

Herausforderung Inklusion

Schule – Unterricht – Profession

hg. von Rita Braches-Chyrek, Carina Fischer,
Cosimo Mangione, Anke Penczek und Sibylle Rahm



5 Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis

Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis

Herausgegeben von Sibylle Rahm

Band 5



University
of Bamberg
Press

2015

Herausforderung Inklusion

Schule – Unterricht – Profession

hg. von Rita Braches-Chyrek, Carina Fischer,
Cosimo Mangione, Anke Penczek und Sibylle Rahm



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Über die Herausgebenden:

Prof. Dr. Rita Braches-Chyrek, Inhaberin des Lehrstuhls für Sozialpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Carina Fischer, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Sozialpädagogik

Cosimo Mangione, Diplom-Sozialpädagoge (FH), Lehrbeauftragter an der Hochschule Frankfurt am Main, der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg, Doktorand an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fachreferent für Konzeptions- und Organisationsentwicklung bei der Lebenshilfe Bamberg

Anke Penczek, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Schulpädagogik

Prof. Dr. Sibylle Rahm, Inhaberin des Lehrstuhls für Schulpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: Digitalprint Group, Nürnberg

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Anna Hitthaler

Umschlagfoto: © Christiane Hartleitner, Gestaltung: Brenda Büttner

© University of Bamberg Press Bamberg 2015

<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-9468

ISBN: 978-3-86309-322-8 (Druckausgabe)

eISBN: 978-3-86309-323-5 (Online-Ausgabe)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-264458

Einleitung 9

Teil I: Theoretische Grundlagen und Positionierungen

Bernd Ahrbeck 27
INKLUSION – ein unerreichbares Ideal?

Heike Deckert-Peaceman 45
Herausforderung Inklusion
Konsequenzen für das Professionsverständnis von Lehrerinnen
und Lehrern

Gerd Grampp 63
Teilhabe durch Teilgabe
Grundlagen für Partizipation und Inklusion

Annedore Prengel 81
Inklusive Schulen als „Caring Communities“

Hans Wocken 97
Inklusion als Implantat
Bayern integriert „Inklusion“ in „Separation“

Teil II: Empirische Befunde zur Inklusionsforschung

Philipp Abelein 125
Soziale Beziehungen von Schülerinnen und Schülern mit
AD(H)S – eine Herausforderung der inklusiven Beschulung

Cosimo Mangione 139
Inklusion und ‚Bildungsentscheidungen‘: Dilemmata und
Spannungsfelder aus einer familienbiographischen Perspektive

Christian Walter-Klose 149
**Auf dem Weg zu mehr gemeinsamen Unterricht mit Kindern
mit Körperbehinderung: Empirische Befunde und ihre
Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung**

Sabine Weiß, Ewald Kiel 163
**Wie Lehrerinnen und Lehrer über die Arbeit in inklusiven
Maßnahmen von Förderschullehrkräften lernen und mit ihnen
kooperieren können**

Teil III: Gestaltungsansätze inklusiver Settings

Bettina Bretländer 177
**Sozialarbeit/Sozialpädagogik: relevante Unterstützerinnen
inklusive und demokratiefördernder Prozesse in Regelschulen**

Uta Häsel-Weide 191
Gemeinsames Mathematiklernen - im Spiegel von Inklusion

Michaela Hilgner 201
Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom im Unterricht

Oliver Lauenstein 211
**„Behinderten-WC die Treppe runter.“ Ansätze zur
Barrierefreiheit in der Bildungsarbeit**

Stefan Nessler 219
**Inklusion in der universitären Lehramtsausbildung mit
Beispielen für das Fach Biologie**

Luzia Scherr, Anita Strohacker 231
**Inklusion als Herausforderung für Schulentwicklung und
Schulaufsicht**

Teil IV: Perspektiven zur Realisierung

- Hanna Hörning, Katrin Renner, Susanne Burczyk 241
**Der Alltag in einer Partnerklasse - Beispiele aus der
Unterrichtspraxis**
- Ullrich Reuter 259
**„Partnerschulen Inklusion Nürnberg“ – Konzepte und
Erfahrungen der Kooperation zwischen Jakob-Muth-Schule und
Regelschulen**
- Petra Vogt 275
**Das Eckige muss ins Runde
oder: Inklusiver Geometrieunterricht in der 2. Klasse**
- Jörg Dittwar, Herbert Harrer, Stefan Voll 283
**Inklusionsmotor Sport
Teilhabe im und durch Fußball**
- Schlusswort von Frithjof Grell 295
- Programm der Tagung „Herausforderung Inklusion:
Schule – Unterricht – Profession“* 299

Einleitung

Das *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* sowie das dazu gehörende *Fakultativprotokoll zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* trat am 26.03.2009 ohne Einschränkung als innerstaatliches deutsches Recht in Kraft. Mit dieser Ratifizierung wurde eine Abkehr „von einer Politik der Fürsorge hin zu einer Politik der Rechte“ (Aichele 2010, S.13) besiegelt. Behinderung wird in diesem Verständnis nicht länger als Beeinträchtigung eines Menschen respektive individuelles Merkmal aufgefasst, sondern als Resultat von Wechselwirkungen mit unterschiedlichen Barrieren, die das Individuum an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe (engl. „inclusion“) an der Gesellschaft einschränken (vgl. Vereinte Nationen (UN) 2006). Anknüpfend an die Tradition der kritischen Behindertenpädagogik wendet es sich somit vom traditionellen defizitären Modell von Behinderung ab, versteht diese als soziales Konstrukt und richtet den Fokus auf die Umwelt, die Teilhabe ermöglicht oder verhindert (vgl. Köbsell 2012).

Die staatliche Verantwortung, der Auftrag für die gesamte Gesellschaft sowie der Leitgedanke der sozialen Inklusion werden somit in das Blickfeld gerückt und formulieren eine Vision des solidarischen Zusammenlebens aller Menschen. Die soziale Ordnung hat dabei eine uneingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe mit Achtung der Autonomie sowie der den Menschen innewohnenden Würde zu ermöglichen. Zentrales Moment dieses Perspektivenwechsels ist die Zurückweisung der Vorstellung, dass sich Personen mit Beeinträchtigungen an bestehende institutionelle Strukturen anpassen müssen. Vielmehr sind es die Institutionen, die sich so zu verändern haben, dass bestehende Barrieren, die erschwerend wirken, reduziert werden, sodass jede Person uneingeschränkt partizipieren kann. Ferner bedarf es der Schaffung einer gesellschaftlichen Haltung, die zum einen

die Akzeptanz der lebenslangen und für alle gleich geltenden menschlichen Bedürftigkeit, Verletzlichkeit und Endlichkeit (vgl. Brückner 2011) beinhaltet und zum anderen Behinderung als einen normalen Bestandteil von einer Gesellschaft ansieht sowie als Ausdruck gesellschaftlicher Vielfalt und kultureller Bereicherung wertschätzt (vgl. Wiesner 2014). Erforderlich ist demzufolge die Anerkennung einer *egalitären Differenz* - einer Differenz auf Augenhöhe, einer gleichberechtigten Verschiedenheit, einer Wertschätzung von Vielfalt (vgl. Prengel 2010; Heinzl & Prengel 2012). Sie integriert neben Behinderungen, vielfältige plurale Differenzen im Hinblick auf ethnisch-kulturelle Herkunft, ökonomische Lebenslagen, Geschlechtszugehörigkeit und sexuelle Orientierung (vgl. Prengel 2006). Geeignet scheint diese Inklusionskonzeption ebenfalls, um die geübte Kritik der Behindertenbewegung gegen Integration – nämlich die Reproduktion von „Normalitätsdenken“ (Sierck 2012, S.36) – für die Inklusionsdebatten aufzunehmen und mithin einer „unhinterfragte(n) Normalität“ entgegenzuwirken, die „die Akzeptanz behinderter Menschen von der ‚Einsicht‘ der ‚Normalen‘ abhängig macht und sie gleichzeitig einem großen Anpassungsdruck aussetzt“ (Köbsell 2012, S.46).

Inklusion ist somit als ein anspruchsvolles gesellschaftliches Gesamtprojekt anzusehen (vgl. Dannenbeck & Dorrance 2014), dessen Realisierung von verschiedensten Akteuren und nicht zuletzt von den Bürgerinnen und Bürgern selbst mitgetragen werden muss.

Durch Artikel 24, welcher ein „inclusive education system“ (Vereinte Nationen (UN) 2006) vorsieht, hat die substanzielle Präzisierung und institutionelle Erweiterung des bestehenden Menschenrechtsschutzes durch die UN-Behindertenrechtskonvention auch auf das deutsche Bildungswesen erhebliche Auswirkungen. Einrichtungen der frühen Kindheit, Grundschulen, allgemeine sowie weiterführende Schulen, aber auch die Kinder- und Jugendhilfe sind zum Ausbau eines inklusiven Bildungssystems aufgefordert, das weit über die bloße räumliche Zusammenlegung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung hinausgeht (vgl. Zinke 2010). Derzeit lassen sich bei der deutschen Umsetzung länderspezifische Unterschiede hinsichtlich

der segregativen oder inklusiven Ausrichtung feststellen. So weisen sich die Bildungssysteme der Bundesländer beispielsweise durch divergierende Förder-, Exklusions- oder Inklusionsquoten aus (vgl. Klemm 2014). Bundesweit kann konstatiert werden, dass sich Realschulen und Gymnasien „als weitgehend inklusionsresistent“ (Rohrman 2014, S.165) erweisen und nahezu alle Inklusionsbemühungen auf das allgemeinbildende Schulwesen begrenzt sind (vgl. Klemm 2014).

Immer noch zu klären ist die Frage, wie ein inklusives Schulsystem im Sinne des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention grundlegend geschaffen sein sollte. Nicht allzu verwunderlich ist es deshalb, dass die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention eine Expansion des Diskurses über schulische Inklusion in Deutschland evozierte, der sich vor allem aus bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Teildiskursen zusammensetzt. Aus diesem Konglomerat von mannigfaltigen und durchaus auch antagonistischen Wissensbeständen, Handlungslogiken und Interessenslagen ergeben sich vielfältige theoretische, konzeptionelle und methodische Perspektiven. Bereits die Debatte um das Verständnis des Inklusionsbegriffs illustriert dies offenkundig – dieser wird „in den jeweiligen disziplinären, professionellen und praxisfeldspezifischen Kontexten unterschiedlich konnotiert“ (Lüders 2014, S.23).

Als ein zentraler Aspekt eines inklusiven Bildungswesens erweist sich aufgrund dessen eine gelingende interdisziplinäre und interprofessionelle Zusammenarbeit verschiedenster Akteure (vgl. u.a. Prengel 2010) und die damit einhergehende Notwendigkeit die „bislang fein säuberlich getrennt gehaltene Diskurse, Praxen und Zuständigkeiten [...] in ein neues Verhältnis zu setzen“ (Lüders 2014, S.23). Die Realisierung eines inklusiven Bildungswesens sowie die daraus resultierenden Herausforderungen sind insoweit Herausforderungen sowohl der Bildungspolitik als auch der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und der Inklusionspraxis. Einige der bedeutendsten noch ungelösten Aufgaben auf disziplinärer und professioneller Ebene seien an dieser Stelle folgend erwähnt.

Zunächst wäre die Präzisierung des pädagogischen Inklusionsbegriffs zu nennen, da der Begriff selbst häufig unscharf und inhaltlich unklar

bleibt (vgl. Hinz 2013), nicht selten als „blanket term bzw. [...] Containerbegriff“ (Lüders 2014, S.24) fungiert und zudem des Öfteren eine „moralische Ladung“ (Winkler 2014a, S.109) beinhaltet. Wünschenswert wäre eine begriffskritische Aufarbeitung (vgl. Rohrman 2014) sowie eine differenzierte Auseinandersetzung über Chancen, Grenzen, innewohnende Paradoxien, Widersprüche und unrealistische Zielsetzungen oder unangemessene Idealisierungen (u.a. Heinzl & Prengel 2012; Seifert 2013; Winkler 2014b), damit eine Inklusive Pädagogik nicht im Status einer „schönfärberische(n) Ideologie“ (Prengel 2012, S.26) verharrt, sondern das in ihr wohnende Potenzial entfalten kann (vgl. Dannenbeck 2012). Sollen die Leitlinien der Realisierung eines inklusiven Schulsystems also nicht (weiterhin) einer verdeckten Integrationslogik erliegen, indem lediglich bestehende Strukturen der allgemeinbildenden Schulen mit sonderpädagogischen Elementen ergänzt werden (Dannenbeck & Dorrance 2014; Wocken 2013), sondern es zu grundlegenden Veränderungen kommen, bedarf es der Entwicklung eines modifizierten pädagogischen Inklusionsverständnisses, welches sich an der internationalen Begriffsdefinition und ihrem konstitutiven Menschenrechtsbezug zu orientieren hat. Damit einhergehend sind alle beteiligten Akteure der menschenrechtlich verankerten Zielsetzung der vollen Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am Unterricht verpflichtet und es muss sowohl eine diskriminierungsfreie als auch „auf der Grundlage der Chancengleichheit“ ruhende Bildung sichergestellt werden, um „Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe [...] zu befähigen“ (BRK 2009, Art. 24). Die ledigliche Bereitstellung eines barrierefreien Zugangs im inklusiven Schulsystem ist demgemäß nicht ausreichend, vielmehr muss eine „gleiche Freiheit“ (Heinzl & Prengel 2012, S.2) und tatsächliche Autonomie ermöglicht werden. „Etwas platt formuliert: Es wäre sicher zu stellen, dass die Menschen auch Freiheit können“ (Winkler 2014a, S.112). Dies bedeutet einerseits, dass die bisher vorzufindende Tendenz einer verengten Fokussierung auf Behinderung in den geführten Diskussionen über Inklusion (vgl. Hinz 2013) überwunden werden muss, damit andere „Vielfalts- bzw. Differenzdimensionen“ (Bretländer 2013, S.2) nicht aus dem Blick geraten oder sogar gegeneinander ausgespielt werden. Andererseits

muss – in Anlehnung an den Capabilities Approach (Nussbaum 1999) – eine Chancengleichheit im Hinblick auf Befähigungsgerechtigkeit und „Ermöglichung [...] einer selbstbestimmten Lebenspraxis“ (Ziegler, Schrödter & Oelkers 2012, S.305) unterstützt werden. Pädagogisches Handeln hat hierbei das Individuum und seine biographische Einzigartigkeit zu beachten, muss nach den bestmöglichen individuellen pädagogischen Arrangements aufgrund der Verschiedenheit von Menschen streben (vgl. Zinke 2010) und Generalisierungen vermeiden sowie Eigeninteressen zurückstellen. Notwendig sind folglich dialektische und durchaus auch kontrovers geführte Debatten darüber, ob Inklusion zielführend ist oder andere pädagogische Wege für bestimmte Einzelfälle geeigneter wären. Denk- und Sprechverbote sind dabei hinderlich (vgl. Winkler 2014b) und vor „Naturalisierung“ (Bühler-Niederberger 2010, S.28) ist zu warnen. Anzumerken sei an dieser Stelle, dass ein Inklusionsverständnis auf Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention auch die Entscheidungsfreiheit der Anspruchsberechtigten anzuerkennen hat und somit die Option, sich für oder gegen die Realisierung des Rechtsanspruches auf eine inklusive Beschulung entscheiden zu können, berücksichtigen muss. Dementsprechend sind weiterhin institutionelle Wahlmöglichkeiten anzubieten.

Mit der Präzisierung des Inklusionsverständnisses einhergehend, besteht ebenfalls die Notwendigkeit, das derzeit vorzufindende Theoriedefizit zu reduzieren. Bei diesem Vorhaben sollte eine kritische Distanz zur sozialpolitischen Programmatik gewahrt bleiben, bereits vorhandenes Wissen aufgenommen sowie eine solide empirische Basis gewährleistet werden. Insbesondere sei hier verwiesen auf die „Forderung der Disability Studies, in Wissenschaft, Forschung und Ausbildung relevante Bedeutung zu erhalten“ (Sierck 2012, S.36). Es besteht der Bedarf an Forschung, die die Perspektive von Menschen mit Beeinträchtigungen eruiert sowie „Teilhabechancen in der Dialektik von Vielfalt und Ungleichheit zu analysieren“ (Dannenbeck 2012, S.61) vermag, um Ausgrenzungsprozesse und soziale Ungleichheiten im Blick zu behalten (Rathgeb 2014).

Weitere zentrale Herausforderungen lassen sich auf den Gebieten der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Professionalisierung des

pädagogischen Personals ansiedeln. Die Verpflichtung zur Qualifikation des pädagogischen Personals findet sich bereits im Artikel 24 Absatz 4 der UN-Behindertenrechtskonvention wieder. Auf bundesdeutscher Ebene reagierte daraufhin die Kultusministerkonferenz im Jahr 2011 mit dem Beschluss *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Die Länder verpflichten sich in diesem zu „gewährleisten, dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten“ (KMK 2011, S.20). Trotz dieser rechtlichen Verpflichtung zeichnet sich die Lehrerbildung durch „wenig Bewegung in Richtung Inklusion“ (Breyer & Erhardt 2013, S.2) aus und die Umsetzung ist in den einzelnen Bundesländern sehr heterogen (vgl. Walm 2013). Gerade im Bereich der Lehrerfortbildung sind deutliche Defizite sowohl in Hinsicht auf Strukturmerkmale als auch inhaltliche Merkmale der vorzufindenden Maßnahmen im Kontext der Inklusion zu verzeichnen, wie die Trendanalyse von Amrhein und Badstieber (2013) dokumentiert. Aber auch die Segregation der Ausbildungsgänge stellt sich zunehmend als Schwierigkeit heraus (vgl. Lütje-Klose, Miller & Ziegler 2014). So muss auch innerhalb der universitären Lehrerbildung über neue Wege zur angemessenen Vorbereitung aller Lehramtsstudiengänge auf ein inklusives Schulsystem nachgedacht werden (vgl. Seitz 2011). Die Implementierung inklusiver Neuerungen für die Lehrerbildung stellt bislang ein Desiderat dar (vgl. Breyer & Erhardt 2013), was umso bedenklicher ist, weil dadurch Unsicherheiten von Seiten der Lehrkräfte hinsichtlich der praktischen Möglichkeiten durch Qualifikation nicht abgeschwächt und speziell notwendige Kompetenzen, Haltungen, Reflexivität und ein inklusiver Habitus nicht gefördert werden können.

Sich mit diesen vielschichtigen Themenkomplexen auseinanderzusetzen war das Ziel der Tagung „Herausforderung Inklusion: Schule – Unterricht – Profession“, die am 27. und 28. März 2014 an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg stattfand und sowohl betroffene

Eltern, als auch Praktikerinnen und Praktiker und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Diskussion einlud.¹

Der vorliegende Band geht auf diese Tagung zurück und möchte die vielfältigen Facetten der theoretischen, konzeptuellen und didaktisch-methodischen Zugänge im Kontext der derzeit geführten Debatten und Argumentationsmuster um ein inklusives Bildungswesen abbilden und neue Perspektiven für Forschung, Disziplin und Profession anregen. Demzufolge liegt der Fokus der Beiträge zum einen auf der Auseinandersetzung mit theoretischen Zugängen zur Inklusion sowie der Diskussion von nationalen und internationalen empirischen Erkenntnissen aus Studien der Inklusionsforschung, zum anderen auf der Präsentation von inklusiven Konzepten einer Schulentwicklung, (fach)didaktisch-methodischen Überlegungen und Modellprojekten aus der Praxis.

Dieser Band umfasst daher vier Teilabschnitte. Im ersten Teil werden theoretische Grundlagen zur Inklusionsdebatte dargelegt. Hierbei werden verschiedene Positionierungen einzelner Autorinnen und Autoren zum Thema Inklusion deutlich. Der zweite Abschnitt des Tagungsbandes referiert Forschungen und empirische Befunde zum Thema Inklusion. Untersucht wurde hier z.B. die Perspektive von Familien, wie Kinder mit AD(H)S unterrichtet werden können, das gemeinsame Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung oder welches Anforderungsprofil Lehrkräfte brauchen, die Kinder mit Behinderung unterrichten. Im dritten Kapitel werden Gestaltungsansätze beschrieben, wie inklusive Lernumgebungen gestaltet und eingerichtet werden können. Das letzte Kapitel des Tagungsbandes zeigt Realisierungsmöglichkeiten von z.B.

¹ Bereits die ungewöhnliche Zusammensetzung der Zuhörerschaft, aber auch die des Organisations-Teams – mit Vertreterinnen und Vertreter einer Einrichtung der Behindertenhilfe (Lebenshilfe Bamberg), des Bamberger Zentrums für Lehrerbildung, dem Lehrstuhl für Schulpädagogik und Elementarpädagogik, sowie des Lehrstuhls für Sozialpädagogik der Universität Bamberg – lässt erkennen, wie breit das Interesse für die Thematik ist, und gleichzeitig, welche komplexen und zum Teil schwer koordinierbaren „Akteurskonstellationen“ (Altrichter & Feyerer 2011) die Umsetzung der Inklusionsidee steuern.

Partnerklassen, Sportunterricht und Mathematikunterricht im Hinblick einer inklusiven Förderung auf.

1. Abschnitt: Theoretische Grundlagen und Positionierungen

Bernd Ahrbeck: Im Beitrag werden die divergierenden Arten des Inklusionsverständnisses – die totale/holistische und gemäßigte/approximative Auffassung – einander gegenübergestellt. Insbesondere die holistische Fassung des Inklusionsbegriffs wird anhand ihrer Optionen zur Umsetzung sowie deren Auswirkungen auf die Schülerschaft mit Behinderung hinsichtlich der Aspekte der intraindividuellen Leistungsbeurteilung und Dekategorisierung kritisch analysiert.

Heike Deckert-Peaceman: Der Beitrag von Heike Deckert-Peaceman liefert Einblicke in die Komplexität der aktuellen Diskussion um Inklusion und diskutiert deren Bedeutung für das Professionsverständnis von Lehrkräften. Ihre Forderung, die Reflexion des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion nicht auf die Vermittlung „einer isolierten Kompetenz“ zu reduzieren, sondern diese im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung zu verorten, macht deutlich, welche Relevanz dieser Themenkomplex für die Weiterentwicklung des Professionalisierungsdiskurses besitzt. Durch die Betonung von Dilemmata des Lehrerhandelns, die auch im Kontext eines inklusiven Schulsettings brisant bleiben, begründet Frau Deckert-Peaceman die Notwendigkeit für die Lehrkräfte, sich reflexive und Fallverstehenskompetenzen anzueignen.

Gerd Grampp: Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Begriffe Inklusion, Partizipation und Teilhabe verwendet werden und vor allem, wie eine unpräzise begriffliche Verwendung zu Unklarheiten führt. Ausgehen davon wird untersucht, wie diese Begriffe im UN-Übereinkommen in Artikel 24 und Artikel 26 gebraucht werden. Es zeigt sich, dass es nützlich wäre, einen neuen Terminus, den der Teilgabe, einzuführen. Gerd Grampp beschreibt im Anschluss, wie ein Teilgabekonzept aussehen könnte.

Annedore Prengel: Im Beitrag wird die Konzeption der Inklusiven Schule als „Caring Community“ vorgestellt. Dabei geht Annedore Prengel auf die menschenrechtlichen Prinzipien als theoretische Grundlage wie auch auf Aspekte der Fürsorge ein, die auf unterschiedlichen Handlungsebenen der Praxis realisiert werden müssen, damit für das Wohlbefinden und die Entwicklung aller Beteiligten gesorgt werden kann.

Hans Wocken: Der Autor nimmt eine kritische Analyse des gegenwärtigen bayerischen Schulsystems hinsichtlich der Implementierung von inklusiven Bestrebungen vor und zeigt dabei Widersprüche zwischen der völkerrechtlichen Selbstverpflichtung des Freistaats durch die Unterzeichnung UN-Behindertenrechtskonvention und der realisierten bayerischen Bildungspolitik auf.

2. Abschnitt: Empirische Befunde zur Inklusionsforschung

Philipp Abelein: Ausgehend von der Annahme, dass die Gruppe von Kindern mit AD(H)S „eine der bedeutendsten Herausforderungen inklusiver Beschulung“ darstellt, trägt Philipp Abelein empirisch begründete Erkenntnisse bezüglich der „sozialen Integration“ dieses Personenkreises in den Schulgemeinschaften zusammen. Auf dieser Grundlage plädiert er für die Notwendigkeit der Vermittlung von sonderpädagogischen Kompetenzen in der Ausbildung von Regelschullehrkräften.

Cosimo Mangione: Der Autor rekonstruiert in seinem Beitrag die komplexen familienbiographischen Prozessmechanismen hinsichtlich der Wahl der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. Illustriert werden diese Entscheidungsprozesse anhand Interviewmaterials aus der vom Autor durchgeführten qualitativen Studie.

Christian Walter-Klose: Der Beitrag gibt einen Überblick über wesentliche Erkenntnisse und Befunde aus Untersuchungen, die Christian Walter-Klose in seiner Literaturrecherche über 81 nationale und internationale Studien der letzten 40 Jahre zum gemeinsamen

Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderungen zusammengestellt und systematisch ausgewertet hat.

Sabine Weiß und Ewald Kiel: Da der Inklusionsgedanke in den einzelnen Schularten unterschiedlich verankert ist, versucht dieser Beitrag aufzuzeigen, welches Anforderungsprofil an Lehrkräfte für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf gestellt wird. Schließlich werden aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts Hinweise für die an Fördermaßnahmen beteiligten Lehrkräfte gegeben.

3. Abschnitt: Gestaltungsansätze inklusiver Settings

Bettina Bretländer: Die hohe Relevanz von interprofessioneller Zusammenarbeit bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems wird in diesem Beitrag beleuchtet. Der Fokus wird zum einen auf Funktionen und Aufgaben der Sozialen Arbeit – insbesondere der Schulsozialarbeit – in diesem Prozess gerichtet und zum anderen auf Möglichkeiten der Bewältigung der daraus resultierenden Herausforderungen.

Uta Häsel-Weide: In diesem Beitrag wird aufgezeigt, inwiefern die individuelle Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf dahingehend gestaltet werden kann, dass dennoch ein gemeinsamer Mathematikunterricht mithilfe einer geeigneten Lernsituation realisiert werden kann. Deutlich gemacht wird dies durch die Lernumgebung des ‚Stufenzahlen Treffens‘.

Michaela Hilgner: Mit Blick auf die Praxis der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Down-Syndrom zeigt Michaela Hilgner wie das Wissen über die „Besonderheiten“ dieser Gruppe in unterschiedlichen Bereichen wie Sprache, Lernen, Verhalten usw. bei den Lehrkräften zur Entwicklung einer verstehensorientierten und akzeptierenden Haltung beitragen kann.

Oliver Lauenstein: Es werden Perspektiven zur Gestaltung von barrierefreien Bildungsangeboten eröffnet und auf zentrale Aspekte eingegangen, die bei der Planung von Bildungssettings Berücksichtigung erfahren sollten. Ferner werden weiterführende Informationsquellen, die als hilfreich erachtet werden, aufgeführt.

Stefan Nessler: Ausgehend von der Frage nach der Realisierung einer inklusiven Lehramtsausbildung, exemplifiziert Stefan Nessler neben theoretischen Ansätzen auch praktische Umsetzungsmöglichkeiten anhand von zwei integrativ und inklusiv orientierten Seminaren für die gemeinsame Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Lehramtsstudierenden für die Regelschule im Fachbereich Biologie.

Luzia Scherr und Anita Strohacker: Die beiden Autorinnen eröffnen die Perspektive des Umgangs mit Heterogenität als zentrale Herausforderung in der Schulentwicklungsplanung. Möglichkeiten der Weiterentwicklung müssen gesucht werden, um auf die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler reagieren zu können – und dies nicht alleinig durch Selektion und Segregation. Luzia Scherr und Anita Strohacker bewegen sich dabei zwischen den Fragestellungen, ob bereits jede äußere Differenzierung im Schulwesen diskriminiert oder inwiefern inklusive Bildung für jede Schülerin und jeden Schüler die bestmögliche Förderung durch differenzierte Vielfalt an (sonder)pädagogischen Inhalten bereithalten muss.

4. Abschnitt: Perspektiven zur Realisierung

Susanne Burczyk, Hanna Hörning und Katrin Renner: Die Autorinnen geben Einblicke in gewonnene Erfahrungen bei der Umsetzung von Partnerklassen an einer Grundschule und Mittelschule in Bamberg. Hierbei werden sowohl die Rahmenbedingungen als auch Möglichkeiten der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts erörtert.

Ullrich Reuter: Die Jakob-Muth-Schule in Nürnberg ist eines der größten bayerischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Ullrich Reuter gibt einen Überblick über die integrativen Bemühungen und Entwicklungslinien der Schule und berichtet über gesammelte Erfahrungen und empirische Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung.

Petra Vogt: Mit einem „best-practice Beispiel“ demonstriert Petra Vogt, wie sie als Sonderschullehrerin an einer Grundschule mit Schulprofil Inklusion einen inklusiven Geometrieunterricht in der zweiten Klasse

gestaltet. Sie beschreibt dabei Projekte, die sie mit den Schülerinnen und Schülern in einer Lernwerkstatt durchführt und welche Herausforderungen dabei entstehen.

Jörg Dittwar, Herbert Harrer und Stefan Voll: Fußball wird in diesem Beitrag als verbindendes Element von Jugendlichen mit und ohne besonderen Förderbedarf betrachtet. Es wird aufgezeigt, wie durch bestimmte Übungsformen Inklusion im schulischen Fußballunterricht verwirklicht werden kann. Die Autoren zeigen zudem auf, wie mit der Fußball-Nationalmannschaft ID im fußballerischen Leistungsbereich gearbeitet wurde.

An dieser Stelle gilt unser besonderer Dank Eva-Maria Rüb, die an der Gestaltung und Organisation der Tagung „Herausforderung Inklusion“ maßgeblich beteiligt war. Besonderer Dank gilt ebenfalls Eva Alexander, die für die Formatierung und Redaktion des Manuskripts verantwortlich war.

Die Abbildungen auf dem Umschlag und auf S. 25, 123, 175 und 239 sind im Rahmen eines gemeinsamen Inklusionsprojektes der Erlösermittelschule (Bamberg), der Bertold-Scharfenberg-Schule der Bamberger Lebenshilfe und der Kunsthistorikerin Christiane Hartleitner M.A., in Kooperation mit der Dombauhütte (Bamberg), entstanden. Die 14 bis 16-jährigen Schülerinnen und Schüler fertigten nicht nur Zeichnungen vor Ort, Photographien und einen Nachbau des Bamberger Reiters an, sondern bemalten jene Abgüsse der Büsten des Bamberger Reiters. Das Projekt hat 2014 den 1. Preis des C.C. Buchner-Preises des Kulturstadts der Stadt Bamberg erhalten.

Literatur

- Aichele, V. (2010): Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: APuZ, H. 23, S.13–19.
- Altrichter, H. & Feyerer, E. (2011): Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Zeitschrift für Inklusion. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73/73> (aufgerufen am 30-10-2014).

- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013): Lehrerfortbildungen zur Inklusion - eine Trendanalyse. Hrsg. v. Bertelsmann Stiftung. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse/> (aufgerufen am 01.-01-2015).
- Bretländer, B. (2013): Inklusion – eine neue Aufgabe in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit?!! In: *Betrifft Mädchen* 26, H. 4, S.1–7.
- Breyer, C. & Erhardt, M. (2013): Inklusive Schule gestaltendurch inklusive Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Inklusion* 8, H. 4, S.1–5. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/197/203> (aufgerufen am 01-01-2015).
- BRK (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (Behindertenrechtskonvention). Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen.
- Brückner, M. (2011): Zwischenmenschliche Interdependenz – Sich Sorgen als familiale, soziale und staatliche Aufgabe. In: Böllert, K. & Heite, C. (Hrsg.): *Sozialpolitik als Geschlechterpolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.105–122.
- Bühler-Niederberger, D. (2010): Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In: Bühler-Niederberger, D., Mierendorff, J. & Lange, A. (Hrsg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.17–41.
- Dannenbeck, C. (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: Rathgeb, K. (Hrsg.): *Disability Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.55–67.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2014): Der Inklusionsdiskurs und die (Offene) Kinder- und Jugendarbeit. Vom Diskursanlass zur Reflexion von Vielfalt und Differenz. In: *Neue Praxis* 44, H.2, S.150–157.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion* 7, H. 3, S.1–6. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39> (aufgerufen am 01-01-2015).
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion* 8, H. 1, S.1–14. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> (aufgerufen am 01-01-2015).

- Klemm, K. (2014): Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 4, S.625–637.
- KMK - Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (aufgerufen am 01-01-2015).
- Köbsell, S. (2012): Integration/Inklusion aus Sicht der Disability Studies: Aspekte aus der internationalen und der deutschen Diskussion. In: Rathgeb, K. (Hrsg.): Disability Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.39–54.
- Lüders, Ch. (2014): „Irgendeinen Begriff braucht es ja...“*. In: Soziale Passagen 6, H. 1, S.21–53.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014): Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: Soziale Passagen 6, H. 1, S.69–84.
- Nussbaum, M. C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Prenzel, A. (2010): Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München: DJI (= WiFF-Expertisen 5).
- Prenzel, A. (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.16–31.
- Rathgeb, K. (2014): Gedankenschnipsel kritischer Perspektiven zum Thema Inklusion. In: Widersprüche 34, H. 133, S.41–49.
- Rohrmann, E. (2014): Inklusion? Inklusion! In: Soziale Passagen 6, H. 1, S.161–166.
- Seifert, R. (2013): Eine Debatte Revisited: Exklusion und Inklusion als Themen der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Inklusion 8, H. 1, S. 1–14. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/25/25> (aufgerufen am 01-01-2015).

- Seitz, S. (2011): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: Zeitschrift für Inklusion 6, H. 3, S.1–5. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83> (aufgerufen am 01-01-2015).
- Sierck, U. (2012): Selbstbestimmung statt Bevormundung. Anmerkungen zur Entstehung der Disability Studies. In: Rathgeb, K. (Hrsg.): Disability Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.31–37.
- Vereinte Nationen (UN) (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Erhältlich unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_en.pdf (aufgerufen am 13-03-2015).
- Walm, M. (2013): Inklusion als Reformimpuls für die Lehrer_innenbildung – Entwicklungen und Perspektiven. In: Berndt, C. & Walm, M. (Hrsg.): In Orientierung begriffen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S.173–189.
- Wiesner, R. (2014): Die große Lösung als eine Etappe auf dem Weg zur Inklusion. In: Soziale Passagen 6, H. 1, S.55–68.
- Winkler, M. (2014a): Inklusion – Nachdenkliches zum Verhältnis pädagogischer Professionalität und politischer Utopie. In: Neue Praxis 44, H. 2, S.108–123.
- Winkler, M. (2014b): Kritik der Inklusion - oder: Über die Unvermeidlichkeit von Dialektik in der Pädagogik. Ein Essay. In: Widersprüche 34, H. 133, S.25–39.
- Wocken, H. (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus.
- Ziegler, H., Schrödter, M. & Oelkers, N. (2012): Capabilities und Grundgüter als Fundament einer sozialpädagogischen Gerechtigkeitsperspektive. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.297–310.
- Zinke, C. (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Bedeutung für eine Inklusionsperspektive junger Menschen. In: Forum Erziehungshilfen 16, H. 4, S.212–215.



Teil I:

Theoretische Grundlagen und Positionierungen

Bernd Ahrbeck

INKLUSION – Ein unerreichbares Ideal?

1. Einleitung

Unter dem Begriff der Inklusion versammeln sich gegenwärtig – wie unschwer zu belegen ist – „die größten moralisch-politischen Ansprüche und die höchsten pädagogischen Versprechen“ (Tenorth 2011, S.1).

Die Behindertenrechtskonvention müsse, so Dreher (2012, S.30), „als ein Meilenstein erkannt werden, der zugleich Grenzstein ist zum Übergang in eine neue Welt, die gänzlich verschieden ist von dem, was aus der Vergangenheit kommt“. Die neue Epoche des Zusammenlebens, die jetzt in Aussicht gestellt wird, soll sich auf unterschiedliche Lebensfelder erstrecken und die persönliche Beziehungsgestaltung auf der Mikroebene ebenso umfassen wie die „Architektur der Gesellschaft“ (Bielefeldt 2010, S.67) insgesamt. Nachdem Wocken bereits die Integration behinderter Schülerinnen und Schüler als „kopernikanische Wende der Behindertenpädagogik“ (Wocken 1990, S.39) bezeichnet hatte, markiert er nunmehr die Inklusion als einen historischen Endpunkt: „Inklusion ist die ultimative Integration, sozusagen der Olymp der Entwicklung, danach kommt nichts mehr“ (Wocken 2012, S.72). Für Platte eröffnet die Inklusion die Möglichkeit, in einen „naturegebenen“ Zustand einzutreten: Es gelte, „die Vielfalt im gemeinsamen Leben und Wachsen unterschiedlicher Kinder spürbar zu machen und als in der gemeinsamen Welt naturegeben anzuerkennen, um daraus zu schöpfen und sowohl Entfaltung von Individualität als auch von Gemeinsamkeit und Verbundenheit zu entwickeln“ (Platte 2005, S.14). Ähnlich äußert sich von Lüpke, der das Leben in einer inklusiven Welt so umreißt: „Inklusion heißt, miteinander, in Gemeinschaft verschiedenster Mensch zu leben, in Ehrfurcht vor dem Leben eines jeden, in dialogischen Wechselbeziehungen, in Barmherzigkeit mit sich selbst wie mit anderen und in herzlicher und

tätiger Liebe zusammen zu leben und dies zu einer alle verbindenden, die Gesamtgesellschaft prägenden Kultur auszubauen“ (von Lüpke 2010, S.45). Die Reihe der Beispiele ließe sich beliebig fortsetzen. Sie erwecken den Eindruck als sei nunmehr der Zeitpunkt gekommen, um einen wahrhaft humanen Umgang miteinander zu etablieren, der zuvor unmöglich gewesen ist. Daran lassen die genannten Autoren keinen Zweifel: Es soll mit der Inklusion etwas völlig Neues entstehen, in den gesellschaftlichen Strukturen ebenso wie im alltäglichen Leben.

Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass auch ein ganz anderes Verständnis von Inklusion existiert. Es ist weniger weitreichenden Zielen verpflichtet, bringt dem Bisherigen eine stärkere Wertschätzung entgegen und möchte die Lebens- und Lernsituation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung Schritt für Schritt verbessern. Eine stärkere Partizipation und Teilhabe wird auch hier angestrebt, daran kann es keinen vernünftigen Zweifel geben. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Qualität der pädagogischen Förderung, die bei gemeinsamer Beschulung keinesfalls abgesenkt werden darf. Im Gegenteil: Es ist im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention dafür Sorge zu tragen, dass zukünftig eine bessere Förderung als bisher gelingt.

Grundlegend stehen sich also zwei unterschiedliche Arten des Inklusionsverständnisses gegenüber: Einerseits ein *totales* und *holistisches*, wie Mathias Brodkorb (2014) es nennt, sowie ein *gemäßigtes* und *approximatives* auf der anderen Seite. Sie unterscheiden sich

- im angestrebten Reformtempo und – was noch wichtiger ist – darin, ob eine ungetrennte Gemeinsamkeit aller Schülerinnen und Schüler das ausschließlich gültige Ziel sein kann, also die Abschaffung aller speziellen Einrichtungen;
- im Hinblick darauf, welche Rolle einer intraindividuellen und einer interindividuellen Leistungsbewertung zugemessen wird. Konkret: In der Akzeptanz oder Ablehnung von Bildungsstandards;
- in ihrer Stellung zu zentralen sonderpädagogischen Kategorien, auch solchen, die das Fach konstituieren („Dekategorisierung“).

Insofern klaffen die Auffassungen darüber, was schulisch Inklusion ist oder sein sollte, weit auseinander.

Erschwert wird eine fachliche Auseinandersetzung dadurch, dass vielfach begriffliche Unschärfen bestehen, die in einem Feld zusätzlich für Verwirrung sorgen, das ohnehin affektiv stark aufgeladen, mitunter sogar ideologisch besetzt ist. Deshalb erfolgen zunächst – in der hier gebotenen Kürze – einige soziologische Klärungen zum Inklusionsbegriff. Sie sind für die Gestaltung des Schulsystems relevant, ermöglichen aber auch einen gezielteren Blick auf den Entwurf einer „inklusiven“ Gesellschaft.

2. Inklusion – Exklusion: Eine soziologische Perspektive

Historisch betrachtet stehen seit jeher gesellschaftliche Differenzierungen einer vollständigen Inklusion entgegen. Sie führen dazu, dass Teile der Gesellschaft unter sich bleiben. Die Kriterien, nach denen dies geschieht, haben sich im Laufe der Zeit erheblich verändert; der Umstand als solcher ist erhalten geblieben. Heute sind es nicht mehr die ehemals als unveränderlich geltenden Grenzen, die sich aus der Macht der Herkunft, der Abstammung und des ererbten Status ergeben haben. Die institutionelle Verfasstheit des gegenwärtigen Erziehungssystems bezeugt dies beispielhaft. Dem Inklusionsgebot folgend, steht eine Schulerziehung in Deutschland allen Kindern zur Verfügung. Kein Kind wird von schulischer Bildung ausgeschlossen, auch kein behindertes, ganz im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention, die ein uneingeschränktes Bildungsrecht für alle Menschen mit Behinderung fordert. Bereits im europäischen Ausland sieht dies teilweise ganz anders aus (vgl. Ahrbeck 2014; Ellger-Rüttgardt 2013). Das Recht eines jeden Kindes auf Bildung, die Anerkennung behinderter Kinder als Partner gleichen Rechts und ihr Anspruch auf individuelle Förderung, alle diese Punkte repräsentieren Werte, denen niemand widersprechen wird. Dieser Konsens wird jedoch dann auf die Probe gestellt, wenn es um ihre konkrete Umsetzung geht. Dann eröffnen sich unumgänglich Problem- und Konfliktfelder,

grundlegende Spannungen und innere Widersprüche, die zu divergierenden Antworten führen. Strukturelle Paradoxe, wie es in der Sprache der Systemtheorie heißt, treten zu Tage – in der Schule und gleichermaßen an anderen Orten.

Jede funktional differenzierte Gesellschaft besteht aus sehr unterschiedlichen, nebeneinander bestehenden Teilsystemen, die bestimmte Personen aufnehmen, sodass jeweils eine partielle Zugehörigkeit entsteht. Anderenfalls „sind sie von diesem Teilsystem exkludiert, was für die Systemtheorie weder ein soziales noch ein moralisches Problem ist, da niemand in alle Teilsysteme gleichzeitig inkludiert sein und daher im Umkehrschluss auch keinen Schaden nehmen kann, wenn er von einigen ausgeschlossen wird“ (Dammer 2011, S.9). Niemand kann allen Teilsystemen zugleich angehören, das ist vollkommen unrealistisch – weder aktuell noch in der gesamten Lebensspanne. Zwar haben sich die Wahlmöglichkeiten im historischen Abgleich immens erhöht – immer mehr Menschen steht ein Zugang zu unterschiedlichen Teilsystemen offen, der in früheren Zeiten verschlossen war – gleichwohl bestehen Grenzen fort und Schranken, die nicht überschritten werden dürfen.

Das Verhältnis von Inklusion und Exklusion stellt sich allerdings anders dar, wenn die Gesellschaft als Ganzes in den Blick gerät. „Während die Partizipation an Teilsystemen binär als entweder inkludiert oder exkludiert beschrieben wird, so gilt dies nicht für die Gesellschaft als Gesamtsystem, in welche ein Individuum stets inkludiert bleibt“ (Dammer 2011, S.9). Demzufolge ist vollständige Exklusion ebenso unmöglich wie eine vollständige Inklusion (vgl. Exner 2007; Dangschat 2008; Stichweh 2009). Daran lässt auch Nassehi (2008, S.127) keinen Zweifel: „Eine Gesellschaft ist kein Behälter, in dem man drin ist oder aus dem man herausfallen kann. [...] Man [müsse] sich [deshalb] endlich von der Container-Metapher lösen.“ Ein weiterer wichtiger Aspekt kommt hinzu: Exklusion und Inklusion stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander. „Unter modernen Bedingungen ist Exklusion nur ‚zulässig‘, soweit sie in die Form einer Inklusion gebracht wird. Das ist eine Bedingung, die so verschiedenartige Denker wie Michel

Foucault und Niklas Luhmann einhellig herausgearbeitet haben. Das heißt, dass für jede neuerfundene oder neuentstandene Form der Exklusion [...] eine Institution der Inklusion erfunden und eingerichtet werden muss [...], die die vorgängige Exklusion auffängt“ (Stichweh 2009, S.37). Ein erfolgter Ausschluss ist nicht auf Dauer gestellt, sondern darauf ausgerichtet, dass eine spätere Rückkehr möglich wird. Selbst mit richterlichen Höchststrafen geht, um ein extremes Beispiel zu nennen, in den allermeisten Fällen eine Perspektive einher, die ein Leben in Freiheit ermöglichen soll. Insofern sollte mit dem Exklusionsbegriff vorsichtig umgegangen werden. Es ist einige Vorsicht geboten, wenn die schulische Inklusion als ein gänzlich neues Wirklichkeitsformat gepriesen wird. So, als ermögliche sie einen totalen Einschluss in die Gesellschaft, in Abkehr von einer ebenso radikalen Exklusion. So, als ließe sich die Gesellschaft, das komplexeste aller sozialen Gebilde, auf den einfachen Gegensatz von Exklusion und Inklusion reduzieren und von dem einen Zustand in den anderen transformieren. Dem wird jedoch häufig nicht Rechnung getragen: Sonderschulen werden in die Nähe totalitärer Institutionen gerückt, die sie bei nüchterner soziologischer Betrachtung überhaupt nicht sein können. Sie gelten als Garanten einer lebenslang wirkenden sozialen Schädigung, als Orte, die für einen beinahe unwiderruflichen Ausschluss aus der Gesellschaft sorgen (vgl. Feuser 1990; 2002).

Hinzu kommt, dass eine rein formale Zugehörigkeit zu einer Klasse wenig darüber aussagt, wie sich die soziale und emotionale Situation einer Schülerin oder eines Schülers darstellt. Also darüber, ob eine äußere und innere Anbindung gelingt, die sich für die persönliche Weiterentwicklung als fruchtbar erweist. Ist dies nicht der Fall, wird ein zentrales Inklusionsziel verfehlt. Dann kommt es zu einer „exkludierenden Inklusion“, die Stichweh (2013, S.6) der „inkludierende[n] Exklusion der Sonderschulen“ gegenüber stellt. Insofern ist eine Schule, die äußerlich „inkludiert“, keine hilfreiche Institution, wenn sie Kinder in soziale Randlagen bringt, emotional überfordert und innerlich allein lässt. Eine Einrichtung hingegen, die von einer psychischen Last befreit und einen Ort der Geborgenheit bietet, kann unter diesem Gesichtspunkt ethisch verantwortbarer und

pädagogisch ertragreicher sein, auch dann, wenn sie Schülerinnen und Schüler (zeitweise) von anderen trennt.

Weiterhin muss bedacht werden, dass die optimale Förderung von Menschen mit Behinderung ein zentrales Anliegen der Behindertenrechtskonvention ist. Das darf bei allem Gemeinschaftswillen nicht übersehen werden. Und dieses Anliegen lässt sich nicht immer in einer einzigen Organisationsform wie der *Schule für alle* (vgl. Jennessen & Wagner 2012; Körner & Niehoff 2010) erfolgreich umsetzen. Dem steht die alltägliche Erfahrung ebenso entgegen wie ein wichtiger Teil der empirischen Forschung (vgl. Ahrbeck 2012). Es bedarf deshalb in jedem einzelnen Fall einer sorgsam Abwägung der jeweiligen Vor- und Nachteile, die sich auf beiden Seiten einstellen, bei allgemeiner und bei spezieller Beschulung. Eine entscheidende Frage dabei lautet, welcher Beitrag jeweils zu einer langfristigen Einbindung in die Gesellschaft geleistet wird. In diesem Sinne kann die inklusive Wirkung spezieller Einrichtungen beträchtlich sein (vgl. u.a. Bleher et al. 2013; Ellinger & Stein 2012; Müller 2013).

3. Bildungsstandards am Beispiel des RTI-Modells

Als Rahmenmodell zur Umsetzung von Inklusion ist in jüngerer Zeit verschiedentlich das „response-to-intervention-Modell“ (RTI) ins Gespräch gebracht worden, als „ein organisatorisches, proaktives Konzept zur frühen Identifikation, Prävention und Intervention bei Lern- und Verhaltensproblemen“ (Huber & Grosche 2012, S.312). Eine praktische Anwendung findet es im Rügener Inklusionsmodell (vgl. Hartke et al. 2013).

Kurz umrissen beinhaltet dieses Modell drei Schritte. Erste Interventionen sollen, gestützt auf eine gezielte Diagnostik, bereits dann erfolgen, wenn sich erste Lern- oder Verhaltensprobleme abzeichnen. Ein zweiter Schritt wird eingeleitet, wenn sich zeigt, dass die bereits erfolgten Maßnahmen nicht ausgereicht haben. Zielgruppe sind etwa 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die einer intensivierten Förderung bedürfen. Sie soll wiederum auf evidenzbasierten Verfahren

beruhen, verbunden mit einer engmaschigen Lernbegleitdiagnostik. Auf der dritten Stufe schließt sich eine intensive Langzeitförderung („Einzelfallhilfe“) an, die durch spezialisierte Fachkräfte erfolgt. Gedacht ist hierbei an ca. fünf Prozent der Schülerinnen und Schüler. Als Ort der Förderung kommt sowohl die Allgemeine Schule oder auch die Sonderschule in Frage. Diagnostik und die Wirksamkeitsüberprüfungen von Fördermaßnahmen sind auch hier zentrale Prinzipien der pädagogischen Arbeit.

Das RTI-Modell lässt sich aus verschiedenen Perspektiven kritisieren. Es ist in einem starken Ausmaß auf das manifeste Verhalten zentriert und reduziert kindliche Veränderungsprozesse auf das unmittelbar zugängliche und leicht Messbare. Komplexe pädagogische Problemlagen lassen sich somit kaum aufklären, darin besteht ein wesentlicher Mangel. Darüber ließe sich ausführlich diskutieren, doch das ist an dieser Stelle nicht entscheidend. Zentral ist vielmehr, dass sich anhand des RTI-Modells eine grundlegende Debatte um das Verhältnis von Prävention und Inklusion sowie um die Rolle von Bildungsstandards entfacht hat. Sie zu betrachten, erweist sich als überaus lohnend.

Das RTI-Modell beinhaltet eine umfassende Förderstrategie, die von der Überzeugung geleitet ist, dass eine beträchtliche Anzahl von Kindern von außen gesetzten Maßstäben deshalb nicht entspricht, weil sie unzureichend gefördert werden. Ohne gestufte spezielle Hilfsmaßnahmen bleiben ihre Entwicklungspotenziale ungenutzt. Etwa dann, wenn eine massive Lernproblematik oder Verhaltensauffälligkeiten/-störungen fortwähren, die Einschränkungen, Leid und soziale Störungen produzieren, obgleich sie durch eine gezielte schulische Unterstützung behoben werden könnten. Das ist der Kern des RTI-Modells. Für Andreas Hinz ist dieser Ansatz vollkommen unvereinbar mit dem Grundanliegen der Inklusion: „All das steht im krassen Widerspruch zu Inklusiver Pädagogik“ (Hinz 2013, S.9). Seine Kritik zentriert sich dabei auf einen Fördergedanken, der äußeren Maßstäben verpflichtet ist. „Der deutlichste Widerspruch zu inklusiven Vorstellungen dürfte darin bestehen, dass bei Prävention der Anschluss an die allgemeine Entwicklung angestrebt wird und Inklusion genau die

Freiheit für das Gegenteil postuliert, nämlich die Legitimität individueller Lernwege und Entwicklungen“ (Hinz 2013, S.8). Und kurz darauf: „hier wird versucht, die Kinder zu üblichen und offenbar selbstverständlich vorausgesetzten Entwicklungswegen ‚hinzufördern‘, sie sind und haben ‚das Problem‘ [...] Hier ist massiv und aggressiv fördernde und fordernde Sonderpädagogik am Werk, das hat nichts mit Inklusion zu tun“ (Hinz 2013, S.9). Schumann (2013), die Hinz beipflichtet, betont, dass bereits die Erhebung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes hochproblematisch gewesen sei – aufgrund der die Schülerinnen und Schüler unumgänglich stigmatisierenden und schädigenden Konsequenzen. Nunmehr setze sich diese Fehlentwicklung an einem neuen Ort fort: „Die Stufen innerhalb von RTI wirken [...] als Teile eines stigmatisierenden Etikettierungsprozesses, auch wenn es offiziell um präventive Förderung geht“. Und weiterhin: RTI sei „ein ‚Trojanisches Pferd‘, das Inklusion untergräbt“ (Schumann 2013, S.1). Inklusiv Bildung müsse darauf verzichten. Die Ablehnung äußerer Entwicklungsvorgaben erfolgt hier in einer Heftigkeit, die kaum krasser formuliert werden könnte. Die Suche nach dem Anschluss an die allgemeine Entwicklung sei ein illegitimes Ziel, so heißt es. Die kindliche Individualität werde dadurch missachtet, in einem massiven und aggressiven Akt, der sich sonderpädagogisch gegen die Kinder richtet.

Die Vorstellung von Individualität, die hier als Gegenmodell beschworen wird, orientiert sich allein an den inneren Entwicklungsmaßstäben des Kindes. Kinder sollen ihren eigenen Gesetzen folgen und sich frei entsprechend ihrer inneren Logik entfalten. Gesellschaftliche Anforderungen gelten als Zumutungen, von denen Kinder ferngehalten werden müssen. Eine Förderung, die der Person zu Gute kommen soll, mutiert dadurch bestenfalls zu einer zweitrangigen Größe. Selbst dann, wenn es um das Erlernen elementarer Kulturtechniken geht, um sprachliche Entwicklungsvoraussetzungen und basale Verhaltensmodi, die für eine gute weitere Entwicklung erforderlich sind und im RTI-Modell zielgerichtet gefördert werden sollen. Die Fixierung auf das Intraindividuelle soll auch dazu dienen, dass Kinder nicht mehr personenbezogen als Problemträger in Erscheinung treten. Eine

realistische Perspektive ist das nicht: Es sind jeweils einzelne Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Entwicklung vor schwierigen Problemen stehen. Ein Kind, das eine erhebliche Lernbeeinträchtigung oder Verhaltensstörung aufweist, ist in allererster Linie selbst davon betroffen. Die Folgen einer unzureichenden Förderung, die äußere Maßstäbe ablehnt, muss ein solches Kind in der Lebensspanne selbst tragen, niemand sonst und vor allem kein abstraktes System Schule. Spätestens am Ende der Schulzeit kann dieser Einsicht nicht mehr ausgewichen werden.

4. Dekategorisierung

Einflussreiche Kräfte eines radikalen Inklusionsverständnisses plädieren für die Auflösung behinderungsspezifischer Termini, einschließlich des sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. Ahrbeck 2012). Ziemer und Langner (2010, S.254) fordern, die „Schule soll[e] [gänzlich] [...] von Etikettierungen und Kategorisierungen absehen.“ Gleichermassen hält Brügelmann jede Art von gruppenspezifischer Differenzierung für „vollends unangemessen“, sie führe zu „bürokratischen Grobkategorien“, die mit einem pädagogischen Auftrag unvereinbar seien (vgl. Brügelmann 2011). Viele andere stimmen dem zu. Alle Behinderungsbegriffe, die mit den Förderschwerpunkten assoziiert sind, sollen demnach ersatzlos gestrichen werden. Erst dadurch lasse sich ein diskriminierungs- und aussonderungsfreier Raum etablieren. In diesem Sinne ist es nur konsequent, wenn Seitz (2008, S.227) die „radikale Loslösung von der sonderpädagogischen Systematik der Förderschwerpunkte“ für die einzig zukunftssträchtige Lösung hält. Die bedenklichen Folgen, die daraus resultieren, können hier nur beispielhaft anhand von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen bzw. emotional-sozialem Förderbedarf erläutert werden. Sie gelten aber genauso für andere Förderschwerpunkte.

Schulisch zeichnet sich der Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ durch hohe Zuwachsraten aus. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt hat sich in den letzten zehn

Jahren nahezu verdoppelt. Sie liegt nunmehr bei einem Anteil von 11,5 Prozent aller als förderbedürftig klassifizierten Schülerinnen und Schüler (vgl. Kultusminister-konferenz 2010, XI). Allerdings wird, bezogen auf die Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schüler, ein entsprechender Förderbedarf nur recht selten deklariert. Ihn erhalten im Bundesdurchschnitt lediglich 0,7 Prozent eines Jahrgangs. Ein Blick auf nationale wie internationale klinische Studien führt zu einem ganz anderen Bild: 17 Prozent der Kinder und Jugendlichen eines Jahrgangs sind demnach psychisch erkrankt oder in einem relevanten Ausmaß von seelischer Erkrankung bedroht. Das ist jedes sechste Kind oder jeder sechste Jugendliche (vgl. Dornes 2010). Mehr als die „Hälfte davon, etwa 10 %, können [...] nach Schweregrad und Dauer als beratungs- und behandlungsbedürftig betrachtet werden“ (Dornes 2012, S.400). Damit existiert eine erhebliche Diskrepanz zwischen kinder- und jugendpsychiatrischen Befunden einerseits und dem deklarierten Förderbedarf „emotional-soziale Entwicklung“ auf der anderen Seite. Zwar liegt es unmittelbar auf der Hand, dass beide Phänomene nicht deckungsgleich sind. Dennoch sticht ins Auge, wie unterschiedlich die jeweiligen Werte ausfallen, zumal ihr Überschneidungsbereich größer sein dürfte als gemeinhin angenommen wird.

Die aus dieser Perspektive geringe schulische Diagnosehäufigkeit ist ein Indikator dafür, dass ein Förderbedarf im Allgemeinen nicht vorschnell und leichtfertig vergeben wird. Offensichtlich sind die Hürden, die dem entgegenstehen, recht hoch. Vieles spricht deshalb dafür, dass Kinder und Jugendliche, die diesen speziellen Förderbedarf aufweisen, in ihrer psycho-sozialen Entwicklung stark beeinträchtigt sind. Ihre Problematik ist in ein komplexes Bedingungsgefüge eingebettet; Etikettierungsprozesse spiegeln dabei nur einen Aspekt wider und angesichts der Stärke der Beeinträchtigungen nicht den bedeutendsten. Sehr viel entscheidender ist, dass es sich um Personen handelt, die im Umgang mit sich selbst und in ihren Beziehungen ein hohes Störungspotenzial aufweisen. Aufgrund ihrer inneren Objektwelt kommen sie mit sich selbst nicht zurecht und andere nicht mit ihnen. Gerade letzteres macht einen wichtigen Teil ihrer persönlichen Problematik und manchmal auch Tragik aus. Die Probleme, die sich einstellen, wenn es in einer

solchen Konstellation Benennungsverbote gibt, sind erheblich. Sie führen zu schwerwiegenden Folgen für den wissenschaftlichen Diskurs und zu noch gravierenderen für die Betroffenen. Zwar kann man sich probeweise vorstellen, auf bestimmte fachliche Oberbegriffe zu verzichten. Bei einem schwierigen Kind müsste dann, von den rechtlichen Konsequenzen abgesehen, nicht unbedingt ein Förderbedarf im Schwerpunkt „emotional-soziale Entwicklung“ festgestellt oder eine Verhaltensstörung nach ICD-10 diagnostiziert werden. Doch damit ist ein grundlegendes Problem nur verschoben. Es wird in keiner Weise gelöst.

Dazu ein erstes Beispiel: Studien, die sich mit jugendlichen Gewalttätern befassen, zeigen, dass ca. 80 Prozent der Jugendlichen, die wiederholt gravierende Gewalttaten begehen, Persönlichkeitsstörungen aufweisen. Auch dieser Begriff müsste in der sonderpädagogischen Arbeit einem Benennungsverbot unterliegen, da er als ebenso diskriminierend erlebt werden kann wie die zuvor „entsorgte“ Kategorie Verhaltensstörung. Weiterhin: Viele Jugendliche mit einer Persönlichkeitsstörung weisen eine bestimmte Abwehrorganisation auf, Projektion und Spaltung bilden ihren entscheidenden Kern. Wer dies konstatiert, kennzeichnet eine Person als Träger einer bestimmten Eigenschaft. Sie gehört nunmehr zur Gruppe derjenigen, die sich einer archaischen Abwehrform bedient, einer solchen, die einer guten Lebensbewältigung im Wege steht. Zudem ist einiges über die Lebensgeschichte massiver jugendlicher Gewalttäter bekannt. Ihre frühen Lebenserfahrungen sind häufig durch gewaltsame, sexuelle und narzisstische Übergriffe geprägt, ihre Bindungserfahrungen erweisen sich oft als unzureichend und brüchig. Traumatisierungen kommen nicht selten vor. Auch damit sind fachliche, einen Menschen klassifizierende Bezeichnungen getroffen (vgl. Ahrbeck 2010).

Ein weiteres Beispiel: Marianne Leuzinger-Bohleber et al. (2008) haben in der großen Frankfurter Präventionsstudie untersucht, wie sich Kinder mit hyperaktivem und aufmerksamkeitsgestörtem Verhalten pädagogisch (und therapeutisch) fördern lassen. Dabei zeigt sich, dass sie bei weitem keine einheitliche Gruppe bilden. Unterschieden wird in

- ADHS-Kinder mit einem hirnorganischen Problem (I)
- ADHS-Kinder mit einer emotionalen Frühverwahrlosung (II)
- ADHS-Kinder aufgrund frühinfantiler Traumata (III)
- ADHS-Kinder als ein Überlebensversuch im Aufwachsen mit einer „toten Mutter“ (vgl. Green 2003) (IV)
- ADHS-Kinder als Folge des Zusammenpralls von verschiedenen Kulturen und deren Anforderungen an Kindheit (V)
- ADHS als Reaktion auf eine problematische Pädagogik bei hochbegabten, kreativen Kindern (VI)
- ADHS als Ausdruck von akuter Trauer und Depression (VII) (vgl. Leuzinger-Bohleber et al. 2008).

Wiederum zeigt sich, wie wichtig fachliche Differenzierungen sind. Nach Leuzinger-Bohleber et al. (2008) weisen diejenigen Kinder, die den beiden letztgenannten Gruppen angehören, keine grundlegende psychische Problematik auf. Bei Kindern mit Beeinträchtigungen auf einem neurotischen Niveau werden, um nur einen Bereich herauszugreifen, Interventionen ganz anders zu gestalten sein als bei Kindern, die aus unterschiedlichen Gründen frühe Störungen aufweisen. Ihre inneren Probleme sind prinzipiell zugänglicher, ihre Fähigkeit, Konflikte auszutragen ist höher, von Zumutungen im Sinne Lebers (1988) werden sie eher profitieren als strukturell beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler. Letztere benötigen hingegen zunächst häufig einen haltenden und tragenden Rahmen, der sie entlastet und schützt.

Bereits diese kurzen Ausführungen signalisieren, zu welchen Einschränkungen der Verzicht auf einschlägige Begriffsbildung führt. Eine (Sonder-)Pädagogik, die nichts von der problematischen Innenwelt und der Beziehungsdynamik dieser Personengruppe weiß und ebenso wenig von ihren lebensgeschichtlichen Belastungen und den strukturellen Auswirkungen, die sie auf die Persönlichkeitsbildung haben können, steht hilflos vor den ihr anvertrauten pädagogischen Aufgaben; ohne eigenes Handwerkszeug und ohne die Möglichkeit, sich im interdisziplinären Dialog Hilfe zu holen.

Die Dekategorisierung unterliegt in ihrem Bemühen, Etikettierung und Diskriminierung zu vermeiden, einem folgenschweren Irrtum. Andreas Kuhlmann, ein stark körperbehinderter Germanist und Philosoph, hat sich in seiner bemerkenswerten Schrift „Am Rande der Normalität“ mit der doppelten Bedeutung des Wortes ‚Diskriminierung‘ auseinandergesetzt. Das sich daran anschließende Missverständnis benennt er folgendermaßen: „Ein begriffliches Prozedere – das Treffen einer Unterscheidung – wird mit einer moralisch verwerflichen sozialen Praxis – der Demütigung und Ausgrenzung von Personen – gleichgesetzt. Dieses allem Anschein nach äußerst suggestive Verfahren macht es dann aber praktisch unmöglich, von Behinderten als konkreten Personen mit bestimmten Eigenschaften überhaupt noch zu sprechen, ohne sich dem Verdacht auszusetzen, sie abwerten zu wollen“ (Kuhlmann 2011, S.41). „Damit aber wird,“ so fährt Kuhlmann (2011, S.42f.) fort, „eine Perspektive zur relativen Bedeutungslosigkeit herabgestuft, die gerade für die progressiveren Ansätze liberaler Politik immer zentral war: Dass es nämlich der gezielten Förderung von Personen bedarf, um es diesen allererst zu ermöglichen, ihre Gleichheit auch praktisch zur Geltung zu bringen.“ Und weiterhin: „Hiermit wird [...] ganz bewusst ein Aspekt ausgeblendet, der die Situation vieler betroffener Personen kennzeichnet: ihre Bedürftigkeit, ihre Defizite, ihre partielle oder weitgehende Abhängigkeit von Fürsorge“ (Kuhlmann 2011, S.43). Diese Gefahr besteht auch im Inklusionsdiskurs, wenn unbedacht für eine Dekategorisierung plädiert wird.

5. Abschließende Überlegungen

Ist die Inklusion also ein unerreichbares Ideal? Die Antwort auf diese Frage hängt, wie die vorstehenden Ausführungen zeigen, entscheidend davon ab, von welchem Inklusionsbegriff ausgegangen wird. In seiner radikalen Fassung werden weitreichende Veränderungen angestrebt, die „höchste pädagogische Versprechen“ (Tenorth 2011, S.1) enthalten und zu einem Eintritt in ein neues pädagogisches Zeitalter führen sollen. Als unerlässliche Grundlage dafür gilt ein entdifferenziertes Schulsystem, in dem spezielle Einrichtungen und besondere pädagogische Settings

(weitestgehend) überflüssig geworden sind. Mit einer ausgeprägten Reserviertheit gegenüber Bildungsstandards und einem entschiedenen Plädoyer für das Primat intraindividuelle Leistungsbeurteilung wird eine Neuorientierung geplant, die die Schule in ihren Grundzügen infrage stellt und ihren gesellschaftlichen Bezug schwächt, wenn nicht gar auflöst. Die angestrebte Dekategorisierung führt in letzter Konsequenz dazu, dass Kinder mit Behinderung nur noch aus einem eingeschränkten Blickwinkel betrachtet werden können und ihre Förderung erhebliche Qualitätseinbußen erleidet.

Eingebettet sind diese Vorstellungen, von den „größten moralisch-politischen Ansprüche[n]“ (Tenorth 2011, S.1) geleitet, in die Vision einer „inklusive[n]“ Gesellschaft, die zu einer gänzlich neuen Form des Zusammenlebens führen soll und auf einer veränderten „Architektur der Gesellschaft“ (Bielefeldt 2010) beruht. Was allerdings den Kern einer solchen „inklusive[n]“ Gesellschaft ausmacht und wie sie konkret aussehen soll, das ist bisher weitgehend ungeklärt.

Eine radikale Inklusion, eine *totale* oder *holistische* stellt ein Ideal dar, das unerreicht ist, und zudem ein solches, das nicht angestrebt werden sollte. Für eine moderate Inklusion, eine *gemäßigte* und *approximative* gilt dies ganz sicher nicht. Sie orientiert sich an dem realistisch Möglichen und möchte die Lebens- und Lernsituation behinderter Kinder schrittweise verbessern, unter Beibehaltung einer begrenzten Zahl spezieller pädagogischer Institutionen, unter Wahrung von Bildungsstandards und fachlicher Kategorien. Den Intentionen der UN-Behindertenrechtskonvention wird sie damit besser gerecht als überzogene Idealbildungen, die am Ende nur Enttäuschungen einbringen.

