UNIVERSITÄT OSNABRÜCK

Peter große Prues (Hg.)

Inklusion aus demokratiepädagogischer Perspektive

Ein Sammelband von Studierenden der Universität Osnabrück

Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft · Schulpädagogik
www.paedagogik.uni-osnabrueck.de

große Prues (Hg.)

Inklusion aus demokratiepädagogischer Perspektive

Mit Beiträgen von

Hischtar Agam, Rojin Agam, Bilge Bag, Laura Bahlmann, Phil Baltes, Jacqueline Bruns, Sarah Buschkamp, Lisa Conrad, Leonie Dützer, Nike Feldmann, Ema Filipovic, Anna-Maria Fischer, David-Alessandro Günther, Jannik Heckmann, Fabienne Heskamp, Jonas Kolthoff, Bianca Kruse, Dariush Ludwig, Milena Luttmann, Isabella Meinhardt, Lara Munsch, Maren Neidel, Anna Ording, Felix Petersen, Marie Rethmann, Julia Rohlmann, Ana Florencia Roldan, Nicola Rosenfeld, Lara Spannhoff, Anna Surmann, Friederike Surmann, Jonas Tempel, Malte Thiede, Clara Emilia Tontsch, Ines Jana Tuitje, Philip Wilsmann und Jennie Wolf

Impressum

Copyright: 2017 bei dem Herausgeber, alle Rechte vorbehalten

Herausgeber: Peter große Prues, Kontakt: peter.grosse.prues@uni-osnabrueck.de

Redaktion: Peter große Prues, Jan-Aiko Köhler, Studierende des Seminars

Redaktionsanschrift: Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück

Layout: Studierende des Seminars

Umschlagentwurf: Studierende des Seminars, Anita Tiedtke (Universität Osnabrück, Abteilung Kommunikation und Marketing)

Eigendruck, Auflage: 25

Inhaltsverzeichnis

I. Vorwort - Peter große Prues 1

II. Perspektive der Akteure 5

Schulische Inklusion aus Sicht von Förderschullehrkräften - Eine qualitative Interviewstudie mit Sonderpädagoginnen in NRW - *Dariush Ludwig und Isabella Meinhardt* 5

Inklusion aus Schülerperspektive - Wie unterscheiden sich Wahrnehmungen und Vorstellungen von Schülern mit und ohne Inklusionserfahrung - *Lara Munsch und Lara Spannhoff* 19

Wie beeinflusst inklusiver Schulsport die Persönlichkeit der Schüler/innen mit Beeinträchtigung? - *Felix Petersen und Jannik Heckmann* 29

Inwiefern und mit welchen Hilfsmitteln ist Inklusion an allgemeinbildenden Schulen aus Sicht Betroffener zu ermöglichen? - *David Günther und Phil Baltes* 43

Hängt die Einstellung von Schülerinnen und Schülern zur Inklusion davon ab, ob sie in einer Inklusionsklasse sind? - *Sarah Buschkamp und Anna Ording* 53

Was sind die erforderlichen Kompetenzen zur Umsetzung von Inklusion und welche Einstellungen, Haltungen und Ängste der Lehrerinnen und Lehrer sind damit verbunden? - *Friederike Surmann und Anna Surmann* 63

Zwischen Ziffernnote und notenfreier Schule - Die Elternsicht auf inklusive Leistungsbewertung - *Nike Feldmann, Bianca Kruse und Malte Thiede* 73

III. Inklusion in verschiedenen Einrichtungen 87

Wie verläuft die Inklusion an vorschulischen Einrichtungen? - *Marie Rethmann und Laura Bahlmann* 87

Gelingensbedingungen schulischer Inklusion - *Bilge Bag und Jonas Tempel* 99

Wandel von Sonderschulen zur Inklusion in Regelschulen - Wie kann eine Regelschule inklusiv werden? *Ines Jana Tuitje und Anna-Maria Fischer* 111

Inklusion im universitären Kontext am Beispiel der Universität Osnabrück - *Lisa Conrad und Jennie Wolf* 123

Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht – Am Beispiel des Faches Sport -*Rojin Agam und Hischtar Agam* 135

IV. Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene 145

Chancen und Herausforderungen von außerschulischen Inklusionsinitiativen am Beispiel inklusiver Musicalprojekte der Patsy&Michael Hull Foundation e. V. - *Clara Emilia Tontsch und Ema Filipovic* 145

Inklusion in der demokratischen Leistungsgesellschaft - Potenziale und Probleme in der Leistungsbewertung - *Nicola Rosenfeld/ Jonas Kolthoff*..... 161

V. Internationaler Vergleich 173

Inwiefern unterscheidet sich die Inklusion in Deutschland zu der im Ausland? - Eine Untersuchung der Bildungssysteme und der Ausbildung der Lehr- und Fachkräfte am Beispiel Deutschlands und Australiens - *Milena Luttmann und Fabienne Heskamp*..... 173

VI. Demokratiepädagogische Konzepte 185

Klassenrat in der Grundschule - Inwieweit werden die Ziele des Klassenrats bereits in der Grundschule erreicht? *Maren Neidel und Philip Wilsmann*..... 185

Die demokratiepädagogische Praxis Service-Learning als Instrument zur Vermittlung inklusiver Werte in der Institution Schule - *Ana Florencia Roldán und Julia Rohlmann* . 195

VII. FAQ zum Thema Inklusion - Leonie Dützer/ Jacqueline Bruns 207

I. Vorwort - Peter große Prues

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch Deutschland im Jahr 2009 und der darauf folgenden Anpassung vieler Schulgesetze auf Länderebene ist Inklusion ein Thema, das zentral für Schule und Unterricht ist. Deutschland hat sich wie viele andere Länder auch dazu verpflichtet, ein Bildungssystem zu gewährleisten, in dem niemand aufgrund von Behinderungen ausgeschlossen wird. Bildung wird als entscheidender Baustein angesehen, um ausnahmslos alle Menschen „zur wirklichen Teilhabe an der freien Gesellschaft zu befähigen“ (UN-BRK Artikel 24). Inklusion stellt hohe Erwartungen an die Schule und fordert ein Überdenken der bestehenden Strukturen und Arbeitsweisen auf allen Ebenen. Das dreigliedrige, auf Selektion basierende Schulsystem mit Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien gerät zunehmend in Rechtfertigungsnot, denn Inklusion bedeutet auch, dass jede Schulform prinzipiell jeder Schülerin und jedem Schüler offen stehen muss. Auf Ebene der einzelnen Schulen stehen nicht nur bauliche Veränderungen (z.B. Fahrstühle oder Mikrophon-Systeme), sondern auch eine Erweiterung des Kollegiums an. Neben den Fachlehrerinnen und Fachlehrern arbeiten jetzt auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und viele weitere vormals ‚Externe‘ viel häufiger direkt in der Schule. Die tägliche pädagogische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht ist dadurch im Umbruch: Immer öfter stehen sie nicht mehr allein, sondern gemeinsam mit Sonderpädagoginnen oder -pädagogen, Inklusionshelferinnern oder -helfern oder anderen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Klassenzimmer und arbeiten mit einer Schülerschaft, deren Heterogenität zunimmt und deren Vielfalt gleichzeigt als Ressource genutzt werden muss. Lehrkräfte, die jahrelange Erfahrungen im Beruf und ihren ‚pädagogischen Weg‘ gefunden haben, sehen sich mit neuen Herausforderungen konfrontiert und stellen sich (berechtigterweise) die Frage, wie sie diesen professionell begegnen können. Zuletzt, aber nicht weniger wichtig, betreffen die Veränderungen natürlich auch die Schülerinnen und Schüler. Sie müssen noch stärker lernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen und sich gegenseitig zu unterstützen. Nur so kann eine Generation heranwachsen, die die individuellen Stärken und Schwächen ihrer Mitglieder sensibel wahrnimmt und als Chance für Entwicklungen in Gegenwart und Zukunft begreift.

Inklusion hat Schule bereits verändert, Inklusion wird Schule auch weiterhin verändern. Traditionelle Strukturen, Arbeitsweisen und Berufskonzepte stehen auf dem Prüfstand und müssen sich anpassen. Der Lehrberuf insgesamt hat sich in kurzer Zeit stark verändert und nicht selten sind angehende Lehrerinnen und Lehrer unsicher, denn aus ihrer eigenen Schulzeit (häufig an Gymnasien) kennen sie inklusiven Unterricht kaum. Es ist wichtig, diesen zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer universitären Ausbildung

pädagogische und natürlich auch sonderpädagogische Kompetenzen zu vermitteln, die sie benötigen, um diese doch große Aufgabe meistern zu können. Gleichzeitig ist es aber auch von elementarer Bedeutung, auf ihre Fragen zum Thema Inklusion einzugehen, Antworten zu finden und ihnen bestehende Unsicherheiten oder Ängste zu nehmen.

Aus diesem Grund habe ich zusammen mit den engagierten Lehramtsstudierenden im Sommersemester 2017 an der Universität Osnabrück das Seminar „Inklusion aus demokratiepädagogischer Perspektive“ veranstaltet. Hier konnten die Studierenden ‚ihre‘ Fragen stellen und mithilfe von Methoden der empirischen Sozialforschung auch Antworten finden. Dieser Sammelband ist das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit (und Anstrengung) des Seminars. Die insgesamt ca. 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben größtenteils in Teams zu zweit über Monate hinweg eine wissenschaftliche Frage zum Themengebiet Inklusion entwickelt, eine Forschungsmethode entworfen und waren ‚im Feld‘ aktiv. Während der ersten Seminarsitzungen haben wir einen ersten Blick auf die Themen Inklusion und Demokratiepädagogik geworfen. Wenn Inklusion als Abbau von gesellschaftlichen Barrieren und gleichzeitig als „Befähigung zur wirklichen Teilhabe an der freien Gesellschaft“ (UN-BRK) verstanden wird, liegt es nahe *Demokratie* und ihre Pädagogik als weiteren Bezugspunkt mit einzubeziehen. Im Seminar folgte daraufhin eine Vermittlung der Grundlagen qualitativer und quantitativer Forschungsansätze. Später konnten die einzelnen Teams ihre Ideen und Forschungsskizzen in mehreren Kolloquien-Sitzungen zur Diskussion stellen und sich das Feedback der Gruppe einholen. Über die Sommermonate wurden zahlreiche Interviews geführt, Daten mit Fragebögen erhoben und schließlich die Ergebnisse in die hier vorliegenden Aufsätzen niedergeschrieben. Einige Teams entschieden sich aufgrund ihrer Fragestellung auch dazu, einen ‚klassischen‘ argumentativen Beitrag zu schreiben, diese sind hier natürlich genauso aufgenommen. Ab Oktober 2017 wurden die Beiträge dann in Peer-Review AGs von den Kommilitoninnen und Kommilitonen gegengelesen, von den Autoren-Teams überarbeitet und anschließend von Arbeitsgruppen zu Layout und Gliederung sowie Cover und Titel in diese Form gebracht.

Die Motivation der Studierenden war über das gesamte Semester sehr hoch, diesen persönlichen Eindruck hat auch eine abschließende Seminarevaluation bestätigt. Es ist wohl der Ansporn, das Ergebnis der eigenen Anstrengungen in dieser vorliegenden Form einmal in den Händen halten zu können und zu einem größeren Werk beizutragen, anstatt die Hausarbeit (wie in der Universität leider viel zu oft) nur für den Schreibtisch der Dozentin oder des Dozenten und danach für das Archiv zu schreiben. Insofern bin ich stolz auf die Leistungen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer und hoffe, dass die Leserinnen und Leser die Bemühungen der Autoren-Teams erkennen! Obwohl es offensichtlich ist, möchte ich an

dieser Stelle noch einmal betonen, dass die Verfasserinnen und Verfasser der Beiträge (noch) keine ausgewiesenen Expertinnen und Experten für die verschiedenen thematisierten Bereiche sind, sondern dies z.T. ihre erste wissenschaftliche Forschung und Arbeit darstellt. Trotz intensiver Begleitung und regelmäßigem Feedback kann auch ich nicht garantieren, dass jede Formulierung wissenschaftlich ‚wasserdicht' ist. Gleichzeitig jedoch bin ich überzeugt, dass der wissenschaftliche Beitrag von Studierenden ernst zu nehmen ist und häufiger auch demensprechend gewürdigt werden sollte!

Die 18 Beiträge dieses Sammelbandes befassen sich mit Inklusion aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln. Eine große Zahl widmet sich der **Perspektive der Akteure**, hierzu zählen beispielsweise Förderschullehrerinnen und -lehrer (Meinhardt/Ludwig), Schülerinnen und Schüler (Munsch/Spannhoff, Heckmann/Petersen, Baltes/Günther sowie Buschkamp/Ording), Lehrerinnen und Lehrer (Surmann/Surmann) sowie Eltern (Kruse/Feldmann/Thiede). Andere Perspektiven betrachten **Inklusion in verschiedenen Einrichtungen**, hierzu zählen vorschulische Einrichtungen (Bahlmann/Rethmann), Schulen (Bag/Tempel, Tuitje/Fischer und Agam/Agam), sowie die Universität (Conrad/Wolf). Wieder andere Herangehensweisen beschäftigen sich mit **Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene** (Tontsch/Filipovic sowie Kolthoff/Rosenfeld) und im **internationalen Vergleich** (Luttmann/Heskamp). Schließlich werden auch konkrete **demokratiepädagogische Konzepte** wie der Klassenrat (Neidel/Wilsmann) und Service Learning (Roldan/Rohlmann) in den Blick genommen. Einen interessanten Ansatz verfolgen Bruns/Dützer, die ein **FAQ zum Thema Inklusion** zusammengestellt haben

Ich danke allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Seminars für Ihr ausdauerndes und überdurchschnittliches Engagement und all hre Anstrengungen!

Peter große Prues
(Osnabrück im Oktober 2017)
Vorwort - Peter große Prues

II. Perspektive der Akteure

Schulische Inklusion aus Sicht von Förderschullehrkräften - Eine qualitative Interviewstudie mit Sonderpädagoginnen in NRW - *Dariush Ludwig und Isabella Meinhardt*

Abstract

Die schulische Inklusion ist ein kontrovers diskutiertes Thema, das auch Förderschullehrkräfte betrifft. Trotzdem beschränkt sich die bisherige Forschung zur Meinung zu schulischer Inklusion vorwiegend auf Regelschullehrkräfte. Diese Forschungslücke wurde in dieser Arbeit zum Anlass genommen, um eine qualitative Interviewstudie mit vier Sonderpädagoginnen aus NRW durchzuführen. Sie wurden zu unterschiedlichen Themen wie Gelingensbedingungen und Vor- und Nachteile inklusiven Unterrichts, aber auch den Rollen von Lehrer/innen und Schüler/innen dabei befragt. Insgesamt haben die Sonderpädagoginnen eine äußerst differenzierte Meinung zur schulischen Inklusion, die sich in Teilen auch deutlich je nach Interviewpartnerin unterscheidet. Sie bewerten schulische Inklusion nicht durchweg als positiv und fordern immer die Betrachtung jedes einzelnen Kindes.

Einleitung

Seit 2013 gilt der inklusive Unterricht von Schülerinnen und Schülern (im Folgenden SuS) mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in NRW gesetzlich als Regelfall und nimmt so, zumindest normativ, den Vorrang vor dem Besuch einer Förderschule ein.[1] Trotzdem betrug die Inklusionsquote im Schuljahr 2015/2016 nur 38%[2] und wissenschaftliche Studien belegen nicht eindeutig, dass inklusive Beschulung für Kinder mit Förderbedarf besser als der Unterricht an einer Förderschule ist.[3] Außerdem zeigen etwa Studien wie die Forsa-Umfrage 2016 mit dem Titel: *„Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen“* eine große Skepsis[4]. Vor diesem Hintergrund ist verständlich, dass es viele verschiedene Meinungen zum Thema

[1] Vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schulrechtsaenderungsgesetz/index.html (4.8.17).
[2] Vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Inklusion. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/index.html (4.8.17).
[3] Vgl. Wachtel, Peter: Zum Stand der Umsetzung der inklusiven Schule in den Bundesländern, in: Kroworsch, Susann (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege, Berlin (deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.) 2015, S. 39-55, S. 41.
[4] Vgl. Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH: Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung in Nordrhein-Westfalen, Berlin 2016.

schulische Inklusion gibt, die für Regelschullehrer/innen durch verschiedene Studien schon gut erforscht sind. Im Gegensatz dazu sind die Meinungen der Förderschullehrer/innen bisher kaum untersucht worden, obwohl sie von der Entwicklung hin zum inklusiven Unterricht ebenfalls betroffen sind, denn sie werden bei der praktischen Umsetzung von schulischer Inklusion gebraucht und als Experten für den Unterricht und Umgang mit SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf geschätzt.[5] Genau diese Forschungslücke soll in dieser Arbeit bearbeitet werden, indem vier Leitfadeninterviews mit Sonderpädagoginnen aus NRW geführt werden, zu der Fragestellung: *„Schulische Inklusion aus Sicht von Förderschullehrkräften – eine qualitative Interviewstudie mit Sonderpädagoginnen in NRW".*

Von den empirischen Forschungen zum Thema schulische Inklusion bei Regelschullehrern/innen ist vor allem die bereits angesprochene Forsa-Umfrage zu nennen, für die 2016 501 Lehrer/innen allgemeinbildender Schulen in NRW durch Telefoninterviews befragt wurden.[6] Für die Hintergrundinformationen zum Themenbereich ist u.a. der Sammelband *„Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik"*[7] sehr hilfreich, in dem grundlegende Aufsätze zu verschiedenen relevanten Themen erschienen sind, wie Hansens *„Inklusive Schulentwicklung"*[8] und *„Sekundarbereich"*[9] von Kiel und Weiß, die in dieser Arbeit verwendet wurden. Einen kritischen Blick auf Inklusion allgemein wirft Ahrbeck in *„Inklusion. Eine Kritik"*[10]*.* Der Sammelband *„Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege"*[11] beinhaltet Aufsätze speziell zur schulischen Inklusion, von denen hier *„Rechtliche Grundlagen der Umsetzung von Inklusion im deutschen Schulsystem"*[12]*, „Zum Stand der Umsetzung der inklusiven Schule in den Bundesländern"*[13] und *„Was wird aus den Förderschulen? Inklusive Beschulung und bestehende Sonderbedarfe"*[14] besonders relevant waren. Ebenfalls mit der schulischen Inklusion beschäftigt sich Amrheins *„Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse"*[15]*.* Über alles rund um das Thema schulische

[5] Vgl. Ebd., S. 6, 17, 20.
[6] Vgl. Ebd, S. 1.
[7] Vgl. Hedderich, Ingeborg/Hollenweger, Judith/Biewer, Gottfried u.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 2016.
[8] Vgl. Hansen, Christina: Inklusive Schulentwicklung, in: Hedderich, Ingeborg/Hollenweger, Judith/Biewer, Gottfried u.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 2016, S. 194-198.
[9] Vgl. Kiel, Ewald/Weiß, Sabine: Sekundarbereich, in: Hedderich, Ingeborg/Hollenweger, Judith/Biewer, Gottfried u.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 2016, S. 277-287.
[10] Vgl. Ahrbeck, Bernd: Inklusion. Eine Kritik, Stuttgart (Verlag W. Kohlhammer) 2014.
[11] Vgl. Kroworsch, Susann (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege, Berlin (deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.) 2015.
[12] Vgl. Kroworsch, Susann: Rechtliche Grundlagen der Umsetzung von Inklusion im deutschen Schulsystem, in: Kroworsch, Susann (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege, Berlin (deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.) 2015, S. 26-38.
[13] Vgl. Wachtel, Stand der Umsetzung, S. 39-55.
[14] Vgl. Stein, Roland/Müller, Thomas: Was wird aus den Förderschulen? Inklusive Beschulung und bestehende Sonderbedarfe, in: Kroworsch, Susann (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege, Berlin (deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.) 2015, S. 103-116.
[15] Vgl. Amrhein, Bettina: Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse, Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 2011.

Inklusion in NRW informieren das *„Bildungsportal des Landes Nordrhein – Westfalen“*[16] und das *„Inklusionsportal – Landesinitiative NRW inklusiv“*[17], aber auch die *Broschüre „Inklusive Sonderpädagogische Förderung im Kreis Steinfurt“*[18] und der Flyer *„Fortbildung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion“*[19]. Das methodische Vorgehen bei dieser Studie ist an Reinders‘: *„Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen“* angelehnt.[20]

Beginnen wird diese Arbeit mit einer thematischen Einführung zur schulischen Inklusion in NRW, anschließend werden Fragestellung, Zielsetzung und methodisches Vorgehen der Studie näher erläutert. Dann werden die Ergebnisse, angelehnt an den Aufbau des Interviewleitfadens, präsentiert und zum Schluss werden eine Zusammenfassung und ein Ausblick gegeben.

Schulische Inklusion in Nordrhein – Westfalen

Die Forsa-Umfrage 2016 ergab u.a., dass nur 54% bis 60% der Befragten gemeinsamen Unterricht selbst bei optimalen Bedingungen für sinnvoll halten, bei Lehrern/innen, an deren Schulen es keine inklusiven Lerngruppen gibt und das auch nicht geplant ist, sind es nur 46%, bei Lehrern/innen, an deren Schule inklusiv unterrichtet wird, hingegen 64%.[21] Als Pro-Argument werden v.a. das soziale Lernen (31%) und eine bessere Integration von SuS mit Unterstützungsbedarf (27%) genannt, dagegen spräche z.B. fehlendes Fachpersonal (23%) und unzureichende materielle Ausstattung (20%).[22] Eine dauerhafte Doppelbesetzung von Inklusionsklassen mit einer Regel- und einer Förderschullehrkraft wird von 89% bis 92% der Befragten als wünschenswert gesehen. Von den inklusiv unterrichtenden Lehrern/innen wünschen sich 59% und von den nicht inklusiv unterrichtenden 50% den Erhalt aller Förderschulen, eine komplette Auflösung halten nur 4% bzw. 6% für sinnvoll. Das Fortbildungsangebot wird unabhängig davon, ob der/die befragte Lehrer/in schon inklusiv unterrichtet hat, mit der Durchschnittsnote 4,5 bewertet.[23] 89% der inklusiv unterrichtenden Lehrer/innen wurden in ihrer Ausbildung nie mit Inklusion konfrontiert, 21% haben keine Fortbildung zum Thema erhalten, 40% nehmen auch begleitend an keiner Fortbildung teil und 54% geben an, keinerlei sonderpädagogische Kenntnisse zu haben. 60% haben keinen

[16] Vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/index.html (4.8.17).
[17] Vgl. Inklusionsportal – Landesinitiative NRW inklusiv des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Kindergarten, Schule, Studium. http://www.lebenmitbehinderungen.nrw.de/angebote/kindergarten.htm#schulen (19.8).
[18] Vgl. Schulamt für den Kreis Steinfurt (Hrsg.): Inklusive Sonderpädagogische Förderung im Kreis Steinfurt. Schuljahr 2017/2018, 2017.
[19] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Fortbildung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Fortbildungsangebote für Förderschulen und Schulen für Kranke Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien, Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen, Weiterbildungskollegs und PRIMUS-Schulen, 2015.
[20] Vgl. Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, 2016 eBook (PDF).
[21] Vgl. Forsa, Inklusion an Schulen, S. 2.
[22] Vgl. Ebd., S. 3, 5.
[23] Vgl. Ebd., S. 6, 8, 9.

Ansprechpartner für fachlichen Rat und wenn es doch solche Ansprechpartner an den Schulen gibt, sind es zu 72% Sonderpädagogen/innen. Die personelle Ausstattung für den gemeinsamen Unterricht wird durchschnittlich mit der Schulnote 4,8 bewertet, auch hier gibt es kaum einen Unterschied, ob der/die Befragte selbst inklusiv unterrichtet oder nicht.[24]
Diese Umfrage zeigt eine durchaus kritische Haltung der Lehrer/innen zur schulischen Inklusion, ergänzend soll hier nun auch die Forschungsdiskussion zum Thema einfließen. Für die Fragestellung dieser Arbeit besonders relevant ist die Tatsache, dass die Bedeutung schulischer Inklusion für die Förderschulen noch strittig ist, da die Frage, ob Förderschulen grundsätzlich der Inklusion widersprechen, nicht geklärt ist.[25] Außerdem bietet die empirische Forschung aktuell keine ausreichenden Fakten, die für den Verzicht auf Förderschulen sprechen würden.[26] Zudem stellt sich immer häufiger die Frage nach der Qualität der Inklusion, denn ist

> *„(…) eine Schule, die äußerlich ‚inkludiert', eine hilfreiche Institution, auch wenn sie Kinder in extreme soziale Randlagen bringt, emotional überfordert und alleine lässt? Oder soll eine Einrichtung vorgezogen werden, die zwar von anderen trennt, bestimmte Schüler aber von ihrer psychischen Last befreit und es sozial vermag, ihnen einen Ort der Geborgenheit zu geben?"*[27]

Bisher vorhandene Studien zur schulischen Inklusion sind teilweise widersprüchlich, während eine Studie von Schümer zeigt, dass heterogene Schülergruppen die Lernleistungen negativ beeinflussen, wenn nicht die passenden Lehrmethoden angewandt werden[28] meinen Kiel und Weiß, dass SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Regelschulen einen größeren Lernerfolg haben, sehen aber dafür, im Gegensatz zu anderen thematisch ähnlichen Studien, Inklusionsschüler/innen als Außenseiter in Regelschulen.[29] Vor diesem Hintergrund scheint es nicht verwunderlich, dass die Qualität der Inklusion und ihr vermeintlicher Vorrang vor den Förderschulen in der Öffentlichkeit, von den Regelschulen und den Förderschulen eher kritisch gesehen wird[30] und schulische Inklusion auch besonders für Sonderpädagogen/innen ein diskussionswürdiges Thema ist.
Wenn über schulische Inklusion geschrieben wird, sollte zuerst geklärt werden, wie ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt wird und was das für die Schullaufbahn des entsprechenden Kindes bedeutet. In NRW müssen die Eltern die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs beantragen, dann prüft die

[24] Vgl. Ebd., S. 17, 19, 20, 23.
[25] Vgl. Ahrbeck, Kritik, S. 24.
[26] Vgl. Stein/Müller, was wird aus Förderschulen, S. 103-104, 110.
[27] Ahrbeck, Kritik, S. 30-31.
[28] Vgl. Hansen, Schulentwicklung, S. 196.
[29] Vgl. Kiel/Weiß, Sekundarbereich, S. 283-284.
[30] Vgl. Wachtel, Stand der Umsetzung, S. 41.

Schulaufsichtsbehörde diesen Antrag und legt gegebenenfalls den Förderbedarf fest.[31] Ohne so eine offizielle Feststellung eines bestimmten Unterstützungsbedarfes ist der Besuch einer Förderschule und der zieldifferente Unterricht an Regelschulen bei den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung nicht möglich, außerdem kann eine Schule nur dann Hilfen bei der Bedienung dieser Förderbedarfe beantragen.[32] Wurde bei einem Kind offiziell ein Förderbedarf festgestellt, wird dieser jedes Jahr durch die Schule überprüft.[33] Beim Übergang eines Kindes mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in die Sekundarstufe können die Eltern zwischen einer Förderschule oder dem gemeinsamen Lernen an einer Regelschule wählen, letzteres wurde in NRW durch das neunte Schulrechtsänderungsgesetz als Antwort auf die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention zum Regelfall erhoben und muss nicht mehr extra beantragt werden.[34] Die Aufnahme an einer Regelschule ist allerdings nur möglich, wenn *„(…) an der allgemeinen Schule die personellen und technischen Voraussetzungen vorliegen oder geschaffen werden können.“*[35] Bei dem gewünschten Übergang an eine Regelschule benennt die Schulaufsicht mindestens eine ausreichend ausgestattete und geeignete Regelschule,[36] an der das entsprechende Kind mit Unterstützungsbedarf dann auch einen Platz sicher hat. Außerdem wird unterschieden, ob ein/e Schüler/in mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Regelschule mindestens nach den allgemeinen Curricula der Hauptschule (zielgleich) oder davon abweichend (zieldifferent) unterrichtet wird, letzteres wird nur bei den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung angewandt. Das betroffene Kind hat dann zwar einen Anspruch auf einen Platz an einer Regelschule, aber kann sich die Schulform nicht aussuchen, im Gegensatz zu den zielgleich unterrichteten SuS, bei denen die gewünschte Schulform beim Regelschulvorschlag berücksichtigt wird.[37]

Rechtliche Basis für die schulische Inklusion ist die UN-Behindertenkonvention, die seit 2009 für Deutschland im Rang eines Bundesrechts einzuhalten ist[38] und zur Inklusion verpflichtet.[39] In NRW wurde die UN-Behindertenkonvention 2013 gesetzlich durch das neunte Schulrechtsänderungsgesetz umgesetzt.[40] SuS mit geistigen Behinderungen sind bei den inklusiv unterrichteten SuS unterrepräsentiert. Für die Inklusion von SuS mit

[31] Vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Feststellungsverfahren. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Feststellungsverfahren/index.html (15.8).
[32] Vgl. Wachtel, Stand der Umsetzung, S. 44.
[33] Vgl. Inklusionsportal, Kindergarten.
[34] Vgl. Bildungsportal, erstes Gesetz.
[35] Inklusionsportal, Kindergarten.
[36] Vgl. Bildungsportal, erstes Gesetz.
[37] Vgl. Schulamt für den Kreis Steinfurt, Förderung, S. 4, 8.
[38] Vgl. Kroworsch, rechtliche Grundlagen, S. 26-27.
[39] Vgl. Hansen, Schulentwicklung, S. 194-195.
[40] Vgl. Bildungsportal, erstes Gesetz.

sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf stehen den Regelschulen nicht nur Sonderpädagogen/innen zur Seite,[41] sondern in NRW seit dem Schuljahr 2014/2015 auch Inklusionsfachberater/innen direkt an den Schulen, die insbesondere für die Vernetzung aller Beteiligten und die Elternberatung zuständig sind. Schulübergreifend hat jeder Schulbezirk seit 2011 eine/n Inklusionskoordinator/in, der/die Schulen mit Erfahrung auf dem Gebiet der Inklusion mit Schulen mit weniger Erfahrung verknüpft und Ansprechpartner bei Konflikten und Einzelfallfragen ist.[42] NRW hat zudem 300 Moderatoren/innen ausgebildet, die in Teams Fortbildungsangebote für Schulen anbieten,[43] deren Inhalt speziell auf die Bedürfnisse der Schulen angepasst ist.[44] Allgemeine Schulen können außerdem zu Schwerpunktschulen für die Inklusion von SuS mit bestimmten Förderbedarfen werden, wodurch Ausstattung und Kompetenz gebündelt werden sollen. [45]

Wenn SuS mit einem festgestellten Unterstützungsbedarf eine Förderschule besuchen möchten, können sie je nach Förderbedarf die Förderschule für Lernen, Sprache, Hören, emotional-soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung oder Sehen besuchen,[46] Förderschulen gibt es für die Primarstufe und die Sekundarstufe eins bis Klasse zehn,[47] Schulen wie z.B. die für körperliche und motorische Entwicklung können Ganztagsschulen sein und so Unterricht und Therapie verbinden.[48]

Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Wie oben bereits deutlich wurde, beschränkt sich die Forschung zur Meinung zur schulischen Inklusion meist auf die Befragung von Regelschullehrkräften. Diese Forschungslücke wurde in dieser Arbeit zum Anlass genommen eine Interviewstudie mit Sonderschullehrkräften durchzuführen. Ziel war es, die viel diskutierte Thematik der schulischen Inklusion von der Seite der Sonderpädagogen/innen zu beleuchten und damit das bereits erwähnte bestehende Forschungsdefizit zu schließen.

