

Inklusive Schule in Sachsen-Anhalt – Vom Konzept zur Praxis

Dokumentation des Fachtags vom 19. November 2013



Herausgeber

Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt

Leipziger Straße 36

06108 Halle (Saale)

Telefon: (0345) 202 39 27

Telefax: (0345) 202 39 28

E-Mail: info@boell-sachsen-anhalt.de

www.boell-sachsen-anhalt.de

Impressum

Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt (Hrsg.):

Inklusive Schule in Sachsen-Anhalt – Vom Konzept zur Praxis.

Dokumentation des Fachtags vom 19. November 2013.

Halle (Saale); 1. Auflage 2014

Alle Rechte vorbehalten. © Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt.

Namentlich gekennzeichnete Texte geben nicht unbedingt die Meinung der Herausgeber wieder.

Bildnachweis Titelbild: Oliver Paulsen

Bildnachweis Dokumentation Innenteil: André Kehrer

Bildnachweis Anhänge: Architekturbüro Peter Otto, Magdeburg

Inhaltsverzeichnis

Inklusion – vom Konzept zur Praxis	
Vorwort	3
Claudia Dalbert	
Begleitwort	5
Toni Simon	
Inklusion im Land der Frühaufsteher?	
Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2011/2012	9
Ines Boban & Elisabeth Plate	
Der Index für Inklusion –	
Inklusion als Unterstützung für alle Beteiligten erleben	25
David Jahr & Rahel Szalai	
Wie können inklusive Leitbilder entwickelt werden?	
Eine Anleitung	37
Saskia Schuppener	
Inklusive Schule:	
Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung	51
Anhänge	66



Inklusion – vom Konzept zur Praxis

Mit Zeit und Augenmaß zu einer gerechteren Gesellschaft

Inklusion ist ein wesentlicher Begriff in der bildungspolitischen, aber auch der gesellschaftlichen Diskussion der vergangenen Jahre, wobei die konkrete Umsetzung der Inklusion nach wie vor höchst umstritten ist. Unbestritten ist jedoch, dass es einen rechtlichen Anspruch auf gleichberechtigte Teilnahme an Bildung von Kindern mit und ohne Behinderungen gibt. Die Grundlage dafür ist die UN-Behindertenrechtskonvention, die Deutschland im Jahr 2009 unterzeichnet hat.

Aber Inklusion muss mehr sein. Inklusion sollte beispielsweise in Bildungskontexten (Frühkindliche Bildung, Schulen, Hochschulen und Ausbildung) bedeuten, dass Lehr- und Lernbedingungen geschaffen werden müssen, die es allen Kindern und Jugendlichen erlauben, ihre Potenziale voll auszuschöpfen. Dies schließt Kinder mit Behinderungen, Kinder mit Migrationshintergrund, Hochbegabung oder Kinder aus armen Familien ebenso ein, wie jene, die keines oder verschiedene dieser Merkmale in Kombination aufweisen. Dass Inklusion ein großes Ziel ist, das sich nicht von hier auf jetzt verwirklichen lässt und eine angemessene Ausstattung mit Ressourcen braucht, ist nicht von der Hand zu weisen. Aber die schrittweise Umsetzung von Inklusionsprozessen im Bildungs- aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen wird zu einer gerechteren und demokratischen Gesellschaft führen, weil sie Teilhabechancen schafft und Ausgrenzung und soziale Ungleichheit verringert.

Und genau hierfür lohnt es sich aus unserer Sicht, diesen langen Weg zu gehen, der voraussetzt, dass die Heterogenität der Gesellschaft nicht nur anerkannt, sondern wertgeschätzt und ein professioneller Umgang mit Vielfalt angestrebt wird. Dies betrifft natürlich nicht nur ErzieherInnen, LehrerInnen und AusbilderInnen, diese sind aber – da Inklusion im Bereich der frühkindlichen Bildung und der Schule bereits am weitesten vorangeschritten ist – natürlich diejenigen, die sich bereits intensiv mit dem Themenbereich auseinandergesetzt haben und teilweise bereits deutschlandweit Maßstäbe für Inklusion setzen, wie etwa das Team der Grundschule an der Trießnitz in Jena, die den Jakob-Muth-Inklusionspreis 2013 gewonnen hat.

Deshalb stand der professionelle Umgang mit Inklusion und Werkzeuge und Instrumente zur Unterstützung von Inklusionsprozessen im Bildungsbereich auch im Zentrum unseres Fachtags ‚Vom Konzept zur Praxis. Inklusive Schule in Sachsen-Anhalt‘, den wir am 19. November 2013 gemeinsam mit dem Team um Ines Boban von der Philosophischen Fakultät III von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchführten.

Die vorliegende Publikation ist sowohl die Dokumentation dieses Fachtags, liefert aber auch mit der Ergänzung des Aufsatzes von Toni Simon und dem Begleitwort von Prof. Dr. Claudia Dalbert (Fraktionsvorsitzende, Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Sachsen-Anhalt) einen aktuellen Stand der voranschreitenden Inklusionsprozesse in unserem Bundesland.

Ganz herzlich bedanken möchten wir uns bei den Autorinnen und Autoren des Bandes, Prof. Dr. Saskia Schuppener (Universität Leipzig), Dr. Elizabeth Plate, Rachel Szalai, David Jahr, Toni Simon und Peter Otto. Ein herzlicher Dank gebührt ebenso Martin Grimm für das Layout und Johanna Kirchner für das sorgfältige Lektorat der Texte.

Halle, 26. September 2014

Rebecca Plassa

Geschäftsführerin Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt

Ines Boban

Integrationspädagogin, Lehrbeauftragte im Arbeitsbereich Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther- Universität Halle-Wittenberg, Mit-Herausgeberin des „Index für Inklusion“

Inklusive Schule in Sachsen-Anhalt

Begleitwort zur Dokumentation des Fachtags

Prof. Dr. Claudia Dalbert MdL

Was bedeutet Inklusion? Was bedeutet „inklusive Schule“? Und wann wollen wir von gelungener schulischer Inklusion reden?

Die UN-Behindertenrechtskonvention spricht jedem Menschen das individuelle Recht auf gemeinsames Lernen zu, und zwar unabhängig von der Art und der Schwere der Behinderung. Schulische Inklusion bedeutet die Verwirklichung dieses Rechts. Nach den vorliegenden Erfahrungen können Kinder mit speziellen Förderbedarfen in der Regel im gemeinsamen Unterricht an den Regelschulen ihre Kompetenzen besser entwickeln als durch Exklusion an eine Förderschule; gleichzeitig zeigt sich, dass Kinder ohne spezielle Förderbedarfe in ihrer Kompetenzentwicklung nicht beeinträchtigt sind, ihre Sozialkompetenzen sogar besser entwickeln können. In einem erweiterten Sinne bedeutet inklusive Schule die Umwandlung des gesamten Schulsystems, so dass es allen Heranwachsenden mit ihren sehr unterschiedlichen familiären, sozialen, physischen, psychischen und intellektuellen Voraussetzungen ein optimales Lern- und Entwicklungsumfeld bietet, um gemeinsam erfolgreich zu lernen und gemeinsam ihre Potenziale entfalten zu können.

In Sachsen-Anhalt ist der gemeinsame Unterricht seit dem Jahr 2001 im Landes Schulgesetz ausgewiesen. Die Anzahl der SchülerInnen an den Förderschulen hat seitdem abgenommen und der Inklusionsanteil lag demnach im Schuljahr 2013/2014 bei 27,1 % (Bundesdurchschnitt: 28,2 %). Im Gegenzug ist jedoch der prozentuale Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Bedarf gestiegen. Die diagnostizierte Förderquote von Heranwachsenden in Sachsen-Anhalt liegt daher mit 9,4 % immer noch viel höher als der bundesweite Durchschnitt von 6,6 %. Als Folge ist die Exklusionsquote bei uns deutlich höher als im Bundesdurchschnitt. Auch gelingt es den Förderschulen immer weniger, SchülerInnen zu einem Schulabschluss zu begleiten. Obwohl es inzwischen weniger SchülerInnen an den Förderschulen gibt, erreichten im Vergleich der letzten fünf Jahre immer weniger SchülerInnen einen Schulabschluss. So erreichte vor fünf Jahren noch jede 4. SchülerIn an einer Schule für Lernbehinderte den Hauptschulabschluss, im letzten Jahr waren es nur noch 16,6 % der SchülerInnen. Über alle Förderschulen hinweg betrachtet verließen im Schuljahr 2012/2013 88,2 % der FörderschülerInnen die Schule ohne einen Schulabschluss – der Bundesdurchschnitt lag bei 72,6 %.

Für BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN ist Inklusion von je her ein wichtiges Anliegen. Die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft ist von Beginn an ein Leitprinzip unserer Politik. Für uns bedeutet Inklusion die Gestaltung eines solidarischen Miteinanders unter Berücksichtigung der jeweiligen Besonderheiten jedes Einzelnen. Das Bildungssystem in diesem Sinne zu verändern, legt den Grundstein für eine Gesellschaft, in der alle auf Augenhöhe und gleichberechtigt einbezogen werden und teilhaben, in der das Miteinander eine Selbstverständlichkeit ist; für eine Gesellschaft, für die Vielfalt eine Herausforderung und eine Chance zugleich ist. Wir verstehen schulische Inklusion als eine Chance, das Bildungssystem insgesamt für alle SchülerInnen zu verbessern.

Entscheidend für eine gelungene Inklusion ist die LehrerInnenausbildung. Hier Bedarf es gezielter Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Inklusion muss als Querschnittsfach in allen Lehramtsstudiengängen einen ausreichenden Raum einnehmen. Um Inklusionskompetenz auf Dauer fest in den Teams zu verankern, wäre es zusätzlich denkbar, den angehenden LehrerInnen die Möglichkeit einzuräumen, an Stelle eines zweiten Fachs einen Förderschwerpunkt (bzw. für die GrundschullehrerInnen statt eines dritten Fachs) wählen zu können.

Um auf dem Wege zu einem wahrhaft inklusiven Schulsystem gut voran zu kommen und Fehlstellungen rechtzeitig zu bemerken und korrigieren zu können, ist aus grüner Sicht eine unabhängige wissenschaftliche Begleitung bei der Umsetzung der schulischen Inklusion unverzichtbar. Sachsen-Anhalt ist das einzige Bundesland, das auf diese bisher verzichtet.

In Sachsen-Anhalt kann die schulische Inklusion von Jahr zu Jahr zwar Erfolge vorweisen, jedoch liegt noch viel Arbeit auf dem Weg zu einer erfolgreichen inklusiven Schule vor uns. Eltern sind in Sorge, dass ihr Kind mit speziellem Förderbedarf in einer inklusiven Schule nicht hinreichend gefördert wird; andere Eltern ängstigen sich, dass ihr Kind ohne speziellen Förderbedarf in der inklusiven Schule nicht alle Möglichkeiten entfalten kann. Viele LehrerInnen fühlen sich bei ihrem Bemühen, schulische Inklusion erfolgreich zu leben, von der Politik alleine gelassen. In unserem Bestreben, schulische Inklusion für alle zum Erfolg zu bringen, bedarf es daher noch vieler gemeinsamer Anstrengungen.

hbs





Inklusion im Land der Frühaufsteher?

Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2011/2012

Toni Simon

1. Nun sag, Sachsen-Anhalt, wie hast du's mit der Inklusion?

Noch vor der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (im Folgenden abgekürzt mit UN-BRK), welche in bildungspolitischen, verbandlichen und wissenschaftlichen Diskursen als besondere Wegmarke und Grundlage für die Pflicht der Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems diskutiert wird, wurden in Sachsen-Anhalt erste Schritte zur Reformierung tradierter existenter Strukturen und Konzepte gemacht (vgl. Hinz 2011, Appel/Lieske/Reinelt 2012): Erwähnenswert sind diesbezüglich das neue Konzept der Förderzentren seit 2004 (im Gegensatz zu anderen Bundesländern sind Förderzentren in Sachsen-Anhalt nicht umbenannte Förderschulen, sondern Netze von Regel- und Förderschulen), der 2009 etablierte zweijährige Modellversuch „Grundschulen mit Integrationsklassen“, in dessen Rahmen eine systemische Ressourcenzuweisung zugunsten der Überwindung des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas erprobt wurde sowie die fortschreitende Ganztagschulentwicklung in Sachsen-Anhalt auf Basis des Index für Inklusion. Zudem erhält seit dem Schuljahr 2010/2011 jede Grundschule in Sachsen-Anhalt für ihre Eingangsstufe eine pauschale Zuweisung an sonderpädagogischen Ressourcen entsprechend der Anzahl aller Schüler_innen in der Eingangsstufe (im Sinne einer systembezogenen sonderpädagogischen Serviceleistung, vgl. Reiser 1998), was ebenfalls als Schritt in Richtung Inklusion begünstigender Strukturen geachtet werden kann. Ferner wurde in Sachsen-Anhalt die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durch das Einrichten des so genannten Mobilen Sonderpädagogischen Diagnostischen Dienstes (MSDD) als Regulations- und Kontrollinstanz erheblich erschwert.

Die Bemühungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und Errichtung eines inklusiven Bildungssystems „beziehen sich in Sachsen-Anhalt ausschließlich auf den Bereich der sonderpädagogischen Unterstützung“, so das Resümee von Andreas Hinz (2011: o.S.) in seinem Länderbericht zu den Entwicklungen im Bundesland Sachsen-Anhalt. „Andere Heterogenitätsdimensionen, die dem internationalen Inklusionsdiskurs entsprechen würden, sind nicht im Blick. Daher sind auch generelle Strukturfragen wie die Diskussion um das gegliederte Schulwesen in der kultusministeriellen Planung kein Thema. Auch gibt es keinen Zeitplan für die Auflösung früherer Förderschulen“ (ebd.: o.S.). Der Status Quo

bezüglich inklusionsförderlicher bildungspolitischer Vorhaben und Aktionspläne (bezogen auf den schulischen Bereich) stimmt in Sachsen-Anhalt demnach eher skeptisch (vgl. Hinz 2011, Simon 2012). Denn bei Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems und damit der UN-BRK wird es insgesamt darum gehen müssen, das selektive und mehrgliedrige Bildungssystem mit seinen negativen Auswirkungen auf das Leben und Lernen der Kinder und Jugendlichen grundsätzlich zu hinterfragen. Das Senken von Förderquoten bspw. kann demnach nicht das alleinige Ziel bildungspolitischer Maßnahmen und Reformen sein, respektive muss es als solches mit seinem stark verkürzten Fokus entsprechend kritisch hinterfragt werden. Derartige Maßnahmen sprechen eher für eine als negativ einzuschätzende Verengung des Inklusionsdiskurses (vgl. Hinz 2013), denn „Inklusion wird im deutschen wie im internationalen Kontext [...] vorschnell mit Beeinträchtigung und Behinderung in Zusammenhang gebracht“ (Hinz 2011a: 24, vgl. auch Boban/Hinz 2008, Boban/Hinz 2009).

Sich in Sachsen-Anhalt abzeichnende Entwicklungstendenzen deuten derzeit auf ein verkürztes Inklusionsverständnis, von dem aus Veränderungen angezielt werden sollen. Die Frage scheint daher berechtigt, ob es ein echtes bildungspolitisches Interesse daran gibt, die hiesigen Strukturen des Bildungswesens grundlegend und bis an ihre Wurzeln zu hinterfragen – so wie es inklusive Pädagogik mit ihrem originären Innovationspotenzial anregt (vgl. Hinz 2002, 2013). Andreas Hinz sieht für Sachsen-Anhalt „Anlass zu der Befürchtung, dass alle Schritte, die in Richtung auf die Umsetzung der UN-Konvention gegangen werden (sollen), nur eine begrenzte Tragweite haben werden, da sie zwar die Situation von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen, nicht aber die Situation der allgemeinen Schule verändern wollen“ (Hinz 2011: o.S.). Darüber hinaus ist Sachsen-Anhalt derzeit bundesweit das einzige (!) Bundesland, in dem es keine ministeriell in Auftrag gegebene wissenschaftliche Begleitung zur inklusiven Schulentwicklung gibt, sodass sich diesbezüglich die Frage aufdrängt, „ob überhaupt eine Notwendigkeit einer [...] wissenschaftlichen Begleitung gesehen wird“ (Preuss-Lausitz 2014: 4). Insgesamt entpuppt sich Sachsen-Anhalt bezüglich der Umsetzung von Inklusion leider (noch) nicht als „Land der Frühaufsteher“, sondern vielmehr als Land der Kurzichtig- und Schwerfälligkeit.

2. Sachsen-Anhalts Schulsystem im Schuljahr 2011/2012

Sachsen-Anhalt hatte bis zum Jahr 2008 die bundesweit höchste Quote in Bezug auf die Praxis schulischer Separation bzw. der Exklusion von Schüler_innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf aus dem allgemeinen Schulsystem. Bevor Mecklenburg-Vorpommern sich an die Spitze der höchsten Separationsquote setzte (vgl. Dietze 2011) war Sachsen-Anhalt sowohl das Land

mit der höchsten Quote an Schüler_innen, die im ausdifferenzierten Förderschulsystem beschult wurden, als auch mit der niedrigsten Quote bezüglich der integrativen Beschulung¹ von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts nimmt in Sachsen-Anhalt zwar „von niedrigem Niveau aus“ zu, dies jedoch „vor allem im Grundschulbereich und mit zielgleicher Ausrichtung“ (Hinz 2011: o.S.), sodass die Bemühungen zur Umsetzung der UN-BRK hierzulande auch diesbezüglich mit der Befürchtung verbunden sind, von geringem Ausmaß und ungenügender Konsequenz zu sein. In den folgenden Abschnitten soll ein Blick auf die allgemeinen sowie schulbereichsspezifischen Förder-, Integrations- und Separationsquoten des Schulsystems in Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2011/2012 geworfen werden. Die statistischen Angaben sind zum Teil den Berichten des Statistischen Landesamtes Sachsen-Anhalt (StaLa 2012, StaLa 2012a, StaLa 2012b) sowie der Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage KA 6/7316 (Landtag von Sachsen-Anhalt 2012) direkt entnommen, zum Teil stellen sie eigene Berechnungen des Autors auf Basis derselben Statistiken sowie denen der KMK (2012) dar.