Denn eines ist sicher: Die „pädagogische Welt wird [auch jetzt] nicht neu erfunden und man fragt sich [...], woher der frische Mut stammt, unter der Fahne der Inklusion jetzt alle Probleme bewältigen zu können, die sich nach historischer Erfahrung bei allen Reformen als resistent erwiesen haben“ (Tenorth 2011, S.19).

Literatur

- Ahrbeck, B. (2010): Von allen guten Geistern verlassen? Aggressivität in der Adoleszenz. Gießen: Psychosozial.
- Ahrbeck, B. (2012): Der Umgang mit Behinderung. Kohlhammer: Stuttgart.
- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion - eine Kritik. Kohlhammer: Stuttgart.
- Bielefeldt, H. (2010): Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 79, H. 1, S.66-69.
- Bleher, W., Brombach, R., Lorek, J. & Knöller, A. (2013): All inclusive? Überlegungen zur integrativen/inkluisiven Beschulung von ‚Problemkindern‘. In: Sonderpädagogische Förderung *heute* 58, H. 1, S.85-104.
- Brodkorb, M. (2014): Warum totale Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 59, H. 3 (im Druck).
- Brügelmann, H. (2011): Den Einzelnen gerecht werden – in der inklusiven Schule. Mit einer Öffnung des Unterrichts raus aus der Individualisierungsfalle! In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62, H. 9, S.355–361.
- Dammer, K.-H. (2011): All inclusive? Oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: Pädagogische Korrespondenz 44, H. 43, S.5-30.
- Dangschat, J. S. (2008): Exclusion – The New American Way of Life? In: Bude, H. (Hrsg.): Exklusion. Debatte über die »Überflüssigen«. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.138-145.
- Dornes, M. (2010): Die Modernisierung der Seele. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse 64, H. 11, S.995-1033.
- Dornes, M. (2012): Die Modernisierung der Seele. Kind – Familie – Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Dreher, W. (2012): Winds of change – Inklusion wollen. In: Breyer, C., Fohrer, G., Goschler, W., Heger, M., Kießling, C. & Ratz, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen: Athena, S.27-41.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2013): Internationale Behindertenpolitik und natio-nale Antworten. In: Sonderpädagogische Förderung heute 58, H. 3, S.238-250.
- Ellinger, St. & Stein, R. (2012): Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik 3, H. 22, S.85-109.
- Exner, K. (2007): Kritik am Integrationsparadigma im „Behindertenbereich“. Von der Notwendigkeit soziologischer Theoriebildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Feuser, G. (1990): Vorwort zu: Batton, J. & Gundlach, S. (Hrsg.): Katharina und Tim. Zwei behinderte Kinder. Der Kampf um ihre schulische Integration und die Folgen. Schwelm: Skript-Verlag, S.1-4.
- Feuser, G. (2002): Integration – eine *conditio sine qua non* im Sinne kultureller Notwendigkeit und ethischer Verpflichtung. In: Greving, H. & Gröschke, D. (Hrsg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.221-236.
- Green, A. (2003): Die tote Mutter. Psychoanalytische Studien zu Lebensnarzissmus und Todesnarzissmus. Giessen: Psychosozial-Verlag (Bibliothek der Psychoanalyse).
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Diehl, K., Mahlau, K., Sikora, S. & Voß, St. (2013): Das Rügener Inklusionsmodell: Präventive und Integrative Schule auf Rügen. Ein Zwischenbericht nach zwei Schuljahren. In: Brodkorb, M. & Koch, K. (Hrsg.): Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, S.107-123.
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unerkennlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion-online 8, H. 1, S.1-17.
- Huber, Ch. & Grosche, M. (2012): Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, H. 8, S.312-322.
- Jennessen, S. & Wagner, M. (2012): Alles so schön bunt hier!? Grundlegendes und Spezifisches zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, H. 8, S.335-344.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 189 – März 2010. <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> (aufgerufen am 27-11-2014).
- Körner, I. & Niehoff, U. (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Kuhlmann, A. (2011): An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie. Frankfurt a.M.: Campus.
- Leber, A. (1988): Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.): Das dialogische in der Heilpädagogik. Mainz: Grünewald, S.40–61.

- Leuzinger-Bohleber, M., Fischmann, T., Göppel, G., Lärer, K.L. & Waldung, Ch. (2008): Störungen der frühen Affektregulation: Klinische und Extraklinische Annäherungen an ADHS. In: *Psyche Z Psychoanal* 62, H. 7, S.621–652.
- Lüpke, K. von (2010): Inklusion: eine Frage der Kultur. Thesen zur Inklusionsdebatte in der Behindertenhilfe. In: Wittig-Koppe, H., Bremer, F. & Hansen, H. (Hrsg.): *Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung?* Neumünster: Paranus, S.38-46.
- Müller, Th. (2013): Schulen zur Erziehungshilfe – inklusive Schulen? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 82, H. 1, S.35-45.
- Nassehi, A. (2008): Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In: Bude, H. (Hrsg.): *Exklusion. Debatte über die »Überflüssigen«*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.121-130.
- Platte, A. (2005): »Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten – Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse«. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Schumann, B. (2013): Inklusive Bildung braucht inklusive Diagnostik. <http://bildungsklick.de/a/88459/inklusive-bildung-braucht-inklusive-diagnostik/> (aufgerufen am 27-11-2014).
- Seitz, S. (2008): Leitlinien didaktischen Handelns. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59, H. 6, S.226–233.
- Stichweh, R. (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion oder Exklusion. In: Stichweh, R. & Windolf, P. (Hrsg.): *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S.29-42.
- Stichweh, R. (2013): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion* 8, H. 1, S.1-9 (online).
- Tenorth, H.-E. (2011): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. www.schulentwicklung.bayern.de/.../Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf (aufgerufen am 30-12-2011).
- Wocken, H. (1990): Sonderpädagogisches Förderzentrum. In: Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg (Hrsg.): *Beiträge zur integrativen Pädagogik*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S.33-60.
- Wocken, H. (2012): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Ziemen, K. & Langner, A. (2010): Inklusion – Integration. In: Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.): *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: Athena, S.247–259.

Zum Autor

Prof. Dr. Bernd Ahrbeck, Leiter des Lehrstuhls für Verhaltensgestörtenpädagogik im Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt Universität zu Berlin.
Forschungsschwerpunkte: Verhaltensgestörtenpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik.
bernd.ahrbeck@rz.hu-berlin.de

Heike Deckert-Peaceman

Herausforderung Inklusion Konsequenzen für das Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern

Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Ministerin Löhrmann, formuliert in einer Pressemitteilung am 13.6.2014 anlässlich des Berichts „Bildung in Deutschland 2014“ mit dem Schwerpunkt auf Inklusion:

„In Zukunft wird es darum gehen, Qualifizierungen für das Personal in den Bildungseinrichtungen zu verstärken. Die Kultusministerkonferenz legt mit den aktualisierten Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften die Grundlage für die weitere Professionalisierung im Bereich der Inklusion. Alle angehenden Lehrkräfte werden Basismodule Inklusion belegen und damit sorgfältig auf das gemeinsame Lernen vorbereitet.“ (KMK 2014)

Es handelt sich um eine Absichtserklärung. Die veränderten Standards selbst lagen noch nicht vor und können deshalb hier nicht berücksichtigt werden. Dem Bericht selbst ist zu dieser Frage zu entnehmen:

„(Erst-)Ausbildung und Weiterbildungsmaßnahmen bedürfen einer gemeinsamen, systematischen Konzeptualisierung und einer gezielten Verzahnung. Einzelne, punktuelle Fortbildungsinitiativen zu „Inklusion“ können dabei kontraproduktiv wirken und Deprofessionalisierungstendenzen Vorschub leisten, wenn sie nicht in ein Gesamtkonzept der Aus-, Fort- und Weiterbildung eingebunden sind.“ (Bildung in Deutschland 2014, S.193)

Der Bildungsbericht bezieht sich hier direkt auf die Frage, in welcher Art bisher tätige Lehrerinnen und Lehrer auf die neue Herausforderung

vorbereitet werden könnten, für die sie bisher nicht ausgebildet wurden. Indirekt macht er aber deutlich, dass nur ein umfassendes Konzept von Aus-, Fort- und Weiterbildung zu einem professionalisierten Umgang mit den neuen Aufgaben führen kann. Klar kritisiert werden punktuelle Veranstaltungen, die Inklusion von anderen Dimensionen professionellen Handelns trennen. Diese Gefahr besteht jedoch meiner Ansicht nach übertragen auch für die Forderung Löhrmanns nach Basismodulen Inklusion in der Erstausbildung, weil hier der Kern des Problems nicht bearbeitet werden kann.

Die aktuellen Stellungnahmen vermitteln den Eindruck, dass das Verhältnis von Profession und Inklusion im öffentlichen Bewusstsein noch weitgehend ungeklärt ist und dass angesichts ambitionierter bildungspolitischer Ziele ein hoher Handlungsbedarf besteht. Dem gegenüber stehen Erkenntnisse und Erfahrungen im In- und Ausland. Hiervon zeugen u.a. die vielen Studien, die im Kontext viel früher einsetzender Inklusionsbestrebungen in zahlreichen OECD-Staaten, aber auch in bestimmten deutschen Bundesländern, entstanden sind. Damit verbunden hat sich eine praktische Expertise entwickelt, die es zu berücksichtigen gilt.

Praktische Erfahrungen und systematische Überlegungen machen deutlich, dass sich die Frage nach Inklusion und Profession nicht auf eine isolierte Kompetenz reduzieren lässt, die erst durch den Besuch von Förderschülerinnen und Förderschülern in allgemeinbildenden Schulen für Lehrkräfte bedeutsam wird. Sie gehört – so meine These – systematisch zum Kern von Erziehungswissenschaft und muss deshalb in entsprechende theoretische Diskurse eingebettet werden.

Der Beitrag versucht sich nun, dieser Zweiteilung im Diskurs zu widmen und einige Überlegungen zum Verhältnis von Inklusion und Profession zu entwickeln. Grundlage hierfür sind ausgewählte Studien und Programmatiken, die analysiert werden, sowie Interviews mit pädagogischen Fachkräften an einer Schule in Baden-Württemberg, die sich schon vor der Ratifizierung der UN-Konvention unter erschwerten

bildungspolitischen Rahmenbedingungen auf den Weg zur Inklusion gemacht hat.

Zum Verhältnis von Inklusion und Profession

In der Überlegung, welchen Anteil die Profession an der Veränderung hin zu einem pädagogisch angemessenen inklusiven Schulsystem hat, spiegeln sich historische und aktuelle Diskurse über den Lehrerberuf. Es geht im Kern um die Frage, ob professionelles Handeln eher ein Handwerk bzw. eine Technologie ist und dementsprechend an Novizen und Novizinnen vermittelt werden kann, oder ob Wissen und Können hier andere Dimensionen umfassen. Die vor allem pragmatisch gestellte Forderung nach einer Erweiterung der Lehrerkompetenzen im Bereich der Inklusion, z.B. in der Überarbeitung der Standards der Lehrerbildung erscheint diffus und additiv. Sie ignoriert die professionstheoretische Debatte, wie noch ausgeführt wird, die von äußerst heterogenen Positionen geprägt ist. Ferner wird hier verkannt, welch fundamentaler gesellschafts- und bildungspolitischer Wandel mit der Forderung nach Inklusion verbunden ist. Er ergreift alle Dimensionen von Schule, insbesondere das Verhältnis von Schule und Gesellschaft.

Die rechtlichen Voraussetzungen und die Debatte um die Begriffe Integration und Inklusion setze ich voraus. Wenn Inklusion als unteilbares Menschenrecht verstanden wird und nicht als Wohltätigkeit, folgen daraus weitreichende Veränderungen in Kulturen, Strukturen und Praktiken von Schule (vgl. Boban & Hinz 2003). Damit verbunden sind Veränderungen für alle Personen, unabhängig von Geschlecht, Ethnie, Hautfarbe, Religion, sozio-ökonomischem Status und Behinderung. Inklusion lässt sich demnach nicht auf eine modifizierte Strategie zur Förderung von Kindern mit Behinderung reduzieren, sondern verändert idealtypisch zentrale Merkmale unseres Bildungssystems. Beispielsweise wird durch die Forderung nach Inklusion die scheinbar selbstverständliche Annahme relativiert,

Zugehörigkeit zu einem Lernkollektiv sei mit dem Erbringen bestimmter Leistungsstandards durch einzelne Personen verknüpft.

Damit steht Inklusion im Widerspruch zu der vorherrschenden Beurteilungs- und Selektionspraxis (vgl. Offen 2014). Katzenbach sieht hier ein Spannungsverhältnis zweier Prinzipien: die Anerkennung und Wertschätzung jedes Einzelnen in seinem So-Sein, auch als egalitäre Differenz beschrieben (vgl. Prengel 2001), und die auf dem meritokratischen Prinzip beruhende Herstellung von Differenz in unserer Gesellschaft. Unterschiede in Status, Einkommen etc. werden in Demokratien dann als legitim erachtet, wenn sie durch individuelle Leistung erworben wurden (vgl. Katzenbach 2012). Schule als Institution ist konstitutiv in dieses Spannungsverhältnis verwoben und spielt eine zentrale Rolle in Allokationsprozessen. Bezogen auf die Grundschule als einzige Schule für fast alle Kinder in Deutschland ist das von Katzenbach dargestellte Dilemma schon seit ihrer Gründung als Konfliktstruktur erkannt worden (vgl. Deckert-Peaceman & Seifert 2013). Der politische Wechsel hin zu einem inklusiven Schulsystem, das die Heterogenität der Lernenden wahrnimmt und versucht als Ressource zu nutzen, verschärft die Dilemmastruktur auf allen Ebenen des Bildungswesens - auch, weil gleichzeitig die individuellen Leistungserwartungen vor dem Hintergrund der internationalen Vergleichsstudien an Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften steigen.

Der Beitrag richtet seinen Blick auf diese „innere“ Dimension des Verhältnisses von Inklusion und Profession. Die „äußere“ Dimension, d.h. eine angemessene räumliche und personelle Ausstattung, wird als selbstverständliche Voraussetzung betrachtet, ohne die Inklusion nicht möglich sein wird. Ob diese Erkenntnis bildungspolitisch durchdrungen und umgesetzt wird, ist zu bezweifeln. Dennoch gilt, dass allein die quantitativ angemessene Umsetzung noch keine Qualität garantiert. Erst wenn pädagogische Fachkräfte ein differenziertes Verständnis für Inklusion entwickelt haben, das im folgenden noch ausgeführt wird, und auch entsprechend in Praktiken umsetzen können, kann Schule inklusiver werden. Jedoch sei an dieser Stelle schon darauf hinweisen,

dass auch ein solches Verständnis alleine noch keine inklusive Schule garantieren kann. Ob und wie Inklusion tatsächlich verwirklicht wird, hängt von vielen Faktoren ab. Katzenbach (2012) spricht hier von innerpsychischen, interaktionellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebenen, auf denen sich Integrationsprozesse in komplexen Wechselverhältnissen vollziehen müssen.

Inklusion: Anspruch und Wirklichkeit

Inklusion ist erkenntnistheoretisch und sozialwissenschaftlich gesehen ein unscharfer Begriff (vgl. Exner 2007). Er kann die paradoxen Spannungsverhältnisse im pädagogischen Handeln nicht auflösen. Schule inkludiert und exkludiert fortlaufend. Diese Prozesse sind auch nicht als gut oder schlecht zu bewerten. Die politisch-normative Forderung nach Inklusion wird mit dem Befund konfrontiert, dass unser Bildungssystem nicht in dem gewünschten und juristisch festgelegten Sinne meritokratisch agiert, sondern in und mit Leistungspraktiken nach bestimmten Kategorien selektiert, die der Menschenrechtserklärung und dem Grundgesetz widersprechen und diskriminierend wirken. Schule steht dabei nicht außerhalb von Gesellschaft, sondern in einem reziproken Verhältnis zu gesellschaftlichen Diskriminierungsprozessen. Dennoch lassen sich Formen institutioneller Diskriminierung durch Schule feststellen, deren Ursache auch im institutionellen System liegen und dort verändert werden können, wie Gomolla & Radtke (2002) an Einschulungspraktiken zeigen, durch die Kinder mit Migrationshintergrund indirekt in Form von Rückstellungen, Fördermaßnahmen etc. diskriminiert werden. Diefenbach (2008) untersucht mittels Sekundäranalysen systematisch, wie Ungleichheiten durch und im Bildungssystem entstehen, insbesondere an den Gelenkstellen. Der vergleichsweise hohe Anteil von Exklusion der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland erweist sich in diesem Sinne nach Ansicht vieler Autorinnen und Autoren als hohes Risiko für soziale Diskriminierung (vgl. Diefenbach 2008).

Wie durch Förderpraktiken im Klassenzimmer wohl unbeabsichtigt Nebenwirkungen erzeugt werden und damit Ungleichheit hergestellt wird, illustriert exemplarisch das folgende Fallbeispiel. Es handelt sich um ein informelles Gespräch außerhalb der Schule zwischen einem Erwachsenen und einem Erstklässler aus dem Jahre 1999 über den Unterricht:

- Erstklässler:* Bei uns sind alle Schwarzen die Dummen.
Erwachsener: Woher weißt du das?
Erstklässler: Die sitzen alle gemeinsam an einem Tisch. Dem Dummen-Tisch.
Erwachsener: Wer sind denn die Schwarzen?
Erstklässler: Die Ausländer.
Erwachsener: Du bist doch selbst Ausländer. Warum sitzt du nicht am Dummen-Tisch?
Erstklässler: Ich bin doch nicht schwarz.
Erwachsener: Aber dein Freund, der Samuel. Der ist aus Bolivien und hat schwarze Haare. Sitzt er am Dummen-Tisch?
Erstklässler: Nein, doch nicht der Samuel. Die richtigen Schwarzen, die Hatice, der Murat ... Das sind die Dummen. Die Frau Müller hat sie alle an einen Tisch gesetzt, damit sie ihnen besser helfen kann.

Der Fall stellt die Rekonstruktion der Klassensituation aus der Sicht des Erstklässlers dar. Sie ist ein Beispiel für Kontingenzen, die den Unterrichtsalltag prägen. Die Lehrerin hat wahrscheinlich beste Absichten, die „leistungsschwachen“ Kinder zu fördern. Sie hat sicherlich ihre Leistungsprobleme gemessen an den Standards diagnostiziert („können noch nicht lesen, rechnen, schreiben, etc.“). Sie folgt wohl der in Deutschland weit verbreiteten Annahme, dass in homogenen Lerngruppen besser gefördert werden kann. Über den Effekt der Förderung auf die Leistung kann man nichts aussagen. Aufgrund vielfältiger Studien, gerade im Kontext von PISA, kann jedoch von einem Trugschluss gesprochen werden.

Interessant ist die Wirkung auf ein beobachtendes Kind in der Klasse. Durch die Sitzordnung lernt es, dass „alle Schwarzen dumm seien“. Wahrscheinlich kommt diese Botschaft auch bei den betroffenen Kindern am Tisch an. Sie erfahren sich als „dumm“, zumindest als „schlechter“ als alle anderen. Wahrscheinlich spüren sie, dass sie als „anders“, „fremd“, nicht wirklich zugehörig wahrgenommen werden. Durch die Gruppierung um einen Tisch werden sie von den anderen in der Klasse sichtbar und dauerhaft getrennt. Die Fördermaßnahme entpuppt sich als Diskriminierung entlang der Kategorien Ethnie und Hautfarbe - ein paradoxer Effekt, der weltweit festgestellt wird (vgl. u.a. Siraj-Blatchford 2004). Daran merkt man den Aufbau von Diskriminierungsmustern. „Schwarz“ wird mit dumm gleichgesetzt, aber „schwarz“ scheint gekoppelt an weitere Kategorien, wie Herkunftsland, sozio-ökonomischer Status (die Tischkinder stammen alle aus dem „Gastarbeitermilieu“ im „sozialen Brennpunkt Hochhaus“, der Junge aus Bolivien eher aus einem mittleren Milieu mit deutscher Mutter in guter Wohngegend).

Inklusion im generationalen Spannungsfeld

Unterscheidungen dieser Art werden von Kindern schon sehr früh gelernt. Lange dachte man, Kinder hätten „von Natur aus“ keine Vorurteile und begegneten allen anderen in gleicher Art und Weise. Bezogen auf Menschen mit Behinderung hieße das, sie dächten und handelten „von Natur aus“ inklusiv. Tatsächlich stellen sie Differenz zum Teil in anderer Form als Erwachsene her, aber sie orientieren sich an den von den Erwachsenen geschaffenen Kulturen, Strukturen und Praktiken (vgl. Deckert-Peaceman 2012). Ihr Behindertenbegriff entwickelt sich zunächst an der sichtbaren körperlichen Behinderung. Geistige Behinderung wird meistens erst später erkannt (vgl. Diamond & Hestenes 2004).

Kinder setzen sich mit Behinderung situativer und fluider auseinander als Erwachsene. Wenn jemand nicht laufen kann, dann kann er eben das Laufspiel in der Pause nicht mitspielen. Das bedeutet aber nicht,

dass er deshalb aus allen Spielen ausgeschlossen wird. Im Rahmen meiner wissenschaftlichen Begleitung einer „inkluisiven“ Schule, konnte ich immer beobachten, dass Behinderungen in den Spielablauf integriert werden, um beispielsweise Kinder im Rollstuhl zu beteiligen, die dann zum Reiter auf dem Pferd oder zur Kutsche wurden oder als Freischlageort mitmachten. Das heißt, die Behinderung war kein Ausschlusskriterium, sondern fungierte als eine Art Spielelement, nach der das Spiel strukturiert wurde. Aber das war keine feste, sondern eine situative Praktik, denn die Spiele wurden nicht immer angepasst. Unklar ist auch, ob das alleinige Mitmachen mit Partizipation gleichzusetzen ist, die einen Mitgliedsstatus innerhalb der Peerkultur bedeutet. (vgl. Deckert-Peaceman 2012; Kreuzer & Ytterhus 2008) Die Erfahrung nur unter bestimmten Voraussetzungen mitspielen zu dürfen und keinen permanenten Mitgliedsstatus zu haben, kann für die betroffenen Kinder mit seelischer Belastung verbunden sein. Anerkennungsfragen unter Kindern müssen insbesondere in inklusiven Settings aufmerksam beobachtet und möglicherweise thematisiert werden.

Exklusionsprozesse ereignen sich in der Peerkultur fortlaufend, aber sie sind nicht eindeutig und regelhaft an Kategorien gebunden bzw. orientieren sich an anderen Kategoriensystemen, beispielsweise Größe oder solidarisches Verhalten. Insgesamt tendieren jüngere Kinder noch nicht zu generalisierenden Kategorien in diesem Sinne: „Er ist behindert. Er ist dauerhaft und in allen Bereichen ausgeschlossen, weil er anders ist als wir.“ Entscheidend für die Entwicklung von Generalisierungen ist jedoch der Umgang von Erwachsenen.

Folgender Auszug aus einem Interview mit einer Grundschullehrkraft, die vor Jahren ohne Vorkenntnisse ihre Tätigkeit an der genannten Schule aufgenommen hat und somit vergleichbar ist mit vielen im Schuldienst aktiven Personen, die neu mit solchen Herausforderungen konfrontiert sind, mag das verdeutlichen.

Das leitfadengestützte Interview machte die Entwicklungen an der Schule seit der Anfangszeit zum Thema, insbesondere die Frage nach

der Umsetzung der Inklusion. Die Lehrerin zitiert einen Vater im Elterngespräch, der über seinen eigenen Lernprozess berichtet, der sich in einer Situation mit seiner Tochter ereignet haben soll:

„und dann kam eine Gruppe Behinderte vorbei und dann hat er (der Vater, HDP) gesagt: Hast du die Behinderten gesehen? zu der Tochter, dann sagt sie: Äh welche Behinderten? ich seh gar niemanden! und ja da, hach Papa, der kann halt vielleicht das nicht gut aber dafür kann er halt was anderes“ (Februar 2014)

Der Vater reflektiert sein Verständnis von Behinderung und vergleicht es mit dem Verständnis seiner Tochter. Er berichtet die Szene der Lehrerin, um mitzuteilen, wie froh er darüber ist, dass seine Tochter durch die Schulerfahrung einen anderen Umgang mit Behinderung erlernt. Die Reaktion der Tochter begründet sich wahrscheinlich auf ein Zusammentreffen von Faktoren: Ihre Sicht auf Behinderung ist noch relativ fluide, und sie hat in der Institution Schule einen anderen Begriff von Behinderung gelernt, beispielsweise, dass alle Menschen „etwas gut können“ (stärkeorientiert). Sie ist damit ihrem Vater, d.h. der älteren Generation, und der Gesellschaft voraus. So sieht es die Lehrerin für den Vater und für sich selbst. Das gesamte Interview hat implizit den Lernprozess der Lehrerin zum Thema, die sich im Laufe ihrer Tätigkeit als Grundschullehrerin an einer inklusiven Schule, immer wieder mit ihren eigenen Bildern und Vorurteilen gegenüber Behinderung konfrontiert war und sich damit auseinandersetzen musste. Die Reaktion des Vaters sieht sie aus meiner Sicht zum einen als Spiegel der eigenen ambivalenten Haltung und zum anderen als Beispiel für den Erfolg eines inklusiven Konzepts, weil über die Kinder die erwachsene Gesellschaft verändert werden kann. Entscheidend für die weitere Argumentation ist, dass solche Haltungen nicht alleine durch Kognition verändert werden können, sondern eine leibliche Erfahrung benötigen, die reflektiert wird, und dass die Veränderungen langwierig und anspruchsvoll sind. Aus dem Beispiel folgen begründete Zweifel an punktuellen (Nach-)Schulungen von Lehrerkompetenzen zum Thema Inklusion.

„Behinderung“ und „Normalität“

Das Beispiel verweist ferner auf ein grundsätzliches Problem. Differenzen begegnen uns permanent. Um unsere Wahrnehmung zu strukturieren und Komplexität zu reduzieren, kategorisieren wir ununterbrochen. Das heißt, dass sich die pädagogische Auseinandersetzung mit Differenz im Spannungsfeld von notwendiger Bezeichnung und diskriminierender Kategorisierung bewegt. In Anti-Diskriminierungsprogrammatiken gibt es verschiedene Ansätze. Auf der einen Seite werden mehr die Gemeinsamkeiten akzentuiert, auf der anderen mehr die Unterschiede, um Diskriminierung reflexiv zugänglich zu machen (Beispiel: vorurteilsbewusste Bildungsarbeit in Kindertagesstätten). Die von mir interviewten Lehrpersonen sehen Unterscheidungen im Alltag als für die pädagogische Arbeit konstitutiv an. Sie müssen offen benannt werden, haben aber aus ihrer Sicht durch das inklusive Setting kaum stigmatisierende Wirkung. Sie machen die Erfahrung, dass bis zur 3. Klasse, Behinderung nicht explizit von Kindern thematisiert wird. Die jüngeren Schülerinnen und Schüler wollen wissen, was ein Kind machen kann und was nicht und vor allem was sie mit diesem Kind machen können, also welcher Interaktionsspielraum möglich ist. Aber sie setzen sich weniger bis kaum mit Behinderung als gesellschaftliche Kategorie auseinander. Ab der 3. Klasse entsteht jedoch ein wirkliches Interesse. Nach Ansicht der Lehrkräfte ist es wichtig, möglichst offen über alle Fragen zu sprechen und dabei auch mit Behinderung als Bezeichnung umzugehen.

Das Problem ist nach meiner Auffassung auch nicht die Bezeichnung an sich, sondern die dominante Konnotation, die Behinderung vor allem medizinisch und defizitorientiert als Abweichung von Normalität definiert.

Für inklusive Bildungsarbeit ist ein kultureller und stärkeorientierter Begriff von Behinderung erforderlich, der Normalitätsanforderungen der Gesellschaft kritisch hinterfragt. Davon können alle Kinder, ob mit oder ohne Behinderung, profitieren, weil eine veränderte Lern- und Leistungskultur entsteht, in der alle Kinder voraussetzungslos eine grundsätzliche Anerkennung erfahren (vgl. Prengel 2001). Bezogen auf

die programmatische Forderung von Hinz (u.a. 2005) nach einer Ein-Gruppen-Theorie könnte man einwenden, dass Gleichheit und uneingeschränkte Teilhabe in Bezug auf Anerkennung gilt, dass aber im Alltag reflexiv mit Unterschieden und auch mit Defiziten umgegangen werden muss. Dazu gehört möglicherweise auch die situative Trennung entlang bestimmter Kategorien. Wenn dabei die grundsätzliche Anerkennung und Teilhabe nicht gefährdet ist, kann sich eine Kultur des gleichberechtigten Miteinanders unterschiedlichster Individuen entwickeln, vorausgesetzt man reflektiert gesellschaftliche Widersprüche und die Dilemmata des pädagogischen Handelns, wie sie anerkennungstheoretische Ansätze nahelegen. Diese Kultur kann aber nur entstehen, wenn Inklusion neben den Strukturen auch Kulturen und Praktiken erfasst.

Schule für alle oder Bildung für alle?

Sauter (2013) setzt sich kritisch mit der aktuell dominanten Forderung nach einer „Schule für alle“ auseinander. Er sieht die Gefahr, dass die erkennbare Fixierung auf schulstrukturelle Fragen, das Ziel Inklusion auf eine bürokratische Verwaltungshandlung reduziert. Er analysiert drei verschiedene Reformsemantiken im Verhältnis von Bildungssteuerung und Inklusion, die sich vor allem auf den Umgang mit Heterogenität konzentrieren. Zu nennen wären hier zum einen die internationalen Vergleichsstudien, die sich an ökonomischen Normen orientieren, zum anderen erziehungswissenschaftliche Konzepte, wie der Index für Inklusion, die sich an sozialen Normen zugrunde legen und eine Schule für alle im Blick haben. Schließlich stellt er das Policy-Konzept der UN-Behindertenrechtskonvention vor, das verbindliche Rechtsnormen für Bildung formuliert. Es geht darum, „bei aller *Verschiedenheit* des Menschen allen zu einem *gleichen Zugang* zum Recht zu verhelfen.“ (Hervorhebung durch Verfasser, Sauter 2013, S.2).

Diese Kultur der Menschenrechte, in der auch soziale Marginalisierung in den Blick genommen wird, sieht Sauter im deutschen Bildungsbereich wenig entwickelt, während sie auf internationaler

Ebene etabliert und ausdifferenziert wurde, wie Sauter mit Bezug auf das UNESCO-Projekt „Education for all“ (www.right-to-education) genauer ausführt. Die vier grundlegenden menschenrechtlichen Strukturelemente

- Availability (allgemeine Verfügbarkeit)
- Accessibility (diskriminierungsfreie Zugänglichkeit)
- Acceptability (Angemessenheit)
- Adaptability (Anpassbarkeit/Anpassbarkeit)

sollen international als Werte nicht nur verankert, sondern im Sinne eines Anti-Diskriminierungsinstruments auch durchgesetzt werden. Damit hat die UNESCO einen universalen Maßstab verabschiedet, der nach Sauter politische Durchschlagkraft und empirische Wirksamkeit erreichen kann und die diffusen Inklusionsprogrammatiken durch Forschung auf der Basis menschenrechtsbasierter Indikatoren zu ersetzen vermag. Er schreibt: „Daraus entsteht ein weitreichendes Konzept von Inklusion als Maßstab für Gleichheit im Horizont von Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit“ (ebd., S.6). Für die Forderung nach einer Schule für alle wäre demnach eine Auseinandersetzung mit dem lebenslagenorientierten Ansatz von Schroeder relevant, der deutlich macht, dass hiermit Bildungsgerechtigkeit nicht automatisch hergestellt, sondern möglicherweise erschwert werden kann. (vgl. Schroeder 2011, in Sauter 2013). Eine der Antworten wären flexible passgenaue Lösungen, die sich an den erschwerten Lebenslagen vieler Schülerinnen und Schüler orientieren, und damit verschiedene Schulen. Schroeders Ansatz ist jedoch nicht als Rückkehr zu Exklusion in Form eines Förderschulwesens zu verstehen, wie von Ahrbeck (2013 auf der Tagung) gefordert, sondern möchte darauf aufmerksam machen, dass im Kontext von Inklusion neue Exklusionsprozesse entstehen können, die gerade sozial marginalisierte Gruppen treffen.

Sauter stellt auch die Frage nach der inklusiven Professionalität als wichtige Voraussetzung zur Ausgestaltung eines entsprechenden Bildungswesens. Mit Verweis auf die Zielperspektive des UNESCO Handbuchs „Teachers in inclusive Classrooms“ spricht er von der besonderen Verantwortung, die Lehrpersonen für die Durchsetzung des Rechts auf Bildung haben (vgl. Sauter 2013). Diese lässt sich aber nicht

nur durch didaktische und methodische Kompetenzen, sondern durch eine schul- und bildungstheoretische Betrachtung, die Schule und Unterricht grundsätzlich hinterfragen kann, erreichen (vgl. Sauter 2013).

Katzenbach schreibt: „Die Inklusionspädagogik verlangt von den Professionellen einen souveränen Umgang mit dieser o.g., [HDP] Dilemmastruktur, was offenkundig einen hohen Anspruch darstellt.“ (Katzenbach 2012, S.108).

Konsequenzen für die Professionalisierung

Dabei gilt es zunächst festzustellen, dass Inklusion eine Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer ist, die Verantwortung für die Durchsetzung des Rechts auf Bildung also die Professionellen aller Lehrämter gleichermaßen betrifft. Inklusion ist zum Scheitern verurteilt, wenn sie an das punktuelle Erscheinen der Sonderpädagogin gebunden ist. Die jeweiligen Selbstverständnisse, Expertisen und Rollen müssen auf verschiedenen Ebenen neu ausgelotet werden, insbesondere im pädagogischen Handeln. Damit sind eine hohe Anforderung und ein andauerndes Risiko des Misslingens verbunden, wie die jahrzehntelange Integrationspraxis und auch andere Kooperationsbeziehungen in Unterricht und Schule (beispielsweise Lehrerinnen und Lehrer und Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen) dokumentieren. Inklusion ist zum einen eine grundsätzliche Entscheidung, zum anderen muss Inklusion in Unterricht und Schule immer wieder auf der Mikroebene aktiv hergestellt werden.

Die Aussagen unterschiedlicher Fachkräfte der untersuchten Schule bestätigen den Befund vieler Studien zur Arbeit in multiprofessionellen Teams: Die Qualität der pädagogischen Arbeit beruht auf einer partnerschaftlichen und klar strukturierten Kooperation der Fachkräfte, bei der die jeweils unterschiedlichen Perspektiven und Expertise gleichberechtigt Berücksichtigung finden. Barrieren werden vor allem von den Unterstützungssystemen und der Politik wahrgenommen. Hinzu kommt eine Haltung, die von Offenheit, Empathie, Mut und

Überzeugung, aber auch einer realistischen Einschätzung der Wirkungen pädagogischen Handelns geprägt ist. Daraus ist jedoch nicht der Schluss zu ziehen, es käme vor allem auf die Haltung an. Die befragten Fachkräfte betonen immer wieder, dass zum Gelingen von inklusiven Bildungsprozessen ein hochdifferenziertes Wissen gehört, das über eine jahrelange fruchtbare Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Fachkulturen vor Ort erworben wurde. Aus der Sicht der Fachkräfte kann sich beispielsweise diagnostische Kompetenz immer nur auf der Basis genauer Beobachtung und gemeinsamer Deutung von verschiedenen Fachkulturen entwickeln.

Nach Hillenbrand et al. (2013) konzentriert sich die Forschung zur Professionalisierung der Fachkräfte zur Realisierung inklusiver Bildung bislang auf die Frage der Einstellung und vernachlässigt den Bereich des Wissens und Könnens. Offen (2014) erkennt darin das Problem, dass der Bezug zwischen Haltung, Fachwissen und fachdidaktischer Kompetenz unbestimmt bleibt oder die Haltung auf das pädagogisch-psychologische Wissen reduziert und auf Diagnostik beschränkt wird. Die Professionalitätsdebatte zur Realisierung inklusiver Bildung spiegelt im Kern die unterschiedlichen Ansätze der allgemeinen Forschung und Professionsdebatte wider, die sich wie folgt unterscheiden (zusammenfassend u.a. Müller 2010):

Kompetenztheoretische Ansätze gehen von der Steuerbarkeit pädagogischer Prozesse durch Wissen und Können aus. Wirkungen sind demnach durch evidenzbasierte Bildungsforschung erfassbar und durch entsprechenden Unterricht planbar. Die Lehrkraft ist zunächst Novizin oder Novize, kann durch Modelle entsprechende Kompetenzen erlernen und damit zur Expertin oder zum Experten werden. Inklusives Lehrerhandeln wird in diesem Sinne nur als erweiterte Kompetenz verstanden, die insbesondere durch Module in Diagnose und Förderung erreicht werden kann.

Differenztheoretische Ansätze hinterfragen die Steuerbarkeit pädagogischer Prozesse und erkennen strukturell ein Technologie-defizit. Lehrerhandeln wird als zukunfts offen und krisenhaft mit

unterschiedlichen theoretischen Bezügen empirisch erfasst. Professionelles Lehrerhandeln bedeutet demnach, reflexiv mit den Antinomien des Handlungsfelds umzugehen und damit auch Risiken und Nebenwirkungen angemessen zu bearbeiten. Die Qualität des Lehrerhandelns bemisst sich an der Selbstreflexivität und am Fallverstehen. Die Aus- und Fortbildung muss demnach an Theorien und an kasuistischen Verfahren orientiert sein, durch die der reflexive Blick entsprechend und fortlaufend geschult wird.

Obwohl die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung für eine gelingende Umsetzung der UN-Konvention in der Schule unbestritten ist, zeigt die komplexe und widersprüchliche Programmatik, dass dazu ein vertieftes Fallverstehen mit Bezug auf gesellschaftspolitisches Wissen unabdingbar ist. Im jeweiligen Fall spiegeln sich alle Widersprüche und sind nach Katzenbach (2012) dort praktisch bearbeitbar. Allerdings kann Schule nur bedingt Inklusion realisieren. Es ist nicht alleine die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, die normativen Vorgaben zu verwirklichen, sondern sie richtet sich an alle gesellschaftlichen Akteure. Nur im Zusammenspiel auf den verschiedenen Ebenen lässt sich eine Pädagogik zum Wohl aller Kinder gestalten. Im konkreten Fall wird jedoch diese idealtypische Vorstellung permanent gebrochen. Kann die Lehrkraft diese Widersprüche nicht in eine gesellschaftliche Dynamik einordnen, wird die Kontingenz als persönliches Scheitern gedeutet und wird die Forderung nach Inklusion als unmöglich bis unzumutbar zurückweisen.

Am Beispiel des „Dummen-Tisches“ wird deutlich, mit welchen Risiken Alltagshandeln verbunden wird und wie nachhaltig Kinder Schaden erleiden können. Die Antwort darauf heißt jedoch nicht, die politische Entscheidung für Inklusion zurückzunehmen, sondern die hohe Anforderung an die professionell Handelnden zu erkennen und mit angemessenen Maßnahmen zu unterstützen. Dazu gehören auch eine realistische Einschätzung des pädagogisch Möglichen sowie ein Verständnis für die komplexen Widersprüche, die durch die bildungspolitische Entscheidung hervorgerufen werden. Veränderungen im professionellen Handeln können nur dann nachhaltig auf hohem

Niveau realisiert werden, wenn sie unter angemessenen Erwartungen und unter guten Voraussetzungen passieren.

„Inklusion bedeutet, ein Maximum an sozialer Teilhabe und ein Minimum an Diskriminierung zu verwirklichen.“ (Heinrich et al. 2013) Diese wichtige Aufgabe können Lehrerinnen und Lehrer nur dann annehmen und verwirklichen, wenn sie gleichermaßen als gesellschaftliche Aufgabe ernst genommen und verwirklicht wird und der Pädagogik nicht alleine überlassen bleibt.

Literatur

- Bildung in Deutschland (2014): Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem. http://www.bildungsbericht.de/daten2014/h_web2014.pdf (aufgerufen am 23-06-2014).
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Deckert-Peaceman, H. (2012): Die Bedeutung der Peerkulturen in der Schule am Beispiel der Integrationspädagogik. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, Ch. & Sünker, H. (Hrsg.): Kindheiten, Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S.165-184.
- Deckert-Peaceman, H. & Seifert (Hrsg) (2013): Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung? Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Diamond, K. E. & Hestenes, L. L. (2004): Vorstellungen von Vorschulkindern in Bezug auf Behinderungen. Der Stellenwert von Behinderungen in den Ansichten von Kindern über andere Kinder. In: Fried, L. & Büttner, G. (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim, Basel: Juventa, S.183-200.
- Diefenbach, H. (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag.
- Exner, K. (2007): Kritik am Integrationsparadigma im ‚Behindertenbereich‘. Von der Notwendigkeit soziologischer Theoriebildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske&Budrich.

- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013): DIPF-Gutachten zur Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung in Deutschland (Grundlagen- und Strategiepapier). http://lsa.lakk.bildung.hessen.de/fortbildung/afl_dez4/inklusion/Inklusion_gestalten_Kurzexpertise_Lehrerbildung_dipf_2013.pdf (aufgerufen am 01-11-2014).
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013): DIPF-Gutachten zur Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung in Deutschland (Grundlagen- und Strategiepapier). http://lsa.lakk.bildung.hessen.de/fortbildung/afl_dez4/inklusion/Inklusion_gestalten_Kurzexpertise_Lehrerbildung_dipf_2013.pdf (aufgerufen am 01-11-2014).
- Hinz, A. (2005): Zur disziplinären Verortung der Integrationspädagogik – sieben Thesen. In: Geiling, U. & Hinz, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.75-78.
- Katzenbach, D. (2012): Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. In: Heilmann, J., Krebs, H. & Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg.): Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche und individuelle Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S.81-111.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): „Bildung in Deutschland 2014“. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/bildung-in-deutschland-2014.html> (aufgerufen am 23-06-2014).
- Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (2008): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, Basel: Reinhardt.
- Müller, K. (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung - Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Offen, S. (2014): Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht. Beiträge der Hochschulbildung? www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 20, (aufgerufen am 10-5-2014).
- Prengel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske&Budrich, S.93-107.
- Sauter, S. (2013): Bildung für alle – Schule für alle? Ausblick auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Steuerungslogik und der aktuellen Debatte um Inklusion. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/27/27> (aufgerufen am 10-02-2014).

Siraj-Blatchford, I (2004): Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag, S.57-70.

UNESCO-Handbuch (2005): „Teachers in inclusive classrooms“. Hrsg. v. Hüfner, K. & Reuther, W. Bonn: UNO-Verlag.

Zur Autorin

Prof. Dr. Heike Deckert-Peaceman. Professorin der Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Theorie der Grundschulpädagogik, Kindheitsforschung, Ethnographie, Schulanfang, Politische Bildung im Kindesalter, Inklusion.

deckertpeacem@ph-ludwigsburg.de

Gerd Grampp

Teilhabe durch Teilgabe

Grundlagen für Partizipation und Inklusion

Vorbemerkung

Der Beitrag ist die verschriftlichte und veränderte Version des Vortrags zum Workshop „Die TeilgabeWIRKstatt - Ein Verfahren für die Praxis von Inklusion und Partizipation“. Er bezieht sich auf alle Lebensbereiche - Arbeit und Beschäftigung, Wohnen und für sich sorgen, Freizeit und gesellschaftliche Aktivitäten - und geht deshalb über den Bereich der schulischen Inklusion hinaus. Die Inhalte folgen einer Struktur, die die Komponenten Vision, Mission, Aktion und Organisation umfasst. Bei den Komponenten wird jeweils auf Inhalte des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-Behindertenrechtskonvention) Bezug genommen, denn mit dem Übereinkommen wurde Verpflichtung zur Verwirklichung der Menschenrechte in allen Lebensbereichen als gesamtgesellschaftliche Aufgabe deutlich.

1. Inklusion als Vision

Der Begriff Vision hat viele Bedeutungen. Er steht für Erscheinung, wie sie im Zusammenhang mit Religion bekannt ist. Eine Vision kann eine Offenbarung sein. Auch hier findet sich mit der Offenbarung des Johannes ein religiöses Beispiel. Als Vision wird aber auch ein Zukunftsentwurf oder ein Wunschbild bezeichnet. Als Traumbild ist die Vision ein Ideal, als Trugbild erweist sie sich, wenn der Traum nicht zu verwirklichen ist.

Die Sichtweise von Partizipation und Inklusion als Vision ergibt sich aus Artikel 3 des UN-Übereinkommens. Die beiden Begriffe werden hier u. a. zusammen mit Nicht-Diskriminierung und Selbstbestimmung als „allgemeine Orientierungsgrundlage“ für die Verwirklichung der Verpflichtungen der Vertragsstaaten benannt. In der verbindlichen englischen Fassung in Article 3 General principles findet sich folgender Text: „The principles of the present Convention shall be: (c) Full and effective participation and inclusion in society“.

In der deutschen Fassung lautet das obige Zitat „Volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“. Ob diese Übersetzung sinnvoll ist, kann bezweifelt werden, da es durchaus möglich ist, Partizipation und Inklusion ins Deutsche zu übernehmen, wie das im folgenden Beispiel geschieht:

- „inclusion“: Einbeziehung, Einbezug, Einbindung, Einfügung, Einschließung, Eingliederung, Inklusion“ (<http://www.dict.cc/englisch-deutsch/inclusion.html>).
- „participation“: Teilnahme, Beteiligung, Mitwirkung, Beitritt, Teilhabe, Anteilnahme, Anteilhabe, Partizipation, Unternehmensbeteiligung (<http://www.dict.cc/englisch-deutsch/participation.html>).

Dass eine Übernahme statt einer Übersetzung von Begriffen auch im UN-Übereinkommen erfolgt ist, zeigt das Beispiel von Artikel 26. Hier wird die englische Form „Habilitation and rehabilitation“ als „Habilitation und Rehabilitation“ übernommen.

Unabhängig von der Übersetzung sind die „allgemeinen Grundlagen“ oder „general principles“ (Artikel 3) die „Richtschnur [des] Handelns, [die] das Denken und Handeln leiten“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Prinzip>). Als Vision im Sinne eines Zukunftsentwurfs oder Wunschbilds lässt sich im Zusammenhang mit Partizipation und Inklusion formulieren: Anzustrebender Zustand der Gesellschaft, der durch Aktionen aller gesellschaftlichen Akteure (Denken und Handeln) eine Veränderung

der Verhältnisse (Inklusion) bewirkt und damit möglichst allen Menschen Teilsein, Teilnahme und Teilhabe (Partizipation) ermöglicht.

In den folgenden Zitaten haben die Begriffe Partizipation und Inklusion unterschiedliche Bedeutungen. So lautet die Antwort auf eine Anfrage zur „politisch korrekten Definition“ der Begriffe Teilhabe und Inklusion an Beauftragten für die Belange behinderter Menschen:

1. Nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation WHO aus dem Jahr 2001 bedeutet Teilhabe bzw. Partizipation ‚das Einbezogensein in eine Lebenssituation‘.
2. Für den Begriff ‚Inklusion‘ gibt es keine einheitliche Definition. Der Inklusionsbeirat bei der Staatlichen Koordinierungsstelle nach Artikel 33 UN-BRK, die bei dem Beauftragten angesiedelt ist, hat folgende Definition erarbeitet: „Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet, dass allen Menschen von Anfang an in allen gesellschaftlichen Bereichen, eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe möglich ist. Inklusion verwirklicht sich im Zusammenleben in der Gemeinde - beim Einkaufen, bei der Arbeit, in der Freizeit, in der Familie, in Vereinen oder in der Nachbarschaft. Dementsprechend leben, arbeiten und lernen Menschen mit Behinderungen nicht in Sondereinrichtungen. Es gibt vielmehr einen ungehinderten, barrierefreien Zugang und eine umfassende Beteiligung von Menschen mit Behinderungen am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben (oder: in allen Bereichen des Lebens)“ (Grampp, Jackstell & Wöbke 2013, S.17).

Einige weitere Beispiele zeigen die unterschiedliche Verwendung der Begriffe Inklusion, Partizipation und Teilhabe:

- „Inklusion ist eine fundamentale Aufgabe unserer Gesellschaft. Anstelle einer Normalisierung durch die Anpassung von Menschen mit Behinderung an normale Lebensumstände fordert Inklusion den Umbau der sozialen Umwelt, die zwar Unterschiede und Abweichungen bewusst wahrnimmt, sie aber in ihrer Bedeutung einschränkt oder gar aufhebt“ (Markowetz 2009, S.4).

- Inklusion bedeutet: „Jeder Mensch erhält die Möglichkeit, sich vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen – und zwar von Anfang an und unabhängig von individuellen Fähigkeiten, ethnischer wie sozialer Herkunft, Geschlecht oder Alter“ (<http://www.aktion-mensch.de/inklusion/was-ist-inklusion.php>)AktionAktion Mensch o.J.).
- "Verwirrung besteht bei der Abgrenzung der Begriffe Teilhabe und Inklusion. Bisher existiert keine klare Sprachregelung. Da aber der Begriff inclusion im Englischen eine besondere Bedeutung in Verbindung mit der UN- Behindertenkonvention erhalten hat und zum Teil mit Inklusion aber auch mit Teilhabe übersetzt wird, wird im folgenden Inklusion als uneingeschränkte Teilhabe verstanden" (Göhring-Lange 2011, S.19).
- „Die Inklusion der Menschen mit Behinderungen kann nur als partizipativer Prozess gelingen, der von allen gesellschaftlichen Kräften gemeinsam verfolgt wird“ (Aktionsplan Saarland o. J. , S.98)
- „Inklusion bedeutet volle gesellschaftliche Teilhabe und Einbeziehung in die Gesellschaft und Partizipation an Prozessen von Anfang an. Inklusion erfordert vorrangig Anpassungsleistungen der Gesellschaft“ (Aktionsplan Deutsche gesetzliche Unfallversicherung o.J., S.7).

Die wenigen Beispiele zeigen, dass bei Begriffen dann Probleme auftreten, wenn nicht festgelegt wird, was mit ihnen gemeint ist. Durch die Vermischung der Bedeutungen von Inklusion und Partizipation stellt sich die Frage, „ob beide Begriffe notwendig sind und wenn nicht, welcher der ‚richtige‘ ist. Für die Praxis erscheint es sinnvoll und wichtig, eindeutige Begriffe mit gesicherten Bedeutungen zu verwenden“ (Grampp & Triebel 2013, S.77), was im Abschnitt „Inklusion als Organisation“ geschieht.

2. Inklusion als Mission

Die Mission ist eine Aufforderung zu einer bestimmten Handlung. Sie ist ein Auftrag, der für die Vertragsstaaten des UN-Übereinkommens

bindend ist. Er lautet in seiner Kurzfassung: „(1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern“ (Artikel 4 Allgemeine Verpflichtungen).

In neun Unterpunkten dieses Absatzes wird die Verpflichtung dann präzisiert und in weiteren vier Absätzen ergänzt. Wichtig ist dabei der Auftrag die Verpflichtungen in einem kontinuierlichen Prozess zu erfüllen, dabei Menschen mit Behinderungen einzubeziehen und bestehende, begünstigende Bestimmungen nicht außer Kraft zu setzen.

Als Beispiel für die letzte Bestimmung kann auf diejenigen Personen verwiesen werden, die auf Grund ihrer Behinderung „nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können“ (SGB IX § 136). Ihnen muss die Werkstatt für behinderte Menschen „eine Beschäftigung zu einem ihrer Leistung angemessenen Arbeitsentgelt aus dem Arbeitsergebnis“ (SGB IX § 136) anbieten, obwohl es im Grundgesetz kein Recht auf Arbeit gibt. Unter dem Aspekt der Gleichbehandlung könnte also argumentiert werden, dass diese Begünstigung aufgehoben wird. Das bleibt jedoch nach Artikel 4 UN-Übereinkommen verwehrt.

Die Mission des UN-Übereinkommens als Auftrag zum Handeln besteht zunächst für die Vertragsstaaten des UN-Übereinkommens. In der Präambel wird jedoch ausgeführt, „dass der Einzelne gegenüber seinen Mitmenschen und der Gemeinschaft, der er angehört, Pflichten hat und gehalten ist, für die Förderung und Achtung der in diesem Pakt anerkannten Rechte einzutreten“. Insofern ist die Verwirklichung der Verpflichtungen aus dem UN-Übereinkommen eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, deren Umsetzung sich auf alle Mitglieder der Gesellschaft erstreckt.

Dabei werden zwei Konzepte wirksam, die in Artikel 2 „Begriffsbestimmungen“ folgendermaßen beschrieben werden:

Universelles Design

- "Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können. Universelles Design schließt Hilfsmittel für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderungen, soweit sie benötigt werden, nicht aus."

Angemessene Vorkehrungen

- „Notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können.“

Die beiden Konzepte können für das Teilgabe-Design in drei Ebenen umgewandelt werden, die sich durch ihre Spannweite unterscheiden:

- Individuelles Design entspricht den angemessenen Vorkehrungen und hat eine spezielle Person in einer Gemeinschaft im Blick.
- Spezifisches Design zielt auf eine Gruppe von Personen einer Gemeinschaft, die durch gleiche Merkmale verbunden sind.
- Universelles Design ist die Ebene mit der größten Spannweite, da sie alle Personen einer Gemeinschaft einbezieht.

3. Inklusion als Aktion

Viele Artikel des UN-Übereinkommens beschreiben Aktionen, die sich auf spezifische Lebensbereiche beziehen. Sie sind Gegenstand von Tätigkeiten oder Handlungen verschiedener gesellschaftlicher Akteure. Beispielhaft werden hier im Hinblick auf das Tagungsthema „Herausforderung Inklusion. Schule — Unterricht — Profession“ die Artikel 24 ‚Bildung‘ und 26 ‚Habilitation und Rehabilitation‘ aufgeführt.

Da die Übersetzung von Artikel 24 des Übereinkommens in der offiziellen Version Widerspruch hervorgerufen hat, wird die „Schattenübersetzung“ des Netzwerks Artikel 3 benutzt. Darin heißt es u. a.: (1)“Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (Netzwerk, S.17). Im weiteren Text des Abschnitts werden die Ziele benannt, während die folgenden Abschnitte den Auftrag in Form von Handlungen präzisieren.

Absatz 2 bestimmt, dass „c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden; d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre wirksame Bildung zu ermöglichen; e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (Netzwerk, S.18).

Absatz 5 erweitert die Verpflichtungen über die schulische Bildung hinaus: „Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden“ (Netzwerk, S.19).

Hier ist darauf zu verweisen, dass zwar die lange Zeit bestehende Annahme einer „Schulbildungsunfähigkeit“ inzwischen überwunden ist, dass eine „Ausbildungsunfähigkeit“ aber weiter besteht. Obwohl in Artikel 24 ausdrücklich die Sicherstellung des Zugangs zur Berufsausbildung gefordert wird, ist dieser den behinderten Menschen, die „nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können“ (SGB IX § 136) verwehrt. Sie

werden auf eine „angemessene berufliche Bildung“ (SGB IX § 136) in der Werkstatt für behinderte Menschen verwiesen und haben so nicht die Möglichkeit, einen anerkannten beruflichen Abschluss zu erwerben.

Ergänzend zu Artikel 24 ‚Bildung‘ ist Artikel 26 ‚Habilitation und Rehabilitation‘ zu sehen. In ihm werden die Vertragsstaaten verpflichtet, „wirksame und geeignete Maßnahmen, einschließlich durch peer support [zu treffen], um Menschen mit Behinderungen in die Lage zu versetzen, ein Höchstmaß an Selbstbestimmung, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens und die volle Teilhabe an allen Aspekten des Lebens zu erreichen und zu bewahren. Zu diesem Zweck organisieren, stärken und erweitern die Vertragsstaaten umfassende Habilitations- und Rehabilitationsdienste und -programme, insbesondere auf dem Gebiet der Gesundheit, der Beschäftigung, der Bildung und der Sozialdienste“.

Dieser Artikel erfordert eine Diskussion darüber, ob Habilitations- und Rehabilitationsdienste Teil eines „inkluisiven Bildungssystems“ sind, das als System eben unterschiedliche Komponenten umfasst und so die angemessenen Vorkehrungen zur Verfügung stellt, die in Artikel 24 gefordert werden. Unabhängig von der Beantwortung dieser Frage ist darauf zu verweisen, dass es inzwischen einige Grundlagen für Aktivitäten gibt. Dies sind die Aktionspläne gesellschaftlicher Akteure zur Umsetzung des UN-Übereinkommens, aber auch Inklusions-Indizes und entsprechende Handbücher.

Aktionspläne mit mehr oder weniger Umfang gibt es von

- der Bundesregierung
- den Bundesländern Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen
- den Städten Bonn, Dresden, Grimma, Hofheim am Taunus, Magdeburg, Mannheim, München, Nieder-Olm, Potsdam, Tübingen
- den Kreisen, Landkreis Schwäbisch-Hall

- den Organisationen Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen e.V. (bvkm), Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV), Deutscher Verband der Ergotherapeuten e.V. (DVE), Zentrum für selbstbestimmtes Leben behinderter Menschen, Mainz e.V., Lebenshilfe Hannover
- den Unternehmen Boehringer Ingelheim, SAP AG

Die Aktionspläne weisen eine weitgehend übereinstimmende Rahmenstruktur auf, die jedoch unterschiedlich fein gegliedert ist. So werden zu einem Handlungsfeld z.B. die Verpflichtungen aus dem UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung genannt; Grundsatzziele angegeben, der Ist-Stand und die gegenwärtigen Rahmenbedingungen dargestellt; die einzuleitenden Maßnahmen genannt. Zu den Maßnahmen gibt es dann unterschiedlich detaillierte Angaben, so z.B. Vision, Ziele, Zeitrahmen, Verantwortung/Zuständigkeiten, Beispiele; Kooperationspartner. Am kleinteiligsten ist der Aktionsplan von München. Hier werden jedem Handlungsfeld mehrere Maßnahmen zugeordnet, zu denen dann Einzelheiten zu folgenden Punkten angegeben werden: Handlungsfeld, Maßnahme, verantwortlich für die Maßnahme, Beschreibung der Maßnahme, Ziel der Maßnahme, Zielgruppen der Maßnahme, erwartete Auswirkung, Zeitplan, personelle Ressourcen, Kosten und Finanzierung, Kooperationen, Ablaufplan, Meilensteine, Einbezug von Menschen mit Behinderungen, Evaluationskriterium.

Neben den Aktionsplänen, die sich in der Regel auf alle Lebensbereiche erstrecken gibt es auch Materialien für bestimmte Bereiche oder spezielle Aktivitäten. Der „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz 2003) ist die Grundlage für „Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt“. Er ist die deutsche Übersetzung des „Index for Inclusion“ (Booth & Ainscow 2002) und wurde „in Großbritannien in dreijähriger Arbeit von einem Team aus LehrerInnen, Eltern, Schulvorständen, ForscherInnen und einem Vertreter von Behindertenorganisationen“ erarbeitet (Boban & Hinz 2003, S.8).

Der Index hat vier Bereiche

- „Schlüsselkonzepte, die in die Reflexion über inklusive Schulentwicklung einführen
- Rahmen für die Analyse: Dimensionen und Bereiche, die den Zugang zu Evaluation und Entwicklung der Schule strukturieren helfen
- Materialien für die Analyse: Indikatoren und Fragen, die eine detaillierte Betrachtung aller Aspekte einer Schule ermöglichen und dabei helfen, Prioritäten für nächste Entwicklungsschritte herauszufinden und einzuleiten
- Der Index-Prozess, der sichern soll, dass der Prozess der Bestandsaufnahme und Planung von Veränderungen und ihrer Umsetzung in der Praxis selbst inklusive Qualität hat“ (Boban & Hinz 2003, S.9)

Auf der Basis des Index für [schulische] Inklusion „entwickelte die englische Gemeinde Suffolk ein eigenes Handbuch für den kommunalen Bereich. [...] Der Fragenteil des Handbuchs aus Suffolk wurde übersetzt, bearbeitet und in Form eines ersten Arbeitsbuches bereits in einer einjährigen Pilotphase getestet. Die Fragen und Ergebnisse aus dieser Phase waren dann die Basis für die Entstehung des Kommunalen Index für Inklusion“ (Montag Stiftung 2011, S.22).

Zentraler Teil des Kommunalen Index für Inklusion ist ein Katalog mit ca. 500 Fragen, die sich auf drei Bereiche verteilen, die folgende Bedeutung haben:

- „Unsere Kommune als Lern- und Lebensort
Dieser Teil der Fragen bildet die Perspektive der Menschen vor Ort ab. [...] Die Fragen beziehen sich auf das direkte Lebensumfeld jeder und jedes Einzelnen. Dazu gehören u. a. Themen wie Wohnen, Versorgung, Mobilität, Arbeit und Umwelt“ (Montag Stiftung 2011, S.36)
- „Inklusive Entwicklung unserer Organisation
Dieser Teil bildet die Perspektive der Menschen in einer Organisation ab: als Teil einer öffentlichen oder auch privaten

- Einrichtung, die sich inklusiv entwickeln will. ‚Organisation‘ wird dabei als Oberbegriff verwendet“ (Montag Stiftung 2011, S.36)
- „Kooperation und Vernetzung in unserer Kommune Dieser Teil bildet die Perspektive von Menschen ab, die sich als Teil einer Organisation mit dem Ziel der Inklusion zusammenschließen wollen. Die Fragen beziehen sich auf Kooperation und Vernetzung auf lokaler und regionaler Ebene“ (Montag Stiftung 2011, S.36)

Für die Organisation von Veränderungsprozessen unter Nutzung der Index-Fragen werden zwölf Schritte vorgeschlagen, durch eine „Einführung zum methodischen Arbeiten im inklusiven Kontext“ (Montag Stiftung 2011, S.145) sowie Hinweise auf eine „Externe Prozessbegleitung“ (Montag Stiftung 2011, S.178) ergänzt.

Den Abschluss bildet die Beschreibung von sieben „Beispielen aus der kommunalen Praxis“. Die „Pilotkommunen“ Bonn-Beuel, Eitorf, Hennef, Lindau, Neunkirchen-Seelscheid, Reutlingen/Ludwigsburg sowie Wiener Neudorf „haben Veränderungsprozesse entsprechend dem Leitbild Inklusion intiiert und dafür das Arbeitsbuch Kommunalen Index für Inklusion benutzt“ (Montag Stiftung 2011, S.184).

Im Internet finden sich mit dem „Handbuch Inklusion“ Materialien zur Praxis von Inklusion von vier Caritas-Verbänden: Augsburg, Köln, Paderborn und Speyer. Die Untertitel der Handbücher unterscheiden sich jedoch. Bei Köln und Paderborn lautet er „Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Alltag“ bei Augsburg und Speyer „Informationen, Hinweise und Tipps zur Organisation inklusiver Veranstaltungen“. Der zweite Untertitel beschreibt die Zielrichtung aller vier Handbücher, die auch in allen anderen Inhalten gleich lautend sind.

In den einzelnen Kapiteln werden dann Informationen, Hinweise und Tipps zur Barrierefreiheit bei Körperbehinderung, Sehschädigung, Hörschädigung, Lernschwierigkeiten (geistige Behinderung) und psychischer Behinderung gegeben. Daran schließen sich unter dem Stichwort ‚Inklusion‘ Informationen, Tipps und Hinweise zur

Beteiligung behinderter Menschen an Veranstaltungen an, die zum Schluss in Tabellenform zusammengefasst werden.

4. Inklusion als Organisation

Der Begriff Organisation hat drei Bedeutungen. Er steht für

- eine Institution als „zielgerichtetes soziales System, in dem Menschen und Objekte dauerhaft in einem Strukturzusammenhang stehen“ (Brockhaus 1999);
- die Regeln, „welche das Handeln in solchen Systemen festlegen“ (Brockhaus 1999);
- die Funktion als zielgerichtetes Handeln der Systeme in Form von Aktivitäten und der „Tätigkeit des Gestaltens“ (Brockhaus 1999);

Übertragen auf das Thema dieses Beitrags bedeutet das:

- Organisation als Institution ist der koordinierte Zusammenschluss von Menschen und Ressourcen, mit dem Zweck, das Gemeinwohl - Teilsein, Teilnahme, Teilhabe - im Feld der Organisation - lokal, regional, überregional - durch Teilgabe zu verbessern.
- Organisation als Aktion umfasst die Planung und Durchführung von Teilgabeaktivitäten mit dem Ziel der Veränderung der Verhältnisse der Umwelt als Vorhaben einer entsprechenden Institution.
- Die in den Texten genannten Begriffe Teilsein, Teilnahme, Teilhabe und Teilgabe haben folgende Bedeutungen:
- Teilsein: Einbezogenheit in alle gewünschten gesellschaftlichen Strukturen.
- Teilnahme: Beteiligung an, sowie Mitwirkung und Mitbestimmung in gesellschaftlichen Prozessen.
- Teilhabe: Nutzung und Gebrauch materieller und ideeller gesellschaftlicher Güter.

Teilsein, Teilnahme und Teilhabe können sowohl Ergebnis der Veränderung des „Verhaltens“ einer Person durch Maßnahmen im Rahmen von Habilitation und Rehabilitation sein. Sie können aber auch durch die Veränderung der „Verhältnisse“ der Umwelt ermöglicht

werden. Diese Veränderung erfolgt durch Teilgabe. Der Begriff hat deshalb folgende Bedeutung:

- Teilgabe: Aktivitäten aller gesellschaftlichen Akteure zur Gestaltung universeller, spezifischer oder individueller Strukturen, Prozesse, Produkte in allen Lebensbereichen als Voraussetzung gleichberechtigten und selbstbestimmten Teilseins, sowie gleichberechtigter und selbstbestimmter Teilnahme und Teilhabe aller Menschen in Form von Einbeziehung, Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung.

Die Organisation der Teilgabe umfasst sowohl die Teilgabe-Institution als auch die Teilgabe-Aktivitäten. Die Institution hat den Auftrag oder die Mission, Partizipation und Inklusion als Teilsein, Teilnahme und Teilhabe als Aktion, zu verwirklichen. Sie tut dies in Form von Aktivitäten zur Erfüllung der Verpflichtungen des UN-Übereinkommens, die Inhalt vieler Artikel des UN-Übereinkommens sind. Orientierung für die Aktivitäten bieten die Konzepte „Universelles Design“ und „Angemessene Vorkehrungen“, die im Abschnitt „Inklusion als Mission“ beschrieben worden sind.

Grundlage für Aktivitäten, die aus den Ebenen des Teilgabe-Designs abzuleiten sind, ist die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Sie enthält ein bestimmtes Verständnis von Behinderung bzw. Funktionsfähigkeit. So ist Behinderung das Ergebnis der negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einer Gesundheitsstörung und ihrer Umwelt. Behinderung richtet ihren Blick auf die Defizite der Person. Funktionsfähigkeit ist dagegen das Ergebnis der positiven Wechselwirkung zwischen einer Person mit einer Gesundheitsstörung und ihrer Umwelt. Ihre Sichtweise orientiert sich an der Kompetenz der Person. Die Behinderung bzw. Funktionsfähigkeit einer Person hängt damit von Person- und Umweltfaktoren ab.

Die ICF enthält für die Person die Klassifikationen Körperfunktionen, Körperstrukturen und Kontextfaktoren. Die Körperfunktion und die

ihnen zugehörigen Körperstrukturen sind in der folgenden Tabelle enthalten. Die Kontextfaktoren der Person sind in der ICF nicht klassifiziert, jedoch wird darauf Alter, Geschlecht, Charakter, Lebensstil, Coping, sozialer Hintergrund, Bildung/Ausbildung, Beruf, Erfahrung, sowie genetische Prädisposition verwiesen. Diese Faktoren werden, anders als die Körperfunktionen und Körperstrukturen nicht durch ein vorhandenes Gesundheitsproblem beeinflusst.

