

Christine Keller & Thies Rohmann

Inklusion – Umsetzung in den Bundesländern

Der Weg zu einer inklusiven Schullandschaft ist von divergierenden Sichtweisen geprägt. Wie weit der Weg noch ist, darin unterscheiden sich die Bundesländer, je nachdem von welchem Ausgangspunkt sie kommen, welche Konzepte sie verfolgen und welche Schwerpunkte sie setzen. Der Index für Inklusion könnte ein Hilfsmittel für Berufskollegs auf dem Weg zur inklusiven Schule sein.

Schlüsselwörter: Inklusion, Bundesländer-Vergleich, Index für Inklusion, Berufskollegs

1 Einführung

Am 26. März 2009 haben die Vereinten Nationen das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 (VN-BRK) ratifiziert. Was vormalig als idealistischer Anspruch an das Bildungssystem betrachtet wurde, wird nun zum einklagbaren Rechtsanspruch: Der Artikel 24 VN-BRK berechtigt Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, die bisher in separaten Bildungseinrichtungen beschult wurden, zum Besuch des Regelschulsystems. Wo steht das föderale deutsche Bildungssystem auf diesem Weg? Zunächst wird in diesem Beitrag der konfliktbeladene Prozess der Umsetzung der UN-Vorgabe in Nordrhein-Westfalen analysiert; anschließend wird der Implementierungsstand in unterschiedlichen Bundesländern verglichen; abschließend wird der in einigen Bundesländern bereits verwendete Index für Inklusion vorgestellt, der auch beruflichen Schulen Hilfen zur inklusiven Schulentwicklung bieten kann.

2 Das neue Inklusionsgesetz in Nordrhein-Westfalen

Den Bundesländern obliegt aufgrund ihrer Hoheit in Bildungsfragen die Umsetzung von Inklusion. Äußerst konfliktreich verläuft dieser Prozess im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen.

2.1 Politische Umsetzung in NRW

Der NRW-Landtag beschloss am 16. Oktober 2013 das Inklusionsgesetz der rot-grünen Regierung mit den Stimmen der Koalitionsfraktionen. Damit wird schrittweise das Recht aller Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern verankert, zwi-

Inklusion – Umsetzungspraxis

schen einer Regelschule und einer speziellen Förderschule zu wählen. Der Gesetzesentwurf sieht unter anderem vor, dass Eltern das Recht auf Gemeinsames Lernen für ihre Kinder geltend machen können, die ab dem Schuljahr 2014/2015 die Klasse 5 einer weiterführenden Schule besuchen werden. Zum Schuljahr 2013/2014 dürfen Integrative Lerngruppen als eine Sonderform, die nicht für alle Schülerinnen und Schüler konzipiert wurden, letztmalig neu gebildet werden (Art. 2, Abs. 1 und 3). Die Landesregierung strebt bis 2017 eine Erhöhung der Inklusionsquote von heute 25 Prozent auf etwa 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen an. Ab dem Schuljahr 2016/2017 wird Inklusion auch für die Eingangsklassen der Berufskollegs verbindlich sein.

2.2 Der Streit um das Inklusionsgesetz

Wenngleich von keiner Seite das grundlegende Ziel des Gemeinsamen Lernens aller Schülerinnen und Schüler infrage gestellt wird, hat das Inklusionsgesetz hitzige Debatten ausgelöst. Es werden unterschiedliche Kritikpunkte vorgebracht:

Alle *Oppositionsparteien* (CDU, FDP und Piraten) stimmten gegen das Gesetz, das sie für unzureichend halten, um die Herausforderung der Inklusion zu meistern. Sie verweisen vor allem auf nicht ausgearbeitete verbindliche Qualitätsstandards.