[41] Vgl. Kiel/Weiß, Sekundarbereich, S. 278-279.
[42] Vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Weitere Maßnahmen. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Fortbildung/Weitere-Massnahmen/index.html (15.8.17).
[43] Vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Fortbildung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Fortbildung/index.html (15.8.17).
[44] Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Fortbildung.
[45] Vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Schwerpunktschulen. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schwerpunktschulen/index.html (15.8).
[46] Vgl. Stein/Müller, was wird aus Förderschulen, S. 108.
[47] Vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Schulformen. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html (15.8).
[48] Vgl. Inklusionsportal, Kindergarten.

Methodisches Vorgehen

Um der Thematik *„Schulische Inklusion aus Sicht von Förderschullehrkräften – eine qualitative Interviewstudie mit Sonderpädagoginnen in NRW“* nachzugehen, wurde in der vorliegenden Arbeit eine qualitative Forschungsmethode ausgewählt, da aufgrund der geringen Forschungslage zu dieser Thematik eine Prognose der Antworten und Ergebnisse schwierig war und daher der Berücksichtigung der subjektiven Sichtweisen zentrale Bedeutung zukommen sollte. Deshalb wurde ein explorativer Zugang gewählt. Die bei den vorliegenden Interviews angewandte Erhebungsmethode ist das problemzentrierte Interview nach Witzel.[49] Diese Methode ist den Leitfadeninterviews zuzuordnen.[50] Grundprinzip ist hier eine Kombination von deduktivem und induktivem Vorgehen.[51]

Für die vorliegende Untersuchung wurden explizit Sonderpädagoginnen befragt, die ein sonderpädagogisches Studium abgeschlossen haben, es wurde jedoch kein Unterschied gemacht, ob die Lehrkräfte zurzeit an einer Sonderschule arbeiten oder beispielsweise im gemeinsamen Lernen tätig sind. Insgesamt konnten Interviews mit vier Sonderschullehrerinnen durchgeführt werden. Die im Allgemeinen höhere Frequentierung sozialer Berufe von Frauen zeigt sich auch in unserer Stichprobe. Die Interviewpartnerinnen wurden auf privatem Wege kontaktiert, auffällig war die sofortige und hohe Bereitschaft aller, an den Interviews zu partizipieren. Das erste Interview mit der Sonderpädagogin Frau A fand am 14.07.2017 in der Sekundarschule am Hassenbrock in Rheine-Mesum statt. Wir trafen uns dort während einer Freistunde der Pädagogin im Besprechungsraum der Schule. Das Interview, sowie alle weiteren Interviews, wurde mithilfe einer App-Funktion eines Smartphones aufgezeichnet. Vor Gesprächsbeginn wurde das Projekt den Lehrkräften mit demselben Begrüßungstext vorgestellt, in welchem wir mitteilten, dass es bei unserem Interview kein richtig oder falsch gibt, es nur um die Meinung zur schulischen Inklusion geht, die Namen anonymisiert werden und das Interview zur Transkription aufgezeichnet wird. Das erste Interview war mit einer Dauer von 14:42 Minuten das kürzeste aller Interviews. Der Interviewleitfaden, das strukturierende Element der Befragung, der zur Vorbereitung auf die Interviews in Zusammenarbeit von Herrn Peter große Prues, Isabella Meinhardt und Dariush Ludwig entwickelt wurde, erwies sich als praxistauglich und konnte für die weiteren Interviews in unveränderter Form weiterverwendet werden. Der Leitfaden beinhaltet sechs verschiedene Kategorien nach denen gefragt wurde: Warm-Up, Schüler/innen, Sonderschule vs. inklusiver Unterricht, Lehrer/innen, Bedingungen zum Gelingen von inklusivem Unterricht und Ausklang. Die Leitfragen bestehen typischerweise aus einer Kombination von offenen,

[49] Vgl. Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, 2016 eBook (PDF), S.101-109.
[50] Vgl. Ebd., S.101.
[51] Vgl. Ebd., S.102.

erzählgenerierenden Fragen und eher strukturierten Nachfragen.[52] Das zweite Interview mit der Sonderpädagogin Frau B wurde ebenfalls am 14.07.2017 durchgeführt. Im Gegensatz zum ersten Interview, fand die Kommunikation telefonisch statt. Mithilfe der Lautsprecherfunktion des Telefons war es möglich, auch dieses Gespräch aufzunehmen. Mit einer Dauer von 27:18 Minuten war es das umfangreichste, bzw. längste der geführten Interviews. Auch das dritte Interview mit der Sonderpädagogin Frau C wurde nach demselben Prozedere telefonisch durchgeführt und fand am 24.07.2017 statt. Das Gespräch hatte eine Dauer von 26:27 Minuten. Das letzte Interview mit der Sonderpädagogin Frau D wurde einen Tag später ebenfalls in der Sekundarschule am Hassenbrock in Rheine-Mesum durchgeführt und hatte einer Dauer von 20:34 Minuten.

Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt strukturell angelehnt an die Kategorien des Interviewleitfadens.

Arbeitsfeld der Sonderpädagoginnen

Die vier interviewten Lehrkräfte sind allesamt studierte Sonderschulpädagoginnen, sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich Schulform und Ausrichtung der Förderschwerpunkte. Frau A hat zehn Jahre in einer Förderschule gearbeitet und arbeitet seit sieben Jahren im gemeinsamen Lernen, sie ist also an einer Regelschule angestellt. Dort hat sie SuS mit allen Förderschwerpunkten (Lernen, Sprache, soziale und emotionale Entwicklung, geistige Entwicklung, körper-motorische Entwicklung) in einer Klasse. Frau B arbeitet an einer klassischen Förderschule für geistige Entwicklung und unterrichtet dort in der Oberstufe 14-16-Jährige. Zusammen mit zwei Kollegen unterrichtet sie eine Klasse von zwölf Schülern. Frau C ist Förderschullehrerin an einer Förderschule für emotionale- und soziale Entwicklung und Frau D arbeitet an einer Sekundarschule, die seit fünf Jahren besteht und jeweils eine Inklusionsklasse pro Jahrgang hat. Sie arbeitet dort als Klassenlehrerin und arbeitet im Team mit einer Regelschullehrerin. Zurzeit unterrichtet sie die Fächer Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaft-Technik und Religion in der Klasse.

Positive Aspekte des Lehrerberufs

Frau A mag an ihrem Beruf, dass ihre Schülerinnen und Schüler alle Mitschüler so akzeptieren wie sie sind und es keine Rolle spiele, ob jemand einen Förderbedarf habe oder nicht. Frau B hebt die Vielseitigkeit ihres Berufs positiv hervor: das Unterrichten vieler Fächer, viele verschiedene Fälle, neue Behinderungsbilder und die Arbeit im Team. Frau C mag die Arbeit mit den Kindern und vor allem, dass sie dort Zeit für die Kinder hat und diese

[52] Vgl. Reinders, S. 101.

dadurch sehr gut kennt und auch sie schätzt die Arbeit im Team. Für Frau D ist es auch die Arbeit mit Kindern, die abwechslungsreich und immer wieder eine Herausforderung sei, die sie besonders an ihrem Beruf wertschätzt.

Sonderschule versus Gemeinsames Lernen

Bei der Beantwortung der Frage *„Wo haben SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Unterstützungsbedarf) bezogen auf Schulabschluss und Berufsperspektiven mehr Chancen, auf einer Sonderschule oder im inklusiven Unterricht (gemeinsames Lernen)?“* lassen sich einige Unterschiede in der Sichtweise der Pädagoginnen feststellen. Gemeinsam ist allen Antworten jedoch ein hoher Grad an Differenzierung. Frau A macht deutlich, dass sie für jedes Kind individuell entscheiden würde. Für besonders starke Förderschüler (z.B. ESE-Kinder[53]) sieht sie eine bessere Entwicklung in der Regelschule, da ihr Entwicklungsrückstand mit der Zeit verpuffe. Schwache Förderschüler sind ihrer Meinung nach besser an einer Förderschule aufgehoben, aufgrund eines Mehr an alltagspraktischem Unterricht. Frau B ist eine große Unterstützerin der Förderschulen. Ihrer Meinung nach hätten die SuS an der Sonderschule u.a. durch die Berufspraxisstufe und einer engen Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt und der Werkstatt einen Einblick in das Berufsleben und eine Unterstützung, die sie sich an einer Regelschule nicht vorstellen könne. Nur bei wenigen Behinderungsformen, z.B. bei einem Schüler mit Autismus (der *„sozial fit genug ist“*) mache eine Beschulung an einer Regelschule Sinn. Für Frau C lässt sich diese Frage nicht pauschal beantworten, da das gemeinsame Lernen an jeder Schule anders aussieht. Wenn eine Regelschule gut aufgestellt ist (räumlich, zeitlich, personell) und der Schüler emotional und sozial stabil ist, dann sei eine Regelschule immer zu bevorzugen. Allerdings sei dies oftmals nicht der Fall, vor allem da es viele Kinder gibt, die sehr schlimme Dinge erlebt haben und eine Rückschulung vielleicht nicht sinnvoll ist. Frau D betont, ähnlich wie Frau B, dass an Sonderschulen eine optimale Unterstützung bei dem Übergang in den Beruf stattfindet. Auf der anderen Seite sei das Ansehen, einen Abschluss auf einer Regelschule gemacht zu haben, deutlich höher, als auf einer Förderschule. Eine eindeutige Antwort hat demnach auch sie nicht auf die Frage.

Insgesamt wird deutlich, dass diese Frage eine der Kernpunkte der Inklusionsdebatte ist, eine Frage, auf die die interviewten Sonderpädagoginnen keine universelle Antwort haben und alle betonen, dass für jedes einzelne Kind entschieden werden muss, welcher Weg der richtige ist. Nichtsdestotrotz ist die Sonderschule für einige Behinderungsformen definitiv das favorisierte Modell der Pädagoginnen.

[53] Anmerkung: Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen.

Vorteile für SuS ohne Unterstützungsbedarf im gemeinsamen Lernen

Für alle befragten Pädagoginnen hat das gemeinsame Lernen auch Vorteile für die SuS ohne Unterstützungsbedarf. Der *„selbstverständliche Umgang mit Behinderten“* und der Verlust einer *„Hemmschwelle“* werden von den Pädagoginnen positiv erwähnt. Zudem würden alle SuS in der Klasse von den zusätzlichen Lernhilfen und Zugängen profitieren. Darüber hinaus würde es der Gesellschaft im Allgemeinen guttun, wenn von klein auf Diversität und Pluralität erfahren und erlebt wird.

Notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten einer Lehrperson

Die interviewten Pädagoginnen haben konkrete Vorstellungen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten eine Lehrperson für inklusiven Unterricht (gemeinsames Lernen) haben sollte. Einig sind sich alle, dass eine Lehrperson teamfähig sein muss und eine positive Haltung gegenüber Inklusion braucht. Sie benötige die Bereitschaft, Beratung und Hilfe anzunehmen, müsse kritikfähig sein und bereit sein, sich ständig fortzubilden. Darüber hinaus müssen die fachlichen Voraussetzungen vorhanden sein, zu welchem eine der Pädagoginnen ein förderpädagogisches Grundwissen (z.B. Der Umgang mit einem krampfenden Kind) zählt. Weiterhin sollten Pädagogen/innen ein hohes Maß an Flexibilität aufweisen und über ein hohes Methodenrepertoire verfügen (individuelles Lernangebot, offene Lernmethoden).

Erfahrungen mit Regelschullehrkräften

„Die meisten sind durchaus bereit, haben aber noch zu wenig Einblick, was erwartet wird und was sie leisten müssen. Manche wollen auch nicht. Dann ist es schwer.“ Diese Erfahrung, die Frau D gemacht hat, haben die anderen interviewten Pädagoginnen in ähnlicher Weise gemacht. Auf der einen Seite gäbe es Lehrer, die in einer regelrechten *„Schockstarre“* stehen und nichts mit Inklusion zu tun haben wollen. Die Gründe dafür lägen in einer mangelnden Ausbildung und dem Mehr an Arbeit, da es noch keine Entlastungsstunden gäbe.

Zukunft des/der Sonderschullehrers/in

Die Zukunft der Sonderschullehrkräfte sehen die Pädagoginnen mehr und mehr im gemeinsamen Lernen an den Regelschulen. Frau A ergänzt zudem:

> *„Ich denke, in Zukunft wird das noch viel schlimmer sein, dass ich gar nicht mehr an den Kindern dran bin, sondern das ich anfange, nur noch die Kollegen zu beraten, wie sie den Unterricht am besten gestalten können, dass ich vielleicht nochmal zur Diagnostik rauskomme und viel weniger Lehrer bin als Berater, Diagnostiker.“*

Alternative Schulmodelle/ Inklusionsmodelle

Zwei der interviewten Pädagoginnen haben im Laufe des Interviews eigene Modelle zur Sprache gebracht, wie ihrer Meinung nach Inklusion ablaufen könne. Frau A würde idealerweise *„Schulzentren" bauen „[…] in denen man wirklich alle unter ein Dach […] bekommt und in diesem System kleine Förderschulen stundenweise etablieren könnte."* Dies sei ihrer Meinung nach allerdings utopisch, da es zu viel Geld koste. Frau B machte noch einen anderen Vorschlag: Sie plädiert für die Öffnung der Förderschulen:

> *„Ich denk immer, es wäre schön, wenn man unsere Förderschulen vielleicht öffnen würde […].Wenn wir unsere Schulen z.B. öffnen würden für Hochbegabte, für Kinder, die vielleicht mehr in Ruhe lernen, wir haben die ganzen Lernräume, wir haben große Klassen, wir haben einen schönen Schulhof, wir haben eine Bücherei, wir haben einen Computerraum, wir haben in jedem Raum auch einen Computer stehen, wir haben I-pads, wir haben mittlerweile zwei, drei Whiteboards, und das sind kleine Lerngruppen, Lehrer, die total gut geschult sind, die haben alle ein Hauptfach gehabt, also letztendlich sind das jetzt nicht nur Sonderpädagogen, sondern die haben auch alle mindestens alle ein Hauptfach und Mathe und Deutsch."*

Zusammenfassung und Ausblick

Kritisch auf die angewandte Methode blickend, ist zu sagen, dass sie einerseits gut gewählt war, weil wir auf Grund der fehlenden Studien mit Sonderpädagogen/innen keine Antworten im Sinne einer quantitativen Methode vorgeben wollten, um keine interessanten Aspekte zu übersehen, andererseits hatte das natürlich den Nachteil, dass unsere Studie nicht repräsentativ ist, da nur vier Personen befragt wurden. Trotzdem konnten so wichtige Erkenntnisse gewonnen werden. Diese explorative Studie gibt einen ersten Einblick in die Sinnzuschreibungen der Akteure, die nun quantitativ weiter erforscht werden sollten. Ein Manko ist weiterhin, dass aus praktischen Gründen nur Frauen befragt wurden. Bei dem Interviewleitfaden wurde auf eine sehr durchdachte Formulierung der Fragen geachtet, um die Interviewpartnerinnen nicht zu beeinflussen. Es wurden im Leitfaden viele Themen abgefragt, trotzdem war nicht alles dabei, was für die Befragten relevant war, beispielsweise die Frage nach alternativen Modellen zur Inklusion, hätte nach der ersten Nennung in den Leitfaden mit aufgenommen werden sollen, da es doch ein recht ungewöhnlicher Aspekt war. Für den Interviewer war der Leitfaden zwar ausführlich genug, um das Interview zu führen und nötigenfalls auch in Gang zu halten, jedoch war er etwas zu detailliert, um bei einem gut laufenden Gespräch übersichtlich zu sein. Alles in allem ist die Untersuchung der Fragestellung im begrenzten Rahmen dieser Arbeit jedoch zufriedenstellend.

Die Interviews mit den vier Sonderpädagoginnen haben deutlich gezeigt, dass die Thematik Inklusion den Sonderpädagoginnen unter den Nägeln brennt. Die unmittelbaren, umfangreichen Antworten zeigen, dass die Pädagoginnen schon oft über diese Themen gesprochen haben. Kommunikation und Austausch zum Thema Inklusion scheint demnach in der Förderpädagogik sehr rege zu sein. Eindrucksvoll war vor allem die Differenziertheit, mit der die Pädagoginnen die Thematik überblicken. Obwohl sich die interviewten Pädagoginnen in einigen Punkten, beispielsweise den alternativen Modellen, unterscheiden, haben sie alle das einzelne Kind im Blick und betonen, dass es keine universellen Wege gibt.

Diese hier offenbarte Differenziertheit der Pädagoginnen kann man sich von anderen, die sich zur schulischen Inklusion äußern, oft nur wünschen. Besonders interessant waren die Vorschläge zu alternativen Modellen der schulischen Inklusion. Die komplexe Beschaffenheit dieser Thematik hat komplexe Lösungsstrategien zur Folge. In Zukunft sollten Verantwortliche mehr den Austausch mit der Sonderpädagogik suchen, denn hier wird intensiv versucht dieser Komplexität adäquat gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

Ahrbeck, Bernd: Inklusion. Eine Kritik, Stuttgart (Verlag W. Kohlhammer) 2014.

Amrhein, Bettina: Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse, Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 2011.

Hansen, Christina: Inklusive Schulentwicklung, in: Hedderich, Ingeborg/Hollenweger, Judith/Biewer, Gottfried u.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 2016, S. 194-198.

Kiel, Ewald/Weiß, Sabine: Sekundarbereich, in: Hedderich, Ingeborg/Hollenweger, Judith/Biewer, Gottfried u.a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn (Verlag Julius Klinkhardt) 2016, S. 277-287.

Kroworsch, Susann: Rechtliche Grundlagen der Umsetzung von Inklusion im deutschen Schulsystem, in: Kroworsch, Susann (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege, Berlin (deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.) 2015, S. 26-38.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Fortbildung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Fortbildungsangebote für Förderschulen und Schulen für Kranke, Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien, Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen, Weiterbildungskollegs und PRIMUS-Schulen, 2015.

Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, 2016 E-Books (PDF).

Schulamt für den Kreis Steinfurt (Hrsg.): Inklusive Sonderpädagogische Förderung im Kreis Steinfurt. Schuljahr 2017/2018, 2017.

Stein, Roland/Müller, Thomas: Was wird aus den Förderschulen? Inklusive Beschulung und bestehende Sonderbedarfe, in: Kroworsch, Susann (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem.

Barrieren und Lösungswege, Berlin (deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.) 2015, S. 103-116.

Wachtel, Peter: Zum Stand der Umsetzung der inklusiven Schule in den Bundesländern, in: Kroworsch, Susann (Hrsg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege, Berlin (deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.) 2015, S. 39-55.

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schulrechtsaenderungsgesetz/index.html (4.8.17).

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Feststellungsverfahren. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Feststellungsverfahren/index.html (15.8).

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Fortbildung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Fortbildung/index.html (15.8.17).

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Inklusion. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/index.html (4.8.17).

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Rechtliches. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/index.html (15.8.17).

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Schulformen. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html (15.8).

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Schwerpunktschulen. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schwerpunktschulen/index.html (15.8).

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Weitere Maßnahmen. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Fortbildung/Weitere-Massnahmen/index.html (15.8.17).

Inklusionsportal – Landesinitiative NRW inklusiv des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Artikel: Kindergarten, Schule, Studium. http://www.lebenmitbehinderungen.nrw.de/angebote/kindergarten.htm#schulen (19.8).

Inklusion aus Schülerperspektive - Wie unterscheiden sich Wahrnehmungen und Vorstellungen von Schülern mit und ohne Inklusionserfahrung - *Lara Munsch und Lara Spannhoff*

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Hausarbeit war es, die Perspektiven von Schülern[1] mit und ohne inklusive Erfahrungen innerhalb der Schule, bezüglich der Umsetzung und Durchführung von Inklusion, empirisch zu vergleichen. Dazu wurden jeweils zehn Schüler in qualitativen Interviews befragt. Die Ergebnisse der Befragungen waren oft deckungsgleich, jedoch wurden folgende Unterschiede nach der Auswertung der Interviews sichtbar: Zum einen sahen Schüler ohne inklusive Erfahrung mögliche Probleme eher in den inklusiven Schülern selbst, wohingegen Schüler mit Inklusionserfahrungen die Probleme in der Knappheit der Ressourcen und der Schaffung der Barrierefreiheit sahen. Ein weiterer, häufig von Schülern ohne Inklusionserfahrung genannter Aspekt, war die Überforderung der Lehrer[2] hinsichtlich der Gleichbehandlung aller Schüler. Diese Ansicht konnten Schüler mit Erfahrungen nicht teilen, da sie eine positive Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und Förder- und Sozialpädagogen während des Unterrichts erlebt haben. Auf die Frage, ob es von Vor- oder Nachteil sei, in einer Inklusionsklasse unterrichtet zu werden, waren die meisten Schüler ohne inklusive Erfahrungen mit ihrer Situation in einer nichtinklusiven Klasse zufrieden und würden nicht wechseln wollen. Bei den Schülern mit Inklusionserfahrungen gingen die Meinungen hingegen auseinander.

Die Hausarbeit ist sowohl für Studierende im Bereich Lehramt, als auch für Lehrende in Regel- und Inklusionsklassen interessant.

Wer, wie, was – wieso, weshalb, warum?

„Inklusion – der alltägliche Irrsinn an deutschen Schulen".[3] Dieser Satz ziert einen Artikel des Spiegel Online. Inklusion ist eine zentrale Thematik im Schulwesen, bei der die Meinungen weit auseinandergehen. In den Medien wird viel diskutiert und es werden verschiedenste Sichtweisen dargelegt. Doch was denken die Schüler? Diese sind schließlich noch mehr im Inklusionsprozess involviert wie die Gremien, Lehrer und Eltern. Wie gut kennen sie sich mit Inklusion aus? Stimmen die Vorstellungen der Schüler ohne Inklusionserfahrung bezüglich einer inklusiven Schule, mit den erlebten Erfahrungen von Schülern in Inklusionsklassen überein? So lässt sich die Überlegung anstellen, wie Schüler ohne inklusive Erfahrungen und

[1] Im Folgenden wird die Bezeichnung „Schüler" als Synonym für „Schülerinnen und Schüler" genutzt.
[2] Im Folgenden wird die Bezeichnung „Lehrer" als Synonym für „Lehrerinnen und Lehrer" genutzt.
[3] Vgl. Bredow, Rafael; Hackenbroch, Veronika; Olbrisch, Miriam: „Der alltägliche Irrsinn an deutschen Schulen", 2017, URL: http://www.spiegel.de/spiegel/inklusion-an-deutschen-schulen-der-alltaegliche-irrsinn-a-1146631.html [Stand 17.09.2017].

Schüler einer Inklusionsklasse die Umsetzung der Inklusion bewerten. Der vorliegende Beitrag versucht, Klarheit zu schaffen und diese Fragen bestmöglich zu beantworten.

Der Vergleich der Schülerperspektiven wird hier mithilfe einer empirischen Arbeit dargestellt. Anhand von qualitativen Interviews soll die übergeordnete Fragestellung „Inklusion aus Schülerperspektive – Wie unterscheiden sich Wahrnehmung und Vorstellung von Schülern mit und ohne Inklusionserfahrung?“ beleuchtet werden. Die Interviewfragen setzten sich aus verschiedenen Themenbereichen zusammen. Zum einen sollen die inklusiven Schulen hinsichtlich Veränderungen der Schule und des Unterrichts, um Inklusion gewährleisten zu können, detaillierter betrachtet werden. Dies bezieht sich auf den Umgang mit dem inklusiven Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft, aber auch auf die Rolle der Lehrer, bezüglichen deren Anforderungen und Schwierigkeiten. Zum anderen wurden Fragen gestellt, bei denen die Schüler der beiden Gruppen sowohl die Vor- und Nachteile einer Inklusionsklasse aus ihrer Sicht benennen, als auch ihre eigene Meinung bezüglich der bevorzugten Klassenkonstellation äußern sollten. Mithilfe der facettenreichen Interviewfragen sollen nicht nur die Sichtweisen der Schüler über die Umsetzung von inklusiven Schulen, sondern auch deren Standpunkte zum Thema Inklusion dargelegt werden.

Im Laufe des Beitrages werden die Interviews der Schüler mit bzw. ohne Inklusionserfahrungen miteinander verglichen und anschließend interpretiert. Zu vereinzelten Fragen werden Diagramme zur Veranschaulichung des Vergleichs erstellt. Am Ende steht ein abschließendes Fazit.

Der weite Inklusionsbegriff

Die folgende Arbeit ist unter der Voraussetzung des weiten Inklusionsbegriffes verfasst worden. Der weite Inklusionsbegriff richtet sich an den Umgang mit Mehrsprachigkeit, Behinderungen, Geschlecht, Alter usw. Dabei soll die Vorstellung, Inklusion beziehe sich rein auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, überwunden und die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen sichtbar gemacht werden. Mehrsprachigkeit ist seit langem eine komplexe Thematik in den deutschen Schulen und sollte ausreichend sensibilisiert werden. Um für diese Arbeit an ein weites Spektrum von Schülererfahrungen zu gelangen, aber auch die Möglichkeit zu schaffen, die Schülervorstellungen zu erweitern, wurde der weite Inklusionsbegriff verwendet.

Erläuterung der Forschungsfrage und Methodik

Unsere Forschungsfrage „Inklusion aus Schülerperspektive – Wie unterscheiden sich Wahrnehmung und Vorstellung von Schülern mit und ohne Inklusionserfahrung?“ beschäftigt sich mit Sichtweisen von Schülern aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Zum einen beinhaltet sie die Vorstellungen über inklusiven Unterricht von Schülern ohne Inklusionserfahrung und auf der anderen Seite schauten wir uns die Wahrnehmungen der Schüler mit Inklusionserfahrung an, wobei hier Wahrnehmung und tatsächlicher Unterricht nicht zwangsläufig übereinstimmen müssen, sondern durch subjektives Empfinden abweichen können. Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten oder Auffälligkeiten dieser beiden Perspektiven festzustellen, befragten wir zehn Schüler, die bisher keine Erfahrung mit Inklusion im Unterricht machen konnten und zehn Schüler, die bereits Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt haben. Als Werkzeug wählten wir ein qualitatives Interview, um die jeweiligen Vorstellungen und Wahrnehmungen der Schüler vollständig erfassen zu können. Dabei verwendeten wir Fragen, die die verschiedenen Wahrnehmungen direkt und indirekt erfassen sollten. Zunächst wurden die Interviews von uns aufgenommen und im Anschluss niedergeschrieben und in Statistiken, auf die im Weiteren eingegangen wird, zusammengefasst. Die Vorstellungen der Schüler ohne Inklusionserfahrung hätten auch mit den theoretischen Ansätzen der Inklusion verglichen werden können, allerdings sind wir der Meinung, dass die Wahrnehmung der Schüler hinsichtlich der Umsetzung der inklusiven Schule, besser widerspielt, als die in der Literatur zu findenden Theorien. Genau aus diesem Grund haben wir uns für unser Forschungsthema entschieden. Die Schülerwahrnehmungen sind relativ und hängen nicht von bestimmten, in der Literatur beschriebenen, Theorien ab. Für unsere Umfrage wählten wir Kinder im Alter von 12 bis 15 Jahren, also Schüler der siebten bis neunten Klasse. Dieses Alter wählten wir aus, da die Schüler bis zur neunten Klasse oft noch keine theoretische Erfahrung gemacht haben, wie es beispielsweise in der Oberstufe vorkommt. So sind die Schüler noch unbeeinflusst von der Theorie und können nur ihre tatsächlichen praktischen Erfahrungen oder Vorstellungen beschreiben. Die untere Grenze von 12 Jahren wählten wir daher, da Kinder, die jünger sind, meist noch gar nichts mit dem Begriff Inklusion anfangen können, sodass wir die gewählte Altersspanne als optimal bewerten. Zudem befragten wir nur Schüler von Gymnasien, damit die Ergebnisse nicht durch variierende Schulformen abweichen können. Der Grund warum wir uns dabei für das Gymnasium entschieden, ist der, dass das Gymnasium im Gegensatz zur Oberschule noch immer viele Klassen enthält, die nicht inklusiv sind. So bekamen wir eine große Auswahl an Schülern ohne Inklusionserfahrung, jedoch auch genügend Schüler mit Inklusionserfahrung, sodass durch alle diese genannten Kriterien eine optimale Grundlage für unsere Umfrage geschaffen wurde.

