

Inklusion zwischen Innovation und Überforderung

Rolf Werning



Inklusion im deutschen Schulsystem ist ein relevantes – und auch sicherlich schwieriges – Thema. Seit der im März 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen wird die schulische Bildung und Erziehung wieder intensiv diskutiert. In Artikel 24 heißt es: »Die Vertragsstaaten erkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung an. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen.« Diese Forderung ist nicht neu. Die heutige Inklusionsdebatte fußt auf der in Deutschland seit den 1970er Jahren geführten Integrationsdebatte. Sie zielte darauf ab, die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen voranzutreiben und ging weit über reine Platzierungsfragen hinaus (vgl. DEPPE-WOLFINGER 2002; REISER 2003).

Zu den wichtigen nationalen und internationalen Dokumenten im Kontext der Integrationsbewegung gehören u. a. die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats von 1973 »Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher« und die Salamanca-Erklärung auf der Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität« von 1994. In beiden Erklärungen wird einer separierenden Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedürfnissen eine gemeinsame Bildung in einer »Schule für alle« entgegengestellt.

Im Zuge der oben zitierten UN-Konventionen werden das derzeitige deutsche Schulsystem und die Bedingungen von »Schule« erneut hinterfragt. Was wird jedoch unter dem diffusen Begriff *Inklusion* verstanden und welche Konsequenzen bringt eine *inklusive Schule* mit sich?

Inklusion – ein diffuser Begriff

Vor einigen Jahren wurde in der deutschsprachigen Sonderpädagogik der Terminus der Inklusion eingeführt, um den Begriff der Integration zu ersetzen (vgl. FEYERER/PRAMMER 2003; HINZ 2002, 2003; REISER 2003, SANDER 1995, 2004). Die Protagonisten des Begriffswechsels verstehen unter Inklusion eine »optimierte und umfassend erweiterte Integration« (SANDER 2004, 242). Während Integration vorrangig die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern in der Allgemeinen Schule

fokussiert, geht Inklusion über diese Perspektive hinaus (vgl. HINZ 2009). SANDER (2004) differenziert zwischen Integration und Inklusion folgendermaßen: »Integration: Behinderte Kinder können mit sonderpädagogischer Unterstützung Allgemeine Schulen besuchen. Inklusion: Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Allgemeine Schulen, welche die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler schätzen und im Unterricht fruchtbar machen« (243). Inklusion soll damit in besonderer Weise die Akzeptanz von Unterschieden in der Schule betonen, wodurch neben behinderten Kindern und Jugendlichen auch solche mit anderen Benachteiligungen ins Blickfeld geraten.

Die britischen Autoren AINSCOW/BOOTH/DYSON/FARRELL/FRANKHAM/GALLANNAUGH/HOWES/SMITH (2006, 14ff.) haben international sechs unterschiedliche Inklusionsvorstellungen beschrieben und machen deutlich, dass die Ausrichtung des Inklusionsverständnisses nicht an der Begriffsunterscheidung Integration versus Inklusion hängt. Als ersten Bedeutungsrahmen stellen sie Inklusion als Konzept zur gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen vor. Inklusion ist auf die Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, die bisher in Sonderschulen unterrichtet werden bzw. wurden (vgl. auch BUNCH/PERSAUD 2003).

AINSCOW et al. (2006, 15f.) weisen kritisch darauf hin, dass die Fokussierung auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen viele andere Aspekte von Verschiedenheit ignoriert, die die Bildungspartizipation von Schülerinnen und Schülern behindern oder fördern können. Dazu gehören Ausgrenzungen bzw. Benachteiligungen z. B. auf Grund von Geschlecht, sozialer Herkunft, spezifischen Lebensbedingungen und/oder Kultur (vgl. auch MACKAY 2006a). Vor diesem Hintergrund kann Inklusion auch als Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen in der Schule verstanden werden. Dazu gehören im deutschen Schulsystem im Besonderen sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Inklusion in diesem Sinne fokussiert unterschiedliche Formen des Schulversagens und der Exklusion im schulischen Kontext.

Ein weiterer Aspekt von Inklusion ist die institutionelle Entwicklung einer Schule für alle. Damit rückt eine systemische Betrachtungsweise in den Vordergrund: Wie müssen Schulen beschaffen sein, damit alle Kinder und

Jugendlichen aufgenommen werden? Die Frage der Inklusion und Exklusion wird nicht an den Schülerinnen und Schülern, sondern an der Institution festgemacht. Es wird die Idee einer Schule angesprochen, die keinen Menschen ausschließt und bemüht ist, allen Personen die Möglichkeit der vollen sozialen Teilhabe am gemeinsamen Leben zu geben (vgl. FEYERER/PRAMMER 2003, 15). Beispiele für die Entwicklung von Schulen für alle Kinder und Jugendliche finden sich in der Gesamtschulbewegung, der »common school« in den USA, den Gemeindeschulen in England, der »Folkeskole« in Dänemark etc. Inklusion kann aber auch über die Schule hinaus als gesellschaftliche Wertegrundlage verstanden werden. AINSCOW et al. (2006, 25) sehen eine inklusive Perspektive in enger Verbindung mit übergreifenden gesellschaftlichen Werten: »We articulate inclusive values as concerned with equity, participation, community, compassion, respect for diversity, sustainability and entitlement« (2006, 23). Sie formulieren daraus abgeleitet eine umfassende Perspektive von inklusiven Schulen: »(...) inclusion is concerned with all children and young people in schools, it is focused on presence, participation *and* achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combatting of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state« (ebd., Kursivdruck im Original).