2.1 Einschulungen, allgemeine Schülerzahlen, Förder- und Integrationsquote

Von den 16.816 zum Schuljahr 2011/2012 (im Folgenden mit SJ 2011/2012 abgekürzt) in Sachsen-Anhalt eingeschulten Kindern wurden 409 unmittelbar in Förderschulen eingeschult, was einer einschulungsbezogenen Separationsquote von 2,43 Prozent entspricht. Insgesamt gab es im SJ 2011/2012 genau 177.800 Schüler_innen in Sachsen-Anhalt, wobei sich die Anzahl aller Grundschüler_innen auf 65.724 (davon 33.579 Jungen, entspricht 51,09 Prozent) belief. Zur Berechnung der Förderquote werden nach KMK-Vorgaben Schüler_innen der allgemein bildenden Sekundarstufe II sowie Abendrealschüler_innen ausgeklammert, womit sich eine förderquotenbezogene Gesamtschüler_innenzahl von 162.382 ergibt. Von diesen 162.382 Schüler_innen besuchten im SJ 2011/2012 insgesamt 12.111 eine Förderschule (entspricht 7,46 Prozent), 3.128 Schüler_innen lernten

¹ Da wir die genaue Zahl inklusiver Schulen in Deutschland faktisch (noch) nicht benennen können (vgl. Speck 2011: 78), sind die Kinder, die in Deutschland das Glück haben an inklusiven Schulen oder Schulen, die sich auf dem fortgeschrittenen Weg zur Inklusion befinden, leben und lernen zu können, bei Integrationsquoten unbedingt mitzudenken. Gewissermaßen verliert der Begriff der Integrationsquote damit zukünftig an Trennschärfe. Gleichwohl sind die Fallzahlen derzeit tatsächlich inklusiv beschulter Schüler_innen wahrscheinlich zu gering, um von einer Inklusionsquote zu sprechen, weshalb der Gebrauch dieses Begriffes wie beispielsweise bei Klemm (2010) sehr kritisch zu betrachten ist. Aus diesen Gründen sowie aufgrund des Defizits tatsächlich inklusiver Entwicklungstendenzen in Sachsen-Anhalt (Hinz 2011) ist nachfolgend konsequenterweise von Integrations- und Förderquoten die Rede.

im Gemeinsamen Unterricht (entspricht 1,92 Prozent). Die Förderquote des Landes Sachsen-Anhalt (bezogen auf alle Schularten und -stufen) lag damit im SJ 2011/2012 bei etwa 9,4 Prozent (siehe Abbildung 1), wobei etwa 20 Prozent dieser Kinder integrativ beschult wurden. Hinter dieser landesweiten Förderquote stehen 15.239 Kinder und Jugendliche mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf, womit im SJ 2011/2012 etwa jedes elfte Schulkind von einer Etikettierung durch das Label sonderpädagogischer Förderbedarf betroffen war – mitsamt allen potenziellen negativen Folgen.² Die Förderquote des Landes Sachsen-Anhalt von 9,4 Prozent lag damit insgesamt deutlich höher als die bundesweite, die im Schuljahr 2009/2010 bei 6,2 Prozent lag (vgl. Dietze 2011). Im Vergleich zum Schuljahr 2009/2010 hat Sachsen-Anhalt seine Förderquote von 9,5 Prozent (vgl. ebd.) um 0,1 Prozent gesenkt und gleichzeitig den Anteil von Kindern die im GU lernten, von 12,7 Prozent (SJ 2009/2010) auf 20 Prozent erhöht. Wie bereits einleitend erwähnt wurde, erschöpfen sich inklusionsförderliche ‚Reformen‘ im Land Sachsen-Anhalt bisher vor allem an derartigen Veränderungen (also der Senkung der Förder- und Erhöhung der Integrationsquoten).

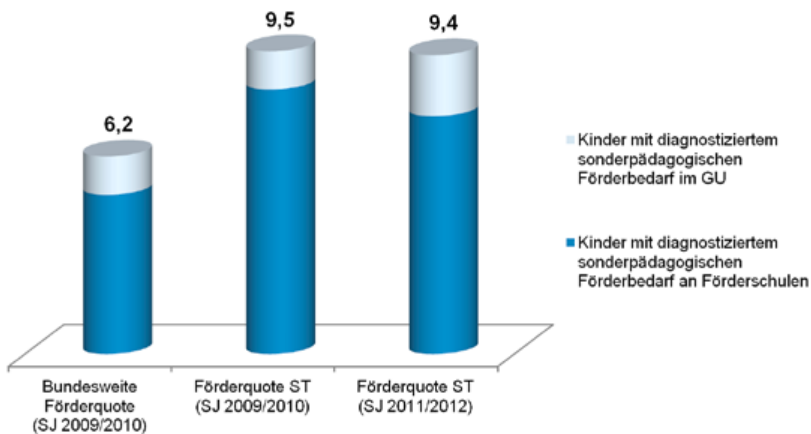


Abb. 1: Die Förderquote des Landes Sachsen-Anhalt im Vergleich

² Das Label sonderpädagogischer Förderbedarf führt in Deutschland in der Regel zur Beschulung an einer Förderschule (im SJ 2009/2010 in 80 Prozent aller Fälle, vgl. Dietze 2011). Für 76,25 Prozent aller Absolvent_innen von Förderschulen ging dies im SJ 2008/2009 damit einher, keinen Schulabschluss zu erlangen (vgl. Klemm 2010: 44). Was dies für die persönlichen Chancen dieser Absolvent_innen auf dem Arbeitsmarkt und damit die gesamte Berufs- und Lebensbiographie bedeutet, lässt sich ohne weitere Ausführungen errahnen und nimmt unter Beachtung der Reproduktion von Chancenungleichheiten im deutschen Bildungssystem und schichtspezifischer Zuteilungen von Bildungs- und Lebenschancen (vgl. van Ackeren/Klemm 2009) an Brisanz zu.

2.2 Statistische Angaben zu den Primarstufenklassen des Förderschulsystems

Die Anzahl aller Kinder in den Förderschulklassen eins bis vier belief sich im SJ 2011/2012 auf 3.699.³ Von diesen 3.699 Kindern waren 2.429 Jungen, was einer Überrepräsentanz von 65,66 Prozent Jungen im Vergleich zu 34,34 Prozent Mädchen entspricht. Differenziert man die statistischen Angaben zum SJ 2011/2012 bezüglich der hiesigen Primarstufenklassen der Förderschulen nach sonderpädagogischen Förderbereichen, ergibt sich folgendes Bild: Im Schuljahr 2011/2012 lernten insgesamt 1.508 Kinder an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen (ergibt einen Anteil von 40,76 Prozent aller Förderschüler_innen der Förderschulklassen eins bis vier; davon 906 Jungen, also 60,07 Prozent). 755 Kinder (davon 468 Jungen, entspricht 61,98 Prozent) lernten an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, was einen Anteil von 20,41 Prozent an der Gesamtzahl aller Förderschüler_innen der Förderschulklassen eins bis vier ausmacht. Die Sprachheilschule besuchten 487 Kinder (mit einem Anteil von 13,16 Prozent an allen Förderschüler_innen der Förderschulklassen eins bis vier, darunter 329 Jungen (entspricht 67,55 Prozent)). Die Schule zur Erziehungshilfe wurde von 425 Kindern besucht (11,48 Prozent aller Förderschüler_innen der Förderschulklassen eins bis vier), davon 390 Jungen mit dem höchsten prozentualen Anteil von 91,76 Prozent (bezogen auf alle Förderschwerpunkte). Die Schule für den Förderbereich körperliche und motorische Entwicklung hatte 318 Schüler_innen (8,59 Prozent aller Förderschüler_innen der Förderschulklassen eins bis vier) und 66,35 Prozent Jungen (211 Schüler). An der Förderschule für Gehörlose und Hörgeschädigte lernten 140 Kinder (3,78 Prozent aller Förderschüler_innen der Förderschulklassen eins bis vier), darunter 86 Jungen (61,42 Prozent). An der Förderschule für Blinde und Sehgeschädigte lernten im SJ 2011/2012 insgesamt 66 Schüler_innen (1,78 Prozent aller Förderschüler_innen der Förderschulklassen eins bis vier), darunter 39 Jungen (59,09 Prozent).

Insgesamt zeigt sich, dass an allen Förderschulen des Landes Jungen mit Werten zwischen 59 und fast 92 Prozent den deutlich größeren Teil der Schülerschaft ausmachen (siehe Abbildung 2). Zudem lernten an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen fast 41 Prozent aller Förderschüler_innen der Förderschulklassen eins bis vier, womit diese Gruppe die größte Gruppe der Förderschüler_innen des Landes darstellt, was den Bereich der Primarstufe angeht. Die Gruppe

³ Für die Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung wurden zur Berechnung dieses Wertes die statistischen Angaben zur so genannten Unterstufe herangezogen, da diese den Grundschulklassen eins bis drei entspricht und da die vierte Klassenstufe in der so genannten Mittelstufe integriert ist. Zur Anzahl der Kinder in der Mittelstufe, die der Klassenstufe vier zugeordnet werden können, konnte den herangezogenen Statistiken keine Angabe entnommen werden.

der Schüler_innen mit einem diagnostizierten Förderschwerpunkt im Bereich Lernen bildet bundesweit betrachtet ‚traditionell‘ die größte Gruppe der Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt: „Fast die Hälfte aller Schüler/-innen auf Förderschulen wird im Förderschwerpunkt „Lernen“ unterrichtet.“ (Dietze 2011: o.S., vgl. auch KMK 2012: 3, KMK 2012a: 3).

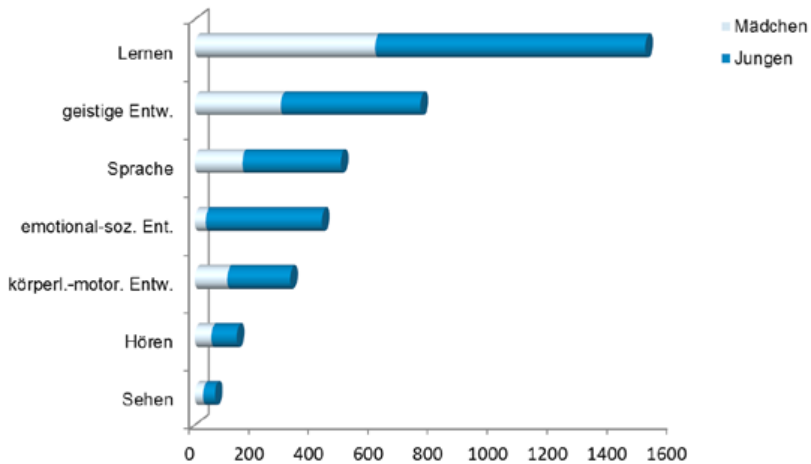


Abb. 2: Anzahl Kinder in Primarstufenklassen der Förderschulen des Landes Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2011/2012 nach sonderpädagogischen Förderbereichen

2.3 Förder- und Integrationsquote im Primarstufenbereich

Die Anzahl der Kinder im Grundschulalter, die im SJ 2011/2012 in Sachsen-Anhalt im GU lernten, betrug 1.868 (entspricht 2,84 Prozent aller Grundschüler_innen bzw. 33,55 Prozent aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Primarstufenbereich). Von diesen 1.868 Kindern hatten 654 einen Förderbedarf im Bereich Lernen (35,01 Prozent), 497 im Bereich Sprache (26,60 Prozent), 452 im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (24,19 Prozent), 105 im Bereich körperliche und motorische Entwicklung (5,62 Prozent), 77 im Bereich Hören (4,12 Prozent), 47 im Bereich geistige Entwicklung (inkl. Autismus; 2,51 Prozent) und 36 im Bereich Sehen (1,92 Prozent).

Addiert man die Anzahl der Kinder im Grundschulalter, die im SJ 2011/2012 in Sachsen-Anhalt im GU lernten, zur Gesamtanzahl der Kinder in der Förderschule (3.699 Kinder), hatten damit insgesamt 5.567 Kinder in den Primarstufenklassen der Grund- bzw. Förderschulen einen diagnostizierten sonderpädagogischen

Förderbedarf. Setzt man die Anzahl aller Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf in Bezug zur Gesamtanzahl aller Kinder der Grund- und Förderschulen (insgesamt 69.423 Schüler zusammengesetzt aus 65.724 Grundschüler_innen und 3.699 Förderschüler_innen der dortigen Klassen eins bis vier), so ergibt sich für den Primarstufenbereich des Landes Sachsen-Anhalt eine Förderquote von insgesamt 8,01 Prozent (davon 5,32 Prozent Förderschulkinder und 2,69 Prozent Kinder im GU, siehe Abbildung 3). Dies liegt unter der landesweiten Förderquote von 9,4 Prozent.

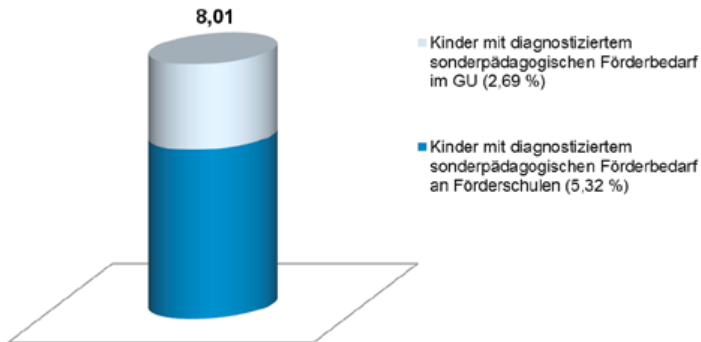


Abb. 3: Förderquote des Landes Sachsen-Anhalt im Schuljahr 2011/2012 bezogen auf alle Kinder im Bereich der Primarstufe (Klassen eins bis vier der Grund- und Förderschulen)

Das bedeutet, dass im SJ 2011/2012 jede/r 12,47te Schüler_in der Primarstufe vom Etikett sonderpädagogischer Förderbedarf betroffen war. Die Integrationsquote im Primarstufenbereich (1.868 von 5.567 Kindern) lag damit bei 33,55 Prozent (entspricht einer Separationsquote von 66,45 Prozent) und war damit höher als die landesweite Integrationsquote von etwa 20 Prozent. Ein Drittel aller Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der Primarstufe Sachsen-Anhalts lernten im SJ 2011/2012 also in integrativen Settings – und manche dieser Kinder vielleicht sogar in einem inklusiven.

3. Wie sieht eine ‚idealtypische‘ inklusive Grundschulklasse in Sachsen-Anhalt aus?

Wie bereits dargestellt wurde, lag die Grundgesamtheit aller Kinder des Primarstufenbereichs Sachsen-Anhalts im SJ 2011/2012 bei 69.423 Schüler_innen. Diese verteilten sich aufgrund des (nach wie vor) selektiven und separierenden Schulsystems zu 94,67 Prozent auf die Grundschulen und zu 5,32 Prozent auf die

Förderschulen des Landes. Wenn dem (mit der ratifizierten UN-BRK verbundenen) Auftrag, ein inklusives Bildungswesen zu errichten, entsprochen werden soll, müssen die gegenwärtig in Sachsen-Anhalt segregierten bzw. aus dem allgemeinen Bildungswesen respektive der Regelschule exkludierten Kinder (3.699 Schüler_innen der verschiedenen Förderschulen, entspricht 5,32 Prozent) zunächst (re)integriert werden. Es muss also zusammengeführt werden, was derzeit getrennt ist, um die Grundlage zu schaffen, die eine Integration gar nicht erst erforderlich und Inklusion damit möglich macht (vgl. Schöler 2011). Ein weiterer Schritt besteht in der Überwindung bzw. Reformierung des ausdifferenzierten Förderschulsystems in seiner momentanen Struktur, sodass die zukünftige Förderschule eine Schule ohne Schüler_innen Teil eines subsidiären Fördersystems sein wird und dazu beiträgt, eine Schule für alle hervorzubringen, die den Mythos der Machbarkeit sowie den des Vorteils homogener Lerngruppen hinter sich lässt und Vielfalt als Chance begreift, zulässt und fördert.⁴ Grundsätzlich wird es jedoch (wie bereits angedeutet) von Nöten sein, die Strukturen und Praxen im Bildungswesen generell zu hinterfragen und auf die Vereinbarkeit mit den Ansprüchen inklusiver Pädagogik hin zu überprüfen.

Im Folgenden soll die (noch) fiktive Schülerschaft einer möglichen Grundschule für alle in Sachsen-Anhalt im Hinblick auf bestimmte Dimensionen näher charakterisiert werden. Die Darstellungen werden sich an einer Grundschule für alle mit vier Klassenstufen beziehen, gleichwohl die Konzeption der Grundschule mit ihrer frühen Selektion nach spätestens vier Schuljahren im Lichte inklusiver Pädagogik ebenfalls fragwürdig ist. Anhand der derzeitigen Datenlage bezüglich des Landes Sachsen-Anhalt ist es schwer möglich, Aussagen – und seien sie nur statistischer Art – über Qualitäten und Quantitäten vielfältiger Heterogenitätsdimensionen bezogen auf die Schülerschaft der hiesigen Grundschulen zu treffen. Den herangezogenen Schulstatistiken (StaLa 2012, StaLa 2012a, StaLa 2012b sowie Landtag von Sachsen-Anhalt 2012) konnten lediglich Angaben zu den Dimensionen Geschlecht und akkreditierter sonderpädagogischer Förderbedarf entnommen werden. Dies ermöglicht eine ausschließlich eng fokussierte und entsprechend undifferenzierte Darstellung einer durchschnittlichen Grundschulklasse und bedient darüber hinaus sogar die eingangs erwähnte und kritisierte Fokussierung auf die Heterogenitätsdimension ‚Behinderung-Nichtbehinderung‘ bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf. Um die nachfolgende Beschreibung einer ‚idealtypischen‘ inklusiven Grundschulklasse Sachsen-Anhalts zu detaillie-

⁴ Scharenberg (2012: 45ff.) zeigte jüngst auf, dass Homogenisierungsmaßnahmen im deutschen Schulwesen vor allem ‚schwächere‘ Schüler_innen benachteiligen, sowie dass es trotz der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems, als Ausdruck des hiesigen Homogenisierungsbestrebens, zu beträchtlichen Gemeinsamkeiten im Leistungsspektrum der Schüler_innen der unterschiedlichen Schulformen kommt. Auch im internationalen Vergleich zeigen sich nach Scharenberg keine positiven Effekte des Homogenisierungsbestrebens.

ren, wäre es demnach lohnenswert und notwendig, weitere vor allem über die Dimension Geschlecht und sonderpädagogische Etikettierungskategorien hinausgehende Angaben zu anderen Heterogenitätsdimensionen heranzuziehen. Dies könnten beispielsweise die Dimensionen Migrationshintergrund, Sprachkompetenzen, Erfahrungen, Vorlieben und Interessen der Kinder u.v.m. sein. Derartige (pädagogisch mitunter wesentlich relevantere) Angaben lassen sich den landesweiten (und auch bundesweiten) Statistiken zum Schulwesen bislang jedoch nicht gebündelt entnehmen. Demnach wäre es erforderlich, zahlreiche unterschiedliche Studien zu sichten, zu analysieren und zusammenzufassen, um ein differenzierteres Bild der Schülerschaft hiesiger Schulen zu erhalten.