Körperfunktionen	Körperstrukturen
Mentale Funktionen	Strukturen des Nervensystems
Sinnesfunktionen und Schmerz	Das Auge, das Ohr und mit diesen in Zusammenhang stehende Strukturen
Stimm- und Sprechfunktionen	Strukturen, die an der Stimme und dem Sprechen beteiligt sind
Kardiovaskuläre, hämatologische, Immun- und Atmungsfunktionen	Strukturen des kardiovaskulären, des Immun- und des Atmungssystems
Verdauungs-, Stoffwechsel- und endokrine Funktionen	Mit dem Verdauungs-, Stoffwechsel und endokrinen System in Zusammenhang stehende Strukturen
Urogenitale und reproduktive Funktionen	Mit dem Urogenital- und dem Reproduktionssystem in Zusammenhang stehende Strukturen
Neuromuskuloskeletale und bewegungsbezogene Funktionen	Mit der Bewegung in Zusammenhang stehende Strukturen
Haut und Hautanhangsgebildfunktionen	Strukturen der Haut und Hautanhangsgebilde

Als Kontextfaktoren werden auch die Umweltfaktoren bezeichnet. Sie umfassen

- Produkte und Technologien für Arbeit, Mobilität, Bildung, Freizeit, Wohnen, Kommunikation.
- Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt in Form sozialer, geografischer und physikalischer Strukturen.

- Unterstützung und Beziehungen als physische oder emotionale Leistungen u. a. von Angehörigen, Freunden, Fachkräften, Fremden.
- Einstellungen der unterstützenden Angehörigen, Freunde, Fachkräfte, Fremden usw., aber auch gesellschaftliche Einstellungen.
- Dienste als Einrichtungen oder Einzelpersonen die Leistungen erbringen, Systeme, die Leistungsträger oder Verwaltungen die Leistungen steuern und Handlungsgrundlagen, die in Form von Gesetze und Verordnungen die Basis der Leistungen sind.

Die Umweltfaktoren sind Gegenstand von Teilgabe-Aktivitäten zur Veränderung der Verhältnisse, die zu „managen“ sind. Teilgabemanagement als Begriff orientiert sich am Teilhabemanagement, das von Arbeits- und Sozialministerkonferenz beschrieben wird als „partizipatives Verfahren, das auf dem ermittelten und festgestellten individuellen Bedarf des Leistungsberechtigten basiert, die durchzuführenden notwendigen Maßnahmen erfasst und wirkungsorientiert die Qualität steuert“ (ASMK 2009). Teilgabemanagement ist in Anlehnung an diese Beschreibung dann ein partizipatives Verfahren, das auf dem ermittelten und festgestellten Bedarf aller Personen, einer bestimmten Gruppe oder einer bestimmten Person basiert, die durchzuführenden notwendigen Maßnahmen zur Veränderung der Verhältnisse der Umwelt erfasst und wirkungsorientiert die Qualität steuert.

Teilgabemanagement hat vier Komponenten: TeilgabeAgentur, TeilgabeKonferenz, TeilgabeIndex und TeilgabeManagementSystem.

- Die TeilgabeAgentur ist eine Einrichtung in freier, privater oder öffentlicher Trägerschaft mit den Aufgaben Bewusstseinsbildung, Information und Kommunikation über Theorie und Praxis der Teilgabe und Aktivierung, Vernetzung und Kooperation von Personen, Gruppen und Institutionen. Die Zielgruppen sind behinderte Menschen und andere Gruppen der Gesellschaft, deren Status Auswirkungen auf ihre Körperfunktionen und damit ihre

Funktionsfähigkeit hat, z.B. Senioren, Menschen mit Migrationshintergrund usw. Es ist deshalb sinnvoll ihr schon vorhandene zielgruppenspezifische Institutionen, zuzuordnen und so die Veränderungsbedarfe die sich aus den funktionalen Problemen der Gruppen ergeben, koordiniert zu bearbeiten.

- Die TeilgabeKonferenz ist ein zielorientierter und methodengeleiteter Prozess der in fünf Phasen den Gesamtprozess der Veränderung der Verhältnisse umfasst. In Phase 1 ist das Teilgabeziel zu klären und als Kombination von Funktionsbereich(en) und Designebene festzulegen. In Phase 2 wird der Teilgabebedarf als Differenz zwischen den Anforderungen an die Verhältnisse - Soll-Zustand - und deren Vorhandensein - Ist-Zustand - ermittelt. In Phase 3 sind die Teilgabeaktivitäten festzulegen und im Teilgabeplan festzuschreiben. In Phase 4 wird der Teilgabeplan umgesetzt, d. h. die Teilgabeaktivitäten werden durchgeführt und die Ergebnisse dokumentiert. In Phase 5 werden die Teilgabeergebnisse bewertet und es wird die Teilgabebilanz erstellt.
- Der TeilgabeIndex ist ein Katalog mit Vorschlägen für die Veränderung der Verhältnisse. Er orientiert sich an der Teilgabekompetenz der Umwelt. Diese ist in vier Bereiche aufgeteilt: Technologiekompetenz mit Aktivitäten zum Design von Verfahren oder Materialien. Organisationskompetenz mit dem Blick auf die Gestaltung sozialer, geographischer oder physikalischer Bedingungen. Personenkompetenz, die Unterstützung, Versorgung, Schutz und Hilfe durch Personen in der Umwelt umfasst. Regelungskompetenz als Fähigkeit zur Schaffung von Vorschriften, die Grundlage des Handelns von der für ihre Umsetzung zuständigen Verwaltungen, Einrichtungen und Diensten sind.

Der TeilgabeIndex orientiert sich an der Ebene „Spezifisches Design“ und ist die Kombination von Umweltfaktoren und Körperfunktionen (ICF) mit der Zuordnung zu Lebensbereichen. Den Aufbau verdeutlicht das folgende Beispiel:

- (a) Teilgabekompetenzbereich: T3 Produkte und Technologien für die Selbstsorge zum Gebrauch in allen Lebensbereichen
- (b) Teilgabekompetenzelement: T3.1 An – und Ausziehhilfen
- (c) Teilgaberessourcen: Reißverschlusshilfen (Schlüsselringe, kurze Bänder) - Knöpfhilfen - Schuhe mit Klettverschluss - Elastische Schuhbänder - Schmuck mit Magnetverschluss

Das TeilgabeManagementSystem (tms) ist ein Dokumentationsinstrument das die gleiche Struktur aufweist wie die TeilgabeKonferenz. Es ermöglicht EDV-gestützt die Dokumentation der in den einzelnen Phasen anfallenden Daten und enthält für Anwender nutzbare Daten. Es verarbeitet Daten und erzeugt aus ihnen unter Nutzung systeminterner Daten Vorschläge, z.B. für Teilgabemaßnahmen. Es ist ein offenes System, das durch Eingaben der Anwender erweitert werden kann.

Die vier Komponenten des Teilgabemanagements werden allen interessierten Akteuren und Organisationen vom Verein „teilhaben und teilgeben e.V.“ zur Verfügung gestellt. Sie sollen im Rahmen des „Netzwerkes Teilhabe und Teilgabe mit System“ angewendet und gemeinsam weiterentwickelt werden. Informationen dazu finden sich unter www.tms-verein.de und www.tms-netzwerk.de.

Literatur

Aktion Mensch (o.J.): www.aktion-mensch.de/inklusion/was-ist-inklusion.php (aufgerufen am 11-05-2014).

Aktionsplan Deutsche gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) (o.J.): www.dguv.de/inhalt/presse/2011/Q4/aktionsplan/aktionsplan.pdf (aufgerufen am 11-05-2014).

Aktionsplan Saarland (o.J.): www.saarland.de/un-aktionsplan.htm/www.saarland.de/un-aktionsplan.htm (aufgerufen am 11-05-2014).

ASMK (2009): http://www.stmas-test.bayern.de/sozial/eingliederungshilfe/asmk2009_top52.pdf (aufgerufen am 11-05-2014).

- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
- Brockhaus, F.A. (1999): Brockhaus Enzyklopädie. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.
- Göhring-Lange, G. (2011): Selbstbestimmte Teilhabe – von der Theorie zur Umsetzung in der Praxis. Freiburg: Lambertus.
- Grampp, G., Jackstell, S. & Wöbke, N. (2013): Teilhabe, Teilhabemanagement und die ICF. Köln: Balance Buch + Medien Verlag.
- Grampp, G. & Triebel, A. (2013): Lernen und Arbeiten in der Werkstatt für behinderte Menschen. Berufliche Bildung, Arbeit und Mitwirkung bei psychischer Erkrankung. 11. Aufl. Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Markowetz, R. (2009): Inklusion – neuer Begriff, neue Hoffnungen, neue Chancen für Menschen mit Behinderung?! Über Wirksamkeiten, Halbwertzeiten und Notwendigkeiten von Integrationsmaßnahmen zur allmählichen Entdeckung der Inklusion als Menschenrecht. <http://caritas-freiburg.de/content/phocadownload/behindertenhilfe/allgemein/fachtage/mmb-fachtag-nov2009/votr-markowetz.pdf>.
- Montag Stiftung (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Bonn: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.
- Netzwerk Artikel 3 (2009): UN-Behindertenrechtskonvention - Schattenübersetzung. <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php?view=article&id=93:international-schattenubersetzung>.

Zum Autor

Prof. Dr. Gerd Grampp. AFEBs Reha Agentur für Forschung, Entwicklung, Beratung und Schulung in Habilitation und Rehabilitation.
grampp_afebs_reha@web.de

Inklusive Schulen als „Caring Communities“

Mit inklusiver Schulpädagogik sind Konzeptionen von Unterricht und Schulleben verbunden, in denen so gut wie möglich für Wohlbefinden und Entwicklung aller Beteiligten, der Kinder und der Erwachsenen, gesorgt werden soll, um gelingendes Lernen zu unterstützen. Der folgende Beitrag¹ setzt sich in drei Teilen mit dieser Einsicht auseinander: Im *ersten* Teil werden die auf der Theorie der Menschenrechte beruhenden Grundlagen der Konzeption der Inklusiven Schule als „Caring Community“ vorgestellt. Im *zweiten* Teil werden anhand von professionellen Erfahrungen und empirischen Untersuchungen zentrale Handlungsebenen der Praxis inklusiver Schulen daraufhin untersucht, welche Aspekte des „Caring“ in ihnen enthalten sind. Der Beitrag bündelt *abschließend* Ergebnisse aus beiden Kapiteln und schließt mit einem resümierenden Ausblick.

1. Theorie der Menschenrechte als Grundlage der inklusiven „Caring Community“

In theoretischen Grundlagentexten zu den Menschenrechten werden die drei zentralen menschenrechtlichen Prinzipien der *Freiheit*, *Gleichheit* und *Solidarität* hervorgehoben. Jedes der drei Prinzipien betont bestimmte Aspekte der Menschenrechtsidee, zugleich bilden sie einen unauflöslichen Zusammenhang, der im Gedanken der universellen Menschenwürde (vgl. Habermas 2010) zum Ausdruck kommt. Das Prinzip der *Freiheit* beruht auf dem Wunsch nach Verminderung von Unterdrückung und dem Streben nach einem selbstbestimmten Leben. Das Prinzip der *Gleichheit* beruht darauf, dass

¹ Der Beitrag beruht auf früheren Studien der Autorin (v.a. Prengel 2013a; 2013b) und vertieft sie im Hinblick auf das Konzept der „Caring Community“.

das Streben nach einem selbstbestimmten Leben jedem Menschen zukommt. Das Prinzip der *Solidarität* beruht darauf, dass Menschen wechselseitig ihre Freiheit und Gleichheit anerkennen und einander beim Streben danach unterstützen sollen. Die menschenrechtlichen Prinzipien werden als universell, also als ausnahmslos für alle Menschen gültig, entworfen (vgl. Bielefeldt 2009; Pauer-Studer 2000; Deutsches Institut für Menschenrechte 2013).

Die Menschenrechte bilden einen Grundgedanken demokratischer Verfassungen. Sie wirken in ihren gruppenbezogenen Konkretisierungen als orientierende Richtschnüre für Auseinandersetzungen um materielle Ressourcen und um kulturelle Lebensformen (vgl. Vereinte Nationen (UN) 1948; 1979; 1989; 2006; Unesco 2005). In den verschiedenen gesellschaftlichen Sphären sind je charakteristische, konflikthafte und historisch veränderliche Über- und Unterordnungen vorzufinden. Darum hat die Orientierung an den Menschenrechten zum Ziel, zur Vermehrung von Freiheit und zur Verminderung von Unfreiheit, zur Vermehrung von Gleichheit und zur Verminderung von Ungleichheit sowie zur Vermehrung von Solidarität und zur Verminderung von Menschenfeindlichkeit, beizutragen. Die Arbeit an einer solchen Demokratisierung ist prinzipiell widersprüchlich, unberechenbar und unabschließbar. Wir müssen – demokratietheoretisch fundiert - davon ausgehen, dass Demokratisierung eine dauerhafte Aufgabe ist, die mit eminenten Höhen und Tiefen, mit erstaunlichen Erfolgen und Fehlschlägen sowie mit unvorhersehbaren Paradoxien einhergeht (vgl. u.a. Enwezor 2002; Offe 2003; Heil & Hetzel 2006; Eisenstadt 2005; Hartmann & Honneth 2004; zusammenfassend Prengel 2011).

Für die gesellschaftliche Sphäre des *Bildungswesens* ist charakteristisch, dass in ihr anhand verschiedener interdependenter Differenzlinien konfliktreiche Über- und Unterordnungen analysiert und verändert werden können. Zu berücksichtigen ist im Bildungsbereich zunächst die anthropologische Gegebenheit, dass menschliches Leben in einem permanenten Generationenwechsel stattfindet: An die nachwachsenden Generationen werden die kulturellen Errungenschaften der älteren

Generationen vermittelt, diese werden zugleich übernommen und transformiert. Aufgrund der körperlichen, seelischen und geistigen Verletzlichkeit, Abhängigkeit und Plastizität der Lebensphase Kindheit ist für das Generationenverhältnis eine Mischung aus dynamischen Fürsorge-, Macht- und Anerkennungsbeziehungen charakteristisch, die in historischen und kulturellen Lebens- und Denkweisen ganz unterschiedlich praktiziert und interpretiert werden. Die Institution Schule ist eine generationenvermittelnde Institution (vgl. Heinzel 2011) *und* in ihr werden Kämpfe um die Generationenhierarchie ausgetragen. Die Orientierung von Erwachsenen an den Kinderrechten beruht auf Solidarität der Erwachsenen mit den Kindern. Sie stützt den Schutz der Kinder durch Erwachsene ebenso wie den Abbau der Unterordnung der Kinder unter Erwachsene und die Stärkung von Freiheiten und Gleichheiten² der Kinder in jeweils altersangemessenen Hinsichten. Es handelt sich dabei um eine professionelle Form der „Solidarität mit Fremden“ (vgl. Brunkhorst 1997; Prengel 2013b), die mit ihrer universalistischen Ausrichtung über familiär, freundschaftlich und kollektiv begrenzte Formen des Zusammenhalts in der eigenen Gruppe hinausweist.

Inklusive Schulpädagogik bemüht sich um Stärkung der Kinder zwischen 0 und 18 Jahren im Generationenverhältnis und berücksichtigt weitere Heterogenitätsdimensionen. Grundlegend für Inklusion ist die anzustrebende gleiche Freiheit von Lernenden mit und ohne Behinderung sowie die Offenheit für auch immer wieder neu deutlich werdende Differenzlinien, zu denen u.a. die kulturelle Vielfalt, die religiöse Vielfalt, die Geschlechtervielfalt, die Lebensformenvielfalt und weitere von Heterogenität geprägte Lebenserfahrungen gehören (vgl. Prengel 2013c; 2014a).

² Vor allem in Gleichheitstheorien wird begründet, was auch für Freiheit zutreffend ist: Es müssen präzise Hinsichten bestimmt werden, die im Hinblick auf die Gleichheits- und Freiheitsaussagen gelten sollen (vgl. Dann 1975).

Inklusive Schulen entstanden seit den siebziger Jahren³ im deutschen Bildungswesen aus eigener Initiative von Eltern, Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. Als ihr Antrieb kann die *Solidarität* von Angehörigen der erwachsenen Generation, also professioneller Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern, mit Angehörigen der Kindergeneration - vom Elementar- bis zu den Sekundarbereichen - herausgearbeitet werden (vgl. u.a. Projektgruppe Integrationsversuch Fläming-Grundschule West-Berlin 1988; Müller 2013). Dabei handelt es sich um Solidarität mit Kindern sowohl *mit* als auch *ohne* festgestellte Beeinträchtigungen, denn für *alle* Angehörigen der heterogenen Lerngruppe wurde eine Stärkung ihrer gleichen Freiheit anvisiert. Im Sinne von individueller Leistungsförderung für alle sollte mehr *Chancengleichheit* und im Sinne von Freiräumen für individuelle Lernwege für alle sollte mehr *Lernfreiheit* ermöglicht werden. Inklusive Schulen entstanden wesentlich also aus solidarischer Fürsorge für Gleichheit und Freiheit der verschiedenen Kinder. Aber darüber hinaus sorgten die Protagonisten der Integrations- und Inklusionsbewegung auch für ihr eigenes Wohlbefinden⁴, denn sie gaben immer wieder zu Protokoll, dass für sie das explizit beabsichtigte Unterrichten heterogener Lerngruppen in einem differenzierenden Unterricht fachlich angemessener und persönlich erfüllender sei, als das Bemühen um Gleichschritt in konventionell strukturierten Schulstunden (vgl. Deppe-Wolfinger, Prengel & Reiser 1990; Grundschule Op de Host 2013). Schulen, in denen Inklusion erwünscht ist, lassen sich also

³ Seit den siebziger Jahren wurde, gestützt durch die Empfehlung des Deutschen Bildungsrat (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973), inklusiver gemeinsamer Unterricht zunächst in Modellversuchen unter dem Label „Integrationspädagogik“ entwickelt (für die bildungspolitische und statistische Analyse vgl. Klemm 2014; für die historischen Hintergründe der Inklusionspädagogik vgl. Prengel 2013a; für empirische Studien der Integrations- und Inklusionsforschung vgl. Müller & Prengel 2013).

⁴ Während der Veranstaltung zur Verleihung des „Cornelsen Stiftungspreises Zukunft Schule 2014“ am 26.3.2014 in Stuttgart an Lehrerinnen der inklusiven „Grundschule Op de Host“, berichteten diese übereinstimmend, dass sie gemeinsam die Initiative zur Transformation ihrer Grundschule in eine inklusive Schule auch ergriffen hätten, um ihr eigenes Wohlbefinden zu verbessern.

insgesamt als „Caring Communities“⁵ verstehen, weil sie daran orientiert sind, sowohl das Wohlbefinden der Angehörigen beider Generationen im Schulleben als auch kognitive Lehr-Lernprozesse im Unterricht in einer auf dem Streben nach Wechselseitigkeit beruhenden Kooperation zu unterstützen.

2. Elemente der „Caring Community“ in der inklusiven Pädagogik und Didaktik

Bildungsprozesse lassen sich als vielschichtiges Zusammenspiel komplexer Handlungsstrukturen in verschiedenen perspektivischen Sichtachsen analysieren. So sprechen wir von Handlungsebenen, durch deren Wechselwirkungen Inklusion möglich wird. Dazu gehören die institutionelle, die professionelle, die relationale, die didaktische und die bildungspolitische Ebene⁶. Im Folgenden werden einige Aspekte der *Fürsorge* herausgearbeitet, die auf den genannten fünf Ebenen für die Realisierung von Inklusion ausgesprochen oder unausgesprochen eine Rolle spielen.

Auf der *institutionellen Ebene* tragen Erwachsene dafür Sorge, dass allen Kindern in ihrer *wohnnahen* Kita und Schule ihr Recht auf Bildung sowie die ihnen zustehenden Hilfe-, Unterstützungs- und Therapieleistungen zugutekommen. Daraus folgt, dass niemand täglich weite Strecken in eine separierende Schule reisen oder verschiedenste Hilfestellen aufsuchen muss, um die ihm zustehende fachlich fundierte Förderung und Unterstützung in Anspruch nehmen zu können. Solche institutionelle Gleichheit wird möglich durch enge Kooperation u.a. mit

⁵ Für die internationale Entwicklung des Begriffs der „Caring Community“ im Bildungswesen vgl. Noddings 2005, für grundlegende begriffliche Klärungen vgl. Noddings 2009 und Brumlik 2010. Für die Rezeption des Ansatzes in der hiesigen Sonderpädagogik vgl. Opp 1997 und Opp & Puhr 2003.

⁶ In allen Phasen der bald vierzigjährigen Geschichte der Integrations- bzw. Inklusionspädagogik wird in Erfahrungs- und Forschungsberichten übereinstimmend über zentrale Einsichten zu Handlungsperspektiven auf den hier genannten Ebenen berichtet, vgl. u.a. Deppe-Wolfinger, Prengel & Reiser 1990; Stähling 2006; 2013; Graumann 2011; Müller & Prengel 2013; Feyerer & Langner 2014.

verschiedenen Einrichtungen der Frühförderung, der Jugendhilfe und den unterschiedlichsten Akteurinnen und Akteuren im Sozialraum. Zur inklusiven Arbeit gehört auf der institutionellen Ebene auch, dass die Pädagoginnen und Pädagogen dafür Sorge tragen, dass in der gemeinsamen Schule eine für alle Klassen und das ganze Kollegium gemeinsame, verbindliche, dem Wohlbefinden aller dienende Schulordnung erarbeitet und stets weiter aktualisiert wird. Eine solche „gute Ordnung“ (vgl. Prengel 1999) enthält Zugehörigkeit und Partizipation inszenierende Ritualisierungen und sie sollte transparent machen, welche gemeinsamen Regeln „reversibel“ für Kinder und Erwachsene gelten und welche unterschiedlichen Regeln für jede der beiden Gruppen verbindlich sind. Zum Ende der Schulzeit soll die inklusive Schule alle Bildungsabschlüsse vergeben können. Jede Schülerin und jeder Schüler soll in der „Caring Community“ im Rahmen einer individuellen Verweildauer in den letzten Schuljahren so gefördert werden, dass sie oder er mit dem jeweils individuell bestmöglichen Abschlusszertifikat die Schule verlässt. Damit verleiht die inklusive Schule der Qualifikations- und der Sozialisationsfunktion der Schule höchste Priorität, sie vermindert die destruktiven, lern- und entwicklungsfeindlichen Wirkungen einer in segregierenden Strukturen überbetonten Selektionsfunktion, die im internationalen Vergleich nirgendwo so vorherrschen wie hierzulande (vgl. Preuss-Lausitz 2013; Edelstein, Blanck & Powell 2014; Biermann & Powell 2014).

Auf der *professionellen Ebene* kommt die Arbeitsweise der „Caring Community“ darin zum Ausdruck, dass Lehrkräfte und sonder- und sozialpädagogische Fachkräfte in intensiver Teamarbeit kooperieren. Sie unterstützen sich durch ein Setting fest im Stundenplan verankerter Teamzeiten wechselseitig, suchen gemeinsam nach Lösungen, fällen schwierige Entscheidungen gemeinsam und tragen gemeinsam Verantwortung (vgl. Becker 2008; Becker & Prengel 2010; Stähling 2013; Widmer 2014; Schöler 2009). Bei Bedarf steht ihnen auch Beratung durch externe Expertinnen und Experten, zum Beispiel aus sonderpädagogischen und schulpsychologischen Diensten, zu. Regelmäßige Intervision und Supervision sind unerlässliche Bestandteile einer inklusiven Schule. Hier wird deutlich, dass die

„Caring Community“, in dem Maße in dem sie Wert auf multiprofessionelle Teamarbeit legt, entlastende Fürsorge für die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer sowie die Angehörigen anderer pädagogischer Berufe mit sich bringt.

Auf der *relationalen Ebene* geht es in der „Caring Community“ – auf der Basis der genannten kollegialen Beziehungen im multiprofessionellen Team – um solidarische pädagogische Beziehungen. Pädagoginnen und Pädagogen erkennen Kinder an, indem sie sich höflich und respektvoll verhalten. Sie suchen professionell-empathisch den Sinn kindlichen Verhaltens und Denkens so gut wie möglich zu verstehen (vgl. ausführlich Prengel 2013b; Prengel & Winklhofer 2014; Liekam 2004; Reiser 1993). Sie bieten Halt gebende Bindungen, die für traumatisierte und darum im Verhalten zunächst oft schwer zu verstehende Kinder, von existentieller Bedeutung sind (vgl. Bausum et. al. 2013; Stähling 2006; Becker 2008; Deci & Ryan 1993). Zur Pflege guter Beziehungen gehört auch die Aufmerksamkeit der Erwachsenen für die relationalen Prozesse in der Kindergruppe. Es wäre verfehlt davon auszugehen, dass in heterogen zusammengesetzten Klassen wechselseitige Anerkennung der Lernenden untereinander von selbst entstehen könnte. Vielmehr gehört es zur „Caring Community“ der inklusiven Pädagogik, dass auf der Basis der Schulordnung solidarische Peer-Beziehungen in Anerkennung vermittelnden Ritualisierungen und Konfliktbearbeitungen kontinuierlich gepflegt werden. Altersmischung und klassenübergreifende Kooperationen tragen dazu bei, das Miteinander der Verschiedenen zu kultivieren (vgl. Carle & Metzen 2014; Martschinke, Kopp & Ratz 2012). Inklusive Schritte auf der Beziehungsebene sind in allen Bildungseinrichtungen mit ihren unterschiedlichsten Voraussetzungen möglich (vgl. Prengel & Winklhofer 2014).

Hinsichtlich der kognitiven Lernprozesse, um die es auf der *didaktischen Ebene* geht, kommt die Zuwendung, die für die „Caring Community“ kennzeichnend ist, auf zweierlei Weise zum Tragen: Durch Vermittlung der von Erwachsenen zu verantwortenden und individuell passend zuzuschneidenden Themen eines verbindlichen Kerncurriculums und

durch Offenheit für von Kindern auszuwählende selbsttätig zu bearbeitende Themen eines freiheitlichen Fakultativcurriculums (vgl. Prengel 2014b). Eine Grundlage der individualisierten Angebote im Bereich des Kerncurriculum im gemeinsamen Unterricht ist der Wunsch der Lehrpersonen, herauszufinden, welche Kompetenzen ein Kind in den wichtigen Domänen bereits erreicht hat und wo jeweils gerade die Grenze zur Zone seiner nächsten Entwicklung erkennbar sein könnte. Die Suche nach dieser Grenze anhand der kontinuierlichen alltäglichen enaktiven, bildlichen, mündlichen und schriftlichen Mitteilungen der Lernenden gehört zur ureigensten didaktisch-diagnostischen Qualifikation des Lehrerberufs; fachbezogene Kompetenzraster sind dabei hilfreich (vgl. Prengel 2015). Wenn solche Kompetenzraster auch für Kinder verständlich ausformuliert und gestaltet werden und wenn für jede Stufe passende Lernaktivitäten mit geeigneten Lernmaterialien angeboten werden, sind Kompetenzraster besonders unterstützend für das Lernen im Bereich des Kerncurriculums (vgl. u.a. Landesinstitut für Schulentwicklung 2012; Geiling, Liebers & Prengel 2014; Meiß & Prengel 2004). Es geht dabei um eine absichtsvolle Fürsorge der Lehrenden dafür, dass jedes Kind, jeder Jugendliche, den individuell höchstmöglichen Kompetenzstand beim Lesen, Schreiben, Rechnen, in den sozial- und naturwissenschaftlichen sowie in den polyästhetischen Domänen anstrebt. Darüber hinaus gehört zum inklusiven Unterricht die Offenheit für die Arbeit der Lernenden an ihren selbstgewählten Themen und Interessen und benötigt eine zugewandte Aufmerksamkeit und Unterstützung von Pädagoginnen und Pädagogen für „freies Tätigsein“ (vgl. Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt 2014; Lorenzen 1998). Beide - individualisiert-obligatorische und fakultativ-freie curriculare Anteile - sind nicht immer klar zu trennen, beide können u.a. in den klassischen reformpädagogischen didaktischen Formen der Freiarbeit und der Projektarbeit in ihren vielseitigen Varianten realisiert werden.

Auf der *bildungspolitischen Ebene* ist gegenwärtig eine Übergangsphase zu bewältigen, in der es um den Wechsel von einer Realisierung der Inklusion an einzelnen Standorten und Regionen hin zu ihrer

planvollen Implementierung in der Fläche des Bildungswesens geht (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2014). In einigen Bundesländern wurden mit Erfolg Wege in Richtung flächendeckender Inklusion vor allem im Elementar- und Primarbereich eingeschlagen, in anderen ist man noch weit davon entfernt. Besonders im - in Deutschland segregierenden - Sekundarbereich ist Inklusion unterentwickelt (vgl. den aktuellen Überblick bei Klemm 2014). Allerdings finden sich neben einer Reihe von Sekundarschulen, vor allem Gesamtschulen, inzwischen auch einzelne Gymnasien, die sich für inklusives Arbeiten entscheiden und zum Beispiel ein Kind mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aufnehmen (vgl. Schöler 2009). Für die Ausbreitung von Inklusion im gesamten Schulwesen ist es - über tiefgreifende rechtliche und finanzielle Maßnahmen hinaus - erforderlich bei jenem Teil der Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem, die sich bisher der Inklusionspädagogik gegenüber verschlossen oder ablehnend gezeigt haben, eine mentale Hinwendung zum gemeinsamen Unterricht zu unterstützen (vgl. Edelstein, Blanck & Powell 2014). Ein solcher mentaler Wandel steht in Einklang mit den in den verschiedensten einschlägigen empirischen, theoretischen und praxisbezogenen Diskursen immer wieder artikulierten und begründeten Forderungen und Vorschlägen zur Individualisierung des Unterrichts insgesamt. Im Lichte der Theorie des „Caring“ wird deutlich, dass „Fürsorge“ nicht nur auf der Ebene individueller Zugewandtheit bedeutsam ist, sondern eine politische Kategorie darstellt, die für die gesellschaftliche Sorge um das wohlbefindliche und demokratische Aufwachsen der jungen Generation wegweisend ist (vgl. Schnabl 2005).

3. Ausblick

Die Frage nach der Bedeutung einer fürsorglichen Zuwendung für inklusive Schulen wurde hinsichtlich ihrer menschenrechtstheoretischen Grundlagen und hinsichtlich einiger pädagogischer Handlungsebenen durchdacht. Dabei stellte sich heraus, dass sowohl die grundlegenden Kategorien als auch die konkreten Handlungsperspektiven inklusiver Pädagogik von einem Horizont des

„Caring“ ausschlaggebend inspiriert sind und dass sie ohne den Impuls dieses Denk- und Handlungsmodus ein wesentliches und unverzichtbares Merkmal entbehren würden. Als Ergebnis der vorliegenden Untersuchung ist festzuhalten, dass es wegen der durchgängigen Relevanz der Fürsorge unerlässlich ist, Inklusive Schulen als „Caring Communities“ zu konzipieren. Inklusive Schulpädagogik kann in dem Maße gelingen, in dem sie sich genügend gut als „Caring Community“ entwickelt. Dieser Ansatz der Schulentwicklung hat mit anderen menschenrechtsbasierten Schulentwicklungskonzeptionen, wie zum Beispiel der Demokratiepädagogik (vgl. De Haan, Edelstein & Eikel 2007) oder der Just Community (vgl. Edelstein, Oser & Schuster 2001), gemeinsame Grundlagen und betont besonders den Aspekt der wechselseitigen Fürsorglichkeit. Die bereits vielerorts in Ansätzen eingelöste und in der Fläche weiterzuverbreitende Hoffnung ist, dass so das Wohlergehen und Lernen aller, der Kinder und Jugendlichen aller Leistungs- und Entwicklungsstände sowie der Pädagoginnen und Pädagogen aller Berufe, beachtet und durch Wechselseitigkeit gesteigert werden kann. Indem die unmittelbar sichtbare Bedürftigkeit und Abhängigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen anerkannt werden, werden zugleich auch die verborgene und potentielle Bedürftigkeit und Abhängigkeit aller Menschen anerkannt (vgl. Bielefeldt 2009), sodass fürsorgliches Denken und Handeln zum Bestandteil schulischer Sozialisation wird. Angesichts spätmoderner Spaltungen und Vereinsamungen gehört die Inklusive Pädagogik zu einem Spektrum aktueller sozialer Bewegungen, die, wie zum Beispiel die Palliativ- und Hospizbewegung, der Ausgrenzung menschlicher Verletzlichkeit und der Entwertung vielfältiger Lebensweisen entgegen wirken können.

Literatur

- Bausum, J., Besser, L., Kühn, M. & Weiß, W. (2013): Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Becker, U. (2008): Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern. Wiesbaden: VS.

- Becker, U. & Prengel, A. (2010): Kindern institutionell Halt geben - Strukturen für „schwierige“ Kinder in inklusiven Grundschulen. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt a. Main: Grundschulverband, S.184-198.
- Bielefeldt, H. (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: DIMR. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auflage3.pdf (aufgerufen am 14-03-2013).
- Biermann, J. & Powell, J. J. W. (2014): Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 4, S.679-700.
- Brumlik, M. (2010): Ethische Gefühle: Liebe Sorge Achtung. In: Moser, V. & Pinhard, I. (Hrsg.): Care – Wer sorgt für wen? Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Ausgabe 6/2010. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S.29-46.
- Brunkhorst, H. (1997): Solidarität unter Fremden. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S.340-367.
- Carle, U. & Metzen, H. (2014): Wie wirkt Jahrgangübergreifendes Lernen? Wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Dann, O. (1975): »Gleichheit.« In: Brunner, O., Conze, W. & Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 2. Stuttgart: Klett, S.997-1046.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S.223-238.
- De Haan, G., Edelstein, W. & Eikel, A. (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim, Basel: Beltz.
- Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H. (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München: DJI-Materialien.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014): Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland. Bonn. http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html (aufgerufen am 01-05-2014).

- Deutscher Bildungsrat (1973): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Klett.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2013): Online Handbuch Inklusion als Menschenrecht. Berlin. <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/> (aufgerufen am 01-05-2014).
- Edelstein, B., Blanck, J. & Powell, J. (2014): Ausbruch aus der Sonderschule. Kinder sollen gemeinsam lernen, doch die Sonderschulquote bleibt konstant. Warum schulische Inklusion in Deutschland so schwer fällt und wie sie dennoch gelingen kann, haben Forscher des Wissenschaftszentrums Berlin untersucht. TAZ, 19. November, S. 18. <http://www.taz.de/Inklusion-in-Deutschland/!149776/> (aufgerufen am 11-12-2014).
- Edelstein, W., Oser, F. & Schuster, P. (2001): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz.
- Eisenstadt, S. (2005): Paradoxien der Demokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Enwezor, O. u. a. (2002): Demokratie als unvollendeter Prozess. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- Feyerer, E. & Langner, A. (2014): Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung. Linz: Trauner Verlag.
- Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (2014): Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang. Halle (Saale): Universität Halle-Wittenberg. <http://ilea-t.reha.uni-halle.de> (aufgerufen am 01-12-2014).
- Graumann, O. (2011): „Integration behinderter Kinder in der Grundschule.“ In: Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.98-102.
- Grundschule Op de Host (2013): Lernen mit Freude und Erfolg. Schulprogramm. Horst. <http://gsopdehost.lernnetz.de/schulprogramm.html> (aufgerufen am 12-12-2014).
- Habermas, J. (2010): „Das utopische Gefälle. Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte.“ In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 58, H. 3, S.343-357. Auch in Blätter für Deutsche und Internationale Politik, Ausgabe 8/2010, S.43-53. <http://www.blaetter.de/archiv/themen> (aufgerufen am 20-01-2013).
- Hartmann, M. & Honneth, A. (2004): Paradoxien des Kapitalismus. In: Berliner Debatte Initial 15, H. 1, S.4–17.
- Heil, R. & Hetzel, A. (2006): Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld: transcript.

- Heinzel, F. (2011): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hildebrandt, E., Peschel, M. & Weißhaupt, M. (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2012). Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur. Stuttgart: NL04. http://www.ls-bw.de/Handreichungen/pub_online/NL04_Mit_Kompetenzrastern_dem_Lernen_auf_der_Spur.pdf (aufgerufen am 01-06-2014).
- Klemm, K. (2014): Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, H. 4, S.626-637.
- Liekam, S. (2004): Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik. München: Ludwig-Maximilians-Universität http://edoc.ub.uni-muenchen.de/2514/1/Liekam_Stefan.pdf (aufgerufen am 05-12-2014).
- Lorenzen, G. (1998): Das Freispiel in der Grundschule. München: Maiss.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, Ch. (2012): „Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept.“ In: Empirische Sonderpädagogik 2, S.183-201.
- Meiß, G. & Prengel, A. (2004): „So lernen wir ...“ Videodokumentation zur Arbeit der Kinder mit dem Pensendbuch. Potsdam. (Das Video ist zu beziehen über den Universitätsverlag der Universität Potsdam).
- Müller, F. J. (2013): Integrative Grundschule aus der Sicht der Eltern. Eine qualitativ/quantitative Erhebung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, F. J. & Prengel, A. (2013): „Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik.“ In: Zeitschrift für Grundschulforschung 7, H. 1, S.7-20.
- Noddings, N. (2005): The Challenge to care in Schools. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2009): Care. In: Adresen, S., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R., Larcher Klee, S. & Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S.106-118.
- Offe, C. (2003): Demokratisierung der Demokratie. Frankfurt a.M.: Campus.
- Opp, G. (1997): Die Schule als „Caring Community“. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Behindertenpädagogik. Luzern: Edition SZH/CSPS, S.146-154.

- Opp, G. & Puhr, K. (2003): Schule als fürsorgliche Gemeinschaft. In: Opp, G. (Hrsg.): Arbeitsbruch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.109-144.
- Pauer-Studer, H. (2000): Autonom Leben. Reflexionen über Freiheit und Gleichheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Prengel, A. (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. (Unter Mitarbeit von Heinzel, F., Geiling, U. & Hemme-Kreutter, M.). Opladen: Leske+Budrich.
- Prengel, A. (2011): „Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie.“ In: Ludwig, L., Luckas, H., Hamburger, F. & Aufenanger, S. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S.83-94.
- Prengel, A. (2013a): Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes, Best. Nr. 2041, Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Prengel, A. (2013b): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Prengel, A. (2013c): Herausforderungen für die Bildungspolitik: Heterogenität. In: Dossier Zukunft Bildung. Wissenschaftszentrum Berlin/Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 09.09.2013. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/145242/heterogenitaet?p=0> (aufgerufen am 01-05-2014).
- Prengel, A. (2014a): „Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung.“ In: Koller, H.-Ch., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh-Verlag, S.45-67.
- Prengel, A. (2014b): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, T. & Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.27-46..
- Prengel, A. & Winkhofer, U. (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 1: Praxiszugänge, Bd. 2: Forschungszugänge. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Prengel, A. (2015): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit - Formative Assessment im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, B. & Ziemer, K. (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, im Druck.
- Preuss-Lausitz, U. (2013): Inklusionsentwicklung in Deutschland unter Aspekten von Gerechtigkeit, Effektivität und Schulentwicklung. Vorlage für die Deutsche UNESCO-Kommission. Berlin 2013. <http://www.do.nw.schule.de/ggg/PM-PDF/Preuss-Lausitz+130311+Deutschland%20auf%20dem%20Weg%20zur%20inkluisiven%20Schulentwicklung%20a.pdf> (aufgerufen am 24-03-2013).

- Projektgruppe Integrationsversuch Fläming-Grundschule West-Berlin (1988): Das Fläming-Modell: gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reiser, H. (1993): Entwicklung und Störung – Vom Sinn kindlichen Verhaltens. In: Behindertenpädagogik 32, H. 3, S.254-263.
- Schnabl, Ch. (2005): Gerecht sorgen. Grundlagen einer soziaethischen Theorie der Fürsorge. Freiburg, Wien: Herder.
- Schöler, J. (2009): „Geistig Behinderte“ am Gymnasium – Integration an der Schule für „Geistig Behinderte“. In: BIDOK Digitale Volltextbibliothek: Innsbruck. <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-gymnasium.html> (aufgerufen am 10-03-2013).
- Stähling, R. (2006): „Du gehörst zu uns“ Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stähling, R. (2013): „Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen.“ In: Jürgens, E. & Miller, S. (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz, S.252-264.
- Unesco (2005): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Paris. www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0 (aufgerufen am 06-10-2009).
- Vereinte Nationen – UN (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html (aufgerufen am 10-08-2009).
- Vereinte Nationen – UN (1979): UN-Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau. www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm (aufgerufen am 06-10-2009).
- Vereinte Nationen – UN (1989): Übereinkommen über die Rechte der Kinder. Die UN Kinderrechtskonventionen. www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (aufgerufen am 10-08-2009).
- Vereinte Nationen – UN (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf (aufgerufen am 10-08-2009).
- Widmer, P. (2014): Praxis der Individualisierung: Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren. Opladen, Farmington Hills: Budrich.

Zur Autorin:

Prof. Dr. Annedore Prengel, emeritierte Professorin für Grundschulpädagogik/Anfangsunterricht unter Berücksichtigung sozialen Lernens und Integration Behinderter der Universität Potsdam und Seniorprofessorin der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Beziehungen und Kinderrechte; Inklusion in Kindertagesstätten und Schulen; Theorie der Heterogenität und Diversity-Studies; Pädagogische Diagnostik und differenzierende Didaktik in heterogenen Lerngruppen; Gegenwartsanalysen, Zukunftsperspektiven und kulturelles Gedächtnis in der Pädagogik; Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft; Praxisforschung und Lehrforschungsprojekte.
aprenge@uni-potsdam.de

Inklusion als Implantat Bayern integriert „Inklusion“ in „Separation“

1. Der neue Weg: Vielfalt inklusiver Unterrichtsangebote

Die bayerischen Schulgesetze (BayEUG) aus den Jahren 2000, 2003 und 2011 bilden den erheblichen Wandel in den Konzepten einer gemeinsamen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung recht prägnant ab. Das BayEUG aus dem Jahre 2000 verfügte unmissverständlich und verbindlich: Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen „haben eine für sie geeignete Förderschule zu besuchen“ (vgl. BayEUG 2000, Art. 41). Das bildungspolitische und pädagogische Credo lautete seinerzeit recht klar: „Integration als Ziel, Separation als Weg.“ Die theoretische Legitimation dieser kompromisslosen Überweisung behinderter Kinder in Sonderschulen war das Konstrukt der „Sonderschulbedürftigkeit“. Das BayEUG aus dem Jahre 2003 vollzog dann eine vorsichtige Öffnung und gestattete eine gemeinsame Unterrichtung immer und nur dann, wenn die Möglichkeit einer „aktiven Teilnahme“ (BayEUG 2013) der behinderten Schülerinnen und Schüler gegeben war. Im Zuge dieser Öffnung wurden als Möglichkeiten einer gemeinsamen Erziehung die „kooperativen“ Organisationsformen Einzelintegration, Kooperationsklassen und Außenklassen installiert. Die gewandelte bildungspolitische und pädagogische Programmatik wurde nun mit dem Motto „Integration durch Kooperation“ überschrieben, die nicht allein eine Öffnung ankündigte, sondern auch deutliche Grenzen beinhaltete: „Integration so viel wie möglich, Separation so viel wie nötig“. Ein historischer Meilenstein in der Entwicklung ist dann die Ratifizierung der sogenannten Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009, in dem sich die Bundesrepublik Deutschland zum „Aufbau eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen“ (BRK 2009, Art. 24) verpflichtete; im

Wege der Bundestreue muss auch das Bundesland Bayern dieser völkerrechtlichen Verpflichtung nachkommen. Das novellierte BayEUG aus dem Jahre 2011 enthält nun die bemerkenswerten Sätze: „Inklusion ist Aufgabe aller Schulen“ (BayEUG 2011, Art. 2,2) und „Die inklusive Schule ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen“ (BayEUG 2011, Art 30b, 1). Als neue Organisationsformen werden „Schulen mit dem Schulprofil Inklusion“ und „Tandemklassen“ dem Subsystem „Inklusion“ hinzugefügt, die Außenklassen werden in „Partnerklassen“ umbenannt, den Eltern ein weitgehendes Wahlrecht zwischen Inklusion und Förderschule eingeräumt, und schließlich entfällt auch ein genereller Ressourcenvorbehalt. Die Bildungspolitik beschreibt den neuen bayerischen Weg mit der Lösung: „Inklusion durch eine Vielfalt unterrichtlicher Angebote“ (Aktionsplan Bayern 2011, S.20) in einem differenzierten Schulsystem. Ist Bayern nun „all inklusiv“? Hat Bayern jetzt ein voll „inklusives Bildungssystem“?

2. Inklusive Qualität des bayerischen Bildungssystems

Die anstehende Prüfaufgabe lautet, ob das derzeitige bayerische Bildungssystem als Ganzes bzw. das installierte Subsystem „Vielzahl inklusiver Unterrichtsangebote“ inklusive Qualitäten aufweisen kann und sich beide auf dem Wege zu einem inklusiven Bildungssystem befinden. Die Qualitätsprüfung wird an zwei Stationen durchgeführt. In einem ersten Prüfgang werden Bildungspolitik und Bildungssystem mit einer wissenschaftlichen Theorie der inklusiven Pädagogik, nämlich der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993), konfrontiert. In einem zweiten Schritt wird dann ergänzend ein Kriterienraster der Vereinten Nationen, das sogenannte A4-Schema, als Beurteilungsfolie herangezogen.

2.1 Bewertungsstation 1: Pädagogik der Vielfalt

Die „Pädagogik der Vielfalt“ wurde in dem Standardwerk von Annedore Prenzel (1993) grundgelegt und zeitgleich flankiert durch die einschlägigen Arbeiten von Andreas Hinz (1993) und Ulf Preuss-Lausitz

(1993). Es sei daran erinnert, dass diese ersten Bemühungen um eine theoretische Grundlegung der „Integration“ den Begriff der Inklusion noch nicht kannten. Die wissenschaftliche „Integrationspädagogik“ war aus heutiger Sicht von Anfang an eine inklusive Theorie!

Die Namensgebung „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993) verkürzt bedauerlicherweise die theoretische Grundposition, weil es in der Inklusion keineswegs allein um Vielfalt geht, sondern zugleich und in gleichem Maße um Gemeinsamkeit. Das Junktum von Vielfalt und Gemeinsamkeit ist unabdingbar und unauflöslich, wie das bildungspolitische Gegenstück, die Separation, deutlich macht: Das gegliederte Schulwesen ist der blanke Ausdruck einer Wertschätzung der Verschiedenheit, aber zugleich die völlige Negation einer Wertschätzung der Gemeinsamkeit! Inklusion ist beides zugleich, Wertschätzung von Verschiedenheit und Wertschätzung von Gemeinsamkeit. Verschiedenheit und Gemeinsamkeit sollen – so das theoretische Postulat – immer zugleich gegeben sein und sich in einem spannungsvollen Schwebезustand befinden.

Verbindet man nun diese beiden Dimensionen *Verschiedenheit* und *Gemeinsamkeit* zu einer zweidimensionalen Matrix, so ergeben sich vier Felder, die die möglichen Kombinationen von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit repräsentieren und die Balancen bzw. Dysbalancen dieser vier Prototypen deutlich machen. Statt Verschiedenheit kann man auch Unterschiedlichkeit oder Differenz sagen, statt Gemeinsamkeit auch Zugehörigkeit oder Teilhabe.

		Wertschätzung von Gemeinsamkeit	
		Ja	Nein
Wertschätzung von Vielfalt	Ja	(1) Inklusion	(2) Separation Differenzierung
	Nein	(3) Assimilation Anpassung	(4) Exklusion

Abb. 1: Klassifikation von prototypischen Organisationsmustern mit den Dimensionen „Wertschätzung von Verschiedenheit“ und „Wertschätzung von Gemeinsamkeit“.

Inklusion intendiert ein ausgewogenes, ausbalanciertes Gleichgewicht von „Wertschätzung der Verschiedenheit“ und „Wertschätzung der Gemeinsamkeit“, und zwar auf allen Ebenen: Auf der Makroebene des Schulsystems, der Mesoebene der einzelnen Schule wie auch auf der Mikroebene der Klasse und des Unterrichts (vgl. Fend 2006).

Das diametrale Gegenstück von „Inklusion“ ist das vierte Feld „Exklusion“, bei der weder die Verschiedenheit der Menschen respektiert noch Zugehörigkeit ermöglicht wird. Dieses Organisations- und Handlungsmuster kommt im Bildungsbereich durchaus vor, ist aber äußerst selten. Man denke etwa an Schülerinnen und Schüler mit schwersten Verhaltensstörungen, die längerfristig vom Schulbesuch gänzlich ausgeschlossen sind. Als institutionelle Ausprägungen von Exklusion sind der Hausarrest oder das Gefängnis zu nennen.

Bei dem zweiten Feld „Separation“ soll zunächst die Makroebene des Bildungswesens, also das Schulsystem als Ganzes in den Blick genommen werden. Was ist aus dem viergliedrigen Schulsystem Bayerns mit Gymnasium, Realschule, Mittel-/Hauptschule und Förderschule nun geworden? Nach der Installation des Subsystems „Inklusion“ stellt sich das gesamte Schulsystem so dar: Alle bisherigen Schulformen (Gymnasium, Realschule, Mittel-/Hauptschule und Förderschule) bleiben unangetastet erhalten (vgl. Aktionsplan Bayern 2011; Schor 2012; Wocken 2014a; Wocken 2014e). Das bisher viergliedrige Schulsystem wird um eine neue Schulform erweitert, die anteilig aus der Mittel-/Hauptschule und der Förderschule gebildet wird. Die partielle Fusion von Mittel-/Hauptschule und Förderschule ersetzt diese Schulformen aber keineswegs, sondern die neue Kombination existiert als ein eigenes Konstrukt im Zwischenraum beider Schulformen (vgl. Abb. 2).

Das „neue“ bayerische Schulsystem ist das Alte; das viergliedrige System hat lediglich Zuwachs bekommen, Inklusion ist nun das fünfte Glied. Bayern hat nun „auch“ Inklusion. Die „Auch-Inklusion“ ist das willkommene Feigenblatt, hinter dem die mangelnde Bereitschaft zu einer grundlegenden Strukturreform versteckt werden kann, und sie ist eine dienstbare Entschuldigung für ein schleppendes Reformtempo.

„Wir sind auf dem Wege“, ist zu einem geflügelten Wort in der Inklusionsreform geworden.

In einem Video des bayerischen Kultusministeriums wird die Losung verbreitet: „Wir setzen in Bayern auf Vielfalt, nicht auf Einfalt!“ (Bayerisches Kultusministerium 2011). Diese irreführende Propaganda entblößt sich selbst als mangelhaftes Verständnis einer Pädagogik der Vielfalt. Die bayerische Vielfalts-Ideologie ist in Wirklichkeit das genaue Gegenteil: Homodoxie (Wocken 2014d), der unerschütterliche Glaube an die Notwendigkeit und segensreichen Wirkungen von homogenen Lerngruppen. Inklusion meint eine Vielfalt *in* den Schulen, Bayern praktiziert aber eine Vielfalt *der* Schulen – was ein bedeutender, systembildender Unterschied ist (vgl. Abb. 2).

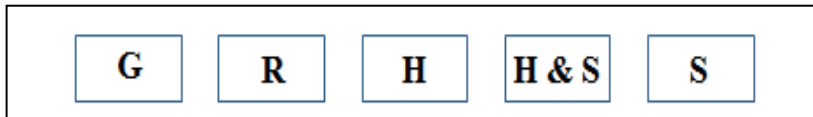


Abb. 2: Die neue Struktur des bayerischen Schulsystems (G = Gymnasium; R = Realschule; H = Mittel-/Hauptschule; S = Sonderschule; H & S = Mittel-/Hauptschule & Sonderschule)

Das Separationsmuster wird durch das gegliederte Schulwesen insgesamt, und bezüglich der Kinder mit Behinderungen durch die Sonderschulen repräsentiert. Sonderschulen wertschätzen die Individualität der Kinder, aber sie sind strukturell nicht zu einer Wertschätzung der Gemeinsamkeit in der Lage.

Auf der Mesoebene der einzelnen Schule sind Streaming und Förderklassen Formen einer intraschulisch separierenden Differenzierung (Beispiele: A-B-C Leistungsdifferenzierung; additive Gesamtschulen). Gewiss mit Abstrichen, aber im Grundsatz gegeben sind auch die inklusiven Organisationsformen „Offene Förderschule“ und „Tandemklassen“ dem Feld Separation zuzurechnen und als intraschulische, äußere Differenzierungsformen zu werten. Beide inklusive Organisationsformen praktizieren eben nicht eine möglichst natürliche Mischung von verschiedenen Schülerinnen und Schülern,

sondern bilden vorab Extremgruppen von „Behinderten“ und „Nichtbehinderten“ und fügen dann die beiden differenten Teilgruppen in einer „besonderen“ Lerngruppe zusammen. Die alte „Zweigruppentheorie“, die eine duale Aufspaltung in „Normale“ und „Behinderte“ vornimmt, kommt in „Offenen Förderschulen“, in „Partnerklassen“ und in „Tandemklassen“ wieder zur Geltung. Wirkliche Vielfalt und ungefilterte Pluralität sind in diesen Organisationsformen einem kontrastreichen Dualismus von „normal“ versus „deviant“ bzw. „defizitär“ gewichen. Kinder brauchen für eine förderliche Entwicklung andere Kinder, die ihnen in der Entwicklung nahe sind und sich „in der Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky 1987) befinden. Die Heterogenität, das Elixier der inklusiven Pädagogik, ist in Tandemklassen, Offenen Förderschulen und auch in Partnerklassen zurückgefahren und auf zwei deutlich unterscheidbare Fraktionen, zwischen denen nur eine geringe anregende Entwicklungsnachbarschaft besteht, reduziert.

Die Offenen Förderschulen, Tandemklassen und Partnerklassen praktizieren eine „needs-power-Lösung“ (Wocken 2014c, S.144), also eine quantitative Häufung von Förderbedarfen in einer Lerngruppe. Die „needs-power-Lösung“, auch „Ressourcenbündelung“ genannt, wird mit vorteilhaften Zugewinnen an sonderpädagogischer Betreuungsintensität begründet. Mehrere behinderte Kinder in einer Klasse erwirtschaften einen höheren Anteil an Sonderpädagogestunden. Denkt man dieses Finanzargument einmal zu Ende, dann wären wir letztlich wieder bei Sonderklassen und Sonderschulen. Eine solche Massierung von Förderbedarfen in einer Lerngruppe hat aufgrund der „Ressourcenbündelung“ gewiss finanzielle Vorteile, pädagogisch wünschenswert und begründbar ist die „needs-power-Lösung“ nicht.

Dem zweiten Muster „Separation“ bzw. „Differenzierung“ fehlt es keineswegs an einer „Wertschätzung der Verschiedenheit“. Ganz im Gegenteil. Die „Wertschätzung der Verschiedenheit“ ist die Trumpfkarte des gegliederten Schulwesens schlechthin. Die „Wertschätzung der Verschiedenheit“ gilt rigoros; sie erhebt einen monopolartigen Geltungsanspruch und ist das alleinige strukturbildende Gestaltungsprinzip der bayerischen Bildungspolitik.

Der herrische und dogmatische Charakter des regulativen Grundsatzes „zielgleiches Lernen in homogenen Jahrgangsklassen“ zeigt sich auch darin, dass alle schulischen Organisationsformen eines gemeinschaftlichen Lernens von Verschiedenen als „Einheitsschule“ verketzert und diskriminiert werden (vgl. Spaenle 2013). Auf der Homepage des bayerischen Kultusministeriums prangt schon auf der Startseite der unsägliche Satz: „Individuelle Förderung statt Einheitsschule.“ In Parteiprogrammen mag ein derartiger Nonsens noch Platz haben, als Botschaft und Bekenntnis eines Kultusministeriums ist dieser Satz würdelos und nicht akzeptabel, er muss vielmehr als ein antiinklusiver Affront verstanden werden.

Zum dritten Feld „Assimilation“ bzw. „Anpassung“ gehören Organisationsformen und Handlungsmuster, die zwar Zusammensein und Zugehörigkeit zulassen und pflegen, dies aber um den Preis der Anpassung an die geltenden Erwartungen oder gar um den Preis der Unterwerfung unter eine dominante Kultur. Ein Beispiel für das Assimilationsmuster ist eine falsch verstandene „Integration“ von „Ausländern“, denen nicht allein das Erlernen der deutschen Sprache abverlangt wird, sondern darüber hinaus auch eine weitmögliche Aneignung der deutschen „Leitkultur“. Mit der Assimilationsforderung wird häufig auch die Erwartung verbunden, auf eigene religiöse und kulturelle Bräuche und Sitten gänzlich zu verzichten („Kopftuch“, „Beschneidung“ u.a.).

Im pädagogischen Bereich können als Ausdrucksformen einer mangelhaften Wertschätzung von Verschiedenheit angeführt werden: Eine defizitorientierte Sonderpädagogik, die Eigenheiten und Abweichungen von Kindern mit Behinderungen „wegzutherapieren“ trachtet, oder rigide pädagogische Konzepte, die Personen mit Abweichungen repressiv auf „Normalität“ hin verpflichten. Das Paradestück einer assimilatorischen Integrationsauffassung ist das Diktum, dass Kinder mit Behinderungen nur dann als „integrierbar“ gelten, wenn sie zu zielgleichem Lernen in der Lage sind und mit den gleichaltrigen, „normalen“ Kindern mithalten können. Zu diesem Muster der „Anpassung“ gehört auch die zielgleiche Integration von

sinneschädigten oder körperbehinderten Schülerinnen und Schülern in die „höheren“ Schulen der Sekundarstufe; diese Kinder werden laut BayEUG nur dann in Realschulen und Gymnasien „integriert“, wenn sie die „schulformspezifischen Voraussetzungen“ erfüllen und eine entsprechende Eignung mitbringen.

Auch die bayerischen „Kooperationsklassen“ sind mit assimilatorischen Intentionen ausgestattet, weil sie von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen in den Bereichen des Lernens, der Sprache und des Verhaltens eine weitest mögliche „Normalität“ erwarten. Für „Kooperationsklassen“ ist die Möglichkeit eines zieldifferenten Lernens nicht im BayEUG gesetzlich garantiert und im pädagogischen Alltag nicht verlässlich gewährleistet (vgl. KM-Inklusion-Video 2011).

Weder die Kooperationsklassen noch die Integration abiturfähiger Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen verdienen das Attribut „inklusiv“, weil es in beiden Fällen an einer respektvollen Wertschätzung der Verschiedenheit fehlt. Es stünde der bayerischen Bildungspolitik gut an, auf die Umetikettierung integrativer Maßnahmen in „Inklusion“ zu verzichten (Beispiel: Gymnasien mit dem Schulprofil Inklusion). Wenn lediglich „geeignete“, schulkonforme Kinder mit Behinderung in Realschulen oder Gymnasien ausgewählt und integriert werden, ist wegen der nicht vorbehaltlosen, sondern selektiven Wertschätzung von Verschiedenheit das Etikett „inklusiv“ sachlich nicht gerechtfertigt und politisch unredlich.

Auf konzeptioneller Ebene sind auch Noten, Zeugnisse und Sitzenbleiben dem Anpassungsmuster zuzuordnen. Diese klassischen Instrumente einer separierenden Pädagogik bringen exklusiv nur dem besseren Teil der Schülerschaft Wertschätzung entgegen. Für die schwachen, behinderten und unangepassten Schülerinnen und Schüler sind all diese Rituale der Selektion ein Schlag ins Gesicht, also keine Wertschätzung, sondern Akte der Minderschätzung, Demütigung und Diskriminierung. Wo immer Gemeinsamkeit Verschiedener nur dann zugelassen wird, wenn die Verschiedenen sich auch anpassen und möglichst „normal“ sind oder werden, ist eine Inklusion nicht gegeben.

Ohne eine Verabschiedung von allen Formen der Intoleranz von Verschiedenheit ist die Entwicklung inklusiver Kulturen und Systeme nicht möglich. Wegen der mangelhaften oder fehlenden Wertschätzung einer Gemeinsamkeit der Verschiedenen kann in Bayern von einer inklusiven Schulkultur und einer inklusiven Schulstruktur nicht die Rede sein.

Die Abbildung 3 fasst die bisherigen Analysen zusammen. Die Abbildung macht deutlich, dass die beiden Kriterien „Wertschätzung der Vielfalt“ und „Wertschätzung der Gemeinsamkeit“ keine dichotomen Merkmale sind, die dem Alles-oder-Nichts-Prinzip gehorchen, sondern kontinuierliche Dimensionen, die ein Mehr oder Weniger abbilden. Ferner ist aus der Abbildung ersichtlich, dass „Einzelintegration“ und „Profilschulen“ die favorisierten inklusiven Organisationsformen sind. Eine detaillierte Beschreibung der bayerischen Inklusionsformen findet sich in dem Konzeptpapier (KM-Konzept 2011), dem bayerischen Aktionsplan (2011) und eine Kritik in der Arbeit von Wocken (2014a; 2014e).

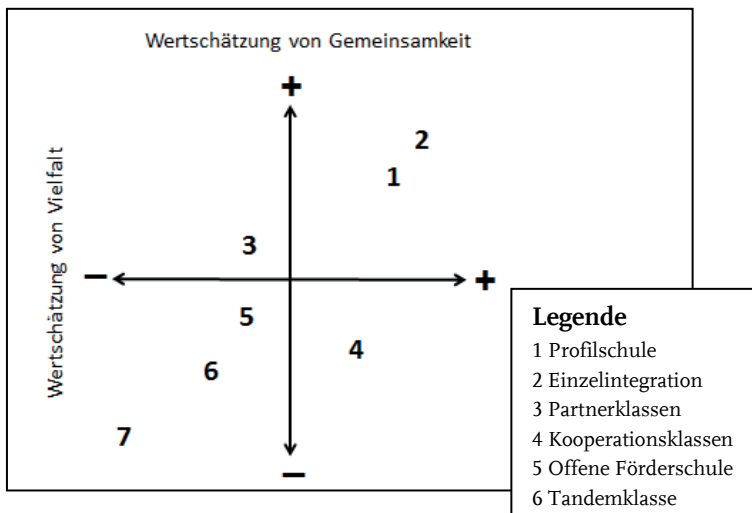


Abb. 3: Klassifikation von inklusiven und sonderpädagogischen Organisationsformen nach den Dimensionen „Wertschätzung von Verschiedenheit“ und „Wertschätzung der Gemeinsamkeit“

2.2 Bewertungsstation 2: Das 4A-Schema

Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte bestimmt: „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung.“ Für ein umfassendes Verständnis des Rechts auf Bildung sind insbesondere die *General Comment* des Sozialpaktausschusses der Vereinten Nationen von Bedeutung (vgl. General Comment 2005). Die General Comment zum Recht auf Bildung wurden unter maßgeblicher Mitwirkung von Katharina Tomasevski erarbeitet, die in den Jahren 1998 bis 2004 die erste Sonderberichterstatteerin der Vereinten Nationen zum Recht auf Bildung war. Seit 2004 bekleidet der costa-ricanische Jurist Vernor Muñoz dieses Amt.

In den „Allgemeinen Bemerkungen“ zum Artikel 13 hat der Sozialpaktausschuss vier Strukturelemente herausgearbeitet, die das Recht auf Bildung konkretisieren. Dies sind

1. die Verfügbarkeit (*availability*)
2. den Zugänglichkeit (*accessibility*),
3. die Annehmbarkeit (*acceptability*), und
4. die Adaptierbarkeit (*adaptability*) von Bildung.

Mit Blick auf die Anfangsbuchstaben der englischen Begriffe werden diese Strukturelemente eines menschen-rechtlichen Bildungsverständnisses auch als „4-A-Schema“ (Lindmeier 2008, S.365) bezeichnet.

Die vier Strukturelemente folgen einer linearen Logik; die einzelnen Fragen sind in der Reihenfolge nacheinander zu bearbeiten.

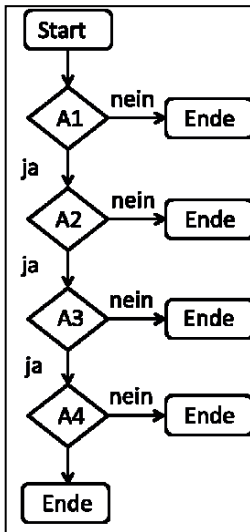


Abb. 4: Lineare Logik des 4A-Schemas

Die erste Frage (A1) ermittelt das reale Vorhandensein (Verfügbarkeit) von inklusiven Unterrichtsangeboten. Sollten keine oder nicht ausreichende Angebote vor Ort verfügbar sein, erübrigen sich weitere Recherchen und die Prüfung wird mit einem negativen Befund abgebrochen. Sofern aber inklusive Unterrichtsangebote existent sind, forscht die zweite Frage (A2), ob diese auch für alle zugänglich sind oder Barrieren der verschiedensten Art den Zugang zu einem inklusiven Schulplatz versperren.

Wenn im positiven Fall eine Zugänglichkeit grundsätzlich gegeben ist, dann wird mit der dritten Frage (A3) die Qualität dieses Angebots geprüft. Bestätigt die Prüfung des Strukturelements A3 eine zufriedenstellende Annehmbarkeit, evaluiert die letzte Frage (A4) abschließend den gesamten Entscheidungsablauf und bilanziert, ob Modifikationen und Optimierungen notwendig und möglich sind. - Die folgende Qualitätsprüfung berücksichtigt nur ausgewählte Aspekte.

Verfügbarkeit

Zunächst zum Strukturelement A1: Sind inklusive Unterrichtsangebote verfügbar? Das geltende BayEUG wurde im Jahre 2011 an die Erfordernisse der BRK angepasst. Auf der formalen Ebene des Gesetzes entsprechen die neuen Bestimmungen weitgehend dem Kriterium der Verfügbarkeit. Das Gesetz richtet das gesamte Bildungssystem auf die Leitidee der Inklusion aus („Inklusion ist Aufgabe aller Schulen“), schafft die bis dato geltende Sonderschulpflicht ab und bietet mit den

beschriebenen Organisationsformen (Einzelintegration, Partnerklassen, Kooperationsklassen, Profilschule, Offene Förderschule, Tandemklasse) eine Palette von inklusiven Unterrichtsangeboten an, die formal rechtlich zur Verfügung stehen. Mit der rechtlichen Ermöglichung inklusiver Angebote ist es allerdings nicht getan, Verfügbarkeit bedeutet mehr. Es steht nicht allein zur Überprüfung an, ob überhaupt inklusive Unterrichtsangebote, und zwar „in ausreichendem Maße“ vorhanden sind. Das Kriterium der Verfügbarkeit führt eine umfassende Prüfung durch, ob für den Empfang der Kinder im Haus der inklusiven Schule alles bereit steht und alles vorbereitet ist. Auf einem Lokaltermin wird bei einer näheren Hausbesichtigung in Augenschein genommen, ob unmittelbar vor Ort alles hergerichtet ist und bereit steht: Pädagogische Konzepte und Kompetenzen, Personal, Räume, Mobiliar, Lehr- und Lernmittel. Für die Bereitstellung inklusiver Unterrichtsangebote müssen also allerlei „Vorkehrungen“ getroffen werden. Eine bildliche Analogie mag dies verdeutlichen: Ein Restaurant erwartet zum Mittagessen viele und vielerlei Gäste. Damit das Restaurant wirklich „verfügbar“ und nutzbar ist, muss es nicht nur als Gebäude da sein, sondern es muss auch funktionsfähig sein. Für den Empfang und die Bewirtung der Gäste müssen die Räumlichkeiten gepflegt und die Tische gedeckt sein. Vor allen Dingen aber muss die Küche vorbereitet sein. Die Suppen sollten fertig sein, der Braten schon längere Zeit in der Backröhre schmoren, das Gemüse geputzt und geschnitten, die Kartoffeln gekocht und die Soßen zubereitet sein. Das Personal sollte professionell ausgebildet, manierlich gekleidet und gut gelaunt bereit stehen. Und pünktlich zur Eröffnung sollte der Portier vor dem Haus stehen und allen Gästen ein „Willkommen“ zurufen

Wie es um all diese angemessenen Vorkehrungen in den Schulen Bayerns aussieht, darf getrost mit vielen Fragezeichen versehen werden. Inklusive Ausbildung des Lehrpersonals? Auskömmliche Ausstattung mit professionellen Ressourcen? Barrierefreie Gestaltung der Schulgebäude? Inklusive Schul- und Unterrichtskultur? Die Verfügbarkeit inklusiver Unterrichtsangebote ist im Jahre 2014 nur formal gegeben; sie steht nur auf dem Papier, ist aber in der Wirklichkeit allenfalls „ausreichend“ vorhanden. Wenn weniger als fünf

Prozent aller bayerischen Schulen explizit als Schulen mit inklusivem Angebot ausgewiesen werden, kann von einem inklusiven Schulsystem, das es ja laut BRK zu entwickeln gilt, als Ganzem kaum gesprochen werden. Das übergeordnete Schulsystem kann schlechterdings den Namen jenes Subsystems, das ja nur ein Teil des ganzen Systems ist, annehmen. Eine Eiche macht aus einem Mischwald keinen Eichenwald. Und eine Minderheit von inklusiven Einrichtungen macht aus einem gegliederten Schulwesen weder ein „inklusives Schulsystem“ (BRK 2009, Art. 24) noch eine „inklusive Bildungslandschaft“, wie es im bayerischen Aktionsplan blumenreich heißt. Das Hin- und Hergeschiebe von Sprachkulissen („inklusive Bildungslandschaften“; „Vielfalt der Angebote“) kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die bayerische Bildungspolitik unverändert das Feindbild der „Gemeinschaftsschule“ pflegt und zugleich das Hohelied des gegliederten Schulwesens singt. Und über die Ausstattungsqualität jener Schulen, die jetzt schon inklusiv sind, kann man nahezu wöchentlich in allen Medien vielfältige Klagen hören und lesen. Die Verfügbarkeit von Inklusion ist gegenwärtig im bayerischen Schulsystem keineswegs gegeben und bei den wenigen inklusiven Schulen, die bereits am Start sind, in nicht seltenen Fällen unzulänglich, vor allen Dingen, was quantitativ die ausreichende personelle Ausstattung und qualitativ die hinlängliche Qualifikation des pädagogischen Personals angeht.