Deutlich wird an der hier nachgezeichneten Diskussion, dass inklusive Bildung eine enge, allein an Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierte Sichtweise zu überwinden versucht und sich mit der grundlegenden Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext auseinandersetzt. Die Fragen, die dabei aufgeworfen werden, richten sich auf die Prozesse der Inkludierung bzw. der Exkludierung von Schülergruppen allgemein. Auffallend ist im internationalen Vergleich, dass insbesondere Deutschland Schwierigkeiten bei der Implementierung inklusiver Schulen hat.

Warum ist Inklusion in Deutschland so schwierig?

Inklusive Entwicklungen sind an die strukturellen Vorgaben und historisch-gesellschaftlichen Bedingungen in nationalen bzw. regionalen Kontexten gebunden (vgl. ARTILES/DYSON 2005; MITCHELL 2005). Um zu verstehen, warum eine inklusive Beschulung in Deutschland so schwierig ist, scheint es deshalb sinnvoll zu sein, die Bedingungen in Deutschland genauer zu beleuchten. Dazu gehören in besonderer Weise die strukturelle Selektivität des Schulsystems, die Diskussion über Outcome-Steuerung und Standards sowie das Fehlen eines umfassenden Gesamtschulsystems.

Strukturelle Selektivität des Schulsystems

Im Widerspruch zu inklusiven Strukturen und Praktiken ist das deutsche Schulsystem durch die Fiktion der

homogenen Lerngruppe geprägt (vgl. TILLMANN 2004). Hierzulande werden Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt, wenn man sie als nicht schulfähig einschätzt. Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler bleiben sitzen, werden von einer höheren auf eine niedrigere Schulform umgeschult oder der Förderschule zugewiesen. Insgesamt sind 40 % aller Heranwachsenden im Laufe ihrer Schulzeit mit der einen oder anderen Form von Schulversagen konfrontiert (vgl. TILLMANN 2007, 32).

Im Schuljahr 2007/08 wurden in Deutschland 5,4 % aller Schülerinnen und Schüler verspätet eingeschult (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2008). Die durchschnittliche Wiederholerquote im Schuljahr 2007/08 an Grundschulen betrug in Deutschland 1,3 %. In der Sekundarstufe I blieben im selben Schuljahr 3,4 % der Schülerinnen und Schüler sitzen (vgl. 2008). Dabei muss berücksichtigt werden, dass jeder Schüler und jede Schülerin jedes Schuljahr wieder davon betroffen sein kann, die Klasse zu wiederholen. So wurde in der PISA 2000-Studie festgestellt, dass bis zum Ende der Sekundarstufe I 24 % der Jugendlichen mindestens einmal sitzen geblieben waren (vgl. PISA-KONSORTIUM 2001, 473). Ca. 10 % aller 15-Jährigen müssen im Laufe ihrer Schulzeit zudem von einer höheren auf eine niedrigere Schulform wechseln (vgl. 476).

Die strukturelle Selektivität des deutschen Schulsystems wird auch durch die Förderung von Kindern und Jugendlichen in Förderschulen deutlich. Die Zahl der Kinder in Förderschulen hat sich – trotz der Integrations- bzw. Inklusionsdiskussion, die nun schon mehr als 30 Jahre geführt wird – stetig erhöht. Zwischen 1998 und 2006 stieg die Förderschulbesuchsquote von 4,4 % auf 4,8 %. Die meisten Förderschülerinnen und Förderschüler besuchen dabei Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In fast allen anderen europäischen Staaten liegt die Gesamtquote der separativ (also in Förderschulen) geförderten Kinder und Jugendlichen bei unter 2 % (vgl. WERNING/REISER 2008, 12).

Dabei differieren innerhalb Deutschlands die Förderschulbesuchsquoten erheblich. Sie liegt in Bremen, im Saarland und in Schleswig-Holstein bei unter 4 %, in Sachsen hingegen bei 8 %.

Die Daten zeigen insgesamt die Tendenzen im deutschen Schulsystem auf, die Fiktion von homogenen Lerngruppen zu verfolgen, die aber mit starken Nebenwirkungen verbunden sind: Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern werden in diesem System zurückgelassen. In den 1960er Jahren war es das »katholische Arbeitermädchen vom Lande« (PEISERT 1967), das als prägnante Kunstfigur alle Benachteiligungen im Bildungssystem auf sich vereinte. Heute ist es der muslimische Unterschichtsjunge aus der Stadt (vgl. zusammenfassend HRADIL 2001).

