

Schulentwicklung inklusiv

Ines Boban
Andreas Hinz
(Hrsg.)

Arbeit mit dem Index für Inklusion

**Entwicklungen in weiterführenden Schulen
und in der Lehrerbildung**



k linkhardt

Boban / Hinz
**Arbeit mit dem
Index für Inklusion**

Schulentwicklung inklusiv

herausgegeben von

Dietlinde Vanier und Timm Albers

Ines Boban
Andreas Hinz
(Hrsg.)

Arbeit mit dem Index für Inklusion

Entwicklungen in weiterführenden Schulen
und in der Lehrerbildung

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.K. © 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.

Bildnachweis Coverfoto: © Andreas Hinz.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2112-4

Inhaltsverzeichnis

Dietlinde H. Vanier
 Vorwort 7

Ines Boban und Andreas Hinz
 Einführung 9

1 Grundlagen

Ines Boban und Andreas Hinz
 Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen mit dem Index 15

2 Erfahrungen – Schwerpunkt Weiterführende Schulen

Sabine Henseler, Monika Menzel, Ulli Müller-Harth und Birgitt Schnieders
 Eine Schule für ALLE entwickeln! Wir machen uns auf den Weg... 51

Michael Schwager und Daniela Pilger
 Lernen und Partizipation. Der Index für Inklusion als Instrument
 der Schul- und Unterrichtsentwicklung 71

Wolfram Böhme
 Über den Zusammenhang von Rezeptionskultur und Reichweite des Index
 für Inklusion am Beispiel der Universaale Jena – Freie Gesamtschule 84

Heike Uhlenbrok
 Jeremy, die Anne-Frank-Schule Bargtheide und der Index für Inklusion 94

Bettina Plenz
 Inklusionsabende in der Schülerschule – Mitarbeiter*innen und Eltern
 arbeiten gemeinsam mit dem Index 106

Detlef Gieseler
 Die Mühen der Ebene: Inklusiv Schulentwicklung in einem
 Gymnasium mit inhaltlichem Schwerpunkt 123

Ute Gudera und Inge Wolfmayr
 Inklusiv Berufsausbildung im Sozialbereich – der Index für Inklusion
 als Startimpuls 135

Franziska Blath und Andreas Hinz

Nachhaltige Ganztagschulentwicklung mit dem Index für Inklusion?
Ein Rückblick in zwei Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt 157

Ines Boban und Patricia Netti

Mit dem Index für Inklusion auf die eigene Schule schauen –
früher als Schülerin und aktuell als Mitarbeiterin 172

3 Erfahrungen – Schwerpunkt Lehrer*innenbildung

Marcel Veber, Timo Dixel und Daniel Bertels

Der Index für Inklusion als Instrument Forschenden Lernens –
Impressionen aus der ersten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung 189

David Jahr

Der Index fragt, Politikdidaktik antwortet: Planung und Erfahrungen
mit dem Seminar „Inklusion als Problemstudie“ 201

Rabel Szalai und Norman Köhne

„Ich möchte nicht zum limitierenden Faktor werden.“
Multiprofessionelle Kooperation in der Lehrer*innenbildung 216

Miriam Schöps

Inklusive Praxis in Hochschullernwerkstätten
mit Hilfe des Index für Inklusion 229

Katrin Laufer

„Die Anfangssituation im Vorbereitungsdienst betrachten“ –
Impulse zum Dialog durch den Index für Inklusion 244

Maria-Luise Braunsteiner und Susan Mariano-Lapidus

Der Index für Inklusion als Forschungstool – Widersprüche zwischen
inklusive Haltung und schulischen Praxiserwartungen bei Studierenden 252

4 Zusammenfassung

Ines Boban und Andreas Hinz

Ein Fazit: Stärkung von Teilmächtigkeit und
Possibilismus mit dem Index für Inklusion 271

Verzeichnis der Autor*innen 277

Vorwort

Die Inklusionsbewegungen in Deutschland sind widersprüchlich, ermutigend, deprimierend, alltäglich geworden, sie werden geformt von Idealisten und Realisten in Schule und Wissenschaft, von nachdenklichen durchaus kritischen Menschen und von teils erbitterten Gegnern, die nicht geneigt sind, bestehende Erfahrungen, vorliegende Studien oder die schlichte Tatsache, dass das Menschenrecht auf Teilhabe seit 2009 auch für deutsche Bildungsinstitutionen nicht mehr verhandelbar ist, zur Kenntnis zu nehmen.

Letzteres bedeutet nicht, dass es für alle aufkommenden Fragen bereits Antworten gäbe, aber es bedeutet, dass Fragen nach dem „ob“; d.h. ob es sinnvoll ist, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren, überflüssig geworden sind. Dafür rücken Fragen nach dem „wie genau“ in den Fokus.

Der hier vorliegende, von Ines Boban und Andreas Hinz herausgegebene Band schließt an die 2015 erschienenen „Erfahrungen mit dem Index für Inklusion“ an und erweitert sie zugleich. Während der erste Band Erfahrungen aus und Impulse für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen enthielt, wird im zweiten Band der Blick auf den Sekundarbereich und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gerichtet. Damit folgen Ines Boban und Andreas Hinz einer lernbiografischen und gesellschaftlichen Logik zugleich. Inklusion meint alle, und das bedeutet auch, dass sämtliche Schularten und Schulstufen sowie an sie angrenzende Bildungseinrichtungen gemeint sind. Inklusion bedeutet Teil sein und teilhaben. Es ist die Aufgabe von Bildungseinrichtungen, sich so zu entwickeln, dass dies für alle möglich wird. Und eben dafür finden sich auf den nachfolgenden Seiten wunderbare alltägliche Erfahrungen und Überlegungen in großer Bandbreite – so wie das Schulleben sie schrieb.

Teil sein und Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen stellt eine komplexe professionelle Bildungsaufgabe dar, die nur gemeinschaftlich zu bewältigen ist. Zu Ihrer Gestaltung bedarf es unaufwändiger, alltagstauglicher und zugleich zielführender Strukturen sowie eines systematischen Vorgehens. Allerdings nicht im Sinne festgelegter und festlegender kleinschrittiger Handlungsanweisungen, sondern im Sinne anpassungsfähiger und für die je unterschiedlichen Herangehensweisen nutzbarer Verfahren. Eben das findet man im Index für Inklusion.

Durch die Fragen, die der Index an die jeweiligen Inklusionsprozesse Gestalten stellt, lassen sich Entwicklungslinien gemeinsam und unter den jeweiligen alltagsspezifischen Bedingungen modellieren. Wie unterschiedlich und zugleich wirkungsvoll dies je nach Ausgangssituationen und Zielvorstellungen geschehen kann zeigen die hier versammelten Erfahrungsberichte mit der Indexarbeit eindrucksvoll. Ines Boban und Andreas Hinz knüpfen mit den beiden Bänden zur Indexarbeit aber auch an eine internationale, von Gordon L. Porter und Déidre Smith 2011

vorgeschlagene Entwicklungslinie an. In ihrem Band „Exploring Inclusive Educational Practices Through Professional Inquiry“ stellen auch sie erfahrungsbasierte Fallbeispiele vor – um sie nachfolgend bezüglich ihrer Bedeutung für die inklusiven Praktiken vor Ort und für die Weiterentwicklung der Konzepte zu reflektieren. Mit dem zweiten Band zur Indexarbeit an und von Schulen liegt eine für solche gemeinsamen, aber auch unterschiedlichen Praxis- und Forschungsperspektiven geschuldeten und damit unterschiedlichen Reflexionen hinreichend breite Basis und zugleich auf ein von allen verwendetes Instrument vor. Denn auch darum geht es ja in der inklusiven Schulentwicklung: jeweils von einander und für einander zu lernen, um nach und nach eine inklusive Bildungslandschaft zu gestalten, prüfend zu betrachten, wieder umzugestalten und anders zu denken.

Was vielleicht etwas mühsam klingt ist nichts als das, was überzeugende Schulen ohnehin auszeichnet: eine aus reflektierter Alltagserfahrung gewonnene Flexibilität, ein hohes Maß an Kooperation und gemeinsam empfundener Verantwortung für gelingende Entwicklungs- und Lernprozesse sowie das Durchhaltevermögen, gemeinsam entwickelte Vorstellungen in den Schulalltag zu übersetzen, den Unterricht entsprechend umzugestalten, gemeinsam zu überprüfen, ob sich daraus wirklich inklusive Praktiken ergeben – oder ob weiterhin implizite Abqualifizierungen und Ausgrenzungen erfolgen.

