

EWR 12 (2013), Nr. 1 (Januar/Februar)

Sammelrezension Inklusive Schule

Vera Moser (Hrsg.)

Die inklusive Schule

Standards für die Umsetzung

Stuttgart: Kohlhammer 2012

(238 S.; ISBN 978-3-17-021907-6; 29,90 EUR)

Rainer Benkmann / Solveig Chilla / Evelyn Stapf (Hrsg.)

Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke

Immenhausen: Prolog-Verlag 2012

(180 S.; ISBN 978-3-934575-55-4; 24,80 EUR)

Ulrich Heimlich / Joachim Kahlert (Hrsg.)

Inklusion in Schule und Unterricht

Wege zur Bildung für alle

Stuttgart: Kohlhammer 2012

(208 S.; ISBN 978-3-17-020011-1; 26,80 EUR)

Kersten Reich

Inklusion und Bildungsgerechtigkeit

Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule

Weinheim: Beltz 2012

(240 S.; ISBN 978-3-407-25681-2; 16,95 EUR)

Simone Seitz / Nina-Kathrin Finnern / Natascha Korff / Katja Scheidt (Hrsg.)

Inklusiv gleich gerecht?

Inklusion und Bildungsgerechtigkeit

Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012

(311 S.; ISBN 978-3-7815-1847-6; 19,90 EUR)

Nach einer intensiven „Publikationswelle“ zu Integration und integrativem Unterricht in den 1990er Jahren, kommen derzeit zahlreiche Bücher zum Thema „Inklusion“ auf den Markt, von denen fünf hier vorgestellt werden. Zunächst wird zu den einzelnen Büchern Stellung genommen. Anschließend wird auf die in allen Bänden behandelten thematischen Aspekte „Von der Integration zur Inklusion“ und „Inklusive Didaktik“ eingegangen.

(I) Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung

Einen sehr guten Einblick in das, was eine „inklusive Schule“ ausmacht und deren Entwicklung nicht primär als sonderpädagogische Aufgabe verstanden wird, bietet der von Vera Moser herausgegebene Sammelband „Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung“. Darin – wie auch in den meisten anderen der besprochenen Bücher – kommen hauptsächlich Autoren zu Wort, die schon die mehr als 40 Jahre währende Integrationsbewegung wissenschaftlich mit gestaltet und geprägt haben: Ines Boban, Andreas Hinz, Annedore Prengel, Irmtraut Schnell, Rolf Werning, Reimer Kornmann u.a.m. Es ist daher nicht verwunderlich, dass hier ausdrücklich die Position vertreten wird, dass Integration und Inklusion keine unterschiedlichen Ansätze darstellen und dass in Inklusion auf Etikettierungen von Schüler/innen zur Ressourcengewinnung zu verzichtet sein wird (8).

Der Band ist in sieben Bereiche eingeteilt: Rechtliche Grundlagen schulischer Inklusion; Strukturelle Voraussetzungen und Ressourcen im Kontext von Schulentwicklung; Transitionen; Professionalisierung und Ausbildung; Inklusiver Unterricht; Lern- und entwicklungsbezogene Diagnostik; Unabhängige Beratung. Gefragt wird nach dem „Wie“ der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskommission. In allen Beiträgen wird zunächst ein Bezug zu den Forderungen der Kommission hergestellt und am Ende jedes Artikels werden Standards formuliert. Diese basieren auf normativen Überzeugungen, die sowohl aus „best practice“ als auch aus Forschungsergebnissen gewonnen wurden. Eine sonderpädagogische Grundversorgung wird als unerlässlich für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung angesehen. Katzenbach und Schnell beschreiben „Throughput-basierte Systeme“ und Finanzierungsmöglichkeiten, d.h., die Beschulung von Schüler/innen wird nicht über gutachterlich festgestellte Bedarfe von einzelnen Schüler/innen finanziert, sondern über Aufgaben- und Funktionsbeschreibungen für das Gesamtsystem (32). Mack weist auf das relativ neue Konzept „Bildungslandschaften“ (41) hin, denn Inklusion ohne Berücksichtigung der sozialen Lage gehe nicht (45). Bildungslandschaften sind nach Mack auf kommunaler Ebene ein geeignetes bildungspolitisches Konzept, um Prozesse der Inklusion zu unterstützen und zu fördern.

