

Die kontinuierliche Reflexion der Anpassung der Lernbedingungen an die Kompetenzen, Erfahrungen und Ressourcen eines Kindes drückt ein drittes Prinzip der Inklusion aus: Passungsprobleme müssen erkannt und behoben werden. In diesem Sinne lässt sich *Inklusion als Prozess des Lösungsfindens* beschreiben, in den alle Beteiligten einbezogen sind und – bei Bedarf – externe Ressourcen, z. B. Beratungslehrkräfte (Heil- und Sonderpädagog*innen, Inklusionsberater*innen) oder spezifische Fachstellen (z. B. Familien- und Erziehungsberatungsstellen, Fachkräfte aus dem Bereich der Medizin, Therapie oder Pflege) hinzugezogen werden. Die Bereitschaft, Lösungen zu suchen, ist ein essenzielles Merkmal der Inklusion, auf die sich eine konstruktive und offene Haltung für Inklusion positiv auswirkt. Gleichzeitig wird auch offensichtlich, dass Lösungen für eine sehr heterogene Schüler*innenschaft manchmal auch nur »bestmöglich« sein können, wenn räumliche Bedingungen nicht verändert oder aber unterschiedliche Bedürfnisse nur erschwert miteinander in Einklang gebracht werden können. Eine bergige Region bleibt für Menschen, die sich im Rollstuhl fortbewegen, eine Herausforderung. Personen, die viel erzählen, können Personen, die eher leise und ruhige Bedingungen brauchen, das Leben erschweren.

In diesem Sinne lässt sich abschließend sagen: *Inklusion ist nicht nur bunt und farbenfroh*. Wie in unserer demokratischen Gesellschaft mit vielfältigen und unterschiedlichen Menschen führt die Heterogenität zu Irritationen, die als Bereicherung oder auch als Störung erlebt werden können. Für die einen ist es beispielsweise spannend zu erfahren, dass Menschen ihre Religion anders leben als man selbst. Anderen fällt es schwer zu akzeptieren, dass Menschen (auch in Bildungseinrichtungen) Zeit für ihr persönliches Gebet brauchen. Auch im Hinblick auf politische oder ökologische Ansichten führt die Meinungsvielfalt zu Kontroversen: Während die einen sich für Klimaschutz und Urlaub in der Region engagieren, verbringen die anderen ihre Ferien genussvoll in Übersee. Im Zusammenhang mit Inklusion spielt die Wertschätzung von und Neugier auf Unterschiedlichkeit eine ebenso wichtige Rolle wie das Aushalten von ihr im Sinne von Toleranz und Kompromissfähigkeit.

2.1 Inklusion und die UN-Behindertenrechtskonvention

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde 2009 der Inklusionsbegriff in den deutschsprachigen Ländern weitläufig bekannt, wenn er auch bereits im Jahr 1994 auf der Konferenz von Salamanca Einzug in die pädagogische Fachdiskussion genommen hat. Es kam zu einer Erneuerung der Ausrichtung der Einbeziehung von Schüler*innen – nach der UN-Behindertenrechtskonvention vor allem mit Behinderung – in den Unterricht in den Regelschulen vor Ort.

Betrachtet man die UN-Behindertenrechtskonvention wurde diese notwendig, da trotz der allgemeinen Menschenrechts- und Kinderrechtskonvention die

Rechte von Menschen mit Behinderung zu häufig missachtet wurden, wie Leandro Despouy als UN-Sonderberichterstatter 1993 feststellte. In der Folge wurde die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung erarbeitet und am 13. Dezember 2006 in New York einstimmig verabschiedet.

Die UN-Konvention reflektiert ergänzend zur allgemeinen Menschenrechtskonvention in 50 Artikeln die Menschenrechte im Kontext von Behinderung und konkretisiert u. a. die Grundsätze der Menschenwürde, der Selbstbestimmung, der Gleichberechtigung von Mann und Frau, der Grundsatz der Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderung, der umfassenden Teilhabe sowie den Grundsatz zum Schutz des Wohls des Kindes. Ein wesentlicher Gedanke der UN-Konvention ist die soziale Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, die in keinem Lebensbereich aufgrund ihrer Behinderung ausgegrenzt werden dürfen. Bezogen auf den Bildungsbereich werden in Artikel 24 das Recht auf Bildung, der Zugang zum Bildungssystem sowie Erfordernisse des Bildungssystems benannt (vgl. United Nations, 2008).