Ergebnisse

Inklusion soll durch ein bestimmtes Konzept, das viele Vorbereitungen, Reflexionen, Helfer und Ähnliches benötigt, umgesetzt werden. Diese Umsetzung ist leider oft nicht so schnell möglich, wie zunächst gewollt und erwartet. Seit 2009 hat sich auch Deutschland durch die UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet[4], ein inklusives Schulsystem einzurichten. So hatten Lehrer und Eltern nun bereits einige Jahre Zeit, sich ihr eigenes Bild über die Inklusion zu verschaffen, das teilweise sehr realistisch oder optimistisch und manchmal auch immer noch etwas mit Vorurteilen belastet ist. Der Blickwinkel der Schüler, die die Inklusion bereits miterlebt haben, ist noch einmal ein ganz anderer. Aus diesem Grund ist dieser, zusammen mit dem Blickwinkel der Schüler ohne Inklusionserfahrung, sehr wichtig und spannend für diese Untersuchung. Durch die von uns geführte qualitative Umfrage haben wir einige Erkenntnisse gewonnen, was den Unterschied der eben genannten Perspektiven betrifft.

Im folgenden Diagramm werden die unterschiedlichen Meinungen von Schülern mit und ohne Inklusionserfahrung in Hinblick auf die von ihnen geäußerten Probleme der Inklusion veranschaulicht.

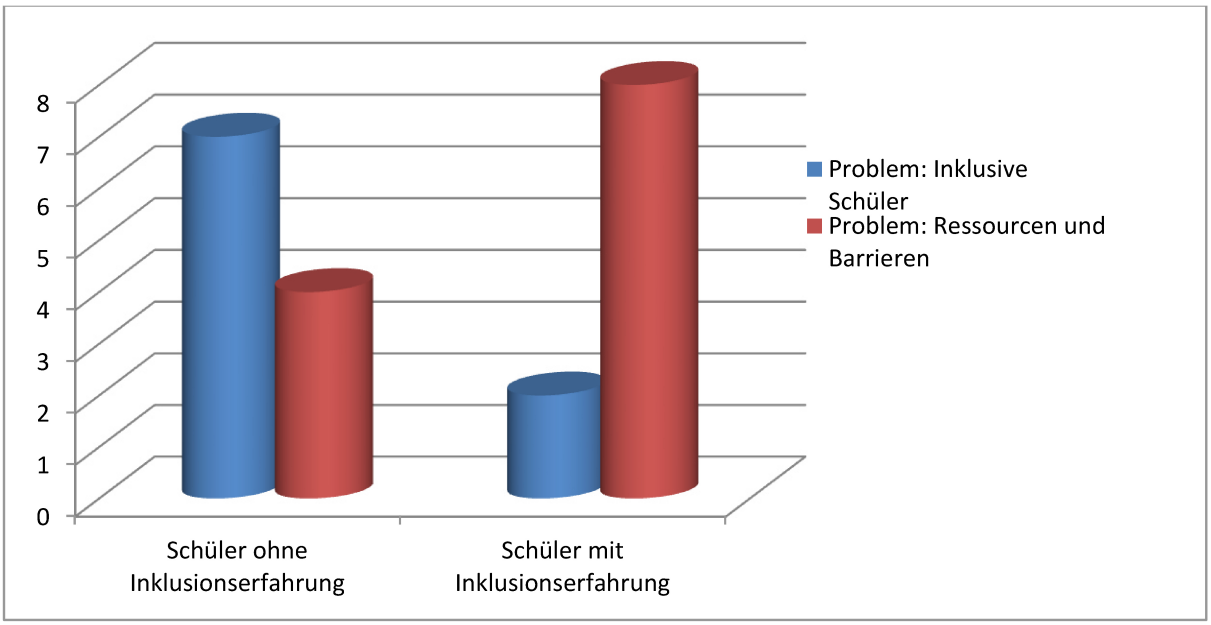


Abb. 1: Probleme der Inklusion aus Schülersicht

Schnell wird hier deutlich, dass Schüler ohne Inklusionserfahrung die Probleme in den inklusiven Schülern und ihrer Inklusion in die Klassengemeinschaft sehen, während inklusionserfahrene Schüler erlebt haben, dass es hauptsächlich Probleme mit Ressourcen und Barrieren gibt. So sagte eine Schülerin mit Inklusionserfahrung beispielsweise im Interview: „Es müssen erstmal Maßnahmen ergriffen werden, um eine gewisse

[4] Vgl. „In-Kraft-treten der Konvention“, UN-Behindertenrechtskonvention, URL: https://www.behindertenrechtskonvention.info/in-kraft-treten-der-konvention-3138/ [Stand 20.09.2017].

Barrierefreiheit zu schaffen. Es kann ja nicht sein, dass ein Schüler im Rollstuhl auf eine Schule ohne Fahrstuhl geht. Die Veränderungen verlangen zunächst mal viel Geld, das dafür aufgebracht werden muss. Wenn die Barrieren beseitigt wurden, müssen die Lehrer noch bestimmte Weiterbildungen machen, damit sie gut vorbereitet werden. Vielleicht müssen auch noch zusätzliche Lehrkräfte eingesetzt werden, falls es in einer Klasse mehr Probleme gibt den Unterricht so zu gestalten, dass alle davon profitieren.“ Diese Schülerin, wie auch viele weitere, spricht die Problematik des nicht vollständig umsetzbaren Prozesses der Inklusion an, da momentan noch bestimmte Ressourcen, wie beispielsweise finanzielle Mittel, zur Umsetzung fehlen. Die vielen Leistungen und Gelder, die für eine optimale Förderung aller Schüler benötigt werden, können nicht für alle Schulen ausreichend aufgebracht werden, sodass die Inklusion dadurch scheinbar ins Stocken kommt. Andere Schüler nehmen dieses gar nicht unbedingt wahr, sondern sehen eher die inklusiven Schüler als Problem. Die Antwort von Tom B., der bisher keine Erfahrungen mit Inklusion machte, auf die Frage, was Nachteile einer Inklusionsklasse sein könnten, repräsentiert diese Meinung sehr deutlich: „Man lernt bestimmt viel weniger, weil der Lehrer die Dinge so oft erklären muss bis alle sie verstanden haben. Durch das langsame Tempo kann dann weniger Stoff durchgenommen werden.“ Außerdem glaubt er, dass inklusive Schüler bevorzugt würden: „Der Lehrer behandelt die inklusiven Schüler bestimmt nicht so streng wie die anderen, weil es denen im Unterricht ja schon schwerer fällt.“ Bereits durch diese beiden Personen kann die Tendenz erkannt werden, dass es eine Menge Vorurteile gegenüber inklusiven Schülern gibt, die bei Schülern mit Inklusionserfahrung nur kaum oder nicht so stark ausgeprägt sind. Doch nicht nur das Extrem des Pessimismus gegenüber der Inklusion ist vertreten, sondern auch das Extrem des Optimismus, bei dem nicht feststeht, ob diese Einstellung vielleicht etwas zu naiv und unrealistisch ist. Ein Beispiel einer solchen Meinung liefert Anna K.: „Ich glaube, es gibt gar keine wirklichen Nachteile, weil man nur von den anderen lernen kann. Vielleicht kann es sein, dass man mal genervt ist, wenn nicht alles so funktioniert, wie es geplant war, aber ich denke, das taucht wahrscheinlich gar nicht so oft auf.“ Dieses Zitat stammt von einer Schülerin ohne Inklusionserfahrung und fällt somit aus dem bislang erkannten Schema, dass Schüler mit Inklusionserfahrung eher positiv und Schüler ohne Erfahrungen des inklusiven Unterrichts eher negativ eingestellt sind, heraus. Da diese Meinung in unserer Umfrage allerdings einen Einzelfall darstellt, betrachten wir diese als Ausnahme.

Im folgenden Diagramm wurden die Schülermeinungen hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit der aktuellen Situation dargestellt. Dabei bedeutet „zufrieden“, dass sie gerne in einer inklusiven bzw. nichtinklusiven Klasse sind, also in der Klassenform, in der sie sich zum Befragungszeitpunkt befinden.

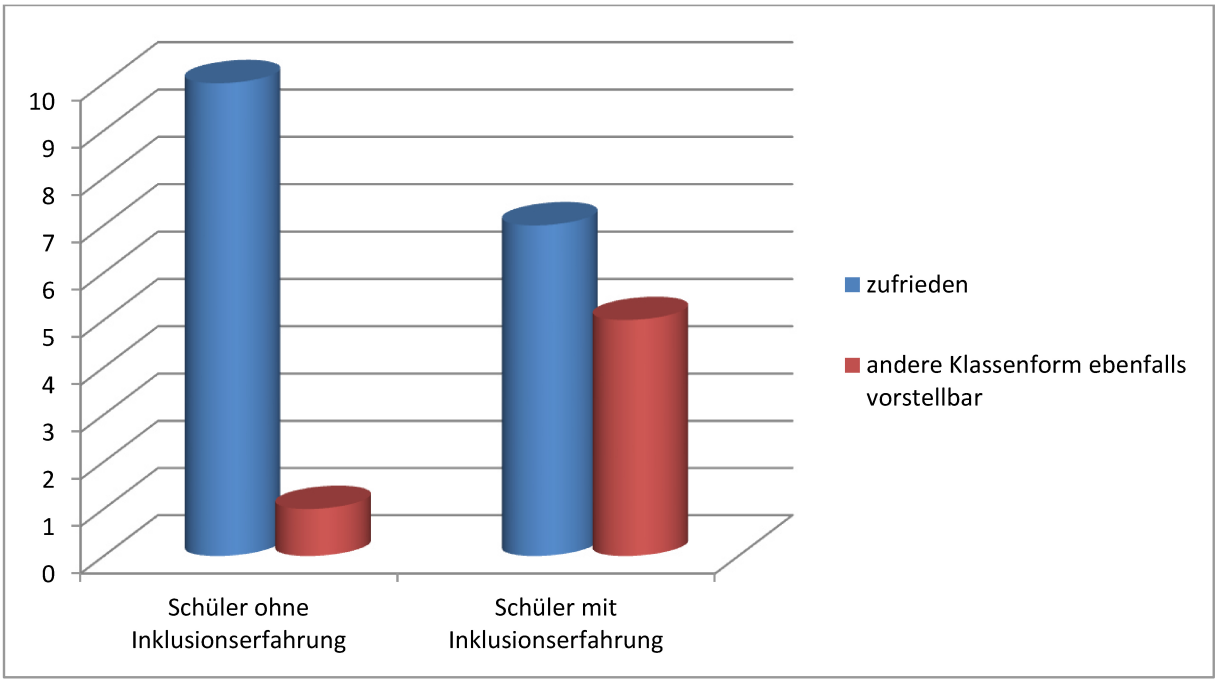


Abb. 2: Schülermeinungen zu ihrer aktuellen Situation

Die Summe der Säulenwerte kann die zehn befragten Schüler überschreiten, da einige Schüler sowohl eine nichtinklusive, als auch eine inklusive Klasse positiv bewerten würden, sodass ein Schüler bei beiden Säulen aufgeführt werden kann. Deutlich erkennbar ist bei dem Diagramm, dass Schüler ohne Inklusionserfahrung größtenteils auch nur eine nichtinklusive Klasse bevorzugen, während die Meinungen der Schüler mit Inklusionserfahrung weiter auseinandergehen.

Interpretation der Ergebnisse und Perspektiven

Im vorherigen Teil wurden viele Beobachtungen notiert und die durchgeführten Interviews verglichen. Nun sollen die Ergebnisse analysiert und mögliche Interpretationen aufgestellt werden. Festgestellt wurde, dass Schüler ohne inklusive Erfahrungen die Probleme eher in den inklusiven Schülern selbst sehen, als Schüler mit Inklusionserfahrung. Wenn noch keine Erfahrungen vorhanden sind, werden Inklusionsschüler häufig mit starken Defiziten in Verbindung gebracht, die folglich auch auf den Unterricht übertragen werden. Somit fehlt einigen Schülern die Vorstellungskraft, dass trotz dessen die Unterrichtsinhalte auf differenzierte Art und Weise zugänglich gemacht werden können, ohne dabei die Lerngeschwindigkeit zu beeinträchtigen. Durch inklusive Erfahrungen werden Vorurteile gegenüber Behinderungen und Mehrsprachigkeit abgebaut, sodass ein Großteil der Schüler mit Erfahrungen die Probleme nicht in den inklusiven Schülern sehen. Wie aus dem Diagramm (Abb.1) zu entnehmen, haben trotzdem zwei von zehn Schülern die Meinung

geäußert, dass inklusive Schüler ein Problem hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung darstellen. Dies könnte aus der Vielschichtigkeit der Behinderung, Mehrsprachigkeit, usw. resultieren. So gibt es beispielsweise verschiedene Behinderungen, bei denen die Inklusion unterschiedliche Schwierigkeitsgrade besitzt. Demnach kann ein gehörloses Kind mit den richtigen Ressourcen leichter inkludiert werden, als beispielsweise ein Kind mit starkem Autismus.

Die Ressourcen sind ein wichtiger Bestandteil der Inklusion. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass die Knappheit der Ressourcen häufig ein beachtliches Problem in den deutschen Schulen darstellt. Diese Ansicht teilt auch ein Großteil der Schüler mit Inklusionserfahrung unserer Umfrage. Sie erleben oft die finanziellen Probleme, die zum einen durch die benötigten Ressourcen und zum anderen durch die Schaffung der Barrierefreiheit entstehen. Durch die mangelnde Aufklärung von Schülern, die nicht mit Inklusion in Berührung kommen, besitzen diese kaum Wissen über die Thematik, sodass die Aspekte der Ressourcenknappheit und der Schaffung der Barrierefreiheit in den Hintergrund rücken, bzw. die mit dem Wissen einhergehende Vorstellungskraft fehlt. So sehen nur vier von zehn Schülern die Barrieren und mangelnden Ressourcen als ein Hauptproblem der Inklusion.

Ein weiterer Aspekt der Befragung war die veränderte Rolle des Lehrers bezüglich der Anforderungen und Schwierigkeiten der Inklusion. Im Idealfall werden die Lehrer durch Sonderpädagogen, Schulbegleitungen und Sozialhelfer im Unterricht unterstützt. Dieses Argument führten auch viele Schüler mit Inklusionserfahrung an, die größtenteils die Zusammenarbeit von Lehrern und Unterrichtsbegleitungen erlebten. So konnten sie die positiven Auswirkungen der Zusammenarbeit und die daraus folgende gelungene Inklusion bestätigen. Die Antworten der Schüler ohne Inklusionserfahrung zu dieser Fragestellung gehen weit auseinander. Ein Teil vertritt die Meinung, dass der Lehrer kaum Veränderungen durchläuft, da er die gleichen Unterrichtsinhalte vermitteln muss. Der Gedanke, dass Lehrer ihre Unterrichtsgestaltung gegebenenfalls anpassen oder die Methoden verändern müssen, wird dabei vernachlässigt, was auf die mangelnde praktische Erfahrung zurückzuführen ist. Der andere Teil geht von einer Überforderung der Lehrer aus. Diese Schüler bewerten den Übergang zu einer Inklusionsklasse sehr stark, sodass sich auch der Lehrer stark umstellen und sich der neuen Situation anpassen muss. Nicht nur der Umgang mit den inklusiven Schülern ist neu für den Lehrer, er muss sich auch Gedanken um die eventuell anders ausfallende Bewertung machen. Die Unerfahrenheit der Schüler wird durch die Uneinigkeit in den Antworten deutlich.

Auf die Frage, ob inklusive Schüler von Mitschülern anders behandelt werden, können keine allgemeinen Schlüsse gezogen werden, da die Antworten innerhalb der beiden Befragungsgruppen enorm variierten. Dies lässt sich ebenfalls auf verschiedene Arten von

Behinderungen und Mehrsprachigkeit zurückführen. So ist es beispielsweise bei einigen Behinderungen sehr unproblematisch, diese in die Klassengemeinschaft einzubinden, während andere Extreme eine besondere Behandlung fordern.

Am Ende unserer Umfrage kam die Frage auf, ob die Schüler mit ihrer jetzigen Klassensituation zufrieden sind, oder ob die jeweils andere Klassensituation ebenfalls vorstellbar ist. Das Diagramm (Abb.2) zeigt, dass die Zufriedenheit im Allgemeinen höher ist, wobei nur ein Schüler unter den Befragten ohne Inklusionserfahrung in eine inklusive Klasse wechseln würde. Da diese Schüler seit Beginn ihrer Schulzeit nur die nichtinklusive Klassensituation kennen, sehen sie diese als optimal an. Ihre Klasse ist für sie eine gewohnte Umgebung, in der sie sich sicher fühlen. Es ist möglich, dass die Sicherheit durch unbekannte Einflüsse, wie die inklusiven Schüler, gefährdet wird. Die Schüler mit Inklusionserfahrung sind geteilter Meinung. Zum einen finden es einige vorteilhaft, in einer Inklusionsklasse zu sein, da sie die Klasse als eine interessante Erfahrung sehen, durch die viele soziale Fähigkeiten entwickelt werden. Aufgrund eventueller Ängste und Unsicherheiten im Umgang mit inklusiven Schülern wären zum anderen einige gerne in einer nichtinklusiven Klasse.

Durch unsere Umfrage konnten wir erkennen, dass bei Schülern ohne Inklusionserfahrung häufig eine gewisse inklusionskritische Argumentation erfolgte, wie z.B. dass inklusive Schüler bevorzugt werden oder den Unterricht langfristig behindern. Diese Haltung ist mit vielen Vorurteilen belastet, die den Schülern durch die Gesellschaft nahegelegt wird.

Ziel sollte es demnach unter anderem sein, diese vorhandenen Vorurteile abzubauen. Die Schüler sollten ihre eigene Meinung über Inklusion entwickeln können, ohne dabei durch gesellschaftliche Vorurteile beeinflusst zu werden. Aufklärungsarbeiten in der Schule können dazu beitragen. So sollte das Thema Inklusion mit in den Unterricht einbezogen werden und auch einen wichtigen Aspekt darstellen. Dabei können Fallbeispiele einer erfolgreichen Inklusion behandelt werden, sodass die Schüler lernen, dass Inklusion auch problemlos ablaufen kann. Zudem sollen die Fallbeispiele zur Diskussion anregen, bei der die Schüler die Thematik selbst reflektieren und Meinungen bilden. Ihnen wird vor Augen geführt, dass inklusive Schüler nicht generalisiert werden können, sondern dass es eine Vielzahl von Behinderungen und Mehrsprachigkeit gibt, sodass die Schwierigkeiten der Inklusion variieren. Des Weiteren muss eine Aufklärung hinsichtlich der eigentlichen Probleme erfolgen. So sollte den Schülern veranschaulicht werden, dass nicht die inklusiven Schüler an sich das Hauptproblem darstellen, sondern die mangelnden finanziellen Mittel und die daraus resultierende Ressourcenknappheit, sowie die Barrieren, die in den Köpfen der Menschen existieren. Ebenfalls thematisiert werden sollte die Zusammenarbeit von verschiedenen Pädagogen innerhalb der Schule, die einen wichtigen Aspekt darstellt, um Inklusion gewährleisten zu können.

Eine besonders wichtige Maßnahme, um ein Kind in eine Regelklasse zu inkludieren, ist das Gespräch mit den Schülern. Die Lehrkräfte sollten diese ausreichend über die neue Situation informieren, um mögliche Fragen und Unsicherheiten zu klären. Somit werden die Schüler in kommende Umstrukturierungen einbezogen, um ihnen unter anderem mögliche Ängste vor der neuen Situation zu nehmen.
Durch eine erfolgreiche Aufklärung wird den Schülern die Inklusionsthematik näher gebracht, wodurch ihre bisherigen Ängste und Vorurteile abgebaut werden. Zudem sollten sich anschließend mehr Schüler ohne praktische Inklusionserfahrung vorstellen können, in einer inklusiven Klasse unterrichtet zu werden, da durch die Gespräche mit den Lehrkräften das Interesse an dieser Thematik und an neuen Erfahrungen geweckt wird.

Abschließendes Resümee

Mittels der durchgeführten qualitativen Interviews lässt sich die übergeordnete Fragestellung „Inklusion aus Schülerperspektive – Wie unterscheiden sich Wahrnehmung und Vorstellung von Schülern mit und ohne Inklusionserfahrung?“ eindeutig beantworten.
Schüler, die im praktischen Sinne noch keine Erfahrungen im Bereich Inklusion haben, besitzen häufig wenige Kenntnisse über diese Thematik, da ein Informations- und Aufklärungsmangel von Seiten der Schulen vorherrscht. Dies hat zur Folge, dass ohne inklusive Erfahrung eine pessimistischere und von Vorurteilen geprägte Sichtweise geäußert wurde. Aufgrund dieser Feststellung lassen sich die auseinandergehenden Meinungen von Schülern ohne Inklusionserfahrung und mit inklusiver Erfahrung zurückführen. Schüler mit Inklusionserfahrungen haben oft eine positiv funktionierende Inklusion miterlebt und beurteilen dies als ein erfolgreiches Konzept, bei dem alle Schüler einer Inklusionsklasse die Chance haben, davon zu profitieren und neue soziale Kompetenzen zu entwickeln. Gemäß den Interviews lassen sich vereinzelte Ausnahmen von Aussagen einiger Schüler, hinsichtlich der vorherigen Feststellungen, entnehmen. Dies lässt sich zum einen auf eine von Schülern erlebte, schwierig ablaufende Inklusion, zum anderen auf Schüler ohne Inklusionserfahrungen, die außerschulisch Interesse an der Thematik zeigen und sich eigenständig Kenntnisse aneignen oder im privaten Umfeld mit Inklusion konfrontiert werden, zurückführen.
Allgemein sind also wesentliche Unterschiede bezüglich der Probleme, die Inklusion aufwerfen, aber auch der Klassensituation und Anforderungen der Lehrkräfte, in der Wahrnehmung und Vorstellung bei Schülern mit und ohne inklusive Erfahrung zu erkennen.
Aufgrund der begrenzten Schülerbefragungen von zehn Personen, lassen sich keine endgültigen Schlüsse auf die Allgemeinheit schließen, allerdings sind klare Meinungstendenzen zu erkennen, die tendenzielle Ergebnisse für die Allgemeinheit gewährleisten. Gewisse Grenzen befinden sich in den Erhebungsinstrumenten. Da die

Schülersichtweisen von nur zwei Schulen ermittelt wurden, lässt sich nicht ausschließen, dass Inklusion an anderen Schulen detaillierter mit den Schülern besprochen und behandelt wurde, sodass sich nicht so erhebliche Meinungsunterschiede zwischen Schülern ohne und mit Inklusionserfahrungen aufweisen lassen.

In Hinblick auf die Zukunft, wäre es sinnvoll, den Aspekt der Aufklärung der Schüler näher in den Fokus zu setzten, egal ob sie mit Inklusion konfrontiert werden oder nicht. Da das Thema Inklusion sich immer weiter in den deutschen Schulen verbreitet, sollten die Schüler darauf vorbereitet werden, um Ängste und Vorurteile gemeinsam abzubauen. Dies hätte zur Folge, dass Schüler es leichter haben, in eine bestehende Klassengemeinschaft inkludiert zu werden, da Schüler ohne inklusive Erfahrung nicht mit einem unsicheren Gefühl in die neue Situation starten. Damit wäre eins der vielen Hindernisse hinsichtlich der erfolgreichen Inklusion leichter zu überschreiten.

Literaturverzeichnis

Bredow, Rafael; Hackenbroch, Veronika; Olbrisch, Miriam: „Der alltägliche Irrsinn an deutschen Schulen“, 2017, URL: http://www.spiegel.de/spiegel/inklusion-an-deutschen-schulen-der-alltaegliche-irrsinn-a-1146631.html, Stand 17.09.2017

„In-Kraft-treten der Konvention“, UN-Behindertenrechtskonvention, URL: https://www.behindertenrechtskonvention.info/in-kraft-treten-der-konvention-3138/, Stand 20.09.2017

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1

Diagramm „Probleme der Inklusion aus Schülersicht“, erstellt von Lara Munsch, Stand 13.09.2017

Abbildung 2

Diagramm „Schülermeinungen zu ihrer aktuellen Situation“, erstellt von Lara Munsch, Stand 13.09.2017

Wie beeinflusst inklusiver Schulsport die Persönlichkeit der Schüler/innen mit Beeinträchtigung? - *Felix Petersen und Jannik Heckmann*

Abstract

Da deutsche Schulen durch die UN-Behindertenrechtskonvention zur Inklusion verpflichtet sind, war das Ziel der vorliegenden Arbeit, den Einfluss des inklusiven Schulsports auf die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu untersuchen. Dazu wurde der inklusive Schulsport an einer Grundschule in Niedersachsen durch eine teilnehmende Beobachtung untersucht und mit Blick auf die Reaktionen einer Inklusionsschülerin in bestimmten Situationen analysiert. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass man die Persönlichkeit und insbesondere das Selbstkonzept der betroffenen Schüler/innen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen kann und die Auswahl an Sportarten und Spielformen eine entscheidende Rolle dabei spielen.

Einleitung

Zu Beginn unserer Arbeit standen unsere Überlegungen noch unter dem Thema „Inklusion im Schulsport- Chancen & Herausforderungen“. Aufgrund der Kombination aus Bewegung und sozialer Interaktion im Sport haben wir im Schulsport ein besonderes Potenzial gesehen, dass der Umgang miteinander, mit Blick auf die erfolgreiche Inklusion, innerhalb der Klasse gefördert werden kann. Sport ist Wettbewerb. Wettbewerb hat Sieg oder Niederlage als Konsequenz. Beide Situationen wirken sich auf unsere Gemütslage aus. Wir werden bestärkt in unseren Fähigkeiten oder müssen uns mit dem Scheitern auseinandersetzen. Aus dem Scheitern muss gelernt werden, es darf nicht aufgesteckt werden. Diese Prozesse können auch in der Gemeinschaft stattfinden, insbesondere bei Mannschaftssportarten. Demzufolge erfährt ein Sportler, wenn er einen Punkt erspielt, soziale Bestätigung und Anerkennung. Spezieller ist es, wenn in der Mannschaft ein Mitspieler ist, der aufgrund einer Behinderung eine deutlich geringere Leistungsfähigkeit besitzt. Wird er von seinen Mitspielern ausgegrenzt? Hat er überhaupt Chancen auf Erfolge im Leistungswettbewerb? Wie geht er mit den Herausforderungen im Sport um? Wird er vielleicht trotzdem ins Spiel eingebunden und hat Freude daran? Kann die Lehrkraft mit bestimmten Spielen beide Aspekte besonders fördern? Es sind Fragen, bei denen es nicht um physische, sondern um psychische Details geht. Wir wollen die Chancen und Herausforderungen auf die Persönlichkeit konkretisieren. Schließlich kann ich, Felix Petersen (Autor), aufgrund eigener körperlicher Behinderung nur bestätigen, wie wichtig eine gestärkte Persönlichkeit ist, um die besonderen Herausforderungen im Leben zu meistern. Resultierend daraus dreht sich diese Arbeit um die folgende Frage: Wie beeinflusst inklusiver Schulsport die Persönlichkeit der inklusiven Schüler/innen?

Sport und Persönlichkeit

Einen Zusammenhang zwischen Sport und der Persönlichkeit herzustellen ist sehr schwierig, da die Begriffe „Persönlichkeit“ und „Sport“ unscharf definiert sind. Wenn folglich von einem Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Sport gesprochen wird, ist auf den ersten Blick nicht klar, wo dieser genau besteht. Um dieses Problem zu lösen, möchten wir zunächst die beiden Begriffe näher erläutern.

Definition Sport

Im Allgemeinen ist Sport als ein vielfältiges soziales Phänomen ohne einheitliche Definition anzusehen. Allerdings hat Heinemann im Jahr 1998 vier konstitutive Merkmale gefunden, die seiner Aussage nach den Begriff „Sport“ ausmachen. Das erste Merkmal ist der Leistungsvergleich. Dabei geht es um einen Wettbewerb zwischen zwei oder mehreren Parteien, was bedeutet, dass die erbrachten Leistungen vergleichbar sein müssen. Beim zweiten Merkmal handelt es sich um ein sportartspezifisches Regelwerk, hiermit ist eine für die Sportart spezifische sozial organisierte Form des Umgangs mit dem eigenen Körper gemeint. Das dritte Merkmal beschäftigt sich mit dem Aspekt der Bewegung. Dies bezeichnet eine zielorientierte Form des Umgangs mit dem Körper zu dem Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse nötig sind. Der vierte und letzte Punkt ist die Unproduktivität. Das bedeutet, dass beim Sport keine Produkte oder Werke entstehen. Sport wird des Sportes Willen betrieben und nicht um ein Werk oder Produkt zu erschaffen. Zusätzlich zu den Merkmalen des Sports hat Heinemann noch verschiedene Sportmodelle herausgearbeitet, die unterschiedliche Sportarten klassifizieren können. Diese beginnen mit dem traditionellen Sportmodell, welches sich mit Amateursport, Vereinssport sowie Freizeit und Leistungssport wie z.B. Fußball oder Handball beschäftigt. Darauf folgt das professionelle Showsportmodell. Hier geht es um Hochleistungssport in populären Sportarten und Mediensport. In diesem Modell treibt man Sport, um damit Geld zu verdienen und/oder es vor einem Publikum zu präsentieren. Als Nächstes zählt Heinemann das expressive Sportmodell auf, das sich beispielsweise mit Abenteuer- und Risikosport beschäftigt, allerdings sind auch Sportarten wie Skifahren, Tanzen oder Radfahren Bestandteil dieses Modells. Im Anschluss daran wird das funktionalistische Sportmodell genannt, welches sich mit Gesundheitssport wie z.B. Yoga oder ein auf Gesundheit ausgerichtetes Training in einem Fitnessstudio befasst. Das letzte Modell behandelt die traditionelle Spiel- und Sportkultur, dabei ist die Wiederbelebung und Pflege von historischen Wettkampfformen wie z.B. Booßeln gemeint. Generell ist zu dieser Thematik hinzuzufügen, dass nicht jedes der zuvor erwähnten Merkmale in jedem der Modelle zu finden ist. Beispielsweise ist die Unproduktivität im professionellen Showsportmodell nicht gegeben. Einzig im traditionellen Sportmodell sind alle Merkmale des Sports wiederzufinden.