Die inklusive Schule bedarf einer spezifischen Schulentwicklung. Im Beitrag von Brokamp geht es um die Qualifizierung externer Prozessbegleiter inklusiver Schulentwicklung. Werning referiert dazu einen



Forschungsüberblick über Studien zu inklusiven Schulen in England und kennzeichnet vier Aspekte, die inklusive Schulen auszeichnen: Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeiten, kompetente und starke Schulleitungen, flexible und weniger segregierende Unterrichtsformen, inklusionsförderliche und unterstützende Bildungspolitik (51). Dies ist letztlich das, was generell unter einer effektiven Schulentwicklung verstanden wird. Nicht das Kind hat sich der Institution anzupassen, sondern die Institution dem Kind. Boban und Hinz, beide seit vielen Jahrzehnten in der Integrationsbewegung wissenschaftlich aktiv tätig, nehmen das Verhältnis von Inklusion und Standards in den Blick und stellen die m.E. sehr berechtigte Frage, inwieweit Inklusion und Standards überhaupt zusammenpassen. Sie ziehen sich auf eine vermittelnde Position zurück, indem sie darauf hinweisen, dass es darauf ankomme, wie Standards definiert werden. In diesem Zusammenhang sehen sie den von jeder Schule selbst weiterzuentwickelnden Index für Inklusion als Chance, um Schulentwicklung als Prozess in Richtung Inklusion voranzubringen (72).



Sisti-Wyss und Wagner stellen ein Qualitätshandbuch für „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ vor, das insbesondere für KITAs ausgearbeitet wurde, sowie inklusive Praxiskonzepte wie u.a. den Ansatz „Anti-Bias-Approach“ (84 f). Anhand von Beispielen wird im Themenfeld „Transitionen“ beschrieben, wie eine inklusive Praxis im Übergang von der Schule über eine Ausbildung oder Qualifikation in die Erwerbstätigkeit gestaltet werden kann. Geiling zeigt am Modell „FLEX Brandenburg“ Grenzen von Inklusion auf, da die neue Schuleingangsstufe zwar programmatisch auf Inklusion gerichtet ist, die Organisationsstrukturen jedoch weiterhin dem Homogenitätsprinzip verpflichtet sind (120).



Bezüglich der „Professionalisierung und Ausbildung“ kann man auf eine lange Tradition der Integrationsarbeit und -forschung zurückgreifen. Allerdings stellen Moser und Demmer-Diekmann fest, dass in Bezug auf professionelle Kooperation und Teamarbeit kaum evidenzbasierte Erkenntnisse vorliegen (154). Die Autorinnen fassen Module der Lehreraus- und Weiterbildung der Universitäten Bielefeld, Bremen und der Fortbildung in Thüringen zusammen. „Lern- und entwicklungsbezogene Diagnostik“ gehört zu den unterrichtsbezogenen Bereichen, die insbesondere für Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, bislang zu wenig Beachtung gefunden haben, für die Entwicklung einer inklusiven Schule jedoch von größter Bedeutung sind. Probst und Euker widmen sich einem bedeutsamen Aspekt, der in den hier zu rezensierenden Büchern ansonsten kaum Beachtung findet. Mit dem Slogan „Jedes Kind ist anders; alle Kinder sind gleich“ (195) weisen die Autoren darauf hin, dass man nicht unendlich individualisieren könne. Nicht die „Etikettierung“ und zeitweilige Besonderung ist das Problem, sondern das Unterbleiben ihrer diagnostisch indizierten, vorübergehenden Zuweisung zu klassen- oder jahrgangsinternen Lern- und Fördersettings (202). Kornmann, der bereits seit den 1980er Jahren die Zuweisung von Schülern/innen aus sozial schwachen sowie Migrantenfamilien untersucht, verweist auf die Diskrepanzen zwischen Anspruch an Inklusion und Wirklichkeit. Er listet Fragen auf (208 f), die helfen können, den eigenen Unterricht zu analysieren. Zum Bereich „Unabhängige Beratung“ nehmen Hausmann und Wingerter ausführlich Stellung und befassen sich mit „umweltbedingten Barrieren“.



