

WEITERDENKEN

Aktuelle Perspektiven auf Inklusion

Handlungsspielräume mehrebenentheoretisch
wieder eröffnen!

Dr. Benjamin Badstieber und Dr. Bettina Amrhein

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) können wir auch in Deutschland auf unterschiedlichste bildungspolitische Entwicklungen im Kontext von Inklusion zurückblicken. So hielt auf der einen Seite der Begriff Inklusion Einzug in die bildungspolitische Programmatik aller Bundesländer. Außerdem wurden insbesondere auch mit Blick auf die Schule unterschiedliche Programme und Gesetzesnovellen zum Ausbau des Gemeinsamen Lernens von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf den Weg gebracht, wenngleich diese in Intensität, Umfang und Ausrichtung deutlich divergieren. Auf der anderen Seite zeigt gerade in Deutschland die Ausgestaltung schulischer Inklusion in vielen Landesteilen nicht den gewünschten Erfolg.

Die bisherigen bildungspolitischen Bemühungen bleiben deutlich hinter den Erwartungen der Akteur_innen in Schule, Zivilgesellschaft und Wissenschaft zurück und werden den menschenrechtlichen Bestimmungen der UN-BRK nicht gerecht (vgl. Dorrance & Dannenbeck, 2016, 2017).

Diese Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit hat insbesondere auch im Nachgang der Coronapandemie häufig äußerst schwerwiegende Konsequenzen für die schulische Praxis. Die grundlegende Sicherstellung qualitativ hochwertiger schulischer Bildung erscheint angesichts des vielfältigen Reformstaus nicht mehr gewährleistet und Probleme schulischer Exklusion und Bildungsungerechtigkeit scheinen durch die Pandemie noch drängender geworden zu sein.

Auch auf der bildungspolitischen Ebene zeigt sich eine besorgniserregende Entwicklung: Wie sich unter anderem anhand der letzten Landtagswahlen und der darauf folgenden Verhandlungen über das bildungspolitische Ressort in NRW nachzeichnen lässt, scheint die Zuständigkeit für die Ausgestaltung schulischer Bildung und Inklusion auch bildungspolitisch kein attraktives Aufgabenfeld mehr, sondern auch für die Bildungspolitik zunehmend ein Stolperstein und eine Belastungsprobe zu sein.

Vor diesem Hintergrund möchte der vorliegende Beitrag „dazu einladen, die im Rahmen zahlreicher Inklusionsbemühungen im Land bereits vollzogenen Anstrengungen, investierten Ressourcen, motivationalen Lagen [sic!] aber auch die erlebten Schwierigkeiten, Unsicherheiten und Enttäuschungen“ (Amrhein & Badstieber, 2021, S. 6) in einer mehrebenentheoretischen Lesart zu reflektieren und Handlungsspielräume (wieder) sichtbar machen (vgl. Amrhein & Narayan, 2022).

Autor_innen



Dr. Benjamin Badstieber

ist akademischer Rat am Lehrstuhl für Inklusive Pädagogik und Diversität am Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Zuvor wurde er an der Universität zu Köln mit einer Arbeit zu Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion promoviert.



Dr. Bettina Amrhein

ist Professorin für Inklusive Pädagogik und Diversität am Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Vor ihrer akademischen Tätigkeit arbeitete sie als Grund- und Sekundarstufenlehrerin im Gemeinsamen Unterricht.

»Entgegen der bildungspolitischen und medialen Inklusionsrhetorik hat keine grundlegende Reformierung des bestehenden deutschen Schulsystems stattgefunden.«

Denn nicht nur trotz, sondern gerade wegen der vielfältigen Reformnotwendigkeiten bleibt der Umgang mit Vielfalt und den Bedürfnissen der je unterschiedlich von Ausgrenzung, Benachteiligung und Behinderung bedrohten Schüler_innen eine Querschnittsaufgabe einer nachhaltigen und demokratischen Bildungspolitik, die uns auch zukünftig verstärkt beschäftigen muss (vgl. Amrhein & Badstieber, 2021).

Inflationärer Gebrauch des Inklusionsbegriffs und Verkürzung des Inklusionsanliegens