Zugänglichkeit

Die Prüfung der Frage, ob die gesetzlich möglichen inklusiven Unterrichtsangebote auch für alle zugänglich sind und wirklich in Anspruch genommen werden können, führt zu einer deutlich kritischen Beurteilung. Das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIM) fordert in seinem „Eckpunktepapier“: „Der Zugang zur Regelschule wird durch einen Rechtsanspruch auf eine inklusive, wohnortnahe und hochwertige allgemeine Bildungseinrichtung abgesichert (Grundbildung sowie weiterführende Schulen)“ (DIM 2011, S.13). Einen expliziten einklagbaren individuellen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung kennt

das BayEUG nicht. Während die BRK das Recht auf inklusive Bildung als ein individuelles Recht des Kindes ausgestattet hat, legt das BayEUG das Entscheidungsrecht eher in die Hände der Eltern. In Art. 41 heißt es: „Die Erziehungsberechtigten entscheiden, an welchem der im Einzelfall rechtlich und tatsächlich zur Verfügung stehenden schulischen Lernorte ihr Kind unterrichtet werden soll“ (BayEUG 2013, Art.41). Mit der Formulierung „rechtlich und tatsächlich“ wird ein neuer „Vorbehalt“ eingeführt, der bislang in der juristischen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung keine Rolle spielte. Das Bundesverfassungsgericht hatte bekanntermaßen im Jahre 1997 das Primat der Integration grundsätzlich anerkannt, aber mit einem „Ressourcenvorbehalt“ versehen. Dem grundsätzlichen Primat der Integration muss diesem Urteil entsprechend nur dann Folge geleistet werden, wenn auch die organisatorischen, personellen und rechtlichen Voraussetzungen gegeben sind (vgl. BVerfGE 1997). Während der klassische Ressourcenvorbehalt anerkennenswerter Weise im BayEUG keine Erwähnung findet, wird nun die Entscheidung der Eltern für Inklusion davon abhängig gemacht, ob das ausgewählte inklusive Unterrichtsangebot vor Ort auch „tatsächlich“ vorhanden ist. Dieser neue Vorbehalt ist außerordentlich gravierend und kann mit guten Gründen als konventionswidrig eingestuft werden.

Der Verweis auf das faktische Vorhandensein inklusiver Unterrichtsangebote ist insofern problematisch, weil fehlende oder unzureichende Unterrichtsangebote den Personen mit Behinderungen den Zugang zur Inklusion verwehren und damit des Menschenrechts auf inklusive Bildung berauben. Was sollen Eltern von Kindern mit Behinderungen machen, wenn keine Angebote da sind und sie keine Wahl haben? Physische Zugänglichkeit bedeutet laut General Comment, dass das inklusive Unterrichtsangebot „in sicherer physischer Reichweite [...] an einem in zumutbarer Entfernung gelegenen Ort“ (General Comment 2005) liegen muss. Der Weg zur Schule sollte für behinderte Kinder nicht (erheblich) weiter sein als der Schulweg der Mitschülerinnen und Mitschüler, das ist ein Erfordernis des Gleichheitsgrundsatzes.

An dieser Stelle stellt das hochgelobte Konzept „Vielfalt der inklusiven Angebote“ sich selbst ein Bein. Eine einfache logische Grundregel besagt, dass mehrere differente Schul- und Unterrichtsangebote nur bei einer hinreichend großen Schülerzahl bedient und vorgehalten werden können. Eine kleine Stadt kann in der Sekundarstufe nicht ein Gymnasium, eine Realschule und eine Mittel-/Hauptschule anbieten, sondern bestenfalls mit Müh und Not noch eine ortseigene Grundschule. So haben die demographische Entwicklung und die schwindende Nachfrage dazu geführt, dass viele Kommunen keine eigene Hauptschule mehr unterhalten können, sondern nur noch als Schulverbund eine gemeinsame Mittelschule betreiben können. Das Lehrstück Hauptschule zeigt überdeutlich, dass das Konzept „Vielfalt der inklusiven Angebote“ mangels hinlänglicher Schülerzahlen völlig unrealistisch ist und in aller Regel überlange Schulwege zur Folge hat. Nicht einmal mittelgroße Kommunen und Kreisstädte werden alle sechs rechtlich möglichen inklusiven Angebotsformen vorhalten können. Je mehr differente Angebotsformen es gibt, desto größer müssen auch die Einzugsbereiche sein, damit alle diese Angebote auch mit Schülerinnen und Schülern gefüllt werden können. Da die vorgesehenen Vielfalts-Angebote ferner adressatenspezifisch konzipiert und nicht für alle Förderschwerpunkte geeignet sind, potenziert sich das Problem eines zumutbaren Schulweges noch einmal. Das Konzept „Vielfalt der inklusiven Angebote“ verunmöglicht oder erschwert also eine wohnortnahe inklusive Unterrichtung. Wenn dann in der inklusiven Schule der Nachbarschaft aufgrund übergroßer Nachfrage „kein Platz“ mehr ist, dann ist Inklusion für willige Eltern nicht mehr zugänglich.

Zur Illustration des Kriteriums Zugänglichkeit sei wiederum das Beispiel eines Restaurants herangezogen. Es nützt rundherum gar nichts, wenn ein Restaurant bestens ausgestattet, also grundsätzlich verfügbar ist, es muss auch zugänglich sein. Wenn draußen am Restaurant ein Schild hängt: „Dieses Restaurant dürfen Personen mit den Merkmalen X, Y oder Z nicht betreten!“, dann ist dieses Restaurant recht unzugänglich und damit nicht inklusiv. Genau diesen Effekt einer hochrestriktiven Zugänglichkeit produziert das bayerische Konzept einer „Vielfalt inklusiver Unterrichtsangebote“. Kinder mit

Behinderungen können und dürfen keineswegs alle rechtlich möglichen inklusiven Organisationsformen in Anspruch nehmen, sondern der Zugang zu den sechs Organisationsformen (Einzelintegration, Partnerklassen, Kooperationsklassen, Tandemklassen, Offene Förderschule, Profilschulen) ist hoch spezifisch geregelt und damit exklusiv. Kinder mit einer geistigen Behinderung werden nicht in Kooperationsklassen aufgenommen; für den Förderschwerpunkt Lernen können keine Offenen Förderschulen eingerichtet werden; für sinnes- und körperbehinderte Kinder sind die Profilschulen eigentlich der einzige mögliche inklusive Lernort; schwerstbehinderte Kinder können allein in Tandemklassen untergebracht werden. Die gesamte Palette der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte wird durch das Vielfaltskonzept selektiv in sehr spezifische Inklusionsformen einsortiert. Sowohl aufgrund der exklusiven Adressaten-Spezifika wie auch aufgrund der unausweichlichen Unmöglichkeit einer wohnortnahen Versorgung mit allen inklusiven Organisationsformen befördert das Vielfalt-Konzept nicht Inklusion, sondern erschwert und verhindert sie. Selbst bei einer quantitativ fortgeschrittenen Inklusionsentwicklung werden inklusionsbegehrende Eltern immer wieder den Satz hören müssen: „Wir haben an dieser Schule ja Inklusion, aber unser Angebot ist nichts für ihr Kind. Für Ihr Kind ist die gewünschte und geeignete Inklusionsform hier vor Ort leider nicht verfügbar.“ Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen stehen damit vor inklusiven Einrichtungen – und kommen nicht rein.

Angemessenheit

Wenn Eltern und ihre Kinder mit Behinderungen die Kontrollstation A2 „Zugänglichkeit“ erfolgreich passiert haben, steht mit dem Strukturelement A3 „acceptability“ die nächste Prüfung an. Das Restaurant-Beispiel kann wiederum die anstehende Prüfsituation veranschaulichen. Die Gäste wurden nach bestandener A2-Prüfung zum Besuch des Restaurants zugelassen und haben das Restaurant betreten. Sie schauen sich zunächst einfach um und mustern das Ambiente, ob es gefällig und angenehm ist. Dann steht die Speisekarte im Zentrum des

neugierigen Interesses und der kritischen Prüfung: Bietet dieses Restaurant den Gästen mit ihren unterschiedlichen Vorlieben genau jene kulinarischen Angebote, die sie wünschen und wollen? Gibt es außer dem Stammessen und den regionalen Standards auch Spezialitäten? Für Kinder Pommes mit Ketchup, für Vegetarier fleischlose Kost, für Genießer die eine oder andere Köstlichkeit und für Kranke die passende Diät? Bei dem Kriterium „Angemessenheit“ geht es also um „Passungen“, um die Frage, ob dieses Restaurant für diesen Gast auch das gewünschte passende Essen anbieten kann. Nachdem a la carte die passenden Speisen gewählt wurden, tritt die Angemessenheitsprüfung in die letztlich entscheidende Phase. Das Angebot auf der Speisekarte ist das Eine, die Güte der Zubereitung in der Küche das Andere. Kann die Küche auch wirklich gut kochen und ohne Einschränkung das halten, was die Speisekarte an Verlockungen versprochen hat?

Die Übertragung des Restaurant-Beispiels auf die inklusive Schule dürfte leicht sein. Es geht um einen anspruchsvollen, hochwertigen, individualisierenden Unterricht, der den Erwartungen und Bedürfnissen aller Kinder gerecht wird, der sowohl Leistungen fordert und fördert als auch soziales Lernen ermöglicht, sowohl die ganze Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes im Blick hat als auch die Entwicklung von Toleranz, Kooperationsfähigkeit, Empathie und anderen Zielen inklusiver Bildung unterstützt.

Aus dem Gesamt einer inklusiven Didaktik sollen hier nur drei besonders kritische Prüfsteine für das Kriterium Angemessenheit ausgewählt werden:

1. Ist das zieldifferente Lernen ein konstitutiver, gesetzlich geregelter Bestandteil eines inklusiven Unterrichts?
2. Wird bei der Bewertung von Lernergebnissen und -entwicklungen weitgehend auf eine soziale Bezugsnorm zugunsten einer individuellen und kompetenzorientierten Beurteilung verzichtet?
3. Sind verbindliche Jahrgangsziele für alle vorgeschrieben und hat die Nichterreichung von Klassenzielen „Sitzenbleiben“ oder Abschlungen zur Konsequenz?

Alle drei Prüfsteine gehören zu den unverzichtbaren Bausteinen einer inklusiven Pädagogik und sind zugleich auch zentrale Steuerungsinstrumente eines gegliederten Schulsystems. Zum gegliederten Schulsystem gehören zielgleiches Lernen in homogenen Lerngruppen, hierarchisierende Leistungsbewertungen durch Noten und Zeugnisse sowie schließlich Klassenwiederholungen oder gar Abschlüssen beim Verfehlen von Jahrgangs- und Schulzielen. In diesen drei substantiellen Fragen stehen sich inklusive und segregierende Pädagogik unversöhnlich gegenüber.

Es bedarf kaum einer ausgreifenden Beweisführung, dass das bayerische Schulsystem als Ganzes gemessen an den Kriterien zieldifferentes und notenfreies Lernen sowie verlässliche Zugehörigkeit zu einer Stammgruppe rundherum nicht inklusiv ist. Für das Subsystem inklusive Unterrichtsangebote sind differenzierte Antworten nötig. Das zieldifferente Lernen wird für Schulen mit dem Schulprofil Inklusion explizit im BayEUG erwähnt, für die Kooperationsklassen und Einzelintegration dagegen nicht. Möglich, dass es in der Praxis des inklusiven Unterrichts bei zieldifferentem Lernen, Zeugnissen und Klassenwiederholungen ein weites Feld von grauen und halblegalen Praktiken gibt. Eine inklusive Pädagogik muss indes fordern, dass solche substantiellen Fragen nicht in einer Zone der Unsicherheit und Beliebigkeit verbleiben, sondern in verlässlicher Weise durch klare gesetzliche Vorgaben und amtliche Bestimmungen offen und verbindlich geregelt werden.

Das vierte Strukturmerkmal „adaptability“ kann an dieser Stelle aus Raumgründen nicht ausgeführt werden, ein Hinweis auf die „Eckpunkte“ des Deutschen Instituts für Menschenrechte (vgl. DIM 2011) mag genügen.

Fazit

Das Ergebnis der Analysen soll in wenigen Sätzen zusammengefasst werden:

1. Bayern hat im Jahre 2014 keineswegs ein inklusives Schulsystem, sondern unverändert ein gegliedertes Schulsystem. Das gegliederte Schulsystem Bayerns ist weltweit einmalig, sofern das als eine Auszeichnung verstanden werden darf. Weniger als fünf Prozent aller Schulen bieten derzeit in Bayern inklusiven Unterricht in verschiedensten Formen an – das sind eher inklusive Farbtupfer in einem Meer der Separation.
2. Deutschland und Österreich trennen die Kinder bereits nach den vier Jahren Grundschule, alle anderen europäischen Länder haben während der Pflichtschulzeit eine gemeinsame Sekundarstufe. Die frühe Trennung bereits nach der Primarstufe und die Aufspaltung der Sekundarstufe in vorgeblich „begabungsgerechte“ Schulformen entpuppen sich im europäischen und internationalen Vergleich als eine deutsche Ideologie und sind eine erhebliche Barriere für den Aufbau eines inklusiven Bildungswesens auf allen Ebenen.
3. Die Bildungspolitik Bayerns lässt nicht im Mindesten Ansätze erkennen, das gegliederte Schulsystem nach und nach in ein inklusives Schulsystem zu überführen. Mit dieser fehlenden Bereitschaft zu einem Systemwechsel, zu einer „Schulwende“ (Wüllenweber 2014, S.37) kommt Bayern der völkerrechtlichen Selbstverpflichtung, „ein inklusives Bildungswesen auf allen Ebenen“ aufzubauen, nicht nach. Jenseits aller Inklusionsrhetorik: Separation ist in der bayerischen Bildungspolitik kein Versehen, sondern Vorsatz.
4. Mit dem neuen BayEUG (2011) bekennt sich Bayern formal zur Inklusion als einer „Aufgabe aller Schulen“. Diese zukunftsweisende Ankündigung im BayEUG bleibt bislang in der bayerischen Bildungspolitik weitestgehend folgenlos. Außer der unveränderten Beibehaltung ausnahmslos aller Schulformen des gegliederten Schulwesens (Gymnasium, Realschule, Mittel- bzw. Hauptschule) sichert das BayEUG auch allen Sonderschularten ohne jegliche zeitliche Befristung eine uneingeschränkte Bestandsgarantie zu. Eine planvolle Überführung von Sonderschularten in das allgemeine Schulwesen (vgl. UNESCO 2011) ist nicht vorgesehen. Von Inklusion als „Aufgabe aller Schulen“ werden ferner die weiterführenden Schulen Gymnasium

und Realschule partiell ausgenommen, weil Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen dort nur dann aufgenommen werden, wenn sie auch die „schulformspezifischen Voraussetzungen“ erfüllen. Die bayerische Inklusionspolitik folgt einer Ja-Aber-Strategie, der sich die regierungstragende CSU auch auf anderen Feldern (Energiewende; Europapolitik) gerne bedient. Das halbherzige Ja zur Inklusion ist wenig glaubwürdig, weil ihm mit dem Bekenntnis zum gegliederten Schulwesen und mit der unbegrenzten Bestandsgarantie für ein ungeschmäleretes Sonderschulsystem prompt ein nachdrückliches großes Aber folgt.

5. Das BayEUG bietet sechs verschiedene Organisationsformen eines inklusiven Unterrichts an: Einzelintegration, Kooperationsklassen, Partnerklassen, Offene Förderschulen, Schulen mit dem Schulprofil Inklusion, Tandemklassen. Die verschiedenen Organisationsformen eines inklusiven Unterrichts stehen nicht Schülerinnen und Schülern aller Förderschwerpunkte offen, sondern selektieren aus dem gesamten Behinderungsspektrum jeweils hochspezifische Adressatengruppen.
6. Die Organisationsformen Tandemklasse, Offene Förderschule und Partnerklasse addieren eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung der gleichen Behinderungsart zu einer Gruppe von nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern. Diese Organisationsformen kultivieren nicht Heterogenität, sondern spalten sie. Das pädagogische Folgeproblem besteht darin, die deutlich unterscheidbaren Schülerfraktionen im Unterricht einander anzunähern und in fruchtbare gemeinsame Lernprozesse einzubinden.
7. Das bayerische inklusionspolitische Konzept einer „Vielfalt inklusiver Unterrichtsangebote“ suggeriert auf der Oberfläche Toleranz von Pluralität und die Möglichkeit einer freien Wahl zwischen verschiedenen Angeboten. Weil für eine Vielzahl institutioneller Optionen unabdingbar auf der Nachfrageseite auch eine ausreichende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen vorhanden sein muss, ist eine flächendeckende Umsetzung des Vielfalt-Konzepts völlig illusorisch. Aufgrund des demografischen Wandels gehen den Kommunen die Schülerinnen

und Schüler aus, was zu einem unaufhaltsamen Rückgang der Hauptschule führt. Wenn man schon die Hauptschule nicht mehr halten kann, um wieviel weniger ist dann eine wohnortnahe Ansiedelung von sechs (!) Organisationsformen inklusiver Erziehung möglich. Das Vielfaltskonzept führt realpolitisch zu einer Zersplitterung der Inklusionslandschaft, zu einer unzureichenden Auslastung in den vorgesehenen Angebotsformen, zu einer Ausdünnung von inklusiven Angeboten in der Fläche und damit auch zu überlangen Schulwegen. Durch das Vielfaltskonzept werden die Wahlmöglichkeiten nicht vergrößert, sondern faktisch verringert; damit findet auch das Gebot einer gleichberechtigten wohnortnahen Schule keine gebührende Beachtung.

8. Die gesetzliche Bestimmung, dass die Eltern im Rahmen der „gesetzlich und tatsächlich gegebenen Möglichkeiten“ den Lernort für ihr Kind mit Behinderungen auswählen können, führt einen neuen „Vorbehalt“ ein, der mit der Behindertenrechtskonvention nicht vereinbar ist. Das Menschenrecht auf inklusive Bildung gilt bedingungslos und darf nicht an das faktische Vorhandensein eines inklusiven Unterrichtsangebots gebunden werden. „Tatsächlich“ nicht vorhanden bedeutet im Klartext: Wo es keine Angebote gibt, gibt es auch keine Rechte.
9. Zentrale Strukturelemente des gegliederten Schulsystems wie „Zielgleiches Lernen in homogenen Lerngruppen“ und „Sanktionierung von zieldifferenten Entwicklungen durch Noten, Zeugnisse, Sitzenbleiben und Abschlüssen“ haben weiterhin für Geist und Praxis der bayerischen Bildungspolitik unveränderte Gültigkeit. Bayern integriert „Inklusion“ in „Separation“!
10. Bayern hat nun „auch“ Inklusion. Die Implementation eines erweiterten Subsystems „Inklusion“ hat auf das gesamte Bildungssystem Bayerns keinen nennenswerten Einfluss. Das Subsystem „Inklusion“ gleicht vielmehr einem Implantat, das von dem umgebenden System nicht adaptiert wird, sondern wie ein systemfremder Kokon umhüllt und abgegrenzt wird. Inklusion ist lediglich der Untermieter im Haus der Separation; der Hausherr und Vermieter Separation bestimmt in Wahrheit die Möglichkeiten und Grenzen einer inklusiven Pädagogik.

11. Die Beheimatung des Implantats „Inklusion“ in einem übermächtigen gegliederten Schulwesen bürdet der Verwirklichung einer inklusiven Pädagogik erhebliche Schwierigkeiten und Widersprüche auf. Inklusion und Separation sind nur bedingt kompatibel. Bei der Umsetzung einer inklusiven Pädagogik, die ihren Namen verdient, muss aufgrund der Unverträglichkeit von Inklusion und Separation mit nennenswerten Verwerfungen und Verformungen der inklusiven Idee gerechnet werden (vgl. Wocken 2014a; Wocken 2014b). Beim Aufbau inklusiver Schulen und der Entwicklung eines inklusiven Unterrichts können manche Widersprüche gar nicht, andere nur durch graue Maßnahmen mehr schlecht als recht bewältigt werden.

Dem Fazit über die inklusive Qualität des gegenwärtigen bayrischen Bildungssystems sollen einige prognostische Perspektiven angeschlossen werden:

1. Zwei parallele Bildungssysteme, das Doppelsystem Inklusion und Separation, gleichzeitig zu unterhalten, ist teuer. Es ist kaum zu erwarten, dass nun angesichts der gewachsenen Kosten der Bildungsetat in einem solchen Maß erhöht wird, dass beide Systeme auf einem akzeptablen Niveau gehalten werden können. Zur systematischen Unterfinanzierung des Subsystems Inklusion werden sich in absehbarer Zeit auch nennenswerte Kürzungen des Sonderschuletats gesellen. Die finanziellen Restriktionen werden in beiden Systemen Unmut auslösen und Proteste nach sich ziehen.
2. Das Konzept „Vielfalt der schulischen Angebote“ wird aufgrund des allgemeinen Schülerrückgangs wie auch aufgrund einer unzureichenden Auslastung der diversen Organisationsformen inklusiver Bildung zu einer Zersplitterung der Inklusionslandschaft und einer Ausdünnung der schulischen Angebote (besonders im ländlichen Raum) führen. In der Folge werden sich bei den Eltern Enttäuschung und Unzufriedenheit über die mangelnde Wohnortnähe der schulischen Angebote breitmachen. Auf der Suche nach einem Inklusionsplatz hat das einstige „Klinkenputzen“ der Eltern immer noch kein Ende, sondern lebt von neuem auf.

3. Im Zeitraum 2014/2015 muss Deutschland im Wege des Monitoring vor dem UN-Ausschuss in Genf Rechenschaft ablegen über die bisherigen Schritte auf dem Wege zu einem inklusiven Bildungssystem. Der Vorbericht des Deutschen Instituts für Menschenrechte, dem das Monitoring obliegt, lässt kein gutes Zeugnis über die bisherigen Anstrengungen Deutschlands und Bayerns erwarten.

Literatur

- Aktionsplan Bayern (2011): Schwerpunkte der bayerischen Politik für Menschen mit Behinderung im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention. Entwurf eines Aktionsplans. München: Bayerische Staatsregierung.
- BayEUG (2000; 2003; 2011; 2013): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. München: Bayerische Staatsregierung.
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948): UNO-Resolution 217 A (III) vom 10. Dezember 1948. New York: UN Department for General Assembly and Conference Management German Translation Service (Stand: 30.10.2009).
- BRK (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (Behindertenrechtskonvention). Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. Berlin: Deutsche Bundesregierung.
- UNESCO (2011): Inklusive Bildung in Deutschland stärken.: Resolution der 71. Hauptversammlung vom 24. Juni 2011. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- BVerfGE (1997): Beschluss vom 8. 10. 1997. NJW 1998, S.131-135. Karlsruhe: Bundesverfassungsgericht.
- DIM - Deutsches Institut für Menschenrechte, Stellungnahme der Monitoring-Stelle (2011): Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund. http://www.institut-fuermenschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusive_bildungssystems_31_03_2011.pdf (aufgerufen am 21.11.2014).
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- General Comment - Deutsches Institut für Menschenrechte (2005): Die 'General Comment' zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen. Baden-Baden: Nomos.
- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio.
- KM-Inklusion-Video des Kultusministerium Bayern (2011): Inklusion konkret - Video. <http://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/603/video-inklusion-konkret.html> (aufgerufen am 21.11.2014).
- KM-Konzept des Kultusministerium Bayern (2011): Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote. Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Bayern. München: Bayerische Staatsregierung.
- Lindmeier, Ch. (2008): Inklusive Bildung als Menschenrecht. In: Sonderpädagogische Förderung heute, H. 53, S.354-375.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts - Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.
- Schor, B. (2012): Inklusive Schule. In: Spuren, H. 2, S.11-23.
- Spaenle, L. - Kultusministerium Bayern (2013): Kultusminister Ludwig Spaenle setzt auf schulartspezifische Lehrerbildung - Video. In: <http://www.km.bayern.de/video-lehrkraefte-spezialisten> (aufgerufen am 21-11-2014).
- Wocken, H. (2014a): Reform oder Deform: Verändert Inklusion das Schulsystem oder verändert das Schulsystem die Inklusion? Über Eingliederung und Umformung der Inklusion in Bayern. In: Wocken, H. (Hrsg.): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S.10-46.
- Wocken, H. (2014b): Schulstruktursicherungsgesetz! Eine Replik auf den Beitrag von Bruno Schor. www.hans-wocken.de/Bayern (aufgerufen am 21-11-2014).
- Wocken, H. (2014c): Inklusive Unterrichtsorganisation. Indirekter Unterricht als Maxime einer inklusiven Unterrichtsmethodik. In: Wocken, H. (Hrsg.): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 2. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S.140-198.
- Wocken, H. (2014d): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Ein advokatorisches Essay. In: Wocken, H. (Hrsg.): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 5. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S.243-254.

- Wocken, H. (2014e): Bayern integriert Inklusion. Über die schwierige Koexistenz widersprüchlicher Systeme. Hamburg: Feldhaus.
- Wüllenweber, W. (2014): Die Schulwende. In: Der Stern, H. 23, S.34-45.
- Wygotsky, L. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

Zum Autor

Prof. (em.) Dr. Hans Wocken, emeritierter Professor für Lernbehindertenpädagogik und Integrationspädagogik der Universität Hamburg.
hans-wocken@t-online.de



**Teil II:
Empirische Befunde zur Inklusionsforschung**

Soziale Beziehungen von Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S – eine Herausforderung der inklusiven Beschulung

Einleitung

Spätestens durch die im Jahr 2009 von der deutschen Bundesregierung vorgenommene Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention stehen (Regel-)Schulen vor der immer größer werdenden Verpflichtung, vermehrt Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten. Die in der Inklusionsdiskussion häufig gewählte Umschreibung „Kinder mit Förderbedarf“ suggeriert, dass es sich hierbei um eine relativ homogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit ähnlichen Schwierigkeiten handelt (vgl. Ellinger & Stein 2012). Vergleicht man das Lehren und Lernen verschiedener sonderpädagogischer Förderschwerpunkte wie z.B. geistige Entwicklung oder Körperbehinderungen mit dem Unterricht bei Schülerinnen und Schülern des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung, ergeben sich allerdings erhebliche Unterschiede. Insbesondere die zuletzt genannte Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird von verschiedenen Experten als die schwierigste Herausforderung inklusiver Beschulung betrachtet (vgl. ebd.).

Folgt man einem aktuellen Forschungsüberblick von Krull, Wilbert & Hennemann (2014) dann muss festgestellt werden, dass gerade die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten ein ernstzunehmendes und noch immer unberücksichtigtes Themengebiet darstellt. So bestehen im deutschen Forschungsraum zwar einige empirische Untersuchungen, die die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfasst haben, allerdings bezieht

sich die Mehrzahl dieser Studien auf die soziale Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderung und fokussieren sich dabei auf die Bedeutung kognitiver Variablen wie Intelligenz und Schulleistung (vgl. ebd.; Huber 2009). Nur wenige Forschungsstudien befassen sich explizit mit der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen sozialer Beliebtheit und bestimmten Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Huber 2006; Müller 2008). Im Hinblick auf das ansonsten so im öffentlichen und fachspezifischen Fokus stehende Störungsbild AD(H)S existiert im deutschen Sprachraum keine Untersuchung, die die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die verschiedenen Subtypen bzw. Kernsymptome dieses Phänomens differenziert untersucht hat. Im Gegensatz dazu existieren vor allem im angloamerikanischen Forschungsraum seit geraumer Zeit verschiedene empirische Untersuchungen, die sich diesem Problemfeld widmen und dabei feststellen konnten, dass innerhalb der Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S bedeutende Gemeinsamkeiten, aber auch verschiedene Ausprägungen hinsichtlich der sozialen Integration vorliegen (vgl. u.a. Hodgens et al. 2000). Die in den angloamerikanischen Forschungsstudien gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse waren der Ansatzpunkt für ein eigenes Forschungsprojekt, dessen Abschluss im Jahr 2015 vorgesehen ist. In dem vorliegenden Artikel sollen die wesentlichen wissenschaftlich gesicherten Aspekte der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S dargestellt und daran verdeutlicht werden, weshalb dieses Themenfeld als eine bedeutsame Herausforderung inklusiver Beschulung bezeichnet werden kann.

Das Phänomen AD(H)S

Bevor auf die sozialen Beziehungen dieser Gruppe von Lernenden eingegangen wird, soll zunächst in kurzer Form erläutert werden, was unter dem Phänomen AD(H)S verstanden wird. Angelehnt ist die deutsche Abkürzung AD(H)S an dem angloamerikanischen Pendant „ADHD“, der offiziellen Diagnosebezeichnung „Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder“ des DSM-5 (vgl. Jeste et al. 2013).

Kennzeichnend für AD(H)S sind in den beiden bedeutendsten medizinischen Klassifikationssystemen DSM-5 und ICD-10 die drei international anerkannten Kernsymptome: Unaufmerksamkeit als mangelnde Fähigkeit, die eigene Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten und sich nicht von äußeren Reizen ablenken zu lassen, Hyperaktivität im Sinne einer erhöhten motorischen Unruhe sowie Impulsivität als Tendenz, zu handeln, ohne vorher nachzudenken und der damit verbundenen Problematik, eigene Bedürfnisse nicht aufschieben und abwarten zu können. Nach dem Klassifikationssystem DSM-5 werden die Kriterien für AD(H)S vorwiegend in Unaufmerksamkeit und/oder Hyperaktivität-Impulsivität unterteilt. Die jeweiligen Verhaltenssymptome müssen innerhalb der letzten sechs Monate, vor dem 12. Lebensjahr sowie in einem nicht altersgemäßen Ausmaß in zwei oder mehr Lebensbereichen aufgetreten sein (vgl. ebd.). Nach dem DSM-5 ergeben sich anhand der Trennung bzw. Kombination der Symptomgruppen Unaufmerksamkeit und Hyperaktivität/Impulsivität insgesamt drei verschiedene Subtypen von AD(H)S.

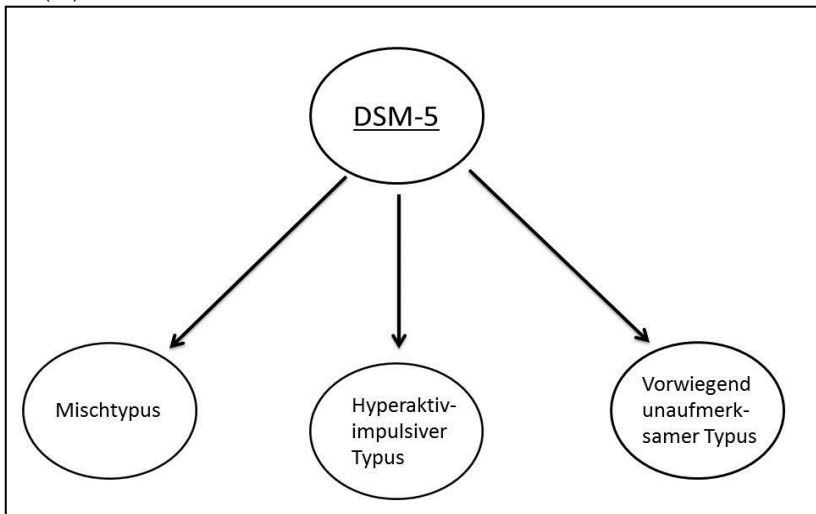


Abb. 1: Die Subtypen der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung nach DSM-5 (Jeste et al. 2013).

Prävalenz von AD(H)S

Bezüglich der nationalen Prävalenz von AD(H)S wird häufig auf das Kinder- und Jugendgesundheitsurvey des Robert-Koch-Instituts (KIGGS; vgl. Schlack et al.2014), welches von den deutschen Bundesministerien für Gesundheit sowie Bildung und Forschung finanziert wurde, hingewiesen. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde eine schriftliche Elternbefragung von insgesamt 6275 Jungen und 6093 Mädchen im Alter von 0 bis 17 Jahren aus 167 deutschen Städten und Gemeinden durchgeführt. Nach Angaben der Eltern von 3- bis 17-jährigen Kindern und Jugendlichen erhalten durchschnittlich 5,0 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Deutschland eine klinische Diagnose einer AD(H)S, wobei bei Jungen mit einer Prävalenz von 8,0 Prozent ein deutliches Übergewicht im Vergleich zu Mädchen mit nur 1,7 Prozent festzustellen ist (vgl. ebd.).

Soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S

Mehrfach berichten Autoren in Ratgeber- und Fachpublikationen davon, dass Schülerinnen und Schüler mit AD(H)S erhebliche Probleme bei der Gestaltung ihrer sozialen Beziehungen, insbesondere mit Gleichaltrigen aber auch mit erwachsenen Autoritätspersonen haben (vgl. Ellinger 2007; Lauth & Naumann 2009). Beispielhaft werden die problematischen Peer-Beziehungen dadurch beschrieben, dass diese Heranwachsenden nicht zu Geburtstagen eingeladen werden oder wegen ihres Verhaltens auf Unverständnis bei Klassenkameraden stoßen.

Tatsächlich sind verschiedenen empirischen US-amerikanischen Studienergebnissen zufolge mehr als die Hälfte aller Kinder mit AD(H)S von sozialer Ablehnung durch Peers betroffen (vgl. Hoza 2007). Gleichzeitig erreicht nur ein sehr geringer Prozentsatz der Kinder mit AD(H)S den sozialen Status eines „beliebten“ Gleichaltrigen. Häufig kann die Unbeliebtheit von Kindern mit AD(H)S bereits innerhalb der ersten Stunden oder Tage, in denen sie in eine neue Peer-Group

kommen, beobachtet werden und sich bereits im frühen Kindesalter manifestieren (vgl. Hodgens et al. 2000). Die erhöhte soziale Ablehnung ist in zweierlei Hinsicht besonders relevant: Einerseits persistieren die Peer-Probleme von Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S über die Zeit und Situationen hinweg (vgl. Mikami et al. 2007). Andererseits können die bis ins Jugend- und Erwachsenenalter bestehenden sozialen Schwierigkeiten zu verschiedenen psychopathologischen Erkrankungen führen (vgl. Mikami & Hinshaw 2006).

Die Probleme von Kindern und Jugendlichen mit ADHS im sozialen Bereich sind so geläufig, dass einige US-amerikanische Forscher bereits seit längerer Zeit fordern, Störungen in den sozialen Beziehungen als ein klassifizierendes Merkmal in die Störungsdefinition von AD(H)S mitaufzunehmen (vgl. Whalen & Henker 1991). Erhardt & Hinshaw (1994) sind dementsprechend der Auffassung, dass die sozialen Probleme von Kindern mit AD(H)S möglicherweise der zentrale Aspekt sind, um dieses Phänomen und dessen Komorbidität zu anderen Störungsbildern besser verstehen und erklären zu können.

Fragt man Lehrkräfte nach der Peer-Akzeptanz von Kindern mit vorwiegend unaufmerksamen Verhaltensweisen und Kindern mit hyperaktiv-impulsiven Verhaltensweisen, dann werden hyperaktiv-impulsive Kinder in der Regel als unbeliebter eingestuft als Kinder des unaufmerksamen Subtyps (vgl. Hoza 2007). Diese Einordnung verwundert nicht, stören doch Kinder mit hyperaktiv-impulsivem Verhalten mit ihren unkontrollierten, regelverletzenden und teilweise auch aggressiven Handlungen nicht nur die Lehrkraft sondern auch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Typische beobachtbare Verhaltensweisen sind z.B.: (lautes) Schreien, zielloses Rennen im Raum, Unterbrechen von anderen Kinder sowie Beginnen mit verbalen und körperlichen Auseinandersetzungen (vgl. Erhardt & Hinshaw 1994). Offensichtlich mangelt es Kindern mit hyperaktiv-impulsiven Verhaltensweisen bei der Gestaltung ihrer sozialen Beziehungen nicht am mangelnden Interesse, den Kontakt mit anderen Menschen aufzunehmen, sondern darin, ihr soziales Verhalten auf andere Menschen einzustellen (vgl. Nijmeijer et al. 2008).

Wenngleich es aus der Perspektive vieler Lehrkräfte den Anschein hat, dass Kinder des unaufmerksamen Subtyps weniger gravierende soziale Probleme als Kinder des kombinierten Subtyps aufweisen, deuten die Ergebnisse anglo-amerikanischer Forschungsstudien überwiegend darauf hin, dass sich beide Subtypen nur unwesentlich im Hinblick auf ihren sozialen Beliebtheitsstatus unterscheiden und demnach auch Kinder mit vorwiegend unaufmerksamen Verhaltensweisen von sozialer Ablehnung betroffen sind (vgl. Hodgens et al.2000). Gegenüber Gleichaltrigen präsentieren diese sich als ängstlich, schüchtern und sozial zurückgezogen (vgl. Maedgen & Carlson 2000). Die Reaktionen, die Kinder mit vorwiegend unaufmerksamen Verhaltensweisen hinsichtlich ihres zurückgezogenen Sozialverhaltens zumeist von Peers erfahren, reichen von Vernachlässigung und Ignoranz bis hin zu Hänseleien. Kinder mit hyperaktiv-impulsiven Verhaltensweisen erfahren hingegen vermehrt offene und direkte Ablehnung, welche teilweise auch aggressive verbale und körperliche (Gegen-) Reaktionen beinhalten können (vgl. Hodgens et al.2000).

Während analog zur Interpretation von Ozdemir (2009) Schülerinnen und Schüler mit hyperaktiv-impulsivem Verhalten vermutlich die fehlende (Selbst-)Kontrollfähigkeit daran hindert, sozial erwünschte Verhaltensweisen angemessen ein- bzw. umzusetzen, sind vorwiegend unaufmerksame Kinder aufgrund ihrer Ängstlichkeit und Desorganisation zu gehemmt, sich in soziale Interaktionen zu begeben und sozial erwünschte Verhaltensweisen zu erwerben.

Eine Variable, die in der bisherigen Diskussion noch nicht berücksichtigt wurde, ist die Beziehung zwischen Lehrkraft und den (einzelnen) Schülerinnen und Schülern in einer Klasse sowie deren Einfluss auf die soziale Beliebtheit in der Peer-Group. Hier zeigen Befunde für die Grundschulstufe, dass zwischen der Sympathie sowie dem Kommunikationsverhalten einer Lehrkraft gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern ein signifikanter Zusammenhang zur Peer-Bliebtheit des jeweiligen Kindes besteht (vgl. Huber 2009). Demnach orientieren sich die sozialen Beurteilungen von Grundschülerinnen und Grundschulern über einen Klassenkameraden „in erster Linie am

Lehrer-Feedback“ (ebd., S.186). Folgt man dieser Annahme, dann werden diejenigen in einer Schulklasse als beliebt bei ihren Peers eingestuft, die positive Rückmeldungen von ihren Lehrkräften empfangen. Die von Huber (2009) formulierte Hypothese deckt sich mit den Studienergebnissen von Petillon (1978; 1982), welcher ebenfalls für den Grundschulbereich die Schülermerkmale „Leistung“ und „Konformität“ und deren Ausprägung als Maßstab für die soziale Hierarchie in einer Grundschulklasse ansieht.

Es kann angenommen werden, dass das Interaktionsverhalten der Lehrkräfte bei Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S im Wesentlichen auf das normabweichende Verhalten ausgerichtet und dementsprechend von „wiederholten Ermahnungen und Bestrafungen“ (Linderkamp et al. 2011, S.30) geprägt ist. Gleichzeitig werden von Lehrkräften zumeist regelkonforme und lobenswerte Verhaltensweisen als selbstverständlich erachtet und Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S nicht rückgemeldet, wodurch eine systematische positive Verstärkung von erwünschtem Verhalten ausbleibt. Zudem kann vermutet werden, dass im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S eine erhöhte Belastung und Überforderung bei Lehrenden besteht, wodurch in vielen Fällen die Lehrkraft-Schüler-Beziehung negativ belastet wird (vgl. ebd.).

Abgelehnte Schülerinnen und Schüler (mit AD(H)S) – was tun?

Dubs (2009) fordert von Lehrpersonen die Schaffung verschiedener Situationen, bei denen sich die betroffenen Kinder bei ihren Klassenkameraden profilieren und von einer anderen positiveren Seite zeigen können. Ähnlich bedeutsam scheint ein persönliches Gespräch mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern zu sein, bei dem die Kinder und Jugendlichen in behutsamer und nachvollziehbarer Form über die Ursachen für ihre soziale Ablehnung informiert werden und gleichzeitig Vorschläge unterbreitet werden, wie sie sich eigeninitiativ besser in Gruppenaktivitäten integrieren können. Vor dem Hintergrund, dass gerade hyperaktiv-impulsive Schülerinnen und

Schüler Schwierigkeiten haben, die erforderlichen sozialen Verhaltensweisen umzusetzen, sind zudem unterstützende Gespräche der Lehrkraft mit den jeweiligen Gruppen notwendig. Darin sollte erarbeitet werden, inwiefern sowohl das sozial abgelehnte Individuum als auch die Gruppe miteinander arrangieren und kooperieren können.

Für scheue und zurückgezogene Schülerinnen und Schüler, welche verstärkt in der Gruppe von Lernenden mit vorwiegend unaufmerksamen Verhaltensweisen zu finden sind, liegt der Fokus weniger auf einer kontrollierten Anpassung ihrer sozialen Interaktionen, sondern vielmehr auf einer intensiven Ermunterung und gezielten Verstärkung, sich Klassen- bzw. Gruppenaktivitäten mit Peers anzuschließen und diesen sozialen Interaktionen nicht auszuweichen.

Ausblick

Über die verschiedenen Handlungsmaßnahmen hinaus, die möglicherweise hilfreich sein können, um die soziale Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S gezielt zu stärken, soll an dieser Stelle ein anderer maßgeblicher Ansatzpunkt angesprochen werden, der das Fundament jeglicher pädagogischer Professionalität darstellt und auch nicht durch Hilfestellungen aus dem Medizinsystem ersetzt werden kann: die Haltung einer Lehrkraft gegenüber auffälligen Kindern und Jugendlichen, wie eben jenen mit AD(H)S und die damit verbundene Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden.

Die Bedeutung dieses Aspekts ergibt sich u.a. aus den empirischen Studienergebnissen von Brophy (1996), die zeigen konnten, dass eine vorurteilsfreie Begegnung sowie ein positives und beziehungsförderndes (Kommunikations-)Verhalten der Lehrkraft mit diesen Schülerinnen und Schülern effektiver sind als der Einsatz von bestimmten schulischen, verhaltenstherapeutischen Interventionen. Diese Erkenntnis ist keinesfalls neu, setzt sie doch an den grundlegenden Erziehungsgedanken von Paul Moor (1965) und dessen Ansicht über die Wirksamkeit von Erziehungsmitteln an:

„Wichtiger als das, *was* wir tun ist in der Erziehung die Art und Weise, *wie* wir es tun; und nochmals wichtiger als dies ist, wie wir *sind*“ (Moor 1965, S.363).

Betrachtet man die Diskussion über den Unterricht bzw. die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S kritisch, muss man feststellen, dass das auffällige Verhalten dieser Gruppe zumeist in relativ einseitiger Form (allein) auf personale (neurobiologische, genetische) Ursachenfaktoren zurückgeführt wird, was in der Praxis häufig eine medikamentöse Behandlung und/oder verhaltenstherapeutische Intervention zur Folge hat. Insofern steht beim Umgang mit dem Störungsbild mit Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S im Sinne von Paul Moor (1965) eher das „was“ als das „wie“ im Vordergrund. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass durch die Haltung einer Lehrkraft in der Regel nicht die rasche Wirkung im Sinne einer positiven Verhaltensänderung beim Kind bzw. Jugendlichen zu beobachten ist, wie es mittels einer gezielten medikamentösen Einnahme der Fall sein kann. Zudem ist die selbstreflexive Frage nach dem „Wie müssen wir sein?“ mit höherer Anstrengung für Pädagoginnen und Pädagogen verbunden und verlangt ein hohes Maß an „Selbstkritik, Geduld, Konsequenz und Zeit“ (Stiehler 2007, S.101). Allerdings scheinen beim Thema der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S diese Aspekte verstärkt in den Vordergrund zu rücken, da gemäß internationaler Studien weder medikamentöse noch verhaltenstherapeutische Maßnahmen bzw. soziale Kompetenztrainings zu nachhaltigen Verbesserungen des Peer-Status beitragen können (vgl. Mruget al. 2007), d.h. den empirischen Studien zufolge führt eine Verminderung der AD(H)S-Symptomatik nicht automatisch zu einer höheren Beliebtheit in der Peer-Group. Offenbar reichen die üblichen personorientierten Interventionsmaßnahmen nicht aus, um die soziale Ablehnung von Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S erfolgreich einzudämmen. In diesem Zusammenhang sei auf die Forschungsgruppe Weiß, Kollmannsberger & Kiel (2013) hingewiesen, die im Rahmen einer qualitativen Studie der Frage nachgingen, ob und worin sich Förderschullehrkräfte von Regelschullehrkräften unterscheiden. Dabei

kamen neben einer Reihe von Gemeinsamkeiten auch einige Unterschiede zum Vorschein. Ein wesentlicher Unterschied liegt in dem Verständnis des Begriffs „Fachwissen“ (vgl. ebd.). Während die meisten Regelschullehrkräfte hierunter eher fachdidaktische Inhalte verstehen, fassen Lehrkräfte an Förderschulen hierunter „pädagogisches und psychologisches Wissen, das v.a. aus diagnostischen Kenntnissen besteht und insgesamt ein pädagogisches Handlungsrepertoire abbildet“ (ebd., S.182). Weiterhin betonen Förderschullehrkräfte stärker als Kollegen aus der Regelschule die Bedeutsamkeit eines positiven Menschenbildes in der eigenen Grundhaltung und die damit verbundene Bestrebung den Blick auf das Positive zu richten und einer Defizitorientierung entgegenzuwirken.

Über den bedeutsamen Aspekt der Haltung hinaus zeigen die Ergebnisse der Studie von Weiß, Kollmannsberger & Kiel (2013) auch, dass vor allem für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine eigene, spezifische Handlungskompetenz erforderlich ist, um in verschiedenen herausfordernden Situationen mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern handlungsfähig zu sein.

Insofern sind neben der Entwicklung einer professionellen Haltung das differenzierte Erkennen und Verstehen von Verhaltensauffälligkeiten grundlegende Voraussetzung, um diese Schülerinnen und Schüler fachlich sowie sozial-emotional gezielt zu fördern. Daher müssen sie Gegenstand einer professionellen Ausbildung von Lehramtsstudierenden aller Schularten sein. Dies wiederum erfordert einen stärkeren Einbezug der Fachdisziplin Sonderpädagogik in die Regelschullehramtsstudiengänge. Sowohl das Einnehmen einer pädagogisch-professionellen Haltung als auch der Erwerb verschiedener (sonder-) pädagogischer Kompetenzen sind für eine fachliche Unterrichtung sowie für eine Förderung der sozialen Integration von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern, wie z.B. Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S, von tragender Bedeutung. Vor diesem Hintergrund erscheint es dringend notwendig, die sonderpädagogische Profession und deren fachliche Expertise in der theoretischen

Auseinandersetzung und praktischen Umsetzung von schulischer Inklusion verstärkt mit einzubeziehen.

Literatur

- Brophy, J. (1996): Teaching Problem Students. New York: The Guilford Press.
- Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Steiner.
- Ellinger, S. (2007): Förderbereich: Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität (ADS / ADHS). In: Ellinger, S., Koch, K., & Schroeder, J. (Hrsg.): Risikokinder in der Ganztagschule. Stuttgart: Kohlhammer, S.116-148.
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012): Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik, H. 2, S.85-109.
- Erhardt, D., & Hinshaw, S. P. (1994): Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: Predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, H. 62, S.833-842.
- Hodgens, J. B., Cole, J., & Boldizar, J. (2000): Peer-based differences among boys with ADHD. In: Journal of Child Clinical Psychology, H. 29, S.443-452.
- Hoza, B. (2007): Peer Functioning in Children with ADHD. In: Journal of Pediatric Psychology 32, H.6, S.655-663.
- Huber, C. (2006): Soziale Integration in der Schule?!: Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. Marburg: Tectum.
- Huber, C. (2009): Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. In: Empirische Pädagogik, H. 23, S.170-190.
- Jeste, D.V., Liebermann, J.A, Fassler, D., & Peele, R. (2013): Diagnostic and statistic manual of mental disorders fifth edition DSM-5. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Die soziometrische Position von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen des ersten Schuljahres. In: Empirische Sonderpädagogik 6, H. 1, S.59-75.

- Lauth, G.W., & Naumann, K. (2009): ADHS in der Schule. Übungsprogramm für Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz.
- Linderkamp, F., Hennig T., & Schramm S.A. (2011): ADHS bei Jugendlichen. Das Lerntraining LeJA. Weinheim: Beltz.
- Maedgen, J.W., & Carlson, C.L. (2000): Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. In: Journal of Clinical Child Psychology, H. 29, S.30-42.
- Mikami, A. Y. & Hinshaw, S. P. (2006): Resilient adolescent adjustment among girls: Buffers of childhood peer rejection and attention-deficit/hyperactivity disorder. In: Journal of Abnormal Child Psychology 34, H. 6, S.825-839.
- Mikami, A., Huang-Pollock, C., Pfiffner, L., & McBurnett, K., & Hangai, D. (2007): Social skills differences among attention- deficit/hyperactivity disorder types in a chat room assessment task. In: Journal of Abnormal Child Psychology, H. 35, S.509-521.
- Moor, P. (1965): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. 2. Aufl. Bern: Huber.
- Mrug, S., Hoza, B., Pelham, W.E., Gnagy, E.M., & Greiner, A.R. (2007): Behavior and peer status in children with ADHD. In: Journal of Attention Disorders, H. 10, S.359-371.
- Müller, C. M. (2008): Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. In: Heilpädagogik Online, H. 7, S.66-83.
- Nijmeijer, J., Minderaa, R.B., Buitelaar J.K., Mulligan, A., Hartman, C.A., & Hoekstra, P.J. (2008): Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. In: Clinical Psychology Review 28, H. 4, S.692-708.
- Ozdemir, S. (2009): Peer functioning in children with ADHD: A review of current understanding and intervention options. In: Current Issues in Education 12, H. 10, S.42-59 .
- Petillon, H. (1978): Der unbeliebte Schüler. Braunschweig: Westermann.
- Petillon, H. (1982): Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schlack, R., Mauz, E., Hebebrand, J. & Hölling, H. (2014): Hat die Häufigkeit elternberichteter Diagnosen einer Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) in Deutschland zwischen 2003-2006 und 2009-2012 zugenommen? Ergebnisse der KIGGS-Studie – Erste Folgebefragung. In: Bundesgesundheitsblatt, H. 57, S.820-829.
- Stiehler, M. (2007): *Konzentrationserziehung* statt AD(H)S-Therapie. Ein Modell nach Paul Moor. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013): Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. In: Empirische Sonderpädagogik 5, H. 2, S.167-186.
- Whalen, C. K., & Henker, B. (1991). Therapies for hyperactive children: Comparisons, combinations, and compromises. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, H. 59, S.126-137.

Zum Autor

Philipp Abelein, geb. 1983, lehrt Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Beratung, ADHS, sowie der pädagogisch-didaktischen Förderung bei Verhaltensstörungen. Im Rahmen seines laufenden Promotionsvorhabens steht das Thema "Soziale Beziehungen bei Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S" im Mittelpunkt.
philipp.abelein@uni-wuerzburg.de

Inklusion und ‚Bildungsentscheidungen‘: Dilemmata und Spannungsfelder aus einer familienbiographischen Perspektive¹

1. Einführung

In der „Salamanca Erklärung“ (UNESCO 1994), einer der ersten internationalen Dokumente, in denen Inklusion als pädagogische Leitmaxime zur strukturellen Weiterentwicklung des Bildungssystems thematisiert wird, wird u.a. darauf hingewiesen, den Aufbau von Strukturen des gemeinsamen Lernens mit einer Gemeindeorientierung zu verknüpfen (vgl. ebd.). Es wird in diesem Zusammenhang die „konzertierte Bemühung“ („concerted effort“, ebd., S.11) von einigen zentralen Akteuren wie lokalen Bildungspolitikern, Vereinen, Ehrenamtlichen und vor allem Familien hervorgehoben (vgl. ebd.). Ferner wird in der „Salamanca Erklärung“ die Bedeutung der Beteiligung der Familien an schulischen Aktivitäten und die Notwendigkeit seitens der Lehrkräfte, sich sowohl auf „Elternpartnerschaften“ („Parent partnership“, ebd., S.37) einzulassen als auch die Erziehung der Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen als „geteilte Aufgabe“ („shared task“, ebd., S.37 zu verstehen, betont.

Die Themen der Elternpartizipation oder gar der *Partnerschaft Schule-Familie-Gemeinschaft* (vgl. Epstein 1995), sind zwar in der pädagogischen Diskussion nicht neu, jedoch gewinnen sie in der Tat im Zuge der aktuellen institutionellen bildungspolitischen Bemühungen zur Gestaltung von inklusiven Schulstrukturen an Brisanz und verlangen eine Reflexion darüber, wie die Akteure dieses komplexen Geflechts die Interaktion miteinander gestalten und in der Folge, welche berufs- und

¹ Ich bedanke mich ganz herzlich bei Gerhard Riemann für die hilfreichen Anmerkungen.

(familien-)biographische Bedeutung all dies haben könnte. Gleichzeitig sind diesbezüglich empirisch gesicherte Erkenntnisse eher unzureichend zu Tage gefördert worden.

Ein wichtiger Aspekt der Partnerschaft zwischen Schule und Familie bezieht sich auf die Dimension der „Einbeziehung der Eltern an Schulentscheidungen“ (ebd., S.704).

Angesichts der hohen Selektivität des deutschen Bildungssystems, ja, des Spannungsverhältnisses zwischen der angestrebten inklusiven Beschulung und den Beharrungstendenzen des herrschenden schulischen Leistungsprinzips, gewinnen die Fragen an Bedeutung, wie es den Professionellen und den Familien an wichtigen Schwellen und Übergängen gelingen kann, gemeinsam *Bildungsentscheidungen* (vgl. Dausien 2014) hervorzubringen und welche Bedingungskonstellationen dabei eine Rolle spielen.

In der sozialpolitischen Diskussion über Inklusion in der Schule wird des Öfteren die „Wahlfreiheit“ bzw. das „Wahlrecht“ der Eltern hinsichtlich der Festlegung des Lernortes für deren Kind als zentrales Element hervorgehoben (vgl. u.a. StMAS 2013). Eine solche Begrifflichkeit suggeriert eine Vorstellung von »Entscheidung«, in der die betroffenen Akteure vermeintlich in der Lage sind, autonom bildungsbiographische Entscheidungen für das eigene Kind mit Behinderung treffen zu können und, in dem Bestreben eine Nutzenmaximierung zu erreichen, sich dabei ausschließlich an rationalen Kriterien zu orientieren (vgl. Bosetti 2004; Miethe & Dierckx 2014). Aus dieser Perspektive wird die Aufwertung des Beteiligungsstatus der Eltern als eine Bedrohung für die Handlungsautonomie der Lehrkräfte und als Verlust der Kontrolle über die Gestaltung von pädagogischen Prozessen betrachtet (vgl. Ahrbeck 2004). Nähert man sich diesen Themenkomplexen aus einer qualitativ-rekonstruktiven Forschungsperspektive – so wie diese z.B. in den Beiträgen von Miethe & Dierckx (2014) und Dausien (2014) zum Ausdruck gebracht wird –, so wird augenfällig, dass sowohl die Annahmen über rational geleitete Abwägungsprozesse zwischen unterschiedlichen Optionen (vgl. Dausien 2014) als auch die Behauptung der „Ohnmacht“ der Lehrkräfte im Zuge der Stärkung der elterlichen Mitbestimmung (vgl. Ahrbeck 2004) empirisch nicht haltbar

sind. Es zeigt sich in der Tat in familienbiographischen Erzählungen, dass das Entscheidungshandeln einen komplexen und z.T. konfliktträchtigeren Interaktionsprozess darstellt, in dem dilemmatische Konstellationen, die Gefahr einer Hierarchisierung und Polarisierung der Perspektiven von Experten und Laien, biographische Unsicherheiten und unter Umständen divergierende Definitionen der Situation zwischen den beteiligten Akteuren prägend sein können.

Da der mir hier vorgegebene Rahmen zu knapp für ausführliche Schilderungen ist, werde ich im Folgenden lediglich versuchen, einige der wichtigsten familienbiographischen Prozessmechanismen, welche im Kontext der Entscheidung eines Paares, das eigene Kind mit Behinderung in eine Regelschule einzuschulen, erkennbar sind, zu beschreiben.² Damit verbinde ich die Möglichkeit, der Forderung nach mehr Raum für die Aneignung von Fallverstehenskompetenzen in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung Kraft zu verleihen.

2. Schulkonstruktion auf Widerruf³: die Geschichte von Familie Barth

Katja, die Tochter des Ehepaars Barth, ist mit Trisomie 21 zur Welt gekommen und zum Zeitpunkt des Interviews, im Frühjahr 2014, elf Jahre alt. In der Darstellung des schulischen Verlaufs Katjas gewinnt im Erleben des Ehepaars die Ebene des *Versuchs* eine zentrale Bedeutung. Eine Fachkraft der Frühförderung, Frau Otto, formuliert während Katjas Kindergartenzeit erste Hinweise bezüglich ihrer „antizipatorischen schulischen Sozialisation“ (Nittel 1992, S.234f.) und ermutigt dadurch das Ehepaar Barth, die Einschulung in eine Regelschule in Erwägung zu ziehen⁴:

² Meiner Rekonstruktion – wenn auch in dieser knappen Darstellung vor allem aus der Perspektive der Familie her argumentiert wird – liegt die Triangulation eines Paarinterviews mit insgesamt drei interaktionsgeschichtlichen Interviews (vgl. Riemann 2000) mit zwei Lehrkräften und einer Schulbegleiterin zugrunde.

³ Die Formulierung „freie Schulwahl bis auf Widerruf“ stammt von Wocken (2013, S.48).

⁴ In diesem und in den folgenden Transkriptionsabschnitten sind mit ‚EM‘ und ‚EV‘ jeweils Frau Barth und Herr Barth gemeint, während mit ‚I‘ der Interviewer aufgeführt wird.

EV: Also, die Frau Otto war damals ausschlaggebender Punkt, die dann g'sagt hat: „Mensch, versucht's, die ist fit.“

EM: „Ja, die ist fit, des könnte, des/ des könnte gut klappen.“

Bereits in der Verwendung des Zitats als Mittel der Rekonstruktion markieren die Informanten einen Authentizitätsanspruch in der Darstellung und deshalb auch ihre Intention, die Entscheidung für eine inklusive Beschulung, als Ausdruck deren Berücksichtigung der Expertenperspektive, zu plausibilisieren. Im weiteren Verlauf des Interviews erfährt man dennoch, dass dieses Bekenntnis zu einem normalisierenden Schulsetting in der Familie tiefere lebensgeschichtliche Wurzeln hat. Denn in der Nacht von Katjas Geburt, als die Trisomie 21 überraschenderweise zum Vorschein kommt, erzählt dem Ehepaar ein ähnlich betroffener Klinikarzt von der eigenen Erfahrung und in diesem Zusammenhang auch, dass sein Kind in eine Regelschule eingeschult wurde. Es bildet sich auf diese Weise ein Vorrat an „biographischen Sinnquellen“ (Detka 2011, S.176), welcher in der Auseinandersetzung mit der Behinderung der Tochter für das Ehepaar orientierungsrelevant sein wird. Dies wird bereits deutlich, als die Familie sich für einen Regelkindergarten in der eigenen Gemeinde entscheidet und somit eine biographische Linie anstößt, in der die Bedeutung der Zugehörigkeit zum Gemeinwesen und der Begegnung mit Nichtbehinderten im Vordergrund stehen. Aus dieser Perspektive wird die Enttäuschung der Eltern verständlich, als ihre Bitte, die Tochter in die lokale Regelschule aufzunehmen, zuerst auf den Widerstand der Professionellen stößt. Denn im Zuge der Aufnahme-prozedur wird Katja von einer Sonderpädagogin begutachtet, wobei deren Einschätzung von den Barths als „niederschmetternd“ empfunden wird und kurzfristig die Realisierung des Handlungsschemas der „Integration“ – sie benutzen durchweg diesen Begriff – als gefährdet erscheint (EM: gut, das war dann das Aus für unsere Integration). Unterstützt vom Rektor der Grundschule, der sich vom Gutachten nicht beeindrucken lässt, hält das Ehepaar dennoch weiterhin an seinem Projekt fest und somit an dem Versuch, biographische Kontinuität im Zeichen einer weitestgehenden Normalisierung der Lebenspraxis Katjas herzustellen. In einer von

argumentativen Zügen⁵ geprägten Darstellungspassage begründet das Ehepaar diese Haltung, mit dem Verweis auf den Wunsch der Tochter, in die Schule der Gemeinde gehen zu wollen. Es wird dadurch ein zentrales Phänomen erkennbar, nämlich dass in der Rekonstruktion der stellvertretenden Handlungen, die in Verbindung mit dem Höherprädikat der elterlichen Wahlfreiheit bezüglich der Bildungspläne für das Kind stehen, ein Zwang zur familientheoretischen Plausibilisierung erzeugt wird, solche Handlungen aus den gedeuteten biographischen Erwartungen des zu stellvertretenden Kindes und dessen bisherigen Alltagserfahrungen her zu legitimieren:

EM: Und für die Katja war's eigentlich wichtig, des ist die Schule, da sind meine Brüder hingegangen, die ersten zwei Klassen sind gleich hier oben, die sind im Ort

EV: Direkt neben dem Kindergarten ist die Grundschule

EM: ja, „und das ist meine Schule und da gehe ich rein“

EV: Des war für die/

EM: /Das war für die Katja: „Das ist meine Schule und da gehe ich hin.“

Die Normalisierungsstrategie, an der sich das Entscheidungshandeln der Familie Barth bei dem Übergang vom Kindergarten in die Schule orientiert, stößt nun erneut auf Widerstände. Im Rahmen einer Schulkonferenz, an der unterschiedliche Professionelle und das Ehepaar teilnehmen und in der über den Antrag der Familie entschieden werden sollte, erfährt diese, dass die Lehrkräfte gegen die Einschulung Katjas sind. Prägend für diese ablehnende Haltung ist im Erleben der Eltern eine Überfokussierung der Professionellen auf defizitäre klischeehafte Bilder von Menschen mit Behinderung. Denn dies löst Subsumptionsautomatismen aus, welche die Diskrepanzen zwischen den kognitiven Kompetenzen Katjas und den schulischen Leistungsanforderungen betonen, was gleichzeitig eine offene Auseinandersetzung mit den biographischen Erwartungen und Zukunftsentwürfen der Familie und der Wirklichkeit der

⁵ Zu der Unterscheidung und der analytischen Bedeutung der Textsorten der Erzählung, Argumentation und Beschreibung siehe Kallmeyer&Schütze (1977).

Sozialisationsgeschichte Katjas erschwert. Nur durch ein „Machtwort“ des Rektors, welcher ihre Aufnahme befürwortet, wird die verfahrenere Situation aufgelöst und es werden Bedingungen dafür geschaffen, dass sie nun in einer Regelschule einen Platz bekommt.

Für die Eltern wird es dennoch wichtig zu versuchen, auch die Lehrkräfte von dem Vorhaben zu überzeugen:

EV: wir ham auch, wir ham auch in den ganzen Vorgsprächen mit `m Rektor und dann in dem Gremium, [wie] dieses äh Gespräch eben war, ob sie jetzt in die, in

EM: [mhm]

EV: die Schule kommt oder net, mit den ganzen Lehrern zusammen ham mir immer wieder betont: Wir möchten, dass sie integriert wird, wir wollen `s nicht erzwingen und wir werden, falls sie sagen: „Jawohl, sie machen des“, und es stellt sich nach drei, vier Wochen heraus, dass die Katja des wirklich net schafft

[, kann ja sein, kann ja sein, dass sie `s] wirklich net schafft, dann wären

EM: [ja, wir ham ja immer g'sagt, wi, wir, wir]

EV: wir die Letzten, die des dann mit aller Gewalt durchziehen würden, wenn [wir] merken: holla, des funktioniert net [und die Lehrer sagen: „Passt auf.]

EM: [ja] [genau, des funktioniert nicht, dann]

Hier nimmt eine dilemmatische Situation Konturen an. Während das Ehepaar Barth um seine Ansprüche und die Möglichkeiten weiß, sein Recht durchzusetzen, spürt es, dass sein biographischer Zukunftsentwurf nur dann Aussichten auf Erfolg hat, wenn die Entscheidung vom Konsens der unterschiedlichen beteiligten Akteure getragen wird. Die Bemühungen des Ehepaars zielen darauf ab, eine grundsätzliche Kooperativität und die Bereitschaft zu zeigen, die Planung des Bildungsweges Katjas an ihrer Leistungsentwicklung zu orientieren. Das mag zuerst nicht überraschend erscheinen und dennoch offenbart diese Selbstverpflichtung zu der Versetzung in eine Förderschule im Falle einer Präkarisierung des inklusiven Schulsettings, das Spannungsverhältnis zwischen der idealisierenden

Sphäre des Rechts und der Pädagogik und der Sphäre des schulischen Handlungskontexts.

Die gesamte Rekonstruktion der Schulkarriere Katjas wird von den Eltern vor dem Hintergrund der „allmählichen Heranführung“ (Nittel 1992: 242) der Schülerinnen und Schüler an das dominierende „Leistungsprinzip“ (ebd. 242) und deren Auswirkung auf das Zugehörigkeitsgefühls Katjas zur Klassengemeinschaft gestaltet.

