



Christin Tellisch

Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung

Schulmanagement, Qualitätsentwicklung,
Lernarrangements

Christin Tellisch
Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung

Christin Tellisch

Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung

Schulmanagement, Qualitätsentwicklung,
Lernarrangements

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2020 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2382-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1537-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742382

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: www.istock.com
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Vorwort

Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde 2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedet und im Jahr 2008 von Deutschland ratifiziert. Ein wichtiges Ziel der Konvention besteht in der Achtung eines jeden Menschen und damit auch in der Anerkennung heterogener Potenziale der Menschen. Infolgedessen wurde zunächst die Integration von Menschen mit physischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen in die Gesellschaft und somit auch in die Schulen und Kindertageseinrichtungen fokussiert. Heterogenität besteht jedoch im Hinblick auf viele Charakteristika, so beispielsweise bezogen auf den sozialen Stand, das Geschlecht, die Kultur und die Religion, die Intelligenz, die individuellen Interessen und die Lebenslagen eines Menschen.

Inklusion möchte jedem Menschen Wertschätzung entgegenbringen. Diese Haltung nun in Schule zu etablieren, zugehörige Systeme zu schaffen, Strukturen einzuführen und pädagogische Kompetenzen zu entwickeln, stellt hohe Anforderungen an alle Beteiligten. SchülerInnen und Eltern erleben perspektivisch ein verändertes Bildungsverständnis, LehrerInnen und Schulleitungen etablieren dies und entwickeln es weiter. Die Landesinstitute für Bildung und die Bildungspolitik müssen entsprechende Strukturen und Systeme schaffen, die die notwendige Flexibilität für die anstehenden inklusiven Bestrebungen in Schule zulassen. Diese Aufgaben brauchen Zeit, Systematik und wissenschaftliche Grundlagen, die sich in ihrer praktischen Umsetzung bewähren.

Als Schulleiterin eines Gymnasiums in Sachsen durfte ich über viele Jahre inklusive Entwicklungen in meiner Schule vorantreiben. Schule zu leiten, bedeutet Schule maßgeblich zu gestalten. Man bleibt dabei nicht auf der Stelle stehen, sondern analysiert die vorliegenden Bedingungen und Herausforderungen, greift wissenschaftliche Erkenntnisse auf, transformiert sie auf die Gegebenheiten, wie sie in der eigenen Schule vorliegen, und führt gemeinsam mit einem starken pädagogischen Team neue Strukturen ein und Maßnahmen durch, evaluiert sie und entwickelt sie weiter. Nicht immer ist dies von Erfolg gekrönt. Fehler zu machen, daraus zu lernen und die Schule weiterzuentwickeln, gehört für eine inklusive Entwicklung genauso dazu, wie Bestrebungen voranzubringen, die allen an Schule Beteiligten entsprechen, die Prozesse erleichtern, die inklusives Lernen ermöglichen und entsprechende Haltungen entwickeln. Durch meine parallel zur Schulleitung ausgeübte Tätigkeit im Bereich der Wissenschaft ist es mir möglich, die praktisch erprobten und oftmals darin weiterentwickelten Instrumente für eine Schule auf dem Weg zur inklusiven Bildung entsprechend wissenschaftlich-theoretisch zu fundieren, was in diesem Handbuch versucht werden soll.

In diesem Handbuch soll ein Einblick in eine Auswahl praktischer Instrumente für eine inklusive Schulgestaltung gegeben werden, wie ich sie durch meine Schulleitertätigkeit erprobt, ggf. etabliert, verändert habe oder weiterentwickeln durfte. Es ist ein Handbuch, das einen Wissens- und Erfahrungsschatz beherbergt, aber auch eines, dass diese praktischen Ansätze mit einem wissenschaftlich-theoretischen Fundament versieht – sofern dieses bereits vorliegt, oder ähnliche Ansätze dazu gefunden werden konnten. So lassen sich die praktischen Instrumente prüfen, weiterverfolgen und vertiefen. Da es sich um einen Einblick in ausgewählte Instrumente handelt, besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit. Einige Themen müssten über die hier im Handbuch dargelegten Themen hinaus wissenschaftlich beleuchtet und für die Praxis im Sinne von inklusiver Schulentwicklung aufgearbeitet werden, z.B. die Themen Migration, das Lernen in Willkommensklassen, das Kooperationsmanagement inklusiv arbeitender Schulen usw.

Jedes Kapitel enthält einen Schwerpunkt inklusiver Schulgestaltung, der ggf. in Unterkapiteln vertieft wird. Folgendes Vorgehen wird angewandt: Nach einer kurzen wissenschaftlich-fundierten Hinführung zum Thema sollen die Instrumente vorgestellt und diskutiert werden. Es wird ggf. auch auf notwendige Rahmenbedingungen zur Realisierung des Instruments eingegangen oder Herausforderungen bei der Etablierung oder Weiterentwicklung des jeweiligen Instruments diskutiert. Die wissenschaftliche Fundierung erfolgt aspektorientiert und verweist auf weiterführende Literatur. Eine Vollständigkeit kann in diesem Zusammenhang nicht angestrebt werden. Im Fokus dieses Handbuches steht die praktische Umsetzung.

Es ist das Ziel des Buches, dass PädagogInnen, Schulleitungen und an Schule Tätige angeregt werden, das aktuelle Leben und die Instrumente zur inklusiven Schulentwicklung ihrer Schule zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dabei können keine eindeutigen Übertragungen der Darstellungen in diesem Praxishandbuch auf jede einzelne Schule stattfinden. Vielmehr müssen die vorgestellten Ansätze adaptiert werden. Dazu gilt es die jeweiligen Bedingungen vor Ort zu analysieren und in die Umsetzung des ausgewählten Instrumentes einzubeziehen. Es sollte nicht darum gehen, ein Instrument nach dem anderen zu gebrauchen und umzusetzen, sondern gezielt und qualitativ arbeitend vorzugehen.

Das Praxishandbuch verfolgt auch das Ziel, die hier vorgestellten und teilweise noch nicht ausreichend wissenschaftlich fundierten Instrumente für eine inklusive Schulgestaltung weiterzuentwickeln, sie bildungstheoretisch Anschluss finden zu lassen und empirisch zu überprüfen. Auf diese Weise kann die Qualität der praktischen Umsetzung gesteigert werden.

Dank gilt dem gesamten Team meines Gymnasiums, das Christliche Gymnasium „Rudolf Stempel“ in Riesa, das über all die Jahre die inklusiven Schulentwicklungsschritte tatkräftig realisiert hat. Eine inklusive Schulgestaltung braucht ein solch starkes Team, das gemeinsam ein Ziel verfolgt. Vielen Dank

an jeden einzelnen von euch sowie an den Träger, die dies ermöglicht haben und damit in einigen Teilen auch wesentlich zur Möglichkeit der Aufarbeitung dieses Handbuchs durch die praktische Arbeit beigetragen haben!