Die menschenrechtlichen Forderungen nach schulischer Inklusion stehen gerade in Deutschland nach wie vor in einem deutlichen Widerspruch zu den vorherrschenden Kulturen, Strukturen und Praktiken des Schulsystems. Ein Blick auf die aktuellen und vergangenen bildungspolitischen Entwicklungen zeigt, dass entgegen der bildungspolitischen und medialen Inklusionsrhetorik keine grundlegende Reformierung des bestehenden deutschen Schulsystems stattgefunden hat. Der übergreifende Blick auf die hiesige Schullandschaft macht deutlich, dass inklusionsorientierte Entwicklungen eher im Sinne eines **additiven und parallelen Angebotes** Einzug in das deutsche Schulsystem gehalten haben (vgl. Amrhein, 2011; Badstieber, 2021). Der Anspruch schulischer Inklusion wurde auf den Ausbau des Gemeinsamen Lernens von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verkürzt. Auf diese Weise wurde die derart missverstandene ‚Inklusion‘ in allen Bundesländern parallel zu weiter bestehenden Strukturen etabliert, die entlang individualisierender Zuschreibungen von Leistungs(un)fähigkeit über zahlreiche Verfahren und Mechanismen eine negative Auslese der Schüler_innen sicherstellen und darüber die Allokation zu unterschiedlichen Erwerbs- und Lebenschancen betreiben. Anhand der unterschiedlichen schulgesetzlichen Novellierungen in den Bundesländern lässt sich sehr gut nachvollziehen, dass mit dem Aufkommen des Rechtsanspruchs schulischer Inklusion zwar eine Anpassung der Vorgaben stattgefunden hat. Dies ist etwa im Bereich des Zugangs von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an die allgemeinbildenden Schulen der Fall (vgl. Gasterstädt et al., 2021). Gleichzeitig blieben aber entgegen der ursprünglichen Forderung nach schulischer Inklusion die grundlegenden Strukturen und rechtlichen Vorgaben der leistungsbezogenen Homogenisierung und Segregation der Schüler_innen im gegliederten deutschen Schulsystem unangetastet, so etwa in den Bereichen der Schulformzuweisung oder der notenbezogenen Leistungsbeurteilung: In allen Bundesländern werden Schüler_innen beispielsweise nach wie vor in Abstufungen zwischen ‚sehr gut‘ und ‚mangelhaft‘ klassifiziert, müssen sitzenbleiben, werden schulformspezifisch einsortiert und gleichzeitig nun auch ‚inklusive‘ unterrichtet oder ‚gefördert‘.

Diese „widersprüchlich anmutende Gleichzeitigkeit“ (Badstieber, 2021, S. 283) zwischen den Bemühungen um Inklusion und Exklusion wurde frühzeitig wissenschaftlich thematisiert, wobei auch explizit Gefahren der Verkürzung des Inklusionsanliegens kritisiert wurden (vgl. Amrhein, 2011; Hinz, 2013). Denn mit diesen Unklarheiten und Widersprüchen manifestieren sich Problematiken in der vorherrschenden Praxis: zum einen durch eine zunehmende „Entkernung“ (Wocken, 2013) des Rechts auf inklusive Bildung für die Schüler_innen; zum anderen aber auch in Form von paradoxen Anforderungskonstellationen und Belastungen für die schulischen Akteur_innen (vgl. Amrhein, 2014).

Begriffliche Klarheit bekommen

Ein ganz zentrales Problemfeld ‚inklusive‘ Schulentwicklung besteht darin, dass sie oft als Fortführung der bisherigen Sonderpädagogik konstruiert wird (vgl. Badstieber & Amrhein, 2016). So wird in Deutschland die Forderung nach schulischer Inklusion weiterhin damit gleichgesetzt, dass Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden sollen. Auf allen Ebenen des deutschen Bildungssystems lässt sich deutlich erkennen, dass die vorrangige und mitunter alleinige Verantwortung für die Ausgestaltung schulischer Inklusion in die Zuständigkeit der Sonderpädagogik delegiert wurde. Gleiches zeigt sich etwa auch in der Lehrer_innenbildung, in der durch Inklusion vor allem vermehrt sonderpädagogische Inhalte und sonderpädagogische Studiengänge ausgebaut wurden, nicht aber die grundlegende Lehrer_innenbildung verändert wurde.

Diese „Sonderpädagogisierung“ (Biermann, 2019) der Inklusionsentwicklung erweist sich u.a. deshalb als ‚Fehlschluss‘, weil sie einen besonderen Umstand verkennt oder zumindest nicht hinreichend genug berücksichtigt: Für die Schaffung allgemeinbildender Schulen, in der alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen unterrichtet und nicht ausgeschlossen werden, kann nicht einzig die bestehende Sonderpädagogik den Regelschulen ‚hinzugefügt‘ werden. Stattdessen müssen sich (auch) die bisher exkludierende allgemeine Pädagogik und ihre Systeme verändern (vgl. Badstieber & Amrhein, 2016).

