

Merz-Atalik, Kerstin; Beck, Katja
**(Dis-)Kontinuitäten in der inklusiven Schulreformenentwicklung.
Entwicklungslinien in Baden-Württemberg und Südtirol**

Koenig, Oliver [Hrsg.]: *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 148-165



Quellenangabe/ Reference:

Merz-Atalik, Kerstin; Beck, Katja: (Dis-)Kontinuitäten in der inklusiven Schulreformenentwicklung. Entwicklungslinien in Baden-Württemberg und Südtirol - In: Koenig, Oliver [Hrsg.]: *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 148-165 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-260617 - DOI: 10.25656/01:26061

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260617>

<https://doi.org/10.25656/01:26061>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kerstin Merz-Atalik und Katja Beck

(Dis-)Kontinuitäten in der inklusiven Schulreformerentwicklung – Entwicklungslinien in Baden-Württemberg und Südtirol

Abstract

The implementation of inclusion in education systems is decisively shaped by political decisions and steering processes of the actors involved. It, therefore, corresponds to the general interest in finding out which strategies have proven effective for implementing inclusive educational reforms. Educational governance, as a scientific perspective, deals with the complex interactions between different actors and levels of educational systems. Using the international comparison of the education systems in the federal state of Baden-Württemberg (Germany) and the autonomous province of South Tyrol (Italy), discontinuities and continuities in the context of inclusive school reform developments will be elaborated.

Die Umsetzung von Inklusion in Bildungssystemen ist maßgeblich von politischen Setzungen und Steuerungsprozessen beteiligter Akteure¹ geprägt. Es entspricht daher dem allgemeinen Interesse zu ermitteln, welche Strategien sich als wirksam für die Implementierung inklusiver Bildungsreformen erwiesen haben. Educational Governance beschäftigt sich als wissenschaftliche Perspektive mit den komplexen Steuerungsprozessen zwischen verschiedenen Akteuren und Ebenen in Bildungssystemen. Anhand des internationalen Vergleichs der Bildungssysteme im Bundesland Baden-Württemberg (Deutschland) und der autonomen Provinz Südtirol (Italien) werden Diskontinuitäten und Kontinuitäten im Rahmen inklusiver Schulreformerentwicklungen herausgearbeitet.

1 Obwohl in diesem Artikel gendersensible Formulierungen verwendet werden, um auch Personen jenseits des Zwei-Geschlechter-Modells zu berücksichtigen, auf die Vielfalt der Gesellschaft hinzuweisen und die Gleichstellung aller Menschen zu manifestieren, wird der Begriff *Akteure* bewusst im generischen Maskulinum dargestellt. Dies soll darauf verweisen, dass nicht unbedingt Personen, sondern auch Organisationen, Gremien, Verbände etc. als Stakeholder in Frage kommen, *Akteure* also nicht als ausschließlich personenbezogener Begriff zu verstehen ist.

1 Einleitung

Altrichter beschreibt „Bildungsreformen als ‚komplexe Konstellationen individueller und kooperativer Akteure mit je eigenen Interessen und Einflusspotenzialen‘ (Schimank 2009, 3) und als längerfristiges Unternehmen mit schwer vorhersagbaren Ergebnissen“ (Altrichter 2011, 121). Daraus ergeben sich Fragen, wie: Lassen sich inklusive Bildungsreformprozesse steuern? Wie lassen sie sich steuern, wenn (inter)nationale Richtungsvorgaben der Makroebene (durch globale Akteure wie UN, Bildungspolitik oder Ministerialverwaltung) bspw. über eine Änderung des Schulrechtes umgesetzt werden? Welche Effekte zeigen diese Steuerungshandlungen auf den unteren Systemebenen? Dazu gehört die Mesoebene, welche intermediäre Akteure wie Organisationen und soziale Netzwerke inkludiert, sowie die Mikroebene, die sich auf Individuen in der Vernetzung und Interaktion mit anderen fokussiert.

Die Analyse des dynamischen Wirkungsgefüges im Mehrebenennetzwerk ermöglicht es Faktoren zu identifizieren, welche Einfluss auf die Schulreformprozesse nehmen. Für eine effektive, nachhaltige und qualitätsorientierte (Weiter-) Entwicklung inklusiver Bildungssysteme ist es entscheidend zu wissen:

1. Welche Steuerungsstrategien der bildungspolitischen Ebene haben sich in der Vergangenheit bewährt und geben Anlass dazu auch in Zukunft weitere Transformationsprozesse zu befördern?
2. Welche Gelingensbedingungen und Herausforderungen seitens der bildungspolitischen Ebene haben die Transformationsprozesse bisher geprägt?

Im Rahmen dieses Beitrags werden zwei Regionen, die sich beide mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet haben, als Referenz herangezogen, die in den Folgejahren durch das zuständige UN-Komitee unterschiedlich bewertet wurden. „International und intranational vergleichende Analysen und Länderberichte [werden] immer wichtiger, um den Stand [...] der schulischen Inklusion“ (Powell 2018, 4) in den Ländern zu bewerten. Der Vergleich bietet hier die Möglichkeit, exemplarische Steuerungsansätze herauszuarbeiten und Faktoren zu identifizieren, die sich als wirksam oder hinderlich für die Erreichung angestrebter Ziele erwiesen haben. In Deutschland liegen die Entscheidungen für die Weiterentwicklung des Bildungssystems in den Händen der 16 Kultusministerien, daher wurden Steuerungsimpulse der Bundesebene in den Bundesländern seit 2009 divergent aufgegriffen. Aus der sogenannten „Kulturhoheit der Bundesländer“ im Bildungsbereich resultieren erhebliche Differenzen zwischen den Bundesländern in den Konzepten der inklusiven Schulentwicklung, im quantitativen Maße der Umsetzung sowie in der Ausstattung und den Rahmenbedingungen (vgl. Rackles 2021). Baden-Württemberg zählt dabei zu den

wenigen Bundesländern mit einer Zunahme der Schülerschaft an Sonderschulen seit der UN-BRK (vgl. ebd.) bei weitgehend stagnierenden Inklusionsquoten². Obwohl die Verwaltungsstrukturen Italiens durch die gestuften Zuständigkeitsbereiche Ähnlichkeiten zu Deutschland aufweisen und Südtirol neben vier weiteren Regionen aufgrund eines Autonomiestatus weitreichende Verfügungsrechte das Bildungssystem betreffend besitzt, gingen Steuerungsimpulse zur inklusionsorientierten Weiterentwicklung dessen bereits seit den 1970er Jahren von der nationalen Ebene aus. Das Bildungssystem Südtirols gilt heute als ein Vorbildmodell mit seiner nahezu hundertprozentigen Inklusionsquote.