Die Kumulation von sozialen und individuellen Faktoren hat weitreichende Bedeutung für die Bildungspartizipation und für den Bildungserfolg. Die Entwicklung hat jedoch gezeigt, dass man etwas gegen Bildungsungleichheiten tun kann. Heute sind Mädchen

erfolgreicher in der Schule als Jungen und auch katholische Kinder wie auch Kinder vom Land stellen keine spezifische Risikogruppe mehr dar. Soziale Herkunft ist jedoch bis heute ausschlaggebend – und eben auch die ethnische bzw. nationale Herkunft.

Soziale Herkunft

Jugendliche aus der Oberschicht haben, und zwar dann wenn man nur Personen mit gleichen kognitiven Grundkompetenzen und gleichen Fachleistungen vergleicht – eine dreimal so hohe Chance, ein Gymnasium zu besuchen wie Jugendliche aus Arbeiterfamilien (MAAZ/BAUMERT/CORTINA 2008, 206). Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg ist damit in Deutschland besonders stark ausgeprägt. Es ist immer noch so, dass nach der Grundschule lediglich 12 % der Arbeiterkinder aber 70 % der Beamtenkinder das Gymnasium besuchen (vgl. TILLMANN 2007, 29).

Sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler finden sich vor allem in Haupt- und Förderschulen (hier mit dem Schwerpunkt Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung). Aus aktuellen Forschungen kann abgeleitet werden, dass die Förderschule (Schwerpunkt Lernen) bis heute eine Schule der armen, sozial randständigen Schülerinnen und Schüler dieser Gesellschaft ist (vgl. WOCKEN 2000; KOCH 2004; WERNING/LÖSER/URBAN 2008).

Auch hier lohnt sich der Blick in die skandinavischen Länder: Insbesondere Schweden und Finnland gelingt es, die sozial benachteiligte Schülerschaft so zu fördern, dass die soziale Schere zu großen Teilen geschlossen werden kann. Schulischer Erfolg hängt in diesen beiden Ländern in deutlich geringerem Maße vom sozio-ökonomischen Status des Elternhauses ab (vgl. OECD 2006; VÄLIJÄRVI/LINNAKYLÄ/KUPARI/REINIKAINEN/ARFFMAN 2002, 26). Dies ist in Schweden vor allem mit dem »Gleichheitsprinzip« zu begründen, das auf dem Wohlfahrtsstaat aufbaut und sich vor allem durch präventive Maßnahmen auszeichnet (VAN ACKEREN 2005, 32). Die Umstrukturierung des Schulsystems in eine gemeinsame neunjährige grundskola (dt.: Grundschule) erweist sich damit als erfolgreich in ihrem Ziel, soziale gesellschaftliche Unterschiede zu verringern (vgl. BLOSSING 2002, 45).

Migrationshintergrund

In Deutschland wird die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den Schulbesuchsquoten deutlich.

Im Schuljahr 2007/08 betrug der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen 19,4 %, an Hauptschulen 19,4 %, an Gymnasien 4,3 %, an Realschulen 7,9 % und an Grundschulen 9,8 %. KORNMANN und Mitarbeiter (vgl. KORNMANN 2003) sowie DIEFENBACH (vgl. 2008) haben in den letzten Jahren die deutliche Überrepräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Förderschulen mit dem sog. Relativen Risiko

Index (RRI) untersucht. Der Index gibt an, um welchen Faktor das Risiko der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber den deutschen Schülerinnen und Schülern erhöht ist, an eine Förderschule (Schwerpunkt Lernen) überwiesen zu werden.

2007 lag nach unseren Berechnungen der RRI für ausländische Kinder in Deutschland bei 2,16. Die höchsten Werte erzielten Baden-Württemberg mit 3,30 und Niedersachsen mit 3,01. Deutlich bessere Werte in Westdeutschland hatten Berlin (1,13), Bremen (1,48) und Schleswig-Holstein (1,73) (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2008 und eigene Berechnungen).

2007 verließen 16 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber 6,4 % der deutschen Schüler die Schule nach der Sekundarstufe I ohne Hauptschulabschluss. Bei den ausländischen Jungen waren es sogar 18,8 % (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2008). Demgegenüber legen nur 9,5 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber 28,6 % der deutschen Schülerinnen und Schüler erfolgreich die allgemeine Hochschulreife ab. Fazit: Das deutsche Schulsystem ist auf dem Konstrukt der homogenen Lerngruppe aufgebaut. Dies wird auch erfolgreich praktiziert: »Im internationalen Vergleich gibt es kaum leistungshomogenere Sekundarschulen als in Deutschland« (PISA-KONSORTIUM 2001, 454).

Die Nebenwirkungen dieser Homogenisierung habe ich oben skizziert. Zudem ist bekannt, dass gerade die Homogenisierung die Lernentwicklung schwächerer Schülerinnen und Schüler negativ beeinflusst (vgl. HATTIE 2002; SCHÜMER 2004)

Bildungsstandards, Outcome-Steuerung und High-Stake-Testing

Eine weitere Erschwernis für inklusive Entwicklungen besteht im Spannungsverhältnis zu einem anderen zentralen Diskurs im Bildungswesen: National wie international findet in den letzten Jahren eine Umstellung der Input- zur Outcome-Steuerung und der damit verbundenen standardisierten Messung von Schulleistungen im Bildungswesen statt. Amerikanische Kollegen sprechen schon von der Veränderung des Bildungsgrundsatzes »No child left behind« in »No child left untested«. Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und zunehmende Testungen führen zu einer Schulkultur, die mit inklusiven Werten konfligiert. So schreiben AINSCOW et al. (2006, 12): »On the face of it, inclusion and the standard agenda are in conflict because they imply different views of what makes an improved school, different ways of thinking about achievements and different routes for raising them.«