Für all dieses bietet der Index für Inklusion, der ja von Tony Booth und Mel Ainscow aus dem Schulalltag extrahiert und für die gemeinsame Arbeit systematisiert und zur Verfügung gestellt worden ist, nach wie vor ein Erfolg versprechendes Instrument. Wie unterschiedlich man dieses „spielen“ kann – und wie verschieden die schulischen Ergebnisse ausfallen, spiegeln die hier versammelten Erfahrungsberichte. Sie spiegeln zudem das Engagement von Lehrerinnen und Lehrern sowie anderen Fach- und Unterstützungskräften und ihre Einstellung zu einem alltäglichen, entspannten und dabei professionell organisierten, wertschätzenden und lernintensiven Miteinander. In einer noch nicht inklusiven Gesellschaft ist und bleibt das eine Herausforderung. Einerseits.

Andererseits sind es Erfahrungsberichte wie die in den beiden von Ines Boban und Andreas Hinz herausgegebenen Bänden zur Arbeit mit dem Index für Inklusion, die der inklusiven Bildungslandschaft Farben und Formen geben. Und die „weißen Flecken“ auf den immer noch sehr unterschiedlich ausgeprägten Inklusionslandkarten in Deutschland weniger werden lassen. Die Widersprüchlichkeit hingegen wird eher zunehmen, und das ist auch gut so. Das Reservoir an (allzu) einfachen Antworten auf komplexe gesellschaftliche Fragen ist groß genug.

Der vorliegende Band enthält eher komplexe Antworten auf einfache Fragen und ist ein Angebot zum gemeinsamen Nachdenken über weitere Entwicklungsschritte zu einem inklusiven und damit demokratiewürdigen Bildungssystem.

Ines Boban und Andreas Hinz

Einführung

Nachdem wir im Jahr 2015 einen Sammelband mit Erfahrungen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen mit dem Index für Inklusion herausgegeben haben (vgl. BOBAN & HINZ 2015), war es naheliegend, sich nach Beispielen für die Arbeit mit dem Index in weiterführenden Schulen und in der Lehrer*innenbildung umzuschauen. Da auch von ihnen – weiterführenden Schulen und Hochschulen bzw. Studienseminaren – bisher wenige Forschungsberichte und eher verstreute Praxisberichte vorliegen (vgl. HINZ u.a. 2013), bündeln wir hier einige solcher Anregungen. Dabei erwies es sich deutlich schwieriger, Schulen der Sekundarstufen zu finden, die tatsächlich mit dem Index selbst gearbeitet haben. Viele befinden sich eigenen Aussagen zufolge auf dem Weg zur Inklusion, aber mit dem Index gearbeitet haben eher wenige – wenngleich auch z.B. wohl etwa zwei Drittel aller Schulen dies von sich sagen, die sich für den Jakob-Muth-Preis bewerben.

In jüngster Zeit nehmen die Kontroversen um Inklusion deutlich zu. Lehrkräfte fühlen sich zunehmend frustriert, weil sie keine angemessene bildungspolitische Unterstützung für die Herstellung „angemessener Vorkehrungen“ für eine „hochwertige inklusive Bildung“ – so die Anforderungen der seit 2009 geltenden UN-Behindertenrechtskonvention in Art. 24 – erkennen können, sondern eher wahrnehmen, dass Schul- und Kultusministerien eher so weitermachen wie bisher – ohne eine explizite und praktisch wahrnehmbare menschenrechtliche Orientierung (vgl. HINZ 2013, 2016). So wird Inklusion zunehmend zum Synonym für Überforderung und Sparprogramme oder zumindest für Stagnation und Kostenneutralität. Zuspitzend mancherorts kommt hier die aktuelle Herausforderung hinzu, Kinder und Jugendliche – und deren Angehörige – mit Fluchterfahrungen und damit verbundenen Traumata angemessen in entsprechenden Bildungseinrichtungen willkommen zu heißen und auf ihren Entwicklungswegen zu begleiten.

Und nun kommen wir daher und wollen Beispiele dafür sammeln, wie Schulen und Hochschulen auch unter den gegebenen Bedingungen Schritte hin zum inklusiven Nordstern gehen. Nicht weil wir die bildungspolitische und gesellschaftliche Sach- und Diskussionslage ausblenden wollten, sondern im Gegenteil – im Wissen darum halten wir es gerade für umso wichtiger, pragmatische Perspektiven

aufzuzeigen, wie Schulen und Hochschulen hier und heute den menschenrechtlichen Forderungen besser als je zuvor (im doppelten Sinne) entsprechen können. Das ist nicht als Gegensatz zur politischen Debatte zu sehen, vielmehr betrachten wir die Aktivitäten für Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Auseinandersetzungen innerhalb bildungspolitischer Kontroversen als zwei sich ergänzende ‚Arenen‘: Es erscheint kräfteschonend und sinnvoll, jeweils zu überlegen, welche Fragestellungen und Aspekte in welcher der beiden besser platziert werden kann – je nach den Möglichkeiten, Dinge selbst entscheiden und gestalten zu können oder in Dingen abhängig zu sein von bildungspolitischen Vorgaben und Rahmenbedingungen. In diesem Sinne halten wir es mit Ruth COHNS Einsicht in die ‚partielle Mächtigkeit‘ und mit Jakob von UEXKÜLLS Haltung des ‚Possibilismus‘ (vgl. BOBAN & HINZ 2016). Die Schilderungen aus verschiedenen Schulen und Hochschulen von Erfahrungen der Verwendungs- und Einsatzmöglichkeiten des Index für Inklusion zeigen ein Spektrum unterschiedlicher Situationen auf, in denen der Index offenbar ein Potenzial für Weiterentwicklung hatte – und diese Situationen sind erwartungsgemäß recht unterschiedlich.

Der vorliegende Band war ursprünglich mit dem Anliegen geplant, verstärkt den Schwerpunkt auf Impulse des Index für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in den Sekundarstufen und darüber hinaus zu legen. Von dieser Vorstellung haben wir uns als Herausgeber*innen relativ schnell verabschiedet, denn offensichtlich nutzen weiterführende Schulen und Hochschulen den Index nur in geringem Maß für eine kontinuierliche Entwicklung; eher verwenden sie ihn vielfältigst und kreativ als punktuelle oder phasenhafte Inspirationsquelle und Orientierungshilfe in unterschiedlichen Situationen. So fiel uns der Abschied von der ursprünglichen Idee leicht.

Damit präsentiert der vorliegende Band eine Reihe von Erfahrungsberichten und Analysen darüber, wie weiterführende Schulen und Hochschulen in der Lehrer*innenbildung den Index auf unterschiedliche Art und Weise für Schritte in Richtung auf mehr Inklusion nutzen und so den menschenrechtlichen Forderungen nachkommen. Die Beiträge machen plastisch, wie die Akteur*innen unter verschiedenen Bedingungen für den Abbau an bei ihnen bestehenden Barrieren innerhalb eigener Kulturen, Strukturen und Praktiken und somit für erweiterte Partizipationsmöglichkeiten arbeiten.

Eingeleitet werden diese Texte durch eine Einführung in das Thema mit Bezug auf weiterführende Schulen und die Lehrer*innenbildung:

- Ines BOBAN und Andreas HINZ führen in den Diskussionsstand um Inklusion und ihre Umsetzung ein und ziehen Folgerungen für Inklusives Denken und Handeln; nach je einem Blick auf die strukturellen Bedingungen weiterführender Schulen und der Lehrer*innenbildung zeigen sie auf, wie Inklusive Bildung

mit Hilfe des Index für Inklusion entwickelt werden kann und auf welche vielfach praktizierten Konzepte Schulen dabei beispielsweise aufbauen können. Das zweite Kapitel enthält neun Beiträge aus weiterführenden Schulen, die in unterschiedlichen Situationen und auf verschiedenen Wegen mit Hilfe des Index für Inklusion arbeiten:

