

Inklusion: der Anspruch an die Grundschule

Angelika Speck-Hamdan

1 Die Leitidee Inklusion

Die bildungspolitische Forderung nach Inklusion fußt auf der „Salamanca-Erklärung“ von 1994, in der die Integration aller Kinder und Jugendlichen in das Schulsystem gefordert wird, auf der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006, die den Ausschluss von Menschen mit Behinderung aus dem allgemeinen Bildungssystem untersagt, und auf den Leitlinien zur Bildungspolitik der UNESCO von 2009, die als Fortführung zur Salamanca-Erklärung konkrete Vorschläge zur Inklusion entwickeln. In den Dokumenten der Vereinten Nationen und der UNESCO wird keine semantische Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen Integration und Inklusion vorgenommen (vgl. Allemann-Ghionda 2013: 126/127); sie werden synonym verwendet. Inzwischen hat sich allerdings der Begriff Inklusion durchgesetzt. Die ideologischen Konnotationen der beiden Begriffe, welche die deutsche Diskussion immer noch beherrschen, sind international weniger bedeutsam.

In den genannten internationalen Dokumenten geht es um das Recht jedes Kindes auf den Zugang zum regulären Bildungssystem. Favorisiert wird der gemeinsame Schulbesuch in einer wohnortnahen Schule; sie soll die Regel sein. Die komplette Abschaffung aller Sonderschulen wird in keinem der Dokumente gefordert. Es wird darauf verwiesen, dass die professionelle Kompetenz der Lehrpersonen mit einer sonderpädagogischen Qualifikation dem Regelschulsystem zur Verfügung gestellt werden soll, damit der mit der Inklusion verbundene Anspruch auf individuelle Unterstützung dort auch eingelöst werden kann. Soweit die Leitvorstellung. Dahinter liegt als Begründung neben dem Recht auf Bildung (immerhin besuchen weltweit 75 Millionen Kinder im Grundschulalter überhaupt keine Schule, UNESCO Leitlinien 2009) vor allem die gesellschaftliche Erwartung, dass Inklusion das Bewusstsein für die Vielfalt als konstituierendes Element heutiger Gesellschaften stärkt. Neben dieser, einer sozialen Begründung, werden in den UNESCO-Leitlinien aus pädagogischer Sicht die Vorteile einer individualisierten Unterrichtsgestaltung hervorgehoben. Und schließlich wird eine dritte, ökonomische Begründung angeführt: „Es ist weniger kostenintensiv Schulen einzuführen und zu erhalten, die alle Kinder gemeinsam unter-

richten, als ein komplexes System unterschiedlicher Schultypen zu errichten, die jeweils auf verschiedene Gruppen spezialisiert sind“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2010: 9).

Auf nationaler Ebene wurde die Leitidee der Inklusion, wie sie sich in den Dokumenten der UN findet, ein wenig verengt. Im KMK-Beschluss zur „Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ aus dem Jahr 2011, der sich auf diese Dokumente bezieht, ist nur noch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen die Rede. Alle anderen (benachteiligten) Gruppen, die in den Leitlinien aufgezählt werden, finden keine Erwähnung. Auch bezieht sich das Papier nur auf das Verhältnis Sonderpädagogik – allgemeine Schule.

2 Zum Begriff der Inklusion

Erst in den neunziger Jahren erhielt der Begriff der Inklusion – durch die Übernahme aus dem angelsächsischen Sprachraum – bildungspolitische Bedeutung, hier in Deutschland, wie auch in Frankreich: „Der Begriff der Inklusion wird in der französischen Sprache häufig verwandt, wenn es um den Einschluss, die Aufnahme von etwas geht (ein Element in einer Einheit einschließen, z.B. die Aufnahme einer Klausel in einen rechtsgültigen Vertrag), nicht aber auf Personen und soziale Gruppen bezogen. Die Anwendung des Begriffs der Inklusion auf Personen und soziale Gruppen wie z.B. in dem Ausdruck ‚inklusive Beschulung‘ ist daher im französischen Sprachgebrauch völlig neu und wird immer noch kaum benutzt“ (Plaisance 2010: 25/26). Im Weiteren merkt Plaisance an, dass Inklusion auch in Frankreich doch immer mehr zu einer „Kategorie“ geworden sei, „auf der öffentliche politische Maßnahmen gründen“ (ebd: 28).