Abschließend ist noch zu sagen, dass die Abgrenzung zwischen den Modellen nicht immer eindeutig ist und nicht jede Sportart exakt einem Modell zugeordnet werden kann.[1]

Definition Persönlichkeit

Da wir uns mit der Persönlichkeit in Bezug auf Sport beschäftigen, ist es sinnvoll, sich auf die Erkenntnisse der Persönlichkeitspsychologie zu beziehen. Hier gibt es zwar viele verschiedene Ansätze[2], die sich allerdings in einigen Punkten überschneiden. Im Allgemeinen wird die Persönlichkeit in den Theorien als Menge von Persönlichkeitsmerkmalen definiert, die zum einen zeitstabil und zum anderen interindividuell sind. Zeitstabilität bedeutet in diesem Kontext, dass sich einige Persönlichkeitsmerkmale mittelfristig (über mehrere Monate, nicht zwangsläufig Jahre) in bestimmten Situationen wiederholt zeigen. In wiederkehrenden Situationen zeichnet sich bei einer Person ein Verhaltenskorrelat ab, welches für einen mittelfristigen Zeitraum konstant ist.[3] Interindividualität bezeichnet hier, dass sich Persönlichkeitsmerkmale zwischen einzelnen Individuen unterscheiden. Dementsprechend zeigt eine Person ein in gewissen Situationen für sie typisches Verhaltenskorrelat, das sich von dem ihrer Mitmenschen unterscheidet. Des Weiteren lässt sich die Menge der Persönlichkeitsmerkmale systematisch ordnen. In einer solchen Ordnung wird in der Persönlichkeitspsychologie in mindestens vier Klassen von Persönlichkeitskonstrukten klassifiziert. In der ersten Klasse geht es um die genetische Ausstattung und körperliche Erscheinung wie z.B. Genotypen und Konstitutionstypen. Die Temperaments- und Persönlichkeitseigenschaften bilden eine weitere Klasse. Persönlichkeitseigenschaften sind beispielsweise Neurotizismus, Offenheit oder Extraversion (Vgl. Big Five), bei Temperamentseigenschaften handelt es sich um Emotionen wie Angst, Ärger oder Aggression. Ein weiterer Bereich befasst sich mit den Leistungsmerkmalen, insbesondere mit den kognitiven und körperlich-motorischen Fähigkeiten. Die letzte Klasse behandelt die selbst- und umweltbezogenen Kognitionen. Diese gliedert sich in Handlungseigenschaften, Bewertungsdispositionen und selbstbezogene Kognitionen. Bestandteil der selbstbezogenen Kognition ist unter anderem das Selbstkonzept, auf das wir im Folgenden näher eingehen wollen, da es in der sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung besondere Aufmerksamkeit erhält. Das Selbstkonzept beinhaltet das Wissen über persönliche Stärken bzw. Schwächen, Eigenschaften und Emotionen.[4][5]

3.3 Selbstkonzept

3.3.1 Funktionalität und Struktur vom Selbstkonzept

[1] Vgl.: Einführung in die Soziologie des Sports.
[2] Vgl.: Psychologie der der Persönlichkeit
[3] Vgl.: Psychologie der Persönlichkeit, Lexikon der Persönlichkeit,
[4] Vgl.: Psychologie der Persönlichkeit, Lexikon der Persönlichkeit, Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung, Differenzielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung.
[5] Vgl.: Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport, S.19 ff.

Die Ausbildung eines ausdifferenzierten positiv-realistischen Selbstkonzeptes ist ein entscheidender Baustein einer guten Persönlichkeitsentwicklung. So ist es eine der zentralen Entwicklungsaufgaben auf dem Weg zu einem handlungsfähigen Subjekt. Von Interesse für eine Schulsportintervention ist das Selbstkonzept aufgrund der hohen Plastizität gewisser Persönlichkeitsmerkmale.[6] So besteht die Möglichkeit über den Schulsport durch Beeinflussung der Selbstwahrnehmung eines/r Schülers/in die Persönlichkeitsentwicklung zu beeinflussen. Die Steuerungsmöglichkeit ist alleine aufgrund des Zeitrahmens beschränkt. Damit wir das Selbstkonzept in Beziehung zum Schulsport setzen können, ist dieses genauer zu definieren. Es gibt verschiedene Definitionen. Wir gehen von der Definition aus, dass das Selbstkonzept alle Sichtweisen umfasst, die eine Person über sich selbst hat. Die Sichtweisen sind nicht begrenzt. Bedeutet, dass es sowohl innere als auch äußerliche Merkmale sein können, die sich selbst zugeschrieben werden. Die Einstellung zur eigenen Person besteht aus drei Komponenten. Die Beschreibung einer Fähigkeit ist eine. Jedoch kann die Beschreibung kaum von der zweiten Komponente, der Bewertung, getrennt werden. In der Regel ist bei einer Beschreibung eines Attributes direkt eine Bewertung involviert, wenn dieses beispielsweise mit anderen Personen verglichen wird. Die konative, dritte Komponente des Selbstkonzeptes hat Konsequenzen auf das Verhalten der Person. So hat die Person ein gewisses Bild von sich und folgert aus diesem eigene Zukunftsabsichten, wodurch Verhaltensweisen in bestimmten Situationen beeinflusst werden. Grundsätzlich hat das Selbstkonzept entscheidenden Anteil an der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, und es lassen sich auch Vorhersagen zu Verhaltensweisen in bestimmten Situationen machen. Damit in der Tat Verhaltensvorhersagen getroffen werden können, muss davon ausgegangen werden, dass die Struktur vom Selbstkonzept multidimensional ist. Im Detail ist zwar ein generelles Selbstkonzept existent, jedoch sind diesem viele kleinere untergeordnet. Nach Shavelson hat das Selbstkonzept eine klare und hierarchisch aufbereitete Struktur.[7] Er untergliedert das generelle Selbstkonzept in ein akademisches und ein nicht-akademisches Konzept. Das nicht-akademische Selbstkonzept wird wiederum in soziales, emotionales und physisches Selbstkonzept differenziert. Jede Dimension hat Auswirkung auf das generelle Selbstkonzept, wobei diese von unten nach oben abnimmt, was bedeutet, dass beispielsweise das soziale Selbstkonzept einen geringen Einfluss auf das generelle Selbstkonzept hat als das nicht-akademische Selbstkonzept, da es diesem untergeordnet ist. Folglich nimmt die Stabilität des Selbstkonzeptes von oben nach unten ab und positive oder negative Erlebnisse im Sportunterricht haben nur einen begrenzten Einfluss auf das allgemeine Selbstkonzept, aber der Einfluss besteht. Wie hoch dieser ist, ist auch von persönlichen Interessen abhängig.

[6] Vgl.: Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport, S.37.
[7] Vgl.: Review of Educational Research, S.46 & s. 407-441.

Identifiziert sich eine Person mit dem Sport, ist die Auswirkung höher, musiziert ein Schüler lieber, haben sportliche Leistungen geringere Relevanz für das Selbstkonzept. Zusammenfassend spricht man deswegen auch nicht von einem Selbstkonzept, sondern von vielen. Bei erfolgreichen sportlichen Leistungen wird zwangsläufig die Einschätzung der eigenen physischen Fähigkeiten positiver ausfallen, nicht aber wird das Selbstbild der Mathematik verändert werden.[8] Es stellt sich noch die Frage: Wie sieht das optimale Selbstkonzept aus? Die Fachleute (z.B. Weiss&Horn 1990) sind sich an Hand von Studien einig, dass eine negative Selbsteinschätzung beziehungsweise ein Unterschätzen der eigenen Fähigkeiten nicht förderlich ist. Denn dies führt zu Leistungsängsten, Angst vor dem Versagen, was das Erlernen behindert. Eine hohe Einschätzung der eigenen Fähigkeiten führt zu einer höheren Leistungsmotivation, jedoch besteht im Falle der maßvollen Überschätzung nach anderen Studien die Gefahr mangelnder Empathie und erhöhter Gewaltbereitschaft. Somit sollte insgesamt ein positiv-realistisches Selbstkonzept angestrebt werden.[9]

Quellen des Selbstkonzeptes

Für eine zielgerichtete Intervention auf das Selbstkonzept ist es notwendig zu verstehen, wodurch das Selbstkonzept beeinflusst wird. Im Wesentlichen geht es darum, wie der Aufbau von Wissen funktioniert, da das Selbstkonzept als Wissen über sich selbst angesehen wird. Dementsprechend wird die Entwicklung des Selbstkonzeptes auf Theorien der menschlichen Informationsverarbeitung zurückgeführt. Nach Filipps werden die Informationsursprünge in fünf Quellen kategorisiert.[10] Diese lauten direkte und indirekte Prädikatenzuweisung, komparative, reflexive und ideationale Prädikatenselbstzuweisung. Die direkte Prädikatenzuweisung geht aus der Interaktion mit anderen Personen in Form von direkter Rückmeldung hervor. Dies impliziert eine Zuweisung von Eigenschaften, die die Person in ihr Selbstkonzept integriert. Die Integration erfolgt zwar nicht unreflektiert, dennoch werden wiederholt zugewiesene Attribute, vor allem wenn sie von nahestehenden Personen (Freunde, Familie) kommen, in das Selbstkonzept aufgenommen und als wahr angesehen. Beispielsweise kann sich ein sportliches Kind selbst für unsportlich halten, wenn es immer wieder negative Rückmeldungen bezüglich der sportlichen Leistung bekommt.

Bei der indirekten Prädikatenzuweisung weist sich die Person durch Verhaltensbeobachtung seiner Interaktionspartner Eigenschaften zu. Diese Zuweisungen laufen meist nonverbal ab, folglich sind integrative Schlussfolgerungen erforderlich. Wenn die Reaktionen von nahestehenden Personen gezeigt werden, verstärkt sich dieser Effekt ebenfalls. Ein Beispiel

[8] Vgl.: Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport, S.38-43.
[9] Vgl.: Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport, S.53 ff.
[10] Vgl.: Selbstkonzept-Forschung, S. 129-153.

hierfür sind Schüler/innen, die bei Mannschaftssportarten von den anderen sehr stark ins Spiel eingebunden werden und dadurch schlussfolgern, dass sie sportlich begabt sind.
In der komparativen Prädikaten-Selbstzuweisung schreibt man sich selbst Prädikate zu, indem man sich mit seinem Umfeld hinsichtlich bestimmter Merkmale vergleicht. Insofern Kriterien für die Bewertung der eigenen Handlungen fehlen, wird bevorzugt auf einen Vergleich zurückgegriffen. Die eigene Einstufung hängt entscheidend von den Referenzpersonen ab. Gemeint ist damit, dass man sich beispielsweise in einer leistungsstarken Klasse negativer einschätzt als in einer leistungsschwachen.
Die Quelle der reflexiven Prädikaten-Selbstzuweisung basiert auf der Beobachtung des eigenen Verhaltens. Selbstbezogene Informationen werden aus der Reflexion des eigenen Handels bezogen und die Wahrnehmung des inneren Befindens führt zu einer Prädikatenzuweisung. Auch aus bereits vorhandenen selbstbezogenen Informationen können neue Erkenntnisse über sich gewonnen werden. Dieser Prozess nennt sich ideationale Prädikaten-Selbstzuweisung. Erinnerungen werden rekonstruiert, um anhand dieser die eigenen Fähigkeiten zu evaluieren und auf bisher unbekannte Veranlagungen zu schließen. Außerdem können mögliche Zukunftsmodelle verwendet werden, die man entweder anstreben oder vermeiden möchte. Die Zukunftsmodelle dienen als Bewertungsgrundlage für die aktuelle Selbsteinschätzung und vermitteln zwischen Selbstkonzept, Motivation und Verhalten.[11]

Zusammenhang zwischen Schulsport und Persönlichkeit

Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist die Beziehung zwischen Schulsport und Persönlichkeit herauszustellen. Bei der Persönlichkeit nehmen wir, wie zuvor erläutert, Bezug auf das Selbstkonzept. Die soziologische Spezifikation des Sports und die Definition des Selbstkonzeptes bringen allerdings das Problem mit sich, dass sie keine konkreten Anhaltspunkte liefern, von denen man auf eine psychologische Auswirkung von sportlicher Betätigung auf die Persönlichkeit schließen könnte. Um einen Zusammenhang zwischen Sport und Persönlichkeit zu finden, müssen die Begriffe noch weiter eingegrenzt werden. Betrachtet man den Schulsport etwas genauer, stellt man fest, dass dieser pädagogisch angeleitet, zu einem festgelegten Zeitpunkt und in einer heterogenen Gruppe stattfindet. Zudem sind auch die ausgeführten Sportarten nicht frei wählbar. Daraus leitet sich die Annahme ab, dass der Schulsport eine andere Wirkung auf das Selbstkonzept hat als z.B. der Vereinssport. Das Ziel ist jetzt, bei Aussagen zu (Schul-)Sport und Selbstkonzept möglichst genaue Angaben darüber zu treffen, welche sportliche Aktivität, in welcher Form ausgeführt wird und welche Wirkung von genau dieser sportlichen Aktivität ausgehen soll. Fakt ist: Wenn der Schulsport das Selbstkonzept beeinflusst, bezieht sich dieser Einfluss auf

[11] Vgl.: Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport, S.44 ff.

das physische Selbstkonzept, bestehend aus sportlicher Kompetenz und körperlicher Erscheinung. Das physische Selbstkonzept ist eine von vielen Dimensionen, die im Nexus mit dem generellen Selbstkonzept stehen. Bisher haben wir uns mit allgemeinem Schulsport beschäftigt. Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention wird der Aspekt der Inklusion auch im Schulsport wichtig, weshalb wir den Fokus auf den inklusiven Schulsport legen wollen. Alle diese Überlegungen führten uns, nach einer Optimierung, zu der Frage: Welchen Einfluss hat inklusiver Schulsport auf das Selbstkonzept der Schüler/innen mit Beeinträchtigung? Um der Beantwortung dieser Frage näher zu kommen, werden wir unsere Beobachtungen aus inklusivem Schulsport im nächsten Kapitel ausführen.

Analyse von inklusivem Schulsport

Um inklusiven Schulsport beobachten zu können, haben wir eine längere Zeit nach einer Schule gesucht, die den Schulsport inklusiv umsetzt. Fündig sind wir an einer Grundschule in Niedersachsen geworden. Hier werden am Mittwoch in der Zeit von 11:55 Uhr bis 13:10 Uhr zwei vierte Klassen gemeinsam im Fach Sport unterrichtet. Die Gruppe setzt sich aus insgesamt 48 Kindern zusammen, hiervon haben einige Kinder Förderbedarf, ein Mädchen hat Trisomie 21 und die Schülerin Susanne (Name geändert) hat eine Hüftfehlstellung, die dazu führt, dass sie das linke Bein nachzieht und ihre Füße extrem nach innen ausgerichtet sind. Diese Fehlstellung hindert sie zwar nicht am Laufen, dennoch ist gut zu erkennen, dass sie deutlich langsamer unterwegs ist als ihre Mitschüler/innen. Trotz ihrer Fehlstellung hat man sich an ihrer Schule nie die Frage gestellt, ob sie am regulären Sportunterricht teilnehmen kann, was sehr löblich ist. Denn wenn man sich diese Frage gestellt und Susanne im ungünstigsten Fall sogar aus dem regulären Sportunterricht herausgenommen hätte, hätte man ihr damit vor Augen geführt, dass sie anders ist als ihre Mitschüler/innen. Zudem würde ein Ausschluss aus dem gemeinsamen Sport Susanne ein Gefühl von Unzulänglichkeit und mangelnder Sportlichkeit vermitteln, welches ihr den Spaß am Sport rauben könnte. In Zukunft wäre es dann denkbar, dass sich diese Empfindung verfestigt und sie anfängt zu glauben, keinen Sport machen zu können. In diesem Fall würde ihre Hüftfehlstellung ihr sogar als Ausrede dienen, um keinen Sport machen zu müssen.

Insgesamt haben wir die Gruppe in fünf Sportstunden in vielen verschiedenen Situationen beobachtet. In einigen Situationen fiel gar nicht auf, dass Susanne eine Beeinträchtigung hat. Aber die Situationen, in denen es auffällig war, bieten gute Ansätze für unsere Analyse. Die erste dieser Situationen war in der zweiten von uns beobachteten Stunde. Auf dem Plan stand in dieser Stunde das Spiel „Schwänzchenfangen“, welches wie folgt funktioniert: Jede/r Spieler/in bekommt ein Tuch, das zur Hälfte hinten in die Hose gesteckt wird. Die Spieler/innen bewegen sich frei durch die Halle und versuchen, sich die Tücher gegenseitig zu „klauen“ und das eigene Tuch zu verteidigen. Die „geklauten“ Tücher werden genau wie das Erste zur Hälfte in die Hose gesteckt. Wer am Ende die meisten Tücher gesammelt hat,

gewinnt. Hier war Susanne, wie in fast jeder Situation, anzumerken, dass sie sehr lebensfroh und bewegungsfreudig ist. Allerdings wurde in diesem sehr laufintensiven Spiel auch deutlich, dass sie ihren Mitschüler/innen gegenüber deutliche Geschwindigkeitsnachteile hat, was zu einem sehr schnellen Verlust ihres Tuches führte. Bei dem Versuch sich ein neues Tuch zu ergaunern, scheiterte sie meist und wenn sie Erfolg hatte, wurde ihr das neu gewonnene Tuch binnen weniger Sekunden weggeschnappt. Legt man an diese Situation die Schablone der komparativen Prädikaten-Selbstzuweisung an, liegt der Schluss nahe, dass Susanne gefrustet war. Zu einem Zeitpunkt, wo die besten Sportler der Gruppe schon drei oder vier Tücher gesammelt hatten, stand sie ohne Tuch da. Sobald sie anfängt, Situationen wie diese zu durchdenken und sich aktiv mit ihren Mitschülern/innen zu vergleichen, wird sie sich selbst das Prädikat „langsam“ zuweisen. Die Bezugsgruppe besteht in diesem Fall aus ihren Mitschüler/innen, die zu einem sehr großen Teil schneller sind als sie, was zu einer negativen Prädikaten-Selbstzuweisung führt. Das gute an dieser Spielform war allerdings, dass man auch bei Verlust des eigenen Tuches weiterhin mitspielen durfte, sodass sie nicht gezwungen wurde, eine Pause zu machen, was schneller dazu geführt hätte, dass sie über die oben beschriebenen Probleme nachdenkt. Das Jagen nach einem neuen Tuch hat Susanne sehr viel Spaß gemacht und zumindest nach unserem Eindruck die Frustration nicht aufkommen lassen.

Nach ungefähr zehn Minuten änderte der Lehrer Herr Müller (Name geändert) die Spielregeln leicht ab. Die Gruppe wurde in vier gleichgroße Teams aufgeteilt, die mit Parteibändchen markiert und mit einem farblich zu den Parteibändchen passenden Reifen in einer Hallenecke ausgestattet wurden. Alle Tücher wurden in der Hallenmitte gesammelt und die einzelnen Teams in „Klauer“ und „Läufer“ unterteilt. Die Läufer hatten die Aufgabe, die Tücher aus der Mitte in den Reifen des eigenen Teams zu bringen, die Klauer sollten dies verhindern, indem sie die Tücher klauen und zurück in die Mitte bringen. Das Spiel endete, wenn alle Tücher aus der Mitte in einen Reifen gebracht wurden. In der ersten Runde war Susanne eine Klauerin und das Bild war wie in der vorherigen Spielform. Susanne hat es nicht geschafft, ein Tuch von einem/r Mitschüler/in zu klauen, da alle vor ihr flüchten konnten. Dennoch war sie dauerhaft in Bewegung und hat nicht aufgehört, nach den Tüchern zu jagen. In der zweiten Runde war Susanne eine Läuferin. Hier hatte sie ihr erstes Erfolgserlebnis. In einem kurzen Moment, in dem kein Klauer der anderen Teams aufmerksam war, konnte Susanne ein Tuch bis zu dem Reifen ihres Teams bringen. Kurze Zeit später gelang ihr dies erneut, indem alle Läufer ihrer Mannschaft geschlossen mit Tüchern in der Hose in Richtung Reifen gelaufen sind und Susanne mit etwas Glück bis zum Reifen durchlaufen konnte. Diese Erfolgserlebnisse stimmten sie fröhlich, sie freute sich über ihren Erfolg und erntete zusätzlich Lob von ihren Teammitgliedern, was auf eine direkte Prädikatenzuweisung schließen lässt. Hier geht es um eine Prädikatenzuweisung durch

direkte Rückmeldungen von Mitmenschen und genau das ist in dieser Situation passiert. Durch das wiederholte Lob ihrer Mitschüler/innen schließt sie daraus, dass sie gut ist und bekommt Vertrauen in ihre läuferische Qualität, was zur Zuweisung des Prädikats „schnell“ führt. Es lag die Situation vor, dass sie sich unserem Eindruck nach selbst einmal das Prädikat „schnell“ und einmal das Prädikat „langsam“ zugeordnet hat. Aber wie kann jemand gleichzeitig schnell und langsam sein? Dies ist kein logischer Konsens. Folglich stellt sich die Frage, wie differenziert die Selbstzuweisung bei Susanne erfolgt. Es steht außer Frage, dass die Erfolgserlebnisse in dieser Spielform nicht aus ihrer Schnelligkeit resultieren, sondern viel mehr aus ihrem Willen, Mut und einer gewissen Spielintelligenz. So hat sie einen Moment erwischt, indem die Mitglieder der gegnerischen Teams unaufmerksam waren. Durch ein weiteres Spiel, welches wir im Unterricht beobachtet haben, konnten wir uns bestätigen, dass sie ihre Schnelligkeit realistisch einschätzen kann.

In einer anderen Sportstunde wurde mit den Schülern/innen Brennball gespielt. Auf eine Erklärung des allseits bekannten Spiels verzichten wir an dieser Stelle. Susannes Mannschaft ist im ersten Durchgang Läufer gewesen. Als sie schließlich werfen sollte, arbeitete sie mit einem Überraschungseffekt. Statt den Ball zu werfen, ließ sie ihn fallen. Die gegnerische Mannschaft war für einen kurzen Moment irritiert. Aus weiteren Beobachtungen wurde ihre limitierte Wurfqualität deutlich. Es besteht die Möglichkeit, dass sie ihre Fähigkeit im Werfen durchaus gut einschätzen kann. Denn ansonsten hätte sie wahrscheinlich den Ball geworfen und nicht abgelegt. Dies ist ein Indiz für ein realistisches physisches Selbstkonzept. Nachdem sie den Ball ablegte, lief sie los und schätzte ihre Schnelligkeit beziehungsweise die Situation falsch ein, sie wurde verbrannt. Obwohl es sehr knapp war, bevorzugte die Lehrkraft trotz körperlicher Einschränkung Susanne nicht. Sie ging ehrlich mit ihr um. Dies ist von Bedeutung, um eine richtige Selbsteinschätzung zu fördern. So erfuhr Susanne durch die indirekte Prädikatenzuweisung, dass sie ihre Schnelligkeit im Zusammenhang mit der Spielsituation falsch einschätzte. Trotz des Misserfolges lief sie mit einem Lächeln zurück zur Schlange, sie konnte den Rückschlag verkraften und hatte auch wie beim „Schwänzchenfangen“ Spaß an diesem Spiel. In einem der nächsten Durchgänge schaffte sie es, ohne verbrannt zu werden, ins Ziel zu laufen. Das Erreichen dieses Erfolges gelang ihr, indem die Schülerin vorsichtig von Matte zu Matte lief. Sie benötigte mehrere Würfe ihrer Mannschaftskollegen. Die Vorsicht bewahrte sie, obwohl einige Mitschüler/innen weiterliefen und sie überholten, diese waren eher im Ziel. Aufgrund komparativer Prädikaten-Selbstzuweisung konnte sie sich selbst als langsam einschätzen. Dennoch war sie in keinerlei Hinsicht beunruhigt, sondern holte einen Punkt für ihr Team. Als sie ins Ziel einlief, freuten sich die Mitschüler/innen mit Susanne. Sie erfuhr durch die nonverbale Reaktion ihrer Mannschaft und der Tatsache des Erfolges durch eine indirekte Prädikatenzuweisung, dass sie spielintelligent ist. Die Spielintelligenz steht nicht im Zusammenhang mit ihrer

körperlichen Behinderung, doch sie soll sich nun mal nicht nur auf diese in ihrem physischen Selbstkonzept reduzieren. Nur dann hat sie ein realistisch-positives Selbstbild.
Im nächsten Abschnitt vom Brennball tauschten die Mannschaften ihre Aufgaben. Zuvor sollte ihr Team ohne verbrannt zu werden von Matte zu Matte ins Ziel laufen, nun müssen sie möglichst schnell den geworfenen Ball in einen Kasten befördern. Wird der Ball in den Kasten geworfen und ist simultan ein Läufer vom Gegner nicht auf einer Matte, konnte dieser erfolgreich „verbrannt" werden. Auch hierbei zeigte sie eine hohe Spielaktivität. Sie lief vielen Bällen hinterher, obwohl ihre Chance gering war, einen Ball zu erlaufen. Immer wieder war sie in Laufduellen mit ihren Teamkameraden, die sie verlor. Durch komparative Prädikaten-Selbstzuweisung erfuhr sie auch hier ihre verminderte Schnelligkeit. In wenigen Spielsituationen konnte Susanne aufgrund ihrer Handlungsschnelligkeit und einer guten Positionierung die Bälle eigentlich ergreifen, jedoch kam ihr immer knapp dieselbe Schülerin zuvor. Diese warf den Ball anschließend in Richtung des Kastens. Über die indirekte Prädikatenzuweisung machte diese Susanne deutlich, dass sie nicht so gut werfen kann. Es ist kaum vorstellbar, aber Susanne verlor in keiner Weise ihre Spielfreude. Diese Aussage ist insofern einzuschränken, da wir nicht Kenntnis von ihrer tatsächlichen Gemütslage hatten. Für uns war es lediglich aus ihrer nonverbalen und auch verbalen Kommunikation ersichtlich. Verbal kommunizierte sie, indem ihre Mitschüler/innen durch sie motiviert wurden. Letztlich hat sie doch noch eine Ballaktion bekommen. Eine andere Mannschaftskollegin überließ ihr trotz gewonnenem Laufduell ihrerseits den Ball. Durch diese nonverbale Kommunikation wurde ihr in Bezug auf ihr Selbstkonzept indirekt suggeriert, dass ihre sportliche Leistung auch anerkannt und respektiert wird.
Auf Brennball folgte in der Stunde unmittelbar Völkerball. Auch in diesem Fall möchten wir auf eine Regelerklärung des weitestgehend bekannten Spiels verzichten. Dabei hatte Susanne es sehr schnell verstanden, sich zwischen ihren Teamkollegen clever im Raum zu bewegen und so nicht von den Würfen des gegnerischen Teams getroffen zu werden. Hier ist davon auszugehen, dass dieses Verhalten mit dem Wissen, um ihre mangelnde Wurffähigkeit zusammenhing. Später stellte sich ebenfalls heraus, dass sie beim Fangen von zugeworfenen Bällen Probleme hat, was einen weiteren Grund für die eher zurückhaltende Spielweise von Susanne darstellt. Als ein Großteil ihrer Mitspieler/innen bereits getroffen war und entsprechend außerhalb des Spielfeldes stand, wurde es für Susanne vermehrt schwieriger den Würfen des gegnerischen Teams auszuweichen und sie wurde getroffen. Ab diesem Zeitpunkt stand Susanne beinahe teilnahmslos am Spielfeldrand. Die wurfgewaltigeren Mitspieler/innen ihrer Mannschaft warfen sich die Bälle zu und für Susanne blieb kaum ein Ball über. Dies hatte auf ganzer Linie einen negativen Effekt auf ihr Selbstkonzept. Dadurch, dass ihre Teamkollegen/innen ihr kaum Bälle zugeworfen haben, wurde ihr durch die indirekte Prädikatenzuweisung das Prädikat „schlechte Werferin"

zugewiesen. Aufgrund der langen Standzeit bestand die Möglichkeit, sich mit anderen zu vergleichen und dementsprechend zu bemerken, dass andere Mitspieler/innen viel aktiver sind, sich Bälle schnappen, gegenseitig zuwerfen und immer wieder auch Mitglieder des gegnerischen Teams abwerfen können. Dies führte bei ihr aufgrund der komparativen Prädikaten-Selbstzuweisung ebenfalls zu der Einstufung „schlechte Werferin". Der einzige Ball, der Susanne übergeben wurde, endete in einem deutlich gescheiterten Wurfversuch ihrerseits. Zwar sprach der übergebene Ball eines Mitschülers dafür, dass ihr Beitrag zum Team gewürdigt wurde, dennoch wurden die zuvor aufgeführten Zuweisungen durch den gescheiterten Wurfversuch noch verstärkt. Diese Zuweisungen führen bei der Ausbildung eines Selbstkonzeptes weit weg von dem angestrebten positiv-realistischem Selbstkonzept und hin zu einem negativen Selbstkonzept, was zu Leistungsängsten und Angst vor dem Versagen führt.