- Sabine HENSELER, Monika MENZEL, Ulli MÜLLER-HARTH und Birgitt SCHNIEDERS schildern aus der Binnensicht von Lehrkräften und aus der Außensicht externer Prozessbegleiterinnen einen vierjährigen Entwicklungsprozess der Gesamtschule Lohmar auf der Basis des Index für Inklusion und berichten dabei über Stolpersteine und Stärken sowie über die Setzung ihrer inhaltlichen Schwerpunkte.
- Michael SCHWAGER und Daniela PILGER berichten über mehrere Etappen der Entwicklung der Gesamtschule Köln-Holweide, die mit dem Index für Inklusion verbunden sind; dabei weisen sie auf seine Potenziale, aber auch auf Schwachstellen hin, die mit seinen normativen Begründungen zusammenhängen und produktivere Entwicklungen verhindern könnten.
- Wolfram BÖHME schildert am Beispiel der UniverSaale Jena, einer Gesamtschule in Freier Trägerschaft, wie der Index für Inklusion seit ihrer Gründung an mehreren Stellen die inhaltliche Diskussion befruchtet.
- Heike UHLENBROK berichtet über mehrere mit dem Index für Inklusion verbundene Etappen der Anne-Frank-Schule, einer ehemaligen Gesamt- und nun Gemeinschaftsschule in Bargteheide, was ihre eigene Entwicklung, aber auch die Vernetzung mit anderen Schulen in der Stadt angeht – letzteres mit Hilfe des Schleswig-Holsteinischen Projekts InPrax.
- Bettina PLENZ stellt dar, wie die Schülerschule Waldenau in Schleswig-Holstein mit Unterstützung von InPrax in einer schwierigen Situation über die Arbeit mit dem Index für Inklusion zu einer besseren Verständigung zwischen Pädagog*innen und Eltern findet.
- Detlef GIESELER blickt aus zehnjähriger Distanz auf eine Entwicklungsphase seines Landesgymnasiums in Sachsen-Anhalt zurück, die als Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion wissenschaftlich begleitet wurde; dabei wird deutlich, dass der Entwicklungsprozess nicht längerfristig in der ursprünglichen Form weitergeführt wurde, jedoch einige seiner Elemente weiterhin wirksam sind.
- Ute GUDERA und Inge WOLFMAYR berichten über die Entwicklung einer inklusiven Ausbildung im Sozialen Bereich in Graz, die durch Impulse mit dem Index für Inklusion befruchtet wurde.
- Der Beitrag von Franziska BLATH und Andreas HINZ geht auf der Basis einer Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften zweier Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt der rückblickenden Einschätzung des Prozesses und seiner

Effekte bei der Ganztagschulentwicklung auf der Basis des Index für Inklusion nach.

- Ines BOBAN und Patricia NETTI kombinieren zwei mit Hilfe von Indikatoren und Fragen aus dem Index für Inklusion strukturierte Blicke auf eine Schule in Baden-Württemberg, an der Patricia NETTI zunächst Schülerin einer integrativen Klasse war und aktuell tarifentlohnte Mitarbeiterin als Schulassistentin ist.

Das dritte Kapitel zeigt in sechs Beiträgen unterschiedliche Möglichkeiten der Nutzung des Index für Inklusion für die Lehrer*innenbildung auf:

- Marcel VEBER, Timo DEXEL und Daniel BERTELS berichten darüber, wie Studierende der Lehramtsstudiengänge an der Universität Münster im Kontext von Praktika auf der Basis des Index für Inklusion forschendes Lernen praktizieren und damit sowohl ihre eigene Qualifikation erweitern als auch inklusive Anregungen für die Schulen geben und wie der Index auch in der Weiterbildung für Fororschendes Lernen genutzt werden kann.
- David JAHR stellt die Gestaltung seiner Seminare im Inklusionsmodul der Universität Halle als Problemstudie vor, die unterschiedliche Sichtweisen auf Inklusion als bedeutsamen Heterogenitätsaspekt betrachten; dafür modifiziert er Indikatoren und Fragen des Index für Inklusion und agiert mit dem politikdidaktischen Prinzip der Kontroversität, um so dem Inklusionsdiskurs durch heterogenitätssensible Hochschullehre zu entsprechen.
- Rahel SZALAI und Norman KÖHNE dokumentieren und reflektieren ihre Seminare im Inklusionsmodul der Universität Halle, die auf die multiprofessionelle Kooperation als eine der inklusiven Kernanforderungen an Lehrkräfte fokussiert sind und entsprechende Indikatoren und Fragen des Index für Inklusion als rahmende Impulse verwenden.
- Miriam SCHÖPS lotet aus, wie der Index für Inklusion die Reflexion über die inklusive Tragfähigkeit von Lernwerkstätten in Hochschulen und damit die Entwicklung einer inklusiven Hochschulkultur anregen kann.
- Katrin LAUFER berichtet darüber, wie sie am Beginn der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung im Studienseminar Halle mit den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst auf Basis des Index für Inklusion und mit ihm verbundenen Methoden ihr Hauptseminar plant und durchführt.
- Maria-Luise BRAUNSTEINER und Susan MARIANO-LAPIDUS präsentieren eine vergleichende Befragung von österreichischen und amerikanischen Studierenden unterschiedlicher pädagogischer Abschlüsse über ihre Sicht auf Inklusion und deren Umsetzbarkeit, die auf Fragen aus dem Index für Inklusion basiert und ihn quasi als Forschungstool nutzt.

Den Abschluss zur Rahmung des Bandes bildet ein Beitrag der Herausgeber*innen mit einem vorläufigen Fazit der möglichen Nutzungsformen des Index und sei-

ner Potenziale und Grenzen in den schulischen Sekundarstufen und in der Lehrer*innenbildung:

- Ines BOBAN und Andreas HINZ zeigen unterschiedliche Konstellationen und Zugänge zum Index für Inklusion auf und machen das Spektrum seiner unterschiedlichen Nutzung deutlich, geleitet vom ‚inkluisiven Nordstern‘.

Auch in diesem Band benutzen wir wieder das Gender-Sternchen, um – in einem Band über Inklusion nicht überraschend – darauf hinzuweisen, dass Heterogenität auch sprachlich über die beiden tradierten Geschlechterrollen hinaus ein Spektrum unterschiedlicher individueller Identitäten verdeutlicht.

An dieser Stelle möchten wir als Herausgeber*innen allen Beitragenden unseren ausdrücklichen Dank sagen für ihre Bereitschaft, neben all ihren alltäglichen pädagogischen Aufgaben es auf sich zu nehmen, mit aufwändiger Reflexion einen Text zu entwickeln und auch noch mit unseren Rückmeldungen eine weitere Reflexionsschleife zu drehen. Dafür danken wir sehr! Ein großer Dank richtet sich auch an unsere Sekretärin Dagmar GÜNTHER, die nicht nur alle Texte korrektur gelesen, sondern sie auch kommentiert hat – und damit für uns eine wichtige Rückmelderin ist. Ihr Kommentar in einer E-Mail an uns bringt es wunderbar auf den Punkt: *„Für mich persönlich sind alle die Texte toll, aus denen ich so richtig was lernen kann und wo ich beim Lesen so meine Gedanken schweifen lassen kann nach dem Motto: Ja, so kann ich mir die Verwirklichung von Inklusion vorstellen, das funktioniert offensichtlich tatsächlich, und mir werden mit jedem solcher Beiträge die Mechanismen, Abläufe usw. klarer und einleuchtender; aber umso mehr bewundere ich Jeden, der sich mit anderen auf diesen Weg begibt!“* Gleichzeitig hat sie auch eine mögliche Tendenz zu einer rosarot getönten Idealisierung im Blick, und *„umso ehrlicher und damit auch glaubhafter finde ich alle Äußerungen, die unverblümt auch auf die Schwierigkeiten und manchmal Unmöglichkeiten und Zweifel hinweisen und sie klar benennen.“* Wir sind sehr froh darüber, dass wir eine solche kritisch-freundliche Leserin haben, die weit über grammatikalische und stilistische Aspekte hinaus auch die inhaltlichen Fragen in den Blick nimmt.

Und wir bedanken uns bei den Reihenherausgeber*innen dafür, dass auch der zweite Band mit Erfahrungen zur Arbeit mit dem Index für Inklusion in dieser Reihe erscheinen kann – und beim Klinkhardt-Verlag für die wie immer vertrauensvolle Kooperation.

Halle (Saale) und Insel Brač, Juli 2016

Ines Boban und Andreas Hinz

Literatur

- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.) (2015): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2016): Ein vorläufiges Fazit: Stärkung von Teilmächtigkeit und Possibilismus durch den Index für Inklusion. In diesem Band
- HINZ, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. Inklusion Online – Zeitschrift für Inklusion. H. 1. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>
- HINZ, Andreas (2016): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem – Segregation und „Integration plus“ statt Inklusion!? In: BÖING, Ursula & KÖPFER, Andreas (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck)
- HINZ, Andreas, BOBAN, Ines, GILLE, Nicola, KIRZEDER, Andrea, LAUFER, Katrin & TRESCHER, Edith (2013): Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Anhang

Hier noch ein Hinweis auf einen Film von MITTENDRIN HANNOVER E.V. (2015) auf der Basis des Index für Inklusion, auf den wir im Einführungstext verweisen. Wir empfehlen ihn!



