

2 Heterogenitätsdiskurse: Kinder und Jugendliche mit Behinderung, Flüchtlings-(und Migrations)hintergrund, Begabungen

2.1 Schulische Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung

Daten zur schulischen Inklusion zeigen folgende bemerkenswerten Befunde:

„Der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv an Regelschulen unterrichtet werden, ist seit dem Schuljahr 2008/09 bundesweit von gut 18 Prozent auf über 31 Prozent gestiegen. Gleichzeitig wird bei immer mehr Schülern in Deutschland ein Förderbedarf festgestellt: Die entsprechende Quote ist um 13 Prozent von 6,0 auf 6,8 Prozent gestiegen. Somit ist der Anteil der Schüler, der an separaten Förderschulen unterrichtet wird, seit 2008/09 nur geringfügig – nämlich auf 4,7 Prozent aller Schüler gesunken“ (Döttinger & Hollenbach-Biele 2015, 7f.).

Die vorstehend genannten Zahlen weisen auf die gegenwärtig anhaltende Tendenz hin, dass der Anteil an sonderpädagogischer Förderung bundesweit kontinuierlich ansteigt, obwohl die Anzahl der Kinder mit Behinderungen, die eine Regelschule besuchen, ebenfalls zunimmt (vgl. Werning 2017, 21; siehe auch das Kapitel 5), was auf den ersten Blick als Widerspruch erscheint: Der Anstieg an Inklusionsanteilen führt nicht zu weniger Exklusion (vgl. Klemm 2015, 6f.). Einerseits erklärt sich dieser Widerspruch damit, dass derzeit bei immer mehr Kindern sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird. Andererseits ist zu relativieren, dass der Implementationsstand von Inklusion und die entsprechende Gesetzeslage in den einzelnen Bundesländern sehr verschieden sind. Klemm (vgl. ebd., 7) pointiert hierzu in seiner Studie über den Stand von Inklusion in Deutschland „Daten und Fakten“: „Inklusion auf Länderebene bleibt ein „Flieckenteppich“⁶. Vor allem die Stadtstaaten und das Land Schleswig-Holstein haben in den vergangenen Jahren die Weichen für eine umfassende schulische Inklusion gestellt (vgl. ebd.).

6 Ausführliche Befunde über die Lern- und Leistungsentwicklungen eines gemeinsamen Lernens: Siehe Klemm (2015).

Die länderspezifischen Unterschiede (vgl. Werning 2017, 23f.)⁷ im Hinblick auf ein Mehr oder Weniger von schulischer Inklusion ergeben sich aus den unterschiedlichen Ausgangslagen in Bezug auf Größe und demografische Struktur sowie schulpolitischen und regionalen Unterschieden. Es fehlt an einem gemeinsamen Verständnis von Inklusion mit guten, praxiserprobten Ansätzen und bundesweiten (Diagnose-)Standards. Zudem gibt es in vielen Bundesländern immer noch grundsätzliche Skepsis, ob das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf funktionieren kann (vgl. Kober & Zorn 2016, 8). „Auch konnten sich Bund, Länder und Kommunen bisher noch nicht einigen, woher die dringend benötigten zusätzlichen Ressourcen kommen, um in zunehmend heterogenen Klassen alle Kinder und Jugendlichen individuell fördern zu können“ (Grußwort der Bertelsmann Stiftung 2015, 8f.).