Der Inklusionsbegriff wird in der UN-Behindertenrechtskonvention nicht eindeutig festgelegt, sodass er heutzutage vielfältig definiert und verstanden wird. Während er häufig als deskriptive Beschreibung für eine Situation verwendet wird, in die Menschen mit Behinderung in die Gemeinschaft einbezogen sind und an ihr teilhaben, sehen ihn andere nicht nur auf Menschen mit Behinderung sondern auf alle Menschen bezogen. Im pädagogischen Bereich wird zudem das prozesshafte Geschehen herausgestellt, wie es anfangs beschrieben wurde. Auch wird betont, dass mit Inklusion ein Ziel definiert wird, das in der Realität nicht dauerhaft und vollumfänglich ohne kontinuierliches Bemühen erreicht werden kann. Vielmehr soll Inklusion als Leitprinzip das Handeln an einer Vision ausrichten. Angelehnt an die menschenrechtlichen Überlegungen und die vorangestellten Ausführungen wird im vorliegenden Buch mit Inklusion das kontinuierliche Bemühen, die Umwelt an das Individuum anzupassen, herausgestellt (Walter-Klose, 2020b):

Inklusion wird verstanden als ein menschenrechtlich begründeter Prozess der Veränderung und Anpassung eines Angebotes in Hinblick auf ein visionäres Ziel, nach dem alle Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit jederzeit vollkommen gleichberechtigt und gleichwertig behandelt werden, sodass sie ihr Leben weitestgehend selbstbestimmt in der Gesellschaft leben können.

Mit dieser Definition bekommen Maßnahmen der Gestaltung inklusiver Lernwelten ihre Ausrichtung im Bildungskontext: In der Schule sollen alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit gleichberechtigt und gleichwertig behandelt werden. Explizit wird in Artikel 24 gefordert, dass »Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterfüh-

renden Schulen haben« (2b) sowie »wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld [erhalten], das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet« (2e) (vgl. United Nations, 2008).

Die Tatsache, dass eine Person anders aussieht, sich anders bewegt oder andere Überzeugungen hat, soll ihre Bildungschancen nicht beeinträchtigen. Barrieren sollen reduziert und auch über den Einbezug externer Hilfen und Unterstützungsressourcen gleiche Lernbedingungen hergestellt werden. Eine Schülerin, die beispielsweise nicht sprechen kann, benötigt die Einbeziehung eines Sprachcomputers oder von Dolmetscher*innen, um die gleichen Ausgangsbedingungen wie ihre Mitschüler*innen zu haben.

2.2 Modell zur Qualität inklusiver Bildungsangebote

Mit dem Blick auf die Umsetzung von Inklusion und die Herstellung von Passungen wurden in den letzten Jahren vielfältige Bestrebungen in Praxis und Theorie unternommen, die als Anregung dienen, die eigene Gestaltung des inklusiven Lernangebots zu reflektieren.

So lassen sich eher praxisorientierte Bücher des Vereins Mittendrin (Mittendrin e.V. 2011, 2013) zur Gestaltung von Inklusion in Primar- und Sekundarstufe ebenso finden, wie die Beschreibung der Erfahrungen und theoretischen Grundlagen für Inklusion an der Inklusiven Universitätsschule Köln durch die Wissenschaftler*innen Reich, Asselhoven und Kargl (2015), in der vielfältige Leitlinien thematisiert werden, die schulstrukturelle Merkmale ebenso betreffen wie Inhalte, Werte und Haltungen. Weitere wissenschaftlich orientierte Konzepte zur Umsetzung von Inklusion lassen sich bei Moser (2013), Moser und Egger (2017) oder Heimlich und Kahlert (2014) finden. Alle Bücher geben Anregungen für die individuelle, inklusionsorientierte Gestaltung von Schulen.

