

## Einleitung

Es sind Wortschöpfungen wie „Inklusionsquoten“, „Inklusionskinder“, „Inklusionseltern“ oder auch „Non-Responder“ usw., die die Herausgeberin nicht zuletzt zu diesem Band ermutigten. Sie verfolgt die Entwicklungen rund um Inklusion seit vielen Jahren sorgfältig und stellt ein diffuses aber immer stärker werdendes „Unwohlsein“ beim Lesen dieser und ähnlicher Begriffe fest. Unter Berücksichtigung der Verschiedenheit der Lernenden strebt Inklusive Pädagogik die Bekämpfung diskriminierender Haltungen, die Schaffung wertschätzender Gemeinschaften, die Verwirklichung einer Pädagogik für alle, sowie wie die Verbesserung der Qualität und Effektivität der Pädagogik für den Mainstream der Lernenden an. Zahlreiche AutorInnen bescheinigen der aktuellen Inklusionsdebatte ein erhebliches Theoriedefizit. Sie überrascht an der Debatte, wie wenig der Begriff auch nur andeutungsweise geklärt ist und stellen fest, dass erst sorgfältige Erklärung, theoretische Reflexion und begründete Differenzierung es ermöglichen, eine vernünftige und distinktive inklusive Praxis zu entwickeln. So schreibt Winkler (Winkler, 2014, 113): „Alles andere hat mehr mit Polemik oder appellativem Aktionismus zu tun, mit generalisierenden Vorstellungen, die Enttäuschungen provozieren – oder gegenüber dem vermeintlich doch „eigentlich“ Gemeinten Nebeneffekte hervorrufen, die von niemandem gewünscht wurden“.

Gerade in den letzten beiden Jahren, in denen der Prozess in Bezug auf die Umsetzung in Schule und Unterricht eine starke Top-Down-Steuerung erhalten hat, verdichtet sich der Eindruck, dass unter dem großen Handlungsdruck, keine Zeit für eben diese sorgfältige Erklärung bzw. theoretische Reflexion bleibt. Auch ich stelle diese Nebeneffekte vor allem in der aktuellen oft hektisch geführten Umsetzungsdiskussion um Inklusion und Diagnostik fest und möchten mit dem vorliegenden Band ein wenig inne halten.

Dass dieses auf der ursprünglichen und international anschlussfähigen inklusiven Bildungsidee begründete Verweilen dringend nötig ist, zeigt mir insbesondere neben vielen weiteren Konzepten die Einführung des sogenannten Response-to-Intervention (RTI) Modells, das aktuell in einigen Bundesländern als das inklusionskompatible diagnostische Verfahren Einzug hält. Es reicht aus meiner Sicht ein Blick auf das *Wording* dieses Konzeptes, um das zuvor beschriebene Unwohlsein hervor zu rufen. Da ist die Rede von non-responder, intensive interventions, standards-based-curriculum, students at the lowest levels of academic or social emotional achievement usw.

Zunächst etwas ohnmächtig angesichts der großen Verbreitung, welche das Konzept nicht selten durch die Aktivitäten einiger Akteure der empirischen Sonderpädagogik in Deutschland zu erlangen scheint, entstand die Idee, einige Kolleginnen und Kollegen zu bitten, mir bei der kritischen Betrachtung dieser Entwicklungen zu unterstützen und damit nach Erklärungen für dieses Unwohlsein zu suchen.

Eine überraschende Erfahrung war, dass die Zusammenstellung dieses Sammelbandes sehr leicht gelang. Ich musste nicht lange anfragen, um eine große Anzahl von Kolleginnen und Kollegen mit ihren Beiträgen in einem Band versammeln zu können, die sich kritisch mit den aktuellen Entwicklungen rund um den Aufbau inklusiver Schul- und Unterrichtspraktiken und hier insbesondere diagnostischer Konzepte auseinandersetzen mochten. Diese Erfahrungen deutete ich in die Richtung, dass sich offensichtlich nicht nur bei mir eine gewisse Unruhe ausgebreitet hatte, was den Aufbau sogenannter inklusiver Diagnostik in Schule und Unterricht bedeutet.

Der vorliegende Band stellt sich demnach der Frage, was eine inklusionssensible Diagnostik sein könnte und was sie vor dem Hintergrund einer international anschlussfähigen Begriffsprägung (Inklusion bedeutet einen willkommen heißenden Umgang in jegliche Richtung) eher nicht sein sollte.

