

Alan Dyson

Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England

Aus dem Englischen übersetzt von Sylvia Schütze¹

Zusammenfassung

Dieser Artikel befasst sich mit den Entwicklungsbedingungen von inklusiven Schulen und macht deutschsprachige Leser/innen mit den Ergebnissen einiger englischer Untersuchungen bekannt. Bei der ersten handelt es sich um einen systematischen Überblick über englischsprachige Forschungsliteratur zum Thema „inklusive Schulen“. Die zweite umfasst eine Reihe von Fallstudien über Schulen, die einen relativ hohen Anteil von Schüler/inne/n „mit besonderem Förderbedarf“ unterrichten. Die dritte Studie befasst sich mit Lehrerteams, die die Bedingungen an ihren Schulen erforscht und gemeinsam daran gearbeitet haben, ihre Schulen inklusiver zu machen. Wenn ich die Ergebnisse dieser Studien zusammenfasse, komme ich zu dem Ergebnis, dass es zwei Möglichkeiten gibt, wie inklusive Schulen sich entwickeln können. Die erste setzt für die Entstehung inklusiver Schulen außergewöhnliche Umstände und ein außergewöhnliches pädagogisches Engagement voraus. Die zweite geht davon aus, dass inklusive Schulen gewöhnlichen Schulen eigentlich recht ähnlich sind und sich ganz undramatisch aus Reflexionsprozessen der Lehrerschaft und mit Hilfe einer unterstützenden Schulverwaltung entwickeln. Ich vertrete die Auffassung, dass das letztere Modell vor allem dann für die Entwicklung inklusiver Schulen gut geeignet ist, wenn es von einer Bildungspolitik getragen wird, der an einer zunehmenden Inklusivität des gesamten Schulwesens gelegen ist.

Schlüsselwörter: Schulwesen in England, Entwicklung inklusiver Schulen

Developing Inclusive Schools: Three Perspectives from England

Abstract

This paper makes available to a German-language readership the findings of three studies undertaken by the author in the field of inclusive schools. The first is a systematic

1 Der englische Originalbeitrag wird auf der Homepage der DDS (www.dds-home.de) zum kostenlosen Download bereitgestellt.

review of the English language research literature on inclusive schools. The second is a series of case studies of schools educating high proportions of students with 'special educational needs'. The third is a study of teacher research teams working to make their schools more inclusive. Synthesising these studies, I conclude that there are two models of inclusive school development. One assumes that they arise out of exceptional circumstances and commitments. The other assumes that they are much like other schools and arise out of undramatic processes of teacher reflection and policy support. I argue that this latter model is particularly appropriate where policy makers are trying to encourage inclusive approaches across a school system as a whole.

Keywords: school system in England, development of inclusive schools

1. Perspektiven auf Inklusion

Dieser Beitrag behandelt die Entwicklung inklusiver Schulen. Vor allem soll er das deutschsprachige Publikum mit den Ergebnissen etlicher Forschungen in England bekannt machen und die Konsequenzen ausloten, die diese für die Entwicklung von Inklusion in den deutschsprachigen Ländern haben könnten. In gewisser Weise ist diese Aufgabe leicht. Denn es wurde bereits vor längerer Zeit festgestellt, dass es sich bei der Entwicklung von Inklusion um eine „globale Agenda“ handelt (vgl. Pijl/Meijer/Hegarty 1997), die in internationalen Deklarationen gefordert wird (vor allem in der Salamanca-Erklärung; vgl. UNESCO 1994), und überall, wo sie praktiziert wird, ganz ähnliche Formen annimmt. Daraus folgt, dass die Ergebnisse von englischen Forschungen sich unproblematisch auf die Bildungssysteme in Deutschland, Österreich, der Schweiz und anderen Ländern übertragen lassen sollten.

Doch bei Inklusion handelt es sich um ein schwer greifbares Konzept, dessen Wurzeln in sehr unterschiedlichen Denkrichtungen liegen (vgl. Clough 2000; Dyson 1999) und das tief mit den Strukturen, der Geschichte und der jeweiligen Kultur der unterschiedlichen Bildungssysteme verwachsen ist (vgl. Artiles/Dyson 2005). In England vertreten beispielsweise sowohl Wissenschaftler/innen als auch Bildungspolitiker/innen die Auffassung, dass es bei Inklusion nicht einfach nur um die Unterbringung behinderter Kinder in allgemein bildenden Schulen geht, sondern dass es sich dabei um einen sehr fundamentalen Bildungsansatz handelt, der Konsequenzen für *alle* Kinder hat (vgl. z.B. Booth 2004; Ofsted 2000; DfEE/QCA 1999). Das hat möglicherweise etwas mit dem Wesen des englischen Bildungssystems zu tun, das weitgehend nicht selektiv ist und wo nur ein relativ kleiner Anteil von Kindern – etwas mehr als 1% – in besonderen Einrichtungen unterrichtet wird, obwohl etwa 20% der Schüler/innen zwar nicht als „behindert“, aber doch als Kinder „mit besonderem Förderbedarf“ eingestuft werden (vgl. DCSF 2009). In diesem Kontext kann die Entwicklung inklusiver Schulen entweder als eine sehr anspruchsvolle Aufgabe auf-

gefasst werden, wobei Schulen und Lehrkräfte davon überzeugt werden müssen, ihren Unterrichtsansatz grundsätzlich zu verändern, oder es geht lediglich um eine relativ geringfügige Ausweitung bereits vorhandener schulischer Leistungen. Auf diese Dichotomie werden wir an geeigneter Stelle noch einmal zurückkommen.

Es ist nicht schwer zu erkennen, dass die konzeptionelle und kontextuelle Vielschichtigkeit die Vorstellung von einer einheitlichen, einvernehmlichen Definition von Inklusion problematisch macht, ganz davon zu schweigen, wenn eine solche Definition über Systemgrenzen hinweg gelten soll. Deshalb ist es sehr unwahrscheinlich, dass es nur ein Modell von „inklusive Schule“ oder nur eine Entwicklungsmöglichkeit zu einer solchen gibt. Im Folgenden möchte ich näher auf diese Komplexität eingehen, indem ich drei Studien über inklusive Schulen vorstelle, die ich in den vergangenen Jahren gemeinsam mit Kolleg/inn/en durchgeführt habe. Die Studien sind sehr unterschiedlich angelegt und konzeptioniert; entsprechend folgen sie verschiedenen Vorstellungen von Inklusion und kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen, wie sich inklusive Schulen entwickeln lassen. Im letzten Kapitel des vorliegenden Beitrags möchte ich auf diese Unterschiede näher eingehen, um zwei fundamental unterschiedliche Perspektiven auf Inklusion und folglich auch auf die Entwicklung inklusiver Schulen herauszuarbeiten. Abschließend werde ich dann Vorschläge unterbreiten, wie diese unterschiedlichen Sichtweisen im Kontext von Bildungssystemen, die sich vom englischen sehr unterscheiden, genutzt werden können.

2. Erste Studie: Schulkultur und Außergewöhnlichkeit

Bei der ersten Studie handelt es sich um einem systematischen Forschungsüberblick über englischsprachige Literatur zu inklusiven Schulen (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002, 2004b). „Systematische“ Forschungsüberblicke sind methodologisch explizite und nach sehr strengen Maßstäben durchgeführte Übersichten über die Forschungsliteratur, die darauf abzielen, die verlässlichsten Belege zu einem bestimmten Thema zusammenzutragen (vgl. EPPI-Centre 2007). Am Anfang steht die Formulierung einer präzisen Forschungsfrage, ganz ähnlich den Fragen in der empirischen Forschung. Dem schließt sich eine umfassende Durchsicht von Datenbanken und anderen Quellen an, um alle Forschungsberichte, die für die gestellte Frage relevant sind, zu finden. Die auf diese Weise ermittelten Berichte werden nach expliziten Kriterien auf ihre Relevanz hin geprüft und eine (in der Regel kleine) Anzahl von ihnen detailliert analysiert, wobei die Forschungsergebnisse strukturiert dargeboten werden. Die Zuverlässigkeit der Belege wird – wiederum in Übereinstimmung mit expliziten Kriterien – gewichtet, und diese werden dann zusammengeführt, um eine „optimale Antwort“ auf die gestellte Forschungsfrage zu geben.

Unsere erste Studie stand unter der folgenden Forschungsfrage:

Welche Belege gibt es dafür, dass allgemein bildende Schulen dazu in der Lage sind, einer großen Bandbreite verschiedener Schüler/innen die Teilhabe an ihrer Schulkultur, am Lehrplan und am Schulleben zu ermöglichen?

Diese Frage impliziert natürlich faktisch eine bestimmte Definition von Inklusion, denn sie versteht darunter den fundamentalen Ansatz einer Bildung für alle Kinder; es geht also nicht einfach nur um die Unterbringung behinderter Kinder. Wir überprüften mehr als 14.000 Zitate, lasen 325 Berichte (d.h. Publikationen, die aus Studien hervorgegangen waren) und identifizierten 41 Berichte (auf Grund von 27 Studien) als solche, die den In- und Exklusionskriterien unseres Forschungsansatzes entsprachen. Auch wenn eine solche Schrumpfrate bei systematischen Übersichten nicht ungewöhnlich ist, so wirft sie doch – hinsichtlich der Aussagekraft der sehr umfangreichen Forschungsliteratur zu Fragen der Inklusion – einige Fragen auf.

Wir konnten vier Aspekte herausarbeiten, zu denen die Forschungsliteratur unserer Meinung nach verlässliche Befunde enthielt:

1. *Die Bedeutung der Schulkultur.* Ein Thema, das alle Studien stark durchzog, war die Bedeutung kultureller Faktoren für die Beförderung (oder Behinderung) von Inklusion. Unter „Kultur“ verstehen wir in diesem Kontext die Normen, Werte und anerkannten Vorgehensweisen einer Schule. Die Entwicklung stark inklusiver Ansätze war diesen Studien zufolge eng mit der Entwicklung einer bewusst inklusiven Schulkultur verbunden, zu deren Merkmalen die Anerkennung und Würdigung von Unterschiedlichkeit, die Bereitstellung von Bildungsangeboten für tatsächlich alle Schüler/innen, eine starke Zusammenarbeit im Kollegium und die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schüler/inne/n, Schulpersonal und Eltern zählten. Diese kulturellen Merkmale schienen deutlich wichtiger zu sein als spezifische Organisationsformen und Praxen.
2. *Leitung und Mitbestimmung.* Zu dem auf Kooperation setzenden Charakter der Schulkultur gehörte diesen Studien zufolge eine besondere Form von Schulleitung und Mitbestimmung. Starke Leitungspersonen, die sich zu inklusiven Prinzipien bekennen, sind für die Entwicklung stark inklusiver Schulen unerlässlich, aber diese Leiter/innen müssen die Bedeutung von Kooperation anerkennen. Die Leiter/innen inklusiver Schulen sind keine Autokraten, sondern haben für ihr Kollegium, das sich für eine kooperative Schulentwicklung stark macht, eher eine unterstützende und wegbereitende Funktion.
3. *Strukturen und Praktiken.* Aus den Studien konnte kein gemeinsames Modell für die Organisation inklusiver Schulen abgeleitet werden. Doch immerhin tendierten alle Schulen in gewissem Grade zu einer Umstrukturierung in Richtung flexiblerer und weniger segregierender Unterrichtsformen. Außerdem schienen Vielfalt und Flexibilität des pädagogischen Ansatzes wichtig zu sein, jedenfalls wichtiger als ein bestimmtes Repertoire an Techniken. Das scheint damit zusammenzuhängen, dass

die o.a. kulturellen Faktoren eine Vielfalt von Unterrichtsansätzen erforderlich machen, die flexibel sind und sich individuellen Unterschieden anpassen lassen.

4. *Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung.* Auch wenn Schulen intern eine „inklusive“ Kultur entwickeln, existieren sie nicht losgelöst von ihrem bildungspolitischen und sozialen Kontext. Behörden, die Inklusion im Allgemeinen befürworten, unterstützen deren Entwicklung an den einzelnen Schulen, während solche, die Inklusion ablehnen oder andere Werte in der Bildung höher schätzen, inklusiven Schulen ihre Aufgabe deutlich erschweren.

Das Modell von inklusiver Schule, das sich nach diesem Forschungsüberblick herauskristallisiert, hat viel mit der weitergehenden Auffassung von Inklusion zu tun, wie sie sich in England (und anderswo) entwickelt hat. Wenn man unter Inklusion grundsätzlich die gemeinsame Bildung aller Kinder versteht, so ist es nicht überraschend, dass der Schlüssel für die Entwicklung inklusiver Schulen nicht in der Übernahme bestimmter Praktiken und Unterrichtsformen gesehen wird, sondern in der Entwicklung einer spezifischen Schulkultur und in dem Vorhandensein einer starken, prinzipientreuen Schulleitung. Es ist ebenso wenig überraschend, dass die Literatur dazu neigt, solche Schulen als „außergewöhnlich“ darzustellen und sie und ihre Leitungen im ständigen Kampf gegen eine Flut von nicht-inklusive Maßnahmen zu sehen, die die meisten anderen Schulen überrollt.

Doch obwohl diese Sichtweise in der durchgesehenen Literatur sehr häufig zu finden ist, waren die faktischen Belege dafür ausgesprochen dünn. In den meisten Fällen handelte es sich um die Untersuchung nur einer Schule oder einer sehr kleinen Stichprobe, und die betreffenden Schulen wurden auf Grund ihrer Bezeichnung oder ihrer Selbstzuschreibung als „inklusive“ identifiziert, nicht auf Grund einer unabhängigen Bewertung ihrer Inklusivität. Es gab nur wenig Feldforschung, und wenn, dann stützte diese sich eher auf Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen als auf Unterrichtsbeobachtungen oder die Auswirkungen auf die Kinder. Es gab kaum Vergleichsstudien zwischen mehr und weniger inklusiven Schulen, mit deren Hilfe man die Unterscheidungsmerkmale hätte herausarbeiten können.

Das hinterlässt einen nagenden Zweifel an großen Teilen der Forschungsliteratur zu inklusiven Schulen. Diese Literatur belegt zwar unzweifelhaft, dass es Schulen gibt, die von einem außergewöhnlich starken Engagement ihrer Lehrkräfte und der Schulleitung für Inklusion gekennzeichnet sind. Doch sie kann nicht eindeutig zeigen, dass eine so außergewöhnliche Haltung für die Entwicklung inklusiver Schulen entscheidend ist, ja noch nicht einmal, dass diese notwendig zu veränderten Erfahrungen und Lernleistungen der Kinder führt. Kurz gesagt: Es gibt möglicherweise andere – vielleicht sogar bessere – Formen, inklusiv zu sein bzw. zu werden, und diese zeigen sich vielleicht bei anders angelegten Untersuchungen. Mit dieser Möglichkeit befaße ich mich im Folgenden.

3. Zweite Studie: Wie sehen inklusive Schulen aus?

Vor etwa sechs Jahren führten Kolleg/inn/en und ich für das englische Bildungsministerium eine Untersuchung über den Zusammenhang zwischen der Inklusivität von Schulen und den Lernleistungen ihrer Schüler/innen durch (vgl. Dyson u.a. 2004a, 2007; Farrell u.a. 2007; Kalambouka u.a. 2007). Gemäß den Absichten dieser Studie operierten wir mit einer (für englische Verhältnisse) relativ eng gefassten Definition von Inklusion, nämlich einfach bezogen auf das Vorhandensein von Schüler/inne/n mit besonderem Förderbedarf in einer Schule. Eine Schule ist dann inklusiv, wenn sie mehr von solchen Schüler/inne/n besucht wird, als es von ihrem demographischen Hintergrund her zu erwarten wäre.

Die Studie verfolgte vor allem zwei Fragestellungen: Erstens sollte festgestellt werden, ob Inklusion in diesem Sinne sich auf die Lernleistungen der gesamten Schülerschaft einer Schule auswirkt. Unsere Analyse der betreffenden Leistungs- und Populationsdaten legt die Vermutung nahe, dass das nicht zutrifft. Die zweite Fragestellung der Studie war im Hinblick auf das Anliegen des vorliegenden Beitrags relevanter: Wenn Inklusion keine Auswirkungen auf die Leistungen hat – wie schafften es stark inkludierende Schulen dann zu verhindern, dass die unverhältnismäßig vielen Schüler/innen mit Schwierigkeiten das Niveau nicht „nach unten ziehen“? Um dies näher zu untersuchen, führten wir kleine Fallstudien an 16 Primar- und Sekundarschulen durch. Die Methoden unserer Datenerhebung entsprachen denen in vielen Studien, die wir bei unserem systematischen Forschungsüberblick durchgesehen hatten. Wir stützten uns auf Interviews mit dem Schulpersonal, ergänzten dies allerdings durch direkte Unterrichtsbeobachtungen um festzustellen, wie die Unterrichtsformen, von denen man uns gegenüber sprach, tatsächlich umgesetzt wurden. Ausschlaggebend für die Auswahl der Schulen für diese Fallstudien war allerdings nicht, dass sie oder die Schulleitung sie für inklusiv *hielten*, sondern dass wir statistische Belege dafür hatten, dass sie inklusiv *waren*, zumindest im Hinblick auf die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft.

Unsere Befunde zu diesen Schulen weckten hinsichtlich der „orthodoxen“ Auffassung, was Schulen inklusiv macht, die unser systematischer Forschungsüberblick ergeben hatte, einige wichtige Fragen:

1. Die untersuchten „inkluisiven“ Schulen waren im Hinblick auf ihre Schülerschaft sehr unterschiedlich. Einige wurden beispielsweise von besonders vielen Kindern mit speziellen Behinderungen besucht, die ansonsten aber wenige Schwierigkeiten hatten. Andere hatten einen großen Anteil von Kindern mit geringem Leistungsniveau, wobei die Schülerschaft insgesamt nicht besonders leistungsstark war und mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte. Wieder andere Schulen wiesen eine Mixtur aus diesen Merkmalen auf.

2. Die Schulen organisierten ihren Unterricht in sehr unterschiedlicher Weise. Einige fassten Kinder mit besonderem Förderbedarf in „Unter-“ oder „Grundlagengruppen“ zusammen, wo sie einen beträchtlichen Teil der Unterrichtszeit getrennt von ihren Klassenkamerad/inn/en verbrachten. Andere integrierten sie in die allgemein bildenden Klassen, u.U. mit Unterstützung durch weitere Erwachsene. Die meisten Schulen boten flexible Lösungen an, so dass Kinder, bei denen spezieller Förderbedarf festgestellt worden war, ihre Zeit in unterschiedlichen Lernumgebungen zubrachten – zum Teil gemeinsam mit den Klassenkamerad/inn/en, zuweilen in segregierten Settings.
3. Die Unterrichtsmethoden in stark inkludierenden Schulen zeigten eine beträchtliche Flexibilität, was individuelle Lernpläne, Einzelunterstützung, Aktivitätenvielfalt und die Mischung aus Einzel-, Gruppen- und Klassenunterricht betraf. Diese Maßnahmen findet man allerdings auch sonst bei gut organisiertem Unterricht. Es gab keinen Hinweis darauf, dass an den besonders inklusiven Schulen eine spezielle Pädagogik praktiziert wurde.
4. Die Leitung und die Lehrkräfte an den inklusiven Schulen vertraten in der Regel bestimmte Prinzipien, was auch unser systematischer Überblick bereits nahegelegt hatte. Allerdings bekannten sie sich nicht so sehr zur Inklusion *an sich*, als vielmehr zu dem Prinzip, für alle Schüler/innen „ihr Bestes zu geben“. „Ihr Bestes zu geben“ implizierte dabei nicht notwendig, Schüler/innen in besonderen Settings unterrichten zu wollen, sondern bezog sich einfach auf solche gemischten, flexiblen Unterrichtsmethoden, wie wir sie gerade beschrieben haben. Auch hinderte ihre Einstellung sie nicht daran, von bedeutsamen praktischen Schwierigkeiten beim Unterrichten so verschiedener Schüler/innen in derselben Schule und (gegebenenfalls) derselben Klasse zu berichten. Besonders die Inklusion von Schüler/inne/n mit „Verhaltensauffälligkeiten“ in allgemein bildende Schulen und den Hauptunterricht wurde als schwierig angesehen, und selbst die engagiertesten Lehrkräfte fanden es sehr schwer, mit dieser Herausforderung fertig zu werden.
5. Natürlich waren die besonders inklusiven Schulen offen für Kinder mit Schwierigkeiten und boten ihnen Unterstützung an. Das bedeutete allerdings nicht, dass sie sich nicht auch um die Leistungssteigerung aller Schüler/innen bemühten. Sie wandten eine ganze Reihe von Strategien zur Leistungsverbesserung an, wie sie auch in anderen Schulen praktiziert werden, und die Anwesenheit von Schüler/inne/n mit besonderem Förderbedarf schien diesen Strategien nicht im Wege zu stehen.

Unsere Befunde aus dieser Studie sind natürlich nicht direkt mit denen aus dem systematischen Forschungsüberblick vergleichbar. Wir waren nicht so sehr an grundlegenden Schulprozessen interessiert – beispielsweise der „Kultur“ an einer Schule und dem Ausmaß der Lehrerkooperation –, wie viele der Studien, die wir für den Überblick berücksichtigt haben, und wir verwendeten auch einen engeren Inklusionsbegriff. Trotzdem legen die beiden Studien die Vermutung nahe, dass ein bedeuten-

der Unterschied besteht zwischen Schulen, an denen Lehrkräfte und Leitung sich bewusst dafür entscheiden, inklusiven Prinzipien zu folgen, und solchen, die in der Praxis einen hohen Anteil von Kindern mit Schwierigkeiten unterrichten. Die letztgenannten Schulen scheinen sich recht wenig von dem zu unterscheiden, was wir sonst von Schulen wissen. Ihre Praktiken und Organisationsformen sind zwar flexibel und durchdacht, aber nicht sehr verschieden von denen in anderen gut organisierten Schulen. Vor allem ist die Art und Weise, wie der Unterricht für Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf organisiert wird, eher pragmatisch als ideologisch motiviert und toleriert durchaus auch einmal einen höheren oder niedrigeren Grad an Segregation.

Während die Studien, die wir in unserem systematischen Überblick darstellten, den *außergewöhnlichen* Charakter inklusiver Schulen sowie ihrer Lehrkräfte und Leitungen herausstellten, schienen die Schulen, mit denen wir in dieser Studie zusammenarbeiteten, eher „gewöhnlich“ zu sein. Was dabei vor allem ins Auge stach, war die Tatsache, dass die meisten dieser Schulen nicht besonders inklusiv geworden waren, weil sie es sich vorgenommen, sondern weil die Umstände dazu geführt hatten. Sie unterrichteten nicht deshalb einen hohen Anteil von Kindern mit besonderem Förderbedarf, weil sie sich dafür entschieden hatten, sondern weil diese Kinder in ihrem Einzugsbereich lebten oder weil die örtliche Schulbehörde (die für die Organisation des Unterrichts in dieser Region verantwortlich war) angeordnet hatte, gerade in dieser Schule Unterricht für Kinder mit speziellem Förderbedarf anzubieten. Und auch wenn einige der Schulen in unserem Sample bereits für ihre positive Einstellung zu Kindern mit Schwierigkeiten bekannt waren und deshalb von den Familien solcher Kinder bewusst gewählt wurden, waren die Schulen selbst nicht immer glücklich mit dieser Situation. Anstatt sich darum zu bemühen, noch inklusiver zu werden, sorgten sie sich vielmehr wegen der möglichen negativen Auswirkungen ihres Rufs als „besondere Förderschule“ der Region.

Dies wirft ein deutlich anderes Licht auf inklusive Schulen als große Teile der Inklusions-Literatur – ein Licht, das eher die Ähnlichkeiten zwischen besonders inklusiven Schulen und anderen als deren Unterschiede hervorhebt. Das hat allerdings Auswirkungen darauf, wie man sich die Entwicklung inklusiver Schulen vorzustellen hat. Wenn diese auf Grund einer entschiedenen ideologischen Einstellung, einer durchsetzungsfähigen Schulleitung und einer ausdrücklich „inklusive“ Schulkultur entstehen, dann bedarf es für diese Entstehung wahrscheinlich des Zusammentreffens einer außergewöhnlichen Leitungsperson mit einer außergewöhnlichen Lehrerschaft in einem bildungspolitischen Kontext, der ihre inklusiven Prinzipien unterstützt. Wenn inklusive Schulen hingegen anderen Schulen durchaus ähnlich sind, dann ist der Prozess ihrer Entwicklung vielleicht wesentlich weniger spektakulär – und einer deutlich größeren Anzahl von Schulen möglich. Mit genau diesem Entwicklungsprozess befasste sich unsere dritte Studie.

4. Dritte Studie: Die Entwicklung inklusiver Schulen

In den Jahren 1999 bis 2003 war ich mit Forscherteams von drei britischen Universitäten an einem Projekt mit dem Titel „Inklusive Praxen in Schulen verstehen und entwickeln“ beteiligt (vgl. Ainscow/Booth/Dyson 2004, 2006, 2009; Dyson/Gallannaugh 2007; Dyson/Gallannaugh/Millward 2003).² An diesem Projekt nahmen jeweils ein Universitätsteam und ein Netzwerk von acht oder neun Schulen der jeweiligen Region teil. Ziel der Studie war es, diese Schulen auf ihrem Weg zu mehr Inklusivität zu unterstützen. Deshalb wurde mit ihnen daran gearbeitet, die Inklusivität ihrer gegenwärtigen Praxen (oder deren Fehlen) zu untersuchen und neue, inklusivere zu entwickeln. Besonders wichtig war es, sich dabei auf empirisches Material zu stützen. Deshalb wurden alle Schulen ermutigt, ein kleines Forscherteam aus Lehrkräften zusammenzustellen, dessen Zusammensetzung für das Kollegium repräsentativ war und dessen Aufgabe darin bestand, Befunde über die aktuellen Praxen und ihre Auswirkungen zu erheben. Zu den Materialien, die diese Teams zusammenstellten, gehörten Unterrichtsbeobachtungen, die Erhebung von Schülerleistungen und Interviews mit Schüler/inne/n. Die Lehrerforschungsteams trafen sich mehrmals im Jahr mit den entsprechenden Gruppen aus den anderen Schulen ihres Schulbezirks; einmal jährlich fand außerdem eine Zusammenkunft der Teams aller drei Bezirke statt, um sich über die Befunde auszutauschen.

Angesichts der Tendenz in der Forschungsliteratur, die Außergewöhnlichkeit inklusiver Schulen hervorzuheben, ist es wichtig festzuhalten, dass es sich bei den Schulen in unserer Untersuchung um einen ganz typischen Querschnitt englischer Schulen handelte. Natürlich präsentierten sich einige ausdrücklich als „inklusive Schulen“ und wiesen viele der Merkmale auf, die wir nach unserem systematischen Überblick erwarten konnten. Viele hatten jedoch keinen besonderen Hintergrund als „bekennende“ Inklusionsschulen, und ihre Schülerschaft war der in anderen Schulen der Region sehr ähnlich. Einige von ihnen äußerten zu Beginn des Projekts sogar ihre Sorge, eine Teilnahme könne dazu führen, dass sie noch mehr Schüler/innen mit Schwierigkeiten aufnehmen müssten, als sie ohnehin schon hatten. Es ist außerdem wichtig darauf hinzuweisen, dass die Arbeit dieser Schulen im bildungspolitischen Kontext des von Premierminister Tony Blair ausgerufenen „einzigartigen Kreuzzugs zur Hebung der Bildungsstandards“ stattfand (vgl. Blair 1999). Mit anderen Worten, sie mussten sich zur Vermeidung öffentlicher Brandmarkung und externer Interventionen nicht nur auf die Prinzipien inklusiven Unterrichts konzentrieren, sondern zur gleichen Zeit die Leistungen der Kinder vor allem in Englisch und Mathematik steigern, wobei sie zentral vorgegebenen Organisations- und Unterrichtsformen zu folgen hatten.

2 Die Studie wurde finanziert vom *Economic and Social Research Council*, unter der Projektnummer L139 25 1001. [Der *Economic and Social Research Council* (ESRC) ist die größte Forschungsförderungseinrichtung für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Großbritannien. S.S.]

In diesem Kontext verzichteten wir darauf, den Schulen eine feste Definition von Inklusion oder bestimmte Praxen und Unterrichtsformen als inklusiv vorzugeben. Stattdessen wiesen wir darauf hin, dass Inklusion mit der Akzeptanz und einem positiven Umgang mit einer breit gestreuten Schülerschaft zu tun habe, überließen es aber den Schulen selbst, was das unter ihren jeweiligen Umständen bedeutete. Es war vielleicht nicht überraschend, dass viele Schulen zunächst Dinge thematisierten, die mit der staatlich verordneten „Standard-Agenda“ zu tun hatten, und sich darauf konzentrierten, z.B. die Schreibleistungen von Jungen (die zu diesem Zeitpunkt öffentlich besonders stark thematisiert wurden) zu verbessern, mit Schüler/innen mit Verhaltensschwierigkeiten besser zurechtzukommen oder anderen Leistungsaspekten von Schüler/innen angemessener begegnen zu können.

Von diesem Ausgangspunkt her verfolgten die Schulen durchaus unterschiedliche Wege. Einige, die sich selbst bereits als inklusiv bezeichneten, schienen in dem Projekt eine Möglichkeit zu sehen, den Forscher/innen ihre bereits vorhandenen Praxen vorzuführen. Andere identifizierten zunächst einmal, durch welche Praxen ihre Schüler/innen besonders marginalisiert wurden, doch dieser Prozess wurde entweder von der Schulleitung abgebrochen, die diesen problematischen Themen nicht nachgehen wollte, oder von den Lehrerforschungsteams selbst, die die Reaktionen des übrigen Kollegiums fürchteten. Die häufigste Reaktion sah jedoch so aus, dass – zunächst recht schmal angelegte – Untersuchungen im Laufe der Zeit immer mehr ausgeweitet und substanzielle Anliegen und wichtigere Aspekte der Schulpraxis angegangen wurden. Eine Schule fing z.B. an auszuprobieren, wie sie Kinder mit Lernproblemen aus ihren segregierten Untergruppen in den gemeinsamen Unterricht zurückholen konnte. Eine andere gab ihren traditionellen Ansatz des Schreib- und Leseunterrichts zugunsten eines – im Kontext der staatlichen Vorschriften – als risikoreich geltenden sprach- und erfahrungsbasierten Lernansatzes auf. Wieder eine andere tat den vergleichbar riskanten Schritt und ließ durch das Forschungsteam Videoaufnahmen vom Unterricht auswerten; damit ergriff sie kooperativere Formen der Unterrichtsentwicklung.

An und für sich war keine dieser Veränderungen wirklich dramatisch. Keine der Schulen entwickelte sich während der Laufzeit des Projekts von einer offensichtlich nicht-inklusive zu einer offensichtlich inklusiven Einrichtung. Die Schülerschaft blieb unverändert, die Unterrichtsformen waren weitgehend stabil, und die inklusiven Prinzipien wurden nicht „hinausposaunt“. Auf der anderen Seite signalisierten uns die weniger dramatischen Veränderungen im Denken und in der Praxis, die ich oben dargestellt habe, dass die meisten der Schulen sich auf den Weg gemacht hatten. Es war eine langsame und manchmal zögerliche Reise, doch auf ihr würden die Schulen, sofern sie den Kurs beibehielten, zu inklusiveren Einrichtungen werden, als sie es zu Beginn des Projekts im Jahre 1999 gewesen waren.

Nach unserer Auswertung waren zwei Aspekte dieser „Reise“ besonders wichtig. Erstens war der Motor, der die Entwicklung der Schulen vorantrieb, nicht das Auftreten einer charismatischen Leitungsperson oder eine plötzliche Bekehrung zu inklusiven Prinzipien, sondern es war die Herausforderung, sich mit Befunden über die aktuellen Praxen der Schule und deren Auswirkungen auf die vorhandenen Schüler/innen auseinanderzusetzen. Gewiss brachten die Lehrkräfte Prinzipien mit, die für dieses Engagement nötig waren, aber es handelte sich dabei um Werte wie „das Beste für alle Schüler/innen zu wollen“, auf die wir auch bei den besonders inklusiven Schulen in der zweiten Studie (vgl. Kap. 3) gestoßen waren. Doch was das Denken und die Praxen veränderte, war nicht die Hinwendung zu einem Strauß neuer Werte, sondern gemeinsames Engagement angesichts von Befunden über reale Kinder in realen Klassen, durch die die bisherigen Annahmen der Lehrkräfte über sich selbst und die Schüler/innen ins Wanken geraten waren.

Zweitens fand der Entwicklungsprozess, wie ich bereits angedeutet habe, im Kontext des nationalen „Kreuzzugs für Standards“ statt. In unserem systematischen Forschungsüberblick hatten die bildungspolitischen Umstände meist inklusionsfeindlich gewirkt; von ihnen schienen negative Kräfte auszugehen, gegen die die inklusiven Schulen anzukämpfen hatten. Die Einstellung der Schulen in unserem Projekt war jedoch ambivalenter. Zwar gab es Aspekte der Standards-Agenda, die sie lieber zurückweisen wollten, aber von anderen sahen sie sich bei ihren Bemühungen um mehr Inklusivität durchaus gut beraten und unterstützt. Gerade durch den Fokus auf die Standards wurde ihre Aufmerksamkeit auf Schüler/innen gelenkt, die unter den gegebenen schulischen Arrangements schlecht zurechtkamen, und eben deren Schwierigkeiten regten die Lehrkräfte zur Entwicklung neuer Praxen an. Allerdings erkannten die Lehrer/innen bei näherer Analyse der Schwierigkeiten der Kinder zu meist, dass die von der Standards-Agenda vorgeschlagenen Praxen zur Behebung ungeeignet waren und dass es der Entwicklung kreativerer und ambitionierterer Ansätze bedurfte. Insofern befähigte gerade die Arbeit im Kontext der Standards-Agenda Schulen dazu, den Beschränkungen dieses Programms zu entkommen.

5. Zusammenfassung: Wie können inklusive Schulen entwickelt werden?

Aus diesen Studien ergeben sich meiner Meinung nach zwei verschiedene Modelle, was inklusive Schulen sind und wie diese entwickelt werden können. Das erste Modell, das sich aus dem größten Teil der Forschungsliteratur ergibt, den wir in der ersten Studie (vgl. Kap. 2) untersucht haben, bietet eine „außergewöhnliche“ Perspektive auf Inklusion, wie man vielleicht sagen könnte. Danach entstammt die Inklusivität oder besondere Ausrichtung einer Schule einem tiefen und prinzipientreuen Bekenntnis zu inklusiven Werten von Seiten der Lehrkräfte und – insbesondere – der Schulleitung. Hinzu kommt die Auffassung, dass inklusive Schulen

sich stets im Kampf gegen die vorherrschende Richtung der Bildungspolitik befinden, da Bildungssysteme dazu neigen, sich nicht explizit und umfassend nach inklusiven Prinzipien auszurichten; aus diesen Gründen könnten inklusive Schulen nur unter außergewöhnlichen Umständen entstehen – besonders eben dann, wenn außergewöhnliche Schulleiter/innen in der Lage seien, die Schule als Ganze nach inklusiven Prinzipien auszurichten und diese gegen die nicht-inklusive Tendenzen des Bildungssystems zu verteidigen.

Das zweite Modell bietet eine – man könnte sagen – „gewöhnliche“ Perspektive auf Inklusion. Wie unsere Erfahrungen mit Schulen in der zweiten und der dritten Studie (vgl. Kap. 3 und 4) nahelegen, unterscheiden sich Schulen, die inklusiv sind oder werden, nicht so sehr von den meisten anderen Schulen. Sie handeln möglicherweise auf der Grundlage bestimmter Werte und Prinzipien, doch diese sind wahrscheinlich denjenigen vieler anderer Pädagog/inn/en ganz ähnlich und beinhalten nicht unbedingt das explizite Bekenntnis zu entschieden inklusiven Prinzipien. Auch mögen diese Schulen besonders gut organisiert sein und flexible und individualisierte Unterrichts- und Schulpraxen anbieten, aber nicht so, dass sie sich von denen in vielen anderen Schulen sehr stark unterscheiden. Und schließlich scheint die Entwicklung von Schulen hin zu mehr Inklusivität weniger von außergewöhnlichen Schulleiter/innen, die gegen die Bildungspolitik ankämpfen, abzuhängen, als von viel banaleren Prozessen, von reflektierter Entwicklung oder sogar vom Zufall, wobei der bildungspolitische Kontext akzeptiert und vielleicht sogar als hilfreich erlebt wird.

Diese Modelle, so scheint mir, stellen an Bildungspolitiker/innen und alle anderen, die in ihren Bildungssystemen eine Ausweitung der Inklusion wünschen, zwei interessante Fragen.

Erstens: Welche Art von inklusiven Schulen möchten sie entwickeln? Besteht das Kriterium für Inklusivität im Grad des prinzipiellen Bekenntnisses zu inklusiven Werten von Seiten der Lehrkräfte und der Schulleitung? Oder besteht es im Vorhandensein einer großen Bandbreite von Schüler/innen und der Entwicklung von Praxen, mit deren Hilfe den Bedürfnissen dieser Schüler/innen begegnet werden kann? Die beiden Sichtweisen schließen einander nicht notwendig aus, und im Idealfall entstehen inklusive Schülerschaften und Schulpraxen auf der Grundlage prinzipiengeleiteten Engagements. Doch es ist wichtig festzuhalten, dass inklusive Praxen auch ohne das explizite Bekenntnis zu Inklusion entstehen können und dass es keine belastbaren Forschungsbefunde dafür gibt, dass Schulen, die sich am ausdrücklichsten zu inklusiven Prinzipien bekennen, auch die positivsten Wirkungen auf ihre Schüler/innen haben.

Zweitens: Welche Art von inklusiven Schulen ist einfacher zu entwickeln? Das „außergewöhnliche“ Modell verlangt *qua definitionem* das Zusammentreffen von „außergewöhnlichen“ Leitungspersonen und Lehrkräften unter außergewöhnlichen Um-

ständen. Es scheint außerdem vorauszusetzen, dass die staatliche Bildungspolitik Inklusion entweder voll unterstützt oder dass die Schulen es schaffen, sich gegen die Bildungspolitik zu behaupten. Das sieht nach einem Rezept für die Entwicklung einer kleinen Anzahl inklusiver „Vorzeigeschulen“ aus, aber nicht wie ein Weg, um ganze Schulsysteme inklusiver zu machen. Im Gegensatz dazu beruht das „gewöhnliche“ Modell auf Werten, Praxen und Unterrichtsformen, wie sie an vielen Schulen vorkommen. Der Entwicklungsprozess hängt nicht von der Anwesenheit außergewöhnlicher Personen ab, sondern von ganz gewöhnlichen Lehrkräften, die sich angesichts ihrer realen Schüler/innen und Klassen engagieren und versuchen, ihre Arbeit wirksamer zu gestalten. Auch findet dieser Prozess nicht im Rahmen eines hoffnungslosen Konflikts mit anderen bildungspolitischen Zielen statt, sondern in Interaktion mit diesen und erfährt möglicherweise sogar Unterstützung. Auch wenn dieses Modell es kaum dazu bringen wird, inklusive Vorzeigeschulen zu entwickeln, so scheint dieser Weg für die Entwicklung eines gewissen Grades an Inklusion für das gesamte Schulsystem der Erfolg versprechendere zu sein.

Das bringt uns schließlich zu der Frage, was diese drei englischen Perspektiven auf Inklusion für andere Länder bedeuten können, insbesondere die Länder, in denen die Leserschaft dieser Zeitschrift zu Hause ist. Es ist sicher richtig festzuhalten, dass die Geschichte der Inklusion in England stärker über die Verbreitung von „gewöhnlichen“ Modellen für inklusive Schulen gelaufen ist als über das „außergewöhnliche Modell“ und sich als Reformprozess stufenweise über viele Jahre hinweg vollzogen hat. So ist es auch realistisch anzunehmen, dass der nächste Schritt bei der Entwicklung von Inklusion in England bestenfalls die Form einer weiteren Entwicklungsstufe annehmen wird, die von relativ kleinen Veränderungen in der Bildungspolitik begleitet wird (vgl. Ainscow/Booth/Dyson 2006). Ob diese Option auch anderenorts besteht, wird vor allem davon abhängen, ob das Schulsystem des jeweiligen Landes im Laufe der Zeit eine vergleichbare Grundlage für inklusiven Unterricht und entsprechende Praxen entwickelt hat. Einige Inklusions-Vertreter in England würden zweifellos argumentieren, dass eine radikale Reform unter der Führung „außergewöhnlicher“ Schulen der einzige Weg zum Fortschritt sei, und das mag in anderen Ländern auch so sein. Was diese drei Studien aber zeigen, ist, dass das Ergebnis am Ende eines solchen Weges nicht so gewiss ist, wie man annehmen könnte, und dass die Entwicklung inklusiver Schulen sich nicht *notwendig* auf diesem Wege vollzieht.

Literatur

- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A. (2004): Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools: a Collaborative Action Research Network. In: *International Journal of Inclusive Education* 8, H. 2, S. 125-139.
- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A. (2009): Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressures in England. In: Hick, P./Thomas, G. (Hrsg.): Inclusion and Diversity in England, Vol. 2: Developing Inclusive Schools and School Systems. London: Sage.
- Artiles, A./Dyson, A. (2005): Inclusive Education in the Globalization Age: the Promise of Comparative Cultural-historical Analysis. In: Mitchell, D. (Hrsg.): Contextualising Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives. London: Routledge.
- Blair, T. (1999): Speech by the Prime Minister Tony Blair about Education Action Zones – 15 January 1999 (London, 10 Downing Street).
- Booth, Tony: Developing Inclusive Teacher Education. London: Routledge 2004.
- Clough, P. (2000): Routes to Inclusion. In: Clough, P./Corbett, J. (Hrsg.): Theories of Inclusive Education. London: Sage.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009): Special Educational Needs in England, January 2009. Statistical First Release (SFR) 14/2009. URL: http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000852/SFR14_2009.pdf; Zugriffsdatum: 22.03.2009.
- Department of Education and Employment (DfEE) and Qualifications and Assessment Authority (QCA) (1999): Inclusion: Providing Effective Learning Opportunities for All Pupils. In: DfEE/QCA (Hrsg.): The National Curriculum: Handbook for Primary/Secondary Teachers in England. London: DfEE & QCA.
- Dyson, A. (1999): Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. In: Daniels, H./Garner, P. (Hrsg.): World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education. London: Kogan Page.
- Dyson, A./Farrell, P./Gallannaugh, F./Hutcheson, G./Polat, F. (2004a): Inclusion and Pupil Achievement. London: DfES.
- Dyson, A./Farrell, P., in Zusammenarbeit mit Gallannaugh, F./Hutcheson, G./Polat, F. (2007): But What about the Others? Patterns of Student Achievement in Inclusive Schools. In: Cigman, R. (Hrsg.): Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for some SEN Children. London: Routledge.
- Dyson, A./Gallannaugh, F. (2007): National Policy and the Development of Inclusive School Practices: a Case Study. In: Cambridge Journal of Education 37, H. 4, S. 473-488.
- Dyson, A./Gallannaugh, F./Millward, A. (2003): Making Space in the Standards Agenda: Developing Inclusive Practices in Schools. In: European Educational Research Journal 2, H. 2, S. 228-244.
- Dyson, A./Howes, A./Roberts, B. (2002): A Systematic Review of the Effectiveness of School-level Actions for Promoting Participation by All Students (EPPI-Centre Review, version 1.1). In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Dyson, A./Howes, A./Roberts, B. (2004b): What Do We Really Know about Inclusive Schools? A Systematic Review of the Research Evidence. In: Mitchell, D. (Hrsg.): Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education. London: Routledge Falmer.
- EPPI-Centre (March 2007): EPPI-Centre Methods for Conducting Systematic Reviews. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Farrell, P./Dyson, A./Polat, F./Hutcheson, G./Gallannaugh, F. (2007): The Relationship between Inclusion and Academic Achievement in English Mainstream Schools. In: School Effectiveness and School Improvement 18, H. 3, S. 335-352.
- Kalambouka, A./Farrell, P./Dyson, A./Kaplan, I. (2005): The Impact of Population Inclusivity in Schools on Student Outcomes. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

- Kalambouka, A./Farrell, P./Dyson, A./Kaplan, I. (2007): The Impact of Placing Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools on the Achievements of their Peers. In: Educational Research 49, H. 4, S. 365-382.
- The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (2000): Evaluating Educational Inclusion. London: Ofsted.
- Pijl, S.J./Meijer, C.J.W./Hegarty, S. (Hrsg.) (1997): Inclusive Education: A Global Agenda. London: Routledge.
- UNESCO (1994): Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Paris: UNESCO.

Alan Dyson, Prof., geb. 1950, Professor of Education und Co-Director of the Centre for Equity in Education, University of Manchester, England.

Adresse: School of Education, Ellen Wilkinson Building, The University of Manchester, Oxford Road, Manchester, UK, M13 9PL
E-Mail: d.a.dyson@manchester.ac.uk

WAXMANN

Ilse Kamski, Heinz Günter Holtappels, Thomas Schnetzer (Hrsg.)

Qualität von Ganztagsschule

In diesem Buch wird die Qualität von Ganztagsschule aus drei Perspektiven aufgezeigt: Der schultheoretische Rahmen wird anhand der Theorie und Konzeption von Qualitätsmodellen und Fragen zur Kompetenzorientierung aufgezeigt. Eine Synopse der Qualitätsstandards der Bundesländer gibt einen Überblick über das bundesweite Geschehen und mit dem Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen, aufgebaut nach Bereichen, Merkmalen, Kriterien und Indikatoren, wird ein „allgemeiner Qualitätsrahmen“ für Ganztagsschulen vorgestellt. Die schulpraktische Umsetzung wird anhand der fünf Schwerpunktthemen aufgezeigt: Unterricht und Lernkultur, Zeitstrukturierung und Rhythmisierung, Kooperationskultur, Räume und Ausstattung, Personaleinsatz und Partizipation von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. Im dritten Teil wird mit Beiträgen zum demografischen Wandel, zu Unterstützungssystemen für Ganztagsschulen und zu Forderungen von Praxis und Wissenschaft an die Ganztagsschulentwicklung der Bogen von der Theorie zur Praxis geschlagen.

Der Band richtet sich an die Personen vor Ort in den Ganztagsschulen, in der Bildungsadministration und in den Unterstützungssystemen ebenso wie an die in Wissenschaft und Forschung Tätigen. Alle, die Ganztagsschulen gestalten, sie steuern, unterstützen und erforschen, kommen um die Qualitätsdiskussion nicht herum.

Ilse Kamski,
Heinz Günter Holtappels,
Thomas Schnetzer (Hrsg.)

Qualität von Ganztagsschule

Konzepte und Orientierungen
für die Praxis

2009, 204 Seiten

Broschur: 19,90 €
ISBN 978-3-8309-2271-1

E-Book: 15,90 €
ISBN 978-3-8309-7271-6

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com