Im Folgenden bieten wir eine Lesart schulischer Inklusion an, die in Einklang mit der internationalen Begriffsentwicklung und den menschenrechtlichen Forderungen der UN-BRK steht (vgl. Hinz, 2013). Ein solches dann nicht systemkonformes, sondern transformatorisches Verständnis wendet sich der Idee zu, Teilhabe zu ermöglichen, indem die regulären Schulen und darin bestehende Barrieren des Lernens für alle Schüler_innen, insbesondere auch für diejenigen, die etwa aufgrund von Beeinträchtigung, Armut, Flucht etc. von Ausgrenzung, Benachteiligung und Behinderung bedroht oder betroffen sind, reflektiert und transformiert werden. Nicht die Integrationsfähigkeit der vorher als irgendwie ‚besonders‘ markierten Schüler_innen mit zusätzlicher Unterstützung, sondern eher die Inklusionsfähigkeit der Systeme und ihre Unterstützungsstrukturen für die Schüler_innen geraten so in den Fokus (vgl. Badstieber, 2021).

Schultheoretische Betrachtungen

Wie konnte es dazu kommen, dass die Ausgestaltung schulischer Inklusion bisher so deutlich hinter den menschenrechtlichen Forderungen und ihrem transformatorischen Anspruch zurückbleibt? Ergeben sich durch eine veränderte schultheoretische Betrachtung neue Perspektiven für zukünftige Entwicklungen? Fend (2008) weist darauf hin, dass sich die Ausgestaltung schulischer Reformen wie Inklusion im komplexen Zusammenspiel einer Vielzahl von

Mehrebenentheorie

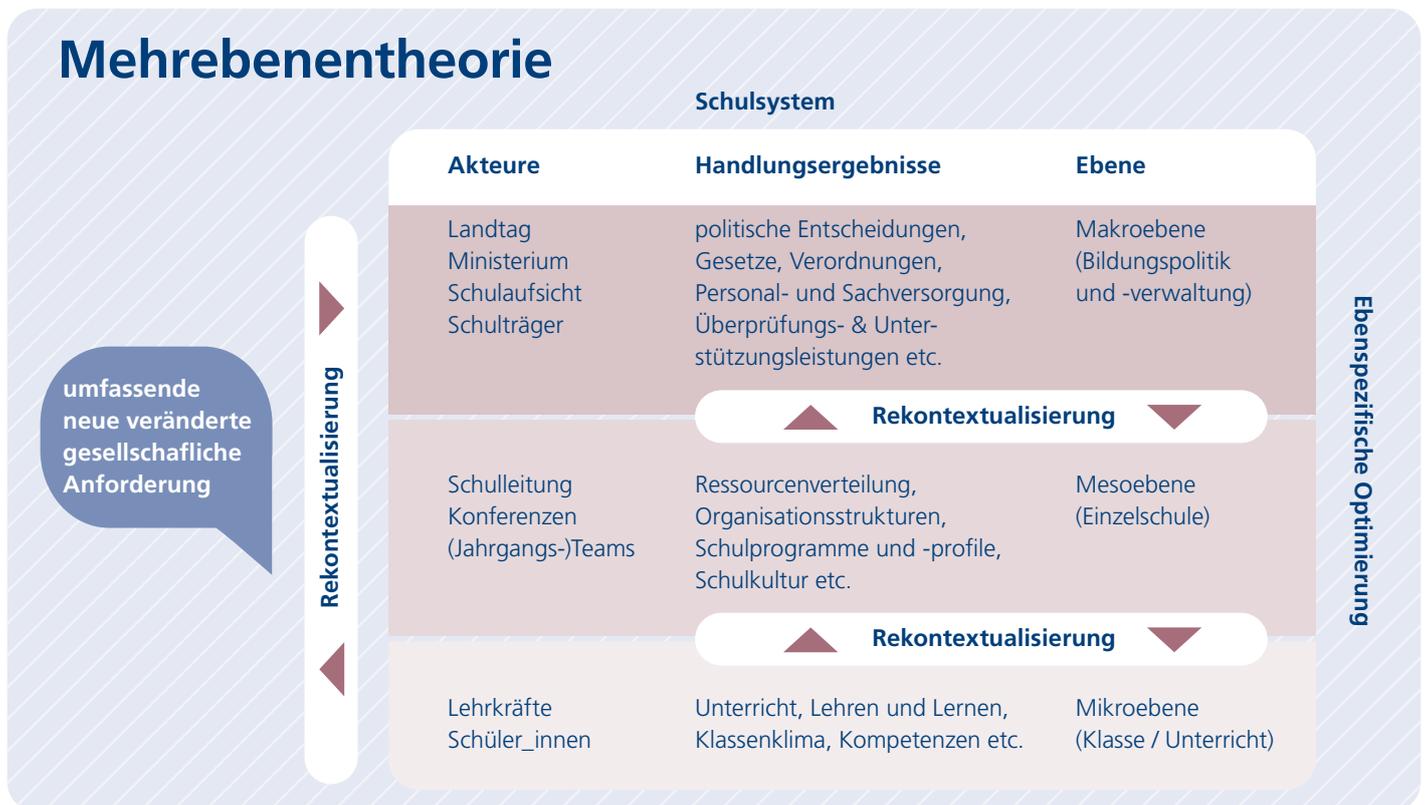


Abb. Mehrebenentheoretische Perspektive auf Reformen im Schulsystem in Anlehnung an Fend (2008, S. 36- 37)