Im deutschen Sprachraum etablierte sich der Begriff der Inklusion vor allem in der Absetzung vom Begriff der Integration. Inklusion gehe von der Tatsache der Verschiedenheit in einem Ganzen aus, während Integration auf der Unterscheidung einer Gruppe hinsichtlich eines Merkmals beruhe, einer Minderheitengruppe, die in die Mehrheitsgruppe zu integrieren sei. Integration kategorisiere, während Inklusion auf Kategorien verzichten könne, weil eben jedes Kind anders sei. Damit verbunden wird stets die Vorstellung, es gäbe sozusagen ein „Richtig“ und ein „Falsch“. Integration sei falsch, Inklusion sei richtig. Hier nun wird der Begriff der Inklusion zu einem programmatischen. Er verbindet sich mit einer festen Zielvorstellung, die eine äußerst starke normative Kraft in der Diskussion entwickelt hat. Ahrbeck (2011) spricht von einem moralischen Impetus, für Anken stellt sich die Diskussion „teilweise normativ überhöht bis moralisierend dar (Anken 2012: 35); denn nicht selten wird Inklusion in der Diskussion mit einem All-Anspruch verknüpft („totale Inklusion“, „Vollinklusion“). Kobi

(2008) spitzt noch weiter zu: Er spricht von „ekklesialen Alleinseligmachungsansprüchen“ (nach Ahrbeck 2011: 53), die keine andere Wahl mehr zuließen. Am deutlichsten zeigt sich diese Tendenz in der Forderung nach Abschaffung aller Sonderschulen. Als „quasi-axiomatische Setzung“ (Anken 2012: 34) ist Inklusion damit sozusagen „alternativlos“. Der Sache, nämlich der Verwirklichung des Bildungsrechts für alle Kinder, tut eine solche ideologische Zuspitzung nicht gut; denn sie erschwert die fachliche Diskussion.

Klemenz und Paschen (2012) ordnen den Inklusionsbegriff unter die „pädagogisches Dogmen“ ein. Deren Eigenschaften beschreiben sie folgendermaßen:

„Pädagogische Dogmen

- sind alleinstellig – angeblich, aber es gibt doch Alternativen;
- haben angeblich Alternativlosigkeit, sind aber kontingent;
- oft eine selbstevidente, unbegründete (unbegründbare) Basis;
- oft nur mit Pro-Argumenten begründet, es gibt aber Kontra-Argumente;
- oft versteckte positive Semantik ...
- nennen keine Einschränkungen, Grenzen, aber es gibt lokale, historische;
- zeigen keine letzten Begründungen;
- sind selbst kritisch – aber nur gegen andere Dogmen. Vergessen ihre epochale Überholbarkeit;
- haben nur kontingente Voraussetzungen. Es gibt vorliegende Kritik und Gegenargumente.“ (Klemenz/Paschen 2012: 482)

Ihrer Meinung nach erfüllt pädagogische Inklusion Eigenschaften von Dogmen (ebd.: 487); Dogmen seien für die Pädagogik als Basis durchaus notwendig, aber immer erziehungswissenschaftlich kritisch zu bearbeiten. Dazu gehören fachliche Auseinandersetzungen auf theoretischer Basis ebenso wie empirische Untersuchungen. Für die Inklusion gebe es entscheidungsrelevante Kernprobleme, die zu analysieren und zu prüfen seien, beispielsweise folgendes: „Tritt nicht anstelle der Separation von Schülern mit Behinderungen eine Separation zwischen Schülern nach unterschiedlichen Behinderungen oder Graden der Behinderung ein?“ (ebd.: 488) Auch ist immer eine Abwägung zwischen verschiedenen, einander auch widersprechenden Dogmen notwendig; denn die Pädagogik arbeitet mit vielfältigen Dogmen. In ihrer Analyse kommen die Verfasser zu dem Schluss, dass Inklusion zwar „als lebensförmige Orientierung prinzipiell erziehungswissenschaftlich akzeptiert werden kann, wenn sie im komplexen Netz anderer Dogmen mit ihren Pro- und Kontra-Argumenten wahrgenommen wird und ihre jeweiligen möglichen Defizite kontrolliert, d.h. als pädagogisch begründbares Inkaufnehmen, gewährleistet ist“ (Klemenz/Paschen 2012: 490), dass aber eine starke Gegenkraft vom Dogma („Meta-Dogma“) des Kindeswohls zu berücksichtigen ist.