Eine zentrale schulbiographische Markierung erhält die Zeit ab der dritten Klasse, in der die Steigerung der Leistungsanforderungen eine Entstabilisierung der Interaktionen zwischen Katja, ihrer Schulbegleiterin, der Lehrerin und den weiteren Schülerinnen und Schülern mit bedingt. Vor allem in der vierten Klasse spitzt sich unter dem Druck der anstehenden Selektion für die weiterführenden Schularten die Situation zu. Es ist bemerkenswert, dass wenn auch Katja nicht unmittelbar von der Verschärfung der schulischen Handlungsbedingungen betroffen ist – sie ist von der Notengebung befreit worden –, die Intensivierung der Orientierung am Leistungsprinzip bewirkt, dass sie regelmäßig mit der Schulbegleiterin den Raum verlassen muss und somit allmählich den Anschluss an die Gruppe verliert. Obwohl die Lehrerin diese Maßnahme im Interview als Schutz für Katja legitimiert, wird die progressive Entfremdung Katjas zu einem Teil eines zunehmend entsolidarisierenden Schularrangements⁶, so dass für die Eltern zum Ende der vierten Klasse die Hinorientierung zu einem Förderzentrum für Menschen mit geistiger Behinderung unvermeidbar wird. Nach der Schilderung des Besuchs einer solchen Einrichtung führt Frau Barth Folgendes aus:

EM: und dann hat se abends beim Zubettgehen zu mir g’sagt: „In die Schule geh ich, Mama“ ((begeistert))), dann sag ich: „We/in welche Schule gehst du?“, „Na, in die A-Schule, wo die Frau Berger (Sonderpädagogin des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes, die Katja regelmäßig in der Regelschule besucht, C.M.) is, da geh ich hin“, dann (hab ich): gut, okay,

⁶ Ich kann leider aus Platzgründen die soziale Situation bzw. die Schwierigkeiten der Gestaltung der Unterstützung für Katja durch die Schulbegleitung, welche die Fortsetzung der inklusiven Beschulung erschweren, nicht in seiner vielschichtigen Komplexität darstellen.

wenn mei Tochter sagt, da geht se hin, dann – is es, is es auch für mich gut, ne, weil ich wollte eigentlich, ja, denk, scho mei Tochter so normal wie möglich/ - auch den Schulweg so nah,/ normal wie/

I: /mhm, mhm ((zustimmend)))/

EF: /möglich, ne, und ja – musste mich auch erst mit dem Gedanken an[anfr]eunden, dass es – ja, nicht so der ganz normale

EM: [ja]

EF: Weg jetzt halt is, ne

I: mhm, mhm

EF: aber nachdem sie dann g'sagt hat: „Ja, da geh ich hin“, [- ()] dann, dann war

EM: [()]

EF: ich ja, für mich is da so wirklich so ein Stein vom Herzen g'falln, wo ich g'sagt hab: „Ja, wenn`s die Katja sagt, dann is es auch okay für mich.“

Auch hier werden die Schulwünsche und die Perspektive Katjas im Prozess der Entscheidungsfindung als maßgeblich betrachtet und in der Erzählung wird die Interaktion zwischen Mutter und Tochter so reinszeniert, dass die Glaubwürdigkeit des Berichts gesteigert wird⁷. Die Eltern stellen sich hier lediglich als diejenigen dar, welche die Erwartungen der Tochter erfassen und ratifizieren, wobei sowohl in diesem Abschnitt als auch im Verlauf des Interviews die Verbitterung darüber, dass diese Entscheidung notwendig wurde, in mehreren argumentativen Passagen symptomatisch zum Ausdruck kommt. Dies scheint mir auf das zu deuten, was Dausien „die Wirksamkeit des Verworfenen“ (2014, S.52; H.i.O.) nennt.

3. Schlussbemerkung

In dem vorliegenden Beitrag habe ich in groben Zügen einige der zentralen Dimensionen, welche im Kontext der familialen „Bildungsentscheidung“ für ein Kind mit Lernschwierigkeiten

⁷ Zu Reinszenierungen als Mittel zur „Konstruktion der Glaubwürdigkeit“ (Deppermann 2005: 92) des Erzählten.

erkennbar sind, festzuhalten versucht. Es wurde dadurch deutlich, dass Begriffe wie „Wahlfreiheit“ aus der Erfahrungsperspektive der Eltern komplexe Prozesse beinhalten, welche zum Teil dilemmatische Konturen (vgl. Norwich 2013) annehmen können. Im Kontext der Diskussion einer Reform der Lehrerbildung im Zuge der Umsetzung des Inklusionsparadigmas (vgl. Hillenbrand et al. 2013), scheint es mir naheliegend, dass die Interpretationsarbeit an solchen empirischen Materialien eine wichtige Rolle bei der Vermittlung und Aneignung von Fallverstehenskompetenzen und der Erkenntnisbildung von (angehenden) Lehrkräften spielen, aber auch als Grundlage einer professionstheoretischen Diskussion dienen könnte.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2004): Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bayerisches Staatministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen (StMAS) (2013): Schwerpunkte der bayerischen Politik für Menschen mit Behinderung im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention. Aktionsplan. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.
- Bosetti, L. (2004): Determinants of school choice. Understanding how parents choose elementary school in Alberta. In: Journal of Education Policy, H. 19(4), S.387-405.
- Dausien, B. (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biographischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Mieth, I., Ecarus, J. & Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen&Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S.39-61.
- Deppermann, A. (2005): Glaubwürdigkeit im Konflikt. Rhetorische Techniken in Streitgesprächen. Prozessanalysen von Schlichtungsgesprächen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/konflikt.pdf (aufgerufen am 31-07-2014).
- Detka, C. (2011): Dimensionen des Erleidens. Handeln und Erleiden in Krankheitsprozessen. Opladen&Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Epstein, J. L. (1995): School/Family/Community Partnerships. Caring for the Children We Share. In: Phi Delta Kappan International, H.76(9), S.701-712.

- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster et al.: Waxmann, S.33-68.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: Helmut Buske Verlag, S.159-274.
- Miethe, I. & Dierckx, H. (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe, I., Ecarius, J. & Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S.19-37.
- Nittel, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Norwich, B. (2013): Addressing tensions and dilemmas in Inclusive Education. Living with uncertainty. London, New York: Routledge.
- Riemann, G. (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim, München: Juventa.
- UNESCO (1994): Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca: UNESCO.
- Wocken, H. (2013): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 4. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag.

Zum Autor

Cosimo Mangione, Diplom-Sozialpädagoge (FH). Lehrbeauftragter an der Hochschule Frankfurt am Main, der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, der Evangelischen Fachhochschule Nürnberg, Doktorand an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fachreferent für Konzeptions- und Organisationsentwicklung bei der Lebenshilfe Bamberg.

E-Mail: c.mangione@gmx.de

Auf dem Weg zu mehr gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit Körperbehinderung: Empirische Befunde und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung¹

1. Einleitung

Der Begriff der Inklusion beschäftigt derzeit viele Menschen in unserer Gesellschaft: Kinder und Jugendliche mit Behinderung sollen Zugang zur allgemeinen Schule erhalten, da eine separierte Förderung von Menschen mit Behinderung ausgrenzt und sowohl für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung als auch für Kinder ohne Behinderung Chancen nimmt, gemeinsame Lernerfahrungen zu machen. Gleichzeitig sieht die Realität in Deutschland noch anders aus: Nur jedes vierte Kind mit Behinderung besucht die Regelschule, eine Zahl, die im internationalen Vergleich sehr gering ist (vgl. OECD 2007). Die Frage, ob dies gut oder schlecht ist, wird in Deutschland höchst kontrovers diskutiert. Während einige die Auflösung von Förderschulen fordern, sehen andere in ihnen eine wichtige Bildungseinrichtung (vgl. Speck 2010). Eine Ausrichtung an dem Ziel der Inklusion als Prinzip der Schulentwicklung ist dabei wesentlich (vgl. Walter-Klose 2014).

Versucht man sich aus wissenschaftlicher Sicht einen Überblick über Befunde zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung zu verschaffen, lassen sich nur wenige Studien finden, in denen das gemeinsame Lernen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung in Deutschland untersucht wird (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2008). Dies ist bedauerlich, denn die

¹ Dieser Artikel stellt eine verkürzte Form des Wettbewerbsbeitrags zum Deutschen Studienpreis 2013 der Körber-Stiftung dar. Er wurde mit dem 2. Preis im Bereich Sozialwissenschaften honoriert.

Schülerschaft mit Körperbehinderung kann durch ihre Erfahrungen die Weiterentwicklung schulischer Inklusion maßgeblich unterstützen, indem sie Beispiele des Gelingens sowie Probleme im integrativen Unterricht benennt. Erst in den letzten Jahren ist eine Zunahme an Forschungsarbeiten in diesem Gebiet zu verzeichnen (vgl. u.a. Haupt & Wieczorek 2012; Lelgemann et al. 2012; für einen Überblick: vgl. Walter-Klose 2014).

Erweitert man die Perspektive und berücksichtigt neben nationalen auch internationale Erfahrungen, lassen sich 81 Forschungsarbeiten finden, in denen das gemeinsame Lernen mit Schülerinnen und Schülern mit körperlichen Beeinträchtigungen untersucht wurde (vgl. Walter-Klose 2012; 2013). Die wesentlichen Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.

2. Ergebnisse der Synthese wissenschaftlicher Arbeiten

Vergleicht man die Bildungsergebnisse für Kinder mit Körperbehinderung, die eine Förderschule besuchen, mit denen, die am gemeinsamen Unterricht teilnehmen, so finden sich in zwei Studien Hinweise, dass gleichbegabte Kinder an der allgemeinen Schule gleiche oder bessere Bildungsergebnisse erzielen, wenn der Unterricht zielgleich durchgeführt und nicht an sie angepasst werden muss (vgl. Carr et al. 1983; Center & Ward 1984). Als Grund hierfür werden u.a. das größere Lernangebot der Regelschule angegeben sowie ein Unterricht, der als herausfordernder erlebt wird (vgl. Caffyn & Mallett 1992).

Der Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Behinderung an der allgemeinen Schule ergibt jedoch, dass die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung bei gleicher Intelligenz im Mittel schlechter ausfallen (vgl. u.a. Haupt 1974; Center & Ward 1984). Auch müssen die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Jahrgangsstufe wiederholen. Wesentliche Gründe für diesen Unterschied stellen eine höhere Belastung der Kinder mit Behinderung aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigungen (z.B. Schmerzen), die

Notwendigkeit von Krankenhaus-aufenthalten oder Erschwernisse in Folge mangelnder Unterrichts Anpassungen dar (vgl. Haupt 1974; Center & Ward 1984; Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986).

Im sozialen Bereich finden sich sowohl in der Förderschule als auch in der allgemeinen Schule Beispiele von positiv und negativ erlebten Situationen, wobei die Wahrscheinlichkeit, soziale Akzeptanz zu erleben, in der Förderschule deutlich erhöht ist. Mindestens 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung berichten Schwierigkeiten aufgrund sozialer Ausgrenzung in der Regelschule. Diese Prozentzahl ist im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Behinderung deutlich erhöht (vgl. Yude & Goodman 1999). Neben offenen Diskriminierungen durch einzelne Mitschülerinnen und Mitschüler erlebten die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung auch Diskriminierungen durch mangelnde Anpassungen des Unterrichts (vgl. Lightfoot et al. 1999; Prellwitz & Tamm 2000). In ihren Klassen hatten die Kinder mit Behinderung häufig eine geringe Bedeutung für das soziale Gefüge: Sie traten eher in den Hintergrund (vgl. Armstrong et al. 1992). Viele Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung waren bemüht sich konform zu verhalten oder durch den Einsatz spezifischer Strategien Teil der Klassengemeinschaft zu werden (vgl. Doubt & McColl 2003). Dafür verzichteten sie auch auf die Verwendung von Hilfsmitteln oder Nachteilsausgleiche (z.B. Extra-Zeit in Prüfungen bei langsamer Arbeitsgeschwindigkeit), wenn sie befürchteten, dass diese Hilfe dazu führen könnte ausgegrenzt zu werden (vgl. Egilson & Traustadottir 2009a). Insgesamt hatten Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, die fröhlich und sozial kompetent waren, es leichter Teil der Gruppe zu werden als Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten, Intelligenzminderung oder Sprachstörungen (vgl. Yude & Goodman 1999; Egilson & Traustadottir 2009b).

Der Blick auf die Befunde zu den Ergebnissen schulischer Bildung macht deutlich, dass die Anpassung der Schule an das Kind mit Körperbehinderung eine wesentliche Rolle für die schulische Entwicklung der einzelnen spielt: Viele Kinder und Jugendliche mit

Körperbehinderung haben zusätzliche Belastungen aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigung zu bewältigen. So benötigen sie mehr Zeit bei der Bearbeitung der Hausaufgaben oder können sich nicht so lange konzentrieren. Schmerzen können die Aufmerksamkeit beeinträchtigen oder zusätzliche Zeiten für Therapien reduzieren potenziell zur Verfügung stehende Zeit für Hausaufgaben und das Treffen von Freunden. Wichtiges Ziel des schulischen Bildungsangebotes muss es vor diesem Hintergrund sein, die Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung nicht zusätzlich zum Lehrangebot zu belasten, sondern im Gegenteil behinderungsbedingte Belastungen zu minimieren und durch Anpassungen an das Kind zu ermöglichen, dass es sein Potenzial bestmöglich entfalten kann.

Dieses hohe Ziel stellt eine große Herausforderung dar. So beschreiben beispielsweise Hemmingsson und Borell (2002), dass dies in Schweden – einem Land mit viel Erfahrung mit gemeinsamem Unterricht – nur teilweise gelingt. 56 Prozent der untersuchten Kinder mit Körperbehinderung beklagen Probleme bei der Anpassung des Unterrichts und organisatorischen Abläufen in der Schule. 35 Prozent berichten Erschwernisse durch fehlende Hilfs-, Lehr- und Lernmittel und 29 Prozent beklagen, dass Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler zu wenig Verständnis für die Folgen der körperlichen Beeinträchtigung für das Lernen und Leben in der Schule haben.

Im Folgenden werden Befunde der 81 Studien zusammengetragen, die sich mit Merkmalen der Schul- und Unterrichtsorganisation beschäftigen, wobei im Besonderen Schwierigkeiten fokussiert werden. Jede Schwierigkeit bietet ein Hinweis auf eine Verbesserungsmöglichkeit.

a. Befunde zur Schulorganisation

Die Schulorganisation kann unter der Perspektive der baulichen Ausstattung sowie im Hinblick auf Organisationsstrukturen, personellen Strukturen und sächlichen Strukturen betrachtet werden. Der Blick auf die Architektur ist dabei besonders wichtig: Erst die Ausstattung mit Rampen, Aufzügen, ausreichend breiten Türen und

Fluren, barrierefreie Toiletten-, Sport-, Freizeit- und Klassenräume ermöglichen, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung die Schule betreten und am gemeinsamen Unterricht partizipieren können. Weiterhin wird eine Erweiterung des regulären Raumprogramms um Therapie-, Pflege- und Ruheräumen als wichtig gesehen (vgl. Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986). Neben einer barrierefreien Raumausstattung konnten schulorganisatorische Abläufe den Alltag erleichtern, aber auch erschweren. Zu kurze Pausen zwischen den Stunden, zu enge Flure oder umständliche Regelungen zur Aufzugnutzung hatten zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderung bei Raumwechseln oder einem Besuch der Toilette zu spät in die Folgestunde kamen (vgl. Caffyn & Mallett 1992; Lightfoot et al. 1999).

Das Schulklima hatte einen Einfluss auf das Lernen und die soziale Teilhabe und war aus Sicht der Kinder von wesentlicher Bedeutung. Sie wünschten sich Verständnis, Toleranz und Respekt von den Mitschülerinnen und Mitschülern und den Lehrkräften. Kinder mit Inkontinenz beispielsweise beklagten, dass Lehrkräfte ihnen ihre Symptome nicht glaubten oder ihnen nur wenig Taktgefühl entgegenbrachten (vgl. Cavet 2000).

In mehreren Studien wurde bemängelt, dass die Aufnahme in die Schule nicht von genauer Diagnostik begleitet wurde (vgl. Gregory et al. 1992; Haupt 1997), obwohl dies in staatlichen Vorgaben festgelegt und gerade aufgrund komplexer körperlicher Behinderungen indiziert war (vgl. Best 1977). Gregory et al. (1992) stellten zudem fest, dass der Therapiebedarf der Kinder, insbesondere im Bereich der Ergotherapie, durch Lehrkräfte und Eltern nicht erkannt wurde. Die Autoren forderten eine Unterstützung durch beratende Therapeutinnen und Therapeuten. Die Kooperation mit Therapeutinnen und Therapeuten, dieser Bereich betrifft sächliche und personelle Strukturen, wurde sehr anschaulich in den Arbeiten von Hemmingsson et al. (2007; 2009) angesprochen. Die Autoren stellten fest, dass eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Therapeutinnen und Therapeuten - in Schweden sind sie extern in spezifischen Gesundheitszentren organisiert - notwendig ist, diese allerdings in der Praxis mit einer Vielzahl von Schwierigkeiten verbunden sein kann. So wurden für die Kinder und Jugendlichen

verordnete Hilfsmittel mangels Fachwissen der Lehrkräfte häufig nicht eingesetzt, die Verantwortlichkeit für Wartung der Hilfsmittel blieb ungeklärt und kooperative Treffen kamen nur aufgrund der Initiative von Eltern zustande, wobei sich die Lehrkräfte in der Studie durch die Therapeutinnen und Therapeuten kontrolliert fühlten und Therapeutinnen und Therapeuten sich als „Motivator“ beschrieben. Von allen Beteiligten wurde diese Kooperation zwar als wichtig aber auch als negativ erlebt – unter anderem da nicht geklärt war, ob Schul- oder Gesundheitsbehörden die Kosten für die Hilfsmittel und die Beratungszeit zu tragen hatten.

b. Befunde zur Unterrichtsorganisation

Damit Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung am gemeinsamen Unterricht teilhaben können, sind die Anpassungen des Unterrichts von besonderer Bedeutung. Dies zeigt sich insbesondere im Bereich Sport. Wie Seymour et al. (2009) berichten, bietet der Sportunterricht gute Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens und der Kontaktaufnahme untereinander. In der Praxis werden diese Möglichkeiten häufig nicht genutzt und Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung werden vom Sportunterricht ausgeschlossen oder bekommen Extra-Rollen. So legten Pivik et al. (2002) dar, dass einige Kinder als „Helfer des Lehrers“ eingesetzt wurden und sich in Folge dieser Sonderrolle diskriminiert fühlten.

Viele Lehrkräfte bemühen sich, den Unterricht für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung anzupassen. Die Adaptionen betreffen beispielsweise die Gewährung von Nachteilsausgleichen, die Kooperation und der Einsatz von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern, die Anpassung der Aufgabengestaltung sowie die Anpassung der Lerninhalte und der Lernziele selber. Als übergreifendes Thema neben den spezifischen Unterrichtsmethoden entstanden für die Pädagoginnen und Pädagogen in der allgemeinen Schule neue Schwierigkeiten, die zu bewältigen waren. Ein zu gewährender Nachteilsausgleich für ein Kind mit Körperbehinderung beispielsweise stand im Gegensatz zur Forderung der Gleichbehandlung aller

Schülerinnen und Schüler (vgl. Llewellyn 2000). Eine zweite Herausforderung für die Lehrkräfte stellte die Entscheidung dar, welches Ausmaß an selbstständiger Leistung sie von den Kindern mit Behinderung erwarten konnten und wie viel Hilfestellung diese von ihnen zum Lernen benötigten (vgl. Strong & Sandoval 1999).

In mehreren Studien wurden Wünsche und Probleme aufgrund krankheitsbedingter Abwesenheit sehr differenziert angesprochen (vgl. Jones et al. 1996; Mukherjee et al. 2000). Kinder und Jugendliche, die längere Krankenhausaufenthalte zu bewältigen hatten, fühlten sich aus dem Klassenverbund »herausgerissen« und konnten dem Lernstoff in der Schule nicht mehr folgen. Sie begrüßten es sehr – so wurde es in diesen Arbeiten beschrieben –, wenn die Lehrkräfte sich um Möglichkeiten bemühten, dass sie weiterhin die Unterrichtsinhalte während ihrer Abwesenheit mitbekamen. Auch wünschten sich die Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrkräfte und die Klasse den Kontakt hielten, so dass mit der Rückkehr in die Klassengemeinschaft nicht stets ein sozialer Neuanfang verbunden war.

Eine wichtige Bedeutung für die Anpassung des Unterrichts spielten die Eltern. Sie gaben wichtige Informationen über den Gesundheitszustand, medizinische Maßnahmen und therapeutische Notwendigkeiten der Kinder und Jugendlichen weiter an die Lehrkräfte. Die Eltern waren eine elementare Wissensquelle für die Lehrkräfte (vgl. u.a. Hemmingsson et al. 2009).

Ein letztes Themengebiet, das im Zusammenhang mit Unterrichts Anpassungen von zentraler Bedeutung ist, ist der Einsatz von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern oder Assistentinnen und Assistenten. Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter ermöglichen für viele Schülerinnen und Schüler mit Behinderung erst eine Teilnahme am Schulgeschehen, unterstützen bei Toilettengängen und pflegerischen Handlungen (vgl. Hemmingsson et al. 2003; Egilson & Traustadottir 2009a). Hierbei waren sie umso bedeutender, je mehr Barrieren in der Schule vorhanden waren oder je weniger die Lehrerinnen und Lehrer in der Lage waren, den Unterricht an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung anzupassen

(vgl. Hemmingsson et al. 2003). Gleichzeitig waren mit dem Einsatz von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern neue Herausforderungen für die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler verbunden. So wurden Schwierigkeiten beschrieben, wenn keine hinreichende Klarheit in der Regelung über die Aufgaben und Rollen zwischen Assistent oder Assistentin und Lehrkraft bestand oder zu wenig Zeit für Absprachen zwischen Lehrkräften und Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern zur Verfügung stand. Auch wurde es als Problem benannt, dass Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter die Autonomie- und Sozialentwicklung der Kinder und Jugendlichen negativ beeinflussen konnten, z.B. wenn in Beziehungen unter Gleichaltrigen stets ein Erwachsener anwesend war. Gewünscht wurde von den Beteiligten eine Schulbegleiterin oder ein Schulbegleiter, die oder der sich als „Schatten“ im Hintergrund aufhielt und nur dann half, wenn die Schülerinnen und Schüler oder Lehrkräfte es selber wünschten (vgl. Egilson & Traustadottir 2009a).

c. Befunde zur Lehrkraft

Die Lehrkraft ist die zentrale Figur für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts, denn sie führt den Unterricht durch und hat die Möglichkeit diesen an die Bedürfnisse der unterschiedlichen Kinder und Jugendlichen anzupassen. Neben den didaktischen Kompetenzen spielen die Einstellungen der Lehrkräfte, ihr Wissen über Behinderung und ihre Erfahrung eine entscheidende Rolle. So lässt sich nach Sichtung der Befunde sagen, dass die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer zum gemeinsamen Unterricht umso höher ist,

*„je weniger der Schüler körperlich beeinträchtigt ist,
je sozial kompetenter der Schüler ist,
je weniger der Unterricht an den Schüler angepasst werden muss,
je mehr Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht oder mit
Unterricht für Schüler mit Körperbehinderung an der Schule
bestehen,*

*je mehr Erfahrungen die Lehrer selbst mit gemeinsamem Unterricht haben,
 je besser die sonderpädagogischen Beratungsmöglichkeiten an der Schule sind,
 je besser sich die Lehrer in sonderpädagogischen Fragen und didaktischen Methoden ausgebildet fühlen,
 je mehr die Lehrer das Gefühl haben, als Lehrer Einfluss auf die Schüler ausüben zu können,
 je besser die Möglichkeiten der Kooperation an der Schule sind,
 je jünger die Lehrer sind und
 je unterstützender die architektonischen, räumlichen, sächlichen, personellen und organisatorischen Schulstrukturen wahrgenommen werden“ (Walter-Klose 2012, S.396).*

Bezogen auf das Fachwissen der Lehrkräfte zeigt sich, dass neben Kursen in Methoden der Unterrichtsgestaltung und medizinisch, therapeutischer und pflegerischer Erfordernisse besonders Fortbildungen zu den Auswirkungen der Behinderung auf das Erleben und Verhalten der Kinder und Jugendlichen erwünscht sind oder von den Beteiligten gefordert werden. Insgesamt zeigt sich, dass mit der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts eine Veränderung der Lehrerrolle einhergeht (vgl. Soodak et al. 1998; Strong & Sandoval 1999) und eine fehlende Unterstützung zur Überlastung der Lehrkräfte führen kann.

Fazit

Die Vielzahl der in den Studien dokumentierten wissenschaftlichen Erfahrungen zeigt, dass gemeinsamer Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung möglich ist und von vielen Schülerinnen und Schülern und Eltern gewünscht wird. Die hohe Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler trotz der Belastungen macht ebenfalls deutlich, dass der Weg zu mehr Inklusion weiter gegangen werden muss. Ziel muss es jedoch weiter sein, die schulische Bildungsumwelt an den Bedürfnissen der Beteiligten auszurichten,

Barrieren abzubauen und Schwierigkeiten und Belastungen für Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und Lehrkräfte zu reduzieren.

Literatur

- Armstrong, R. W., Rosenbaum, P. L. & King, S. (1992): Self-perceived social function among disabled children in regular classrooms. In: *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, H. 13 (1), S.11-16.
- Best, G. A. (1977): Mainstreaming characteristics of orthopedically handicapped students in California. In: *Rehabilitation Literature*, H. 38 (6-7), S.205-209.
- Caffyn, R. & Mallet, D. (1992): From special school to mainstream: Perspectives of physically disabled pupils. In: *Educational and Child Psychology*, H. 9 (1), S.64-72.
- Carr, J., Halliwell, M. D. & Pearson, A. M. (1983): Educational Attainments of Spina Bifida Children Attending Ordinary or Special Schools. In: *Special Education*, H. 10 (3), S.22-24.
- Cavet, J. (2000): "It's a delicate thing": Coping with a hidden disability in mainstream schools. In: *British Journal of Special Education*, H. 27 (3), S.154-159.
- Center, Y. & Ward, J. (1984): Integration of Mildly Handicapped Cerebral Palsied Children into Regular Schools. In: *The Exceptional Child*, H. 31 (2), S.104-113.
- Doubt, L. & McColl, M. A. (2003): A secondary guy. Physically disabled teenagers in secondary schools. In: *Canadian Journal of Occupational Therapy*, H. 70 (3), S.139-151.
- Egilson, S. T. & Traustadottir, R. (2009a): Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? In: *European Journal of Special Needs Education*, H. 24 (1), S.21-36.
- Egilson, S. T. & Traustadottir, R. (2009b): Participation of students with physical disabilities in the school environment. In: *American Journal of Occupational Therapy*, H. 63 (3), S.264–272.
- Gregory, J. W., Fairgrieve, E. M., Anderson, D. M. & Hammond, H. F. (1992): Therapy needs of children in mainstream education. In: *British Journal of Occupational Therapy*, H. 55 (7), S.271-274.
- Haupt, U. (1974): Dymelie-Kinder am Ende der Grundschulzeit. Eine exemplarische Untersuchung an körperbehinderten Kindern in Normalschulen. Neuburgweiler: Schindele.
- Haupt, U. (1997): Eltern berichten über Erfahrungen mit der Schule ihrer körperbehinderten Kinder. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 48 (4), S.152-156.

- Haupt, U. & Gärtner-Heßdörfer, U. (1986): Integration körperbehinderter Schüler in das Gymnasium. Mainz: v. Haase u. Koehler.
- Haupt, U. & Wieczorek, M. (2012): Schülerinnen und Schüler mit cerebralen Bewegungsstörungen – Eltern berichten über Erfahrungen mit der Schule ihrer Kinder. Düsseldorf: bvkm.
- Hemmingsson, H. & Borell, L. (2002): Environmental barriers in mainstream schools. In: *Child, H.* 28 (1), S.57-63.
- Hemmingsson, H., Borell, L. & Gustavsson, A. (2003): Participation in school: School Assistants Creating Opportunities and Obstacles for Pupils with Disabilities. In: *Occupation, Participation and Health, H.* 23 (3), S.88-100.
- Hemmingsson, H., Gustavsson, A. & Townsend, E. (2007): Students with Disabilities Participating in Mainstream Schools: Policies that Promote and Limit Teacher and Therapist Cooperation. In: *Disability & Society, H.* 22 (4), S.383–398.
- Hemmingsson, H., Lidström, H. & Nygård, L. (2009): Use of assistive technology devices in mainstream schools: Students' perspective. In: *American Journal of Occupational Therapy, H.* 63 (4), S.463-472.
- Jones, D. E., Clatterbuck, C. C., Marquis, J., Turnbull III, H. R. & Moberly, R. L. (1996): Educational Placements for Children Who Are Ventilator Assisted. In: *Exceptional Children, H.* 63 (1), S.47-57.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Sonderp%E4dagogisches%20Gutachten.pdf> (aufgerufen am 09-08-2012).
- Lelgemann, R., Lübbecke, J., Singer, P. & Walter-Klose, Ch. (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Forschungsbericht im Auftrag des Landschaftsverbandes Rheinland LVR. http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Forschungsbericht_ uni_wuerzburg_fertig.pdf (aufgerufen am 16-11-2012).
- Lightfoot, J., Wright, S. & Sloper, P. (1999): Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: Young people's views. In: *Child: Care, Health and Development, H.* 25 (4), S.267-283.
- Llewellyn, A. (2000): Perceptions of mainstreaming: a systems approach. In: *Developmental Medicine & Child Neurology, H.* 42, S.106-115.

- Mukherjee, S., Lightfoot, J. & Sloper, P. (2000): The inclusion of pupils with a chronic health condition in mainstream school: What does it mean for teachers? In: *Educational Research*, H. 42 (1), S.59-72.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2007): *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OECD Publications.
- Pivik, J., McComas, J. & LaFlamme, M. (2002): Barriers and Facilitators to Inclusive Education. In: *Exceptional Children*, H. 69 (1), S.97–108.
- Prellwitz, M. & Tamm, M. (2000): How Children with Restricted Mobility Perceive their School Environment. In: *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* (7), S.165-173.
- Seymour, H., Reid, G. & Bloom, G. A. (2009): Friendship in inclusive physical education. In: *Adapted Physical Activity Quarterly*, H. 26 (3), S.201-219.
- Speck, O. (2010): *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998): Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. In: *Journal of Special Education*, H. 31 (4), S.480-497.
- Strong, K. & Sandoval, J. (1999): Mainstreaming Children with a Neuromuscular Disease: A Map of Concerns. In: *Exceptional Children*, H. 65 (3), S.353-366.
- Walter-Klose, Ch. (2012): *Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung*. Oberhausen: Athena.
- Walter-Klose, C. (2013): *Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, H. 6 (1), S.59-71.
- Walter-Klose, Ch. (2014): *Von Erfahrungen lernen: Empirische Befunde und ihre Bedeutung für die inklusive Schulentwicklung*. In: Lelgemann, R., Singer, P. & Walter-Klose, Ch. (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, S.111-148.
- Yude, C. & Goodman, R. (1999): Peer Problems of 9- to 11-year-old children with hemiplegia in mainstream schools. Can these be predicted? In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, H. 41, S.4-8.

Zum Autor

Dr. Christian Walter-Klose, Dipl.-Psychologie und systemischer Therapeut, arbeitet als akademischer Rat am Lehrstuhl Sonderpädagogik II der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Sozialpsychologie im Kontext von Behinderung, psychische Gesundheit und Behinderung.

christian.walter-klose@uni-wuerzburg.de

Wie Lehrerinnen und Lehrer über die Arbeit in inklusiven Maßnahmen von Förderschul-lehrkräften lernen und mit ihnen kooperieren können

1. Hintergrund: Pragmatische und evidenzbasierte Perspektiven auf Inklusion und Anforderungen an Lehrpersonen

Untersuchungen der letzten Jahre verweisen national wie international auf eine positive Grundstimmung bezüglich inklusiver Maßnahmen (vgl. Avramidis, Bayliss & Burden 2000; Eberl 2000). Bei näherer Analyse dieser positiven Grundstimmung lassen sich jedoch einige Probleme feststellen. Einerseits sind strukturelle Aspekte wie Schulform und Förderschwerpunkt zu beachten. Der Inklusionsgedanke ist in den einzelnen Schularten bzw. Bildungsstufen unterschiedlich verankert (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2012): Der Anteil der inklusiv unterrichteten Kinder und Jugendlichen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf nimmt von Bildungsstufe zu Bildungsstufe ab und ist v.a. in Realschule und Gymnasium gering. Ebenso wird die Art des Förderbedarfs als bedeutsam herausgestellt: So schätzen Lehrkräfte beispielsweise die Integration von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung schwieriger ein als bei einer körperlichen Behinderung oder einer Lernbehinderung (vgl. Gebhardt et al. 2011). Andererseits beklagen Lehrkräfte mit Blick auf eine Tätigkeit in inklusiven Maßnahmen Unsicherheiten (vgl. Avramidis, Bayliss & Burden 2000). Diese lassen sich darunter subsumieren, dass Lehrkräfte auf ein Informationsdefizit bezüglich des Anforderungsspektrums der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf verweisen. Sie verfügen über keinerlei Vorwissen oder praktische Erfahrung, die Ausbildung bzw. Heranführung wird als defizitär beschrieben.

Diese Unsicherheiten sind nicht nur in der Aus- und Fortbildung (angehender) Lehrkräfte begründet, sondern auch in der Ausrichtung der Forschung. Die theoretischen Ansätze, Projekte und Metaanalysen der letzten Jahre klammern den Förderschulbereich bzw. inklusive Maßnahmen und die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf weitgehend aus (vgl. Seidel & Shavelson 2007). Es wird auf divergierende Voraussetzungen und Bedingungen (verschiedene Förderschwerpunkte, nicht zu vergleichende Belastungen usw.) verwiesen, die eine „gemeinsame“ Betrachtung aller Schularten nicht erlauben. Der Beitrag zu einer Klärung des Anforderungsspektrums ist insgesamt marginal. Publikationen aus dem sonderpädagogischen Bereich hingegen setzen meist spezifische Schwerpunkte. Auf Lehrerseite werden beispielsweise Arbeitsbedingungen (im Sinne von Rahmenbedingungen) und Belastung(erleben) untersucht (vgl. John & Stein 2008; Stempien & Loeb 2002). Veröffentlichungen zu Inklusion, speziell was die Anforderungen betrifft, sind, von einigen Ausnahmen abgesehen (z.B. der Inklusionsindex, Booth & Ainscow 2002), eher selten.

An diesen Defiziten setzen das im Folgenden beschriebene Projekt sowie die Workshops des Kongresses an. Zielsetzung ist die Erarbeitung eines *Anforderungsprofils für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf*. Dieses soll

- identitätsstiftend sein für Lehrende in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf und ihnen vor Augen führen, was für ihre Profession charakteristisch und sinngebend ist;
- Orientierung bieten für diejenigen, die in der Inklusion arbeiten (sollen);
- Studierenden und an einem Studium Interessierten zur Verfügung gestellt werden.

2. Das Projekt „Anforderungsanalyse für den Lehrerberuf“ – Ergebnisse aus dem Projekt und aus den Workshops der Tagung

2.1 Projekt, Vorgehen und Fragestellung

Zielsetzung des Forschungsprojekts *Anforderungsanalysen für den Lehrerberuf* ist die Erstellung von Anforderungsprofilen für verschiedene Schularten und Förderschwerpunkte. Die Projektergebnisse fließen im Sinne eines *Realistic Job Preview* ein in ein weiteres Projekt, den *Risiko-Check für das Lehramt*. Dieser soll Personen vor und während des Lehramtsstudiums unterstützen, individuelle Erwartungen, Motive und Wünsche mit dem Studium und dem zukünftigen Beruf abzugleichen. Zur Identifikation von Anforderungen wird auf einen Mixed-Method-Ansatz mit quantitativen und qualitativen Zugängen zurückgegriffen, u.a. *ermittelnde Gruppendiskussionen* (vgl. Lamnek 2010). Die Diskussionsgruppen setzten sich aus Lehrkräften und Lehrerausbildern der verschiedenen Schularten und Förderschwerpunkte zusammen. Insgesamt haben 167 Expertinnen und Experten aus Grund-, Haupt- und Realschule, Gymnasium sowie den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung teilgenommen; der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist in Planung. Die Expertinnen und Experten wurden nach Schulart/Förderschwerpunkt und Funktion in homogene Diskussionsgruppen eingeteilt. Die Diskussionen zu den Förderschwerpunkten und den Workshops wurden durch folgende Leitfragen strukturiert:

- *Was sind die Anforderungen der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf?*
- *Welche dieser Anforderungen sind besonders wichtig?*

Im Projekt erfolgt die Auswertung inhaltsanalytisch nach Mayring (2010). Mit dem Programm MAXqda wurde aus dem Material heraus ein Kategoriensystem der Anforderungen für jede Schulart bzw. jeden Förderschwerpunkt entwickelt. In den Workshops wurden die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern genannten Anforderungen durch Metaplankarten visualisiert, gruppiert und diskutiert.

2.2 Ergebnisse aus Projekt und Workshops

Das Anforderungsprofil der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf

Die im Rahmen der Workshops erarbeiteten Befunde gleichen den Ergebnissen der Gruppendiskussionen des Projekts. Gefragt nach Anforderungen der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf ergibt sich, fasst man die Nennungen¹ zusammen, folgendes Bild²:

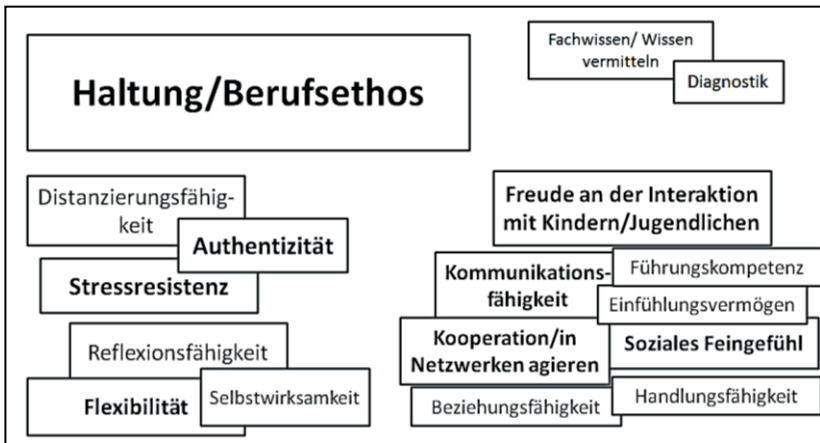


Abb. 1: Anforderungsprofil der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf

Die übergeordnete Anforderung liegt in der *Haltung* gegenüber den Schülerinnen und Schülern bzw. dem *Berufsethos*. Diese Haltung charakterisiert ein Workshopteilnehmer als „Schätze in den Kindern und Jugendlichen zu finden“ – entgegen der Defizitorientierung in den

¹ Die Darstellung ist grafisch dem Diskussionsverlauf angeglichen, in dem die Anforderungen geclustert wurden; die Häufigkeit der Nennung bzw. die Bedeutung einer Anforderung wird durch die Größe wiedergegeben.

² Das und die folgenden Anforderungsprofile werden zu den wichtigsten Aspekten zusammengefasst beschrieben. Eine ausführlichere Darstellung – tabellarisch einschl. Nennungszahlen sowie weiterer Beispiele aus den Diskussionen – ist bei Weiß, Kollmannsberger & Kiel (2013) und Weiß et al. (2014) zu finden.

Schülerinnen und Schülern das zu sehen, was diese wertvoll macht. Ähnliche Definitionen kennzeichnen auch die Gruppendiskussionen. Haltung bzw. Ethos sind im Sinne eines positiven Menschenbilds, einer humanistischen Grundhaltung zu verstehen. Es gilt, das teilweise schwierige Schülerklientel anzunehmen, wie es ist, und nach außen für dieses einzutreten.

Der Bereich sozialer Kompetenzen ist durch eine Orientierung am Kind/Jugendlichen geprägt. Durch *Einfühlungsvermögen* gelingt es, sich auf die Schülerinnen und Schüler und ihre spezifischen Problemlagen einzulassen und ihnen wertschätzend entgegenzutreten. Dies ist eng mit *Beziehungsfähigkeit* verknüpft, um „nah am Schüler dran zu sein. Oft ist man eine der wichtigsten oder gar die wichtigste Bezugsperson, man hat wesentlich mehr Bezug zum privaten Umfeld der Schüler“. Grundlegend für *Führungskompetenz* ist das Ausbalancieren eines gesunden Maßes an Nähe und Distanz zu den Schülerinnen und Schülern. Ein *authentisches Auftreten* bedeutet, „hinter seinen Überzeugungen zu stehen, mit seinem Wesen hinter dem zu stehen, wie man handelt und was man sagt“, es sichert der Lehrkraft Glaubwürdigkeit und Autorität. *Kommunikationsfähigkeit* ist beschrieben als eine klare, anpassungsfähige Sprache sowie mündliche und schriftliche Artikulationsfähigkeit; integriert darin sind auch die Fähigkeit, „Gutachten ohne sprachliche Mängel“ erstellen zu können sowie Techniken der Gesprächsführung. Die Zusammenarbeit mit externen Akteurinnen und Akteuren (z.B. medizinische Einrichtungen, Jugendamt) erfordert die *Fähigkeit zur Kooperation*. Das Herstellen von und Agieren in Netzwerken wird als eine zentrale Anforderung empfunden. Als eine Besonderheit wird ausschließlich im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung auf *Handlungsfähigkeit* verwiesen. Diese ist definiert als Handeln in akuten Gefährdungssituationen und ist gleichbedeutend mit der Fähigkeit zur Deeskalation. Sie umfasst Strategien, um in jeder Situation mehrere Alternativen zur Verfügung zu haben.

Bei den personalen Kompetenzen werden *Stressresistenz* und *Belastbarkeit* als von großer Tragweite eingestuft, ebenso

Distanzierungsfähigkeit, denn „keine Distanzierungsfähigkeit zu haben, ist, wie sich in ein Piranha-Becken zu stürzen – die Kinder fressen einen“. *Selbstwirksamkeit* ist hilfreich, da man damit konfrontiert ist, dass sich „Fortschritte bei Schülern oft sehr langsam einstellen bzw. viele Ohnmachtserlebnisse auftreten“, „Sinnerleben“ bzw. das Gefühl des „Wirksam-Seins“ spielt eine wichtige Rolle. *Flexibilität* bedeutet, dass es besonders Lehrenden leicht fallen sollte, sich in neuen Situationen zurecht zu finden. *Reflexionsfähigkeit* ist im Sinne von Selbstreflexion bedeutsam.

Fachliche Kompetenzen sind insgesamt untergeordnet. Sie finden als das Schaffen von Lernkontexten Erwähnung, zudem werden diagnostische Kenntnisse angeführt.

Anforderungsprofile anderer Schularten als Vergleich

Um Gemeinsamkeiten wie auch Entwicklungsfelder herauszuarbeiten und Möglichkeiten der Kooperation von Lehrkräften mit und ohne sonderpädagogische Ausbildung/Erfahrungen diskutieren zu können, erfolgt eine Gegenüberstellung mit den Anforderungsprofilen von Grundschule und Gymnasium. Ein Abgleich der Profile geschieht im dritten Abschnitt.

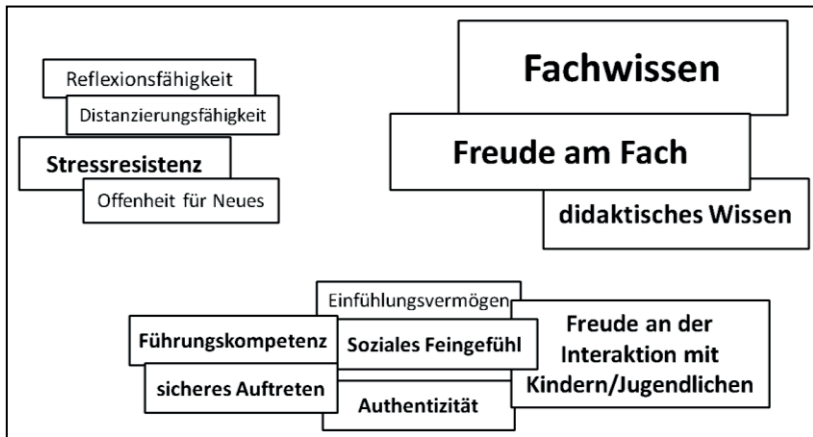


Abb. 2: Anforderungsprofil für die Grundschule

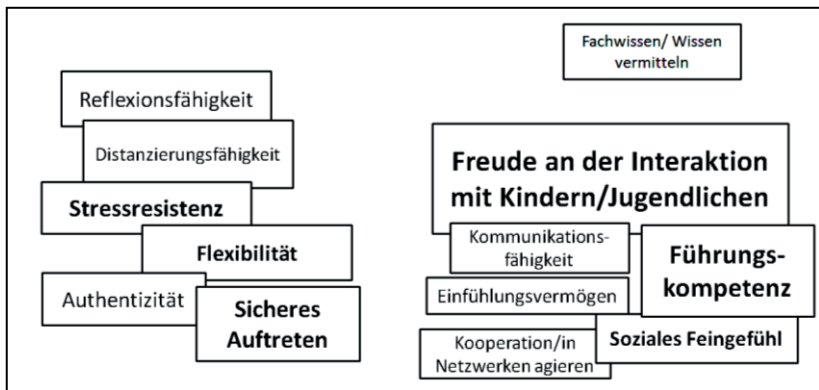


Abb. 3: Anforderungsprofil für das Gymnasium

3. Schlussfolgerungen: Wie können alle beteiligten Lehrkräfte voneinander lernen und kooperieren?

Zusammenfassend ist das Anforderungsprofil der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf folgendermaßen charakterisiert:

- Die übergeordnete Anforderung liegt in einer positiven, humanistischen *Grundhaltung* gegenüber den Schülerinnen und Schülern.
- Die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern basiert auf dem Aufbau einer *vertrauensvollen und verlässlichen Beziehung*.
- Eine *Kooperation* und Vernetzung mit inner-/außerschulischen Akteurinnen und Akteuren ist erforderlich.
- Das Fachwissen ist gegenüber den Regelschularten weniger domänenspezifisch ausgerichtet; es geht um das Schaffen „*lebensnaher*“ *Lernkontexte* und um *diagnostisches Wissen*.

Daraus lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Profilen anderer Schularten ableiten. Gemeinsamkeiten, wie sie z.B. in einer grundsätzlichen Orientierung am Kind/Jugendlichen liegen, können Identifikation zwischen Lehrenden mit Blick auf eine Zusammenarbeit in der Inklusion schaffen. Die bestehenden Unterschiede sind als Entwicklungsfelder, als Ansatzpunkte für Diskussion zu sehen. Sie zeigen auf, wo noch eine Annäherung notwendig ist und wo u.a. über Formen einer Kooperation zwischen verschiedenen Fachkräften nachgedacht werden kann und muss (vgl. Gebhardt et al. 2013).

Zu diskutieren sind beispielsweise

- *die Frage des diagnostischen Wissens*: Dafür werden Regelschullehrkräfte bisher nicht oder kaum ausgebildet. Es stellt sich daher die Frage, ob überhaupt bzw. über welche diagnostischen Kenntnisse alle Lehrpersonen in inklusiven Maßnahmen verfügen sollen oder ob der Bereich der Diagnostik nicht eine Möglichkeit für Synergien mit Lehrpersonen mit einer sonderpädagogischen Ausbildung sein könnte (vgl. Gebhardt et al. 2013). In dieser Diskussion ist auch das Fachlehrerprinzip an Realschulen und Gymnasien zu berücksichtigen (vgl. Feyerer & Prammer 2003).
- *die Frage der inner- und außerschulischen Kooperation*: Die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf macht eine Kooperation innerhalb der Schule sowie mit einer Vielzahl außerschulischer Akteurinnen und Akteure unumgänglich. Auch hier kommen mit dem Fachlehrerprinzip verbundene

- Herausforderungen zum Tragen, denn ein intensiver Austausch ist durch die hohe Zahl beteiligter Personen erschwert (vgl. Feyerer & Prammer 2003; Gebhardt et al. 2013). Ebenso haben Lehrpersonen aller Regelschularten hier noch erhebliches Entwicklungspotential.
- *die Frage der Haltung* (vgl. Haeberlin 1999): Wie gerade dieses Entwicklungsfeld angegangen werden kann, erscheint auf den ersten Blick nicht ganz leicht, ist hier doch von (tiefgreifenden) Veränderungsprozessen bezüglich Einstellungen und Selbstverständnis auszugehen. Unterstützend wirken könnte, so die Diskussion in den Workshops, die Kooperation mit Lehrpersonen, die bereits in inklusiven Settings tätig sind/waren und Erfahrungen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf haben. Neben einer gemeinsamen schulischen Tätigkeit würden sich auch Möglichkeiten des Austauschs wie gemeinsame Supervision, Intervision und Fallberatungen anbieten.

Literatur

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. In: Teaching and Teacher Education 16, S.277-293.
- Bertelsmann-Stiftung (2012): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9FE1D60839300339/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf (27-08-2013).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002): Index for inclusion: Developing learning and participation in school. <http://www.eenet.org.uk> (14-04-2014).
- Eberl, D. (2000): Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Witterschlick, Bonn: Wehle.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I: Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gebhardt, M., Krammer, M., Schwab, S. & Gasteiger Klicpera, B. (2013): Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerIn und Sonderpädagogin in der Integration. Eine Untersuchung in integrativen Klassen in der Steiermark. In: Heilpädagogische Forschung 39, H. 2, S.54-62.

- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4, S.275-290.
- Haerberlin, U. (1999): Heil- und sonderpädagogische Lehrerbildung – Wozu eigentlich? In: Heimlich, U. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration*. Stuttgart: Kohlhammer, S.129-146.
- John, D. & Stein, R. (2008): Lehrgesundheit: Forschungsstand und Schlussfolgerungen - unter besonderer Berücksichtigung von Lehrerinnen und Lehrern in Kontexten der Erziehungshilfe. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 11, S.402-411.
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. 5., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktual. u. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007): Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in disentangling Meta-Analysis Results. In: *Review of Educational Research* 77, H. 4, S.454-499.
- Stempien, L. R. & Loeb, R. C. (2002): Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. In: *Implications for Retention Remedial and Special Education* 23, H. 5, S.258-267.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013): Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 5, H. 2, S.167-186.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M., Lerche, T., Oubaid, V. & Kiel, E. (2014): The pedagogic signature of special needs education. In: *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2014.895554.

Zu den Autoren

Dr. Sabine Weiß. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Anforderungen im Lehrerberuf/schulartsspezifische Anforderungsprofile; Lehrgesundheit und Prävention; Schulische Beratung
 sabine.weiss@edu.lmu.de

Prof. Dr. Ewald Kiel. Professor für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Lehrergesundheit und Prävention; Anforderungen im Lehrerberuf; interkulturelle Didaktik und Wissensorganisation.
kiel@lmu.de



**Teil III:
Gestaltungsansätze inklusiver Settings**

Sozialarbeit/Sozialpädagogik: relevante Unterstützerinnen inklusiver und demokratiefördernder Prozesse in Regelschulen

1. Politische Ausgangslage

Wenn wir uns aktuell bildungspolitisch mit Inklusion beschäftigen – insbesondere mit Fragen der konkreten Umsetzung im Schulalltag, dann fangen wir im engeren Sinne nicht bei „Null“ an. Die Aufregung, die mit der Forderung nach Inklusion zu beobachten ist, kann vor dem Hintergrund der bereits seit Mitte der 1970er Jahre bestehenden Integrationsbewegung/-pädagogik nur bedingt nachvollzogen werden (vgl. u.a. Preuss-Lausitz 2011; Schnell 2003). Nachvollziehbar ist, dass die Mehrheit der Regelschullehrerinnen und Regelschullehrer bislang kaum bis keine Erfahrung mit der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler oder mit inklusiven Prozessen hat. Nur 25 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden im Schuljahr 2011/12 im bundesdeutschen Durchschnitt integrativ beschult (vgl. Klemm 2013). Nicht nachzuvollziehen ist, dass die seit beinahe 40 Jahren bestehenden Erfahrungen mit der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler bei dieser Debatte nahezu ausgeblendet werden. Die Integrationspädagogik, die aus fachlich-politischer Perspektive auch als eine Art Vorläufermodell der (schulischen) Inklusion gesehen werden kann, hat wissenschaftlich fundiert bewiesen, nicht nur *dass*, sondern auch *wie* die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Regelschulen gelingen kann. Es liegen umfangreiches Fachwissen und vielfältige Materialien darüber vor, welche Rahmenbedingungen, schulischen Strukturen sowie methodisch-didaktischen Angebote die Integration behinderter Schülerinnen und Schüler ermöglichen (vgl. u.a. Lanfranchi & Steppacher 2012). Darüber hinaus wurde belegt, dass *alle* Schülerinnen

und Schüler in puncto Förderung individueller Leistungsfähigkeit von den differenzierten und individualisierten Unterrichtsmethoden profitieren (vgl. u.a. Preuss-Lausitz 2011). Das Neue an der (Heraus-)Forderung von Inklusion – im Unterschied zur Integration (pädagogik) – ist, dass der Fokus nicht nur auf Kinder mit Beeinträchtigungen gerichtet ist, sondern dass der Anspruch weitreichender und grundlegender ist: Inklusion erfordert eine Haltung, Struktur und Praxis, die sicherstellt, dass *alle* Schülerinnen und Schüler willkommen sind, niemand ausgeschlossen bzw. ausgesondert wird und die Teilhabebedingungen so gestaltet sind, dass *alle* Schülerinnen und Schüler am gesamten Schulgeschehen uneingeschränkt teilnehmen können. Hinzu kommt, dass die Forderung der Inklusion nicht nur einige wenige engagierte Akteure anspricht, sondern seit Ratifizierung und Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention letztlich alle Lehrkräfte betrifft.

Der Anspruch der Inklusion widerspricht gängigen Strukturen in Schulen, wie z.B. Homogenitätsbestrebungen (Frontalunterricht, zielgleicher Unterricht) und Selektionsmechanismen, die mit gesellschaftlich konstruierten Zuschreibungsprozessen einhergehen und soziale Ungleichheitslagen produzieren. Die Widerstände, die dem Konzept der Inklusion entgegengebracht werden, sowie die Zweifel und Bedenken, dass Inklusion nicht umsetzbar sei, sind nicht selten genau dieser an den Grundfesten des Systems rüttelnden Herausforderung geschuldet: Inklusion tatsächlich umzusetzen hieße nicht nur, ein Bewusstsein für Benachteiligungs- und Ausgrenzungsmechanismen zu entwickeln, an denen Lehrpersonen womöglich selbst beteiligt sind, sondern auch, diesen Mechanismen mithilfe geeigneter Maßnahmen gezielt entgegenzuwirken. Vor diesem Hintergrund und darüber hinaus wären erforderlich:

- selbstreflexive Prozesse, die eine Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen sowie Unsicherheiten und Ängsten – ohne moralischen Stress – erlauben;
- ein vorurteilsbewusster Umgang mit Schülerinnen und Schülern, der jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler und

- ihrer/seiner spezifischen Lebenssituation und ihren/seinen Entwicklungsbedarfen gerecht wird;
- ein differenzierter und individualisierter Unterricht, der das Gemeinschafts-erleben nicht außer Acht lässt;
 - eine multiprofessionelle und interdisziplinäre Zusammenarbeit auf Augenhöhe, in der jede Profession wertgeschätzt wird und ihren spezifischen fachlich-fundierte Beitrag zur Umsetzung von Inklusion leistet.

Diese Anforderungen sind nicht nur komplex, sondern waren zudem bislang auch in der Regel nicht Gegenstand in Lehramtsausbildungen. Insofern sind die Abwehr und der Widerstand gegen Inklusion – soweit sie mit der Antizipation von Überforderungssituationen gleichgesetzt werden – nachvollziehbar. Jedoch: Die Sorge, den anstehenden Herausforderungen nicht gewachsen zu sein, darf nicht dazu führen, das Konzept der Inklusion grundsätzlich in Frage zu stellen, geschweige denn abzuwerten. Vielmehr sollten Lehrkräfte ausreichend Raum, Zeit und adäquate Qualifizierungsangebote erhalten, um sich dem Thema Inklusion anzunähern und die fehlenden Kompetenzen zu erwerben. Zugleich gilt zu berücksichtigen: Die Umsetzung von Inklusion in der Schule kann und soll keine „one-man oder one-woman-show“ sein, sondern braucht, wie bereits erwähnt, eine gute fachliche Zusammenarbeit verschiedener Professionen, im Idealfall: Schulpädagogik, Sonderschulpädagogik, Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Psycho-therapie/Supervision, Medizin/Pflege.

Im Folgenden soll nun der Fokus auf die Sozialarbeit/Sozialpädagogik gerichtet und aufgezeigt werden, welchen Beitrag sie bei der Umsetzung von Inklusion im Schulalltag leisten kann und sollte.

2. Sozialarbeit/Sozialpädagogik und ihr Beitrag zur Inklusion

Angebote der Sozialarbeit/Sozialpädagogik finden im schulischen Kontext in sehr unterschiedlicher Weise Anwendung und sind abhängig von Bedingungen auf Landes- und kommunaler Ebene. Konkrete Angebote erfolgen in der Regel im Rahmen der Kooperation von

Jugendhilfe und Schule, in Form von sozialpädagogischen Projekten zu ausgewählten Themen (u.a. Anti-Gewalt-/Mobbing, Erlebnispädagogik, Kulturarbeit, Berufsberatung) und/oder durch Aktivitäten (un)befristet angestellter Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter.

Die Bedarfe von Schulen für die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe oder die Einbindung von Sozialpädagogik oder Schulsozialarbeit waren bislang auch ohne die Anforderung der Inklusion gegeben. Entsprechend wurden und werden sowohl präventive und persönlichkeitsbildende Angebote als auch krisen- bzw. konfliktbezogene Projekte oder Maßnahmen in vielfältiger Weise durchgeführt (vgl. Braun & Wetzel 2006; Kilb & Peter 2009). Für die Schulsozialarbeit lässt sich in diesem Zusammenhang folgendes Aufgabenspektrum konkretisieren:

- Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler (Persönlichkeitsentwicklung, Krisenintervention);
- Gruppen- und Projektarbeit (z.B. präventive, themenspezifische Angebote);
- Beratung von Lehrerinnen, Lehrern und Eltern;
- Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen (vgl. Speck 2009).

Welche besonderen Anforderungen ergeben sich nun mit dem Anspruch der Inklusion im schulischen Alltag? Lassen sich diese durch die bereits vorhandenen sozialpädagogischen oder schulsozialarbeiterischen Angebote abdecken oder sind damit andere, neue Herausforderungen verbunden?

Unter Berücksichtigung der Praxiserfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse der Integrationsforschung der letzten Jahrzehnte (vgl. u.a. Eberwein & Knauer 2009; Preuss-Lausitz 2011; Lanfranchi & Steppacher 2012; Schnell 2003) sowie der mit der Umsetzung von Inklusion zu erwartenden zusätzlichen Anforderungen lassen sich folgende inklusionsspezifischen Bedarfe konstatieren:

(a) Wie gelingt ein vorurteilsbewusster und diskriminierungsfreier Umgang mit Verschiedenheit, wobei Behinderung nur einen Aspekt von Verschiedenheit darstellt, neben z.B. kultureller, sozialer, religiöser, sexueller Vielfalt?

(b) Wie können auch jene Schülerinnen und Schüler in der Schule *gehalten* werden, die Lehrkräfte an ihre pädagogischen oder persönlichen Grenzen bringen? Allen voran seien hier Schülerinnen und Schüler mit extremen Verhaltensauffälligkeiten genannt (vgl. hierzu auch Preuss-Lausitz 2013; Ziebarth 2011).

(c) Welche Vernetzungen oder Kooperationen mit dem Sozialraum, z.B. mit Vereinen, Fachdiensten, Beratungsangeboten sind unter Inklusionsgesichtspunkten notwendig und sinnvoll?

(d) Wie kann der Übergang von der Kita zur Regelschule und von der Regelschule in die Arbeitswelt inklusionsorientiert gestaltet werden? Welche spezifische Beratung brauchen z.B. Kinder und Jugendliche mit Behinderung, Migrationsgeschichte oder aus bildungsfernen Familien?

(e) Welche neuen Anforderungen ergeben sich für die Elternarbeit?

Wie diesen Anforderungen in der Praxis begegnet werden kann, wird im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele exemplarisch aufgezeigt.

2.1 Umgang mit Verschiedenheit - am Beispiel der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen

Gelungene soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in integrativen/inkluisiven Regelschulkontexten ist nicht allein dadurch sichergestellt, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf gemeinsam eine Schule oder Klasse besuchen. Preuss-Lausitz (2011, S.173) fasst die Erkenntnisse der Integrationsforschung der 1980/90er Jahre diesbezüglich wie folgt zusammen: „Kinder mit Behinderungen sind oft gut sozial in ihre Klassen integriert. Diese soziale Integration ist dort, wo sie weniger gelingt, nicht an die Behinderung gebunden, sondern an soziales Verhalten: Wo Kinder aggressiv und/oder kontaktstörend sind, ob mit oder ohne Behinderungsetikett, ist ihre Akzeptanz gefährdet“. Eine aktuellere empirische Untersuchung im Kontext des Gemeinsamen Unterrichts gibt zu erkennen, dass Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale/soziale Entwicklung, Sprache oder Hören „signifikant seltener den Gruppen der beliebten

und durchschnittlich integrierten Schüler und signifikant häufiger der Gruppe der abgelehnten Schüler (angehören) als ihre Klassenkameraden ohne SFB“ (Huber 2008, S.10). Fast jede zweite Schülerin bzw. jeder zweite Schüler mit den genannten Förderbedarfen (47,7 Prozent) wird abgelehnt.

Hier deutet sich nicht nur weiterer Forschungsbedarf an, nämlich zu untersuchen, welche intrapsychischen Prozesse bei Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf ablaufen, die zu Ablehnung oder Ausgrenzung von Kindern mit Förderbedarfen führen, sondern es zeigt sich auch auf der pädagogischen Ebene ein deutlicher Handlungsbedarf, nämlich den Umgang mit Verschiedenheit (hier das Anderssein) im Schulalltag zu thematisieren. Konkrete pädagogische oder politische Ansätze, die sich in der Praxis eignen, wären das Kompetenztraining ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (vgl. Sielert et al. 2009), das Social Justice Training (vgl. Czollek et al. 2012), die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz (vgl. Gramelt 2010; Trisch 2013) sowie bildungspolitische Materialien, die das Thema Normalität und Normalitätsvorstellungen kritisch beleuchten (vgl. u.a. Ulrich 2006). Diese pädagogische Arbeit kann von den Lehrkräften nicht oder zumindest nicht allein bewältigt werden, sondern sollte durch fachlich-fundierte Unterstützung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern erfolgen. Im Idealfall erarbeitet die Schule unter Beteiligung aller (fachlichen) Akteure ein gemeinsames Konzept zum Umgang mit Verschiedenheit. Dieser Prozess kann durch die Arbeit mit dem „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz 2003) angestoßen und begleitet werden.

2.2 Demokratieerziehung und Partizipation

Eine eher präventiv ausgerichtete und zugleich nachhaltig wirksame Möglichkeit, einen vorurteilsbewussten Umgang mit Verschiedenheit im Schulalltag zu entwickeln und damit Ablehnung oder Diskriminierung von Verschieden-/“Anders“-Sein zu verhindern sowie Akzeptanz und Toleranz zu fördern, stellt die Demokratieerziehung bzw. die demokratiepädagogische Arbeit dar (vgl. u.a. Sonntag 2010).

„Inklusion und Anerkennung sind [...] Grundvoraussetzungen einer guten Gesellschaft, und die dafür erforderlichen Kompetenzen im Bildungsprozess der Individuen müssen vornehmlich in Schulen entwickelt werden. [...]. Wer in einer demokratischen Lern- und Lebenswelt aufwächst, wird in der Regel einen demokratischen Habitus erwerben“ (Edelstein et al. 2009, S.9ff.).




Am Beispiel der Gemeinschaftsgrundschule Pannesheide (NRW) soll veranschaulicht werden, wie Partizipation und Demokratieerziehung im Schulalltag umgesetzt werden kann (www.gs-pannesheide.de/). Seit 1995 realisiert die Schule ein integratives bzw. inklusives Schulleben und hat für ihre außerordentliche Demokratie fördernde Arbeit diverse Auszeichnungen erhalten, z.B. das Gütesiegel: Schule ohne Rassismus – Schule für Courage.


Bereits vor Schuleintritt werden Schülerinnen, Schüler und Eltern über die so genannten „10 Gebote“ der Schule informiert. Mit ihrer Unterschrift verpflichten sie sich zur Einhaltung der Verhaltensregeln, die jede Schülerin bzw. jeden Schüler vor Diskriminierung jeglicher Art schützen. Mit den „10 Geboten“ wird nicht nur eine Orientierungshilfe für das eigene Verhalten gegeben, sondern zugleich auch das Bewusstsein für Ausgrenzung und Diskriminierung gegenüber anderen geschärft¹.

¹ Mit freundlicher Genehmigung der Pannesheider Grundschule darf das schulinterne Material in diesem Beitrag veröffentlicht werden. Das Handout wurde von der Schulsozialarbeiterin Christiane Hauschulz erstellt.

Grundschule Pannesheide

Städtische Gemeinschaftsgrundschule Herzogenrath
Pannesheider Str.51 52134 Herzogenrath
Tel.: 02407/3828 Fax: 02407/919824
Mail: GSPannesheide@Schule.Herzogenrath.de
Internet: www.GS-Pannesheide.de




+

10 Gebote

einer Schule ohne Rassismus
Schule mit Courage

Ich will, dass an meiner Schule **kein Kind diskriminiert** wird!
Das bedeutet für mich:

1. **Niemand darf eingeschüchtert werden und soll Angst haben müssen!**
2. **Niemand darf Gewalt durch Andere erfahren!**
3. **Niemand darf gehänselt, abgewertet oder ausgegrenzt werden wegen seines Äußeren, seiner Sprache, seiner Hautfarbe, Herkunft oder seines Anders Seins!**

So Sorge ich aktiv mit dafür, dass jedes Kinde sich sicher, angenommen und respektiert fühlt:

4. **Ich mache mir klar, dass alle Menschen verschieden und gleichberechtigt sind!**
5. **Ich achte** den Anderen, höre ihm zu und **nehme ihn** mit seinen Gedanken und Gefühlen **ernst!**
6. **Ich sehe nicht weg**, wenn bei uns jemand bedrängt, ausgeschlossen, verletzt oder gedemütigt wird!
7. **Ich suche mir Verbündete**, wenn ich sehe, dass jemand abgewertet wird!
8. **Ich bin wachsam** und bringe Verstöße immer wieder zur Sprache!
9. **Ich verurteile** sofort jede Art von Ausgrenzung, egal von wem sie kommt!
10. **Ich stelle mich** dem oder der Angegriffenen **schützend** und **stärkend** zur Seite!

Ich setze mich mit dafür ein:

- **dass an meiner Schule mindestens einmal im Jahr ein Projekt zum Thema: Diskriminierung und Rassismus durchgeführt wird!**

Das finde ich wichtig, um den fairen Umgang miteinander immer wieder gemeinsam einüben zu können und damit wir dies auch nach unserer Schulzeit nicht vergessen!

= WIR !

Datum: _____ Name: _____ Klasse: _____

Abb. 1: Die „10 Gebote“ der Grundschule Pannesheide

Darüber hinaus wird in der Schule ein umfangreiches Konzept der Demokratieerziehung und Partizipation gelebt: Jede Schülerin und jeder Schüler soll von Anfang an die demokratisch geprägte,

multikulturelle und globalisierte Gesellschaft kennen und verstehen lernen und sich als respektvolles, hilfsbereites und verantwortliches Mitglied in der Schulgemeinschaft verantworten lernen (vgl. Edelstein et al. 2009). Die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsgrundschule Pannesheide werden daher ermutigt, sich in den verschiedenen Gremien der Schule einzubringen, z.B. Morgenkreis, Klassenrat, Häuserkonferenz, Kinderparlament, KLOGS (Kinderleitung OGS), Streitschlichterinnen und Streitschlichter, Schiedsrichterdienst, Naturschulhofschützer, Pausenausleihdienste. Mit Hilfe ihres Demokratie und Partizipation fördernden Konzeptes in Verbindung mit weiteren pädagogischen Angeboten zur Stärkung der Selbstwirksamkeit und der Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung (vgl. ebd.) gelingt es der Pannesheider Grundschule, jede Schülerin und jeden Schüler in seinen Potenzialen und Grenzen wertschätzend wahrzunehmen – dies gilt auch für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, denen die vielfältigen Möglichkeiten, sich einzubringen und Potenziale zu entfalten, entgegenkommen. Eine wesentliche Bedingung für das Gelingen dieser Arbeit besteht darin, dass das Konzept von allen Akteuren des Schulalltags mitgetragen und von einer fest angestellten Sozialpädagogin im Rahmen von Schulsozialarbeit im Wesentlichen organisiert und gestaltet wird.

