

Gemeinsam auf dem Weg zu einer inklusiven Schule

Petra Hecht, Julia Marte-Schwald & Peter Theurl

*Die Pädagogische Hochschule Vorarlberg bekennt sich zu einer Inklusiven Schule und versteht sich als Motor zur Weiterentwicklung eines inklusiven Bildungswesens. Dieses Bekenntnis ist unter anderem in den rechtlichen Rahmenbedingungen des Hochschulgesetzes festgeschrieben (§38 HG 2005 idgF). Mit diesem werden Lehrer*innenbildungsinstitutionen in Österreich verpflichtet, internationale Zielsetzungen wie bspw. die der UN-Behindertenrechtskonvention (BMSGPK, 2016) aufzugreifen, und den Bereich der Inklusiven Pädagogik in die Curricula zu implementieren (Holzinger et al., 2019). Worauf im Detail rekurriert wird, welche internationalen und nationalen Grundsatzdokumente, Herausforderungen und Entwicklungsfelder hinsichtlich der Umsetzung einer Inklusiven Bildung von Bedeutung sind, wird im Folgenden verdeutlicht. Ausgehend von einer einleitenden Diskussion um das gegenwärtige Begriffsverständnis wird aufgezeigt, inwiefern inklusionsbezogene Inhalte und Kompetenzen in den Curricula der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg Eingang und Umsetzung finden, welche Zielbilder sich aus Forschung und Praxis ableiten lassen, und wie ein Zusammenschluss zwischen Pädagogischer Hochschule Vorarlberg und Praxisschule über eine praxis- und forschungsbasierte Kooperation gemeinsame Wege zu einer inklusiven Schule eröffnet.*

Schlagwörter: Inklusion, Inklusive Schule, Lehrer*innenausbildung

Einleitung

Der Inklusionsbegriff scheint aus verschiedenen Gründen zu einem Reizwort geworden zu sein. Er wird als inflationär bezeichnet. Zudem beschreibe er einen Zustand, der nach wie vor unerreicht sei oder er missachte die Notwendigkeit sonderpädagogischer Unterstützung, indem Unterschiede zwischen Lernenden gleichgemacht würden. Und überhaupt müsste erst die Bereitschaft der Regelschullehrer*innen für inklusive Anforderungen gegeben sein. Diesen Vorstellungen will mit dem

folgenden Beitrag argumentativ und unter Verweis auf Grundsatzdokumente begegnet werden.

Den Begriff der Inklusion als solches bemühend, sind diesem Prozesshaftigkeit und Wandel eingeschrieben (Ainscow, 2016). Dies lässt sich u.a. an dem veränderten Begriffsverständnis bzw. seiner Verschiebung von Integration zu Inklusion ablesen (Sturm, 2015). Es genügt eben nicht (mehr), vereinzelt Kinder und Jugendliche zu integrieren, vielmehr geht es um die Anerkennung und das Recht auf allen Ebenen, Teilhabe und Lernen in Gemeinschaft zu erfahren (UN-CRPD, 2006, Art. 24). Inklusion formuliert damit Prozess und übergeordnetes Ziel, einem qualitativ hochwertigen Umgang mit Diversität nachzukommen (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Die UN (2016) beschreibt Inklusion dementsprechend als eine systematische Reform, „die einen Wandel und Veränderungen in Bezug auf den Inhalt, die Lehrmethoden, Ansätze, Strukturen und Strategien im Bildungsbereich verkörpert, um Barrieren mit dem Ziel zu überwinden, allen Lernenden einer entsprechenden Altersgruppe eine auf Chancengerechtigkeit und Teilhabe beruhende Lernerfahrung und Umgebung zuteil werden zu lassen, die ihren Möglichkeiten und Vorlieben am besten entspricht“ (Vereinte Nationen, 2016, S. 5). Ohne Zweifel sind dieser Wandel und die angestrebten Veränderungen mit Blick auf das Schulsystem und seiner Segregationsfunktion nicht vollzogen (Schumann, 2018). Es ist daher unabdingbar, den Prozess zu überwachen, damit Barrieren erkannt, ein Denken in Kategorien kritisch hinterfragt und eine Sensibilität für Zuschreibungen und Etikettierungen entwickelt werden können (Sturm, 2016). Dazu zählt auch, die Diskussion und die Schärfung des Begriffs weiterzuführen (Ainscow, 2016), womit letztendlich genau die Verwendung des Begriffs Inklusion auf die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion des Ist-Standes verweist.

Einen weiteren Diskussionspunkt, der sich im Zuge der aktuellen Ausbildung von Lehrer*innen mit dem Schwerpunkt Inklusive Pädagogik

ergibt, bildet die Sorge eines möglichen Verlustes an sonderpädagogischer Expertise. Dem kann entgegengesetzt werden, dass bereits im Grundstudium der Primarstufe Kompetenzen in Bezug auf Individualisierung und Differenzierung als ein unterrichtsimmanentes Merkmal vermittelt werden, die zudem im Rahmen einer Schwerpunktsetzung durch einschlägige sonderpädagogische Erziehungs- und Bildungsbedarfe eine Erweiterung erfahren. Das Curriculum berücksichtigt damit sonderpädagogische Inhalte in einem Ausmaß wie nie zuvor (Holzinger et al., 2020). Eine bundesweite Curricula-Analyse lässt ferner erkennen, dass bei einer Schwerpunktsetzung auch klassisch sonderpädagogisch verankerte Kategorien, wie die Förderbereiche Sehen, Hören, Motorik, Lernen oder kognitive Entwicklung abgedeckt sind (Holzinger & Steinlechner, 2018). Stimmen, die angesichts der Ausbildung immer noch den Verlust an sonderpädagogischer Fachkompetenz beklagen, und womöglich eine Wiedereinführung des Sonderschullehramtes und/oder den Erhalt von Sonderschulen wünschen, lassen die zu befürchtenden Konsequenzen außer Acht, wonach ein sonderpädagogisches System „auf Abgrenzung von Personengruppen beruht, defizitäre Zuschreibungen vornimmt und sowohl Stereotypisierung fördert als auch stigmatisierend wirkt“ (Schumann, 2018, S. 59).