Akteur_innen im Bildungssystem (Bildungspolitiker_innen, Administration, Schulleitende, Lehrkräfte, Eltern und Schüler_innen etc.) vollzieht. Diese Akteur_innen handeln auf unterschiedlichen Ebenen und sind dabei den verschiedenen Logiken auf ihrer jeweiligen Ebene ‚unterworfen‘: Sie werden mit spezifischen Vorgaben an ihre jeweilige Funktion und Rolle konfrontiert und müssen spezifische Handlungsergebnisse herbeiführen, wie sie z.B. formell in den Schulgesetzen formuliert werden.

Aus dieser mehrebenentheoretischen Perspektive betrachtet verhalten sich die im Schulsystem tätigen Personen also in erster Linie institutions- und rollenkonform. Sie handeln nicht vorrangig nach ihren individuellen Vorlieben, Interessen oder Vorstellungen als ‚Privatpersonen‘, sondern vor allem entlang der ihnen vorgegebenen Regelungen und Ressourcen als institutionelle Akteur_innen.

Da sich die bisherigen institutionellen Vorgaben des deutschen, mehrgliedrigen und eher exklusiven Schulsystems und die damit verbundenen Erwartungen an die darin agierenden Personen als institutionelle Akteur_innen (Bildungspolitiker_innen, Administration, Schulleitende, Lehrkräfte, Eltern und Schüler_innen etc.) von den neuen Forderungen schulischer Inklusion offensichtlich grundsätzlich unterscheiden bzw. mit diesen in Konkurrenz stehen, ergeben sich nach Fend ebenenspezifische Optimierungen und Anpassungen des Reformanliegens. So wird Stück für Stück eine grundlegende Innovation wie Inklusion auf den unterschiedlichen Ebenen bildungspolitisch, administrativ und letztlich auch schulpraktisch an die bestehenden (System-)Bedingungen angepasst. **Nicht die Schule wandelt sich Richtung Inklusion, sondern eher wird die Idee schulischer Inklusion im institutions- und rollenkonformen Handeln der Akteur_innen auf den unterschiedlichen Ebenen an die bestehenden Vorgaben und Bedingungen des Schulsystems anschlussfähig gemacht** (vgl. Amrhein, 2011; Badstieber, 2021). Die angepassten Vorgaben und Rahmenbedingungen der anderen Ebenen dienen dabei als Anlass, selbst weiterführend Anpassungen vorzunehmen, um das Reformanliegen

zumindest ein Stück weit umsetzen zu können (vgl. Fend, 2008). Denn wie soll ich zum Beispiel als Lehrkraft auf Unterrichtsebene alle Schüler_innen individuell unterstützen und wertschätzen, wenn gleichzeitig die Bildungspolitik und -administration die Idee Inklusion schon an das System angepasst hat und von dieser Ebene die Vorgabe bestehen bleibt, dass ich als Lehrkraft alle Schüler_innen im gleichen Tempo zu normierten Schulabschlüssen führen und nach Noten klassifizieren muss, keine zusätzliche Ausbildung und kaum Unterstützung erhalte etc.? Da nehme ich doch auch als Lehrkraft lieber nur die Schüler_innen in meinen Unterricht, die vielleicht noch dieser Logik folgend in meinen Unterricht passen, und passe auch das Inklusionsanliegen meinerseits an. Wir dürfen an dieser Stelle verstehen: Systemkonforme Anpassungsleistungen bzw. Rekontextualisierungen eines Reformanliegens wie Inklusion sind demnach nicht vorrangig als Ausdruck destruktiven Handelns oder negativer Haltungen in Bezug auf einen Reformauftrag oder aber als willentlicher Widerstand gegen eine schulische Innovation zu lesen. Eher sind sie als ein kompetenter, wenn auch zu reflektierender Lösungsversuch der Akteur_innen zu verstehen, der dazu dient, einen Ausweg aus der Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit zu finden (vgl. Amrhein, 2016). Diese schultheoretische Lesart des ‚Scheiterns‘ vieler Reformbemühungen rund um das Thema schulische Inklusion im Land erscheint uns als ein wichtiger Schritt, um zukünftig Handlungsspielräume mehrebenentheoretisch wieder zu eröffnen.