Ähnlich verhält es sich mit empirischen Studien, in denen Gelingensbedingungen und Herausforderungen für inklusiven Unterricht thematisiert werden (z. B. Lelgemann et al., 2012; Kahlert & Kazinka-Schübel, 2016). Auch sie geben einen umfassenden Überblick über Prozesse und Strukturen an Schulen, die dazu beitragen, soziale Teilhabe und chancengleiche Entwicklungen zu ermöglichen. Im Zusammenhang mit der Analyse bestehender Erfahrung soll im Folgenden ein Modell vorgestellt werden, das es erlaubt, Anpassungserfordernisse im Bereich schulischer und gesellschaftlicher Strukturen zu differenzieren. Es erleichtert die vielfältigen Befunde und Ansatzpunkte zu integrieren und Handlungen abzuleiten.

Versucht man wichtige Einflussgrößen in der Schule zu beschreiben, die Einfluss auf die schulische Inklusion haben, lassen sich neben der Unterrichtsgestaltung und des Fach- und Methodenwissens der Lehrkraft ebenso Einflüsse der Schule als Einrichtung mit ihrer Architektur und ihrer Schulleitung benennen wie

Einflüsse der Schulverwaltung und Gesellschaft. Auch spielen Begegnungen in der Pause zwischen den Kindern und Jugendlichen eine bedeutsame Rolle, die nur zu einem gewissen Maße von Lehrkräften beeinflusst werden können. Diese Überlegungen zeigen, dass eine Trennung der Ebenen hilfreich ist, wenn man Schule weiterentwickeln möchte, da nur ein Teil der Schulstrukturen und -prozesse von engagierten Lehrkräften beeinflussbar ist. Für andere ist gemeinsames Handeln der Lehrer*innenschaft, der Schulfamilie oder der Gesellschaft notwendig.

Urie Bronfenbrenner (1981) hat ein Modell entwickelt, mit dem er Rahmenbedingungen auf verschiedenen Ebenen benannt hat, die die kindliche Entwicklung beeinflussen. In seinem Ökosystemischen Ansatz unterscheidet er zwischen Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem, die auf die Entwicklung eines Kindes über die Zeit betrachtet einwirken (vgl. Abbildung 1). Mit dem Mikrosystem verband Bronfenbrenner z. B. das konkrete Umfeld, in dem ein Individuum mit seinen Fähigkeiten und Merkmale lebt. Die Schule ist ein derartiges Mikrosystem, in dem Schüler*innen mit ihrer Persönlichkeit mit Lehrkräften und der Schulausstattung in Wechselwirkung treten. Andere Microsysteme sind die Familie oder der Sportverein.