Die großen *Lehrerverbände* wie Verband Bildung und Erziehung e. V. (VBE) und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) beklagen auf verfahrenstechnischer Ebene vor allem, dass auf ihre fachliche Mitwirkung weitgehend verzichtet worden sei und leiten aus dieser Vorgehensweise der Landesregierung massive Umsetzungsprobleme ab (vgl. VBE, 2013). Auf inhaltlicher Ebene wird seitens der GEW zum einen ein Stufenplan zur Errichtung eines inklusiven Bildungssystems vermisst, zum anderen müssten zur Unterstützung der Implementierung Regionale Fachzentren für Inklusion, wie sie z.B. in Hamburg und Bremen (REBUS) existierten, geschaffen werden (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) Bezirk NRW, 2013; GEW Landesverbände NRW, 2013, S. 11 -12).

Nach einer 2011 veröffentlichten Studie in Nordrhein-Westfalen sind 70 Prozent der Förderschul- sowie 80 Prozent der *Regelschullehrerinnen und -lehrer* gegenüber der Umsetzung des Gemeinsamen Unterricht skeptisch (vgl. Götz, 2011). Eine am 26. 11. 2013 im Auftrag des Lehrerverbandes VBE veröffentlichte Umfrage zeigt, dass auch die *Bevölkerung* deutlich kritischer gegenüber Inklusion geworden ist: Gegenüber der letzten Erhebung von 2011 stehen nur noch 62 statt 73 Prozent der 505 befragten NRW-Bürgerinnen und -Bürger hinter der Reform weiterführender Schulen zu inklusiven Schulen (vgl. Teigeler, 2013).

Die *Kommunen* argumentieren, das Land NRW müsse sie finanziell unterstützen, um die Schulen behindertengerecht umzurüsten. Das Land hingegen vertritt die Auffassung, es sei Aufgabe der Städte, Umbauten zu finanzieren. Die Schulministerin weist darauf hin, dass auch nicht jede Schule sofort mit Umbaumaßnahmen zur Barrierefreiheit beginnen müsse, da auch Schwerpunktschulen eingerichtet

werden könnten (vgl. Klask, 2013). Grundsätzlich gelöst ist dieser Disput zwischen Land und kommunalen Spitzenverbänden bis heute nicht.

2.3 Umgang mit den strittigen Fragen

Das gemeinsame Lernen wird derzeit mit etwa 1200 zusätzlichen Lehrerstellen durchgeführt. Weitere zusätzliche Stellen werden gefordert und im Rahmen der Unterstützung von „Schulen im Transformationsprozess“ von der Landesregierung in Aussicht gestellt (vgl. DGB Bezirk NRW & GEW Landesverband NRW, 2013).

NRW-Schulministerin Sylvia Löhrmann versichert, das Land werde keine *Förderschule* schließen (vgl. dpa, 2013). Der Gesetzentwurf macht allerdings keine Aussagen hinsichtlich von Mindestgrößen von Förderschulen. Schulträger in Kreisen und kreisfreien Städten erhalten die Möglichkeit, gemeinsam auf die Fortführung aller ihrer Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und Soziale Entwicklung sowie Sprache zu verzichten. Wenngleich das Wahlrecht der Eltern de jure respektiert wird, sehen es Kritiker damit de facto in Frage gestellt, da keine strukturelle Dichte der Förderschulen gewährleistet werde (vgl. VBE, 2013).

Der Betrachtung des Implementierungsprozesses lässt sich zweierlei entnehmen: Gemeinsam und voneinander lernen ist innerhalb kurzer Zeit zu einem allseits anerkannten Paradigma geworden – das ist keine Selbstverständlichkeit, wenn man diesen Prozess beispielsweise mit dem Streit um die Einführung der Gesamtschule in den 1970er Jahren vergleicht. Das ist die eine Seite. Auf der anderen Seite sorgt kaum ein Thema für solch erbitterten Streit wie die Umsetzung von Inklusion. Nicht zuletzt stehen dabei deren Kosten im Mittelpunkt.

3 Wie setzen andere Bundesländer die Vorgabe um?

Es ist abzusehen, dass die unterschiedlichen Ansätze der Umsetzung von Inklusion unterschiedliche inklusive Systeme in den Bundesländern hervorbringen wird.