Dezember 2019

Prof. Dr. Christin Tellisch

Inhalt

Einleitung: Inklusive Schulentwicklung als unabschließbare Aufgabe?	15
I. PädagogInnen als Team	33
1. Schulleitung als Motor für Veränderungen	33
1.1 Zur theoretischen Verortung der Schulleitung als Motor für Veränderungen	33
1.2 Zur praktischen Verortung der Schulleitung als Motor für Veränderungen	37
2. Kommunikationsmanagement in der inklusiven Schulentwicklung	47
2.1 Zur theoretischen Verortung des Kommunikationsmanagements in der inklusiven Schulentwicklung	47
2.2 Zur praktischen Verortung des Kommunikationsmanagements in der inklusiven Schulentwicklung	51
3. Multi-, Inter- oder Transdisziplinarität im Team der inklusiven Schule?	55
3.1 Zur theoretischen Verortung der Multi-, Inter- oder Transdisziplinarität im Team der inklusiven Schule	55
3.2 Zur praktischen Umsetzung der Multi-, Inter- oder Transdisziplinarität im Team der inklusiven Schule	60
4. Quer- und SeiteneinsteigerInnen in der inklusiven Schul- und Hochschulentwicklung	67
4.1 Zur theoretischen Verortung von Quer- und SeiteneinsteigerInnen in der inklusiven Schul- und Hochschulentwicklung	67
4.2 Zur praktischen Verortung von Quer- und SeiteneinsteigerInnen in der inklusiven Schul- und Hochschulentwicklung	74
5. Supervision als inklusive Schul- und Qualitätsentwicklung	80
5.1 Zur theoretischen Verortung der Supervision als inklusive Schul- und Qualitätsentwicklung	80

5.2	Zur praktischen Umsetzung der Supervision als inklusive Schul- und Qualitätsentwicklung	82
6.	Schulinterne pädagogische Weiterentwicklungen	88
6.1	Kollegiale Fortbildungen und Hospitationen	88
6.1.1	Zur theoretischen Verortung von pädagogischen Fortbildungen und Hospitationen	88
6.1.2	Zur praktischen Verortung von pädagogischen Fortbildungen und Hospitationen	91
6.2	Individuelle PädagogInnenziele und -pläne	95
6.2.1	Zur theoretischen Verortung von individuellen PädagogInnenzielen und -plänen	95
6.2.2	Zur praktischen Verortung von individuellen PädagogInnenzielen und -plänen	97
6.3	Anreizsysteme für PädagogInnen	99
6.3.1	Zur theoretischen Verortung von Anreizsystemen von PädagogInnen	99
6.3.2	Zur praktischen Verortung von Anreizsystemen von PädagogInnen	101
7.	Teamteaching als Modell für inklusives Lernen	103
7.1	Zur theoretischen Verortung des Teamteachings als Modell für inklusives Lernen	103
7.2	Zur praktischen Verortung des Teamteachings als Modell für inklusives Lernen	107
II.	Lernen im System und in der Praxis	112
1.	Qualitätsmanagement und inklusive Schulentwicklung	112
1.1	Evaluation der inklusiven Schule	112
1.1.1	Zur theoretischen Verortung der Evaluation der inklusiven Schule	112
1.1.2	Zur praktischen Verortung der Evaluation der inklusiven Schule	115
1.2	Evaluation der Fachbereiche und des Unterrichts	124
1.2.1	Zur theoretischen Verortung der Evaluation der Fachbereiche und des Unterrichts	124
1.2.2	Zur praktischen Verortung der Evaluation der Fachbereiche und des Unterrichts	127
1.3	Evaluation des Schullebens und der Ereignisse	129
1.3.1	Zur theoretischen Verortung der Evaluation des Schullebens und der Ereignisse	129

1.3.2	Zur praktischen Verortung der Evaluation des Schullebens und der Ereignisse	130
1.4	Zur Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagementsystem an einer inklusiv arbeitenden Schule	133
1.4.1	Zur theoretischen Verortung der Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems an einer inklusiv arbeitenden Schule	133
1.4.2	Zur praktischen Verortung der Etablierung eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems an einer inklusiv arbeitenden Schule	137
2.	Inklusive Schule meint demokratische Schule	139
2.1	Zur theoretischen Verortung der inklusiven Schule als demokratische Schule	139
2.2	Zur praktischen Verortung der inklusiven Schule als demokratische Schule	145
3.	Bildung vor dem Hintergrund der Digitalität in der inklusiven Schulentwicklung	151
3.1	Zur theoretischen Verortung der Bildung vor dem Hintergrund der Digitalität in der inklusiven Schulentwicklung	151
3.2	Zur praktischen Verortung der Bildung vor dem Hintergrund der Digitalität in der inklusiven Schulentwicklung	163
4.	Integration in der inklusiven Schulentwicklung	168
4.1	Zur theoretischen Verortung von Integration in der inkluisiven Schulentwicklung	168
4.2	Zur praktischen Verortung von Integration in der inkluisiven Schule	183
5.	Individuelle Förderung der SchülerInnen	189
5.1	Persönliche Zielsetzungen und Mentorenschaft	189
5.1.1	Zur theoretischen Verortung persönlicher Zielsetzungen und Mentorenschaft	189
5.1.2	Zur praktischen Verortung persönlicher Zielsetzungen und Mentorenschaft	192
5.2	Angebote zur individuellen Förderung	195
5.2.1	Zur theoretischen Verortung von Angeboten zur individuellen Förderung	195
5.2.2	Zur praktischen Verortung von Angeboten zur individuellen Förderung	200

5.3	Selbstorganisiertes Lernen	204
5.3.1	Zur theoretischen Verortung von selbstorganisiertem Lernen	204
5.3.2	Zur praktischen Verortung von selbstorganisiertem Lernen	208
5.4	Das Drehtürmodell zur Begabtenförderung in der inklusiven Schule	213
5.4.1	Zur theoretischen Verortung des Drehtürmodells zur Begabtenförderung in der inklusiven Schule ...	213
5.4.2	Zur praktischen Verortung des Drehtürmodells zur Begabtenförderung in der inklusiven Schule	218
6.	Lernen in- und außerhalb von Schule	226
6.1	Außerschulische Lernorte	226
6.1.1	Zur theoretischen Verortung von außerschulischen Lernorten	226
6.1.2	Zur praktischen Verortung von außerschulischen Lernorten	228
6.2	Lernreisen	230
6.2.1	Zur theoretischen Verortung von Lernreisen	230
6.2.2	Zur praktischen Verortung von Lernreisen	231
6.3	ExpertInnenlernen	232
6.3.1	Zur theoretischen Verortung des ExpertInnenlernens	232
6.3.2	Zur praktischen Verortung des ExpertInnenlernens	233
7.	Politische und überregionale Projektarbeit für Engagement der SchülerInnen	235
7.1	Zur theoretischen Verortung von politischer und überregionaler Projektarbeit für Engagement der SchülerInnen	235
7.2	Zur praktischen Verortung von politischer und überregionaler Projektarbeit für Engagement der SchülerInnen	239
8.	Ganzheitliche Förderung durch besondere Fächerformate	242
8.1	Ganztagsangebote	242
8.1.1	Zur theoretischen Verortung von Ganztagsangeboten	242
8.1.2	Zur praktischen Verortung von Ganztagsangeboten	246
8.2	Fächerverbindender Unterricht	251

8.2.1	Zur theoretischen Verortung des fächerverbindenden Unterrichts	251
8.2.2	Zur praktischen Verortung des fächerverbindenden Unterrichts	255
8.3	Inklusive Schule als Kulturschule	259
8.3.1	Zur theoretischen Verortung der inklusiven Schule als Kulturschule	259
8.3.2	Zur praktischen Verortung der inklusiven Schule als Kulturschule	264
8.4	„Verantwortung“ als Unterrichtsfach zur Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen	267
8.4.1	Zur theoretischen Verortung von „Verantwortung“ als Unterrichtsfach zur Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen in der inklusiven Schule	267
8.4.2	Zur praktischen Verortung von „Verantwortung“ als Unterrichtsfach zur Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen in der inklusiven Schule	271
8.5	Das Projekt „Herausforderung“ zur Persönlichkeitsentwicklung und Entwicklung von Planungsmanagementkompetenzen	276
8.5.1	Zur theoretischen Verortung von „Herausforderung“ zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Entwicklung von Planungsmanagementkompetenzen in der inklusiven Schule	276
8.5.2	Zur praktischen Verortung von „Herausforderung“ zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Entwicklung von Planungsmanagementkompetenzen in der inklusiven Schule	281
8.6	Das Unterrichtsfach „Glück“ für eine positive Lebensperspektive	283
8.6.1	Zur theoretischen Verortung des Unterrichtsfaches „Glück“ für eine positive Lebensperspektive	283
8.6.2	Zur praktischen Verortung des Unterrichtsfaches „Glück“ für eine positive Lebensperspektive	288
9.	Zur Haltung von PädagogInnen und SchülerInnen	290
9.1	Das PädagogInnenteam als Vorbild im Schulleben	290