Feststellung des Förderschwerpunktes in NRW zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Durch die hier skizzierte theoretische Lesart schulischer Inklusionsbemühungen lässt sich nun aufzeigen, dass die bisherigen Entscheidungen auf Ebene der Bildungspolitik und Administration in Deutschland (vielleicht auch nicht intendiert) zu erheblichen Problemlagen auf Ebene der Einzelschule führen können. Die Strategie der Rekontextualisierung lässt sich zum Beispiel in NRW an der Entwicklung der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren etwa mit Blick auf den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale

Entwicklung beobachten und noch einmal besonders verdeutlichen. Das sonderpädagogische Feststellungsverfahren nimmt hier wie auch bei anderen Förderbedarfen und in anderen Bundesländern bis heute eine bedeutsame Funktion im systemischen Zusammenspiel des sonderpädagogischen Förder(schul)systems und der sogenannten inklusiven Schulen wahr. Zentral ist dabei die Konstruktion einer Differenzsetzung bei Schüler_innen. Es sollen ausgewählte Schüler_innen durch das von der Bildungspolitik und Administration vorgegebene Verfahren in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung als ‚entwicklungsgestört‘ markiert und von denen abgegrenzt werden, die in diesem Bereich als ‚entwicklungsnormal‘ gelten dürfen (vgl. Gasterstädt et al., 2021).

Die grundlegende Idee des institutionellen Verfahrens besteht also darin, den Schulpraktiker_innen dadurch zu helfen, dass Herausforderungen und Problemlagen in der Bewältigung der schulischen und unterrichtlichen Erziehung an einem (eher unbestimmten) Punkt durch die Festschreibung eines Förderbedarfes beim Kind oder Jugendlichen begegnet werden kann. Nicht etwa die allgemeinbildende Schule, die Lehrkräfte oder die Rahmenbedingungen werden als **dysfunktional und förderbedürftig markiert und entsprechende Unterstützungen zu Veränderungen derselben angeboten**, sondern der oder die Schüler_in gilt dann als förderbedürftig und soll, so die Idee des Schulgesetzes, durch besondere sonderpädagogische Förderung wieder in den sogenannten Normbereich der Schule zurückgeführt oder auch an die Förderschule überwiesen werden.

Es wird unmittelbar deutlich, dass die grundlegende Logik dieses durch die Bildungspolitik und die Bildungsadministration vorgegebenen Verfahrens nicht der Idee schulischer Inklusion im Sinne eines Abbaus von Barrieren für Lernen und Teilhabe in den regulären Systemen entspricht. Stattdessen fokussiert es eher die Idee der personenbezogenen Reintegrationsfähigkeit und kann dabei weitere Ausgrenzung, Benachteiligung und Behinderungen dieser Personen nach sich ziehen (vgl. Gasterstädt et al., 2021).

Ein Blick auf die Ausgestaltung schulischer Inklusion im Nachgang der UN-BRK zeigt nun, dass eine Auflösung dieser Logiken von den Akteur_innen auf Ebene der Bildungspolitik und -verwaltung zumindest in NRW zwar angedeutet, aber scheinbar letztlich bildungspolitisch nicht für durchsetzbar gehalten und in jedem Falle nicht konsequent verfolgt wurde. Mit Blick auf die Feststellungsverfahren sonderpädagogischer Förderbedarfe im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung wird etwa deutlich, dass die bildungspolitischen und administrativen Vorgaben nicht dazu geführt haben, dass sich die Schulen in der Breite grundlegend für die Unterstützung der emotionalen und sozialen Bedarfe der Schüler_innen kompetent machen konnten. Wie wir unter anderem an zwei aktuellen vom BMBF geförderten Projekten zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung herausgearbeitet haben, wurde die Aufgabe der Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Schüler_innen vielfach nicht etwa zu einem **zentralen Anliegen des regulären Unterrichtsbetriebes aller Schüler_innen und Lehrer_innen** gemacht. Vielmehr setzt sich auch auf Ebene der Einzelschule die Logik fort, dass emotionale und soziale Probleme vor allem in der personenbezogenen Förderbedürftigkeit einzelner etikettierter Schüler_innen liegen oder zumindest angesichts fehlender Ressourcen und Kompetenzen als ihr [d.i. der Förderbedürftigkeit] zugehörig markiert werden müssen, um sie bewältigen zu können (vgl. Willmann, 2015). So wird den Schulpraktiker_innen ausgehend von den bildungspolitischen und administrativen Vorgaben eher nahegelegt, den ohnehin belasteten Unterrichtsbetrieb dadurch zu entlasten, dass die Schüler_innen als