1 Grundlagen

Ines Boban und Andreas Hinz

Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen mit dem Index

In diesem Beitrag wird im ersten Schritt die aktuelle Situation mit dem recht kontroversen Ringen um Inklusion charakterisiert. Dabei kommen unterschiedliche Perspektiven auf Inklusive Bildung zur Sprache: zum einen die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die die Inklusionsdebatte sehr befruchtet hat, jedoch ist der Kontext menschenrechtlicher Ansprüche deutlich weiter zu ziehen; zum anderen die Perspektive der Umsetzung dieser Ansprüche in Deutschland – und allein die ist wiederum Gegenstand massiver Kontroversen, einerseits aus der Sicht staatlich zuständiger Vertreter*innen, andererseits aus Sicht der Zivilgesellschaft sowie aus der des zuständigen Ausschusses der UN. Mit diesen Auseinandersetzungen verbunden ist darüber hinaus die Frage, wie weit oder eng das Inklusionsverständnis sinnvollerweise zu fassen ist, welches Denken mit ihm verbindbar erscheint, welche Bedeutung gruppenkategoriale Zuschreibungen haben können und was die inklusiven Herausforderungen für das Verständnis von Lernen bedeuten können – und hier kommen zwei Ansätze zur Geltung, die zum einen mit der Theorie integrativer Prozesse der Frankfurter Arbeitsgruppe um Helmut REISER und zum anderen mit Klaus HOLZKAMP als Vertreter der Kritischen Psychologie verbunden sind.

An diesen Versuch einer angedeuteten Gesamtschau der aktuellen Situation mit ihren Kontroversen schließen sich zwei Blicke an, die mit den Gegenständen dieses Bandes verbunden sind: ein Blick auf die zusätzlichen Herausforderungen und Erschwernisse in den schulischen Sekundarstufen und ein Blick auf die Situation in der Lehrer*innenbildung – und deren erste und zweite Phase.

In dieser gegenwärtig insgesamt wenig inklusiv ausgerichteten Situation stellt sich die Frage, wie Bildungseinrichtungen dennoch inklusiven Ansprüchen zunehmend gerecht werden können – und da kommt der Index für Inklusion ins

Spiel, dessen Potenzial hier von unterschiedlichsten Nutzer*innen aufgezeigt wird. Dabei wird auf eine Einführung in die Entwicklung des Index für Inklusion, seine Adaption für den deutschsprachigen Raum, seine Schlüsselkonzepte und sein Aufbau verzichtet, da sie bereits mehrfach vorliegen (vgl. z.B. BOBAN & HINZ 2015a sowie www.inklusionspaedagogik.de). Etwas ausführlicher wird anschließend auf der Basis der These, dass keine Schule aktuell mit ihrer inklusiven Entwicklung bei Null anfängt, sondern jede bereits etwas praktiziert, was als inklusiv verstanden werden kann, ausgelotet, welche von vielen Schulen verfolgten Konzepte sich leicht mit inklusiven Herausforderungen verbinden lassen – oder vielmehr eigentlich verbunden sind, auch wenn sie bisher nicht mit diesem Begriff belegt waren; hierfür werden sechs Beispiele angeführt, die mit den sechs Bereichen des Index korrespondieren. Im vorletzten Abschnitt des Beitrags werden zwei Arten der Nutzung des Index angedeutet, bevor er mit einem Zwischenfazit abgeschlossen wird.

1 Das aktuelle Ringen um Inklusion

Inklusion ist ein Thema, das aktuell irgendwo zwischen Aufbruch und Gegenwehr hängt. Das ist einerseits rasant, wusste doch kaum jemand vor 15 Jahren etwas mit diesem pädagogischen Begriff anzufangen, da die internationale Debatte um Inclusive Education den deutschen Sprachraum noch nicht erreicht hatte (vgl. HINZ 2002, 2004, 2008). Andererseits kann dies nicht wirklich überraschen, denn die 16 deutschen Kultusministerien stehen unter starkem Druck, eine Inklusive Bildung zu realisieren – und das in und mit einem System, das seit 200 Jahren von Segregation gekennzeichnet ist. Wie sollte das ohne hohe bildungspolitische Wellen, kontroverse Diskussionen und auch manche demagogische Argumentation erfolgen, die offenbar den Untergang der abendländischen Bildung und/oder der tradierten Sonderpädagogik heraufziehen sieht?

1.1 Menschenrechte als Basis für Inklusion

Seit 2009 ist deutlich geworden, dass das deutsche Bildungssystem sich mit juristischen und gleichzeitig normativen Ansprüchen konfrontiert sieht, die es in eine schwierige Grunddynamik bringen. Wesentlicher Anstoß war der nun gesetzliche Status der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), mit der Kinder und Jugendliche mit Behinderungserfahrungen bzw. ihre gesetzlichen Vertreter*innen nicht nur nach Art. 24 ein Recht auf Inklusive Bildung im Rahmen der allgemeinen Schule erhalten, sondern ihnen auch angemessene Vorkehrungen und eine „hochwertige Pädagogik“ garantiert werden müssen (vgl. UN 2006) – ohne genauer auszuführen, wie eine solche definiert werden könnte.

Doch nicht nur das – die BRK steht nicht allein, sondern bildet nur eine Aktualisierung und Konkretisierung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948, die die allen Menschen eigene Würde und die damit unveräußerlichen, unteilbaren und interdependenten Menschenrechte (vgl. GUMMICH & FEIGE 2013, 148) betont und damit u.a. Partizipation in allen Lebensbereichen und den Abbau jeglicher Diskriminierung einfordert. Als ‚living document‘ wird sie von Zeit zu Zeit für neu auftauchende oder bisher zu wenig ausgeführte Aspekte durch Konventionen aktualisiert, sei es mit Blick auf Schutz vor Rassismus (1965), Frauenrechte (1979), Schutz vor Folter (1984) Kinderrechte (1989), Rechte von Wanderarbeiter*innen (1990), Schutz vor dem Verschwindenlassen (2006) und vermutlich demnächst auch auf die ‚Rechte der Mutter Erde‘, die seit einiger Zeit verstärkt diskutiert werden. Dabei ist Inklusion selbst kein Menschenrecht, sondern die dominierende Handlungsoption zu deren Realisierung und Durchsetzung (vgl. HINZ 2016).

1.2 Auseinandersetzungen nach der ersten Staatenprüfung zur BRK

Die erste Staatenprüfung des VN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Genf im Frühjahr 2015 (vgl. VN-AUSSCHUSS 2015) war mit recht unterschiedlichen Einschätzungen aus staatlicher Sicht (vgl. BMAS 2011) und aus zivilgesellschaftlicher Sicht (vgl. BRK-ALLIANZ 2013) konfrontiert. Während staatlicherseits schon lange bestehende Regelungen als positiv herausgestellt und deutliche Schritte in Richtung Inklusion vermerkt wurden, fielen die zivilgesellschaftlichen Stellungnahmen wie auch Kommentierungen durch die zuständige Monitoring-Stelle im Deutschen Institut für Menschenrechte (vgl. DIMR 2011) extrem kritisch aus, da sie keine deutlichen Veränderungen in Richtung auf einen menschenrechtlichen Ansatz sahen.

Der Staatenprüfungsbericht des VN-Ausschusses schließlich nahm in seinen „Abschließenden Bemerkungen“ sehr deutlich zur bisherigen Entwicklung Stellung: Neben sechs Zeilen positiver Rückmeldung wurden zehn Seiten mit Besorgnissen und Empfehlungen formuliert (vgl. VN-AUSSCHUSS 2015), die eine massive Kritik an den bisher als weder ausreichend noch systematisch eingeschätzten Bemühungen Deutschlands darstellen – und gleichwohl bei der ersten Staatenprüfung nicht unüblich ist (vgl. DEGENER 2016, 11).

Für die Schule stellt er mit Blick auf Art. 24 fest, er sei „besorgt darüber, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierte Förderschulen besucht“ (ebd., 8). Daher empfiehlt er u.a. (ebd., 8f),

- „umgehend eine Strategie, einen Aktionsplan, einen Zeitplan und Zielvorgaben zu entwickeln, um in allen Bundesländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem herzustellen, einschließlich der notwendigen Finanzmittel und des erforderlichen Personals auf allen Ebenen“,

- „das segregierte Schulwesen zurückzubauen“,
- „dafür Sorge zu tragen, dass auf allen Bildungsebenen angemessene Vorkehrungen bereitgestellt werden und vor Gericht rechtlich durchsetzbar und einklagbar sind“ sowie
- Lehrerfortbildung für Inklusive Bildung und Barrierefreiheit.