2 Educational Governance

Durch die wissenschaftliche Zugangsweise der Educational Governance können grundlegende Mechanismen identifiziert werden, wie inklusive Bildungsreformen angelegt sind (Steuerungshandeln- & Steuerungsimpulse), wie sie wirken (Akteurshandeln) und welche Effekte sie im Sinne einer Transformation des Bildungssystems haben (Konsequenzen für die Institutions- und Organisationsentwicklung und die Bildungsangebote). Eine governancetheoretische Analyse macht „das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen“ (Altrichter & Maag-Merki 2016, 8) zugänglich und erfassbar. Die für die Umsetzung von inklusiven Bildungsreformen notwendige Umsteuerung umfasst u. a. Veränderungen in Einstellungen und Haltungen, Rechten, Bildungsplänen, Professionalisierung, angemessenen Vorkehrungen, etc. (vgl. UN-BRK). Die inklusionsorientierten Reformziele sind zudem in ihrer Verwobenheit und in den Interdependenzen mit weiteren zeitgleich stattfindenden Reformen, gesellschaftlichen Entwicklungen oder Interventionen (aktuell bspw. Digitalisierung, Lehrkräftemangel oder Effekte der Coronapandemie) zu betrachten. Die Steuerung umfangreicher Systeme wie dem Bildungssystem unterliegt nicht ausschließlich linearen Prozessen, stattdessen vollzieht sich diese durch vielschichtige zusammenhängende Handlungskoordinationen. Aufgrund der Komplexität kann es daher stets nur begrenzt gelingen, reale Veränderungen innerhalb dieser Systeme zu beschreiben (vgl. Benz 2004). Educational Governance als interdisziplinärer Ansatz der Bildungsforschung (vgl. Altrichter & Maag-Merki 2016) ermöglicht es die mit der Steuerung inklusiver Bildung zusammenhängenden Wechselwirkungen mit einem Fokus auf einzelne relevante Reformaspekte und -prozesse erfassbar zu machen.

2 Der prozentuale Anteil der Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf, welche inklusiv an Regelschulen unterrichtet werden, an der Gesamtschülerschaft.

Im Folgenden werden Teilaspekte der Steuerungsverhältnisse (Altrichter 2011) im Sinne von Governancestrategien und Steuerungsentscheidungen, deren Effekte auf (Dis-)Kontinuitäten im Reformprozess und ihre Bedeutung für die Transformation zu einem inklusiven Bildungssystem herausgearbeitet. Lassen sich ggf. damit in Verbindung stehende politische Steuerungsstrategien identifizieren? Der Fokus liegt auf den Handlungsfeldern:

- (1) Gesetzliche Verankerung inklusiver Bildung;
- (2) Organisation des Umgangs mit Vielfalt im Bildungssystem;
- (3) Lehrerbildung.

3 Steuerungsimpulse und (Dis-)Kontinuitäten im inklusiven Schulreformprozess

Die deutschsprachige Bildungsregion Südtirol in Italien weist einen nahezu hundertprozentigen Inklusionsanteil³ auf. Dahingegen hat das Bundesland Baden-Württemberg (Deutschland), trotz der Proklamation einer inklusiven Schulentwicklung durch die oberste Schulverwaltungsebene (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) eine weitere Zunahme der Segregationsquote⁴ in den vergangenen zehn Jahren zu verzeichnen.

3.1 Schulgesetzliche Verankerung der inklusiven Bildung

Italien hat bereits in den 1970er Jahren erste rechtliche Schritte unternommen, um die separierte Beschulung von Schüler*innen mit sogenannten Behinderungen aufzuheben. Die deutschsprachigen Schulgesetze in der autonomen Provinz Bozen wurden zwar zeitlich verzögert den zentralen italienischen Vorgaben angepasst (s. Tab. 1), sie entsprechen jedoch im vollen Umfang der UN-BRK. Die nationale Verordnung wurde im Laufe der Jahre durch verschiedene weitere Bestimmungen für das eigene Hoheitsgebiet in Südtirol spezifiziert. Aufgrund der frühen Maßnahmen des italienischen Staates, gab die UN-BRK wenig Anlass für neue unmittelbare Steuerungsimpulse. Einen Einfluss auf die Entwicklungen hatte zudem sicherlich auch die deutlich geringere Anzahl an Sonderschulen (Ferdigg 2018).

In Baden-Württemberg hingegen beruhte die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen im Schuljahr 2009 noch weitgehend

3 Der Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv im allgemeinbildenden Schulsystem unterrichtet werden, an allen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

4 Der prozentuale Anteil jener Schüler*innen, welche Sonderschulen besuchen, an der Gesamtschülerschaft.

auf einer historisch gewachsenen und tradierten Segregation in Sonderschulen. Die UN-BRK versetzt dem deutschen Schulsystem förmlich einen „Inklusions-Schock“ (Heinrich 2015). Zu den Steuerungsstrategien der baden-württembergischen Bildungspolitik zählten:

- (1) die *Anpassung des Schulgesetzes*;
- (2) die *Einsetzung von Expertenräten/-kommissionen*;
- (3) die *Einrichtung von Modellversuchen*.

Erst 2015 hob Baden-Württemberg als letztes deutsches Bundesland die Pflicht zum Besuch der Sonderschule bei einem *diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf* auf. Die Sonderschulpflicht wurde durch ein eingeschränktes Elternwahlrecht (letztendliche Entscheidung verbleibt beim zuständigen Schulamt) ersetzt. Dadurch entscheiden die Erziehungsberechtigten darüber, ob ihr Kind an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ)⁵ oder einer Regelschule unterrichtet werden soll. Das Elternwahlrecht geht mit der dauerhaften Beibehaltung des Sonderschulsystems einher und widerspricht dem in der UN-BRK verankerten Individualrecht auf inklusive Bildung, denn die „staatliche Verantwortung, einen Systemwechsel herbeizuführen, kann nicht dem ‚Elternwillen‘ überantwortet werden“ (Aichele & Kroworsch 2017, 4). In der Schulpraxis stellt sich bei diesem Wahlrecht besonders die Ressourcenausstattung der allgemeinen Schulen als Barriere heraus, da deren personelle, fachliche, bauliche und materielle Ausstattung in der Mehrheit ungenügend auf die Bedürfnisse von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen ausgelegt ist. In einem System, in dem die allgemeinbildenden Schulen nicht regelhaft für die inklusive Bildung ausgestattet sind, werden Eltern so herausgefordert sich *für die Ressourcen* und damit gleichzeitig *gegen* das Recht ihres Kindes auf inklusive Bildung für segregierte Schulangebote zu entscheiden. Die Ressourcenbindung an den SBBZ (als Steuerungsentscheidung) muss daher nicht nur als erhebliche Einschränkung des Elternwahlrechts, sondern sogar als kontrafaktisch zum Menschenrecht auf inklusive Bildung gewertet werden. Daher verwundert es nicht, dass es auch nach der Etablierung von Inklusion im Schulgesetz (Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg 2015) einen kontinuierlichen Anstieg der Segregationsquote⁶ zu verzeichnen gab (vgl. Merz-Atalik 2018). In einigen Kreisen wurde sogar das Förderschulangebot noch weiter ausgebaut (Autorengruppe Bildungsbericht 2018) und es sind weitere Neubauten von Sonderschulzentren avisiert (z. B. Hochschwarzwald).