3.1 Das Konstrukt einer ‚idealtypischen‘ inklusiven Grundschulklasse – wozu und für wen?

Die Beschreibung des Konstruktes einer ‚idealtypischen‘ inklusiven Grundschulklasse kann dazu beitragen das Bild einer inklusiven Schule bzw. die Herausforderung der Umsetzung des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen aus einer ausgewählten Perspektive ein Stück weit zu entmystifizieren.⁵ Insbesondere für die erste Phase der Lehrer_innenausbildung ist es funktional und logisch, Studierende so früh und konkret wie es geht mit möglichst detaillierten Angaben zu heterogenen Lerngruppen vertraut zu machen (am besten datenbasiert). In didaktischen Seminaren sollte die Orientierung konsequent auf konkrete heterogene Lerngruppen gelenkt werden, anstatt von idealtypischen Klassen auszugehen, in denen es weder an sächlichen, räumlichen noch personellen Ressourcen mangelt und in denen alles reibungslos funktioniert. Um inklusionspädagogischen Auseinandersetzungen zumindest einen Näherungswert dessen beizustellen, wie eine inklusive Grundschulklasse in Sachsen-Anhalt aussehen könnte, wird das Konstrukt einer ‚idealtypischen‘ inklusiven Grundschulklasse in Sachsen-Anhalt auf Grundlage der oben zusammengefassten statistischen Angaben konzipiert und trägt so zumindest einen kleinen Teil dazu bei, dass didaktisch-methodische Überlegungen von (angehenden) Lehrer_innen konsequent im Hinblick auf die Vielfalt von Lerngruppen, wie sie in inklusiven Settings vorzufinden sein könnten, angestellt werden.

⁵ Exemplarisch: Wie eine GEW-Studie zum Thema Inklusion zeigte, gibt es unter Lehrer_innen z.B. deutliche Unklarheiten über die Häufigkeit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. GEW 2011). Mit der Unklarheit darüber, wie diesbezüglich eine inklusive Klasse – hier im Falle des Primarbereichs des Landes Sachsen-Anhalt – aussieht, gehen potenziell Unklarheiten und Fragen rund um die (theoretische oder praktische) Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht einher. Wenn ungewiss ist, was eine inklusive Klasse faktisch bedeutet, ist es folglich schwer, (theoretisch oder praktisch) pädagogisch über diese nachzudenken.

3.2 Die Beschreibung des Konstruktes einer ‚idealtypischen‘ inklusiven Grundschulklasse

Wie sieht nun die ‚idealtypische‘ Klasse einer Schule für alle in Sachsen-Anhalt aus? Zunächst gehen wir davon aus, dass sich die 3.699 Schüler_innen der verschiedenen Förderschulen des Landes Sachsen-Anhalt, die bisher aus der allgemeinen Schule exkludiert bzw. innerhalb des Schulsystems separiert waren, auf die Grundschulen im Land verteilen – d.h. im Gedankenexperiment lösen wir ausnahmslos alle Förderschulen des Landes auf. Von dieser neuen Gesamtheit aller Grundschüler_innen (69.423) hätten nun 8,01 Prozent, also 5.567 Schüler_innen, einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf⁶ (jedes 12,47te Grundschulkind bzw. weniger als ein Zehntel aller Kinder, siehe Abbildung 4).

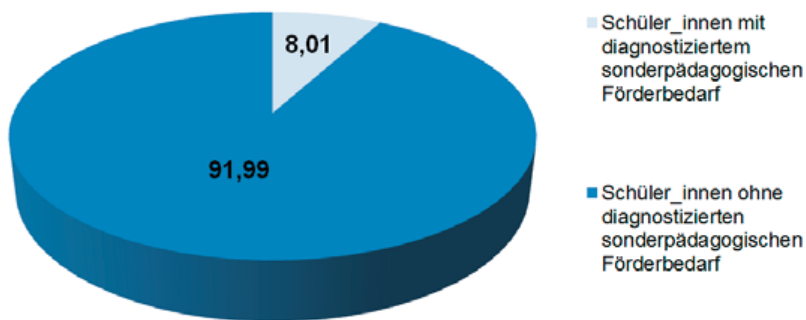


Abb. 4: Verhältnis Schüler_innen mit und ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in einer inklusiven Grundschule

Darunter wären 2.163 Kinder im Bereich Lernen (38,85 Prozent), 984 im Bereich Sprache (17,67 Prozent), 877 im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (15,75 Prozent), 802 im Bereich geistige Entwicklung (14,40 Prozent), 422 im Bereich körperliche und motorische Entwicklung (7,58 Prozent), im Bereich Hören 217 (3,89 Prozent) und 102 im Bereich Sehen (1,83 Prozent). Gehen wir ferner von einer mittleren Frequenz von 18 Kindern je Grundschulklasse und insgesamt 3.666 Grundschulklassen im SJ 2011/2011 aus (vgl. StaLa 2012), so würde dies bedeuten, dass es in jeder Grundschulklasse gerade mal 1,51 Kinder mit sonderpädagogi-

⁶ Die Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf wird in einem inklusiven Bildungssystem mit einer systemischen Ressourcenzuweisung obsolet. An dieser Stelle wird diese Kategorie einerseits aufgegriffen, um zu verdeutlichen, was es bedeutet, wenn tatsächlich kein/e Schüler_in mehr segregiert wird respektive in welcher Quantität Kinder, die derzeit noch als sonderpädagogisch förderbedürftig abgestempelt werden, in einer inklusiven Schule vertreten sind. Andererseits war die Dimension sonderpädagogischer Förderbedarf wie bereits erwähnt, eine der wenigen, die den herangezogenen Statistiken entnommen werden konnte.

schem Förderbedarf geben würde. Während Jungen in der Förderschule des selektiven Bildungssystems mit einem Anteil von 65,66 Prozent aller Förderschulkinder überrepräsentiert waren, würde sich das Verhältnis von Jungen zu Mädchen in einer Schule für alle mit einem Anteil von 51,86 Prozent Jungen (36.008 Jungen) in etwa ausgleichen (siehe Abbildung 5). Die ‚idealtypische‘ Schulklasse einer Schule für alle bestünde in Sachsen-Anhalt also aus etwa 18 Kindern bei einem ausgeglichenen Jungen-Mädchen-Verhältnis und mit nur etwa anderthalb Kindern, die einen akkreditierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben.

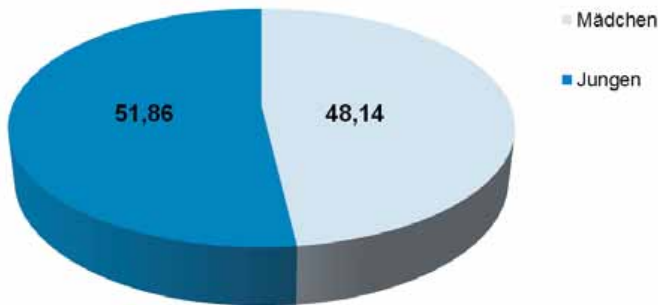


Abb. 5: Verhältnis von Mädchen und Jungen in einer inklusiven Grundschule

4. Fazit und Ausblick

Obwohl in Sachsen-Anhalt bereits vor der Ratifizierung der UN-BRK erste Schritte zur Reformierung des Schulwesens gegangen wurden, deuten vor allem bildungspolitische Entwicklungen in Sachsen-Anhalt auf ein verkürztes Inklusionsverständnis, im Zuge dessen sich konkrete Bemühungen zur Umsetzung der UN-BRK und Errichtung eines inklusiven Bildungssystems ausschließlich auf Fragen des Umgangs mit der Heterogenitätsdimension Behinderung-Nichtbehinderung beziehen (vgl. Hinz 2011). In diesem Kontext ist in Sachsen-Anhalt eine Senkung der Förderquote und ein Ansteigen des Anteils von Schüler_innen, die im Gemeinsamen Unterricht lernen, zu verzeichnen. Obgleich diese Entwicklung generell begrüßenswert ist, ist sie Makulatur und geht (bisher) einer grundlegenden Kritik und Reform des hiesigen Bildungswesens aus dem Weg.

Wenn sich in Sachsen-Anhalt Pädagog_innen fragen, was passieren würde, wenn die Förderschulen in ihrer jetzigen Form und Funktion ausnahmslos aufgelöst werden würden und ob bzw. wie sich die hiesigen Grundschulklassen in Bezug auf die Vielfalt der Schülerschaft verändern würden, so werden sie in diesem Beitrag zumindest erste (wenn auch nicht genügende) Antworten finden: Das (statische) Konstrukt der ‚idealtypischen‘ Grundschulklasse einer inklusiven Grund-

schule in Sachsen-Anhalt zeigt, dass die Heterogenität der Grundschulklassen des Landes nur marginal steigen würde: Von den 2.163 Grundschüler_innen Sachsen-Anhalts mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen (die mit Abstand größte Gruppe aller Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf) würden auf die Grundschulklassen des Landes durchschnittlich 0,59 Kinder pro Klasse entfallen – beim Förderbereich Sehen wären es gar 0,02 Kinder. Bei gleichmäßiger Verteilung würde es pro Grundschulklasse gerade ein bis zwei Kinder geben, die nach traditionellerer Logik einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf hätten. Da es sich bei diesen Angaben um rein statistische Werte handelt, wird sich die Gesamtheit aller derzeit im/durch das Schulsystem segregierten Kinder faktisch nicht gleichmäßig auf alle Grundschulklassen des Landes verteilen. Mesoräumlich (d.h. je nach Region) und mikroräumlich (d.h. nach Kreisen, Städten und Stadtteilen) werden unterschiedliche Verteilungseffekte wirken, welche mit weiteren Variablen zu tatsächlichen Verteilungen führen. Die Frage der Ressourcenzuteilung auf die einzelnen (Grund)Schulen im Land wird demnach weiterhin einen wichtigen Diskussionspunkt darstellen, obgleich es diesbezüglich verschiedene Möglichkeiten gibt (vgl. z.B. Katzenbach/Schnell 2012).

Für didaktisch-methodische Überlegungen im Rahmen der Lehrer_innenausbildungspraxis in Sachsen-Anhalt bedeuten die angeführten statistischen Angaben, dass angehende Lehrer_innen ihre Überlegungen zur Lehr-, Lern- und Förderplanung auf Klassen mit 18 Kindern (häufig Jungen und Mädchen), von denen bei ein bis zwei Kinder ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, beziehen können. Denkbar wäre, dass sich Studierende – ungeachtet des studierten Lehramts – im Rahmen didaktisch-methodischer Überlegungen zwei Entwicklungs- bzw. Förderbereiche aussuchen, um sich Grundlagen spezifischer Differenzierungs- und Individualisierungskompetenzen anzueignen. Im Rahmen kooperativer Lehr-, Lern- und Förderplanungen sowie derer Umsetzungen ist dabei darauf zu achten, dass es zu aufgaben- und nicht klientelbezogenen Spezialisierungen kommt (vgl. Moser/Demmer-Dieckmann u.a. 2012).

Abschließend soll betont werden, dass es nicht erst durch Inklusion zur Entstehung heterogener Lerngruppen kommt – eine solche Logik verfiere dem Mythos der Machbarkeit homogener Lerngruppen. Gleichwohl wird sich die Vielfalt in den Primarstufen des Landes Sachsen-Anhalt (wie auch bundesweit) erhöhen, wenn es zur Etablierung einer Schule für alle Kinder und damit zum Verzicht auf Etikettierung und Selektion im und durch das Schulsystem kommt.

Literatur

- Appel, T.-M./Lieske, N./Reinelt, K. (2012): Umsetzung in Deutschland. In: von Saldern, M. (Hrsg.): Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht. Norderstedt: Books on Demand, S. 125-144
- Boban, I./Hinz, A. (2008): Inclusive Education – Annäherungen an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. In: Biewer, G./Luciak, M./Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 314-329
- Boban, I./Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung – Anmerkungen zur internationalen und zur deutschen Debatte. In: Börner, S./Glink, A./Jäpelt, B./Sanders, D./Sasse, A. (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 220-228
- Dietze, T. (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen - Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: Zeitschrift für Inklusion Online, Ausgabe 2/2011. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/105/106>
- GEW (2011): GEW-Online-Umfrage zu „Inklusion“ und zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK). Ausgewählte Ergebnisse der GEW-Mitgliederbefragung Inklusion August 2010. URL: http://www.gew.de/Publikationen_Inklusion.html
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, S. 354-361
- Hinz, A. (2011): Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land Sachsen-Anhalt. In: Zeitschrift für Inklusion Online, Ausgabe 2/2011. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/114/115>
- Hinz, A. (2011a): Inklusiver Sachunterricht – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: Giest, H./Kaiser, A./Schomaker, C. (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-38
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion Online, Ausgabe 1/2013. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>
- Katzenbach, D./Schnell, I. (2012): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 21-39
- Klemm, U. (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- KMK (2012): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis

2010. Berlin. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf
- KMK (2012a): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2011/2012. Berlin. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2011.pdf
- Landtag von Sachsen-Anhalt (2012): Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts im Schuljahr 2011/2012. Antwort der Landesregierung auf eine Kleine Anfrage zur schriftlichen Beantwortung. Kleine Anfrage - KA 6/7316. URL: <http://www.landtag.sachsen-anhalt.de/index.php?typ=1&cmd=send&id=200>
- Moser, V./Demmer-Dieckmann, I. u.a. (2012): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-172
- Preuss-Lausitz, U. (2014): Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht. Berlin
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, S. 46-54
- Scharenberg, K. (2012): Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie. Münster u. a.: Waxmann
- Schöler, J. (2011): Über Integration hinaus – Was Inklusion bedeutet. In: Auf dem Weg zur Inklusion. Praxisbegleiter für die Schulleitung. Stuttgart: Raabe
- Simon, T. (2012): Nun sag, Sachsen-Anhalt, wie hast du's mit der Inklusion? Statistische Angaben zum Primarstufenbereich im Schuljahr 2011/2012 und die Frage nach dem Bild der ‚idealtypischen‘ Klasse einer Grundschule für alle. In: Zeitschrift für Inklusion Online, Ausgabe 4/2012. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/186/174
- Speck, O. (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2012): Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2011/12 – Schuljahresanfangsstatistik. URL: http://www.stala.sachsen-anhalt.de/Internet/Home/Veroeffentlichungen/Veroeffentlichungen/Statistische_Berichte/index.php?category=6B101
- Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2012a): Schülerinnen und Schüler nach Schulformen seit dem Schuljahr 1991/92. URL: http://www.stala.sachsen-anhalt.de/Internet/Home/Daten_und_Fakten/2/21/211/21111/Schuelerinnen_und_Schueler_nach_Schulformen.html
- Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2012b): Einschulungen nach Schulformen seit dem Schuljahr 1995/96. URL: http://www.stala.sachsen-anhalt.de/Internet/Home/Daten_und_Fakten/2/21/211/21111/Einschulungen_nach_Schulformen_.html
- van Ackeren, I. /Klemm, K. (2009): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Wiesbaden: VS Verlag



Fotos: André Kehrer



Der Index für Inklusion – Inklusion als Unterstützung für alle Beteiligten erleben

Ines Boban & Elisabeth Plate

Die Umsetzung von Inklusion in Bildungseinrichtungen, die in den letzten Jahren vor allem durch Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen verstärkt in den Fokus gerückt ist, wird von Beteiligten, insbesondere von Pädagog_innen, vielfach als Belastung erlebt. Demgegenüber hat der Index für Inklusion den Anspruch, Inklusion so umzusetzen, dass sie als Unterstützung für alle an Bildungseinrichtungen Beteiligten, also Kinder und Jugendliche, Eltern, Pädagog_innen u.a. erlebt wird. Dieser Anspruch geht einher mit einem bestimmten Verständnis von Inklusion, dessen Merkmale im folgenden Teil kurz dargestellt werden. Des Weiteren wird im Anschluss auf die Entstehung und Weiterentwicklung des Index, seine zentralen Elemente, mögliche Vorgehensweisen und auf seinen Aufbau näher eingegangen.

1. Das Verständnis von Inklusion im Index

Inklusion wird im Index als ein Prozess definiert, der sich auf alle Menschen bezieht und das Ziel verfolgt, die Teilhabe und Entwicklung jeder Person zu unterstützen (vgl. Booth & Ainscow 2000, Hinz 2004). Orientiert an den Menschenrechten und der Bürgerrechtsbewegung, wendet sich Inklusion somit gegen jegliche Form der Marginalisierung und Diskriminierung von Menschen. Damit grenzt sich dieses Verständnis von jenen ab, die ausgewählte Minderheitengruppen fokussieren, wie beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund oder behinderte Menschen. Außerdem stellt sich der weitverbreiteten Zwei-Gruppen-Theorie entgegen, in der Menschen an einer vordefinierten Norm orientiert als „normal“ oder „nicht-normal“ bzw. „abweichend“ kategorisiert und so voneinander unterschieden werden. Inklusion im Index bezieht sich auf Vielfalt in allen denkbaren Dimensionen, wie beispielsweise Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Zugehörigkeit, Nationalität, Rassen, Klassen, Religionen, sexuelle Orientierungen, physische Konditionen, politische Standpunkte etc., und versteht sie als Potenzial für die Entwicklung von Gemeinschaften. Es gilt, jede Person als Beitragende an der Entwicklung ihrer Gemeinschaft anzuerkennen und sie gleichzeitig durch die Gemeinschaft in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen. So verstanden, kann Inklusion auch als Prozess der Umsetzung „des demokratischen Anspruchs auf Teilhabe“ (Boban 2012, 163) bezeichnet werden.

Auf der Basis dieses Verständnisses beziehen sich inklusive Prozesse auf drei gleichermaßen relevante Aspekte (vgl. Booth 2008, 53):

1. die Teilhabe von Individuen
2. die Teilhabe an Systemen
3. die Teilhabe an Werten

Der erste Aspekt, die Teilhabe von Individuen, verweist auf den Ausgangspunkt aller inklusiven Entwicklungen, nämlich die Intention, die Teilhabe aller Personen zu stärken und Ausgrenzungsprozesse zu reduzieren bzw. vollständig aufzulösen. Diverse UN-Konventionen, wie beispielsweise die Kinderrechtskonvention (1989), das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (1979) oder jüngst die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) spiegeln dieses Anliegen und seinen aktuellen Bezug wieder. Gleichzeitig verdeutlichen sie allerdings auch eine internationale Tendenz, sich nur auf bestimmte, „exklusive“ Gruppen zu beziehen.

Die Betrachtung des zweiten Aspekts inklusiver Entwicklungen, die Teilhabe an Systemen, ist insofern von Bedeutung, als dass es immer systemische Barrieren sind, die die Teilhabe von Individuen be- oder verhindern. „Somit geht es bei Inklusion um die Gestaltung eines Umfeldes oder Systems, das in der Lage ist, auf Vielfalt einzugehen, und zwar so, dass alle Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen wertgeschätzt werden“ (Booth 2008, 55).