9.1.1	Zur theoretischen Verortung des PädagogInnenteams als Vorbild im Schulleben	290
9.1.2	Zur praktischen Verortung vom PädagogInnenteam als Vorbild im Schulleben	293
9.2	Teambuilding der Klassen – die Atmosphäre entscheidet	296
9.2.1	Zur theoretischen Verortung von Teambuilding der Klassen – die Atmosphäre entscheidet	296
9.2.2	Zur praktischen Verortung von Teambuilding der Klassen – die Atmosphäre entscheidet	298
9.3	Wertschätzung im Schulalltag	300
9.3.1	Zur theoretischen Verortung von Wertschätzung im Schulalltag	300
9.3.2	Zur praktischen Verortung von Wertschätzung im Schulalltag	302
III.	Eltern als Partner	307
1.	Elternarbeit zur individuellen SchülerInnenförderung	307
1.1	Zur theoretischen Verortung von Elternarbeit zur individuellen SchülerInnenförderung	307
1.2	Zur praktischen Verortung von Elternarbeit zur individuellen SchülerInnenförderung	314
2.	Elternarbeit als Identifikation mit der Schule	320
2.1	Zur theoretischen Verortung von Elternarbeit als Identifikation mit der Schule	320
2.2	Zur praktischen Verortung von Elternarbeit als Identifikation mit der Schule	321
IV.	Schlusswort und Ausblick	323
	Abbildungsverzeichnis	329
	Tabellenverzeichnis	330

Einleitung: Inklusive Schulentwicklung als unabschließbare Aufgabe?

Inklusion – ein Begriff, der in Deutschland und vor allem für den Kontext Schule erstmals durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention vor über zehn Jahren in aller Munde war¹. Anfangs stand die Euphorie, mittels Inklusion der zunehmenden Heterogenität in Schule gerecht werden zu können.

Kritik an Schule und Unterricht gibt es immer und mögliche Lösungsansätze, wie die Situation verbessert werden könnte, gibt es vor allem in den Medien und in der Politik recht umfassend². Schaut man heute im Hinblick auf Inklusion in die Schulen, so sind aber auch Enttäuschung, Resignation und der Gedanke, dass Inklusion ein illusorisches und gescheitertes Projekt – schlichtweg eine „Baustelle“³ – darstellt, vorzufinden. Heterogenität wird demzufolge als tendenziell negative Erscheinung wahrgenommen, derer man scheinbar nicht (mehr) gerecht werden kann. Zurückgeführt wird dies häufig auf die stark separierenden schulischen Strukturen und die fehlenden Rahmenbedingungen im Hinblick auf personelle, zeitliche, materielle und räumliche Ressourcen. Die Realität an einer Vielzahl von Schulen zeigt einen zielgleichen Unterricht, der im Gleichschritt umgesetzt wird⁴.

Doch an dieser Stelle wird und kann Inklusion und die Entwicklung der Schule hin zur inklusiven Schule nicht stehenbleiben. Mit dem Thema Inklusion muss eine differenzierte und fundierte Auseinandersetzung stattfinden. Da Inklusion als ein gesamtgesellschaftliches sehr komplexes Phänomen betrachtet werden muss, bedarf es Zeit, professioneller Fortbildungen und gemeinsamer Haltungen sowie Visionen, die eben nicht von heute auf morgen entwickelt werden können. Dies anzugehen, kostet Mut, Kraft und Idealismus.

Andere Länder wie beispielsweise Kanada zeigen, dass inklusive Entwicklungen über mehrere Jahrzehnte vollzogen werden müssen und man aus den eigenen Fehlentscheidungen lernen kann und neue Wege finden muss. Verschiedene Bundesländer, Landkreise und Einzelschulen in Deutschland haben sich mittlerweile auf den Weg gemacht, um inklusive Schulbildung zu ermöglichen, auch wenn andere noch immer eher zurückhaltend und skeptisch agieren. Die mutigen, innovativen und zukunftsgerichteten Ideen sollen in diesem Werk zum Ausgangspunkt gemacht werden, um aufzuzeigen, welche wichtigen Instrumente, Strukturen und Möglichkeiten für eine inklusive Schule angedacht werden können, welche Herausforderungen und Chancen, aber auch

1 Vgl. BRK 2008.

2 Vgl. Landherr/Bürger 2019:72.

3 Vgl. Becker/Ewering 2015:20.

4 Vgl. ebd.

Mühen in der Einführung sowie in der Etablierung sie kosten und wohin daher gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen inklusiver Schulen führen könnten.

Dem vorangestellt werden soll ein kurzer Einblick in die Vielfalt der Begriffswelt „Inklusion“. Dies rührt daher, dass ich in meiner praktischen Arbeit als Schulleiterin immer wieder auf PädagogInnen getroffen bin, die mit diesem Begriff nicht mehr anfangen konnten, als dass irgendein nicht definierbarer Zusammenhang zu Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf assoziiert wurde. Eine klare Begrifflichkeit von Inklusion scheint in der Tat schwer festzumachen, da der Begriff teilweise verschiedene Akzentuierungen und mitunter auch falsche Übersetzungen erfahren hat. Die folgende unvollständige begriffliche Auseinandersetzung bezieht daher eine Vielzahl wissenschaftlicher und bildungspolitischer Quellen ein, um die Komplexität des Begriffs zu verstehen und den für dieses Buch angelegten Inklusionsbegriff nachvollziehen zu können:

Der Begriff „Inklusion“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet „einlassen“ oder „einschließen“. Der auf Bildung bezogene Ursprung des Begriffs wird im US-amerikanischen Raum gesehen. Dort erschien bereits 1976 eine Publikation von Reynolds, der mit diesem Begriff im pädagogischen Diskurs arbeitete und eine kritische Auseinandersetzung mit der selektiven Schulpraxis vorlegte⁵. Auch heute findet man den Begriff häufig im Bildungssektor, aber nicht ausschließlich. In den 1980er Jahren diente der Begriff zunehmend einem Leitgedanken, der mit der Forderung nach einer „Full Inclusion“ diskutiert wurde⁶. Darunter ist die komplette Umgestaltung der allgemeinbildenden Schulen gemeint, wobei das Ziel verfolgt wird, dass ein Regelsystem für alle Kinder⁷ fernab von Sonderbeschulungen⁸ etabliert wird.

Folgt man Dedering, so wird der Inklusionsbegriff im internationalen Kontext in einem sehr umfassenden Verständnis verwendet. Dies reicht vom Ansatz der als positiv empfundenen Heterogenität von Gruppen über die verschiedenen Facetten von Heterogenität wie das soziale Milieu, die Religion, die Nationalität, das Geschlecht, die Begabung, die Behinderung u.a. bis hin zur Diskussion der vollen Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft und der damit einhergehenden Reduktion von Barrieren, womit die Entwicklung einer inklusiven und diskriminierungsfreien Gesellschaft einhergeht⁹.

Die Trennlinien sind im Begriffsverständnis nicht klar vorhanden, was deutlich wird, wenn man verschiedene Perspektiven auf Inklusion betrachtet: So umfasst Inklusion aus pädagogischer Perspektive ein Konzept, laut dem der Aneignungsprozess von Kompetenzen auf individuelle Bedürfnisse, Lernstile

5 Vgl. Tiedeken. 2018:39.

6 Vgl. ebd.

7 Vgl. Markowitz 2005:24; Tiedeken 2018:40.

8 Vgl. Stainback/Stainback 1984:102, Gartner/Lipsky 1987:368.

9 Vgl. Dedering 2016:34.

und Voraussetzungen fußt. Nimmt man jedoch die soziologische Perspektive auf Inklusion ein, so wird darunter vielmehr ein Konzept von einer Gesellschaft, in der jeder dazugehört, akzeptiert wird und gleichberechtigt partizipiert, verstanden. Unterschiede hinsichtlich des Alters, des Geschlechts, der Herkunft, der physischen oder psychischen Besonderheiten, der religiösen Zugehörigkeit oder anderen Heterogenitätsdimensionen sollen nicht zur Exklusion aus der Gesellschaft führen¹⁰. Inklusion meint damit ein zugleich bildungs- sowie sozialpolitisches und pädagogisches Modell¹¹. In diesem Zusammenhang wird Inklusion als ein Prozess angesehen, der zu einem System führt, in dem jeder Mensch ohne Diskriminierung über eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft verfügt, ohne dass Möglichkeiten im Bereich der Bildung oder Karriere verwehrt bleiben¹². Inklusion wird darüber hinaus aber auch als ethischer Orientierungshorizont sowie als Diskursangebot für die Bereiche der Bildungsgerechtigkeit und der Partizipation verstanden¹³. Die Interdisziplinarität von Inklusion wird an dieser Stelle deutlich¹⁴ und kann doch auch zusammengedacht werden.