(II) Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke

Das von Rainer Benkmann, Solveig Chilla und Evelyn Staph herausgegebene Buch „Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke“ ist eine Mischung aus Beschreibungen des Schulalltags und Beiträgen zur kritischen Beleuchtung bildungs- und gesellschaftspolitischer Entwicklungen. Es kommen Pädagog/innen zu Wort, die bemüht sind, die Herausforderungen des inklusiven Alltags zu bewältigen und Mut machen wollen, in inklusiven Schulen zu arbeiten (Scholz, Müller und Bergmann). Schwierigkeiten und Misserfolge sowie „best-practice“ Modelle werden analysiert und interpretiert. In einer Befragung von Regelschullehrkräften in Thüringen (Krebs) wird auf die Gefahr einer „Totdifferenzierung“ (32) hingewiesen (dazu passt der o.g. Beitrag von Probst und Euker im Sammelband von Moser), und die „Masse an Differenzierung“ wird als Belastung empfunden (32). Problematisch für die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems finden Steinert und Chilla, dass eine überwiegend defektorientierte Sichtweise und ein monokausales Denken bei Studierenden des Masterstudiengangs Grundschule vorherrschen (78). In der Studie von Opalinski und Benkmann bezeichnen die Autoren die Einstellung befragter Thüringer Lehrkräften zur Inklusion als relativ negativ und kritisch, wobei Frauen signifikant positiver eingestellt sind als Männer (97). Die Kooperation von Lehrkräften (Team-Teaching) mit unterschiedlicher Kompetenz wurde in den letzten Jahrzehnten bereits gut erforscht. Da heute jedoch im Gegensatz zu den Integrations-Modellen die Kooperation von Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräften in der Regel nicht mehr freiwillig ist, gewinnen die individuellen und strukturellen Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation eine neue Bedeutung, deren wesentliche Faktoren die Autorin zusammenfasst (Chilla, 103).

Die Beiträge von Herz und Benkmann nehmen die Realisierung von Inklusion vor dem Hintergrund neoliberalistischer Wirtschaftsentwicklungen kritisch in den Blick. Laut Herz dürfe Inklusion nicht auf die Schule als alleinigen Lern- und Entwicklungsort reduziert werden und es müssen zugleich die wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen präzisiert werden, die bisher national wie international die Verwirklichung einer „Inclusive Education“ verhindert haben (47). Benkmann fokussiert seinen Beitrag auf die negativen Prozesse der Globalisierung, da die Ökonomisierung auch zu einem starken Kosten-Nutzen-Denken in Schule geführt hat (57). Zudem trägt das gegliederte Schulsystem zur Reproduktion der gesellschaftlichen Desintegration bei und steht im Widerspruch zur inklusiven Schule. Der Autor fasst die 2. World Vision Kinderstudie 2010 zusammen und stellt fest, dass sich gesellschaftliche Widersprüche auch in einer inklusiven Schule nicht harmonisieren lassen.

(III) Inklusion in Schule und Unterricht – Wege zur Bildung für alle

Der von Ulrich Heimlich und Joachim Kahlert herausgegebene Band „Inklusion in Schule und Unterricht – Wege zur

Bildung für alle“ bietet Lesern, die wissen wollen, wie sich die Inklusionsbewegung im Laufe der Geschichte der Sonderpädagogik entwickelt hat und wie sie in Bezug auf die Sonderpädagogik einzuordnen ist, einen guten Einblick. Die aus der Sonderpädagogik (Heimlich) und der allgemeinen Pädagogik (Kahlert) kommenden Herausgeber zeigen, wie wichtig eine Verbindung zwischen den beiden Disziplinen ist, wenn Inklusion Schritt für Schritt verwirklicht werden soll. Das Buch enthält fünf umfassende Kapitel von unterschiedlichen Autoren, die sich sehr gut ergänzen. Daher kann dieses Buch eher wie eine Monographie denn als ein Sammelband gelesen werden. Im Vordergrund steht die Frage nach der Gestaltung des Bildungssystems unter der Forderung nach Inklusion. Die Herausgeber machen jedoch gleich im Vorwort darauf aufmerksam, dass „hochfliegende Pläne nicht selten an mangelhaften Ressourcen scheitern“ (7), wobei hier sowohl finanzielle als auch personelle Ressourcen gemeint sind. Über Inklusion und die inklusive Schule kann in Deutschland nicht diskutiert werden, ohne zu bedenken, dass sich seit 1945 ein Schulsystem herausgebildet hat, das sowohl die Dreigliedrigkeit zur Grundlage hat als auch die Herausbildung eines sich weit verzweigenden Förderschulsystems. Die Herausgeber sind der Meinung, dass der Inklusionsprozess zwar in erster Linie eine Aufgabe der allgemeinen Schulen ist, dass sie aber nur mit Unterstützung der sonderpädagogischen Fachkompetenz gelingen kann. Heimlich fordert einen neuen Rahmen für eine inklusive Lehrerbildung. Dabei überrascht es aus Rezensentinnensicht, dass er nach einer Kritik an der bisherigen Integrationspraxis vorschlägt, gerade aus den Schulen mit langjähriger Integrationserfahrung „inklusive Modellprojekte“ zu machen.