Der dritte Aspekt beschreibt das inhaltliche Fundament von Inklusion: die Werte. Inklusive Prozesse bedeuten die Umsetzung bestimmter Werte, die als „inklusive Werte“ (vgl. Booth 2008) bezeichnet werden können. Sie werden von allen Beteiligten gemeinsam im Dialog formuliert und bilden nicht nur die Grundlage für die Entwicklung von Bildungseinrichtungen, sondern für „gesellschaftliches Handeln im Allgemeinen“ (Booth 2008, 59). Nach Booth „setzen sich inklusive Werte mit Themen wie Gleichheit, Rechten, Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen und Nachhaltigkeit, aber auch mit zwischenmenschlichen Qualitäten wie Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut und Freude auseinander“ (ebd.).

2. Die Entstehung des Index für Inklusion und seine Weiterentwicklung

Tony Booth und Mel Ainscow gaben 2000 erstmals den ‚Index for inclusion‘ in England heraus. Er baut auf Vorarbeiten aus den USA und Australien auf, die darauf abzielten, die inklusive Qualität der Situation von Kindern und Jugendlichen an Schulen zu erfassen. Im Gegensatz zu vielen bisherigen Selbstevaluationsansätzen für Schulen beabsichtigt der Index nicht, die Qualität von Schule anhand

der Leistungen der Schüler_innen, sondern über die kritische Analyse der Barrieren und Ressourcen in den Kulturen, Strukturen und Praktiken der Schule einzuschätzen. Dabei geht er detailliert auf verschiedenste Aspekte pädagogischer Praxis ein, beispielsweise Situationen im Unterricht, bei einem Klassenausflug, in der Pause, im Elterngespräch oder während einer Mitarbeiterkonferenz.

Das Potenzial des Index und seiner Herangehensweise wurde in vielen Ländern weltweit erkannt, sodass es inzwischen Versionen des Index in Albanisch, Arabisch, Baskisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Dänisch, Finnisch, Französisch, Hebräisch, Hindi, Holländisch, Italienisch, Japanisch, Katalanisch, Kroatisch, Lettisch, Maltesisch, Norwegisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Serbisch, Spanisch, Tschechisch, Ungarisch, Urdu, Vietnamesisch und Walisisch gibt. Ausführlichere Informationen über die weltweite Verbreitung der Arbeit mit dem Index für Inklusion sind auf der Webseite des ‚Index for inclusion‘-Netzwerks im Internet zu finden (www.indexforinclusion.org).

In Deutschland gaben Ines Boban und Andreas Hinz die erste deutsche Adaption des ‚Index für inclusion‘ (Boban & Hinz 2003) für Schulen heraus. Derzeit wird an einer Weiterentwicklung gearbeitet, die neben der Berücksichtigung der Erfahrungen mit den deutschen Versionen für Schulen (Boban & Hinz 2003), Kindertageseinrichtungen (Booth, Ainscow & Kingston 2006) und Kommunen (MSJG 2011) die dritte und komplett neu überarbeitete englischsprachige Version berücksichtigt (vgl. Booth & Ainscow 2011).

Diese weitreichenden und kontinuierlichen Entwicklungen spiegeln einen internationalen Diskurs darüber wieder, an welchen Fragen inklusive Qualität in Schulen, Kindertageseinrichtungen und Kommunen festzumachen ist.

3. Zentrale Elemente der Arbeit mit dem Index und mögliche Vorgehensweisen

Ausgehend von dem beschriebenen Verständnis von Inklusion, ergeben sich einige grundlegende Elemente für die Arbeit mit dem Index, die im Folgenden erläutert werden. Im Anschluss werden mögliche Vorgehensweisen für den Einsatz des Index in der Praxis konkretisiert.

3.1 Zentrale Elemente der Arbeit mit dem Index

Der Index für Inklusion möchte lokal initiierte Entwicklungen unterstützen, d.h. keine standardisierten Konzepte, die ‚von oben‘ vorgegeben werden, sondern Entwicklungen, die von den Beteiligten selbst ausgehen und somit an ihre spezifische Situation und bestehende Gegebenheiten ihrer Bildungseinrichtung

anknüpfen. Dabei geht es nicht nur um die Identifizierung individueller Bedarfe der Einrichtung und der Bedürfnisse ihrer Personen, sondern auch um die Stärken und bereits unternommenen Entwicklungen, die in der Einrichtung bestehen und als Potenzial für inklusive Entwicklungen weiter genutzt werden können. Inklusion bedeutet nicht, alles neu zu erfinden. In vielen Einrichtungen gibt es bereits diverse Ansätze, die sich gut mit den Zielen von Inklusion verbinden lassen: z.B. der Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation, Menschenrechtsbildung oder Initiativen für ein Gesundheitsbewusstsein im Sinne eines weiten Gesundheitsverständnisses.

Für diesen lokalen Ansatz inklusiver Entwicklungen ist der Dialog zwischen allen Beteiligten von großer Bedeutung und stellt das grundlegendste Element der Arbeit mit dem Index dar. In Bezug auf die drei o.g. Aspekte von Inklusion wird durch den Dialogprozess jeder Mensch als Individuum wahrgenommen, wertgeschätzt. Der Index unterstützt den Dialog zwischen den Beteiligten über die Einrichtung, über erlebte Barrieren, Ressourcen und Potenziale, über nächste Entwicklungsziele und Möglichkeiten, sie zu erreichen.

Der systemische Blick auf Inklusion spiegelt sich in drei Schlüsselkonzepten des Index wieder:

- Barrieren für Lernen und Teilhabe abbauen,
- Ressourcen zur Unterstützung von Lernen und Teilhabe mobilisieren und
- Unterstützung von Vielfalt organisieren.

Das Konzept ‚Barrieren für Lernen und Teilhabe‘ und deren Abbau richtet den Blick auf die ganze Bildungseinrichtung und alle Beteiligten, denn alle sind mit ihnen konfrontiert. Das Konzept ersetzt den weit verbreiteten Zugang des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘, der sich nur auf bestimmte Kinder und Jugendliche und nicht auf alle Beteiligten bezieht; er verortet Barrieren für Lernen und Teilhabe in der Person anstatt im System. Auf diese Weise unterstützt die Zuschreibung eines ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ Prozesse von Marginalisierung und Diskriminierung, die eigentlich durch das Konzept reduziert werden sollen.

Der Ansatz ‚Ressourcen zu mobilisieren zur Unterstützung von Lernen und Teilhabe‘ basiert zum einen auf der Überzeugung, dass alle Beteiligten an einer Bildungseinrichtung und an pädagogischen Prozessen einen Beitrag zu inklusiven Entwicklungen leisten können. Zum anderen stützt er sich auf die Feststellung, dass in keiner Bildungseinrichtung alle bestehenden Ressourcen vollständig ausgeschöpft werden (vgl. Booth & Ainscow 2011, Plate 2012). Diese Erkenntnis stellt einen deutlichen Gegensatz zu dem vielfach beklagten Ressourcenmangel in Bildungseinrichtungen dar, der weitläufig als eine Hauptbarriere für die Umsetzung

von Inklusion geäußert wird. Im Unterschied zu anderen Vorgehensweisen zielt der Index nicht auf die Unterstützung einzelner ‚verstärkt bedürftiger‘ Kinder ab, etwa in Form individueller Förderung, sondern auf die gemeinsame Gestaltung von Lernprozessen für die gesamte Gruppe und die Unterstützung aller Beteiligten – der Erwachsenen und Kinder. Damit wird auf das dritte Schlüsselkonzept des Index verwiesen, die ‚Unterstützung von Vielfalt‘.

Der Index wird ein sehr breites Verständnis von Unterstützung verwenden. Es bezeichnet nicht nur additive Unterstützungsformen im Unterricht, etwa zusätzliches Personal, sondern meint alle Aktivitäten, die die Kompetenz der Einrichtung steigern, auf die Vielfalt ihrer Personen so einzugehen, dass alle als gleichwertig anerkannt werden (vgl. Boban & Hinz 2003, 13). Mit diesem Verständnis können diverse Praktiken als Unterstützung identifiziert werden, die zu einer ‚Demokratisierung durch Partizipation‘ beitragen, z. B. Tutoren- und Helfersysteme, zwischen Gruppe und Individuum ausbalancierte Unterrichtskonzepte wie das Kooperative Lernen oder die Methodenvielfalt einer konstruktivistischen Didaktik, Kooperationsformen zwischen Kolleg_innen, Konzepte wie Lesepaten oder Elternhelfer_innen im Unterricht oder Schritte zur Aufdeckung und Reduzierung „institutioneller Diskriminierung“, wie sie auch bei Rassismus, Sexismus und Homophobie deutlich werden (vgl. Gomolla & Radtke 2009).

3.2 Mögliche Vorgehensweisen für den Einsatz des Index in der Praxis

Der Index schreibt keinen festen Ablauf vor, wie mit ihm zu arbeiten sei und wie Entwicklungen sich vollziehen sollten. Dies würde seinem Anliegen widersprechen, Entwicklungen in die Hände der Beteiligten zu geben. Es gibt unendlich viele Möglichkeiten den Index zu nutzen, wie seine vielfältige Anwendung in der Praxis gezeigt hat. Sie reichen von punktuellen Einsätzen, in denen der Index als Evaluationsinstrument für pädagogische Praxis allgemein oder auch spezifisch zu bestimmten Themen, wie beispielsweise Kooperation oder Hausaufgaben, genutzt wurde, bis hin zum Durchlaufen eines längerfristigen Arbeitsprozesses, bei dem es um die Entwicklung der gesamten Einrichtung geht. Als Vorschlag für einen möglichen Ablauf dieses längerfristigen Entwicklungsprozesses wird im Index ein mehrphasiges Modell vorgestellt (vgl. Abb. 1), das hier kurz, exemplarisch für Schulen beschrieben wird.

In Phase 1 wird eine Koordinationsgruppe für den gesamten Entwicklungsprozess gebildet, das sogenannte Index-Team. Da dieses Team repräsentativ sein soll für alle Gruppen von Beteiligten, gehören selbstverständlich neben der Schulleitung und Lehrkräften auch Vertreter_innen aller anderen Mitarbeiter_innen, z. B. Erzieher_innen, Mitarbeiter_innen der Kantine oder Schulförder_innen so-

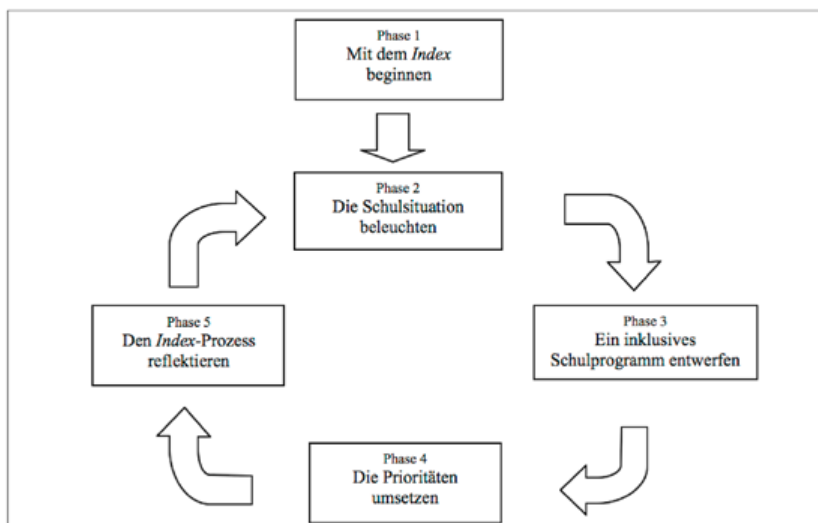


Abb. 1: Ein Modell des Index-Prozesses (Boban & Hinz 2003, 19)

wie Eltern und Schüler_innen dazu. Es wird deutlich, dass die Unterstützung von Teilhabe nicht nur als Ziel des Entwicklungsprozesses gilt, sondern auch als Bestandteil des Prozesses gedacht ist. Das Index-Team reflektiert seinen bisherigen Zugang zur Schulentwicklung, macht sich mit dem Ansatz und Material des Index vertraut und bereitet die Arbeit mit der ganzen Schule vor.

In Phase 2 ist eine Schlüsselpphase für die Qualität der Arbeit mit dem Index, in der es darum geht, die Situation der Schule zu analysieren. Dazu gilt es, die entsprechenden Einschätzungen aller Beteiligten zu eruieren – die der schulischen Gremien, der Mitarbeiter_innen, der Eltern, der Schüler_innen und schließlich auch des schulischen Umfeldes. Dies kann beispielsweise in Form von schriftlichen Befragungen oder auch im Rahmen eines pädagogischen Tages oder einer Projektwoche geschehen. Weiter werden in dieser Phase vom Index-Team Prioritäten für konkrete nächste Schritte der Schule herauskristallisiert, die im Schulprogramm verankert werden.

In Phase 3 werden die gemeinsam festgelegten Prioritäten in das bestehende Schulprogramm eingearbeitet; sofern noch kein Schulprogramm existiert, kann dies der Anlass sein, eines zu entwickeln.

Phase 4 enthält die Umsetzung der Prioritäten, wobei sie nachhaltig erfolgen und dokumentiert werden soll.

Mit Phase 5 werden die Entwicklungen evaluiert und der Prozess der Arbeit mit dem Index nochmals intensiv reflektiert. Der Kreis der Schulentwicklung schließt

sich, und gleichzeitig verweist er durch die Reflexion auf weitere Analysen mit neuen Prioritäten, die festgelegt und umgesetzt werden wollen. Der Prozess beginnt von neuem.

4. Der Aufbau des Index für Inklusion – Dimensionen, Bereiche, Indikatoren und Fragen

Der Index enthält eine klare inhaltliche Systematik mit einem Rahmen (Dimensionen und Bereiche) und Materialien (Indikatoren und Fragen) zur Analyse der aktuellen Situation. Grundlage für die Analyse bilden drei aufeinander zu beziehende Dimensionen, die wiederum in jeweils zwei Bereiche geteilt sind. Jeder Bereich enthält zwischen fünf und elf Indikatoren und zu jedem Indikator gibt es mindestens sechs und höchstens 17 Fragen (vgl. Abb. 2).

Dimensionen: Inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken

Obwohl die Dimensionen miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen, kann Dimension A (Inklusive Kulturen schaffen) als grundlegendste bezeichnet werden. In ihren zwei Bereichen befasst sie sich mit der kooperativen Entwicklung und praktischen Umsetzung inklusiver Werte (Bereich A 2), die die Basis einer inklusiven Gemeinschaft bilden (Bereich A 1). Die Prinzipien, die innerhalb inklusiver Kulturen einer Einrichtung entwickelt werden, sind leitend für Entscheidungen über Strukturen und für das alltägliche Handeln der Beteiligten.

Bei Dimension B (Inklusive Strukturen etablieren) geht es darum, Inklusion als zentralen Aspekt der Entwicklung der Bildungseinrichtung abzusichern und alle Strukturen durchdringen zu lassen. Die Bildungseinrichtung ist auf dem Weg, eine Einrichtung für alle zu werden (Bereich B 1) und die Unterstützung von Vielfalt als fester Bestandteil ihrer Organisation zu organisieren (Bereich B 2).

In Dimension C (Inklusive Praktiken entwickeln) geht es darum, die jeweiligen Praktiken so zu gestalten, dass sie die inklusiven Kulturen und Strukturen der Bildungseinrichtung widerspiegeln. Dabei legt die Schule Wert darauf, wie sie Lernarrangements organisieren (Bereich C 1) und Ressourcen mobilisieren (Bereich C 2) kann. So bemüht sie sich darum, sicherzustellen, dass alle Aktivitäten die Partizipation aller Beteiligten unterstützen und ihre Stärken, ihre Fähigkeiten, ihr Wissen und ihre individuellen Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Einrichtung einbezogen werden. Lernprozesse werden so arrangiert, dass sie Lern- und Partizipationsbarrieren für alle – Kinder, Jugendliche und Erwachsenen – überwinden helfen und Lernen in Kooperation an gemeinsamen Lerngegenständen

	Bereiche	Indikatoren	Fragen
A. Inklusive Kulturen schaffen	A 1 Gemeinschaft bilden	1. Jede(r) fühlt sich willkommen. 2. Die SchülerInnen helfen einander. 3. Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen. 4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um. 5. MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um. 6. MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen. 7. Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.	11 10 13 10 14 11 9
	A 2 Inklusive Werte verankern	1. An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt. 2. MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion. 3. Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt. 4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Mensch und als RollenträgerIn. 5. Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen. 6. Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.	12 10 10 11 10 15
B. Inklusive Strukturen etablieren	B 1 Eine Schule für alle entwickeln	1. Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht. 2. Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen. 3. Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf. 4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich. 5. Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen. 6. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.	8 8 8 7 10 13
	B 2 Unterstützung für Vielfalt organisieren	1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert. 2. Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen. 3. ›Sonderpädagogische‹ Strukturen werden inklusiv strukturiert. 4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen. 5. Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert. 6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert. 7. Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert. 8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert. 9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut.	10 13 11 11 8 13 14 15 14
C. Inklusive Praktiken entwickeln	C 1 Lernarrangements organisieren	1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant. 2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen. 3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden. 4. Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens. 5. Die SchülerInnen lernen miteinander. 6. Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form. 7. Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt. 8. Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team. 9. Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen. 10. Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei. 11. Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.	16 17 10 19 11 16 12 10 15 14 14
	C 2 Ressourcen mobilisieren	1. Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt. 2. Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft. 3. Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen. 4. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt. 5. Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.	9 10 15 6 7

Abb. 2: Die Systematik des Index für Inklusion: Dimensionen, Bereiche, Indikatoren, Fragen (Boban & Hinz 2003, 17)

ermöglichen. Die Gemeinschaft mobilisiert Ressourcen innerhalb der Einrichtung und in der örtlichen Gemeinde, um ein aktives, expansiv angelegtes Lernen für alle zu fördern (vgl. Boban & Hinz 2012).

Indikatoren und Fragen

Die erste Version des deutschsprachigen Index für Inklusion für Schulen beinhaltet 44 Indikatoren – Thesen, die eine inklusive Qualität von Bildungseinrichtung definieren. Die Indikatoren lenken den Blick systematisch und differenzierter auf die Kulturen, Strukturen und Praktiken einer Schule und helfen dabei, Veränderungen in Erwägung zu ziehen (vgl. Abb. 3).

Die circa 560 Fragen (in der dritten Version des englischen ‚Index for inclusion‘ sind es sogar 1858 Fragen) bilden das Herzstück des Index für Inklusion. Eine Funktion ist, Dialoge zu initiieren, denn der Dialog ist der Kern inklusiver Prozesse. So helfen sie dabei, gemeinsam nächste Schritte in der Entwicklung der Schule zu entwickeln. Die andere Funktion der Fragen ist, die Beteiligten dazu zu inspirieren, eigene für die pädagogische Praxis bedeutsame Fragen zu entdecken und selbst zu formulieren. Es geht also in der Arbeit mit den Fragen weder um die Suche nach den ‚richtigen‘ Antworten, noch darum, möglichst viele Fragen im Sinne einer Checkliste mit ‚ja‘ beantworten zu können. Im möglichst großen Konsens mit allen Beteiligten nächste Schritte planen und gehen zu können – das ist der Sinn des Index und seiner Fragen.