Der Titelzusatz Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte unterstreicht die Komplexität dieses Vorhabens. Ich möchte hiermit einen kleinen Beitrag leisten, einen Moment inne zu halten und sich gemeinsam über bestehende Disziplin- und Professionsgrenzen hinweg bewusst zu machen, worin eine mögliche systemverändernde Chance dieser inklusiven Bildungsidee bestehen könnte. Ich möchte so mit der Unterstützung unserer Kolleginnen und Kollegen, den Versuch unternehmen, Rekontextualisierungstendenzen in den aktuell verlaufenden Reformversuchen zu entlarven, die bewirken, dass sich aktuell die inklusive Innovation eher an das System anpasst als umgekehrt, Systemwandel für alle Schülerinnen und Schüler zu bewirken.

Ich wünsche diesem Band daher eine weite Verbreitung über eben diese Disziplin- und Professionsgrenzen hinweg. Vielleicht eröffnet sich dann zukünftig die Möglichkeit, gemeinsam am Aufbau wirklich inklusiver Bildung zu arbeiten und möglicherweise eingeschlagene „Irrwege“ wieder zu verlassen. Der nachfolgend beschriebene *Aufbau des vorliegenden Bandes* scheint Einiges an Potenzial hierfür bereit zu halten.

## Zum Aufbau des Buches

**Bettina Amrhein** geht in ihrem einleitenden und die Texte der Autorinnen und Autoren vorbereitenden theoretischen Beitrag einem Phänomen nach, das sich insbesondere bei der Umsetzung inklusiver Reformen im deutschen Bildungssystem zeigt. Sie beschreibt vor dem Hintergrund schultheoretischer Überlegungen, was passiert, wenn Inklusion in ein System implementiert wird, das darauf nur wenig vorbereitet zu sein scheint. Ihre schultheoretischen Überlegungen können auch dazu dienen, sich besonders kritisch mit der Umsetzung sogenannter inklusiver Diagnostik im Kontext der aktuellen Bildungsreformen auseinander zu setzen.

**Kerstin Ziemer** diskutiert in ihrem Beitrag „Inklusion und diagnostisches Handeln“ die Grundprämissen diagnostischen Handelns in pädagogischen Kontexten und Herangehensweisen, die dem entsprechen. Pädagogische Diagnostik geht vom Kind bzw. Jugendlichen, deren Kompetenzen und Perspektiven aus und zielt darauf ab, den Möglichkeitsraum für Entwicklung und Lernen unter Berücksichtigung Einzelner und der Gruppe bzw. Klasse zu gestalten.

**Annedore Prengel** stellt die „Didaktische Diagnostik“ als Bestandteil inklusiven Unterrichts in vier Schritten vor. Dabei präzisiert sie die Besonderheiten einer inklusiven Didaktischen Diagnostik, sie rahmt Didaktische Diagnostik im Horizont inklusiver Pädagogik und stellt abschließend Instrumente der inklusiven Didaktischen Diagnostik vor. Zusätzlich werden Vorzüge und Nachteile der Verwendung gruppenbezogener Zuschreibungen und diagnostischer Kategorien erörtert.

Im Beitrag von **Andreas Hinz und Ines Boban** werden Bezüge zum „Partnerschaftsmodell“ von Eisler als pädagogisches Grundmodell hergestellt, Konsequenzen für die Diagnostik abgeleitet, das „diagnostische Mosaik“ und die verschiedenen damit verknüpften Möglichkeiten der Reflexion dargestellt.

**Mai-Anh Boger und Annette Textor** gehen der Frage nach, welchen Effekt diagnostische Kategorien auf die Wahrnehmung der diagnostizierten Person durch die Lehrkräfte haben. Hierfür erläutern sie zunächst die Theorien des *Labeling Approach* und des *Ableismus*. Im Rahmen einer für den vorliegenden Text durchgeführten kleinen empirischen Studie beschreiben sie den Effekt der diagnostischen Kategorie „ADS“ auf die Einschätzung eines Schülers und die Bewertung seiner Leistungsfähigkeit. Auf Basis dieser theoretischen und empirischen Überlegungen wird im Schlussteil reflektiert, wie ein guter Umgang mit diagnostischen Kategorien in der Schulpraxis aussehen könnte.

**Christian Fischer** und **Marcel Veber** problematisieren ihre Beobachtung, dass Inklusive Bildung und Individuelle Förderung häufig nicht im Hinblick auf mögliche Synergien betrachtet werden. Sie entwickeln eine durch die individuelle Begabungsförderung bereicherte potenzialorientierte Ausrichtung inklusiver Bildungskonzepte. Die Autoren berücksichtigen in ihren konzeptionellen Ideen auch die Verknüpfung auf verschiedenen Systemebenen. Der Mehrwert dieser Verbindung wird aus ihrer Sicht im Rahmen der pädagogischen Diagnostik deutlich, wenn inter- wie auch intrapersonale Potenziale als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns gesetzt werden.

