

Bianca Preuß

# Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem

Behinderung, Flüchtlinge, Migration  
und Begabung



Springer VS

---

# Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem

---

Bianca Preuß

# Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem

Behinderung, Flüchtlinge, Migration  
und Begabung

Bianca Preuß  
Gießen, Deutschland

Schrift im Rahmen einer Qualifikationsstelle zur Habilitation (Justus-Liebig-Universität  
Gießen)

ISBN 978-3-658-20557-7                      ISBN 978-3-658-20558-4 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20558-4>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

# Danksagung

Das vorliegende Buch wäre ohne die vielfältige Unterstützung einer ganzen Reihe von Personen und lieben Menschen nicht entstanden:

Mein erster Dank gilt Prof. Dr. Thomas Brüsemeister am Institut für Soziologie der Justus-Liebig-Universität in Gießen für seine Inspirationen zu diesem Buch und seine langjährige Unterstützung und Förderung meiner wissenschaftlichen Tätigkeiten als seine Mitarbeiterin im Rahmen der Qualifikationsstelle zur Habilitation und meiner vorherigen Arbeiten zur Promotion. Besonders Danke sagen möchte ich auch PD Dr. phil. Sven Sauter am Institut für allgemeine Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Mit seinem kollegialen Rat und seiner Expertise, gerade in Bezug auf das Thema Bildungsgleichheit, Heterogenität und Inklusion, begleitet er mich seit meinen Studienzeiten an der FernUniversität in Hagen schon viele Jahre.

Danken möchte ich herzlich meiner Kollegin und Freundin Dr. Ingrid Weißmann, die mich mit Rat und Tat unterstützt hat, dieses Buch auf den Weg zur Publikation zu bringen. Mit vielen wichtigen und persönlichen Beratungen hat mir dabei auch Tom Laufersweiler (MNSc), vom VVB Laufersweiler Verlag in Gießen geholfen – vielen herzlichen Dank.

Dank sagen möchte ich auch der Schulleitung einer Förderschule in Nordrhein-Westfalen für das qualitative Experteninterview, das einen bedeutenden Perspektivwechsel im Hinblick auf die Governance von Inklusion thematisiert. In diesem Zusammenhang danke ich herzlich auch vier Studentinnen der Universität Paderborn, Hannah Menke, Marie-Pauline Müller, Lena Rennebaum und Annika Thiel für ihre wissenschaftlichen Arbeiten und Bemühungen zu dem empirischen und pädagogischen Einblick in die Professionalität dieser Förderschule, die einen wichtigen Beitrag zur inklusiven Bildung leistet.

Dankbar bin ich zudem für die enge Verbundenheit mit der internationalen Ordensgemeinschaft der Steyler Missionsschwestern, die sich solidarisch und gezielt für die Anerkennung und Würde aller Menschen einsetzt, insbesondere für die Ausgegrenzten und Marginalisierten. Als assoziiertes Mitglied engagiere ich mich mit der Steyler Gemeinschaft für diese Werte. Inklusive Bildung ist für mich deshalb auch ein wichtiges persönliches Anliegen.

Nicht möglich gewesen wäre dieses Buch ohne das kompetente Engagement von Fachleuten für das Lektorat, die Korrektur und die Manuskriptsetzung: Frau Sabine Schöller vom VS Springer Verlag, Frau Irmhild Peek aus Soest, Herr Jens Ossadnik M.A. von „Rund um Text“ aus Aach bei Trier und Herr Julius Wiechmann M.A., ehemaliger Student der Universität in Gießen.

Mein letzter und herzlichster Dank gilt meiner Familie: meinem Mann Alfred, der mit seiner unendlichen Geduld und Liebe, auch mit seinem fundierten fachlichen Wissen, stets an meiner Seite steht, sowie meinen Kindern Jonas, Julika und Jan, die immer an mich glauben und mir umfassende Liebe schenken.