Fazit

Zusammenfassend ist die Forschungsfrage so zu beantworten: Der Einfluss des inklusiven Schulsports auf die Persönlichkeit der Schüler/innen mit Beeinträchtigung ist begrenzt. Dies erschließt sich aus unseren Literatur-Recherchen. Zwar ist die Wirkung auf das physische Selbstkonzept groß, dieses ist jedoch nur ein kleiner Bestandteil des generellen Selbstkonzeptes. Daraus hergehend fällt die Wirkung auf die Persönlichkeit noch geringer aus. Einmal, weil die Persönlichkeit aus vielen Komponenten besteht und einmal, weil der Schulsport zeitlich auch nur eine kleine Rolle im Leben der jeweiligen Person spielt. Eine allgemein gültige Aussage kann aufgrund unserer Arbeit nicht getroffen werden, dennoch kann sie auf Kinder mit ähnlichen oder gleichen Beeinträchtigungen wie sie bei Susanne beschrieben wurden sicherlich zutreffen. Jedoch besteht immer eine individuelle Abhängigkeit von der bereits vorhandenen Persönlichkeit, die Reaktionen auf Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse mitbestimmt. Weiterhin müsste man, um wirklich empirische Befunde zu erzielen, Schüler/innen mit und ohne Beeinträchtigung über Jahre beobachten, Maßnahmen vergleichen, entsprechende Unterschiede herausstellen und den Entwicklungsstand am Anfang und am Ende des Beobachtungszeitraum analysieren, vor allem auch weil die Persönlichkeitsentwicklung ein langfristiger Prozess ist. In unserer Analyse wird immer wieder davon gesprochen, dass Susanne sich durch bestimmte Gedankengänge Prädikate zuweist und in ihr Selbstkonzept einbindet. Ob eine Viertklässlerin diese Gedanken bereits in einer solchen Deutlichkeit fassen kann, wie sie zuvor beschrieben wurden, kann man nicht mit absoluter Sicherheit sagen. Um dies Herauszufinden haben wir ein Interview in Erwägung gezogen, jedoch ist es für Kinder in diesem Alter schwierig, sich selbst zu reflektieren und vor allem, diese Gedankengänge zu artikulieren. Außer Diskussion ist aber, dass sie diese Gedanken irgendwann fassen wird.

Ob nun bewusst oder unbewusst, freiwillig oder unfreiwillig ist nicht entscheidend. Es wird für sie das Beste sein, wenn sie sich aktiv mit ihrem Selbstkonzept auseinandersetzt, um etwaige (sportliche) Erfolge und Misserfolge richtig einordnen zu können. An dieser Stelle ist es auch wichtig, zu differenzieren, welche ihrer zugewiesenen Eigenschaften mit ihrer Beeinträchtigung zusammenhängt und welche nicht. Susannes Hüftschiefstellung hat zur Folge, dass sie langsamer läuft als andere Kinder, was im Sportunterricht beim „Schwänzchenfangen“ und auch beim Brennball ersichtlich war. Beim Völkerball spielte ihre mangelnde Schnelligkeit allerdings nur eine untergeordnete Rolle. Dass sie einen Teil der Zeit teilnahmslos am Spielfeldrand stehen musste, hing mit ihrer mangelnden Wurftechnik zusammen und nicht mit ihrer Hüftschiefstellung. Ihre Probleme beim Fangen von Bällen unterstützten diesen Umstand zusätzlich.

Eine Frage, die sich uns bei der Analyse immer wieder aufgedrängt hat, ist die Frage nach der Sinnhaftigkeit von inklusivem Schulsport. Diese ist so zu beantworten, dass inklusiver bis zu einem bestimmten Punkt sinnvoll ist. In der Situation, die wir beobachtet haben, war es definitiv sinnvoll, den Schulsport inklusiv zu gestalten, weil die Leistungsdifferenz noch nicht so groß war, dass Susanne gar keine Erfolge sammeln konnte oder andere Schüler/innen ausgebremst wurden. Diesen Punkt würden wir so setzen, dass die/der Betroffene nicht frustriert wegen fehlender Fähigkeiten sein darf und in den Sportspielen in Wiederholung Spielaktionen hat. Es darf keine Ausgrenzung im jeweiligen Spiel erfolgen. Die Entscheidung über eine Teilnahme ist abhängig von der Art der Beeinträchtigung, der Persönlichkeit und dem jeweiligen Sportspiel. Es stellt sich bei jeder Beeinträchtigung immer wieder die Frage, ob es sinnvoll ist, Sport inklusiv oder separiert zu unterrichten. Ein Negativ-Beispiel hierfür war das von uns beobachtete Brennballspiel. Die Anzahl der Ballkontakte von Susanne beschränkte sich auf ein Minimum, sie war fast dauerhaft in Bewegung, aber kaum am Spiel beteiligt. Zwar hat ihr das in dieser Situation nicht viel ausgemacht, es wird aber andere Betroffene geben, die frustriert und unzufrieden reagieren würden, zumal es fast immer die Schüler/innen mit Beeinträchtigung und schon vermindertem Selbstwertgefühl am ehesten treffen wird, was einen negativen Effekt auf das Selbstkonzept hat. Ein besseres Beispiel stellten die Varianten vom „Schwänzchenfangen“ dar. Bei diesem Fangspiel waren immer alle (ob mit oder ohne Tuch) aktiv ins Spiel eingebunden und niemand wurde ausgeschlossen. Für den einzelnen Sportler besteht die Option verschiedene Erfahrungen zu sammeln, so dass die Ausbildung eines positiv-realistischen Selbstkonzepts gefördert werden kann. Die Auswahl der Sportarten und Spiele ist für den Einfluss des Schulsports auf das Selbstkonzept sehr wichtig, insbesondere mit Blick auf beeinträchtige Schüler/innen.

Literaturverzeichnis

Conzalmann, Schmidt und Valkanover: Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport, Verlag Hans Huber, 2011

Heinemann (2007): Einführung in die Soziologie des Sports. Schorndorf: Hofmann, S. 53-60

Amelang, Bartussek, Stemmler und Hagemann(2006): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung (6. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer

Asendorph (2007): Psychologie der Persönlichkeit (4.Aufl.) Berlin: Springer

Krampen (2002): Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In R.Orter & L.Montana (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (5. Aufl., S 675-710). Weinheim: Beltz.

Schneewind (2001): Persönlichkeit. In G.Wenner (Hrsg.), Lexikon der Psychologie (S. 237-240) Heidelberg: Spektrum

Shavelson, Hubner und Stanton (1976). Self Concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, S. 46 & S. 407-441

Filipp (1979): Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmen für Selbstkonzeptforschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), Selbstkonzept-Foschung, S. 129-153, Stuttgart: Klett-Cotta

Inwiefern und mit welchen Hilfsmitteln ist Inklusion an allgemeinbildenden Schulen aus Sicht Betroffener zu ermöglichen? *- David Günther und Phil Baltes*

Abstract

Diese Arbeit behandelt Inklusion aus einer anderen Perspektive. Fernab von den Debatten um die Begrifflichkeit selbst und wie diese zu definieren ist. Denn Inklusion gibt es schon lange an einigen deutschen Schulen. Auch wenn es nur Versuche gewesen sein mögen. Daher wurden vier Menschen befragt, die inkludiert werden, um aufzuzeigen, ob es wirklich so schlecht mit der Inklusion an deutschen Schulen steht wie es meistens berichtet wird. Von den vier Betroffenen sind zwei sehgeschädigt sowie zwei hörgeschädigt. Sie haben alle unterschiedliche Erfahrungen an verschiedenen Schulen gemacht und keiner ihrer Gesamteindrücke ist durchweg negativ. Nein. Hier wird gezeigt wie Betroffene Inklusion erlebt haben und was ihnen besonders half. Vor allem mit welchen Mitteln und wie Lehrer und Schüler mit den Umständen umgehen sollen, um den Betroffenen am besten zu helfen.

Mammut-Projekt Inklusion

„Inklusionspädagogik eröffnet allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, ihr Recht auf adäquate Bildung und auf Erreichung ihres individuell höchstmöglichen Bildungszieles wahrzunehmen und damit ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben zu führen.“[1] Auf diese Weise wird der Nutzen von Inklusion im Schulalltag im „ABC der Demokratiepädagogik“ beschrieben. Natürlich ist dieses gesteckte Ziel erstrebenswert, jedoch ist es in der Praxis besonders schwer umzusetzen. Mittlerweile ist aus dem Begriff Inklusion eine große Debatte geworden. Diese Diskussion um Inklusion geht den Forschern inzwischen zu weit, sodass manche bereits annehmen, dass der Begriff lediglich eine leere Floskel geworden sei.[2] In diesem Sinne ist der Kern dieser Problematik existenziell für die Gesellschaft, denn die Demokratie fußt auf der Gleichberechtigung aller Menschen. Daher müssen alle Menschen als gleich innerhalb der Gesellschaft gelten. Was aber zählt alles zu Inklusion?

In der Forschung wird zwischen dem engen und dem weiten Inklusionsbegriff unterschieden. Der Enge beinhalte lediglich in irgendeiner Weise behinderte Menschen, die vormals auf Sonderschulen aus der Gesellschaft ausgeschlossen wurden. Der Weite umfasse hingegen jeden Menschen, dem nachgesagt werden könnte, dass er aus der Gesellschaft ausgeschlossen wird.[3] Folglich müssten nicht nur Behinderte inkludiert werden. Sondern

[1] Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V., Hrsg., *ABC der Demokratiepädagogik* (Berlin: Förderverein Demokratisch Handeln e.V., 2014), S. 35.
[2] Vgl. Anke Langner, *Kompetent für einen inklusiven Unterricht* (Wiesbaden: Springer VS, 2015), S. 10.
[3] Vgl. Markus Ottersbach, Lisa Rosen, und Andrea Platte, „Perspektiven auf inklusive Bildung und soziale Ungleichheiten“, in *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*, hg. von Markus Ottersbach, Lisa Rosen, und Andrea Platte, Interkulturelle Studien (Wiesbaden: Springer VS, 2016), S. 3-4.

auch alle „Benachteiligung auslösende[n] Determinanten wie Geschlecht, Alter, Schicht-, Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung, ein Migrationshintergrund etc. sind relevant, um die je individuelle Komplexität von Lebenslagen zu erfassen.“[4] Ab hier wird die Umsetzung der Inklusion kompliziert, besonders wenn an das in Deutschland vorherrschende dreigliedrige Schulsystem gedacht wird. Denn Selektion und Inklusion sind vollkommen gegensätzlich. Folglich müsste erst mal die Schulstruktur reformiert und vereinheitlicht werden, bevor an allumfassende Inklusion zu denken sei.[5]

Die Frage die nach inklusionsorientierten Schulreform offen bleibt, ist die der Leistung und ihrer Bewertung. Diese Frage ist von immenser Wichtigkeit, da in einer modernen Gesellschaft wie unserer alles auf Leistung getrimmt ist. Ohne diese Ausrichtung wäre Deutschland wohl das wirtschaftliche Schlusslicht Europas, wovor schon die Reformer der sechziger Jahre warnten.[6] Demnach liegt hier ein großer Zwiespalt vor, wenn die Inklusionsthematik der Schule auf die arbeitende Gesellschaft projiziert wird. Somit sollte neben der Frauenquote auch die Behindertenquote ernsthaft durchgesetzt werden, sodass sich die Firmen aus ihrer Pflicht, zur inklusiven Gemeinschaft beizutragen, nicht so einfach heraus kaufen können.

Wie geht man an Inklusion heran?

Jedoch ist es nicht Aufgabe dieser Arbeit so weit vorauszugehen, denn bevor an eine komplette inklusive Gesellschaft gedacht wird, sollte erst das Schulsystem inklusiv gestaltet werden, um mehr Menschen gerecht auf ihr Leben vorzubereiten. In diesem Sinne schließt sich diese Untersuchung Martina Kaacks Meinung an, dass es von enormer wissenschaftlicher Bedeutung sei, diejenigen zu fragen, die von inklusiven/integrativen Maßnahmen betroffen sind.[7] Auf Grund der Seltenheit solcher praktischen Befragungen versucht diese Arbeit folgende Frage zu beantworten. Inwiefern und mit welchen Methoden ist Inklusion an allgemeinbildenden Schulen aus Sicht Betroffener zu ermöglichen? Denn bisher scheint es als ob, die Debatte um Definitionen von Inklusion nicht weiter führe. Michael Grosche schreibt dazu: „Bislang existiert keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion, die trennscharf, logisch konsistent und widerspruchsfrei wäre.[8] Demnach scheint es so als wäre Inklusion noch gar nicht praktisch umsetzbar, da das Konzept theoretisch

[4] Ebd., S. 3.
[5] Vgl. Brigitte Schumann, „Inklusion aus kritischer Bildungspolitischer Sicht“, in *Perspektiven auf eine inklusive Bildung*, hg. von Daniel Blömer u. a., Bd. 18, Jahrbuch Grundschulforschung (Wiesbaden: Springer VS, 2015), S. 121- 122.
[6] Vgl. Roth, Heinrich, „Begabung und Schule (1963)“, in *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*, hg. von Ders.: (Hannover, 1967), S. 229-230.
[7] Vgl. Martina Kaack, *Inklusion und Exklusion in der Interaktion* (Bielefeld: transcript, 2017), S. 21.
[8] Michael Grosche, „Einführender Überblick über die Diskussion des Inklusionsbegriff es und den aktuellen Stand sonderpädagogischer Förderung in Deutschland“, in *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistunserhebungen*, hg. von Poldi Kuhl u. a., o. J., S. 20.

nicht steht. Wie kann es dann sein, dass es mittlerweile viele Inklusionsschüler gibt. Jene die schon längst eine inklusive Schule abgeschlossen haben. Sie sind somit Spezialisten und wissen worauf es ankommt, denn Inklusion ist schon etwas länger Teil des Schulalltags. Daher wurden im Rahmen dieser Arbeit drei inklusiv/integrativ beschulte Schüler sowie ein exklusiv Beschulter befragt, wie sie Inklusion in ihrem Alltag erlebten.

Für diese Befragung wurden Interviews geführt. Die Fragen stimmten die Interviewer untereinander ab, passten diese jedoch individuell an die Befragten an. Des Weiteren ließen die Interviewer einige Fragen aus, oder beendeten das Interview, da sie nichts zu Persönliches erzwingen wollten, um die Interviews entspannt für beide Seiten zu gestalten. Daher fallen die Interviews unterschiedlich lang aus. Auf diese Weise sollen Betroffene ohne Druck zu viel von sich Preis zu geben ihre direkten Meinungen und Erfahrungen zu Inklusion aufzeigen, damit in dieser Arbeit gezeigt werden kann, wo Inklusion bereits funktioniert und wo Verbesserungsbedarf besteht.

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, konnten lediglich vier Interviews geführt werden. Aus diesem Grund haben sich die Interviewer für zwei Blinde und zwei Hörgeschädigte entschieden, um einen Grad von Vergleichbarkeit zu bewahren. Demnach wird in dieser Untersuchung der enge Inklusionsbegriff angewandt, da es hierbei um Beeinträchtigungen der Wahrnehmungssinne handelt und es weder um Problematiken der Muttersprache, noch des Geschlechts oder anderen Faktoren geht. Immerhin entspricht die Befragung Beeinträchtigter dem Verständnis von Inklusion der breiten Bevölkerung[9], wodurch sie verständlicher ist.

Vorstellung der Interviewten

Wir haben zwei hörgeschädigte Personen und zwei blinde Personen interviewt. Eine der beiden hörgeschädigten Personen hat ein Cochley-Implantat. Die andere Person benutzt Hörgeräte. Die beiden blinden Personen arbeiten im Prinzip mit denselben Hilfsmitteln, allerdings waren für eine Person Computer zur Schulzeit noch nicht unbedingt verfügbar, da diese Person in den 80ern und frühen 90ern zur Schule ging. Ansonsten arbeiten aber beide Personen schon mit einem Computer mit Sprachausgabe und Braillezeile. Die Sprachausgabe kann das vorlesen, worauf der Cursor sich gerade befindet, oder eben auch die jeweilige Textzeile. Dies kann dann mithilfe einer Braillezeile als Blindenschrift angezeigt werden. Dadurch kann sich der Benutzer auch entscheiden, ob er nur auf der Braillezeile lesen möchte, oder die Sprachausgabe zuschalten möchte, oder auch nur mit

[9] Vgl. Bernd Wagner, „Intersektionalität und Inklusion im Sachunterricht“, in *Perspektiven auf eine inklusive Bildung*, hg. von Daniel Blömer u. a., Bd. 18, Jahrbuch Grundschulforschung (Wiesbaden: Springer VS, 2015), S. 65.

Sprachausgabe arbeiten möchte. Schreiben geht über die normale Tastatur. Der Übersichthalber haben wir den vier interviewten Personen Namen gegeben. Die beiden Hörgeschädigten heißen Natasha und Philip. Die beiden blinden Personen heißen Jerimy und Marius. Natasha ist 24 Jahre alt und hat schon immer eine normale Schule besucht. Ihre Hörschwierigkeiten entwickelten sich erst in der Kindheit. Sie hat eine Innenohrschwerhörigkeit. Sie benutzt Hörgeräte. Philip war von Geburt an taub und konnte absolut nichts hören. Er bekam Cochley-Implantate und kann durch diese hören. Auch Philip besuchte schon immer normale Schulen. Er ist 15 Jahre alt. Marius ist 38 Jahre alt. Er ist von Geburt an blind. Hinzu kommt das er eine Spastik hat und eine damit verbundene Gehbehinderung. Marius hat nur Blindenschulen besucht. Dadurch fällt er eigentlich aus dem Begriff Inklusion raus. Wir haben ihn trotzdem interviewt, da auch er dieselben Lerninhalte lernen musste wie ,,normale" Schüler, nur eben sozusagen auf ihn abgestimmt. Somit haben wir den Inklusionsbegriff etwas weiter gefasst. Jerimy ist 26 Jahre alt. Auch er ist von Geburt an blind. Er hat in seinen ersten zwei Jahren und in der Oberstufe eine Blindenschule besucht, war aber sonst integrativ beschult.

Hörschädigung

Beim Thema Hörschädigung ist uns aufgefallen, dass beide Personen im Unterricht ein ähnliches Hilfsmittel zur Verfügung hatten. Bei beiden Personen hat der Lehrer ein Mikrofon, was wiederum zu einem Empfangsgerät am Ohr der Hörgeschädigten Person sendet. Bei Philip sind jedoch 8 Mikrofone in der Klasse 11, sodass nicht nur der Lehrer, sondern auch alle Mitschüler besser hörbar sind. Ein weiterer Unterschied ist, dass die Mitschüler bei Philip immer einen Knopf drücken müssen, damit sie für den Hörgeschädigten besser hörbar sind. Dies wurde am Anfang wohl gerne vergessen, aber es hat sich eingependelt. Bei Natasha hatte nur der Lehrer ein Mikrofon, welches natürlich immer eingeschaltet war. Bei beiden Hörgeschädigten gab es keine Probleme gegenüber Mitschülern. Mit den Lehrkräften gab es bei beiden Hörgeschädigten auch keine nennenswerten Probleme, bei Natasha gab es jedoch eine Lehrerin die sich in Bezug auf die Transmittertechnik etwas quergestellt hat, mit der Begründung, dass man dies im Berufsleben auch nicht so handhaben könne. *„Eine Lehrerin hat sich nicht unterstützend für mich im Unterricht verhalten, in dem sie meine FM-Anlage nicht nutzte bzw. erst nach mehrmaliger Aufforderung meinerseits. Sie hat mir in einem Gespräch vor Augen geführt, wie schwer sich mein Problem in meiner weiteren beruflichen Karriere auswirken wird.“*[10] Natasha hatte auch Probleme bei Gruppenarbeiten, weil sie trotz Hörgeräten nicht alles verstanden hat und dann später Mitschüler nochmal fragen musste. Auf unsere Frage hin, ob sie bei Gruppenarbeiten manchmal Schwierigkeiten hatte, antwortete Natasha: „Manchmal schon, vor allem wenn ich einige Dinge in Erfahrung

[10] Interviews inklusiver Schüler, interviewt von David Günther und Phil Baltes, 2017, S. 7.

bringen musste, die ich nicht gehört habe.“ Es ist davon auszugehen, dass Philip ähnliche Probleme hat, weil er sich in den Pausen mit seinen Freunden immer ruhigere Plätze sucht. Für beide Personen ist es günstiger, wenn sie vorne oder seitlich in der Klasse sitzen, weil sie dann sowohl besser verstehen können, als auch von den Lippen ablesen können.

Blindheit

Bei den beiden blinden Personen war die Situation etwas komplizierter, da mehr Hilfsmittel benötigt wurden. Zu erwähnen ist hierbei das Marius nur eine Blindenschule besucht hat. Wir haben uns trotzdem entschlossen ihn zu befragen, da die Schüler einer Blindenschule dieselben Unterrichtsinhalte lernen müssen wie sehende Schüler, es muss nur anders aufbereitet werden. Zu erwähnen ist aber noch, dass dieser Schüler gleichzeitig Rollstuhlfahrer ist und eine Spastik hat, was für Punkte, auf die wir später noch eingehen werden, wichtig ist. Insofern findet dadurch wiederum eine Inklusion statt. Jerimy war den größten Teil seiner Schullaufbahn inklusiv bzw. damals noch integrativ beschult. Der junge Mann hatte zwei Assistenzkräfte, einen Zivildienstleistenden und einen Begleitlehrer. Beide waren für das Aufbereiten der Unterrichtsmaterialien zuständig. Der Begleitlehrer hatte zusätzlich die Aufgabe von den Lehrkräften im Voraus die Klassenarbeiten zu bekommen, um diese aufbereiten zu können, sodass diese am Termin der Klassenarbeit für Jerimy verfügbar waren. Zudem war er auch dazu da Unterrichtsinhalte, die im Unterricht schwierig nachvollziehbar waren, da sie als Blinder schwer verständlich waren, noch einmal in Einzelstunden zu erklären. Jerimy arbeitete ab der dritten Klasse mit einem Computer mit angeschlossener Braillezeile. Die Braillezeile zeigt die Inhalte, die auf dem Bildschirm angezeigt werden, in Blindenschrift an. Parallel dazu kann man sich die Bildschirminhalte aber auch per Sprachausgabe vorlesen lassen. Programme die das tun sind JAWS und/oder NVDA. Braillezeilenhersteller sind die Firma Baum oder Handytech. Marius arbeitete erst nach seiner Schulzeit, während seiner Ausbildungszeit, mit Computern, was daran lag, dass er in den 80ern und 90ern zur Schule ging, wo die Computertechnik an Schulen noch nicht so verbreitet war. Er arbeitete mit einer Blindenschreibmaschine, auf der er in 6-Punkt-Brailleschrift schrieb. Im Fach Mathematik nutzten beide jedoch dieselbe Technik bei Geometrie, nämlich ein Zeichenbrett mit einer speziellen Folie, auf der Linien fühlbar wurden, wenn man diese mit einem leeren Kugelschreiber zeichnete. Zudem gibt es gekennzeichnete Lineale und Geodreiecke. Obwohl Marius nur mit einer Blindenschreibmaschine arbeitete, haben doch beide mit Blindenschrift gearbeitet, da Jerimy wie oben bereits beschrieben mit einer Braillezeile arbeitete. Mit der Akzeptanz durch Mitschüler hatte Marius, der parallel zu seiner Blindheit auch noch im Rollstuhl sitzt, teilweise Probleme. Er war meistens der einzige Rollstuhlfahrer in der Klasse und wurde dadurch teilweise von Mitschülern gemobbt. Andere Mitschüler trauten sich nicht zu helfen, weil die Mobber sozusagen der Kopf der Klasse

waren. Es gab sogar eine Mitschülerin die zwar mitgemacht hat, jedoch ihm gegenüber sagte, dass sie nur zwangsläufig mitmachen würde und außerhalb der Klasse mit ihm gut auskam. Jerimy war während seiner Zeit an der Regelschule nie von Mobbing betroffen, jedoch als er an einer Blindenschule seine Hochschulreife machte. Mit der Akzeptanz durch Lehrer hatte Marius zunächst keine Probleme, später in den höheren Klassenstufen dann schon, allerdings nicht durch seine Blindheit oder seine Gehbehinderung, aber wegen seiner Spastik, da er dadurch diverse Sachen nur sehr langsam bearbeiten konnte.

„Ich hatte damals auch durch meine Spastik Schwierigkeiten mit dem Lesen. Ich habe länger gebraucht um die nächste Zeile zu finden, ich habe Zeilen übersprungen und konnte dadurch den Wort- und Satzzusammenhang nicht mehr erkennen. Es war für mich auch schwieriger die Buchstaben in Punktschrift zu erlernen. Andere haben das in der zweiten Klasse schon gelernt und ich hab es erst in der dritten oder vierten Klasse hingekriegt.“[11]

Jerimy hatte nie direkte Probleme mit Lehrern, allerdings waren die Anforderungen in der Grundschule sehr hoch, zwar für alle, aber für ihn war es besonders kompliziert. Somit könnte man sagen, dass sowohl die beiden Hörgeschädigten, als auch die beiden Sehbehinderten Personen ähnliche Probleme hatten.

„Wie war dieser Umstieg für dich?“ „Anstrengend würde ich sagen, weil ich damals ganz neu angefangen habe mit dem Computer zu arbeiten und auch, weil ich damals ganz neu angefangen habe mit dem Computer zu arbeiten und auch, weil wir damals eine pingelige Klassenlehrerin hatten und ja das machte die Sache nicht gerade einfach. Aber es hat funktioniert.“[12]

Einige Probleme haben sogar alle vier, wie zum Beispiel Probleme beim Folgen des Unterrichts, nur eben aus verschiedenen Gründen. Die beiden Hörgeschädigten haben das Glück, dass sie dadurch, dass sie noch normal sehen können immerhin den Unterrichtsstoff normal bearbeiten können. Bei Jerimy und Marius ist das teilweise etwas schwieriger, wobei es auch hier ein paar wenige Ausnahmen gibt. Im Schreiben war Jerimy immer schneller, da er mit dem Computer schrieb.

Ohne mehr Geld keine Inklusion

Zwar ist das gesamte deutsche Schulsystem noch weit entfernt den allgemein gültigen Rechtsanspruch von Inklusion komplett durchzusetzen, dennoch gibt es schon zahlreiche inklusiv arbeitende Schulen, die die Interviewten besuchten. Die Auswertung der Interviews ergibt, dass es bei diesen Sinneseinschränkungen der Betroffenen kaum Probleme mehr gibt, da die Technik mittlerweile soweit ist, den Lernstoff anders aufzubereiten, um andere Sinne zu reizen. Somit wäre bei solchen Fällen, wenn die Technik vor Ort wäre, es nicht

[11] Ebd., S. 5-6.
[12] Ebd., S. 2.

mehr allzu schwer Betroffene in den Schulalltag zu inkludieren. Dennoch wird darauf verwiesen, dass die meisten Lehrer Sinneseinschränkung schwerer zu inkludieren einschätzen als geistige Behinderungen.[13] Nach den geführten Interviews scheint eine solche Aussage fragwürdig, da die Befragten, die auf den Regelschulen waren ihre Hochschulreife bestanden haben. Zwar kann diese Befragung empirisch nichts garantieren, zeigt jedoch, dass es in Deutschland möglich ist, mit Behinderung das Abitur zu erreichen.
Interessanterweise schätzte Natasha, eine der Befragten, die inklusive Arbeit mit geistigen Behinderungen als besonders schwer ein. Sie sagte dazu: „Schwierig könnte ich mir Inklusion bei starken geistigen Beeinträchtigungen vorstellen.“[14] Aus dieser Aussage folgt schon das eigentliche Problem der Inklusion. Sie selbst, die sich auf Grund ihrer eigenen Beeinträchtigung ständig mit Inklusion befasst, kann sich nur „vorstellen“ wie schlecht oder gut die Inklusion geistiger Behinderte ginge. Es ist sozusagen nicht klar wie damit umgegangen werden soll. So sind Ähnlichkeiten wie bei denen, die Sinneseinschränkungen für nicht inkludierbar einschätzen (s.o), zu erkennen. Niemand weiß bei welchem Fall, was zu tun ist, dabei sind bei den oben beschriebenen Problemen relativ einfache technische Lösungen auf der Hand. Die Lehrer jedoch werden nicht über diese Hilfen aufgeklärt, sodass es dann zu beschriebenen Unannehmlichkeiten vor der Klasse kommt, wo sich die Beeinträchtigten zu ihrem Problem bekennen müssen sowie dem Lehrer und den Mitschülern die Situation erklären müssen. Beispielsweise antwortete Natasha zu der Frage:
„Hat jemand schon mal besonderes Aufheben um dein Problem gemacht, sodass es dir peinlich war?“
„Mir war es oftmals etwas unangenehm selbst über mein Handicap zu sprechen. Auch wenn Lehrer mich vor der Klasse daraufhin angesprochen haben, stand ich nicht gern mit diesem Problem im Mittelpunkt.“[15]
Daher müssten Lehrer an inklusiven Schulen besser auf solche Probleme vorbereitet werden. Indem ein Zwischenmaß zwischen der besonderen Rücksichtnahme sowie der Akzeptanz als gleichberechtigtes Mitglied der Klasse gewahrt wird. Wahrscheinlich wäre dieses Vorführen der Behinderung vor der gesamten Klasse nicht mehr so schlimm, wenn es mehrere Schüler mit Behinderungen gibt, so dass die Erklärung der jeweiligen Einschränkung zum Normalfall wird. Insgesamt fordern dies alle der interviewten Personen.[16]
Daher ist eine Zusammenarbeit der Behinderten- und Regellehrkräfte notwendig. Diese müssen jedoch wirklich zusammengeführt werden.[17] Wie ist dies jedoch zu ermöglichen? Die Erziehungswissenschaftlerin Edith Brugger-Paggi beschreibt den inklusiven Unterricht als

[13] Vgl. Josephine Götz u. a., „Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule“, in *Perspektiven auf eine inklusive Bildung*, hg. von Daniel Blömer u. a., Bd. 18, Jahrbuch Grundschulforschung (Wiesbaden: Springer VS, 2015), S. 34-35.
[14] Interviews inklusiver Schüler, S. 8.
[15] Ebd.
[16] Vgl. ebd., S. 4 & 8.
[17] Vgl. Brigitte Schumann, „Inklusion aus kritischer Bildungspolitischer Sicht“, S. 123.

einen, der keine Sondermaßnahmen für wenige Kinder biete. Anstatt dessen sollen alle Schüler und Schülerinnen die nötigen „differenzierenden Angebote“[18] erhalten. Jedoch benötige der Lehrer für diese Unterrichtsart Unterstützung durch einen weiteren Lehrer, um der starken Binnendifferenzierung gerecht zu werden.