**Benjamin Haas** liefert einen Beitrag mit dem Titel „Diagnostik als gouvernementale Strategie – Regierungsweisen der Differenz und Anforderungen an eine inklusive Diagnostik“. Mit Foucault stellt er die Diagnostik als gouvernementale Strategie heraus, welche anhand ihrer Passung zu inklusiven Verpflichtungen zu überprüfen ist. Er diskutiert Konzepte der Förderdiagnostik und Ansätze zu Response-to-Intervention konstrastierend und plädiert für eine differenzsensible Diagnostik.

**Ines Schiermeyer-Reichl** geht der Frage nach, welche Art von Diagnostik insbesondere bei sogenanntem „herausforderndem“ Verhalten hilfreich sein könnte. Sie bearbeitet die Frage, inwiefern diagnostische Prozesse hierzu einen Beitrag leisten können. Welche Art von Diagnostik wäre, insbesondere in Zuschreibungsprozessen des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im emotional-sozialen Bereich, hilfreich? Aus der Perspektive einer (an-)erkennenden, selbstreflektorischen und rehistorisierenden Diagnostik wird das Erkennen bzw. Diagnostizieren nicht nur mit Blick auf die Lernenden, sondern ebenfalls auf die Lehrenden sich selbst gegenüber fokussiert.

**Susanne Müller** und **Brigitte Kottmann** nehmen das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Blick. Sie bearbeiten kritisch die Antinomie von Fördern und Selektieren, in der sich Grundschullehrkräfte befinden, wenn sie für ein Kind ein Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf beantragen oder davon absehen. Dabei erkennen sie die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als sehr bedeutsame Schnittschnelle in der Bildungsbiografie an, in der Bildungsungleichheit hergestellt wird.

**Brigitte Schumann** nimmt kritisch Stellung zur derzeitigen Umsetzung der UN-BRK, v.a. im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Response-to-Intervention wird v.a. aus Sicht der Disability Studies kritisch betrachtet und die „Sonderpädagogisierung“ der Allgemeinen Schule als Barriere für Inklusion herausgestellt.

**Manfred Jödecke** stellt die „diagnostische Fallarbeit“ als Handlungsoption für inklusive Kontexte in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Diese verzichtet auf Zuschreibungen und Beurteilungen und vollzieht theoriegeleitet die innere Situation eines Menschen im jeweils situativ gesellschaftlichen Kontext nach. Im Zentrum steht das sich entwickelnde Individuum. Verschiedene kulturhistorische und tätigkeitstheoretische Denkwerkzeuge, zugleich Einstellungen und Haltungen, die der humanistischen Psychologie und Pädagogik verpflichtet sind, stellen die Basis dar.

Die Exklusionsrisiken von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter Migrationsgeschichte untersucht **Johannes Mand**. Er diskutiert die mangelnde Eignung der Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und plädiert für eine deutliche Entwicklungsorientierung in der diagnostischen Arbeit.

**Markus Meyer** und **Christian Jansen** begründen, warum die Schülerinnen und Schüler aktiv an diagnostischen Prozessen teilhaben sollten. Die Autoren setzen sich in einem ersten Teil ihres Beitrages mit dem Lernen als Prozess und deren Gestaltung auseinander. Schülerinnen und Schüler sind im Diagnoseprozess als aktiv Teilhabende einzubeziehen. Diskutiert wird, welche Elemente zu einer aktiven Teilhabe gehören, wie sich dieses pädagogisch-didaktisch begründen lässt und welche Konsequenzen sich für den Unterricht daraus ableiten lassen.

Danach widmen sich drei Texte speziell dem Response-to-Intervention Ansatz (RTI). Dieser hat gerade in den letzten beiden Jahren in Deutschland eine starke Verbreitung im Kontext der Umsetzung inklusiver Bildung erlangt. Die hier versammelten Texte haben gemeinsam, dass sie sich vor dem Hintergrund einer inklusionspädagogischen Perspektive sehr kritisch mit dem RTI-Ansatz auseinandersetzen.

Den Anfang bildet ein Text der amerikanischen Kollegin **Beth Ferry**/Syracuse University/USA. Mit ihrem bereits 2012 veröffentlichten Text: *Undermining Inclusion? A Critical Reading of Response to Intervention (RTI)* hatte sie bereits sehr früh, eine Problematisierung des RTI-Ansatzes geliefert. Im vorliegenden Band greift sie diese Vorarbeiten auf und legt eine aktualisierte Fassung ihrer Kritik vor. Damit leistet sie einen wichtigen Beitrag für die nationale Auseinandersetzung mit diesem Konzept.

