

Christian Walter-Klose

PÄDAGOGIK

Erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen

Tipps und Strategien für gemeinsames Lernen



BELTZ

Christian Walter-Klose

Erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen

Christian Walter-Klose

Erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen

Tipps und Strategien für gemeinsames Lernen

Mit Online-Material

BELTZ

Christian Walter-Klose arbeitete von 2000 bis 2010 als Diplom-Psychologe in verschiedenen Einrichtungen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung. Mit Beginn des Jahres 2010 unterrichtete er angehende Lehrkräfte für Sonderpädagogik an den Universitäten Würzburg und Leipzig. 2012 promovierte er in der Körperbehindertenpädagogik zum Thema Inklusion. Seit Oktober 2018 lehrt und forscht er an der Hochschule für Gesundheit in Bochum. Dort hat er die Professur »Behinderung und Inklusion« inne.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63060-5 Print
ISBN 978-3-407-63133-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Christine Wiesenbach
Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Illustrationen/Abbildungen Innenteil: Annette Walter (S. 34, 66, 110, 176), Sabine Willi (S. 150);
Daniela Demharter (S. 159)
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: © gettyimages/Oksancia

Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor*innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Die Tipps im Überblick	7
Die Arbeitsmaterialien im Überblick	9
1 Einleitung	10
2 Inklusion in Theorie und Praxis	13
2.1 Inklusion und die UN-Behindertenrechtskonvention	14
2.2 Modell zur Qualität inklusiver Bildungsangebote	16
3 Soziales Miteinander in inklusiven Klassen	23
3.1 Der Mensch als soziales Wesen	23
3.2 Impulse aus der Psychologie	25
3.3 Soziales Miteinander in inklusiven Klassen	26
3.4 Prinzipien zur Förderung des sozialen Miteinanders	31
1) Ressourcen- und Lösungsorientierung	31
2) Anpassung der Umwelt und Barrierefreiheit	33
3) Kompetenz im Umgang mit Vielfalt	35
4) Zusammenhalt und Gemeinschaftssinn	36
5) Vernetzungen und Einbezug spezifischer Hilfen	37
6) Erfolgreiches soziales Miteinander sichtbar machen	39
3.5 Der »Baukasten« für mehr soziales Miteinander	39
Ebene 1: Die Person der Lehrkraft	41
Ebene 2: Unterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten	43
Ebene 3: Die Schule und ihre Organisation	45
Der Baukasten in der Praxis: Schritt für Schritt zur eigenen Methode	47
4 Tipps und Methoden zur Förderung des sozialen Miteinanders	51
4.1 Die Person der Lehrkraft	51

4.2	Perspektive Unterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten	64
	Ressourcen- und Lösungsorientierung	64
	Anpassung der Umwelt und Barrierefreiheit	87
	Kompetenz im Umgang mit Vielfalt	103
	Zusammenhalt und Gemeinschaftssinn	123
	Vernetzungen und Einbezug spezifischer Hilfen	148
	Erfolgreiches soziales Miteinander sichtbar machen	157
4.3	Perspektive Schule	163
5	Abschließende Worte	180
6	Literatur	182

Die Tipps im Überblick

TIPP Nr.	Perspektive	Name	Thema	Schulform		Seite
				Primarstufe	Sekundarstufe	
#1	Perspektive Lehrkraft	Selfies	Kennenlernen	x	x	53
#2		Meine Haltung	Reflexion	x	x	56
#3		Mit verbundenen Augen durch die Schule	Selbsterfahrung	x	x	59
#4		Meine Stärken und Schwächen	Reflexion	x	x	62
#5	Perspektive Unterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten	Eine Welt voller Gefühle	Gefühle mitteilen	x		65
#6		Das geheimnisvolle Leben des Apfels	Identität & Vielfalt		x	68
#7		Das Mutmachbuch	Potenziale und Empowerment	ab 4. Klasse	x	70
#8		Das Frage-und-Antwort-Spiel	Kennenlernen	x	x	77
#9		Das Klassengespräch	Behinderung thematisieren		x	79
#10		In den Schuhen der*des Anderen	Empathie & Perspektivwechsel		x	82
#11		Improvisation mit Musik und Bewegung	Musizieren und Tanzen	x	x	84
#12		Das Meister-Spiel	Potenziale kennenlernen	x	x	86
#13		Das Tastspiel	Gegenstände erfühlen und beschreiben	ab 2. Klasse	x	88
#14		Die Schule mit verbundenen Augen erkunden	Selbsterfahrung und Unterstützung	ab 4. Klasse	x	90
#15		Einfach sprechen!	Einfache Sprache	ab 4. Klasse	x	92
#16		Behindern	Diskriminierung erleben	ab 4. Klasse	x	94
#17		Fantasiereise zur Reduktion von Vorurteilen	Fantasiereise	ab 4. Klasse	x	96
#18		Die rasenden Reporter*innen	Vorurteile und Diskriminierung	ab 4. Klasse	x	99
#19		Ein gemeinsamer Elternabend	Kennenlernen	x	Sek I	102
#20		Stolpersteine	Übergang	x	Sek I	104
#21		Klassenrat	Umgang mit Konflikten	x	Sek I	109
#22		Hier bin ich zuhause!	Kennenlernen	x		111