Internationale und nationale Dokumente über das Recht auf Bildung

Die UN-Behindertenrechtskonvention

Wenn es um die Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern geht, eine inklusive Schule mitzutragen, leistet ein Blick in internationale und nationale Dokumente gute Dienste. Sie öffnen den Blick für das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung als einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag. Nachdem sich Österreich seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 gemäß Artikel 24 zu einer Verankerung eines inklusiven Schulsystems verpflichtet hat, steht der Lehrer*innenberuf in der Verantwortung. Mit-Verantwortung und Mit-Gestaltung einer inklusiven Schule werden damit zu einem zentralen Element unterrichtlicher und schulischer Handlungskompetenz, damit die Bereitstel-

lung inklusiver Bildung auf allen Ebenen gewährleistet werden kann.

Bildung und Teilhabe für alle Kinder und Jugendliche

In den Allgemeinen Anmerkungen, Nr. 4, wird das Recht auf Bildung und Teilhabe spezifiziert (Schumann, 2018): Menschen mit und ohne Behinderung sollen gemeinsam lernen und durch Schule, Hochschule und Universität in ihrer Teilhabe unterstützt werden. Der gesamte Berufsstand der Lehrpersonen ist somit aufgefordert, Ownership für die Entwicklungs- und Lernprozesse aller Schüler*innen und ein Commitment zu ihrer Entwicklungs- und Lernfähigkeit zu zeigen; dazu zählt die Erwartung, dass jedes Kind in der Lage ist, einen Beitrag zum Klassengeschehen zu leisten (Finkelstein et al., 2021), ebenso wie die Anpassung der schulischen Umgebung an die Kinder (und nicht umgekehrt!). Inklusion hebt sich damit klar von Exklusion, Segregation und Integration ab (UN, 2016). Dennoch sieht Schwab (2019) keine Abkehr von Segregation in den europäischen Ländern, wenn mit dem SEN Status (Special Educational Needs) eine Etikettierung von Defiziten verfolgt wird, anstelle nach Antworten zu suchen, wie Lernprozesse unterstützt werden können. Das bedingungslose Recht auf Bildung stellt ferner kein „Sonderrecht für Menschen mit Behinderung“ dar (Schumann, 2018, S. 61), sondern ist der „Schlüssel für hochwertige Bildung für alle ohne Diskriminierung und auf der Basis von Chancengleichheit“ (Schumann, 2018, S. 61). Die UNESCO (2009) formuliert damit ein breites Verständnis von Inklusion, nach dem Menschen „unabhängig von besonderen Lernbedarfen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (UNESCO, 2009) einen gerechten Zugang zu Bildung erhalten sollen. Die Gruppe der Menschen mit Behinderungen stellt also eine Gruppe unter vielen dar, die im Besonderen von Marginalisierung bedroht ist (Biewer & Schütz, 2016).

Die Verankerung einer inklusiven Bildung gewinnt für Österreich auch durch die Agenda 2030 (BKA & BMEIA, 2020) an Aktualität. In Orientierung an den Sustainable Development Goals (SDG's) wird mit dem Ziel 4, „Leaving no one behind“

ein Maßnahmenbündel verfolgt, das eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten soll, u.a. den Erwerb von Grundkompetenzen für alle Kinder, besonders aber für Schüler*innen mit sozialer Benachteiligung.

Mit diesem Verständnis wird auch eine neue Sicht auf Barrieren erforderlich, Ainscow (2016) spricht von einem „inclusive turn“ (S. 147): Wurde der Abbau von Barrieren bisher auf Kinder mit Behinderungen bezogen, will er damit aufzeigen, dass es dieselben Barrieren sind, die auch Kinder ohne Behinderung in ihrer Entwicklung hindern. Die Überwindung von Barrieren in Bezug auf Kinder mit UN-D ohne Behinderung sieht er deshalb als wichtigste Maßnahme für die Weiterentwicklung von Bildung und Erziehung. Er erachtet sie gleichzeitig aber auch als „the biggest challenge facing school systems throughout the world“ (Ainscow & Miles, 2008, S. 17). Wurde eingangs also der Blick auf internationale Dokumente als hilfreich eingeschätzt, so werden mit Ainscow (2016) auch die damit verbundenen Herausforderungen bei der Verwirklichung deutlich.