Weitere Probleme der Umsetzung inklusiver Schule bestimmen die aktuelle Situation: Wie bereits oben erwähnt prägen (immer noch) kontroverse Diskussionen über den Inklusionsbegriff (vgl. Arndt & Werning 2014, 4) und Strukturdebatten über das Neben- und Miteinander von Sonderschul- und Allgemeinbildenden System den augenblicklichen Stand der Entwicklung. Zudem sinken die Chancen auf Teilhabe an inklusiver Bildung mit jedem institutionellen Übergang, also ab der besonderen Förderung von Kindern mit Behinderung in integrativen Kindertageseinrichtungen bis hin zur inklusiven Beschulung in der Sekundarstufe (vgl. Klemm 2015, 10). „Nach der Grundschule ist Inklusion oft noch ein Fremdwort“ (ebd., 6). Auch nach der Beendigung der Pflichtschulzeit bleibt die Schwierigkeit des institutionellen Übergangs bestehen; der Prozess der zunehmenden Exklusion setzt sich sogar fort (vgl. ebd., 10). Hinzu kommt, dass Inklusion hauptsächlich stattfindet an Gesamt- und Hauptschulen und von den Förderschülerinnen und -schülern der Sekundarstufe nur jeder Zehnte an Realschulen oder Gymnasien lernt (vgl. ebd., 6). Klemm (2015) hebt in diesem Zusammenhang weiter hervor: „Je deutlicher sich die Schulstruktur der Länder auf ein zweigliedriges Schulsystem hin entwickelt, umso eher haben Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Chance, inklusiv in anregungsreichen und fordernden Lernmilieus unterrichtet zu werden“ (ebd., 40). Und: Inklusion findet in der Exklusion statt (vgl. ebd.).

Problematisch ist darüber hinaus nicht nur der Mangel an Fachkräften mit sonderpädagogischer Expertise (vgl. Klemm 2012, 21f.), sondern auch die marginale Stellung des Themas Inklusion in der nicht-sonderpädagogischen Lehrerbildung (vgl. Heinrich u.a. 2013, 72). Grundsätzlich fehlt fast vollständig eine spezifische Kompetenzforschung im Kontext inklusiver Schulen (vgl. Moser

7 Zum Stand über die Umsetzungspraxis schulischer Inklusion in den Ländern, siehe z.B. Piezunka u.a. (2016).

2013, 135) sowie eine systematische Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung im Zusammenhang von Inklusion.

Resümierend ist festzuhalten, dass das vor sieben Jahren von Rolf Werning (2010) ausgesprochene Statement „Schulen zwischen Innovation und Überforderung“ für das Thema Inklusion heute einerseits immer noch zutrifft: Es gibt viele ungelöste Probleme und Hindernisse (vgl. Klemm 2015, 40).

Doch lassen sich andererseits auch Fortschritte verzeichnen (vgl. ebd., 40): Überall wird inzwischen schulische Inklusion ernsthaft angestrebt, „Schulen werden inklusiver“ (ebd., 7); dies ist eine deutliche Tendenz. Vor allem diesem Aspekt widmet sich Abschnitt 3.2 in Bezug auf (empirische) förderliche Bedingungen im Kontext einer Governance von Inklusion.

2.2 Integration von Kindern mit Flüchtlings-(und Migrations)hintergrund in das Schulsystem

Im Brennpunkt gegenwärtiger Bildungspolitik stehen die insbesondere seit dem Jahr 2015 rapide gestiegenen Zuwanderungszahlen: Die schulische Integration der großen Anzahl von Flüchtlingen stellt das bundesdeutsche Schulsystem vor eine beträchtliche Herausforderung. „Allein im vergangenen Schuljahr sind nahezu 300.000 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in allgemein- und berufsbildende Schulen in Deutschland aufgenommen worden“ (Kultusministerkonferenz der Länder 2016b). „Noch nie kamen in so kurzer Zeit so viele Flüchtlinge in das Land, zum überwiegenden Teil aus einem anderen Kultur- und Religionskreis, aus einer anderen Sprachfamilie, die meisten unter 25 Jahre alt und mehr als 70 Prozent Männer“ (Daschner 2017, 11). Ein großer Teil der geflüchteten Kinder und Jugendlichen ist unbegleitet und minderjährig (vgl. Kultusministerkonferenz der Länder 2016b). Länder und Kommunen haben in den letzten Monaten vielfältige Anstrengungen unternommen, durch bewährte und unkonventionelle Konzepte junge Flüchtlinge möglichst schnell in das Bildungssystem zu integrieren. Bildung gilt als Schlüssel zur Integration (vgl. ebd.). Bildungspolitisch aktuell ist in den einzelnen Bundesländern der Übergang der Flüchtlinge aus den sogenannten „Vorbereitungsklassen“ (z.B. in Baden-Württemberg) in den schulischen Regelunterricht. Die schulorganisatorischen Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche strukturieren diesen Übergang auf verschiedenen Integrationsstufen (z.B. teilintegrativ oder parallel; vgl. Massumi u.a. 2015, 7). Hierbei besteht die Herausforderung, dass Flüchtlinge eine besonders breite Heterogenität mitbringen z.B. im Hinblick auf ihre Flucht- und Bildungsbiografien, Ethnien, Religionen, Kulturen, sozialen Schichtungen, individuellen Lernstände, traumatisierenden Erfahrungen, schwierigen