Die Geschichte der heil- und sonderpädagogischen Institutionen und insbesondere die Entwicklung sonderpädagogischer Förderung in Deutschland werden von Ellger-Rüttgardt systematisch und umfassend dargestellt. Ungeachtet des verbindlichen, universalen, gemeinsamen Bezugspunkts von Bildungsarbeit aller, geht es in der Heil- und Sonderpädagogik seit jeher stets auch um Differenz- und Differenzierungsprozesse. Um diese Prozesse zu verstehen, bietet es sich an, zurück zu blicken auf die unterschiedlichen Epochen, in denen die Tendenzen von Universalität und Partikularität, von Inklusion und Exklusion, Gleichheit und Differenz zu unterschiedlichen Resultaten geführt haben (28). Innerhalb der Inklusionsdebatte bleiben die Fragen nicht aus, ob die Förderschule als eigenständige sonderpädagogische Institution und ob Organisationsformen wie Förderklassen in allgemeinen Schulen oder Förderzentren weiterhin Bestand haben sollen. Heimlich möchte in seinem Beitrag sonderpädagogische Förderung als Netzwerkstruktur mit dem Ziel der Unterstützung der Inklusion in allgemeinen Schulen neu denken und gibt einen sehr guten und umfassenden Überblick über bisherige Orte sonderpädagogischer Förderung. Die grundlegende schulpädagogische Dimension einer modernen sonderpädagogischen Förderung wird vor dem Hintergrund der Zielperspektiven eines inklusiven Bildungssystems analysiert. Besonders betont werden dabei die sonderpädagogische Fachkompetenz in Bezug auf individuelle Diagnose- und Förderangebote, das gemeinsame Lernen am gemeinsamen Gegenstand, die Verhinderung von Etikettierung und Stigmatisierung sowie die Etablierung der inklusiven Bildung mit Hilfe des Unterstützungsnetzwerkes. Biewer und Fasching befassen sich mit den Zielen für die Entwicklung von Schule und Unterricht, die sich aus dem Postulat der Inklusion ergeben. Die Orientierung an den Ansätzen des ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) und des Capability-Approach (142) scheint tatsächlich eine differenzierte und der Inklusion entsprechende Sichtweise sowie eine Bereicherung der Schulentwicklungsforschung zu versprechen.