3 Grundschulpädagogik, Heterogenität und Inklusion

Die Grundschulpädagogik hat das Thema Inklusion erst seit kurzem „entdeckt“, obwohl der Adressat der Salamanca-Erklärung von 1994 eigentlich die allgemeine Schule war. Das Stichwort, unter dem eine thematisch sehr nahe Diskussion in der Grundschulpädagogik in den letzten beiden Jahrzehnten geführt wurde, ist das der Heterogenität. Denn die Grundschule ist die Schule, die der Vorstellung einer „Schule für alle“ am nächsten kommt. Sie nimmt grundsätzlich alle Kinder auf, was bei einer zunehmenden Diversifizierung der Gesellschaft selbstverständlich auch zu einer diversifizierten Schülerschaft führt.

In der Grundschulpädagogik wurde die Verschiedenheit zunächst unter einer kindheitssoziologischen Perspektive thematisiert. Einen anderen Strang stellt die interkulturelle Pädagogik dar, die sich mit der ethnisch-kulturellen Vielfalt in den Bildungsinstitutionen auseinander setzte. Auch die Gender-Pädagogik spielte in der Heterogenitätsdiskussion eine Rolle. Bei Annedore Prengel (1993) wurde die sonderpädagogische Perspektive schon angesprochen, damals unter dem Begriff der „Integrationspädagogik“. In die neunziger Jahre (Brandenburg 1992, Baden-Württemberg 1996) fiel auch die Etablierung der ersten Schulversuche zur Flexiblen bzw. Neuen Schuleingangsstufe, deren Kennzeichen u.a. die Aufnahme aller Kinder, eine flexible Verweildauer und die Mischung der Jahrgänge ist. Die ohnehin gegebene Heterogenität wurde bewusst erweitert, um sie pädagogisch besser nutzen zu können. Von Anfang an wurden übrigens in viele dieser Eingangsstufen, die es mittlerweile in allen Bundesländern unter verschiedenen Bezeichnungen und mit ein wenig anderen Vorgaben gibt, auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen.

4 Der Umgang mit Heterogenität

Infolge der Einsicht in die gegebene Heterogenität bewegt die grundschulpädagogische Diskussion seit einiger Zeit die Frage nach dem angemessenen Umgang mit ihr. Es macht Sinn, dazu drei ineinandergreifende Ebenen zu berücksichtigen. Übergreifende schulstrukturelle Maßnahmen wie etwa die Einrichtung jahrgangsgemischter Lerngruppen in der „Flexiblen Grundschule“ korrespondieren auf der Ebene der einzelnen Schule bzw. des jeweiligen Teams mit einer Einstellungsveränderung und auf der Ebene des Unterrichts mit flexibel differenzierenden Formen. Die schulstrukturelle Ebene sorgt dafür, dass gemeinsames Lernen von unterschiedlichen Kindern möglich wird und entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden. In der Schule wird darauf geachtet, dass sich „Differenzverträglichkeit“ (Buholzer u.a. 2012: 11) aufbaut, d.h. dass sich die Einstellungen der Lehrpersonen so verändern, dass sie die Verschiedenheit

als normal empfinden und wertschätzend damit umgehen. Wenngleich Einstellungen von Lehrpersonen immer wieder eine wichtige Funktion zugeschrieben wird, so kann doch nicht übersehen werden, dass sie eine vergleichsweise geringe praktische Relevanz zu haben scheinen (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 113f). Als wirkmächtiger zeigen sich die strukturellen Bedingungen, die Lehrpersonen den professionellen Spielraum vorgeben. Gerade deshalb sind diese beiden Ebenen nicht voneinander isoliert zu bearbeiten, damit schließlich auf der dritten Ebene, der des Unterrichts, gehandelt werden kann.