2.3 Nichtaussondern von Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen

Wie bereits mehrfach angedeutet, stellen Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten eine große Herausforderung im Schulalltag dar, die auf Seiten von Lehrkräften zu Überforderungen und Ausschlussimpulsen führen kann. „Um diese Schüler entsteht [...] sehr häufig eine gereizte Energie, die geprägt ist von Gefühlen wie Hilflosigkeit und (berechtigter) Angst vor Versagen bei den Erwachsenen. Diese als äußerst unangenehm erlebten Gefühle werden in der Regel von den oft sehr zahlreichen Beteiligten (Eltern, Pädagogen, Ärzten, Therapeuten, Sozialarbeitern etc.) dadurch abgespalten, dass sie als Vorwürfe, Ärger und

Inkompetenzzuweisungen auf die jeweils anderen projiziert werden. [...] Die Pädagogen sind also nicht nur gefragt in diesem Spannungsfeld gute Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu entwickeln und zu schärfen, sie müssen auch deutlich führend und Grenzen setzend auftreten können“ (Ziebarth 2012, S.192f.). In der Fläming-Grundschule (Berlin) ist im Zuge ihrer langjährigen Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht (GU) von Kindern mit und ohne Förderbedarf ein ausgefeiltes Schulkonzept entwickelt worden, das u.a. auch die Nichtaussonderung und bestmögliche Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten gewährleisten möchte. Konkrete Maßnahmen, die hierbei zur Anwendung kommen, sind:

- intensive fallbezogene multiprofessionelle Beratungen in Jahrgangsstufen-konferenzen;
- Identifizieren und Installieren von Fördermöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule;
- psychotherapeutische Arbeit in der Schule;
- gezielte und intensive Elternberatung
- sowie regelmäßige Supervision (vgl. Ziebarth 2011; 2012).

Weitere Modelle und Ansätze, um Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten im Regelschulsystem zu integrieren, sind auch im Rahmen der Integrationsforschung insbesondere von Preuss-Lausitz (2004; 2005; 2013) aufgezeigt worden. Die Relevanz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik wird auch hier mehr als deutlich, jedoch sollte sie nicht dazu missbraucht werden, Selektionspraktiken auszuführen, indem verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler vorrangig in separaten Kleingruppen betreut oder in time-out-Räume geschickt werden, um sie von der Klassengemeinschaft fernzuhalten. Vielmehr sollte es darum gehen, ein von allen Akteuren getragenes und für die jeweiligen schulstrukturellen Bedingungen passendes Konzept der Integration und Förderung von Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen zu entwickeln.

2.4 Vernetzungen und Kooperationen

Eine weitere Gelingensbedingung für inklusive schulische Prozesse stellt die Vernetzung mit dem Sozialraum dar, wobei recht unterschiedliche Handlungsbedarfe der Ausgangspunkt sind. Im Folgenden wird eine Übersicht relevanter Vernetzungen/Kooperationen gegeben, die z.B. im Rahmen von Schulsozialarbeit angebahnt und gepflegt werden könnten:

- Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen und weiterführenden integrativen/inklusiven Schulen (v.a. zur Übergangsgestaltung);
- Kooperation mit Erziehungsberatungsstellen und anderen Jugendhilfe-einrichtungen (Beratung/Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler, Elternarbeit, Beratung bei Sozial-/Jugend-/Familienhilfeangeboten etc.);
- Zusammenarbeit mit psychotherapeutische Praxen (Vermittlung in Therapie von Kindern/Jugendlichen wie auch von Eltern; Organisation von Inhouse-Angeboten);
- Kooperation mit Jugendzentren/-häusern, Sportvereinen u.ä. (Optionen für integrative/inklusive Freizeitgestaltung);
- Zusammenarbeit mit dem zuständigen Reha-Team der Agentur für Arbeit und Integrationsämtern/-fachdiensten; Integrationsunternehmen etc. (individuelle Berufswahlberatung; Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf unter Berücksichtigung integrativer/inklusive Arbeitsmöglichkeiten).

3. Fazit

Die Umsetzung von Inklusion in der Schule ist keine leichte Aufgabe. Ganz im Gegenteil, sie ist hochkomplex und erfordert vielfältige Qualifikationen und Kompetenzen. Lehrkräfte können und sollen weder mit der konzeptionellen Arbeit noch der Umsetzung in der Praxis allein gelassen werden, sondern vielmehr die Ressourcen und Synergien einer multiprofessionellen Zusammenarbeit nutzen können. Die Sozialarbeit/Sozialpädagogik sollte hierbei eine relevante Funktion

einnehmen und ihre Expertise einbringen. Dies setzt allerdings voraus, dass sie seitens der Schulpädagogik als gleichwertige und gleichberechtigte Partnerin anerkannt und in ihrer Arbeit wertgeschätzt und unterstützt wird. Konkret zeigte sich dies an einer angemessenen personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, an ihrer selbstverständlichen Beteiligung an Konferenzen und anderen relevanten Fach-/Arbeitskreisen sowie an gemeinsamen, multiprofessionellen Lösungsfindungen auf Augenhöhe.

Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Braun, K.-H. & Wetzel, K. (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Czollek, L. C., Perko, G. & Weinbach, H. (2012): Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Übungen (Pädagogisches Training). Weinheim, München: Juventa.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2009): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Edelstein, W., Frank, S. & Sliwka, Anne (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gramelt, K. (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, Ch. (2008): Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. In: Heilpädagogische Forschung, H. 1, S.2-14.
- Kilb, R. & Peter, J. (2009): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lanfranchi, A. & Steppacher, J. (2012): Schulische Integration gelingt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (2004): Schwierige Kinder – schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim, Basel: Beltz.

- Preuss-Lausitz, U. (2005): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2011): Integration und Inklusion von Kindern mit Behinderungen – ein Weg zur produktiven Vielfalt in einer gerechten Schule. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Hohengehren: Schneider, S.161-180.
- Preuss-Lausitz, U. (2013): Schwierige Kinder – Schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schnell, I. (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim, München: Juventa.
- Sielert, U., Jaeneke, K., Lamp, F. & Selle, U. (2009): Kompetenztraining »Pädagogik der Vielfalt«. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim, München: Juventa.
- Sonntag, M. (2010): Eine inklusive Schule ist eine demokratische Schule. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion, H. 4, S.220-227.
- Speck, K. (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Trisch, O. (2013): Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis. Stuttgart: ibidem Verlag.
- Ulrich, S. (2006): Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Praxishandbuch für die politische Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ziebarth, F. (2011): Psychotherapeutische Strukturen zur Unterstützung inklusiver Pädagogik. In: Gemeinsam leben. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2, S.67-75.
- Ziebarth, F. (2012): Eine Schule für alle – am Beispiel der Fläming-Grundschule in Berlin. In: Lanfranchi, A. & Steppacher, J. (Hrsg.): Schulische Integration gelingt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.185-196.

Zur Autorin

Prof. Dr. Bettina Bretländer, Professorin für Pädagogik und Integration unter besonderer Berücksichtigung von Förderbedarfen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung des Fachbereichs Soziale Arbeit & Gesundheit der Frankfurt University of Applied Sciences. Arbeitsschwerpunkte: Behinderung, Integrationspädagogik, Inklusion (Fokus: Schule, Jugendarbeit), Umgang mit Verschiedenheit in pädagogischen Kontexten/Bildungsarbeit, Konzeptarbeit/Praxistransfer.

bretlaen@fb4.fra-uas.de

Gemeinsames Mathematiklernen - im Spiegel von Inklusion

Internationale Forschungsergebnisse zum inklusiven Unterricht zeigen, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf (im Lernen) sowohl kurz- als auch langfristig positiv auf der Leistungsebene in den Fächern Deutsch und Mathematik vom gemeinsamen Unterricht profitieren (vgl. Ruijs & Peetsma 2009). Trotzdem gilt Mathematikunterricht als ein Unterricht, in dem Inklusion schwer umzusetzen ist (vgl. Ratz & Wittmann, 2011). Dafür wird zum einen der Aufbau der Mathematik als hierarchisch gegliedertes Fach verantwortlich gemacht, zum anderen gehen Lehrkräfte häufig davon aus, dass Kinder mit Förderbedarf im Lernen oder in der geistigen Entwicklung von einem Unterricht überfordert sind, der sich an den Prinzipien des aktiv-entdeckenden Lernens ausrichtet. Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Förderbedarf im Lernen von einem Unterricht profitieren, der Mathematiklernen als konstruktiven entdeckenden Prozess versteht und organisiert (vgl. Moser Opitz 2008; Scherer 1995). Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der geistigen Entwicklung können wie Ratz (2009) am Beispiel von Denkspielen herausstellt, eigenständige Entdeckungen zu mathematischen Phänomenen machen.

Doch eine grundsätzliche Ausrichtung des Mathematiklernens auf aktiv-entdeckende Prozesse bedeutet nicht, Kindern mit Lernschwierigkeiten, eingeschränkten Vorkenntnissen oder sonderpädagogischem Förderbedarf „lediglich Freiräume zum Entdecken und Produzieren zu eröffnen“ (Wember 1999, S.285). Kindern müssen gezielte Hilfestellungen gegeben werden, beispielsweise durch geeignete Lernumgebungen, in denen sie die für sie wesentlichen Inhalte erarbeiten können. Die Kompetenzen der Kinder sind zu

diagnostizieren, individuelle Ziele zu formulieren und im Unterricht Hilfen so bereit zu stellen, dass die Kinder gesteckte Ziele auch erreichen können (vgl. Wember 2013).

Um im eigentlichen Sinne auch *gemeinsam Mathematik zu lernen*, sollten bei der Unterrichtsorganisation Lernsituationen, in denen die Kinder individuell ihre Ziele verfolgen und Situationen, in denen gemeinsam kooperierend oder unterstützend gearbeitet wird, umgesetzt werden - so wie Wocken es bereits 1998 allgemein für den gemeinsamen Unterricht skizziert (vgl. Häsel-Weide & Nührenböcker 2013a). Gemeinsames Mathematiklernen im Spiegel von Inklusion bedeutet damit sowohl eine individuelle Förderung von Kindern als auch die Gestaltung gemeinsamer Lernsituationen im Fach Mathematik.

1. Individuelle mathematische Förderung

Bei einer individuellen Förderung kann auf vorhandene und erprobte Materialien zurückgegriffen werden: Schulbücher und Aufgabensammlungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Fördermaterialien für spezielle mathematische Inhalte können zur individuellen Förderung genutzt und in unterschiedlichen organisatorischen Settings eingesetzt werden. Bei der Auswahl sollte geprüft werden, inwiefern das Unterrichtsmaterial aktiv-entdeckendes Lernen ermöglicht und mathematikdidaktischen Standards und Leitlinien entspricht, um zu vermeiden, dass ein äußerlich offener und individualisierender Unterricht mit inhaltlich geschlossenen, reproduktiven und kleinschrittig aufgebauten Aufgaben verläuft (vgl. Häsel-Weide et al. 2014). Neben der Verlagerung der „Geschlossenheit“ im Aufgabenmaterial ist die Vereinzelung der Kinder eine Gefahr in einem einseitig auf Individualisierung ausgerichteten Unterricht. Sie lernen nicht mehr mit- sondern vor allem nebeneinander (vgl. Bartnitzky 2012). Dies kann auch geschehen, wenn sie zwar organisatorisch im gleichen Klassenraum arbeiten, aber ausschließlich oder vorrangig an eigens für sie zugeschnittenen Materialien ohne inhaltlichen Austausch mit anderen.

2. Gemeinsames Mathematiklernen

Mathematiklernen braucht jedoch den Austausch mit anderen, das gemeinsame Entwickeln neuer Ideen und ein Lernen voneinander. Fundamentales, mathematisches Lernen scheint sogar in diesem Alter ausschließlich in der Auseinandersetzung mit anderen möglich (vgl. Nührenböcker & Schwarzkopf 2010). Inklusiver Mathematikunterricht macht es deshalb notwendig, innerhalb der Klassengemeinschaft fachlich fundierte Anreize und Gelegenheiten zum aktiven und auch kommunikativ geprägten Erkunden mathematischer Zusammenhänge zu geben. Diese sollten so beschaffen sein, dass einerseits die Kinder mit besonderen mathematischen Lernschwächen oder besonderem Förderbedarf daran ihre Ziele verfolgen können und gleichzeitig auch andere Kinder passende Anregungen zum Lernen erhalten. Das Lernangebot muss somit einen Zugang auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen und dabei die Spanne individueller Kompetenzen in ihrer Heterogenität produktiv nutzen.

Freudenthal formulierte bereits 1968 die Forderung nach einem Lernen „miteinander am gleichen Gegenstand auf verschiedenen Stufen“ (Freudenthal 1974, S.166). Auch wenn Freudenthal hier noch nicht das inklusive Lernen im Blick hatte, sondern das gemeinsame Lernen von Kindern im Rahmen der „üblichen“ Heterogenität einer Klasse beschreibt, formulierte er Vorstellungen, die heute, 40 Jahre später, in vergleichbarer Weise für den gemeinsamen Mathematikunterricht gelten (vgl. Freudenthal 1974):

- In einer Gruppe zusammenarbeitender Kinder sollen alle am gleichen Gegenstand arbeiten, aber jedes Kind auf seiner Stufe des Verständnisses.
- Die Zusammenarbeit soll es ihnen ermöglichen, jeweils ihre Kompetenzen zu erhöhen, weil sich Kinder mit geringeren Kompetenzen an den Fähigkeiten der anderen orientieren können und davon profitieren und weil Kinder mit hohen Kompetenzen durch den reflexiven Blick auf die niedrigere Stufe neue Einsichten erhalten.

- Auch die Kinder mit geringeren Kompetenzen sollen einen breiten Teil der Mathematik durchlaufen, d.h. sie sollen nicht von ganzen Inhaltsbereichen ausgeschlossen werden.
- Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand muss auf mehreren Verständnisstufen möglich sein, d.h. einige Kinder werden zunächst erste Erfahrungen machen, während andere bereits vertiefte Zusammenhänge formulieren und begründen.

Was Freudenthal fordert, kann umgesetzt werden durch eine Ausrichtung des Gemeinsamen Mathematiklernens am Spiralprinzip (vgl. Bruner 1973) einerseits und an den Grundideen der Mathematik (vgl. Wittmann 1974) andererseits. Während die Wahl der Inhalte orientiert an den Grundideen der Mathematik dafür sorgt, dass alle Kinder der Mathematik in ihrer Breite begegnen, ermöglicht die spiralförmige Durchdringung des Gegenstands ein Lernen auf unterschiedlichem Niveau. Aufgaben, die in dieser Weise konzipiert sind, werden substantielle Lernumgebungen genannt (vgl. Wittmann 1974). Mit ihnen kann „natürlich“ differenziert werden, d.h. die Lernumgebung erlaubt eine Zugänglichkeit für alle Lernenden – auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Ratz & Wittmann 2011) und regt zu einem sozialen Austausch und zum Kommunizieren über Mathematik an. Substantielle Lernumgebungen scheinen somit die Voraussetzung für gemeinsames Mathematiklernen zu erfüllen. Dabei müssen vorliegende Vorschläge (vgl. Häsel-Weide et al. 2014; Hirt & Wätli 2008; Nührenbörger & Pust 2011) daraufhin geprüft werden, ob im Hinblick auf inklusive Klassen Zugänge für alle Kinder möglich sind oder inwieweit die Einstiegsrampe bei dem gewählten Aufgabenformat ausgeweitet werden kann. Zudem sollte nach Ankerpunkten für kommunikative Situationen geschaut werden, um gemeinsames, kooperativ-kommunikatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand zu initiieren.

Stufenzahlen treffen

Bei der Lernumgebung "Stufenzahlen treffen" geht es darum, zwei Zahlen so zu bilden, dass die Summe 10, 100, 1000, 10 000 oder 100 000 beträgt. Dabei werden Ziffernkarten verwendet, so dass jede Zahl von 0-9 nur einmal innerhalb der beiden Summanden verwendet werden kann.

$$\begin{array}{r}
 4032 \\
 + 5968 \\
 \hline
 10000
 \end{array}$$

Abb. 1: Stufenzahl 10 000 als Summe von zwei vierstelligen Zahlen

Bei dieser bekannten Lernumgebung zur Übung der schriftlichen Addition wird entweder eine Zielzahl vorgegeben ("Lege mit Ziffernkarten Summanden, die die Summe 10 000 bilden."), welche es zu erreichen gilt oder die Anzahl der Stellen einer Zahl festgelegt, welche die Summanden haben sollen, z.B. "Bilde eine möglichst große Summe mit vierstelligen Zahlen" (vgl. Röhr 2000; Scherer 2001; Wittmann & Müller 1992). Für gemeinsames Mathematiklernen im Spiegel von Inklusion sollten die Vorgaben erweitert werden, so dass Kinder je nach Niveau Aufgaben zur Zielzahl 100 000, 10 000, 1 000 oder auch zur 100 oder zur 10 suchen können und so am gleichen Gegenstand aber im unterschiedlichen Zahlenraum arbeiten (vgl. Häsel-Weide & Nührenbörger 2013b). Zudem kann zum Finden der Zielzahl 10 Material bereit gestellt und so die symbolische Bearbeitungsebene um die enaktive oder ikonische Ebene ergänzt werden. Dies ist in diesem Aufgabenformat jedoch nur beim Finden von Aufgaben zur Zielzahl 10 sinnvoll.

Interessant ist vor allem die Bearbeitung zu unterschiedlichen Stufenzahlen im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu diskutieren. Welche Stufenzahlen können getroffen werden, welche nicht? Wie kann die Lösung zu einer Stufenzahl genutzt werden, um die nächste Stufenzahl zu erreichen (vgl. Abb. 2)?

$\begin{array}{r} \boxed{4} \boxed{0} \boxed{3} \boxed{2} \\ + \boxed{5} \boxed{9} \boxed{6} \boxed{8} \\ \hline 10000 \end{array}$	$\begin{array}{r} \boxed{0} \boxed{3} \boxed{2} \\ + \boxed{9} \boxed{6} \boxed{8} \\ \hline 1000 \end{array}$	$\begin{array}{r} \boxed{3} \boxed{2} \\ + \boxed{6} \boxed{8} \\ \hline 100 \end{array}$
---	--	---

Abb. 2: Operative Veränderung der Summanden

Was Freudenthal mit der vertieften Erkenntnis durch den Rückblick auf die niedrigere Stufe meint, wird hier nun konkret. Das Verstehen des Musters (die Summe der Einer muss stets 10 ergeben, durch den entstehenden Übertrag müssen alle weiteren Summen stellenweise betrachtet neun ergeben) erleichtert das Finden von Summen auch bei höheren Zahlen und erlaubt eine Begründung, warum die 100 000 nicht auf diese Weise gebildet werden kann. Gleichwohl kann eine gewonnene Erkenntnis beim Finden einer hohen Stufenzahl durch eine Übertragung auf niedrige Stufenzahlen überprüft und vertieft werden. Doch auch wenn Schülerinnen und Schüler diese Regelmäßigkeit nicht (vollständig) erkennen, kann für sie die Aufgabenstellung förderlich sein, indem sie sich z. B. durch probierendes Austauschen von Karten der Zielzahl annähern und so Veränderungen zwischen Zahlen und Aufgaben betrachten (vgl. Abb. 3).

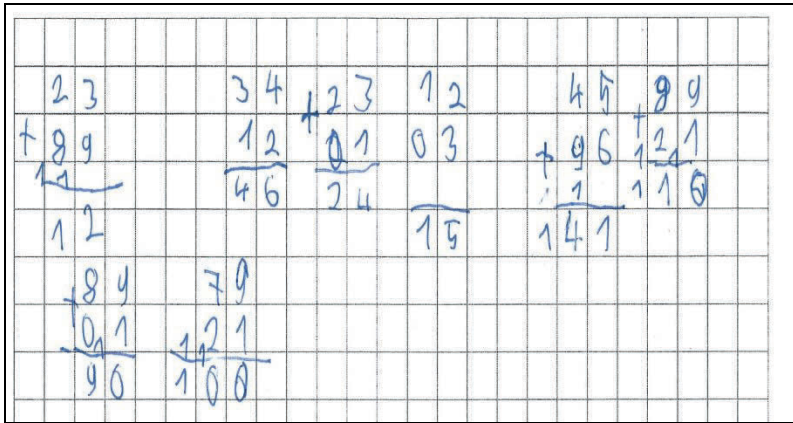


Abb. 3: Probiierende Annäherung an die Zielzahl 100

3. Chancen und Grenzen gemeinsamen Mathematiklernens

Gemeinsames Mathematiklernen ist wie im Beispiel aufgezeigt möglich, aber natürlich gibt es Grenzen. Nimmt man den Anspruch an fachlichem Austausch zwischen Kindern ernst, besteht eine Grenze in der produktiven Differenz der Kompetenzen der Kinder. Diese darf nicht zu groß werden, um eine Kommunikation aus mathematischer Sicht für beide ertragreich zu gestalten. Bei einer Spanne zwischen einem Kind, das herausgefordert ist, Aufgaben mit der Summe 10 zu finden und einem Kind, das Begründungen formuliert, warum die 100 000 nicht getroffen wird, ist die Differenz möglicherweise so groß, dass das leistungsstärkere Kind ausschließlich im Sinne der tutoriellen Rolle agieren kann. In einem derartigen peer-tutoring ist natürlich auch ein Lernen durch die Auseinandersetzung mit Vorgehensweisen und Sichtweisen anderer und der Rückschau auf den eigenen Lernprozess möglich. Doch zu einer Interaktion, in der beide inhaltlich voneinander profitieren, bedarf es einer *gemeinsamen Spanne*, in der die jeweiligen Inhalte und Ziele liegen. Sind die Unterschiede zu groß, arbeiten die Kinder auch in substantiellen Lernumgebungen eher koexistent (vgl. Wocken 1998). Allerdings hat hier die Lehrkraft die Chance im Einstieg

oder in der Reflexion auf gemeinsame Phänomene zu fokussieren und so eine gemeinsame Lernsituation zu schaffen. Dies ist nur dann möglich, wenn die Kinder im Rahmen einer gemeinsamen Lernumgebung arbeiten.

Neben der individuellen Förderung stellt somit gemeinsames Mathematiklernen eine zentrale Form des Mathematikunterrichts im Spiegel von Inklusion dar. Dabei sollten weder die Öffnung und Individualisierung noch die Gemeinsamkeit radikalisiert werden. Guter inklusiver Mathematikunterricht bewegt sich in einem Spannungsfeld von individueller Förderung jeden einzelnen Kindes mit seinen Besonderheiten und dem gemeinsamen Lernen aller Kinder eines Klassenverbandes.

Literatur

- Bartnitzky, H. (2012): Fördern heißt Teilhabe. In: Bartnitzky, H., Hecker, U. & Lassek, M. (Hrsg.): Individuell fördern - Kompetenzen stärken: in der Eingangsstufe (Kl. 1 und 2). Heft 1: Fördern - warum, wer, wie, wann? Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., S.6-36 (= Beiträge zur Reform der Grundschule 134,1).
- Bruner, J. S. (1973): Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf: Schwann.
- Freudenthal, H. (1974): Die Stufen im Lernprozeß und die heterogene Lerngruppe im Hinblick auf die Middenschool. In: Neue Sammlung, H. 14, S.161-172.
- Häsel-Weide, U. & Nührenbörger, M. (2013a): Mathematiklernen im Spiegel von Heterogenität und Inklusion. In: Mathematik differenziert, H. 2, S.6-8.
- Häsel-Weide, U. & Nührenbörger, M. (2013b): Fördern im Mathematikunterricht. In: Bartnitzky, H., Hecker, U. & Lassek, M. (Hrsg.): Individuell fördern - Kompetenzen stärken: ab Klasse 3. Heft 2. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V. (= Beiträge zur Reform der Grundschule 135).
- Häsel-Weide, U., Nührenbörger, M., Moser Opitz, E. & Wittich, C. (2014): Ablösung vom zählenden Rechnen - Fördereinheiten für heterogene Lerngruppen. 2. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hirt, U. & Wätli, B. (2008): Lernumgebungen im Mathematikunterricht. Natürliche Differenzierung für Rechenschwache bis Hochbegabte. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Moser Opitz, E. (2008): Zählen, Zahlbegriff, Rechnen. Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zum mathematischen Erstunterricht in Sonderklassen. 3. Aufl. Bern: Haupt.

- Nührenbörger, M. & Pust, S. (2011): Mit Unterschieden rechnen. Lernumgebungen und Materialien im differenzierten Anfangsunterricht Mathematik. 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Nührenbörger, M. & Schwarzkopf, R. (2010): Die Entwicklung mathematischen Wissens in sozial-interaktiven Kontexten. In: Böttinger, C., Bräuning, K., Nührenbörger, M., Schwarzkopf, R. & Söbbeke, E. (Hrsg.): Mathematik im Denken der Kinder. Anregungen zur mathematikdidaktischen Reflexion. Seelze: Kallmeyer, S.73-81.
- Ratz, C. (2009): Aktiv-entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht bei Schülern mit geistiger Behinderung. Oberhausen: Athena.
- Ratz, C. & Wittmann, E. C. (2011): Mathematisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Ratz, C. (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena, S.129-149.
- Röhr, M. (2000): Rechnen, Denken und Argumentieren mit Ziffernkärtchen. In: Grundschulzeitschrift, H. 133, S.22; 39-41.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009): Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. In: Educational Research Review, H. 4, S.67-79.
- Scherer, P. (1995): Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht der Schule für Lernbehinderte. Theoretische Grundlegung und evaluierte unterrichtspraktische Erprobung. Heidelberg: Schindele.
- Scherer, P. (2001): Aktivitäten mit Ziffernkärtchen. Beziehungsreiches Lernen für alle Schülerinnen und Schüler. In: Mathematik lernen, H. 105, S.12-15.
- Wember, F. B. (1999): Mathematik unterrichten - eine subsidiäre Aktivität? Nicht nur bei Kindern mit Lernschwierigkeiten! In: Scherer, P. (Hrsg.): Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwächen. Fördern durch Fordern. Band 1: Zwanzigerraum. Leipzig: Klett, S.270-287.
- Wember, F. B. (2013): Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingen inklusiver Unterrichtsentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 64(1), S.380-388.
- Wittmann, E. C. (1974): Didaktik der Mathematik als Ingenieurwissenschaft. In: ZDM, H. 3, S.119-121.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (1992): Handbuch produktiver Rechenübungen. Band. 2: Vom halbschriftlichen zum schriftlichen Rechnen. Stuttgart: Klett.

Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildes Schmidt, A. & Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, S.37-52.

Zur Autorin

Prof. Dr. Uta Häsel-Weide. Professorin der Didaktik der Mathematik mit Schwerpunkt Grundschule an der Universität Siegen. Forschungsschwerpunkte: Diagnose und Förderung bei Schwierigkeiten beim Mathematiklernen; inklusiver Mathematikunterricht. haeselweide@mathematik.uni-siegen.de

Michaela Hilgner

Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom im Unterricht

Einleitung

Der nachfolgende Beitrag befasst sich mit dem Thema Down-Syndrom und Inklusion aus der Perspektive der Praxis. Die Autorin ist Mitarbeiterin des Deutschen Down-Syndrom InfoCenters und bietet ein Coaching für Schulen an, die Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom unterrichten. In der täglichen Arbeit berät sie bundesweit Eltern und Fachkräfte zu allen Fragen rund um das Thema Inklusion und Schule.

Die Integrationsbemühungen von Eltern für ihre Kinder mit Down-Syndrom laufen seit vielen Jahren. Bereits in den 1980ern trafen Eltern vereinzelt auf engagierte Lehrkräfte und Schulleitungen. Miteinander wurden Wege gefunden, die Kinder mit Down-Syndrom in die Regelschulen vor Ort zu integrieren. Diese Bemühungen waren in den meisten Fällen erfolgreich und wegweisend für den Lebensweg der heute jungen Erwachsenen. Für viele dieser Eltern ist es daher frustrierend, zu hören, dass der Weg der gemeinsamen Beschulung auch heute noch sehr steinig ist – gibt es doch nun klare gesetzliche Grundlagen, die die Türen der Schulen (wenn auch nicht immer ganz freiwillig) öffnen müssten. Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen haben nun alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Fähigkeiten, das Recht darauf, gemeinsam mit allen anderen zur Schule zu gehen. Sie sollen nicht mehr nur integriert werden, sondern Teil der selbstverständlich heterogenen Schülerschaft sein. Wir sprechen in Deutschland seit 2009 nun offiziell von Inklusion.

Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom zeigen im Schulalter sehr unterschiedliche kognitive, sprachliche und motorische Leistungen. Diese Heterogenität erfordert differenzierte Lernangebote und eine offene Erwartungshaltung der Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber. Didaktische und methodische Entscheidungen müssen im Hinblick auf die jeweiligen Bedürfnisse und Voraussetzungen angepasst werden. Bei der Beschreibung eines Lernprofils von Menschen mit Down-Syndrom soll es nicht darum gehen, eine neue Kategorie des „Förderbedarfs“ einzuführen. Vielmehr soll ein Bewusstsein für die Individualität der Einzelnen und ein besseres Verständnis für Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom entwickelt werden.

Konkrete Zahlen, wie viele Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom die verschiedenen Schulformen besuchen, fehlen leider, da Schulstatistiken diese Schülerinnen und Schüler nicht gesondert erfassen. Erfahrungen aus den Coachings und der täglichen Beratungspraxis lassen vermuten, dass es jährlich mehr Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom werden, die die örtlichen Grundschulen besuchen. Sie lernen nach der Grundschulzeit - leider noch immer nur vereinzelt - an Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen und zum Teil an Gymnasien, die sich der Herausforderung des lernziendifferenten Unterrichts stellen. Verschiedenste Beispiele zeigen, dass das gemeinsame Lernen in allen Schularten prinzipiell möglich ist: Von der Grundschule bis zum Gymnasium. Wichtigste Voraussetzung ist, die Schülerin bzw. den Schüler willkommen zu heißen. Für den gemeinsamen Weg braucht es zudem Wertschätzung, Ermutigung, Vertrauen und den Willen, inklusive Schule miteinander zu gestalten.

Was spricht für den Besuch einer inklusiven Schule? Neben den gesetzlichen Grundlagen, die Menschen mit Behinderung das Recht auf inklusive Bildung einräumen, gibt es Gründe, die dafür sprechen, dass Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom vom gemeinsamen Unterricht profitieren. Sie haben die Möglichkeit, Kontakte und Freundschaften in ihrem lokalen Umfeld aufzubauen und zu pflegen.

Gleichaltrige ohne Behinderung sind in der täglichen Begegnung Vorbild für gutes und altersangemessenes Verhalten. Noch gibt es kaum Studien, die sich speziell auf das Lernen dieser Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen beziehen, Erfahrungsberichte aus der oben beschriebenen Praxis zeigen jedoch nahezu einstimmig, dass sie ihr Lernpotenzial im gemeinsamen Unterricht besser ausschöpfen können als in einer Förderschule und auch bessere Leistungen erzielen. Am deutlichsten wird dies vor allem im Bereich der expressiven Sprache, den mathematischen Fähigkeiten und dem Lesen und Schreiben (vgl. Buckley et al. 2000).

Wissenswertes

Das Down-Syndrom gehört zu den häufigsten angeborenen genetisch bedingten Syndromen und ist als eine Variante des menschlichen Chromosomensatzes zu sehen. Bei Menschen mit Down-Syndrom ist das 21. Chromosom dreifach statt wie bei Menschen ohne Down-Syndrom zweifach vorhanden. Der aus 47 Chromosomen bestehende Chromosomensatz hat unter anderem Auswirkungen auf das Aussehen, die Gesundheit sowie die kognitive und emotionale Entwicklung.

Erstmals beschrieben wurden die Merkmale von Menschen mit Down-Syndrom 1866 durch Dr. John Langdon Down, dem das Syndrom seinen Namen verdankt. Als korrekte Bezeichnungen gelten heute „Down-Syndrom“ oder „Trisomie 21“. Das Chromosom 21 ist das kleinste der menschlichen Chromosomen.

Im Folgenden sollen einige der Besonderheiten in den Bereichen Gesundheit, Lernen, Sprache und Verhalten exemplarisch aufgeführt werden.¹ Dabei wird sichtbar, dass keiner dieser Aspekte allein beim Down-Syndrom auftritt.

Medizinische Besonderheiten

Von einigen Menschen mit Down-Syndrom kann man behaupten, dass sie kerngesund sind. Das dreifache Chromosom 21 wirkt sich jedoch bei vielen von ihnen auf die Gesundheit aus und damit auf das Wohlbefinden und auch auf den Schulalltag. Das Wissen um medizinische Besonderheiten ist notwendig, um gesundheitliche Einschränkungen frühzeitig zu erkennen und gegebenenfalls behandeln zu lassen. Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ist hier besonders wichtig, fallen manche gesundheitlichen Aspekte im Schulalltag doch eher auf, als in der Freizeit zu Hause.

Beispiele:

Die Muskelhypotonie, die alle Muskeln betrifft, verursacht Schwierigkeiten im grob- und feinmotorischen Bereich und bei der Koordination von Bewegungsabläufen. Ein langes Sitzen (vor allem auf dem Boden) kann schwerfallen. Unruhe und Ermüdung müssen nicht von mangelnder Konzentration oder Desinteresse zeugen, vielleicht ist es dem Kind aufgrund der Hypotonie nicht mehr möglich, die Sitzposition zu halten.

Menschen mit Down-Syndrom jeden Alters haben häufiger Einschränkungen im Hörvermögen als andere. Grund dafür können Innenohrschwerhörigkeit oder eine Schallleitungsschwierigkeit, verursacht durch eine Mittelohrentzündung, sein. Auch Atemwegsinfekte oder die vermehrte Produktion von Cerumen können

¹ Für diejenigen, welche diese Aspekte vertiefen wollen, wird auf Hilgner & Szczebak (2014) und auf die vom Deutschen Down-Syndrom InfoCenter herausgegebene Broschüre über „Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom in der Schule“ (2013) verwiesen.

das Hörvermögen einschränken (vgl. Chicoine & McGuire 2013). Ein Kind, welches nicht gut hört, wird dem Unterricht nur schwer folgen können.

Auch Sehschwächen sind bei Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom häufig anzutreffen. Viele von ihnen benötigen eine Brille. Schwierigkeiten beim Sehen machen sich jedoch oft erst in der Schule bemerkbar. Neben Fehlsichtigkeiten können auch Probleme beim räumlichen Sehen sowie beim Wechsel zwischen Weit- und Nahsehen auftreten (vgl. ebd.). Brillen müssen für das Gesicht von Menschen mit Down-Syndrom angepasst sein, entsprechende Brillengestelle sind beim Optiker erhältlich.

Schilddrüsenunterfunktionen und Schlafapnoen (Atemaussetzer während des Schlafes) können dazu führen, dass sich Kinder und Jugendliche während des Tages nicht ausreichend konzentrieren können.

Lernen

Auch wenn sich bei Menschen mit Down-Syndrom eine sehr große Streubreite der individuellen Möglichkeiten zeigt, kann man dennoch konkrete Gemeinsamkeiten im Lernen und Verhalten beschreiben. Aus diesem Lernprofil lassen sich didaktische und methodische Hinweise ableiten. Wohlgermerkt muss nochmals betont werden, dass neben der Kategorie „Förderbedarf geistige Entwicklung“ keine weitere Kategorie „Förderbedarf von Menschen mit Down-Syndrom“ postuliert werden soll. Es geht hauptsächlich darum, Menschen mit Trisomie 21 besser zu verstehen und sie entsprechend ihrem Lernprofil individuell zu unterstützen. Menschen mit Down-Syndrom sind untereinander sehr unterschiedlich, sie haben unterschiedliche Charaktere, Neigungen und Interessen. Nicht alles trifft auf alle gleichermaßen zu.

Besonders bedeutsam für die kognitive Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom scheint der eingeschränkte Aufmerksamkeitsumfang

zu sein. Dieser bezeichnet die Anzahl an Elementen, die simultan erfasst werden können. Bei Menschen ohne Down-Syndrom kann man davon ausgehen, dass im Durchschnitt vier Elemente sicher gleichzeitig erfasst werden können, bei Menschen mit Down-Syndrom sind es dagegen nur zwei. Dies zeigt sich sowohl in den Möglichkeiten des auditiven Kurzzeitgedächtnisses (Gehörtes verschwindet zu schnell aus dem Arbeitsspeicher), als auch beim visuellen Erfassen von Gesamtgestalt und/oder Details (vgl. Zimpel 2013).

Eine große Stärke von Menschen mit Down-Syndrom ist das visuelle Gedächtnis, z.B. für Personen, Orte und zurückliegende Ereignisse. Man könnte es fast als „fotografisch“ bezeichnen. Im Unterricht sollten daher akustische Informationen, wo es nötig und möglich ist, durch visuelle Hilfen unterstützt werden wie z.B. durch Gebärden, Bilder, Symbole oder schriftliche Aufgabenstellungen (vgl. McGuire & Chicoine 2008).

Sprache

Die rezeptiven Fähigkeiten (das Sprachverständnis) von Menschen mit Down-Syndrom sind besser als die expressiven Möglichkeiten. Sprachlich vermittelte Inhalte werden gut verstanden, sich selbst verständlich auszudrücken, kann jedoch schwerfallen. Leider führen diese Schwierigkeiten regelmäßig dazu, dass man die kognitiven Fähigkeiten einer Person stark unterschätzt. Im Unterricht beispielsweise schließt man von einem geringen Wortschatz schnell auf Wissenslücken. Die Artikulation ist bei den meisten Menschen mit Down-Syndrom erschwert. Ursache dafür ist die Muskelhypotonie, die auch den Mundbereich und die Zunge betrifft.

Verhalten

Es gibt kein Verhalten, das nur bei Menschen mit Down-Syndrom auftritt. Kinder mit Down-Syndrom haben jedoch mehr mit

Schwierigkeiten und Einschränkungen zu kämpfen, als andere Kinder. Manche Verhaltensweisen sind der Versuch, mit Frust umzugehen und selbstbestimmt zu handeln, manche entsprechen dem Entwicklungsalter, in dem sich die Person gerade befindet.

Häufig hört man von Verweigerungshaltung und Sturheit. Bemerkungen wie „Kinder mit Down-Syndrom sind halt stur“ sind pauschalisierend und bestärken das Kind in seinem Verhalten. Es hat sich gezeigt, dass es sich lohnt, die Situationen, in denen das Verhalten auftritt, genauer zu betrachten. Nicht selten gibt es eine Erklärung für den Versuch, sich der Anforderung zu entziehen: ein Zuviel an Fremdbestimmung, eine für das Kind ungerechte Situation, Frustration aufgrund von Unterforderung (seltener wegen Überforderung) oder fehlende Unterstützung.

Verhaltensauffälligkeiten können ebenso Folge von Schmerzen oder anderen medizinischen Problemen sein. Bei für die Person ungewöhnlichem Verhalten sollte dies mit in Betracht gezogen werden.

Deutsch und Mathematik

Gerade im Bereich der Kulturtechniken begegnet man vielen Vorurteilen und wenig Zutrauen in die Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom. Noch ohne das Kind zu kennen, werden Urteile darüber gefällt, was das Kind lernen oder sowieso nicht begreifen kann.

Die meisten Menschen mit Trisomie 21 lernen lesen, viele von ihnen bereits vor dem Schuleintritt. Methoden wie „Frühes Lesenlernen“ (vgl. Wilken 2014) unterstützen den Spracherwerb und machen den Kindern Spaß. Welches Leseniveau erreicht wird, lässt sich nicht voraussagen. Manche Schülerinnen und Schüler lernen eine große Anzahl an Ganzwörtern, einige können kleine Texte lesen, andere lesen ganze Romane. Manche lernen das Lesen sehr früh, andere erst zu einem späteren Zeitpunkt.

Im mathematischen Bereich haben viele Menschen mit Down-Syndrom Schwierigkeiten. Jedoch hat sich gezeigt, dass einige von ihnen mit Hilfe von entsprechendem Anschauungsmaterial und regelmäßiger Übung gute mathematische Fertigkeiten erlangen. Der Umgang mit Mengen, mit der Uhr sowie der Umgang mit Geld befähigen zur selbstständigen Bewältigung des Alltags und sollten als Lerninhalte nicht vorenthalten werden.

Miteinander - Soziale Integration und Zusammenarbeit

Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom profitieren in vielen Bereichen vom gemeinsamen Leben und Lernen mit Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung. Das soziale Miteinander funktioniert dabei nicht immer von allein. Innerhalb der Klasse müssen Gemeinschaft bildende Aktivitäten angeboten und Freiräume geschaffen werden, damit ein gutes Miteinander möglich wird. Im Unterricht ermöglichen kooperative Lernformen das Einbinden aller und den Austausch zwischen den Lernenden.

Die Zusammenarbeit mit Schülern, die Kindern und Jugendlichen in der Regel zur Seite stehen, muss gezielt und mit gegenseitiger Wertschätzung gestaltet werden. Viele gute Beispiele zeigen, dass die Assistenz eine Stütze für die Klassenlehrkraft und eine Bereicherung für die gesamte Klasse sein kann. Unbedingt wichtig für das Gelingen von Inklusion ist die Zusammenarbeit zwischen allen Lehr-, Fach- und Hilfskräften, die mit dem Kind arbeiten, sowie auch zwischen Elternhaus und Schule.

Fazit

Der Bedarf nach Informationen über Lern- und Verhaltensaspekte bei Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom ist sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schülern und anderen Personen im schulischen Kontext groß. Konkrete Hinweise helfen, einen neuen Blick

auf Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom zu entwickeln und darauf aufbauend, den Schulalltag und Unterrichtsabläufe adäquat zu gestalten. In diesem Zusammenhang wird ein positives Verständnis von Vielfalt geweckt.

Literatur

- Buckley, S. & Bird, G. (2000): Education for individuals with Down syndrome – An overview. Southsea, Hampshire: The Down Syndrome Educational Trust.
- Chicoine, B. & McGuire, D. (2013): Gesundheit für Jugendliche und Erwachsene mit Down-Syndrom. Zirndorf: G&S Verlag.
- Deutsches Down-Syndrom InfoCenter (2013): Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom in der Schule. 4. erw. Aufl. Lauf: Deutsches Down-Syndrom InfoCenter.
- Hilgner, M. & Szczebak, E. (2014): Mein Blick auf das Kind hat sich verändert. Erfahrungen aus den Seminaren für Fachkräfte an Schulen. In: Zeitschrift „Leben mit Down-Syndrom“ Nr. 75, S.39–41.
- McGuire, D. & Chicoine, B. (2008): Erwachsene mit Down-Syndrom verstehen, begleiten und fördern. Stärken erkennen, Herausforderungen meistern. Zirndorf: G&S Verlag.
- Wilken, E. (2014): Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. 12. Überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimpel, A. F. (2013): Studien zur Verbesserung des Verständnisses von Lernschwierigkeiten bei Trisomie 21 – Bericht über die Ergebnisse einer Voruntersuchung. In: Zeitschrift für Neuropsychologie 24, H. 1, S.35-47.

Zur Autorin

Michaela Hilgner studierte Lehramt für Sonderpädagogik an der MLU Halle-Wittenberg. Nach dem Referendariat war sie Gründungslehrerin einer Integrierten Gesamtschule in freier Trägerschaft in Halle. Seit 2010 arbeitet sie im Deutschen Down-Syndrom InfoCenter, ist dort verantwortlich für den Bereich Schule und Inklusion und bietet unter anderem Fortbildungen für Lehrkräfte und Integrationsassistenzen an. Sie engagiert sich als zweite Vorsitzende im Vorstand des Fördervereins der Lernwerkstatt Inklusion im Nürnberger Land.

hilgner.ds.infocenter@t-online.de

Oliver Lauenstein

„Behinderten-WC die Treppe runter.“ Ansätze zur Barrierefreiheit in der Bildungsarbeit.

Einleitendes

Neben der empirischen und theoretischen Auseinandersetzung ist Inklusion vor allem auch ein Thema der praktischen Umsetzung. Ziel dieses Beitrags ist es, vor dem Hintergrund des Konzepts der Barrierefreiheit und des Assistenzansatzes für die Wahrnehmung möglicher Barrieren in der Bildungsarbeit zu sensibilisieren und Ansätze für die praktische Gestaltung eines zugänglichen Bildungsangebots darzustellen. Grundlage des hier Vorgestellten sind, neben eigenen Erfahrungen als Spastiker auch 1) der Austausch mit anderen Behinderten darüber, welche Formen direkter Hilfe (z.B. Gebärdendolmetscherinnen und -dolmetscher) oder indirekter Gestaltung der Lernumgebung (z.B. Sprechgewohnheiten) den Zugang zu Bildungsangeboten erleichterten und 2) Auskünfte auf Internetangeboten für Menschen mit Behinderung (siehe ‚Weiterführende Links‘). Zum Einstieg eine kurze gedankliche Übung:

Nehmen Sie sich ein paar Minuten Zeit und gehen Sie im Geist den Weg von Ihrer Haustür bis in eine Lehrveranstaltung bewusst durch. Was könnte Sie daran hindern, an einer Unterrichtsstunde, einem Seminar oder Workshop erfolgreich teilzunehmen? Welche Hindernisse fallen Ihnen auf dem Hin- und Rückweg oder im Verlauf der Veranstaltung ein? Wie könnten sich diese für Menschen mit verschiedener Behinderung gestalten?

Vielleicht ist auch Ihnen bei dieser Frage zuerst eine rollstuhlnutzende Person oder jemand mit Krücken in den Sinn gekommen oder eine der im schulischen Kontext relevanten „Entwicklungsstörungen schulischer Fähigkeiten“ (z.B. Lese-Rechtschreibstörung, Rechenstörung) (ICD-10, F81) (vgl. World Health Organisation 2014). Alleine wären Sie mit der

Assoziation einer eher »auffälligen« Form von Behinderung jedenfalls nicht. Doch was kann oder sollte Behinderung im Kontext von Bildungsarbeit eigentlich bedeuten?

1. Behinderung? Behinderungen!

Nimmt man die beiden gängigen Klassifikationssysteme der WHO, das diagnostische ICD-10 und die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) (vgl. World Health Organisation 2005; 2014), zur Hand, ließen sich eine Vielzahl an Behinderungen in verschiedene Schwere- und Beeinträchtigungsgraden unterscheiden. Neben Körperbehinderungen (z.B. Zerebralpareesen, Querschnittslähmungen), lassen sich auch Wahrnehmungsbehinderungen (z.B. Gehörlosigkeit, (Farben-)Blindheit), geistige Behinderungen oder Neuroatypikalität (z.B. Autismus) und chronische Erkrankungen diagnostisch abbilden. Für die Gestaltung von Bildungsangeboten sind diese Definitionen wenig hilfreich, da sie bestenfalls einen deskriptiven Katalog anbieten, aber keine Hinweise für den positiven Umgang bieten.

Über diese medizinisch abgrenzbaren Definitionen von Behinderung hinaus, ist daher eine sozialwissenschaftlichere Definition von Behinderung beispielsweise als „dauerhafte, negativ bewertete, körpergebundene Abweichungen von situativ, sachlich, sozial generalisierten Wahrnehmungs- und Verhaltensanforderungen“ (Kastl 2010, S.108), hilfreicher.

Zum einen wird bei dieser Betrachtung deutlicher, dass nicht alles was behindert, auch sofort sichtbar (oder gar an die betroffene Person gebunden) ist. Wenn wir beispielsweise versuchen eine Veranstaltung durch aktivierende Methoden oder erlebnispädagogische Elemente zu ergänzen, schaffen wir dadurch erst eine Situation, die für eine betroffene Person ein Hindernis darstellt. Durch diese weite Definition wird zusätzlich betont, dass nicht jede Behinderung sofort wahrnehmbar ist. Die Person, die eigenständig, wach und ohne Assistenz zu einer Veranstaltung erschienen ist, kann dennoch (z.B.

durch eine chronische Erkrankung), zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr über die gleichen Mobilitäts- oder Konzentrationsressourcen verfügen. Dies bereits bei der Planung der situativen, sozialen und sachlichen „Wahrnehmungs- und Verhaltensanforderungen“ (Kastl 2010, S.111) zu bedenken, kann helfen Barrieren gar nicht erst zu errichten; hierzu später mehr.

Zum anderen betont diese Definition, dass Behinderung nicht zwingend einen Zustand (behindert *sein*) beschreibt, sondern auch sozial konstituierte und situativ wandelbare Prozesse (behindert *werden*). Dieses, als „Soziales Modell“ bezeichnete Verständnis von Behinderung, steht dem „Medizinischen Modell“ gegenüber und ist insbesondere in den Critical Disability Studies (vgl. Dederich 2007; Waldschmidt & Schneider 2007) weit verbreitet. Der Perspektivwechsel von Behinderung als medizinischer Zustand zu Behinderung als sozialer Prozess, ist nicht zuletzt ein bedeutender Bestandteil der Forderungen der Behindertenbewegungen der letzten Jahrzehnte und des praktischen Umgangs mit Behinderungen. Von diesen Forderungen her denkend, wird deutlich, dass Inklusion im Alltag nicht nur nötig, sondern auch möglich ist.

2. Selbstbestimmung und Barrierefreiheit

Ohne auf die Geschichte des Umgangs mit Behinderung detailliert eingehen zu wollen (siehe hierzu Mürner & Sierck 2012) war das vorherrschende Verständnis geprägt von Hilflosigkeits- und Defizitvorstellungen. Es war die behinderte Person selbst, deren Mangel es auszugleichen galt und der man schlimmstenfalls ablehnend bis bemitleidend gegenübertrat. Die institutionelle Praxis beschränkte sich, bis in die Gegenwart hinein, auf ausgrenzende Sondereinrichtungen, bevormundende Pflege und ähnliche Praktiken, die eine gleichberechtigte Teilhabe von vorneherein nicht vorsah.

Entgegen einer Praxis, die in ihrer institutionalisierten Form mitunter vorschrieb, wann und was ein Mensch mit Behinderung zu essen habe, wann und von wem Körperpflege durchgeführt wird und wo und mit wem ein sozialer Austausch stattfindet, formierte sich ab den 1970ern

eine Bewegung, die für die Rechte behinderter Menschen eintrat. Zu ihren Forderungen zählten u.a. Respekt statt Mitleid, Teilhabe statt Ausgrenzung und Assistenz statt Pflege. Der grundlegendste Punkt dieser Forderung nach Assistenz und selbstbestimmtem Leben, ist die Anerkennung von Menschen mit Behinderung als selbst reflektierende Individuen mit eigenen Bedürfnissen und Interessen, die keine von außen vorgegebene Pflege benötigen, sondern lediglich bei der Verrichtung einiger alltäglicher Tätigkeiten technische oder persönliche Unterstützung.

An die Stelle einer oftmals faktischen Ausgrenzung behinderter Menschen aus dem öffentlichen Raum, beispielsweise durch nicht-rollstuhlgerechte Gebäude, trat die Forderung Barrieren zu reduzieren. Barrierefreiheit (siehe z.B. das „Dossier Barrierefreiheit“ der Aktion Mensch) ist spätestens seit dem Behindertengleichstellungsgesetz des Bundes (BG 2002) nicht nur idealerweise angestrebt, sondern rechtlich vorgeschrieben. Zum Ausgangsbeispiel zurückkehrend, ließen sich nun vermutlich einige weitere Hindernisse auf dem Weg zum erfolgreichen, inklusiven Bildungsangebot identifizieren. Nicht zuletzt, wenn man bedenkt, dass Inklusion in letzter Instanz nicht nur darauf beschränkt ist, einen räumlichen Zugang zu ermöglichen, sondern idealerweise den geäußerten Bedürfnissen eines Menschen mit Behinderung so Rechnung zu tragen, dass diese auch ohne externe Hilfe berücksichtigt werden.

Zugegeben, theoretisch bedeutet dies, sich auf eine unvorhersehbare Konstellation aus Behinderungen, Bedürfnissen, Barrieren und Anforderungen einzustellen. Allerdings sind viele dieser potenziellen Hürden, wie ich im letzten Abschnitt argumentieren werde, leichter zu überwinden als es zuerst erscheinen mag. Hinzu kommt, dass ein respektvoller Umgang mit den Bedürfnissen und Forderungen von Menschen mit Behinderungen zwar voraussetzt, diese wahr- und ernst zu nehmen, aber nicht Unmögliches zu ermöglichen.

3. Hinweise zum Umgang mit Barrieren

Eines sei vorweg gesagt: Inklusion ist nicht immer ein leichter Weg. Auch wenn im Folgenden verschiedene Möglichkeiten, Barrieren zu verringern oder gänzlich abzubauen, vorgestellt werden, erfordern diese zumindest zu Beginn oft durchaus ein Mehr an Arbeit und Engagement. Auch wenn sich einige Umstände gegebenenfalls nicht (oder nicht zeitnah) ändern lassen, ist eine Reaktion auf die Sie vermutlich in entsprechenden Auseinandersetzungen, beispielsweise mit Verwaltung oder anderen Beteiligten, häufig stoßen werden: „Da können wir leider nichts machen.“

Auf den ersten Blick mag es bei der Planung eines inklusiven Bildungsangebotes in der Tat so erscheinen, als könne man in einem bestimmten Fall „nichts machen“. An dieser Stelle also vorab schon einmal die Ermutigung, diese erste Barriere nicht an die entsprechenden Menschen mit Behinderungen weiterzugeben, sondern nach Alternativen zu suchen. Oft, so die Erfahrung, lässt sich bei vielen Hürden mit Kreativität und Hartnäckigkeit „doch noch was machen“. Im Zweifelsfall bietet es sich an, lokale Behindertenvertretungen, Organisationen für selbstbestimmtes Leben (siehe z.B. ‚Weiterführende Links‘) oder vergleichbare Einrichtungen anzufragen, die bei der Gestaltung von barrierefreien Angeboten gegebenenfalls bereits Erfahrungen gesammelt haben.

Möchte man das Konzept der Selbstbestimmung in der eigenen Praxis umsetzen, gilt es als ersten Planungsschritt sich über die *Bedürfnisse der Betroffenen* im Klaren zu sein. Wie lässt sich dies jedoch umsetzen, wenn man gegebenenfalls noch gar nicht absehen kann, wer eventuell an einer Veranstaltung teilnehmen wird?

Neben einigen Faktoren, die sich im Vorfeld routinemäßig abklären lassen (z.B. rollstuhlgerechte Zugänge und Toiletten), ist Kommunikation der wichtigste Grundpfeiler der Verwirklichung von Inklusion. *Alleine im Vorfeld darüber zu informieren, dass man Inklusion und Barrieren mitdenkt*, senkt bereits eine wichtige Teilnahmeschwelle. Wo nicht über Barrierefreiheit explizit gesprochen wird, so die alltägliche Erfahrung vieler Menschen mit Behinderung, werden die

eigenen Bedürfnisse vermutlich nicht gehört und eine Nichtteilnahme ist im Zweifelsfall weniger frustrierend. Signalisiert man von Beginn an offen und deutlich, „Wir bemühen uns mögliche Hindernisse zu erkennen und abzubauen“, lädt man Betroffene nicht nur zur Teilnahme ein, sondern auch dazu, möglicherweise zu berücksichtigende Hindernisse direkt offen anzusprechen und Unterstützung zu erfragen. In den meisten Fällen wissen die Betroffenen selbst sehr deutlich, wie man ihnen helfen kann und werden lieber direkt gefragt, solange dies respektvoll und nicht aufdringlich geschieht. Der Satz, „Sie benötigen besondere Assistenz oder Hilfe? Bitte lassen Sie es uns wissen!“, kann bereits einen großen Unterschied machen. Wichtig ist hierbei lediglich, *sich an die entsprechenden Bitten der Betroffenen zu halten*. Wenn ein gehörloser Mensch eine Mitschrift des Gesprochenen erbittet, organisieren Sie bitte stattdessen keinen Gebärdendolmetscher. Über diese individuell unterschiedlichen Anforderungen hinaus, gibt es etliche Maßnahmen, die sich bei der Planung inklusiver Angebote berücksichtigen lassen.

Bei der *Planung des technischen, räumlichen und persönlichen Rahmens* bietet es sich an generell barrierefreie Räume zu wählen, die Verfügbarkeit (und Nähe) von behindertengerechten Toiletten zu überprüfen und allzu schwergängige Türen zu vermeiden. Auch die Einrichtung von Ruheräumen und das Ermöglichen einer freien Platzwahl helfen mitunter nicht nur Menschen mit Behinderungen, sondern auch anderen Teilnehmenden. Bereits vorab persönliche Assistenz, Interpret oder Dolmetscherinnen und Dolmetscher (z.B. Gebärdensprache) als eventuell zusätzlich zu bedenkende Teilnehmende zu berücksichtigen und zu wissen, wo man letztere gegebenenfalls buchen kann, ermöglicht später eine schnellere Einbindung dieser.

Auch bei den *eigenen Sprech- und Präsentationsgewohnheiten* lassen sich generell Hürden leicht vermeiden. Nicht immer sind Formulierungen in „Leichter Sprache“ (siehe www.leichtesprache.org) notwendig, trotzdem bietet es sich an Fremdwörter zu erklären oder zu vermeiden, um nicht nur zu bereits Eingeweihten zu sprechen. Auch gestellte Fragen noch einmal zu wiederholen, Teilnehmende aufzufordern deutlich zu sprechen, selbst nicht mit dem Rücken zum Plenum oder

mit verdecktem Mund zu sprechen, erhöht die Zugänglichkeit in allen Situationen in denen das gesprochene Wort nicht oder nur schwer verstanden werden kann.

Bei der Sprache bleibend, gibt es einige Formulierungen, die im Kontext von Behinderung bestenfalls überholt sind. Die wenigsten Menschen mit Behinderung „leiden“ an etwas. Auch sehen sich Rollstuhlnutzerinnen und Rollstuhlnutzer nicht als „an den Rollstuhl gefesselt“. Gehörlose werden als eben solche und nicht etwa als „taub“ oder gar „taubstumm“ bezeichnet, Kleinwüchsige sind keine „Liliputaner und bei der Vielzahl von Behinderungen nicht von „DEN Behinderten“ als homogener Gruppe zu sprechen, sollte sich von selbst verstehen (einen ausführlichen Leitfaden bietet www.leidmedien.de).

Wer dazu beitragen möchte, eigene *visuelle Präsentationen* zugänglicher zu machen, kann dem allgemeinen Rat folgen, Foliensätze nicht zu überladen. Zusätzlich bietet es sich an, gezeigte Bilder kurz zu beschreiben („Dieses Bild zeigt...“, „Im Vordergrund abgebildet sind...“), so dass auch blinde Menschen oder Menschen mit Sehbehinderungen dem Gezeigten folgen können. Bei längeren Vorträgen, Audioeinspielungen und komplexeren Sachverhalten kann das Anbieten einer Mitschrift für manche hilfreich sein und bei Bedarf sollten Lehr- und Lernmaterial so gestaltet sein, dass sie sich entsprechend in verschiedene andere Formate (z.B. mit hohem Kontrast oder größerer Schrift) überführen lassen.

Ein letzter Punkt ist das *Sichtbarmachen von Menschen mit Behinderungen*. Hierbei ist nicht gemeint, auf anwesende Behinderte aufmerksam zu machen, sondern im Rahmen des behandelten Themas (so es sich anbietet) auch auf die Relevanz von Behinderung oder Menschen mit Behinderungen einzugehen (z.B. auf Behindertensport im Kontext von Sport).

Literatur

Behindertengleichstellungsgesetz des Bundes (BGG) (2002): <http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/> (aufgerufen am 02-11-2014).

- Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung: Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.
- Kastl, J. M. (2010): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mürner, C. & Sierck, U. (2012): Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts. Weinheim: Beltz Juventa.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (2007): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: transcript.
- World Health Organisation (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/ (aufgerufen am 02-11-2014).
- World Health Organisation (2014): Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10). www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/ (aufgerufen am 02-11-2014).

Weiterführende Links

Aktion Mensch: www.aktion-mensch.de

Disabled Peoples International: www.dpi.org

European Network on Independent Living - ENIL: www.enil.eu

Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben - ISL e.V.: www.isl-ev.de

Kobinet Nachrichten - Kooperation Behinderter im Internet: www.kobinet-nachrichten.org

Leidmedien.de - Über Menschen mit Behinderung berichten: www.leidmedien.de

Netzwerk Leichte Sprache: www.leichtesprache.org

Sozialhelden: www.sozialhelden.de

Wheelmap.org - rollstuhlgerechte Orte suchen und finden: www.wheelmap.org

Zentrum für Selbstbestimmtes Leben Behinderter e. V. Erlangen: www.zsl-erlangen.de

Zum Autor

Dr. Oliver Lauenstein, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: soziale Identität(en), positive Intergruppenbeziehungen, Heterogenität.

oliver.lauenstein@uni-bamberg.de

Inklusion in der universitären Lehramtsausbildung mit Beispielen für das Fach Biologie

Zusammenfassung

Das Lehren und Lernen in inklusiven Schulsettings ist seit der Ratifizierung der UN- Behindertenrechtskonvention (2009) sicherlich eine der größten Herausforderungen, der sich die Lehramtsausbildung in Deutschland in den nächsten Jahren stellen muss. Dabei sind die Möglichkeiten, Aspekte der Inklusion im Unterricht als auch in der Lehramtsausbildung umzusetzen, genauso vielfältig wie Inklusion selbst. Der Artikel soll deswegen einen Einblick in theoretische Ansätze für eine inklusive Lehramtsausbildung geben als auch praktische Beispiele für integrative und inklusiv orientierte Seminare für das Fach Biologie skizzieren.¹

1. Inklusion in der Lehramtsausbildung

Seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) über Rechte von Menschen mit Behinderung haben sich alle teilnehmenden Vertragsstaaten, inklusive Deutschland, dazu verpflichtet, ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2014, S.35) zu gewährleisten. In der Folge bedeutet dies vor allem für Schulen, dass z.B. eine gemeinsame und chancengerechte Beschulung aller Schülerinnen und Schüler in der Regelschule umgesetzt wird, individuelle Unterschiede von Schülerinnen und Schülern als Normalität betrachten werden können und allen Kindern

¹ Dabei muss jedoch schon hier darauf hingewiesen werden, dass manche Aspekte nur verkürzt dargestellt werden können, aber hoffentlich neugierig genug machen, um sich weiterführende Literatur durchzulesen.

und Jugendlichen die volle Teilhabe am schulischen Leben ermöglicht werden soll. Dabei ist hervorzuheben, dass Inklusion nicht auf die Heterogenitätsdimension Behinderung beschränkt ist, sondern u.a. auch Bildungsgerechtigkeit in Bezug zur sozialen und kulturellen Herkunft, Geschlecht und Religion miteinschließt.

Da der Erfolg inklusiven Unterrichts maßgeblich von einer gelungenen praktischen Umsetzung inklusiver Didaktik und Methodik abhängt, liegt die Verantwortung vor allem bei Lehrerinnen und Lehrern. Deswegen ist es für eine Lehrer-Professionalisierung unumgänglich, dass Inklusion neben der fachlichen und didaktischen Ausbildung ein fester Bestandteil der Lehrer(aus)bildung werden muss.

Damit zukünftige Lehrerinnen und Lehrer schon möglichst früh auf Inklusion vorbereitet werden, sollten bereits in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden an der Universität die nötigen pädagogischen und fachdidaktischen Grundlagen für inklusiven Unterricht vermittelt werden (vgl. Demmer-Dieckmann 2010). Allerdings zeigen aktuelle Studien, dass bisher nur wenige Universitäten diesen Anspruch erfüllen (vgl. Demmer-Dieckmann 2010; Gehrman 2005; Schuppener 2014). Dies liegt u.a. daran, dass die Ausbildung im Lehramt für Sonderpädagogik in ihren Spezialgebieten, wie z.B. Förderbedarf Lernen oder Sprache, und Regelschullehrerinnen und Regelschullehrer in ihren jeweiligen Fächern im Sekundarbereich häufig getrennt voneinander stattfindet (vgl. Merz-Atalik 2014). Auf diesem Weg ist es schwer, eine Vernetzung zwischen Inklusion, Fachdidaktik und inklusiver Pädagogik beider Studiengänge zu erreichen, wodurch die Umsetzung von Inklusion in Regelschulen erschwert wird (vgl. Demmer-Dieckmann 2010; Reich 2012). Nicht umsonst konstatiert Reich (2012, S.88): „Eine exklusive Ausbildung führt eben nicht zu einer inklusiven Erziehung, dies wird insbesondere in der Lehrerausbildung sichtbar“.

Demnach wird es für die Zukunft besonders wichtig sein, die noch oft vorherrschenden Strukturen einer getrennten Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Lehramtsstudierenden aufzubrechen und beide Bereiche in einem Lehrangebot zu vereinen (vgl. Demmer-Dieckmann 2010; Gehrman 2005; Merz-Atalik 2014)

und somit eine auf Inklusion ausgerichtete Lehrer-Professionalisierung zu realisieren.

2. Möglichkeiten, Inklusion in der Lehramtsausbildung zu implementieren – Theoretische Ansätze

Im anglo-amerikanischen Sprachraum werden schon seit längerem verschiedene Modelle für eine inklusive Lehramtsausbildung diskutiert und erprobt. Grundlage der Modelle ist, dass Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Regelschullehrerinnen und -lehrer zu einem gewissen Grad gemeinsam ausgebildet werden. Je nach Autorinnen und Autoren lässt sich der Grad der Kooperation und programmatischen bzw. inhaltlichen Zusammenarbeit in unterschiedliche Kategorien einteilen. Nach Pugach & Blanton (2009) gibt es getrennte (*discrete models*), integrierte (*integrated models*) und verschmolzene (*merged models*) Ausbildungsgänge. Die getrennten Modelle zeigen den geringsten Anteil an Kooperation und inhaltlicher Zusammenarbeit in der Lehramtsausbildung, wohingegen verschmolzene Modelle nicht mehr zwischen einer getrennten Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Regelschullehrerinnen und -lehrern unterscheiden, sondern ein gemeinsames Curriculum für eine inklusive Ausbildung zugrunde legen. Stayton & McCollum (2002) unterscheiden zwischen „content-infused“- und „unification“-Modellen, welche aber den integrierten und verschmolzenen Modellen von Pugach & Blanton (2009) ähneln. Da sich diese Modelle in der Regel auf eine inklusive Lehramtsausbildung ohne direkten Bezug auf ein Unterrichtsfach beziehen, möchte ich im nächsten Abschnitt zwei konkrete Beispiele für integrative Seminare geben, welche an der Universität zu Köln für das Fach Biologie bzw. die Fächer Biologie und Kunst, durchgeführt wurden.

3. Möglichkeiten, Inklusion in der Lehramtsausbildung zu implementieren – Praktische Beispiele

Beide Seminare sind jeweils durch eine fakultätsübergreifende Kooperation zwischen der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät und der Human-wissenschaftlichen Fakultät entstanden. Im Mittelpunkt stand jeweils die gemeinsame Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Lehramtsstudierenden für die Regelschule im Teamteaching, mit dem Ziel kooperative Arbeitsstrukturen erfahrbar zu machen und dabei das jeweilige fachspezifische Wissen bezüglich der sonderpädagogischen Förderung und naturwissenschaftlichen Didaktik der Sekundarstufe I austauschen zu können. Als besonders vielversprechendes didaktisches Konzept hat sich das Gruppenpuzzle erwiesen. Studierende wurden zu Beginn der Seminare in Expertengruppen eingeteilt, die sich das jeweils notwendige Expertenwissen - beispielsweise zu den Themen Inklusion, Forschendes Lernen und Verhaltensökologie - erarbeiten mussten. Dadurch entstand in den Stammgruppen, welche sich aus den jeweiligen Expertinnen und Experten zusammensetzten, eine positive gegenseitige Abhängigkeit, da das Ziel, gemeinsam eine Unterrichtsstunde zu planen und durchzuführen, nur durch das kombinierte Expertenwissen erreicht werden konnte. Details hierzu können aus Krämer et al. (2014) entnommen werden.