Das in den USA schon heute übliche High-Stakes-Testing (sanktionsbewehrte Leistungstests), das eingesetzt wird, um die jährliche Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler (insbesondere im Lesen und in Mathematik) zu testen, führt dabei zu einer messbaren Veränderung der Schulkultur. So kommen VALI/CRONINGER/

CHAMBLISS/GRAEBER/BUESE in ihrer Studie zu »High-Stakes Accountability in Elementary Schools« von 2008 zum Ergebnis, dass durch High-Stakes-Testing die Vielfalt des Curriculums eingeschränkt wird. »Teach to the test« bestimmt – zumindest in den Wochen vor den Tests – den Unterricht. Schülerinnen und Schüler werden in homogenen Lerngruppen zusammengefasst, um für die Testanforderungen zu lernen. Lernschwache Schülerinnen und Schüler werden zum Verlassen der Schule bewegt. Schwache Schülerinnen und Schüler werden in dem Jahr vor dem obligaten Test nicht versetzt, um sie dann im nächsten Jahr gleich zwei Jahre weiterkommen zu lassen. Sogenannte hoffnungslose Fälle, die die Testanforderungen nicht erreichen, erhalten weniger Förderung (vgl. LIND 2009).

Herauszustellen ist, dass Standards und die Einführung von Feedback-Strukturen zu Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Schulen keineswegs unvereinbar mit inklusiven Prozessen sind. Die Frage ist, wie Schulen die unterschiedlichen Ansprüche, die sich aus den Antinomien von Fordern und Fördern, Bewerten und Unterstützen, Selektieren und Integrieren ergeben, bearbeiten. Wenn Schulen und Lehrkräfte allein gelassen werden und sich gesellschaftlich ein eher neoliberales Konzept von Schule durchsetzt, dann wird Inklusion ebenfalls sehr schnell als Überforderung empfunden. Die Furcht vor einem schlechten Abschneiden bei Vergleichsarbeiten führt auch hierzulande zu einem zunehmenden Druck auf die Schulen, der dazu führt, dass inklusive Werte als nicht realisierbar angesehen werden. In einem Schulsystem, in dem die Selektionsfunktion und die Fiktion von der Bildung homogener Lerngruppen dominiert, ist ein Auffangbecken für die Schülerinnen und Schüler, die hier scheitern, nötig. Inklusive Systeme setzen hingegen kompetente Unterstützungssysteme, die professionelle Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in der Allgemeinen Schule garantieren, voraus. Inklusion ist damit kein Sparkonzept, sondern eine pädagogische Herausforderung auf höchstem Niveau zur Verbesserung der Schule als Lebens- und Entwicklungsraum für alle Kinder.

Fehlen eines Gesamtschulsystems

Die Inklusive Bildung wird speziell in Deutschland insbesondere in der Sekundarstufe I erheblich erschwert, da hier – anders als in vielen anderen entwickelten Industrienationen – kein Gesamtschulsystem existiert. Nicht ohne Grund sind die good-practice-Modelle inklusiver Bildung und Erziehung im Grundschulbereich (hier existiert ein Gesamtschulsystem) oder an integrierten Gesamtschulen zu finden. Um Heterogenität positiv zu nutzen – und dies zeigen die Integrationsstudien – sind jedoch stabile Lerngruppen mit einer hinreichend großen Zahl leistungsstarker Schülerinnen und Schüler notwendig.

Heterogenität in pädagogischen Kontexten wirkt dann

positiv, wenn hierdurch keine kumulativ wirkenden Problemkonstellationen entstehen – wie dies in manchen Hauptschulklassen und an vielen Förderschulklassen (insbesondere Förderschwerpunkt Lernen) der Fall ist. So zeigen die Mehrebenenanalysen von SCHÜMER (2004, 96ff.), dass im Fall von sehr ungünstig zusammengesetzten Schülerpopulationen beträchtliche negative Effekte auf die individuellen Lernleistungen festzustellen sind. Dies ist in Lerngruppen gegeben, die mehrheitlich aus Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt sind, die überwiegend aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, deren Familiensprache nicht deutsch ist, deren Väter nicht Vollzeit beschäftigt sind und die geringere kognitive Fähigkeiten mitbringen. Solche Lerngruppen findet man häufiger in Hauptschulen und sehr häufig in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Im Gegensatz dazu führt eine soziale Durchmischung in Lerngruppen zu einer Verbesserung der Lernleistungen (vgl. FINDER 2005).

Real werden im Schuljahr 2007/08 von den Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf jedoch ca. 60 % in Grundschulen, 16 % an Hauptschulen, aber nur 1,7 % an Gymnasien betreut (KMK 2008; eigene Berechnungen). D. h. die leistungsstärkste Schulform entzieht sich bisher weitgehend einer inklusiven Bildung und Erziehung. Wenn man hier inklusive Entwicklungen – ohne die Beteiligung des Gymnasiums – voranbringen will, dann ist zumindest der Aufbau von Gemeinschaftsschulen – als zweite Säule neben dem Gymnasium – notwendig, wie dies ja auch in einigen Bundesländern geschieht.

