



Schulische Inklusion und Übergänge

Pierre-Carl Link/Roland Stein (Hg.)

F Frank & Timme

Pierre-Carl Link/Roland Stein (Hg.)
Schulische Inklusion und Übergänge

Pierre-Carl Link/Roland Stein (Hg.)

Schulische Inklusion und Übergänge

FFrank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung:

© Thomas Senftleben: Szenenfoto aus „Bruder Sonne Schwester Mond“, ein inklusives Maskenspiel mit Musik nach dem Sonnengesang des Franz von Assisi von und mit dem Ensemble der Theaterwerkstatt Eisingen (Künstlerische Leitung: Julia Erche/Alexander Jansen), Premiere: 15.10.2016.

Die Theaterwerkstatt Eisingen, gegründet 1981, ist eines der ältesten Ensembles für Menschen mit einer geistigen Behinderung im deutschsprachigen Raum, Gastspielreisen durch Deutschland, Österreich, Belgien, Frankreich, Italien und Irland, Beteiligungen bei Festivals, zahlreiche Fernsehbeiträge und Publikationen. Kontakt: Theaterwerkstatt Eisingen – St. Josefs-Stift gemeinnützige GmbH, Pfarrer-Robert-Kümmert-Straße 1, 97249 Eisingen; Homepage: www.theaterwerkstatt-eisingen.de, E-Mail: theater@josefs-stift.de.

ISBN 978-3-7329-0357-3

ISBN (E-Book) 978-3-7329-9676-6

ISSN 1862-6122

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2017. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.
Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Projektstelle Inklusion9

ROLAND STEIN UND PIERRE-CARL LINK

Einleitung: Schulische Inklusion und Übergänge 13

SCHULISCHE INKLUSION

DANIEL MAYS

Zur Notwendigkeit einer selbstkonzeptsensiblen und ökologisch-systemischen Reform der Übergangskonzepte zwischen der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung und der Allgemeinen Schule21

PHILLIP NEUMANN, BIRGIT LÜTJE-KLOSE, ELKE WILD
UND JULIA GORGES

Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)39

MATTHIAS ERHARDT

Inklusion als Chance für die Regelschulen49

RAMONA ECK UND HARALD EBERT

Inklusion von Menschen mit Fluchterleben ist eine umfassende Aufgabe für alle Schularten59

DOROTHEA EHR

Angst und Ängstlichkeit – ein schulisches Thema im Kontext von Inklusion?!77

KRITISCHE PERSPEKTIVEN AUF INKLUSION

MARC WILLMANN

**Pädagogik der Inklusion? – Konstitutionsprobleme inklusiver Bildung
aus Sicht der Erziehungstheorie91**

PIERRE-CARL LINK

„Scheinriese“ Inklusion105

HILDEGUND KEUL UND PIERRE-CARL LINK

Inklusion, Inkarnation und Anerkennung – mehr Mut zur Verletzlichkeit127

INKLUSION IM ÜBERGANG ARBEIT UND BERUF

HANS-WALTER KRANERT

**Inklusion und Berufliche Schule – Erkenntnisse aus Modellprojekten
in Bayern153**

CHRISTINA KIEBLING UND TINA MOLNÁR-GEBERT

Inklusive Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung169

STEFAN LEINS, RAMONA ECK UND PIERRE-CARL LINK

**Kulturelle Partizipation von Menschen mit geistiger Behinderung am
Beispiel einer Kunstwerkstatt181**

SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN FÜR ÜBERGÄNGE IM KONTEXT VON INKLUSION

STEPHANIE BLATZ

Der Begriff der Förderung im Kontext einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen.....191

TONY HOFMANN

**Die Inklusion fordert neue Talente: Kongruenz, Zugewandtheit und Weitsicht
als Qualitätskriterien für die berufliche Kommunikation von Lehrkräften205**

HARALD EBERT, RAMONA ECK UND ANNIKA HÖRENBERG
Netzwerk verständliche Sprache: Ein Projekt zur Implementierung von
Einfacher weil verständlicher Sprache219

VERA GEHLEN
Sprache als Mittel zur Exklusion oder wie Sprache über gesellschaftliche
Teilhabe entscheidet.....231