Damit hat diese Arbeit das Grundproblem jeglicher Inklusionsdebatten erreicht. Denn für die Umsetzung von Inklusion fehlt einfach das Geld oder wird nicht dafür ausgegeben.[19] Wie immens dieses Geldproblem ist zeigt sich schon seit langem an vielen Regelschulen, welche in Deutschland immer maroder werden. Das heißt so viel wie, dass Deutschland kein Geld für das Regelschulsystem hat, dieses jedoch noch inklusiv sein soll, aber am besten dann noch weniger kostet. Weiterhin gibt es zu wenig Personal, da Lehrerausbildungen mindestens fünf Jahre dauern und sehr wenige noch bereit sind sich für diesen Beruf zu entscheiden.[20]

Wichtiges zum Gelingen von Inklusion

In diesem Teil wollen wir uns nochmal auf einzelne Aussagen im Interview beziehen und diese genauer betrachten. Jerimy sagte, dass es durch die heutige Technik für blinde Menschen relativ einfach geworden sei am Unterricht teilzunehmen. An der Blindenschule in Marburg hätten sie alles als .doc-datei bekommen. Das bedeutet, dass in manchen Schulen die Digitalisierung gut genutzt wird und dadurch natürlich auch gezeigt wird wie Inklusion möglich ist. Auch Philip ist durch die Transmittertechnik, die auf sein Hörgerät leitet ein Paradebeispiel dafür wie Inklusion möglich ist. Inklusion ist durch die Weiterentwicklung der Technik zum Glück immer eher möglich. Auch die Texterkennung entwickelt sich immer mehr weiter. Dadurch kann man mittlerweile sogar mit einem Mobiltelefon Dokumente scannen. Die Apps dafür sind zwar nicht unmittelbar billig aber wesentlich billiger als ein normaler Scanner. Auch an der Erkennung von Objekten wird weiterhin gearbeitet und auch diese ist schon sehr gut. All das sind Dinge die sehbehinderten Menschen im Alltag und natürlich auch in der Schule oder im Beruf enorm weiterhelfen. Auch Philip kann durch die acht Mikrofone die überall im Klassenraum verteilt sind den Unterricht ohne Probleme verfolgen. Bei Natasha gab es diese Art von Technik zwar schon, allerdings nicht so ausgeprägt wie bei Philip. Natasha konnte `nur` den Lehrer gut hören, aber nicht unbedingt ihre Mitschüler. Mit einer Spastik wie im Fall von Marius ist es natürlich schwieriger und dort gibt es auch keine wirklichen Hilfsmittel, aber auch er profitiert natürlich von der

[18] Edith Brugger-Paggi, „Etappen auf dem Weg zu einer inklusiven Bildung“, in *Perspektiven auf eine inklusive Bildung*, hg. von Daniel Blömer u. a., Bd. 18, Jahrbuch Grundschulforschung (Wiesbaden: Springer VS, 2015), S. 27.

[19] Vgl. Moritz Seyffarth, „Inklusion ist in vielen Bundesländern offenbar gescheitert“, *DIE WELT*, 19. Mai 2017, https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article164742698/Deutsche-Schulen-scheitern-an-einem-grossen-Versprechen.html.

[20] Vgl. Till-Reimer Stoldt, „Lehrermangel? Ist plötzlich gar nicht mehr so schlimm“, *DIE WELT*, 7. August 2017, https://www.welt.de/regionales/nrw/article167391713/Lehrermangel-Ist-ploetzlich-gar-nicht-mehr-so-schlimm.html.

Computertechnik da er zusätzlich noch blind ist. Marius selber hat uns gegenüber dazu im Interview gesagt: „*Computern hatte ich im Prinzip während meiner ganzen Schulzeit nichts zu tun. Während meiner Ausbildungszeit fing das dann an. Das Problem war, an einer elektrischen Schreibmaschine konnte ich damals nicht schreiben. Aber dann hat man mir empfohlen mit einer Sprachausgabe zu arbeiten. Ab da lief´s dann.*“[21]

Literaturverzeichnis

Anke Langner. Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, 2015.

Bernd Wagner. „Intersektionalität und Inklusion im Sachunterricht“. In Perspektiven auf eine inklusive Bildung, herausgegeben von Daniel Blömer, Michael Lichtblau, Ann-Kathirn Jüttner, Michaela Krüger, Katja Koch, und Rolf Werning, S. 59–64. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2015.

Brigitte Schumann. „Inklusion aus kritischer Bildungspolitischer Sicht“. In Perspektiven auf eine inklusive Bildung, herausgegeben von Daniel Blömer, Michael Lichtblau, Ann-Kathirn Jüttner, Michaela Krüger, Katja Koch, und Rolf Werning, S. 120–25. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2015.

Daniel Blömer, Michael Lichtblau, Ann-Kathirn Jüttner, Michaela Krüger, Katja Koch, und Rolf Werning, Hrsg. Perspektiven auf eine inklusive Bildung. Bd. 18. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2015.

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V., Hrsg. ABC der Demokratiepädagogik. Berlin: Förderverein Demokratisch Handeln e.V., 2014.

Edith Brugger-Paggi. „Etappen auf dem Weg zu einer inklusiven Bildung“. In Perspektiven auf eine inklusive Bildung, herausgegeben von Daniel Blömer, Michael Lichtblau, Ann-Kathirn Jüttner, Michaela Krüger, Katja Koch, und Rolf Werning, S. 23–33. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2015.

Interviews inklusiver Schüler. Interviewt von David Günther und Phil Baltes, 2017.

Josephine Götz, Katrin Hauenschild, Werner Greve, und Sabine Hellmers. „Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule“. In Perspektiven auf eine inklusive Bildung, herausgegeben von Daniel Blömer, Michael Lichtblau, Ann-Kathirn Jüttner, Michaela Krüger, Katja Koch, und Rolf Werning, S. 34–39. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2015.

Markus Ottersbach, Lisa Rosen, und Andrea Platte, Hrsg. Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer VS, 2016.

Markus Ottersbach, Lisa Rosen, und Andrea Platte. „Perspektiven auf inklusive Bildung und soziale Ungleichheiten“. In soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung, herausgegeben von Markus Ottersbach, Lisa Rosen, und Andrea Platte, S.1–16. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer VS, 2016.

Martina Kaack. Inklusion und Exklusion in der Interaktion. Bielefeld: transcript, 2017.

[21] Interviews inklusiver Schüler, S. 5-6.

Michael Grosche. „Einführender Überblick über die Diskussion des Inklusionsbegriff es und den aktuellen Stand sonderpädagogischer Förderung in Deutschland“. In Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen, herausgegeben von Poldi Kuhl, Cornelia Gresch, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Hans Anand Pant, und Manfred Prenzel, S. 17–40.

Philip Mayring. Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz, 2010.

Roth, Heinrich. „Begabung und Schule (1963)“. In Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, herausgegeben von Ders.:, S. 227-237. Hannover, 1967.

Seyffarth, Moritz. „Inklusion ist in vielen Bundesländern offenbar gescheitert“. DIE WELT, 19. Mai 2017. https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article164742698/Deutsche-Schulen-scheitern-an-einem-grossen-Versprechen.html.

Stoldt, Till-Reimer. „Lehrermangel? Ist plötzlich gar nicht mehr so schlimm“. DIE WELT, 7. August 2017. https://www.welt.de/regionales/nrw/article167391713/Lehrermangel-Ist-ploetzlich-gar-nicht-mehr-so-schlimm.html.

Hängt die Einstellung von Schülerinnen und Schülern zur Inklusion davon ab, ob sie in einer Inklusionsklasse sind? - *Sarah Buschkamp und Anna Ording*

Abstract

In diesem Forschungsbericht wird auf die Frage eingegangen, ob die Einstellung zur Inklusion davon abhängt, ob Schülerinnen und Schüler in Inklusionsklassen oder in Regelklassen unterrichtet werden. Zusätzlich wurde ein Zusammenhang mit der Klassenstufe untersucht. Als Methode für die Überprüfung der Frage, wurde ein Fragebogen erstellt und an einer mittelgroßen Gesamtschule in einer Großstadt durchgeführt. Dabei wurden insgesamt 101 Schülerinnen und Schüler befragt, die sich auf zwei Klassen in der Jahrgangsstufe sechs und zwei Klassen in der Jahrgangsstufe neun verteilten. Pro Jahrgang wurden eine Inklusionsklasse und eine Regelklasse befragt.

Für die befragten Schülerinnen und Schüler ergab sich, dass die Einstellung zur Inklusion weder von der Klassenform, noch von der Klassenstufe abhängt. Es konnten mit Hilfe des Fragebogens keine Zusammenhänge erkannt werden und es wird vermutet, dass die Einstellung zur Inklusion von Persönlichkeitsmerkmalen und dem familiären Umfeld abhängt.

Beginn der inklusiven Bildung

Das Recht auf Bildung gehört bereits zu der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Nach dem Grundsatz der Inklusion, entwickelte die UN- Behindertenrechtskonvention dieses Recht auf Bildung weiter in ein Recht auf inklusive Bildung.[1] Daher erkennt „Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention […] das Recht behinderter Menschen auf Bildung an.“[2] Seitdem dieses Gesetz in der Konvention festgelegt wurde, haben Menschen mit und ohne Behinderung ein Recht auf gemeinsames Lernen. Außerdem haben auch Kinder mit Behinderung einen Anspruch auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu Regelschulen.[3]

So heißt es beispielsweise bei Dr. Barbara Malina: „Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln.“[4]

Durch diese Gesetzesänderungen kam es zu Änderungen sowohl im Schulalltag, als auch im Unterricht. Bislang wurden jedoch lediglich Studien veröffentlicht, die untersucht haben, welche Auswirkungen diese Veränderungen auf die Lehrer haben und wie die Einstellung der Lehrer zur Inklusion ist.

[1] {Aichele #1}
[2] {Praetor Intermedia UG #3}
[3] {Aichele #1}
[4] {Malina, Barbara, #2}

Um herauszufinden wie Schülerinnen und Schüler zur Inklusion eingestellt sind, wurde ein Fragebogen erstellt und dieser an einer mittelgroßen Gesamtschule in einer Großstadt durchgeführt. An dieser Schule werden bereits seit über 15 Jahren Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichtet. Der Fragebogen wurde in den Jahrgängen sechs und neun jeweils in einer Regelklasse und einer Inklusionsklasse durchgeführt. Durch die Auswertung der Befragung sollte sich ergeben, ob die Schülerinnen und Schüler der Inklusionsklassen eine andere Einstellung zur Inklusion haben, als die Schülerinnen und Schüler aus den Regelklassen und ob es einen Zusammenhang mit dem Alter bzw. der Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler gibt.
Im ersten Teil werden die wichtigsten Begriffe definiert und grundlegend in das Thema eingeführt, danach werden die Forschungsfrage und die Forschungsmethode erläutert. Im Anschluss werden die Ergebnisse präsentiert und interpretiert. Abschließend wird das Forschungsvorgehen reflektiert und die Ergebnisse an der Forschungsfrage überprüft.

Inklusion in der Schule

Die UN- Behindertenrechtskonvention ist ein Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Dieser Völkerrechtsvertrag gilt in der Bundesrepublik Deutschland seit seiner Ratifizierung durch Bund und Länder am 26.März 2009. Er schafft neue Rahmenbedingungen für Menschen mit Behinderung, denn er fordert, die in der UN- Behindertenrechtskonvention neu formulierten und spezifizierten Menschenrechte, auf nationaler Ebene durchzusetzen. Dabei werden keine neuen Sonderrechte für Menschen mit Behinderung aufgestellt, sondern die bereits vorhanden allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderung werden angepasst und angewendet.[5] Somit sollen die Menschenrechte für alle Menschen gelten.
Es gibt keine genaue Definition für das Wort Behinderungen, da dieses sich im ständigen Wandel befindet, aufgrund der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Behinderung und Barrieren, die aufgebaut bzw. abgeschafft werden. In der Konvention werden Menschen mit Behinderung definiert als „Menschen die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“[6]
Aus dieser Definition folgt die Definition für den engen Inklusionsbegriff. Dabei geht es um die gesellschaftliche Inklusion von Menschen mit Behinderung. Wohingegen der weite Inklusionsbegriff von der gesellschaftlichen Inklusion von Menschen die unter Diversität

[5] {Ziemen 2017 #7, S.226}
[6] {Praetor Intermedia UG #4}

leiden. Diversität bedeutet in diesem Zusammenhang jede Form von Unterschieden zwischen Menschen.

Der entscheidende Unterschied zwischen Inklusion und Integration ist, dass bei der Integration Menschen in die Gruppe zurückgeführt werden müssen, die ausgeschlossen waren. Bei der Inklusion hingegen, muss niemand integriert werden, da niemand ausgeschlossen war. Für das Bildungswesen bedeutet dies, dass bereits ab dem Kindergarten, spätestens jedoch ab der Grundschule alle Kinder gemeinsam lernen, egal ob mit oder ohne Förderbedarf.[7]

„Als Barriere (sind) all jene gesellschaftlichen Phänomene und Ereignisse zu beschreiben […], die Menschen mit einer Behinderung daran hindern, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben."[8] Dabei gibt es nicht nur umweltbedingte und bauliche Barrieren, sondern auch finanzielle, rechtliche und andere Barrieren, die die Teilhabemöglichkeiten in allen Lebensbereichen behindern können.[9] In Artikel 3 Absatz 3 des deutschen Grundgesetzes steht zum Thema Chancengleichheit: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden."[10] Für die Schule muss dies noch um geistige Voraussetzungen erweitert werden. Im Kontext der Chancengleichheit muss die Barrierefreiheit gegeben sein, damit diese realisiert werden kann.

Stellt sich zu Beginn oder während der Schulzeit heraus, dass ein Schüler oder eine Schülerin dem Unterricht nicht so folgen kann, wie die anderen Schüler, muss geprüft werden, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt.[11] Dabei unterscheidet man derzeit laut der Kultusministerkonferenz von 2011 die folgenden neun Förderschwerpunkte: geistige Entwicklung, körperlich- motorische Entwicklung, Sprache, Lernen, emotional-soziale Entwicklung, Hören, Sehen, kranke Schülerinnen und Schüler und Kinder mit autistischem Verhalten.[12] Wird einer oder mehrere dieser Förderschwerpunkte bei einem Schüler oder einer Schülerin vermutet, so muss ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durchgeführt werden. Es wird ebenfalls entschieden in welcher Schulform er oder sie am besten lernen kann und wo er oder sie den benötigten sonderpädagogischen Förderbedarf erhalten kann. Diese Entscheidung ist sehr zeitintensiv.[13]

Der Forschungsbericht soll die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Inklusion zeigen. Wie und ob sich für sie der Unterricht mit Inklusionsschüler verändert hat, bzw. wie

[7] {Ziemen 2017 #7, S.105, S.142}
[8] {Ziemen 2017 #7, S.25}
[9] {Ziemen 2017 #7, S.25}
[10] {Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland}
[11] {unbekannt #6}
[12] {Siedenbiedel, Catrin, Dr. phil. #5}
[13] {unbekannt #6}

sie sich den Unterricht vorstellen. Ob sich Nachteile oder eventuell auch Vorteile für sie ergeben haben. Welche Meinung sie zur Inklusion haben und ob sie es gerecht finden, dass Inklusionsschüler dieselben Chancen haben wie sie selbst. Die Forschungsfrage wurde ausgewählt, da es schon viele Studien darüber gibt, wie sich der Alltag durch die Einführung von Inklusion für die Lehrerinnen und Lehrer geändert hat, aber noch keine über die Veränderungen für die Schülerinnen und Schüler.

Des Weiteren wurden noch keine Nachforschungen veröffentlicht, welche Faktoren beeinflussen, wie Schülerinnen und Schüler zur Inklusion eingestellt sind. Daher wurde diese Forschungsfrage ausgewählt.

Die Form des Fragebogens für die Schülerbefragung wurde gewählt, um einen kleinen Überblick zu bekommen, wie die Schülerinnen und Schüler zur Inklusion eingestellt sind. Über Einzelinterviews hätte vermutlich herausgefunden werden können, warum die Einstellung der einzelnen Schülerinnen und Schüler zur Inklusion so ist, wie sie derzeit ist, jedoch wäre dann die Stichprobe auf einen Kind pro Klasse geschrumpft. Daher wurde die Quantität eines Fragebogens ausgewählt.

In der Schule, in der der Fragebogen durchgeführt wurde, besteht seit langem das Konzept der GU-Klassen (gemeinsamer Unterricht), in denen sowohl Schülerinnen und Schüler mit, als auch Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf werden auf zwei Klassen pro Jahrgang konzentriert. In diesen Klassen gibt es in den Hauptfächern Doppelbesetzungen und im Fachunterricht ist häufig ein Sozialarbeiter anwesend, um die Lehrkraft zu unterstützen. Dieses ist aus organisatorischen und finanziellen Gründen nicht in jeder Klasse möglich.

Die erste für die Forschungsfrage relevante Frage die gestellt wurde ist, ob es in der jeweiligen Klasse Inklusionsschüler gibt. Diese Frage wurde von 64% der Schülerinnen und Schüler der Inklusionsklasse der Stufe sechs mit ja beantwortet. Die restlichen Schülerinnen und Schüler der Klasse wussten es nicht oder haben nein angegeben. 100% der Schülerinnen und Schüler der Regelklasse Stufe sechs gaben an, dass sie Schülerinnen und Schüler mit Inklusionsbedarf in der Klasse haben. In der Regelklasse in Stufe neun haben 74,07% und in der Inklusionsklasse der Stufe neun haben 52% zugestimmt.

Danach ging es um den Hintergrund der Schüler, ob es in ihrem Umfeld Menschen mit Behinderung gibt und ob sie zu diesen häufigen Kontakt haben. Darauf antworteten in der Stufe sechs nur 32% der Schüler der Inklusionsklasse mit ja und 56% der Schüler antworteten mit nein. In der Regelklasse hat ungefähr die Hälfte der Schüler häufigen Kontakt zu Menschen mit Behinderung. In der Stufe neun verneinten 64% der Schüler der Inklusionsklasse und ca. 77% der Schüler, der Regelklasse, den regelmäßigen Kontakt zu Menschen mit Behinderung.

In der nächsten Frage hingegen sollte nach der Angst bzw. der Scheu der Schüler gefragt werden, nämlich ob sie Begegnungen mit Menschen mit Behinderung vermeiden würden. Dieses verneinte die Mehrheit der Schüler, lediglich ca. 14% der Befragten gab an, dass sie die Begegnungen lieber vermeiden würden.
Nachdem die Beziehung zwischen den Schülern und Menschen mit Behinderung hinterfragt wurde, wurde die Meinung der Schülerinnen und Schüler zu Chancengleichheit erfragt. Dabei haben 98% der Schülerinnen und Schüler angegeben, dass alle Menschen die gleichen Chancen haben sollten.
Für je 80-90% der Schülerinnen und Schüler der Stufe sechs und für die Schülerinnen und Schüler der Regelklasse neun ist Inklusion ein wichtiges Thema. In der Inklusionsklasse der Stufe neun ist Inklusion für 64% wichtig.
Auf die Frage, ob sich der Unterricht durch die Umsetzung der Inklusion ändert, haben fast 90% der Schüler mit nein geantwortet. Die Frage nach Erfahrungen mit Inklusion verneint jedoch über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler.
Der Frage, ob Schüler mit Einschränkungen in der Klasse seien, haben die Schülerinnen und Schüler der Inklusionsklasse der Stufe sechs nur zu 64% zugestimmt. Dies könnte unter anderem den Grund haben, dass in der Klasse das Thema Inklusion noch nicht angesprochen wurde. Dies wurde auch von den Klassenlehrern bestätigt. Die Kinder sehen keine Unterschiede untereinander und bemerken den unterschiedlichen Förderbedarf nicht. Möglich wäre es auch, dass die Schüler nicht einschätzen konnten, was bereits als Einschränkung gilt und ob dies auf ihre Mitschüler oder sie selbst zutrifft. Ein weiterer Grund kann sein, dass sie das Wort Einschränkungen nicht genau verstanden haben oder sich nichts Genaueres darunter vorstellen konnten, da es dazu häufige Nachfragen gab. Dieses kann erklären, warum 32% der Schüler geantwortet hat, dass sie die Antwort nicht wissen.
Die Schüler der Regelklasse haben jedoch der Frage, ob Schüler mit Einschränkungen in der Klasse seien zu 100% zugestimmt, obwohl sie eigentlich eine Regelklasse ohne Inklusionsschüler sind. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass zwei Tage vor der Befragung eine neue Schülerin in die Klasse gekommen ist, die eine starke Sehschwäche hat. Die Schüler haben mitbekommen, dass diese Schülerin beeinträchtigt ist und viel Unterstützung benötigt, was sie wahrscheinlich dazu veranlasst hat, die Frage mit „Ja“ zu beantworten. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Inklusion so schnell nicht verändert hat.
Die Schüler der Regelklasse in der Stufe neun haben zu ca. 75% zugestimmt, Schüler mit Beeinträchtigung in der Klasse zu haben. Dies lässt sich auf die Lese-Rechtschreibschwäche eines Schülers der Klasse zurückführen. Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich wahrscheinlich an dem weiten Inklusionsbegriff, der auch die Lese-Rechtschreib-Schwäche und sprachliche Barrieren zur Inklusion zählt, sodass für sie diese

als Schüler mit Beeinträchtigung gelten, während andere Schüler das Verständnis vom engen Inklusionsbegriff anwenden und nur körperliche oder stärkere geistige Beeinträchtigungen gewertet werden.
Besonders auffällig ist das Ergebnis in der Inklusionsklasse der Stufe neun. Dort haben lediglich die Hälfte der Schülerinnen und Schüler angegeben, dass es Inklusionsschüler in ihrer Klasse gibt. Dagegen haben fast 30% der Befragten verneint, Schüler mit Beeinträchtigung in der Klasse zu haben. Auffällig ist das Ergebnis, da der Klassenlehrer vor der Befragung das Thema Inklusion nochmals angesprochen hat und ihnen bewusst gesagt hat, dass sie eine Inklusionsklasse sind. Gründe dafür könnten zum einen sein, dass die Schülerinnen und Schüler die Beeinträchtigungen nicht wahrnehmen und sich alle als gleich ansehen. Zum anderen könnte es sein, dass sie ebenso wie die Inklusionsklasse der Stufe sechs Schwierigkeiten mit dem Wort Einschränkungen hatten, da es während der Bearbeitung des Fragebogens zu vielen Fragen und Unklarheiten kam.
Mit der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler häufigen Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, sollte ihr Umfeld hinterfragt werden. Es sollte deutlich werden ob sie schon Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung haben und dadurch eventuell ihre Einstellung zur Inklusion beeinflusst wird. Jedoch haben 60% der befragten Schülerinnen und Schüler keinen häufigen Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Dies bedeutet, dass der Umgang mit Menschen mit Behinderung nur für sehr wenige Schüler alltäglich und normal ist und sich somit nicht ausschlaggebend in der Studie auswirkt.
Die darauffolgende Frage, ob die Schülerinnen und Schüler Begegnungen mit Menschen mit Behinderung vermeiden würden, sollten zeigen, ob die Schüler, die keine Vorerfahrungen im Umgang haben, ängstlich oder scheu gegenüber Menschen mit Behinderung sind oder auch gar nicht wissen, wie sie mit ihnen umgehen sollen. Trotz wenig Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Behinderung haben fast 80% aller befragten Schülerinnen und Schüler verneint, Begegnungen zu vermeiden. Dies zeigt, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Vorerfahrung und der Angst vor dem Umgang mit Menschen mit Behinderung gibt. Auch spielt es keine Rolle, ob die Schüler in einer Regelklasse oder Inklusionsklasse unterrichtet werden, denn in allen Klassen gab es ungefähr dasselbe Ergebnis. Dazu passt auch das Ergebnis der nächsten Frage, ob alle Menschen die gleiche Chancengleichheit haben sollten.
Diese Frage hat mit ca. 90% die meiste Zustimmung bekommen. Fast alle Schüler haben zugestimmt, dass jeder dieselben Chancen im Leben haben sollte, egal ob mit oder ohne Beeinträchtigung. Auch hier zeigt sich wie in den Fragen zuvor, dass es keinen Zusammenhang zwischen Inklusions- oder Regelklasse gibt, auch zwischen den Altersstufen gibt es keine besonderen Unterschiede. Die Schüler der Regelklassen finden Chancengleichheit genauso wichtig, wie die Schüler der Inklusionsklassen, auch wenn diese

in ihren Klassen und ihrem Unterricht direkt konfrontiert sind und dieses daher konkreter mitbekommen könnten. Sie sehen, dass einige Mitschüler besser zurechtkommen als andere, sie aber dennoch alle gemeinsam in eine Klasse gehen und gemeinsam lernen, sodass jeder die gleichen Chancen bekommt.
Ebenso wie die Chancengleichheit ist fast allen Schülern und Schülerinnen die Inklusion wichtig, denn in allen Klassen haben zwischen 80% und 90% der Schüler der Frage, ob ihnen Inklusion wichtig sei, zugestimmt. Lediglich in der Inklusionsklasse der Stufe neun ist die Zustimmung mit 64% etwas geringer ausgefallen. Hierfür könnten wieder die Verständnisprobleme, die bei dem Begriff Inklusion aufgetreten sind, verantwortlich sein.
Außerdem sollten die Schüler beantworten, ob sich ihr Unterricht durch die Inklusion verändert hat. In den beiden Inklusionsklassen haben die Schülerinnen und Schüler fast alle diese Frage verneint. Der Grund hierfür könnte sein, dass sie von Anfang an in einer Inklusionsklasse waren und keinen anderen Unterricht kennen. Somit ist das gemeinsame Lernen von Schülern mit und ohne Förderbedarf normal. Eine andere mögliche Erklärung ist, dass die Schülerinnen und Schüler, wie schon in den anderen Ergebnissen vermutet, die Behinderungen bzw. Einschränkungen ihrer Mitschüler nicht bemerken, daher kommt ihnen der Unterricht ganz normal vor, da sie sich alle als gleich ansehen und nicht als inklusive Klasse mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten.
In der Regelklasse der Stufe sechs haben ca. 20% der Schüler geantwortet, dass sich der Unterricht geändert hat. Dies könnte daran liegen, dass sie eine neue Schülerin mit schwerer Sehbehinderung in ihre Klasse bekommen, sodass seitdem die Lehrer größer und mit gelber Kreide an die Tafel schreiben, damit sie es besser lesen kann. Dies stellt eine Veränderung für die Schülerinnen und Schüler dar.
Auch in der Regelklasse der Stufe neun haben ca. 20% der Befragten der Frage zugestimmt. Möglicherweise liegt es daran, dass auf den Schüler mit Lese- Rechtschreibschwäche häufig Rücksicht genommen wird. Aber auch neue Lehrer oder anders geplanter Unterricht könnten Gründe dafür sein.
Schließlich wurden die Schüler nach ihren eigenen Erfahrungen mit Inklusion befragt. Nur ungefähr ein Drittel der Schüler hat angegeben, schon Erfahrungen mit Inklusion gemacht zu haben. Dies könnte daran liegen, dass für viele das Wort Inklusion noch zu komplex ist, wie sich auch schon vorher gezeigt hat. Für die meisten Schülerinnen und Schüler ist das gemeinsame Lernen aller Schüler, egal ob mit oder ohne Förderbedarf, normal und sie würden es nicht als Inklusion beschreiben.

Welche Einflussfaktoren gibt es noch?

Der erstellte Fragebogen hat leider keine Auskunft darüber gegeben, welche Faktoren beeinflussen, wie Schülerinnen und Schüler zu Inklusion eingestellt sind. Es wird vermutet,

dass die beeinflussenden Faktoren eher auf der Ebene der Persönlichkeitsmerkmale und der persönlichen Erfahrungen liegen. Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor könnte das familiäre Umfeld und somit auch teilweise die Erziehung sein. Dies sind jedoch nur Vermutungen deren Überprüfung jedoch eine spannende Forschungsfrage wäre.

Das Vorgehen bei der Forschung über einen Fragebogen, war für den Umfang der Studie die richtige Wahl. Es konnte zwar nicht herausgefunden werden, was die Einstellung von Schülerinnen und Schülern Inklusion und Inklusionsschülern gegenüber beeinflusst, aber es konnten grundlegende Faktoren, zumindest für die untersuchten Klassen, ausgeschlossen werden.

Für eine aussagekräftigere Studie muss der Fragebogen um zusätzliche Einflussfaktoren erweitert werden und an der Befragung sollten deutlich mehr Schülerinnen und Schüler von verschiedenen Schulen, Schulformen und Städten teilnehmen. Es wird vermutet, dass es Faktoren gibt, die die Einstellung zu Inklusion beeinflussen, diese konnten mit dem Fragebogen jedoch nicht herausgefunden werden.