Perspektiven

Die Perspektiven zur Weiterentwicklung der Inklusiven Pädagogik sind vielfältig. Im Index für Inklusion (BOOTH/AINSCOW/BLACK-HAWKINS/VAUGHAN/SHAW 2002) sind die zentralen Dimensionen »Inklusive Kulturen schaffen«, »Inklusive Strukturen schaffen« und »Inklusive Praktiken entwickeln« in ihren Vernetzungen beschrieben. Ich möchte an dieser Stelle nur vier Aspekte – die mir besonders wichtig sind – aufgreifen. Um Inklusion in pädagogischen Kontexten zu realisieren, braucht es einen politischen Willen, Visionen, Kooperation und didaktische Konzepte.

Inklusion als politische Entscheidung

Zunächst einmal stellt sich die Frage, ob Inklusion – mit all ihren Herausforderungen – politisch gewollt ist. So schrieb JAKOB MUTH (1994): »Zusammenleben der Menschen, Gemeinsamkeit aller, das sind humane Selbstverständlichkeiten. Wo sie nicht gegeben sind, wo sie Störungen unterliegen und deshalb hergestellt oder wieder hergestellt werden sollen, da wird politisch gehandelt. Aus solchen Überlegungen ergibt sich, dass das Bemühen um Integration ebenso in den Zusammenhang der Politik gehört wie die Praxis der Aussonderung der Behinderten.«

Inklusion fängt damit bei der Haltung der Bildungspolitiker, der Lehrkräfte, der Eltern und der Schülerinnen und Schüler an. Und wenn man Diskriminierungen im Schulsystem bekämpfen will, dann – so Alan DYS-ONS Ratschlag aus den inklusionspädagogischen Erfahrungen in England – muss man Diskriminierungen bekämpfen (mündliche Mitteilung 2010). Die Bekämpfung von Ungleichheit und Exklusion muss ein Hauptanliegen der Bildungspolitik und der Bildungspolitiker und nicht nur ein Feiertagsthema sein!

Visionen

SENGE (1996, 18) schreibt, dass eine Organisation auf Dauer nicht erfolgreich sein kann, wenn es keine gemeinsamen Ziele und Wertvorstellungen gibt. Eine Schule, in der die Personen nicht eine zumindest in größeren Bereichen geteilte gemeinsame Auffassung bezüglich der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern vertreten, wird sich in ständigen Auseinandersetzungen befinden. Gute integrative Schulen haben sich deshalb auf Leitlinien der Arbeit im Kollegium verständigt, die auch mit den Eltern diskutiert werden. Darin sind die Grundsätze der integrativen Arbeit fixiert. Im Folgenden wird ein Beispiel aus einem Regionalen Integrationskonzept in Niedersachsen vorgestellt:

Leitlinien der integrativen pädagogischen Arbeit

- Die Gesamtverantwortung für alle Kinder liegt bei der Grundschule.
- Gemeinsames Lernen soll in Schule und Unterricht in größtmöglichem Maß realisiert werden (Primat der inneren Differenzierung und Individualisierung).
- Die Grundschule stellt sich auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ein. Heterogenität wird als pädagogische Chance und Herausforderung angesehen.
- Pädagogische Arbeit setzt an den Stärken der Kinder an.
- Fördern ist integrativer Bestandteil des Grundschulunterrichts.
- Unterricht baut auf der Akzeptanz heterogener Lerngruppen auf.
- Differenziertes und individualisiertes Lernen verlangt eine differenzierte Leistungsbewertung.
- Integrativer Unterricht erfordert die Kooperation von Lehrkräften. Dazu ist ein institutionelles Konzept für Kooperation notwendig.
- Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen arbeiten nicht mehr überwiegend kindzentriert, sondern entwickeln in Kooperation mit den Lehrkräften der Grundschule Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder mit erschwerten Lernbedingungen im gemeinsamen Unterricht.
- Integration wird als gemeinsamer Schulentwicklungsauftrag verstanden.