Indikator C 1.1:

„Der Unterricht wird auf die Vielfalt der Schüler innen hin geplant.“

Fragen:

- Geht der Unterricht von einer gemeinsamen Erfahrung aus, die in unterschiedlicher Weise entfaltet werden kann?
- Entspricht der Unterricht dem Spektrum von Interessen bei Jungen und Mädchen?
- Legt der Unterricht eine Vorstellung des Lernens als kontinuierlichen Prozess nahe statt als Erledigung bestimmter Aufgaben?
- Prüfen die Lehrerinnen Möglichkeiten, den Bedarf an individueller Unterstützung bei Schülerinnen zu reduzieren?
- Gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten, z.B. mündliche Vorträge und Diskussionen, Zuhören, Schreiben, Zeichnen, Problemlösen, Nutzung der Bibliothek, audiovisuelle Materialien, praktische Aufgaben und Arbeit mit dem Computer?
- Berücksichtigt die Unterrichtsplanung, dass bestimmte Schülerinnen wegen ihrer religiösen Vorstellungen z.B. in Kunst und Musik Schwierigkeiten haben, sich an bestimmten Inhalten zu beteiligen?
- ...

Abb. 3: Beispiel eines Indikators mit einigen dazugehörigen Fragen
(nach Boban & Hinz 2003, 81)

5. Fazit

Der Index für Inklusion ist ein Material für die Entwicklung von Inklusion in Bildungseinrichtungen in einer Weise, in der sie von allen Beteiligten – Mitarbeiter_innen, Kindern, Jugendlichen, Eltern u. a. – als Unterstützung erlebt wird. Dabei kann der Weg zur Inklusion durchaus auch als Herausforderung erlebt werden, die Verunsicherung, Belastungen und Spannungen mit sich bringt. Doch diese Anforderungen lasten nicht auf den Schultern einzelner, sondern werden von allen Beteiligten einer Einrichtung gemeinsam getragen. Damit ist deutlich, dass es bei Inklusion im Sinne des Index für Inklusion nicht nur um die Unterstützung der Teilhabe und des Lernens von Kindern und Jugendlichen geht, sondern ebenso die der Mitarbeiter_innen in den Blick genommen wird (vgl. Plate 2012).

Literatur

- Boban, I. (2012): Der „Index für Inklusion“ im Überblick. In: Reich, K. (Hrsg.): Inklusion und Bildungs-gerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel: Beltz, 159-171
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Online unter: <http://www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/19/58/lang.de/>)
- Boban, I. & Hinz, A. (2012): Individuelle Förderung in der Grundschule? – Spannungsfelder und Per-spektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: Solzbacher, C., Müller-Using, S. & Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer, 64-78
- Booth, T. (2008): Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, A., Körner, I. & Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 53-73
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000): Index for Inclusion – Developing learning and participation. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011): Index for Inclusion – Developing learning and participation. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006): Index für Inklusion – Tageseinrichtungen für Kinder. Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: GEW (Online unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf>)
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74
- Montag Stiftung für Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge
- Plate, E. (2012): Staff support for inclusion - an international study. Unpublished thesis for the Degree of Doctor of Philosophy Canterbury: Canterbury Christ Church University (Online unter: <http://create.canterbury.ac.uk/12105/>)



Wie können inklusive Leitbilder entwickelt werden?

Eine Anleitung

David Jahr & Rahel Szalai

I. Einleitung

Institutionelle Entwicklungsprozesse sind eine facettenreiche Herausforderung für alle Beteiligten. Die wichtigsten Fragen zu Beginn solcher Prozesse lauten dabei: Wo wollen wir hin und wie fangen wir an? Diese Anleitung zur Erstellung inklusiver Leitbilder beantwortet diese Fragen folgendermaßen: Ziel soll eine inklusive(re) Einrichtung sein und Startpunkt für den Prozess ist die Formulierung eines Leitbilds. Der Focus liegt hierbei auf pädagogischen Einrichtungen. Wenn von inklusivem Leitbild die Rede ist, dann wird damit nicht nur das Ziel einer beginnenden Entwicklung definiert, ebenso geht es darum den Weg zum inklusiven Leitbild auch inklusiv zu gestalten. Es gilt, Möglichkeiten zu finden, einen Prozess zu initiieren, bei dem sich niemand ausgeschlossen fühlt, bei dem jeder und jede gehört wird und einen Beitrag leisten kann. Wir wollen die Methode der Zukunftswerkstatt vorschlagen, um diesem Anspruch eines inklusiven Vorgehens bei der Erarbeitung eines inklusiven Leitbilds für pädagogische Einrichtungen gerecht zu werden.

Die Zukunftswerkstatt entstand ursprünglich im Kontext von Bürgerbeteiligungen und hat mittlerweile einen festen Platz in Schule und Erwachsenenbildung gefunden. Sie dient zum einen dazu, Kreativität freizusetzen und neue Ideen für die Gestaltung der Zukunft zu erarbeiten. Zum zweiten steht hinter ihr ein Anspruch der Demokratisierung: Möglichst alle Akteure sollen sich am Prozess beteiligen können und mitentscheiden dürfen. Eine Zukunftswerkstatt wird üblicherweise in drei Phasen durchgeführt (Kritik-, Utopie- und Realisierungsphase), auf deren genauere Ausgestaltung wir weiter unten eingehen (vgl. Hild 2009). Diese Zielstellungen der Zukunftswerkstatt – Partizipation fördern und Demokratisierung voranbringen – machen die Methode unmittelbar anschlussfähig für das Thema Inklusion.

Was bedeutet nun Inklusion? Mit Feuser gesprochen, ist Inklusion im erziehungswissenschaftlichen Sinne das Ziel, ein Bildungssystem, das in Schule und Unterricht auf Ausgrenzung und Selektion setzt, zu überwinden (vgl. Feuser 2010, S. 18). Zentral am Inklusionsbegriff ist, dass er sich nicht nur auf Menschen mit Behinderung bezieht, sondern alle von Marginalisierung und Exklusion betroffenen Gruppen einschließt. Je nach gesellschaftlichem Kontext können dabei ganz unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität ins Blickfeld geraten, wie bspw. Gender- und Migrantenrechte, Armut, Religion, Begabung, etc. Nach Hinz geht es

bei Inklusion um einen allgemeinpädagogischen Ansatz, der „auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will.“ (Hinz 2006, S. 98). Die vorfindbare Heterogenität einer Gruppe soll als Gewinn gesehen werden, es gilt sie nicht weg zu organisieren, sondern konstruktiv aufzugreifen (vgl. Hinz 2010, S. 65f.).



Den Weg zu einem inklusiven Leitbild selbst inklusiv gestalten.

(Foto: © AllzweckJack @ www.photocase.de)

Inklusion muss als Entwicklungsprozess verstanden werden, als ein „Nordstern“ (vgl. Hinz 2013), mit dessen Hilfe der Prozess zur inklusiveren Institution jederzeit beginnen kann. Wir behaupten, dass solche langen und ungewissen Entwicklungsprozesse ein Fundament benötigen, das stark genug ist, etwaige Widerstände auszuhalten und das bei notwendigen und regelmäßigen Innehalten als Ver-

gewisserung herangezogen werden kann, ob man sich noch auf dem richtigen, ursprünglich vorgesehenen Weg befindet. Ein Leitbild, das von möglichst vielen Beteiligten an der Schule gemeinsam erarbeitet worden ist, kann ein solches, starkes Fundament sein. Eine Idee, wie dies geschehen kann, wollen wir im Folgenden vorstellen. Dabei soll zuerst (Abschnitt II) der Gegenstand Leitbild als zukunftsorientierter Wertekonsens einer Einrichtung bestimmt und mit inklusiven Werten in Zusammenhang gestellt werden. Daran anschließend (Abschnitt III) wollen wir von Erfahrungen berichten, die wir mit der Idee – inklusive Leitbilder mithilfe der Zukunftswerkstatt zu erstellen – in einem Workshop sammeln konnten. Abschließend (Abschnitt IV) sollen Gedanken zur Übertragung dieser Anleitung auf große Organisationen und zu nächsten wichtigen Schritten einer Institutionenentwicklung formuliert werden.

II Das Leitbild als zukunftsorientierter Wertekonsens und seine Ableitung aus den Ergebnissen einer Zukunftswerkstatt

Im pädagogischen Diskurs gibt es keine von allen geteilte Auffassung darüber, was unter „Leitbild“ verstanden werden kann. Der genaue Inhalt variiert und überschneidet sich im Besonderen mit den Begriffen „Schulprogramm“ und „Schulprofil“. Eine wichtige Ursache für diese Unbestimmtheit liegt in den verschiedenen akademischen Ursprüngen jener Gegenstände begründet: während „Schulprogramm“ einer pädagogischen Tradition entspringt, sind „Leitbild“ und „Profil“ Begriffe der Wirtschaftswissenschaften, die Einzug in die Diskussion um Schulentwicklungen gehalten haben (Rolff 2013, S. 59ff.). Im Folgenden sollen einige Definitionen der pädagogischen Literatur betrachtet werden, um anschließend eine eigene Präzisierung zu geben. Vorrausgeschickt sei die Bemerkung, dass sich hier insgesamt auf schulische Leitbilder als eine besondere Form institutioneller Leitbilder bezogen wird und damit andere Vorstellungen, wie beispielsweise die bei Köck (2008, S. 295) zu findende Bestimmung von Leitbildern als individuelles Verhaltenskonzept bei jungen Menschen, nicht aufgegriffen werden.

Als erstes scheint aufschlussreich, wie „Leitbild“ und „Schulprogramm“ voneinander abgegrenzt werden können. Bei Hameyer und Schratz (1998, S. 89) findet sich eine Übersicht, die den Zusammenhang und die Unterschiede jener „Ebenen der Schulentwicklung“ darstellt. Ausgehend von der noch sehr unbestimmten „Vision“ – ein diffuser Herzenswunsch nach Veränderung – wird das „Leitbild“ als geteilte und schriftlich fixierte Philosophie entworfen, woran sich wiederum das konkretere „Schulprogramm“ anschließt. Diese drei Ebenen spielen sich nach Hameyer und Schratz im normativen Bereich der „großen Gedanken“ ab, während sich die anschließenden Ebenen („Konzepte & Strategien“, „Organisations-

pläne“, „Umsetzung“) im Bereich der „kleinen Schritte“ befinden. Damit lässt sich das Verhältnis von Leitbild zu Schulprogramm (und allen folgenden Ebenen) so formulieren: Das Leitbild ist im normativeren Bereich des Wünschenswerten zu sehen. Es ist gleichzeitig ausformuliert genug, um mehr als nur reine „Vision“ zu sein und so unkonkret, dass es weniger als ein „Schulprogramm“ ist.

Andere Definitionen fokussieren die funktionalen Aspekte eines Leitbildes. „Im Leitbild wird die Grundhaltung formuliert, nach der sich die Organisation in allen ihren Tätigkeiten nach außen und nach innen orientiert“ (Lotmar und Tondeur 1996, S. 227). Zwei wichtige Punkte werden hier angesprochen: Zum ersten repräsentieren Leitbilder Grundhaltungen, also geteilte Einstellungen der beteiligten Menschen. Anschließend an die oben dargestellte Entwicklung vom Leitbild zum Schulprogramm ist es demnach nicht Aufgabe des Leitbildes, konkrete Veränderungsschritte zu benennen. Jener Konsens an Einstellungen und Haltungen wird hier fixiert, welchen sich die an der Institution Beteiligten teilen und der wiederum als Grundlage jener Veränderungsschritte gilt. Mit Blick auf die soziologische Unterscheidung von sozialen Normen und Werten wird schnell deutlich, warum es sich bei einem Leitbild um einen Wertekonsens handelt. Hillmann (2007, S. 962) bestimmt „Wert“ als „eine grundlegende, zentrale, allg. Zielvorstellung und Orientierungshilfe für menschliches Handeln und soziales Zusammenleben innerhalb einer Subkultur, Kultur oder sogar im Rahmen der Menschheit.“ Werte sind allgemein formuliert und daher nicht unmittelbar verhaltenswirksam – im Gegensatz zu Normen, die situationsspezifische, handlungsrelevante Operationalisierungen von Werten darstellen und die damit ihren Platz viel eher in einem Schulprogramm finden.

Der zweite wichtige Punkt der Definition von Lotmar spricht zur Funktion von Leitbildern: Jener Wertekonsens diene zur Kommunikation sowohl nach innen (als überprüfbare intersubjektive Einstellungen), als auch nach außen (als für Außenstehende klar erkennbare Haltung der Einrichtung als Ganzes), an der sich diese auch messen lassen muss. Damit wird die Funktion des Leitbildes als Fundament einer ungewissen Reise sichtbar: Akteure innerhalb und außerhalb der Schule können im Rückbezug darauf Kurskorrekturen einfordern oder für andere, eventuell nötige Änderungen argumentieren. Darüber hinaus wird das Leitbild so auch zum Aushängeschild einer Institution, durch welches diese ihr besonderes Profil sichtbar machen kann.

Bahren geht in seiner Definition von Leitbild auf die Akteure einer Leitbildformulierung ein und verdeutlicht den inklusiven Anspruch in dieser Frage. Das Leitbild ist bei ihm „Ausdruck des pädagogischen zukunftsbezogenen Selbstverständnisses des Kollegiums und möglichst auch der Schülerinnen, Schüler und Eltern“ (Bahren 2010, S. 228). Seine Formulierung verweist darauf, warum es sinnvoll ist, ein Leitbild mithilfe der Methode „Zukunftswerkstatt“ zu entwickeln. Die Zu-

kunftswerkstatt will, wie schon der Name sagt, Potenziale zur Verbesserung der nahen Zukunft freisetzen. Die Gegenwart wird als problemhafter Zustand angesehen, daraus wird Wünschenswertes formuliert und in Handlungsaufträge für die nahe Zukunft übersetzt. Der zweite Teil der Definition von Bahren erinnert an einen Pfeiler von Inklusion: Grundsätzlich gilt es alle beteiligten Menschen einzubeziehen: Das Leitbild (einer Schule) drückt also nicht „nur“ das Selbstverständnis der Leitung und des Personals aus sondern im Idealfall ebenso der Eltern, Schülerinnen und Schüler und der weiteren Beteiligten. Gerade für diesen Anspruch einer breiten Partizipation eignet sich, wie oben bereits erwähnt, die Zukunftswerkstatt in besonderem Maße.

Wir halten fest: Obwohl es keine einheitliche Definition des Gegenstands „Leitbild“ gibt, können wir aus den angeführten Bestimmungen den Gegenstand inhaltlich präzisieren. Das Leitbild ist zum ersten kürzer und unkonkreter als das Programm jedoch ausformulierter und konkreter als die Vision. Während das Programm bereits Handlungsschritte festhält – zumindest so lange es im Sinne einer Institutionenentwicklung verstanden wird – bildet das Leitbild die normative Grundlage dafür ab. Mit den Gedanken, dass die Grundlage von Handlungen und Handlungswünschen mit dem Begriff „Werte“ ausgedrückt wird, kann folgende Zuspitzung formuliert werden: Inklusive Leitbilder fixieren den Wertekonsens aller an der Einrichtung Beteiligten, auf den sich die Handlungsschritte und -ziele eines anschließenden Programms beziehen. Es dient der Kommunikation nach innen und außen und steckt den Kurs für eine zukünftige Entwicklung der Einrichtung fest.

Ein inklusives Leitbild, so unsere Ausgangsthese, wird inklusiv erarbeitet und zielt auf einen zunehmenden Prozess der Inklusion ab. Damit formuliert ein spezifisch inklusives Leitbild solche Werte, die zum normativen Kanon der Inklusion gehören. Das sind Werte, die den Handlungen der Beteiligten in einer „Schule für alle“ bzw. einer „Kindertageseinrichtung für alle“ zugrunde liegen. Je nach sozialräumlichem Kontext und konkreten Problemlagen der Einrichtung kann sich deren Ausformulierung anders darstellen. Eine Antwort auf die Frage, was inklusive Werte sein können, findet sich in der dritten Auflage des Index for inclusion (Booth und Ainscow 2011). Als inklusive Werte im Kontext von Schulentwicklung, werden dort solche Schlagwörter angeführt wie „Vertrauen“, „Mitgefühl“, „Mut“, „Partizipation“, „Respekt vor Verschiedenheit“, „Nachhaltigkeit“ usw. – jene Werte, die es braucht um eine inklusive Entwicklung anzustoßen: „Basis Change in schools becomes inclusive development when it is based on inclusive values“ (Booth und Ainscow 2011, S. 11).

Die Formulierung eines Wertekonsenses aller Beteiligten könnte sich nun ebenfalls über andere Methoden, wie z.B. einem Brainstorming lösen lassen, durch

Name der Phase	Ziel	Mögliche Fragen	Beispiele
1. Kritik	Individuelles und gemeinsames Beschreiben der problemhaften Gegenwart	Was gefällt mir in der momentanen Situation an unserer Schule überhaupt nicht?	<i>„Jeder werkelt nur für sich selbst rum.“</i>
2. Utopie	Individuelles Formulieren aller wünschenswerten Veränderungen	Wenn alles möglich wäre, was würde ich mir zur Verbesserung der Situation wünschen?	<i>„Wir treffen uns jeden Tag zum Kaffee und besprechen in offener Atmosphäre alles, was vorgefallen ist.“ „Jede Unterrichtsstunde wird im Teamteaching durchgeführt.“</i>
3. Realisierung	Gemeinsames Ermitteln aller realisierbaren Handlungsschritte	Welche unserer Wünsche wollen und können wir in naher Zukunft verwirklichen?	<i>„Wir wollen uns zweimal im Monat zum gemeinsamen Austausch treffen.“ „Stunden planen wir gemeinsam in den Fachschaften.“</i>
4. Ableitung	Aufspüren der hinter den Handlungsschritten liegenden Werte.	Welche (inklusive) Werte liegen hinter den Handlungswünschen?	<i>„Dialog“ „Teamwork“</i>

Abb. 1 Leitbildformulierung mithilfe der Zukunftswerkstatt

also eine direkte Erarbeitung der geteilten Grundhaltung. Die hier vorgestellte Anleitung mithilfe einer Zukunftswerkstatt geht jedoch einen indirekten Weg. Das Ziel einer Zukunftswerkstatt ist ja gerade nicht das Stehenbleiben bei der Formulierung unkonkreter Wünsche, sondern deren Prüfung vor der Realität. Am Ende einer Zukunftswerkstatt stehen konkrete und realisierbare Handlungsschritte. Unsere Anleitung zur Erstellung inklusiver Leitbilder fügt dem einen weiteren Schritt hinzu. Die Teilnehmenden stehen abschließend vor der Aufgabe, im Sinne einer „normativen Rückbesinnung“ aus den festgehaltenen Handlungsschritten die dahinterstehenden Werte abzuleiten. Diese werden dann in Form von Schlagwörtern oder kurzen Wortgruppen zur Leitbildformulierung verwendet. Folgende Tabelle fasst dieses Vorgehen noch einmal zusammen:

Warum aber dieser „Umweg“ über eine indirekte Formulierung? Dieses Vorgehen hat unseren Erachtens entscheidende Vorteile. Die Zukunftswerkstatt verwendet viel Zeit, um zuerst die Problemlage zu definieren, also die (inter-)subjektiv empfundenen Zustände, die überwunden werden wollen (Kritikphase). Daraufhin können zwar alle Wünsche geäußert werden, wie dieses Problem beseitigt werden kann (Utopiephase), so dass auch wirklich alles Denkbare Eingang in den Prozess findet. Jedoch findet mit der dritten Phase (Realisierungsphase) eine gemeinsame Debatte darüber statt, was davon wirklich realisiert werden kann bzw.

im Sinne einer Schwerpunktsetzung im Mittelpunkt stehen soll. Damit schützt die Zukunftswerkstatt das Leitbild davor, zu einer Art „diffusen Wunschliste“ zu werden, auf der sich zwar alles findet, was von allen irgendwie geteilt wird, mit der die konkrete Reise einer Institutionenentwicklung jedoch schwieriger angegangen werden kann.