Als für den Umgang mit Heterogenität geeignete Konzepte gelten insbesondere Individualisierung und Differenzierung, aber auch offene Unterrichtsformen, kooperative Formen des Lernens sowie der adaptive Unterricht. Individualisierende Formen des Unterrichts setzen eine sehr genaue Diagnose voraus, da sie den Anspruch haben, sich individuell auf jedes einzelne Kind einzustellen. Die Lernangebote werden von der Lehrperson auf die diagnostizierten Lernvoraussetzungen zugeschnitten. Oft wird damit auch die Erwartung eines stützenden oder kompensierenden Effekts verbunden. Das Differenzierungskonzept geht von Gruppen aus, die jeweils nach einem gemeinsamen Merkmal zusammengestellt werden. Das kann innerhalb des gemeinsamen Unterrichts geschehen, aber auch im Zuge von Zusatzangeboten zum regulären Unterricht, etwa in Trainingseinheiten zu ausgewählten Bereichen. Ein Vorteil dieses Konzepts gegenüber der Individualisierung liegt in der geringeren Zahl der Angebote, die vorgehalten werden müssen. Dennoch ist auch dieses Konzept ebenso aufwändig wie anspruchsvoll, und sein Erfolg ist allein durch die Tatsache des Differenzierens nicht gewährleistet. Vielmehr kommt es – und das zeigen empirische Untersuchungen immer wieder – auf die feineren Werkzeuge des Unterrichtens an, wie Strukturierung und Klarheit, effektiven Umgang mit Lernzeit und eine hilfreiche Feedback-Kultur.

Offene Unterrichtsformen basieren auf reformpädagogischen Ideen und korrespondieren eng mit dem Konzept des selbstregulierten Lernens. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Mitbestimmungsrechte hinsichtlich dessen, was und wie sie lernen. Dabei gibt es unterschiedliche Grade der Öffnung von Unterricht. In der Grundschule haben Formen wie Wochenplan oder Freiarbeit eine relativ weite Verbreitung gefunden. Sie setzen selbstständiges Arbeiten und gewisse Lernstrategien voraus, fördern sie aber auch. Die empirischen Befunde zur Effektivität offener Unterrichtsformen sind nicht eindeutig. Nach Rabenstein und Reh (2007) deuten die zusammenfassenden Metaanalysen darauf hin, dass durch offene Unterrichtsformen nicht-fachliche Kompetenzen mehr gefördert werden als fachliche Kompetenzen. Doch ist die Abgrenzung von offenen Unterrichtsformen unscharf, so dass generelle Wirkungen nur schwer belegbar sind. Auch hier scheint der Unterschied eher auf der „Mikroebene“ (Lipowsky 2002) bzw. in den „Tiefenstrukturen“ (Reusser 2011) des Unterrichts zu liegen.

Formen des kooperativen Lernens zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass beim gemeinsamen Lernen ein Austausch zwischen den Lernenden stattfindet und zwischen ihnen eine „positive Abhängigkeit“ (Green/Green 2005) besteht. Schülerinnen und Schüler arbeiten in Gruppen an einer gemeinsamen Aufgabe und bringen dabei ihre unterschiedlichen Voraussetzungen ein. Dadurch entwickeln sich nicht nur ihre sozialen Fähigkeiten, sondern sie erhalten durch die anderen Teammitglieder auch Impulse für ihr fachliches und methodisches Denken. Auch diese Form des Unterrichtens erfordert ein hohes didaktisches Können von den Lehrpersonen.

Das Konzept des adaptiven Unterrichts fußt auf der Erkenntnis, dass derselbe Unterricht nicht für alle Kinder dieselben Wirkungen hat, dass also die individuellen Unterschiede ein variables Set an Unterrichtsformen und -methoden erfordern. Adaptives Unterrichten bedeutet Anpassung der Lernangebote und -aufgaben an die individuellen Lernvoraussetzungen. Dies kann in individualisierenden, in differenzierenden und auch in offenen Unterrichtsarrangements geschehen. Adaptive Lehrkompetenz besteht nach Beck et al. (2008: 37ff.) aus dem Zusammenspiel von Sachkompetenz, diagnostischer Kompetenz, didaktischer Kompetenz und Klassenführungscompetenz. Einer Lehrperson mit einer hohen adaptiven Lehrkompetenz gelingt es, sich auf der Basis sicheren fachlichen Wissens und mithilfe eines reichhaltigen didaktischen Repertoires auf die Heterogenität und Individualität der Schülerinnen und Schüler einzustellen.

