenzen hinweg bewusst zu machen, worin eine mögliche systemverändernde Chance dieser inklusiven Bildungsidee bestehen könnte. Ich möchte so mit der Unterstützung unserer Kolleginnen und Kollegen, den Versuch unternehmen, Rekontextualisierungstendenzen in den aktuell verlaufenden Reformversuchen zu entlarven, die bewirken, dass sich aktuell die inklusive Innovation eher an das System anpasst als umgekehrt, Systemwandel für alle Schülerinnen und Schüler zu bewirken.

Ich wünsche diesem Band daher eine weite Verbreitung über eben diese Disziplin- und Professionsgrenzen hinweg. Vielleicht eröffnet sich dann zukünftig die Möglichkeit, gemeinsam am Aufbau wirklich inklusiver Bildung zu arbeiten und möglicherweise eingeschlagene „Irrwege“ wieder zu verlassen. Der nachfolgend beschriebene *Aufbau des vorliegenden Bandes* scheint Einiges an Potenzial hierfür bereit zu halten.

Zum Aufbau des Buches

Bettina Amrhein geht in ihrem einleitenden und die Texte der Autorinnen und Autoren vorbereitenden theoretischen Beitrag einem Phänomen nach, das sich insbesondere bei der Umsetzung inklusiver Reformen im deutschen Bildungssystem zeigt. Sie beschreibt vor dem Hintergrund schultheoretischer Überlegungen, was passiert, wenn Inklusion in ein System implementiert wird, das darauf nur wenig vorbereitet zu sein scheint. Ihre schultheoretischen Überlegungen können auch dazu dienen, sich besonders kritisch mit der Umsetzung sogenannter inklusiver Diagnostik im Kontext der aktuellen Bildungsreformen auseinander zu setzen.

Kerstin Ziemer diskutiert in ihrem Beitrag „Inklusion und diagnostisches Handeln“ die Grundprämissen diagnostischen Handelns in pädagogischen Kontexten und Herangehensweisen, die dem entsprechen. Pädagogische Diagnostik geht vom Kind bzw. Jugendlichen, deren Kompetenzen und Perspektiven aus und zielt darauf ab, den Möglichkeitsraum für Entwicklung und Lernen unter Berücksichtigung Einzelner und der Gruppe bzw. Klasse zu gestalten.

Annedore Prengel stellt die „Didaktische Diagnostik“ als Bestandteil inklusiven Unterrichts in vier Schritten vor. Dabei präzisiert sie die Besonderheiten einer inklusiven Didaktischen Diagnostik, sie rahmt Didaktische Diagnostik im Horizont inklusiver Pädagogik und stellt abschließend Instrumente der inklusiven Didaktischen Diagnostik vor. Zusätzlich werden Vorzüge und Nachteile der Verwendung gruppenbezogener Zuschreibungen und diagnostischer Kategorien erörtert.

Im Beitrag von **Andreas Hinz und Ines Boban** werden Bezüge zum „Partnerschaftsmodell“ von Eisler als pädagogisches Grundmodell hergestellt, Konsequenzen für die Diagnostik abgeleitet, das „diagnostische Mosaik“ und die verschiedenen damit verknüpften Möglichkeiten der Reflexion dargestellt.

Mai-Anh Boger und **Annette Textor** gehen der Frage nach, welchen Effekt diagnostische Kategorien auf die Wahrnehmung der diagnostizierten Person durch die Lehrkräfte haben. Hierfür erläutern sie zunächst die Theorien des *Labeling Approach* und des *Ableismus*. Im Rahmen einer für den vorliegenden Text durchgeführten kleinen empirischen Studie beschreiben sie den Effekt der diagnostischen Kategorie „ADS“ auf die Einschätzung eines Schülers und die Bewertung seiner Leistungsfähigkeit. Auf Basis dieser theoretischen und empirischen Überlegungen wird im Schlussteil reflektiert, wie ein guter Umgang mit diagnostischen Kategorien in der Schulpraxis aussehen könnte.

Christian Fischer und **Marcel Veber** problematisieren ihre Beobachtung, dass Inklusive Bildung und Individuelle Förderung häufig nicht im Hinblick auf mögliche Synergien betrachtet werden. Sie entwickeln eine durch die individuelle Begabungsförderung bereicherte potenzialorientierte Ausrichtung inklusiver Bildungskonzepte. Die Autoren berücksichtigen in ihren konzeptionellen Ideen auch die Verknüpfung auf verschiedenen Systemebenen. Der Mehrwert dieser Verbindung wird aus ihrer Sicht im Rahmen der pädagogischen Diagnostik deutlich, wenn inter- wie auch intrapersonale Potenziale als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns gesetzt werden.

Benjamin Haas liefert einen Beitrag mit dem Titel „Diagnostik als gouvernementale Strategie – Regierungsweisen der Differenz und Anforderungen an eine inklusive Diagnostik“. Mit Foucault stellt er die Diagnostik als gouvernementale Strategie heraus, welche anhand ihrer Passung zu inklusiven Verpflichtungen zu überprüfen ist. Er diskutiert Konzepte der Förderdiagnostik und Ansätze zu Response-to-Intervention konstrastierend und plädiert für eine differenzsensible Diagnostik.

Ines Schiermeyer-Reichl geht der Frage nach, welche Art von Diagnostik insbesondere bei sogenanntem „herausforderndem“ Verhalten hilfreich sein könnte. Sie bearbeitet die Frage, inwiefern diagnostische Prozesse hierzu einen Beitrag leisten können. Welche Art von Diagnostik wäre, insbesondere in Zuschreibungsprozessen des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im emotional-sozialen Bereich, hilfreich? Aus der Perspektive einer (an-)erkennenden, selbstreflektorischen und rehistorisierenden Diagnostik wird das Erkennen bzw. Diagnostizieren nicht nur mit Blick auf die Lernenden, sondern ebenfalls auf die Lehrenden sich selbst gegenüber fokussiert.

Susanne Miller und **Brigitte Kottmann** nehmen das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Blick. Sie bearbeiten kritisch die Antinomie von Fördern und Selektieren, in der sich Grundschullehrkräfte befinden, wenn sie für ein Kind ein Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf beantragen oder davon absehen. Dabei erkennen sie die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als sehr bedeutsame Schnittschnelle in der Bildungsbiografie an, in der Bildungsungleichheit hergestellt wird.

Brigitte Schumann nimmt kritisch Stellung zur derzeitigen Umsetzung der UN-BRK, v.a. im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Response-to-Intervention wird v.a. aus Sicht der Disability Studies kritisch betrachtet und die „Sonderpädagogisierung“ der Allgemeinen Schule als Barriere für Inklusion herausgestellt.

Manfred Jödecke stellt die „diagnostische Fallarbeit“ als Handlungsoption für inklusive Kontexte in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Diese verzichtet auf Zuschreibungen und Beurteilungen und vollzieht theoriegeleitet die innere Situation eines Menschen im jeweils situativ gesellschaftlichen Kontext nach. Im Zentrum steht das sich entwickelnde Individuum. Verschiedene kulturhistorische und tätigkeitstheoretische Denkwerkzeuge, zugleich Einstellungen und Haltungen, die der humanistischen Psychologie und Pädagogik verpflichtet sind, stellen die Basis dar.

Die Exklusionsrisiken von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter Migrationsgeschichte untersucht **Johannes Mand**. Er diskutiert die mangelnde Eignung der Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und plädiert für eine deutliche Entwicklungsorientierung in der diagnostischen Arbeit.