Nationale italienische Vorgaben und das Südtiroler Landesgesetz garantieren das Recht auf ein inklusives Bildungsangebot für *alle* Kinder und definieren dessen Umsetzung als Aufgabe aller beteiligten Akteure (mit dezidiert Benennung

5 Neue Bezeichnung für die ehemaligen Sonder- und Förderschulen in Baden-Württemberg seit Schulgesetzänderung 2015.

6 Segregationsquote: Der prozentuale Anteil der im segregierten Bildungssystem an den SBBZ beschulten Schüler*innen, gemessen an der Gesamtschülerschaft (Klasse 1-10).

der Entscheidungs- und Verfügungsrechte⁷ auf allen Steuerungsebenen). Dieser Rechtsanspruch auf inklusive, ziendifferente Bildung ist nach baden-württembergischem Schulgesetz ausschließlich sonderpädagogisch etikettierten Schüler*innen vorbehalten (vgl. Merz-Atalik 2018). Daher wird in der Öffentlichkeit und in den Schulen weitgehend der Begriff Inklusion mit der Integration der Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf gleichgesetzt und die inklusive Reform nicht als Strategie für eine differenzierte und individualisierte schulische Bildung *für alle* erkannt. Eine Großzahl der Schulen setzt sich mit inklusiver Bildung erst auseinander, wenn durch den Elternwunsch ein*e Schüler*in mit einer Etikettierung an der Schule angemeldet wird. Dies zeigt sich auch in der im Bundesländervergleich geringsten Quote von allgemeinen Schulen, die bereits Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Ein tabellarischer Vergleich der historisch-chronologischen Umsetzung der inklusiven Bildungsreformen macht erhebliche Differenzen in der schulgesetzlichen Verankerung der Inklusion zwischen den beiden Regionen erkennbar.

Tab. 1: Inklusionsorientierte Steuerungsimpulse in der Bildungspolitik der beiden Regionen im Vergleich (Südtirol und Baden-Württemberg)

	Südtirol (Italien), deutschsprachige Bildungsdirektion	Baden-Württemberg (Deutschland)
Historische Entwicklung gemeinsamer Unterricht von Schüler*innen mit und ohne Behinderung (vor UN-BRK 2006)	<p>1977 Bedingungslose Integration aller Kinder mit einer Beeinträchtigung; (MIUR⁸ Gesetz Nr. 517);</p> <p>1992 Einführung der Integration in allen Bildungsstufen (MIUR Gesetz Nr. 104);</p> <p>2009 Umfassende Leitlinien zur schulischen Integration der Schüler*innen mit einer Behinderung (MIUR)⁹</p>	<p>1997 Erstmals integrativer Unterricht von Schüler*innen mit Behinderung im Schulgesetz (zielgleich);</p> <p>Konzept der „Außenklassen“: 5-6 Schüler*innen einer Sonderschule kooperativ an Regelschulen (SchG¹⁰ Fassung 15.12.1997);</p> <p>Ab 1998: Zeitlich & sozial-räumlich begrenzte Modellversuche an einzelnen Schulen</p>

7 Die Fähigkeit bestimmte Entscheidungen zu treffen, ein bestimmtes Handeln oder Unterlassen bzgl. eines Sachverhalts durchzusetzen.

8 Bis 2019 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca = Italienisches Ministerium für Bildung, Universität und Forschung.

9 Brugger-Paggi 2016.

10 Schulgesetz für Baden-Württemberg vom 1. August 1983.

	Südtirol (Italien), deutschsprachige Bildungsdirektion	Baden-Württemberg (Deutschland)
Aufnahme „Inklusion“ ins Schulgesetz	1983 Südtiroler Landesgesetz (LG) Nr. 20 Neue Maßnahmen zugunsten der Behinderten; 1992 Staatliches Rahmengesetz zur Inklusion und Unterstützung der Menschen mit Beeinträchtigungen (Gesetz Nr. 104 ¹¹); 2013 Programmabkommen zwischen Kindergärten, Schulen und territorialen Diensten als wichtige Orientierungsgrundlage für die Praxis. Aktuell gültige Version: Nr. 1056 2015 Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (LG Nr. 7);	2015 im Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG 2015): Aufhebung der Sonderschulpflicht, Zieldifferenz begrenzt auf Primarstufe und Sek. I (SchG 2015); 2016 Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote (SBA-VO) ¹²
Inklusionsverständnis im aktuellen Schulgesetz	<i>Weiter Inklusionsbegriff:</i> Vielfalt und individuelle Unterschiede aller Schüler*innen sind als Normalität und Ressource zu verstehen (LG Nr.7/2015)	<i>Enger Inklusionsbegriff:</i> „Schüler mit und ohne Behinderungen werden gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung)“ (SchG 2015, § 3, Abs. 3) ¹³
Verantwortliche Organe für Umsetzung der Inklusion	2015 Land und Gemeinden haben ein inklusives Bildungssystem zu garantieren (LG Nr.7, Art. 7)	2015 Inklusive Bildung ist Aufgabe „aller Schulen“ (SchG, § 15, Abs. 1); „Sonderpädagogische Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote“ in allgemeinen Schulen und SBBZ; Inklusion als ‚Terrain‘ der SBBZ ¹⁴
Aktueller Rechtsanspruch	<i>Recht aller Schüler*innen mit Behinderungen</i> (LG Nr. 7/2015, Art. 6)	Durch Vorbehalt <i>eingeschränktes Elternwahlrecht</i> (SchG 2015, § 83)
Regelangebot für etikettierte Schüler*innen	<i>Inklusive Bildung ist obligatorisch</i> (mit wenigen Ausnahmen). Es sind keine Ausnahmeverhältnisse im Gesetz berücksichtigt (siehe z. B. LG Nr. 7/2015, Art. 6)	<i>Regel-/Ausnahmeverhältnis</i> zugunsten der SBBZ (SchG 2015, § 15, Abs. 2) ¹⁵

11 Südtiroler Landesverwaltung 2022.

12 Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote vom 8. März 2016.