(IV) Inklusion und Bildungsgerechtigkeit

Ogbleich das von Kersten Reich herausgegebene Buch „Inklusion und Bildungsgerechtigkeit“ den Untertitel „Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule“ hat, stehen im Gegensatz zum Band von Moser nicht die Standards, sondern Fragen der Bildungsgerechtigkeit im Fokus. Konsequenter als in den anderen Büchern, wird hier das Inklusionskonzept auf alle Bereiche bezogen: auf Ethnie, Geschlecht, Soziale Lebensformen und Behinderung. Der Herausgeber beruft sich vor allem auf das „Equity Foundation Statement“ des Toronto District School Board (TDSB), das ein Leitbild von Inklusion entwickelt und Kriterien bietet, an denen Organisationen und Institutionen ihr Handeln reflektieren und messen können, inwieweit sie die Prämissen von Inklusion erfüllen. Kanada ist ein Land, das als Vorbild für eine inklusive bildungsgerechte Schule bezeichnet werden kann. Reich plädiert dafür, Standards und Regeln sowie das Leitbild, das in Toronto entwickelt wurde, als idealtypische Forderungen zu verstehen. Sehr präzise werden Schritte in Richtung Inklusion in der Schule aufgezeigt. Die Leitungsebene in Schule und Verwaltung, in Schulträgerschaft und -aufsicht muss bezüglich der Ursachen und Gegenmaßnahmen bei Diskriminierungen qualifiziert werden. Es wird ein Inklusions- und Qualitätsbeirat vorgeschlagen, der der Schule helfen kann, inklusionsbezogene Standards und Regeln umzusetzen und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Das Curriculum wird als wesentlicher Schlüssel zum Erfolg einer inklusiven Schule bezeichnet. Eine „Checkliste Inklusion“, ein Ablaufplan der Einführung von Inklusion sowie ein „virtuelles Schulboard“ werden vorgestellt (123 ff). Wie eine regionale Inklusionsplanung anhand eines „Kommunalen Index für Inklusion“ verbindlich gestaltet werden kann, beschreibt Patt (205).

(V) Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit

Das von Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnnern, Natascha Korff und Katja Scheidt herausgegebene Buch „Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit“ enthält 38 kurze Aufsätze und deckt damit eine große Bandbreite an Aspekten ab, die sich mit Inklusion und Bildungsgerechtigkeit auf einer eher kritisch-philosophischen Ebene auseinandersetzen. In der Einleitung stellen die Herausgeber fest, dass zwischen Inklusion und Gerechtigkeit kein kausaler Zusammenhang besteht. Leiprecht und Schildmann definieren die Begriffe Integration, Inklusion, Intersektionalität, Diversität und Kultur und grenzen sie gegeneinander ab. Das Theoriekonzept „Intersektionalität“ bedeutet die Herausforderung, mehrere „Differenzlinien“ gleichzeitig in den Blick zu nehmen und Verbindungen und Überschneidungen zwischen verschiedenen Ausgrenzungsverhältnissen und Zuschreibungsmustern zu thematisieren (50). Die Intersektionalitätsforschung stellt eine geeignete Grundlage für einen vertiefenden Vergleich der für die Pädagogik relevanten sozialen Strukturkategorien auf unterschiedlichen strukturellen Ebenen dar.

Mit Forschungsergebnissen zu Chancengerechtigkeit und Inklusion befassen sich Puhr und Bucher, während Sturm Inklusion und Bildungsgerechtigkeit unter dem Gesichtspunkt eines „anerkenntnistheoretischen Verständnisses“ betrachtet. Unter dem Rahmenthema „Frühkindliche Bildung“ finden sich u.a. Aufsätze zu Kinderarmut (Goetze), bei der der „Kommunale Index für Inklusion“ (134) hilfreich sein kann sowie ein Artikel zur Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien (Lichtblau/Werning). Ein auf Inklusion ausgerichtetes

Kompetenzprofil für die Ausbildung im Bereich „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ wird vorgestellt (Thalheim/Jerg).

Mit der Thematik „Schule und Schulentwicklung“ befassen sich acht Beiträge, in denen zunächst u.a. die Frage gestellt wird, wie Schulen „inklusive“ werden können – wobei an dieser Stelle leider nicht kritisch hinterfragt wird, ob es ein „mehr“ oder „weniger inklusiv“ geben kann. Neben dem Index für Inklusion wird die „Theorie U“ vorgestellt, die zeigt, wie sich die Bewusstseinsbildung für Inklusion bei allen Beteiligten im Prozess der Erweiterung auf neue Perspektiven und Ideen zur Gestaltung inklusiver Prozesse öffnet (Hinz und Lyra). Alle weiteren Artikel befassen sich mit behinderungsspezifischen Fragestellungen (Hörschädigung, Autismus, Behinderung im Bereich Sprache). Wichtig ist der Hinweis auf die Bedeutung der Peers, denen eine entlastende, stressreduzierende Funktion zukomme.