Je nach gewählter Perspektive auf Inklusion wird auch deren Ziel verschieden akzentuiert. So wird beispielsweise das Ziel von Inklusion in der Selbstverständlichkeit von Verschiedenheit in der Gemeinschaft gesehen, weshalb unter einer inklusiven Schule eine aussonderungsfreie Reformschule verstanden wird, die allen Kindern die individuell passende Bildung und Erziehung ermöglicht¹⁵. Hase fokussiert stärker die soziologische Perspektive von Inklusion und sieht daher das Ziel darin, dass alle Menschen unabhängig von Alter, Migration, Sexualität, Behinderung und Religion am gesellschaftlichen Leben teilhaben können¹⁶. Beide Ziele stehen auch in einem engen Zusammenhang, doch setzen sie andere Schwerpunkte.

Als problematisch wird es in diesem Zusammenhang erachtet, dass bislang weder eine gemeinsame, fachübergreifende Definition von Inklusion noch darauf bezogene Ziele, Qualitätsmerkmale oder Maßnahmenpläne zur Umsetzung vorliegen, die den Wandel der Gesellschaft hin zu einem inklusiven System fokussieren¹⁷. Zwar liegen Dokumente vor, die einen Rahmen für Inklusion setzen, diesen gilt es aber noch zu präzisieren und auf die jeweiligen Bedingungen anzupassen. Nachfolgend wird ein Einblick in ein solches Dokument, nämlich in die UN-Behindertenrechtskonvention gewährt.

10 Vgl. Lüdtkke 2012.

11 Vgl. Platte 2014:94, Gercke/Opalinski/Thonagel 2017:3.

12 Vgl. Nier 2015:7.

13 Vgl. DGfE 2017:1.

14 Für die soziologische Verwendung des Inklusionsbegriffs siehe z.B. auch Luhmann 1997, Farzin 2006, Kronauer 2015, Stichweh 2016.

15 Vgl. Tiedeken 2018:42.

16 Vgl. Hase 2012:1.

17 Vgl. Döttinger 2015:28.

Der Grundsatz von Inklusion wurde in der UN-Behindertenrechtskonvention (kurz BRK) der UN-Generalversammlung im Jahr 2006 festgeschrieben. Im Namen der UN wurde somit ein gesellschaftlicher Wertediskurs eröffnet¹⁸ und die Werte zu „exklusiven sowie universalen Referenzgrößen des gesellschaftlichen und persönlichen Selbstverständnisses“¹⁹ erhoben.

Folgt man Dannenbeck und Dorrance, so wird mit diesem Dokument keine bestimmte Vorstellung des moralisch Gebotenen dargelegt, „sondern zunächst ganz vordergründig eine demokratisch legitimierte rechtliche (Selbst-)Verpflichtung“²⁰ eröffnet. Diese inklusiven Verhältnisse sind nicht moralisch wünschenswert, sondern vielmehr rechtlich bindend²¹, um der gesellschaftspolitischen Verantwortung nachzukommen²². Der Versuch, Inklusion als ausschließlich humanistische Idee darzustellen, wäre demzufolge unzureichend²³. Die uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe eines jeden Menschen an einer demokratischen und heterogenen Gesellschaft wurde mit der UN-Behindertenrechtskonvention zum Menschenrecht erklärt²⁴. Das Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention sieht vor, dass Behinderung in inklusiver Perspektive nicht mehr als Defizit verstanden wird, sondern als ein Prozess, der in der Interaktion zwischen Menschen und Umwelt manifestiert wird²⁵. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen aufgrund der gesellschaftlichen Barrieren behindert werden, weshalb es gilt, diese Barrieren abzubauen. Man unterscheidet in der Aufarbeitung des Behinderungsverständnisses der UN-Behindertenrechtskonvention drei Richtungen:

1. Das ökologische Verständnis von Behinderung geht u.a. auf Urie Bronfenbrenner zurück. Behinderung wird als ungenügende Integration in das Umfeldsystem definiert²⁶.
2. Das interaktionistische Verständnis von Behinderung wurde durch die sozialwissenschaftliche Wende in der Heil- und Sonderpädagogik zu Beginn der 1970er Jahre, u.a. mit Wolfgang Jantzen gefestigt. Dieses Verständnis weist über rein subjektorientierte Vorstellungen hinaus und geht von einer Manifestation von Behinderung durch Interaktion aus²⁷.
3. In der medizinischen Perspektive wurde die Sicht von Behinderung als Krankheit mit dem Konzept der Salutogenese von Antonovsky²⁸ überwunden. Kinder mit Behinderungen werden als ganze Personen angesehen.

18 Vgl. Sommer 2016.

19 Dannenbeck/Dorrance 2017:42.

20 Ebd.:43.

21 Vgl. ebd.

22 Vgl. ebd.:44.

23 Vgl. Kokemoor 2017:381.

24 Vgl. auch Papke 2017:116.

25 Vgl. Deutsches Jugendinstitut e.V. 2013:26.

26 Vgl. Bronfenbrenner 1989.

27 Vgl. Jantzen 1974.

28 Antonovsky 1997.

hen. Diesem Anspruch folgt auch die Weltgesundheitsorganisation WHO. Sie spricht Menschen mit Behinderung Partizipation und Aktivität zu und fordert, dass die Gesellschaftsstrukturen dementsprechend umgestaltet werden müssen²⁹.

Die Definition der UNESCO für Inklusion schließt sich an das Verständnis der BRK an. Darin wird Inklusion in der Bildung als ein Prozess erachtet, „bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten“³⁰.

Dem Begriff der Inklusion gehen die der Integration, der Separation und der Segregation voraus. Um diese zu differenzieren und die Entwicklung des Inklusionsbegriffes verstehen zu können, wird auf die genannten Begriffe kurz eingegangen.

Die Abgrenzung der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ wurde in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft in den zurückliegenden Jahren diskutiert. Diese Kontroverse wurde nicht zuletzt durch die deutsche Übersetzung der BRK ausgelöst³¹. Der englische Begriff „inclusive“ wurde in einer offiziellen Übersetzung der Vertragsstaaten Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein als „integrativ“ übersetzt³². Demzufolge gewährleisteten diese Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem. Eine andere Deutung lautet, dass gemäß der Konvention ein „inklusives“ Bildungssystem auf allen Ebenen bindend ist. Diese Intention der BRK belegt neben dem Wortlaut auch den historischen Kontext, die Systematik und das Ziel der BRK³³. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass bereits die Übersetzung der Salamanca-Erklärung aus dem Jahr 1994 den Begriff „inclusive“ mit „integrativ“ vorsah³⁴.