emotional und sozial ‚entwicklungsgestört‘ markiert und in die hauptsächliche Verantwortung der (hauseigenen) Sonderpädagogik überstellt werden, sofern eine solche überhaupt vor Ort ist. Dies impliziert häufig auch, dass weiterhin die sonderpädagogische Expertise und Zuschreibung dieses Förderbedarfs auf Ebene der Einzelschule genutzt wird, um zu fragen und zu legitimieren, welche Schüler_innen vielleicht doch nicht zur Schule passen bzw. an einer anderen Schule besser gefördert würden. Ebenso liegt es dadurch oft nahe, dass ein Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung vermehrt den Schüler_innen der eigenen Schule zugesprochen wird, auch weil die vermeintlichen Grenzen zwischen den Schüler_innen mit und denen ohne Förderbedarf ohnehin ‚verschwimmen‘ und weitere Ressourcen bzw. Expertisen akquiriert werden müssen, um die Anforderungen umsetzbar zu machen. Um Inklusion auf der Ebene der Einzelschulen zumindest teilweise zu ermöglichen, werden hier also systemkonforme Anpassungen vorgenommen, die letztlich die Idee schulischer Inklusion mitunter bis ins Gegenteil verkehren und zu anhaltenden Konflikten und Belastungen im System führen (vgl. Amrhein, 2011; Badstieber, 2021; Trumpa & Janz, 2014).

Aus bildungspolitischer Perspektive ist dabei sicherlich spannend zu erkennen, dass diese Entwicklung unter anderem mit einer stetig steigenden Zahl an Attestierungen sonderpädagogischen Förderbedarfs gerade im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und damit einem zunehmend verstärkten Bedarf an Sonderpädagog_innen einherging, dem nun wiederum mit einem massiven Ausbau der Studienplätze im Bereich der Sonderpädagogik seitens der Bildungspolitik begegnet wird. So kann die These weiter untermauert werden, dass die Entwicklung schulischer Inklusion in Deutschland im Wechselspiel der Ebenen und Interessen (eher) keinen Wandel der bestehenden Strukturen des Schulsystems herbeirief. Vielmehr führte sie in einem Zirkelschluss systemkonformer Rekontextualisierungen zu einer Verstetigung und Verfestigung der getrennten und verbesondernden System(-logiken) (vgl. Biermann, 2019). Wie wir in unserer Zusammenarbeit mit der Bildungspolitik und -administration in NRW erfahren, blicken diese aktuell mit Besorgnis auf die stetige Steigerung der Förderquoten und der damit verbundenen Entwicklungen und Kosten.

»Es werden systemkonforme Anpassungen vorgenommen, die letztlich die Idee schulischer Inklusion mitunter bis ins Gegenteil verkehren.«

Wie weiter mit der Inklusion? Wir müssen (miteinander) reden!

Was bedeuten diese Ausführungen nun für die Weiterentwicklung schulischer Inklusionsbemühungen im Land? Der hier von uns vorgeschlagene mehrerbenentheoretische Weg könnte hier neue Impulse und Anregungen setzen für...

... die Ebene der Bildungspolitik

Widersprüche, Spannungsfelder und systemkonforme Umdeutungen schulischer Inklusion sind bei der Ausgestaltung immanent und ebenenspezifisch. Ein Blick in die vonseiten der Bildungspolitik geführte Kommunikation zeigt hier eher eine „(bildungspolitische) Kultur und Praxis, die die notwendigerweise entstehenden Widerstände und Widersprüche im Prozess der Veränderung und Steuerung schulischer Transformationsprozesse nicht gezielt und unterstützend zu benennen [...], sondern eher [...] zu ‚umfahren‘ bzw. zu delegieren“ (Badstieber, 2021, S. 284) versucht. ‚Blumige‘ bildungspolitische Inklusionsrhetorik erscheint wenig sachdienlich und notwendig, zumal Akteur_innen zahlreicher Schulen etwa in NRW immer wieder laut deutlich machen, dass es nicht weiter gehen kann wie bisher. Wir kommen zu der Ansicht, dass der Versuch, die neue Bildungsidee in veralteten Strukturen zur Umsetzung bringen zu wollen, scheitert und aktuell viel Leid und auch eine letztlich ineffiziente Ressourcensteuerung im System (re-)produziert. Wir möchten auch mit diesem Text alle bildungspolitischen Akteur_innen dazu einladen, mit den Akteur_innen auf den unterschiedlichen Systemebenen und mit uns über transformatorische Schritte im deutschen Bildungssystem ins Gespräch zu kommen, die dazu führen könnten, ein Schulsystem für wirklich alle Kinder und Jugendlichen auf der Grundlage inklusionspädagogischer Prinzipien aufzubauen. Eine verstärkte Kommunikation und kooperative Entwicklungsarbeit über die Systemebenen hinweg scheint hierzu dringend erforderlich.