Soest, im November 2017

Bianca Preuß

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	9
<b>Einleitung .....</b>	<b>11</b>
<b>1 Bildungspolitik im Kontext eines engeren und weiteren Verständnisses von Inklusion.....</b>	<b>17</b>
<b>2 Heterogenitätsdiskurse: Kinder und Jugendliche mit Behinderung, Flüchtlings-(und Migrations)hintergrund, Begabungen .....</b>	<b>25</b>
2.1 Schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung .....	25
2.2 Integration von Kindern mit Flüchtlings-(und Migrations)hintergrund in das Schulsystem .....	27
2.3 Begabungsförderung in der Schule .....	29
<b>3 (Empirische) Sicht auf die Steuerung einer inklusiven schulischen Bildung für alle.....</b>	<b>33</b>
3.1 Educational Governance-Perspektive als analytischer Mehrebenenansatz von Bildung .....	33
3.1.1 Akteurkonstellation .....	37
3.1.2 Handlungskoordination und Interdependenzmanagement .....	37
3.1.3 Schulisches Mehrebenensystem.....	38
3.1.4 Verfügungsrechte.....	38
3.1.5 Transintentionalität .....	39
3.2 Rekurrierte Datenquellen .....	40
3.3 Gelingensbedingungen/Voraussetzungen inklusiver Bildung im schulischen Mehrebenensystem .....	44
3.3.1 (Bildungs-)politisch-rechtliche Ebene .....	44
3.3.2 Bildungsverwaltung (Kultusministerium und Schulaufsicht) ...	45
3.3.3 Schulleitung .....	47
3.3.4 Lehrkräfte .....	51
3.3.5 Schülerinnen und Schüler sowie Eltern .....	58
3.3.6 Regionale Ebene .....	63

3.3.7	Institutionelle Ebene .....	66
3.3.7.1	Institutionelle Gelingensbedingung lernende Organisation Schule.....	68
3.3.7.2	Institutionelle Gelingensbedingung (multiprofessionelle) Kooperation.....	71
3.3.7.3	Institutionelle Gelingensbedingung Professionalisierung .....	76
<b>4</b>	<b>Fazit, Thesen und Forschungsdesiderate .....</b>	<b>81</b>
4.1	Gesellschaftliche Ebene .....	84
4.2	(Bildungs-)politisch-rechtliche Ebene .....	88
4.3	Ebene der Bildungsverwaltung .....	91
4.4	Ebene der Schulleitung .....	94
4.5	Ebene der Lehrkräfte.....	95
4.6	Ebene der Eltern und der Schülerschaft .....	101
4.7	Institutionelle Ebene (Einzelschule) .....	104
4.8	Ebene der Wissenschaften .....	113
<b>5</b>	<b>Empirische Ergänzung: Qualitatives Experteninterview mit der Schulleitung einer Förderschule in NRW .....</b>	<b>119</b>
<b>6</b>	<b>Ausblick: Inklusion als Ausgestaltung heterogenitätsgerechter Unterrichts- und Schulentwicklung im Bildungssystem .....</b>	<b>127</b>
<b>7</b>	<b>Übersichtstabelle Gelingensbedingungen inklusiver Bildung im schulischen Mehrebenensystem .....</b>	<b>133</b>
	Literaturverzeichnis .....	147