13 Merz-Atalik 2018.

14 Merz-Atalik 2018.

15 a. a. O.

Obwohl die tabellarische Darstellung (trotz abweichender historischer Zeiträume) einen kontinuierlichen Verlauf der Anpassung gesetzlicher Vorgaben und der Implementation in beiden Regionen vermuten lässt, sind bei näherer Betrachtung in der Entwicklung auch Diskontinuitäten identifizierbar. Im Folgenden werden die sehr unterschiedlich gesetzten Steuerungsimpulse aus den beiden Regionen und jeweils deren Effekte diskutiert.

3.2 Einsetzung von Expertenräten zur Beratung der Bildungspolitik

Der „Expertenrat zur schulischen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder chronischen Erkrankungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot in Baden-Württemberg“ (2009-2010) wurde durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport eingesetzt. Sein Auftrag war es „die Leitidee eines inklusiven Bildungswesens mit einer Priorisierung der gemeinsamen Bildung und Erziehung von Menschen mit und ohne Behinderung, wie sie die [UN-BRK] ausführt“ (Landtag von Baden-Württemberg 2010, 6; nach Merz-Atalik 2018, Ersetzung durch die Autorinnen) zu stärken. Das Ziel war die Vorbereitung einer Schulgesetzänderung und die Aufhebung der bis dahin geltenden Sonderschulpflicht. Mit der Festlegung der Denomination des Expertenrates als auch mit der Vorgabe des Landtages wurden bereits konzeptionelle Verengungen des Inklusionsgedankens auf die Integration von sonderpädagogisch etikettierten Schüler*innen getroffen.

Dem „vor allem sonderpädagogisch dominierten Expertenrat“ (Hudelmaier-Mätzke 2015, 121) gehörten Vertreter*innen der Schulverwaltungsebenen, des Städte-/Landkreis- und Gemeindetages, des Landeschul- und -elternbeirates, von Behindertenverbänden bzw. Berufsverbänden der Sonderpädagogik, sowie eine Vertreter*in eines Elternverbands für Inklusion und drei Wissenschaftler*innen aus der Sonderpädagogik (darunter Merz-Atalik) an. Vertretungen von Regelschulen, der Allgemeinen Schulpädagogik oder allgemeiner Lehrkräfte gehörten nicht dazu. Dies wurde auch durch das Institut für Menschenrechte Berlin kritisch kommentiert, dessen Vertreter zu einer Sitzung eingeladen war (Dr. Valentin Aichele, Leiter der Monitoringsstelle für die UN-BRK), da es nicht der auf menschenrechtlicher Ebene geforderten Partizipation der Zivilgesellschaft entspräche. Die im Expertenrat diskutierten Vorlagen und Konzeptpapiere stammten aus dem Referat für Sonderpädagogik des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Sie waren zuvor bereits in verschiedenen Ebenen und Schulverwaltungsgremien vorgestellt worden und erweckten den Eindruck, dass die Aufgabe des Expertenrates in einer nachträglichen Stellungnahme zu bereits vorgegangenen Entscheidungen der Legislative lag. Eine aktive Rolle in der Entwicklung von Konzepten oder Empfehlungen wurde den Mitgliedern des Expertenrates nicht zuerkannt. Als Ergebnis monatelanger Diskussionsprozesse wurde das zu Beginn der Arbeit des Expertenrates vorgelegte Konzeptpapier trotz kritischer Einwände

und Sondervoten weitgehend unverändert in die Empfehlungen überführt. Dieses enthielt eine verwaltungsbezogene Kategorisierung der Schüler*innenpopulation (jene mit Anspruch auf ein „sonderpädagogisches Beratungs- und Unterstützungsangebot“, ein „sonderpädagogisches Bildungsangebot“ etc.), die eine Abhängigkeit der Entwicklung inklusiver Bildungsangebote von den an den SBBZ angesiedelten personellen Ressourcen festschrieb (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2010). So war ein Erhalt der SBBZ konstitutiv. Dies widerspricht der UN-BRK ebenso, wie dass der sogenannte *sonderpädagogische Bildungsanspruch* „in kooperativen Bildungsangeboten und in Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren“ (ebd.) einzulösen sei (vgl. United Nations 2014, 11). In Italien wurden keine Expertenräte eingerichtet, da das Bildungssystem zum Zeitpunkt der Ratifizierung bereits in wesentlichen Grundzügen den Vorgaben der UN entsprach.

3.3 Einrichtung von zeitlich und sozialräumlich eingeschränkten Modellversuchen

Vor der Schulgesetzänderung in Baden-Württemberg sind diverse Modellversuche durchgeführt worden: z. B. die *Integrativen Schulentwicklungsprojekte* (ISEP) von 1999-2009 (vgl. Hudelmaier & Merz-Atalik 2011) oder später das Projekt *Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen* 2010/11, wofür fünf Modellregionen in Schulamtsbezirken eingerichtet wurden und in diesen das Schulgesetz zur Ermöglichung von inklusiver Bildung außer Kraft gesetzt wurde. Trotz einer durchweg positiven Bewertung der inklusionsorientierten Projekte (vgl. Merz-Atalik 2018), haben diese nicht zu einer Übertragung der Erfahrungen in die Fläche geführt. So versandeten die aufgebauten Strukturen und Praxiserfahrungen an vielen Stellen und der Eindruck vertiefte sich, dass mit den Modellversuchen eine Strategie verbunden war, die Entwicklung auch auf Weiteres sozial-räumlich und zeitlich zu begrenzen. Das bewirkte eine nachhaltige Diskontinuität für alle Beteiligten, da die entwickelten inklusionsorientierten Handlungskonzepte nach dem Auslaufen der Modellversuche nicht fortgeführt werden konnten. Dies wiederum hatte Auswirkungen auf den öffentlichen Diskurs zur schulischen Inklusion als auch auf die Motivation der Akteure in den Schulen (vgl. Müller 2016).