Markus Meyer und **Christian Jansen** begründen, warum die Schülerinnen und Schüler aktiv an diagnostischen Prozessen teilhaben sollten. Die Autoren setzen sich in einem ersten Teil ihres Beitrages mit dem Lernen als Prozess und deren Gestaltung auseinander. Schülerinnen und Schüler sind im Diagnoseprozess als aktiv Teilhabende einzubeziehen. Diskutiert wird, welche Elemente zu einer aktiven Teilhabe gehören, wie sich dieses pädagogisch-didaktisch begründen lässt und welche Konsequenzen sich für den Unterricht daraus ableiten lassen.

Danach widmen sich drei Texte speziell dem Response-to-Intervention Ansatz (RTI). Dieser hat gerade in den letzten beiden Jahren in Deutschland eine starke Verbreitung im Kontext der Umsetzung inklusiver Bildung erlangt. Die hier versammelten Texte haben gemeinsam, dass sie sich vor dem Hintergrund einer inklusionspädagogischen Perspektive sehr kritisch mit dem RTI-Ansatz auseinandersetzen.

Den Anfang bildet ein Text der amerikanischen Kollegin **Beth Ferry**/Syracuse University/USA. Mit ihrem bereits 2012 veröffentlichten Text: *Undermining Inclusion? A Critical Reading of Response to Intervention (RTI)* hatte sie bereits sehr früh, eine Problematisierung des RTI-Ansatzes geliefert. Im vorliegenden Band greift sie diese Vorarbeiten auf und legt eine aktualisierte Fassung ihrer Kritik vor. Damit leistet sie einen wichtigen Beitrag für die nationale Auseinandersetzung mit diesem Konzept.

Peter Rödler stellt zunächst in einem ersten Teil seines Beitrages eine differenzierte Klärung der Begriffe „Inklusion“, „Integration“, „Gemeinsamer Unterricht“ und „Allgemeine Pädagogik“ vor dem Hintergrund der Geschichte seit den 1970er Jahren in Deutschland dar. Die Diskussion um RTI wird auf der Basis des herausgearbeiteten Referenzrahmens detailliert geführt. Am Ende des Beitrages

finden sich offene Fragen mit Blick auf Inklusion, die die Diagnostik ebenso wie die Didaktik tangieren und die zukünftige Diskussion bereichern können.

Auch **Andreas Hinz** setzt sich in seinem Text mit dem Ansatz „Response-to-Intervention“ auseinander und führt die Diskussion im Rahmen inklusiver Pädagogik detailliert und kritisch. Er denkt darüber nach, was RTI mit inklusiver Bildung zu tun hat und um was für einen Ansatz es sich grundsätzlich handelt und entlarvt das Konzept als eine Art „Scheinlösung“, die für Lehrerinnen und Lehrer wie für Kultusministerien attraktiv zu sein scheint.

Eine der größten Herausforderungen in den kommenden Jahren wird sicherlich die Professionalisierung der Lehrkräfte für Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung sein. Da wir wissen, welche zentrale Bedeutung das reflexive Lernen im Bereich der LehrerInnenbildung hat, scheint es wichtig, besonders aus einer schulpädagogischen Perspektive die Reflexivität im Kontext pädagogischer Professionalität mit Bezug auf diagnostisches Handeln zu beschreiben.

Diesem widmen sich **Thomas Häcker**, **Constanze Berndt** und **Maik Walm** in ihrem Beitrag. Sie beschreiben aus einer schulpädagogischen Perspektive die Reflexivität als wesentlichen Faktor für den Aufbau, die Aufrechterhaltung und die Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität im LehrInnenberuf.

Dabei betrachten sie auch spezifische Reflexionsanforderungen und -angebote, die sich aus dem durch das Inklusionsgebot zugespitzten Heterogenitätsdiskurs ergeben. Sie vermuten, dass sich der Inklusionsgedanke als besonderer Reflexionsmodus nur dann kritisch entfalten kann, wenn die Reflexion ganz bestimmte Perspektiven miteinander verbindet. Hierbei könnte Fallarbeit einen wesentlichen Beitrag leisten.

Reflexives Lernen spielt in der Lehrerinnenfortbildung nicht nur in Bezug auf den Aufbau inklusiver Kompetenzen eine besonders große Rolle. **Christian Jansen** und **Markus Meyer** beschreiben eine Diagnostik für Lehrer/innen der Sekundarstufen I und II auf der Basis von Fortbildungsinhalten und Moderationserfahrungen des Kooperationsprojekts „Vielfalt fördern“ (MSW NRW und Bertelsmann-Stiftung).

Hilfreich scheint bei dem Versuch einer Beschreibung inklusionssensibler Diagnostik sicherlich auch, den Blick einmal über den Tellerrand zu richten. Diese Perspektive nehmen **Anne Sliwka** und **Silke Trumpa** ein. Die Autorinnen stellen das Beispiel des „Individualized Program Planning“ der kanadischen Provinz Alberta als Instrument mit vereinheitlichten Standards vor. Sie betonen, dass es ebenso eine Kultur der Wertschätzung und die Wahrnehmung individueller Stärken im Kontext von Inklusion erfordert, um inklusive Praktiken zu entwickeln.

Da ich als Herausgeberin weis, dass zurzeit überall im Land und darüber hinaus um Konzepte für eine inklusionssensible Diagnostik gerungen wird, habe ich großes Interesse daran, mit Ihnen als Leserinnen und Lesern meines Beitrages zu dieser Entwicklung in Kontakt zu treten. Mir erscheint die theoretisch wie praktisch zu lösende Aufgabe so groß und bedeutend, dass dies wohl nur in einer gemeinschaftlichen Anstrengung gelingen kann.

Ich freue mich auf Ihr Feedback!

Prof.in Bettina Amrhein (bettina.amrhein@uni-bielefeld.de)
Bielefeld, im Dezember 2015

**Inklusive Reformen im
deutschen Schulsystem –
schultheoretische Anmerkungen**

Bettina Amrhein

Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inkluisiven Bildungsreformen

Abstract

Der Text stellt einen den Sammelband einleitenden theoretischen Beitrag dar. Er untersucht ein Phänomen, das sich insbesondere bei der Umsetzung inklusiver Reformen im deutschen Bildungssystem zeigt. Er beschreibt mit Bezug auf Helmut Fends Neue Theorie der Schule, was passiert, wenn Inklusion in ein System implementiert wird, das darauf nur wenig vorbereitet zu sein scheint. Diese schultheoretischen Überlegungen können auch dazu dienen, sich kritisch mit der Implementation „inkluisiver Diagnostik“ im Kontext der aktuellen Bildungsreformen auseinander zu setzen.

Inflationärer Gebrauch des Inklusionsbegriffs und bildungspolitische Verkürzung

Angesichts des inflationären Gebrauchs des Begriffs Inklusion sind eine deutliche Positionierung und ein tragfähiges Begriffsverständnis als zentrale Grundlage und Voraussetzung jedweder Forschung und wissenschaftlicher Auseinandersetzung unabdingbar. Dabei gilt es sich an den durch die UN-Konvention beschriebenen Menschenrechten als dem unverzichtbaren Bezugspunkt und an den im Zuge ihrer Herausbildung entstandenen nationalen wie internationalen Diskurslinien zu orientieren.

Andreas Hinz (Hinz 2008, 34) zufolge liegt der terminologische Ursprung des Begriffs „inclusion“ (includere = „einschließen, einbeziehen“) in seiner heutigen Bedeutung im US-amerikanischen Raum. Er verweist hier auf Reynolds (1976, zit. nach Hinz 2008, 34), der den Bedeutungsinhalt von „inclusion“ bereits vor Erscheinen der UN-Konvention in Abgrenzung zum vorherrschenden „Mainstreaming“ hinterfragte. Andreas Köpfer zeigt auf, dass sich durch die ca. drei Jahrzehnte andauernde Ausbreitung des Begriffes zunächst im angloamerikanischen

Sprachraum bereits eine Vielzahl von Bedeutungsausprägungen ergeben haben (2013, 18).