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Schema zum Begriffswandel Integration-Heterogenität-Inklusion im pädagogischen Diskurs (nach Moser 2017a, 19).....	19
<i>Abbildung 2:</i>	Grafik zum pädagogischen Leitbild der SchlaU-Schule in München (vgl. <a href="http://www.schlau-schule.de/lehrkonzept/paedagogisches-leitbild.html">http://www.schlau-schule.de/lehrkonzept/paedagogisches-leitbild.html</a> . Zugegriffen: 20. Juni 2017) .....	29
<i>Abbildung 3:</i>	Rekontextualisierung als handlungstheoretische Beziehung zwischen den Ebenen der Gestaltung des Bildungswesens (nach Fend 2017, 95).....	67
<i>Abbildung 4:</i>	Architektur der Lernenden Schule (vgl. Rolff 2016, 137).....	70
<i>Abbildung 5:</i>	Architektur der Schule als lernende Organisation (vgl. Holtappels 2016, 150).....	71
<i>Abbildung 6:</i>	Ebenen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Lütje-Klose 2013) .....	86
<i>Abbildung 7:</i>	Sieben Merkmale guter inklusiver Schule (eigene Darstellung von Arndt & Werning 2016a, 111) – kontextbezogene Perspektive. ....	112
<i>Abbildung 8:</i>	Sieben Merkmale guter inklusiver Schule (eigene Darstellung von Arndt & Werning 2016a, 143) – individuumbezogene Perspektive. ....	113
<i>Tabelle 1:</i>	Übersicht ausgewählter internationaler Erklärungen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung (1948-2015). Quelle: <a href="http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung.html">http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung.html</a> ; sowie eigene Ergänzungen. ....	20
<i>Tabelle 2:</i>	Inklusive schulische Begabungsförderung (Typologie der „Kooperationsverbände niedersächsischer Schulen und Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Preuß 2012) .....	42
<i>Tabelle 3:</i>	Übersichtstabelle Gelingensbedingungen inklusiver Bildung im schulischen Mehrebenensystem .....	135

# Einleitung

Inklusion umfasst seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 ein Menschenrecht und einen immanenten Auftrag. Beides zielt auf die Anerkennung, Würde und Achtung der Vielfalt in der Gesellschaft und damit auch in der Schule. Inklusion birgt den zutiefst originär pädagogischen Anspruch, alle Kinder und Jugendlichen in der Schule gerecht zu bilden, sie optimal zu fördern und jeder einzelnen Schülerin, jedem einzelnen Schüler unabhängig von ihrer/seiner Behinderung, der sozialen, ethnischen, kulturellen, religiösen, geschlechtlichen oder begabungsbedingten Herkunft maximale Teilhabe zu ermöglichen. In der Pressemitteilung des Deutschen Instituts für Menschenrechte vom 05.09.2017 steht geschrieben, dass Inklusion inzwischen für viele Lehrkräfte und Eltern ein Reizwort geworden sei, es manchen sogar angesichts vorhandener Umsetzungsprobleme schon als gescheitert erscheint. Dabei ist doch inklusive Bildung ein Menschenrecht zu dessen Umsetzung sich auch Deutschland völkerrechtlich verpflichtet hat (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2017). Es scheint ein (Steuerungs-) Dilemma zu existieren, das sich verortet zwischen den für alle Schulen geltenden Zielen der Organisationsentwicklung in den vier Dimensionen „Anerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit“ (Moser & Egger 2017a, 10) und einer praktikablen Machbarkeit bzw. flächendeckenden Umsetzung einer Bildungsreform. Vor allem ist es „[...] die Einzelschule, die Inklusion in der Unterrichts-, Personal- und Schul(kultur)entwicklung verankert und dies auch in den Schulprogrammen darstellen soll. Hierfür gibt es zwar bereits eine Reihe von Instrumenten, die diesen Prozess unterstützen, das bekannteste hierfür ist sicherlich der Index für Inklusion von Booth und Ainscow, der zuerst von Boban und Hinz (2003) ins Deutsche übertragen wurde (eine überarbeitete Neufassung liegt mit Booth und Ainscow 2017 vor). Allerdings fehlt es bislang an begleitenden evaluativen Forschungen, die diesen Prozess unter spezifischen Gesichtspunkten analysieren. Insofern ist bislang unbekannt, was genau Schulen unter Inklusion verstehen, welche Instrumente sie hierfür nutzen und welchen Qualitätsmerkmalen sie dabei folgen“ (ebd., 9).