...die Ebene der Bildungsadministration

Sollte es gelingen, an dieser Stelle bildungspolitisch neue Wege einzuschlagen, würde es auch gelten, der darunter liegenden Ebene der Bildungsadministration neue Handlungsspielräume einzuräumen und ihre Arbeit deutlich konsequenter in Richtung schulischer Inklusion auszurichten. Auch auf ihr zeigen sich verstärkt systemkonforme Rekontextualisierungsstrategien und es wird etwa am Beispiel sonderpädagogischer Feststellungsverfahren sichtbar, dass die administrativen Verfahren und Regelungen „zur leistungsbezogenen Zuweisung, Segregation und Exklusion von Schüler_innen [...] nicht etwa ‚gestrichen‘, sondern durch Verordnungen sonderpädagogischer Förderung modifiziert und in ihrer widersprüchlichen Komplexität bürokratisiert“ (Badstieber, 2021, S. 283) wurden. Die vom Landesrechnungshof NRW vorgenommenen Prüfungen der administrativen Vorgänge im Feststellungsverfahren zeigen beispielsweise auf, dass auch in diesem Bereich enorme Handlungszwänge bestehen, die bisherige Logik eher fortzuführen als zu transformieren. Wir gehen davon aus, dass Entscheidungen von solcher Tragweite für Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen vonseiten der Bildungsadministration nicht leichtfertig getroffen werden, und vermuten auch auf dieser Ebene systemische Handlungszwänge und ein erhebliches Belastungs- und Ambivalenzerleben. Empirische Forschung zu diesen inneren Aushandlungsprozessen der Bildungsadministration liegt bisher jedoch kaum vor.

...die Ebene der Einzelschule

Schließlich wird es unserer Ansicht nach notwendig sein, die systemische Unterstützung und Qualifizierung der allgemeinbildenden Schulen verstärkt ins Zentrum zu rücken. Die (überholte) Idee, die komplexen Belastungen und möglichen Hindernisse des Lehrens und Lernens im Schulsystem vorrangig durch eine personenbezogene Diagnostizierung und Förderung der Kinder und Jugendlichen (mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) ‚aufzufangen‘, scheint exkludierende Problemkonstellationen zu verschärfen und Potentiale ungenutzt zu lassen. Wir möchten hier auch den Vorschlag machen, verstärkt Verfahren und Abläufe zu entwickeln, die die Unterstützungsnotwendigkeiten der Schulen und nicht (nur) die ihrer Schüler_innen erfassen und diese dann auch bedienen. Unsere Forschungen und Zusammenarbeit mit den Schulen gerade auch bezüglich des viel diskutierten Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung zeigen uns, dass es hier möglich und notwendig ist, gerade auch nach der Coronapandemie nicht die Kultur der ‚Fehlerbeseitigung‘ bei den vermeintlich ‚gestörten‘ Kindern fortzusetzen: Stattdessen gilt es, die gemeinsame Verantwortung der (para-)professionellen Akteur_innen und ihre Beziehung zu den Herausforderungen der Erziehung und Bildung in den schulischen Bedingungen zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen, um Schule (wieder) für alle Personen als emotional sicheren Beziehungsraum zu gestalten (vgl. Badstieber & Amrhein, 2022).

... die Rolle der Wissenschaft

In der Wissenschaft sind zahlreiche neue Professuren und Arbeitsbereiche im Kontext Inklusion entstanden. Die überwiegende Besetzung dieser Professuren mit Akteur_innen aus dem Bereich der sonderpädagogischen Disziplinen hat erhebliche Auswirkungen auf die Wissensproduktion. Die wissenschaftliche Thematisierung potentieller Transformationsmöglichkeiten der vielfältig benachteiligten Strukturen für alle Schüler_innen wirkt im Inklusionsdiskurs (der Wissenschaft) mitunter unterrepräsentiert. Mit der Entscheidung, Inklusion gerade auch an Hochschulen durch ein Mehr an Sonderpädagogik zu implementieren, gerät scheinbar der grundlegend systemkritische Fokus auf Ein- und Ausschlussprozesse in unseren Bildungsinstitutionen ins Abseits des Diskurses.

Abschließend bleibt festzuhalten: Die hier skizzierten Entwicklungen unterstreichen die Notwendigkeit einer mehrerbenentheoretischen Kooperation auch zwischen Wissenschaft und Praxis. Diese besitzt – gemeinsam mit einer intensivierten Kommunikation und Zusammenarbeit über die Ebenen hinweg – das Potenzial, die vielen Anstrengungen und aktuell noch vereinzelt Erfolge schulischer Inklusion zu bündeln und die Handlungsspielräume einer transformatorischen Perspektive auf Inklusion (wieder) zu eröffnen (vgl. Amrhein & Badstieber, 2021).

Die Reihe **WEITERDENKEN** ist abrufbar unter:

www.fes.de/landesbuero-nrw/weiterdenken



Literatur

Amrhein, Bettina (2011). Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Klinkhardt.