Kooperation

Inklusive Schulen sind durch kooperative Strukturen nach innen und nach außen gekennzeichnet. Nach innen erfordert Inklusive Bildung die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften mit anderen Experten. Kanada verdeutlicht dies: Die Mehrzahl der Schulen in Kanada verfügt neben den regulären Lehrpersonen auch über Sonderpädagogen, Zweitsprachlehrkräfte, Integrationshelfer und Unterrichtsassistenten, die sich in Teams bündeln. Lehrkräfte haben die Möglichkeit, sich kompetente Unterstützung zu holen (vgl. LÖSER 2009). Die Chance liegt in der Erweiterung professioneller Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten sowie in der Überwindung der Rolle der Lehrkraft als »Einzelkämpfer«. Darüber eröffnen sich vielfältige Lern- und Anregungsmöglichkeiten bei der alltäglichen Bewältigung der Aufgabe, alle Schülerinnen und Schüler auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zu fördern, Förderpläne zu erstellen und zu reflektieren, Lernprozesse in der Lerngruppe anzuregen und zu unterstützen (vgl. MACKAY 2006b). In Schweden werden Entwicklungspläne durch »Pupil-Welfare-Teams« erstellt (EUROPEAN AGENCY 2005a). Verschiedene Schulmitarbeiter (z. B. eine Sonderpädagogin, eine Psychologin, eine Schulkrankenschwester und Lehrkräfte) erarbeiten diese in professionsübergreifenden Teams. Es ist herauszustellen, dass inklusive Schulen nicht ohne sonderpädagogische Kompetenz funktionieren. Zugleich ist zu betonen, dass durch die (professionsübergreifende) Teamarbeit die Verantwortung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur beim Sonderpädagogen liegt, sondern bei *allen* Lehrkräften und Mitarbeitern einer Schule.

Kooperation findet jedoch nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch nach außen, mit der Gemeinde, dem Stadtteil statt. In der inklusiven kanadischen Provinz New Brunswick ist dies unter den Begriffen »Child-Centered Schools« und »School-Centered Communities« zusammengefasst (MACKAY 2006a). Beide Ausrichtungen haben zum Ziel, dass sich Schulen den Kindern anpassen. Wesentlich ist dabei die Öffnung der Schule. Gemeint ist eine Zusammenarbeit mit anderen Gruppen und Organisationen, z. B. Wirtschaftsunternehmen und Stadtteilinitiativen. Schulen nehmen aus dieser Perspektive heraus einen zentralen Bestandteil im Stadtteil ein (6). Bedeutsam ist, dass inklusive Schulentwicklung nicht auf die Schule begrenzt bleibt. Hilfreich für die gelingende inklusive Beschulung ist in New Brunswick neben der professionellen Unterstützung innerhalb der Schule ein gutes externes Netzwerk außerhalb der Schule (126f). Das externe Netzwerk bietet den Lehrpersonen die Möglichkeit zur frühzeitigen und effizienten Hilfe und Beratung von außen. Um dieses Vorgehen zu systematisieren, werden »District Multi-Disciplinary-Teams« installiert (214). In diesen Teams sind ausgewählte Experten aus Schulbehörden, Ministerien und anderen Fachgremien. Die Teams arbeiten eng mit den Schulen zusammen.

Auf dieser Grundlage kann die einzelne Schule in der Umsetzung von inklusiven Settings und den speziellen Herausforderungen in dem jeweiligen Stadtteil gestärkt werden (214). Auch Schweden versucht auf der einen Seite einen Schwerpunkt auf Beratung zu legen, auf der anderen Seite werden Vernetzungsmöglichkeiten über Datenbanken eröffnet, so dass Schulen über andere erfolgreiche Schulen informiert werden und ihre eigenen Konzepte adaptieren können (vgl. BLOSSING 2002; EUROPEAN AGENCY 2005b).

Didaktische Konzepte

Wenn inklusive Pädagogik gelingen soll, dann ist der Unterricht der Dreh- und Angelpunkt. Heterogenität in Lerngruppen allein bringt nicht automatisch eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts mit sich. Vielmehr stellt Heterogenität eine didaktische Herausforderung dar, wie mit der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler umgegangen werden kann. Konsens besteht darüber, dass bei allen didaktischen Überlegungen zum inklusiven Unterricht innere Differenzierung zentral ist (vgl. WERNING 2006). Verschiedene didaktische Konzepte sind entsprechend entwickelt worden (vgl. dazu WERNING/LÜTJE-KLOSE 2006). Ein elaboriertes Konzept zum Unterricht mit heterogenen Lerngruppen liegt durch das Modell des Kooperativen Lernens vor.

An deutschen Schulen wurde u. a. der didaktische Ansatz des Kooperativen Gruppenunterrichts empirisch erforscht und insbesondere für heterogene Lerngruppen als sinnvoll herausgestellt. Kooperativer Gruppenunterricht geht weit über normale Gruppenarbeit hinaus. Die Lerngruppe wird dabei in mehrere bewusst heterogen zusammengesetzte Kleingruppen aufgeteilt, die über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. Die Arbeitsaufgaben werden so gestellt, dass alle Gruppenmitglieder bei der Bearbeitung aufeinander angewiesen sind (positive Interdependenz) und nur gemeinsam eine Lösung entwickeln können. Bei der sogenannten »task-specialisation« befasst sich zum Beispiel jedes Gruppenmitglied mit einem Teilbereich des Themas und wird hier zum Experten (vgl. AVCI-WERNING 2007b). In einem weiteren Schritt werden die Teilergebnisse in der Gruppe zusammengetragen und in Bezug auf die Aufgabenstellung zusammengeführt und diskutiert. Am Schluss steht die gemeinsame Präsentation der Gruppenarbeit (AVCI-WERNING 2004, 96ff).