Eine klare Trennung zwischen Integration und Inklusion wird in der allgemeinen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion oftmals nicht eingehalten³⁵. Inklusion basiert über der Integration hinaus auf dem Grundsatz,

29 Vgl. Deutsches Jugendinstitut 2013:27.

30 UNESCO 2010:1.

31 Vgl. Isecke 2014:17.

32 Vgl. Riedel 2010:45,

33 Vgl. Faber/Roth 2010:1195.

34 Vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011:11.

35 Vgl. zur Diskussion der Begriffsverschmelzung Hinz 2013, vgl. Beispiele der Begriffsverschmelzung Heimlich/Lutz 2012, Leipziger/Tretter/Gebhardt 2012, Heimlich/Kahler 2012.

dass vielfältige kollektive Gruppierungen berücksichtigt werden, aber dass auf kollektive Zuschreibungen mit etikettierenden Wirkungen verzichtet wird³⁶. Vorstellungen von Normalität werden nicht definiert, vielmehr werden Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen als Bereicherung aufgefasst. Ein weiterer Unterschied zwischen Integration und Inklusion besteht darin, dass sich die Integration vornehmlich auf Menschen mit Behinderungen bezieht und die Inklusion die Heterogenität aller Menschen von Grund auf betrachtet und als Selbstverständlichkeit anerkennt³⁷.

Die Vielfalt unter den Menschen wächst mit der Ausdifferenzierung der Einwanderungsgesellschaft, der Steigerung der sozialen Ungleichheit und der Technisierung von Welt³⁸. Da diese Entwicklung inklusiv arbeitende Institutionen und damit in Verbindung stehende inklusive Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen der Gesellschaft benötigt, wurde die UN-BRK initialisiert.

Integration und Inklusion grenzen sich von Segregation ab. Segregation bedeutet, dass den Menschen verschiedene Merkmale wie differente körperliche und kognitive Fähigkeiten oder Hautfarben zugeschrieben werden, um sie voneinander zu trennen.

Aktuell sind im Bereich der Pädagogik vermutlich alle drei gesellschaftlichen Grundmuster – Inklusion, Integration und Segregation – aufzufinden, was am Beispiel der Institution der Schule belegt werden soll. Während in zahlreichen Förderschulen Kinder mit diagnostizierten Bedarfen z.B. im Bereich der körperlich-motorischen oder der sozial-emotionalen Entwicklung lernzielgleich unterrichtet werden, gibt es integrativ unterrichtende Schulen, die diese Kinder mittels Förderplänen, Nachteilsausgleichen und ggf. Integrationsbetreuern oder -stunden gemeinsam mit nicht diagnostizierten Kindern lernziel-different unterrichten. Einige wenige Schulen entwickeln sich darüber hinaus zu inklusiven Schulen, in denen vielfältige Differenzlinien beachtet, die Potenziale jedes Kindes und Jugendlichen analysiert und eine individuelle Förderung möglich werden.

In Theorien zur inklusiven Bildung sind Begriffe wie Vielfalt, Heterogenität und Differenz grundlegend, sie werden häufig weitgehend synonym verwendet³⁹. Sie dienen der Kritik von Hierarchiebildung, Diskriminierung und Segregation, denn Vielfalt wird als Bereicherung verstanden. Prengel unterscheidet in ihrer Klärung des Begriffs der Heterogenität in der Bildung zwischen Perspektiven interindividueller und interkollektiver Heterogenität, intraindividueller und intrakollektiver Heterogenität, dynamisch-veränderlicher Heterogenität und relationaler Heterogenität, so dass Heterogenität als Unbestimmtheit zu fassen ist und auf eine Identifizierung des Heterogenen verzich-

36 Vgl. Prengel 2014:7,

37 Vgl. Boban/Hinz 2008.

38 Vgl. Platte 2014:93f.

39 Vgl. Prengel 2017.

tet wird⁴⁰. Ähnlich bezieht Largo den Begriff der Vielfalt auf vier Dimensionen: Er sieht Heterogenität als interindividuelle Variabilität zwischen den Menschen mit den unterschiedlichen Voraussetzungen eines jeden. Darüber hinaus problematisiert er die Singularität einzigartiger unterschiedlicher Entwicklungsverläufe und die Vielfalt, die jeder Mensch in Bezug auf unterschiedliche Lern- und Interessenbereiche in sich trägt. Er thematisiert auch die kontext-temporäre Variabilität von Menschen, die von konkreten situativen Bedingungen abhängig ist⁴¹. Damit ist Inklusion auf ein breites Begriffsverständnis gestellt und fokussiert jeden Menschen zukunfts offen mit seinen unterschiedlichen, veränderlichen und relationalen Kompetenzen, Interessen und Potenzialen sowie mit den ökosystemischen Lebensbedingungen, in denen er aufgewachsen ist und in denen er aktuell lebt und lernt.

Es wurde die Forderung von Tures und Neuß aufgestellt, dass Inklusion möglichst in Verbindung mit dem pädagogischen Professionsverständnis begrifflich geklärt werden sollte⁴². Inklusion wird mitunter auch als eine Reflexionsfolie für das professionelle pädagogische Handeln, welches das Wissen um die Mitmenschen generell infrage stellt, gesehen. Demzufolge ergibt sich ein vorsichtiger Umgang mit Identität und Differenz, der die Möglichkeit des Nichtwissenskönnens integriert⁴³. In diesem Zusammenhang fokussiert die Inklusion die „Illusion von Kompetenz“⁴⁴. Um Bildung tatsächlich inklusiv zu gestalten, bedarf es der Akzeptanz und des Aushaltens dieser Ungewissheit⁴⁵.

In diesem Buch wird sich auf das Begriffsverständnis von Inklusion gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention gestützt und fokussiert damit die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität der Menschen. Es wird davon ausgegangen, dass eben diese Verschiedenartigkeit eine Bereicherung darstellt. Ein jeder Mensch soll demzufolge entsprechend seiner Potenziale und Möglichkeiten individuell gefördert werden und sich so entwickeln dürfen, dass er an der Gesellschaft teilhaben kann. Dazu bedarf es einer pädagogischen Grundhaltung, die der Vielfalt an menschlichen Potenzialen offen gegenübersteht und in der Förderung dieser eine Chance sieht, die menschliche Entwicklung sowie die Gesellschaft als Ganzes voranzubringen. Separation, Segregation und Integration werden als Stufen betrachtet, die dem heutigen Verständnis von gesellschaftlicher Entwicklung im Sinne einer inklusiven Gesellschaft, in der jeder Teilhabe erfahren soll, nicht mehr zeitgemäß sind. Inklusion hingegen, welche Partizipation, Vielfalt und individuelle Potenzialförderung als wesentliche Grundsätze von Leben und Lernen versteht, schafft Voraussetzungen für eine diversitätsbewusste und teilhabefördernde Gesellschaft.

40 Vgl. ebd.

41 Vgl. Largo 2000:18ff.

42 Vgl. Tures/Neuß 2017:11.

43 Vgl. Platte/Amirpur 2017:30.

44 Vgl. Kalpaka/Mecherill 2010:96.

45 Vgl. Platte/Amirpur 2017:32.

Die Entwicklung einer inklusiven Schule bringt eine Vielzahl an Herausforderungen mit sich: Lehrkräfte fühlen sich oftmals nicht genügend gut vorbereitet, Schulleitungen sehen die Schwierigkeit, in Zeiten des LehrerInnenmangels diese Entwicklung personalverträglich zu gestalten, auf administrativer Ebene scheint bisweilen Orientierungslosigkeit vorzuliegen⁴⁶, wenn beispielsweise die Förderquoten steigen, die Zahl der Kinder an Förderschulen aber konstant bleiben⁴⁷, und schließlich liegt seit dem Jahr 2015 mit dem Eintritt von Kindern und Jugendlichen, die aus ihrer Heimat nach Deutschland flüchten mussten, eine neue Perspektive auf Inklusion bereits vor, ehe Inklusion zuvor als solche eigentlich Fuß fassen konnte.