TIPP Nr.	Perspektive	Name	Thema	Schulform		Seite
#23	Perspektive Unterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten	Wochenabschlusskreis	Wochenreflexion	x	Sek I	113
#24		Eine gute Lösung	Streitschlichten	ab 3. Klasse	x	115
#25		Den anderen von der Palme holen	Deeskalation	ab 3. Klasse	x	117
#26		An den Rollstuhl fesseln	Sprache		x	119
#27		»Weiterrutschen darf, wer ...«	Unterschiede & Gemeinsamkeiten	x	x	121
#28		Unsere Klasse	Klassenklima	X	Sek I	124
#29		Lieblingslieder rhythmisch untermalen	Gemeinsam Musizieren	x	x	127
#30		Speed-Dating	Gemeinsam Spiele spielen	x	x	130
#31		Spurensuche	Kooperation	x	x	132
#32		Begegnungen mit der Klangschale	Klang erleben	x	x	134
#33		Dalli Klick	Ratespiel	x	x	138
#34		Zirkus und Bewegungskünste	Bewegung & Akrobatik	x	x	140
#35		Le Parkour	Hindernislauf	x	x	143
#36		Der Orientierungslauf	Orientierungslauf	x	x	145
#37		Das Geburtstagsbuch	Kommunikation mit Symbolen	x		149
#38		Wheel-Soccer	Inklusiver Rollstuhlsport	x	x	151
#39		Soziale Medien und digitale Kommunikation	Digitale Medien	x	x	154
#40		Inklusionsassistenz und Schulbegleitung	Reflexion über Schulbegleitung	x	x	155
#41		Nagelbild	Klassenmotto gestalten	x	x	158
#42		Gemeinsamkeitenkarte	Gemeinsamkeiten in der Klasse	ab 4. Klasse	x	161
#43	Perspektive Schule	Schulabschlusskreis vor den Ferien	Veranstaltung zum Jahresende	x	x	164
#44		Meine Lieblingsorte	Barrieren und Ressourcen in der Schule	x	x	166
#45		Das Kleeblatt	Leitbild und Werte	x	x	168
#46		Der Lebensbaum	Werte	x	x	171
#47		Erfolgreich starten	Übergang von Kita zur Schule	x		172
#48		Soziales Miteinander in Pausen	Klassenleben in der Pause	x	x	174
#49		Starschnitt	Ressourcen und Potenziale	Ab 3. Klasse	x	176
#50		Basar der unterstützenden Dienste	Vernetzung und Kooperation	x	x	178

Die Arbeitsmaterialien im Überblick

Tip Nr.	Form	Seite
#4	Fragebogen »Meine Stärken und Schwächen«	63
#5	Bild-Wort-Karten Gefühle	66
	Arbeitsblatt »Ich fühle mich glücklich, wenn ...«	66
	Arbeitsblatt »Ich fühle mich traurig, wenn ...«	66
	Arbeitsblatt »Ich fühle mich wütend, wenn ...«	66
	Arbeitsblatt »Ich fühle mich ängstlich, wenn ...«	66
#7	Arbeitsblatt »Das bin ich«	71
	Arbeitsblatt »Das mag ich an mir – Das kann ich gut – Das macht mich einzigartig«	71
	Arbeitsblatt »Kennst du das«	72
	Arbeitsblatt »Brief an meine Mitschüler*innen«	73
	Arbeitsblatt »Auf diese Momente bin ich stolz«	74
#21	Bild-Wort-Karten Feedback	110
#28	Arbeitsblatt »Unsere Klasse«	124
	Arbeitsblatt »Brief an mich selbst«	125