Autorenverzeichnis241

Vorwort: Projektstelle Inklusion

Dieser Band entstand aus einem Modellversuch heraus: der „Projektstelle Inklusion“, welche die Caritas-Schulen Unterfranken seit 2015 finanziell unterstützt. Sie konstituiert sich aus zwei strukturell unterschiedlich verankerten, aber an einem gemeinsamen Ziel arbeitenden Teilprojekten: der Wissenschaftlichen Projektstelle Inklusion am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg sowie der Projektstelle Inklusion und Berufliche Teilhabe an der Don Bosco Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung in Würzburg. Die Akteure der Projektstelle Inklusion wollen sich als kritische Zeitbeobachter und -gestalter verstanden wissen. Ziel der Projektstelle ist es, die Weiterentwicklung der Inklusion im regionalen Bildungswesen konstruktiv mitzugestalten (vgl. ECK/LINK/EBERT/STEIN 2016; LINK/STEIN/ECK/EBERT 2016). Der Modellversuch „Projektstelle Inklusion“ soll insbesondere folgenden Zwecken gerecht werden:

- den durch die UN-BRK angestoßenen Prozess kritisch und konstruktiv voranbringen;
- dabei auch besondere Einrichtungen mitnehmen;
- pädagogische Inklusionspraxis und wissenschaftliche Expertise sowie Begleitung zusammenführen;
- pädagogische Praxis durch gezielte Beratung und Impulse unterstützen – sowie
- eine prozessorientierte wissenschaftliche Begleitung stärker inklusiver Beschulung leisten.

Die an der Don Bosco Berufsschule angesiedelte Projektstelle Inklusion und Berufliche Teilhabe konzentriert sich auf das Handlungsfeld der inklusiven beruflichen Bildung. Durch die differenzierte Aufarbeitung von Bildungsmodellen zur Teilhabe am Arbeitsleben sollen verschiedene Zugangswege zu Arbeit und Beruf identifiziert, hinsichtlich ihrer inklusiven Wirkung analysiert und der Fachöffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden (vgl. bspw. ECK/STEIN/EBERT 2016; EBERT/ECK 2017). Zudem wird deren weitere Umsetzung in der Praxis be-

gleitet. Beiträge zur inklusiven Lehrerbildung erfolgen hierbei über die regionale Schulentwicklungsplattform „SchulLabor: Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken“, die von der Robert-Bosch-Stiftung gefördert und von der Projektstelle Inklusion und Berufliche Teilhabe koordiniert wird. Das Netzwerk entwickelt und erprobt inklusive Unterrichts- und Handlungskonzepte.

Die Wissenschaftliche Projektstelle Inklusion (WPI) begleitet, gemeinsam mit der Projektstelle Inklusion und Berufliche Teilhabe an der Don Bosco Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung Würzburg, die Inklusionsprozesse der Caritas-Schulen Unterfranken – aus einer unabhängigen wissenschaftlichen Außenperspektive heraus. Hierzu arbeitet die Wissenschaftliche Projektstelle Inklusion theoriebildend sowie empirisch-qualitativ. Im Verlauf der Aktivitäten der WPI steht die kontinuierliche Aufarbeitung und fortwährende Bereitstellung des wissenschaftlichen Forschungsstandes zum Inklusionsdiskurs im Vordergrund, unter Berücksichtigung von historisch-systematischen und empirischen Ergebnissen. Durch empirisch-qualitative Forschungsmethodik (z.B. durch die Erstellung und Validation von Fragebögen und Gruppen-Interviewleitfäden) sollen Bedarfe und Schwerpunkte der Caritas-Schulen Unterfranken für einen sinnvollen Inklusionsprozess ermittelt werden. Dabei geht es um eine Bestandsaufnahme der inklusiven Projekte, die in den beteiligten Schulen bereits stattfanden, aktuell stattfinden oder geplant sind. Inklusion wird dabei als ein kulturell-historischer Prozess in Zeit gedacht.

Auf der Grundlage der Herausforderungen und Bedarfe sollen jährlich eine Fachtagung konzipiert und durchgeführt sowie damit Entwicklungsthemen für die Schulen ausgemacht werden. Durch ein qualitatives Forschungsdesign sollen einerseits die Gelingensbedingungen und Unterstützungsmaßnahmen von Inklusionsprozessen wie inklusiver Beschulung ermittelt werden, andererseits sollen auch Herausforderungen, Risiken und Probleme schulischer Inklusion vor Ort ehrlich in den Blick genommen und zur Sprache gebracht werden. Ebenso werden die Beteiligten im Hinblick auf Ihre „Stimmungen“ und „Haltungen“ befragt, welche in die Begleitung des Inklusionsprozesses einfließen sollen.

