Andreas Köpfer
Justin J.W. Powell
Raphael Zahnd (Hrsg.)

Handbuch Inklusion international

Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung

International Handbook of Inclusive Education

Global, National and Local Perspectives

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
https://portal.dnb.de abrufbar.

© 2021 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742446).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2446-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1577-0 (eBook)
DOI 10.3224/84742446

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Satz: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort 9

1 Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung 11
Andreas Köpfer/Justin J.W. Powell/Raphael Zahnd

I Grundlagen: Theoretische und methodologische Positionen und zentrale Begriffe

2 What is a Human Right to Inclusive Education? The Promises and Limitations of the CRPD's Inclusion Mandate 45
Katharina Heyer

3 A Sociology of Special and Inclusive Education: Insights from the UK, US, Germany, and Finland 59
Sally Tomlinson

4 Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge 75
Mel Ainscow

5 The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education 89
Lani Florian

6 Weltbank: Von ersten Auseinandersetzungen mit Behinderung hin zu inklusiven Perspektiven 107
Raphael Zahnd

7 Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen 127
Marianne Hirschberg/Swantje Köbsell

8 Die diskursive Konstruktion inklusiver Bildung im südlichen Afrika 147
Myriam Hummel

II Komparative Perspektiven zu ausgewählten nationalen, regionalen und lokalen Bildungskontexten

A Gesetzliche Bedingungen und Governance

9 Der Einfluss der UN-BRK auf inklusive Bildung in Nigeria und Deutschland 167
Julia Biermann

10 Same same but different – Ein Vergleich der Entwicklung inklusiver Strukturen in zwei Bundesländern in Deutschland 179
Julia Gasterstädt

11 Maßnahmen inklusiver Bildung – Ein international vergleichender Blick auf Andalusien (Spanien) und Berlin (Deutschland) 197
Lea Schäfer

12 Inklusive Bildung als Institution am Beispiel Schweiz 221
Mathias Mejeh

13 Inklusive Bildung in Österreich – Von den Anfängen der Entwicklung eines rechtlich-normativen Auftrags bis zu den Perspektiven für die Zukunft 239
Gottfried Biewer

14 Einflüsse von Bildungspolitiken auf biographische Verläufe in international vergleichender Perspektive erforschen: Erkenntnisse aus dem Quali-TYDES-Projekt 247
Tobias Buchner

B Schulstrukturen, -kulturen und -praktiken

15 Inklusive Unterstützungsstrukturen in Schulen in Island und Kanada – Eine kulturvergleichende Analyse mit Blick auf schulrechtliche Entwicklungen und In-School-Support 277
Edda Óskarsdóttir/Andreas Köpfer

16 Vergleichende Perspektiven auf die Kultur(-en) der (schulischen) Inklusion in Addis Abeba und Bangkok 297
Michelle Proyer/Margarita Bilgeri

17 Exploring Successful Inclusive Practice in China: An Inclusive Public Kindergarten in Shanghai 313
Run Tan

18 Inclusive School Development: The First Years of an English Free School 329
Julie Allan/Clara Rübner Jørgensen

19 Steps to Inclusion? The Role of Tiered Intervention in Finland and in the United States 345
Markku Jahnukainen/Tiina Itkonen

20 Heterogene Lerngruppen in Europa inklusionsorientiert unterrichten: Inspirierende Praktiken und Erkenntnisse aus Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien 357
Justin J.W. Powell/Kerstin Merz-Atalik & TdiverS-Projekt

C Schule, Unterricht und Professionalisierung

21 Schulleitungshandeln in integrations-/inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen – Empirische Befunde aus der Schweiz und Deutschland 383
Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein

22 Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen in der Schule – Ein transnationaler Fallvergleich unterrichtlicher Praxen 407
Tanja Sturm

23 Teachers' Learning in Schools Moving Towards Inclusion: Experiences from England and Germany 423
Elisabeth Plate/Alison Peacock

24 Multilingual Teaching Assistants in the UK: Translators in the Field of Inclusive Education 453
Bettina Fritzsche/Michalis Kakos

III Inklusion, Hochschule und Lebenslanges Lernen

25 Diversität, Inklusion und Internationalisierung in der Hochschule: Eine komparative Perspektive 473
Cristina Allemann-Ghionda

26 Studieren mit Behinderungen im Spannungsfeld zwischen Behindertenrechtskonvention und Neoliberalismus: Entwicklungen im europäischen Hochschulkontext 499
Arthur Limbach-Reich

27 Vulnerabilität als (neues) europäisches bildungspolitisches Deutungsmuster? Ein Beispiel aus dem Bereich des Lebenslangen Lernens 523
Marcelo Parreira do Amaral/Jozef Zelinka

28 Shifting Lenses to a Participatory Ethos in Research: Adult Learners with Disabilities in Germany and South Africa 547
Silke Schreiber-Barsch/Peter Rule

Autor*innenverzeichnis 573

20 Heterogene Lerngruppen in Europa inklusionsorientiert unterrichten: Inspirierende Praktiken und Erkenntnisse aus Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien

Justin J.W. Powell, Kerstin Merz-Atalik, Stefania Ališauskienė, Michelle Brendel, Geraldo Echeita, Hafdis Guðjónsdóttir, Jóhanna Karlsdóttir, Lina Miltenienė, Rita Melienė, Edda Óskarsdóttir, Bengt Persson, Elisabeth Persson, Cecilia Simón, Marta Sandoval, Anneli Schwartz, Heike Tiemann, Katja Weber[1]

Abstract

Inklusive Bildung ist zu einem globalen Ziel geworden. Dieses Ziel wird durch die Anerkennung des Menschenrechts auf Bildung für alle und die Vision einer demokratischen Gesellschaft unterstützt, die Vielfalt in all ihren Facetten wertschätzt. Die Förderung angesichts der Vielfalt der Schüler*innen mit dem Ziel der Verbesserung des Lernens aller, bleibt für Lehrer*innen in allen nationalen Kontexten eine herausfordernde Aufgabe, da sowohl die gemeinsame Bildung für alle ausgeweitet als auch inklusive Bildung universell werden soll. Die erfolgreiche Unterstützung verschiedener Schüler*innen in ihren Lernprozessen gilt seit Jahrzehnten als das Herzstück einer ausgezeichneten Pädagogik. Dennoch finden wir in ganz Europa signifikante, persistente Unterschiede, sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch der Qualität der inklusiven Schulbildung, die auf einer Reihe von institutionalisierten Strukturen und Kulturen beruhen und sich unter anderem in organisatorischen Rahmenbedingungen und Lehrmethoden heterogener Bildungssysteme niederschlagen. Aufbauend auf einer dreijährigen Zusammenarbeit im Rahmen des von der Europäischen Kommission finanzierten Comenius-Netzwerkprojekts „Teaching Diverse Learners in School Subjects“ (TdiverS), werden in diesem Beitrag Erkenntnisse über „inspirierende Praktiken“ der inklusiven Bildung, die in den sechs teilnehmenden Ländern – Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien – gefunden wurden, zusammengefasst. Trotz erheblicher Unterschiede in den Bildungssystemen in Europa sind überall inklusive Bildungspraktiken zu finden. Bei den Schulhospitationen fanden wir inspirierende Inklusionspraktiken in allen Ländern, auch wenn diese durchaus sehr differente Niveaus der (inklusiven) Bildungssysteme aufweisen.

1 Wir danken Simone Tiegs (Studierende und Tutorin an der PH Ludwigsburg) für die aus dem Englischen übersetzte Vorlage. Eine englischsprachige Version des Beitrags erschien 2019 (Powell et al. 2019).

1. Einleitung: Inklusive Bildungswerte von einer globalen Norm zu lokalen Realitäten

Inklusive Bildung ist zu einem globalen Ziel geworden. Dieses Ziel wird durch die Anerkennung des Menschenrechts auf Bildung für alle und die Vision einer demokratischen Gesellschaft unterstützt, die Vielfalt in all ihren Facetten wertschätzt. Die Förderung angesichts der Vielfalt der Schüler*innen mit dem Ziel der Verbesserung des Lernens aller, bleibt für Lehrer*innen in allen nationalen Kontexten eine herausfordernde Aufgabe, da sowohl die gemeinsame Bildung für alle ausgeweitet, als auch inklusive Bildung universell werden soll. Die erfolgreiche Unterstützung verschiedener Schüler*innen in ihren Lernprozessen gilt seit Jahrzehnten als das Herzstück einer ausgezeichneten Pädagogik. Dennoch finden wir in ganz Europa signifikante, persistente Unterschiede sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch der Qualität der inklusiven Schulbildung, die auf einer Reihe von institutionalisierten Strukturen und Kulturen beruhen und sich unter anderem in organisatorischen Rahmenbedingungen und Lehrmethoden heterogener Bildungssysteme niederschlagen (Europäische Kommission 2017). Die Förderung der Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen, politischen Entscheidungsträger*innen und Praktiker*innen an Orten mit unterschiedlichen Traditionen in (mehr oder weniger) inklusiven Bildungssystemen ist sowohl eine Schlüsselaufgabe für vergleichende Forscher*innen als auch ein Kernziel für europäische Entscheidungsträger*innen in der Bildung.

Aufbauend auf einer dreijährigen Zusammenarbeit im Rahmen des von der Europäischen Kommission finanzierten Comenius-Netzwerkprojekts „Teaching Diverse Learners in School Subjects“ (TdiverS) werden in diesem Beitrag Erkenntnisse über „inspirierende Praktiken“ der inklusiven Bildung, die in den sechs teilnehmenden Ländern – Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien – gefunden wurden, zusammengefasst.

Das Projekt konzentrierte sich auf aktuelle Praktiken der Organisation und des Unterrichts von heterogenen Lernenden und war bemüht, dabei alle in den Reformprozess an den Schulen involvierten Akteur*innen einzubeziehen. Dem Projekt wurden drei Säulen der Vielfalt zugrunde gelegt (Projektjahresberichte TdiverS, 2015, 2016, 2017). *Die erste Säule* umfasst die Vielfalt an theoretischem und praktischem Wissen, die unter anderem aus der Zusammenarbeit von Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen resultiert. Ziel war es, sich über das vorhandene Wissen und die Erfahrungen bezüglich eines Fachunterrichts in inklusiven Settings aus verschiedenen Perspektiven auszutauschen. Mit der *zweiten Säule* stärkte das Projekt das Bewusstsein für die internationale und nationale Vielfalt in Bezug auf grundlegende Strukturen, Rahmenbedingungen und bestimmende Faktoren des inklusiven Unterrichtens in den sechs beteiligten Ländern in Nord-, Ost-, Süd- und Westeuropa. Die *dritte Säule* beruhte auf der Erforschung diverser Konzepte der inklusiven Bildung, um von den multikulturellen und multidisziplinären Perspektiven auf verschiedenen Ebenen zu profitieren. Der ursprünglich von den deutschen Antragstellerinnen avisierte Fokus auf die Fachdidaktiken der Unterrichtsfächer, musste nach zahlreichen Diskussionen im Konsortium erweitert werden: so schien dies eher eine deutsche Perspektive und in den stärker am Klassenlehrerprinzip und Gemeinschaftsschulsystem orientierten Partnerländern, hat man von den traditionellen Fachstrukturen der Unterrichtsorganisation im Schulalltag eher Abstand genommen (z.B. durch fächerübergreifendes Lernen oder durch eine Orientierung an den zu den Fächern quer liegenden Schlüsselkompetenzen; z.B. in Anlehnung an den Index für Inklu-

sion, Booth/Ainscow 2017, Ainscow 2016). In diesem Beitrag sollen die Werte der inklusiven Bildung hervorgehoben, die aktuelle Situation der inklusiven Einstellungen und Praktiken in den verschiedenen Regionen Europas dokumentiert und die gegenwärtigen Tendenzen und Trends in den Bildungsreformen und bei der Implementierung inklusiver Praktiken zusammengefasst sowie die Ergebnisse des TdiverS-Projekts diskutiert werden. Diese bestehen hauptsächlich aus einer Sammlung von Videos mit inspirierenden Praktiken und Erkenntnissen sowie englischsprachigen Übersetzungen zugehöriger Originaltexte.

Dem Projekt wurde durch die weltweite Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) Relevanz verliehen. In dieser Menschenrechtscharta (in Artikel 24) wird das Recht auf lebenslange, inklusive Bildung eindeutig definiert. Somit stehen alle Schulen und Bildungssysteme in Europa vor der Herausforderung inklusive Kulturen, inklusive Strukturen und inklusive Praktiken zu entwickeln (Ainscow et al. 2006). Darüber hinaus definiert die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung als Ziel 4 die „Gewährleistung einer inklusiven und qualitativ hochwertigen Bildung für alle und die Förderung des lebenslangen Lernens“ (UN 2015). Am 16. Oktober 2015 fand im Rahmen des luxemburgischen Ratsvorsitzes der EU eine europäische Konferenz mit dem Titel „Inclusive Education – Take Action!“ vom luxemburgischen Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MENJE) zusammen mit der *Europäischen Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung* (EASNIE) statt. 72 junge Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten aus 28 Ländern nahmen an dieser Veranstaltung teil und erarbeiteten übereinstimmend fünf Kernbotschaften: (1) „Alles über uns, mit uns“: Dies bedeutet, dass junge Menschen direkt in alle Entscheidungen eingebunden werden sollten, die sie betreffen; (2) barrierefreie Schulen – physische und technische Barrieren sollten beseitigt werden; (3) Klischees müssen abgebaut werden, und das Konzept der „Normalität“ muss kritisch reflektiert werden; (4) „Vielfalt ist die Mischung, Inklusion macht die Mischung möglich“; und 5) vollwertige Bürger*innen zu werden bezieht sich auf die Wirkung von inklusiver Bildung im Hinblick auf die vollständige Eingliederung in die Gesellschaft (EASNIE 2015).

Eingebettet in institutionalisierte Bildungssysteme hängen solche grundlegenden Reformprozesse zur Weiterentwicklung inklusiver Bildungssysteme von den Strategien und Praktiken ab, auf die sich Lehrkräfte in regulären Klassenzimmern einlassen und die sie im Hinblick auf das Eröffnen von Lernmöglichkeiten innerhalb dieser Klassen, die aus einer Vielfalt von Lernenden bestehen, anwenden (Prengel 2016). Die drei Hauptelemente, die diese Forschung und unsere interkulturelle Zusammenarbeit vorangetrieben haben, waren:

(1) *Verknüpfung von Theorie und Praxis*, mit der expliziten Absicht, theoretisch begründete Reflexionen von „inspirierenden Praktiken“ der Inklusion im (u.a. im Fachunterricht) bereitzustellen. Dazu sollten Erfahrungen (z.B. bezüglich eines Fachunterrichts) in inklusiven Klassenzimmern gesammelt werden und ein Dialog von Lehrpersonen und anderen im Bildungsbereich tätigen, oder damit in Verbindung stehenden Personen auf nationaler und internationaler Ebene ermöglicht werden (um dazu beizutragen, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken);
(2) *Neue Perspektiven zu eröffnen*, indem Forschungsergebnisse und konkrete Erfahrungen mit inklusiver Bildung (im Fachunterricht) sowie Reformen der Lehrer*innenbildung im Zusammenhang mit inklusiver Bildung unter den verschiedenen Ländern ausgetauscht werden; und
(3) sowohl *gemeinsame Konzepte für die Lehrer*innenbildung (für inklusive Bildung),* als auch Wissen über spezifische Themen und die *Ermöglichung von inklusiver Lehrer*innenbildung* zu reflektieren und zu etablieren. Die Materialien finden sich in einer

Sammlung von Videos auf einem weltweit kostenlos vertriebenem USB-Flash-Laufwerk (siehe http://www.tdivers.eu/).

In Bezug auf die Werte lag der Schwerpunkt auf der Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden – wobei diese als eine Ressource und ein Vorteil für Lernprozesse betrachtet wird – und auf Unterstützungsmaßnahmen, die sicherstellen, dass alle Schüler*innen gemeinsam lernen können und dass die Lehrer*innen hohe Erwartungen an alle Lernenden haben (Hart et al. 2004; European Agency 2012). Auf der Basis der länderübergreifenden Forschung wurden Einstellungen und Erfahrungen von Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulleiter*innen, sowie Beispiele für effektive Lehransätze in heterogenen Klassenzimmern in verschiedenen Schulfächern gesammelt, die als Inspiration für Lehrkräfte an anderen Schulen, gemäß dem ein Schlüsselmotiv für länderübergreifende vergleichende Studien zur (inklusiven) Bildung (z.B. Powell 2014), auch in anderen Ländern dienen können.

2. Zur Geographie der Inklusion in Europa

Das TdiverS-Projekt führte zur Erkenntnis, dass trotz erheblicher Unterschiede in den Bildungssystemen in Europa überall inklusive Bildungspraktiken zu finden sind. Bei den Schulhospitationen im Rahmen der Projektmeetings fanden wir inspirierende Inklusionspraktiken in Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien, auch wenn diese Länder durchaus sehr differente Niveaus der (inklusiven) Bildungssysteme aufweisen. Obwohl Europa über viele verschiedene Kulturen und Sprachen verfügt, war der Wunsch nach grenzübergreifender Zusammenarbeit, sei es kulturell, sprachlich, disziplinär oder professionsbezogen, ebenso offensichtlich wie die Notwendigkeit zu kooperieren, um inklusive Praktiken erfolgreich zu verstehen und sie in so unterschiedlichen Kontexten zu ermöglichen, eine wichtige Voraussetzung für Policy- und Praxistransfer. Drei Jahre intensiven Austauschs – durch Länderstudien, Schulhospitationen, das Teilen der videographischen Praxisbeispiele sowie durch internationale Konferenzen und Konsortialtreffen, die mindestens zweimal pro Jahr in Europa und einmalig in Nordamerika (Projektmeetings und öffentliche Präsentationen des Projektes) stattfanden – ermöglichten uns Konvergenz und Divergenz in den laufenden Prozessen der Entwicklung einer inklusiveren Schulbildung in ganz Europa besser zu begreifen. Das Verstehen dieses gemeinsamen und unterschiedlichen Verständnisses erforderte Zeit für einen vertieften Dialog und profitierte enorm von der gemeinsamen Erforschung unterschiedlicher Schulen, Systemen und kultureller Kontexte (Artiles et al. 2011; Richardson/Powell 2011). Die Beachtung von verschiedenen Ebenen war von entscheidender Bedeutung, da die in vielen länderübergreifenden Analysen verwendeten, kumulierten Daten auf Länderebene (Makroebene) nicht mit regionalen oder lokalen Erfahrungen und Praktiken sowie der Praxis in Schulen – die sich während der Schulbesuche offenbarten – übereinstimmten, diese jedoch für unsere kulturübergreifende Analyse und Videografie (auf der Meso- und Mikroebene einzelner Schulen und einzelner Klassen) bedeutsam waren.

Die Reflexion der verschiedenen Ebenen der Bildungspolitik und -reformen, deren Analyse, Bewertung und die Aufschlüsselung nationaler Daten, insbesondere in föderalen Systemen, war notwendig (vgl. Schäfer 2021 i.d.B., zu den Maßnahmen inklusiver Bildung in den föderalen Ländern Deutschland und Spanien). Tatsächlich sind einige der Einzelschulstandorte, mit denen wir zusammengearbeitet haben, unter den wenigen Schulen, die sich der

Inklusion verpflichtet haben, selbst wenn dies der Systemlogik des nationalen oder regionalen Bildungssystems widerspricht, welches überwiegend dauerhaft getrennte oder abgesonderte Bildungsangebote für Schüler*innen (mit festgestelltem besonderem Bildungsbedarf[2]) vorsieht (Powell [2011] 2016). Das Erkennen von und Reagieren auf bildungsbedingte und soziale Benachteiligungen – und von Schüler*innen, die in der Schule und/oder beim Übergang ins Erwachsenenalter „besondere Bildungsbedürfnisse haben" und „behindert werden" – hängt maßgeblich von der Institutionalisierung des Bildungssystems und von den vorhandenen (sonder-)pädagogischen Unterstützungssystemen ab (vgl. Óskarsdóttir/Köpfer 2021 i.d.B.). Obwohl ein generelles Ausschließen von Schüler*innen mit Behinderungen durch die Entwicklung von sonderpädagogischen Bildungsangeboten überwunden wurde, weisen diese dennoch häufig eine Überrepräsentation von Kindern und Jugendlichen auf, die in Armut oder in Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status leben; Jungen und ethnische Minderheiten (und Kinder aus Migrantenfamilien aus bestimmten Ländern) sind oft erheblich überrepräsentiert (Tomlinson 2017, 2021 i.d.B.).

Im Vergleich der TdiverS-Partnerländer fanden wir 2014 eine bemerkenswerte Variationsbreite bei den Klassifikationsquoten von Schüler*innen mit SEN („special educational needs") (gemessen als Prozentsatz der Schüler*innen mit SEN an der Gesamtschüler*innenpopulation), von 0,5% in Schweden bis zu 16% in Island (EASNIE 2017a). Die bedeutsame Differenz, selbst in den nordischen Ländern, die wohl zu den inklusivsten Bildungssystemen der Welt zählen, ist bemerkenswert, da sie die sehr unterschiedlichen Ideen in Bezug auf Klassifikations- und Lernendenkategorien aufzeigt (Biermann/Powell 2014). Zusätzlich unterscheiden sich die erhobenen Statistiken der einzelnen TdiverS Länder auch nach Klassifizierungskategorien, -verfahren und Berichterstattungen an die European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), eine von der EU finanzierte Organisation, die erheblich zur Entwicklung vergleichender Studien und Entwicklungsprojekte für die Zusammenarbeit bei SEN/besonderen Bedürfnissen und inklusiver Bildung beigetragen hat (und die hier dargestellten Daten zur Verfügung gestellt hat).

In den sechs Partnerländern unterscheidet sich die Notwendigkeit der Diagnose, die häufig eine Bedingung für zusätzliche Unterstützung ist, sehr stark. Dies erfordert die Beachtung des Dilemmas der Balance zwischen der positiven Bereitstellung von Ressourcen und den negativen Folgen der Etikettierung, das in den Bildungssystemen vorherrscht. In den meisten Bildungssystemen ist Klassifizierung als Voraussetzung für den Erhalt individualisierter Unterstützung und Leistungen erforderlich. Die Klassifizierungsbegriffe (Kategorien; Labels) hängen eng mit den Sonderschultypen (z.B. in Deutschland), oder dem System der sonderpädagogischen Unterstützung zusammen (z.B. abhängig von der Verfügbarkeit interner professioneller (sonder-)pädagogischer Ressourcen in inklusiven Schulen oder der Notwendigkeit einer ambulanten Unterstützung für Schüler*innen mit SEN). In vielen Ländern – sowohl größeren als auch kleineren, reicheren und ärmeren – finden wir anhaltende schulische und soziale Benachteiligungen, unter denen insbesondere Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen und Behinderungen, aber auch Menschen, die Unterstützung zur Erreichung festgelegter Lernziele benötigen, leiden: diese Gruppen sind nicht immer gleich (Richardson/Powell 2011).

Zu den größten Hindernissen für das inklusive Schulwesen zählen hoch differenzierte Systeme aus getrennten Sonderschulen und separaten Klassenzimmern. Vergleicht man den Anteil der Schüler*innen in gesonderten Settings an der Gesamtschüler*innenschaft in

2 Im Sinne des englischsprachigen Begriffs „special educational needs".

ausgewählten europäischen Ländern und den TdiverS-Partnerländern, zeigt sich die beträchtliche Spanne: von nahezu keiner schulischen Segregation in Schweden und Spanien mit weniger als 1% (der Gesamtschüler*innenschaft) über Island, Litauen und Luxemburg, die im unteren mittleren Bereich zwischen 1% und 2% liegen und bis zu Deutschland am oberen Ende mit fast 4% in Sonderschulen. Die Quoten für Kinder in gesonderten Schulen und Klassen variieren europaweit zwischen fast 0% in Italien oder Malta und über 7% in Belgien (Daten von 2014, EASNIE 2017a). In ganz Europa haben die Länder unterschiedliche Konstellationen von Unterstützungsdiensten und Organisationsformen entwickelt, um Kinder mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten sowie solche, die von unzähligen Benachteiligungen und Diskriminierungen betroffen sind, zu versorgen. Trotz des weltweiten, normativen, und mit der UN-BRK-Ratifizierung auch rechtlichen, Drucks gab es in den letzten Jahrzehnten nur eine begrenzte globale Konvergenz in der sonderpädagogischen und inklusiven Bildung (Richardson/Powell 2011). Umfassende inklusive Bildungsreformen müssen sich daher explizit mit der langfristigen, unterschiedlichen Institutionalisierung der sonderpädagogischen Angebote und Strukturen und ihrer Persistenz befassen, wenn diese Veränderungsprozesse erfolgreich sein sollen.

3. Inklusive Bildungsreformen: Von politischen Initiativen und Forschung zur Nachhaltigkeit in Schulen

Bei der Kartierung der internationalen Entwicklung einer inklusiven Bildung ist die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf die Kluft zwischen politischer Rhetorik, die sich oft den Menschenrechten und internationalen Normen verschrieben hat (gemäß der UN-BRK, Art. 24, oder den Sustainable Development Goals, SDG 4 Quality Education), und den schulischen Realitäten von entscheidender Bedeutung. Die normative Dimension von Menschenrechtsvorgaben durch die UN-BRK hat erfolgreich zu einer breiten Sensibilisierung für inklusive Bildung geführt, aber gleichzeitig Gegendruck hervorgerufen, der mithin Rückwärtsentwicklungen hervorruft (Blanck/Edelstein/Powell 2013). In den teilnehmenden Ländern, darunter auch die erfolgreichsten im Hinblick auf Inklusion, benötigen die Schulen, ihre Leitungen und das Lehrpersonal als *change agents* in der Reform fortwährend breite Unterstützung, Ressourcen und Vernetzungsmöglichkeiten über die Grenzen hinweg, wenn sie zu kompetenten Akteur*innen der Organisationsentwicklung werden und bleiben sollen. Ausdrücklich müssen die vorhandene Bereitschaft zur und die Praktiken der inklusiven Bildung an den Schulen angesichts kontrastierender Systemlogiken wertgeschätzt werden: Inklusive Beschulung ist nicht mit segregierten Strukturen und Rahmenbedingungen vereinbar, die jedoch in vielen Ländern allgegenwärtig bleiben. Inklusive Bildung muss daher inhärent als ein fortlaufender (politischer) Prozess und als ein dauerhaftes Ziel, nicht als ein einmal erreichter, stabiler Status verstanden werden. Die Herausforderungen für die Inklusion variieren und verändern sich historisch und regional, sind auf Kontexte zu beziehen und unterscheiden sich z.B. je nach Ausgangsniveau im Bildungssystem. Als Prozess ist die inklusive Reform von Natur aus herausfordernd und hat politische Implikationen. Das Projekt TdiverS bot Lernmöglichkeiten, um zu verstehen, dass viele dieser Herausforderungen in ganz Europa ähnlich sind: Keine Einzelschule oder kein Land steht diesen alleine gegenüber.

Wenn solche Reformen vorangekommen sind, sollten sie nicht als selbstverständlich betrachtet werden, da die sie untermauernden Reformprozesse und die inklusiven Werte immer Gefahr laufen, gestoppt oder angefochten zu werden. Sowohl Forscher*innen als auch Praktiker*innen müssen daher um die Nachhaltigkeit der Umsetzung von Reformen bemüht sein, die darauf abzielen, die Bildung inklusiver zu gestalten. Ein individuelles Modellieren der Inklusion in den einzelnen Schulen wurde so bspw. in TdiverS als wichtig erachtet, und zwar für alle Beteiligten, um „Inklusion zu leben", unter der Einbeziehung von außerschulischen Programmen in den Gemeinschaften sowie der aktiven Beteiligung von Schüler*innen und Eltern an der Schulentwicklung. Ferner kann eine von allen Schulmitgliedern unterzeichnete Schul-Charta (Harris et al. 2017) sowie *team-teaching* wichtig sein, um Rollenmodelle auf der Basis der Erwachsenen für die Zusammenarbeit und die inklusiven Praktiken innerhalb der Schule zu entwickeln. Festzuhalten bleibt: Eine Schlüsselmethode zur Förderung der Nachhaltigkeit inklusiver Schulbildung besteht darin, auf das Prinzip des Dialogs zu setzen, d.h. die Kommunikation zwischen allen Akteur*innen und allen am Schulleben und an der Bildung der nächsten Generation beteiligten Personen und Institutionen sicherzustellen.

Forschung und Studien zur Implementation sind entscheidend, um solche Prozesse zu unterstützen. Als ein von der Europäischen Union finanziertes Projekt ist TdiverS ein Beispiel für grenzübergreifenden, multikulturellen Austausch und Vernetzung, mit dem Potential die Verbreitung und Weitergabe von Ideen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung zu erleichtern und deren Nachhaltigkeit zu erhöhen. Zu den fast zwanzig einzelnen Projektpartner*innen gehörten Vertreter*innen von Universitäten, Lehrer*innenausbildungsorganisationen, Bildungsverwaltungen und Schulen und weitere assoziierte Partner*innen aus der Bildungspolitik, die über 36 Monate lang (2013–2016) an der Erstellung und Erarbeitung verschiedener Materialien mitgearbeitet haben, die auf multidisziplinärer Forschung in einem Methodenmix basierten und in mehreren Sprachen aufbereitet wurden. Wesentliche Ressource waren die Länderberichte, die eingangs von Projektmitglieder*innen verfasst wurden, Schulbesuche und Unterrichtshospitationen in allen Ländern, Diskussionen mit Referenzgruppen der Schulgemeinschaften (z. B. junge Menschen mit Behinderungen), Präsentationen im Rahmen internationaler Konferenzen (AERA & EERA) sowie viele Diskussionen zwischen den Mitglieder*innen des Konsortiums und mit den beteiligten Lehrer*innen (im Rahmen der Videoproduktion) sowie mit Projektgästen, insbesondere Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen aus den sechs Ländern oder aus verwandten EU-Forschungsprojekten. Dies ermöglichte das Projektziel: Grundsätze für inklusives Lehren und Lernen zu identifizieren, die von den Partner*innen gemeinsam genutzt und überprüft werden können, um bei der Auswahl der „inspirierenden Praktiken", die in den Partnerschulen gefunden werden, für die Verbreitung in ganz Europa und darüber hinaus, zu helfen. Wir wenden uns im Folgenden kurz jeweils den Debatten über die Implementation von inklusiver Bildung sowie den aus dem Projekt TdiverS gezogenen Lehren für die beteiligten Länder in vergleichender Perspektive zu.

4. Vielfalt, Unterschiede, Verschiedenheit: Die Umsetzung von inklusiver Bildung in sechs Ländern in Europa

Die Studie und das Projekt betonten die generelle Vielfalt der Lernenden, die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern und auch innerhalb der Länder sowie Differenzen zwischen den Lern-/Bildungsangeboten, die alle mit den Reformen der inklusiven Bildung in verschiedenen Stadien der Umsetzung in den sechs europäischen Ländern zusammenhängen. Inklusive Bildung wurde systematisch als übergreifendes, umfassendes Veränderungsprojekt verstanden. Für *inklusivere Systeme* bedeutet das Vorantreiben der Inklusion das Beenden der Segregation der Lernenden in auf schulische Leistungen basierende Gruppen innerhalb der allgemeinen Schule oder im Klassenzimmer. In *weniger inklusiven Systemen* ermöglichen Entwicklungen, wie z.B. ambulante Dienstleistungen, eine inklusivere Schulbildung auf kurze Sicht, indem die Notwendigkeit einer Selektion oder Segregation von Schüler*innen zur Bereitstellung von Unterstützung verringert wird, obwohl Sonderschulen in diesen Ländern noch in gewissem Umfang vorhanden sind. In einigen von ihnen – wie in Deutschland – wird die Mehrheit der Schüler*innen mit *special educational needs* (SEN) in Sonderschulen unterrichtet, während in anderen – wie in Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien – nur (noch) eine Minderheit von Schüler*innen mit SEN in Sondersystemen betreut wird, obwohl die Klassifizierungsraten ebenfalls deutlich variieren (EASNIE 2017a). Die räumliche Komponente des Schulwesens ist entscheidend, da Schulen auch „Lebensräume" sein sollten, die das Wohlbefinden fördern und verschiedene Lernmöglichkeiten bieten. Änderungen des Lehrplans und des Schullebens mit dem Ziel inklusive Prinzipien zu reflektieren, wirken sich auf die gesamte Schule und die gesamte Schulkultur aus und erfordern, dass die Schule offen ist und sich als Teil der Gesellschaft versteht. Lehrer*innen in Ländern mit Gesamtschulen für alle Schüler*innen haben mehr Erfahrung darin, tatsächlich heterogene Lerngruppen zu unterrichten, als solche in horizontal gegliederten Schulsystemen mit mehreren weiterführenden Schultypen (Merz-Atalik et al. 2016).

In Bezug auf Lernprozesse erwiesen sich Lernstandserhebungen und Diagnostik (Merz-Atalik 2013a; Prengel 2016) abhängig von der gewählten Form als Hemmnisse oder Unterstützer von Inklusion. Standardisierte Leistungsbewertungen (defizitorientiert) führen zu Etikettierung und wirken damit den Grundsätzen der inklusiven Bildung entgegen. Im Projektkonsortium wurde betont, wie wichtig es ist, dass jede*r Schüler*in einen individuellen Bildungsplan hat. Einige Schulen haben Wege gefunden, um die übermäßige Betonung von standardisierten Leistungsbewertungen zu verringern und alternative Bewertungsmöglichkeiten zu entwickeln, wie etwa Portfolios, die alle Lernenden erstellen und mit ihren Klassenkamerad*innen teilen, um Peer-Interaktion und horizontales Lernen zu stärken (Brendel/Noesen 2014). Vor allem an Übergängen führen die vorherrschenden Systemorientierungen und -normen in selektiven Bildungssystemen zu Problemen für einzelne Lehrer*innen und Schüler*innen, weswegen inklusive Beschulung eine systemweite Reform sein muss.

Ein traditioneller Fachunterricht wurde als mögliche Einschränkung der Inklusion – im Gegensatz zu multidisziplinärer, projektbezogener Arbeit und offenen Strukturen, die die Inklusion erleichtern – diskutiert. Nicht alle (Fach-)Lehrer*innen sind gleichermaßen offen für inklusives Lernen, weil ihr Fachwissen möglicherweise ‚gefährdet' wird, oder die Vielfalt der Lernenden eine komplexere Vorbereitung von Lernmaterialien erfordert. Die fachspezifischen Lernstandards sollten den „Lernprofilen" der einzelnen Schüler*innen entsprechend

angepasst werden, wobei die Fächer häufig noch traditionell lehrer*innenzentriert unterrichtet werden.

Das Projekt TdiverS setzte sich beispielhaft mit den schulpolitischen Herausforderungen auseinander, welche die Unterstützung inklusiver Praktiken, Programme und Richtlinien zum Ziel haben. Drei Jahre sind in Bezug auf das Projektmanagement eine willkürliche Dauer und es stellte sich die Frage nach der optimalen Zeitspanne für die Entwicklung von Ideen im Kontext einer Zusammenarbeit mit einem derart großen Umfang und solch ehrgeizigen Zielen. Zufällig wurde TdiverS weitgehend auf bestehenden Netzwerken (Projekt TE4i „Teacher Education for Inclusion" der Europäischen Agentur) und früheren Forschungskooperationen zwischen einzelnen Partner*innen aufgebaut. Grundlegende Diskussionen waren dennoch notwendig, um eine gemeinsame Sprache zu entwickeln und Prioritäten und die Aufgabenverteilung zu bestimmen. Es blieben Unterschiede in den Ansichten und Perspektiven bestehen und diese sind unter den gegebenen Bedingungen kaum lösbar. Beispielsweise wurden im deutschsprachigen Raum die Didaktiken in Fachgebieten (so genannte Fachdidaktiken) als eigenständige Bereiche und Abteilungen innerhalb von Universitäten betrachtet, oft getrennt von der allgemeinen Lehrer*innenausbildung und der Sonderpädagogik. Während in Deutschland aktuell sehr stark eine Verknüpfung von Sonderpädagogik und Fachdidaktik thematisiert wird, ging es in den meisten anderen europäischen Ländern bereits bei der Umsetzung eines Gemeinschaftsschulsystems und des längeren gemeinsamen Lernens um die Entwicklung einer diversitätsbewussten, differenzierten Fachdidaktik (Merz-Atalik 2018a), d.h. die in Deutschland vorhandene Kluft ist in anderen Ländern weniger ausgeprägt oder gar nicht vorhanden. Im Sinne der Inklusion akzeptierten die Projektpartner*innen diese Unterschiede und erkannten deren Wert (und die Kontexte, aus denen sie entstanden sind).

5. Inspirierende Praktiken und *Lessons Learned* in Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien

Mit dem Bestreben „inspirierende Praktiken" zu katalogisieren (anstatt einer einzigen für ganz Europa gültigen „*best practice*") entdeckte das TdiverS Konsortium, wie komplex und intensiv Videografie in Schulen ist: insbesondere in sehr differenten schulischen und kulturellen Kontexten, in sechs verschiedenen Sprachen und mit unterschiedlicher technischer Expertise sowie technologischem Equipment. Das Team erkannte, dass die Videos einen Rahmen sowie Struktur benötigen, um den Kontext zu verstehen sowie um die Botschaft hinter den ausgewählten Situationen und ihre jeweiligen Determinanten (Barrieren und unterstützende Faktoren) zu verstehen, die das Bildungssystem im Allgemeinen sowie das jeweilige spezifische Schulumfeld aufwerfen. Die Videos, Reviews und Übersetzungen wichtiger wissenschaftlicher Texte konnten als widersprüchliche Ziele und Aspekte verstanden werden, die reflektiert werden mussten (so wurden die Videos von und für die Praxis und die Lehrer*innenbildung nach anderen Kriterien ausgewählt als die wissenschaftliche Literatur). Das Projektergebnis enthält Literaturlisten und -texte sowie Videos, um vielfältige Einsatzmöglichkeiten für diverse Nutzer*innen in der Lehrer*innenbildung bereitzustellen. So wurde die wissenschaftliche Literatur durch die Länderteams überwiegend in Anlehnung an die Erweiterung des Verständnisses für die Videosequenzen ausgewählt, hat daher vielfältige thematische Schwerpunkte und kann nicht als Basisliteratur bezeichnet werden, da die Videos

diverse Aspekte inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung herausarbeiten. So wurden am Ende nur wenige grundlegende Texte mit einer übergreifenden Perspektive eingebunden (z.B. ein Text von Annedore Prengel (2016), der dafür ins Englische übersetzt wurde). Diese grundlegenden Texte hatten zum Teil bereits zu Beginn des Projektes einen ähnlich hohen Stellenwert für alle beteiligten Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen (z.B. der Index für Inklusion). Eine wichtige *lesson learned* war es dennoch, dass es in solchen Projekten die Notwendigkeit gibt, explizit die Definitionen und Werte von inklusiver Bildung zu diskutieren sowie den Beitrag vergleichender Methoden zu solchen Forschungsprojekten umfassender zu reflektieren.

Gemeinsam diskutierten wir Fragen zum Zweck von Bildung und Unterricht in einer umfassenderen Perspektive. In ganz Europa ist die Bedeutung der evidenzbasierten Politikgestaltung und der Begriffe *Qualität*, *Exzellenz*, *Relevanz* und *Impact* gestiegen, denn die EU erweitert ihre Rolle beim Aufbau grenzüberschreitender Netzwerke und bei der Gestaltung von Forschungsprogrammen durch Anreize zur Konvergenz zu allumfassenden Prioritäten und Themen – sowie komparative Perspektiven oder interkulturelle Zusammenarbeit – in EU-Projekten (Zapp et al. 2018) wie die von TdiverS. Heutzutage wird die Wettbewerbsfähigkeit kontinuierlich anhand vergleichender Indikatoren überwacht, die von politischen Entscheidungsträger*innen, Wissenschaftler*innen und Administrator*innen verwendet werden, um Reformziele zu generieren, Standards und bewährte Verfahren zu identifizieren sowie politische Maßnahmen und Programme empirisch zu überprüfen. Zunehmend haben Länder Richtlinien erlassen, die erfolgreiche ausländische Modelle nachahmen oder die sich durch Bezugnahmen auf diese legitimieren. Mechanismen eines solchen interkulturellen Transfers umfassen „kontinuierliche konkurrierende Vergleiche“ in Form von Rankings, Leistungsvergleichen und *„best practices,“ „policy learning“* und Netzwerken, sowie zwischenstaatliche Verhandlungen und Koordinierung. Supranationale Koordination erleichtert das Definieren von Standards, erweitert die grenzüberschreitende Mobilität und ermöglicht Zusammenarbeit. Eine solche Zusammenarbeit und Kooperation, der Austausch inspirierender Praktiken aus inklusiven Lernumgebungen und das Lernen aus Reformprozessen und Erfahrungen andernorts, ist von entscheidender Bedeutung. In der Tat ist es für *alle* Lehrer*innen eine Herausforderung, die Vielfalt aller Lernenden im standardisierten fachbezogenen Unterricht zu unterrichten. Seit der TdiverS-Abschlusskonferenz in Ludwigsburg (Deutschland) im Jahr 2016 wurde die Videosammlung (USB-Flash-Laufwerk) sehr breit international präsentiert und wahrgenommen, tausendfach verteilt und wird zunehmend in den Partnerländern und darüber hinaus in der Lehrer*innenausbildung eingesetzt. Solche Projekte, sowie die Sammlung und Verbreitung inspirierender Praktiken in der inklusiven Bildung, sind von entscheidender Bedeutung für Länder, die noch eine wissensbasierte Professionalisierung benötigen, um eine inklusivere Bildung und „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2016) zu ermöglichen. Im Folgenden werden Skizzen der jeweiligen Länderkontexte und der Erkenntnisse vorgelegt. Die Verfasser*innen haben dabei unterschiedliche Gewichtungen verschiedener Aspekte vorgenommen:

5.1 Deutschland: Das Paradoxon der gleichzeitigen Entwicklung inklusiver Bildung und Co-Teaching (kooperatives Unterrichten) ohne einen Rückgang der Sonderbeschulung

Deutschlands relativ kurze Geschichte der inklusiven Bildung beginnt in den 1970er Jahren mit Pilotprojekten in mehreren Bundesländern. Die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) veröffentlichte 1994 erstmals die Empfehlung, dass „Die Bildung behinderter junger Menschen […] verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben [ist]. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik". Trotz des terminologischen Wandels von *Sonderschulbedürftigkeit* zum *sonderpädagogischen Förderbedarf* in politischen Dokumenten besucht immer noch die Mehrheit dieser klassifizierten Schüler*innen räumlich-getrennte Sonderschulen (EASNIE 2017a). Seit 2009 ist die UN-BRK in Deutschland rechtlich bindend, aber die 16 Bundesländer behalten die Autorität über die Bildung (Bildungshoheit) und interpretieren das Inklusionsideal in ihren bestehenden Systemen sehr unterschiedlich: Während einige die bestehenden Sonderschulen schützen, streben andere nach einer Implementierung umfassender inklusiver Bildungsreformen (Blanck et al. 2013). Sonderpädagogische Unterstützungssysteme haben je nach regionalen Bedingungen unterschiedliche Profile. Die Politik verlangt die professionelle organisatorische Entwicklung von Sonderpädagogik, Beratung und Unterstützung, einschließlich präventiver, inklusiver und kooperativer Formen (KMK 2011). Die meisten Bundesländer garantieren ein Elternwahlrecht, die Schule für ihre Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf selbst zu wählen. Dies führte jedoch zu Debatten um den Erhalt von Sonderschulen, was ein großes Hindernis für die inklusive Bildungsreform darstellt.

Obwohl sich die inklusive Bildung in Deutschland allmählich entwickelt, geschieht dies ohne den Rückgang der Sonderbeschulung in den meisten Bundesländern. Ein Paradoxon, das erhöhte Normen und Erwartungen, festgelegte Standards sowie das Bewusstsein für und die Diagnose von sonderpädagogischem Förderbedarf widerspiegelt (Powell [2011] 2016). Die Inklusionsrate (Anteil der Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in inklusiven Settings an allen klassifizierten Schüler*innen) variiert beträchtlich zwischen den 16 Bundesländern: von 83% in inklusiven Settings in Bremen bis zu 25% in Hessen. Gleichsam variiert die Sonderbeschulungsquote unter der Gesamtschüler*innenschaft zwischen 6,5% in Mecklenburg-Vorpommern und 1,2% in Bremen (Autorengruppe Bildungsbericht 2016). Trotz der UN-BRK-Ratifizierung stieg die Segregationsrate in einigen Bundesländern von 2012 bis 2016 sogar an (ebd.).

Inklusive Bildung und Didaktik sind aufgrund verschiedener Faktoren im Entwicklungsrückstand. Als mögliche Gründe können beispielsweise folgende aufgeführt werden: die Trennung zwischen den Disziplinen Allgemeine Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik und Sonderpädagogik sowie Fachwissenschaft und Fachdidaktik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und den niveausegregierenden Schultypen im segregativen Bildungssystem; die Herausforderung für Inklusionsforscher inklusive Settings für Untersuchungen zu finden, selbst in jenen Bundesländern wo diese Forschung zugelassen oder sogar finanziert wird (Merz-Atalik 2013b); sowie die erst kürzlich gestiegene Anerkennung des Bedarfs an Ausbildung und Schulung aller Lehrkräfte für die Ausarbeitung individualisierter Bildungspläne und bei der Bewältigung inklusiver Unterrichts- und Lehrkonzepte (Merz-Atalik 2014). Im Jahr 2015 haben die KMK und die Deutsche Hochschulrektorenkonferenz

(HRK) Empfehlungen für die Lehrer*innenbildung für ein Bildungssystem herausgegeben, das sich der Lerner*innenvielfalt annimmt. Hier wird ausgeführt, dass die Entwicklung einer Beschulung, die die Vielfalt als Stärke und als „Normalität“ anerkennt und schätzt, ein Ziel von Lehrer*innen an allen Schulen darstellt.

Bei den beiden TdiverS-Partnerschulen handelt es sich noch um eher seltenere Fälle inklusiver Bildung im Land Baden-Württemberg, das erst 2013 mit der Entwicklung von Gesamtschulen begonnen hat, in dem – trotz der Schulgesetzänderung im Jahr 2015 und vielfältiger Modellprojekte zur inklusiven Bildung – nach wie vor die Quote der Schüler*innen an Sonderschulen steigend ist (Merz-Atalik 2018b) und das eine lange Geschichte selektiver und gegliederter Sekundarschulen (Trennung in niveaudifferenzierte Schultypen nach der Primarstufe, ab Klasse 4) aufweist. Die Akteur*innen, welche uns im Rahmen der Videosequenzen aus Deutschland Einblicke in ihre Schul- und Unterrichtspraxis ermöglicht haben, haben in vielfacher Hinsicht aufzeigen können, dass die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen, inklusiven Praxis auch unter ungünstigen Rahmenbedingungen möglich sein kann. Zum Beispiel durch eine ausgewiesene Expertise im Co-teaching, durch differenzierten Unterricht (Sabine Meixner, Grundschullehrerin; Kerstin Bohl, Sonderpädagogin an einer Grundschule in Ludwigsburg) oder durch die besondere Kompetenz, den Unterricht im Hinblick auf die Diversität der Schüler*innen zu personalisieren (Markus Plath, Sportlehrer an einer Gemeinschaftsschule in Tübingen). Dies bestätigt, dass positive Einstellungen und die selbstmotivierte Professionalisierung der einzelnen Akteur*innen als bedeutende Ressourcen für die Reform zur inklusiven Bildung wirken. Es bleibt die Frage: Wie kann dieses Engagement in laufenden Reformprozessen erhalten und gestärkt werden? Und wie kann es gelingen inklusionsfreundliche kulturelle und strukturelle Veränderungen auf den Ebenen der Bildungspolitik und -verwaltung einzufordern und aufzubauen, welche für die nachhaltige Sicherung dieser hochwertigen Praxis erforderlich sind (Powell/Merz-Atalik 2019).

Wir wenden uns nun von dem bevölkerungsmäßig größten Land, welches am geringsten einem inklusiven Bildungssystem entspricht, zum flächenmäßig kleinsten, aber jenem mit dem am stärksten inklusionsorientierten Bildungssystem unter den Projektpartnerländern.

5.2 Island: Chancengleichheit und Verbesserung des Wohlbefindens der Schüler*innen in inklusiven, auf Schüler*innen und Zusammenarbeit ausgerichteten Schulen

Nach dem Bildungsgesetz von 2008, wonach alle Schulen inklusiv sein sollten, trat 2011 in Island ein neuer nationaler Lehrplan für die frühkindliche, verpflichtende und weiterführende Sekundarstufe in Kraft (Sigurðardóttir et al. 2014). Der Leitfaden für Lehrpläne bewegte sich von detaillierten Zielen hin zu einem Fokus auf Lernergebnisse und fundamentale Bildungsideen. Dieses nationale Curriculum basiert auf sechs Grundpfeilern: Bildung im weitesten Sinne; Bildung für Nachhaltigkeit; Demokratie und Bürgerschaft; Erziehung zur Gleichberechtigung; Kreativität; und Gesundheit (Icelandic Ministry of Education, Science and Culture 2011). Kürzlich hat die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung das isländische Bildungssystem einer externen Prüfung unterzogen und dabei auf die zu verbessernden Bereiche abgezielt (EASNIE 2017b; siehe auch Köpfer/Óskarsdóttir 2021 i.d.B.).

Wie auch anderenorts, suchen Lehrer*innen in Island kontinuierlich nach pädagogischen Ansätzen, um sowohl den Anforderungen des Lehrplans als auch der Vielfalt der Schüler*innen in inklusiven Schulen gerecht zu werden. Lehrer*innen, die am TdiverS-Projekt teilgenommen haben, organisieren ihren Fachunterricht in diversen und inklusiven Klassenräumen. In ihren Reaktionen auf verschiedene Schüler*innen tauchten drei Hauptthemen auf: (1) Wie Lehrkräfte inklusiven Unterricht verstehen und wie sich dies auf ihren Unterricht auswirkt; (2) Wie Lehrer*innen ihren Unterricht in verschiedenen Fächern für unterschiedliche Schüler*innen organisieren und vorbereiten; und (3) die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit anderen Lehrer*innen und dem Unterstützungspersonal (pädagogisches Personal) bei der Schaffung inklusiver (Lern-)Umgebungen. Das konzeptionelle Verständnis von Inklusion, wie es von den Lehrer*innen erklärt wird, ist durch ihre Haltung charakterisiert, dass das Wohlergehen der Schüler*innen das wichtigste Ziel inklusiver Schulen sei: d.h. dafür zu sorgen, dass alle Menschen dabei unterstützt werden, ihre Ziele zu erreichen, indem den Schüler*innen gleiche Chancen geboten werden, ihre unterschiedlichen Stärken zu zeigen, zu erweitern und zu genießen. Die Beachtung der Unterschiede zwischen den Schüler*innen sowie ihrer Gemeinsamkeiten ist von entscheidender Bedeutung, da inklusives Lernen von Lehrer*innen unterschiedliche Lehrmethoden erfordert.

Bei der Vorbereitung und Organisation des Lehrens und Lernens betonen die Lehrer*innen, wie wichtig es sei, über die gesamte Gruppe nachzudenken und die Planung auf jede individuelle Schüler*innengruppe abzustimmen. Bei ihrer Vorbereitung berücksichtigen diese Lehrer*innen die Interessen und Motivation der Schüler*innen beim Wunsch zum Erledigen von Aufgaben. Sie haben festgestellt, dass Gruppenarbeit, Spiele und Spaß beim Lernen positive Auswirkungen auf den Schulerfolg haben.

Die Zusammenarbeit mit anderen wurde als wichtig für das Erreichen aller Schüler*innen hervorgehoben. Mit der Unterstützung von Sonderpädagog*innen, Lehrer*innenassistent*innen und Sozialpädagog*innen war es laut den Lehrer*innen möglich, dass sie in der Lage waren, Lernräume zu schaffen, die alle Schüler*innen einbeziehen können, die erforderliche Differenzierung bereitzustellen und die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen zu erfüllen. Einer der Lehrer erklärte: „Wenn ich mit den Sonderpädagogen arbeite, entscheide ich mich zuerst für eine Aufgabe und dann lasse ich diese für mich draufschauen und Möglichkeiten finden, die Aufgaben für manche Schüler anzupassen. Diese Zusammenarbeit war sehr erfolgreich. Sie macht mein Leben und meine Arbeit etwas einfacher.“ Die Praktiken um diverse Schüler*innen zu unterrichten basieren auf einer Pädagogik, die professionelles Wissen über Lehren, Lernen und die kindliche Entwicklung integriert und eine ethische und soziale Verpflichtung gegenüber den Kindern beinhaltet (Guðjónsdóttir 2000).

Inspirierende Unterrichtspraktiken fördern die Inklusion, würdigen die Vielfalt in und von Kulturen und ethnischem Erleben und erstellen die Lernumgebung basierend auf der differenten Beteiligung und den Identitäten jedes*r Schülers*in. Diese Lehrer*innen entwickeln eine inklusionsorientierte Pädagogik, die auf die Schüler*innen ausgerichtet ist und sich durch Offenheit gegenüber der Vielfalt der Schüler*innen, den Einsatz innovativer Strategien und den Aufbau von Kooperationen innerhalb und außerhalb von Schulen auszeichnet.

5.3 Litauen: Lehrer*innen unterstützen Lernende als Kooperationspartner*innen in stärker personalisierten und barrierefreien Klassenräumen

Die wichtigsten Leitideen zu inklusiver Bildung und zum Inklusionskonzept sind in nationalen strategischen Dokumenten wie dem Bildungsgesetz (2011) und der nationalen Bildungsstrategie 2013–2022 ausgeführt. Chancengleichheit ist einer der Grundsätze, auf denen das Bildungssystem beruht. Sie zielt darauf ab, die Gleichstellung von Individuen mit Unterschieden bezüglich Fähigkeiten, Geschlecht, Ethnie, Nationalität, Sprache, Herkunft, sozialem Kontext, Religion, Glauben oder Überzeugung sicherzustellen. In der nationalen Bildungsstrategie ist die Priorität festgelegt, Möglichkeiten für die Bildung von Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen zu schaffen und sicherzustellen, dass jede*r Einzelne Zugang zu Bildung und Gelegenheiten zur Erlangung von Allgemeinbildung erhält. In der nationalen Bildungsstrategie sind Ziele für die Entwicklung der Bildung und die Mittel zur Erreichung dieser Ziele festgelegt. Zusätzlich wurden quantitative und qualitative Ergebnisindikatoren festgelegt, die als Grundlage für die Weiterentwicklung des litauischen Bildungssystems und seiner Evaluation dienen. Es sollen Lernmöglichkeiten für Kinder aus ethnischen Minderheiten und Migrantenfamilien sichergestellt und das Unterstützungssystem für Kinder und Jugendliche mit außergewöhnlichen Fähigkeiten entwickelt und ausgebaut werden.

Seit der postsowjetischen Transformation wurden viele Studien mit dem Schwerpunkt auf inklusive Bildung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchgeführt. In den meisten dieser Studien wurden die allgemeinen Grundsätze der inklusiven Bildung, die Qualität der pädagogischen Assistenz, die Unterstützung verschiedener Gruppen von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen, die Zusammenarbeit und die Rolle von Lehrer*innen und Spezialist*innen sowie die Einstellung der Lehrkräfte analysiert (Ališauskas et al. 2009; Milteniene/Venclovaite 2012; Ališauskas et al. 2013). Die Konzeptualisierung der inklusiven Bildung in der litauischen Forschung beinhaltet die explizite Beteiligung der Sonderpädagogik.

Der Erfolg von inklusiver Bildung hängt im Wesentlichen mit der Verfügbarkeit von Ressourcen und der Fähigkeit von Lehrer*innen zusammen, diese zu erkennen und gemeinsam zu nutzen, um Lernprozesse zu erleichtern. Lehrer*innenkompetenz und -bereitschaft gehören zu den wichtigsten Faktoren für die Entwicklung eines günstigen Umfelds und einer qualitativ hochwertigen Bildung für jede*n Lernende*n (Ališauskas et al. 2013). TdiverS bot Lernmöglichkeiten, um zu verstehen, dass viele Herausforderungen an Schulen ähnlich sind, wobei Schulvertreter, insbesondere Renata Geleziniene, Kestutis Saltis und Saulius Vilutis, zu den Projektergebnissen beitrugen. Die jüngste Forschung stützte sich auf neue Paradigmen und Methoden, wie beispielsweise kooperatives Lehren und Lernen und personalisiertes Lehren und Lernen. Dieses neue Paradigma leitet das gesamte Bildungssystem an, um die sich ändernden Bedürfnisse und Rollen der Lernenden zu erkennen. Es findet graduell ein Wechsel von der Ansicht der Lernenden als „Nutzer*innen“ zu „Kooperationspartner*innen“ statt. In diesem Zusammenhang wird die Unterstützung des einzigartigen Lernweges jedes*r einzelnen Schülers*in als Schwerpunkt einer inklusiven Bildung betrachtet.

5.4 Luxemburg: Intersektionale Inklusion und dialogischer Unterricht in kulturell vielfältigen, mehrsprachigen Schulen

Luxemburg liegt an der Grenze zwischen den germanischen und frankophonen Sprachgemeinschaften Europas. Mit einer der kulturell und sprachlich vielfältigsten Bevölkerungsgruppen in Europa müssen luxemburgische Pilotprojekte im Bereich der inklusiven Bildung unter Berücksichtigung zahlreicher Merkmale aus einer intersektoralen Perspektive evaluiert werden (Powell et al. 2017). Wie in ganz Europa waren vor einem Jahrhundert ausgrenzende Praktiken sowie die Orientierung an durchschnittlichen Lernfortschritten im allgemeinen Schulunterricht weit verbreitet. Vor allem nach der Universalisierung der Schulpflicht wurde die Verantwortung auf immer unterschiedlichere Schüler*innengruppen ausgedehnt, aber spezialisierte Organisationen, die Menschen mit erkannten sensorischen oder intellektuellen Beeinträchtigungen betreuen, führten häufig zu Stigmatisierung und Segregation. Nach dem Zweiten Weltkrieg verbreitete sich die Idee der *Bildung als Menschenrecht* global, was letztendlich dazu führte, dass „Bildung für alle“ und inklusive Bildung weltweit gefordert werden. In Luxemburg sind solche Forderungen nach mehr Gerechtigkeit in der Schule schon lange vorhanden, beispielhaft durch die luxemburgische Regierungskampagne *„A School for Everyone“* („Eine Schule für alle“) in den 1970er Jahren.

Trotz vieler Bemühungen in den letzten Jahrzehnten, wie beispielsweise einer umfassenden Schulreform 2009, ist es nicht gelungen, grundlegende Veränderungen im Schulwesen zur Verbesserung der Gleichstellung herbeizuführen. Tatsächlich finden Forscher*innen eine beträchtliche Beharrlichkeit in Bezug auf soziale und schulische Segregation, auf unterschiedliche Schulleistung und in Bezug auf die hohen Zahlen von Klassenwiederholungen und Schulabbrecher*innen vor (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse 2017) – dies ist jedoch kein ungewöhnliches Bild, es zeigt sich auch in den Nachbarländern Luxemburgs Belgien, Frankreich und Deutschland. Neue Gesetze und Verordnungen, viele Projekte und Initiativen sowie die Ausweitung der Bildungsangebote, ein dramatisches demografisches Wachstum und soziale Veränderungen in der Gesellschaft haben den Rahmen für das Schulwesen verändert. Luxemburg hat internationale Menschenrechtsabkommen unterzeichnet, die globale Normen widerspiegeln. Die Strukturen des Schulsystems haben sich aber nicht grundlegend verändert.

Es wurden jedoch mehrere Schulprojekte entwickelt, um ein integratives Lernumfeld zu fördern, einschließlich der Vorschul- und Grundschulbildung in Esch/Alzette (1995-2000), der Grundschule Weiswampach (2000) und der Eis Schoul auf Kirchberg (seit 2008), des Instituts für Sehbehinderte sowie der TdiverS-Partnerschule Ecole Jean Jaurès in Esch/Alzette (seit 2006). In dieser letztgenannten Ganztagsschule haben sich inklusive Praktiken entwickelt, die auf langjähriger gemeinschaftlicher Lehrforschung basieren, um eine Gemeinschaft von Lernenden zu schaffen, vielfältige Konzepte für das Sprachenlernen im Vorschulalter anzubieten und einen inklusiven Ansatz für alle Schüler*innen in allen Schulfächern zu entwickeln. Eine offene architektonische Struktur, ein offener Stundenplan, eine einvernehmliche Schulcharta, alternative Beurteilungen, Portfolioarbeit und ein narrativer Ansatz für das Lehren und Lernen gehören zu den Schlüsselaspekten, um die Schulbildung inklusiver zu gestalten. Beispielsweise können narrative Bewertungen zeigen, was ein Kind weiß und wie bestimmte Lernaktivitäten am besten in das „Wissensuniversum“ eines Kindes passen, sowie die Ausdrucksfähigkeit und Kommunikation von Kindern fördern und sie als Experten für ihr eigenes Lernen positionieren. Das TdiverS-Video, das auch von Schüler*innen

konzipiert wurde, sammelte inspirierende Praktiken, indem es die dialogische, dialektische Art und Weise demonstrierte, in der Lehrer*innen und Schüler*innen miteinander im Raum interagieren. Das Video bietet einen Leitfaden für ihre Visionen und ihr Verständnis von „Inklusion", die in ihrer Schulgemeinschaft gelebt werden.

5.5 Schweden: Respekt für Vielfalt, Toleranz und Solidarität fördern die Inklusion, um Gleichstellung und Leistung zu ermöglichen

Im Jahr 1960 verabschiedete das schwedische Parlament ein Gesetz zur Einrichtung eines neunjährigen Schulpflichtsystems für alle Kinder. Eine einjährige Vorschule, die Kinder ab sechs Jahren besuchen, stimuliert die Entwicklung und das Lernen der Schüler*innen und bereitet sie auf ihren weiteren Bildungsweg vor. Das Parlament hat dieses Einführungsjahr ab dem Schuljahr 2018/2019 zur Pflicht gemacht: die Schulpflicht umfasst nun zehn Jahre. Während der Begriff „Inklusion" in politischen Texten wie dem Schulgesetz, der Schulverordnung und den nationalen Lehrplänen nur sparsam verwendet wird, wurde er in politischen Kontexten häufig missbraucht. Gleichzeitig ist die Inklusion Gegenstand lebhafter und intensiver Diskussionen in Kommunen und in Schulen, die bei der Anpassung des Konzepts an die örtlichen Gegebenheiten oft kreativ sind.

In der im Projekt TdiverS profilierten Gemeinde heißt das Leitbild „Eine Lernumgebung für alle – eine moderne Schule auf wissenschaftlicher Basis". Die teilnehmende Schule baut darauf auf, dass alle Mitarbeiter*innen zusammenarbeiten, um ein gutes Lernumfeld zu schaffen, in dem sich jedes Kind so weit wie möglich entsprechend seiner eigenen Fähigkeiten entwickelt – im Rahmen eines inklusiven Ansatzes. Dies bedeutet curriculare kognitive Lernziele mit demokratischer Bildung zu verbinden, mit Konzepten und Prinzipien wie Gerechtigkeit, Vertrauen und Teilhabe im Kern, die als entscheidend angesehen werden, um die Problemlösefähigkeit der Schüler*innen zu entwickeln. Schüler*innen, die besondere Unterstützung benötigen, erhalten ihre Hauptunterstützung im Rahmen der allgemeinen Bildung an der Regelschule.

Die Lehrer*innen nehmen zusätzliche Anpassungen vor, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Ein Beispiel sind alternative Kommunikationstechniken, die parallel zur gesprochenen Sprache eingesetzt werden, wobei auch die Klassenkamerad*innen die Nutzung von unterstützter Kommunikation erlernen, was wiederum die sozialen Aspekte der Schultage erleichtert. Weitere Beispiele sind die Änderung der Unterrichtsmethoden und die Verwendung von IuK (Informations- und Kommunikationstechnik) in verschiedenen Formen, wobei der Fokus stets auf der Wissensentwicklung der Schüler*innen in den verschiedenen Fächern liegt. Schüler*innen mit unterschiedlichen Diagnosen oder Lernschwierigkeiten können zusammen mit ihren Klassenkamerad*innen am allgemeinen Unterricht teilnehmen. Spezialisierte Lehrer*innen können bei Bedarf auch stets mit Fachlehrer*innen im Klassenzimmer zusammenarbeiten.

Eine weitere schwedische Studie zeigt eine Gemeinde, die sich gewandelt hat. Innerhalb von drei Jahren stieg sie von einer Position am Ende des nationalen Bildungsrankings nach oben auf – durch die Einführung einer inklusiven Bildungsreform. Inklusion ist nicht nur aus der Perspektive der Gleichstellung gerechtfertigt, sondern kann auch allen Schüler*innen zum Erfolg und zur Verbesserung ihrer Leistung verhelfen (Persson 2013). Die Aktivitäten der Schule gingen von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Natio-

nen und unserer gemeinsamen Verantwortung für Nachhaltigkeit in einer globalen Perspektive aus. Ein Modell des sozialen Kapitals wurde verwendet, um die Perspektiven und Erfahrungen der Schüler*innen zu interpretieren und es zeigten sich die starken Normen und Werte, denen die Schüler*innen ausgesetzt waren, und die Verbindungen, Brücken und Verknüpfungspraktiken, die sie bedeutungsvoll miteinander verbanden (Schuller et al. 2000).

Eine Stichprobe von 20 Schüler*innen wurde zu ihren Erfahrungen in dieser inklusiven Lernumgebung befragt. Die Schüler*innen formulierten ein starkes Engagement, anderen zum Erfolg verhelfen zu wollen, und ein klares Verständnis und Selbstvertrauen bezüglich der eigenen Lernprozesse. Sie schätzten den Respekt für Vielfalt, Toleranz und Solidarität mit den verletzlichsten Personen und entwickelten Reife sowie Ansätze für ihre eigene Rolle in einer herausfordernden Zukunft. Diese Ergebnisse haben Konsequenzen für die Praxis, einschließlich des Verständnisses von inklusiver Bildung als notwendiger Weg, um jungen Menschen zu helfen, in einer unsicheren Zukunft für eine nachhaltige Welt zu arbeiten.

5.6 Spanien: Werte der Inklusion und ethische Anleitung zur Förderung der Zusammenarbeit aller Beteiligten

Spanien verfügt über eine territoriale und politische Struktur, die sich aus 17 autonomen Gemeinden und zwei autonomen Städten (Ceuta und Melilla) zusammensetzt, mit einer großen Vielfalt an Steuerung und Ausrichtung ihrer eigenen Bildungspolitik im Rahmen eines gemeinsamen staatlichen Gesetzes (LOMCE 2013) – das ist Deutschlands Bundesländern sehr ähnlich (vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013; Schäfer 2021 i.d.B.). Daher sind auch in diesem Land die Unterschiede zwischen den autonomen Gemeinden in Bezug auf die Verpflichtung zu inklusiver Bildung beachtlich. Das geltende Rahmengesetz hat jedoch einen eindeutig inklusiven Ansatz: So fordert Art. 1 Gerechtigkeit, die Chancengleichheit, inklusive Bildung und Nichtdiskriminierung garantiert, sodass Bildung als kompensatorisches Element für persönliche, kulturelle, wirtschaftliche und soziale Ungleichheiten fungieren kann, wobei behinderungsbedingten Ungleichheiten besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Diese rechtliche Anerkennung bezieht sich auf das bereits seit Mitte der 1990er Jahre bestehende Engagement Spaniens für die „Inklusion", gemäß der Weltkonferenz zur Sonderpädagogik: Zugang und Qualität 1994 (UNESCO 1994) – abgehalten in Salamanca (Spanien) (Saleh 2004).

Dennoch, wie im Vergleich zu anderen Ländern hervorgehoben wurde (Ainscow 2016) und unter Anerkennung der wichtigen Fortschritte bei der Integration von Schüler*innen, die am stärksten von Ausgrenzung betroffen sind (diejenigen, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben), ist die große Kluft zwischen formal festgelegten Verpflichtungen und der Realität hartnäckig (Echeita 2017). Gleichzeitig gibt es im ganzen Land und ähnlich wie in anderen an TdiverS teilnehmenden Ländern viele inspirierende Beispiele für die Möglichkeit einer inklusiven Bildung, die zur Entwicklung einer Gesellschaft mit größerer sozialer Gerechtigkeit beiträgt.

Wir haben eng mit drei Schulen in Madrid zusammengearbeitet, um die zentralen Elemente zu ermitteln, die in ihrer/ihren Schulkulturen, -richtlinien und -pädagogiken verändert wurden (Booth/Ainscow 2011; Florian/Linklater 2010), um die Vielfalt der Schüler*innen zu begrüßen und anzuerkennen und um mit Maßnahmen zur Förderung von Gerechtigkeit und zur Wertschätzung der Vielfalt der Schüler*innen, die diese Schulen besuchen (Simón et al. 2016), zu reagieren. Im Rahmen eines kollaborativen Ansatzes zwischen Schulpersonal

und Forscher*innen von Universitäten (Messiou 2017) wurden Fokusgruppen durchgeführt, die einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen wurden.

Gemäß der Analyse von Tyack und Cuban (1995) passt die Entwicklung einer inklusiveren Bildung nicht in den Rahmen der „Grammatik der Schule", der unsere formalen Bildungssysteme definiert hat. Die Ergebnisse zeigen die Haupthindernisse und Herausforderungen auf, die sich den Schulen stell(t)en, um diese Veränderungsprozesse in Richtung ihrer Ziele voranzutreiben: eine „dialogische Kultur" unter den Stakeholdern, die auf starken inklusiven Prinzipien und Werten beruht; mehr kooperative Arbeit unter den Lehrer*innen (einschließlich derjenigen mit Unterstützungsfunktionen), nicht nur bei der Vorbereitung des Unterrichts, sondern auch bei der Realisierung im Klassenzimmer; Legen des Schwerpunktes auf die kooperative Arbeit unter Schüler*innen; multidisziplinäre, projektbezogene Arbeit in Schulfächern sowie flexible Strukturen zur Anpassung an Lernbedürfnisse und -erwartungen.

Als wichtigste Erkenntnis aus der Auseinandersetzung mit den kooperierenden Schulen kann festgehalten werden, dass ethische Leitung, Zusammenarbeit zwischen den Interessengruppen auf allen Ebenen und angemessene Schulbedingungen erforderlich sind, um bestehende Barrieren, Schulstrukturen, Lehrpläne und Bewertungspraktiken zu durchbrechen und zu ersetzen. Wenn dies nicht der Fall ist, bleibt die inklusive Bildung ein Ideal außerhalb der Reichweite der Schulen.

6. Implikationen aus TdiverS für Forschung und Politikgestaltung in Bezug auf Inklusive Bildung

Zusammenfassend stellten wir fest, dass deskriptive, kumulierte Statistiken Paradoxien überdecken: zum Beispiel können das berufliche Engagement und die Entwicklung von inklusiver Bildung und Co-Teaching unterstützt werden, ohne dass zeitgleich die Quote der Sonderbeschulung insgesamt sinkt (Deutschland). Selbst in inklusiven, schüler*innenzentrierten und auf Kooperation ausgerichteten Schulen bleibt das Egalisieren der Möglichkeiten und das Wohlbefinden der Schüler*innen ein zentrales Ziel der Schulentwicklung (Island). Wenn Lehrer*innen Lernende als Kooperationspartner unterstützen, insbesondere in gut ausgestatteten, individualisierten und in mehrfacher Hinsicht barrierefreien Klassenräumen, verbessert sich die schulische Bildung (Litauen). Inklusion aus intersektionaler Perspektive und dialogisches unterrichten in kulturell diversen, mehrsprachigen Schulen wird durch alternative Bewertung, Portfolio-Arbeiten und schülerzentrierte Pädagogik erleichtert (Luxemburg). Die grundlegenden Werte der Inklusion sowie eine ethische Leitung zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen allen Stakeholdern sind für die langfristige Entwicklung einer inklusiven Bildung von entscheidender Bedeutung (Spanien). Die Schüler*innen sind bereit, Vielfalt zu respektieren, Toleranz zu entwickeln und Solidarität zu fördern, was inklusive Bildung unterstützt, die im Gegenzug Gleichheit *und* Leistung ermöglicht (Schweden). Die wissenschaftliche Bedeutung dieser Ergebnisse aus Forschung und Praxis wurde mit dem Material für die Lehrer*innenbildung in Englisch und dem halben Dutzend Sprachen, die von den Partnerländern in TdiverS vertreten werden, veröffentlicht: als Sammlung mehrsprachiger, multidisziplinärer Ressourcen zum Unterrichten von diversen Lernenden im (Fach-) unterricht in inklusiven Settings (TdiverS USB-Flash-Laufwerk).

In diesem Beitrag wurden kurz unsere Erfahrungen und Erkenntnisse zusammengefasst, die aus der dreijährigen Zusammenarbeit mit ausgewählten Schulen und Lehrer*innenteams in Bezug auf wirksame Konzepte, Didaktik und Unterrichtsmethoden gewonnen wurden und die den Unterricht von Lehrer*innen und die Entwicklung von Lernenden in inklusiven Klassenräumen unterstützen sollen. Interessenvertreter, politische Entscheidungsträger und die Öffentlichkeit waren durch öffentliche Konferenzen und die Publikation von (vorläufigen) Erkenntnissen im Rahmen des Projekts beteiligt.

In den teilnehmenden Ländern arbeiteten wir gemeinschaftlich mit Universitäten, Organisationen der Lehrer*innenausbildung und ausgewählten Schulen, Lehrer*innen, Schulleiter*innen und Eltern. Während des kooperativen Prozesses und des Dialogs mit reflektierenden Praktiker*innen, Eltern und Schüler*innen der inklusiven Schulen haben wir nützliche Kenntnisse über inklusives Lernen gewonnen. In gewisser Weise sind sich Lehrkräfte oft nicht bewusst, welche Kompetenzen und inklusiven Praktiken sie in ihrer alltäglichen Praxis entwickelt haben. Bei der Rekonstruktion im Rahmen des dialogischen Ansatzes wurden diese Kompetenzen und Adaptationen herausgearbeitet und konnten bei der Diskussion der Videosequenzen der eigenen Unterrichtspraxis häufig zum ersten Mal öffentlich reflektiert werden. Beispielsweise fasste ein Team, bestehend aus einer Grundschullehrerin und einer Sonderschullehrerin, die in einem inklusiven Klassenzimmer (in Deutschland) arbeiten, seine Erfahrungen nach einem einstündigen Interview über den gemeinsamen Unterricht und die Teamarbeit folgendermaßen zusammen:

> *Dies war das erste Mal, dass wir intensiv und explizit über „das, was wir tun“ und „wie wir es tun“ sowie „das, was wir gelernt haben“ gesprochen haben, und dies hat zu einem größeren Bewusstsein für die bereits professionell geleisteten Dinge, aber auch über die Dinge, über die wir in Zukunft noch viel lernen müssen, geführt.*

Da die Videosequenzen und mit ihnen die Lehrkonzepte und Lernsituationen in den Situationen von den Lehrer*innen selbst authentisch beschrieben wurden, waren die dahinterliegenden (teilweise impliziten) Theorien klar zugänglich. Die Präsentation persönlicher Praktiken als Lehrer*in, Schulleiter*in oder als Vertreter*in einer Organisation (manchmal unterstützt durch, oder in Verbindung mit, theoretischen Ressourcen) gehört zu den Projekterfolgen, die in der Lehrer*innenbildung einen Unterschied bewirken können: reflektiertes Erfahrungswissen wird damit für die Ausbildung anderer Lehrer*innen zur Verfügung gestellt, dies ist in Materialien für die Lehrer*innenbildung nicht oft der Fall.

Wir sind der Auffassung, die an der Lehrer*innenbildung beteiligten Personen müssen die Ideale und Prinzipien der Inklusion – inklusive deren Umsetzung in spezifischen Kontexten – reflektieren, damit es möglich wird die konkreten Effekte zwischen Lehrer*innenbildungscurricula, eigener Seminargestaltung und dem Aufbau von Kompetenzen bei den Studierenden einzuschätzen, mit dem Ziel die Selbstwirksamkeitserwartung der angehenden Lehrer*innen im Hinblick auf das Unterrichten von Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernniveaus und -stufen in inklusiven Umgebungen zu erhöhen (Merz-Atalik 2014). Neben der Verwendung von Videomaterial mit inspirierenden Praktiken des inklusiven Unterrichts in den Bildungsbereichen ist es erforderlich, zahlreiche und aktive professionelle Erfahrungen in differenten inklusiven Situationen und Strategien für alle angehenden und bereits praktizierenden Lehrer*innen zu ermöglichen, um sich über ihre bedeutsame Rolle bei der Förderung der Inklusion bewusst zu werden (z.B. durch Schulhospitationen, Exkursionen, Gastreferent*innen aus der Praxis).

Länderübergreifende Kooperationsprojekte wie TdiverS fördern den vertieften Vergleich, die Zusammenarbeit und das Verständnis zwischen Vertreter*innen von Ländern mit

unterschiedlichen Bildungssystemen und sehr unterschiedlichen Institutionalisierungspfaden inklusiver Schulbildung (Merz-Atalik 2017; Merz-Atalik/Tiemann/Weber 2017; Merz-Atalik/Weber 2017). Ein solcher Austausch erweist sich als bedeutsam für die aktuelle Inklusionsforschung und inklusive Bildungsreformen. In diesen sechs Ländern betonten Professionelle des Bildungssystems sowie Familien die Notwendigkeit, zusammenzuarbeiten und Perspektiven auszutauschen, wobei selbst die bereits inklusivsten Schulen und Gemeinschaften die Inklusion eher als einen laufenden Prozess denn als einen erreichten Status betrachteten. Ressourcen verschiedener Quellen und Vernetzungsmöglichkeiten über organisatorische und institutionelle Grenzen hinweg unterstützen den Fortschritt bei der Verwirklichung einer inklusiveren Schulbildung. Dies ist besonders wichtig in solchen Kontexten, in denen die Systemlogik auf die Platzierung in speziellen Einrichtungen ausgerichtet bleibt, was mit einem inklusiven Schulwesen nicht vereinbar ist. Dies schließt ebenso die (bildungs)politischen Sphären ein, welche die inklusive Bildung umgeben, zumal sich die Herausforderungen zeitlich und im regionalen Umfeld dauerhaft verändern. Vergleiche bieten Lernmöglichkeiten: so können Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Herausforderungen erkannt werden, die auf allen Ebenen gegenwärtig sind, während gleichzeitig erfolgreichere Reformansätze andernorts und „inspirierende Praktiken" von anderswo als Modelle und Unterstützung für Innovation dienen.

Auch wenn insgesamt inklusive Reformen in ganz Europa vorangekommen sind, obschon in unterschiedlichem Tempo und in unterschiedlichem Ausmaß, sollten sie nicht als selbstverständlich betrachtet, sondern wertgeschätzt werden. Politische Entscheidungsträger*innen, Forscher*innen, Praktiker*innen und Schulverwaltungsmitarbeiter*innen sind gemeinsam dafür verantwortlich, die Nachhaltigkeit der durchgeführten Reformen zu einer inklusiveren Gestaltung von Schulbildung sicherzustellen. Eine solche Reform steht im Einklang mit der globalen Norm der inklusiven Bildung als Menschenrecht und bekennt sich zu den Chancen von Vielfalt in der Bildung.

Literatur

Ainscow, Mel (2016): Diversity and equity. A global challenge. In: New Zealand Journal of Educational Studies 51, 2, S. 143-155.

Ainscow, Mel/Booth, Tony/Dyson, Alan (2006): Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.

Ališauskas, Algirdas/Ališauskienė, Stefanija/Gerulaitis, Darius/Meliene, Rita/Milteniene, Lina/Šapelytė, Odeta (2009): Special educational support. In: Specialusis ugdymas/Special Education 1, 20, S. 131-143.

Ališauskas, Algirdas/Ališauskienė, Stefanija/Miltenienė, Lina (2013): Meeting children's special educational needs in school. A Lithuanian case. In: Society, integration, education. Proceedings of the international scientifical conference 24-25, Vol. II, Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, S. 113-125.

Artiles, Alfredo J./Kozleski, Elizabeth/Waitoller, Federico R. (Hrsg.) (2011): Inclusive education. Examining equity on five continents. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld: Bertelsmann.

Biermann, Julia/Powell, Justin J.W. (2014): Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung. Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 17, 4, S. 679-700.

Blanck, Jonna M./Edelstein, Benjamin/Powell, Justin J.W. (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 39, 2, S. 267-292.

Booth, Tony/Ainscow, Mel (2011/2017): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.

Brendel, Michelle/Noesen, Melanie (2014): Portfolioarbeit und Entwicklung inklusiven Unterrichts. In: Schuppener, Saskia/Hauser, Mandy/Bernhardt, Nora/Poppe, Frederik (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 244-255.

Echeita, Gerardo (2017): Educación inclusiva. Sonrisas y lgrimas. In: Aula Abierta 46, S. 17-24.

Edwards, Carolyn/Gandini, Lella/Forman, George (2012): The hundred languages of children. The Reggio Emilia experience in transition. Santa Barbara, CA: Praeger.

EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Profile of inclusive teachers. Odense, DK: EADSNE.

EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015): European hearing. Luxembourg recommendations – inclusive education take action! Odense, DK. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Luxembourg_Recommendations_Flyer_EN.pdf [Zugriff: 02.08.2020]

EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017a): European Agency statistics on inclusive education: 2014 dataset cross-country report. (Ramberg, J./Lénárt A./Watkins, A. (Hrsg.)). Odense, DK: EASNIE.

EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017b): Education for all in Iceland. External audit of the Icelandic system for inclusive education. Odense, DK: EASNIE.

Florian, Lani/Linklater, Holly (2010): Preparing teachers for inclusive education. Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. In: Cambridge Journal of Education 40, 4, S. 369-386.

Guðjónsdóttir, Hafdis (2000): Responsive professional practice. Teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classrooms. Dissertation, University of Oregon.

Harris, Jess/Carrington, Suzanne/Ainscow, Mel (2017): Promoting equity in schools. Collaboration, inquiry and ethical leadership. Abingdon: Routledge.

Hart, Susan/Dixon, Annabelle/Drummond, Mary/McIntyre, Donald (2004): Learning without limits. Maidenhead: Open University Press.

Icelandic Ministry of Education, Science and Culture (2011): Aðalnmskr grunnskóla. Reykjavík, Iceland: Mennta- og Menningamlarðuneytið. http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefidefni/namskrar/nr/3953 [Zugriff: 02.08.2020]

KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Bonn: Kultusministerkonferenz.

Lithuanian Law on Education [2011-03-17 No XI-1281]. http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=407836 [Zugriff: 02.09.2019].

Lithuanian National Education Strategy 2013-2022 [2013-12-23 No2 XII-745]. http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tei/valstybine-svietimo-strategija_1 [Zugriff: 02.09.2020].

LOMCE (2013): Ley orgnica para la mejora de la calidad educativa. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf [Zugriff: 02.09.2020]

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2017): Les chiffres-clé de l'education nationale. Statistiques et indicateurs 2015/2016. Luxembourg: MENJE.

Merz-Atalik, Kerstin (2013a): Inklusion/Inklusiver Unterricht an der Gemeinschaftsschule. In: Bohl Thorsten/Meissner, Sibylle (Hrsg.): Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Weinheim: Beltz Juventa, S. 61-76.

Merz-Atalik, Kerstin (2013b): Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention – Probleme, Erkenntnisse und Perspektiven einer Inklusionsforschung im schulischen Feld. In: Trumpa, Silke/Seifried, Stefanie/Franz, Eva-Kristina/Klauß, Theo (Hrsg.): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim, Germany: Beltz Juventa, S. 24-46.

Merz-Atalik, Kerstin (2014): Lehrer*innen_innenbildung für Inklusion – ‚Ein Thesenanschlag'. In: Schuppener, Saskia/Hauser, Many/Bernhardt, Nora/Poppe, Frederik (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt, S. 266-277.

Merz-Atalik, Kerstin (2017): „WOW" in Madrid. Interview zum Projekt TdiverS Teaching diverse learners in (School-)Subjects. In: E&W, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 7-8, S. 37.

Merz-Atalik, Kerstin (2018a): Inklusive Fachdidaktik – eine Kernaufgabe nicht nur für „inklusive" Schulen. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane: Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz, S. 16-32.

Merz-Atalik, Kerstin (2018b): Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation"?!. Zeitschrift Für Inklusion 4, https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508 [Zugriff: 02.09.2020]

Merz-Atalik, Kerstin/Beuse, Kira/O'Brien, Chris (2016): Sentiments, concerns and attitudes towards inclusive education. In: Zeitschrift für Inklusion 1, https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/313 [Zugriff: 02.09.2020].

Merz-Atalik, Kerstin/Tiemann, Heike/Weber, Katja (2017): Abschlussbericht zum Projekt TdiverS – Comenius Netzwerk „Teaching diverse learners in (School-)Subjects". Unveröffentlichtes Manuskript.

Merz-Atalik, Kerstin/Weber, Katja (2017): Das Comenius Projekt „TdiverS". In: Grundschule aktuell 137, 2, S. 48-49.

Messiou, Kyriaki (2017): Research on the field of inclusive education. Time for a rethink? In: International Journal of Inclusive Education, 21, 4, S. 146-159.

Miltenienė, Lina/Venclovaitė, Indrė (2012): Teacher collaboration in the context of inclusive education. In: Specialusis ugdymas/Special Education 27, 2, S. 111-123.

Óskarsdóttir, Edda/Köpfer, Andreas (2021 i.d.B.): Inklusive Unterstützungsstrukturen in Schulen in Island und Kanada. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion International. Opladen: Budrich, S. 277-295.

Persson, Elisabeth (2013): Raising achievement through inclusion. In: International Journal of Inclusive Education, 17, 11, S. 1205-1220.

Powell, Justin J.W. ([2011] 2016): Barriers to inclusion. Special education in the United States and Germany. Abingdon: Routledge.

Powell, Justin J.W. (2014): Comparative and international perspectives on special education. In: Florian, Lani (Hrsg.): The SAGE handbook of special education. London: Sage, S. 335-349. http://hdl.handle.net/10993/13854 [Zugriff: 02.09.2019]..

Powell, Justin J.W./Limbach-Reich, Arthur/Brendel, Michelle (2017): Grand Duchy of Luxembourg. In: Wehmeyer, Michael L./Patton, James R. (Hrsg.): The Praeger handbook of special education. Santa Barbara, CA: Praeger, S. 296-309.

Powell, Justin J.W./Merz-Atalik, Kerstin (2019): Die Notwendigkeit inklusiver Bildung für die Erneuerung der Governancekonzepte: Deutschland und Luxemburg im Vergleich. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Herzmann, Petra/Rosen, Lisa/Panagiotopoulou, Julie A./Sturm,

Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen: Barbara Budrich, S. 71-96.

Prengel, Annedore (2016): Humane structures in inclusive education foster development and achievement. In: Teaching Diverse Learners in (School) Subjects. USB flash drive. Ludwigsburg: TdiverS.

Richardson, John G./Powell, Justin J.W. (2011): Comparing special education. Origins to contemporary paradoxes. Stanford, CA: Stanford University Press.

Saleh, Lena (2004): Desde Torremolimos a Salamanca y ms all. Un tributo a España. In: Echeita, Gerardo/Verdugo, Miguel A. (Hrsg.): La Declaración de Salamanca sobre NEE 10 años después. Valoración y prospectiva. Salamanca: INICO, S. 23-34.

Schäfer, Lea (2021 i.d.B.): Maßnahmen inklusiver Bildung. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion International. Opladen: Budrich, S. 197-220.

Schuller, Tom/Baron, Stephen/Field, John (2000): Social capital. A review and critique. In: Baron, Stephen/Field, John/Schuller, Tom (Hrsg.): Social capital. Critical perspectives. Oxford: Oxford University Press, S. 1-38.

Sigurðardóttir Anna K./Guðjónsdóttir, Hafdis/Karlsdóttir, Johanna (2014): The development of a school for all in Iceland. Equality threats and political conditions. In: Blossing, Ulf/Imsen, Gunn/Moos, Leif (Hrsg.): The Nordic education model. Heidelberg: Springer, S. 95-113.

Simón, Cecilia/Sandoval, Marta/Echeita, Gerardo/Calero, Cristóbal/Núñez, Beatriz/de Sotto, Pilar/Pérez, Monserrat M./García de la Torre, Ana Belén (2016): Transformando la ‚gramatica escolar' para ser más inclusivos: La experiencia de tres centros educativos. In: Contextos Educativos. Revista de Educación 19, S. 7-24.

TdiverS (2015, 2016, 2017): Annual reports. http://www.tdivers.eu/downloads/ [Zugriff: 02.09. 2020].

Tomlinson, Sally (2017): A sociology of special and inclusive education. Abingdon: Routledge.

Tomlinson, Sally (2021 i.d.B.): Sociology of special and inclusive education: Insights from the UK, US, Germany, and Finland. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion International. Opladen: Budrich, S. 59-73.

Tyack, David/Cuban, Larry (1995): Tinkering toward utopia. Cambridge, MA: Harvard University Press.

UNESCO (1994): The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO.

United Nations (2015): 2030 Agenda for sustainable development. http://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/ [Zugriff: 02.09.2020].

Zapp, Mike/Marques, Marcelo/Powell, Justin J.W. (2018): European Educational Research (Re)constructed: Institutional Change in Germany the United Kingdom Norway and the European Union. Oxford: Symposium Books.