1 Einleitung

Die gleichberechtigte Teilhabe im inklusiven Unterricht bei bestmöglicher Förderung aller Kinder und Jugendlichen ist das wesentliche Ziel schulischer Inklusion. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen, mit unterschiedlichen kulturellen, familiären oder religiösen Hintergründen oder sonstigen Persönlichkeitsmerkmalen erhalten ein gemeinsames Bildungsangebot und lernen – ganz natürlich – miteinander und voneinander. Die Vielfalt der Menschen bildet sich in einem Klassenraum ab, in dem ein Unterricht gehalten wird, der für alle Beteiligten individuelle Bildung und persönliche Weiterentwicklung ermöglicht.

Wie schön es ist, wenn das gemeinsame Lernen zu einer angenehmen Klassenatmosphäre führt, berichten die Kinder und Jugendlichen selbst, wenn sie nach positiven Momenten in gemeinsamen Lernsituationen gefragt werden. Leistungsbezogene Aspekte sind zwar wichtig, doch das Miteinander in der Klasse ist den Schüler*innen häufig noch weitaus wichtiger. Ein 17-jähriger Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen, der seit seiner 5. Klasse den gemeinsamen Unterricht besuchte und an einer Forschungsstudie zu Gelingenbedingungen schulischer Inklusion teilnahm, beschrieb das besondere des inklusiven Unterrichts folgendermaßen:

*»Ich muss sagen, das mit Abstand Beste am gemeinsamen Unterricht ist [...], dass ... [die] Kinder gemeinsam Unterricht haben, gemeinsam ihre Zeit verbringen und ich glaub, das macht für beide Seiten viel aus. ... [Meine Mitschüler*innen] sind sensibler solchen Dingen gegenüber geworden. Ich finde, was Sozialkompetenzen angeht von beiden Seiten, hat das echt viel gebracht. [...] Man kann nicht Menschen in Schubladen stecken. Man kann nicht sagen, du bist gesund. Du bist intelligent. Du dumm« (Lelgemann, Lübbecke, Singer & Walter-Klose, 2012).*

Die Praxis zeigt dabei, dass eine förderliche soziale Lernatmosphäre in Schulklassen nicht automatisch entsteht – egal ob es sich dabei um eine Regelschule oder um eine inklusive Schule handelt. Ein gutes Klassenklima ist das Ergebnis der Bemühungen aller Beteiligten, der Lehrkräfte, der Schüler*innen, der Schulleitungen sowie der Eltern. Gerade den Lehrer*innen wird bei der Gestaltung der Lernumgebung eine besondere Verantwortung zuteil. Sie müssen sensibel für das soziale Geschehen sein, soziale Spannungen und Dynamiken erkennen und die beziehungsgestaltenden Wirkungen schulischer Organisations- und Handlungsformen reflektieren. Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2008, S. 150f.) betonen in diesem Zusammenhang auf Grundlage ihrer Forschungen, dass Leh-

rende nicht davon ausgehen können, »dass schon allein durch einen gemeinsamen Unterricht in einer Schulklasse die sozialen Beziehungen zwischen den Schülern soweit gefördert werden, dass Freundschaften entstehen und längerfristige Kontakte zwischen Kindern mit und ohne Behinderung bestehen bleiben. Wenn ein gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern zu einer Stärkung von Freundschaften und zu einer tatsächlichen Gemeinschaft führen soll, so sind dafür vielfältige Bemühungen notwendig«, die – so lässt sich ergänzen – die Schüler*innen, ihre Eltern sowie die gesamte Schule in den Blick nehmen müssen.

In dem vorliegenden Buch wird ein systematischer Ansatz verfolgt, der den Leser*innen helfen soll, gewinnbringende soziale Situationen in der Schule zu gestalten, sodass Inklusion gelebt wird und Ausgrenzungsmechanismen abgebaut werden. Das Buch richtet sich an Lehr-, Fach- und Leitungskräfte sowie an Referendar*innen und Studierende. Im Sinne der Vielfalt werden Maßnahmen und Methoden für Kinder und Jugendliche aller Altersstufen vorgestellt und theoriebasiert eingeordnet. Stets geht es darum, die soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit vielfältigen Kompetenzen und Beeinträchtigungen zu fördern.