Es mangelt darüber hinaus an inklusionsorientierten Schulentwicklungstheorien (vgl. Moser & Egger 2017a, 9) sowie einer „Corporate Governance“ (Rüegg-Stürm & Grand 2017, 11) von Inklusion, die auf allen Steuerungsebenen darauf fokussiert, mit der maximalen Breite von Heterogenität umzugehen. Implikate hierfür wären zum einen und unter anderem Ko-Produktionen von

Leistungen, Handlungsabstimmungen mit und zwischen zahlreichen Akteuren, grenzüberschreitende Koordinationen (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007, 15ff.), regionale Inklusionsprozesse und kontinuierliche „Rekontextualisierungen“ (Fend 2017; 2008) im schulischen Mehrebenensystem. Denn: Einzelakteure wie die Schulleitungen oder die Lehrkräfte allein können die Umsetzung von Inklusion nicht bewältigen. Zum anderen bedarf es einer (Um)Steuerung auf eine breite Inklusionsformel (vgl. Kapitel 1). Hierbei liegt ein Inklusionsverständnis zu Grunde, „[...] welches inzwischen den Heterogenitäts- und Integrationsdiskurs in Deutschland miteinander verschmolzen hat“ (Moser & Egger 2017a, 10) und für dieses Buch leitend ist. Entsprechend wird, anlehndend an Moser und Egger (ebd., 12), vorliegend auf eine systematische Trennung der Begriffe Integration und Inklusion verzichtet.

Zielstellung dieses Buches zum Reformanspruch schulischer Inklusion sind Antworten auf die Frage, wie das Bildungssystem der Komplexität einer zunehmenden gesellschaftlichen und somit sehr breiten schulischen Vielfalt gerecht werden kann und welche Voraussetzungen/Gelingensbedingungen auf den verschiedenen (Steuerungs-)Ebenen zum entsprechenden Erfolg beitragen. Im Kern geht es um die Leitidee „Bildung für alle“ (Education for All), die im Grunde nicht neu ist (vgl. Sauter 2017 in Kapitel 1). Seit der Einführung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 in Deutschland hat diese für alle Schulen völkerrechtliche Verbindlichkeit. Dieses Buch thematisiert die Vielfalt der zentralen Adressaten von Bildung, die einzelnen Schülerinnen und Schüler, die maßgeblich die Qualitätsstufe markieren für schulische Inklusion: Exemplarisch bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderung und besonderen Begabungen sowie Kinder und Jugendliche mit Flüchtlings- (und Migrations)hintergrund werden in der Verbindung mit der spezifischen Perspektive der Educational Governance-Forschung, der Inklusionsforschung sowie der Schulentwicklungsforschung (empirische) Voraussetzungen einer diskursübergreifenden und -verbindenden inklusiven hochwertigen Bildung systematisch herausgestellt. Im Mittelpunkt dieses Buches steht somit – fern von gesellschaftlich-politischen Diskussion um Themen wie die Einheitsschule, das Abschaffen von Diskursen oder die Priorisierung spezifischer Schulformen – das Desiderat eines elaborierten und selbstverständlichen, ‚habituellen‘ Umgangs mit Heterogenität an jeder Schule. Zentraler Untersuchungsgegenstand sind inklusionsförderliche Prozesse auf den verschiedenen Ebenen von Unterricht und Schule respektive Unterrichts- und Schulentwicklung, verbunden mit einer inhärent und grundlegenden analytisch systemischen (Steuerungs- und Forschungs-) Perspektive. Hierbei wird primär auf aktuelle Befunde der wissenschaftlichen vorwie-

gend deutschsprachigen Literatur zurückgegriffen, insbesondere der letzten fünf Jahre, also 2012- 2017.

**Kapitel 1** stellt die bildungspolitischen Entwicklungen einer inklusiven schulischen Bildung für alle heraus. Dabei wird zwischen einem Verständnis von Inklusion im engeren (vgl. u.a. Werning 2017; Dederling 2016; Hinz 2009) und weiteren Sinne differenziert (vgl. u.a. Moser 2017a). Letzteres geht über das konventionell sonderpädagogische Verständnis der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung hinaus und zielt auf die Anerkennung und Partizipation einer maximalen Breite von Heterogenität, vor allem auf eine weniger privilegierte und zum Teil benachteiligte Schülerschaft. Gleichwohl die aktuelle bundesdeutsche Bildungspolitik für eine „Schule der Vielfalt“ (vgl. Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz 2015) plädiert, existieren vielfältige Hemmnisse und Widersprüche bei der schulischen Umsetzung von Inklusion, die nicht nur Dissense im Hinblick auf ein (einheitliches) Verständnis des Inklusionsbegriffes betreffen.