In Italien gab es keine Schul- oder Modellversuche vor der Einführung der damals noch so genannten *integrativen Beschulung von Schüler*innen mit Behinderungen* (ab 1977).

3.4 Implementation von zieldifferenter Beschulung, Didaktik und Leistungsbewertung

In Südtirol besteht seit 1962 eine einheitliche Schulstruktur, wonach alle Schüler*innen die wohnortnahe Grund- und darauffolgende Mittelschule besuchen (vgl. Brugger 2016). Alle Jugendlichen legen mit Ende von Jahrgangsstufe 8 den

Mittelschulabschluss ab. Schüler*innen mit sogenannter *Funktionsdiagnose* besitzen ein schulgesetzlich abgesichertes Recht auf Zieldifferenz: mit einem individualisierten Bildungsplan, Leistungsbewertung und Lernmaterialien sowie zusätzlichen personellen Ressourcen. Außerdem können sie die staatlichen Abschlussprüfungen in differenzierter Form ablegen (ebd.). 1977 wurde die Ziffernbewertung in der Grund- und Mittelschule zunächst durch eine verbale Bewertung ersetzt und Instrumente wie „das Portfolio als Dokumentation der Lernentwicklung und eine kontinuierliche Lernberatung“ (Brugger 2016) eingeführt, um im Sinne der staatlichen Verordnung „besser auf die individuellen Eigenarten der Lernenden eingehen“ (ebd.) zu können. Nach Brugger (ebd.) führten diese Neuerungen zu Verunsicherungen und Widerständen bei Eltern und Lehrkräften, da neben dem damit einhergehenden erhöhten Arbeitsaufwand auch Fortbildungen nötig gewesen wären, um die beteiligten Akteure auf die neuen Verfahren vorzubereiten. Mit einem Beschluss auf der nationalen Ebene Italiens wurden 2008 die Ziffernnoten nach Zehnerskala mit der Begründung wieder eingeführt, dass „nur durch Ziffernnoten die Leistung [...] eindeutig definiert werden könne“ (ebd.). Diese Entwicklung kann als „Rückschritt und Widerspruch [...] in Verbindung mit der Zunahme der Heterogenität in den Klassen“ (ebd.) bewertet werden. Durch eine Gesetzesänderung auf regionaler Ebene 2016 wurde Schulen in Südtirol die Möglichkeit eingeräumt ein eigenes kompetenzorientiertes Bewertungskonzept zu entwickeln, das die Bewertung in Ziffernnoten ersetzen kann. Dieser Zusatz wurde jedoch angefochten und im Folgejahr wieder aufgehoben, da er nicht den nationalen Bestimmungen entsprach. In der Mittelschule und Oberstufe gelten weiterhin die nationalen Vorgaben, während 2020 an den Südtiroler Grundschulen die beschreibende Bewertung wieder eingeführt wurde.

Die in der Vergangenheit wechselnden Formen der Leistungsbewertung beeinflussten die Versetzung in die nächste Klassenstufe jedoch kaum, da diese in Südtirol nicht eigens an Noten gebunden ist. Stattdessen erfolgt die Bewertung der Lernerfolge und des Verhaltens auf Grundlage allgemeiner, von der Landesregierung festgelegter Kriterien und wird durch den Klassenrat verantwortet. Die Bewertungen dienen zwar als Grundlage, es wird aber eine gemeinsame Entscheidung zur Versetzung getroffen. Dabei kann die Nichtversetzung nur in Ausnahmefällen beschlossen werden.

In Baden-Württemberg besteht nach wie vor ein stark segregatives Bildungssystem, welches schulleistungsbezogene Schultypen ab der Klassenstufe 5 vorsieht. Neben der 2012 neu eingeführten Gemeinschaftsschule (GMS) gibt es in der Sekundarstufe 1 die SBBZ (welche wiederum nach insgesamt acht verschiedenen Förderschwerpunkten typisiert sind), Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Nur ca. 12% aller Schüler*innen besuchen in der Sekundarstufe 1 eine Gemeinschaftsschule, alle anderen werden an den übrigen allgemeinen Schultypen unterrichtet (eigene Berechnungen auf Grundlage der Daten des Statistischen Landesamts Baden-Württemberg 2022).

Seit 1983 wird die schulische Leistungsbeurteilung der Schüler*innen durchgehend durch die Notenbildungsverordnung (NVO) geregelt, die grundlegende Richtlinien wie beispielsweise die Bewertung anhand der Ziffernnoten 1 – 6 (sehr gut bis ungenügend) vorgibt. Weitere Versetzungsordnungen legen fest ab welcher Anzahl der Note “mangelhaft” (5) – unter Berücksichtigung der Möglichkeiten zum Ausgleich durch bessere Noten in anderen Fächern – die Versetzung in die nächsthöhere Klassenstufe gefährdet ist. Schüler*innen mit entsprechend niedrigen Bewertungen sind somit gezwungen ein Schuljahr in der bisherigen Klassenstufe zu wiederholen, um bessere Noten zu erzielen¹⁶. Die Multilaterale Versetzungsordnung (MVO 2016) regelt die Übergangsmöglichkeiten zwischen Schultypen und sieht drei verschiedene Niveaus¹⁷ (G, M und E) vor, welchen die Schüler*innen innerhalb der Regelschulformen zugeordnet werden. Bei genauerer Betrachtung findet so in dem als durchlässig und inklusiv (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017, 26) deklarierten Schulsystem Baden-Württembergs eine Fortsetzung segregierender Strukturen statt, indem zuvor als Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialniveau bezeichnete Bildungsgänge lediglich in Niveaustufen übersetzt wurden (von einer externen zu einer internen gruppenbezogenen Differenzierung).

Die selektive Funktion des Systems wird verstärkt, indem nicht alle Niveaus von allen Schultypen angeboten werden. So bieten bspw. die Gymnasien lediglich das Erweiterte Niveau (E) an. Ein zieldifferenter Unterricht sowie eine zieldifferente Bewertung von Schüler*innenleistungen am Gymnasium kann lediglich durch die Einrichtung eines *inklusive Bildungsangebots* nach § 83 SchG 2015 auf Grundlage eines diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs ermöglicht werden. Die Schulabschlüsse in Baden-Württemberg (Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, Abitur) sind leistungsorientiert zu absolvieren, dabei ist keine differenzierte Form für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen vorgesehen. Schüler*innen mit *Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot* können eigene Bildungsabschlüsse in den Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung absolvieren.