Im Bereich „Professionalisierung“ geht es u.a. um das Problem des Aufeinandertreffens „heterogener Bedeutungswelten“ zwischen Lehrkräften und Schüler/innen (Mahnke). In drei weiteren Beiträgen werden Forschungsergebnisse zu den Herausforderungen zusammengefasst, vor die sich Lehrkräfte und Schüler/innen im integrativen Unterricht gestellt sehen. Außerdem werden Vorschläge für gelingende Integration gemacht. Sehr interessant, weil bisher kaum umgesetzt, ist der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld, den Lütje-Klose und Miller vorstellen. Er ermöglicht es, das Studium der integrierten Sonderpädagogik institutionell, curricular und personell in das Fachstudium der Erziehungswissenschaft zu integrieren (236). Nachahmenswert ist auch die Idee der Einbeziehung von Menschen mit einer Behinderung in Seminare und Veranstaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums im Sinne von „Expert/innen in eigener Sache“ (248).

Unter dem Rahmenthema „Bildungspolitik“ finden sich Aufsätze zu Beispielen von Inklusion in finnischen Schulen (Rauben), in Baden-Württemberg (Kahle) und in sächsischen Schulen (Winkler) sowie eine verkürzte Fassung der Stellungnahme der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention 2011.

Schließlich zeigt der Rückblick auf 25 Jahre Integrationsforschung die Entwicklung von der Integration zur Inklusion auf. Hier kommen „Integrationspioniere“ zu Wort wie Deppe-Wolfinger und Feuser.

Zu den thematischen Aspekten „Von der Integration zur Inklusion“ und „Inklusive Didaktik“:

Betrachtet man den thematischen Aspekt „Von der Integration zur Inklusion“ so ist zu konstatieren, dass Inklusion als Gegenmodell zur Exklusion bereits 1994 mit der UNESCO Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ in Salamanca (Spanien) zu einem der wichtigsten Ziele der internationalen Bildungspolitik wurde. Erst im letzten Jahrzehnt hat sich auch im deutschen pädagogischen Diskurs der Terminus „Inklusion“ durchgesetzt. Seither werden Integration und Inklusion häufig als Synonyme verwendet, oft sogar mit einem Schrägstrich verbunden. Boban und Hinz begründen ihre Entscheidung für den Begriff „Inklusion“ damit, dass in der internationalen wissenschaftlichen Diskussion Integration als Anpassung an eine im Wesentlichen unveränderte Schule mit ihrer tradierten Normalität gesehen wird, während Inklusion das Konzept einer „Schule für alle“ umfasse. Nur vor dem Hintergrund der 40 jährigen Erfahrung mit Modellen und der Erforschung integrativen Unterrichts ist die Debatte um die Trennschärfe der Begriffe Integration und Inklusion zu verstehen. Zunächst ging es nur um die Integration von Schüler/innen mit einer Behinderung, erst später wurde der Begriff der Integration auch für die Eingliederung der Kinder und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund verwendet. Wissenschaftler, die schon seit Jahrzehnten im Bereich Integration forschen, bemühen sich gegenwärtig darum, Unterscheidungsmerkmale zwischen Integration und Inklusion zu bestimmen. Heimlich weist (in „Inklusion in Schule und Unterricht“, 12) darauf hin, dass Inklusion nicht als Übersetzung von Integration gelten kann. Inklusion wird – im Gegensatz zu Integration – von ihm in einen großen gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bezieht ihre Legitimation zwar aus der globalen Benachteiligung von Menschen mit einer Behinderung, hebt jedoch die Zielgruppenorientierung auf, denn die Bezugnahme der Konvention auf den Grundgedanken der Inklusion verlangt den Verzicht auf Etikettierungen (vgl. Dannenbeck in „Inklusiv gleich gerecht?“, 110). Dennoch bleibe der Inklusionsbegriff oft unscharf. Auch Herz (in „Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke“, 36 ff) greift die Differenzen zwischen Inklusionsrhetorik, Inklusionsmentalität und Inklusionsrealität in Deutschland vor dem Hintergrund neoliberaler Gesellschaften auf. Es sei zu fragen, ob sich die Diskussion in Deutschland einen Gefallen tut, wenn sie ständig bemüht ist, Inklusion als ein ganz neues Konzept zu propagieren. Annedore Pregel (in „Inklusiv gleich gerecht?“, 27) macht darauf aufmerksam, dass das Inklusionskonzept als Sparmodell missbraucht werden kann und Gefahr läuft, „wegen Ressourcenmangel vor die Wand gefahren zu werden“. Für Herz wird Inklusion als Vision und akademische Rhetorik gar zu einer Provokation, da „Euphemismen von Bildungsgerechtigkeit und Schulautonomie, die skandalöse Lebenslage Armut ... unter den Leitbegriffen ‚Heterogenität‘ oder ‚Pädagogik der Vielfalt‘ subsumiert und damit die je individuellen Konsequenzen ignoriert werden“ (in „Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke“, 46f).