Wohn- und Lebensbedingungen und Isolation (z.T. in Übergangseinrichtungen), unsicheren Aufenthaltsperspektiven, fehlenden oder unzureichenden Kenntnisse in der Lernsprache Deutsch, fehlenden Kenntnisse in der Lernkultur in der Schule oder Zuschreibungs- und Ausgrenzungserfahrungen (vgl. Vogel & Karakaşoğlu 2015, 6). Ferner sind viele minderjährige Flüchtlinge unbegleitet und es gibt Flüchtlinge, die nicht mehr regelschulpflichtig sind und gleichwohl ohne den Erwerb der deutschen Sprache und ohne deutschen Schulabschluss kaum eine Chance haben, ihren Bildungsweg fortzusetzen oder eine Ausbildung aufzunehmen (vgl. Daschner 2017, 18). Bei der schulischen Integration bedarf es, diese vielfältigen Bedingungen – die Gruppe der Flüchtlinge ist „extrem heterogen“ (ebd., 16; vgl. auch Fürstenau 2017, 41) – bezogen auf ihre Ressourcen, professionsbezogen, personell, organisatorisch sowie organisationsbezogen, pädagogisch, administrativ etc. einzustellen, d.h. in allen Steuerungsansätzen. Bekanntlich sind die Schulen in Deutschland jedoch nicht ausreichend darauf vorbereitet, hohe Bildungsaspirationen im Kontext von Migration und sozioökonomischer Ungleichheit zu erfüllen (vgl. Fürstenau 2017, 41)⁸.

Es ist mit einer enormen Herausforderung verbunden, alle strategischen und operationalen Ansätze auszurichten auf das Lösen des Steuerungs-Problems, die soziale Benachteiligung im Schulwesen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht länger als separates Thema anzusehen wie es derzeit noch der Fall ist (vgl. Weishaupt 2016, 31), sondern als Teil einer (Bildungs-) Politik der Inklusion. Vogel & Karakaşoğlu (2015, 7) fordern in diesem Zusammenhang, „Interkulturalität als Inklusionsansatz“ zu betrachten. Kurzum, es gibt zahlreiche Querschnittsdimensionen und Diskursüberschneidungen im Kontext einer Pädagogik, die Heterogenität in den Fokus einer inklusiven Schule *für alle* stellt. Damit allerdings die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlings- und Migrationshintergrund in das deutsche Schul- und Gesellschaftssystem nachhaltig gelingt, wäre es von Relevanz, nicht nur aus menschenrechtlicher Perspektive die bislang eher voneinander abgegrenzten ‚Differenzdiskurse‘ verstärkt unter dieser übergeordneten Zielperspektive zusammenzuführen. Dies gilt sowohl für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlings- und Migrationshintergrund als auch zum Beispiel für die Integration von Kindern mit Behinderungen in die allgemeine Schule: Deren Integration wäre unzureichend, wenn sie nicht verbunden wäre mit einem Schul- und Unterrichtskonzept, das auf eine diskriminierungsfreie Bildung aller Schülerinnen und Schüler abzielt (vgl. Weishaupt 2016, 31). Vorbildlich gelingt etwa schulanaloger Unterricht für

8 Zur aktuellen Situation von Geflüchteten in der Bundesrepublik Deutschland u.a. zu den Themen Flucht, Motive, Kosten, Ankommen in Deutschland oder Sprache und Bildung: Siehe der Forschungsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Berlin.

junge Flüchtlinge, denen es durch eine gezielte, intensive individuelle Förderung möglich ist, bereits nach kurzer Zeit in das deutsche Regelschul- und Ausbildungssystem einzusteigen, wie das Beispiel der „SchlaU-Schule“ in München zeigt (vgl. Kittlitz 2017, 32ff.). Folgende Grafik stellt das Leitbild der SchlaU-Schule dar, das eingebunden in die Unterrichts- und Schulentwicklung eine Voraussetzung für die qualitativ gute Umsetzung inklusiven Unterrichts darstellt (vgl. Kapitel 3.3.7 und 4.7).