Der Nationale Aktionsplan Behinderung

Für Österreich beinhaltet der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020 bzw. 2022-2030 die langfristigen Strategien des Bundes zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Ziel ist es, die Rechte für Menschen mit Behinderung unter Einbindung der Länder zu verankern. Als eine zentrale Maßnahme formulierte der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020 die Grundlage für den Erlass zu den „Richtlinien zur bundesweiten Implementierung Inklusiver Modellregionen“ in Österreich (BMSGPK, 2020), mit der eine Stärkung der Regelschule und eine Verminderung aussondernder Strukturen anvisiert wurden. Wie eine Evaluierung zeigt, wurden die damit verbundenen Zielsetzungen nicht erreicht. Der Verankerung einer Inklusiven Bildung mussten eher Rückschritte als Fortschritte bescheinigt werden (BMSGKS, 2020, S. 26). Auch der internationale UN-Fachausschuss für die Kinderrechtskonvention (CRC, 2020) kritisiert, dass für die in Aussicht gestellte Verminderung von aussondernden Institutionen immer noch kein bundesweiter Plan vorliegt (CRC, 2020). Er zeigt sich daher besorgt, wie diesem Ziel nähergekom-

men werden soll. Österreich wird folglich dringend empfohlen, menschenrechtsbasiert vorzugehen und im Zuge einer kohärenten Strategie der Aussonderung von Kindern mit Behinderungen präventiv zuzukommen (CRC, 2020).

Positive Entwicklungen und Empfehlungen

Trotz der angebrachten Kritik zeigt die Evaluation auch ein positives Ergebnis, wonach mit der Pädagog*innenbildung eine der zentralen Forderungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und zum Recht auf eine inklusive Bildung eingelöst wurde. Die aktuelle Ausbildung markiert in den Augen der Evaluat*innen einen „wichtigen Schritt hin zu einem inklusiven Bildungssystem“ und gilt als die „positivste“ Entwicklung, die durch den Nationalen Aktionsplan Behinderung im Bereich Bildung angestoßen werden konnte (BMSGKS, 2020, S. 409). Problematisch wurde u.a. eine mangelnde Konkretisierung der Ausgangslage eingeschätzt, was es erschwerte, aufbauende Maßnahmen gezielt zu formulieren (BMSGKS, 2020, S. 409). Auch haben bei der Einführung „anreizgebende Steuerungsmechanismen“ gefehlt (BMSGKS, 2020, S. 421), was zu Widerwillen bei den beteiligten Akteursgruppen führte. Es wird deshalb u.a. empfohlen, inklusive Steuerungsmaßnahmen budgetgestützt zu etablieren und auf die weitere Zuweisung von Schüler*innen in Sonderschulen zu verzichten. Dies soll, von den ersten Klassen des Schulbesuchs beginnend, um jede weitere Stufe ausgedehnt erfolgen. Mit diesem schrittweise vollzogenen Abbau von Zuweisungen an die Sonderschule ergibt sich nach Einschätzung der Evaluat*innen bis zum Jahr 2030 ausreichend Zeit, um einer flächendeckenden und österreichweiten Ausrichtung an inklusiven Strukturen nachzukommen.

Aktuelle Schritte

Mit dem neuen Nationalen Aktionsplan Behinderung 2022-2030 (BMSGPK, 2022) setzt Österreich sein Bekenntnis zu den Zielsetzungen der UN-Behindertenrechtskonvention fort. Maßnahmen für eine inklusive Schule liegen in einem separat gehaltenen „Strategie- und Positionspapier zur Inklusiven Bildung und Sonderpädagogik“ vor (BMBWF, 2021). Das Consulting Board für Inklusion und Sonderpädagogik, das sich für

das Papier verantwortlich zeigt, hält voraussichtlich fest, dass „sonderpädagogisches Wissen und sonderpädagogische Handlungskompetenz als integrale Bestandteile eines inklusiven Bildungssystems gesehen“ werden (BMBWF, 2021, S. 5). Dabei sollen Schritte zur Stärkung inklusionspädagogischer Kompetenzen in die Regelschule gesetzt, umgekehrt auch sonderpädagogische Kompetenzen in die Regelschule transferiert werden (BMBWF, 2021, S.10). Eine Verminderung aussondernder Institutionen oder eine mögliche Ausweitung von Inklusiven Modellregionen werden nicht thematisiert. Hingegen sollen „Kompetenzen und Maßnahmen im Bereich der Sonderpädagogik – dies über die gesamte Bildungskette von der Elementarpädagogik bis hin zum Hochschulbereich“ (BMBWF, 2021, S. 6) gestärkt werden. Im Papier wird die Bedeutung der Berücksichtigung von weiteren Diversitätsdimensionen über die Behinderungsperspektive hinaus betont, Etikettierungen bleiben mit der Bescheidung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes erhalten: Die Ressourcen sind bei einer Bescheidung so zu definieren, „dass individuelle Bildungswege und soziale Teilhabe gefördert werden“ (BMBWF, 2021, S. 12). Alternative Modelle, die einen Ausweg aus dem Etikettierungs-Ressourcendilemma aufzeigen, finden sich nicht. Damit könnte die aktuelle Lehrer*innenausbildung und ihre inklusive Ausrichtung weiterhin einen der wenigen positiven Entwicklungsschritte in Richtung eines Inklusiven Schulsystems markieren. Die Ausbildung wird in diesem Sinne auch weiterhin der Bildungslandschaft in Bezug auf die Implementierung einer Inklusiven Bildung vorausbleiben. Wenn es allerdings, wie die jüngsten Signale aus dem Bundesministerium erkennen lassen, zu einer Umstrukturierung der Pädagog*innenbildung NEU kommen soll, dann braucht es eine gute Lösung, um inklusionspädagogische Inhalte im Grundstudium nachhaltig zu stärken.