Da der Themenbereich ‚Inklusion‘ eines der wichtigsten Elemente darstellte, haben wir uns insbesondere Gedanken um unser eigenes Inklusionsverständnis gemacht und haben den Seminaren folgendes Verständnis von Inklusion zugrunde gelegt: Inklusion ist...

- ... ein Zustand der (selbstverständlichen) Zugehörigkeit aller Menschen zur Gesellschaft verbunden mit der Möglichkeit zur uneingeschränkten Teilhabe in allen Bereichen dieser Gesellschaft.
- ... eine Form des gesellschaftlichen Umgangs mit der Verschiedenheit von Menschen.
- ... der positive und wertschätzende Blick auf die Heterogenität von Gruppierungen und wird als positiver Bestandteil von Normalität betrachtet.

- ... mehr als die Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension „Behinderung“ und schließt demnach z.B. auch Soziallage, Alter, kulturelle Hintergründe, Hautfarbe und sexuelle Orientierung mit ein.
- ... die Vermeidung von Benachteiligung durch Beseitigung von Barrieren im System.

3.1 Seminar „Inklusion & Fachdidaktik für das Fach Biologie in der Sekundarstufe I“ (vgl. Krämer et al. 2014)

Dieses Seminar ist aus einer Kooperation zwischen dem Institut für Biologie und ihre Didaktik (Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät) und dem Department Heilpädagogik, Institut für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung (Humanwissenschaftliche Fakultät) entstanden.

Die Ziele waren, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Teams aus Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Regelschullehrerinnen und -lehrern eine Unterrichtsstunde nach inklusionspädagogischen Kriterien entwickeln und diese mit einer inklusiven Schulklasse mit der Methode des Forschenden Lernens zu einem verhaltensökologischen Thema mit Tieren, wie z.B. Stabschrecken und Regenwürmern, durchführen. Der methodische Schwerpunkt lag auf der Methode des Forschenden Lernens, da es sich um eine offene und handlungsorientierte Unterrichtsform handelt, welche als besonders vielversprechend für erfolgreichen inklusiven Unterricht gilt (vgl. Feyerer 2011). Als fachliches Thema wurden Aspekte aus der Verhaltensökologie behandelt, da das Lernen mit lebenden Tieren als besonders motivierend und lernfördernd gilt (vgl. Hummel 2011).

3.2 Seminar „Das Tier in mir“ - Forschendes Lernen im Kunst- und Biologieunterricht: Neue Wege für inklusive Lehr-Lern-Prozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? (vgl. Nessler & Ziegenbein, in Vorb.)

Dieses Seminar ist aus einer Kooperation zwischen dem Institut für Biologie und ihre Didaktik (Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät) und dem Institut für Kunst und Kunsttheorie (Humanwissenschaftliche Fakultät) entstanden. Es handelt sich um eine Weiterentwicklung des obigen Seminars, welches um die Komponente des *fächerverbindenden Unterrichts* durch das Fach ‚Kunst‘ erweitert wurde.

Ziel war es, das Wissen über aktuelle Konzepte Forschenden Lernens aus den Bereichen Kunst/Ästhetische Erziehung und Biologie sowie über sonderpädagogische Fördermöglichkeiten zum Zweck fächerverbindender Projektarbeit in der Sekundarstufe I auszutauschen und im Rahmen einer Projektwoche mit einer inklusiven Schulklasse im Teamteaching durchzuführen.

Dabei kam es uns insbesondere darauf an, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Vorteile fächerverbindenden Projektunterrichts nutzen und durch Forschendes Lernen im Kunst-Biologie-Verbund neue Wege für inklusive Lehr-Lern-Prozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erproben können. Des Weiteren sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Ästhetische Bildung und Forschung als besondere inklusivpädagogische Methode und als elementares didaktisches Prinzip zwischen den Disziplinen kennen lernen.

Im Kern bedeutet das Konzept der Ästhetischen Bildung, sinnliche Wahrnehmung als Instrument orientierender und begreifender Selbst- und Welterkenntnis zu begreifen. Ästhetisch geforscht wird demnach stets in einem für die Lernenden alltagsrelevanten Kontext. Zum Zweck eines mehrperspektivischen Erkenntnisgewinns werden vorwissenschaftliche, an Alltagserfahrungen orientierte Handlungen ebenso in den Forschungsprozess einbezogen, wie auch (aktuelle) künstlerische Strategien und wissenschaftliche Methoden wechselseitig erprobt und reflektiert werden (vgl. Kämpf-Jansen 2012).

Die Implementierung eines in diesem Sinne verstandenen ästhetisch-forschenden Lernens zwischen Alltag, bildender, musikalischer und/oder bewegungsbezogener Kunst und der Biologie unterstützt die Vernetzung sensomotorischer, kommunikativer, emotionaler und kognitiver Aspekte (vgl. Kahlert & Heimlich 2012) und damit die Inklusion einer Vielfalt an Lernzugängen und Ausdrucksmöglichkeiten.

3.3 Lehrerprofessionalisierung durch integrative Seminare

In beiden Seminaren wurde darauf geachtet, dass die angewendeten Lehr- und Arbeitsmethoden eine umfassende Vorbereitung für die Durchführung von inklusivem Unterricht bieten:

Teamteaching - Die Durchführung der Seminare erfolgte jeweils durch ein multiprofessionelles Dozententeam. Dadurch konnten die Seminare mit einer größeren Perspektiven- und Methodenvielfalt durchgeführt werden, als es sonst möglich wäre.

Kooperationen - Durch eine enge Kooperation der Dozierenden und der Schulen konnte sehr praxisnah, schulorientiert und vernetzt gearbeitet werden.

Unterrichtsmaterial - Derzeit ist die Vielfalt an inklusivem Unterrichtsmaterial noch sehr eingeschränkt. In diesem Seminar wurden Studierende direkt an die Erstellung von eigenem Material herangeführt und lernten dabei wesentliche Merkmale für inklusives Unterrichtsmaterial kennen.

Didaktischer Doppeldecker - Alle im Seminar verwendeten Lehr- und Arbeitsmethoden (z.B. Expertenpuzzle) wurden für die Studierenden selbst erfahrbar gemacht. Folglich werden diese Methoden auch für das Berufsleben leichter anwendbar.

4. Inklusion in der Schulpraxis umsetzen

Die (schul-)praktischen Erfahrungen, die wir während unserer Seminare sammeln konnten, haben uns ermutigt, verschiedene Methoden für die Praxis einzuüben und für die Studierenden erfahrbar zu machen. Dabei

haben wir festgestellt, dass viele Methoden nicht fachspezifisch sind, sondern relativ leicht auf andere Fächer übertragen werden können. Besonders hervorheben möchte ich folgende Aspekte:

- *Kooperative Strukturen* - Ein Schlüssel für inklusiven Unterricht liegt in der Etablierung kooperativer Zielvorstellungen und Arbeitsstrukturen (vgl. Krämer et al. 2014; Wocken 1988). Dabei muss es allen beteiligten Lehrpersonen gelingen, im Spannungsfeld von persönlicher, sachlicher und organisatorischer Ebene sowie der Beziehungsebene eine möglichst große Übereinstimmung im Kontext der Inklusion und des inklusiven Unterrichts zu finden (vgl. Wember 2013).
- *Ästhetische Forschung & Bildung* - Ästhetische Forschung kann als fächerverbindendes Unterrichtsprinzip eingesetzt werden (vgl. Blohm et al. 2005). Kern ästhetischer Forschung ist die Vernetzung vorwissenschaftlicher, an Alltagserfahrungen orientierter Verfahren, künstlerischer Strategien und wissenschaftlicher Methoden. Dabei bieten künstlerische Strategien und Konzepte (aktueller) Kunst den Reichtum ästhetischen Handelns zur Entwicklung einer eigenen (künstlerischen) Ausdrucksvielfalt an (vgl. Kämpf-Jansen 2012). Die Entwicklung einer eigenen, und somit schülerzentrierten, Ausdrucksvielfalt erlaubt eine sehr differenzierte Herangehensweise an (biologische) Phänomene, indem sie sensomotorische, kommunikative, emotionale und kognitive Aspekte (vgl. Kahlert & Heimlich 2012) berücksichtigen kann.
- *Planung von Unterricht* - Inklusiver Unterricht benötigt auch eine neue Herangehensweise für die Planung von Unterricht. Die bisher verwendeten Artikulationsschemata (z.B. nach Killermann et al. 2013) können nicht mehr ohne weiteres für inklusiven Unterricht verwendet werden, da förderbedarfsspezifische Bereiche und Lernziele berücksichtigt werden müssen (vgl. Flott-Tönjes et al. 2010). Ein vielversprechender Ansatz kann die Verwendung von „inklusionsdidaktischen Netzen“ (Kahlert & Heimlich 2012, S.184) sein, bei welchen, vereinfacht gesprochen, unterschiedliche fachliche und didaktische Perspektiven eines Themengebietes verknüpft werden sollen, mit dem Ziel Lehrerinnen und Lehrer bei der Erschließung fachlicher Inhalte und individueller Lernwege

lerngruppenspezifisch zu unterstützen. Allerdings sind diese bisher noch nicht hinreichend in der Praxis erprobt.

5. Fazit

Inklusion ist und wird, eine der größten Herausforderungen bleiben, der sich unsere Gesellschaft in den nächsten Jahren stellen muss. Einen Beitrag zum Gelingen von Inklusion können Universitäten leisten, indem sie Inklusion aktiv in die Lehramtsausbildung einbinden und somit Lehrerinnen und Lehrer möglichst umfassend auf inklusiven Unterricht vorbereiten. Viele erfolgsversprechende theoretische Modelle gibt es schon seit mehr als einem Jahrzehnt (vgl. Pugach & Blanton 2009; Stayton et al. 2002). Dass solche Modelle umsetzbar sind, zeigen in Deutschland Universitäten wie Potsdam und Bremen (vgl. Schuppener 2014).

Für die Praxis lassen sich inzwischen viele Möglichkeiten für inklusiven Unterricht ableiten, für deren Umsetzung es in meinen Augen vor allem zweier Dinge bedarf: Zum einen müssen systemische Strukturen geschaffen werden, die eine Umsetzung des inklusiven Gedankens ermöglichen. Dazu gehören z.B. Strukturen, die den Aufbau von Kooperationen und Teamteaching vereinfachen (vgl. Reich 2012; Wember 2013). Zum anderen braucht Inklusion meiner Erfahrung nach aber auch mutige Lehrerinnen und Lehrer, Dozentinnen und Dozenten, die sich trauen, vielfältige und neuartige Methoden, wie Ansätze aus der Ästhetischen Bildung, in der Praxis umzusetzen. Dabei können neue Ideen für die Planung von Unterricht, wie beispielsweise inklusionsdidaktische Modelle, helfen.

Abschließend bleibt noch festzuhalten, dass die Umsetzung von Inklusion, sei es an der Universität oder an der Schule, noch ein weitestgehend unerforschtes Gebiet in Deutschland ist. Deswegen sollte nicht zuletzt die (fachdidaktische) Forschung, durch Grundlagen- als auch praxisnahe Forschung, wie z.B. schulexperimentell-konzeptionelle Entwicklungsarbeit und Aktionsforschung, einen wichtigen Beitrag für das Gelingen von Inklusion leisten können.

Literatur

- Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2014): http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publicationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile (aufgerufen am 09-11-2014).
- Blohm, M., Heil, C., Peter, M., Sabisch, A. & Seydel, F. (2005): Über ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: Kopaed.
- Demmer-Dieckmann, I. (2010): Wie gestalten wir Lehre in Integrationspädagogik im Lehramt wirksam? Die hochschuldidaktische Perspektive. In: Stein, A.-D., Krach, S. & Niediek, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E. (2011): Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, H. 2. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/89/89> (aufgerufen am 23.11.2014)
- Flott-Tönjes, U., Oberlack, S. & Ross-Boelhauve, R. (2010): Fördern planen: Förderzielorientierter Unterricht auf der Basis von Förderplänen. 2. Aufl. Bornheim: vds-Verband Sonderpädagogik Landesverband NRW.
- Gehrmann, P. (2005): Neue Wege in der Lehrerbildung - integrierte Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Heterogenität im BA-/MA-Studium Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. In: Geiling, U. & Hinz, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummel, E. (2011): Experimente mit lebenden Tieren: Auswirkungen auf Lernerfolg, Experimentierkompetenz und emotional-motivationale Variablen. Hamburg: Kovač.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eine Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht – Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kämpf-Jansen, H. (2012): Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. 3. Aufl. Marburg: Tectum-Verlag.
- Killermann, W., Hiering, P. & Starosta, B. (2013): Biologieunterricht heute: Eine moderne Fachdidaktik. 15. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag.

- Krämer, P., Nessler, S. H., Schlüter, K. & Erbring S. (2014): Lehramtsstudierendenprofessionalisierung für Inklusion und Didaktik im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I durch kooperative Seminarstrukturen. In: Amrhein, B., Dziak-Mahler, M. (Hrsg.): Fachdidaktik Inklusiv. Münster: Waxmann.
- Merz-Atalik, K. (2014): Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenschlag“. In: Schuppener, S., Nora, B., Hauser, M. & Poppe, F. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nessler, S. & Ziegenbein, J. (in Vorb.): In: Mahnke, U., Redlich, H., Schäfer, L., Wachtel, G., Moser, V. & Zehbe, K. (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pugach, M. C. & Blanton, L.P. (2009): A framework for conducting research on collaborative teacher education. In: Teaching and Teacher Education, H. 25, S.575-582.
- Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schuppener, S. (2014): Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Inklusion-online.netonline 1-2. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221> (aufgerufen am 23.11.2014).
- Stayton, V. D. & McCollun, J. (2002): Unifying general and special education: What does the research tell us? In: Teacher Education and Special Education, H. 25, S.211-218.
- Wember, F. B. (2013): Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 10, S.380-388.
- Wocken, H. (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio.

Zum Autor

Dr. Stefan Nessler, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Biologie und ihre Didaktik an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Design-Based Research mit Schwerpunkt „Inklusive Lehrerbildung“ und "Unterrichtsentwicklung", Forschendes Lernen, Natur der Naturwissenschaften.

stefan.nessler@uni-koeln.de

Luzia Scherr und Anita Strohhacker

Inklusion als Herausforderung für Schulentwicklung und Schulaufsicht

*„Jeder sieht ein Stückchen Welt.
Gemeinsam sehen wir vielleicht auch nicht das Ganze,
aber auf jeden Fall mehr.“
(unbekannter Verfasser)*

Vorbemerkung

Der vorliegende Beitrag sucht keine Antworten auf die Frage, ob ein inklusives Schulsystem geschaffen werden soll, sondern setzt sich mit Fragestellungen der sinnvollen Realisierung und Umsetzung einer inklusiven Schulkultur auseinander.

Für Schulaufsicht und Schulentwicklung, Unterricht, Förderung und Erziehung ist der Umgang mit heterogenen Lerngruppen eine der zentralen Herausforderungen: Perspektiven und Möglichkeiten der Weiterentwicklung auf individueller wie auch systemischer Ebene sind gefordert, um der Individualität und Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler vielfältig und intelligent begegnen zu können und nicht nur (und ausschließlich) durch Selektion und Segregation.

Dabei gilt es auch konstruktiv-kritisch abzuwägen, inwieweit der Verzicht auf sonderpädagogische Einrichtungen dem Anspruch der Inklusion förderlich ist.

Die theoretische wie auch realitätsbezogene Auseinandersetzung mit diesem Thema bewegt sich letztlich zwischen den Polen "Bereits jede

äußere Differenzierung im Schulwesen diskriminiert" und "Inklusive Bildung hält für jeden Schüler und jede Schülerin die bestmögliche Förderung durch eine differenzierte Vielfalt (sonder-)pädagogischer Angebote bereit."

1. Zielorientierung/Anspruch

Im Laufe ihres Lebens machen Menschen immer wieder die Erfahrung, von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen abgeschnitten bzw. auch ausgegrenzt zu sein.

Teilhabe und Teilnahme am wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben der Gesellschaft zu ermöglichen und alle Menschen in die gesellschaftlichen Verhältnisse und Entwicklungen einzubinden stellt somit eine entscheidende politische Aufgabe dar.

Mitbestimmung, Beteiligung, Inklusion und Integration sind Begriffe, die diese Phänomene sowohl in beschreibender als auch in normativer Hinsicht zu fassen versuchen.

Inklusion aus schulischer Sicht beschreibt die Vision eines Schulsystems für alle ohne Aussonderung und ohne Diskriminierung einer jeden einzelnen Schülerin bzw. eines jeden einzelnen Schülers aufgrund

- ihrer/seiner individuellen Persönlichkeit (ungeachtet des Geschlechts),
- ihrer/seiner Stärken und Schwächen (ungeachtet der Begabung oder Behinderung),
- ihrer/seiner kulturellen, nationalen, sozialen, religiösen Herkunft.

Nach unserer Auffassung muss die gesellschaftliche Zielperspektive einer inklusiven Schulkultur eine Vielfalt schulischer Angebote umfassen, die möglichst passgenau (aus)gerichtet sind

- auf die individuellen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler,
- auf die Entwicklungs- und Leistungsförderung aller Schülerinnen und Schüler,
- auf die damit verbundenen fachlichen Erfordernisse,
- auf die (gegebenen wie auch erforderlichen) sächlichen und organisatorischen Gegebenheiten sowie
- auf die vorhandenen regionalen Schul- und Lebensbedingungen.

Wir schließen uns der Sichtweise Theodor W. Adornos an, der die Gleichheit der Menschen verneint (vgl. Adorno 1951). Für uns heißt es vielmehr, die Menschen in ihrer Verschiedenheit und in ihren individuellen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Möglichkeiten anzuerkennen.

Wir sehen den Menschen in seiner Individualität und betonen damit die Verschiedenheit und Ungleichheit der Menschen. Dementsprechend beinhaltet der Anspruch von Inklusion neben "Beteiligung und Teilhabe" vor allem auch die "Befähigung zu Beteiligung und Teilhabe" und somit auch die Notwendigkeit auf unterschiedlichem Wege die "Befähigung zu Beteiligung und Teilhabe" zu erreichen.

So verstehen wir Inklusion als Prinzip und Prozess, aber keinesfalls als universale und einseitig auszulegende Norm.

Was die bestmögliche individuelle Förderung verspricht, bleibt stets situativ pädagogisch, therapeutisch und psychologisch zu entscheiden und ist nicht aus einer Gerechtigkeitsformel abstrakt abzuleiten.

2. Die (beschrifteten) Wege in der Schullandschaft

Von zentraler Bedeutung ist die Frage, wie wir als Gesellschaft mit der vorhandenen Dialektik von Gleichheit und Unterschiedlichkeit der

Kinder und Jugendlichen in unserem Bildungs- und Schulsystem umgehen.

Dementsprechend ist in der Debatte um Recht und Anspruch auf inklusive (Schul-)Bildung und deren (schul-)praktischen Umsetzung der Umgang mit heterogenen Lerngruppen die gegenwärtige, brisante Herausforderung für unser Schulsystem.

Aus unserer Sicht dürfen schul- und bildungspolitische Vorgaben nicht nur formal abgearbeitet werden, sondern müssen in kontinuierlich und systematisch fortgeführten fachlichen Diskussionen unter der Fragestellung reflektiert werden, inwieweit die derzeit beschrittenen Wege und die aktuellen Entwicklungen dem Anspruch und der Verpflichtung zur "Befähigung zu Beteiligung und Teilhabe" tatsächlich gerecht werden (können).

In unserem Arbeitsalltag zeigt sich die Notwendigkeit und Dringlichkeit, fachlich fundierte Antworten auf die Frage geben zu können, was genau unter besonderem Unterstützungsbedarf/sonderpädagogischem Förderbedarf zu verstehen ist.

Denn: Sonderpädagogik definiert sich eben nicht über eine oder mehrere irgendwie als besonders auszuweisende Personengruppen, sondern über spezifisches Wissen und Können, um in krisenhaften Lern- und Entwicklungsprozessen die notwendigen Hilfen anbieten zu können, die sich u.a. auch in spezifisch ausgerichteten Lernumgebungen ausdrücken müssen.

Und weiter: Was vermag Sonderpädagogik im Prozess einer inklusiven Schulentwicklung überhaupt leisten? Sind Sonderpädagogen in ihrer Expertise für individuumszentrierte Beratung, Diagnostik und Förderung gefragt oder aber (und) als Motor für das Aufspüren und Benennen von Benachteiligung und Ausschluss benachteiligender

Ungleichheit verbunden mit dem Auftrag, Schullandschaften und Bildungslandschaften zu gestalten und Lernorte auszudifferenzieren?

Die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen bedingt eine Vielfalt der Förderbedürfnisse. Mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung zeigt sich dies in sieben sonderpädagogischen Fachrichtungen bzw. Förderschwerpunkten:

- Förderschwerpunkt „Lernen“
- Förderschwerpunkt „Sprache“
- Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“
- Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“
- Förderschwerpunkt „Körperliche u. motorische Entwicklung“
- Förderschwerpunkt „Hören“
- Förderschwerpunkt „Sehen“

Auch sonderpädagogische Förderzentren können und müssen in allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten inklusive Konzepte (weiter-) entwickeln:

- Förderzentren mit Förderschwerpunkt Sehen, Hören bzw. körperliche und motorische Entwicklung: *Öffnung* für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf
- Förderzentren mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Weiterentwicklung des Systems der *Partnerklassen*
- Sonderpädagogische Förderzentren (SFZ): Weiterentwicklung sonderpädagogischer *Fachlichkeit* in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung in der Region, insbesondere durch die *Kooperationsklassen* und die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste bzw. Mobilen Sonderpädagogischen Hilfen

1. Unsere Rolle in der Schulaufsicht und Schulentwicklung (BayEUG Art. 111)

Die Umsetzung des Inklusionsgedanken in der schulischen Wirklichkeit ist ein Anspruch, der auch klar und deutlich an die Schulaufsicht gerichtet ist.

Für uns beinhaltet dies die Auseinandersetzung mit der komplexen Fragestellung, wie Prozesse der sozialen Eingliederung und Schulentwicklungsplanung gestaltet und perspektivisch so vorangebracht und gesteuert werden können, dass Menschen mit Behinderungen von Anfang an dabei sind und einbezogen werden und zwar an dem Lernort und unter den Rahmenbedingungen, die die Chance auf eine individuell bestmögliche Entwicklung gewährleisten.

Benötigt wird ein regional ausgerichtetes Handlungsmodell, das eine bestmögliche Unterstützung der inklusiv arbeitenden Schulen zum Ziel hat und von den bereits vorhandenen Kenntnissen, Ressourcen und Kooperationsstrukturen ausgeht.

Unser Selbstverständnis beruht nicht darauf, eine Entscheidung für oder gegen Inklusion zu treffen, sondern die uns politisch und ministeriell vorgegebenen Entscheidungen aber auch die von uns (z.B. Regierungs- und Schulamtsebene) bzw. auch von anderen Entscheidungsträgern (z.B. Betroffene, Eltern, Jugendhilfe) getroffenen Weichenstellungen sinnvoll und nachhaltig zu begleiten und zu unterstützen mit Blick auf

- Planung und Ordnung des Unterrichtswesens,
- Sicherung der Qualität von Erziehung und Unterricht,
- Förderung und Beratung der Schulen,
- Aufsicht über die inneren und äußeren Schulverhältnisse und das pädagogische Personal (z.B. Was bedeuten die veränderten

- Anforderungen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Schulen/Einrichtungen?) sowie
- Initiierung von Schulentwicklungsprozessen.

3. Abschließende Bemerkungen

Um den qualitativen und quantitativen Anforderungen von Inklusion gerecht werden zu können, bedarf es der Verantwortungsgemeinschaft aller am Bildungs- und Schulleben Beteiligten.

Eine inklusive Kultur zu implementieren, kann nicht nur Aufgabe eines jeden Einzelnen bleiben, sondern muss auf der Steuerungsebene von Organisationen und Systemen verankert werden

Es braucht ein differenziertes Angebot von Bildungskonzepten und vielfältige Möglichkeiten der Umsetzung in der schulischen Praxis, orientiert an und ausgerichtet auf die Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen, geplant, abgestimmt und abgesichert zwischen den schulischen und außerschulischen pädagogischen, sozialen und kulturellen Einrichtungen einer Region.

Und dabei dürfen wir nicht vergessen: Entwicklung braucht Geduld!

Literatur

Adorno, T. W. (1951): Minima Moralia. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

BayEUG Art. 111: <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1 &doc.id=jlr-EUGBY2000V28Art111>

Zu den Autorinnen

Luzia Scherr. Regierungsschuldirektorin der Förderschulen Oberfranken – Sachgebiet 41.
luzia.scherr@reg-ofr.bayern.de

Anita Strohacker. Referentin der Förderschulen Oberfranken – Sachgebiet 41.
anita.strohacker@reg-ofr.bayern.de



**Teil IV:
Perspektiven zur Realisierung**

Der Alltag in einer Partnerklasse - Beispiele aus der Unterrichtspraxis

2. Einführung

Auf dem Weg zu einer „inkluisiven Schule“ stellt in Bayern das Modell der Partnerklassen eine Möglichkeit dar, um gemeinsames Lernen zu erproben. Dabei kooperieren Partnerklassen der Förderschule oder der allgemeinen Schule eng mit einer Klasse der jeweils anderen Schulart. Formen des gemeinsamen, regelmäßig lernziendifferenten Unterrichts sind darin enthalten. Gleiches gilt für Partnerklassen verschiedener Förderschulformen (Art. 30a Abs.7 Nr. 2 BayEUG-E).

Auch die Bertold-Scharfenberg-Schule in Bamberg¹ hat seit dem Schuljahr 2008/2009 in unterschiedlichen Grundschulen und seit dem Schuljahr 2012/2013 in einer Mittelschule Partnerklassen gebildet. Da es seitens des Kultusministeriums keine konzeptionellen Vorgaben gibt, beschreiben wir Lehrkräfte in diesem Beitrag unsere Wege der Umsetzung. Dabei wird zunächst der gemeinsame Unterricht an der Grundschule, im Anschluss daran der gemeinsame Unterricht an der Mittelschule dargestellt.

¹ Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

3. Die Partnerklasse an der Domschule im Schulhaus Wildensorg (Grundschule)

3.1 Die Rahmenbedingungen

Zum Schuljahr 2012/2013 wurde in den Räumen der Grundschule in Wildensorg eine Partnerklasse gebildet. Diese entstand nicht auf einen speziellen Antrag der Eltern hin. Vielmehr gab es ein schulpolitisches Interesse von Seiten des Förderzentrums, einen weiteren Schritt in Richtung „Inklusion“ zu gehen. Die Schülerinnen und Schüler der Bertold-Scharfenberg-Schule hatten bereits im Schuljahr 2011/2012 die 1. Klasse am Förderzentrum besucht und starteten dann im darauf folgenden Schuljahr mit einer 1. Klasse der Grundschule die Partnerklasse. Dieses erste Schuljahr am Förderzentrum bot die Chance, die Förderschulkinder bereits an wichtige Arbeitsweisen in der Schule heranzuführen und ihnen mit dem Erlernen der ersten Buchstaben und der ersten mathematischen Kenntnisse ein kleines Polster für den gemeinsamen Start mit den Regelschulkindern zu geben.

Im September 2012 erlebten dann 18 Grundschul Kinder und 9 Förderschulkinder den Schulbeginn als eine Partnerklasse. Von nun an werden die Förderschulkinder, die aus dem gesamten Landkreis Bamberg kommen, zunächst an die Bertold-Scharfenberg-Schule gebracht, um gesammelt mit einem Bus an die Wildensorger Schule befördert zu werden (Fahrzeit ca. 10 – 15 Minuten). Der gemeinsame Unterrichtsbeginn erfolgt pünktlich um 8:15 Uhr. Neben der Grundschullehrerin arbeiten in der Klasse zwei Sonderschullehrerinnen (in Teilzeit) sowie als schulische Pflegekräfte eine Kinderpflegerin und eine Erzieherpraktikantin im zweiten Ausbildungsjahr. Eine gemeinsame Betreuung von Regelschulkindern und Förderschulkindern am Nachmittag findet aus organisatorischen Gründen nicht statt.

Die Klasse verfügt über ein großes gemeinsames Klassenzimmer mit Nebenraum sowie ein kleines separates Klassenzimmer, in das die

Förderschulkinder zum getrennten Unterricht (ca. 1 – 2 Stunden am Tag) gehen können. Diese Stunden in der Kleingruppe sind für Regel- wie Förderschulkinder eine wichtige Möglichkeit, Unterrichtsinhalte der Partnerklasse zu vertiefen und zu ergänzen oder auch an ganz anderen Themen zu arbeiten, die für die jeweilige individuelle schulische und persönliche Entwicklung wichtig sind. Immer wieder stellen sich „im integrativen Unterricht Bedürfnisse nach ungestörten Lernphasen und Rückzugsmöglichkeiten ein“ (Kahlert & Heimlich 2012, S.172). Die Regelschulkinder scheinen diese Momente der Trennung häufig zu bedauern. „Wann kommt ihr wieder?“, werden die Förderschulkinder wiederholt gefragt. Auch die Grundschullehrerin betont immer wieder, dass bei dieser kurzen äußeren Differenzierung etwas fehle und beurteilt die Arbeitsphasen in bestimmten Gruppen als weniger motiviert. Die Förderschulkinder fühlen sich einerseits gut aufgehoben in der großen Klasse, genießen das Zusammensein und lernen viel am Modell (vgl. Bandura 1976). Auf der anderen Seite stellt sich immer wieder heraus, dass viele Unterrichtsinhalte, die in der großen Partnerklasse gemeinsam erarbeitet wurden, in der Kleingruppe wiederholt und vertieft werden müssen. Bei einer Größe von neun Schulkindern kommt jeder an die Reihe, kann ausprobieren, sich frei äußern. Dies wird trotz der Phasen des Offenen Unterrichts bei einer Größe von 27 Schülerinnen und Schülern schwieriger – unabhängig von der Frage, ob es sich um gemeinsamen Unterricht handelt oder nicht. Immer wieder müssen die Förderschulkinder in der großen Klasse ermutigt werden, sich zu Wort zu melden, selber mitzudenken, sich nicht in der Masse zu verstecken und sich darauf zu verlassen, dass die Grundschulkinder schon die richtigen Ideen haben werden. In der Phase der Trennung gehen sie mehr aus sich heraus, trauen sich mehr zu, haben noch mehr Zeit, selbsttätig zu werden. Häufig werden in diesen Stunden auch die Grundlagen für den gemeinsamen Unterricht gelegt und Inhalte schon vorbereitet, damit sich dann in der Erarbeitungsphase der gesamten Partnerklasse die Förderschulkinder stolz und selbstbewusst im

Gespräch einbringen. Dass es in den Phasen der Trennung die Förderschulkinder sind, die das gemeinsame Klassenzimmer verlassen, hat räumliche Gründe. Das Zusatzklassenzimmer ist leider sehr beengt und würde den 18 Grundschulkindern nicht den nötigen Platz bieten.

3.2 Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts

Für die Lehrkräfte wurde schnell klar, dass mehrere Komponenten wichtig sind, um gemeinsamen Unterricht erfolgreich für alle zu gestalten. Zum einen gibt es immer wieder feste Strukturen im Schulalltag, die den Schülerinnen und Schülern Orientierung und Halt geben. „Regeln, Rituale und Routinen geben Orientierung, sorgen für Klarheit, schaffen Halt und vermitteln Verlässlichkeit“ (Wocken 2014a, S.159). Zum anderen muss der Unterricht differenzierte Lernmöglichkeiten sowie Lernziellücken bieten, um der heterogenen Schülergruppe gerecht zu werden (vgl. Eckhart 2010). Deshalb ist auch das Schaffen einer Lernatmosphäre, in der jedes Schulkind geachtet und respektiert wird, in der nicht verglichen oder ausgelacht wird und in der nicht nur fachliche sondern auch soziale Kompetenzen gefördert werden, eine wichtige Aufgabe der Lehrkräfte. Schließlich ist auch eine ausgewogene Balance zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernsituationen im inklusiven Unterricht wichtig (vgl. ebd., S.124).

Selbstverständlich gestalten wir das gesamte Schulleben gemeinsam. Wir feiern die Geburtstagskinder, erfreuen uns an gemeinsamen Ausflügen, besuchen Theateraufführungen, erleben intensiv die Adventszeit und verbringen täglich die Pausen gemeinsam. In den folgenden Ausführungen soll der Schwerpunkt jedoch auf das gemeinsame Lernen in unterschiedlichen Fächern gelegt und exemplarisch aufgezeigt werden, wie Förderschulkinder und Regelschulkinder zusammen unterrichtet werden können.

Klassenpatenschaften

Bereits zu Beginn der 1. Klasse wurden feste Klassenpatenschaften gegründet. Dabei kümmern sich jeweils zwei bis drei Grundschul Kinder um ein Förderschulkind und helfen ihm im Klassenalltag (An- und Ausziehen, Unterrichtsmaterialien ein- und auspacken). Dafür hat jeder einen Patenausweis unterschrieben, in dem die unterschiedlichen Aufgaben festgelegt wurden. Sprachlich hat sich diese Begrifflichkeit im Unterrichtsalltag bewährt: die Grundschul Kinder sind die Paten der Klasse, die Förderschul Kinder sind die Paten Kinder der Klasse. Es hat sich gezeigt, dass diese Zusammenarbeit über einen langen Zeitraum große Vorteile mit sich bringt, da sich Paten und Paten Kinder immer besser gegenseitig kennen lernen und wissen, wann, wie und in welchem Umfang Hilfe nötig ist. In dieser Kleingruppe ist schnell eine Beziehung der Vertrautheit entstanden, nicht zuletzt deshalb, weil die Kinder so täglich in engem Kontakt stehen. Sich gegenseitig zu helfen bzw. helfen zu lassen, mussten alle Beteiligten natürlich erst lernen. Zunächst bestand immer wieder die Gefahr, dass die Paten sich als „Hilfslehrkräfte“ gaben und allzu gern den Paten Kindern Anweisungen gaben oder sie maßregelten. Auch die Paten Kinder mussten sich daran gewöhnen, Hilfe anzunehmen und nicht zu blockieren. Nach einiger Zeit hat sich die Zusammenarbeit eingependelt und so profitieren alle Beteiligten von den Klassenpatenschaften. Die Paten haben zunehmend ein Gespür dafür entwickelt, wann ihre Hilfe nötig ist und wann das Paten Kind auch gut selber zurechtkommt. Auf der anderen Seite entwickeln viele Paten Kinder auch den Ehrgeiz, es ohne ihre Paten zu schaffen. Grund- wie Förderschul Kinder untereinander haben durch das Prinzip der Klassenpatenschaften eine Kultur des Helfens entwickelt und immer wieder erinnern Paten Kinder ihrerseits ihre Paten daran, Aufgaben zu erledigen. Das Konzept der Patenschaften ist an der Grundschule in Wildensorg ein fester Bestandteil des gesamten Schullebens. So haben sich auch zwischen der 3. Klasse und der 1.

Klasse Patengruppen gebildet, die über das ganze Schuljahr bestehen bleiben.

Gemeinsamer Tagesbeginn

Täglich beginnen wir gemeinsam mit der Freiarbeit, die immer wieder als eine wichtige Methode im Unterricht in heterogenen Schulklassen genannt wird (vgl. Eckhart 2010; Kahlert & Heimlich 2012). Die Schülerinnen und Schüler dürfen sich in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit selbständig eine Aufgabe suchen. So gelingt ein stressfreier Start in den Tag, da sich die Schülerinnen und Schüler frei nach ihren Interessen Materialien aussuchen dürfen. Einmal in der Woche findet die sogenannte Paten-Freiarbeit statt, bei der die Schulkinder sich in ihren Patengruppen eine Aufgabe suchen und diese gemeinsam bearbeiten.

Nach der Freiarbeit folgt der gemeinsame Tagesbeginn. Der „Assistent des Tages“ liest Datum und Wetter sowie den Stundenplan vor. Nicht-sprechende Patenkinder bekommen Hilfe von den Paten, indem sie auf das entsprechende Symbol zeigen und der Pate dazu spricht. Anhand des Stundenplanes können die Schülerinnen und Schüler erkennen, welche Stunden an diesem Tag gemeinsam und welche getrennt stattfinden. Anschließend wird der Klassenbriefkasten vom Assistenten geleert und die Post verteilt. Nach einem gemeinsamen Lied, Tanz oder Gebet beginnt der Unterricht nach Stundenplan.

Gruppenarbeit

Immer wieder haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, in den unterschiedlichsten Fächern in Gruppenarbeit Aufträge zu bearbeiten. Dabei schlüpfen sie in die Rolle von Detektiven und

müssen für Kommissar Kugelblitz Aufträge erledigen. Die Gruppen wurden von den Lehrkräften festgelegt (ein bis zwei Förderschulkinder und drei bis vier Regelschulkinder) und arbeiten das gesamte Schuljahr in dieser Zusammensetzung. Bei der Bewertung der Gruppenphase kommt es vordergründig darauf an, dass die Gruppen gemeinsam arbeiten und jeder einbezogen wird (vgl. Heimlich 2013). Arbeitstempo und Ergebnis sind in diesem Fall zweitrangig. Auch bei Unterrichtsgängen bleiben die Schülerinnen und Schüler in diesen Gruppen zusammen, etwa beim Ausflug zum Weihnachtsmarkt oder im Rahmen des HSU-Themas „Gemüse“ beim Unterrichtsgang zum Markt. Dabei mussten sie sich im Sinne des „kooperativen Lernens“ (Wocken 2014b, S.209) an den Marktständen selbständig unterschiedliche Informationen einholen und die Ergebnisse dokumentieren. In diesen Phasen der Gruppenarbeit werden die Aufträge so gestellt, dass selbständiges Lernen möglich ist und nicht nur die fachliche, sondern auch die soziale und personale Kompetenz gefördert wird (vgl. Wocken 2014a).

Erarbeitung in getrennten Gruppen

Eine bewährte Form ist auch die Erarbeitung in getrennten Gruppen, denn wenn die „Differenzierungsangebote nicht mehr im Klassenverband bewältigt werden können, dann ist es sinnvoll in kleinen Gruppen [...] zu arbeiten“ (Kahlert & Heimlich 2012, S.172). So gab es im Herbst eine Unterrichtseinheit zum Thema „Der Igel“. Nach einer gemeinsamen Hinführungsphase gingen die Patenkinder in den Nebenraum, um die einzelnen Körperteile des Igels näher zu betrachten, die entsprechenden Begriffe zu klären und zu erfahren, was der Igel mit seinen Körperteilen gut kann und was nicht. Gleichzeitig bekamen die Paten verschiedene Lesetexte, aus denen sie in Gruppenarbeit Informationen entnehmen sollten (Nahrungsmittel, Feinde des Igels, Winterschlaf etc.). Die Körperteile

des Igels gehörten nicht zum Lesetext der Paten. Im anschließenden Plenum gestaltete wieder die ganze Partnerklasse ein Plakat. Zunächst berichteten die Patenkinder von ihren Ergebnissen und benannten die Körperteile und deren besondere Aufgaben. Die Förderschulkinder genießen diese Unterrichtsphasen, in denen sie als alleinige Experten auftreten. Die Paten vervollständigten das Plakat mit ihren gewonnenen Informationen.

Lerntheke mit differenziertem Material

Immer wieder werden auch Lerntheken zu einzelnen Themen angeboten. Dabei werden zu einem „umgrenzten Thema [...] nach Art eines Buffets alle Materialien ausgebreitet [...]. Die Schüler müssen sich selbst bedienen.“ (Wocken 2014a, S.161f.). Etwa gab es zu den Buchstabeinführungen in der 1. Klasse Lerntheken, aber auch zu unterschiedlichen Bildergeschichten oder Sachunterrichtsthemen. In dieser Phase des individualisierten Lernens wird der Heterogenität der Klasse Rechnung getragen, denn die Schülerinnen und Schüler verfolgen je eigene Lernziele und folgen einem eigenen Lernrhythmus und Lerntempo (vgl. Wocken 2014b). Damit die Schülerinnen und Schüler ihrem Entwicklungs- und Leistungsstand entsprechende Aufgaben auswählen, wurde eine Differenzierung mit farbigen Punkten eingeführt. Jedes Schulkind hat einen kleinen farbigen Punkt zur Erinnerung auf seinem Tisch kleben (rot, gelb oder grün). Auch alle Materialien der Lerntheke oder anderer Übungsaufgaben werden mit farbigen Punkten markiert. Die Schülerinnen und Schüler dürfen sich dann die entsprechenden Aufträge nehmen und bearbeiten diese in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.

Lernzieldifferenter Unterricht an einem ähnlichen Lerngegenstand

Regelmäßig versuchen wir, die Schülerinnen und Schüler in Übungsstunden zu einem ähnlichen Lerngegenstand ihrem Lernniveau entsprechend zu fördern. So gab es immer wieder gemeinsame Schreibstunden, bei denen die Regelschulkinder einen neuen Schreibschriftbuchstaben lernten, die Förderschulkinder den gleichen Buchstaben in Druckschrift übten oder Wörter bzw. Sätze zu dem entsprechenden Buchstaben schrieben. Während zunächst an der Tafel gemeinsam der Druck- und Schreibschriftbuchstabe geschrieben und verglichen wurde, arbeiteten die Schülerinnen und Schüler dann in der Einzelarbeit am Platz.

Gemeinsamer Kunst-, Sport- und Musikunterricht

Sowohl beim Musik- als auch beim Sport- und Kunstunterricht findet kaum eine Differenzierung anhand von Materialien statt. Egal ob Pate oder Patenkind – jeder bringt sich mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein. Gerade in diesem musisch-künstlerischen Bereich beobachten wir immer wieder, dass die Differenzen zwischen Förder- und Regelschulkind unschärfer werden. Häufig sind es gerade die Förderschulkinder, die mit ihrem Mut und ihrer Begeisterung die Regelschulkinder mitreißen, sich ausdauernder mit den unterschiedlichen Materialien beschäftigen und mehr Kreativität zeigen.

3.3 Rückblick und Ausblick

Nach nun fast zwei Schuljahren scheint im Rückblick betrachtet die Partnerklasse an der Grundschule Wildensorg gelungen. Die Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte haben es geschafft, in der Klasse eine Atmosphäre der Anerkennung und der Achtung zu

schaffen, in der Schwächen und Stärken akzeptiert werden. Damit der gemeinsame Unterricht gut läuft, sind wöchentlich Besprechungen der Lehrkräfte nötig, es wird viel gemailt oder telefoniert, denn „Teamarbeit ist ein Grundpfeiler inklusiver Schulen“ (Kiehl-Will 2013, S.8; vgl. auch Wocken 2014a). Gemeinsam vor der Klasse zu stehen und zu unterrichten, war für uns Förderschullehrkräfte und Regelschullehrkräfte eine neue Erfahrung, in die wir erst hineinwachsen mussten. Es hat sich aber immer wieder gezeigt, dass dieses Team-Teaching viele neue Ideen hervorgebracht und weiterentwickelt hat. Belohnt wurden wir durch viele schöne Momente in der Klasse, in denen Kinder mit und ohne Behinderung aufeinander zugehen und es gemeinsam schaffen, dass wir Erwachsenen berührt wurden, gerührt waren, im Klassenalltag innehielten und uns an dem Moment erfreuten.

Trotzdem sind wir auch immer wieder an unsere Grenzen gestoßen. So mussten wir uns mit der „Schnelllebigkeit der Themen“ an der Regelschule auseinandersetzen. Förderschulkinder benötigen meist mehr Zeit, einen Sachverhalt zu erfassen und zu durchdringen und nicht alle Einzelthemen eines komplexen Themas sind relevant. Hier heißt es immer wieder, Inhalte zu reduzieren oder sich auf einzelne Teilaspekte zu konzentrieren. Dies gilt sowohl im Grundschul-, als auch im Mittelschulbereich. Auch sind die Schülerinnen und Schüler im bayerischen Schulsystem gerade in der 3. und 4. Klasse einem immensen Leistungsdruck ausgesetzt, da der Übertritt an weiterführende Schulen ansteht. Wie Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte mit dieser Herausforderung in einer Partnerklasse umgehen werden, wird sich im Laufe der nächsten zwei Jahre herausstellen.

Dass der selbstverständliche Umgang mit Behinderung auch außerhalb des Klassenzimmers noch fortgesetzt wird, ist unser Wunsch. Immer mal wieder gibt es gegenseitige Einladungen zu Geburtstagen, zur Kommunion oder zur gemeinsamen Freizeitgestaltung. Ob dies auch in Zukunft so bleiben wird, wenn

die Schülerinnen und Schüler älter werden, ist ungewiss. Was wir aber mit Sicherheit sagen können: Ein guter Anfang ist gemacht.

4. Die Partnerklasse an der Mittelschule in Bamberg/Gaustadt

4.1 Die Rahmenbedingungen

Die Partnerklasse der Mittelschule Gaustadt besteht aus 21 Mittelschulkindern und 8 Förderschulkindern. Neben der Mittelschullehrerin arbeiten in der Klasse eine Sonderschullehrerin, als schulische Pflegekraft eine Kinderpflegerin und für zehn Schulstunden eine Schulbegleitung für ein Schulkind mit Autismus.

Die Klasse verfügt über zwei große Klassenzimmer, die durch eine Verbindungstür gemeinsam genutzt werden können, in denen aber auch separater Unterricht stattfinden kann. Des Weiteren steht im aktuellen Schuljahr noch ein Klassenzimmer zur Verfügung, das bei Bedarf genutzt werden kann. Als weitere, immer wieder für den Partnerklassenunterricht nutzbare Räume finden sich an der Mittelschule ein Schulcafé, ein Physikraum, ein PC-Raum sowie ein Werkraum.

Die Förderschulkinder werden morgens zunächst von ihrem Wohnort an die Bertold-Scharfenberg-Schule gebracht und fahren von dort mit einem Bus gemeinsam zur Mittelschule Gaustadt (Fahrzeit 15 – 20 Minuten). Der Unterricht beginnt an der Mittelschule regulär um 8:00 Uhr. Ein gemeinsamer Start ist daher erst zur zweiten Stunde sinnvoll. Manchmal stoßen die Schülerinnen und Schüler der Bertold-Scharfenberg-Schule jedoch auch während der ersten Stunde zum laufenden Unterricht dazu. Die Regelklasse beschäftigt sich in solchen Stunden bis ca. 8.30 Uhr mit klassenorganisatorischen Inhalten oder vertiefenden Übungen, so dass um 8.30 Uhr gemeinsam mit der Partnerklasse begonnen

werden kann und eine gemeinsame Zeitspanne von 60 Minuten bis zur ersten Pause zur Verfügung steht.

Nachmittags besucht nur noch ein Schulkind des Förderzentrums die Heilpädagogische Tagesstätte der Bertold-Scharfenberg-Schule. Alle anderen Förderschulkinder fahren mit der Mittagslinie nach Hause. Die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule haben je nach Stundenplan auch am Nachmittag noch Unterricht und gehen direkt nach der Schule nach Hause. Für sie besteht im Moment nur im Rahmen der Mittagsbetreuung an der Grundschule die Möglichkeit der Nachmittagsbetreuung, sofern Plätze vorhanden sind.

4.2 Die Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts

Die Schülerinnen und Schüler der Bertold-Scharfenberg-Schule, die die Mittelschule Gaustadt besuchen, sind bereits seit der 1. Klasse durchgängig in einer Partnerklasse. Sie haben vier Jahre lang die Grundschule im Hain in Bamberg besucht. Mit dem Wechsel an die Mittelschule übernahm auch eine neue Förderschullehrerin ab der 5. Klasse die Klassenleitung. Sowohl der Besuch der Partnerklasse an einer Grundschule als auch deren Weiterführung an der Mittelschule war der ausdrückliche Wunsch der Eltern der Schulkinder aus dem Förderzentrum. Die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule besuchten die örtliche Grundschule in Gaustadt und wechselten somit nach der 4. Klasse in die Mittelschule ihres Schulsprengels. In diesem Schuljahr sind noch Schülerinnen und Schüler aus anderen Mittelschulen und der Realschule dazugekommen. Die Schülerinnen und Schüler der Bertold-Scharfenberg-Schule kannten also das Lernen in einer Partnerklasse bereits, wohingegen es für die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule eine neue Erfahrung und oftmals auch die erste Begegnung mit Menschen mit Behinderung war. Von Anfang an gab

es relativ wenige Berührungängste und die Förderschulkinder werden von allen Mitschülerinnen und Mitschülern, auch aus den anderen Klassen, akzeptiert.

Gemeinsamer Unterricht in einer 6. Klasse an der Mittelschule bedeutet für uns an der Mittelschule Gaustadt in erster Linie soziales Miteinander. Es stehen vor allem Projekte im Vordergrund, die eine soziale Teilhabe ermöglichen. Soziale Teilhabe bedeutet in diesem Kontext, dass der Schulalltag neben dem Unterricht gemeinsam gelebt und gestaltet wird. Ein wichtiger Bestandteil sind deshalb gemeinsame Unterrichtsgänge, Ausflüge und Klassenfahrten, sowie Aktionen rund um soziale Kompetenz, die in enger Zusammenarbeit mit der Jugendsozial-arbeiterin an der Mittelschule stattfinden.

Auch sollen an der Mittelschule Inklusionstage stattfinden, um den Austausch mit den anderen Klassen zu ermöglichen. Ziel dieser Inklusionstage soll es sein, durch gemeinsame Aktivitäten wie einen Spielevormittag oder gemeinsames Kochen das soziale Miteinander der gesamten Schule zu stärken und Verständnis im Umgang miteinander zu schaffen. Immer wieder kommen auch Schülerinnen und Schüler anderer Klassen in die Klasse des Förderzentrums oder auch direkt an die Bertold-Scharfenberg-Schule, um ein Praktikum zu machen. Auch ihre Betriebspraktika haben schon einige Schülerinnen und Schüler der Mittelschule in Einrichtungen der Lebenshilfe absolviert, da sie den alltäglichen Umgang mit Menschen mit Behinderung durch die Partnerklasse kennengelernt haben.

Feste Stunden, in denen gemeinsamer Unterricht stattfindet, sind Werken, Kunst und Musik. Hier wird nach dem Lehrplan der Mittelschule unterrichtet, der in einigen Teilen reduziert wird, um den Förderschulkindern ein Lernen am gleichen Gegenstand zu ermöglichen. Dieser „gemeinsame Gegenstand“ ist laut Feuser eine notwendige Bedingung für integrativen Unterricht. Bekannt ist seine Veranschaulichung anhand eines Baumes. Der Stamm bildet den

gemeinsamen Gegenstand und die Äste die individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema (vgl. Feuser 1989). In den genannten Fächern ist die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand gut möglich, da diese für die Übertrittsnoten nach der 5. bzw. 6. Klasse an eine weiterführende Schule nicht relevant sind. So kann der Lehrplan individuell angepasst werden, um den Bedürfnissen und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler der Bertold-Scharfenberg-Schule nehmen an diesem Unterricht teil und werden individuell durch die Sonderschullehrerin sowie die schulische Pflegekraft unterstützt. In anderen Fächern fällt das Finden eines gemeinsamen Gegenstandes schwerer, da der Wissens- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zum Teil stark auseinander geht.

Trotzdem findet auch der Deutschunterricht immer wieder gemeinsam statt. Hier wird in bestimmten Projekten zusammengearbeitet, zum Beispiel beim Lesen einer kurzen Lektüre in der Vorbereitung auf einen gemeinsamen Kinobesuch. Wie bereits für den Bereich der Grundschule erwähnt, werden auch hier die gemeinsamen Stunden mit offenen Unterrichtsformen konzipiert, damit eine Differenzierung gut gelingen kann (vgl. Eckhart 2010). Der gemeinsame Unterricht ist in festen Partnergruppen organisiert. Das bedeutet, dass immer drei bis vier Schulkinder der Mittelschule einen festen Partner der Bertold-Scharfenberg-Schule haben, um diesem Hilfestellung bei den Aufgaben geben zu können. Eine vertiefende Weiterarbeit findet dann wieder in getrennten Gruppen statt und bietet die Möglichkeit, am individuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler anzusetzen und die Inhalte zu bearbeiten, die für Regel- oder Förderschulkinder wichtig sind (vgl. Kahlert & Heimlich 2012). Auch gemeinsame Schmöckerstunden sind ein Teil des Deutschunterrichts. Hier kann sich jedes Schulkind nach seinem Leseniveau ein Buch oder eine Zeitschrift auswählen und darin

lesen. Um das Vorlesen zu trainieren, lesen auch manchmal die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule den Förderschulkindern aus einem Buch vor.

Ein weiteres Beispiel, bei dem gemeinsamer Unterricht effektiv ist, sind sogenannte philosophische Gesprächsrunden, in denen beispielsweise Themen wie „Behinderung“ oder „Was will ich im Leben können?“ aufgegriffen werden und die Schülerinnen und Schüler lernen, gemeinsam über etwas nachzudenken, Gedanken und Meinungen zu formulieren und individuell neue Erkenntnisse zu gewinnen. Anhand von Bildern und Geschichten werden die Themen anschaulich dargestellt, um den Schülerinnen und Schülern Input für das Gespräch zu geben. Den Förderschulkindern fällt es in ihrer eigenen Klasse schwer, zu solchen Themen ein freies Gespräch zu führen. Durch die Gedanken und Aussagen der Mittelschulkinder werden sie aber angeregt, sich mit den Themen auseinanderzusetzen und eigene Beiträge einzubringen.

Auch in Übungsphasen ist gemeinsames Arbeiten, jedoch an individuellen Aufgaben, möglich. Dazu wird die Planarbeit genutzt. Hier erhält jedes Schulkind seinen eigenen Plan, an dem er auf seinem individuellen Niveau arbeiten soll. Auch ist es möglich, dass sich die Schülerinnen und Schüler aus den Plänen, die teilweise für konkrete Fächer erstellt werden, bestimmte Schwerpunkte herausuchen, an denen sie arbeiten möchten. Die Arbeit mit Plänen fördert die Entwicklung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler in einem hohen Maß (vgl. Scholz & Stangier 2012). Bei der Planarbeit werden auch immer wieder die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule als „Helfer“ für unsere Schulkinder eingesetzt.

4.3 Rückblick und Ausblick

Nach mittlerweile fast zwei Schuljahren zeigt sich, dass es an der Mittelschule zunehmend schwieriger wird gemeinsame

Unterrichtsstunden zu halten, in denen man allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden kann. Zum einen benötigen auch die Schulkinder der Regelschule viel individuelle Unterstützung und Betreuung. Nicht immer schaffen es alle, neben ihren eigenen Aufgaben auch noch ihr Partnerkind bei dessen Aufgaben zu unterstützen und ihm Hilfestellungen zu geben.

Im Vergleich zur Grundschule wird ein gemeinsamer Unterricht an der Mittelschule außerdem dadurch erschwert, dass die Klasse von vielen verschiedenen Fachlehrern unterrichtet wird. Das bedeutet einen hohen organisatorischen und zeitlichen Aufwand für die nötigen Absprachen und Planungen unter den beteiligten Lehrkräften.

Die größte Hürde sind allerdings die immer größer werdenden Unterschiede im Wissens- und Leistungsstand gepaart mit den sich immer stärker unterscheidenden Interessen der Schülerinnen und Schüler. Während an der Mittelschule beispielsweise im Mathematikunterricht Bruch- und Prozentrechnung durchgenommen und Gleichungssysteme mit einer Variablen gelöst werden, haben viele Schülerinnen und Schüler des Förderzentrums Schwierigkeiten, sich im Zahlenraum bis 20 zu orientieren und Additions- und Subtraktionsaufgaben zu lösen. Auch die Auswahl einer gemeinsamen Lektüre fällt aufgrund der unterschiedlichen Interessen und Entwicklungsstände zunehmend schwer. Während die Mittelschulkinder sich altersgemäß bereits mit „jugendlichen“ Themen beschäftigen, lassen sich die Förderschulkinder auch noch für „kindlichere“ Bücher begeistern.

Trotz dieser Schwierigkeiten können alle Schülerinnen und Schüler vom Partnerklassensystem profitieren, wenn man die bestehenden Möglichkeiten für gemeinsamen Unterricht ausschöpft und den Schulalltag gemeinsam so gestaltet, dass allen Schülerinnen und Schülern eine soziale Teilhabe ermöglicht wird, damit das Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung selbstverständlich wird.

Literatur:

- Bandura, A. (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- Eckhart, M. (2010): Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In: Grunder, H.-U. & Gut, A. (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.133–150.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, H. 1, S.4-48.
- Heimlich, U. (2013): Vom inklusiven Unterricht zur inklusiven Schule – Der Beitrag der sonderpädagogischen Förderung zur inklusiven Bildung. In: Verband Sonderpädagogik, Seebach, B. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion, Beiträge des gleichnamigen Sonderpädagogischen Kongresses vom 25. bis 27.04.2013 in Weimar. Würzburg: Erscheinungsweise CD.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, S.153-175.
- Kiehl-Will, A. (2013): Wir können noch viel zusammen machen, ... wenn wir es richtig anstellen. In: Verband Sonderpädagogik, Seebach, B. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion, Beiträge des gleichnamigen Sonderpädagogischen Kongresses vom 25. bis 27.04.2013 in Weimar. Würzburg: Erscheinungsweise CD.
- Scholz, D. & Stangier, S. (2012): Planarbeit. In: Mittendrin e.V. (Hrsg.): Eine Schule für alle - Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S.58.
- Wocken, H. (2014a): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 5. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Wocken, H. (2014b): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag.

Zu den Autorinnen

Susanne Burczyk, Grundschullehrerin an der Domschule Bamberg im Schulhaus Wildensorg.

Hanna Hörning, Sonderschullehrerin an der Bertold-Scharfenberg-Schule, einem privaten Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der Lebenshilfe Bamberg e.V.

Katrin Renner, Sonderschullehrerin an der Bertold-Scharfenberg-Schule, einem privaten Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung der Lebenshilfe Bamberg e.V.

scharfenberg.schule@lebenshilfe-bamberg.de

„Partnerschulen Inklusion Nürnberg“ – Konzepte und Erfahrungen der Kooperation zwischen Jakob-Muth-Schule und Regelschulen

Die seit dem 26. März 2009¹ nach dem Integrationspädagogen Jakob Muth benannte private Förderschule der Lebenshilfe Nürnberg versucht, im Rahmen der bayerischen Gesetzgebung über den Weg intensiver Kooperationen mit Regelschulen gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne (geistige) Behinderung umzusetzen.

Gegründet 1978, hat sich die Jakob-Muth-Schule seitdem zu einem der größten bayerischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung entwickelt. Die besondere Zusammensetzung der Schülerschaft² führt dazu, dass viele Schülerinnen und Schüler einen mehrfachen Integrationsbedarf haben. Seit etwa zehn Jahren öffnet sich die Einrichtung auf Initiative des Vorstands sowie der pädagogischen Teams und der Schul- und Tagesstättenleitungen hin für integrative Entwicklungen. Einige Erfahrungen aus diesem Prozess sollen in diesem Beitrag dargestellt werden. Hierzu werden in einem ersten Schritt wesentliche Entwicklungslinien, Strukturen sowie Merkmale der Jakob-Muth-Schule nachgezeichnet, sodann die IKON-Klassen vorgestellt, um schließlich näher auf Erfahrungen und offene Fragen eingehen zu können.

¹ Am 26. März 2009 trat die UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland in Kraft.

² Etwa die Hälfte kommt aus Familien mit Migrationshintergrund aus fast 30 Nationen, ein hoher Anteil rekrutiert sich ferner aus so genannten sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen.

Die Jakob-Muth-Schule öffnet sich - aktuelle Entwicklungen und Strukturen

Die Berufsschulstufe wurde an einen Standort in der Nähe von Berufsschulen und Werkstätten ausgelagert, um dort eine stark lebensweltbezogene Vorbereitung auf gesellschaftliche und berufliche Eingliederung umzusetzen. Dies beinhaltet auch eine enge Zusammenarbeit mit dem Integrationsfachdienst „Access“ bei der Begleitung der Jugendlichen auf Arbeitsplätze am ersten Arbeitsmarkt. In der Mittelschulstufe (5. bis 9. Schulbesuchsjahr) werden möglichst viele Lernaktivitäten außer Haus durchgeführt und Begegnungen sowie Projekte mit Regelschulklassen gestaltet. Der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) unterstützt eine zunehmende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in allgemeinen Schulen. Eine Heilpädagogin der Mobilen Sonderpädagogischen Hilfe (MSH) begleitet Kinder im Vorschulalter, deren Familien und Kindergartenteams bei der Integration in Regeleinrichtungen.

Seit 2003 bzw. 2005 wurden kontinuierlich bis zu sechs Klassen der Grundschulstufe als „Außenklassen“ an der Grundschule Gebersdorf sowie der Wahlerschule im Stadtteil Schniegling aufgebaut. Die regelmäßige gemeinsame Unterrichtszeit beträgt sechs bis zwölf Wochenstunden. Hinzu kommen gemeinsame Projekte, Feiern und Ausflüge. Aus brandschutzrechtlichen Gründen musste der Außenstandort Gebersdorf leider bis 2013 abgebaut werden; dafür wurde die sehr intensive Zusammenarbeit mit der Wahlerschule mit hohen Anteilen gemeinsamen Unterrichts auf einen kompletten Grundschulzug erweitert.

Seit dem Schuljahr 2007/2008 wird die Kooperation auch im Bereich der Sekundarstufe fortgeführt: Inzwischen werden zwei Außenklassen (seit BayEUG-Änderung 2011: „Partnerklassen“) an der Geschwister-Scholl-Realschule (5. bzw. 6. Jahrgangsstufe) mit ca. 15 Wochenstunden gemeinsamen Lernens (zuzüglich Frühstück, Projekte, Freizeitgestaltung) unterrichtet.

Beide Regel-Partnerschulen wurden mittlerweile vom Kultusministerium als „Profilschulen Inklusion“ ausgewählt, in denen neben den Außenklassen der Jakob-Muth-Schule zahlreiche weitere Kinder mit unterschiedlichem sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden.³

Aufgrund der positiven Erfahrungen mit gemeinsamem Lernen in Partnerklassen öffnet sich die Jakob-Muth-Schule seit 2010 noch weiter: Vier Klassen der Henry-Dunant-Grundschule lernen fast durchgängig gemeinsam mit jeweils einer Klasse von Kindern mit hohem Förderbedarf im Förderzentrum. In diesen „intensivkooperierenden Klassen Nürnberg“ (IKON) kann gemeinsames Begegnen und Lernen ganzheitlicher und umfänglicher gestaltet werden als in den Partnerklassen an Regelschulen: Die strukturellen und räumlichen Rahmenbedingungen am Förderzentrum erlauben eine flexiblere Organisation des Tages. Nachmittags besuchen die Kinder die Jakob-Muth-Tagesstätte bzw. den eigens gegründeten integrativen Jakob-Muth-Hort, die ein gemeinsames Ganztagsangebot für die Kinder mit und ohne Förderbedarf anbieten.

Unter dem Namen „Partnerschulen Inklusion Nürnberg“ hat sich inzwischen eine sehr intensive Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Einrichtungen auf unterschiedlichen Ebenen (Schülerinnen und Schüler, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Elternbeiräte, Schulleitungen) ergeben, die vielfältige Auswirkungen auf die gesamten Institutionen haben. Die Übersicht (Abb. 1) zeigt den aktuellen Stand der Kooperationen von Regelschulen mit der Jakob-Muth-Schule im Schuljahr 2014/2015. Alle Schülerinnen und Schüler der Jakob-Muth-Schule im Grundschulalter werden in einem integrativen Setting unterrichtet.

³ Darstellungen der Erfahrungen an der Realschule durch die beteiligten Pädagoginnen finden sich bei Langenhorst & Seitz (2010) sowie Langenhorst (2011). Der integrative Schulentwicklungsprozess der JMS wird ausführlicher nachgezeichnet in Reuter (2011).

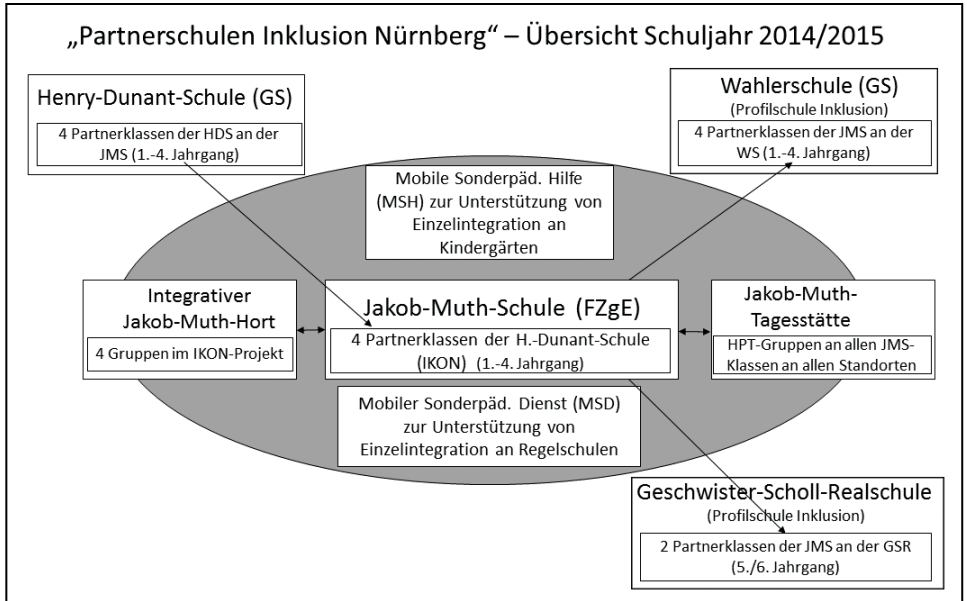


Abb. 1: Übersicht über die inklusiven Vernetzungen der Jakob-Muth-Schule mit anderen Schulen und Einrichtungen über Partnerklassen, Beratungssysteme und Ganztagsangebote (eigene Grafik)

Ein besonderes Projekt: die IKON-Klassen

Die Umsetzung des, im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz ausdrücklich vorgesehenen Konzepts von Partnerklassen der Grundschule im Förderzentrum gab es in vergleichbarer Breite (1. bis 4. Klasse, Ganztagsangebot) und Intensität (möglichst durchgängig gemeinsames Angebot) in Bayern bislang nicht. So stand das Projekt von Beginn an im Fokus der fachlichen und politischen Öffentlichkeit. Bereits im Vorfeld wurde eine gemeinsame wissenschaftliche Begleitung aus Grundschul- und Sonderpädagogik konzipiert: Die Universitäten Erlangen-Nürnberg (Prof. S. Martschinke, Prof. B. Kopp) und Würzburg (Dr. Chr. Ratz) untersuchten über vier Jahre die Ausgangslagen und Entwicklungen

der Leistungen und Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Schriftspracherwerb und soziale Integration, die Entwicklung der Sozialbeziehungen, Formen und Wirkungen der Unterrichtsgestaltung im gemeinsamen Lernen sowie Elternerwartungen und deren Erfüllung (vgl. Kopp et al. 2013). Die Forschungsergebnisse belegen, dass die Grundschul Kinder im IKON-Setting im Durchschnitt über die ersten beiden Schuljahre hinweg eine positive Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung zeigen, auch die Entwicklung der Kinder mit Förderbedarf verläuft größtenteils günstig (vgl. ebd.). Es bestehen vernetzte Sozialbeziehungen zwischen Grundschul- und Förderkindern (vgl. Martschinke et al. 2012). Die Unterrichtsgestaltung zeichnet sich durch hohe individuelle Unterstützung der Kinder aus, wobei Grund- und Förderschullehrkraft gleichermaßen individualisierend agieren. „Jede Profession bedient ihre Klientel, aber nicht ausschließlich. Die individuelle Förderung aller Kinder scheint ein von beiden Seiten verfolgtes Ziel zu sein und wird damit zu einem wichtigen Qualitätsmerkmal dieses inklusiven Settings.“ (Martschinke et al. 2014, S.258). Der gemeinsame Forschungsprozess machte allerdings immer wieder deutlich, welche forschungsmethodischen Probleme die unterschiedlichen Schülergruppen und die jeweils anwendbaren Erhebungsverfahren aufwerfen (vgl. Ratz & Reuter 2012).

Der erste IKON-Jahrgang hat mittlerweile die gemeinsame Grundschulzeit beendet. Die Übertrittsergebnisse der Grundschul Kinder entsprechen denen vergleichbarer Grundschul Klassen. Die Eltern zeigen eine hohe Zufriedenheit mit dem Konzept. Dies spiegelt auch die Tatsache, dass inzwischen zahlreiche Geschwister Kinder für die Folgeklassen angemeldet wurden. Die Rekrutierung neuer Grundschülerinnen und Grundschüler für neue IKON-Klassen ist inzwischen ein Selbstläufer: Regelmäßig gibt es, auch ohne entsprechende Werbeaktivitäten, mehr Anmeldungen als zur Verfügung stehende Plätze.

Auch bei den Eltern von Kindern mit Förderbedarf ist deutlich festzustellen, dass das „All-Inklusive-Angebot“ einer „besonderen Normalität“ in hohem Maße gewünscht und wahrgenommen wird: kompetente sonderpädagogische Förderung in entsprechend ausgestatteter Umgebung in Verbindung mit heilpädagogisch und therapeutisch gestaltetem Ganztagsangebot und der Möglichkeit umfänglichen gemeinsamen Lernens mit nichtbehinderten Kindern. Dies gilt sowohl für das Lernen in den IKON-Klassen innerhalb des Förderzentrums als auch in den Partnerklassen der Jakob-Muth-Schule an der Wahlerschule.⁴

⁴ Vgl. hierzu die Ergebnisse des Forschungsprojekts: Lelgemann et al. (2012). Zahlreiche Eltern körperbehinderter Kinder in NRW wünschen einen Erhalt des qualifizierten sonderpädagogischen Angebots an Förderzentren in Verbindung mit einer Öffnung für gemeinsamen Unterricht (siehe insb. S.45f. und S.53ff.)

Die folgende Übersicht erläutert Struktur und Rahmenbedingungen der IKON-Klassen:

IKON-Klassen - Struktur und Rahmenbedingungen

- Sprengelübergreifendes Angebot für Grundschul Kinder insbesondere aus benachbarten Sprengeln (mit Gastschulantrag der Eltern); für „Förderkinder“⁵ als normales Klassenangebot in der Grundschulstufe
- Schülerbeförderung mit Lebenshilfe-Fahrdienst (für Grundschülerinnen und Grundschüler als Angebot)
- Klassengröße: 14 bis 16 Grundschülerinnen und Grundschüler, 8 bis 9 Förderkinder
- Benachbarte Klassenräume für Grund- und Förderschulklasse (60 bzw. 42 m²), nachmittags für Hort- und Tagesstättengruppe
- Grundschullehrerin, Sonderschullehrerin, Kinderpflegerin, ggf. Schulbegleitung, Praktikanten
- Unterricht (alle Fächer, auch Fachunterricht) weitgehend gemeinsam
- Verschiedene Formen offenen Lernens, teilweise lehrerzentrierter Unterricht, vielfältige Differenzierung
- Phasenweise äußere Differenzierung, auch nach Schularten (v.a. in Klasse 3 und 4)
- Gemeinsames Nachmittagsangebot von Jakob-Muth-Hort (für Grundschülerinnen und Grundschüler) und Jakob-Muth-Tagesstätte (für Förderkinder)

Erfahrungen und offene Fragen

Das Plädoyer des Namensgebers Jakob Muth für integrative (bzw. inklusive) Veränderungen der Bildungslandschaft ist in der Jakob-Muth-Schule in mehr als zehn Jahren umgesetzt worden (vgl. Muth

⁵ Der Begriff „Förderkinder“ meint die Schülerinnen und Schüler der Jakob-Muth-Schule mit sonderpädagogischem Förderbedarf geistige Entwicklung; er wird ausschließlich intern zur organisatorischen und rechtlichen Gründen gelegentlich erforderlichen Beschreibung dieser Schülergruppe in Abgrenzung zu den Grundschülerinnen und Grundschülern der Henry-Dunant-Schule verwendet.

1986; 1991). Auch wenn es manche Widerstände und viele Stolpersteine gab und noch viel Handlungsbedarf besteht, kann man insgesamt sicherlich von einer erfolgreichen Entwicklung sprechen, die die ganze Schule und die mit ihr verbundenen Partneereinrichtungen erheblich verändert hat. Im Folgenden sollen kurz einige Erfahrungen sowie offene Probleme und Fragen insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung der Veränderungsprozesse aufgeführt werden. Eine vertiefte Reflexion und Diskussion ist im Rahmen dieses Beitrags leider nicht möglich (vgl. hierzu Ratz & Reuter 2012).

- Der Aufbau der IKON-Klassen erforderte langen Atem und große Anstrengungen aller Beteiligten und stieß auf manche Skepsis und Widerstände. Viele organisatorische, finanzielle, rechtliche und pädagogische Fragen mussten geklärt, Vorbehalte abgebaut und manche Überzeugungsarbeit geleistet werden. Die Vorstellung, auch die Öffnung einer Fördereinrichtung für Kinder ohne Behinderung könne „integrativ“ (oder gar „inklusiv“) sein, fiel nicht zuletzt Fachleuten und Verantwortlichen in Verwaltung und Schulaufsicht nicht leicht.
- Die Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erleben ein tägliches Miteinander ohne Vorurteile und Verkrampfungen. Neben dem gemeinsamen Unterricht und dem Schulleben spielt dabei das gemeinsame Nachmittagsangebot (vor allem im IKON-Projekt) eine entscheidende Rolle. Allerdings gibt es auch (gerade in den höheren Klassen) bei einzelnen Kindern Entwicklungen zunehmender Distanz. Auch die älteren Schülerinnen und Schüler, die im Stammhaus in „traditionellen“ nicht-inklusiven Klassen unterrichtet werden, erleben das Zusammensein mit den „normalen“ Schülerinnen und Schülern als spannend, herausfordernd und trotz (oder gerade wegen) mancher Konflikte lehrreich.
- Ist es schon enorm anspruchsvoll und anstrengend, den „ganz normalen Alltag“ in solch heterogenen pädagogischen Situationen zu bewältigen, so stellen Schülerinnen und Schüler

mit ausgeprägten sozial-emotionalen Störungen (unabhängig vom Status Regel- oder Förderschülerin und -schüler) oder einem hohen Betreuungsbedarf aufgrund ihrer Behinderung weitere Herausforderungen dar. Ist die komplexe Situation einer Gruppe von ca. 25 Kindern für alle Schülerinnen und Schüler geeignet und förderlich, noch dazu in einem ganztägigen Setting? Die Entwicklung eines Konzepts mit pädagogischen und didaktischen Angeboten, auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, stellt sich als wichtige Aufgabe für die nächsten Jahre. Allerdings bräuchte es dazu endlich ausreichende räumliche und personelle Ressourcen.

- Die derzeit bestehende gesetzliche Einschränkung des Partnerklassenmodells auf Schülerinnen und Schüler eines Förderschwerpunkts widerspricht dem Gedanken einer „Schule für Alle“. Vielfalt als Chance für gemeinsames Lernen sollte auch Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Förderbedarfen in einem inklusiven Setting zusammenführen.
- Die strukturellen Veränderungen in den „Partnerschulen Inklusion Nürnberg“ wurden sowohl von „unten“ als auch von „oben“ initiiert und gestaltet. Viele innovative und kreative Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Leitungen und der Schulträger haben sich in hohem Maße engagiert und trotz vieler Hürden ihren Weg der integrativen Öffnung entwickelt. Auch wenn zunächst nur einzelne Klassen oder Bereiche der Schule betroffen waren, hatten diese Veränderungen sukzessive Auswirkungen auf alle anderen Bereiche. Dies führte auch zu Verunsicherungen und Ängsten, die bearbeitet werden mussten (sowohl innerhalb der Bereiche als auch übergreifend, etwa im Rahmen eines längerfristigen, von außen begleiteten Schulentwicklungsprozesses oder durch Supervision und externe Beratung). Sehr wichtig für das Gelingen des Prozesses war es nach unserer Erfahrung, möglichst allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Rahmenbedingungen und Entscheidungsprozesse immer wieder transparent zu machen und Gelegenheit zum kritischen und konstruktiven Austausch zu geben.

- Das Spannungsfeld aus großer Komplexität und Heterogenität stellt hohe Anforderungen an die Pädagoginnen im Hinblick auf die didaktische Gestaltung des Lernmaterials, der Methoden und der pädagogischen Sensibilität und Flexibilität. Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Erwartungen an Regel- und Förderschullehrkräfte (Lehrpläne, Lernfortschritt, Leistungsbeurteilung) erzeugen Drucksituationen, die oft nur schwer auszuhalten sind.
- Im täglichen Miteinander sind vielfältige Kommunikationswege zwischen den Mitarbeiterinnen notwendig. Diese erstrecken sich von informellen Absprachen (in der Situation, zwischen Tür und Angel) bis hin zu eindeutigen Aufgabenklärungen, Regelungen und Dokumentationen in mannigfaltigen Zwischenformen. Zeit und Termine für den notwendigen Austausch zu finden ist kaum möglich, zumal von offizieller Seite keinerlei Kooperationsstunden hierfür vorgesehen sind.
- Auch die zunächst indifferente und komplexe Kommunikations- und Zuständigkeitsstruktur zwischen den Leitungen der Schulen und Einrichtungen musste sich sukzessive in aktuellen Situationen herausbilden – ein Prozess, der bislang konstruktiv, vertrauensvoll und oft auch kreativ gelungen ist. Voraussetzung dafür ist ein grundsätzliches Ja zur Kooperation bei allen Beteiligten.
- Unser Förderzentrum ist durch die Außenstandorte und die Gastklassen im Haus wesentlich komplexer geworden. Dies erfordert die sehr bewusste Gestaltung von Kommunikationsstrukturen und bringt viele zusätzliche organisatorische Herausforderungen mit sich, für die es keinerlei weiteren Ressourcen gibt.
- Zwischen den beteiligten Schulen findet ein sehr intensiver und fruchtbarer Kompetenztransfer statt - auf verschiedenen Ebenen. Dadurch werden wertvolle Anstöße für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität, der fachlichen Perspektiven, der pädagogischen Haltungen und Überzeugungen und der jeweiligen Schulprofile gegeben. Die Schulleitungen und die in integrativen Settings tätigen Lehrkräfte können sich ein Zurück

nicht mehr vorstellen. Bei allem Mehraufwand überwiegen eindeutig die positiven Seiten der Zusammenarbeit.

- Nach wie vor sind viele Rahmenbedingungen und Ressourcen ungenügend. Sowohl in der Wahlerschule als auch im Stammhaus in der Waldaustraße fehlen dringend Räume, um notwendige Differenzierung, geeigneten Fachunterricht und zusätzliche Angebote durchführen zu können. Nur dank erheblicher finanzieller Unterstützung durch die Lebenshilfe Nürnberg als Träger der Jakob-Muth-Schule war es möglich, zusätzlich anfallende Kosten (Schülerbeförderung, Umbauten, Ausstattung etc.) aufzufangen. Die seitens der Kommune und der Schulaufsicht gewährten Unterstützungen sind notwendig und hilfreich, allerdings nicht hinreichend.
- Eine sehr belastende, aufwändige und seitens der Schulleitungen kaum zu steuernde Herausforderung ist Jahr für Jahr die Besetzung der Klassen mit geeignetem und interessiertem Personal. Aufgrund von Schwangerschaften, Versetzungen usw. mussten immer wieder neue Kolleginnen gewonnen werden, die sich auf die Herausforderungen gemeinsamen Unterrichts einlassen. Mehrfach standen zwar Lehrkräfte bereit, die gerne einsteigen wollten; diese konnten dann aber nicht oder nur unter großen Schwierigkeiten der Schule zugewiesen werden. Die dadurch bedingte Fluktuation in den Teams bringt gerade in solch komplexen Handlungsfeldern große Verunsicherungen mit sich. Die bisher erreichten Erfolge waren nur dank des unverhältnismäßig hohen persönlichen Einsatzes der Lehrkräfte, der weiteren Mitarbeiterinnen und der Leitungen möglich.
- Leitungen und Einrichtungsträger erleben sich häufig ohnmächtig zwischen den starren Strukturen und Verordnungen der unterschiedlichen Systeme, in und mit denen sie Kooperationen gestalten wollen. Schon Regel- und Förderschulsystem widersprechen sich in vielen Vorgaben und verhindern wünschenswerte gemeinsame Aktivitäten. Dazu kommen kaum noch zu durchblickende und nicht zu vereinbarende Zuständigkeiten sowie Gesetz- und

Verwaltungsregelungen zwischen den Bildungs- und Sozialsystemen (Eingliederungs- und Jugendhilfe), den jeweiligen Kostenträgern und Sachbearbeitern. Da bei allen Kooperationen immer mehrere Systeme betroffen sind, müssen Schulleitungen als Manager von Runden Tischen und Diplomaten zwischen verschiedensten Behörden fungieren, um Veränderungen voranzubringen. Hier wären mehr Autonomie und Freiräume vor Ort ebenso hilfreich wie übergeordnete Regelungen und Ansprechpartner.

Das große Interesse der Fachöffentlichkeit und Politik, die zahllosen Anfragen nach Hospitationen und Fortbildungen vor allem seitens anderer Schulen, die sich auf ähnliche Wege der Veränderung machen wollen (und teilweise bereits gemacht haben), und unsere eigenen Erfahrungen bestärken uns darin, dass wir bei allen Unzulänglichkeiten auf einem guten Weg der Öffnung der Jakob-Muth-Schule hin zu gemeinsamem Lernen sind. Inwieweit unser Weg als „inklusiv“ zu bezeichnen ist, hängt vor allem davon ab, wie grundsätzlich und ausschließlich der „Inklusions“-Begriff definiert wird (vgl. u.a. Breyer et. al. 2012; Ahrbeck 2014; Wocken 2011; 2013). In diesem Beitrag ist - bezogen auf das, was tatsächlich an Veränderungen möglich ist und erreicht wurde - bewusst von „Integration“ die Rede.

Unser Ansatz sieht sich im Rahmen des bayerischen Wegs der „Verwirklichung der Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011). Die im Bericht des Wissenschaftlichen Beirats Inklusion 2014 genannten Entwicklungsperspektiven und Forderungen stützen unsere Bemühungen, so dass wir hoffen, dass sich in den nächsten Jahren auch Rahmenbedingungen und Ressourcen tatsächlich verbessern werden (vgl. Fischer et al. 2011; 2012; 2014).

Kooperationen zwischen Förderschulen und Regelschulen wie die am Beispiel der „Partnerschulen Inklusion Nürnberg“ rund um die Jakob-Muth-Schule vorgestellten Formen der Zusammenarbeit

können ein erfolgreicher und zielführender Schritt hin zu einer Schule für Alle sein, der versucht, möglichst viele Beteiligte mitzunehmen: Kinder und Jugendliche, Familien und Pädagoginnen und Pädagogen mit sehr unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedürfnissen.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011): Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern. http://www.km.bayern.de/epaper/Inklusion_2011/index.html.
- Breyer, C., Fohrer, G., Goschler, W., Heger, M., Kießling, Ch.& Ratz, Ch. (2012): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen: Athena.
- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Lelgemann, R. (Wissenschaftlicher Beirat „Inklusion“ beim Bayerischen Landtag) (2011): Empfehlungen zur Weiterentwicklung inklusiver schulischer Angebote (Zwischenbericht Nr. 1). http://www.edu.lmu.de/kahlert/aktuelles/zwiber1_o_skiz_1107.pdf (aufgerufen am 02-09-2014).
- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Lelgemann, R. (Wissenschaftlicher Beirat „Inklusion“ beim Bayerischen Landtag) (2012): Profilbildung inklusive Schule - ein Leitfaden für die Praxis. <http://www.km.bayern.de/epaper/2013-profilbildung-inklusive-schule/index.html> (aufgerufen am 02-09-2014).
- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Lelgemann, R. (Wissenschaftlicher Beirat „Inklusion“ beim Bayerischen Landtag) (2014): Bericht zum 1. Beauftragungszeitraum des Wissenschaftlichen Beirats „Inklusion“. www.km.bayern.de/download/10156_berichtinkla428s_5_280114_es.pdf (aufgerufen am 23.11.2014).
- Kopp, B., Martschinke, S. & Ratz, Ch. (2013): Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in einem inklusiven Setting in den ersten beiden Schuljahren - Ergebnisse aus dem gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG) 6, H. 1, S.45-58.
- Langenhorst, Ch. (2011): Eine verrückte Reise – Planung, Einstudierung und Aufführung eines Musicals – ein integratives Angebot. In: Lernen konkret 30, H. 3, S.7-14.

- Langenhorst, Ch./Seitz, R. (2010): Die Musketiere – Einer für alle und alle für einen. Nürnbergs erste „integrativ arbeitende Klasse(n)“ an einer Realschule. In: Lernen konkret 29, H. 1, S.29-32.
- Leigemann, R., Lübbecke, J., Singer, P. & Walter-Klose, Ch. (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_ForschungsproFors_schulische_Inklusion.pdf (aufgerufen am 02-09-2014).
- Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, Ch. (2012): Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse - Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept . In: Empirische Sonderpädagogik, H. 2, S.183–201.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Elting, Ch. (2014): Individuelle Unterstützung und Rückmeldung im inklusiven Unterricht - eine Beobachtungsstudie im Projekt IKON. In: Lichtblau, M., Blömer, D., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.244-260.
- Muth, J. (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: Neue Deutsche Schule Verl.-Ges.
- Muth, J. (1991): Tines Odyssee zur Grundschule: Behinderte Kinder im allgemeinen Unterricht. Essen: Neue Deutsche Schule Verl.-Ges.
- Ratz, Ch. & Reuter, U. (2012): Die Jakob-Muth-Schule Nürnberg und ihre „intensivkooperierenden Klassen“ (IKON). Ein Beispiel, an dem konzeptionelle Entwicklung, politische Abhängigkeit und aktuell zu lösende Aufgaben integrativer Schulentwicklung sichtbar werden. In: Breyer, C., Fohrer, G., Goschler, W., Heger, M., Kießling, Ch. & Ratz, Ch. (Hrsg.): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen: Athena, S.211-225.
- Reuter, U. (2011): Auf dem (bayerischen) Weg zu einer „Schule für Alle“. Die Jakob-Muth-Schule Nürnberg. In: Mittendrin e.V., Köln (Hrsg.): Eine Schule für Alle. Vielfalt leben! Köln: Selbstverlag, S.187-201.
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus.

Zum Autor

Ullrich Reuter, Schulleiter der Jakob-Muth-Schule, einem privaten Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt »Geistige Entwicklung« der Lebenshilfe Nürnberg für Menschen mit Behinderung e.V.

ReuterU@lhnbg.de

Petra Vogt

Das Eckige muss ins Runde oder: Inklusiver Geometrieunterricht in der 2. Klasse

Nein, es ist nicht die Quadratur des Kreises und auch nicht die Umkehrung der Fußballregel „Das Runde muss ins Eckige“! In diesem Beitrag geht es darum, welche Ecken und Kanten in unseren Köpfen abgerundet werden müssen, damit der Unterricht „rund“ laufen kann.

Als Sonderschullehrerin arbeite ich an einer Grundschule mit dem Schulprofil Inklusion, das heißt dass alle Schülerinnen und Schüler eines Sprengels die gleiche Schule besuchen, ganz egal, ob sie „behindert“ sind, also einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen, oder nicht. Damit die gemeinsame Beschulung gelingen kann, muss sich die Art und Weise, wie der Unterricht gestaltet wird ändern, damit alle Kinder gewinnbringend lernen können.

Aus meiner Erfahrung sind drei Punkte, die sich in der täglichen Unterrichtspraxis überschneiden, dabei wesentlich:

- der inklusive Gedanke
- die Arbeit in einer Lernwerkstatt
- die Freinet-Pädagogik

Zu Beginn möchte ich eine kleine Geschichte setzen, die ich bei der Freinet-Kooperative kennen lernte und deren Inhalt mir sehr aus dem Herzen spricht:

„Bevor man aufs Fahrrad steigt, muss man es doch kennen, das ist doch grundlegend. Man muss die Teile, aus denen es zusammen gesetzt ist, einzeln von oben bis unten betrachten und mit Erfolg viele Versuche mit den mechanischen Grundlagen der Übersetzung

und mit dem Gleichgewicht absolviert haben. Danach, aber nur danach würde dem Kind erlaubt, auf das Fahrrad zu steigen. Oh, keine Angst vor Übereilung, ganz ruhig! Man würde es doch nicht unbedacht auf eine schwierige Straße los lassen, wo es möglicherweise die Passantinnen und Passanten gefährdet. Die Pädagoginnen und Pädagogen hätten selbstverständlich gute Übungsfahrräder entwickelt, die auf einem Stativ befestigt sind, ins Leere drehen und auf denen die Kinder ohne Risiko lernen können, sich auf dem Sattel zu halten und in die Pedale zu treten. Aber sicher erst, wenn die Schülerin oder der Schüler fehlerfrei auf das Fahrrad steigen könnte, dürfte er sich dessen Mechanik aussetzen.

Seien wir ehrlich! Wenn man es den Pädagoginnen und Pädagogen überlassen würde, den Kindern das Fahrrad fahren bei zu bringen, es gäbe nicht viele Radfahrerinnen und Radfahrer“ (Hering & Hövel 1999, o.Seitenangabe).

Die Freinet-Pädagogik will „den Kindern das Wort geben“, die Unterrichtsinhalte kommen direkt aus dem Leben („la vie, rien que la vie“), sie setzt auf Schüleraktivität, Selbständigkeit und Selbstverantwortung, sieht aber auch das Miteinander durch den Einsatz des Klassenrates und anderen demokratischen Elementen in der Schule. Die Freinet-Pädagogik ist in ihrem Ursprung schon immer „inklusiv“ gedacht, da sie von dem einzelnen Kind ausgeht. Auch wenn zu Zeiten Celestin Freinets dieses Wort noch nicht dafür verwendet wurde, macht diese Pädagogik sehr deutlich, dass die Vielfalt der Kinder die Normalität und damit eine Bereicherung ist.¹

Mein eigener Werdegang als Sonderschullehrerin ist mit dem Thema „Normalität“ ebenfalls sehr stark verbunden. Ich habe Geistigbehindertenpädagogik studiert und musste zu Beginn meiner Schullaufbahn eine Mutter beraten, dass, wenn sie ihr behindertes

¹ Nachzulesen und weitere Informationen auf der Homepage der Freinet-Kooperative: www.freinet-kooperative.de

Kind in einer Regelschule einschulen wolle, sie aus Bayern wegziehen müsse. Inklusion steckt in Bayern meines Erachtens nach noch in den Kinderschuhen oder mit dem Bild der Medaille gesprochen: sie steht auf dem Rand und ist nur bei wenigen Lehrkräften verankert. Viele Lehrerinnen und Lehrer haben Angst, behinderte Kinder in ihrem Unterricht aufzunehmen oder fühlen sich überfordert, weil sie nicht die entsprechende Ausbildung dafür haben. Inklusion ist aber ebenso eine Wackelangelegenheit, wenn die Stunden für die Inklusion für alle gleich festgelegt sind (zurzeit 13 Stunden für eine Förderschullehrkraft an einer Schule mit Profil Inklusion) und nicht nach dem Prinzip der Freiwilligkeit eine Lehrerzuweisung an eine Schule mit Profil Inklusion erfolgt. Dann kann die Münze sehr schnell auf eine Seite kippen und die beiden anderen bleiben in der Schule unberücksichtigt.

Als abgeordnete Sonderschullehrerin arbeite ich an der Grundschule Burgebrach, die seit zwei Jahren das Profil Inklusion trägt. Dadurch hat sich an meinem Berufsbild einiges verändert. Ich darf jetzt mit allen Kindern einer Klasse arbeiten, bin also nicht mehr dazu gezwungen, mich ausschließlich den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu widmen. Regelmäßig einmal in der Woche nehme ich die Hälfte aller Kinder aus einer Klasse mit in die Lernwerkstatt. Nach einer Stunde wechseln die Kinder, so dass alle Schülerinnen und Schüler einmal bei der Klassenlehrkraft und einmal bei mir in einer kleineren Gruppe in der Lernwerkstatt unterrichtet werden. Welche Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, fällt in der Lernwerkstatt auf den ersten Blick nicht auf, da ich allen Kindern meine Hilfe oder meine Beratung anbiete und sie in der Regel auch von allen Kindern in Anspruch genommen werden.

Nach Absprache mit der Klassenlehrkraft, haben wir uns entschieden, das Thema „Geometrie“, das gelegentlich als „Stiefkind“ am Ende eines Schuljahres behandelt wird, in den Mittelpunkt der Arbeit in der Lernwerkstatt zu stellen. In der

Lernwerkstatt habe ich die Möglichkeit, die Lernmaterialien für den Geometrieunterricht allen Kindern auf Dauer zur Verfügung zu stellen. Freinet spricht in diesem Falle von „Atelierarbeit“. Die Kinder haben freien Zugang zu diesen Materialien, sie können begonnene Arbeiten liegen lassen und jederzeit darauf zurückgreifen.

Damit die Kinder sich frei ausdrücken können, werden die Aufgaben, die im Mathematikbuch (Welt der Zahl 2) gestellt werden, mit einem neuen Rahmen, im Sinne von „guten Aufgaben“, versehen. Durch den freien Ausdruck erhalten die Kinder die Möglichkeiten, selbst an ein Thema heran zu gehen, dieses mit ihrer eigenen Lebenswirklichkeit zu verknüpfen und durch eigene, vielfältige und variable Aktivitäten wieder zum Ausdruck zu bringen.

Einige Beispiele, wie der freie Ausdruck im Bereich Geometrie umgesetzt werden kann, möchte ich kurz anreißen:

Zum Thema „Falten“ setzte ich eine kleine Input-Geschichte von unserem Schulhund „James“. Auf wenigen Seiten erzählte sie von einem Abenteuer, das der Hund erlebte und das mit Faltarbeiten ausgeschmückt war. Anschließend durfte sich jedes Kind selbst ein Buch mit Hilfe einer Spiralbindemaschine herstellen. Das gewählte Format und die Anzahl der Seiten fielen bei den Kindern recht unterschiedlich aus. Auch bei der „Füllung“ wurden sehr individuelle Wege begangen. Die Kinder hatten die Möglichkeit, einfache Faltvorlagen von der Pinnwand (vgl. Lernwerkstatt Lippe o.J.) oder schwierigere Beispiele aus Origami-Büchern herzustellen und in ihre Geschichte einzuflechten. Meine Aufgabe bestand hauptsächlich darin, die Kinder bei der Rechtschreibung zu unterstützen. Alle Bücher wurden bis zu den Weihnachtsferien fertig gestellt und viele lagen als Geschenke verpackt unter den Weihnachtsbäumen.

Ein zweites großes Projekt waren die verschiedenen geometrischen Formen (Dreieck, Quadrat, Rechteck und Kreis). Auch hier erhielten die Kinder die Möglichkeit, sich intensiv und praktisch mit dem Thema auseinander zu setzen. Sie gestalteten Bilder, die (fast ausschließlich) aus den Formen Kreis, Quadrat, Rechteck und Dreieck bestanden. Die Bilder schmückten unser ganzes Klassenzimmer. Sie waren alle mit dem Namen der Künstlerinnen und Künstler und einer laufenden Nummer versehen. Die Kinder hatten jetzt die Möglichkeit, die Bilder der anderen differenziert zu besprechen und schriftlich zu bestimmen. Dazu vermerkten sie auf einem Laufzettel, aus wie vielen jeweiligen Einzelformen das Bild aufgebaut war. Sie kontrollierten ihr Ergebnis mit der Musterlösung und diskutierten mit den jeweiligen Kunstschaffenden, wenn es zum Beispiel zu Meinungsverschiedenheiten kam, ab wann ein Quadrat ein Quadrat und ab wann es als Rechteck zu werten sei. Auch hier erlebte ich, dass sich Kinder spontan zu Arbeitsgemeinschaften zusammenschlossen und Bilder in Teamarbeit herstellten.

Für das Thema „Muster“ standen den Kindern ausreichend Spannbretter, Tangrams und Perlen zur Verfügung, so dass alle Aufgaben aus dem Buch in die Praxis umgesetzt werden konnten. Sehr spannend war es für mich zu beobachten, dass Kinder, die oftmals Probleme hatten, mit Zahlen umzugehen oder zu rechnen, im Bereich Geometrie gute Begabungen und Leistungen zeigten. Hier waren sie selbst in der Lage, Hilfestellungen für andere Kinder anzubieten.

Der Unterschied zwischen einem geometrischen Körper (z.B. Würfel) und einer geometrischen Fläche (z.B. Quadrat) kann man sehr gut mit den eigenen Händen fühlen: ein auf ein Papier gemaltes Quadrat kann ich mit meinen Händen nicht ertasten, dagegen kann ich einen Würfel, der nur aus quadratischen Flächen besteht, sehr wohl fühlen und von einem Quader, der aus unterschiedlichen Flächen besteht, unterscheiden. Körper kann ich prinzipiell dreidimensional (Länge, Breite, Höhe) verbauen. Es gibt

sehr viele Materialien, mit denen die Kinder dies ausprobieren dürfen. Da die Bauwerke aber am Ende der Stunde vom Tisch geräumt werden müssen, haben wir eine für Kinder geeignete Digitalkamera angeschafft, damit jedes Kind sein Werk zumindest fotografieren und damit „verewigen“ kann.

Nach meinen Erfahrungen zeigen diese Beispiele aus der Praxis sehr deutlich, dass die Lernwerkstattarbeit geradezu ideal dafür geeignet ist, um Kinder inklusiv zu beschulen, da jedes Kind auf seinem Niveau aktiv werden, unterschiedliche Aufgaben bewältigen und individuelle Leistungen erbringen kann. Falls keine Lernwerkstatt zur Verfügung steht, können ähnliche Angebote im Klassenzimmer selbst als eine Art „Atelier“ angeboten werden. Grundsätzlich ändert sich aber bei dieser Art zu arbeiten im Wesentlichen, dass nicht mehr alle Kinder das Gleiche machen müssen, weder von der Anzahl der Aufgaben, von den Inhalten, hinsichtlich des Zeitraumes oder des Ergebnisses.

Mein Beitrag als Lehrkraft besteht darin, ein ausgewähltes, differenziertes Materialangebot bereit zu stellen und möglichst im Sinne von Hengartner „gute“ Aufgaben zu finden, mit denen alle Kinder, ob mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder nicht, ihre individuellen Fähigkeiten entwickeln und erweitern können (vgl. Hengartner et al. 2010). Meine Rolle als Lehrkraft ändert sich dadurch, ich halte keinen Frontalunterricht mehr, sondern ich bin Lernbegleiterin, Beraterin und Ansprechpartnerin. Ich muss nicht mehr im Auge haben, dass alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche lernen, sondern ich habe jedes einzelne Kind in seinem individuellen Lernprozess im Blick. Diese Individualität verzahnt sich aber ganz automatisch wieder zu einer Kooperation, wenn die Kinder miteinander lernen, sich gegenseitig anregen und unterstützen. Die sozialen Kompetenzen, die sich die Kinder in diesem Unterricht in der Lernwerkstatt aneignen, tragen sie mit in

das Klassenzimmer und verändern auch dort ihr Miteinander. So kann Inklusion gelingen.

Ein Wort zum Schluss:

Bis zur Mitte des Schuljahres in der zweiten Klasse kann ich sowohl den Kindern, als auch den Lehrkräften und Eltern eine verbale Rückmeldung über die Arbeit der Kinder, deren Fortschritte, Anstrengungen und Ergebnisse geben. Zum Ende des Schuljahres muss ich diese Beurteilung in Form einer Note vornehmen. Es müssen Lernziele erreicht und miteinander „gerecht“ verglichen werden. Dieses Vorgehen kann mit dem Anspruch einer inklusiven Beschulung nicht einhergehen.

Fazit

Inklusion kann gut gelingen, wenn die Kinder möglichst oft zusammen unterrichtet werden und dabei für eine adäquate Betreuung gesorgt ist (Doppelbesetzung durch Lehrkräfte oder Halbierung der Schüleranzahl). Die Lernangebote in der Lernwerkstatt eignen sich hervorragend, um jedem Kind gerecht zu werden. Die Umsetzung der Grundsätze der Freinet-Pädagogik unterstützen Erziehung, Unterricht und Inklusion.

Literatur:

- Hering, J. & Hövel, W. (1999): Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinet-Pädagogik. 2. Aufl. Bremen: Pädagogik-Kooperative e.V. (jetzt Freinet-Kooperative e.V.).
- Hengartner, E., Hirt, U., Wälti, B. & Primarschulteam Lupsingen (2010): Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Zug: Klett.
- Lernwerkstatt Lippe (o.J.): www.lernwerkstatt-lippe.de (aufgerufen am 21-09-2014).

Zur Autorin

Petra Vogt, Studienrätin im Förderschuldienst an der Don Bosco-Schule Stappenbach,
Burgebrach. lernwerkstatt@t-online.de

Jörg Dittwar, Herbert Harrer und Stefan Voll

Inklusionsmotor Sport Teilhabe im und durch Fußball

Das Thema Inklusion besetzt derzeit nicht nur die pädagogische Diskussion, sondern stellt im Reigen gesamtgesellschaftlicher Umwälzungsprozesse einen bedeutsamen Faktor dar. Vielfach verliert sich die Beschäftigung jedoch in theoretischen Diskursen und endet auf geduldigen Papieren. Inklusion jedoch braucht lebendige Begegnung und Teilhabe. Was liegt also näher, als den zwischenmenschlichen und pädagogischen Kontext nach Erlebnis- und Erfahrungsdimensionen zu durchforsten und Handlungsfelder zu identifizieren, die ein tätigkeitsbezogenes Inklusionspotenzial aufweisen. Fast zwangsläufig gerät man dabei in den Dunstkreis des Sports, im Besonderen des Fußballs. Denn kaum etwas inkludiert mehr und schlägt stabilere Brücken zwischen Generationen, Religionen und nicht zuletzt Menschen auch mit Beeinträchtigungen als der Fußball. Unter einer inklusiven Perspektive erfahren vor dieser Folie das vermeintlich triviale Sprichwort „Sich regen bringt Segen!“ oder Erich Kästners Sinnspruch „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es!“ eine neuartige Semantik.

1. Definitiorische Zusammenhänge

Allgemein betrachtet bedeutet Inklusion Einbeziehung, also niemanden von einer bestimmten Tätigkeit auszuschließen und allen Menschen von Anfang an in allen gesellschaftlichen Bereichen – also auch dem Sport – eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Es ist folglich ein Setting von Nöten, in dem sich alle Beteiligten wiederfinden. Vielfach wird Inklusion im

unreflektierten öffentlichen Verständnis fälschlicherweise auf ein Absinken von Standards oder auf Gleichmacherei reduziert. Zielführender ist es, einen Ansatz zu wählen, der das Individuum in den Vordergrund stellt und die zugegeben schwierige aber lohnenswerte Frage beantwortet, wie man der konstatierten Diversität und Disparität inkludierend gerecht werden kann. Inklusion bezieht sich folglich auf die vollständige Einbeziehung von Menschen mit Behinderung ins gesellschaftliche Leben, ihre gleichberechtigte Anerkennung und Würdigung.

Die UN-Behindertenrechtskonvention verwies darauf, dass ein wesentliches Ziel in der Veränderung des Images von Menschen mit Behinderung besteht. Der Transfer weg von einer defizitären und fürsorgebedürftigen Wahrnehmung hin zur Anerkennung selbstbestimmt agierender Menschen, die unterschiedliche Einschränkungen aufweisen, ist ein lohnender Sprung, zumal auch viele Menschen mit Beeinträchtigungen in der Gesellschaft unerkant bleiben. Additiv hinzu kommen noch existente Berührungängste. Die Bedenken, was man Unpassendes tun oder sagen könnte, verhindern oft eine Kontaktaufnahme zwischen Menschen mit und ohne Handicap. Mögliche Begegnungen oder Austausch, die zu einem gegenseitigen Verstehen führen könnten, kommen nicht zu Stande. Vorurteile und Barrieren bleiben bestehen.

Es muss sich also etwas ändern und zwar nicht in dem Sinne, dass sich der Mensch mit Behinderung anpasst, sondern dass die Solidargemeinschaft dafür sorgt, dass ihre Angebote – auch die Sportangebote – für alle zugänglich sind und ein Stück weit inkludierend mitgedacht werden. Es geht also um die Verwirklichung umfassender, gleichberechtigter und selbstbestimmter Teilhabe.

2. Die Historie

Der Sport von Menschen mit Behinderung hat in Deutschland eine vergleichsweise lange Tradition. Den Ursprung nahm die Bewegung im Versehrtensport, als zunächst Gehörlose und später Kriegsversehrte aus dem Ersten Weltkrieg sich sportlich betätigten. Schon frühzeitig wurde die psycho-soziale Dimension des Sports für Menschen mit Beeinträchtigungen erkannt. Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich diese Entwicklung fort und im Zuge einer „optimalen Passung“ wurden traditionelle Sportarten im Hinblick auf die spezifischen Einschränkungen modifiziert. Zudem wurden neuartige Bewegungsformen und -techniken entwickelt.

Während bis dahin Kriegsversehrte den Behindertensport dominierten, fanden nun zunehmend auch Menschen mit angeborener oder durch Unfall bzw. Krankheit erworbener Behinderung Zugang zu organisierten sportlichen Aktivitäten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschieden sich in Bezug auf die motorischen, sensorischen und kognitiven Voraussetzungen, ihre Selbstständigkeit, ihres Selbstkonzeptes sowie ihre Motivation zum Sporttreiben, so dass eine Differenzierung der Sportangebote notwendig wurde. Durch die Gründung des Deutschen Behindertensportverbandes DBS kam es zu einer institutionellen Konstituierung.

Zunächst dominierte weiterhin eine Trennung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Erst ab Mitte der 70er Jahre sind erste integrative Ansätze zu konstatieren. Das erklärte Ziel war es, Freizeitangebote zu schaffen, die ein gemeinsames Sporttreiben von Menschen mit und ohne Behinderung ermöglichen, verbunden mit der Hoffnung, dass dadurch Berührungsängste abgebaut und integrative Modelle entwickelt werden.

Heute gibt es eine Vielzahl von Aktivitäten bzw. integrative Spiel- und Sportfeste, wobei die umfassende Einbindung von Menschen mit Behinderung in den gesamtgesellschaftlichen Sportrahmen oft noch als Herausforderung empfunden wird (vgl. Fediuk 2008).

3. Gleichberechtigte Teilhabe und Sport

Da es das erklärte Ziel ist, Menschen mit all ihren Unterschieden (Behinderung, Geschlecht, ethnisch-kulturelle Prägung, Alter, Religion, Weltanschauung etc.) stärker in den gesellschaftlichen Kontext einzubeziehen, gerät der viel diskutierte diversity-Ansatz (vgl. Stuber 2009), der eine Pädagogik der Vielfalt propagiert, zunehmend in den Fokus. Beruhend auf dem sog. Potenzial-Prinzip, bei welchem Menschen mit Behinderung nicht mehr unter der Folie einer Gesundheitseinschränkung betrachtet werden, sollen alle Menschen von der (sportlichen) Vielfalt profitieren.¹ Wenn es gelingt, den intellektuell beeinträchtigten Menschen auf den Weg zu einem aktiven, selbstbewussten Teamplayer zu bringen, können Zurückhaltungsbarrieren verflachen und Begegnungen stattfinden. So vermeintlich banal es klingt, aber den anderen zu einem Tor zu gratulieren, sich über Taktik und Fußballschuhe auszutauschen oder gar über den Weltfußball zu philosophieren kann gegenseitiges Verstehen anbahnen und dadurch ein Fundament für eine inklusive Gesellschaft werden.

Die einschlägige Literatur (vgl. Scheid 2008; Anneken 2001) dokumentiert, dass es eine Vielzahl von Chancen der gleichberechtigten Teilhabe im Sport gibt, welche letztlich in den basalen Funktionen des Sporttreibens begründet sind:

- Sport fördert erkennbar die motorische und kognitive Entwicklung bzw. Leistungsfähigkeit, was dem Aktivitätsspektrum, der Autonomie und damit der sozialen Interaktion der Menschen mit Behinderung im Alltag zuträglich ist.

¹ Häufig wird der Begriff Inklusion auch im Kontext des Sports nahezu synonym zum Terminus Integration verwendet. Der inklusive Ansatz hat jedoch viel weniger einen Anpassungsprozess auf individueller Ebene als vielmehr einen Veränderungsprozess auf institutioneller Ebene im Auge. Insofern müssen unter der Folie der Teilhabe aller Mitglieder einer heterogenen Gesellschaft mit ihren mannigfaltigen sozialen Hintergründen Sportmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen (Breitensport, Schulsport etc.) angeboten werden.

- Sport verstärkt das Selbstkonzept, steigert die Lebensqualität, erhöht die Mobilität und schafft Vertrauen in die eigene Kompetenz, den Alltag selbstständig bewältigen zu können.
- Gemeinsames Sporttreiben baut Vorurteile ab, verhindert Berührungängste und schafft Akzeptanz, Toleranz und Kooperation.

Zweifelsohne findet der inklusive Sportansatz ungleich mehr Anschlussmöglichkeiten im Schulsport als im Leistungssport. Eine kontrastive Gegenüberstellung mag dies belegen:

Leistungssport

- Leistung
- Überbietung
- Auslese
- Spezialisierung

Schulsport

- Leistung und Erfolgswang relativiert
- Miteinander
- Gemeinsames integratives Sporttreiben
- Beteiligung *aller* Schüler

Gerade die Schulsportparameter machen deutlich, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung hier einbezogen und integriert werden können. (Die Leistungssport-determinanten werden später vor der Folie der Fußballnationalmannschaft ID reflektiert.)

4. Inklusionsmotor Fußball

Der Sport im Allgemeinen und der Fußball im Besonderen sind Orte der Begegnung zwischen Menschen unterschiedlichster Prägung. Warum sollte dies nicht auch für Menschen mit Beeinträchtigung gelten?

Der Fußball, der im Kontext der aktiv betriebenen Sportarten eine Sonderstellung im Hinblick auf Teilnehmerzahlen und gesellschaftliche Akzeptanz einnimmt, verfügt über ein Leistungsspektrum, das ihn per se für inklusive Ansätze prädestiniert. Die hohe intrinsische Motivationslage im Bereich Fußball begünstigt zusätzlich die inkludierenden Intentionen.

Seinen Mehr-Wert bezieht der Fußball aus folgenden weiteren Attraktoren und Erfolgsfaktoren:

- Immer und überall spielbar
- Relativ einfaches Regelwerk
- Schnelle Teilhabe möglich
- Umfassende Medienpräsenz
- Gesellschaftliche Gesprächsplattform
- Möglichkeit von Regelmodifikationen

Inklusion im schulischen Fußballunterricht

Der schulische Fußballunterricht muss sich traditionell mit einer großen Leistungsheterogenität auseinandersetzen. Kinder und Jugendliche, die regelmäßig am Vereinstraining teilnehmen, müssen ebenso „beschult“ werden, wie diejenigen, die keine ausgewiesene Affinität zum Fußball haben. Das Gebot der Stunde hieß und heißt unter dieser Prämisse stets „Differenzierung“. Diese Analogie gilt auch für den inklusiven Ansatz, freilich jedoch mit der Maßgabe, dass die Differenzierung nicht zu einer Individualisierung wird, was die Inklusionsintention obsolet machen würde. Vielmehr müssen stimmige innovative Formen angedacht und umgesetzt werden.

- a. Es gibt im Bereich der *fußballerischen Spielformen* eine Reihe von altersadäquaten Möglichkeiten – gerade durch den Einsatz von „Handicaps“ –, den kooperativen Inklusionsgedanken zu fokussieren.

Hier ein kleiner Auszug inkludierender spielpraktischer Möglichkeiten, wenn in jeder Mannschaft ein Kind bzw. Jugendlicher mit Inklusionsbedarf spielt. Die Spielformen sind jedoch nach dem Grad der Behinderung einzusetzen bzw. zu modifizieren.

- Ein Tor kann nur erzielt werden, wenn jeder Spieler eines Teams mindestens einmal den Ball gespielt hatte.
 - Inklusiver Effekt: Der/die Spielende mit Behinderung muss, um den Gesamterfolg der Mannschaft zu ermöglichen, in das Spiel integriert werden.
 - Die leistungsstärkeren Spieler dürfen den Ball nicht am Fuß führen, sondern müssen nach höchstens drei Ballkontakten den Ball weiter spielen.
 - Inklusiver Effekt: Die leistungsstärkeren Spieler sind zum kooperierenden Miteinander stärker animiert und müssen andere – auch Spieler mit Inklusionsbedarf – intensiver einbeziehen.
 - Jedes von einem/einer Spielenden mit Behinderung erzielte Tor zählt drei- oder vierfach.
 - Inklusiver Effekt: Um gewinnen zu können, sehen sich die leistungsstärkeren Spieler genötigt, dem Behinderten eine Torschussmöglichkeit zu eröffnen.
- b. Im Bereich der fußballerischen *Übungsformen* gibt es ebenfalls eine Reihe von Möglichkeiten, den Jugendlichen mit Inklusionsbedarf in den schulischen Übungsbetrieb – in Abgleich mit dem Grad der Behinderung – effektiv einzubeziehen.
- Der/die Spielende mit Beeinträchtigung kann als Malspieler oder Anspielstation z.B. in einer Pass-Stafette eingesetzt werden und so eine wichtige Rolle innerhalb des Spiels einnehmen.
 - Inklusiver Effekt: Er übernimmt, ohne sich intensiv im Raum bewegen zu müssen, eine wichtige Funktion, um einen reibungslosen Übungsablauf zu gewährleisten.
 - Der/die Spielende mit Behinderung kann hinter dem Tor und dem abwehrenden Torwart stehend mit der Hand anzeigen, in welches Eck des Tores der Schütze schießen soll.
 - Inklusiver Effekt: Die Spieler müssen sich auch einmal nach der „Regie“ des Spielers mit Behinderung richten.

- Der/die Spielende mit Beeinträchtigung kann die Funktion des Schiedsrichters übernehmen.
 - Inklusiver Effekt: Er übernimmt eine wichtige Funktion, die für den reibungslosen Fortgang des Spieles bedeutsam ist.

Die inkludierenden fußballerischen Spiel- und Übungsformen ließen sich weiter fortsetzen. Die Fachliteratur bietet hier eine Reihe praktikabler Umsetzungsmöglichkeiten.

Ein Beispiel hierfür ist das Inklusionssportprojekt an Schulen in Fürth mit dem Schwerpunkt Fußball. Es wurde im Jahr 2010 gestartet und ist auf fünf Jahre angelegt.

Die Mittelschule Pestalozzischule und das Förderzentrum Hallemannschule wurden als Profilschulen ausgewählt. Unter der Federführung der Fußballtrainer der Fußballnationalmannschaft ID Jörg Dittwar und Herbert Harrer wurden inklusive Bewegungsprogramme mit fußballerischem Schwerpunkt entwickelt und durchgeführt, um die Schüler mit und ohne Behinderung in ihrer Leistungsfähigkeit, aber auch in ihrem Sozialverhalten zu fördern. Dabei liegt im Grundschulbereich der Klassen der Schwerpunkt im Bereich der koordinativen Fähigkeiten, um die Voraussetzungen für die Trainierbarkeit im technischen und taktischen Bereich des Sports zu schaffen. Zudem kommen Ballschulprogramme zur Anwendung um das elementare Spielverständnis auszubilden. In den fünften und sechsten Klassen kommen Fortbildungsmodule mit Handicap zum Einsatz und die sportartspezifische Koordination wird mit der Technik und Taktik des Fußballspiels in Verbindung gebracht. In den siebten bis neunten Klassen steht der Aufbau einer AG Fußball im Mittelpunkt. Es entstand dabei die erste inklusive Fußballmannschaft im Schulbereich Bayern.

Inklusion im fußballerischen Leistungsbereich – Die Fußball-Nationalmannschaft ID

Die Mannschaft ist in den deutschen Behindertensportverband (DBS) organisatorisch und strukturell eingebunden und dem deutschen Fußballbund (DFB) assoziiert.

- Intellectual Disability (IQ von unter 75)
- Spieler aus dem gesamten Bundesgebiet
- Hoher Anteil von Spielern mit Migrationshintergrund
- Bundestrainer Jörg Dittwar / Co-Trainer Herbert Harrer / sportpsychologischer Betreuer Prof. Dr. Stefan Voll



Abb. 1 Spieler, Trainer und Betreuer der deutschen Fußballnationalmannschaft ID bei der Weltmeisterschaft 2010 in Südafrika

Kurzdarstellung der Äußerungsformen der intellektuellen Beeinträchtigung

Die Spieler sind durchwegs gute Fußballer, nehmen nahezu alle am Regelspielbetrieb von der Kreisklasse bis zur Landesliga teil und werden in diesem Kontext bereits umfassend in ihren Heimatverein inkludierend einbezogen. (Oftmals ist ihre intellektuelle Beeinträchtigung gar nicht bekannt bzw. wird als solche nicht wahrgenommen.) Dadurch erfolgt bisweilen eine unkomplizierte, auf interaktiver Basis fußende Integration. Bei besonderer

Beobachtung bzw. in Krisensituationen werden die Defizite im kognitiven Bereich jedoch augenfällig. Gerade im Bereich der sog. exekutiven kognitiven Funktionen wie Aufmerksamkeit, Entscheidungs- und Wahrnehmungsfähigkeit und Konzentration ist die Beeinträchtigung sukzessive spürbar. Abgesehen von den Defiziten im sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich ist es vor allem die Tatsache, dass in Konfliktsituationen eine Impulskontrolle bzw. Inhibition nur sehr rudimentär funktioniert. Hier gilt es ein Krisenmanagement zu entwickeln, welches situativ abrufbar ist.

Kurzer „Steckbrief“ eines inklusiven Ansatzes

- Spieler alle im Regelspielbetrieb (hier erfolgt unbewusste Inklusion)
- Nationalspieler meist gegen Nicht-Behinderte (Der Gegenspieler ist auch Mit-Spieler ... miteinander und gegeneinander spielen fördert Inklusion)
- Bei Lehrgängen meist in Unterkünften mit Nicht-Behinderten (abendliche gemeinsame Freizeitaktivitäten haben inklusive Funktion)
- Stärkung von Selbstwertgefühl fördert „intrinsische Selbstinklusion“ (da im fußballerischen Bereich Kompetenz erlebt wird, gehen Beeinträchtigte auch stärker auf Nicht-Behinderte zu)

Fazit

Im deutschen Sport und auch im Schulsport ist man auf dem Inklusionsweg schon ein erkennbares Stück vorangekommen. Dennoch sind weitere Anstrengungen nötig, um Menschen mit Behinderung gleichberechtigt im Sport zu beteiligen. Hier gilt es das Inklusionspotenzial speziell im Fußball zu identifizieren, in den

schulischen Fußballunterricht einzubeziehen und existente Projekte zu nutzen, denn:

„Fußball verbindet!“

Literatur

Anneken, V. (2001): Teilhabe durch Sport. In: Gemeinsam leben, H. 3, S.135-138.

Fediuk, F. (2008): Sport in heterogenen Gruppen. Integrative Prozesse in Sportgruppen mit behinderten und benachteiligten Menschen. Aachen: Meyer & Meyer .

Scheid, V. (2008): Behinderte helfen Nichtbehinderten – eine ungewöhnliche Initiative mit beachtlicher Wirkung. In: Fediuk, F. (Hrsg.): Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Stuber, M. (2009): Diversity. Das Potential-Prinzip. Ressourcen aktivieren – Zusammenarbeit gestalten. Köln: Luchterhand.

Zu den Autoren

Jörg Dittwar. Bundestrainer der Fußballer mit intellektueller Beeinträchtigung.

Herbert Harrer. Co-Trainer der Fußballer mit intellektueller Beeinträchtigung.

Prof Dr. Stefan Voll. Leiter des Universitätssportzentrums Bamberg und der Forschungsstelle für Angewandte Sportwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Bewegung und geistige Leistungsfähigkeit; Werterziehung und die Vermittlung durch Sport; Motivationspsychologie.

stefan.voll@uni-bamberg.de

Schlusswort

Das *Übereinkommen* der Vereinten Nationen *über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*) vom 13.12.2006 steht erkennbar in der Tradition der politischen Moderne, der Menschenrechte und damit in der Tradition des universalen Rechts auf Bildung. Um Menschen - mit oder ohne Behinderung - zu einer „wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ so heißt es im zentralen Artikel 24 haben alle Menschen das Recht „innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung“ zu erhalten. Mit Blick auf Menschen mit Beeinträchtigungen bedeutet das die Gewährleistung eines schulischen Umfeldes, das „die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“, eines Umfeldes, in dem Unterstützungsmaßnahmen „in den Sprachen, den Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln“ gewährt werden, die „für den Einzelnen am besten geeignet sind“ (Art 24 3c).

Die Konvention lässt Sondermaßnahmen also nicht nur zu, sondern fordert sie geradezu, etwa mit Blick auf das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift oder Gebärdensprache. Über die Form der schulischen Maßnahmen, ob es dazu besonderer Einrichtungen bedarf oder ob dies in *jedem* besonderen Fall, unter *allen* Umständen und in *jeder* einzelnen Schule oder *jeder* einzelnen Schulklasse erfolgen soll oder erfolgen kann, ist damit - aus gutem Grund - zunächst einmal nichts gesagt.

Jeder erfährt nur, was er versucht, heißt es in Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ aus dem Jahre 1806. Der Satz gilt mit Blick auf unsere eigene Person, mit Blick auf den Versuch, die Entwicklung von Kindern zu unterstützen und er gilt in ganz besonderem Maße mit Blick auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Beeinträchtigungen. Der Satz gilt aber auch ganz allgemein –

deswegen *Allgemeine* Pädagogik – d.h. auch mit Blick auf die einzelne Schulklasse, die einzelne Schule, ein Bildungssystem und die Gesellschaft als Ganzes: auch hier kann man das, was *möglich* - oder auch *nicht* möglich ist - nur *erfahren*, und man kann es nur erfahren, wenn man es *versucht*.

Mit Blick auf Menschen mit Behinderungen wurde in Deutschland zweifellos viel unternommen. Verglichen mit dem, was vorher war (und zum Teil andernorts noch ist), ist das deutsche System der Förderschulen und die Ausdifferenzierung der ‚Sonderpädagogik‘ als systembetreuende Fachdisziplin eine historische Errungenschaft. *Besonders* ist die Sonderpädagogik auch in dem ausgeprägten Bewusstsein, dass es unter Umständen eben besonderer fachlicher Kompetenzen und spezieller beruflicher Erfahrungen bedarf, um die Entwicklungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wirksam und nachhaltig anzuregen, zu fördern und zu unterstützen. Und dennoch haben wir in Deutschland zu wenig versucht, ein wenig herumprobiert, uns aber doch im großen Ganzen und im konkreten Einzelfall zu schnell und zu leicht mit unserem System der Förderschulen zufrieden gegeben.

Die historische und aktuelle Gestalt des deutschen Systems der Förderschulen hat eine gewisse Ähnlichkeit mit einem Großraumparkplatz - außerhalb der Stadt. Durchaus in dem Glauben, auf diesem Weg Teilhabe zu ermöglichen, wurden Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen per *shuttleservice* in ihre Einrichtungen gebracht und dann wieder nach Hause gefahren. Bei aller Förderung und Unterstützung, die ihnen in diesem System zweifellos auch zuteil geworden ist, wurden sie vom sozialen Leben der Anderen aber faktisch weitgehend ausgeschlossen. Die modernen Stadtplaner haben dazu gelernt: ausgewiesene, Menschen mit Behinderungen exklusiv vorbehaltene Parkplätze in der Stadt sollen wirkliche Teilhabe ermöglichen. Die soziale Teilhabe wird in diesem System gerade dadurch möglich, weil die Betroffenen nicht denselben Anforderungen ausgesetzt werden, wie die übrigen Verkehrsteilnehmer, indem man ihren besonderen Bedürfnissen nach mehr Raum, einfacherem Zugang, ständiger Verfügbarkeit,

leichter Erreichbarkeit usw. Rechnung trägt. Noch einmal: Inklusion impliziert ein Recht auf exklusive Behandlung!

Niemand wird in der Einrichtung von sogenannten ‚barrierefreien Parkplätzen‘ einen Akt der Diskriminierung sehen (das ist wenigstens zu hoffen). Auch die Einrichtung besonderer, auf die Art und den Grad einer Beeinträchtigung abgestimmter pädagogischer und schulischer Räume – ‚Räume‘ im weitesten Sinne - stellt keine Form der Diskriminierung dar, wenn man unter Diskriminierung nicht das versteht, was es dem Wortsinne nach bedeutet: nämlich das Recht auf Unterscheidung, das Recht anders und d.h. so behandelt zu werden, wie es den jeweiligen Möglichkeiten entspricht.

Jeder erfährt nur, was er versucht: Da geht sehr viel mehr, das geht sehr viel besser. Und doch geht zweifellos nicht alles, nicht mit Blick auf jede Form von Beeinträchtigung, nicht im Blick auf jede einzelne Schule und jede einzelne Schulklasse. Problematisch wird die Sache wohl immer dann, wenn die *Teilnahme* am Regelunterricht das universale Recht auf Bildung zu untergraben droht. Im Einzelfall ist es keineswegs ausgeschlossen, dass die *Befähigung* zur „wirklichen *Teilhabe an einer freien Gesellschaft*“ durch unzureichende Rahmenbedingungen der faktischen Teilnahme erschwert oder gar verunmöglicht wird. Wie Frau Deckert-Peaceman (vgl. Beitrag in diesem Band) deutlich gemacht hat, geht es nicht lediglich um ‚Hilfe‘. Einige der ‚radikal inklusiven‘ Stellungnahmen, die Herr Ahrbeck (vgl. Beitrag in diesem Band) deutlich zitiert hat, lesen sich in meinen Augen gleichwohl fast wie eine Anstiftung zur Unterlassung von Hilfeleistungen.

Jeder erfährt nur, was er versucht: Da geht „auf allen Ebenen“ (UN-Konvention) sicher mehr als viele meinen, weniger als viele hoffen und ganz sicher weniger als manche erträumen, aber auch umgekehrt, zwar weniger als manche erträumen aber sehr viel mehr als diejenigen meinen, die gerne am status quo festhalten möchten, offenbar auch weil sie es sich anders nicht vorstellen können. Nationale und internationale Beispiele gelingender Inklusion

können hier sehr hilfreich sein und im wahrsten Sinne des Wortes bahnbrechend wirken. ‚Nichts wirkt so überzeugend, wie das Gute, wenn man es anschaut‘ - das wusste schon Kant. ‚Alles was gemacht wird, ist machbar‘ – das wusste schon Rousseau.

Jeder erfährt nur, was er versucht: Das ist nicht zum Nulltarif zu haben (vgl. etwa den Beitrag von Wocken in diesem Band), das strengt an und kostet Geld, Zeit und Mühe, und zwar ‚auf allen Ebenen‘ des Gesamtsystems: auf der Ebene der Einzelschule, der Schulklasse und der Lehrkräfte. Es kostet jedenfalls viel mehr Zeit, Geld und Mühe als sich über die Auslegung von Begriffen zu streiten (‚Integration‘ vs. ‚Inklusion‘), mehr Zeit, Geld und Mühe als sich in ideologischen Grabenkämpfen über die vermeintlich einzig seligmachenden Wege zur Wahrheit zu verlieren (die es hier ebenso wenig wie in irgendeiner anderen pädagogischen Frage und der menschlichen Lebenspraxis überhaupt geben kann) und ganz sicher mehr Zeit, Geld und Mühe als der durchsichtige Versuch, unter dem Deckmantel von ‚Inklusion‘ sich jene materiellen und immateriellen Ressourcen sparen zu wollen, die Lern- und Bildungsprozesse von Menschen ohne und mit Behinderungen nun einmal benötigen.

Zum Autor

Prof. Dr. Frithjof Grell. Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheoretische und anthropologische Grundlagen der Elementarpädagogik; Geschichte und Konzepte der Elementarpädagogik; Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte.

frithjof.grell@uni-bamberg.de

Programm der Tagung „Herausforderung Inklusion: Schule – Unterricht - Profession“

Datum: 27./28. März 2015
 Tagungsort: Markushaus der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
 in Bamberg/Oberfranken
 Veranstalter: Bamberger Zentrum für Lehrerbildung BAZL;
 Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität
 Bamberg; Lehrstuhl für Sozialpädagogik der
 Universität Bamberg, Lebenshilfe Bamberg e.V.

Programm Donnerstag, 27. März 2014

Beginn	Ort	
09:00	Foyer MG1	Anreise und Anmeldung zur Tagung
10:30	MG1/00.04	Begrüßung durch den Präsidenten der Universität Bamberg, Prof. Dr. Godehard Ruppert, durch den Oberbürgermeister der Stadt Bamberg, Andreas Starke, durch die Vorsitzende des Bamberger Zentrums für Lehrerbildung, Prof. Dr. Sibylle Rahm und durch den Vorsitzenden der Bamberger Lebenshilfe e.V., Klaus Gallenz
11:00	MG1/00.04	Prof. Dr. Bernd Ahrbeck (Humboldt-Universität zu Berlin): INKLUSION – ein unerreichbares Ideal?
12:00	Foyer MG1	Kaffeepause
12:15	MG1/00.04	Prof. Dr. Annedore Prengel (Universität Potsdam): Kinderrechte und die Qualität pädagogischer Beziehungen
13:15		Mittagspause
14:45	MG1, MG2, MS, M3	Workshop-Runde 1 <i>(Details finden Sie auf der folgenden Seite)</i>
16:15	Foyer MG1	Kaffeepause
16:45	MG1, MG2, MS, M3	Workshop-Runde 2 <i>(Details finden Sie auf der folgenden Seite)</i>

Programm Freitag, 28. März 2015

Beginn	Ort	
08:00	Foyer MG1	Anreise und Anmeldung
09:00	MG1/ 00.04	Prof. Dr. Heike Deckert-Peaceman (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg): Herausforderung Inklusion – Konsequenzen für das Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern
10:00	Foyer MG1	Kaffeepause
10:30	MG1/ 00.04	Prof. em. Dr. Hans Wocken (ehem. Universität Hamburg): Die inklusive Schule
11:30	MG1/ 00.04	Abschlussdiskussion mit Betroffenen und Politikern (siehe S.2)

Abschlussdiskussion mit Betroffenen und Politikern:

Freitag, 28. März 2014, ab 11:30 Uhr

Auf dem Podium:

- Norbert Dünkel MDL,
Inklusionsbeauftragter der CSU-Fraktion im Bayerischen Landtag
- Günther Felbinger MDL,
Bildungspolitischer Sprecher der FW-Fraktion im Bayerischen Landtag
- Thomas Gehring MDL,
Bildungspolitischer Sprecher der Grünen-Fraktion im Bayerischen Landtag
- Martin Güll MDL,
Bildungspolitischer Sprecher der SPD-Fraktion im Bayerischen Landtag
- Dr. Günther Denzler,
Präsident des Bezirkstags von Oberfranken
- Berufsm. Stadtrat Ralf Haupt,
Sozial- und Umweltreferent der Stadt Bamberg
- Claudia Grubmüller,
Vorsitzende des Landeselternbeirates der Schulen und
schulvorbereitenden Einrichtungen für Menschen mit geistiger
Behinderung in Bayern e.V.
- Markus Kasten

Moderation: Frank Förtsch, Chefredakteur des Fränkischen Tags

Workshops am Donnerstag, dem 27. März 2014 14:45 Uhr und 16:45 Uhr	
Referent	Workshop
Phillip Abelein (Universität Würzburg)	Soziale Beziehungen bei Schülern mit AD(H)S – eine Herausforderung der inklusiven Beschulung
Prof. Dr. Bettina Bretländer (Fachhochschule Frankfurt/Main)	Soziale Arbeit als Motor und Begleiter inklusiver Prozesse in Schulen – Begründungen und Beispiele guter Praxis
Prof. Dr. Gerd Grampp (AFEBS)	Die TeilgabeWIRKstatt – Ein Verfahren für die Praxis von Inklusion und Partizipation
Dr. Cornelia Gretsch (NEPS)	Länderübergreifende Inklusionsforschung: Herausforderungen und Perspektiven
Ullrich Reuter (Schulleiter Jakob-Muth-Schule, Nürnberg)	„Partnerschulen Inklusion Nürnberg“ – Konzepte und Erfahrungen der Kooperation zwischen Jakob-Muth-Schule und Regelschulen
Dr. Ulrike Schaupp, Ulrike Altmann, Katti Rößle	Begabungsgerechtigkeit in der Grundschule – theoretische Leitlinien und praktische Umsetzung
Heike Schley (Römerstadtschule, Frankfurt/Main)	Organisationsentwicklung: Eine Schule auf dem Weg zur Inklusion
Prof. em. Dr. Hans Wocken (ehem. Universität Hamburg)	Training „inklusive Unterrichtsmethoden“
Dr. Uta Häsel-Weide (TU Dortmund)	Gemeinsames Mathematiklernen – im Spiegel von Inklusion
Michaela Hilgner (Deutsches Down-Syndrom InfoCenter, Lauf a.d. Pegnitz)	Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom im gemeinsamen Unterricht
Cosimo Mangione (Lebenshilfe, Bamberg)	Schulinklusion aus der Perspektive der Familien: Ein Fallbeispiel
Carmen Mendez (Derksen-Gymnasium, München)	Inklusion als Herausforderung für Unterrichtsorganisation
Dr. Stefan Nessler (Universität Köln)	Inklusion und Fachdidaktik – Praktische Übungen und Beispiele für den Biologieunterricht
Katrin Renner, Anne Böhm, Hanna Horning (Scharfenberg-Schule, Bamberg)	Der Alltag in einer Partnerklasse – Beispiele aus der Unterrichtspraxis
Oliver Lauenstein (Universität Bamberg)	„Behinderten-WC: Die Treppe runter...“ Ansätze zum Umgang mit Barrieren und Assistenz in der Bildungsarbeit mit Menschen mit Behinderungen

Luzia Scherr (Bereich Förderschulen der Regierung von Oberfranken)	Inklusion als Herausforderung für Schulentwicklung und Schulaufsicht
Petra Vogt (Grundschule Burgebrach m. Profil Inklusion)	Inklusiver Geometrieunterricht in der 2.Klasse
Dr. Christian Walter-Klose (Universität Würzburg)	Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht
Dr. Sabine Weiß (LMU München)	Wie Lehrer/innen über die Arbeit in inklusiven Maßnahmen von Förderschullehrkräften lernen und mit ihnen kooperieren können
Kerstin Zapf (Leiterin der Grundschule Teuschnitz), Katerina Arca (Leiterin des Beratungsdiensts für Inklusion von FISCo e.V., Coburg)	Inklusive Schulentwicklung: Strukturen, Prozesse, Kooperationen
Prof. Dr. Stefan Voll	Fußballnationalmannschaft ID und Schulfußball im Spiegel der Inklusion



Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das dazu gehörende Fakultativprotokoll zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen trat am 26.03.2009 ohne Einschränkung als innerstaatliches deutsches Recht in Kraft.

Sich mit diesen vielschichtigen Themenkomplexen auseinanderzusetzen war das Ziel der Tagung „Herausforderung Inklusion: Schule – Unterricht – Profession“, die am 27. und 28. März 2014 an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg stattfand und sowohl betroffene Eltern, als auch Praktikerinnen und Praktiker und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Diskussion einlud.

Der vorliegende Band geht auf diese Tagung zurück und möchte die vielfältigen Facetten der theoretischen, konzeptuellen und didaktisch-methodischen Zugänge im Kontext der derzeit geführten Debatten und Argumentationsmuster um ein inklusives Bildungswesen abbilden und neue Perspektiven für Forschung, Disziplin und Profession anregen. Demzufolge liegt der Fokus der Beiträge zum einen auf der Auseinandersetzung mit theoretischen Zugängen zur Inklusion sowie der Diskussion von nationalen und internationalen empirischen Erkenntnissen aus Studien der Inklusionsforschung, zum anderen auf der Präsentation von inklusiven Konzepten einer Schulentwicklung, (fach)didaktisch-methodischen Überlegungen und Modellprojekten aus der Praxis.

eISBN 978-3-86309-323-5



www.uni-bamberg.de/ubp