Den größten Einfluss auf die nationalen Entwicklungen in Deutschland hat – wie bereits erwähnt – das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), das in Deutschland im März 2009 in Kraft trat. Die Unterzeichnung der UN-BRK hat das Thema Inklusion unweigerlich in die Öffentlichkeit sowie die wissenschaftliche und bildungspolitische Debatte befördert. Ziel und Maßgabe der Konvention ist es, für alle Menschen „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten“ (UN-BRK Artikel 1, Absatz 1). Damit einher gehen das „bedingungslose Verbot jeglicher Form von Diskriminierung, das unbedingte Recht auf Selbstbestimmung und das uneingeschränkte Recht auf Teilhabe“ (Wocken 2011a, 91) in allen existenziellen Lebensbereichen und somit auch im Bereich der Bildung.

Entsprechend verweist Feuser (Feuser 2010) darauf, dass sich auch in Deutschland unterschiedliche Diskursstränge und Ausrichtungen identifizieren lassen. Als verbindendes Element nennt er das Ziel einer „auf Anerkennung und Differenz basierenden menschlichen Gemeinschaft ohne Ausgrenzung“ (Feuser 2010, 18). Im pädagogischen Sinne meint Inklusion damit den Nicht-Ausschluss bzw. die Anerkennung menschlicher Vielfalt/Heterogenität in verschiedensten Bereichen des Lebens (Schule, Freizeit, Arbeit, Wohnen etc.) (Köpfer 2013).

Unter Berücksichtigung der Verschiedenheit der Lernenden strebt Inklusive Pädagogik demnach die Bekämpfung jeglicher Form von Diskriminierung, die Schaffung wertschätzender Gemeinschaften, die Verwirklichung einer Pädagogik für alle im Sinne gleichberechtigter Teilhabe sowie Chancengleichheit und die Verbesserung der Qualität und Effektivität der Pädagogik für den Mainstream der Lernenden an (Lindmeier 2012, 38).

Aus dieser menschenrechtlichen Perspektive verstanden und eingedenk der Sicht international anerkannter Standards bietet Inklusion demnach gerade für das deutsche Schulsystem eine ganz neue Perspektive. Damit sind jedoch durchaus auch schwerwiegende Probleme verbunden. Tatsächlich weist Andreas Hinz in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „neben ihrem unbezweifelbar produktiven Effekt, die Diskussion überhaupt verstärkt zu haben, bestärkt sie [die UN-BRK, d. Verf.] als zweite, problematische Seite der Medaille die Tendenz, Inklusion als Spezialthema mit einer spezifischen Zielgruppe – Menschen mit Beeinträchtigungen – aufzufassen“ (Hinz 2013). Auch Kerstin Merz-Atalik stellt fest, dass die Einengung auf Kinder mit Behinderungen oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf durchaus als ein negativer Nebeneffekt der UN-BRK für die öffentliche Debatte um Inklusion in Deutschland gewertet werden kann (Merz-Atalik 2014, 26). So zeigen beispielsweise die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom Juni 2010 deutlich auf, dass die Vorstellung, was unter

einem inklusiven Schulsystem zu verstehen ist, auf die Unterscheidung „Behinderung/nicht Behinderung“ reduziert wird und damit internationalen Standards und Auslegungen der Menschenrechte nicht gerecht wird – „was zwingend differenzierte Förderung auch nach anderen Kriterien als *ability/disability* impliziert“ (Allemann-Ghionda 2013, 129).

Es muss daher deutlich werden, dass sich der Begriff Inklusion im Sinne der UN-Konvention nicht ausschließlich auf die Differenzlinie der Behinderung reduzieren lässt. Vielmehr bekräftigt und konkretisiert die UN-BRK die allgemein und globalgültigen und globalen Menschenrechte aus der Perspektive der Menschen mit Behinderung (vgl. Aichele 2010, S. 12). Ziel der UN-BRK ist es nicht, „einzelne Personen(-Gruppen) mit einer zusätzlichen Unterstützung zu ‚inkludieren‘“ (Jerg et al. 2011, 6). Vielmehr sind alle gesellschaftlichen Bereiche zu öffnen und durch die Neuerung ihrer „Strukturen selbst so zu gestalten und zu verändern, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderung – von vornherein gerecht werden“ (Aichele 2010, 15). Inklusion in Schule bzw. Bildung lässt sich daher nicht auf die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf reduzieren und ausschließlich durch additive Maßnahmen für die Menschen mit Behinderung realisieren. Es geht vielmehr um einen Paradigmenwechsel, so dass die Schule die reale Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler angemessen widerspiegelt.

Auf internationaler Ebene hat sich der Begriff der Inklusion in dieser Bedeutung zu einem bildungspolitischen Standardbegriff der UN und der UNESCO entwickelt (Ziemen 2012, 1). Bereits das Leitprinzip der Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994) richtet sich nach einem umfassenden Begriff der Inklusion, der alle Differenzlinien in den Blick nimmt und fordert:

„ [...] dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- sowie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder anders benachteiligter Randgruppen oder -gebiete“ (UNESCO 1994).

Der Begriff Inklusion ist damit weltweit sichtbar und verbindlich im Sinne des allgemeinen Ziels einer inklusiven „Bildung für alle“ Schülerinnen und Schüler und als Leitidee für die Verbesserung der Bildungssysteme geworden (Allemann-Ghionda 2013, 126). Kerstin Ziemen führt entsprechend aus: „Die inklusive Schule als eine alle Kinder und Jugendliche (bzw. deren Eltern) willkommen heißende Schule (Index für Inklusion) betrachtet die Heterogenität, die Differenz als Chance bzw. als Ressource. Um sich inklusiv zu nennen, muss sie den Mythos der Homogenität überwinden. Inklusion erfordert eine allgemeine Pädagogik und Didaktik, die niemanden ausschließt“ (Ziemen et al. 2011, 11).

Benachteiligung und ungleiche Bildungschancen im deutschen Schulsystem

Ausgehend von diesem auf internationalen Standards und den Menschenrechten basierenden Verständnis von Inklusion bzw. von inklusiver Bildung zeigt sich, dass das deutsche selektive, segregierende und mitunter diskriminierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesens (*EBU*) (Feuser, 1995) dem Rechtsanspruch auf inklusive Bildung bis heute bei Weitem nicht entspricht. Ohne die umfangreichen Studien zu dieser Problematik hier vollumfassend darstellen zu können, soll hier dennoch kurz auf die wesentlichen Befunde eingegangen werden.

Die Ergebnisse der großen internationalen PISA-Vergleichsstudien (Baumert 2001, Prenzel 2004, Prenzel 2007) haben ebenso wie zahlreiche Bildungsexperten (Rösner 2007a, Tillmann 2006, Berkemeyer et al. 2013) zuvor auf die systematische Benachteiligung und die ungleiche Verteilung von Bildungschancen für bestimmte Personengruppen hingewiesen. PISA gebührt der Verdienst, „mit einem umfangreichen methodischen Instrumentarium, das auch vergleichende internationale Untersuchungen ermöglichte, fundierte aktuelle Ergebnisse zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulbesuch vorzulegen“ (Rösner 2007b, 20).