In Südtirol sind im Hinblick auf die historischen Entwicklungslinien der Bewertungsformen bildungspolitische Diskontinuitäten zu verzeichnen, die aus unterschiedlichen Zielvorgaben und Abstimmungsprozessen zwischen nationaler und regionaler Ebene herrühren. Die weitgehende Kontinuität in der schulischen Segregation sowie der sozialnormorientierten Ziffernbewertung, den Verset-

16 Ausnahmeregelungen sind lediglich die Versetzungsentscheidungen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf/Behinderungen betreffend sowie auf die GMS beschränkte weitgehend schriftliche Bewertungsformen vorhanden.

17 Grundlegendes Niveau (G) an der Gemeinschaftsschule, Realschule, Werkrealschule oder Hauptschule, Mittleres Niveau (M) an der Gemeinschaftsschule oder Realschule, Erweitertes Niveau (E) an der Gemeinschaftsschule sowie am Gymnasium (MVO, §1).

zungsordnungen und den niveaustufenbezogenen Schul- bzw. Schülertypen in Baden-Württemberg führt zwar dazu, dass die Akteure weiterhin in gewohnten Handlungsroutinen agieren, jedoch stehen diese der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems diametral gegenüber. Diese Kontinuität im Hinblick auf segregierte Kulturen und Strukturen auf der Ebene des Schulsystems löst zudem auf der Mikroebene erhebliche Diskontinuitäten in den individuellen Bildungsverläufen der Schüler*innen aus (z. B. durch Einstufungen in andere Niveaustufen, Abschulung in andere Klassenstufen oder Schultypen, etc.). Die bestehenden Formen des schulorganisatorischen Umgangs mit Vielfalt müssten im Hinblick auf einen Transformationsprozess zu einem inklusiven Bildungssystem kritisch hinterfragt werden.

3.5 Professionalisierung für Inklusion im Rahmen der Lehrerbildung

2016 wurde in Südtirol ein Spezialisierungslehrgang für Integrationslehrpersonen nach gesamtstaatlichen Bedingungen eingerichtet. Allerdings wurden von 80 zur Verfügung stehenden Studienplätzen nur 25 besetzt, weshalb der große Bedarf an ausgebildeten Integrationslehrpersonen in den deutschsprachigen und ladinischen Schulen in Südtirol nicht gedeckt werden konnte. Die deutsche Bildungsdirektion reagierte auf die geringe Rezeption des Studiengangs indem 2019 ein südtirolspezifischer Lehrgang zunächst für die Mittel- und Oberschule eingerichtet wurde (Beschluss der Landesregierung vom 18.12.2018, Nr. 1363), der mit 84 zugelassene Kandidat*innen laut Liste auf der Internetseite der Freien Universität Bozen (o. J.) deutlich besser angenommen wurde.

In Baden-Württemberg hingegen wurde auch für die Steuerung der Lehrerbildung zunächst durch die damalige Landesregierung eine „Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung“¹⁸ in Baden-Württemberg‘ (2012-2013) eingesetzt. Der Auftrag an die Kommission lautete „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg zu geben. Insbesondere sollten unabhängig von der Schulart alle Lehrerinnen und Lehrer zu individueller Förderung, Inklusion und aktiver Teilhabe an der Schulentwicklung ausgebildet werden“ (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2013, 10). Unter Mitwirkung von sechs nationalen sowie drei Wissenschaftler*innen aus Baden-Württemberg und einem internationalen Schulentwickler wurden Empfehlungen erarbeitet und verabschiedet. Die Kommission ging davon aus, dass es aufgrund der Umsetzung der UN-BRK in den Folgejahren „eine Zunahme der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit

18 Aufgrund des in der wissenschaftlichen Fachliteratur üblichen Gebrauchs des Begriffs Lehrerbildung, wird im Rahmen dieses Beitrags auf eine gendersensible Sprachform dessen verzichtet. Die Autorinnen betonen aber an dieser Stelle, dass damit alle sich in der Ausbildung zu Lehrkräften befindenden Personen gemeint sind, unabhängig der geschlechtlichen Identität.

sonderpädagogischem Förderbedarf in allen allgemeinbildenden Schulen geben“ (ebd., 53) würd¹⁹. Sie empfahl eine Aufhebung der grundständigen Studiengänge für Sonderpädagogik im Lehramt zugunsten eines Studienschwerpunktes ‚Sonderpädagogik‘ in den Studiengängen Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Sekundarschulen und im beruflichen Lehramt (ebd., 54). Statt den Vorgaben der Kommission von 2013 zu folgen, wird bis heute weiterhin in den tradierten sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in einem eigenständigen Lehramt Sonderpädagogik ausgebildet (vgl. Hudelmaier-Mätzke 2015, 122). Insbesondere berufsständische Vertretungen der Sonderpädagogik als auch des Gymnasiums im Bundesland äußerten sich öffentlich kritisch gegen die Umsetzung der Empfehlungen.

Das Land Baden-Württemberg hat sich mit der Lehramtsstudienreform im Jahr 2015 entschieden in der Landeslehrer-Rahmenverordnung den Empfehlungen der KMK von 2011 zu folgen und ein Minimum an sechs Credit-Points zum Thema Inklusion in den Studienordnungen zu verankern. Dazu wurde eine neue ‚Steuergruppe zur Entwicklung eines Moduls zur Inklusion für Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg (LLPA²⁰)‘ durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport eingesetzt. Durch die Bemühungen der 18-köpfigen Steuergruppe entstand ein Modul für Inklusion, welches am Ende nicht – wie durch die Steuergruppe empfohlen – zum obligatorischen Bestandteil der Lehramtsprüfungsordnungen sondern lediglich zu einem Anhang der Pflichtmodule ansonsten verbindlicher Studienbereiche wurde. Damit hat das Modul seinen ursprünglich durch die Kommissionsmitglieder avisierten verbindlichen Charakter für die Umsetzung in Studienangeboten an den Hochschulen eingebüßt und es bleibt weitgehend beliebig inwiefern sich die darin enthaltenen Kompetenzen in hochschulinternen Studien- und Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge wiederfinden.

4 Effekte der aufgezeigten Steuerungsimpulse für die Kontinuität inklusiver Bildungsreformen

Die Beispiele zeigen, dass supranationale Erklärungen (z. B. die UN-BRK) Impulse für die Steuerung auf bildungspolitischer Ebene gaben, jedoch folgten daraus höchst unterschiedliche Weichenstellungen für die beiden nationalen Bildungssysteme. In Baden-Württemberg wurden zwar Expert*innengremien und Modellversuche eingerichtet, allerdings trugen diese bildungspolitischen Steuerungsinstrumente nicht dazu bei, dass sich die historisch gewachsenen und tradierten

19 Es kam zu einer Zunahme der Inklusionsquote, bei gleichzeitiger Zunahme der Segregations- und Etikettierungsquote (siehe Kap. 3).

20 Landeslehrerprüfungsamt.

Pfade im bestehenden segregierten Bildungssystem inklusionsorientiert weiterentwickelt haben. Vielmehr scheinen die gewählten Steuerungsimpulse der Bildungspolitik die bestehenden Strukturen aufrecht zu erhalten, wie das Beispiel des wenig inklusionsförderlichen Schulgesetzes zeigt. Im Sinne einer *Pfadabhängigkeit*²¹ bzw. *Path Dependence* (nach Mahoney 2000) werden die supranationalen Vorgaben im Rahmen der bestehenden Strukturen (re)konstruiert und sichern diese (z. B. im Schulgesetz oder in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg). Dieselben Steuerungsimpulse haben in anderen Bundesländern hingegen zu direkten Modifikationen geführt (bspw. Expertenrat für Lehrerbildung für Inklusion in Berlin). So scheinen nicht die *Steuerungsformate* ursächlich für die mangelnde Entwicklung zu sein, sondern vielmehr eine *Form der Steuerung der Steuerungsformate* (z. B. eine Einflussnahme durch die Besetzung der Expert*innengremien oder eine nicht vorhandene wissenschaftliche und objektive Begleitung der Modellversuche). Daraus resultierte für Baden-Württemberg eine weitgehende Kontinuität der bestehenden segregationsorientierten und nicht-inklusionskompatiblen Strukturen und Praktiken.

Dahingegen lässt der Prozess in Südtirol eine kontinuierliche, mit der UN-Konzeption²² eines inklusiven Bildungssystems kongruente Entwicklung erkennen. Eindeutige nationale Gesetzgebungen zum Recht auf inklusive Bildung für alle, scheinen Segregation rekonstruierenden Umsetzungsversuchen eher entgegen zu stehen. Basierend auf einem Vergleich des Zusammenhangs zwischen Schulgesetz und nationaler Inklusionsquote in ausgewählten europäischen Ländern kommt Merz-Atalik (2022) zu der Erkenntnis, dass die Schulgesetzgebung im internationalen Vergleich einer der wichtigsten Indikatoren für die quantitative Entwicklung der inklusiven Bildung darstellt. So beträgt die Quote der Schüler*innen in Sonderklassen/-schulen in Italien nur 0,88 % (vgl. Merz-Atalik 2022; Daten von EASNIE 2020, 88), während sie in Baden-Württemberg im selben Jahr bei 4,8 % lag (vgl. Klemm 2021, 45). Eine Änderung von Schulgesetzen bedarf jedoch einer UN-konformen Konzeptionalisierung von Inklusion und der Konkretisierung der Verantwortlichkeiten und Entwicklungsvorgaben für die Umsetzung auf den Steuerungsebenen. Rackles (2021) zeigt auf, dass Baden-Württemberg zu den sechs Bundesländern zählt, welche nicht nur eine hohe Exklusionsquote²³, sondern zudem seit 2000 sogar eine Steigerung derselben aufweisen (ebd., 64). Die Schlussfolgerung aus seiner Analyse der statistischen Daten fällt eindeutig aus: „Der Transformationsprozess in Richtung inklusiver Beschulung hat sich bezogen

21 Der Begriff beschreibt die Stabilitätsneigung von historisch gewachsenen Strukturen und Praktiken.

22 In einem weiten Verständnis von Inklusion: „Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all“ Salamanca-Statement (UNESCO 1994).

23 Entspricht dem in diesem Beitrag verwendeten Begriff *Segregationsquote*.

auf die Exklusionsquote in den letzten 5 Jahren eher verschlechtert als verbessert. Seit 2015 ist der Transformationsprozess in Deutschland praktisch zum Stillstand gekommen“ (ebd., 66). Da über die Hälfte der deutschen Sonderschüler*innen auf drei Bundesländer verteilt sind (Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen), kommt diesen nach Rackles bei der inklusionsorientierten Weiterentwicklung des Bildungssystems eine besondere praktische Bedeutung und politische Verantwortung“ (ebd., 69) zu.

5 Fazit

Richtungsweisende, eindeutige Vorgaben oder Gesetze auf der nationalen Ebene haben sich augenscheinlich in der Vergangenheit in Südtirol als inklusionsförderliche Steuerungsimpulse bewährt. Die nationalen Vorgaben wurden wiederum auf der Mesoebene (z. B. im Landesgesetz) durch konkretisierte Ausführungsvorschriften für die Akteure übersetzt und stellen dadurch eindeutige Orientierungspunkte im Sinne der inklusiven Bildung dar.

Diese Steuerungsstrategie ermöglicht dennoch akteursbezogene Handlungsspielräume (z. B. im Hinblick auf Klassenzusammensetzung und Bewertungsformen). Das Beispiel der wechselnden rechtlichen Setzungen bezüglich der Ziffernzensuren in Italien zeigt jedoch auch, dass weitere Vorgaben oder Vorgehensweisen im Bildungssystem unter Umständen konträr zu den Zielen eines inklusiven Bildungssystems stehen können. Daher sollten alle weiteren, das System betreffenden, bildungspolitischen Entscheidungen jeweils immer im Hinblick auf ihre Effekte für die inklusive Schule reflektiert werden.

Die Erfahrungen aus den deutschen Bundesländern (vgl. Rackles 2021) zeigen, dass die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung im Steuerungshandeln (national als auch regional) sehr divergent erfolgt und der Rechtsanspruch auf ein inklusives Bildungsangebot sowie die Ausgestaltung der Inklusion im Bildungswesen so vom Zufall abhängig bleibt, in welchem Bundesland und welcher Region Kinder geboren werden.

Politische Wechsel im Rhythmus der Legislaturperioden (auf Bundes- wie auf Landes-/Provinzebene) haben sich in beiden Regionen als Herausforderungen für die Kontinuität der inklusiven Bildungsreformen erwiesen. Die Wahlprogramme der Parteien in Deutschland (Bundestags- und Bundeslandwahlen) zeigen eindrücklich, welche unterschiedlichen Konzepte von Bildung und Vorstellungen von damit zusammenhängenden Strukturen bildungspolitisch vertreten werden. Das Menschenrecht auf inklusive Bildung darf nicht von solchen parteipolitischen Erwägungen abhängig gemacht werden. Ziel muss es daher sein, interfraktionell Aushandlungsprozesse anzustoßen, das Recht auf inklusive Bildung zu sichern und über mögliche Regierungswechsel hinaus zu stabilisieren.