Lehrer*innenausbildung für eine Inklusiv-ve Schule

Ein ausbildungsbezogenes Kompetenzmodell und der Index für Inklusion

Aus Sicht der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg ist es zu bedauern, dass die Studieren-

den nach der Ausbildung auf ein Bildungssystem treffen, das von Segregation geprägt ist (Sturm, 2016) und damit Rollenerwartungen an die Absolvent*innen herangetragen werden, einer Aussonderung von Kindern nachzukommen (Sturm, 2016). Es erscheint deshalb wichtig, dass Studierende in der BA Grundausbildung nationale wie internationale Grundsatzdokumente verstehen lernen, um sich als Mitwirkende und Mitverantwortliche auf dem Weg zu einer Inklusiven Schule begreifen und sich auch argumentativ für den Abbau von Barrieren und Partizipation einsetzen zu können. Sie sollen die Verankerung Inklusiver Bildung als gesamtgesellschaftlichen Auftrag nachvollziehen und in der Lage sein zu reflektieren, inwiefern sich eine systematische Reform inklusiver Strukturen in Unterricht und Schule tatsächlich vollzieht (UN, 2016). Diesen Überlegungen entsprechend ist die Inklusiv-ve Pädagogik im Curriculum in den Bildungswissenschaften als auch in den Didaktiken und den Pädagogisch-Praktischen Studien verankert und deckt Diversitätsbereiche wie Behinderung, Lernen, Interkulturalität, Interreligiosität, Gender u.a. ab (<https://www.ph-vorarlberg.ac.at/studium/lehramt-primarstufe/curriculum>).

Um eine inklusive Professionalisierung zu ermöglichen, ist das Kompetenzmodell der European Agency (EADSNE, 2011) leitgebend, ebenso bietet der Index für Inklusion Orientierung. Beim Kompetenzmodell handelt sich um ein heuristisches Modell – Teacher Education for Inclusion, TE4I (EADSNE, 2012), das Orientierung bei der Vermittlung inklusionsrelevanter Kompetenzen gibt. Es beschreibt für inklusive Herausforderungen insgesamt vier Kompetenzfacetten. Dabei korrespondieren die Kompetenzbereiche Wissen, Handeln und Haltung mit vier inhaltlichen Zielen (Holzinger et al., 2019):

- Wertschätzung der Diversität von Lernenden
- Förderung aller Lernenden
- Zusammenarbeit und Arbeit im Team
- Persönliche berufliche Weiterentwicklung

Der Index für Inklusion bietet im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien Orientierung, vor allem im Bereich der Inklusiven Praktiken: Auf einem dreidimensionalen Säulenmodell basie-

rend, fokussiert der Index (1) inklusive Kulturen (Verankerung inklusiver Werte und Vorstellungen, Bildung einer Gemeinschaft), (2) inklusive Strukturen (Rahmenbedingungen, Gesetze zur Unterstützung von Vielfalt) und (3) Inklusive Praktiken (konkrete Handlungen, Spiel- und Lernarrangements, Mobilisierung von Ressourcen). Die Säulen stehen miteinander in Beziehung und sind damit in der praktischen Umsetzung untrennbar verbunden (Schön & Stark, 2014): Die Umsetzung von inklusiven Praktiken erfordert entsprechende Strukturen, und auch positive Haltungen, die wiederum Praktiken und Strukturen befördern.

Ziel ist es, dass die Studierenden an den Schlüsselkonzepten aus dem Index und den vier inhaltlichen Zielen aus dem Modell der European Agency arbeiten. Dabei sollen Thesen zu Partizipation berücksichtigt und in der Praxis erfahren werden können. Die Anlage eines entsprechenden Praxisprojekts wird so geleistet, dass niemand vor Ausschluss bedroht (bspw. auf Grund von einer Zuschreibung oder eines bestimmten Verhaltens), dass Teilhabe gestärkt wird und dass eine Achtsamkeit in Bezug auf die Vielfalt besteht. Damit Lernprozesse für die ganze Gruppe im Blick bleiben, unterstützen aktuelle didaktische Modelle, wie bspw. das Universal Design for Learning (CAST, 2018) oder das der Differentiated Instruction (Tomlinson, 2014), welche für die Partizipation und individuelle Förderung konstitutiv sind (Taras et al., 2021).

Widersprüchen begegnen und Zielbilder erfahren

Die Arbeit mit dem Index für Inklusion lässt positive Entwicklungen erwarten, es können aber auch Spannungen und Widersprüche erfahren werden (Schön & Stark, 2014). Gleichzeitig liegen auch Strategien vor, wie diesen konstruktiv begegnet werden kann (Svecnik et al., 2017). Studierende sollen um diese Widersprüche wissen, aber auch Strategien erwerben, bis hin zu einer inklusiven Klassenführung (Frey, 2021), die für die Entwicklung einer inklusiven Schule hilfreich sind.