Eine zentrale Aufgabe der Wissenschaftlichen Projektstelle Inklusion ist der Aufbau eines transdisziplinären und multiprofessionellen Netzwerkes. Neben dem fachlichen Austausch steht hierbei auch die Mitarbeit im Rahmen der vierteljährlichen Treffen einer eigens eingerichteten AG Index Inklusion im Mittelpunkt. Das „Zur-Verfügung-Stellen“ eines wissenschaftlichen Reflexionsrah-

mens durch Einbringen relevanter Fachliteratur, Aspekte und Sichtweisen findet in der schulischen Praxis ihren Niederschlag in der Begleitung der Implementierung des Index für Inklusion an verschiedenen der beteiligten Schulen.

In Kooperation mit der Projektstelle Inklusion und Berufliche Teilhabe wird jährlich eine Fachtagung konzipiert und durchgeführt. Durch die Bereitstellung eines "Inklusions-Newsletters" wird viermal pro Jahr ein kontinuierlicher, sach- und fachgerechter Informationsfluss an die Schulen gewährleistet.

Kennzeichnend für die Wissenschaftliche Projektstelle Inklusion ist die transdisziplinäre Perspektive und Herangehensweise auf (sonder-)pädagogische Forschungsgegenstände durch Philosophie, Psychoanalyse, Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik. Das Projekt ist, über die Berücksichtigung inklusionskritischer Literatur, um die Entwicklung einer kritisch-supportiven Betrachtung und Haltung gegenüber inklusiven und exklusiven Bestrebungen bemüht.

Allgemeines Ziel des Forschungsprojektes ist die wissenschaftliche Begleitung des Inklusionsprozesses der Caritas-Schulen Unterfranken sowie generell eine Weiterentwicklung von Inklusion im Bildungswesen in Deutschland.

Der erste Lohrer Fachtag für Inklusion „Schulische Inklusion und Übergänge“ fand am 7. April 2016 am Schulzentrum am Nägelsee in Lohr am Main statt. Aus dieser Tagung heraus ist die Idee zur vorliegenden Publikation entstanden, um einem interessierten Leserkreis, neben Beiträgen der Tagung selbst, auch darüber hinaus weisende Gedanken zum Themenkomplex Inklusion und Exklusion zur Verfügung zu stellen, um einen konstruktiven Inklusionsdiskurs an den jeweiligen Schulen regional beleben zu helfen sowie um die Arbeit der Projektstelle Inklusion in die Öffentlichkeit zu transportieren.

Der zweite Lohrer Fachtag für Inklusion findet am 27. April 2017 unter dem Thema „Inklusion und Frühe Hilfen“ statt.

Ein ganz herzlicher Dank gilt Manfred STEIGERWALD und Rudolf HOFFMANN als Geschäftsführer der Caritas-Schulen gGmbH Unterfranken, welche die Realisierung dieser Publikation ideell wie finanziell unterstützt haben und gemeinsam mit dem Diözesancaritasverband und der Caritas-Stiftung Würzburg die Arbeit der Projektstelle Inklusion ermöglichen. Die Herausgeber danken insbesondere Herrn Domkapitular Clemens BIBBER, der als erster Vorsitzender des Caritasverbandes für die Diözese Würzburg e.V. sowie als Leiter der Hauptabteilung V „Soziale und caritative Dienste“ im Bischöflichen Ordinariat Würzburg die Projektstelle Inklusion von Beginn an gefördert und mitgetragen hat.

Ein Wort des Dankes gilt auch Frau Landtagspräsidentin Barbara STAMM, die als stellvertretende Vorsitzende des Caritas-Diözesanverbandes eine besondere Rolle in der Initiierung des Projekts eingenommen hat. Ein besonderer Dank gilt auch Ramona ECK, die für die Projektstelle Inklusion und Berufliche Teilhabe verantwortlich ist, sowie Harald EBERT, dem die Verantwortung der Projektleitung zukommt. Insbesondere gilt auch der Schulleitung der St. Kilian-Schule sowie der AG Index für Inklusion ein herzlicher Dank für die tatkräftige Unterstützung im Hinblick auf die Ideenfindung und praktische Umsetzung der Fachtagung. Herrn HECK gilt stellvertretend für das Schulzentrum Nägelsee (Zweckverband Schul- und Sportzentrum) ein besonderer Dank für die Bereitstellung der Tagungsräumlichkeiten sowie für die Unterstützung bei den Lehrer Inklusionsfachtagen. Ebenso möchten wir uns bei den Schulleitungen unter dem Dach des Schulzentrums Nägelsee für die gute Kooperation bedanken und wünschen ihnen für ihren Weg zu einem inklusiven Schulzentrum alles Gute. Ein persönlicher Dank gilt auch den Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes sowie Philipp HASCHER für die tatkräftige Unterstützung in der Vorbereitung des vorliegenden Buches. Der Eisinger Werkstatt gilt Dank für das kulturelle Rahmenprogramm zu unseren Fachtagungen.