3.1 Unterschiedliche Ausgangslagen

Die ‚Förderquote‘ ist der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler „in sonderschulischen Einrichtungen und der in allgemeinen Schulen unterrichteten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtzahl der Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht“ (Kultusministerkonferenz (KMK), 2012, S. 34). Analog hierzu definiert sich die ‚Inklusionsquote‘: Darunter wird der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerechnet, die inklusiv in Schulen unterrichtet werden, im Verhältnis zur Gesamtzahl der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (in %).

Inklusion – Umsetzungspraxis

Inklusionsquoten (2011/ 2012) der Bundesländer im Vergleich

Bremen: 55,5 %
Schleswig-Holstein: 54,1 %
Berlin: 47,3 %
Brandenburg: 40 %
Saarland: 39,1 %
Hamburg: 36,3 %
Mecklenburg-Vorpommern: 30,4 %
Thüringen: 27,8 %
Baden-Württemberg: 27,7 %
Sachsen: 23,7 %
Rheinland-Pfalz: 23 %
Bayern: 22,4 %
Sachsen-Anhalt: 20,5 %
Nordrhein-Westfalen: 19,2 %
Hessen: 17,3 %
Niedersachsen: 11,1 %

(Quelle Klemm, 2013, S. 14 gestützt auf Daten der KMK)

Schleswig-Holstein und *Bremen* sind bereits sehr weit auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem. Neben einer hohen Inklusionsquote wird in der Landespolitik ein stark ausgeprägter Wille deutlich, auch weiterhin große Anstrengungen unternehmen zu wollen (vgl. Sozialverband Deutschland, 2009). In Bremen wurde bereits das Schulgesetz verändert und Schleswig-Holstein bringt mit Veranstaltungen, Aufbau von Schwerpunktschulen, Angeboten für die schulische Praxis, Förderzentren als Service-Zentren und vielen weiteren Initiativen offensiv die Inklusion voran (vgl. ebd.). Als erstes Bundesland wird Schleswig-Holstein 2014 den „Index für Inklusion“ fest einsetzen, der die inklusive Schulentwicklung vor Ort fördern soll (zum Index für Inklusion vgl. Punkt 4 dieses Aufsatzes). Auch andere Bundesländer wie *Sachsen-Anhalt* können hier positiv von Projekten berichten.

Berlin ist mit einer Inklusionsquote von 47,3 Prozent auch weit fortgeschritten. Ein Fokus liegt auf der Einrichtung von Schwerpunktschulen und regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren. Allerdings wird hier die Heterogenität dieses Stadtstaates deutlich: Es sind sehr große Unterschiede zwischen den verschiedenen Stadtbezirken zu beobachten.

In *Rheinland-Pfalz* und *Hamburg* hat sich in den letzten Jahren viel getan. Von 2009 bis 2011 konnte die Inklusionsquote verdoppelt werden (vgl. Klemm, 2013, S. 14). Hamburg konnte mit multiprofessionellen Teams aus

Lehrern, Sonderpädagogen und Erziehern sowie weiteren pädagogisch-therapeutischen Fachkräften bisher gute Erfahrungen sammeln. Auch die Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) werden als gute Hilfe wahrgenommen (vgl. Ehler & Döttinger). Ein Jahr nach der Ratifizierung der Konvention stellte Rheinland-Pfalz als erstes Bundesland am 25. März 2010 einen Landesaktionsplan vor. Hier setzt man auch auf Schwerpunktschulen, die gemeinsamen Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung anbieten (vgl. Keller, 2013, S. 4).

Andere Bundesländer – etwa Mecklenburg-Vorpommern oder Baden-Württemberg – arbeiten noch an den Konzepten zur Umsetzung der Inklusion in ihren Ländern.

3.2 Umgang mit Förderschulen

Wie bereits erwähnt, zeichnet sich am Umgang mit Förderschulen eine zentrale Konfliktlinie in der Umsetzung von Inklusion ab.

Bemerkenswert ist, dass Bremen, Spitzenreiter bezüglich der Inklusionsquote, die Förderschulen definitiv abschafft. Das neue Bremische Schulgesetz (§§ 3, 4 SchulG Br) definiert die Gemeinsame Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern unabhängig von einer Behinderung als Regelfall (vgl. Keller, 2013, S. 3). Behinderte und von Behinderung bedrohte Schülerinnen und Schüler haben einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung (§ 35 SchulG), welche in so genannten Zentren für unterstützende Pädagogik realisiert werden soll (vgl. ebd.).