Der Blick auf die Streuung im unteren Kompetenzbereich konnte dabei aufzeigen, dass sich im deutschen Schulsystem deutlich mehr auffällig kompetenzschwache Schüler/-innen befinden als in anderen vergleichbar entwickelten OECD-Ländern. Demnach lässt sich in Deutschland eine Risikogruppe von etwa 24 Prozent ausmachen, wobei hier überproportional viele Hauptschüler/-innen und Sonderschüler/-innen, zugleich jedoch auch „Unterschichtkinder“ und Kinder mit Migrationsgeschichte repräsentiert sind (Berkemeyer et al. 2013).

Neben der allgemein unterdurchschnittlichen Qualität des deutschen Bildungssystems weist die Zusammensetzung der angesprochenen Gruppe der Schüler/-innen mit Leistungsschwächen deutlich auf ein Versagen in Bezug auf die Akkulturation und die Integration Benachteiligter hin. Insbesondere im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler aus sozialen Armutslagen wird zudem darauf verwiesen, „dass dies (...) zu immer divergierenderen Bildungschancen“ (Klauß 2014, 12) führe. In den unteren Bildungsgängen wie den Haupt- und Sonderschulen finden sich Kinder aus den armutsgefährdeten Bevölkerungsgruppen der Unterschicht überproportional häufig. Diese unteren Schulformen bilden „spezielle Entwicklungsmilieus“, welche die herkunftsbedingte Benachteiligung sogar noch verschärfen. Somit zeigt sich eine „kumulative Benachteiligung“ durch das deutsche Schulsystem. Edelstein spricht hier von der Rolle der Schule als Agentur für die Reproduktion von Armutsverhältnissen.

Letztlich verbirgt sich hinter dem allgemein anerkannten Menschenrecht auf gleiche Bildungschancen auch gegenwärtig eine Schule, die Statusvorteile prämiert

und Statusnachteile konserviert. Damit addieren sich die an den Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen auftretenden sozialen Disparitäten über die Bildungskarrieren hinweg (Baumert et al. 2001, 359).

Da eine Anzahl von Schulsystemen in OECD-Ländern das Auftreten von Kompetenzarmut insgesamt erfolgreich verhindert, muss es einen Zusammenhang zwischen dem deutschen Schulsystem und der hohen Risikorate geben. Obwohl sich Zertifikats- und Kompetenzarmut überwiegend in Haupt- und Förderschulen manifestieren, kann dies nicht auf die Pädagogik dieser Schulen zurückgeführt werden, vielmehr zeigt sich eine systemische, institutionell verankerte Benachteiligung und Diskriminierung im Hinblick auf Bildungschancen (Demmer 2007, 163).

Es gilt heute als wissenschaftlich erwiesen, dass das gegliederte, selektive Schulsystem für die Konservierung und Tradierung ungleicher Bildungschancen große Verantwortung trägt. Folgt man Demmer, so erweist sich hier die viel beschworene „begabungsgerechte Förderung durch das gegliederte deutsche Schulsystem“ als Ideologie und leeres Argument, „das bestenfalls für Gymnasien zutrifft und deren privilegierte Situation schützt“ (Demmer 2007, 168). Mit dieser systematischen Benachteiligung geht auch der systematische Ausschluss bestimmter Personengruppen vom allgemeinen Bildungssystem einher.

Exklusionsrisiken sind demnach gerade im deutschen Bildungssystem weiterhin vorhanden und nehmen teilweise noch zu (Klauß 2014, Bos et al. 2010, Berke-meyer et al. 2013). Trotz der Debatten um Inklusion werden immer mehr Kinder in Förderschulen und in Klinikschulen unterrichtet (Klauß 2012) und der Anteil an Schüler/-innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf steigt sogar noch an (Klemm 2013, BertelsmannStiftung 2014).

Das Update-Inklusion der Bertelsmann Stiftung zeigt hierzu folgende Ergebnisse (BertelsmannStiftung 2014): In Deutschland gibt es immer mehr Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf. Seit sich Deutschland vor fünf Jahren dazu verpflichtet hat, Schüler/-innen mit und ohne Förderbedarf gemeinsam zu unterrichten, wurde bei 10 Prozent mehr Schüler/-innen bis zur zehnten Klasse besonderer Förderbedarf festgestellt (Anteil von 6,0 auf 6,6 Prozent gestiegen). Mehr als ein Viertel dieser Schüler/-innen besucht inzwischen eine allgemeine Schule. Zugleich geht jedoch der Anteil der Kinder, die in Förderschulen unterrichtet werden, nicht zurück. Die Chancen dieser Förderschüler auf einen anschlussfähigen Schulabschluss sind nach wie vor schlecht: Im letzten Schuljahr verließen fast drei Viertel (73 Prozent) der betroffenen Schüler/-innen die Sonderschule ohne einen Hauptschulabschluss. Dabei sind die Bundesländer – das zeigt die Studie von Klaus Klemm (Klemm 2013) – unterschiedlich weit vorangeschritten. So besuchen 55,5 Prozent aller Förderschüler/innen in Bremen eine reguläre Schule, während es in Niedersachsen lediglich 11,1 Prozent sind. Thomas Kemper weist in seinem Artikel „Integrative Beschulung von deutschen und nichtdeutschen

Schülern mit Förderbedarf. Ein regionaler Vergleich der Kreise und kreisfreien Städte in NRW“ zudem darauf hin, dass teilweise erhebliche Unterschiede auch auf regionaler Ebene zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten festzustellen sind (Kemper 2011).

Die hier nur ansatzweise zu beschreibenden Daten und wissenschaftlichen Studien machen deutlich, dass das deutsche Bildungssystem auf allen Ebenen gefordert ist, erhebliche Umstrukturierungen zu vollziehen, um das Recht aller Schülerinnen und Schüler auf den gleichberechtigten Zugang zum inklusiven Bildungssystem und auf einen „inkluisiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ (UN-BRK, Artikel 24, Absatz 2) zu gewährleisten. Es ist deutlich geworden, dass, obwohl die Debatte um Integration bzw. aktuell Inklusion auch in Deutschland auf eine nunmehr 40-jährige Geschichte zurückblicken kann, inklusive Bildungsreformen bisher nur unzureichend umgesetzt sind. Nur zu offensichtlich werden Bildungschancen weiterhin ungleich verteilt, sind Diskriminierungen institutionell bedingt und führen Selektion- bzw. Segregationsprozesse unverhältnismäßig zur Exklusion bestimmter Personengruppen. Diese Tendenz scheint bis heute trotz zahlreicher Bemühungen weiterhin zu bestehen oder sich sogar zu verstärken. Auch wenn die Zahlen keinerlei Auskunft über die Qualität schulischer Inklusion in den einzelnen Regionen geben, so verweisen sie doch auf einen nach wie vor bestehenden dringenden Handlungsbedarf.

Umdeutungen und Verkürzungen in inklusiven Bildungsreformen

Es zeigt sich damit eine enorme Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit inklusiver Bildungsreformen. Forderungen nach einem mit den Menschenrechten in Einklang stehenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesen konnten bisher nicht erfüllt werden. Auch die aktuellen Entwicklungen weisen in diese Richtung. Tatsächlich kommt es zunehmend zu Fehlentwicklung in Form von Umdeutungen und Verkürzungen des Rechts auf inklusive Bildung (Amrhein 2014 -b).