Eine wesentliche Gelingensbedingung scheint es zu sein, dass Vertreter*innen aller betroffenen Akteursebenen und Institutionen des Bildungssystems frühzeitig an den bildungspolitischen Steuerungsentscheidungen und -prozessen beteiligt werden. Dies verhindert, dass die erforderlichen Transformationen durch Irritationen (z. B. durch inkongruente und wechselnde gesetzliche Vorgaben), mangelndes Verständnis (z. B. durch fehlende Aufklärung beteiligter Akteure und mangelnde Professionalisierung) oder gar aktive Widerstände von Gruppen oder Individuen gefährdet wird (z. B. durch ungenügende Prognosen von negativen Konsequenzen für Teilsysteme oder Gruppen, wie die Sonderpädagogik). Ängste, Vorbehalte oder intendierte sowie nichtintendierte Umsetzungseffekte müssen aus der Perspektive aller handelnden Akteure reflektiert und berücksichtigt werden. Die frühzeitige Partizipation der Akteure erscheint notwendig, um konträren Entwicklungen und der inklusiven Bildungsreform widersprechenden Re-Konstruktionen entgegen zu wirken. Vielversprechend erscheint es so einen erweiterten Steuerungskreis *Inklusive Bildung* einzurichten, in welchem alle zivilgesellschaftlichen Gruppen und Individuen, die von dem Prozess der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems direkt oder indirekt betroffen sind, aktiv beteiligt werden. Nur so kann generell eine inklusionsförderliche Kontinuität der Transformationen in Bildungssystemen gewährleistet werden.

Literatur

- Aichele, V. & Kroworsch, S. (2017): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht: Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. (Position/Deutsches Institut für Menschenrechte, 10). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53674-8>. (Abrufdatum:17.01.2022).
- Altrichter, H. (2011): Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunkturen. In: A. Knoke & A. Durdel (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. Wiesbaden: VS, 121-132.
- Altrichter, H. & Maag-Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: H. Altrichter & K. Maag-Merki (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer. 1-27.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Benz, A. (2004): Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: A. Benz (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS, 11-28.
- Brugger, E. (2016): Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien – Südtirol. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/366/296>. (Abrufdatum:16.01.2022).
- EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020): European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark. Online unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_2018_dataset_cross-country_report.docx. (Abrufdatum:16.01.2022).

- Ferdigg, A. R. (2018): Inklusive Bildung in der Praxis am Beispiel Italien/Südtirol. In: K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.): *Kontroverse Inklusion*. Weinheim und Basel: Beltz, 218-232.
- Freie Universität Bozen (o.J.): Zugelassene Kandidaten. Online unter: <https://www.unibz.it/assets/Documents/Faculty-Education/Specialisation-course-teaching-children-educational-needs/2019-06-25-Zugelassene-Kandidaten.pdf>. (Abrufdatum:16.01.2022).
- Heinrich, M. (2015): Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In: V. Manitiuis, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster: Waxmann, 235-255.
- Hudelmaier-Mätzke, P. (2015): Baden-Württemberg: „Wir können alles“ – auch Inklusion. In: *Gemeinsam Leben Heft 2*, 119-126.
- Hudelmaier-Mätzke, P. & Merz-Atalik, K. (2011): Länderbericht Baden-Württemberg – Der Wechsel beginnt: Vom Außenklassenkonzept und anderen kooperativen Modellen zu einer inklusiven Gemeinschaftsschule! In: *Inklusion-Online, Zeitschrift für Inklusion*, (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/93/93>. (Abrufdatum:16.01.2022).
- Klemm, K. (2021): *Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Mahoney, J. (2000): Path Dependence in Historical Sociology. In: *Theory and Society* 29 (4), 507-548.
- Merz-Atalik, K. (2022): Canada as a “Driving Force” for Inclusion Activists in European Countries? In: T.M Christou, R. Kruschel, K. Merz-Atalik & I.A. Matheson (Hrsg.): *European Perspectives on Inclusive Education in Canada: Critical Comparative Insights*. New York & London: Routledge, 9-33.
- Merz-Atalik, K. (2018): Von einem Versuch „der Integration der Inklusion in die Segregation“?! *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Online unter: <https://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/508/371>. (Abrufdatum:16.01.2022).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010): *Schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder chronischen Erkrankungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot in Baden-Württemberg. Empfehlungen des Expertenrates*. Online unter: https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/beratung-vernetzung/anlage/6_Empfehlungen-des-Expertenrates.pdf. (Abrufdatum:16.01.2022).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017): *Bildungswege in Baden-Württemberg*. Online unter: https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Bildungswege_BaWue_2018_web.pdf. (Abrufdatum:16.01.2022).
- Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg (2015): *Aktionsplan der Landesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Baden-Württemberg*. Online unter: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Menschen_mit_Behinderungen/Aktionsplan_UN-BRK_Aug-2016_barrierefrei.pdf. (Abrufdatum:16.01.2022).
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2013): *Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Empfehlungen*. Online unter: https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/weiterentwicklung_lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum:16.01.2022).
- Müller, K. (2016): *„Der bunte Hund im Haus“*. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hemmfaktoren für inklusive Bildung in Baden-Württemberg. Weinheim und Basel: Beltz.
- Powell, J. J. W. (2018): *Chancen und Barrieren Inklusiver Bildung im Vergleich: Lernen von Anderen*. In: *Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie* (3). Online unter: https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/36221/1/Powell2018_ChancenBarrierenInklusiverBildungVergleich_Lernen-VonAnderen.pdf. (Abrufdatum: 16.01.2022).

- Rackles, M. (2021): Policy Paper 06/2021. Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse. Berlin: Mark Rackles Consulting.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2022). Statistische Berichte Baden-Württemberg. Online unter: http://statistik.baden-wuerttemberg.de/Service/Veroeff/Statistische_Berichte/323120001.pdf (Abrufdatum:08.03.2022).
- Städtiroler Landesverwaltung (2022): Rechtliche Grundlagen. Online unter: <https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/inklusion/recht.asp>. (Abrufdatum:16.01.2022).
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. (Abrufdatum:18.02.2022).
- United Nations (2014): The Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Training Guide. Online unter: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PT19_EN%20Accessible.pdf. (Abrufdatum:23.01.2022).