Ein knappes Jahr später nimmt Deutschland – ohne Verfasser*in, aber wohl federführend durch das BMAS in Kooperation mit der KMK – zu den Abschließenden Bemerkungen in der Weise Stellung, dass es der Sichtweise des VN-Ausschusses in zentralen Punkten widerspricht. So stellt es fest, dass alle jungen Menschen das Recht auf Schulbesuch realisieren können, sowohl in allgemeinen als auch in Förderschulen (o.V. 2016, 1). Vor allem wird der negativen Konnotation des Begriffs ‚Segregation‘ widersprochen, die für Deutschland nicht zutreffe, da das Elternwahlrecht über der Frage stehe, ob schulische Bildung in allgemeinen oder Förderschulen erfolge (ebd., 2). Daher könnten Ressourcen auch nur in dem Ausmaß von Förder- in allgemeine Schulen übertragen werden, indem Eltern sie wählen (ebd., 3).

Mit dieser Position machen die politischen Entscheidungsträger*innen in Deutschland klar, dass sie einen konsequenten menschenrechtsbasierten Umbau des Bildungssystems nicht verfolgen, sondern sich ihm vielmehr entgegenstellen. Menschenrechtlich ist diese Position nicht haltbar, wie eine Vielzahl von Wissenschaftler*innen aus der Inklusionsforschung bekundet (vgl. POLITIK GEGEN AUSSONDERUNG 2016): Unveräußerliche Menschenrechte von jungen Menschen können nicht in die Entscheidungsfreiheit ihrer gesetzlichen Vertreter*innen gestellt werden; ein Wahlrecht zwischen allgemeiner und Förderschule ist sogar nach Art. 46 der BRK unzulässig (ebd.). Die deutsche Interpretation von Inklusion als Weiterentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts, bei dem Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die allgemeine Schule aufgenommen werden können, „verkürzt das *allgemeine* Menschenrecht auf gesellschaftliche Teilhabe auf ein Sonderrecht für Menschen mit Behinderungen“ (ebd., Hervorh. i.O.). Damit wird das Recht aller Menschen auf das gemeinsame Lernen mit unterschiedlichen Menschen beschnitten.

1.3 Umsetzung der BRK

Wie immer auch die Einschätzung dieses Sachverhalts ausfallen mag – diese Stellungnahmen machen deutlich, wie grundsätzlich die Auseinandersetzungen um die Umsetzung der BRK geführt werden und wie scharf sie in den nächsten Jahren werden dürften – aus unterschiedlichen Interessenlagen und Ausrichtungen heraus. Es geht um nicht weniger als einen Systemwechsel.

Dass dies keine abstrakten, zwischen juristischen Gelehrten stattfindenden Auseinandersetzungen sind, wird auch angesichts des Agierens der 16 Kultusministerien der Bundesländer deutlich, die in der Regel – mit erkennbaren Abstufungen,

die hier nicht eingeebnet werden sollen – bisher eher mit einer Strategie des ‚Weiter-So‘ arbeiten und ihr breites Spektrum von einer starken Integrationsorientierung bis zur lediglich in Namensgebungen veränderten Beibehaltung segregativer Strukturen weiterführen.

Weder die Aktionspläne der Bundesländer, noch die – ohnehin mit einem gewissen Misstrauen wegen der bekannten Tendenzen, viele Organisationsformen nun als inklusiv anzusehen und zu zählen, behafteten – Statistiken der Kultusministerkonferenz zeigen für den Bereich schulischer Bildung eine Tendenz zu menschenrechtsbasierten Veränderungen, die bisherige Segregation abbauen und Inklusion aufbauen (vgl. HINZ 2016). Im Gegenteil, neben der Verkürzung der Inklusionsaufgabe auf einen Heterogenitätsaspekt, Behinderung, finden sich z.B. in drei Bundesländern entgegengesetzte Entwicklungen: In Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen befindet sich 2012 ein höherer Anteil von Schüler*innen in Förderschulen, ist also aus der allgemeinen Schule exkludiert, als 2000 insgesamt durch die Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs etikettiert wurde (vgl. HINZ 2016, 70). Hier kann noch nicht einmal von einer Zunahme der Integration im Sinne des Gemeinsamen Unterrichts („Integration plus“, vgl. v. SALDERN 2013, 11) gesprochen werden, vielmehr können diese Tendenzen nur als zunehmende Segregation bezeichnet werden.

1.4 Diskussion um ein ‚Elternwahlrecht‘

Die Bundesländer agieren häufig mit dem Gebot der Kostenneutralität sowie in der Regel mit einer teuren und Entwicklungen verlangsamenden Strategie des Vorhaltens zweier paralleler Systeme. Von denen steht allerdings nichts in der BRK (vgl. HINZ 2016), sie werden aber mit dem Verweis auf das angebliche Elternwahlrecht für notwendig erklärt.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Das Elternwahlrecht ist auch im Bildungsbereich elementar – und es wäre deutlich demokratischer gewesen, lange schon Förderschulen als Angebotsschulen zu konzipieren und nicht auf der Pflicht zu ihrem Besuch seit dem Reichschulpflichtgesetz von 1938 zu bestehen. Es kann sich aber immer nur auf die staatlicherseits vorgehaltenen Schulformen beziehen, sonst müssten zumindest Berlin, Bremen und Hamburg ihre in den 1980er Jahren abgeschafften damaligen Schulen für Verhaltensgestörte wieder einführen. Es ist schon vielsagend, dass das Elternwahlrecht genau in dieser Entwicklungsphase stark ins Spiel gebracht wird – und der Verdacht lässt sich schwer entkräften, dass es einer Strategie zum Erhalt bisheriger Strukturen dient. Wenn es in der aktuellen Schulpolitik tatsächlich um die Orientierung am Elternwahlrecht ginge, dann wäre es wohl kaum haltbar, wenn Kinder mit einem Notenschnitt von 2,33 am Ende des vierten Schuljahres wohl, solche mit 2,34 aber nicht zum Gymnasium gehen dürfen. Wenn es tatsächlich der Wahl der Eltern obliegen soll zu bestimmen, wo sich ihr Kind zum Lernen aufhält, wäre es logisch die Schul-

pflicht zugunsten einer Unterrichtspflicht abzuschaffen, so wie es in diversen Ländern der Fall ist, und Eltern müssten auch die Möglichkeit zum Home-, und Non-Schooling haben.

1.5 Ergo: Grundsituation voller Widersprüche

Allemaal ist es nicht verwunderlich, dass Inklusive Bildung unter solchen strukturellen Vorgaben und bildungspolitischen Programmatiken seit einiger Zeit aus Sicht von Lehrkräften wie von Gewerkschaften sehr kritisch – etwa als Sparprogramm, als unrealistisch, als nahezu unbewältigbar angesehen – eingeschätzt wird. Bedeutsam ist hierbei allerdings, zwischen der Idee und ihrer konkreten Umsetzung zu unterscheiden (vgl. HINZ 2013, 2014a) und nicht in einen fließenden, immer schmaler und unschärfer werdenden Übergang zwischen der kritischen Analyse der Umsetzung und einer pauschalen Diskreditierung von Inklusion zu geraten (vgl. etwa JANTZEN 2015).

Zusammenfassend stellen sich die grundlegenden politischen Entscheidungen und Positionen und damit die Rahmenbedingungen für die Entwicklung Inklusiver Bildung als ungünstig dar – und dies mit Blick auf eine weitgehend verkürzte, auf Behinderung und auf Schule verengte Diskussionslage, die zudem den menschenrechtlichen Ansatz ignoriert (vgl. HINZ 2013, 2014a, 2016).

2 Dennoch: Inklusive Pädagogik entwickeln

Muss es da nicht eher merkwürdig anmuten, wenn nun im Kontext des Index für Inklusion für ein anderes, weiter gefasstes und damit angemesseneres Verständnis von Inklusion plädiert wird? Und ist es nicht ein Akt der Selbstüberforderung, wenn trotz alledem an der inklusiven Entwicklung inklusiver Bildungseinrichtungen festgehalten wird?

2.1 Heterogenitätssensible Pädagogik

Menschen gehören nicht nur zu einer Gruppe und haben nicht nur ein zugeschriebenes Merkmal, das für sie selbst und andere bedeutsam sein kann, sondern sind unter diversen Aspekten anerkennend oder weniger anerkennend betrachtbar, die von unterschiedlicher Relevanz für ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung durch andere sein können. Für den schulischen Kontext werden vielfältige, miteinander auf und zwischen Äußerer und Innerer Ebene interagierende Dimensionsaspekte als bedeutsam angesehen (vgl. Abb. 1).