Die Einstellung Inklusion gegenüber hängt an der untersuchten Schule von keinem der überprüften Faktoren (Regelklasse vs. Inklusionsklasse, Geschlecht, Klassenstufe, Wohlbefinden in der Klasse, Häufigkeit des Umgangs mit Menschen mit Behinderung) ab. Die Forschungsfrage ob Schülerinnen und Schüler aus Inklusionsklassen eine andere Einstellung zu Inklusion haben als Schülerinnen und Schüler aus Regelklassen und ob es einen Zusammenhang mit der Klassenstufe gibt konnte für die untersuchte Schule mit nein beantwortet werden, da die Unterschiede in den Antworten keinem festen Muster folgten. Somit konnte für die untersuchten Klassen ausgeschlossen werden, dass die Einstellung zu Inklusion von den untersuchten Faktoren abhängt.

Weitere Forschungsperspektiven könnten sein, ob die Ergebnisse an anderen Schulen und Schulformen übereinstimmen oder wie sie gegebenenfalls abweichen. Ob es einen Zusammenhang mit Städten und Bundesländern gibt oder sogar länderübergreifende Vergleiche beispielsweise mit Finnland oder Spanien. Das Alter, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und der familiäre Hintergrund können weitere Einflussfaktoren auf die Einstellung zur Inklusion sein. Das Forschungsgebiet ist also noch sehr offen und bietet viele interessante Themen.

Insgesamt ist das Ergebnis der Studie zufriedenstellend, jedoch hat die Studie viele neue Fragen aufgeworfen auch über die Aussagekraft der Studie, da die Stichprobe sehr klein und nur von einer Schule war. Dies eröffnet allerdings einige neue Forschungsfragen.

Literaturverzeichnis

Aichele, Valentin: Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter http://www.bpb.de/apuz/32709/behinderung-und-menschenrechte-die-un-konvention-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen?p=all, zuletzt geprüft am 19.09.2017.

Malina, Barbara, Dr.: Was ist inklusive Bildung? Hg. v. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Online verfügbar unter http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/hintergrund, zuletzt geprüft am 19.09.2017.

Praetor Intermedia UG: UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Definition von Behinderung. Hg. v. Silvia Meisen. Online verfügbar unter https://www.behindertenrechtskonvention.info/definition-von-behinderung-3121/, zuletzt geprüft am 20.09.2017.

Praetor Intermedia UG: UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Bildung. Hg. v. Silvia Meisen. Online verfügbar unter https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/, zuletzt geprüft am 19.09.2017.

Siedenbiedel, Catrin, Dr. phil.: Inklusion im deutschen Bildungssystem - eine Bestandsaufnahme. Online verfügbar unter http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft14/01_Basisartikel/01_05.pdf, zuletzt geprüft am 20.09.2017.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Artikel 3. Hg. v. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Online verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html, zuletzt geprüft am 21.09.2017.

unbekannt: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Hg. v. Bezirksregierung Detmold. Online verfügbar unter http://www.bezreg-detmold.nrw.de/400_WirUeberUns/030_Die_Behoerde/040_Organisation/040_Abteilung_4/080_Dezernat_48/001Schulrecht/140Sonderpaedagogischer_Foerderbedarf/index.php, zuletzt geprüft am 20.09.2017.

Ziemen, Kerstin (2017): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Was sind die erforderlichen Kompetenzen zur Umsetzung von Inklusion und welche Einstellungen, Haltungen und Ängste der Lehrerinnen und Lehrer sind damit verbunden? - *Friederike Surmann und Anna Surmann*

Abstract

In dem vorliegenden Beitrag geht es um die selbstwahrgenommenen Einstellungen von Lehrkräften zur Inklusion, denn diese gelten als wichtiger Bestandteil für die erfolgreiche Umsetzung von Lehr- und Lernprozessen in den Inklusionsklassen. Im Rahmen unseres Forschungsprojektes wurden Grundschullehrerinnen und Lehrkräfte der Gymnasialen Oberstufe zu ihren Haltungen und Erfahrungen im Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sowie zu ihren Einstellungen zu Inklusion befragt. Die herausgearbeiteten Befunde verdeutlichen, dass die Lehrer/-innen, die bislang keine oder nur wenig Erfahrungen zu dieser Thematik sammeln konnten, dennoch eine recht positive Einstellung zu Inklusion und den Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen haben. Aus ihrer Sicht denken sie, sie wären bereits jetzt in der Lage, in einer Inklusionsklasse, zusammen mit anderen Fachleuten und Personal, zu unterrichten.

Methoden und Möglichkeiten von Inklusion

„Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt wird, als gelehrt."

Dieses Zitat, welches sich in der Monografie von Franz E. Weinert befindet, spielt sehr gut auf das Ziel von Inklusion an. Da wir uns in diesem Abschnitt unter anderem auf die Rolle des Lehrers in einer Inklusionsklasse konzentrieren, eignet sich dieses Zitat besonders gut. Der Unterricht findet in einer anderen Art und Weise statt, als an den normalen Schulen, wie es sie heute noch vorrangig in Deutschland gibt. Mithilfe von verschiedenen Unterrichtsmethoden wird der Lernalltag für die Schülerinnen und Schüler interessanter und stellt immer wieder neue Herausforderungen, die sie bewältigen können. Des Öfteren zielt so eine Unterrichtsmethode nicht unbedingt vorrangig darauf ab, das Wissensspektrum der Schüler/-innen zu erweitern, sondern auch soziale Kompetenzen zu fördern usw. Ein gutes Beispiel ist der Morgenkreis, wo die Schülerinnen und Schüler freiwillig an einer morgendlichen Routine teilnehmen dürfen. Der Hintergrund des Morgenkreises ist das Beieinandersein und die Begegnung auf Augenhöhe. So entsteht ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, gibt dem Einzelnen Halt und Sicherheit und bietet die Gelegenheit, Konflikte anzusprechen und zu schlichten.[1] Diese Thematik hat eine sehr hohe Relevanz in der heutigen Gesellschaft. Ziel der Inklusionsidee ist es, dass jedes Kind mit Beeinträchtigungen die Möglichkeit besitzt, auch mit Kindern ohne Behinderung lernen zu dürfen. Nun stellt sich für uns die wichtige Frage, wie die Lehrer mit der Situation umgehen,

[1] Homepage von Wehrfritz GmBH: http://www.inklusion-schule.info/impressum.html

wie sie gefördert werden können und was für Kompetenzen sie noch erlernen müssen, aber auch welchen Ängsten und Bedenken sie sich stellen sollen.
Zunächst werden wir auf unser Vorgehen und unseren Aufbau eingehen, um dem Leser und den Leserinnen einen Überblick über unser Projekt zu verschaffen. Angefangen sind wir mit dem Erstellen eines Fragebogens mit dem Programm „Grafstat". Dieser Fragebogen besteht insgesamt aus 25 Fragen, welche die persönlichen Einstellungen und Haltungen, aber auch die Kompetenzen der Lehrer und Lehrerinnen in Bezug auf Inklusion erfragen soll. Diese Fragebögen haben wir an insgesamt vier Schulen verteilt, auf die wir im weiteren Verlauf noch kurz eingehen werden. Im nächsten Schritt haben wir die Fragebögen ausgewertet. Auf dieser Grundlage haben wir unseren Forschungsbericht verfasst. Bei Beendigung werden wir eine kritische Reflexion des eigenen Forschungsvorgehens schreiben.

Inklusion – Lehrer in neuen Rollen!

Schon seit längerer Zeit spielt der Begriff der Kompetenz in der Pädagogik eine bedeutende Rolle. Franz Emanuel Weinert, ein deutscher Psychologe, definiert Kompetenzen als

> „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können".[2]

Wenn Lernen Erwerb von Kompetenzen bedeutet, so muss Unterricht mehr sein als Lehren. Beschreibt man Lernen als einen konstruktiven und aktiven Prozess, so muss Unterricht den Raum und die Zeit bieten, selber Erfahrungen machen zu können.[3] Dies wird den Kindern vor allem im inklusiven Unterricht ermöglicht. Auch schon in der Schule hat sich das Konzept von Inklusion, durch das Menschenrechtsübereinkommen der Vereinten Nationen, bereits weitläufig durchgesetzt. Die erforderlichen Kompetenzen der Lehrer sind deshalb auch noch nicht klar festgelegt, weshalb wir uns dazu entschieden haben, uns mit dieser Thematik näher auseinanderzusetzen. Allerdings lassen sich aufgrund unseres Forschungsvorgehens nur Vermutungen äußern, da die befragten Lehrer/-innen noch keine oder nur wenig Erfahrungen mit Inklusionsunterricht nachweisen können. Deshalb stellen wir uns die Frage, was die erforderlichen Kompetenzen zur Umsetzung von Inklusion sind und welche Einstellungen, Haltungen und Ängste der Lehrerinnen und Lehrer damit verbunden sind. Vor allem muss es, wie es aus den Fragebögen hervorgeht, Veränderungen in der Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte geben. Das heißt also, dass es besonders um eine neue und

[2] Weinert Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel.
[3] Anne Unger (2013): Alle MITTENDRIN! Inklusion in der Grundschule. Mittendrin e.V.

intensivere pädagogische Ausbildung geht, welche pädagogische Praktika vor und während des Studiums unterstützen könnten. Welche pädagogischen Kompetenzen konkret vorhanden sein müssen, dafür lässt sich kein Lehrplan erstellen, da es immer ganz individuell auf die Schüler und die Rahmenbedingungen ankommt. Das Schulsystem geht nicht mehr von Segregation aus, sondern von Gemeinschaft und Gleichheit. Dies ist ein weiterer Grund, weshalb neue Formen der Lernfortschrittsdokumentation angewandt werden müssen. Jedoch muss man bedenken, dass die Ausbildung vieler Lehrer bereits einige Jahre zurückliegt, wo Inklusion noch keine so große Rolle gespielt hat. Deshalb müssen nicht nur in der Ausbildung der Lehrkräfte Veränderungen vorgenommen werden, sondern auch die Fortbildung gefördert und gefordert werden.[4]

Wir haben uns dafür entschieden, ein quantitatives Forschungsprojekt in Angriff zu nehmen. Der größte Vorteil einer quantitativen Studie ist, dass exakt quantifizierbare Ergebnisse vorliegen und die Ermittlung von statistischen Zusammenhängen möglich ist. Ein Fragebogen kann allerdings nur in begrenztem Maße die Subjektivität abbilden.

Forschungsprojekt zur Inklusion

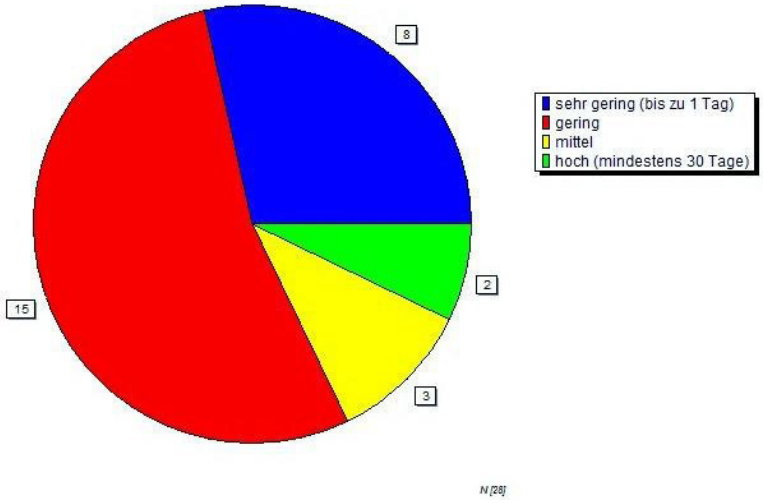
An unserer Studie, die im Sommer 2017 durchgeführt wurde, sind insgesamt 28 Lehrkräfte zwei verschiedener Schultypen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen beteiligt gewesen. Im Detail handelt es sich dabei um eine kleine Stichprobe, die sich aus sechs Lehrern und 21 Lehrerinnen zusammensetzt, eine Person hat sich bei der Angabe des Geschlechts enthalten. Von den an dieser Studie beteiligten Lehrkräften sind sieben zwischen 25-29 Jahre alt, acht zwischen 30-34 Jahre alt, eine zwischen 35-44 Jahre alt, fünf zwischen 40-44 Jahre alt und sieben 45 und älter. 12 Teilnehmer unterrichten in einer Gymnasialen Oberstufe und 16 der Befragten an einer Grundschule. Wir haben uns für drei Grundschulen und für eine Oberstufenschule entschieden. Wir haben uns für nur eine Befragung der Oberstufe entschieden, da wir uns vorrangig auf die Grundschulen konzentrieren wollen. Die Grundschule in Hörstel befindet sich, genauso wie die Hüberts´sche Schule Hopsten, in der westfälischen Region Tecklenburger Land (Kreis Steinfurt), während die Grundschulen in Baccum und Spelle dem Bundesland Niedersachsen angehören. 15 Lehrerinnen und Lehrer versuchen dies im Alltag umzusetzen. Zudem haben wir sowohl an der St. Ludgerusgrundschule Hörstel, sowie an der St.Vitus-Grundschule Venhaus Fragebögen ausfüllen lassen. Die Grundschule Hörstel ist eine katholische Grundschule mit einem offenen Ganztagsangebot. Die ca. 300 Schülerinnen und Schüler werden von einem 22-köpfigen Team aus Schulleiter, Lehrerinnen, Sozialpädagogin und Sonderschullehrerin unterrichtet und gefördert. Die Grundschule in Venhaus identifiziert sich mit der christlichen Tradition und ihren Werten. Mit ihrem familiären Charakter ist sie in

[4] Northoff, Robert (2012): Inklusive Gemeinschaftsschule-Ein Diskurs Votum. Logos Verlag Berlin.

das Dorfleben eingebunden. Die Hüberts`sche Schule Hopsten ist eine Gymnasiale Oberstufe. An der Hüberts'schen Schule werden Abschlüsse aus dem Bereich Wirtschaft und Verwaltung (GO BWR und GO FS) und aus dem Bereich Erziehung und Soziales an (GO Sport) angeboten.

Inklusionsbild der Lehrer/-innen

Im Rahmen des von uns eingesetzten Fragebogens wurden die Lehrkräfte gebeten, Angaben darüber zu tätigen, ob sie bereits Schüler/-innen mit Beeinträchtigungen unterrichtet haben (-Antwortoptionen: sehr gering (bis zu 1 Tag) / gering (bis zu 10 Tage) / mittel (bis zu 20 Tage) / hoch (mindestens 30 Tage).



Der links gezeigten grafischen Abbildung kann man deutlich entnehmen, dass die an der Studie beteiligten Lehrer sehr wenige Erfahrungen von inklusivem Unterricht gesammelt haben, weshalb wir in der nächsten Frage die Art der gesammelten Erfahrungen herausfinden wollten. Wir fragten danach, ob sie relevante Vorerfahrungen außerhalb der Schule im Umgang mit beeinträchtigten Menschen besitzen. Dabei haben 20 Personen angegeben, dass sie diese nicht besitzen. Die Antwortoptionen beriefen sich auf „ja“ und „nein“ („Wenn ja, welcher Art sind deine Vorerfahrungen?“ – Antwortoptionen: „ein Mensch mit Beeinträchtigungen lebt in meiner Familie“/ „ich war selbst in einer Integrationsklasse“/ Zivildienst in einer Sondereinrichtung“/ „Soziales Jahr in einer Sondereinrichtung“/ „Praktikum in einer Inklusionsklasse“/ „Sonstiges“). 71,43% der Lehrkräfte haben keine relevanten Vorerfahrungen im Umgang mit beeinträchtigten Menschen, nur 28,71% kreuzten „ja“ an. Von drei Lehrkräften lebt ein Mensch mit Beeinträchtigungen in der Familie, im Bekanntenkreis oder in der Verwandtschaft. Zwei der Befragten absolvierten einen Zivildienst in einer Sondereinrichtung. Bei dem zuletzt genannten Fragebogenitem waren Mehrfachnennungen möglich. In der Kategorie „Sonstige“ konnten die Lehrer/-innen aufführen, auf welche andere Art und Weise sie Vorerfahrungen sammeln durften. Eine Lehrkraft gab beispielsweise an, einen Schüler mit körperlichen Einschränkungen zu unterrichten. Eine weitere Testperson gab an, inklusive Grundschularbeit zu leisten, hat jedoch bisher keinen inklusiven Unterricht absolviert. Die Arbeit in einer Integrationsklasse ist

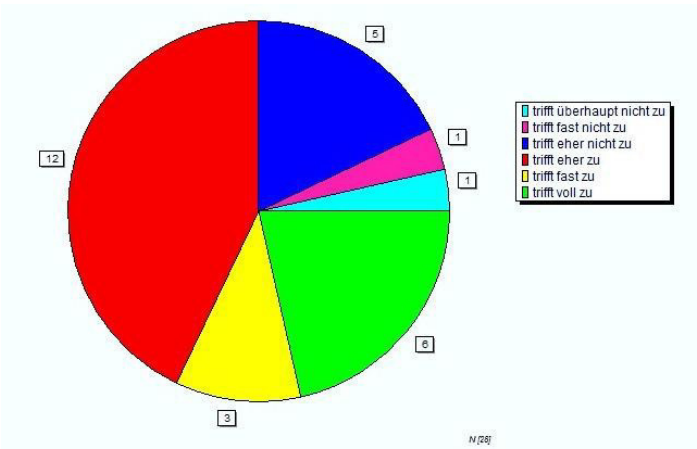
für eine weitere Befragte Alltag. Sie schätzt ihr Ausmaß ihrer pädagogischen Ausbildung für Schüler/-innen mit Beeinträchtigungen allerdings niedrig ein.

Bei der darauffolgenden Frage, ob die Lehrkräfte ihre Erwartungen an das Verhalten der Schüler/-innen klar vermitteln können, befinden sich alle Befragten in der oberen Hälfte („trifft eher zu"-„stimmt voll zu"). Im nächsten Schritt, fragten wir danach, ob die Lehrerinnen und Lehrer Lernaufgaben so gestalten könnten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/-innen mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden. Hierbei geben knapp 60% „trifft eher zu" an. Nur 22,22% bewegen sich in der unteren Hälfte der Antwortmöglichkeiten („trifft überhaupt nicht zu"-„trifft eher nicht zu").

Der nächsten Aussage, dass sie die Sorge haben, dass es schwierig sein wird, allen Schüler/-innen in einem inklusiven Unterricht die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben, stimmen 78,57%, also 22 von 28 Lehrern zu. Fünf Lehrkräfte stimmen eher zu und eine Lehrkraft stimmt eher nicht zu.

Bei der darauffolgenden Frage fühlen sich die befragten Lehrkräfte alle in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die Klassenregeln zu befolgen. Für neun Lehrer/-innen trifft das „eher zu", für dreizehn „fast zu" und für sechs „voll zu".

Obwohl die Befragten zum größten Teil angaben, ihr Ausmaß der pädagogischen Ausbildung für Schüler/-innen mit Beeinträchtigungen sei sehr niedrig (7 Lehrkräfte), oder niedrig (14 Lehrkräfte), denken über 70% der befragten Lehrkräfte, sie seien in der Lage, Schüler/-innen mit Behinderungen gemeinsam mit anderen Fachleuten und Personal zu unterrichten. Um genau zu sein, sagten 12 Lehrer „trifft eher zu", drei „trifft fast zu" und sechs „trifft voll zu". Allerdings fühlen sich sieben von 28 Lehrkräften nicht bereit dafür. Auffällig ist, dass die Grundschullehrer sich eher dazu in der Lage fühlen, als die Lehrer der Gymnasialen Oberstufe. Kein/-e Grundschullehrer/-in gab an, dass es auf ihn/sie überhaupt nicht zutrifft oder fast nicht zutrifft.



Bei der Frage, ob sie sich bei dem Gedanken fürchten, dass sie auch einmal behindert sein könnten, waren die Lehrkräfte geteilter Meinung.12 Lehrer/-innen haben eher oder völlige Angst davor, im Kontrast dazu stimmen 16 Personen allerdings eher nicht oder überhaupt nicht zu. Bei der grafischen Auswertung fällt auf, dass die Lehrerinnen deutlich weniger

Angst vor dem Gedanken haben, dass sie auch einmal behindert sein werden, als die männlichen Testpersonen. Alleine 14 weibliche Personen von 22 fürchten sich eher nicht vor dem Gedanken.

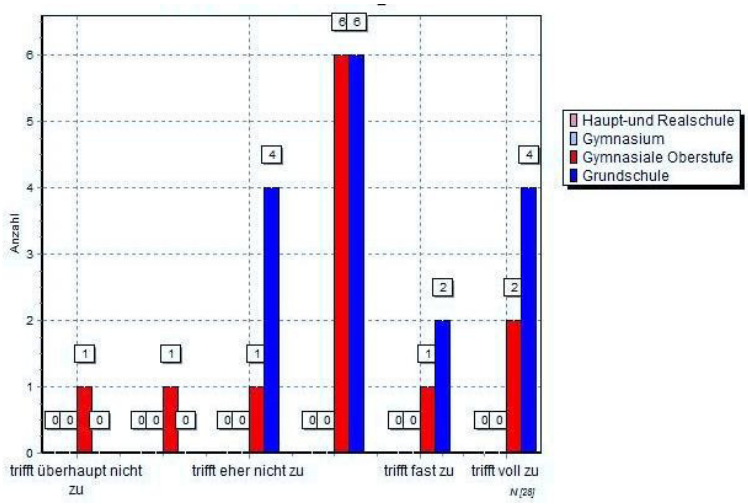


Abbildung 2
Erstellt mit dem Programm "GrafStat"

Die nächste Frage sollte aufzeigen, ob die Lehrer/-innen dazu neigen, Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen kurz zu halten und diese so schnell wie möglich versuchen zu beenden. Es behaupteten 18 Personen, sie stimmen überhaupt nicht zu. Nur zwei befragte Lehrkräfte kreuzten „stimmt eher“ an. Als wir danach fragten, ob auch unkonzentrierte, unruhige und impulsive Schüler/-innen gemeinsam mit allen anderen Schülern unterrichtet werden sollen, stimmen 14 Personen „eher zu“ oder „überhaupt nicht zu“ und 14 Personen „eher oder völlig zu“. Schaut man sich an, welcher Schultyp dem eher negativ gegenübersteht, fällt auf, dass die Lehrkräfte der Grundschule nicht davon ausgehen, dass es funktionieren würde mit impulsiven und allen anderen Schülern in der Klasse. 62,5% der Grundschullehrer kreuzten „stimmt überhaupt nicht“ oder „stimmt eher nicht“ an.

Nachdem die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer veranschaulicht wurden, gehen wir jetzt über zu der Interpretation der Ergebnisse. Aus der ersten dargestellten Frage geht hervor, dass die heutigen Lehrerinnen und Lehrer erst wenig Erfahrungen im inklusiven Unterricht sammeln durften. Dies lässt darauf schließen, dass Inklusion in der Ausbildung der Befragten kaum oder gar nicht thematisiert wurde. Nur zwei von 28 Lehrer/-innen haben mindestens 30 Tage Erfahrungen gesammelt. Eine Aufgabe eines Lehrers oder einer Lehrerin ist Wissensvermittlung, aber auch die Erwartungen an das Verhalten der Schüler müssen deutlich werden. Zum einen können sich die Schüler an diesen Erwartungen orientieren, zum anderen ist dadurch aber auch die Leistungsbewertung für die Lehrkraft einfacher. Aus den Antworten der Befragten geht hervor, dass diese sich als gute Vermittler

ansehen, was für jeden Unterricht eine hervorragende Voraussetzung darstellt. Allerdings sind die herkömmlichen Zuschreibungen, wie vor allem des „Alleinunterhalters“, des „Fachmanns“ oder des „Wissensvermittlers“ nicht mehr tragfähig angesichts einer Gesellschaft, die unter anderem demokratisch, sich schnell verändernd und kulturell vielfältig ist. In den neuen Lehrbüchern wird dieser auch als Beobachter beschrieben. Seine Rolle als guter Beobachter hilft ihm, sicherer in seiner Einschätzung von Kind und Gruppe zu werden. Außerdem bringen sich die Schüler gegenseitig etwas bei. Bei diesem Prozess gilt der Lehrer auch nur als Beobachter und Begleiter.[5] Wie oben schon erwähnt, trauen sich etwa 20% nicht zu oder eher nicht zu Lernaufgaben individuell für die Kinder zu gestalten. Daraus lässt sich schließen, dass die Lehrer sich der Aufgabe nicht allein stellen könnten, nun einer inklusiven Klasse gerecht zu werden. Hier wäre wieder Fachpersonal erforderlich, welches die Lehrer in ihrem Schulalltag unterstützt. Das gleiche gilt auch für die Aussage, dass es schwierig sein würde in einem inklusiven Unterricht allen die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben. Bei der Auswertung wird deutlich, dass 70% der Lehrkräfte sich unter diesen Umständen auch fähig fühlen, dieser Aufgabe des gemeinsamen Unterrichtens gewachsen zu sein. Demnach würde weiteres Fachpersonal nicht nur zu besserem Unterricht beitragen, sondern zudem als Stütze des Lehrers oder der Lehrerin dienen.

In einem inklusiven Unterricht ist es von Bedeutung, dass der Lehrer ein Vorbild für seine Schüler ist. Neigt der Lehrer selbst dazu, den Kontakt mit Menschen mit Behinderungen kurz zu halten, werden die Schüler/-innen diese Haltung vermutlich schnell übernehmen. Deshalb sollte der Lehrer oder die Lehrerin offen gegenüber Menschen mit Behinderungen sein. 18 Personen stimmten der Aussage „überhaupt nicht“ zu, allerdings stimmten auch zwei Lehrer „eher zu“. Über die Hälfte der befragten Lehrkräfte (62,5%) sind der Meinung, dass es nicht funktionieren würde mit impulsiven Schülern und allen anderen Schülern in einer Klasse. Die Lehrer gehen zwar recht offen mit Behinderungen um, doch impulsive Schüler scheinen ihrer Meinung nach den Unterricht zu stören.

Wie aus unserer Studie hervorgeht, muss den Lehrerinnen und Lehrern geholfen werden, damit diese sich dazu in der Lage fühlen, einen inklusiven Unterricht zu halten und zu gestalten. Nach Robert Northoff, in „Inklusive Gemeinschaftsschule“ könnte ein weiterer Weg die Umstrukturierung der bisherigen Förderschulen zu allgemeinen und vor allem ambulant arbeitenden Beratungs- und Förderzentren und die Neuausrichtung der Förderlehrerinnen und Förderlehrer sein. Wenn es nach ihm geht, müssten die Förderschulen ihren Auftrag weiter fassen. Genauer gesagt, sollen diese nicht nur spezifisch auf Menschen mit besonderem Bedarf eingehen. Schlussfolgernd würden auch die Förderlehrer/-innen Fördervorschläge für Kinder unterbreiten, die nicht unbedingt eine Behinderung haben, aber dennoch auf Förderbedarf angewiesen sind.

[5] Anne Unger (2013): Alle MITTENDRIN! Inklusion in der Grundschule. Mittendrin e.V.

Schlussbetrachtung

Bei unserem Vorgehen haben wir uns für die quantitative Methode entschieden, bei der wir Fragebögen erstellt haben. Grundsätzlich haben wir zwar Erkenntnisse gewonnen in Bezug auf die Haltungen und Einstellungen zu Inklusion der befragten Lehrkräfte, jedoch lässt sich mit einem Fragebogen nicht ermitteln, was die Gründe für die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer sind. Mit einer qualitativen Studie, zum Beispiel mit Interviews der Lehrer, hätten wir herausgefunden, warum die Lehrer Angst vor Inklusion haben, oder warum sie der Meinung sind, dass unkonzentrierte, unruhige oder impulsive Schüler größtenteils nicht mit allen anderen Schülern unterrichtet werden sollen. Zu all dem lassen sich bei einer quantitativen Studie nur Vermutungen äußern, weshalb wir mit einer qualitativen Studie wahrscheinlich genauere Ergebnisse hätten erzielen können. Andererseits hätten wir die Statistiken nicht, was die quantitative Studie ausmacht. In unserem Rahmen würden nur zwei oder drei Interviews passen bzw. einen Sinn machen.