Heterogene Lerngruppen sind dabei zentraler und fester Bestandteil des kooperativen Lernens. Über kooperative Lernformen können Lehrpersonen an den jeweiligen Stärken der einzelnen Kinder ansetzen. Die kanadischen Autoren GREEN und GREEN

(2009) aus der Schulbehörde Durham schlagen in Bezug auf den Unterricht in heterogenen Lerngruppen vor, viel Raum für Schüleraktivität zu ermöglichen und die Lehrerzentrierung zu reduzieren. Sie beschreiben den Prozess, wie Schulen ihren Unterricht kooperativer gestalten können – um darüber der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Auch unterstreichen sie die Relevanz dieser Lernform: »Kooperatives Lernen bindet Lernende in einen aktiven, schülerzentrierten Lernprozess ein, der Problemlösungs- und Weiterbildungsstrategien entwickelt, die nötig sind, um die Herausforderungen des Lebens und des beruflichen Weiterkommens in unserer zunehmend komplexen Welt zu bewältigen« (GREEN/GREEN 2009, 32). In Kanada wurde 1996 die Schulbehörde Durham Board of Education mit dem Bertelsmannspreis für »Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich« ausgezeichnet. Ein wichtiger Bestandteil dieser Schulbehörde ist die schulübergreifende Orientierung an Formen des Kooperativen Lernens (vgl. GREEN/GREEN 2009). Das Besondere ist, dass Schulentwicklung unter der Perspektive vorangetrieben wird, Verbesserungen im Klassenraum (z. B. Unterrichtstrategien) und in der Schule (z. B. gemeinsame Visionen kollegial entwickeln) vorzunehmen (27). Die Methode des kooperativen Lernens ist damit besonders anschlussfähig für inklusive Schulen (vgl. AVCI-WERNING 2007a)

Schluss

Integrative bzw. Inklusive Pädagogik stellt eine pädagogische Herausforderung dar. Es braucht Mut und pädagogische Kreativität genauso wie notwendige Ressourcen, um sich auf dieses pädagogische Konzept – das zu einer tiefgreifenden Veränderung von Schulen in Deutschland führt – einzulassen. Schulen verändern sich, wenn sie ihre Grenzen gegenüber der Vielfalt und Individualität der Schülerinnen und Schüler – auch jener mit Behinderungen und Benachteiligungen – öffnen. Schulen verändern sich, wenn sie aktiv gegen Bildungsbenachteiligungen und Diskriminierung von spezifischen Gruppen angehen. Damit eröffnet sich die Chance, Schule in Bewegung zu versetzen. Still stehende, sich nicht bewegende Systeme – dies ist eine Erkenntnis des systemischen Denkens – produzieren Konflikte, Frustrationen, Demotivierungen und auch Pathologien. Soziale Systeme sind auf Veränderungen, auf Bewegung, auf Lernen angewiesen, um ihre Aufgaben in einer sich ständig verändernden gesellschaftlichen Umwelt zu erfüllen. Vielleicht kann so die Entwicklung Inklusiver Pädagogik die Schule im Interesse der

Bei allen didaktischen Überlegungen zum inklusiven Unterricht ist innere Differenzierung zentral.

Lehrkräfte wie der Schülerinnen und Schüler in Richtung einer »lernenden Organisation« voranbringen (vgl. SENGE 1996). Die Entscheidung für oder gegen Inklusion basiert auf einer normativen Zielperspektive, auf dem Wollen der Beteiligten, und muss von ihnen verantwortet werden. Aber ohne Annahme von päd-

agogischen Herausforderungen in der Geschichte der Pädagogik könnten heute vielleicht Mädchen kein Abitur machen und Arbeiterkinder würden prinzipiell nur in Volksschulen unterrichtet, weil sie ansonsten eine Überforderung für Lehrerinnen und Lehrer und Mitschülerinnen und Mitschüler darstellen würden.

Literatur:

ACKEREN, I. VAN: Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte – Integrationsbedingungen und -strategien in sechs Vergleichsländern. In: Döbert, H./Fuchs, H.W. (Hrsg.): Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich. Münster 2005, 15–42

AINSCOW, M./BOOTH, T./DYSON, A./FARELL, P./FRANKHAM, J./GALLANNAUGH, F./HOWES, A./SMITH, R.: Improving schools, developing inclusion. London (Routledge) 2006

ARTILES, A.J./DYSON, A.: Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural historical analysis. In: Mitchell, D. (Ed.): Contextualizing inclusive education. London (Routledge) 2005, 37–62

AVCI-WERNING, M.: Prävention ethnischer Konflikte in der Schule: Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen. Münster 2004

AVCI-WERNING, M.: Kooperatives Lernen – Entwicklung für die ganze Schule. In: Lernchancen 56 (2007) 4–9

AVCI-WERNING, M.: Die JIGSAW-Methode. In: Lernchancen 56 (2007b) 48–49

BLOSSING, U.: Tendenzen der Schulentwicklung in Schweden. In: Pädagogik 54 (2002) 3, 45–49

BOOTH, T./AINSCOW, M./BLACK-HAWKINS, K./VAUGHAN, M./SHAW, L.: Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol (Centre for Studies in Inclusive Education) 2002

BUNCH, G./PERSAUD, N.: Not enough: Canadian research into inclusive education. Toronto (Roeher Institute) 2003

DEPPE-WOLFINGER, H.: Integration und Solidarität. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Münster 2002, 39–57