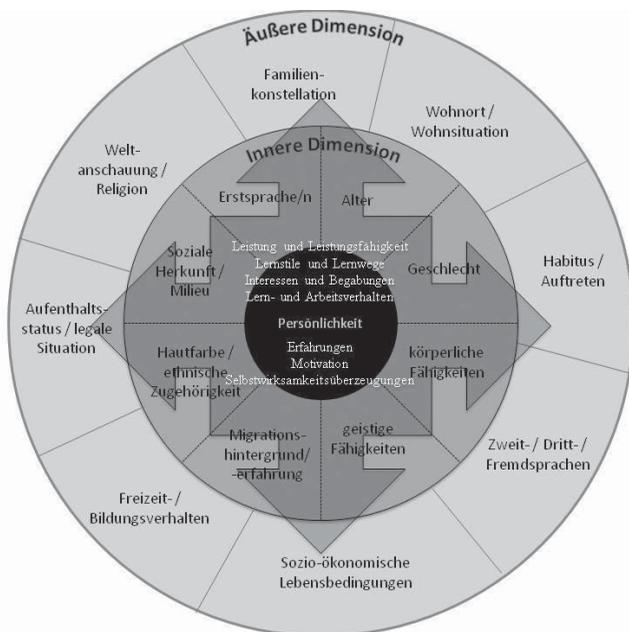


Abb.1: Diversitätsmodell für den Kontext Schule (KUMMER WYSS & KAPPUS 2016, 62)

In diesem Modell wird zum einen deutlich, wie viele Aspekte die Situation komplex werden lassen, zum anderen wird auch klar, wie die Innere Dimension, die Aspekte eines Individuums enthält, die nur schwer oder nicht veränderbar, also „gegeben“ (KUMMER WYSS & KAPPUS 2016, 62) sind, auf die Äußere Dimension einwirkt, die als leichter – wenngleich durch das Individuum selbst immer nur begrenzt – veränderbar angesehen wird. In der Abbildung weniger deutlich werden die Rückwirkungen in die andere Richtung, denn beide Richtungen haben jeweils Bedeutung füreinander – bis in die Persönlichkeit hinein. Mit dieser modellhaft dargestellten Komplexität sind alle konfrontiert, und es macht immer weniger Sinn, sie „aufzuräumen“ (vgl. WEHRLI 2002, 2004, 2011), womöglich zu hierarchisieren und vor allem zu reduzieren. Was für die pädagogischen Möglichkeiten in produktiver Richtung bedeutsam ist, gilt ebenso für problematische Tendenzen von deren Diskriminierung.

2.2 Barrieren abbauende Pädagogik

Menschen werden ja nicht nur wegen eines zugeschriebenen – u.U. ‚Master-‘ – Merkmals diskriminiert. Vielmehr hängen unterschiedliche Objekte der Abwertung miteinander zusammen, wie auch die Langzeituntersuchungen zur Grup-

penbezogenen Menschenfeindlichkeit (vgl. HEITMEYER 2002–2011) zeigen. Die einzelnen Kategorien stehen in engen Wechselbeziehungen, daher wird hier von einem Syndrom gesprochen, dessen Kern in der Idee der Ungleichwertigkeit von Menschen besteht (vgl. Abb. 2).

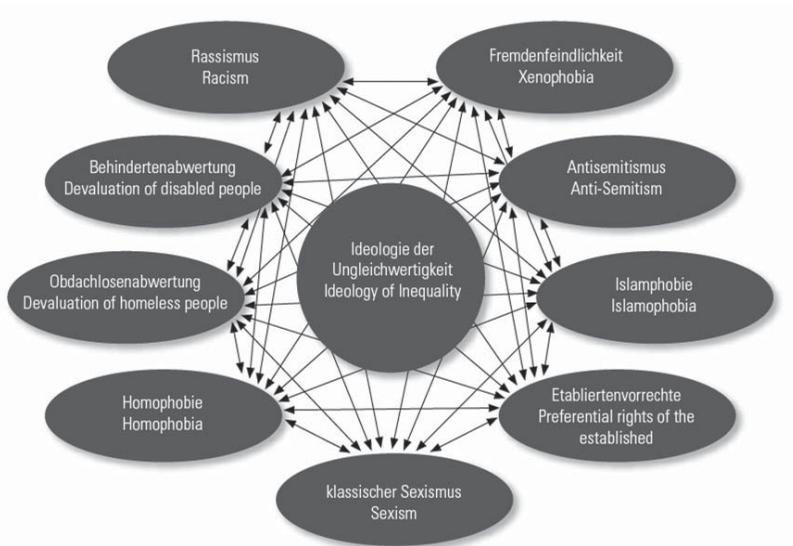


Abb. 2: Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (ENDRIKAT u. a. 2007, 11)

Wenn nun also ein hoher Zusammenhang zwischen der Abwertung von Menschen mit langer Arbeitslosigkeit, ohne Wohnung und mit Behinderungserfahrung – um nur drei zu nennen – besteht (vgl. auch ZICK & KLEIN 2014), erscheint es wenig sinnvoll, jeweils zu überlegen, welche Risikogruppen denn in den Fokus gerückt werden sollten, um dann die Gefährdungen ihrer Menschenrechte zu analysieren, sondern es erscheint deutlich sinnvoller zu untersuchen, wo es insgesamt zu Menschenrechtsverletzungen kommt (vgl. GUMMICH in GUMMICH u.a. 2016, 73).

2.3 Komplexität anerkennende, dekategorisierende Pädagogik

Wenn es letztlich um die Frage der Ausrichtung des Bildungssystems geht und dabei die Gewichtung von Exklusion und Inklusion im Zentrum steht, ist klar, dass es um eine Herausforderung von großer Komplexität geht. Es steht nicht nur die Frage des Umgangs mit Menschen mit Behinderungserfahrungen an, sondern mit allen zugeschriebenen Unterschieden – und da hat das deutsche Bildungs-

system Vieles an diskriminierenden Aspekten zu bieten, wie spätestens seit PISA klar ist: Diskriminierung aufgrund des sozialen Status, aufgrund von Migrationshintergründen, von Geschlechterrollen, aufgrund sexueller Orientierung etc. – und nicht zuletzt aktuell aufgrund traumatisierender Fluchterfahrungen (vgl. FREUDENBERGSTIFTUNG 2015). All diese Aspekte gilt es in diesem Kontext zu betrachten und gemeinsam als *ein Thema* zu berücksichtigen.

Selbstkritisch ist dabei anzumerken, dass im Diskurs um inklusive Pädagogik mitunter eine gewisse Beliebigkeit Einzug gehalten hat, als ob alle Aspekte von Heterogenität die gleiche Relevanz hätten. Logischerweise ist dem nicht so, denn es geht ja nicht um die Merkmale an sich, sondern um deren negative Bewertung. Da macht es einen deutlichen Unterschied, ob es sich um die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem handelt oder um individuelle Unterschiedlichkeiten, die nicht automatisch mit negativen Konnotationen verbunden und deren gesellschaftliche Einschätzungen vermutlich leichter veränderbar sind (vgl. WALGENBACH 2014).

Zudem gilt es im Bewusstsein zu behalten, dass das Denken in Orientierung erleichternden, aber doch eher schlichten Alltagstheorien von zwei Gruppen (vgl. HINZ 2002, 357) – hier dürfte sich ebenfalls eine kategoriale Diskriminierung finden, die als *groupism*, also ‚Gruppismus‘ bezeichnet werden könnte – nicht wirklich weiterhilft, denn es gilt verschiedene Zugehörigkeiten miteinander als verwoben anzusehen und also mit einem intersektionalen Blick zu analysieren (vgl. z.B. WINKER & DEGELE 2009), der also nicht quasi bei einem Baukastensystem verschiedener Zugehörigkeiten stehen bleibt, sondern sie von vornherein miteinander in Beziehung setzt.