Als eine der größten Irritationen im Rahmen von Umsetzungsversuchen inklusiver Bildung kann der Versuch gelten, inklusive Pädagogik als Kontinuum bisheriger Heil- oder Sonderpädagogik zu konstruieren. Demnach kann man hinsichtlich des Aufbaus eines inklusiven Bildungssystems bzw. der Umsetzung der UN-BRK eine erhebliche bildungspolitische Verkürzung des Inklusionsanliegens auf die Differenzlinie der sogenannten „Behinderung“ feststellen. Die Forderung nach Ausbildung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. UN-BRK, Art. 24) wird gerade in Deutschland weithin gleichgesetzt mit der Umsetzung der Integration von Menschen mit einer Behinderung oder Lernbeeinträchtigung in das für

sogenannte Regelschüler/-innen konzipierte allgemeinbildende Schulsystem. Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass in kaum einem anderen Land die Frage der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems so stark an der Aufgabe der Auflösung von Sonderschulen oder der Zusammenführung von Sonder- und Regelschulsystem bzw. Sonder- und Regelpädagogik festgemacht wird, wie dies in Deutschland der Fall ist.

So wirft Andreas Hinz einen sehr kritischen Blick auf die sonderpädagogisch geprägte Diskussion um schulische Inklusion (Hinz 2013). Er sieht im Verbandsdiskurs um schulische Inklusion ein erhebliches Bestreben zur Ausweitung der Sonderpädagogik. Er kritisiert weiter, dass es aus der sonderpädagogischen Sicht auf Inklusion nach wie vor eine klar abgrenzbare Gruppe von Menschen mit sozialen Benachteiligungen und Behinderungen gibt, für die einerseits ein Bereich gemeinsamer Zuständigkeit von Schul- und Sonderpädagogik vorgesehen ist, andererseits jedoch ein quasi exklusiver Raum für die Spezialisten für individuelle Förderung (Hinz 2002, Hinz 2013).

„Nicht thematisiert wird dagegen eine ‚transformelle Sichtweise auf Inklusion‘, die ‚den Abbau aller Formen von Ausgrenzung‘ ebenso wie eine ständige Reflexion und Veränderung von Inhalten und Methoden beinhaltet“ (ebd.). Demnach könnten die Standards für sonderpädagogische Förderung des vds auch nicht als Hilfe dafür verstanden werden, wie Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller Menschen im Zusammenhang einer gemeinsamen Schule abgebaut werden können, denn sie halten an einer Zentrierung auf einen spezifischen Personenkreis und seine (vor allem) direkte individuelle Unterstützung fest, anstatt sich auf das System Allgemeine Schule insgesamt zu beziehen“ (Hinz 2013).

Zu einem erheblichen Anteil findet sich ebenso wie in der bildungspolitischen Debatte auch in der wissenschaftlichen Literatur die Verwischung zwischen Inklusion und De-Segregation. Oftmals wird hier Inklusion im Titel und als zentraler Begriff angeführt, es geht aber letztlich immer wieder ausschließlich um die Integration von SchülerInnen mit sogenannten Beeinträchtigungen.

Folgt man Andreas Hinz weisen die wissenschaftliche Umformung in ein präventives Modell¹ und die bildungspolitische Verkürzung des Diskurses zugunsten der De-Segregation eine hohe Übereinstimmung auf (Hinz 2013). Damit kann der sonderpädagogisch geprägte Diskurs um schulische Inklusion eher als eine Diskussion um die De-Segregation als um die Inklusion bezeichnet werden. Inklusion in ihrem zuvor definierten Sinne als eine Idee der (Um-)Gestaltung von Bildungssystemen findet theoretisch und praktisch hierzulande kaum Beachtung.

¹ Hier bezieht sich Andreas Hinz auf die Einführung des RTI-Ansatzes (Response to Intervention) im Kontext der Umsetzung der UN-BRK in das deutsche Schulsystem Huber, C. & Grosch, M. 2012. Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, 8, 312-322.

Bis heute gibt es eine erhebliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit inklusiver Bildungsreformen. Die Forderungen der Inklusion stehen in einem deutlichen Widerspruch zu vorherrschenden Praktiken und Strukturen des deutschen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesens. Der rechtliche Anspruch auf inklusive Bildung ist bis heute nicht angemessen gewährleistet. Anstatt einen umfassenden Paradigmenwechsel herbeizuführen, unterliegen die inklusiven Bildungsreformen ebenso wie die bisherige Inklusionsforschung zunehmenden Verkürzungen.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, eine schultheoretische Erklärung für dieses hier nur knapp beschriebene Phänomen zu erarbeiten.

Mehrebenentheoretische Betrachtung des Bildungssystems

Die bisher gewonnenen Erkenntnisse zu Tendenzen der Umformung von Innovationsbemühungen im Kontext der Umsetzung der UN-BRK legen nahe, nach Erklärungen zu suchen, die sich nicht auf eine Ebene des Bildungssystems beschränken. Nachfolgende knappe Darstellung einer mehrebenentheoretischen Betrachtung der Geschehnisse dient dazu, mit Helmut Fend das Bildungswesen zu rekonstruieren und somit Einblicke zu erhalten, wie man Bildungssysteme und das Handeln von Lehrpersonen in ihnen verstehen kann. So können wichtige Interpretationshilfen zur Analyse der aktuellen Veränderungsprozesse rund um die Einführung des Konzeptes der Inklusion in das deutsche Schulsystem gewonnen werden.

Folgt man Helmut Fends Betrachtungen zur Entwicklung unseres Bildungswesens im 21. Jahrhundert, dann ist zu erwarten, dass sich dieses im Verbund mit den gesellschaftspolitischen Aufgaben ändern wird. Die Entwicklungen verweisen auf einen Abschied vom alten Obrigkeitsstaat und seiner Variante eines Verordnungsstaates hin zu einem Bildungswesen als „Service public“, das dem einzelnen Bürger dient, dabei aber auch die Interessen der Gemeinschaft im Auge hat.

„Die rechtliche Steuerungsebene wird sich dabei weiter verändern. Die Verwaltung verliert ihren Beigeschmack als pädagogikfeindlicher Rahmung und wird als „Educational Governance“ zum Teil der Sicherung einer hohen Qualität des schulischen Angebotes“ (Fend 2008, 365).

Mit dieser Sicht auf das Bildungswesen rückt die Gestaltungsverantwortung der einzelnen Akteurinnen und Akteure in den Mittelpunkt der Analyse. In seiner „Neuen Theorie der Schule“ geht es Fend vor allem darum, Bildungssysteme zu verstehen, wie sie in einem Wechselspiel von institutionellen Regelungen und Handlungen von Akteuren funktionieren (Fend 2006, 13) (Fend, 2006, 13). Fends Theorie, die nahe an die Akteure und ihre Handlungen heranführt, macht

durch ihre Nähe die Schultheorie wieder praxis- und gestaltungsrelevanter (ebd. 121). Damit bietet sie die Möglichkeit zur Analyse von Dynamik und Veränderung und ist für den hier zu untersuchenden Kontext der inklusiven Bildungsreformen von hoher Relevanz. Helmut Fend zufolge besteht das Bildungswesen als „Ganzes“ aus mehreren Ebenen: jener der Politik, der Verwaltung, der Schulführung, der Lehrpersonen und der Schülerschaft. Für jede Ebene sind die Vorgaben auf der jeweils übergeordneten Ebene Umwelten des Handelns, „die eine Umsetzung an die jeweils neuen, ebenenspezifischen Besonderheiten der Umwelten des Handelns erfordern“ (Fend 2008, 364).

Demnach haben wir es grundsätzlich immer mit einer doppelten Realität des Bildungswesens zu tun, die den Weg von einer gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung zum operativen Handeln von Lehrern und Schülern häufig lang werden lässt. Wir können eben nicht davon ausgehen, dass alles, was vom Gemeinwesen auf bildungspolitischer Ebene gewollt ist, auf unverfälschte Weise bei Lehrern und Schülern ankommt. Viele Menschen sind an der Umsetzung beteiligt und sie alle interpretieren die Vorgaben wieder auf ihre Weise. Damit macht die Theorie der Kontextualisierung deutlich, dass die Realität des Lehrerhandelns eben nicht aus den rechtlichen Festlegungen des Bildungswesens abgeleitet werden kann. Somit werden gesetzliche Verfasstheit des Bildungswesens und die faktischen Verhältnisse darin nicht mehr getrennt voneinander betrachtet (Fend 2006, 176). Fend stellt genau diese Dynamik zwischen der normierenden Gestaltung und den realen Verhältnissen anschaulich dar (ebd. 177).