**Kapitel 2** resümiert kursorisch den Stand der Forschung zu den drei in diesem Buch exemplarisch ausgewählten Heterogenitätsdiskursen im Kontext einer inklusiven Schule: „Behinderung“, „Flüchtlinge (und Migration)“ sowie „Begabung“. In den nachfolgenden analytischen Kapiteln (Kapitel 3 und 4) werden diese drei Diskurse in einem gemeinsamen (empirischen) Kontext betrachtet.

**Kapitel 3** führt ein in die spezifische Sichtweise der Educational Governance-Forschung als analytischer Mehrebenenansatz von Bildung. Auf der Basis von Kernbegriffen dieses aus den Politikwissenschaften entlehnten Analyseinstrumentariums kristallisiert sich eine Perspektive von Steuerung heraus, welche die Organisation Schule in einem „Koordinationsverhältnis“ abbildet (vgl. Altrichter 2015, 37), das aus dem komplexen Zusammenspiel und der Bearbeitung von Abhängigkeit der gesamten „Mitspieler“ im schulischen Mehrebenensystem resultiert. Kurz gefasst: Aus der spezifischen Perspektive der Educational Governance-Forschung konstituiert sich inklusive schulische Bildung aus dem Ergebnis der Synchronisation von Handlungskoordinationen von und zwischen allen beteiligten Steuerungsakteuren (s.u. zu Kapitel 3.3).

Das Unterkapitel 3.2 stellt drei empirische Datenquellen über die (erfolgreiche) Umsetzung schulischer Inklusion vor, auf die das vorliegende Buch hauptsächlich in der systematischen Analyse der nachfolgenden Kapitel rekurriert. Dies ist erstens der Jahresbericht zur Schulinspektion (Hamburg) mit dem Themenschwerpunkt Inklusion (vgl. ifbq 2016). Zweitens sind es Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis zum Thema „Inklusion kann gelingen!“ der Bertelsmann Stiftung (2016) und drittens empirische Ergebnisse zur inklusiven Begabungsförderung auf Basis der Educational Governance-

Forschung (vgl. Preuß 2012, Dissertationsschrift). Diese Datenquellen werden durch aktuelle Befunde der empirischen Bildungsforschung und in diesem Kontext dezidiert durch Befunde der Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung sowie Befunde der allgemeinen (vorwiegend nationalen) Inklusionsforschung ergänzt.

Das Unterkapitel 3.3 differenziert in der systematischen Analyse von (empirischen) qualitativen Voraussetzungen inklusiver schulischer Bildung die einzelnen Ebenen im Bildungssystem: die bildungspolitisch-rechtliche Ebene, die Ebene der Bildungsverwaltung (Kultusministerium und Schulaufsicht), die Ebenen der Schulleitung, der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Region. Die institutionelle Ebene Schule lässt sich aus Sicht der Governance-Forschung als kollektiver Akteur etikettieren respektive als Akteurkonstellation, da auf dieser Ebene streng genommen die Schulleitung, die Lehrkräfte oder die Eltern je für sich einen Akteur mit jeweils unterschiedlichen Interessensverfolgungen und Handlungsstrategien ausmachen (vgl. Heinrich 2007, 48). Diese hochkomplexe Ebene mit ihren vielfältigen Bedingungen inklusiver Organisations- bzw. Schulentwicklung, wird im Anschluss an die vorgenannten Ebenen noch einmal explizit im Kontext der Mehrebenenanalyse schulischer Inklusion angeführt.

**Kapitel 4** umfasst das Fazit, Thesen und Forschungsdesiderate. Analog zu der Mehrebenenanalyse der förderlichen Bedingungen schulischer Inklusion in Kapitel 3 erfolgt in diesem Kapitel ein detailliertes Resümee, das erstens zuvor herausgestellte Schlüsselemente guter inklusiver Bildung sowohl zusammenfasst und (teilweise noch einmal neu) kontextualisiert und zweitens für jede einzelne Ebene in Schaukästen pointiert. Hinzu genommen sind in diesem Kapitel noch die gesellschaftliche und die wissenschaftliche Ebene. Diese spezifische Strukturierung der analytischen Vorgehensweise im vorliegenden Buch folgt der Logik und der Methode einer zunehmenden Verdichtung und Veranschaulichung von Ergebnissen.

Ein bedeutsamer Befund vorliegender Analyse ist, dass sich Ressourcenfragen und -engpässe im Kontext von Inklusion potenziell ganz neu stellen. Im positiven Sinne lassen sich Ressourcen sowohl bündeln als auch kapitalisieren, also (neu/zusätzlich) generieren, wenn es gelingt, eine inklusionsorientierte Schulkultur- und Schulqualitätsentwicklung zu etablieren: Sie beinhaltet u.a. zielgerichtete, produktive und selbstverständliche Kooperationen, Zusammenarbeit, Partizipation, Austausch, Vernetzung, Öffnung von Schule und Unterricht, systematische Individualisierung und Binnendifferenzierung, Multiprofessionalität sowie Professionalisierung. Durch solch eine qualitativ hochwertige inklusive Bildung sind deshalb deutliche ressourcielle Entlastungen möglich, da im Zuge heterogenitätsgerechter Bildung zum Beispiel mehrere Regelungsbedarfe

(Inklusion, Integration, Begabung) zugleich berücksichtigt werden (siehe auch Brüsemeister u.a. 2016, 84), Kriterien einer guten Schule im Wesentlichen auch für die inklusive Schulqualität gelten (vgl. Egger 2017, 49) oder sich auf der Organisationsebene, zum Beispiel bei den Professionsrollen der Lehrkräfte Erfahrungen mit Formen der Binnendifferenzierung und Individualisierung des Unterrichts einstellen, die von Vorteil sind. (vgl. Werning & Avci-Werning 2016, 72). Nicht zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang auch der Zeitfaktor einer erfolgreichen Implementation von Bildungsreformen wie Inklusion: Change-Prozesse brauchen Zeit; mindestens 10 Jahre ist Geduld und beharrliches Bemühen erforderlich, bis sich deutlichere Erfolge zeigen können (vgl. Brüsemeister u.a. 2016, 91; Preuß 2012, 22).

**Kapitel 5** präsentiert die qualitative inhaltsanalytische Auswertung eines Experteninterviews mit der Schulleitung einer Förderschule in Nordrhein-Westfalen (vom 7. Juni 2017). Die zentrale Fragestellung des Interviews liegt in dem Aspekt, wie schulische Inklusion gelingen kann, sowohl bezogen auf den institutionellen Ort „Förderschule“ als auch bezogen auf ein Zusammenhandeln von Förderschule und allgemeinbildender Schule und damit auch bezogen auf das Bildungssystem generell. Vorliegendes Interview macht aufmerksam auf „transintentionale Effekte“ von Inklusion sowie auf die Notwendigkeit, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als pädagogischen Normalfall zu begreifen (vgl. Heinrich u.a. 2013, 77).

**Kapitel 6** reüssiert auf einen Ausblick auf das Thema Inklusion als Ausgestaltung heterogenitätsgerechter Unterrichts- und Schulentwicklung im *System* Bildung. Deutlich wird (noch einmal), dass das bildungspolitische Konzept einer diskursübergreifenden „Schule der Vielfalt“ – in diesem Kapitel primär demonstriert anhand der jüngeren Beschlüsse der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) und der Gemeinsamen Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK & KMK 2015) – ein neues Selbstverständnis der Schulen in Deutschland definiert (vgl. Moser 2017a, 21). Auch die deutschsprachige Schulqualitätsforschung stellt gute Bildung in den Fokus von Heterogenität und fordert systemische Entwicklungen und Lösungen (vgl. u.a. Steffens 2009 und 2017a). Im Hinblick auf eine „Pädagogik der Vielfalt“ (u.a. Prengel 2009; Kunze & Sauter 2018 i.V.) respektive „Schule der Vielfalt“ steht also ein deutlicher und notwendiger Perspektivwechsel in der Governance von Inklusion an, der systemische (Steuerungs-)Lösungen fordert.