Und gleichzeitig gilt es weiter diese Gruppenzugehörigkeiten nicht statisch und damit wiederum stigmatisierend festzuschreiben, sondern in ihren Konstruktionen des ‚Othering‘, also jemanden zu ‚einer*m Anderen‘ zu machen (vgl. MECHE- RIL u.a. 2010) zu problematisieren und quasi zu durchlöchern. Dieser inklusive Anspruch von Dekategorisierung (vgl. schon WOCKEN 1996, aktuell HINZ & KÖPFER 2016) bedeutet dabei keineswegs, Unterschiede einzuebnen oder zu tabuisieren, wie Kritiker*innen immer wieder behaupten, sondern die individuellen Ausprägungen von Mehrfachzugehörigkeiten in ihrer Dynamik in den Blick zu bekommen. Was weiß ich denn über einen Menschen und seine Lernmöglichkeiten, wenn ich die Information habe, dass er das 21. Chromosom dreifach hat? Wenig, und je länger ich mit ihm zu tun habe, desto unwichtiger wird dieses biologisch-medizinische Faktum gegenüber den persönlichen Vorlieben, Interessen, Stärken und Schwächen – und diese eigene Wahrnehmung des Menschen gilt es im Dialog zu reflektieren (vgl. BOBAN & HINZ 2016b). Das bedeutet nicht, dass ich es ignoriere – und wie zuweilen so unsachlich wie demagogisch geschrieben wird, mit einer dekategorisierenden Sicht nachts alle Katzen grau würden –, sondern dass die Individualität gegenüber jeglicher Gruppenkategorie die Oberhand

gewinnt. Es wäre schon Einiges erreicht, wenn Kinder – und das wäre auch *kostenneutral* möglich – nicht mehr als ‚I-Kinder‘ (früher Integration, heute Inklusion, akustisch nicht selten als ‚iiiih-Kinder‘ zu hören), als ‚§12-Kinder‘ (so der entsprechende Paragraph im Hamburger Schulgesetz) oder – aktuell politisch höchst brisant – als ‚IS-Kinder‘ und ‚IF-Kinder‘ (so die Schweizer Begriffe für Kinder in ‚Integrativer Sonderschulung‘ bzw. ‚Integrativer Förderung‘) bezeichnet würden. So lange solche Kategorien bürokratisch für die Ressourcenausstattung für notwendig gehalten werden, was sie bei einer pauschalen Ressourcenzuweisung nicht wären, wäre es wichtig, dass sie nicht in den Alltag ‚durchschlagen‘. Sie sollten als das gesehen werden, was sie sind: etikettierende Verwaltungskategorien, die pädagogisch problematisch und so auch letztlich nicht begründbar sind.

Auch wenn es der Notwendigkeit schneller Orientierung in vielen komplexen Situationen widersprechen mag: Es ist inklusiv gedacht notwendig, in Kontinuen und ununterteilbaren Spektren zu denken und weniger in Gruppen und Stufen, und Lernprozesse nicht nur linear im Rahmen von Kompetenzrastern, sondern auch zirkulär zu betrachten.

2.4 Individualität und Gemeinsamkeit ausbalancierende Pädagogik

Wie schon in der Theorie integrativer Prozesse der 1980er und 1990er Jahre (vgl. KLEIN u.a. 1987, REISER 1991, HINZ 1993) beschrieben, gilt es auf unterschiedlichen Ebenen die Balance zwischen unterschiedlichen Polen zu gewinnen und zu bewahren. Einer soll hier herausgegriffen werden, da er einen deutlichen Bezug zum Lernen aufweist: Innerhalb von Gruppen ist es eine quasi naturwüchsige Tendenz, dass sich die Mitglieder mit gleichen Interessen zusammentun. Das ist also nicht pädagogisch aufwändig zu organisieren, sondern ereignet sich fast von allein – wird aber häufig als Kern inklusiver Pädagogik im Sinne von Differenzierung und Individualisierung betont und verkannt (vgl. BOBAN 2015, 280).

Zu einer Balance gehört jedoch ebenso die zweite Seite der inklusiven Medaille, nämlich das Zusammenkommen der Unterschiedlichen, der gemeinsame Austausch darüber, was wer gerade lernt und wie das miteinander kombiniert werden kann – und sich darüber viele Gedanken zu machen und hierfür Strategien zu entwickeln, lässt erst eine hochwertige inklusive Pädagogik im Sinne der UN-Forderung entstehen. Diese Balance ist bereits in den 1990er Jahren differenziert in der Theorie integrativer Prozesse ausgebreitet worden (vgl. REISER 1991, 24) und ist heute ebenso aktuell. Zur schon lange viel beschworenen *Differenzierung* und noch viel inständiger betonten *Individualisierung* kommt also das *Gemeinsame* – soziale und kognitive – Lernen als zwei sich ergänzende Dynamiken hinzu. Sie bringen die zentrifugalen, also auseinanderstrebenden, und die zentripetalen, also zusammenführenden Tendenzen in eine Balance (vgl. Abb. 3).

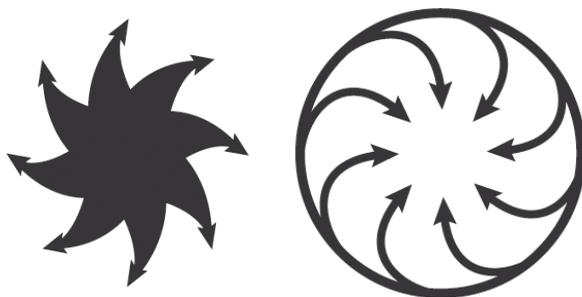


Abb. 3: Zentrifugale, nach außen gerichtete, und zentripetale, nach innen gerichtete Dynamiken (BOBAN 2015, 280)

2.5 Expansivität ermöglichende Pädagogik

Und eine weitere Balance erscheint im Hinblick auf Lernprozesse und Lernmöglichkeiten zentral: In den letzten Jahren sind Schüler*innen seit der zweiten, mit PISA verbundenen ‚empirischen Wende der Erziehungswissenschaft‘ immer stärker mit einem Druck konfrontiert, in vorgegebener Zeit verbindliche Kompetenzen zu erreichen und dies auch kontrollieren zu lassen. Das stärkt eine Tendenz, die der Psychologe HOLZKAMP (1995) als defensiv begründeten Lernmodus bezeichnet, wo sich also Schüler*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt für vorgegebene Inhalte und Techniken zu interessieren haben und häufig vor allem lernen, wie sie den potenziellen Sanktionen der vorgebenden Menschen aus dem Weg gehen können und was sie dafür strategisch tun müssen – und das eben defensiv, nicht mit sachlichem Interesse begründet. Primär geht es „um die Abrechenbarkeit des Lernerfolgs bei den jeweiligen Kontrollinstanzen“ (ebd., 193). Vermutlich lernen sie auch einige Bruchstücke, etwa ‚ $a^2 + b^2 = c^2$ ‘ oder ‚333 bei Issos Keilerei‘ – häufig jedoch ohne irgendeinen Kontext oder eine Relevanz für sich entdecken zu können. In den 1980er Jahren wurde ein Bericht über das naturwissenschaftliche Wissen von Studierenden in nicht naturwissenschaftlichen Fächern unter dem Stichwort „Formelfragmente und Satztrümmer“ veröffentlicht (vgl. BRÄMER 1985) – wie viel mehr dürfte das heute bei dem kaum noch nachvollziehbaren vorhandenen „Bildungsdruck“ (JUUL 2013, 17) der Fall sein.

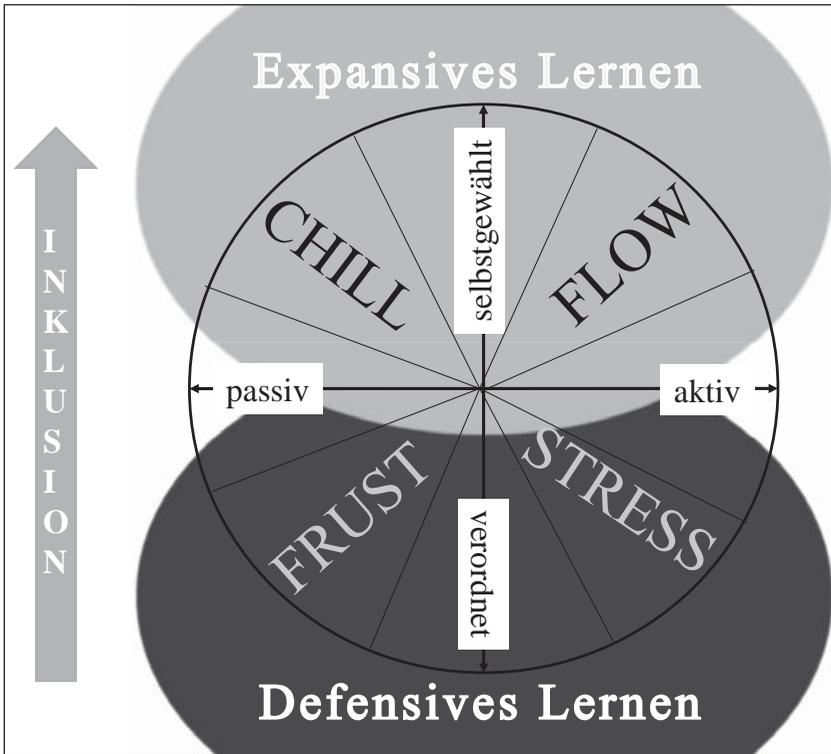


Abb. 4: Lernbedingungen und ihre tendenziellen Folgen (nach BOBAN & HINZ 2012, 71, inspiriert durch ein Schweizer Forschungsprojekt, vgl. VENETZ & TARNUTZER 2012)

Für manche Lernenden mag das ein gemütlicher und angenehmer Weg des Schluckens und Verdauens vorgekauften Lernstoffs sein, in nennenswertem Umfang dürften jedoch vorgegebene Inhalte unter dem Druck des Passiv-Seins – zuhören, mitschreiben, dem Vortrag folgen – zu ‚Frust‘ und unter dem Druck des Aktiv-Seins – Inhalte der letzten Stunde wiederholen, Referat halten, Sonate vorspielen, Aufführung bewältigen – zu ‚Stress‘ führen (vgl. die untere Hälfte von Abb. 4). Beide sind Lernenden aufgrund entsprechender hormoneller Ausschüttungen von Adrenalin bzw. Noradrenalin körperlich anzusehen. Und auch in Bezug auf diejenigen, die dies angenehm finden, kommt ein gewisses Unbehagen auf, wenn sie später in der Universität nachfragen, ob sie nicht doch lieber ein Thema für ihre Modularbeit gestellt bekommen könnten anstatt sich selbst für eins entscheiden zu müssen – auch das ist eine relativ große ‚Zielgruppe‘ Inklusiver Bildung. Dieser Pol eines defensiv begründeten Lernens ist allgemein bekannt und wird sich auch

sicherlich nicht vermeiden lassen, wenn Schule die vorhandenen gesellschaftlichen Funktionen weiter bedienen soll.

Inklusiv gedacht gilt es ihn jedoch möglichst umfangreich durch einen zweiten Pol zu ergänzen, den HOLZKAMP (1995) als expansiv begründetes Lernen bezeichnet (vgl. die obere Hälfte von Abb. 4). Hier können sich Lernende eigenen Fragen und Interessen entsprechend selbstbestimmt in Inhalte vertiefen und ‚expansiv‘ über sich und ihr bisheriges Wissen hinauswachsen. In manchen schulischen Sternstunden gelingt dies, etwa in Projektwochen, wenn Lernende sich aktiv und intensiv in einen Lernprozess begeben und kaum noch ansprechbar sind, weil sie sich im ‚Flow‘ (vgl. CSIKSZENTMIHALYI 2007) befinden – und auch da sind sie u.U. mit Momenten des Frusts und des Stresses konfrontiert, die sich gar nicht vermeiden lassen, sondern zum Lernen dazu gehören. Hier sind dann körperlich sichtbar Oxytocin, Serotonin u.a. wirksam. Wenig praktiziert wird jedoch eine Situation der Muße, in der – vielleicht nach Phasen selbstgewählter oder obligatorischer aktiver Auseinandersetzung – diese Lernerfahrungen verknüpft und quasi nachbearbeitet werden. Diese Situationen sind nach Aussagen der Hirnforschung jedoch ebenfalls wichtig, so dass Lernende nach dem ‚Thrill‘ in den ‚Chill‘ kommen können. Bei alltäglichen Befragungen danach, wann Schüler*innen denn selbstgewählt passiv sein können, verweisen sie in der Regel nach einer Phase des Nachdenkens ... auf die Pausen. Und auch da sollen sie häufig als ‚aktive Pause‘ etwas tun. ‚Chill‘ ist als wichtiger Aspekt des Lernens anzusehen, es ist gleichsam die Wohltat der ‚warmen Langeweile‘, also – im Unterschied zu kalter, erzwungener – selbstgewählte und vor allem selbst beendbare Langeweile. Sie durchleben zu können, ist eher ungewöhnlich und kann in Demokratischen Schulen gefunden werden. Dort Lernende und ihre Begleiter*innen betonen im Rückblick immer wieder, wie wichtig und wie manchmal schwer aushaltbar, vor allem für das Umfeld, diese Phasen des offenbaren Nichts-Tuns waren, bis sie in selbstbestimmte Aktivitäten übergehen konnten (vgl. BOBAN 2015).

Inklusiv gedacht ist es ein wichtiges Ziel, trotz allen – vielleicht auch teilweise im eigenen Kopf produzierten – Drucks Räume und Zeiten für Expansives zu erschließen und zu sichern. Die Botschaft heißt nicht ‚expansives statt defensivem Lernen‘, sie heißt vielmehr: möglichst viel Räume für expansives Lernen schaffen und möglichst wenig defensives Lernen organisieren. Letzteres ist eh vorhanden bzw. ergibt sich quasi immer von selbst – für Schüler*innen, Lehrkräfte, Schulleitungen, Mitarbeiter*innen in der Schulverwaltung und in der Lehrer*innenbildung auch. Für alle diese Lernenden besteht vor allem Bedarf an mehr Zeit für Muße (Chill) und Aktivität entlang eigener Interessenlagen (Flow) – für Erfahrungen von Stress und Frust sorgt der jeweilige Lebensalltag ganz von allein. Allein das Ernstnehmen des Rechts auf Spiel und Rekreation – wie in den Menschenrechten und insbesondere in der Kinderrechtskonvention formuliert – führt zu inklusive-

ren Kulturen, Strukturen und Praktiken in Bildungseinrichtungen, zumal in der Sekundarstufe und in Hochschulen.

3 Ein Blick auf die schulischen Sekundarstufen

Es dürfte kein Zufall sein, dass in vielen Grundschulen deutlich mehr Schritte in Richtung auf Inklusive Pädagogik gegangen worden sind als in weiterführenden Schulen. Schon im Zuge der Integrationsdebatte der 1990er Jahre war klar, dass sie sich im Sekundarbereich schwieriger gestalten würde, und bei inklusiver Bildung ist dies ebenso.

Dafür lassen sich eine Reihe von Gründen nennen. Zum einen sind weiterführende Schulen in der Regel deutlich größere Systeme, in denen Veränderungen mit größerem Aufwand betrieben werden – bis hin zu neunzügigen Gesamtschulen in der Sek. I. Zudem bedingen die hierarchisch aufgebauten Schulformen eine größere Tendenz zur Homogenität, da ja leistungsgemäß zugeordnet wird – oder vielmehr werden soll, denn es ist ja belegt, dass hinter dem Leistungsprinzip nach wie vor eine deutliche soziale Selektion stattfindet. Nichtsdestotrotz finden sich im Sekundarbereich – auch in Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen, wenn sie leistungsdifferenzierte Kurssysteme vorhalten oder sogar additive Systeme sind – zumindest homogenere Vorstellungen von Lerngruppen. Hinzu kommt eine veränderte Struktur des Einsatzes von Lehrkräften und eine andere Gewichtung zwischen Fach und Lernen, das schon bei Vorstellungsrunden von Lehrkräften deutlich wird und im kernigen Satz eine Tendenz andeutet: In der Grundschule werden Kinder unterrichtet, in der Sekundarstufe Fächer.

Hinzu kommt das Faktum, dass die Frage des Erreichens von Abschlüssen hier drängender wird, zudem nimmt der Druck zu Homogenität ebenso zu – Vergleichsarbeiten haben im Hinblick auf Zukunftsperspektiven eine höhere Relevanz, und für viele winkt (und droht ggf.) möglicherweise das Zentralabitur mit Anforderungen, die u.U. relativ wenig mit dem vollzogenen Lernen, schon überhaupt mit expansivem Lernen zu tun haben.

Um diese Stichwortliste nicht weiter auszubreiten – es ist sicherlich klar geworden, dass es nicht Unfähigkeit oder Unwille von Lehrkräften sind, die Veränderungen und Entwicklungen in Richtung Inklusion schwieriger machen. Und gleichwohl gibt es profilierte weiterführende Schulen, die seit Jahrzehnten nicht nur Gemeinsamen Unterricht praktizieren, sondern auch geschlechtersensibel, begabungsunterstützend, interkulturell (bei aller Kritik an der ‚Kulturalisierung‘), jahrgangübergreifend, individualisierend und gemeinsam arbeiten und so Prozesse und Ergebnisse zeitigen, die belegen, dass die tradierte Aufspaltung in die höhere und die niedere Bildung in möglichst homogenen Lerngruppen nicht den