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn 1973

DIEFENBACH, H.: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem. Wiesbaden 2008

EUROPEAN AGENCY: Special Needs Education within the Education System 2005a. [online] URL: http://www.european-agency.org/nat_ovs/sweden/4.html [29.10.2008]

EUROPEAN AGENCY: Teacher Training (2005b) [online] URL: http://www.european-agency.org/nat_ovs/sweden/5.html

Feyerer, E./Prammer, W.: Gemeinsamer

Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim 2003

FINDER, A.: As Test Scores Jump, Raleigh Credits Integration by Income. In: The New York Times (2005) Sept. 25. [online] URL: www.nytimes.com/2005/09/25/education/25raleigh.html [20.10.2008]

GREEN, N./GREEN, K.: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Seelze-Velber 2009

HATTIE, J.A.C.: Classroom composition and peer effects. In: International Journal of Educational Research 37 (2002) 5, 449–481

HINZ, A.: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 354–361

HINZ, A.: Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpädagogik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 330–347

HINZ, A.: Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (2009) 171–179

HRADIL, S.: Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden 2001

KOCH, K.: Die soziale Lage der Familien von Förderschülern. Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil I: Sozioökonomische Bedingungen. In: Sonderpädagogische Förderung 49 (2004) 181–200

KORNMANN, R.: Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 54 (2003) 2–9

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006 (2008). [online] URL: <http://www.kmk.org/statist/Dok185.pdf> [05.06.2009]

LIND, G.: Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen. In: Bohl, T./Kiper, H. (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn 2009, 61–79

LÖSER, J.M.: Schulischer Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität. Fallstudien im internationalen Vergleich (im Druck)

MAAZ, K./BAUMERT, J./CORTINA, K.S.: Soziale und regionale Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesre-

Anschrift des Verfassers:
Prof. Dr. Rolf Werning
Leibniz Universität Hannover
E-Mail: rolf.werning@ifs.phil.uni-hannover.de

publik Deutschland. Reinbek 2008, 205–243

MACKEY, A.W.: Author's summary – connecting care and challenge: tapping our human potential (2006a) [online] URL: <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-e.asp> [30.11.2009]

MACKEY, A.W.: Connecting Care and Challenge: Tapping Our Human Potential. Inclusive Education: A Review of Programming and Services in New Brunswick (2006b) [online] URL: <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-e.asp> [28.08.2009]

MITCHELL, D. (Ed.): Contextualizing inclusive education. London (Routledge) 2005

MUTH, J.: Zur Bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1994, 17–24

OECD: Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003 (2006). [online] URL: www.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf

ÖSTERREICHISCHE UNESCO KOMMISSION (Hrsg.): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung. Wien 2006

PEISERT, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967

PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND: PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

REISER, H.: Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 305–312

SANDER, A.: Integration in Deutschlands Schulen: Entwicklung und Widerstände. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 2 (1995) 8–20

SANDER, A.: Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004) 240–244

SCHÜMER, G.: Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden 2004

SENGE, P.M.: Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996

STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur. Schuljahr 2007/08. Fachserie 11, Reihe 1. (2008) [online] URL: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1022910>

TILLMANN, K.-J.: Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern im deutschen Schulsystem. In: Fischer, D./Eisenbarth, V. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem. Münster 2007, 25–37

TILLMANN, K.-J.: System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Becker, G./Altrichter, H. (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Seelze 2004, 6–9

UNITED NATIONS: Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2006) [online] URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

VÄLIJÄRVI, J./LINNAKYLÄ, P./KUPARI, P./REINIKAINEN, P./ARFFMAN, I.: The Finnish Success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä 2002

VALLI, L./CRONINGER, R.G./CHAMBLISS, M.J./GRAEBER, A.O./BUESE, D.: Test Driven. High-Stakes Accountability in Elementary Schools. New York/London (Teachers College Press) 2008

WERNING, R.: Lerngruppenintegration. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2006, 351–359

WERNING, R./LÜTJE-KLOSE, B.: Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München 2006

WERNING, R./LOESER, J.M./URBAN, M.: Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools. In: The Journal of Special Education 42 (2008) 47–54

WERNING, R./REISER, H.: Sonderpädagogische Förderung. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 2008, 505–539

WOCKEN, H.: Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51 (2000) 492–503

Druckfrisch in 7., überarb. Auflage!

Konrad Bundschuh Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik

7. Auflage

Reinhardt **UTB**

UTB-S (978-3-8252-0999-5)

Wie diagnostiziert man Beeinträchtigungen bei Entwicklungsverzögerungen im Vorschulalter, Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen sowie Behinderungen unterschiedlicher Art bei Kindern und Jugendlichen? Wie leitet man adäquate Fördermaßnahmen aus der Diagnose ab?

Das Standardwerk der sonder- und heilpädagogischen Diagnostik erläutert förderdiagnostische Sichtweisen und Methoden und informiert lernzielorientiert über wissenschafts- und testtheoretische Grundlagen, Praxis der Förderdiagnostik in einzelnen Anwendungsfeldern, förderungsorientierte sonderpädagogische Gutachtererstellung.

 reinhardt
www.reinhardt-verlag.de