Auch wenn ein gemeinsames Ziel vorgegeben zu sein scheint, muss davon ausgegangen werden, dass jede Ebene ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten optimiert und hier einer ebenenspezifischen „Belohnungslogik“ folgt (Fend 2008, 34). Dabei entwickeln die auf einer Ebene Handelnden Adaptionsformen an ihre Umwelt, die nicht ausschließlich von den ordnungspolitischen Rahmenvorgaben bestimmt sind, sondern auch aus Interessen resultieren, die eine ebenenspezifische Optimierung repräsentieren. Die untere Ebene tut also nicht nur das, was von der oberen verlangt wird, sondern sie passt dies an die jeweiligen Handlungsbedingungen kosten- und präferenzkonform an. Dabei hat sie einen Handlungsspielraum – einen Raum von Gelegenheitsstrukturen –, der gestaltbar ist.

Grundsätzlich, so Fend, handeln schulische Akteurinnen und Akteure nicht nach persönlichen Zielen und Bedürfnissen, sondern nach jenen, die im Regelwerk der Institution definiert sind. Handeln von institutionellen Akteuren ist nach dieser Definition normativ strukturiertes Zusammenhandeln (Fend 2006, 153). Lehrpersonen handeln z.B. im Auftrag von Bildungsinstitutionen. In ihrem Handeln realisieren sie zusammen mit anderen Akteuren im Bildungswesen die Ziele und Regeln der Institution.

Diese knappe schultheoretische Betrachtung des Bildungssystem ist im Kontext der Umsetzung der UN-BRK besonders hilfreich, um zu verstehen, welche Transformationen sich nun auf den einzelnen Ebenen fortsetzen.

Mit dem Konzept der Rekontextualisierung wird der Mehrebenenansatz präzisiert: Das Handeln auf der jeweiligen Ebene impliziert immer, dass die übergeordnete Ebene für die untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird. Die übergeordnete Ebene bleibt dabei erhalten, wird aber gleichzeitig mit verändert. Es gilt, die Akteure als eigentliche Handlungsträger zu berücksichtigen. Handeln ist hier zielorientiertes und ressourcenabhängiges Handeln im jeweiligen gesellschaftshistorischen Kontext. Handeln von Akteuren in sozialen Ordnungen ist ferner geregeltes Handeln, also Handeln, das den Regeln folgt, die eine Institution vorschreibt. Die individuellen Akteure im Bildungswesen folgen hierbei immer auch einer Systemlogik (Fend 2006).

In eigenen Arbeiten konnte aufgezeigt werden, dass sich vor dem Hintergrund der komplexen Situation um die Umsetzung inklusiver Reformen im deutschen Schulsystem die vorgestellten Überlegungen zur Gestaltung des Bildungswesens besonders gut eignen, die Geschehnisse um Wandel bzw. Nicht-Wandel auch theoretisch zu fassen. Die Umsetzung schulischer Inklusion ist eine Bildungsinnovation, die alle Ebenen des Bildungswesens stark herausfordert, angefangen von der Bildungspolitik über die schulische Verwaltung bis hin zur Einzelschule, den Lehrkräften und Schüler/-innen.

Inklusion in der Schule zeigt sich demnach als ein enges Zusammenspiel aller an der Gestaltung schulischer Bildung beteiligten Akteurinnen und Akteure. Auf jeder Ebene des Bildungswesens ergeben sich andere Herausforderungen und die getroffenen Entscheidungen wirken sich unmittelbar auf die Chancen und Grenzen Gemeinsamen Lernens auf der Handlungsebene der Schülerinnen und Schüler aus. Nachfolgendes Kapitel wird aufzeigen, wie das von Helmut Fend beschriebene Konzept der Rekontextualisierung in inklusiven Schulentwicklungsprozessen wirkt.

Inklusive Bildungsreformen im deutschen Schulsystem – Wandel des Systems?

Zweifellos stellt die Umsetzung der UN-BRK eine der bedeutendsten Bildungsinnovationen der letzten Jahre dar. Das Schulsystem ist auf allen Ebenen gefordert, seine Strukturen und Praktiken an die Erfordernisse der Konvention anzupassen. Es wurde jedoch auch deutlich, dass die Diskrepanz zwischen dem deutschen Schulsystem und der Idee eines inklusiven Bildungssystems nicht weiter auseinanderliegen könnte. Die Intensität, mit der über inklusive Bildung mittlerweile

in einer breiten Öffentlichkeit diskutiert wird, kann ein Anzeichen dafür sein, dass hier eine bedeutende Stelle im nationalen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesen angesprochen wird.

Was passiert jedoch in einem Schulsystem, auf das eine Innovation trifft, die derart in Opposition zur Logik des eigenen Systems steht? Es bleibt zu vermuten, dass Akteurinnen und Akteure als kompetente Gestalter/-innen von Bildungsprozessen in einer solchen Situation dazu übergehen (müssen), Vorgaben so zu rekontextualisieren, dass diese mit ihren Kontextbedingungen in Übereinstimmung gebracht werden können. Welche Effekte hat dies dann auf die Situation um gemeinsames Lernen in der Schule?

Nachfolgend werden anhand eigener qualitativer und quantitativer Forschungsergebnisse für den Bereich der Sekundarstufe diese Rekontextualisierungsvorgänge analysiert. Der Fokus liegt dabei auf der Handlungsebene der Einzelschule. Exemplarisch werden einige wenige Rekontextualisierungsprozesse dargestellt und in ihrer Bedeutung für die inklusiven Bildungsreformen verdeutlicht.

Rekontextualisierungsprozesse in inklusiven Schulentwicklungsprozessen der Sekundarstufe

Um Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Reformen aufzudecken, eignet sich insbesondere das System der Sekundarstufe, da die Struktur des Sekundarschulwesens mit ihrer in unterschiedlichen Bildungsgängen aufgeteilten Schulform ein besonderes Hindernis darzustellen scheint. Dies kann auch ein Grund dafür sein, warum inklusive Bildungsideen in der Sekundarstufe deutlich seltener anzutreffen sind als etwa in der Grundschule.

Tatsächlich konnten zahlreiche Rekontextualisierungstendenzen im Zusammenhang der Umsetzung gemeinsamen Lernens mithilfe einer empirischen Studie an zwölf Schulen der Sekundarstufe empirisch nachgewiesen werden (Amrhein 2011a). Es zeigte sich, dass die handelnden Akteurinnen und Akteure durch die Einführung der sogenannten *Integrativen Lerngruppe* (IL) an der eigenen Schule vor Anforderungen gestellt wurden, die mit der konkreten Schulsituation inkompatibel waren. Um Anforderung und Ressource in eine Balance zu bringen und so für die eigene ebenenspezifische Optimierung zu sorgen, kam es im Rahmen der Implementierung einer IL auf allen Akteursebenen zu sich wiederholenden systemkonformen Rekontextualisierungsprozessen. Die Innovation wurde so an das bestehende System angepasst. Diese Rekontextualisierungstendenzen in integrativen Schulentwicklungsprozessen konnten dann mithilfe der Analyse des „Wissens im System“ als eine Art Negativkreislauf dargestellt werden, der einen wirklichen Wandel des Systems verhindert (Amrhein 2011a, 241).