Mit Schön und Stark (2014) darf angenommen werden, dass Lehrpersonen positive Entwicklungen im Umgang mit Heterogenität (1), im sozia-

len Lernen (2) und im Bereich Teamstruktur und Teamwork (3) erfahren. Spannungen zeigen sich in den Bereichen Rahmenbedingungen, Umgang mit (sic!) Heterogenität, Personal und Zeit. Rahmenbedingungen betreffen die Klassenstärke (die in inklusiven Settings – wenn auch nicht konform mit Hattie – zentral ist), Ressourcen und Hilfsmittel, und das Raumangebot. Dabei können sonst positiv erfahrene Effekte, wie bspw. der Umgang mit Heterogenität (verstärkter Blick auf die individuellen Stärken der Kinder und verstärkte Differenzierung, ...) an widersprüchliche Erfahrungen gekoppelt sein, wenn bspw. Schularbeiten eine zieldifferente Unterrichtstätigkeit konterkarieren. Ebenso wird der Umgang mit Kindern aus dem Förderbereich sozial-emotionale Entwicklung (auch in inklusiven Settings) herausfordernd erlebt (Schön & Stark, 2014, S. 8). Positive Entwicklungen werden bei der sozialen Akzeptanz wahrgenommen, wenngleich ein besonderes Augenmerk auf die Ausgrenzung von Kindern mit SPF bestehen bleiben muss (Schön & Stark, 2014). Die Anwesenheit von Förderlehrpersonen und Beratungszeiten ist hilfreich, wenn auch Potenzial im verbesserten Einsatz von Stützlehrpersonen besteht. Zeitmangel wirkt sich in verschiedener Hinsicht aus, in Bezug auf Arbeit mit den Schüler*innen, aber auch in Bezug auf Besprechungen mit dem Team und die Planung des Unterrichts.

Entwicklungsfelder und die zentrale Rolle der Ressourcen

Studierende können im Anschluss an die Ausbildung auf Strukturen treffen, die sich insgesamt weiterentwickeln müssen, bis sie Bedingungen aufweisen, wie sie bspw. für Ganztagschulen konstitutiv sind (Schön & Stark, 2014). Diese werden u.a. als Chance gesehen, dem Zeitmangel für die individuelle Förderung wirkungsvoll begegnen zu können. Wie die Evaluierung der Inklusiven Modellregionen zeigt (Svecnik et al., 2017), sind nicht immer neue Entwicklungen erforderlich. Auch ein Rückgriff auf Erfahrungen und Know How aus bereits bestehenden Systemen kann Entwicklungen unterstützen. Dazu zählen u.a. Konzepte der Differenzierung und Individualisierung, die in den Inklusiven Modellregionen als Eckpfeiler im Umgang mit Inklusion betrachtet werden; Unterricht in Kleinklassen (bspw. in

Kärnten), aber auch Mehrstufenklassen oder verschränkte Ganztagschulen stellen Lösungen dar. Bedeutsam erscheint, dass den Inklusiven Modellregionen ein breites Inklusionsverständnis bescheinigt wird. Insofern dürfen die Absolvent*innen der Ausbildung an den Schulen auf Verständnis für inklusive Vorstellungen stoßen wie bspw. einem Abbau von Barrieren oder dem Streben nach Weiterentwicklung.

Ein Rückgriff auf bestehende Strukturen wird jedoch unzureichend sein, denn eine Inklusive Schule braucht Ressourcen (Schwab, 2019). Wie die Evaluation der Inklusiven Modellregionen zeigt, sind es personelle Ressourcen, ein Netz an außerschulischen Supportsystemen und Dienstleistungen, aber auch Kooperationsformen des Unterrichts, die unterstützend wirken (Svecnik et al., 2017). Dabei spielt gerade auch die positive Einschätzung der Ressourcen eine förderliche Rolle für Inklusion. Wie die Absolvent*innen angesichts der aktuellen Personalsituation an den Schulen zu einer positiven Ressourceneinschätzung gelangen können, bleibt dahingestellt.

In den Inklusiven Modellregionen wurden ferner Best-Practice Beispiele als hilfreich erlebt, weil diese als „Quelle positiver Erfahrungen auch gegen Widerstände“ fruchtbar gemacht werden können, denen Schulleiter*innen und auch Lehrpersonen immer wieder begegnen (Svecnik et al., 2017). In engem Zusammenhang mit dem Umgang von Widerständen dürfte die Bedeutung kommunikativer Aspekte in Richtung Veränderung von Haltungen und Coaching sein, die ebenfalls als wichtige Faktoren im Prozess genannt wurden. Ergänzend sei erwähnt, dass die Verfahren und Kriterien zur Bescheidung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ebenfalls als zukünftige Entwicklungsfelder genannt wurden (Svecnik et al., 2017).

Insgesamt wird deutlich, dass die angeführten positiven Entwicklungen, aber auch die Spannungen und Widersprüche innerhalb der drei Säulen des Index für Inklusion subsumierbar sind (Booth & Ainscow, 2016): Die Arbeit an (1) Inklusiven Strukturen, welche die Ressourcen und die Organisation auf Schul- und Klassenebene, aber

auch den Umgang mit bürokratischen Strukturen betrifft (wie u.a. die Pflicht zur Notengebung), ist virulent. Ebenso wird die Weiterentwicklung von (2) Inklusiven Praktiken als Entwicklungsbereich deutlich, wie sich im Bemühen um die Gestaltung und Umsetzung barrierefreier Lerngelegenheiten und in der Auseinandersetzung mit aussondernden Praktiken zeigt; und als weiterer Aspekt werden auch (3) Inklusive Kulturen und Haltungen der beteiligten Akteur*innen als einer der Gelingensfaktoren thematisiert. Angesichts dieser Befunde, sollen Studierende im Umgang mit inklusiven Anforderungen gefestigt werden (Rank, Frey, & Munser-Kiefer, 2021), sie sollen Inklusion als Chance verstehen lernen (Sturm, 2016), um benachteiligenden Strukturen reflexiv begegnen zu können. Gleichzeitig erscheint es von Bedeutung, dass Widersprüchlichkeiten nicht ausgespart werden und Studierende sich bewusst sind, dass dieses komplexe Zusammenspiel nicht in Eigenverantwortung und auf pädagogischer Ebene zu einer Lösung geführt werden kann.