In das **Kapitel 7** mündet die *zentrale (empirische) Befundessenz* der vorangegangenen Analysen zur inklusiven schulischen Bildung, die ihre visualisierte und systematisierte Ausgestaltung in der mehrseitigen Übersichtstabelle „Gelingensbedingungen inklusiver Bildung im schulischen Mehrebenensystem“ (Tabelle 3) findet. Das wesentliche Merkmal und der wesentliche Wert dieser

Tabelle liegen darin, potenziell evidente Schlüsselkategorien guter inklusiver Schule zusammenzuführen, zu veranschaulichen und herauszustellen, ob/wie die einzelnen Kategorien, Unterdimensionen und (Steuerungs-)Ebenen miteinander zusammenhängen bzw. interagieren. Ein zentrales Ergebnis vorliegender inklusionsorientierten Mehrebenenanalyse ist, dass sich sowohl zahlreiche gemeinsame, d.h. diskursübergreifende Gelingenskategorien inklusiver schulischer Bildung mit ihren Unterdimensionen abzeichnen, als auch sich wechselseitig verstärkende. Mit anderen Worten: Es existieren zum einen Transfereffekte von Inklusion, die für alle drei untersuchten Diskurse von Heterogenität zutreffen. Zum anderen kristallisieren sich sogenannte „Mitnahmeeffekte“ (Holtappels 2016, 159) heraus, die darauf hindeuten, dass sich einzelne Kategorien guter inklusiver Bildung gegenseitig forcieren, wie zum Beispiel Kooperation und Multiprofessionalität. Umso wichtiger scheint es, künftig mithilfe des (empirisch-analytischen) Instruments „Mehrebenenbetrachtung“ (Ditton 2017, 76f.) diese und weitere Kategorien im Rahmen der Bildungsforschung auf empirische Evidenz hin zu untersuchen, in Form von gezielten, möglichst längsschnittlichen quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns – eines der Postulate, auf das die „Ebene der Wissenschaften“ (Kapitel 4.8) im Fazit aufmerksam macht.

# 1 Bildungspolitik im Kontext eines engeren und weiteren Verständnisses von Inklusion

Seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) am 26. März 2009 in Deutschland steht die Bildungspolitik vor der Herausforderung, ein inklusives Schulsystem zu gewährleisten. Ziel ist, Kinder und Jugendliche<sup>1</sup> mit besonderem Förderbedarf in das allgemeinbildende Schulsystem gleichberechtigt und diskriminierungsfrei mit Allen zu inkludieren. Wie Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention mit dem Recht auf Bildung formuliert, hat das Bildungswesen auf allen Ebenen die Aufgabe, „die menschliche Vielfalt zu stärken“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2010, 37). Hinter diesem Menschenrecht steht ein Anspruch an Gesellschaft und Schule, das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler in einem integrierten Bildungssystem zu realisieren und die Bedarfe unterschiedlicher und benachteiligter sozialer Gruppen durch besondere Anstrengungen zu berücksichtigen (vgl. Hopf & Kronauer 2016, 25). Diesem „starken Inklusionsverständnis“ (ebd.), auf das vorliegendes Buch referiert, steht ein engeres pädagogisches und bildungspolitisches Verständnis gegenüber (vgl. Preuß 2017):