**Peter Rödler** stellt zunächst in einem ersten Teil seines Beitrages eine differenzierte Klärung der Begriffe „Inklusion“, „Integration“, „Gemeinsamer Unterricht“ und „Allgemeine Pädagogik“ vor dem Hintergrund der Geschichte seit den 1970er Jahren in Deutschland dar. Die Diskussion um RTI wird auf der Basis des herausgearbeiteten Referenzrahmens detailliert geführt. Am Ende des Beitrages

finden sich offene Fragen mit Blick auf Inklusion, die die Diagnostik ebenso wie die Didaktik tangieren und die zukünftige Diskussion bereichern können.

Auch **Andreas Hinz** setzt sich in seinem Text mit dem Ansatz „Response-to-Intervention“ auseinander und führt die Diskussion im Rahmen inklusiver Pädagogik detailliert und kritisch. Er denkt darüber nach, was RTI mit inklusiver Bildung zu tun hat und um was für einen Ansatz es sich grundsätzlich handelt und entlarvt das Konzept als eine Art „Scheinlösung“, die für Lehrerinnen und Lehrer wie für Kultusministerien attraktiv zu sein scheint.

Eine der größten Herausforderungen in den kommenden Jahren wird sicherlich die Professionalisierung der Lehrkräfte für Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung sein. Da wir wissen, welche zentrale Bedeutung das reflexive Lernen im Bereich der LehrerInnenbildung hat, scheint es wichtig, besonders aus einer schulpädagogischen Perspektive die Reflexivität im Kontext pädagogischer Professionalität mit Bezug auf diagnostisches Handeln zu beschreiben.

Diesem widmen sich **Thomas Häcker**, **Constanze Berndt** und **Maik Walm** in ihrem Beitrag. Sie beschreiben aus einer schulpädagogischen Perspektive die Reflexivität als wesentlichen Faktor für den Aufbau, die Aufrechterhaltung und die Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität im LehrInnenberuf.

Dabei betrachten sie auch spezifische Reflexionsanforderungen und -angebote, die sich aus dem durch das Inklusionsgebot zugespitzten Heterogenitätsdiskurs ergeben. Sie vermuten, dass sich der Inklusionsgedanke als besonderer Reflexionsmodus nur dann kritisch entfalten kann, wenn die Reflexion ganz bestimmte Perspektiven miteinander verbindet. Hierbei könnte Fallarbeit einen wesentlichen Beitrag leisten.

Reflexives Lernen spielt in der Lehrerinnenfortbildung nicht nur in Bezug auf den Aufbau inklusiver Kompetenzen eine besonders große Rolle. **Christian Jansen** und **Markus Meyer** beschreiben eine Diagnostik für Lehrer/innen der Sekundarstufen I und II auf der Basis von Fortbildungsinhalten und Moderationserfahrungen des Kooperationsprojekts „Vielfalt fördern“ (MSW NRW und Bertelsmann-Stiftung).

Hilfreich scheint bei dem Versuch einer Beschreibung inklusionssensibler Diagnostik sicherlich auch, den Blick einmal über den Tellerrand zu richten. Diese Perspektive nehmen **Anne Sliwka** und **Silke Trumpa** ein. Die Autorinnen stellen das Beispiel des „Individualized Program Planning“ der kanadischen Provinz Alberta als Instrument mit vereinheitlichten Standards vor. Sie betonen, dass es ebenso eine Kultur der Wertschätzung und die Wahrnehmung individueller Stärken im Kontext von Inklusion erfordert, um inklusive Praktiken zu entwickeln.

Da ich als Herausgeberin weis, dass zurzeit überall im Land und darüber hinaus um Konzepte für eine inklusionssensible Diagnostik gerungen wird, habe ich großes Interesse daran, mit Ihnen als Leserinnen und Lesern meines Beitrages zu dieser Entwicklung in Kontakt zu treten. Mir erscheint die theoretisch wie praktisch zu lösende Aufgabe so groß und bedeutend, dass dies wohl nur in einer gemeinschaftlichen Anstrengung gelingen kann.

Ich freue mich auf Ihr Feedback!

Prof.in Bettina Amrhein ([bettina.amrhein@uni-bielefeld.de](mailto:bettina.amrhein@uni-bielefeld.de))  
Bielefeld, im Dezember 2015