Einen Anfang finden

Den Blick der Lernenden einnehmen

Ein Blick in erfolgreiche Schulen zeigt, dass schulische Entwicklungen jeweils in historisch und am Standort gewachsenen Strukturen ihren Anfang nehmen. Sie sind deshalb nicht, wie Schratz (2017) betont, gemäß eines Masterplans umsetzbar, noch ist die hohe Komplexität der Prozesse durch Überprüfungen von Leistungsstandards, Konzepte wissenschaftlicher Forschung o.Ä. voranzutreiben. Wie sich an Preisträgerschulen zeigt, erfordern Veränderungen „u.a. Entwicklung und Ausgestaltung von Kooperationen, den Ausbau von Schulkultur sowie sozial geprägtes und strukturell formiertes Führungshandeln unter komplexen Bedingungen“ (Schratz, 2017, S. 235). Prozesse, die einen Wandel in Gang setzen können, sieht Schratz (2017) u.a. in der (Weiter-)Entwicklung von Berufsethos und beruflicher Professionalität, im gemeinsamen Lernen im Kollegium und in systembezogenen Lernprozessen. Barrieren und Segregationspraktiken (als manifeste Handlungen an der Schule), die gezielt aufgespürt und auch formuliert werden, bilden den

Ausgangspunkt für die Entwicklung und Optimierung von Lerngelegenheiten. Ziel dabei ist es, verstärkt die Perspektive der Lernenden einzunehmen und die Teilhabe aller zu gewährleisten. Aus diesen Prozessen ergeben sich Strukturen, die der Schule einen Rahmen geben: Lernbedürfnisse der Schüler*innen werden aufgegriffen, Partizipation sichergestellt und die Gestaltung von Bildungsprozessen „in einer curricularen Kohärenz (Schratz, 2017, S. 243)“ verfolgt. Dazu stimmen sich Lehrer*innenteams ab, wer, wie und wo welche Kinder unterrichtet. Ebenso werden Kompetenzen und Stärken der Lehrpersonen eruiert, das Know-How an der Schule wird gebündelt und ressourcenschonend zum Einsatz gebracht (bspw. durch die Arbeit in Clustern und in Home-Bases), mangelnde Kompetenzen führen zu einem aktiven Kompetenzerwerb.

Eine zentrale Voraussetzung bilden die Denkmuster der handelnden Personen. Sie stellen ihre Kompetenzen in den Dienst einer Inklusiven Schule und erfahren sich als Mitstreiter*innen für die Umsetzung der Menschenrechte (Schratz, 2017). Lehrpersonen sehen bei allen und nicht nur bei einzelnen Kindern Förderbedarf, auch zeichnen sie sich nicht (nur) für „ihre“ Klasse, sondern für den schulischen Erfolg in seiner Gesamtheit verantwortlich.

Orientierung auf dem Weg zu „Mehr Inklusion“

In Anlehnung an die vorangestellten Dokumenten und Überlegungen lassen sich Zielbilder ableiten, die Orientierung im Zuge des Wandels bieten. Neben Evaluationsberichten und angeführten Befunden, bieten sich Empfehlungen aus dem Qualitätsmanagement für Schulen (QMS), Richtlinien des Bundesministeriums zu inklusiven Standards (BMBF, 2015) und Beispiele aktueller Praxis an (siehe Reich, 2012). Auch kriteriengeleitete Instrumente können die Entwicklung unterstützen. Die Fachhochschule Nordwestschweiz (2008) nimmt bspw. 8 Dimensionen in den Blick (Umgang mit Heterogenität, Zusammenleben, Lehr- Lernarrangements, Begleitung der Lernprozesse, Förderplanung und Fördermaßnahmen, Beurteilung, Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit,

sowie Infrastruktur und Support). Dieses kriterienbasierte Instrument erleichtert die konkrete Einschätzung des Ist-Standes, außerdem erlaubt es die Arbeit auf unterschiedlichen Niveaustufen (Defizitstufe, elementare Entwicklungsstufe, fortgeschrittene Entwicklungsstufe, Excellence Stufe), womit jeweils die nächsten Schritte gezielt und bereichsspezifisch angestrebt werden können. Neben diesem strukturierten Vorgehen, ist selbstverständlich auch der Index für Inklusion ein leitgebendes Instrument, ebenso wie didaktische Modelle, die eine starke inklusive Ausrichtung an Teilhabestrategien vornehmen (bspw. CAST, 2018).

Einen guten Weg zu einem „Mehr an Inklusion“ weisen Ainscow (2016) bzw. Ainscow und Miles (2008): wenn sich die Teilhabe der Schüler*innen durch eine Reduktion jener Prozesse erhöht (und zwar in Bezug auf Lernpläne, Schulkulturen und auf das Gemeinwesen), die zum Ausschluss führen; wenn die Praxis in der Schule, ihre Kultur und die rechtlichen Vorgaben so strukturiert werden, dass auf die Vielfalt der Schülerinnen „geantwortet“ werden kann; wenn Aspekte der Teilhabe an Bildung und Leistung auf alle Kinder ausgeweitet werden, die in irgendeiner Form von Ausschluss bedroht sind.