- Einerseits existiert *ein engeres Verständnis inklusiver Pädagogik* (primär national; vgl. u.a. Kunze & Sauter 2018 i.V.; Werning 2017; Dederling 2016; Hinz 2009), das sich entlang sonderpädagogischer Kategorien bewegt. Dieses entspricht einer konventionellen bzw. originären Sichtweise von schulischer Inklusion. Es beinhaltet einen Paradigmenwechsel von der „Integration“ zur „Inklusion“, der sich bereits zu Beginn der Jahrtausendwende in der deutschsprachigen Pädagogik vollzog: Im Vordergrund steht das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung im Regelschulwesen. Inklusion meint in diesem Zusammenhang eine „Umorganisation der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeine Schule hinein“ (Hinz 2014, 7). Verbunden hiermit ist eine (zum Teil kritische) Bewegung gegen das segregierende Sonderschulsystem. Hopf & Kronauer (2016, 24) konstatieren in diesem Zusammenhang, dass diese Variante an der Abspal-

---

1 Vorliegender Beitrag basiert auf einer gendersensiblen Sprache, angelehnt an den „Leitfaden gendergerechte Sprache“ der Ludwig-Maximilians-Universität München, Bereich „Die Frauenbeauftragte“. <http://www.frauenbeauftragte.uni-muenchen.de/genderkompetenz/sprache/index.html>. Zugegriffen: 19. Juni 2017.

tung festhalte und die Inklusionsfrage weiterhin auf eine „Behindertenproblematik“ einschränke.

- Andererseits wird Inklusion in einem weiteren Verständnis diskutiert (primär international, in jüngerer Zeit auch national; vgl. u.a. Kunze & Sauter 2018 i.V.; Moser & Egger 2017; Moser 2017a; Werning 2017; Dederig 2016; Hinz 2009): Der Begriff bezieht sich nicht nur auf den Einbezug von Kindern mit Behinderung und Lernschwierigkeiten, sondern auch auf Gruppen, deren Diskriminierung vermieden werden soll. Letztere Sichtweise findet sich u.a. in den „Guidelines for inclusion“ (UNESCO 2005), die Kinder mit Behinderungen neben Flüchtlingskindern/Kindern mit Migrationshintergrund und weiteren gesellschaftlich randständigen Gruppen ansprechen.

Bei der historischen Rekonstruktion des (engeren und weiteren) Inklusionsbegriffs fallen zwei Aspekte auf:

1. Inzwischen liegt ein Inklusionsverständnis vor, das den Heterogenitätsdiskurs- und den Integrationsdiskurs in Deutschland miteinander verschmolzen hat (vgl. Moser & Egger 2017a, 10). Dabei fungiert „Heterogenität als gemeinsamer Begriff der Geschlechter-, Migrations- und Behinderungsbezogenen Integrationsforschung“ (Moser 2017a, 19). Der Integrationsbegriff, der ursprünglich den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung repräsentierte, wanderte zu einem späteren Zeitpunkt aus zur Beschreibung von Migrationsproblematiken (vgl. ebd.). Durch das Inkrafttreten der UN-BRK in Deutschland im März 2009 gewann anscheinend auch der Inklusionsdiskurs besonderes Gewicht (siehe hier auch der nachfolgende Punkt 2. und die Abbildung 1). Die „individuelle Förderung“, die im pädagogischen Kontext auch nicht neu ist, bildet gegenwärtig in diesem spezifischen Zusammenhang des Inklusionsdiskurses und dessen historischer Entwicklung eine Kompromissformel bzw. neue gemeinsame Klammer zwischen dem Heterogenitätsdiskurs und dem Inklusionsdiskurs (vgl. ebd., 18 in Anlehnung an die Gemeinsame Empfehlung der HRK & KMK 2015). Insofern steht die „individuelle Förderung“ auch stellvertretend für eine ‚Schnittmenge‘ in den verschiedenen Diskurskontexten heterogenitätsgerechter Bildung. Darüber hinaus enthalten sowohl der Inklusions- als auch der Heterogenitätsdiskurs dezidierte Forderungen nach mehr Bildungsgerechtigkeit im Sinne eines weiten Verständnisses von Inklusion (vgl. Moser 2017a, 18).