Ein weiterer Vorteil dieses Vorgehens ist die deutliche Verbindung von Werten und Handlungswünschen. Bei einer direkten Leitbildformulierung würde diese sichtbare Verbindung fehlen. Die Gefahr wäre viel größer, dass kein wirklicher Konsens über die Inhalte der Werte besteht, da das Spektrum möglicher Handlungen noch zu groß ist. In diesem Fall würde man sich nur über Worte einigen, nicht aber über Handlungen. Zwar wäre ein Konsens schneller herstellbar, aber nur zum Preis später Konflikte, wenn konkrete Veränderungsschritte anstehen. Inklusive Werte brauchen die Anbindung an Handlungen – in diesem Sinne stellt der Index for inclusion die Frage: „Are values understood as revealed through actions rather than words?“ (Booth und Ainscow 2011, S. 87). Wie eine solche Erarbeitung nun aussehen kann, soll im Folgenden dargestellt werden.



Abb. 2 Ablaufplan des Workshops

III Workshopbericht

Der zweistündige Workshop, über den hier berichtet werden soll, fand im November 2013 im Rahmen des Fachtages „Inklusive Schule in Sachsen-Anhalt – vom Konzept zur Praxis“ statt. Dieser Fachtag wurde von der Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt veranstaltet. Die Gruppe bestand aus fünfzehn Teilnehmenden, die verschiedenen Institutionen (Schule, Hort, Kindertagesstätte, Sportverein, Universität, Staatliches Seminar) angehören und dort verschiedene Funktionen (Lehrerinnen, Schulleiterinnen, Referendarinnen, Dozentinnen, Seminarleiterinnen, Erzieherinnen, Vereinsleiter) innehaben. Methodisch wurde der Workshop im „Sandwichverfahren“ (Plenum – Gruppenarbeit – Plenum) organisiert. Somit bildeten sich die einzelnen Phasen des gesamten Workshops gut sichtbar in den unterschiedlichen sozialen Arbeitsformen ab (siehe Abb. 2). Dies erschien umso

bedeutsamer, als dass die Zukunftswerkstatt selbst wiederum drei Phasen (und in unserem Fall eine weitere, die der Ableitung) beinhaltet und so auf transparente Weise von der Impuls- und der Präsentationsphase abgehoben werden konnte.

Der Einstieg: Theoretischer Impuls

Die Inhalte des Impulses mit der Überschrift „Was sind inklusive Leitbilder?“ bestanden im Wesentlichen, nur sehr viel pointierter, aus den oben angeführten Gedanken unter Punkt II. Besondere Betonung erfuhr die Sinnhaftigkeit, Leitbilder möglichst in einem frühen Stadium institutioneller Entwicklungsprozesse zu formulieren und diese Leitbilder auf inklusive Weise zu entwerfen.

Der Vorschlag der inklusiven Doppelstruktur eines Leitbildes, also die Berücksichtigung inklusiver Werte für das Leitbild und sein inklusiver Entstehungsprozess, wurde von den Teilnehmenden zunächst kritisch hinterfragt und dann als schlüssig und denkbar angenommen. Abschließend zeigten wir verschiedene Leitbilder (Kindertagesstätte, Schule, Freie Kinder- und Jugendhilfe), um den theoretischen Impuls in seiner praktischen Umsetzung wirken zu lassen. Um die Kreativität der Teilnehmenden nicht zu stark einzuschränken, präsentierten wir besonders unterschiedliche Beispiele (abstrakt vs. konkret, ausformuliert vs. schlagwortartig).

Die Arbeitsorganisation: Gruppeneinteilung und Instruktion

Die Zukunftswerkstatt als komplexe Großmethode erfordert eine transparente und sehr strukturierte Moderation, die im hier geschilderten Workshop im Team organisiert wurde. Die erwähnte vielfältige Zusammensetzung der Gruppe ermöglichte eine Unterteilung in drei sinnstiftende Arbeitsgruppen. Die Bildung erfolgte zunächst institutionshomogen, mit dem Versuch, alle Akteure einer Institution in je einer Gruppe zusammenzufassen. Dabei entstanden folgende Konstellationen: eine Gruppe Schule, eine Gruppe Kindertagesstätte, Hort und Sportverein sowie eine Gruppe Staatliches Seminar und Universität („Schule“, „außerschulische Träger“ und „weiterführende Bildungseinrichtungen“). Dies erschien insofern konsequent, als dass ähnliche Institutionen mit ähnlichen Zielgruppen auch ähnliche Problemlagen für alle Akteure innerhalb dieser Institutionen aufweisen sollten. Innerhalb der Gruppen verhielten sich die Mitglieder zudem funktionsheterogen, d.h. ihre jeweiligen pädagogischen Tätigkeiten konnten innerhalb der institutionellen Hierarchien unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden. Durch diese Art der Einteilung wurde der Mikrokosmos der einzelnen Institutionen näherungsweise abgebildet.

Bevor die tatsächliche Arbeit in den Gruppen beginnen konnte, erfolgte eine methodische Einweisung für die Zukunftswerkstatt. Alle vor uns liegenden Schritte wurden erläutert und bereits an dieser Stelle wurde ein Ausblick auf den ergänzenden, abschließenden Schritt der Übersetzung erarbeiteter Handlungswünsche in inklusive Werte gegeben.

Zukunftswerkstatt I: Kritikphase

In dieser Phase bekam zunächst jeder Teilnehmende eine individuelle Nachdenk- und Arbeitszeit um der Frage nachzugehen „Was stört mich alles an meiner Einrichtung?“ Diese Punkte wurden auf Moderationskarten notiert, in der Kleingruppe vorgetragen und gemeinsam geclustert. Es empfiehlt sich, die Moderation in dieser Phase sehr zurückgenommen zu gestalten, um jedem Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, Kritikpunkte einbringen und in der Gruppe vortragen zu können. Lediglich beim Clustern können Hilfestellungen gegeben werden. Aus dieser Phase sollten sich circa fünf Punkte für die Weiterverarbeitung in der Zukunftswerkstatt ergeben. Einfachnennungen, die sehr individuell scheinen, werden besprochen und entweder verworfen oder im Konsens mit aufgenommen. Am Ende dieser Phase fixierte jede Gruppe nach einer gemeinsamen Diskussion und Beratung drei bis fünf Kritikpunkte.

Zukunftswerkstatt II: Utopiephase

Die Aufgabe, nach dem Motto „Alles (!) ist möglich“, Vorstellungen über eine ideale Zukunft der jeweiligen Institution zu sammeln, bereite den Teilnehmenden sichtbare Freude. Es entstand ein an- und aufgeregter Austausch innerhalb der Gruppen. Um die methodische Struktur aufrecht zu erhalten und weiterhin zurückhaltend moderieren zu können, bekam jeder Teilnehmende ein Sechterskript in das er zunächst seine Ideen eintragen und in der Gruppe besprechen konnte. Das Sechterskript wurde in Anlehnung an die Methode „Platzdeckchen“ (Place-mat) entworfen. Der Einsatz solcher Skripte empfiehlt sich für kreative Phasen, an deren Ende ein Ergebnis bzw. ein Konsens visualisiert werden soll. Sie halfen den Teilnehmenden bei der Strukturierung ihrer Kommunikation und dienten als schriftliche Grundlage für die gemeinsame Arbeit. Im Folgenden wurden reihum alle Ideen der Gruppenmitglieder genannt und im beschriebenen Sechterskript notiert.

Zukunftswerkstatt III: Realisierungsphase

Als Arbeitsgrundlage für die Realisierungsphase dienten die Sechterskripte aus der Utopiephase. Gemeinsam wurde jede Utopie auf ihre mögliche Überführung in die Praxis überprüft. Einige Ideen mussten verworfen werden, da in dieser Phase die Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution wieder in den Blick genommen wurden. Andere Ideen konnten zwar nicht direkt in einen Handlungswunsch einfließen, wurden aber nach offenen Diskussionen mit teils auch sehr kreativen Lösungen für die Aufnahme in den nächsten Schritt festgehalten. Wichtig sind in dieser Phase zwei Dinge. Den Teilnehmenden sollte zum einen genügend Zeit eingeräumt werden, ihre Ideen und deren Realisierbarkeit zu re-

flektieren und im Dialog Schwerpunkte für den nächsten Schritt zu setzen. Zum anderen sollte jeder Teilnehmende seine Utopien – auch die ausgefallensten oder undenkbarsten – äußern und zur Diskussion stellen dürfen, da sonst möglicherweise wertvolle Impulse aus der kreativen Utopiephase verlorengegangen wären. Am Ende dieser Phase wurden die dialogisch erarbeiteten Punkte in der Mitte des Sechskerskripts für den letzten Schritt der Leitbildentwicklung festgehalten.

Der Abschluss: Ableitung der Werte und Entwurf des Leitbildes

In dieser letzten Phase wurden folgende Formulierungshilfen in die Gruppen gegeben:

- „Als Schule wollen wir gemeinsam ...“
- „Unsere Schule ist ...“
- „Uns ist wichtig, dass ...“
- „Wir sind bereit, ...“
- „Die Schülerinnen und Schüler erwarten an der Schule, dass ...“
- „Die Eltern erwarten an der Schule, dass ...“
- „Wir sind uns einig, dass ...“

Die Teilnehmenden wurden gebeten, ihre festgehaltenen Punkte anhand dieser Hilfen in Leitsatzesätze zu fassen. Dieser Schritt wurde als unproblematisch empfunden und zügig bearbeitet. Für die anschließende Übersetzung der Leitsatzesätze in inklusive Werte musste deutlich mehr Zeit eingeräumt werden. An dieser Stelle wurde auch die Moderation intensiver, da hier nicht mehr die zurückhaltende Begleitung, sondern eine aktive Beratung und Hilfestellung verlangt waren. Dies scheint vor dem Hintergrund, dass in diesem vierten zusätzlichen Schritt das Neue der gezeigten Methode besteht, nicht verwunderlich. Die fehlende Vertrautheit der Teilnehmenden mit dem Diskurs um inklusive Werte und inklusive Kultur in verschiedenen Institutionen konnte nicht vollständig durch den theoretischen Impuls zu Beginn der Veranstaltung aufgefangen werden. Der Schritt, aus einem Handlungswunsch einen Wert abzuleiten wurde zunächst sehr zögerlich gemacht. Nachdem jedoch jede Gruppe einen oder



Abb. 3 Produkt aus der Gruppenarbeit (Nachbildung)

zwei solcher Wünsche übersetzt hatte, war der Grundgedanke dieses Arbeitsschrittes verstanden und wurde zunehmend aktiver und engagierter gedacht und diskutiert. Anschließend skizzierten die Teilnehmenden ihre Vorstellung eines inklusiven Leitbildes auf Flipcharts und stellten diesen Vorschlag im Plenum vor. In jedem Fall sollte nach der Präsentation Zeit zum Nachfragen und Diskutieren in der Gruppe eingeräumt werden.

IV Ausblick

Wir hoffen mit unseren konzeptionellen und praktischen Ausführungen deutlich gemacht zu haben, warum sich die Zukunftswerkstatt für die Entwicklung inklusiver Leitbilder besonders gut eignet. Selbstverständlich stellt der hier vorgestellte Workshop kein direkt übertragbares Beispiel für die viel größeren Institutionen wie Schulen, Kindertagesstätten, Universitäten, etc. dar. Die Herausforderung bleibt, dass im konkreten Fall sehr viel mehr Menschen beteiligt werden müssen. Hierfür sollte der beschriebene Erarbeitungsprozess zum ersten zeitlich erweitert werden: Es ist durchaus vorstellbar, für jede der beschriebenen Phasen bei Bedarf auch einen Tag oder mehr zu verwenden. Die Moderator/innen sollten dann darauf achten, dass vor längeren Pausen fixierte Ergebnisse erstellt werden, an denen später weitergearbeitet werden kann. Zum zweiten gilt es, räumliche Gegebenheiten zu finden, die den einzelnen Arbeitsgruppen Möglichkeiten geben, für sich ungestört nachdenken und arbeiten zu können, und die gleichzeitig ein Treffen aller im Plenum ermöglichen. Die Mühen werden sich lohnen, denn je mehr Menschen am Entwicklungsprozess eines Leitbilds beteiligt werden, desto mehr Menschen werden sich später damit auch identifizieren können und das Leitbild selbstbewusst nach außen vertreten.

Ist das Leitbild erstellt, hat man die „Startrampe“ um den Weg der Organisationsentwicklung anzugehen. Aufbauend auf den Werten (und Handlungswünschen aus der Zukunftswerkstatt) kann nun ein Programm entwickelt werden, um konkrete Schritte festzulegen. Spätestens dann wird die Implementierung regelmäßiger Reflexionszeiten wichtig. Auch das Leitbild sollte in regelmäßigen Abständen überprüft und eventuell verändert werden, sobald die neue Realität nicht mehr dem Leitbild entspricht oder sobald neue Werte hinzugefügt und alte entfernt werden sollen. Als praktikables Werkzeug zur Entwicklung einer inklusiven Organisation sei abermals auf den Index für Inklusion verwiesen, der mittlerweile sowohl für den Bereich „Schulen“ (Boban und Hinz 2003; Booth und Ainscow 2011), „Kindertagesstätten“ (Jerg et al. 2011) und „Kommunen“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) 2011) vorliegt. Ein solcher gemeinsam angegangener Veränderungsprozess, der auf Dialog und Kooperation basiert, stellt als Ziel nicht nur ein Gewinn für die Einrichtung dar, sondern als Weg auch eine Bereicherung für alle Beteiligten.

Literaturverzeichnis

- Bahren, Claus G. (2010): Einführung: Personalentwicklung, Personalmanagement und Professionalisierung. In: Thorsten Bohl, Werner Helsper, Heinz Günter Holtappels und Carla Schelle (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 225–232.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow. Übers. für deutschsprachige Verhältnisse. Halle. Online verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2011): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. 3. ed., substantially revised and expanded. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Feuser, Georg (2010): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Anne-Dore Stein, Stefanie Krach und Imke Niediek (Hg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven ; [Integrations-/InklusionsforscherInnen-Tagung 2009]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–31.
- Hameyer, Uwe; Schratz, Michael (1998): Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung der Schule. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien-Verl (Bibliothek Schulentwicklung, 1), S. 86–110.
- Hild, Petra (2009): Kooperatives Lernen. In: Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher), S. 85–102.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007): Art. Wert. In: Karl-Heinz Hillmann (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kröner, S. 962–964.
- Hinz, Andreas (2006): Inklusion. In: Georg Antor und Ulrich Bleidick (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97–99.
- Hinz, Andreas (2010): Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für Alle. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. Fachtagung zum Thema inklusive Schule in Offenbach im November 2009. 2., durchges. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl, S. 63–75.
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion (4). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>.
- Jerg, Jo; Schumann, Werner; Thalheim, Stephan (2011): Vielfalt entdecken. Erfahrungen mit dem „Index für Inklusion“ in Kindergartentagesstätten und Gemeinde. neue Ausg. Reutlingen: Diakonie-Vlg.

- Köck, Peter (2008): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis. 1. Aufl., Augsburg: Brigg Pädagogik-Verl.
- Lotmar, Paula; Tondeur, Edmond (1996): Führen in sozialen Organisationen. Ein Buch zum Nachdenken und Handeln. 5., unveränd. Aufl. Bern: Haupt.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch. Freiburg im Breisgau: Lambertus (Sonderdrucke und Sonderveröffentlichungen, 48).
- Rolff, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim: Beltz (Pädagogik).



Inklusive Schule: Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung

Saskia Schuppener

1. Aktuelle Situation - Standortbestimmung

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zeigt die Verpflichtung auf, im Bereich der Bewusstseinsbildung eine respektvolle Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungserfahrungen (Schuppener 2007) zu entwickeln und zu einer Anerkennung allgemeiner Verschiedenheit zu gelangen. In Bezug auf die Bildungsrechte von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderungserfahrungen existiert die dringende Notwendigkeit der Analyse, Reflexion und Veränderung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, um dem Anspruch der UN-BRK gerecht zu werden und Lehrer_innen adäquat auf die Anforderungen des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen vorzubereiten. Leider hat die UN-BRK besonders im Bereich Bildung bislang noch zu wenig „Wirk- und Überzeugungskraft“ entfaltet. Diese könnte größer sein, „wenn alle wüssten, dass Inklusion – anders als vermutet – sehr gut erprobt ist. Zu wenig Beachtung finden wissenschaftliche Untersuchungen, die nicht nur zeigen, dass Inklusion gelingt, sondern auch, dass der Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungen elementare Anreize für individuelles Lernen schafft“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, 5).

Die UN-BRK fordert eine Systemveränderung: „Berufsbilder und Handlungsfelder aller Lehrberufe“ müssen sich „absehbar verändern, denn die bislang üblichen Ablehnungen von Kindern in allgemeinbildenden Schulen mit der Begründung einer Behinderung stellen einen Verstoß gegen die Konvention dar (Seitz 2011, 51). Dieser systemische Anspruch verkörpert jedoch eine große Herausforderung, da viele Bildungseinrichtungen staatliche Institutionen sind, in denen Änderungsprozesse oftmals langwierig sind und die Kultur als lernende, reflexive Institution/Organisation (vgl. Opp 1998) nicht vorausgesetzt werden kann.

2. Dilemmata und Hindernisse

Neben einer etwaig fehlenden „reflexiven Institutionskultur“ existiert in Deutschland auf allen Bildungsebenen ein „Dilemma der Orientierung am Bestehenden“ (Merz-Atalik 2014, 266). Das kennzeichnet sich im Bereich der Professionalisierung von Lehrer_innen und der Lehrer_innenbildung u.a. durch folgende Aspekte (vgl. Merz-Atalik 2014, 266ff):

- a) Die Lehrer_innenbildung in Deutschland ist stark an Schultypen/Schulformen ausgerichtet. Die Strukturen unseres selektiven Bildungssystems bestimmen und begrenzen die Lehrer_innenbildung.
- b) Inhalte und Strukturen der Ausbildung im Lehramt Sonderpädagogik sind stark am existierenden segregierenden Sonderschulsystem orientiert.
- c) Das professionelle Selbstverständnis von Sonderpädagog_innen ist derzeit noch dominant von der Tätigkeit an einer Sonderschule geprägt.
- d) Bildungspolitische Entwicklungen in einigen Ländern sind nicht wirklich auf systemische Veränderungen hin ausgerichtet.
- e) Kultusministerien der Länder ermöglichen teilweise wenig schulformübergreifende Ausrichtungen der Lehrer_innenbildung.

Weder im Bereich der Entwicklung von Schule, noch in der Frage nach der Lehrer_innenbildung lassen sich im Vergleich der Bundesländer einheitliche und stringente Umsetzungspläne und/oder -aktivitäten bezüglich der Absicherung einer nachhaltigen Bildungsgerechtigkeit für ALLE Kinder und Jugendliche – und damit einer Umsetzung der UN-BRK – finden. Die Zugänge zu Schulen sind nach wie vor häufig durch Ressourcenvorbehalte innerhalb der Schulgesetzgebungen oder z.T. noch fehlendes Elternwahlrecht (besonders bei festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf) geprägt. Vereinzelt wird eine Chancengleichheit im Bereich Bildung sogar dadurch verhindert, dass Schulgesetze lernziendifferenten Unterricht untersagen (so z.B. in Sachsen im Bereich der Sekundarstufe) (Seifert & Schuppener 2013).

Häufig fehlt es noch an grundlegenden kommunikativen Strukturen zwischen bildungsbeteiligten Personen (Schüler_innen, Eltern, Lehrer_innen, Schulleitung, Hochschullehrkräften, ministerialen Vertreter_innen, Vertreter_innen der differierten Phasen der Lehrer_innenbildung und anderen Entscheidungsträger_innen) sowie z.T. offenen Grundhaltungen der Beteiligten gegenüber der schon bestehenden Heterogenität und den damit verbundenen Chancen im Rahmen der Gestaltung von Bildungsrealität. Hier können veränderte Strukturen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung professioneller Fachkräfte ansetzen und nicht nur ein Mehr an Hintergrundinformationen/-wissen vermitteln, sondern auch bewusstseinsbilden wirken (siehe Artikel 8, UN-BRK) und gezielt eine Arbeit an der eigenen Einstellung (z.B. auf der Basis von Supervision, Team-/Fallkonferenzen, Erfahrungsaustausch, Netzwerkarbeit) anstoßen (Seifert & Schuppener 2013).

3. Ziele – Ideen – Visionen

Im Rahmen der Professionalisierung der Lehrer_innenbildung mit Blickrichtung Inklusion hat die Kultusministerkonferenz sich eindeutig positioniert: „Die Länder gewährleisten, dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf den inklusiven Unterricht vorbereiten“ (KMK 2011, 20). Die Ebene der Lehrer_innenbildung sollte hier eine Vorreiterrolle einnehmen und Lehramtsstudierende im Hinblick auf eine offene, anerkennende Grundhaltung hin prägen:

Die inklusive Schule ist „so ausgestattet und die Lehrerinnen sind so ausgebildet, dass sie jedes Kind willkommen heißen können. Wenn das vorhandene Können und Wissen nicht ausreicht, wird es beschafft: Durch Beratung, durch Qualifizierung und Fortbildung, durch zusätzliches Personal. Mit solchen inklusiven Schulen wird sich auch das Denken der Beteiligten ändern: Sie werden nicht mehr als erstes fragen, wohin ein Kind weitergereicht werden soll, sondern was zu tun ist, damit es bleiben kann“ (Klauß 2010, 284).

Der Föderalismus und die damit verbundene strukturelle, organisatorische sowie inhaltliche Vielfalt des Bildungssystems erschweren das Formulieren stringenter Gelingensbedingungen für eine inklusive Bildung. Dennoch stellt sich die zentrale Frage, wie die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften gestaltet werden könnte, um diese auf die inklusive Schule besser vorzubereiten. Da die konkrete Unterrichtspraxis in inklusiven Settings sehr different ausfällt, erscheint es sinnvoll, wesentliche Kompetenzen zu betrachten, die eine Lehrkraft für die Arbeit an inklusiven Schulen benötigt, unabhängig davon, welche Fächer oder Altersgruppen unterrichtet werden (Seifert & Schuppener 2013 177ff). Aktuell existieren zahlreiche Konzeptualisierungen von Lehrerkompetenzen mit unterschiedlichsten Akzentuierungen (vgl. hierzu Klieme, Maag-Merki & Hartig 2007). Für die weiteren Ausführungen wird ein Kompetenzbegriff zugrunde gelegt, welcher Kompetenz definiert als „persönliches Merkmal, das Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen umfasst, die in Beziehung zueinander stehen und im beruflichen Kontext zu sehen sind“ (Mulder 2006, 57).

Im Hinblick auf Kompetenzen, welche für die Lehrkräfte an inklusiven Schulen notwendig sind, hat die European Agency for Development in Special Needs Education mit dem Projekt „Inklusionsorientierte Lehrerbildung“ (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (EADSNE) 2011) einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung eines Orientierungsrahmens für eine inklusive Lehrer_innenbildung geleistet. In einem dreijährigen Projekt wurde von Expert_innen aus 25 europäischen Ländern ein Profil für Lehrer_innen in inklusiven Bildungssettings erarbeitet:

1) Reflexionskompetenz

Diese Kompetenz meint sowohl die Reflexion in der Praxis als auch die Reflexion der Praxis selbst. Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz sind vor allem Lernsettings geeignet, die eine Verknüpfung praktischer Erfahrungen mit theoretischen Inhalten anstreben und dadurch die Reflexionsfähigkeit der Lehrenden anregen und fördern. Durch die Ausbildungseinrichtung professionell begleitete Praxisphasen, welche den Lehrenden die Möglichkeit der Selbsterfahrung bieten, können zur Entwicklung von Reflexionskompetenz beitragen und überdies die Entwicklung inklusionsförderlicher Einstellungen begünstigen. Eine Möglichkeit zum professionellen Erfahrungsaustausch bietet beispielsweise auch die problemorientierte Methode der Fallarbeit. Bei der Interpretation konkreter Fälle (z.B. Unterrichtssituationen, Schülerbeispiele etc.) ergibt sich die Gelegenheit, die eigenen Unterrichtserfahrungen selbst-reflexiv zu analysieren und eigene Sichtweisen zu erweitern.

2) Soziale Kompetenz

Die Entwicklung sozialer Kompetenz ist für Arbeit im Gemeinsamen Unterricht zentral bedeutsam. Diese ist einerseits für eine gelingende Kooperation und Zusammenarbeit mit anderen Akteur_innen (z.B. Eltern, andere Fachkräfte) im inklusiven Kontext notwendig. Andererseits ist diese Kompetenz wesentlich, um in heterogenen Klassen das Wohlergehen aller Schüler_innen zu gewährleisten und ein positives Klassen- und Schulklima herzustellen.

3) Didaktisch-methodische & diagnostische Kompetenz

Auch die didaktisch-methodischen Kompetenzen, welche in allen gängigen Kompetenzmodellen für Lehrkräfte (vgl. Kunter u.a. 2011; KMK 2004 „Standards für die Lehrerbildung“) einen zentralen Stellenwert einnehmen, dürfen bei der Modellierung von Kompetenzen für inklusiv unterrichtende Lehrkräfte nicht vergessen werden. Die Arbeit mit Schüler_innen auf unterschiedlichsten Leistungsniveaus und mit vielfältigen Bedürfnissen stellt hohe Anforderungen an die didaktisch-methodischen Fähigkeiten der Lehrkraft. Dementsprechend sollten alle Lehrer_innen Basiskompetenzen in der individuellen Lernbegleitung haben (Merz-Atalik 2014) und in der Lage sein, aus einem reichhaltigen Repertoire an Unterrichtsmethoden, Organisationsformen und Materialien flexibel auswählen zu können und diese hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu evaluieren und zu adaptieren. In enger Verzahnung mit methodisch-didaktischen Kompetenzen sind auch die diagnostischen

Kenntnisse und Kompetenzen verbunden. Der Diagnostik kommt im Kontext schulischer Integration/Inklusion sowohl auf der Ebene prozessorientierter Diagnostik, als auch im Bereich der Feststellungs-/Gutachtendiagnostik (Überprüfung sonderpädagogischen Förderbedarfs) eine Schlüsselqualifikation zu. Hier gilt es, Lehrkräfte intensiv zu sensibilisieren und fortzubilden.

4) *Interkulturelle Kompetenz*

Darüber hinaus ist es laut EADSNE notwendig, dass Lehrer_innen kulturelle Vielfalt als Ressource ansehen und mit den Anforderungen mehrsprachiger Umfelder professionell umgehen können. Diese Fähigkeit und Haltung definiert Hofsäss (2007, 120) als eine notwendige Professionalisierungsanforderung an die Lehrer_innenbildung aus Sicht der Pädagogik im Förderschwerpunkt „Lernen“.

Eine Möglichkeit, diese Kompetenzen integriert erwerben und vertiefen zu können, bieten die schulpraktischen Studien, die in der ersten Phase der Lehrerbildung eine Selbstverständlichkeit sind, während sie in Aus- und Weiterbildung teilweise noch unzureichend integriert werden. Wie Denner (2010) zeigen konnte, regen Praktika studentische Lernprozesse auf hohem Niveau an, wobei diese Lernprozesse durch begleitende Reflexionsangebote noch verstärkt werden könnten (vgl. Armrhein 2011). Praktika stellen jedoch nicht nur eine Lerngelegenheit dar, in der Unterrichtshandeln erprobt und reflektiert werden kann, sondern bieten auch die Möglichkeit, Schule und Unterricht als Forschungsgegenstand in den Blick zu nehmen und beobachtbare soziale Praktiken theoriegeleitet zu reflektieren (vgl. Armrhein 2011). Allerdings ist bei der Realisierung von Ansätzen des forschenden Lernens zu beachten, dass diese „besonderer didaktisch-kreativer Settings“ bedürfen, um tatsächlich wissenschaftlich anspruchsvolle Lernprozesse hervorzubringen (Schneider 2009, 33). Eine weitere Chance bieten praxisbezogene Ausbildungselemente bzw. Ansätze des forschenden Lernens dahingehend, dass sie die institutionelle Vernetzung von Ausbildungsstätte und Schule verstärken und Innovationsprozesse an Schulen anregen können. Diese Aspekte der Netzwerkbildung und innovativen Schulentwicklung zählen ebenfalls zu den zentralen Anliegen einer inklusiven Pädagogik (Seifert & Schuppener 2013).

4. Mutmachende Ansätze

Konkrete Strukturierungsvorschläge einer „Lehrer_innenbildung für Inklusion“ lassen sich unter folgenden Neustrukturierungsanforderungen zusammenfassen:

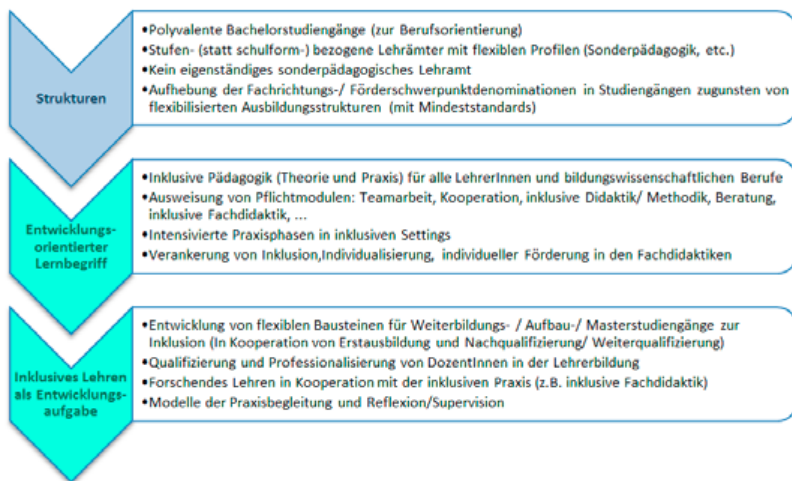


Abb. 1: Überlegungen zur Neustrukturierung der Lehrer_innenausbildung für Inklusion (Merz-Atalik 2014, 276)

Strukturen einer grundlegend gemeinsamen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften aller Schularten – in Anbetracht unseres differenzierten und segregierenden Schulsystems – bleiben in Deutschland bislang die Ausnahme. Es gibt jedoch äußerst mutmachende Ansätze in den Bundesländern, wovon einige im Folgenden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – exemplarisch skizziert werden sollen.

Ausbildung

Bezüglich der Erstausbildung von Lehramtsstudierenden lässt sich konstatieren, dass aktuell vorwiegend innerhalb des Studiums der Sonderpädagogik das Thema Inklusion einen inhaltlichen Schwerpunkt der Ausbildung bildet. So belegen beispielsweise Sonderpädagogik-Studierende der Universität Leipzig gleich zu Beginn ihres Studiums ein Modul „Integration/Inklusion und Allgemeine Sonderpädagogik“, welches im Studienverlauf vertieft wird (Schuppener & Seifert 2013). Die Analyse der EADSNE (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2011, 27) zeigt, dass momentan weniger als 10%

der Länder in der allgemeinen Lehrer_innenerstausbildung sonderpädagogische Inhalte anbieten.

Beispielhaft für eine vielversprechende Variante der integrierten Auszubildungsgestaltung ist ein inklusionsspezifisches Modul der Universität Köln, in welchem angehende Lehrkräfte für Regel- und Förderschulen „im Tandem“ Unterrichtsbesuche reflektieren (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2011, 31). Auch an der Universität Siegen besuchen angehende Lehrkräfte des Primar- und Sekundarbereichs im Kurs „Grundschule-Förderschule – Gemeinsamer Unterricht“ Förder- und Regelschulen und setzen sich mit verschiedenen Formen sonderpädagogischer Förderung in speziellen und allgemeinen Schulen auseinander (vgl. Franzkowiak 2011). Die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bietet seit dem Wintersemester 2013/2014 ebenfalls ein Pflichtmodul zur Inklusiven Pädagogik an, was von allen Lehramtsstudierenden besucht wird.

Einige Universitäten sind auf dem Weg zur inklusiven Lehrerbildung bereits einen Schritt weiter und haben studiengangübergreifende Ansätze entwickelt, die darauf abzielen, sicherzustellen, dass relevante inklusive Inhalte in allen Lehramtsstudiengängen durchgängig enthalten sind (Seifert & Schuppener 2013). Seit dem Wintersemester 2011/12 wird an der Universität Bremen das Studienfach Inklusive Pädagogik im Bachelorstudiengang „Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs“ angeboten. Neben der Inklusiven Pädagogik belegen die Studierenden noch ein großes und ein kleines Fach sowie Erziehungswissenschaften. Zu den inhaltlichen Schwerpunkten zählen inklusionspädagogische Grundlagen, inklusive Didaktik, Kooperation und Beratung sowie das Studium von zwei Förderschwerpunkten. Durch das Studium sollen die Studierenden zur Tätigkeit in inklusiven pädagogischen Arbeitsfeldern, insbesondere als Lehrkraft, befähigt werden. Eine Fortsetzung des Studiums der Inklusiven Pädagogik im Master ermöglicht es den Studierenden, eine Doppelqualifizierung zu erwerben, welche sie sowohl für das Lehramt Grundschule als auch für das Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik befähigt. Damit wird den Studierenden eine hohe Flexibilität im Arbeitsfeld der schulischen Inklusion ermöglicht (vgl. Universität Bremen 2012).

Die Universität Bielefeld bietet schon seit vielen Jahren den Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ an, in dem folgende Lehrämter kombiniert studiert werden: Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen (Lehramt GHR) und Lehramt Sonderpädagogik (Lehramt SP). Hier gibt es Fallstudienmodule, wahlweise Vertiefungsmöglichkeiten, ein studienbegleitendes Portfolio und die Studierenden können sich nach ihrem Studium für eine der studierten Schulformen in der zweiten Ausbildungsphase entscheiden.

An der Universität Potsdam wurde jüngst ein „Studiengang Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik“ eingerichtet. Hier erwerben Studierende grundlegende Kompetenzen in den Förderschwerpunkten „Sprache“, „Lernen“ und „emotional-soziale Entwicklung“.

Weiterbildung

An der Universität Hildesheim wurde 2011 in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich der Weiterbildungsstudiengang „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“ eingerichtet. Der Master-Studiengang ist modular angelegt und kann berufsbegleitend über zwei Jahre studiert werden. Das Angebot richtet sich nicht nur an Lehrkräfte, sondern auch Schulleitungen, behördliche Vertreter_innen und andere im Bildungsbereich agierende Personen. In den Modulen „Didaktik der Vielfalt“, „Kommunikation, Kooperation, Coaching“ und „Vielfalt in der Schule – Qualität und Steuerung“ sollen Lehrpersonen und Bildungsverantwortliche dazu befähigt werden, den Ansatz der inklusiven Pädagogik anwenden und implementieren zu können (vgl. Universität Hildesheim, 2013).

Die evangelische Hochschule Darmstadt startet im Oktober 2014 mit einem Master-Weiterbildungsstudiengang „Systementwicklung Inklusion“, der sich jedoch übergreifend an Mitarbeiter_innen aus Einrichtungen des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens richtet und nicht primär/ausschließlich die Lehrer_innenbildung fokussiert (Evangelische Hochschule Darmstadt 2014).

Die Universität Bremen hat beginnend zum Wintersemester 2014/2015 einen berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang „Master of education Inklusive Pädagogik (Sekundarstufe)“ eingerichtet, der sich an Sonderpädagog_innen richtet, die als Lehrkräfte an Bremer Oberschulen tätig sind und sich im Hinblick auf die Lehrbefähigung für das Lehramt Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik weiterbilden möchten (Uni Bremen 2014).

Fortbildung

Fortbildungsangebote für Lehrkräfte im Bereich Inklusion werden aktuell vorwiegend oftmals noch mit einer Schwerpunktsetzung auf bestimmte Förderschwerpunkte angeboten (z.B. „Inklusion – Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Störungen im inklusiven Unterricht“ an der Justus-Liebig-Universität Giessen 2013). Hier fehlt es noch an flächendeckenden Angeboten, welche nicht (nur) auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte bezogen sind, sondern Vielfalt in ihrer gesamten Breite in den Blick nehmen und stärker auf den konstruktiven Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft ausgerichtet sind.

Der Zertifikatskurs „Integrativer Unterricht“ wird in Sachsen seit Februar 2011 von der Hochschule Zittau/Görlitz angeboten (Hochschule Zittau/Görlitz, 2011).

Die Fortbildung erstreckt sich über einen Zeitraum von zwei Jahren (insgesamt 360 Stunden) und wird in jeweils acht Blockwochen absolviert (vgl. Staatsministerium für Kultus und Sport, Freistaat Sachsen 2009, 10). Das Angebot richtet sich an Grundschul-, Mittelschul-, Gymnasiallehrer_innen und Lehrer_innen an Berufsbildenden Schulen. Ausbildungsschwerpunkte bilden praxisrelevante Handlungsfelder der Integration, wie Beratung, Kooperation, Diagnostik und Didaktik des gemeinsamen Unterrichts (Hochschule Zittau/Görlitz, 2011).

Im Zuge der Einführung der inklusiven Grundschule in Berlin-Brandenburg im Schuljahr 2012/13 werden für die Lehrkräfte der Pilotschulen gezielte Fortbildungen angeboten (MBJS 2013). Die unterschiedlichen Erfahrungen und Voraussetzungen der Lehrkräfte werden von den für die Fortbildung zuständigen Beraterinnen berücksichtigt, indem aus den modularen Ausbildungsmodulen für die nachfragende Schule „maßgeschneiderte Fortbildungsprogramme“ zusammengestellt werden (LISUM 2012, 8). Das Qualifizierungsangebot basiert auf einem Curriculum des Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM), umfasst 60 Stunden und ist auf insgesamt 18 Monate angelegt. Um den individuellen Bedürfnissen einzelner Lehrkräfte Rechnung zu tragen, werden im regionalen Bereich verschiedene Fortbildungsangebote entsprechend der Dimensionen des Index für Inklusion (Boban & Hinz 2003) (Inklusive Kulturen schaffen, Inklusive Strukturen etablieren, Inklusive Praktiken entwickeln) angeboten (Regionale Modulkarte).

Grundsätzlich gilt es, alle Akteur_innen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung stärker in einen Theorie-Praxis-Diskurs einzubeziehen. Hierfür könnten beispielsweise Lehrkräfte aus der Schulpraxis häufiger in Forschungsprojekte einbezogen werden. Ergebnis kann hier u.a. der Neuentwurf von theoretischen Modellen zum Kompetenzerwerb in inklusiven Settings sein. Ein Ziel wäre in Folge dessen eine Umsetzung von „Inklusiven Kompetenzmodellen“ in empirisch prüfbare Modelle und Messverfahren im Bereich der Theorieentwicklung. Der Bereich der Praxis profitiert hiervon, in dem z.B. Gütesiegel für empirisch geprüfte und positiv evaluierte Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote vergeben werden können, die eine bundesweite Vergleichbarkeit zulassen und als Qualitätsgaranten mit Nachhaltigkeitsnachweis gelten (Seifert & Schuppener 2013, 185). Insgesamt bleibt zu hoffen, dass Beispiele gemeinsamer Lehrer_innenaus-, fort- und -weiterbildungsstrukturen unter dem Anspruch der Inklusion in Orientierung an dem entwickelten Modell der EADSNE perspektivisch in Deutschland zunehmen und weiter ausgebaut werden.

Literatur

- Armrhein, Bettina (2011): Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/123/121>
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Deutsche Übersetzung der engl. Ausgabe von Tony Booth & Mel Ainscow (2002), Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Denner, Liselotte (2010): Schulpraktische Kompetenzentwicklung im Einführungspraktikum – eine theoretische und empirische Annäherung. In: Krüger, A.-K.; Nakamura, Y.; Rotermund, M. (Hrsg.) (2010): Schulentwicklung und Schulpraktische Studien – Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren? Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH, 125-159.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle (31. März 2011) – Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_zu_verwirklichung_eines_inklusion_bildungssystems_31_03_2011.pdf
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen, Odense, Dänemark, Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.
- Evangelische Hochschule Darmstadt (2014). Systementwicklung Inklusion (MA). <http://www.eh-darmstadt.de/studiengaenge/systementwicklung-inklusion/>
- Franzkowiak, Thomas (2011): Schulische Inklusion im Kreis Olpe – Unsinnig, unmöglich, unbezahlbar? Versuch einer persönlichen Zwischenbilanz. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/134/130>
- Hochschule Zittau/Görlitz (2011): Module. <http://www.hs-zigr.de/zint/index.html>
- Hofsäss, Thomas (2007): Anforderungen an eine veränderte Lehrerbildung aus Sicht der Lernbehindertenpädagogik. In: Mutzeck, Wolfgang & Popp, Kerstin (Hrsg.): Professionalisierung von Sonderpädagogen. Beltz, 118-128.
- JUL Giessen (2013): Inklusion – Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Störungen im inklusiven Unterricht. http://afl.lakk.bildung.hessen.de/fortbildung/afl_dez4/inklusion/Hinweise_aktuelle_Fobi/Einladung_autismus.pdf
- Klauß, Theo (2010): Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für eine Schule für Alle. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 281-298.
- Klieme, Eckhard; Maag-Merki, Katharina & Hartig, Johannes (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig, Johannes & Klieme, Eckhardt (Hrsg.): Möglichkeiten und

- Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1-15.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann, 7-25.
- Lisum (2012): Fortbildungscurriculum zum Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ in Brandenburg. http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/_Bilder_und_Dateien/PDFs/Curriculum_des_LISUM.pdf
- MBJS (2013): Lehrkräfte-Fortbildung. http://www.inklusion-brandenburg.de/lehrkraefte_fortbildung.html
- Merz-Atalik, Kerstin (2014): Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag!“ In: Schuppener, Saskia, Bernhardt, Nora, Hauser, Mandy & Poppe, Frederik (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 266-277.
- Mulder, Regina H. (2006): Bildungsbedarf und Kompetenzentwicklung in KMU. In: IHK Regensburg (2006), 55-73.
- Opp, G. (1998): Reflexive Professionalität. Neue Professionalisierungstendenzen im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Zeitschrift für Heilpädagogik 4 (49), 148-158.
- Schneider, Ralf (2009): Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? Journal Hochschuldidaktik, Jg. 20 (2009), Heft 2. Schuppener, Saskia (2007): Ich – Du – Wir. Mehrperspektivität als Basiskompetenz von Lehrern im Kontext inklusiver Bildungsanforderungen. In: Mutzeck, Wolfgang & Popp, Kerstin (Hrsg.): Professionalisierung. Kompetenzen und Methoden der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz, 141-157.
- Seifert, Christin & Schuppener, Saskia (2013): Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen im Kontext inklusiver Bildung. In: DIE GRÜNEN (Hrsg.): „All inclusive“. Dresden, 176-186.
- Seitz, Simone (2011): Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen. Journal für lehrerinnen- und Lehrerbildung, Heft 4, Schwerpunkt: Segregation- Integration- Inklusion, 50-54.
- Universität Bremen (2012): Inklusive Pädagogik Bachelor. http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/inklusive/Inklusive_Paedagogik_BA_2012.pdf

Universität Bremen (2014): Master of Education Inklusive Pädagogik
(Sekundarstufe). [http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/
weiterbildung/beruf_dokumente/Infotext-Weiterbildungs-M-Ed-IP-2014-11.pdf](http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/weiterbildung/beruf_dokumente/Infotext-Weiterbildungs-M-Ed-IP-2014-11.pdf)

Universität Hildesheim (2013): Inklusive Pädagogik und Kommunikation.
<http://www.uni-hildesheim.de/index.php?id=6693#c20017>

Workshop A

Barrieren für Lernen und Teilhabe
abbauen - der Index für Inklusion

Workshop B

Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule
Erfahrungen aus Jena

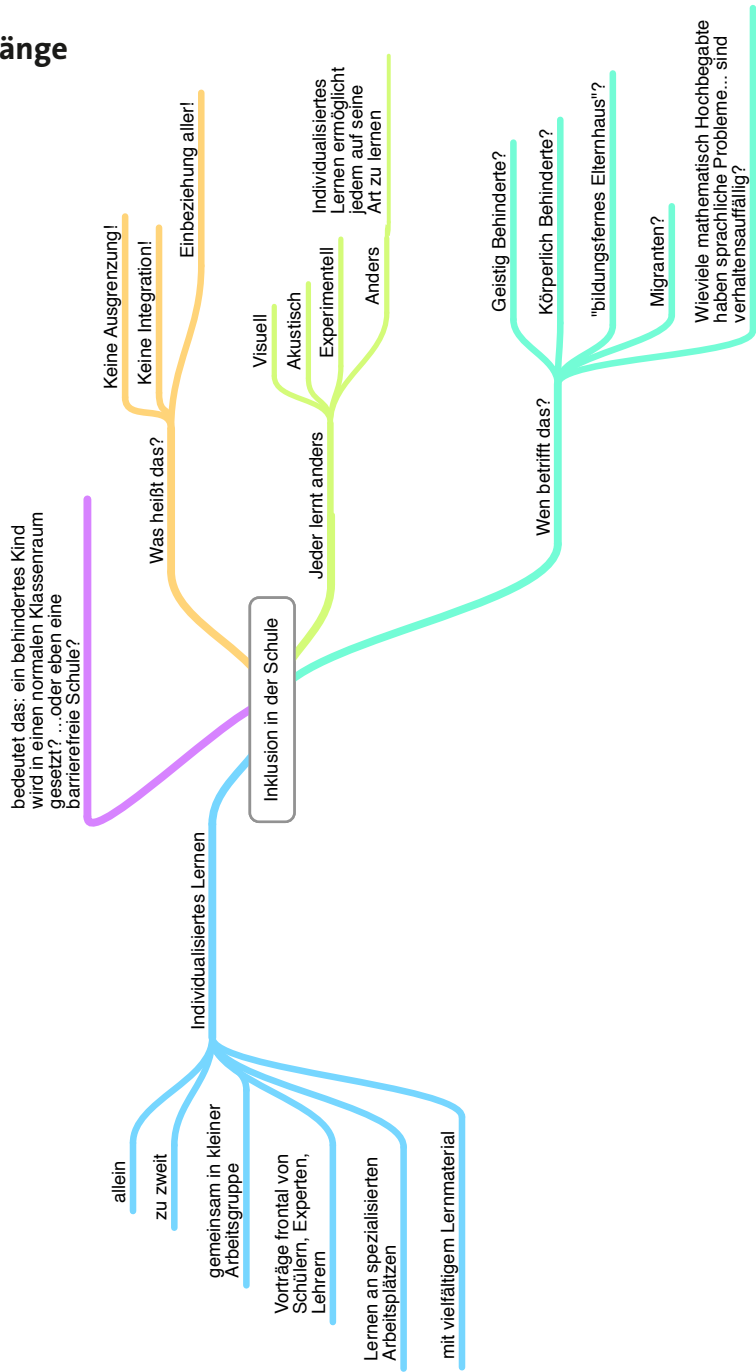
Workshop C

Bildungsübergänge gestalten:
Kindergarten - Grundschule - weiterführende
Schule - Beruf



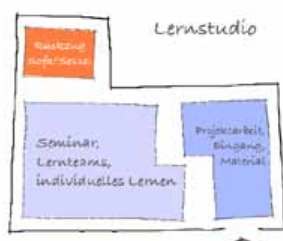


Anhänge



SCHULIDEEN

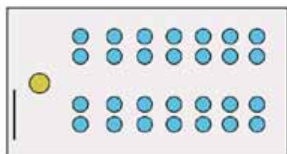
Auf dem Weg zu einer modernen Schule
bauliche Konzepte für Schulen des 21. Jahrhunderts



ARCHITEKTURBÜRO PETER OTTO • 39104 Magdeburg • Hartstrasse 1 T • 0391/5414289 info@schulideen.com

die Schule der Gründerzeit

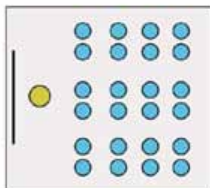
- Bildung für
 - Arbeit am Fließband
 - einfache körperliche Arbeit
- organisiert für Ordnung und Disziplin



SCHULIDEEN ARCHITEKTURBÜRO PETER OTTO • 39104 Magdeburg • Hartstrasse 1 • T+ 0391/5414289 info@schulideen.com

die normale Schule in Deutschland heute

- das Prinzip unverändert
- neue Fachkabinette: Physik, Chemie,...



SCHULIDEEN ARCHITEKTURBÜRO PETER OTTO • 39104 Magdeburg • Hartstrasse 1 • T+ 0391/5414289 info@schulideen.com

Wieso neue Anforderungen im Vergleich zu 1880?

- vom Industriezeitalter zur Wissensgesellschaft
- Explosion des auf vielfältige Weise verfügbaren Wissens
- moderne Produktion erfordert:
 - großes Wissen
 - Verantwortung
 - selbstständiges Handeln
 - Teamarbeit
 - Kreativität
 - ganzheitlich Betrachtung



SCHULIDEEN ARCHITEKTURBÜRO PETER OTTO • 39104 Magdeburg • Hartstrasse 1 T• 0391/5414289 info@schulideen.com

die Schule des 21. Jahrhunderts bedeutet

nach: Fielding/Nair, New York

- | | |
|--|------------------------------|
| ■ selbstständiges Lernen | ■ Präsentationen |
| ■ begleitendes Lehren | ■ Vorträge von Fachleuten |
| ■ Zusammenarbeit in kleinen Gruppen von 2-6 Schülern | ■ Seminare |
| ■ Einzelarbeit Schüler-Lehrer | ■ praktische Projekte |
| ■ Einweisung im Frontalunterricht | ■ Lernen in der Natur |
| ■ Projektunterricht | ■ gefühlsorientiertes Lernen |
| ■ Lernen mit Computern | ■ künstlerisches Lernen |
| ■ Lernen außerhalb der Schule | ■ Gespräche |
| ■ Recherche im Internet | ■ Gruppenlernen |

SCHULIDEEN ARCHITEKTURBÜRO PETER OTTO • 39104 Magdeburg • Hartstrasse 1 T• 0391/5414289 info@schulideen.com

Anforderung 1: Plätze für selbstständiges Lernen



■ Stillarbeit



■ Gruppenarbeit



■ Projektarbeit

SCHULIDEEN ARCHITEKTURBÜRO PETER OTTO • 39104 Magdeburg • Hartstrasse 1 T• 0391/5414289 info@schulideen.com

Anforderung 2: freie Verfügbarkeit von Informationen und Arbeitsmaterial



- Bücher, Computer, Arbeitsblätter und spezialisierte Arbeitsplätze sollten zur freien Verfügung stehen

SCHULIDEEN ARCHITEKTURBÜRO PETER OTTO • 39104 Magdeburg • Hartstrasse 1 T• 0391/5414289 info@schulideen.com

Anforderung 3: Platz für Arbeitsmaterial



- Arbeitsplatz für Lehrer...mit viel Platz
- für Schüler ansprechbar



- Rollcontainer für jeden Schüler
- oder Utensilien-Kiste im Regal

SCHULIDEEN ARCHITEKTURBÜRO PETER OTTO • 39104 Magdeburg • Hartstrasse 1 • T• 0391/5414289 info@schulideen.com

Anforderung 4: spezialisierte Arbeitsplätze

- stilles Arbeiten
- Naturwissenschaften
- Projektarbeit
- für kleine Teams
- für größere Gruppen
- Bühne für Aufführungen
- mit spezieller Ausrüstung
- im Freien
- für entspanntes Arbeiten



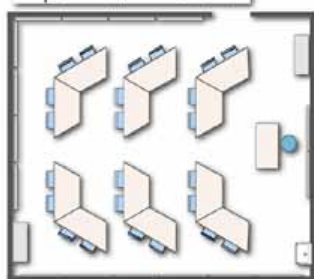
SCHULIDEEN ARCHITEKTURBÜRO PETER OTTO • 39104 Magdeburg • Hartstrasse 1 • T• 0391/5414289 info@schulideen.com

das Lernstudio: Flexibilität durch neue Möbel

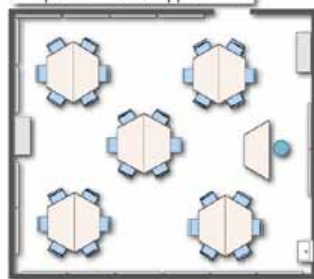
- trapezförmige Tische lassen sich besser kombinieren
- Flextafeln ermöglichen individuelle Tafelnutzung für Gruppen



Trapeztische, Winkelreihen



Trapeztische, Gruppenarbeit



nach: Dr. Buddensieg, undi Padertem

SCHULIDEEN ARCHITEKTURBÜRO PETER OTTO • 39104 Magdeburg • Hartstrasse 1 • T + 0391/5414289 info@schulideen.com

die Lerngemeinschaft - eine autarke Einheit

- eine enge Gemeinschaft von Schülern und Lehrern
- starke Identifikation mit dem Umfeld und soziale Kontrolle
- 150 Schüler- man kennt sich
- 150 Schüler- genügend Inspiration
- kaum Spielraum für Aggression, Vandalismus und Zerstörung



SCHULIDEEN ARCHITEKTURBÜRO PETER OTTO • 39104 Magdeburg • Hartstrasse 1 • T + 0391/5414289 info@schulideen.com

das Gebäude

- geringer Energieverbrauch
 - möglichst Passivhausstandard
- gute Akustik
 - geringer Lärmpegel, gute Sprachverständlichkeit
 - leise Fußböden
- angenehme Temperaturen
 - Sonnenschutz, fußwarme Böden
 - sommerliche Kühlung durch Erdkanäle
- gute Lüftung
- viel natürliches Licht
 - Einsatz von Lichtleitelementen
- gesundheitlich unbedenkliche Baustoffe
- frische, anregende Farbgestaltung



SCHULIDEEN ARCHITEKTURBÜRO PETER OTTO • 39104 Magdaburg • Hartstrasse 1 • T• 0391/5414289 info@schulideen.com

2 neue Schulen in den Niederlanden



Baischool in Eindhoven
Schule und Bürogebäude in einem



Tribüne für größere Veranstaltungen



große Oberlichter für natürliche Belichtung



spezialisierte Plätze für individuelles Lernen



**Arbeitsplätze für Lehrer
und für kleine Arbeitsgruppen**



Stadtteil- und Schulbibliothek





faltbare Teeküche und Kopier-, Schneide- und
Bindearbeitsplatz