Zielbilder gemeinsam konkretisieren

Die Pädagogische Hochschule Vorarlberg und die Praxisschule machen sich gemeinsam auf den Weg, um den richtigen Antworten für einen inklusiven Weg nachzugehen. Bestehende Strukturen sollen aufgegriffen, ein „Mehr an Inklusion“ auf unterschiedlichen Ebenen und über die Verzahnung von ausbildungs- und schulbezogenen Maßnahmen möglich werden. Ziel dabei ist es, rahmenbildende Strukturen der Zusammenarbeit aufzubauen (Schratz, 2017) und in weiterer Folge zu implementieren. Es wird (1) die Verschränkung von Ausbildung und Praxis über Tages- und Blockpraktika hinaus gestärkt, was mit der Umsetzung von Projektaktivitäten der Studierenden in den PPS aus den Schwerpunktsetzungen erfolgt (hier liegt bereits ein erfolgreiches Modell zur Umsetzung aus dem Schwerpunkt Musik vor). Die Praxisschule bietet dafür ideale Bedingungen wie Jahrgangsmischung,

inklusiv geführte Klassen und ein bestehendes Know How in aufgeschlossenen und erfahrenen Lehrer*innenteams sowie einer inklusiv denkenden und agierenden Schulleitung. Gemäß dem Modell der European Agency bilden Wertschätzung von Diversität und Förderung aller Lernenden die inhaltlichen Ziele für die Studierenden, auch geht es um die Übernahme einer Ownership für Lernprozesse aller Kinder (Finkelstein et al., 2021). Aktuell sind diese Schritte in Planung. Hürden bestehen leider in der Terminkoordination, da viele Studierende bereits unterrichtlichen Verpflichtungen nachkommen müssen.

Eine weitere Verschränkung (2) betrifft ein Format zur Theorie und Kommunikation mit dem Lehrerkollegium der Praxisschule. Studierende bearbeiten Inhalte zu Internationalen und Nationalen Grundsatzdokumenten für einen Austausch in Lehrer*innenkonferenzen vor. Ziel ist es, ein gemeinsames Lernen in einem Lehrer*innenkollegium anzubahnen und für Inklusion argumentativ einzutreten zu können (Frey, 2021), womöglich aber auch Lösungen für den Umgang mit Widersprüchen zu erfahren. Ein erster Versuch mit diesem Format ist bereits erfolgt, wobei die Bereiche der wechselseitigen Kommunikation und Moderation ausbaufähig sind. Eine Optimierung wäre durch eine gemeinsam getroffene Wahl für ein Thema möglich, das zudem interaktive Elemente für einen Austausch einschließt. Ein breites Themenfeld bieten die Erfahrungen, Spannungen und Chancen im Umgang mit dem Index für Inklusion, wie sie oben angeführt wurden, aber auch eine gemeinsame Vertiefung in inklusive Planungs- und Umsetzungsmodelle von Unterricht (Taras et al., 2021) könnten in einem gegenseitigen Interesse liegen.

Eine weiterer und bedeutsamer Weg fokussiert (3) die Zusammenarbeit von Lehrpersonen der Praxisschule und Lehrenden der Pädagogische Hochschule Vorarlberg, dem ein beidseitiger Professionalisierungsgedanke zugrunde liegt. Die Zusammenarbeit wurde im Rahmen eines IBH-Lehreprojekt initiiert (EVTZmbH, 2022; vormals IBH), das regionenübergreifend mit Praxisschulen der PH St.Gallen umgesetzt wurde. Ziel war es, inklusive Lernsettings im Rahmen von Videoclubs

zu ermitteln, in denen Videosequenzen aus dem eigenen Unterricht mit Kolleg*innen analysiert werden. Offenheit und Interesse der Lehrer*innen aus der Primar- und Sekundarstufe machten die Umsetzung des Projekts und den Austausch mit Lehrpersonen aus der Schweiz möglich. Aus der gemeinsamen Arbeit resultieren u.a. wichtige Anhaltspunkte, um das aktuelle Unterrichtsplanungsmodell der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg nach inklusiven Gesichtspunkten zu schärfen (Hecht et al., 2022, in Druck). Erfreulicherweise besteht weiterhin Interesse unter den Lehrer*innen und der Leitung der Praxisschule, um den Zusammenschluss im Rahmen eines Anschlussprojekts – diesmal in einem erweiterten Ausmaß – mit den Schweizer Kolleg*innen fortzusetzen. Die Zusammenarbeit von Praxisschule, PH Vorarlberg und PH St.Gallen bietet dabei ein großes Potenzial für die Weiterentwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken, die u.a. durch die Unterschiede der Bildungssysteme an den Schulen und in der Lehrer*innenausbildung gegeben sind. Unterstützend werden wiederum Videoclubs zum Einsatz kommen, die den Fokus auf das gemeinsame Lernen und die Bedürfnisse der Schüler*innen lenken.

Abschließende Überlegungen

Ziel des Beitrags war es, dem Begriffsverständnis von Inklusion nachzugehen und internationale wie nationale Zielsetzungen zur Umsetzung einer Inklusiven Bildung aufzuzeigen. Dies erlaubte eine Verankerung der curricularen Inhalte der Inklusiven Pädagogik sowie die Markierung und Ableitung zentraler Ziele und Maßnahmen zur Weiterentwicklung inklusiver Strukturen. Dabei wurde deutlich, dass es den einen richtigen Weg zu einer inklusiven Schule nicht geben kann, ein Denken aus einer einseitigen Perspektive auch nicht zielführend wäre. Dies mag zum einen der hohen Komplexität und zum anderen aber auch der Offenheit des Wandels geschuldet sein. Gerade deshalb sind wir aufgefordert, die Diskussion um eine Inklusiven Schule und eine Lehrer*innenausbildung mit inklusiver Orientierung in Gang zu halten, und neben den positiven Erfahrungen auch den Umgang mit Spannungen und Widerständen als konstitutiv für den Lehrer*innenberuf zu betrachten.