In den wissenschaftlichen Diskursen werden die Gelingensbedingungen für eine qualitativ hochwertige Inklusion an Schulen diskutiert. Diese werden u.a. in den Einstellungen zur Inklusion gesehen. Diese Haltung entscheidet über das Ge- oder Misslingen von Inklusion in der Einzelschule. Darüber hinaus ist ein professionelles Klassenraummangement, ein fundiertes Wissen der PädagogInnen über Lern- und Entwicklungsbarrieren und ihre Veränderbarkeit, ein fundiertes diagnostisches Wissen und Kompetenzen im Bereich der kooperativen Lernformen notwendig, um hochwertigen inklusiven Unterricht zu ermöglichen. Auch gehören zuverlässige und professionelle Beratungs- und Reflexionsangebote für die PädagogInnen im Hinblick auf die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden und eine ausgewogene heterogene Klassenzusammensetzung zu den wesentlichen Gelingensfaktoren von Inklusion in der Schule⁴⁸. Es wird deutlich, dass diese Kriterien im Wesentlichen mit den Qualitätsdimensionen einer guten Schule übereinstimmen und demzufolge eine gute Schule eine inklusive Schule sein kann⁴⁹.

Schulentwicklung ist seit Beginn der 1990er Jahre mit der Abkehr von der zentralen Steuerung der Schulentwicklung und eine Hinwendung zur Schulentwicklung der Einzelschulen ein zentrales Thema für jede Schulleitung⁵⁰. Schulentwicklung wird dabei definiert als „eine zielgerichtete, geplante und systematische Form, sich für die Gestaltung der Schule Ziele zu setzen und diese durch Planung und Durchführung von Maßnahmen zu erreichen“⁵¹. Dabei stand von Anfang an das Ziel der Verbesserung des schulischen Lernens⁵² bzw. auch der Schulqualität⁵³. Schulleitungen, LehrerInnen und die weiteren AkteurInnen an Schule sind dementsprechend zu wesentlichen GestalterInnen,

46 Vgl. Erbring 2015:28.

47 Vgl. Klemm 2015.

48 Vgl. Egger 2017:47, Hennemann/Hillenbrand/Wilbert 2014:58f.

49 Vgl. Egger 2017:49.

50 Vgl. Holtappels 2003:103, Rolff 2007:49, Fend 2008:202, Lindemann 2013:11, Rolff 2016:11.

51 Holtappels 1995:22f.

52 Vgl. Rehm 2018:35.

53 Vgl. Egger 2017:37.

BeförderInnen oder auch Verhinderern von Schulentwicklung geworden⁵⁴. Schulentwicklung stellt eine unabgeschlossene Herausforderung für jede Einzelschule im Zusammenspiel mit der sich wandelnden Umwelt dar⁵⁵. Die Schule wird dabei als „Motor der Entwicklung“ verstanden⁵⁶ und muss entscheiden, auf welche Art und Weise sie den neuen Anforderungen an sie gerecht wird. Es gilt zu beachten, dass jede Schule ständigen Veränderungsprozessen unterworfen ist, denn es ändern sich über die Jahre die SchülerInnen- und PädagogInnenschaft, die bildungspolitischen Ziele und die Rahmenbedingungen der Einzelschule. Auch kommen neue gesellschaftliche Herausforderungen hinzu. Veränderungen und damit Schulentwicklung wird also auch dann notwendig und geschieht, gleich wenn dies nicht von den AkteurInnen beabsichtigt wird⁵⁷.

Schulentwicklung wird dabei als ein „dauerhafter Verbesserungsprozess von Einzelschulen“ verstanden, der die Trias von Unterrichtsentwicklung wie der Lernkultur und der SchülerInnenorientierung, von Organisationsentwicklung wie der Schulkultur, dem Schulprogramm, der Kooperation und der Elternarbeit und von Personalentwicklung, wie die Hospitation, die Supervision und die Schulleitungsberatung umfasst⁵⁸. Übertragen auf die inklusive Schulentwicklung meint die Organisationsentwicklung die Schaffung inklusiver Strukturen, die Unterrichtsentwicklung umfasst die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik und die Personalentwicklung fokussiert die Professionalisierung für Inklusion⁵⁹.

In der Wissenschaft werden mittlerweile verschiedene Ansätze einer inklusiven und ressourcenorientierten Schulentwicklung diskutiert (so z.B. bei Scharmer⁶⁰). Bei jedem Schritt in Richtung einer inklusiven Schulentwicklung gilt es zu berücksichtigen, dass die Arbeitsökonomie und die Alltagstauglichkeit in Balance bleiben müssen, damit das Instrument wirklich nachhaltig erfolgreich sein kann⁶¹. An dieser Stelle wird die Relevanz von Kommunikation, Offenheit und Transparenz sowie von Akzeptanz des Innovationsprozesses bei allen Beteiligten und die Notwendigkeit des schrittweisen Vorgehens bereits deutlich⁶². Auch bedarf Schulentwicklung vor allem zu Beginn, aber auch im Verlauf eine regelmäßige Verständigung und Mitnahme aller an Schule Beteiligten⁶³. Dies gilt es mitzudenken, wenn im Folgenden eine Auseinandersetzung mit einer Vielzahl an Instrumenten für eine inklusive Schulentwicklung

54 Vgl. Rehm 2018:43.

55 Vgl. Bengel 2017:182.

56 Vgl. Dalin/Rolff 1990.

57 Vgl. Fuchs/Göpel/Fischer 2019:15.

58 Vgl. Egger 2017:37, Rolff 1998.

59 Vgl. Egger 2017:37, Amrhein 2014.

60 Vgl. Scharmer 2015.

61 Vgl. Becker/Ewering 2015:20.

62 Vgl. Giesen/Haan/Diemer 2009:47, Elverich 2011.

63 Vgl. Freund/Gördel 2019:81.

stattfindet. Eine große Chance von aktueller Schulentwicklung der Einzelschule besteht darin, dass die sich rasch ändernden Entwicklungen nicht über zentrale Steuerungen und als langwierige Prozesse in Gang gebracht werden, sondern jede Schule individuell und rasch genug darauf reagieren kann⁶⁴.

Die Schulentwicklung hin zur inklusiven Schule scheint von besonderem Interesse, wenn man die Kompetenzen fokussiert, die die jungen Leute heute entwickeln sollen. Gleichwenn niemand weiß, was in Zukunft tatsächlich an Kompetenzen der jetzt jungen Generation gebraucht wird, so sind einige Tendenzen auszumachen, die einen Weg vorzugeben scheinen. Ein Blick auf die sogenannten 21st century skills zeigt folgende wichtige Kompetenzen:

Im Bereich der Lernkompetenzen

1. Kritisches Denken: Problemlösungen finden
2. Kreativität: Außerhalb des bisherigen Lösungskreises denken
3. Zusammenarbeit: Gemeinsam mit anderen Prozesse und Produkte gestalten
4. Kommunikation: Mit anderen Menschen sprechen

Im Bereich der grundlegenden Lese- und Schreibkompetenzen

5. Informationskompetenz: Fakten, Statistiken und Daten verstehen
6. Medienkompetenz: Methoden und Veröffentlichungen von Informationen verstehen
7. Technikkompetenz: Die technischen Hintergründe des Informationszeitalters verstehen

Im Bereich der Lebenskompetenzen

8. Flexibilität: Bei Bedarf von den Plänen abweichen können
9. Führungskompetenz: Ein Team motivieren, ein Ziel zu erreichen
10. Initiative: Projekte, Strategien und Pläne selbst starten
11. Produktivität: In Zeiten der Ablenkung die Effizienz hochhalten
12. Soziale Kompetenzen: Treffen und Netzwerken mit anderen zum gegenseitigen Nutzen realisieren⁶⁵

Es wird deutlich, dass aufgrund der zunehmend komplexer und immer weniger planbar werdenden Veränderungen unserer Gesellschaft kaum vorhersagbar ist, was zukunftsorientiertes Wissen und Können ausmachen wird. Vielmehr gilt es, diese globalen Kompetenzen des Erarbeitens, Verstehens und der Handlungsfähigkeit aufzugreifen, zu definieren und zu realisieren⁶⁶. Soll es gelingen, dass die SchülerInnen diese Kompetenzen in Schule entwickeln können, so bedarf es der Veränderung von Schule, die über viele Jahre ein Zeichen von hoher Stabilität und Gleichheit setzte. Doch das Leben muss in die Schule

64 Vgl. Frost 2017.

65 Vgl. OECD 2018.

66 Vgl. Landherr/Bürger 2019:12.

zurückkehren und die Heranwachsenden müssen lernen, die komplexe Welt zu erfassen und mitzugestalten. Der Weg einer inklusiven Schulentwicklung kann hier eine Möglichkeit der Prozessgestaltung sein. Darauf wird im vorliegenden Buch eingegangen.