Die anderen Bundesländer hingegen führen mit dem Wahlrecht der Eltern die Aufrechterhaltung von Doppelstrukturen fort. Deutlich zeichnen sich Mehrfachstrukturen in Bayern ab. Nach der Änderung des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) vom 20.7.2011 stehen Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedliche Beschulungsmöglichkeiten zur Wahl: die allgemeine Schule, soweit eine Einschränkung nach Art.41 Abs.5 BayEUG vorliegt, eine Partnerklasse der Förderschule (ehemals Außenklasse), eine offene Klasse der Förderschule, eine Kooperationsklasse der allgemeinen Schule, eine Förderzentrum oder eine Schule mit dem Schulprofil ‚Inklusion‘ (vgl. ebd.). Die Wahl des Förderortes soll nach der Maßgabe erfolgen, den individuellen Förderbedürfnissen des Kindes und den regionalen Angeboten innerhalb der Schullandschaft gerecht zu werden (vgl. ebd.). Viele Experten sehen dieses Doppelsystem allerdings kritisch, denn Förderschulen würden jene

Ressourcen binden, die für den inklusiven Unterricht benötigt würden (vgl. Klemm, 2013).

3.3 Feststellen des Förderbedarfs

Dadurch, dass die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland in den einzelnen Bundesländern anhand unterschiedlicher Kriterien und Verfahren erfolgt, ergeben sich Förderquoten von einer Bandbreite von 4,9 Prozent in Rheinland-Pfalz und in Niedersachsen bis hin zu 10,9 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Klemm, 2013, S. 5). Betrachtet man nun die einzelnen Förderschwerpunkte genauer, lässt sich festhalten, dass in Thüringen 35,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zum Förderschwerpunkt Lernen, in Niedersachsen dagegen 47,3 Prozent hierzu zugezählt werden (vgl. Klemm, 2013, S. 12f). Auch bei der relativ eindeutigen Diagnose des Förderschwerpunktes Hören trifft man auf eine Spannbreite von 2,0 Prozent (Thüringen) bis zu 4,5 Prozent (Rheinland-Pfalz) (vgl. ebd.). Zwar sind die Inklusionsquoten in Bremen und Schleswig-Holstein mit 55,5 und 54,1 Prozent sehr ähnlich, doch gibt es bei der schwerpunktspezifischen Ausprägung der Förderschwerpunkte große Unterschiede: Während in Schleswig-Holstein 100 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Sehen inklusiv unterrichtet werden, sind es in Bremen nur 16,4 Prozent. Beim Förderschwerpunkt Lernen stellt man im Bundesländervergleich fest, dass in Bremen 69,8 Prozent und in Berlin nur 45,5 Prozent gemeinsam unterrichtet werden. Ganz offensichtlich gibt es zwischen den Ländern nicht nur große Unterschiede beim Ausmaß des inklusiv erteilten Unterrichts, sondern es werden zudem verschiedene Wege bei der Einführung und Ausweitung von Inklusion in den einzelnen Förderschwerpunkten verfolgt (vgl. Klemm, 2013, S. 13).

Da die Ressourcenzuweisung in allen Bundesländern an die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gekoppelt ist, liegt die Vermutung nahe, dass die Zahl der diagnostizierten Förderschwerpunkte weiter steigen wird (vgl. Funke, Hollenbach & Klemm, 2011, S. 45). Gerade wegen der Koppelung der Anzahl von Förderdiagnosen und der Mittelvergabe an Schulen wäre es zum einen nötig, dass in Deutschland vergleichbare Diagnosekriterien geschaffen werden (vgl. ebd.). Zum anderen wäre eine Neuorientierung hin zu einer budgetierten Mittelvergabe anzudenken (vgl. ebd.). Eine budgetierte Mittelzuweisung müsste an eine regionale Förderquote gebunden sein. Eine inklusive Schule in einem sozial schwachen Stadtteil mit hoher Förderquote bekäme mehr Mittel zugewiesen als eine in einem sozial günstigeren Stadtteil mit niedriger Förderquote. Außerdem könnte die Verwaltung der Mittel innerhalb einer Schule flexibel einsetzen (vgl. ebd., S. 44f).