Die grundschulpädagogische Erfahrung mit heterogenen Lerngruppen zeigt deutlich, dass die Lehrpersonen auf ein qualifiziertes Unterstützungssystem angewiesen sind. Ein solches System muss sich auf alle drei genannten Ebenen beziehen. Auf der organisatorischen Ebene geht es um die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen und Rahmenbedingungen, auf der Schulebene geht es um das Commitment aller am Bildungsprozess Beteiligten, und auf der Ebene des Unterrichts geht es um die Entwicklung von didaktischen Arrangements.

Bezieht man nun all diese grundschulpädagogischen Erfahrungen auf die Leitidee der Inklusion, muss man feststellen, dass die Richtung insgesamt stimmt. Mit den Mitteln und Wegen für den Umgang mit Heterogenität sind grundsätzlich auch inklusive Bildungsprozesse gestaltbar. Dennoch kann man nicht leugnen, dass das Ziel der Inklusion immer noch eine sehr große Herausforderung darstellt. Die Inklusion als Leitidee im Sinne der Verwirklichung des Rechts auf Bildung für alle Kinder steht außer Frage. Es gibt genügend pädagogische Gründe dafür. Doch muss gerade deshalb eine sachliche Diskussion um die Punkte geführt werden, die auch Spannungen verursachen.

5 Spannungsfelder

Im Folgenden sollen vier Spannungsfelder herausgegriffen werden, die besonderen Diskussions- und Handlungsbedarf aufzeigen.

I. Die Spannung zwischen der Programmatik und der Praxis: Die Programmatik der Inklusion ist äußerst gehaltvoll und umfassend. Ein Beispiel dafür ist der bekannte „Index für Inklusion“, ins Deutsche übertragen von Boban und Hinz (1993); seinem Urheber Tony Booth geht es vor allem um eine Einstellungsänderung. Mit dem „Index für Inklusion“ gibt er ein Instrument zur Selbstreflexion vor, das so gut wie alle Bereiche von Schule und Unterricht umfasst, sich auf alles bezieht, was pädagogisch als wertvoll gilt. Hier wird so gut wie alles zur Inklusionsfrage. Die Praxis aber – und damit ist hier vor allem die Schule gemeint – hat Mühe, die Basisvoraussetzungen überhaupt zu schaffen. Sie sieht sich weithin mit Bedingungen konfrontiert, die einfach nur unzulänglich zu nennen sind. Wenn es dann oft heißt, es liege eben vor allem (oder sogar nur!) an der Einstellung, die man ändern müsse, ist ein gewisser Unmut bei den Lehrpersonen verständlich. Die Praxis hat mit oft völlig unbefriedigenden Rahmenbedingungen zu kämpfen, sieht sich aber einem allumfassenden Anspruch ausgesetzt. Diese Kluft muss dringend bearbeitet werden.

II. Die Spannung zwischen Zugehörigkeit und individueller Unterstützung: Das zweite Spannungsfeld beschreibt das von Norwich (2008) so bezeichnete „Dilemma der Differenz“. Dilemmata sind dadurch gekennzeichnet, dass sie zwei Lösungen eines Problems offerieren, die beide schlecht sind – eine Entscheidung zwischen Skylla und Charybdis. Beim Dilemma der Differenz geht es um die Berücksichtigung von Unterschieden und ihre Konsequenzen. Soll ein Kind mit schweren Beeinträchtigungen besser die allgemeine Schule besuchen, oder soll es besser in einer separierten Lerngruppe unterrichtet werden? Die Nachteile beider Optionen liegen auf der Hand: Denn in der Regel wird in der allgemeinen Schule kein spezielles Unterstützungsangebot für jede nur mögliche Einschränkung vorgehalten. Besonders schwerst- und mehrfachbehinderte Kinder sind auf ein hoch spezialisiertes Equipment angewiesen, auf hoch spezialisierte Fachkräfte. Auch Kinder mit Sinnesschädigungen sind auf sehr spezielle Vorrichtungen angewiesen. Die inklusive Option bedeutet also möglicherweise den Verzicht auf dieses Stützsystem. Die andere Option ermöglicht diese hoch spezialisierte Unterstützung (jedenfalls in einem Staat wie dem unserem), aber sie geht einher mit fehlendem Eingebundensein in das nahe soziale Umfeld. Denn spezielle Fördereinrichtungen kosten oft lange Wege, vielfach auch eine Unterbringung außerhalb der Familie. Auf jeden Fall aber separieren sie die Kinder von den „Anderen“, unterstreichen auch ihr Anders-Sein. In einer Untersuchung von Norwich (2008) favorisierte der weitaus überwiegende Teil der 132 Interviewpartner aus drei Ländern (USA, UK, Niederlande) eine Zwischenlösung

im Sinne einer Balance zwischen beiden Optionen, also sowohl die Möglichkeit einer separaten wie auch einer gemeinsamen Beschulung, allerdings verbunden mit erweiterten flexiblen Unterstützungsdiensten. In dieses Spannungsfeld spielt ein zweites pädagogisches Dogma herein, das des Kindeswohls. Was gereicht dem individuellen Kind in seiner Situation mehr zu seinem Wohl: das Gefühl dazugehören oder eine adäquate spezielle Unterstützung? Diese Entscheidung kann nur prioritär getroffen werden, denn natürlich ist beides wünschenswert.

III. Die Spannung zwischen Adaptivität und Standardisierung: Das Spannungsfeld Adaptivität und Standardisierung ist auch ohne die Inklusionsanforderung für die Grundschule eine dilemmatische. Einerseits gebietet es die Gerechtigkeit, dass alle Schulen gleichen Standards verpflichtet sind, dass alle Schülerinnen und Schüler dieselben Bedingungen zum Lernen vorfinden und dieselben Chancen auf ihnen entsprechende Abschlüsse haben. Andererseits sind die Ausgangsbedingungen und Lern dispositionen schon zu Beginn der Schulzeit so verschieden, dass die Lernangebote individuell angepasst sein müssen, damit überhaupt Nutzen aus ihnen gezogen werden kann. Die Grundschule sieht sich also einerseits mit der Forderung nach adaptiven Lernangeboten, andererseits mit der nach gleichen Standards konfrontiert. Im inklusiven Unterricht muss die Standard-Orientierung zugunsten eines individuellen Bewertungsmaßstabs aufgegeben werden. Das schützt vor allem die Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen vor ständig schlechten Rückmeldungen. Aber warum gilt dieses Prinzip nur für die Kinder, die mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf belegt wurden? Angepasste Lernangebote für alle führen zu differenten Lernergebnissen. Unser schulisches Berechtigungssystem ist jedoch auf dem Grundsatz der Gleichheit aufgebaut. Standards garantieren (weitgehend) eine gewisse Vergleichbarkeit der Ansprüche und ermöglichen Orientierung und Transparenz im Bildungsgeschehen. Ihre Orientierungsfunktion ist wertvoll, für Steuerungsprozesse wie auch für das Feedback an die Lehrpersonen. Vergleichsarbeiten und ähnliche Instrumente sind aber kein ausreichendes Instrument zur individuellen Diagnose und schon gar kein Instrument zur Disziplinierung der Lehrpersonen. In diesem Spannungsfeld stehen sich zwei hohe Werte gegenüber: auf der einen Seite die Gleichheit (und Gerechtigkeit) und auf der anderen Seite die Individualität. Beides sind Grundpfeiler unserer gesellschaftlichen Ordnung. Möglicherweise gibt es einen Mittelweg, der bei Berücksichtigung der individuellen Lernausgangslagen auch Orientierung an sehr differenzierten Standards zulässt.

IV. Die Spannung zwischen Innen und Außen, zwischen Inklusion und Exklusion: Inklusion steht in einem antithetischen Verhältnis zum Begriff der Exklusion. Beide Vorgänge setzen einen Raum (einen sozialen oder lokalen) voraus, von dem aus gedacht wird, in den inkludiert oder aus dem exkludiert wird. Doch ist unsere Gesellschaft tatsächlich eine in sich geschlossene, die pauschal über Aufnahme oder Nicht-Aufnahme (Inklusion oder Exklusion) ent-

scheidet? Aus soziologischer Sicht hat das Modell der eindimensionalen Zugehörigkeit ohnehin ausgedient. Mehrfachzugehörigkeiten und auch Teilzugehörigkeiten sind die Regel. In einer anderen Diversitätsdiskussion, nämlich der über kulturelle Diversität, geht man von Kulturen nicht mehr als geschlossenen Einheiten aus, sondern man stellt ihren hybriden Charakter in Rechnung. Welsch (2010) nennt dies die Überwindung der Kugelvorstellung von Kulturen. Kulturelle Zugehörigkeiten sind vielfältig und überlagern sich; es gibt kein klares Innen und Außen. Das gilt auch für die Frage der Behinderung. In einer hoch differenzierten Gesellschaft bestimmen „multiple Partialinklusionen“ (Burzan et al. 2008: 23, nach Ahrbeck 2011: 63) in mehrere Teilsysteme über die Lebenschancen. Man sollte sich auch hier von der starren Vorstellung eines Entweder-Oder, eines Innen-Außen verabschieden und anerkennen, dass es ein Kontinuum zwischen Inklusion und Exklusion gibt. Das entspräche auch der Balance, die von den Interviewpartnern Norwichts als Lösung favorisiert wurde.

6 Fazit

Anhand dieser vier Spannungsfelder wird deutlich, wo die Grundschulpädagogik und die Sonderpädagogik noch Gesprächsbedarf haben. Die Lösungen zur Verwirklichung der Leitidee Inklusion werden – der komplexen Natur der Sache angemessen – vielfältig und vielgestaltig sein müssen, angepasst an die Bedürfnisse der Kinder, aber auch an die – immer verbesserungswürdigen – Möglichkeiten des Schulsystems. Dazu gehören selbstverständlich bauliche Veränderungen, angemessene Klassengrößen, zeitliche Ressourcen, die Selbstverständlichkeit eines multiprofessionellen pädagogisch-therapeutischen Teams, die stärkere Einbettung von Schule in den sozialen Nahraum und natürlich die Lehrerbildung. Vor allem aber kommt es auf die Entwicklung und Evaluierung von didaktischen Arrangements an, die den unterschiedlichen Möglichkeiten und Bedürfnissen der Kinder entsprechen und ihnen allen ermöglichen, davon zu profitieren. Hier tut sich ein lohnenswertes Feld der Zusammenarbeit auf. Was die Verwirklichung der Zielvorstellung angeht, so sollte es keine Denkverbote geben. Vorstellbar sind auch gut ausbalancierte Mischformen. Leitprinzip kann dabei nur die bestmögliche Entwicklung jedes einzelnen Kindes sein.

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2011): Der Umgang mit Behinderung: Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.

- Anken, Lars (2012): Inklusion – Kernfrage oder Kernschmelze des Förderschwerpunkts Lernen. In: Rauh et al. (2012): 33-52.
- Beck, Erwin et al. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Münster u.a.: Waxmann.
- Buholzer, Alois/Joller-Graf, Klaus/Kummer Wyss, Annemarie/Zobrist, Bruno (2012) Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Wien, Berlin: LIT Verlag.
- Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.) Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: Transcript.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2010, 2. Auflage): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn (Original: Paris 2009).
- Drews, Ursula/Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.) (2002): Freiarbeit in der Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.) (2011): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Green, Norm/Green, Kathy (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Klemenz, Dieter/Paschen, Harm (2012): Inklusion – ein pädagogisches Dogma? In: Bildung und Erziehung 65 (2012) 4, 477-494.
- Kron, Maria/Papke, Birgit/Windisch, Markus (Hrsg.) (2010): Zusammen aufwachsen. Schritt zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, Frank (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews/Wallrabenstein (2002): 126-159.
- Norwich, Brahm (2008): Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. In: European Journal of Special Needs Education, 23:4, 287-304.
- Plaisance, Eric (2010): Integration oder Inklusion? Anmerkungen zu den Begrifflichkeiten. In: Kron et al. (2010): 23-31.
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2007): Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse. In: Rabenstein/Reh (2007): 23-38.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.)(2007): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauh, Bernhard et al. (Hrsg.) (2012): Förderschwerpunkt Lernen – Wohin? Oberhausen: Athena.
- Reusser, Kurt (2011) Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In: Einsiedler (2011): 11-40.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska et al. (2010): 39-66.

Perspektiven auf inklusive Bildung

Gemeinsam anders lehren und lernen

Blömer, D.; Lichtblau, M.; Jüttner, A.-K.; Koch, K.; Krüger,
M.; Werning, R. (Hrsg.)

2015, X, 328 S. 18 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06954-4