Amrhein, Bettina (2014). Am und im Widerspruch arbeiten. Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. Friedrich Jahresheft, XXXII, S. 17-19.

Amrhein, Bettina (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In Bettina Amrhein (Hrsg.), Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte (S. 17-38). Klinkhardt.

Amrhein, Bettina & Badstieber, Benjamin (2019). Professionalisierung von Schulleitungen für Inklusion – Erarbeitung einer empirisch gestützten Handreichung zur Gestaltung schulischer Inklusion. In Veronika Manitiuss & Nils van Holt (Hrsg.), Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft (S. 171-190). wvbv.

Amrhein, Bettina & Badstieber, Benjamin (2021). Mit Schulleitung gesunde, inklusive Schule gestalten. Handlungsempfehlungen und Reflexionsimpulse für Schulentwicklungsprozesse (Bde. 202-111). DGUV Information.

Amrhein, Bettina & Naraian, Srikala (Hrsg.) (2022). Reading Inclusion Divergently. Articulations from Around the World (Bd. 19). Emerald Publishing Limited.

Badstieber, Benjamin & Amrhein, Bettina (2016). Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. In Vera Moser & Birgit Lütje-Klose (Hrsg.), Schulische Inklusion, 62. Beiheft (S. 175-189). Beltz Juventa.

Badstieber, Benjamin (2021). Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion. Klinkhardt.

Badstieber, Benjamin & Amrhein, Bettina (Hrsg.) (2022). (Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. Beltz Juventa.

Biermann, Julia (2019). „Sonderpädagogisierung der Inklusion“. Artikel 24 UN-BRK und die Diskurse über die Entwicklung inklusiver Schulsysteme in Nigeria und Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/284892/sonderpaedagogisierung-der-inklusion/> (Zugriff 16.05.23).

Böing, Ursula, & Köpfer, Andreas (2016). Einleitung – Inklusion zwischen Bewahrung und Transformation von Bildungsräumen. In Ursula Böing & Andreas Köpfer (Hrsg.), Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume (S. 7-14). Klinkhardt.

Dorrance, Carmen & Dannenbeck, Clemens (2016). Schulische Inklusion im deutschsprachigen Raum I. Zeitschrift für Inklusion, 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/29> (Zugriff 16.05.23).

Dorrance, Carmen & Dannenbeck, Clemens (2017). Schulische Inklusion im deutschsprachigen Raum II. Zeitschrift für Inklusion, 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/33> (Zugriff 16.05.23).

Fend, Helmut (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gasterstädt, Julia, Kistner, Anna & Adl-Amini, Katja (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. Zeitschrift für Inklusion, 4, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551> (Zugriff 16.05.23).

Hinz, Andreas (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. Zeitschrift für Inklusion, 1, <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> (Zugriff 16.05.23).

Mißling, Sven & Ückert, Oliver (2014). Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Deutsches Institut für Menschenrechte.

Schulgesetz NRW – Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) idF vom 15.02.2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 02.07.2019 (SGV. NRW. 223).

Trumpa, Silke & Janz, Frauke (2014). „Ich mach’ mir die Welt, wie sie mir gefällt!“ Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementierungsprozess der Inklusion. In Silke Trumpa, Stefanie Seifried, Eva-Kristina Franz & Theo Klauß (Hrsg.), Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik (S. 61-78). Beltz Juventa.

Willmann, Marc (2015). Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen. Diagnostik und Assessment in der inklusiven Schule. In Holger Schäfer & Christel Rittmeyer (Hrsg.), Handbuch Inklusive Diagnostik (S. 419-432). Beltz.

Wocken, Hans (2012). Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. Zeitschrift für Inklusion, 4, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80> (Zugriff 16.05.23).

Impressum

© Friedrich-Ebert-Stiftung

Herausgeber

Landesbüro NRW, Severin Schmidt (V. i. S. d. P.)

Ansprechpartnerin

Ann-Mareike Bauschmann
Godesberger Allee 149, 53175 Bonn
Tel.: 0228 883-7204, Fax: 0228 883-9208, landesbuero-nrw@fes.de, www.fes.de/landesbuero-nrw, www.facebook.com/FESNRW, twitter.com/FESNRW

Gestaltung

Designbüro Petra Bähler

Druck

Friedrich-Ebert-Stiftung

Eine gewerbliche Nutzung der von der Friedrich-Ebert-Stiftung herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung der Friedrich-Ebert-Stiftung nicht gestattet. Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung dürfen nicht für Wahlkampfzwecke verwendet werden. Die Ausführungen und Schlussfolgerungen sind von den Autor_innen in eigener Verantwortung vorgenommen worden.

ISBN 978-3-98628-398-8