4 Inklusion am Berufskolleg

Übergeordnete Zielsetzung der Inklusion ist der Abbau von Barrieren für die Teilhabe an Bildung und damit letztlich eine Erhöhung der Chancengerechtigkeit auf dem Arbeitsmarkt. Jedoch wirken sowohl in der Arbeitswelt als auch im Schulsystem auf vielen Ebenen Mechanismen äußerer und innerer Selektion; vor allem die Standardisierung von Schulabschlüssen sowie zunehmende berufliche Exklusionstendenzen aufgrund der gestiegenen Komplexität und Spezialisierung von Arbeitsprozessen (vgl. u.a. Meil & Heidling, 2005) sind hier zu nennen. Auf der anderen Seite prognostizieren Experten infolge des demografischen Wandels in Zukunft eine gewaltige Arbeitskräftelücke (vgl. Walter et al, 2013), die durch neue Nischenarbeitsplätze verringert werden könnte.

In diesem Spannungsfeld kommt den Berufskollegs eine besondere Aufgabe zu – sie stellen den letzten Schritt auf dem Weg in die Arbeitswelt dar. Wenngleich die skizzierten Bedingungen für die Umsetzung von Inklusion aus der Perspektive der Lehrerschaft häufig ungünstig wirken, ergibt sich durch den Reflexionsprozess, der durch die Umsetzung von Inklusion notwendig wird, auch die Chance, neue Orientierungen zu gewinnen und neue Profile zu entwickeln.

Eine Hilfe für konkrete Entwicklungsschritte hin zu einem inklusiven Berufskolleg bietet sowohl als zeitlicher als auch als inhaltlicher Orientierungsrahmen der „Index für Inklusion“.

4.1 Der Index für Inklusion

Das Konzept des „Index für Inklusion“ für Schulen kann dazu beitragen, Inklusion in der Praxis trotz unzureichend entwickelter Rahmenbedingungen umzusetzen. Der Index wurde 2002 und 2011 von den Erziehungswissenschaftlern Tony Booth & Mel Ainscow (Index for Inclusion – developing learning, participation and play in early years and childcare) entwickelt, von Ines Boban & Andreas Hinz ins Deutsche übersetzt und den Schulen zur Verfügung gestellt (vgl. Brokamp, 2012, S. 148). Der Index ist mittlerweile in weiteren 38 Sprachen überarbeitet worden und in mehr als 40 Ländern bekannt (vgl. ebd.). Sowohl in der englischen Originalausgabe wie auch in seiner deutschen Adaption will der Index Schulen in der Entwicklung auf dem Weg zur Inklusion unterstützen, indem Angebote zur gemeinsamen Reflexion der schulischen Situation zur Verfügung gestellt werden (vgl. Boban & Hinz, 2012, S. 75 - 76).

Neben einem Phasenmodell mit zeitlicher Strukturierung bietet der Index Impulse auf personeller, systematischer und allgemeiner Ebene an. Das Modell gliedert sich drei Dimensionen:

- (1) *inklusive Kultur schaffen* (Schwerpunkte: Gemeinschaft bilden, inklusive Werte schaffen)

Inklusion – Umsetzungspraxis

- (2) *inklusive Strukturen herstellen* (Schwerpunkte: Eine Schule für Alle entwickeln, Unterstützung für Vielfalt organisieren)
- (3) *inklusive Praktiken etablieren* (Schwerpunkte: Lehrarrangements organisieren, Ressourcen mobilisieren) (Brokamp, 2011, S. 149)

Diese Dimensionen werden in sechs Bereiche unterteilt, welche wiederum in 44 Indikatoren aufgefächert sind. Aus ihnen leiten sich schließlich 560 konkretisierte Fragen ab, die sowohl für die momentane Praxis, als auch für zukünftige Planungen inklusiver Schulentwicklung Anregungen bieten (vgl. Boban & Hinz, 2012, S. 72 -73; Brokamp, 2011, S. 148). Der Index betrachtet also nicht in erster Linie das einzelne Kind, sondern fokussiert die ganze Schule (vgl. Reich, 2012, S. 149 f.).

Der erste Indikator für Inklusion „Jeder fühlt sich willkommen“ ruft zu einer Selbstevaluation auf, nicht wie sonst über die Qualität der Schule bezüglich der *Leistung* der Schülerinnen und Schüler, sondern will kritisches Nachdenken über die *Barrieren* für den *Zugang* zur Schule für das Kind initiieren (vgl. ebd.). Nicht (nur) der Anstieg von kognitiven Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler, sondern vor allem der Aspekt der Entwicklung einer förderlichen Lernumgebung sind demnach wichtige Indikatoren einer guten inklusiven Schule (vgl. Sozialverband Deutschland, 2009, S. 2).

Unter der Leitung von Andreas Hinz und Ines Boban wurde der Index für Inklusion bereits erfolgreich erprobt (vgl. Zirkmann & Pluhar, 2012, S. 218), Schleswig-Holstein wird ihn 2014 als erstes Bundesland fest einsetzen. Auch in vielen weiteren Bundesländern wird er erfolgreich angewendet: in Schulen in Sachsen-Anhalt; in Reutlingen und Ludwigsburg im Rahmen von IQUANET (Inklusion, Qualifikation, Assistenz und Netzwerk) zur Vernetzung von Zukunftswerkstätten mit Einrichtungen frühkindlicher Bildung; in München als Instrument der Qualitätssicherung und Fortbildung bei der offenen Kinder- und Jugendarbeit; in Schulen im Raum Köln/ Bonn im Projekt der „Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft“; im Berliner Bezirk Pankow zur Unterstützung von erfahrenen Integrationsschulen bei der Kooperation zu Förderzentren (vgl. Boban & Hinz, 2011, S. 169 - 171). Beispiele aus dem Ausland sind die Freie Universität Bozen in Kooperation mit Schulämtern als Forschungsprojekt und Luzern als Basiselement des Weiterbildungsmasterstudienganges „Integrative Förderung“.

4.2 Der Index für Inklusion in der beruflichen Bildung

Berufskollegs stellen für Schülerinnen und Schüler aus verschiedensten Zubringerschulen in verschiedensten Bildungsgängen, je nach Eingangsvoraussetzung und Bildungsziel, unterschiedliche Ausbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten in der Allgemeinbildung und/oder beruflichen Grundbildung bereit. Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, Bildungsgänge, Abschlüsse, Eingangsvoraussetzungen und Schülerbiografien führen zu stark heterogenen Lerngruppen. Versteht man

Inklusion so, dass sie nicht ‚nur‘ die früher an Förderschulen beschulten Schülerinnen und Schüler fokussiert (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 10ff), sondern so, dass sie alle Dimensionen von Heterogenität umfasst, drängt sich die Frage auf: Wird an Berufskollegs nicht schon längst Inklusion gelebt?

Ja und nein, muss man eigentlich zugleich antworten: Gerade weil die beschriebene Heterogenität von vielen Berufskollegs bereits wahrgenommen wird und jede/r Einzelne individuell gefördert wird, so lässt sich daran anknüpfen, indem diese Verfahren evaluiert und weiter ausgebaut werden, um eine inklusive Lernumgebung zu schaffen. Die anspruchsvolle Zielsetzung sollte sein, das Berufskolleg so zu verändern und so flexibel zu entwickeln, dass es der einzelnen Schülerin oder dem einzelnen Schüler angepasst werden kann – und nicht anders herum (vgl. Steilen, 2012). Der Index kann in diesem Entwicklungsprozess als Hilfsmittel fungieren, aus der Selbstevaluation im Hinblick auf Inklusion neue Prozesse abzuleiten.

In den berufsbildenden Schulen entsteht Unterschiedlichkeit auch dadurch, dass es zu verschiedenen Organisationsmodellen der Ausbildung und des Unterrichts kommen kann. So werden einige Klassen in der Blockform und andere wöchentlich an ein bis zwei Tagen unterrichtet. Durch diesen diskontinuierlichen Besuch der Schülerinnen und Schüler ist es eine besondere Herausforderung, individuell auf die Bedürfnisse der und des Einzelnen einzugehen. Hier stellt der „Index für Inklusion“ ein interessantes Instrument dar, um das Befinden der Schülerinnen und Schüler zu hinterfragen und hierauf reagieren zu können, um Konzepte zu entwickeln, die der oder dem Einzelnen den Besuch der Schule vereinfachen.

Der „Index für Inklusion“ betrachtet aber nicht nur jeden einzelnen Lerner, sondern fokussiert die ganze Schule. Berufsbildende Schulen mit ihrer großen Schülerschaft und einem oft heterogenen Kollegium (Quereinsteiger, Theorielehrkräfte, verschiedenste berufliche Ausrichtungen der Bildungsgänge etc.), benötigen ein einheitliches Leitbild, für das der Index Impulse liefern kann, um damit das Schulprogramm zu entwickeln.

Auch die außerschulischen Ausbildungsorte der Schülerinnen und Schüler müssen in diesen Entwicklungsprozess einbezogen werden. Ihr Mitwirken in einer Evaluationsgruppe ist unumgänglich, um gemeinsam individuelle und inklusive Förderpläne zu entwickeln. Der Index stellt hierbei inklusive Wertorientierungen ins Zentrum des Entwicklungsprozesses.

Da die beruflichen Schulen an enge Rahmenlehrpläne, didaktische Jahrespläne und vor allem an Abschlussprüfungen gebunden sind, müssen Konzepte entwickelt werden, die den Ansprüchen der Betriebe gerecht werden und trotzdem die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen nicht vernachlässigen.

5 Fazit

Bislang dominieren bei dem Thema Inklusion Ängste, die nicht zuletzt durch ungeklärte Kostenfragen geschürt werden, die im Mittelpunkt des Streits zwischen den politisch Verantwortlichen stehen. Darüber hinaus hat der vorliegende Artikel verdeutlicht, wie durch die unterschiedliche Umsetzung in den Bundesländern unterschiedliche inklusive Systeme entstehen werden.

Die Entwicklung der Einzelschule wird durch diese konfliktreichen Fragen häufig überlagert; gerade die Chancen für weitere Profilbildung und Verstärkung bereits vorhandene Ansätze zur individuellen Förderung werden bislang selten in den Vordergrund gerückt. Viele Berufskollegs, die aufgrund ihrer Strukturmerkmale bereits seit langem (erfolgreich) mit stark ausgeprägter Heterogenität umgehen und über vielfältige Kooperationspartner verfügen, haben hier Ressourcen: Indem sie daran mitwirken, den vorhandenen Tendenzen der beruflichen Exklusion entgegenzuwirken und damit neben der Entfaltung individueller Potentiale auch als Partner der Betriebe vor Ort den gewaltigen Herausforderungen des demografischen Wandels begegnen, können sie sich als inklusive Bildungszentren profilieren.

Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (2012). Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung* (S. 71-76). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Universität.
[www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf].
- Boban, I. & Hinz, A. (2011). Arbeit auf Basis des Index für Inklusion mit Schulen in Sachsen-Anhalt. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte, Integration, Inklusion*. (S. 169 -175). Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt.
- Brokamp, B. (2011). Der Index für Inklusion – ein Unterstützungsprojekt und seine Folgen. In Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (2. Aufl.). (S. 147-156). Gütersloh: Bertelsmann.
- DGB Bezirk Nordrhein-Westfalen & GEW Landesverband Nordrhein-Westfalen (2013). *Stellungnahme zum Gesetzentwurf „Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenkonvention in den Schulen“ (9. Schulrechtsänderungsgesetz) in der Fassung vom 19. März 2013 zur Anhörung im Landtag am 05./06. Juni 2013*.
- Ehler, A. & Döttinger, I. (2011). Inklusion in Hamburg. In Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen,

- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (2. Aufl.), (S. 188-210). Gütersloh: Bertelsmann.
- Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz) (2013). Drucksache 16/2432.
- Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz) (2013). Drucksache 16/4167.
- Funke, A.; Hollenbach, N. & Klemm, K. (2011). Zum aktuellen Stand inklusiver Bildung in Deutschland. In Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (2. Aufl., S. 29-51). Gütersloh: Bertelsmann.
- Götz, M. (27. 10. 2011). Gemeinsam besser lernen - Schulen entwickeln sich inklusiv. *Deutschlandfunk*. [www.deutschlandfunk.de/gemeinsam-besser-lernen-schulen-entwickeln-sich-inklusiv.1148.de.html?dram:article_id=180849].
- Hinz, A. (2011). Eine Region Schleswig-Holsteins auf dem inklusiven Weg. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte, Integration, Inklusion* (S. 213-218). Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt.
- Hohn, K. (2012). Inklusionsstandards für Schulen für den Bereich Übergang Schule – Beruf. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung* (S. 135-152). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller, J. (2013). Umsetzung von Inklusion in den einzelnen Bundesländern. In Bund der Freien Waldorfschulen e.V. (Hrsg.), *Erziehungskunst*. [www.erziehungskunst.de/fileadmin/downloads/sonstiges/Keller_Inklusion_Bundeslaender_online.pdf].
- Klask, F. (15. 07. 2013). Kommunen drohen mit Klage – Schulen fehlt Geld für Inklusion. *Kölner Stadtanzeiger*. [www.ksta.de/politik/kommunen-drohen-mit-klage-schulen-fehlt-geld-fuer-inklusion,15187246,23724760.html]
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. [www.bertelsmann-stiftung.de].
- Meil, P. & Heidling, E. (2005). Kompetenzentwicklung in verteilten Arbeitsprozessen – Entgrenzung traditioneller Berufsfelder? In BIBB (Hrsg.) *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 4/2005*. (S. 26 – 30). Bonn: BIBB – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP).
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.). (2011). *Inklusion vor Ort: Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Bonn: Lambertus.
- Moser, V. (2012). Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich der Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung* (S. 7-10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit – Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.

Inklusion – Umsetzungspraxis

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.). (2012). *Definitionskatalog zur Schulstatistik*. [www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat_2012.2_m_Anlagen.pdf].
- Sozialverband Deutschland (2009). *Das SoVD-Bildungsbarometer Inklusion. Fortschritte auf dem Weg zur inklusiven Bildung in den Bildungsländern*. [www.sovd.de/fileadmin/downloads/pdf/positionspapiere/SoVD-Bildungsbarometer_Inklusion.pdf]
- Steilen, U. (2012) *Schule muss sich den Schülern anpassen*. [www.aktion-mensch.de/inklusion/blog/eintrag.php?id=212].
- Teigeler, M. (26. 11. 2013). Neue Umfrage zur Inklusion: Die Zweifel wachsen. *Westdeutscher Rundfunk Köln*. [www1.wdr.de/themen/politik/sp_inklusion/inklusionumfrage100.html].
- Verband Bildung und Erziehung (19.06.2013). *Echte Dialogbereitschaft sieht anders aus*. [www.vbe-nrw.de/content_id/3548.html].
- Walter, N., Fischer, H., Hausmann, P., Klös, H.-P., Lobinger, T., Raffelhüschen, B., Rump, J., Seeber S. & Vassiliadis, M. (2013). Die Zukunft der Arbeitswelt. Auf dem Weg ins Jahr 2030. Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.), *Bericht der Kommission „Zukunft der Arbeitswelt“*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung [www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Studie_Zukunft_der_Arbeitswelt_Einzelseiten.pdf].
- Zirkmann, E. & Pluhar, C. (2012). Inklusive Bildung in Schleswig-Holstein. In Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (2. Aufl., S. 211-221). Gütersloh: Bertelsmann.

Verfasserin und Verfasser

Dipl.-Hdl. Christine Keller & StR Thies Rohmann

Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL)

Johann-Krane-Weg 23
D-48149 Münster

E-Mail: christine.keller@fh-muenster.de