Pierre-Carl Link und Roland Stein
Würzburg, 7. März 2017

Literaturverzeichnis

- EBERT, H./ECK, R. (2017): Berufsvorbereitung und Inklusion. In: FISCHER, E./RATZ, C. (Hg.): *Perspektiven und Herausforderungen für die Inklusion von Menschen mit Geistiger Behinderung*. München: Reinhardt, 263-283.
- ECK, R./STEIN, R./EBERT, H. (2016): Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO für Menschen mit Behinderungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67 (7), 304-317.
- ECK, R./LINK, P.-C./EBERT, H./STEIN, R. (2016): Pädagogische Perspektiven kritischer Zeitbeobachter und -gestalter: Begleitung der Inklusionsprozesse der Caritas-Schulen Unterfranken durch die Projektstelle Inklusion. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67 (8), 381-393.
- LINK, P.-C./STEIN, R./ECK, R./EBERT, H. (2016): Schulische Inklusion kritisch unterstützt und begleitet. In: *spuren – Sonderpädagogik in Bayern* 2/2016, 14-17.

Einleitung: Schulische Inklusion und Übergänge

Das Thema Inklusion wird seit Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen intensiv und auch sehr emotional diskutiert. Ziel der Projektstelle Inklusion ist es, diese Diskussion wissenschaftlich gestützt und sachorientiert zu beobachten und für den beispielhaften Kontext der Projekteinrichtungen in der Praxis weiterzuführen. Diese Arbeit orientiert sich an den folgenden Überlegungen und Leitgedanken:

Ziel ist eine getrennte Sicht auf die normativen Ansprüche, wie sie die UN-Konvention als ein Recht auf Inklusion beschreibt, einerseits – sowie eine nüchterne, sachliche Beschreibung des Geschehens, etwa auch der Wirkung unterschiedlicher eher „inklusive“ oder „exklusive“ Systeme auf Menschen, andererseits.

Die intensive Diskussion um Inklusion zentrierte sich in den letzten Jahren sehr stark auf eine systemische Ebene: ob es noch besondere Einrichtungen geben dürfe. Aktuell lässt sich beobachten, dass dieser Fokus auch für die gerade beginnende Diskussion um Inklusion in der Beruflichen Bildung wenig hinterfragt neu aufgenommen wird: „Junge Menschen mit Behinderungen dürfen nach der allgemeinbildenden Schule nicht mehr separierenden Maßnahmen bzw. Einrichtungen zugewiesen werden. Stattdessen müssen sie eine unterstützte Form von Berufsausbildung erhalten – und das in einem anerkannten Ausbildungsberuf“ (Initiative Chance Ausbildung 2014: 11). – Der internationale Forschungsstand spricht deutlich dafür, dass diese Systemebene nicht die wirklich entscheidende Ebene für das Gelingen schulischer Inklusion ist. Bedeutsamer wird die Bearbeitung der Ebene sein, auf welcher sich konkrete Prozesse der Bildung und Erziehung abspielen, beispielsweise das unterrichtliche Geschehen – und die Frage, wie diese Prozesse gestaltet und im Hinblick auf stärker inklusive Charakteristika weiterentwickelt werden könnten.

Die Diskussion war bisher sehr stark auf schulische Kontexte zentriert. Damit geht es um neun oder zehn – oder auch zwölf – Lebensjahre, die zwar wesentliche und entscheidende sein mögen, aber nicht dem Thema Inklusion und

seinen Fragestellungen als lebensspannungsgreifendem Thema gerecht werden. Analog eines Paradigmenwechsels der Entwicklungspsychologie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bedürfte es einer „life span developmental discussion of inclusion“. Daher steht im Modellversuch „Projektstelle Inklusion“ unter anderem auch die berufliche Teilhabe im Fokus, aber ebenso die vorschulische Bildung und Erziehung.

Inklusion wird bisher sehr statisch einer „Exklusion“ entgegengesetzt. Aber es weisen beispielsweise die Erkenntnisse aus der Systemtheorie darauf hin, dass vollständige Inklusion ebenso „Illusion“ und unmöglich ist wie eine vollständige Exklusion (STICHWEH 2009; 2013): Menschen können aus einer Gesellschaft nicht vollständig „herausfallen“. Sie sind immer in bestimmter Weise auch inkludiert – dies gilt gerade in komplexen Gesellschaften wie unserer auch für Arbeitslose, Mönche in einem abgeschiedenen Kloster oder auch Strafgefangene. Auch diese Gruppen und Menschen sind und bleiben Teil von Gesellschaft; auch die damit verbundenen institutionellen Kontexte weisen in bestimmter Hinsicht inklusive Anteile auf. Inklusion und Exklusion sind daher wohl stets relativ – es handelt sich um graduelle Konzepte, indem es wahrscheinlich ist, dass es weder absolute Inklusion noch absolute Exklusion geben kann und es stets, abhängig von den Gegenständen und Prozessen, die man in den Blick nimmt, um ein (jeweiliges) Verhältnis von Inklusion und Exklusion gehen wird (vgl. bspw. ZEH 2015: 81).

Immer wieder wird der Eindruck erweckt, Behinderung sei insbesondere ein Problem der Zuschreibung – oder auch nur. Dies findet sich sehr deutlich in der aktuell aufkommenden Diskussion zu Inklusion in der Beruflichen Bildung: „Behinderung ist keine nur individuelle Eigenschaft, sondern eine relationale Bestimmung. Damit ist sie aber auch nicht isoliert im Hinblick auf einen Menschen eindeutig diagnostizierbar. Vielmehr ist das Merkmal ‚Behinderung‘ praktisch-rechtlich die Folge von Zuschreibungen“ (EULER/SEVERING 2014: 6). – Man müsste dann nur die Zuschreibung verhindern, und das Problem wäre gelöst. Sonderpädagogische Konzepte von Behinderung gehen seit Jahrzehnten davon aus, dass sich Behinderung aus einem komplexen Interaktionsprozess zwischen Person und Umfeld ergibt (SPECK 2003; KOBİ 2004). Damit können die Aspekte von Behinderung in der Person nicht einfach vom Tisch gewischt werden, etwa eine Körperbehinderung, Blindheit – oder auch eine massive psychische Störung. Insofern sind Inklusion und Exklusion auch relationale Konzepte – sie ergeben sich aus der Interaktion zwischen Individuen und Umständen.

Zu trennen sind also normative, empirische und konzeptionelle Fragen von und Perspektiven auf Inklusion. Anzustreben wäre ein nüchterner Blick auf die Ebenen, welche wirklich entscheidend für das Vorankommen auf dem Weg zu einer stärker inklusiven Gesellschaft sein dürften. Wünschenswert wäre eine „life span developmental inclusion“. Es steht an, Inklusionen und Exklusionen als relative, interdependente Konzepte zu betrachten. Und es wird unverzichtbar sein, auch den relationalen Charakter von Inklusion wirklich ernst zu nehmen, jenseits einer einseitigen Verortung der Probleme, beispielsweise nur bei den Umständen, Barrieren und Zuschreibungen. Inklusion ist mit SINGER (2015: 42) „zuallererst als intersubjektives und konflikthafte Geschehen der Erfahrung zu thematisieren.“

Zum Inhalt des Bandes

Die jeweiligen Beiträge des vorliegenden Bandes sind in vier Schwerpunkte gegliedert, wobei ein jeder von ihnen über die systematisch gesetzten Gliederungspunkte hinaus in einem Gesamtkontext von Inklusion als gesamtgesellschaftlicher Aufgabe zu verorten ist. Die Schwerpunkte dieses Bandes sind **Schulische Inklusion**, **Kritische Perspektiven auf Inklusion**, **Inklusion im Übergang Arbeit und Beruf** sowie **Schlüsselqualifikationen für Übergänge im Kontext von Inklusion**.

Den ersten Themenschwerpunkt leitet Daniel MAYS mit seinem Beitrag ein, in dem er die Notwendigkeit einer selbstkonzeptsensiblen und ökologisch-systemischen Reform des Übergangsmangements im Übergang von einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung zu allgemeinbildenden Schulen beleuchtet.

Phillip NEUMANN, Birgit LÜTJE-KLOSE, Elke WILD und Julia GORGES stellen die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in exklusiven und inklusiven Förderarrangements dar und beschreiben Ergebnisse ihrer innovativen BiLief-Studie.

Matthias ERHARDT argumentiert aus schulpädagogischer Perspektive für das Potential und die Chancen von Inklusion für die Regelschulen.

Ramona ECK und Harald EBERT gehen auf den komplexen und professionellen Umgang mit Menschen mit Fluchterleben ein und definieren dieses im Sinne von Inklusion als Aufgabe für alle Schularten.

Das Kapitel „**Schulische Inklusion**“ wird mit einem Beitrag von Dorothea EHR abgerundet, die ein spezifisches Phänomen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Angst und Ängstlichkeit – als schulisches Thema im Kontext von Inklusion analysiert.

Im zweiten Kapitel folgen nüchterne, aber **kritische Perspektiven** auf den Inklusionsdiskurs dieser Zeit. Marc WILLMANN stellt die Frage nach einer Pädagogik der Inklusion und analysiert differenziert Konstitutionsprobleme sogenannter ‚inklusive Bildung‘ aus erziehungstheoretischer Perspektive.

Pierre-Carl LINK provoziert mit seinem Beitrag ‚Scheinriese Inklusion‘ und möchte so einer Versäulung und Verkrustung des Inklusionsdiskurses entgegenwirken, indem beispielhaft auf Fragen nach pränataler Inklusion sowie nach Lebenswelt-Systemorientierung (Vitanität) – als kardinales Prinzip der Erziehungswissenschaften – eingegangen wird.

Hildegund KEUL und Pierre-Carl LINK werfen die Frage auf, warum Heterogenität gesellschaftlich umstritten ist. KEUL und LINK bringen, auf die Perspektive der Theologie bezugnehmend, das wechselseitige Verhältnis von Anerkennung und Verletzlichkeit in Teilhabeverhältnissen zur Sprache.

Das Kapitel „**Inklusion im Übergang Arbeit und Beruf**“ markiert einen besonderen Schwerpunkt der Projektstelle Inklusion sowie der Forschung am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V an der Universität Würzburg.

Hans-Walter KRANERT thematisiert die aktuelle Debatte um Inklusion in Beruflichen Schulen und verweist dabei auf Ergebnisse aus Modellprojekten in Bayern.

Christina KIEBLING und Tina MOLNÁR-GEBERT stellen Ergebnisse ihrer Forschungen am Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung der Universität Würzburg dar und beziehen sich auf inklusive Beschäftigungsverhältnisse von Menschen mit geistiger Behinderung.

Stefan LEINS, Ramona ECK und Pierre-Carl LINK zeigen anhand eines Kunstprojektes einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung, wie kulturelle Partizipation durch pädagogische Kunstarbeit möglich werden kann.

Das vierte Kapitel „**Schlüsselqualifikationen für Übergänge im Kontext von Inklusion**“ beschreibt vor allem für die schulische wie außerschulische pädagogische Praxis, aber auch für die universitäre Theoriebildung relevante Konzepte.

So klärt Stephanie BLATZ den Begriff der ‚Förderung‘ im Kontext einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen, was einen Beitrag zur Professionalisierung dieser Disziplin leistet.

Tony HOFMANN entwickelt auf der Grundlage seiner Dissertation „Experienzielle Kommunikation. Wie kann soziales Miteinander in komplexen Situationen gelingen?“ (HOFMANN 2017) Qualitätskriterien wie Zugewandtheit, Kongruenz und Weitsicht für die berufliche Kommunikation von Lehrkräften.

Harald EBERT, Ramona ECK und Annika HÖRENBERG berichten über die an der Don Bosco Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung Würzburg implementierte Projektstelle „Netzwerk verständliche Sprache“.

Mit der „Macht der Sprache“ als Bedingung zu gesellschaftlicher Teilhabe sowie mit der Identifikation von Sprache als Exklusions- und Inklusionsmittel beschäftigt sich der das Buch abschließende Beitrag von Vera GEHLEN.

Literaturverzeichnis

- EULER, D./SEVERING, E. (2014): *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- HOFMANN, T. (2017): *Experienzielle Kommunikation. Wie kann soziales Miteinander in komplexen Situationen gelingen?* Coburg: ZKS-Verlag.
- INITIATIVE „CHANCE AUSBILDUNG – JEDER WIRD GEBRAUCHT!“ (2014): *Inklusion in der beruflichen Bildung. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“*. Gütersloh: Bertelsmann.
- KOBI, E. E. (2004): *Grundfragen der Heilpädagogik*. 6. Aufl. Berlin: BHP.
- SINGER, P. (2015): Theoretischer Anspruch und praktische Wirklichkeit des inklusiven Ansatzes im pädagogischen Diskurs. Zu Konsequenzen der normativen Einseitigkeit und des Umgangs mit Fremdheit. In: LELGEMANN, R./SINGER, P./ WALTER-KLOSE, C. (Hg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer. 41-84.
- SPECK, O. (2003): *System Heilpädagogik*. 5. Aufl. München: Reinhardt.
- STICHWEH, R. (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: STICHWEH, R./WINDOLF, P. (Hg.): *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS. 29-42.
- STICHWEH, R. (2013): *Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems*. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22> (letzter Zugriff: 07.03.2017).
- ZEH, J. (2015): Exklusion: Ursprung, Debatten, Probleme. In: HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (Hg.): *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft*. Frankfurt/M.: Campus Verlag. 75-81.

SCHULISCHE INKLUSION

Zur Notwendigkeit einer selbstkonzeptsensiblen und ökologisch-systemischen Reform der Übergangskonzepte zwischen der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung und der Allgemeinen Schule¹

In NRW steigt aktuell – vor dem Hintergrund zurückgehender Schülerzahlen insgesamt – die relative Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung an Förderschulen beschult werden. Seit 2009 verharrt die Anzahl der an dieser Schulform exkludiert beschulten Schülerinnen und Schüler bei rund 15.000 (vgl. MSW NRW 2016). Eine kritische Diskussion über diese sich abzeichnende Tendenz bleibt nach wie vor aus. Die Schaffung von wirksamen Anreizsystemen zur proaktiven Reduzierung einer Exklusionsquote für diese Schülerklientel scheint nicht gewollt. Theoriebezüge und Forschungsergebnisse aus anderen Disziplinen zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Förderschule und allgemeiner Schule liegen demgegenüber in ausreichendem Maße vor (vgl. MAYS/JINDAL-SNAPE/BOYLE 2017) – warum seit 40 Jahren keinerlei Anreizsysteme zur Korrektur erforscht und implementiert werden, bleibt vor diesem und vor allem vor dem Hintergrund der aktuellen inklusionsorientierten Schulstrukturreformen ein Rätsel.

In der deutschsprachigen sonderpädagogischen Literatur und Theorie fristet das Thema „Rückschulung von der Förderschule“ seit Jahrzehnten ein Nischen-dasein – und das, obwohl sich die Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung laut ihren Richtlinien (vgl. MSW NRW 2003: 7) als „Durchgangsschule“ definiert. Eine reflektierte Auseinandersetzung ist für die sonderpädagogische Theoriebildung vor dem Hintergrund der aktuellen Inklusionsdebatte gewissermaßen nicht relevant – seit Jahren dominieren andere Themenschwerpunkte die relativ kleine Sonderpädagogikszene. Über die Gründe dafür kann

.....
1 Der Beitrag ist in leicht veränderter Form dem im Verlag Klinkhardt erschienenen Buch des Autors „In Steps! – wirksame Faktoren schulischer Transition“ entnommen worden.

man zum jetzigen Zeitpunkt nur spekulieren. Ob bewusst gewollte systemstabilisierende Gründe, (schul-)politische Überzeugungen oder auch forschungsmethodische Herausforderungen, die der eigenen beruflichen Karriere nicht dienlich sind, bei der Analyse von Gelingensbedingungen erfolgreicher Übergänge einen Einfluss auf diese unkritische Haltung „der Sonderpädagogik“ bei Verhaltensstörungen gegenüber der Rückschulungsthematik haben, ob an diesen Schulen ausschließlich und in großer Anzahl Schülerinnen und Schüler der Kategorie „Systemsprenger“ (BAUMANN) beschult werden oder ob ganz andere Gründe dafür vorliegen, kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden. Die Initiierung einer Diskussion darüber in Zeiten inklusiver Schulstrukturreformen scheint jedoch zwingend geboten (vgl. MAYS 2016).

Eine erste begriffliche Orientierung kann aufgrund eines fehlenden sonderpädagogischen Theoriegebäudes an den Begriffsbestimmungen aus den Disziplinen der Allgemeinen Pädagogik und Psychologie vorgenommen werden. Renate NIESEL und Wilfried GRIEBEL (2010) haben die Diskussion der pädagogischen Transitionsforschung im deutschsprachigen Raum durch zahlreiche Fachbeiträge geprägt und empfehlen eine Definition des Begriffs „Transition“ nach WELZER (1993). Schulische Übergänge, also Transitionen, werden als „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren – ein Kind z.B. vom Kindergartenkind zum Schulkind wird. Charakteristisch dabei ist, dass das Individuum dabei Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonders lernintensive Zeit durchmacht“ (GRIEBEL 2005: 2): „Transitionen bezeichnen demnach sozial prozessierte, verdichtete und akzelebrierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (WELZER 1993: 37). Der Wechsel von der Grundschule an die Sekundarstufenschule oder der Übergang von einer Förderschule an eine Allgemeine Schule können als Wandlungsprozesse angesehen werden. Dieser Prozess ist von Phasen beschleunigter Veränderung und lernintensiven Momenten geprägt. Es kommt zu einer „Anhäufung unterschiedlicher Belastungsfaktoren, weil Anpassung und Veränderungen in vielen Bereichen geleistet werden müssen und innerpsychische Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen neu gestaltet werden (FTHENAKIS 1999)“ (GRIEBEL 2005: 2). NICKEL (1990) beschreibt drei mögliche Verlaufsformen:

„1. Sind die neuen Anforderungen qualitativ oder quantitativ zu gering, so bleibt das individuelle Wachstumspotential teilweise ungenutzt, die Entwicklung verläuft dann eher verzögert und erreicht dann eher verzögert ihr volles Optimum.

2. Sind die Anforderungen qualitativ oder quantitativ zu hoch, kommt es zu Versagen und in Extremfällen zu Regression.

3. Nur wenn die Anforderungen den individuellen Kapazitäten entsprechen, kann der Entwicklungsverlauf als optimal und damit sowohl für das Individuum als auch für die Umweltinstanzen als befriedigend bezeichnet werden“ (ebd.: 223).

Im englischsprachigen Raum findet vor allem in jüngster Zeit in den psychologischen und pädagogischen Disziplinen eine ungleich größere fachliche Diskussion des Themas „Transitions“ statt. ADEYEMO (2010) formuliert hier in Anlehnung an WESLEY (2001) eine Definition: „Transition implies change from one style, from one state, or from one place to another. It involves changes in relationships, teaching style, environment, spaces, time, context for learning, and learning itself, all of which combine together at the time of transition to make intense and accelerated demands on the lives of students“ (ADEYEMO 2010: 33). Die allgemeinere Definition von GRIEBEL und NIESEL (2004) ergänzt diese Begriffsbestimmung: „Transition wird also auf Lebensereignisse bezogen, die eine Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen erfordern – der individuellen, interaktionalen und der kontextuellen – und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden“ (GRIEBEL/NIESEL 2004: 36). Ausgehend von dieser Begriffsbestimmung erzwingen Transitionen demnach immer eine Auseinandersetzung mit der Umwelt auf verschiedenen Ebenen und hinterlassen einen Eindruck in uns, der sich je nach Verlauf der Transition positiv oder negativ auswirken kann. Angela HIMSL betont in ihrem Artikel „Transitionsbewältigung und Resilienzförderung als Aufgaben der Schule“ (in: WILHELM 2009) vor diesem Hintergrund, „dass die Förderung von Resilienz und die bewusste pädagogische Begleitung bei Transi-

tionen als wichtige Aspekte der Prävention von Signalverhalten oder Verhaltensauffälligkeit gesehen werden können“ (ebd.: 260) und formuliert abschließend: „Gelungene Transition macht resilient und Jugendliche stark zu machen, sollte Ziel der Schule sein“ (ebd.: 267).

Der amerikanische Sozialpsychologe Urie BRONFENBRENNER begründete mit seiner Theorie der Ökologie der menschlichen Entwicklung das Fundament für die sich entwickelnde Transitionsforschung in den 70' er Jahren und formulierte in dem von ihm 1979 verfassten Buch „The ecology of human development – Experiments by nature and design“ die beiden folgenden Hypothesen: „**Hypothese 41:** Die Entwicklung wird durch den Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Maß gefördert, in dem die Person und die Mitglieder der beiden betroffenen Lebensbereiche schon vor dem Übergang über einschlägige Informationen, Beratung und Erfahrungen verfügen (z.B. vor der Aufnahme in Tageshort oder Schule, dem Übertritt in die höhere Schule, der Reise ins Lager, dem Antritt einer Stellung, dem Umzug oder der Pensionierung). **Hypothese 42:** Die Entwicklung einer Person wird beim Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Ausmaß begünstigt, in dem zutreffende Informationen Ratschläge und Erfahrungen über einen Lebensbereich dem anderen fortlaufend zugänglich gemacht werden.“ (BRONFENBRENNER 1993: 208)

Die Theorie von BRONFENBRENNER über die Ökologie der menschlichen Entwicklung „befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche“ (ebd.). Dieser Prozess wird fortlaufend von den „Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (ebd.).

„The ecology of human development is the scientific study of the progressive, mutual accommodation, throughout the life span, between a growing human organism and the changing immediate environments in which it lives, as this process is affected by relations obtaining within and between these immediate settings, as well as the larger social contexts, both formal and informal, in which the settings are embedded“ (Bronfenbrenner 1977: 514).