Im ersten Teil des Buches soll sich dem pädagogischen Team einer inklusiven Schule gewidmet werden. Nachdem Strukturen und Bedeutung eines Schulleitungsteams erörtert werden (Kapitel 1.1), wird auf das Kommunikationsmanagement in der inklusiven Schulentwicklung eingegangen (Kapitel 1.2), da dieses wesentlich ist, um alle an Schule Beteiligten partizipieren zu lassen. Es folgen Überlegungen zur multi-, inter- und transprofessionellen Zusammenarbeit der Lehrkräfte an inklusiv arbeitenden Schulen (Kapitel 1.3). Dabei wird kritisch diskutiert, dass diese Formen der interdisziplinären Zusammenarbeit vielerorts noch keine Selbstverständlichkeit darstellen. Es werden die Chancen einer transprofessionellen Zusammenarbeit erörtert und diese in die praktische Arbeit transferiert. Erste Ansätze dazu werden dargestellt. Im Anschluss daran folgt eine Auseinandersetzung mit der Thematik der Seiten- und QuereinsteigerInnen (Kapitel 1.4), die heutzutage stark das Bild von Schule prägen und dies vermutlich auch zukünftig werden. Neben den Herausforderungen und notwendigen Entwicklungsschritten in diesem Bereich wird hier das Potenzial dieser Menschen für eine inklusive Schulentwicklung herausgearbeitet. Im Sinne einer inklusiven Schule, in der das Potenzial eines jeden Menschen wertgeschätzt und genutzt wird, bringen Seiten- und QuereinsteigerInnen durch ihre beruflichen Erfahrungen neue, interessante und mitunter innovative Ansätze in die inklusive Schulentwicklung, die es zu entdecken, zu nutzen und nicht durch hohe Arbeitsbelastungen und fehlende pädagogische Ausbildungen zu verdrängen gilt. Es schließt sich ein Einblick in das Instrument der Supervision als Möglichkeit der Teamentwicklung und der Konfliktklärung an (Kapitel 1.5). Dieses Instrument, das seit vielen Jahren in Unternehmen und Behörden gängig ist, hat es bis dato nur in Ansätzen in die Schulen geschafft. Im Sinne einer inklusiven Schulentwicklung und vor dem Hintergrund, dass die zeitlichen Ressourcen an einer Schule stets knapp sind, soll diese Auseinandersetzung für die Einführung von Supervision plädieren, um das Wohlergehen aller an Schule Beteiligten zu sichern. Im sich daran anschließenden Kapitel (Kapitel 1.6) folgt eine Thematisierung des Personalmanagements. Es wird ein Einblick in drei Instrumente des Personalmanagements geboten, die teilweise noch ein Tabu-Thema für den Bereich der Schule darstellen. Doch im Sinne einer sich entwickelnden, offenen und inklusiven Schule scheinen sie interessant: Konkret geht es um die kollegialen Fortbildungen und Hospitationen im Sinne einer pädagogischen Lerngemeinschaft, womit an den Gedanken des lebenslangen Lernens angeschlossen wird (Kapitel 1.6.1), um regelmäßige und auf das Potenzial des/r einzelnen Pädagogen konzentrierte Personalbeurteilung sowie daraus abgeleitete individuelle Entwicklungsziele (Kapitel 1.6.2) und schließlich um eine Auseinandersetzung

mit Anreizsystemen für PädagogInnen (Kapitel 1.6.3), was aufgrund der Verbeamtung schwierig erscheint, aber als ein Zeichen von Wertschätzung erbrachter Leistungen und Engagements als eine Möglichkeit diskutiert werden soll. Das erste Kapitel abschließend wird die Diskussion um das Teamteaching als ein Modell für das inklusive Lernen thematisiert. Hier werden Potenziale und Wege eines solch kooperativen pädagogischen Modells vorgestellt und praktische Umsetzungsmöglichkeiten erarbeitet.

Im zweiten Kapitel des Buches findet eine nähere Auseinandersetzung mit dem Lernen im System der Schule und vor allem mit der praktischen Umsetzung statt (Kapitel 1.7). Im ersten Teil des Kapitels wird das Qualitätsmanagements in Schulen fokussiert. Dabei wird sich im Besonderen auf den Bereich der Evaluation konzentriert. Die Evaluation wird im Zusammenhang mit der inklusiven Schulentwicklung thematisiert (Kapitel 2.1). Stellt das Qualitätsmanagement ein Instrument dar, das in den letzten Jahren verstärkt in Schule zum Einsatz kommen sollte, so sieht die praktische Realisierung dies noch nicht in jedem Fall in dem Maße vor, wie es sinnvoll erscheint, um inklusive Schulentwicklung voranzutreiben. Beispiele für Schulevaluationen als Schulprogramm- oder Systemevaluationen werden angeboten. Darüber hinaus wird die Unterrichts evaluation betrachtet (vgl. Kapitel 2.1.2). Hier wird ein Modell vorgestellt, dass systematische Kompetenzentwicklungen der Lernenden und Evaluation miteinander verbindet und auf diese Weise ein effektives Feedback für Lehrende und Lernende neben individuellen Entwicklungen beider Personengruppen ermöglicht. Im Anschluss daran wird der Blick auf weitere Evaluationsthemen, -gegenstände und -gruppen in Schule gerichtet (vgl. Kapitel 2.1.3). Hier werden Themen und Personengruppen fokussiert, die bislang wenig im Fokus von evaluativen Prozessen stehen, aber für das Gelingen von inklusiver Schule unbedingt mehr Aufmerksamkeit erhalten müssen. Abschließend werden Gedanken zu einem umfassenden Qualitätsmanagementsystem an inklusiv arbeitenden Schulen dargelegt, wie es für Unternehmen bereits seit langer Zeit üblich, für den schulischen Bereich aber eher Neuland darstellt (vgl. Kapitel 2.1.4).

Es schließt sich ein Blick auf die demokratische Schulentwicklung und ihrer Zusammenhänge mit der inklusiven Schule an (vgl. Kapitel 2.2). Hier wird ein Einblick in die wissenschaftliche Literatur auf der einen Seite und in praktische Umsetzungsvarianten anhand bestimmter Instrumente auf der anderen Seite ermöglicht.

Es folgt ein Einblick in Bildung vor dem Hintergrund der Digitalität im Kontext der inklusiven Schulentwicklung (vgl. Kapitel 2.3). Hier werden aktuelle Entwicklungen aufgegriffen und erörtert, mit welchen Zielen und auf welchen Wegen diese sinnbringend den Schulalltag durch effektives Organisieren und Informieren bereichern oder das Lernen intensivieren sowie den individuellen Kompetenzaufbau fördern können.

Im Kapitel 2.4 wird ein Blick speziell auf die Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderstatus im inklusiven Schulkontext geworfen. Dabei wird auf die zwar separierenden und nicht dem inklusiven Denken folgenden Integrationsbereiche eingegangen. Diese Systematisierung von Wissen soll es ermöglichen, die Chancen und Herausforderungen der Beschulung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderstatus zu erörtern und sich als Schulleitung und PädagogInnenteam folgerichtig und begründet zu entscheiden. Praktische Einblicke in die Umsetzung der theoretisch angedeuteten Arbeitsweisen schließen sich an.