Barrieren zu fokussieren und qualitätsvolle, partizipative Bildungsprozesse zu gestalten, die alle Schüler*innen zu Leistungserfolgen führen, insbesondere auch jene „at risk“ (Ainscow, 2016) sind Marker auf dem Weg zu einem „Mehr an Inklusion“. Ferner wird es nötig sein, „to shift the question from how we can identify students with SEN to how we can create the best support for all students“ (Schwab, 2019, S. 816). Dass diesem Ziel nur über einen Zusammenschluss aller beteiligten Akteur*innen nähergekommen werden kann, weiß Ainscow (2016), wenn er vorschlägt, die Potenziale an der Schule (und Pädagogischen Hochschule; Anm. der Verfassenden) über einen sozialen Prozess zu heben: indem Praktiker*innen (a) voneinander lernen, (b) von Schüler*innen lernen und (c) von anderen lernen, die eine Rolle im Leben der jungen Menschen spielen, die wir unterrichten.

Literatur

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s40841-016-0056-x.pdf>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15–34. <https://doi.org/10.1007/s1125-008-9055-0>
- Biewer, G., & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, L. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–127). Klinkhardt.
- BMSGPK. (2016). UN-Behindertenrechtskonvention. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>
- BMSGPK. (2020). Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2021-2020. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>
- BMSGPK. (2022). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022-2030. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>
- BKA & BMEIA. (2020). Österreich und die Agenda 2030. Freiwilliger Nationaler Bericht zur Umsetzung der Nachhaltigen Entwicklungsziele/ SDGs(FNU). https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/26661VNR_2020_Austria_Report_German.pdf
- BMBWF. (2015). Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im inklusiven Unterricht von Schüler/innen mit Behinderung. Rundschreiben Nr. 17/2015. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=706>
- BMBWF. (2021). Inklusiv Pädagogik und Sonderpädagogik. Strategie- und Positionspapier des Consulting Board. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp/cb_inklusion.html
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: a guide to school development by inclusive values* (4. Aufl.) Index for Inclusion Network Limited.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- CRC. (2020). Concluding observations on the combined 5th and 6th periodic reports of Austria. Committee on the Rights of the Child. <https://digitallibrary.un.org/record/3862649>
- EADSNE. (2011). Teacher Education for Inclusion across Europe. Challenges and Opportunities. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf>
- EADSNE. (2012). Profile of Inclusive Teachers. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- EVTZmbH Wissenschaftsverbund Vierländerregion Bodensee. (2022). Lernsituationen in inklusiven Settings gemeinsam entwickeln und gestalten (2020-2021). <https://www.wissenschaftsverbund.org/projekte/lernsituationen-in-inkluisiven-settings-gemeinsam-entwickeln-und-gestalten>
- Fachhochschule Nordwestschweiz. (2008). Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule. <http://www.pulsmesser.ch/wp-content/uploads/2012/02/Bewertungsraster-zu-den-schulischen-Integrationsprozessen-an-der-Aargauer-Volksschule.pdf>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.10.1080/13603116.2019.1572232>
- Frey, A. (2021). Klassenführung in der Inklusion. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem* (S. 43–70). Klinkhardt.
- Hecht, P., Smit, R., Taras A. & Matic, M. (2022, in Druck). Unterrichtsreflexion als Grundlage inklusiver Unterrichtsplanung. *Erziehung und Unterricht*.
- Holzinger, A. (2020). Kompetenzen für Inklusive Bildung. *Schulverwaltung aktuell. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*. 4, 106–108.
- Holzinger, A. & Steinlechner, P. (2018). *Komparative Lehr- und Curriculums-Analyse: Förderschwerpunkte, Diagnose & Beratung*. Unveröffentlichte Zusatzstudie zum NBB, Graz: PH Steiermark.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P., & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, Ch. Schreiner, A. Seel, Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018, Bd. 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26, 7–16. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065>
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz Verlag.

Schön, M. & Stark, R. (2014). Erste Erfahrungen mit inklusiver Unterrichtspraxis an saarländischen Grundschulen. *Inklusion in Schule und Unterricht*, 5(10), 1–16. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xb2.17>

Schumann, B. (2018). *Streitschrift Inklusion: Was Sonderpädagogik und Bildungspolitik verschweigen*. Debus Pädagogik Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.46499/9783954141074>

Schwab, S. (2019). Inclusive and special education in Europe. In U. Sharma (Hrsg.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230>

Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 51(26), 25–41. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21067>

Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>

Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (2017). Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/b9665ae44423525dec-d831a460b4e3428a73fee2/Fallstudien_Inklusive_Modellregionen_web.pdf

Taras, A., Smit, R., Hecht, P. & Matic, M. (2022). Noticing inclusive teaching practices in tandems – results from cross-national video clubs at two different school levels. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119489>

Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. (2. Aufl.) ASCD.

UN. (2016). General comment No. 4 on Article 24 – the right to inclusive education. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>

UN-CRPD. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>.

UNESCO. (2009). *Inclusive Education: The Way of the Future*. International Conference on Education. 48th session. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf.