

Titel: Rezension zu: Kruschel, Robert (2021): Inklusionsorientierte Schulentwicklung in der Praxis. Einblicke in den Umgang mit Heterogenität

Autor_in: Andreas Hinz

Originalquelle: Beitrag erschienen 2021 auf bidok – behinderung inklusion dokumentation

Releaseinfo: bidok – behinderung inklusion dokumentation (29.06.2021)

bidok ist eine digitale Bibliothek zu Behinderung und Inklusion. Sie bietet Open Access zu Erst- und Wiederveröffentlichungen von Artikeln, Aufsätzen, Monographien, Berichten und Vorträgen. Originaltexte werden in einem neuen Layout in barrierefreie PDF-Dokumente umgewandelt und gelten als eigenständige bibliographische Manifestationen. bidok wird vom Sozialministeriumservice Tirol gefördert und ist am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck angesiedelt.

Zitationsvorschlag:

Hinz, Andreas (2021/2021): Rezension zu: Kruschel, Robert (2021): Inklusionsorientierte Schulentwicklung in der Praxis. Einblicke in den Umgang mit Heterogenität. Original erschienen auf bidok – behinderung inklusion dokumentation. Online verfügbar in der digitalen Bibliothek *bidok – behinderung inklusion dokumentation* seit 2021, 5 Seiten

Rezension zu: Kruschel, Robert (2021): Inklusionsorientierte Schulentwicklung in der Praxis. Einblicke in den Umgang mit Heterogenität.

Andreas Hinz

Schlagworte

Inklusion, Pädagogik, Schule, Schulentwicklung

Inhalt

Rezension zu: Kruschel, Robert (2021): Inklusionsorientierte Schulentwicklung in der Praxis.	1
Einblicke in den Umgang mit Heterogenität.	1
Literatur.....	5

Rezension zu: Kruschel, Robert (2021): Inklusionsorientierte Schulentwicklung in der Praxis. Einblicke in den Umgang mit Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; ISBN 978-3-8340-2112-0; 28,00 Euro

Robert Kruschel hat sich etwas vorgenommen, was in mehrfacher Hinsicht anspruchsvoll ist: Er wirft Blicke auf konkrete Beispiele inklusionsorientierter Schulentwicklung und er tut dies am Beispiel Sachsens:

- Schulentwicklung konkret beschreiben zu wollen, ist ein höchst komplexes Unterfangen, weil dabei so viele Aspekte und Akteur*innen miteinbringen. Da erscheint es sinnvoll, unmittelbar Beteiligte zu ihrer Sicht der Dinge zu befragen.
- Inklusionsorientierte Entwicklungen an Schulen in Sachsen beschreiben zu wollen, ist ein höchst diffiziles Unterfangen, denn Sachsen gilt in Deutschland nicht gerade als der Hochburg der Inklusion. Vielmehr war es der damalige sächsische Kultusminister, der einige Berühmtheit erlangte, als er Sachsen mit seiner völlig unveränderten segregierenden Schulpraxis zur Spitze der Inklusion erklärte (vgl. Wöller 2011) und von Hans Wocken (2014) zum „Ritter wider den inklusiven Ernst“ gekürt wurde. Und es war Sachsen, dessen Position als Bundesland von der Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte für seine Verhältnisse scharf kritisiert wurde als eines, „das sich im Schulbereich dem Auftrag aus der Konvention weitgehend verschließt“ (DIMR 2011, 4). Wie Robert Kruschel gleich am Anfang schreibt, handelt es sich also allein schon bildungspolitisch um Inklusion unter „erschwerenden Bedingungen“ (2021, 1).

Und dennoch, das will ich vorwegschicken: Es finden sich diverse, recht unterschiedliche und faszinierende Beispiele inklusionsorientierter Schulentwicklung – auch in Sachsen! Das wird nicht nur durch die Beschreibung von Schulen, ihren Situationen und ihrer Entwicklung plausibel, sondern auch dadurch, dass wir aus dem Neo-Institutionalismus wissen, dass zwar Strukturen und Rahmenvorgaben eben einen Rahmen setzen, innerhalb dessen dennoch Handlungsspielräume für Akteur*innen in ihrem jeweiligen individuellen und auch kollektiv-schulischen Sinne bestehen – die sie entsprechend nutzen. Mit Fend (2008) ließe sich dies auch als Rekontextualisierung bezeichnen. Und in manchen der Schulen ergaben sich nach der Wende 1989/1990 spezifische Chancen, Schulen und Schulentwicklung zu starten, als in diesen ‚chaotischen Zeiten‘ für eine kurze Phase beträchtliche Freiräume bestanden.

Im Band zeichnet Robert Kruschel zehn Beispiele von Schulen, staatliche wie in freier Trägerschaft, und ergänzend die Perspektive einer Schulentwicklungsbegleiterin auf. Die Interviews führte er – so lange dies vor Corona möglich war – bei Besuchen in diesen Schulen, danach fanden sie digital statt. Vorangestellt findet sich eine kurze Einführung, die auf die Spezifika der bildungspolitischen Situation in diesem Bundesland abhebt, in dem Robert Kruschel als Mitarbeiter der Universität Leipzig und als aktives GEW-Mitglied lebt. Und darauf folgen die zehn Portraits der Schulen – mit unterschiedlichen Strukturen, sozialen und ökologischen Umfeldern, entwickelten Praktiken, intern mehr oder minder gemeinsamer Verständigung über einen inklusiven ‚Nordstern‘ und logischerweise auch mit recht unterschiedlichen Schritten, über die Akteur*innen berichten.

Gemeinsam ist ihnen jedoch eins: Sie beziehen sich *auch* auf den Aspekt des sonderpädagogischen Förderbedarfs, gehen jedoch in ihren Inklusionsverständnissen weit über den immer wieder verbreiteten ‚Tunnelblick‘ zur Komplexitätsreduktion und über die Verkürzung auf Sonderpädagogik hinaus. So umfassen sie verschiedene Aspekte von Heterogenität – denn darum geht es letztlich, so auch der Untertitel.

Die Beispiele lassen sich durch einige – von mir subjektiv ausgewählte – Sätze wiedergeben. Das war gar nicht so einfach, da sich viele markante Äußerungen finden, die inklusive Etappen erkennbar werden lassen und ein breites Spektrum unterschiedlicher Aspekte in den Fokus bringen. Die ausgewählten Aussagen der Akteur*innen liste ich hier ohne Nennung der einzelnen Schule auf:

- Es ist *„eine wichtige Erfahrung, zu sehen, dass, egal was man macht, es am Ende immer gut wird, wenn man das Vertrauen in die Kinder hat, ihnen Angebote schafft, sie bestärkt und unterstützt, wenn sie Hilfe brauchen“* (21).
- *„Die Gewissheit, dass jemand da ist, der sie hört, brauchen sie“* (42).
- *„Gerade in der Bildung sollten die Kinder erfahren, dass sie ihre eigenen Wege finden können, um an ihre Ziele zu gelangen“* (63).
- *„Wir haben es über die Jahre geschafft, dass die Erzieher*innen und Lehrer*innen erkannt haben, welche Kompetenz die jeweils andere Berufsgruppe hat. Daraus ist ein sehr respektvoller Umgang miteinander entstanden“* (103).
- *„Mehr Kooperationspartner*innen im Umkreis bringen auch Synergieeffekte, man hat überall Beziehungen und Netzwerke – und Netzwerkarbeit ist wichtig“* (116).

- *„Wir wissen, dass viel unserer Kinder nicht am Nachmittag eine Viertelstunde mit den Eltern lesen üben können, weil die Eltern entweder nicht unsere Sprache sprechen oder selbst nicht sicher alphabetisiert sind. Daher haben wir viele Angebote, um das teilweise aufzufangen“* (127f.).
- *„Eine Schülerin hat mal zu mir gesagt, dass Glücksunterricht guttut, weil man Zeit hat über Dinge nachzudenken, auf die sie normalerweise nie gekommen wäre“* (142).
- *„Wir können im Lauf von vier Jahren immer weiter von der Verantwortung von Klassen- und Gruppenführung zurücktreten, weil die Schüler*innen das zunehmend selbstständig übernehmen“* (164).
- *„Wir erachten es als clever, das Geld, das wir zur Verfügung haben, nicht für Lehrbücher auszugeben, sondern für Dinge, die man auch zum Lernen gebrauchen kann und braucht“* (181).
- *„Was wir noch nicht hatten, weil sich die entsprechenden Eltern noch nicht angemeldet haben, ist ein bettlägeriges Kind, das auch sondiert ist etc. Ich würde sehr gern solch ein Kind aufnehmen, weil ich denke, dass diese Kinder im Kontext einer Gemeinschaft ganz viel mitnehmen können. Und umgekehrt auch“* (210).
- *„Es ist ganz wichtig, dass in der Schule ein Klima herrscht, das die Beteiligung von Schüler*innen [an Schulentwicklung] ermöglicht und wertschätzt“* (229).

Und jedem dieser Portraits lassen sich ohne längeres Suchen konkrete Ideen entnehmen, die nahezu durchgängig unmittelbar in der nächsten Woche – wenn sie denn zum eigenen Konzept und zur eigenen Praxis passen – übernommen werden könnten:

- die Abkehr vom „Schulanfangs-Dadaismus“ beim Schriftspracherwerb (31),
- ein Lernhauskonzept (44),
- ein Schulwörterbuch (69),
- das Faustlos-Konzept (98),
- Inklusionsassistenz (115),
- ein Frühstücksbuffet mit gestifteten Lebensmitteln (130),
- „Glücksunterricht“ in den Klassen 5 bis 10 (141),
- das „Molekül-Modell“ heterogener Kleingruppen (162),
- Blockunterricht à 90 Minuten (179),
- die Nutzung einer Differenzierungsmatrix (212) und
- die Nutzung des Index für Inklusion für Schulentwicklung (234).

Damit ist die große Stärke dieses Buchs benannt: Es ist über die Anschaulichkeit der Schulportraits ein Lesebuch, das sehr gut in Abschnitten gelesen werden kann, und gleichzeitig ist es ein Mutmachbuch – für Menschen, die tagtäglich praktisch tätig sind und konkrete Anregungen gebrauchen können, aber

auch für Menschen, die vor der Herausforderung stehen, für sich zu klären, was denn Inklusion für sie bedeuten könnte, seien es Studierende oder Angehörige von Hochschulen.

Während der Lektüre habe ich mich ab und zu gefragt, ob Robert Kruschel sinnvollerweise so etwas wie ein abschließendes Resümee ziehen sollte, einen theoriegeleiteten Rahmen spannen und so womöglich zu einer Einschätzung der Schulen kommen könnte. All das tut er nicht – und das ist auch gut so. Denn er vermeidet es so, die Schulen miteinander in einen Vergleich zu bringen. Vielmehr würdigt er die unterschiedlichen Entwicklungen und Entwicklungsstände in ihrer individuellen Spezifik – und das kann ich mit aller inklusiven Logik nur begrüßen. Denn es gilt natürlich auch hier, was Yaacov Hecht, ein großer Vertreter demokratischer Bildung in Israel, für demokratische Schulen feststellte: Wenn zwei Schulen sehr ähnliche oder womöglich gleiche Praktiken hätten, müsste eine bei ihrer Entwicklung aufgehört haben zu denken und entsprechend zu handeln. Schulentwicklung ist nun mal ein Prozess, den jede einzelne Schule für sich gehen muss (und hier ist das „muss“ wirklich berechtigt, anders als sonst so oft) – und da ergeben sich logischerweise unterschiedliche Schritte und unter Umständen auch sehr vorläufige Lösungen.

Robert Kruschel hätte ohne Probleme auch theoretische Aussagen zur Inklusion, ihren wesentlichen Aspekten, ihren Zugängen und auch zu ihren notwendigen Widersprüchen vorlegen können. Aber all das unterlässt er. Es ist ja nicht die Aufgabe von Wissenschaftler*innen, Praktiker*innen zu verdeutlichen, wie Inklusion auszusehen hat und was sie demzufolge zu tun haben. Damit könnten sich Praktiker*innen dann selbst einschätzen, in welchen Maßen sie sie dem vertretenen Ansatz entsprechen und in welchem auch notwendigerweise nicht, so dass Praxis immer die Tendenz zum Defizitären erhält. Das wäre allerdings ein ziemlich problematisches Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses... Vielmehr geht es ja darum, dass Theorie und Praxis wechselseitig ein hohes Reflexionspotenzial aufweisen, das sie gegenseitig nutzen können. Und das lässt sich auch in den Portraits finden, denn Robert Kruschel stellt in den Interviews viele Fragen, die zur Artikulation des jeweiligen Profils einladen *und* auch zu Reflexionsprozessen in der Interviewsituation Anlass geben. Dabei wird auch seine inklusionstheoretische Expertise deutlich.

Nur eine Kleinigkeit fällt auf: Dass in den Interviews die Fragen fett gedruckt sind und die Antworten nicht, darauf hätte spätestens der Verlag hinweisen können. Da hätte auch kursiv und nicht kursiv gereicht. Und ein Kürzel RK für den Interviewer hätte viele Zeichen eingespart.

Auch weil sich der Band gerade nicht auf die teilweise seit Jahrzehnten bekannten und durch Schulpreise und andere Mechanismen des Bildungsmarkts ausgezeichnete ‚Leuchttürme der Inklusion‘ bezieht (deren Bedeutung ich keineswegs schmälern will), sondern bislang wenig publik gewordene Schulen in einem eher inklusionspraktisch als unterbelichtet angesehenen Bundesland vorstellt, wünsche ich ihm eine breite und vielfältige Leser*innenschaft:

- seien es Schüler*innen, Eltern und weitere Interessierte, die auf der Suche nach Anregungen für inklusionsorientierte Schulentwicklungsprozesse sind (oder auch nach anderen Schulen),
- seien es Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachleute in der tagtäglichen Praxis,
- seien es Studierende pädagogischer Studiengänge – nicht nur Lehramtsstudiengänge – oder
- seien es Menschen, die in Hochschulen für die Qualifizierung von zukünftigen Pädagog*innen zuständig sind.

Für sie alle weist er ein hohes Reflexionspotenzial auf – gerade auch, weil die subjektive Wahrnehmung von beteiligten Akteur*innen eine so hohe Bedeutung für ihr Handeln hat. Und wer dann gern mehr über die eine oder andere Schule wissen möchte oder sie – so es denn demnächst wieder möglich ist – sogar besuchen möchte, wird mit entsprechenden Informationen versorgt. So kann es gehen, trotz aller bildungspolitischen Behinderungen...

Literatur

DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte) (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle: Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Berlin: DIMR. Im Internet: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Stellungnahmen/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusiven_bildungssystems_31_03_2011.pdf

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS

Wocken, Hans (2014): Die wahre Geschichte vom „Ritter wider den inklusiven Ernst“. Wie Sachsen sich an die Spitze der Inklusion setzte. In: Wocken, Hans: Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. 2. Auflage. Hamburg: Feldhaus

Wöller, Roland (2011): Förderschulen sind unverzichtbar. Gemeinsam leben 19, 122-123