Im sich anschließenden Teil des Buches wird die individuelle Förderung der SchülerInnen in der inklusiven Schule thematisiert. Zum einen werden persönliche Zielsetzungen und das Prinzip des Mentorings dargelegt (vgl. Kapitel 2.5.1) und zum anderen ein Einblick in mögliche Angebote zur individuellen Förderung der Heranwachsenden gegeben (vgl. Kapitel 2.5.2). Das Modell des selbstorganisierten Lernens wird als eine praktische Umsetzungsvariante für individualisierendes und zugleich teamorientiertes Lernen vorgestellt (vgl. Kapitel 2.5.3). Ein zweites Modell fokussiert vor allem die Begabtenförderung in der inklusiven Schule. Das Drehtürmodell wird als eine Möglichkeit der Förderung dieser Kinder und Jugendlichen erläutert und anhand praktischer Beispiele erläutert (vgl. Kapitel 2.5.4).

Es folgt ein Kapitel, das das Lernen auch außerhalb der Schule in den Fokus stellt. Hier werden neben der pädagogischen Methode der außerschulischen Lernorte (vgl. Kapitel 2.6.1) auch Lernreisen (vgl. Kapitel 2.6.2) und das Lernen mit ExpertInnen (vgl. Kapitel 2.6.3) anhand theoretischer Einblicke und praktischer Umsetzungsvarianten thematisiert.

In Kapitel 2.7 werden politische und überregionale Projekte als Motor für die Entwicklung von Engagement der SchülerInnen untersucht, wodurch dieses Kapitel in einem engen Zusammenhang zu den Kapiteln 2.2, 2.8.2. und 2.8.5 steht.

Es schließt sich ein Abschnitt zur ganzheitlichen Förderung durch besondere Fächerformate an. Hier werden zunächst die Ganztagschuldebatte und ihre Möglichkeiten zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden aufgegriffen (vgl. Kapitel 2.8.1), bevor auf konkrete Fördermöglichkeiten wie dem fächerverbindenden Unterricht (vgl. Kapitel 2.8.2), der ästhetisch-kulturellen Förderung (vgl. Kapitel 2.8.3), dem Fach „Verantwortung“ zur Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.8.4), dem Projekt „Herausforderung“ und dem Projekt „Survival“ zur Persönlichkeitsentwicklung und als Förderung des Planungsmanagements (vgl. Kapitel 2.8.5) und auf das Fach „Glück“ als Grundlage für eine positive Lebensperspektive (vgl. Kapitel 2.8.6) näher eingegangen wird.

Das zweite Kapitel wird durch die Thematisierung der Haltung der PädagogInnen und SchülerInnen in einer inklusiven Schule abgerundet. In diesem Zusammenhang wird auf die Vorbildwirkung von PädagogInnen im Schul-

leben und ihrer Bedeutung im Kontext einer inklusiven Schul- und Gesellschaftsentwicklung eingegangen (vgl. Kapitel 2.9.1) sowie haltungs- und teamstiftende Momente für die SchülerInnen wie z.B. Teambuilding-Trainings im Klassenkontext thematisiert (vgl. Kapitel 2.9.2). Das Ermöglichen von Wertschätzung im inklusiven Schulalltag stellt das Thema für das nachfolgende Kapitel (vgl. Kapitel 2.9.3). Hier wird beispielsweise die Bedeutung der Gestaltung des Schulhauses erörtert. Das Kapitel abschließend soll auf die Bedeutung von Würdigung von Schülerleistung und -engagement in der inklusiven Schule eingegangen werden.

Im dritten Kapitel des Buches werden die Eltern als Partner einer inklusiven Schule thematisiert. Im Sinne der Öffnung von inklusiver Schule bedarf es guter Strukturen und Instrumente, um die Zusammenarbeit zu systematisieren und sinnbringend zu gestalten. Dabei soll die sog. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft notwendige Voraussetzung sein, Chancen und Grenzen sollen aufgezeigt und ein Blick in die praktische Umsetzung geworfen werden.

Das Buch endet mit einem Ausblick, der abschließende Gedanken zur inklusiven Schulentwicklung in der theoretischen Subsumtion sowie in deren praktischer Übertragbarkeit enthält. Dieser Ausblick möchte Mut machen und die an Schule Beteiligten auffordern, ausgewählte Instrumente zur inklusiven Schulentwicklung zu adaptieren und zu realisieren. Zugleich möchte sie die ForscherInnen dazu animieren, die Leerstellen, die immer wieder in den Kapiteln aufgedeckt wurden, zu füllen, um empirisch gesicherte Ergebnisse darüber zu erhalten, wie inklusive Schulentwicklung gelingen kann. In der gemeinsamen Gestaltung und dem Zusammenwirken von Theorie und Praxis kann der Weg hin zur inklusiven Schule, der niemals enden wird, als sinnvoll und ertragreich empfunden werden.

- Amirpur, D., Platte, A. (2017): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen. Toronto.
- Amrhein, B. (2014): Inklusive Bildungslandschaften: Neue Anforderungen an die Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: Huber, S. 253-267.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
- Becker, B., Ewering, T. (2015): Guter Unterricht = Inklusiver Unterricht? In: Pädagogik 12/15, S. 20-23.
- Bengel, A. (2017): Inklusive Schulentwicklung – eine Einzelfallstudie. In: Moser/Egger, S. 181-192.
- Bertelsmann-Stiftung (2017): Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis. Gütersloh.
- BMAUS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2008/2011): UN-Behindertenrechtskonvention. Rostock.
- Boban, I., Hinz, A. (2008): The inclusive classroom. Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In: Ziemen, S. 71-98.

- Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H., Hopf, M. (2014): Handbuch Frühe Kindheit. Berlin. Opladen. Toronto.
- Bronfenbrenner, U. (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt/M.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Bönen.
- Dannenbeck, C., Dorrance, C. (2017): Vom Wert der Inklusion. In: Amirpur/Platte, S. 41-50.
- Dedering, K. (2016): Zusammen oder getrennt? Inklusive und separierende Beschulung im Licht der empirischen Forschung. In: Bertelsmann-Stiftung, S. 34-49.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2013): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. München.
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2017): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Inklusion. <http://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen.html>. (letzter Zugriff 27.01.2017).
- Döttinger, I., Hollenbach, N. (2015): Inklusion im Schulsystem. Versuch einer Klärung und Bestandsaufnahme. In: Grosse/Niederreiter/Skladny, S. 26-37.
- Egger, M. (2017): Der Qualitätsdiskurs im Bildungssystem und der Inklusionsanspruch. In: Moser/Egger, S. 31-55.
- Elverich, G. (2011): Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie hehem Rechtsextremismus. Wiesbaden.
- Erbring, S. (2015): Inklusion: Veränderungsprozesse gesund gestalten. In: Neue deutsche Schule nds, S. 28-29.
- Faber, A., Roth, V. (2010): Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Schulgesetzgebung der Länder. In: Deutsches Verwaltungsblatt. Neuwied, S. 1193-1204.
- Farzin, S. (2006): Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung. Bielefeld.
- Fend, H. (2008): Lehrbuch: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.
- Freund, L. M., Gördel, B.-M. (2019): Perspektiven kennenlernen, Annäherung ermöglichen, Grundkonsens herstellen – Verständigungsprozesse initiieren. In: Fuchs/Gördel/Fischer, S. 81-85.
- Frost, B. (2017): Ein Schulfach, das „Verantwortung“ heißt. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/259281/ein-schulfach-das-verantwortung-heisst?type=galerie&show=image&i=259295>. (letzter Zugriff 15.09.2019)
- Fuchs, M., Gördel, B.-M., Fischer, B. (2019): Kulturelle Schulentwicklung gestalten. Konzept, theoretische Hintergründe und Praxismaterialien zur Implementierung. Oldenburg.
- Gartner, A., Lipsky, D.K. (1987): Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms. Baltimore.
- Gercke, M., Opalinski, S., Thonagel, T. (2017): Einleitung: Aktuelle Diskurslinien und zentrale Denkfiguren zu Inklusion und Exklusion in Bildung und Gesellschaft. In: Gercke/Opalinski/Thonagel, S. 1-12.