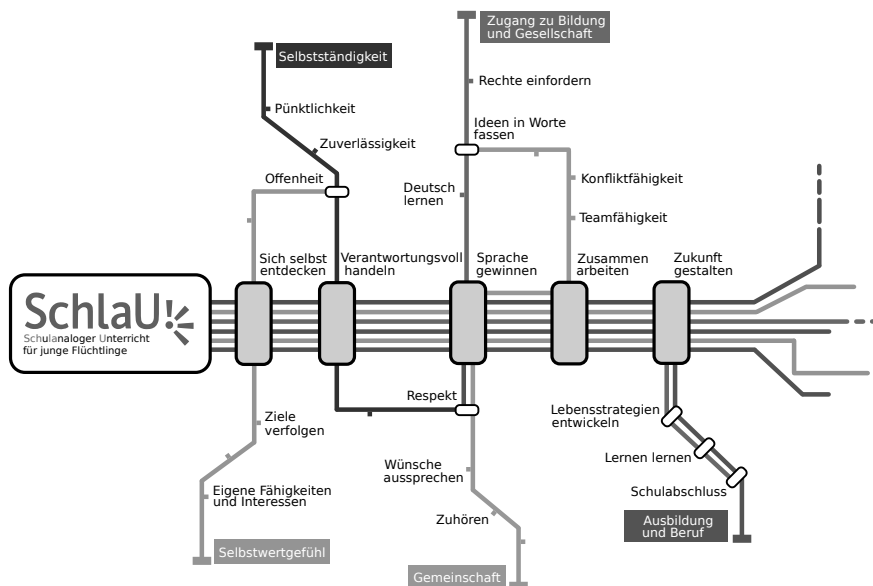


Abbildung 2: Grafik zum pädagogischen Leitbild der SchlaU-Schule in München (vgl. <http://www.schlau-schule.de/lehrkonzept/paedagogisches-leitbild.html>. Zugriffen: 20. Juni 2017)

2.3 Begabungsförderung in der Schule

Im Kern vorliegenden Kapitalabschnitts steht die Rekonstruktion des Heterogenitätsdiskurses „Begabung“ als Herausforderung für eine „Schule der Vielfalt“ (HRK & KMK 2015). Auf den ersten Blick scheint die Gruppe der besonders Begabten wegen des im Schulbereich anzutreffenden Nachteilsausgleichs nach dem Matthäus-Prinzip (vgl. Preuß 2012, 234) nicht in einen Benachteiligtendiskurs schulischer Vielfalt zu passen. Auf den zweiten Blick ergeben sich aller-

dings bedeutende Aspekte, die für die in diesem Buch aufgeführten Differenzlinien gemeinsame Steuerungsansätze aufzeigen:

Bereits in den siebziger und achtziger Jahren gab es Integrationsvorhaben, die „sehr verschiedene Begabungsprofile und Leistungsstände aller Kinder von schwerstbehindert bis hochbegabt“ (Karakaşoğlu 2009, 106) als bereichernd interpretierten. Damals ging es um Modelle gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderung anhand einer Didaktik der Inneren Differenzierung (vgl. ebd.). Inzwischen existieren insbesondere von Seiten des Diskurses der Begabungsförderung Ansätze einer „inkluisiven Begabungs- und Begabtenförderung“ (Weigand 2015, 6). Ein menschenrechtsbasiertes, inklusives Bildungssystem verlangt die gleiche Achtung und Wertschätzung eines jeden Einzelnen. Dies geht mit der Forderung einher, der Heterogenität der Kinder im Kontext einer geschlechter-, kultur-, milieu- und begabungssensiblen Pädagogik zu entsprechen (vgl. ebd.). Die Begabungsförderung ist in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus von Bildungspolitik und -praxis gerückt. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in wissenschaftlichen Diskussionen und Forschungsprogrammen wider. Relativ neu ist allerdings, Begabungsförderung inklusiv zu denken (z.B. Weigand 2015), in Form eines inklusiven schulischen Modellversuchs zu erproben (z.B. Rastede 2013) oder im Rahmen inklusiver Schulverbünde empirisch zu untersuchen (z.B. Preuß 2012). Begründung finden diese Ansätze nicht nur in der (menschenrechtsbasierten) Anerkennung eines jeden Menschen, sondern auch in der damit verbundenen *conditio sine qua non* für eine qualitätsvolle Unterrichts- und Schulentwicklung, den Umgang mit einer breiten Heterogenität als Basisprogramm einer Steuerungs- und Implementierungspraxis anzusehen. Dass dies realisierbar ist, zeigt bei der Begabungsförderung das Beispiel Niedersachsen, das seit mehr als 10 Jahren Schulen flächendeckend und netzwerkartig zu „Kooperationsverbünden niedersächsischer Schulen und Kindertageseinrichtungen“ vereinigt (vgl. Preuß 2012). Bei diesem bildungspolitisch avisierten Steuerungskonzept steht individuelle Begabungsentwicklung nicht im Widerspruch zu Inklusion, sondern bildet ein konstitutives Element für eine Schule der Vielfalt. Ergebnisse aus der Inklusionsforschung belegen, dass die soziale Integration von Kindern mit Behinderungen nicht auf Kosten der gut Begabten geht sowie positive Wirkungen auf das Leistungsselbstkonzept und Selbstwertgefühl bei Integrationsschülerinnen und -schülern hat⁹ (vgl. Lütje-Klose 2013). Der Begriff „individuelle Lernentwicklung“ repräsentiert in diesem Kontext das pädagogische Postulat eines weiten Verständnisses von Inklusion, das sich an einer an der einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler ausgerichteten Praxis orientiert und in ein Steuerungskonzept für Unterrichts- und Schulent-

9 Letzterer Befund der Inklusionsforschung, den Lütje-Klose in ihrem Vortrag (2013) anführt, erfolgt im Rekurs auf Myklebust (2006).

wicklung integriert ist, von der die gesamte Schülerschaft profitiert. International gibt es Beispiele pädagogischer Praxis, die nicht alleine Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierten Förderbedarfen adressieren, sondern auch Kinder mit besonderen Begabungen, so z.B. das kanadische Programm ‚early childhood services‘ (vgl. Moser 2013, 136). „Begreift man Begabungen als zu entwickelnde Potenziale, lenkt dies den Blick unvermittelt auf Handlungsmöglichkeiten der Gesellschaft und ihrer Bildungsinstitutionen“ (Bremm u.a. 2017, 59). Letztere müssten etwa durch Ressourcenkompensationen auf der Steuerungsebene, Modi der schulischen Anerkennung *aller* Schülerinnen und Schüler oder herkunftssensible pädagogische Interventionen im Unterricht für eine ausgleichende Gerechtigkeit sorgen (vgl. ebd.)¹⁰.

Auf der Theorieebene wird im Folgenden zunächst Einblick gegeben in die spezifische Sichtweise der Educational Governance als ein Instrumentarium für die Analyse von Handlungskoordinationen der Vielzahl an der Steuerung beteiligten Akteure im *schulischen Mehrebenensystem*. Auf der empirisch-praxisbezogenen Ebene folgen sodann auf Basis einer diskurs- und forschungsübergreifenden „Mehrebenenbetrachtung“ (Ditton 2017, 78f.) erfolgsversprechende Faktoren für den Reformtransfer einer heterogenitätsgerechten schulischen Inklusion aller Kinder und Jugendlichen.

10 Siehe den Beitrag von Bremm u.a. (2017) zur Bildungsgerechtigkeit als Ziel ungleichheitsreflexiver Schulentwicklung im Hinblick auf ein spezifisches Begabungs- und Leistungsverständnis.

Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem
Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung
Preuß, B.

2018, XVI, 150 S. 8 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-20557-7