Rekontextualisierung zeigte sich besonders deutlich auf der Ebene der Einzelschule und hier der Schulleitungen. Auch die Schulleiterinnen und Schulleiter wissen um das Unbehagen von Lehrkräften bei der Umstellung ihrer unterrichtlichen Routinen. Sie greifen die Vorgaben „von oben“ nur insoweit auf, dass sie einzig Lehrkräfte auswählen, die sich für die Aufgabe bereiterklären. Innovationen werden so strategisch über Freiwillige ins System zu bringen versucht:

„Ich habe zugesichert und habe gesagt, wer sagt, ich möchte mit diesen Kindern erst einmal nicht arbeiten, dem ist das auch zugesichert und der ist dann auch nicht in der Klasse.“ (Amrhein 2011a, 165)

Eine andere Strategie kann darin bestehen, eher Schülerinnen und Schüler mit nur geringem Unterstützungsbedarf – Kinder, die also „harmlos“ sind – aufzunehmen:

„Eigentlich sind diese Stellen an diesen Schulen hier auch nur für LE²-Schüler ausgeschrieben.“ (Amrhein 2011a, 174)

„Ja, ja. Wir hatten auch eine Anfrage im vorigen Jahr, aber die haben sich dann ‚Gott sei Dank‘ dann selber anders entschieden. Das war ein Mädchen mit Down-Syndrom.“ (Amrhein 2011a, 175)

Um diese Rekontextualisierungsbeispiele richtig zu deuten, ist wichtig, auf die entscheidenden Prämissen der hier vorgeschlagenen Betrachtung hinzuweisen: Für alle Akteurinnen und Akteure gilt, dass auf den einzelnen Ebenen weniger fehlender Wille oder gar falsche Einstellungen bedeutsam sind. Vielmehr handeln die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure so, dass die Vorgaben und Aufträge „von oben“ mit den Anforderungen und der Handlungslogik der eigenen Praxis in Übereinstimmung gebracht werden können. Für die Schulleitungen könnte man so z.B. mit Helmut Fend (2006) argumentieren, dass sie als professionelle Akteurinnen und Akteure die Zwänge im System kennen und gelernt haben, souverän mit ihnen so umzugehen, dass Vorgaben „von oben“ auch zur Umsetzung gebracht werden können. Für die Lehrkräfte ließe sich hingegen darauf verweisen, dass die untere Ebene auch immer jene Vorgaben „ausbadet“, die mit den Realitäten kollidieren (Fend 2008, 27).

So reicht es zusammenfassend offenbar nicht aus, nur eine Ebene des Bildungssystems oder nur eine Akteursgruppe in den Blick zu nehmen. Schulisches Handeln erfolgt auf unterschiedlichen Gestaltungsebenen (Unterricht, Einzelschule, Administration usw.), wobei auf den einzelnen Ebenen je spezifische Aufgaben zu erfüllen sind und Handlungsergebnisse erzeugt werden, die für die jeweils „darunterliegende“ Handlungsebene wiederum einen Kontext des Handelns darstellen.

2 Dies sind SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens.

Für die einzelnen Schulen sind die politischen und administrativen Regelungen solche Kontexte.

In dem hier untersuchten Beispiel der IL äußerte sich das resultierende professionelle Unbehagen der handelnden Akteurinnen und Akteure wie folgt:

„So dass insofern eigentlich diese Idee auch nicht zu dieser Schulform passt, weil da zwei Dinge so aufeinanderprallen: die Selektion – die ist ja nun einmal Teil unserer Schulform – und dann eben diese Idee der Förderung, das ist schon sehr weit auseinander.“ (Amrhein 2011a, 242)

Die eigene Studie zur Implementation sogenannter Integrativer Lerngruppen (IL) im Bundesland Nordrhein-Westfalen konnte anhand umfassender quantitativer und qualitativer Daten starke Rekontextualisierungstendenzen aufdecken, die letztendlich dazu führten, dass die „Innovation“ an das bestehende System angepasst wurde. Es zeigte sich sehr eindrücklich, dass nicht die Innovation das System änderte sondern das System wandelte die Innovation (Amrhein 2011a). Hans Wocken hat dieses Phänomen mittlerweile auch für die Geschehnisse um die Umsetzung der UN-BRK im Bundesland Bayern untersucht und kommt zu ähnlichen Schlussfolgerungen (Wocken 2013a).

Silke Trumpa et al. (Trumpa et al. 2014) arbeiten ebenfalls auf der Grundlage der Studie der Verfasserin (Amrhein 2011a) für das Bundesland Baden-Württemberg heraus, wie mit dem durch die Umsetzung inklusiver Bildungsreformen entstandenen Widerspruch auf verschiedenen Entscheidungsebenen umgegangen wird und welche Konsequenzen sich daraus ableiten lassen.

„Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bis auf einen Aspekt alle von Amrhein beschriebenen Rekontextualisierungen auch in Baden-Württemberg lokalisiert werden konnten. Die Ausnahme bildet die von Amrhein gefundene Begrenzung auf den Förderschwerpunkt Lernen, die aus den Interviews nicht explizit hervorging. Insgesamt zeigen sich aber vergleichbare Implementationsschwierigkeiten in Nordrhein-Westfalen und in Baden-Württemberg“ (Trumpa et al. 2014, 76).

Rekontextualisierung in inklusiven Bildungsreformen

Durch die Übertragung von Helmut Fends „Neuer Theorie der Schule“ auf die aktuellen Reformen zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems kann aufgezeigt werden, wie und warum es in inklusiven Bildungsreformen zu zahlreichen Rekontextualisierungen und damit auch zur erheblichen Verkürzungen des bildungspolitischen Auftrages kommt. Die derzeitigen Erscheinungsformen inklusiver Bildungsreformen werden so versteh- und darstellbar.

Es wird deutlich, dass die Forderungen der UN-Konvention, notwendigerweise vielfache Transformationen auf den unterschiedlichen Handlungsebenen und -bereichen erfahren. Aus den gesetzlichen Vorgaben ergeben sich keine Handlungsnotwendigkeiten, wohl aber Handlungschancen, die unterschiedlich ergriffen und umgesetzt werden. Aufgrund der großen Diskrepanz zwischen den neuen Anforderungen und den bestehenden strukturellen Vorgaben in Form von Regeln und Ressourcen kommt es mitunter zu schwerwiegenden Umformungen, die dem Anspruch der UN-Konvention bzw. der Inklusion nicht gerecht werden können.