In allen fünf Büchern zeigt sich, dass in Bezug auf die Didaktik und Methodik des Unterrichts – also hinsichtlich einer „Inklusiven Didaktik“ – nichts wirklich Neues gesagt werden kann. Feuser richtet – wie seit Jahrzehnten als einer der wenigen Wissenschaftler – den Blick spezifisch auf die Didaktik und mahnt an, dass Forschung bis heute noch meilenweit davon entfernt ist, Didaktik als den zentralen Aspekt pädagogischen Denkens, Planens, Handelns, Analysierens, Evaluierens und fortgesetzten Revidierens zu sehen (in „Inklusiv gleich gerecht?“, 290). Er fordert die Erforschung von Fragen der didaktischen Bewältigung inklusiver Erziehung und Bildung über alle Lebensaltersstufen hinweg. Sehr realistisch benennen Heimlich und Kahlert die Grenzen der Forderungen nach einer inklusiven Didaktik sowie die Gefahr einer „Vertagungsprogrammatik“ (155). Anhand eines konkreten Beispiels aus dem Sachunterricht, wird der hohe Anspruch deutlich, im inklusiven Unterricht die Teilhabe aller Schüler/innen in allen Unterrichtsphasen zu gewährleisten. Die Autoren greifen dabei auf zahlreiche Konzepte zurück, die bislang auch im integrativen Unterricht angewandt wurden. Für unauf lösbar erscheint aus Rezensentinnensicht jedoch der Anspruch dass – im Unterschied zum integrativen Unterricht – im inklusiven Unterricht „alle Schüler/-innen an allen Lernangeboten teilhaben können und von allen Lernangeboten auch profitieren“ (173). Die Überforderungsgefühle der Lehrenden in den heutigen Schulen sollten durch solche Äußerungen nicht noch verstärkt werden. Allerdings erscheint die Auffassung zutreffend, dass Unterricht nicht nur auf Wissenserwerb und Kompetenz ausgerichtet sein darf, sondern auch auf sinnlich erfahrbare Lernen. In den beiden Bänden von Vera Moser sowie von Rainer Benkmann, Solveig Chilla und Evelyn Stapf finden sich die meisten Artikel, die sich unmittelbar mit Didaktik beschäftigen. Moser und

Demmer-Dieckmann z.B. betonen, dass es keine wirklich neuen Gesichtspunkte zur Didaktik gibt und auch nicht geben kann, da alle grundlegenden Gedanken zur Individualisierung und Offenheit im Unterricht spätestens seit der Reformpädagogik immer wieder neu beschrieben und propagiert wurden und werden. Die Autorinnen fordern, dass die bereits gültigen KMK-Standards von 2004 für die Lehrerbildung: „Differenzierung, Integration, Förderung“ hinsichtlich „Diagnostik und Förderung individueller Lernprozesse“ und „Konfliktbewältigung“ für die inklusive Schule präzisiert werden.

Jedes der hier rezensierten Bücher enthält auch praktische Hinweise für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts, daher sind sie für Lehrer aller Schulformen geeignet. Insbesondere werden sie Schulleitungen, Führungskräften und Steuerungsgruppen empfohlen, die sich auf den Weg zu einer inklusiven Schule machen, sowie Eltern, die sich über die in den Medien viel diskutierte Inklusion informieren möchten.

Olga Graumann (Hildesheim)

Zur Zitierweise der Rezension:

Olga Graumann: Rezension von: Moser, Vera (Hg.): Die inklusive Schule, Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer 2012. In: EWR 12 (2013), Nr. 1 (Veröffentlicht am 19.02.2013), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978317021907.html>