In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass im Buch die Begriffe Behinderung und Beeinträchtigung verwendet werden, wie sie in der Sozialgesetzgebung und in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit definiert sind (Dimdi, 2005). Beide bezeichnen Folgen von Krankheiten oder Gesundheitsproblemen. Während mit dem Begriff der Beeinträchtigung Einschränkungen von Körperfunktionen und Aktivitäten einer Person bezeichnet werden, beinhaltet der Begriff Behinderung zudem die Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft vor dem Hintergrund personenbezogene und umweltbezogener Faktoren (vgl. Walter-Klose, 2020a). Eine Behinderung entsteht in diesem Sinne, wenn eine Person mit einer körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigung, auf eine physikalische oder auch soziale Umwelt trifft, die sie daran hindert, an Aktivitäten oder Lebensbereichen teilzuhaben, an denen sie teilhaben möchte. Nach dieser Definition bezieht Behinderung stets die soziale Dimension des Lernens ein: Vorurteile oder das soziale Klima in der Schule haben Einfluss auf die Teilhabe eines Kindes oder Jugendlichen in der Klasse und können somit zur Behinderung beitragen.

Viele Methoden wurden von Lehrenden für das Buch vorgeschlagen, die Erfahrung mit Kindern mit körperlichen, geistigen, seelischen und wahrnehmungsbezogenen Beeinträchtigungen haben. Andere wurden vom Autor selbst entwickelt, sodass sich ein umfassender Überblick über Handlungsmöglichkeiten ergibt, wie sich erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen gestalten lässt. Auch wenn bei den Tipps und Methoden an Kinder und Jugendlichen in ihrer Vielfalt gedacht wurde, findet das Thema Behinderung und chronische Krankheit als roter Faden eine besondere Beachtung.

Zu einigen Methoden gibt es Materialien wie Arbeitsblätter, Bild-Wort-Karten oder einen Fragebogen. Diese finden Sie zum Download auf der Produktseite zum Buch auf www.beltz.de.

Wer sich einfach von den Tipps und Strategien anregen lassen will, kann mit dem Lesen sofort in Kapitel vier beginnen. Alle anderen werden nach Überlegungen zu dem, was Inklusion in Theorie und Praxis bedeutet, über Ausführungen zum sozialen Miteinander zunächst zum »Baukasten für erfolgreiches soziales Miteinander geführt«. Der Baukastengedanke meint dabei, dass sich die Leser*innen von grundlegenden Theorien und Modellen anregen lassen können und Prinzipien kennenlernen, die im inklusiven Setting das soziale Miteinander positiv beeinflussen. Der Baukasten weist auf wesentliche Merkmale hin, die Tipps und Strategien in inklusiven Klassen erfolgreich werden lassen. Dies Kapitel dient als Grundlage für alle die, die sich selbst Maßnahmen und Methoden für ihre individuelle, vielfältige Klasse überlegen und ableiten wollen.

2 Inklusion in Theorie und Praxis

Heutzutage ist der Inklusionsbegriff aus der Diskussion um schulische Bildung nicht mehr wegzudenken. Für die einen ist er ein positives Leitprinzip allen Handelns und Quelle von Motivation und Freude. Lehrkräfte, Schüler*innen und ihre Eltern schätzen, wenn ein Unterricht gestaltet wird, der den individuellen Bedürfnissen der unterschiedlichen Kinder und Jugendlichen gerecht wird. Wer gesehen hat, wie Inklusion in Klassen gelingt, kann dies bestätigen. Für andere wiederum ist er ein Schreckensgespenst, bei dem Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern verzweifeln und sich überfordert fühlen. Wer gesehen hat, wie Inklusion die Beteiligten in Nöte bringt, kann dies ebenfalls bestätigen und wünscht sich für die Betroffenen Hilfe und Unterstützung.

Inklusion ist in diesem Sinne etwas *Relationales*: Es geht um die *Passung von Lernbedingungen an die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schüler*innen*. Je besser die Passung der Lernumgebung an die individuellen Lern- und Unterstützungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen gelingt, desto positiver wird die Inklusion erlebt. Stimmt die Passung nicht, werden Kompensationsmaßnahmen aller Akteur*innen in der Schule notwendig, die zu Belastung und Erschöpfung führen können: Schüler*innen mit chronischen Krankheiten, die beispielsweise Schmerzen erleben, müssen sich sehr im Unterricht anstrengen, um dem Unterricht aufmerksam zu folgen, und ermüden deutlich schneller als ihre Mitschüler*innen. Auch Lehrkräfte fühlen sich belastet (manchmal auch überlastet), wenn sie merken, dass sie mit ihrem Unterricht die Schüler*innen nicht erreichen oder hilflos herausfordernden Verhaltensweisen gegenüberstehen.

Die besondere Herausforderung der Inklusion ist, dass eine einmalig hergestellte Passung von Schüler*in und Schule nicht von langfristiger Dauer ist. Inklusion ist nichts Statisches, sondern ein *dynamischer Prozess*. Die Dynamik ergibt sich aus den Entwicklungen der Lernenden sowie aus dem Prozess der Anpassung der Lernbedingungen, wie z. B. der Erfahrung der Lehrkräfte mit Heterogenität in der Klasse umzugehen. Betrachtet man beispielsweise das Handeln der Lehrkräfte in inklusiven Klassen, dann nutzen diese eine Vielfalt an Methoden wie Wochenplanarbeit mit individualisierten Arbeits- und Übungsaufgaben, Stationenarbeit und Stillarbeit, um »den Unterricht flexibel an das wahrnehmbare Lerngeschehen anzupassen, einzelnen Schülerinnen und Schülern geeignete Aufgaben und Arbeitsweisen zu bieten und auf Lernschwierigkeiten, die situativ auftreten, gezielt zu reagieren« (Kahlert & Kazianka-Schübel, 2016, 42). Mit Bezug zu diesem Vorgehen stellen die Autor*innen heraus, dass der inklusionsorientierte Unterricht nicht nur für Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf von Vorteil ist, sondern für alle.

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.

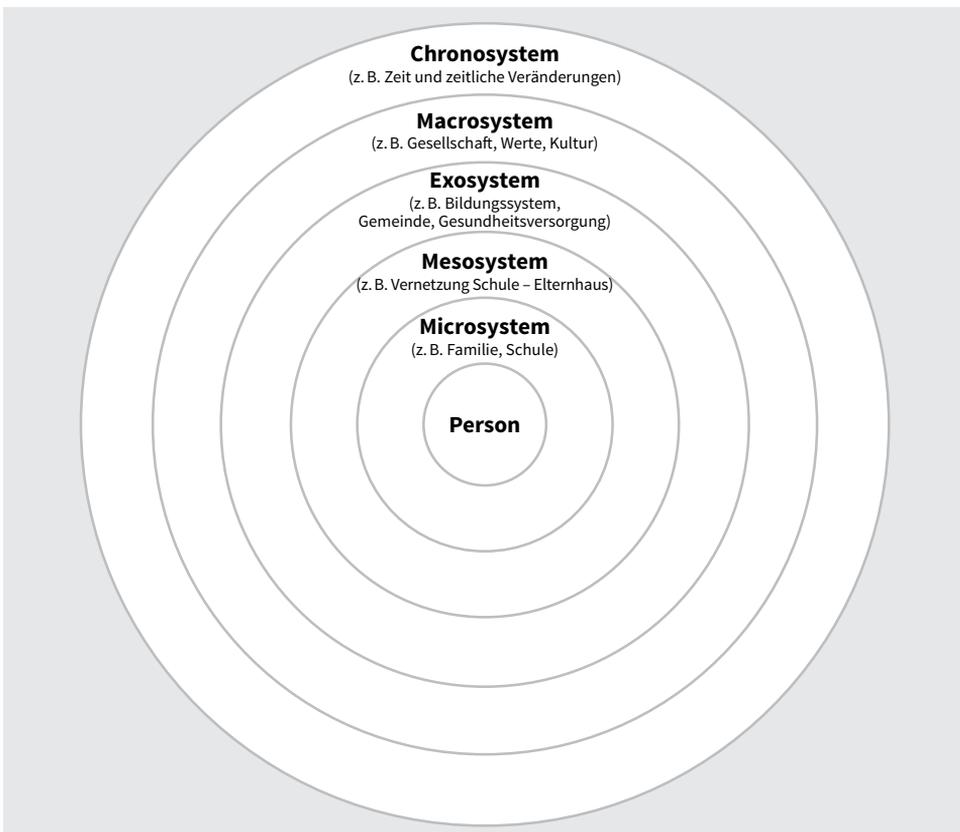


Abbildung 1: Das Ökosystemische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner (1981)

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