Der Prozess der Rekontextualisierung in inklusiven Bildungsreformen kann mithilfe eines Schaubildes wie folgt dargestellt werden:

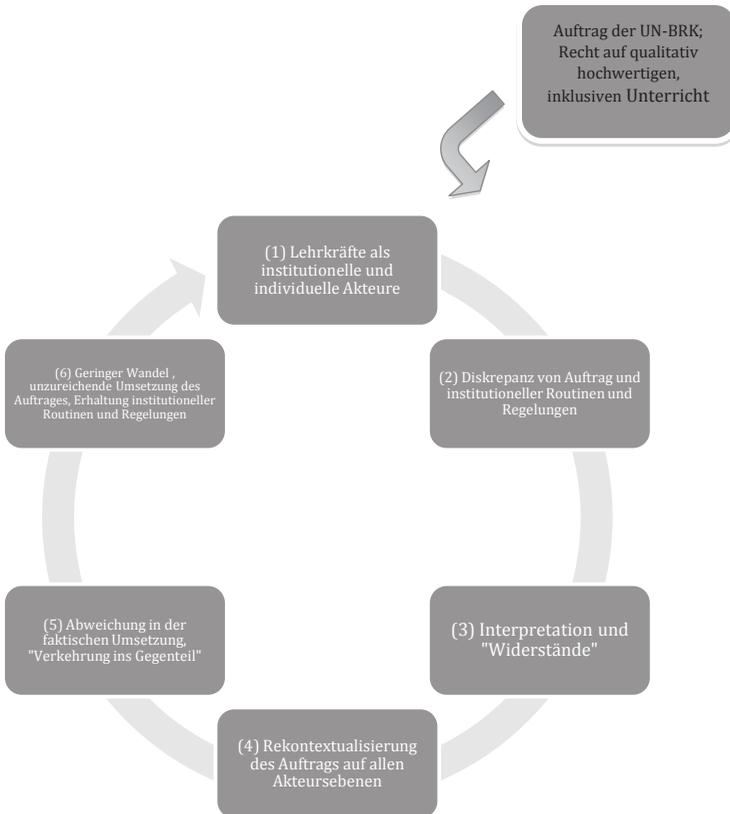


Abb. 1: Kreislauf integrativer Praxisentwicklung in der Sekundarstufe (Amrhein 2011a, 241)

Zur Erläuterung: Im Rahmen des Konzeptes des „institutionellen Akteurs“ (Fend 2006) handeln Akteure im Bildungswesen in erster Linie im Auftrag von Bildungsinstituten und realisieren in ihrem Handeln gemeinsam mit anderen Akteuren die Ziele und Regeln der Institution. Sie folgen in ihrem Handeln den ebenspezifischen Strukturen und Systemlogiken (1). Durch den Auftrag zur Gestaltung eines inklusiven Schulsystems geraten die Akteur/-innen in eine erhebliche Diskrepanz. Die institutionellen Routinen und Regelungen folgen in ihrer historischen Entwicklung der Logik einer möglichst umfassenden Homogenisierung durch Selektion und Segregation. Die Regelungen verweisen zudem auf Routinen, die nachweislich zu Benachteiligungen und Stigmatisierungen bestimmter Personengruppen, etwa von Menschen mit Behinderung, führen. Sie stehen damit in einer großen Diskrepanz zu den Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem (2). Die Diskrepanz zwischen neuen Anforderungen und bestehenden Ressourcen und Regelungen führt zu erheblichen Widerständen. Da die Möglichkeit einer völligen Abwehr durch den Umsetzungsdruck, der insbesondere durch den von der UN-Konvention formulierten Rechtsstatus entstanden ist, jedoch nicht gegeben ist, kommt es im Sinne Helmut Fends theoretischem Modell zu erheblichen Rekontextualisierungsprozessen auf allen Akteursebenen (3). Diese wiederum führten zu erheblichen Abweichungen in der faktischen Umsetzung vor Ort, an manchen Standorten sogar zu einer Verkehrung ins Gegenteil. Darauf weisen insbesondere die hier vorgestellten Ergebnisse des quantitativen und qualitativen Datenmaterials. Benachteiligung, Selektion und Segregation werden unter dem Deckmantel der Inklusion fortgeführt (4). Im Ergebnis bleibt ein radikaler Wandel des Bildungssystems aus. Vielmehr kommt es durch die Rekontextualisierungsprozesse zu einer Optimierung der bestehenden institutionellen Strukturen im Sinne einer Beibehaltung grundlegend selektiver, segregierender und benachteiligender Strukturen. Es bildet sich eine Art „integrative Subkultur“, die wenig Strahlkraft auf die Entwicklung des gesamten Bildungssystems entfaltet (6).

Demnach stellt sich Rekontextualisierung in inklusiven Bildungsreformen als ein Konzept der Umformung von Vorgaben dar, welches die Innovation an die bestehenden Strukturen anpasst und sie so überhaupt umsetzbar macht. Die Analyse einiger Rekontextualisierungstendenzen im Kontext der Umsetzung der UN-BRK im deutschen Schulsystem konnte somit verdeutlichen, dass die erheblichen Variationen in den empirischen Erscheinungsbildern – wie sie etwa auch Klaus Klemm in seiner quantitativen Analyse anschaulich verdeutlichen konnte (Klemm 2013) – ein Ausdruck für den Umgang mit der Diskrepanz von Reformauftrag und Ausgangsbedingungen im System sind.

Dieser rekontextualisierende Umgang mit Vorgaben lässt sich auf allen Ebenen des Bildungswesens im Kontext der Reformen zur Umsetzung der UN-BRK nachweisen. Auch die Reaktion der Kultusministerkonferenz in Form eines im Juni 2010 vorgelegte Textes hat dazu beigetragen, dass die Idee der Inklusion ent-

gegen der international hinterlegten Begriffsdefinition (UNESCO 2009) hierzu-lande häufig auf die Unterscheidung „Behinderung/nicht Behinderung“ reduziert wird. Dabei geht es in der UN-Konvention um die gemeinsame Beschulung **aller** Schüler/-innen.

Folgt man der Betrachtung von Christina Allemann-Ghionda, so hat die Kultusministerkonferenz in dieser Verengung des Inklusionsanliegens jedoch bereits berücksichtigt, dass in den meisten Bundesländern die bildungspolitische Strategie und die dazu gehörende Praxis der frühen Selektion mit verschiedenen Typen der Sekundarstufe sowie der ausdifferenzierten Förderschule dem Gedanken der Inklusion widerspreche. Im Beschluss der KMK von 2011 bestätigte sich dann die Einkreisung der Thematik „Inklusion“ auf die eine Differenzlinie *ability/disability* (KMK 2011).

Der vielfache Ruf nach einem gemeinsamen Begriffsverständnis bzw. der „richtigen“ Haltung scheint in Anbetracht der erheblichen Rekontextualisierungstendenzen daher einer stark vereinfachten Idee zur Umsetzung inklusiver Bildung im deutschen Schulsystem zu folgen. Ein gemeinsames begriffliches Verständnis lässt sich schon deshalb nicht herstellen, weil die jeweiligen Akteurinnen und Akteure immer aus dem Blickwinkel ihrer Organisation auf den Entwicklungsauftrag blicken (müssen).

Vor dem Hintergrund der hier zusammengetragenen Erkenntnisse kann man somit erhebliche Zweifel hegen, ob die bisherigen theoretisch und praktisch eingeschlagenen Wege im Bereich der inklusiven Schulentwicklung dazu geeignet sind, die anstehenden Transformationen im Sinne der Begriffsdefinition der UNESCO vorzubereiten bzw. zu begleiten.

Response-to-Intervention als Rekontextualisierungsstrategie schulischer Akteur

Folgt man der hier vorgestellten Deutung, dann wäre es auch möglich, dass die Einführung des Response-to-Intervention Modells (RTI) in die aktuelle Diskussion um den Aufbau einer inklusiven Diagnostik als eine solche Rekontextualisierung zu bezeichnen ist, da es sich problemlos mit der bestehenden Systemlogik eines gegliederten Schulwesens kombinieren lässt. Das Modell folgt der Logik, SchülerInnen, die „Gefahr“ laufen, den bestehenden curricularen Anforderungen nicht gerecht zu werden, möglichst frühzeitig zu erkennen, um sie dann präventiv zu fördern. Hinter diesem Ansatz steckt ein Begründungszusammenhang für Individuelle Förderung, der sich aus der Debatte um Konsequenzen aus den großen Schulleistungsstudien speist. Hier geht es in Bezug auf die Einführung von Individueller Förderung oder auch inklusivem Unterricht um die Verbesserung der Kompetenzen, um mehr Chancengleichheit, darum Bildungsungleichheit zu