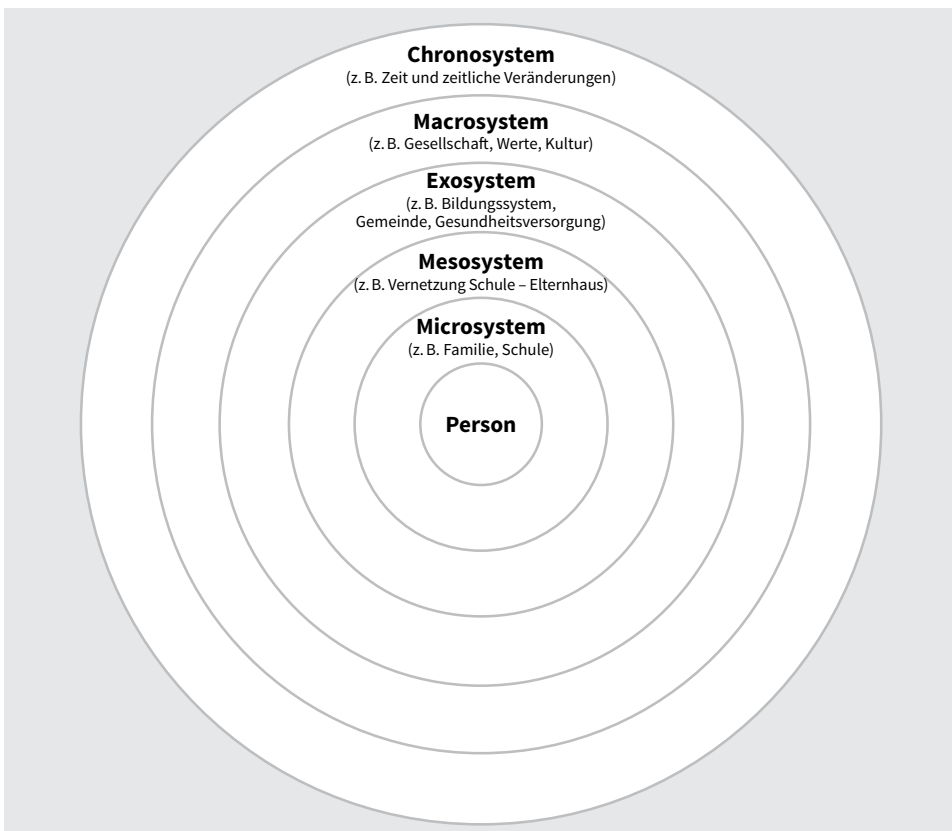


Abbildung 1: Das Ökosystemische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner (1981)

Auf der nächsten Ebene, die Bronfenbrenner als Mesosystem bezeichnet, sieht er die Vernetzung von Mikrosystemen, wie z. B. die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Elternhaus, Schule und Sportverein, die für das Individuum von Bedeutung sind. Zu diesem System zählen alle Lebensbereiche, an denen das Individuum beteiligt ist.

Das Exosystem beschreibt Lebensbereiche, an denen das Individuum nicht direkt beteiligt ist, die aber das Leben und die Entwicklung des einzelnen beeinflussen können. Hier können beispielsweise Schulbehörden aufgeführt werden, die mit ihren Vorgaben das Leben des Kindes in der Schule beeinflussen.

Zu guter Letzt berücksichtigt Bronfenbrenner das Makrosystem, in dem kulturelle Werte und Normen als übergeordnete Einflussgrößen auf das Leben des Individuums zusammengefasst werden sowie das Chronosystem, das Entwicklungen über die Zeit Rechnung trägt.

Das Modell von Bronfenbrenner strukturiert Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen für die*den Einzelne*n, die von Systemen, an denen sie*er in unterschiedlichem Ausmaß beteiligt ist, mitbeeinflusst werden. Werte und Normen der Gesellschaft sowie kulturelle, wissenschaftliche und auch gesetzgeberische Einflüsse können so in ihrer Bedeutung für schulisches Geschehen mitbedacht werden.

Nehmen wir die anfangs dargestellten Ausführungen zur Inklusion auf Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention stellen diese ein Einfluss auf der Ebene des Makrosystems dar, der die Interaktionen in der Schule beeinflusst. Die Lehr- und Lernsituation soll ebenso wie die Schule als Einrichtung einen gleichberechtigten Zugang und bestmögliche schulische und soziale Entwicklung mithilfe wirksamer Unterstützungsmaßnahmen für alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit ermöglichen. Was allerdings bestmögliche Bildung ist, ist dabei nicht einfach zu beantworten. Einerseits können Leistungsentwicklungen, Noten, Schulabschlüsse ein Maß für Bildung darstellen, wenn auch diese dem Bildungsverständnis aus pädagogischer Sicht nicht gerecht werden.

In der Pädagogik ist der Bildungsbegriff schwer zu definieren. Eine eindeutige Definition von Bildung ist nach Dörpinghaus und Uphoff (2011, 56) nahezu unmöglich und auch Versuche, den Kern von Bildung nur kurz darzustellen, können dem Bildungsbegriff in seiner Spannweite nicht gerecht werden. Bildung beinhaltet »die Sorge um sich« (Dörpinghaus & Uphoff, 2011, 60) und ist eine »Form der Selbstgestaltung, die den Menschen auf vieles achten und ihn sein Leben aufmerksam führen lässt, und zwar als Praxis der Freiheit mit dem Ziel, sich selbst zu regieren« (ebd.). In diesem Sinne ist Bildung sehr eng mit dem Erlangen von Freiheit, Selbstbestimmung und Erkenntnis verbunden. In der Schulpraxis wird das Bemühen um Bildung inhaltlich durch die Lehrpläne gelenkt, in denen, je nach Art des