Schaut man sich aktuelle Studien zu unserem Forschungsprojekt an, fällt auf, dass es viele Ähnlichkeiten gibt. Bei der Studie von Dumke, Krieger und Schäfer von 1986 geht es zwar um schulische Integration von Schüler/-innen mit Behinderung durch die Lehrenden, doch die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte unterscheiden sich kaum zu denen unserer. Diese Untersuchung hatte zum einen das Ziel, „eine möglichst umfassende Deskription der Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen zur Integration“ zu liefern und zum anderen wurde nach „Determinanten der Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern zur Integration“ (Dumke, Krieger&Schäfer 1989: 83) gesucht. Die Lehrer in der gerade erwähnten Studie schätzen auch, wie unsere befragten Lehrer, dass sie zu wenig Fachkompetenz haben und auch zu wenig Erfahrungen. In unserer Studie behaupteten 70% der Lehrkräfte, sie sind bereit, in einer integrativen bzw. inklusiven Klasse zu unterrichten. In der Studie von Dumke usw. könnten es sich 80% der Befragten vorstellen. Wie auch aus unseren Forschungsergebnissen hervorgeht, liegen die Schwierigkeiten in der Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in der „unzureichenden Qualifikation“.[6] Man kann aus unseren Forschungsergebnissen entnehmen, dass viele Lehrer/-innen Angst vor Inklusion haben, da dies für die Lehrer/-innen auch schlagartig viele Veränderungen mit sich bringen wird. Besonders die Umstellung und Umstrukturierung des Unterrichts bereitet den Lehrern Sorgen und besonders bei den Älteren, deren Ausbildung bereits einige Jahre zurückliegt. Denn gerade die Menschen, die schon ziemlich lange als Lehrer/-in tätig sind, haben im Laufe der Zeit ein Muster für den Unterricht entworfen und können dies durch Inklusion nur noch zum Teil einsetzen. Zudem müssen die Lehrkräfte verstärkt zu Teamarbeitern werden, was das Unterrichten nicht unbedingt vereinfacht, da man

[6] Anke Langner: Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von Lehrer/-innen. SpringerVS

Absprachen halten muss und Kooperationsbereitschaft mit sich bringen sollte. „Damit Inklusion gelingt, müssen Lehrer, Sonderpädagogen und Sozialarbeiter im Team zusammenarbeiten, sich gegenseitig beraten und ergänzen“, sagt die Erziehungswissenschaftlerin Britta Ostermann.[7] Unsere Fragestellung, welche Ängste, Haltungen und Einstellungen Lehrer zu Inklusion haben, konnten wir also weitgehend beantworten. Die befragten Lehrkräfte haben alle bis jetzt kaum Erfahrungen mit Inklusion, haben unterschiedliche Ansichten in Bezug auf Behinderungen und größtenteils eher nicht die Sorge, dass Schüler mit Beeinträchtigungen vielleicht vom Rest der Klasse nicht akzeptiert werden würden. Andererseits haben sie den Ergebnissen zufolge ihre größten Bedenken bei der gerechten Verteilung der Aufmerksamkeit. Wir haben herausgefunden, dass die befragten Lehrer Inklusion weniger mit Angst begegnen als der Durchschnitt anderer Studien. Es könnte daran liegen, dass einige von ihnen sich mit diesem Thema ein wenig auseinandergesetzt haben, da sie wissen, dass auch sie in näherer Zukunft davon betroffen sind. Die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrer und Lehrerinnen seien nun mal ein entscheidender Faktor für das Gelingen von Inklusion, meint Kerstin Ziemen. Es hilft bereits die Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen und Einstellungen. Schon unser Fragebogen regt die Lehrer/-innen dazu an, einmal über Inklusion nachzudenken. Kerstin Ziemen sieht zudem eine Notwendigkeit in der Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit der beruflichen Identität, dem Menschenbild, den Lehr-Lernkontexten, den Möglichkeiten der inneren Differenzierung, sowie dem Bildungs- und Schulsystem übergeordneten Prämissen bezüglich Bildung und Schule. Damit die Lehrerinnen und Lehrer sich kompetent für inklusiven Unterricht fühlen, müsste es in der Ausbildung inhaltliche Schwerpunkte geben, wie Teamarbeit bzw. Kooperation und Beratung, subjektorientierte „Pädagogische Diagnostik“, sowie Didaktik und die Reflexion komplexer Bildungs-und Unterrichtsprozesse.[8] Doch dies hat sich bereits seit dem Jahr 2013 weitgehend durchgesetzt. Im Studium für das Lehramt wird aus eigenen Erfahrungen sehr ausführlich über Inklusion gesprochen, die Studenten werden gebeten sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzten. Sogar eigene Seminare werden angeboten und begleiten die Vorlesungszeit der Studenten. Abschließend lässt sich sagen, dass nach Kerstin Ziemen das Wichtigste im inklusiven Unterricht die Überzeugung der Lehrperson ist, für alle Kinder und Jugendlichen zuständig zu sein, unabhängig von deren Kompetenzen und Dispositionen.[9] Insgesamt konnten wir also viele Erkenntnisse den Fragebögen entnehmen, diese haben die Forschungsfrage weitgehend beantworten können.

[7] Homepage von Welt N24: https://www.welt.de/politik/deutschland/article118417665/Die-Angst-vor-Inklusion-ist-gross-und-berechtigt.html

[8]/[9] Ziemen Kerstin (2013): Kompetenz für Inklusion – Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Perspektiven

Weiterführend könnte man beispielsweise diesen Test in vier Jahren mit den Versuchspersonen wiederholen. Die Wahrscheinlichkeit wäre dann sehr hoch, dass sich viele Antwortergebnisse verändern, da beispielsweise weitaus mehr Personen zu dem Zeitpunkt mit Inklusion in Kontakt gekommen sein werden. Die Ängste würden dann vermutlich geringer ausfallen, da Inklusion bereits Realität ist. Allerdings wäre der Fragebogen, den wir ausgewählt haben nicht mehr sehr sinnvoll, da es eher um die Ängste, Haltungen und Einstellungen geht bevor Inklusion in Kraft tritt für die befragten Lehrer und nicht, wenn Inklusion bereits vorhanden ist an ihren Schulen. Eine weitere Perspektive wäre, einen neuen Fragebogen für die Testpersonen zu gestalten, der abfragt, ob die Ängste usw. berechtigt waren oder inwiefern sich die Haltung verändert hat. Damit würde man dann das Ziel verfolgen Vergleiche, veränderte Sichtweisen und Voreinstellungen von Lehrern kritisch zu hinterfragen

Literaturverzeichnis

Anne Unger (2013): Alle MITTENDRIN! Inklusion in der Grundschule. Mittendrin e.V.

Anke Langner: Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von Lehrer/-innen. SpringerVS

Homepage der imb (Institut für Medien und Bildungstechnologie): http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/801

Homepage von Welt N24: https://www.welt.de/politik/deutschland/article118417665/Die-Angst-vor-Inklusion-ist-gross-und-berechtigt.html

Homepage von Wehrfritz GmBH: http://www.inklusion-schule.info/impressum.html

Northoff Robert (2012): Inklusive Gemeinschaftsschule – Ein Diskurs Votum. Logos Verlag Berlin.

Weinert Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel.

Ziemen Kerstin (2013): Kompetenz für Inklusion – Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Zwischen Ziffernnote und notenfreier Schule - Die Elternsicht auf inklusive Leistungsbewertung - *Nike Feldmann, Bianca Kruse und Malte Thiede*

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Elternsicht auf inklusive Leistungsbewertung. Dafür wird zunächst auf die Rolle der Leistung innerhalb der Schule sowie auf ihre Problemfelder im Zusammenspiel mit inklusivem Unterricht eingegangen. Dem folgt eine Beschäftigung mit den Ergebnissen einer Studie der Bertelsmann Stiftung, die sich mit der allgemeinen Elternsicht auf Inklusion befasst. Die gewonnenen Ergebnisse werden dann als Grundlage für eine Interpretation einer eigens durchgeführten Elternbefragung verwendet.

Es kann hierbei herausgestellt werden, dass Eltern zu großen Teilen individuelle Bezugsnormen als Leistungskriterium für ihre Kinder befürworten. Widersprüchlich zur Forschungsmeinung halten sie jedoch ebenfalls deutlich an bekannten, sachlichen Bezugsnormen fest. Als Handlungsempfehlung wird daher schließlich eine Kombination von Methoden sachlicher und individueller Leistungsbewertung gegeben.

Einleitung

Das Thema Inklusion ist zurzeit eins der gesellschaftlich meistdiskutiertesten Themen in Bezug auf Schule. Dabei gehen Meinungen über Umsetzung und Finanzierung stark auseinander. Berichte über überforderte LehrerInnen und unzufriedenen Eltern häufen sich in Magazinen und Tageszeitungen.[1] Doch wird auch in der Fachliteratur und bei Umfragen zum Thema Inklusion klar: Eine gemeinsame Beschulung aller SchülerInnen, egal ob mit oder ohne Beeinträchtigung ist größtenteils positiv erachtet.[2]

Dieses gemeinsame Lernen bringt aber auch eine zentrale Frage auf: Wie sollen die Kinder und Jugendlichen in einer inklusiven Schulform bewertet werden?

Die Fachliteratur zu Inklusion liefert Ansätze und Vorschläge, Antworten auf diese Frage zu finden. Die Meinung eines großen und wichtigen Akteurs des Schullebens wird dabei jedoch nicht berücksichtigt: Die Elternschaft. Ihren enormen Einfluss auf die Schulen, und die Schulpolitik konnten in letztjährigen Debatten zu Thema Inklusion immer wieder beobachtet werden. So titelte der Spiegel im Sommer 2017 „Die Macht der wütenden Eltern“ und machte auf den Schulfrust dieser Personengruppe aufmerksam.[3] Eine funktionierende Leistungsbewertung an inklusiven Schulen kann also nicht ohne das Wissen über Elternsicht umgesetzt werden. Aus diesem Grund setzt sich diese Arbeit damit auseinander, die

[1] Vgl. Der Spiegel „Schulfrust wegen Inklusion – Die Macht der wütenden Eltern“. http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/hamburg-schulfrust-wegen-inklusion-eltern-rechnen-mit-der-politik-ab-a-1151378.html aufgerufen am 03.09.17.

[2] Vgl. Der Spiegel „Inklusion ist keine Utopie“. http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/inklusion-warum-behinderte-kinder-regelschulen-besuchen-sollten-a-979079.html aufgerufen am 23.09.17.

[3] Vgl. Der Spiegel „Schulfrust wegen Inklusion – Die Macht der wütenden Eltern“.

Meinungen und Ansichten von Eltern in Bezug auf inklusive Leistungsbewertung zu erfragen und analysieren. Wie sind ihre Einstellungen zu verschiedenen Bewertungsnormen? Was halten sie für „gerechte Bewertung“ und wie stehen sie zum Thema „Leistungsbewertung und Inklusion“?

Um dies herauszufinden soll sich zunächst mit dem Thema „Leistung und Schule“ auseinandergesetzt werden. Dabei soll zunächst die Rolle der Leistungsbewertung allgemein geklärt werden und inwieweit diese überhaupt legitimiert wird. Danach sollen Bezugsnormen vorgestellt werden, die verschiedene Ansätze von Leistungsbewertung aufzeigen, um dann auf das Thema Leistungsbewertung und Inklusion zu kommen. Hier soll das Problemfeld beleuchtet werden, dass sich daraus ergibt, SchülerInnen mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen gemeinsam benoten zu müssen.

Ist der Bereich von Leistungsbewertung und Inklusion diskutiert, so soll der Bereich „Eltern und Schule“ in den Fokus gerückt werden. Dabei sollen die Ergebnisse der Studie „Wie Eltern Inklusion sehen“ der Bertelsmann Stiftung Aufschluss über die allgemeine Haltung zur Sichtweise dieser Personengruppe auf das Thema geben.

Sind die drei Bereiche Leistungsbewertung, Inklusion und Elternschaft im Einzelnen beleuchtet, soll ein Zwischenfazit gezogen werden, indem gewonnene Informationen resümiert und damit ein Ausblick und Vermutungen für eine eigens durchgeführte Umfrage gegeben werden. Diese soll dann im Folgenden vorgestellt werden.

Hier geht es um eine Befragung der Elternschaft von Klassen einer Oberschule in Deutschland. Ziel dabei ist es Informationen zu gewinnen, wie Eltern das Thema Inklusion sehen und, wichtiger, wie diese zum Thema der inklusiven Leistungsbewertung stehen. Dafür sollen zunächst die Stichprobenauswahl und die Durchführung der Befragung aufgezeigt werden, damit abschließend die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden können.

Diese Ergebnisse werden dann in einem Fazit auf die zuvor dargestellten Informationen bezogen, um mögliche Handlungsempfehlungen zu präsentieren.

Schule und Leistung

Um sich mit der Ansicht von Eltern auf eine inklusive Leistungsbewertung auseinandersetzen zu können, muss zunächst allgemein auf die Rolle von Leistung und Leistungsbewertung in der Schule eingegangen werden. Hierfür wird im folgenden Kapitel zunächst allgemein auf den Begriff der Leistung eingegangen und diesen versucht zu definieren, damit dann die verschiedenen Bedingungsfelder von Leistung abgesteckt werden können. Abschließend soll in diesem Abschnitt noch auf das Problemfeld von Leistung im inklusiven Kontext eingegangen werden.

2.1 Die Rolle des Leistungsprinzips an Schulen

Der Begriff der Leistung wird in der schulpädagogischen Literatur nicht einheitlich definiert. Verschiedene Definitionsansätze lassen dabei aber die wesentlichen Kerninhalte erkennen. Diese zu analysieren kann dabei helfen dem Begriff als Ganzem näher zu kommen.
So wird einerseits Leistung als Produkt oder Effekt beschrieben. Das Ergebnis einer Tätigkeit steht hierbei im Mittelpunkt der Definition.
Andere Ansätze fokussieren eher das Ausüben einer Tätigkeit, die dann einer Bewertung folgt.[4]
Bezieht man den Leistungsbegriff auf den in dieser Arbeit relevanten Rahmen der Leistung innerhalb der Schule, so kann man beide der oben genannten Inhalte deutlich erkennen. Furck gebraucht den Leistungsbegriff innerhalb der Schule in vierfacher Bedeutung. Er sieht dabei Leistung als „Tätigkeit des Schülers" sowie als „Ergebnis der Tätigkeit des Einzelnen innerhalb der verschiedenen Leistungsbereiche".[5] Zudem fügt er noch die „schulische Forderung an die Schüler" und den „besonderen Beitrag der Schule für Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Wissenschaft"[6] als wichtige Eigenschaften schulischer Leistungsbewertung an. Leistung kann demnach als Vollzug oder als Ergebnis einer Tätigkeit gesehen werden. Diesem Gedanken folgen auch die Begrifflichkeiten des statischen und dynamischen Leistungsbegriffes. Bei ersterem, steht klar das Ergebnis einer Leistung im Vordergrund, nach dem dann beurteilt und gefördert wird. Dieser ist klassisch für die Schule. Der dynamische Leistungsbegriff geht eher von einem Vollzug der Tätigkeit und der damit verbundenen Leistungsbereitschaft aus, nach dem dann bewertet wird. Diese Bewertung kann jedoch aufgrund der Personenimmanenz der Leistungsbereitschaft schwieriger bestimmbar gemacht werden.[7]
Eine alleinige Fokussierung auf den Vollzug und/oder das Ergebnis einer Tätigkeit reicht bei einer Definition der Leistungsbewertung allerdings nicht aus. Ein wichtiger Bestandteil der Bewertung ist zudem der Kontext in dem diese stattfindet. Dabei spielt der Maßstab bzw. die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Leistung eine wichtige Rolle.[8] Wie dieser Maßstab aussehen kann soll in Kapitel 2.2 näher erläutert werden. Berücksichtigt man nun die oben angebrachten Inhalte von Leistung innerhalb der Schule, so kann man der Definition Schröders folgen, wenn er diese als den „Vollzug oder das Ergebnis einer Arbeit in Relation zu einem Gütemaßstab"[9] definiert.
Die Berechtigung einer so definierten Leistungsbewertung wird im schulischen Kontext immer wieder diskutiert und soll an dieser Stelle kurz angeschnitten werden. Befürworter bringen dabei immer wieder die Vorbereitung auf die spätere Leistungsgesellschaft als

[4] Vgl. von Saldner „Schulleistung in der Diskussion", 1999, 10.
[5] Schröder, Leistung in der Schule", 1990, 12.
[6] Ebd.
[7] Vgl. a.a.O., 13f.
[8] Vgl. von Saldner, 1999, 12.
[9] Ebd.

wichtige Legitimation von Bewertung an. Zudem wird auf die Leistungsbewertung als Voraussetzung für Auslese und Förderung von SchülerInnen hingewiesen.[10]
Gegensprecher stellen heraus, eine Leistungsforderung begünstige die Fremdbestimmung von Schülern, begrenze den Freiraum dieser und werde hauptsächlich als Reglementierungsinstrument eingesetzt.[11]
Eine Synthese dieser Ideen bietet Schröder, indem er auf die erzieherische Funktion von Leistungsbewertung aufmerksam macht. Diese erzieherische Funktion sieht er als einzige Legitimation von Leistungsbewertung und bringt an, dass diese niemals zu einem Selbstzweck, zum Zweck der Produktivität der Gesellschaft oder zu Stabilisierung äußerer Machtverhältnisse gesehen werden dürfe. Einzig die Förderung der Persönlichkeit der SchülerIn legitimiere eine Leistungsanforderung und Bewertung.[12]
Schröder definiert diese erzieherische Funktion von Leistung nochmals in drei Unterfunktionen und benennt dabei die Anpassungs-, Entfaltungs- sowie Gestaltungsfunktion.
Durch die Anpassungsfunktion lernt die SchülerIn demnach sich den Gegebenheiten der Umwelt anzupassen, um später in dieser bestehen zu können. Die Entfaltungsfunktion bezieht sich auf die Aktivierung von Fähigkeiten durch Leistung. Diese sollen zum Zweck der Initiierung der eigenen Persönlichkeitsentwicklung betrieben werden.
Die Gestaltungsfunktion von Leistung sieht Schröder als Mittel zur Mitgestaltung der eigenen Umwelt. Diese könne nur durch eine kritische Hinterfragung geschehen, die durch eine Leistungsanforderung begünstigt wird.[13]
Leistung als Prozess und Produkt menschlichen Handelns muss also immer im Kontext von Gütemaßstäben gesehen werden und hat im schulischen Kontext eine starke Berechtigung. Diese Legitimation begründet sich aus der erzieherischen Funktion von Leistung. Inwiefern eindeutige Gütemaßstäbe zur Leistungsbewertung aufgestellt werden können soll das nun folgende Teilkapitel zeigen.

Die drei Bezugsnormen

Um die aktuelle Form der Leistungsbewertung zu veranschaulichen, werden im Folgenden die drei Bezugsnormen (soziale, individuelle und sachliche Bezugsnorm) herangezogen, die verschiedene Vergleichsperspektiven darstellen.
Die *soziale Bezugsnorm* ist eine der drei Hauptdimensionen. Nach der *sozialen Bezugsnorm* werden die Leistungen der einzelnen SchülerIn mit den Leistungen der Gruppe verglichen und nach dem Verhältnis beurteilt. Dieser Vergleich mit dem anderen, restlichen Teil der

[10] Vgl. Schröder, Leistung in der Schule“, 1990, 24.
[11] Vgl. a.a.O., 25.
[12] Vgl. a.a.O., 27.
[13] Vgl. a.a.O. 27f.

Gruppe ist ein sozialer Vergleich. Ausgehend von der Perspektive der *sozialen Bezugsnorm* werden „gute Leistungen“ als besser als der Durchschnitt, „mittelmäßige Leistungen“ als dem Durchschnitt entsprechend und „schlechte Leistungen“ als schlechter als der Durchschnitt angesehen.

Die *soziale Bezugsnorm* erscheint sinnvoll, wenn man die dauerhaft Besten oder Schlechtesten einer Gruppe herausfinden möchte. Bei dieser Bewertungsform muss aber auch daran gedacht werden, dass durch den Vergleich von Leistungen mit anderen ein starkes Konkurrenzverhalten entstehen kann.[14]

Als weitere Bezugsnorm lässt sich die *individuelle Bezugsnorm* nennen. Ausgehend von dieser Vergleichsperspektive werden die Leistungen der SchülerInnen mit eigenen Leistungen verglichen. Der individuelle Vergleich prüft eine abfallende beziehungsweise ansteigende Tendenz einer Leistung im Vergleich zu vorab erbrachten Leistungen. Ausschlaggebend für die Bewertung ist der individuelle Lernfortschritt, der anhand eigener Leistungen ermittelt werden kann. Eine „gute Leistung“ wird eine Leistung genannt, die gegenüber früheren Leistungen eine Verbesserung aufweist. Als „mittelmäßige Leistungen“ werden Leistungen betitelt, die gegenüber früheren Leistungen keine eindeutigen Veränderungen aufweisen und als „schlechte Leistung“ werden schließlich Leistungen genannt, die eine Verschlechterung gegenüber früheren Leistungen darstellen. Die *individuelle Bezugsnorm* stellt sich als sinnvoll dar, wenn veränderungssensible detaillierte Rückmeldungen gegeben werden sollen, die über günstige Motivationsauswirkungen den Lernerfolg fördern. Daneben ist zu beleuchten, dass diese Vergleichsperspektive die Kooperation und die Solidarität zwischen den SchülerInnen stärken kann.[15]

Die dritte Bezugsnorm ist die *sachliche Bezugsnorm,* dieser Vergleichsperspektive liegt die Beurteilung von sachlich- fachlichen Anforderungen zu Grunde, die unabhängig von Gruppenleistungen sind. Daraus folgt, dass „gute Leistungen“ den Anforderungen genügen und „schlechte Leistungen“ den Anforderungen nicht genügen. Die *sachliche Bezugsnorm wird* häufig verwendet, wenn Mindestkompetenzen erreicht sein müssen, diese sind meistens mit Alternativentscheidungen verbunden, aber auch abgestufte Urteile sind möglich.[16]

Das Problemfeld Leistungsbewertung und Inklusion

Nachdem in den letzten Teilkapiteln die Leistungsbewertung an Schulen legitimiert werden konnte und verschiedene Bezugsnormen für eine solche vorgestellt wurden, soll nun versucht werden das Thema auf den in dieser Arbeit relevanten Bereich der Inklusion zu

[14] Vgl. Rheinberg, Falko (2014): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Belz Verlag: Weinheim und Basel.
[15] Vgl. ebd.
[16] Vgl. ebd.

beziehen. Es stellt sich die Frage, inwieweit eine adäquate Leistungsbewertung mit den inklusiven Prinzipien überhaupt vereinbar ist. Um dies zu klären soll zunächst auf die Kerninhalte inklusiven Unterrichtens eingegangen werden, um dann mögliche Ideen einer inklusiven Leistungsbewertung vorzustellen.

Das Unterrichten hat sich innerhalb der letzten Jahrzenten einem Wandel unterzogen. So richtete sich zunächst der Fokus auf die jeweilige Behinderung des einzelnen Menschen. Eine bestimmte „Krankheit" konnte diagnostiziert werden und mithilfe Therapien einzelner SpezialistInnen behandelt werden. Dies hatte zur Folge, dass innerhalb der Schullaufbahn vorgeschriebene Lernfelder mit reduzierter Komplexität für die jeweilige SchülerIn auch eine geringere Bildung zur Folge hatten. Der Gedanke, Behinderung sei etwas Unveränderbares kann laut WHO Definition von 1980 dahingehend gedeutet werden, dass Beeinträchtigungen erst durch soziales Handeln anderer Personen herbeigeführt werden, jemand also von seiner Umwelt behindert wird.[17]

Eine heutige Betrachtungsweise legt nahe, die Separation beeinträchtigter Menschen nachhaltig aufzuheben. Sie geht davon aus, das alle Personen die gleiche Würde und das gleiche Recht besitzen, ungeachtet ihrer körperlichen Fähigkeiten oder ihres Sprachvermögens. Beeinträchtigungen von SchülerInnen werden demnach nicht als „unnormal" kategorisiert, sondern als Ausdruck individuellen Lebens als „normal" akzeptiert. Ziel einer inklusiven Pädagogik ist es jegliche SchülerInnen zu fördern und dabei zu helfen eine selbstbestimmte Persönlichkeit zu entwickeln.[18]

Bezogen auf diese Grundannahmen inklusiven Unterrichtens muss sich nun mit der inklusiven Leistungsbewertung auseinandergesetzt werden.

Dabei ist zunächst festzustellen, dass sich inklusive Diagnostik nicht mit einer Statusdiagnostik, die ihren Blickwinkel auf Abweichung von bestimmten Normen legt, vereinbaren lässt. Vielmehr steht eine prozessorientierte Diagnostik, eine Förderdiagnostik, die auf den individuellen Lernprozess ausgerichtet ist im Vordergrund. Eine Fokussierung auf die Stärken der SchülerIn soll anhand einer Kind-Umwelt-Analyse festgestellt werden. Hierbei soll die gesamte Lernsituation eines Kindes bei der Bewertung eingebracht werden. Individuelle Förderpläne und das sog. Assessment (Erfahrungsberichte über die Entwicklung des Kindes in der Schule, Verhalten sowie sozialem Umfeld) können Wege zu einer inklusiv gedachten Bewertung sein.[19]

Eine Inklusive Leistungsbewertung nimmt große Rücksicht auf die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen. Das hat zur Folge, dass ein gemeinsamer Lerngegenstand auf

[17] Vgl. https://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/historie.htm aufgerufen: 31.08.17.
[18] Vgl. Freyerer: Pädagogische Diagnostik und Beurteilung als wesentliche Bestandteile einer inklusiven Pädagogik, in: Theorien, Konzepte und Anwendungfelder der inklusiven Pädagogik Graz: 2012, 69-71.
[19] Vgl. a.a.O, 71f.

unterschiedliche Lernvoraussetzungen angepasst werden muss. Gleiche Lernziele herauszugeben und zu überprüfen widerstrebt diesem Prinzip.

So formuliert Freyer: „Vergleiche und Reihungen in Form von Ziffernzensuren sind damit nicht mehr sinnvoll durchzuführen. [...] Das der Ziffernbeurteilung zugrunde liegende Theoriegebäude der Normalverteilung ist in inklusiven Schulen nicht mehr passend, denn ein Durchschnitt, an dem die einzelnen Schülerleistungen gemessen werden sollen, kann nicht gebildet werden, wenn die Individualität der Kinder Grundlage des unterschiedlichen Handelns ist.“[20]

Anstatt einer Ziffernbewertung nach sachlicher Bezugsnorm sollen mit einer inklusiven Bewertung der Lernausgangslage und Lernfortschritt eher individuelle Bezugsnormen fokussiert werden. Verschiedene Formen einer solchen Beurteilung können Entwicklungsberichte, das Portfolio, Notenverträge, lernzielorientierte Beurteilungen oder verbale Beurteilungen sein. In jedem Falle muss eine Methodenvielfalt vorhanden sein, um sich optimal an die jeweilige Situation des/der einzelnen SchülerIn anpassen zu können.[21]

Ein solcher Wandel in der Leistungsbewertung habe nach Ansicht der Inklusionsforschung positive Folgen für die individuelle Entwicklung der SchülerInnen. So würde die Demokratisierung der Schule den Kindern und Jugendlichen dabei helfen eigene Ziele zu stärken und zu erreichen, Hilfe einzuholen, sich mit der eigenen Leistung auseinanderzusetzen sowie Feedback zu geben und anzunehmen. Inklusive Leistungsbewertung von Beginn der Schullaufbahn an führe zu solidarischem Klima und Akzeptanz eines Nachteilsausgleichs für beeinträchtigte SchülerInnen.[22]

Eine solche Leistungsbewertung muss jedoch auf klaren Prinzipien aufgebaut sein. Hierfür kann auf Stern rückbezogen werden, der in seinen sechs Punkten zur guten Leistungsbewertung Kontrollmöglichkeiten anbringt. So sieht Stern Leistungstransparenz und Chancengleichheit sowie Kohärenz als wesentliche Merkmale von Leistungsbewertung an. Dazu benennt er, dass die Bewertung fachliches Lernen fördern, gültige und nachvollziehbare Schlüsse über den Lernerfolg liefern und ein offener Prozess sein soll.[23]

Wird dies in einer inklusiven Leistungsbewertung bedacht, so kann davon ausgegangen werden, dass eine Fokussierung auf individuelle Bezugsnormen nach den oben benannten Methoden die wesentlich angebrachtere Art der Leistungsbewertung für eine ganzheitliche Förderung der Entwicklung für SchülerInnen im inklusiven Kontext ist.

[20] a.a.O. 75.
[21] Vgl. a.a.O. 76f.
[22] Vgl. a.a.O. 78f.
[23] Vgl. Stern 2008, Förderliche Leistungsbewertung, 2010, 95.

Eltern und Schule - Forschungsstand über die Ansicht der Eltern zur Inklusion an Schulen anhand der Bertelsmann Studie: „Wie Eltern Inklusion sehen“

Die infratest dimap hat im Februar 2015 im Auftrag der Bertelsmann Stiftung eine repräsentative Elternbefragung durchgeführt, die die Sicht der Eltern in die Debatte über Inklusion einbringt.

Die Ergebnisse der Analyse haben ergeben, dass die Eltern in Deutschland konkrete positive Erfahrungen mit dem gemeinsamen Lernen ihrer Kinder machen. Dabei fällt auf, dass überwiegend Eltern, deren Kind eine inklusive Lernumgebung besucht, zunehmend der Schulen, der Klassen und den Lehrkräften ein positives Zeugnis ausstellen und das unabhängig vom Förderbedarf des eigenen Kindes. Vor allem Eltern, die bisher keine Erfahrung mit dem gemeinsamen Lernen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gesammelt haben, sind skeptisch gegenüber inklusiver Bildung. Ein Großteil der Eltern vertreten die Meinung, dass das gemeinsame Lernen abhängig von der Art des Förderbedarfs ist und dass Sonderschulen Förderschüler besser fördern. Dies gilt sowohl für Eltern mit, als auch ohne Inklusionserfahrung. Generell erweist sich im Hinblick auf die allgemeine Einschätzung: Je konkreter die Erfahrung mit Inklusion, umso größer ist bei den Eltern die Offenheit für das gemeinsame Lernen.[24]

Im Einzelnen belegt die Auswertung der Befragung,

- dass das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf „normal“ wird.

Mehr als ein Drittel aller Eltern in Deutschland schickt ihr ältestes schulpflichtiges Kind im Schuljahr 2014/2015 zu einer inklusiv arbeitenden Schule;

- dass die Mehrheit dieser inklusionserfahrenen Eltern zufrieden mit „ihrer“ inklusiv arbeitenden Schule ist. Rund drei Viertel der Eltern machen positive Erfahrungen mit dem gemeinsamen Lernen ihrer Kinder;
- dass die inklusionserfahrenen Eltern die Schulen ihrer Kinder positiver beurteilen als Eltern, deren Kinder nicht an einer inklusiven Schule lernen. Zum Beispiel werden die Angebote zur individuellen Förderung, die Möglichkeit, im eigenen Lerntempo zu lernen, und der soziale Zusammenhalt positiver bewertet. Besonders zufrieden sind dabei die Mütter und Väter, deren Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Schulen lernen.[25]

Zwischenfazit

In den vorhergegangenen Kapiteln konnte zunächst legitimiert werden, dass Leistung innerhalb des schulischen Kontextes durch ihre erzieherische Funktion angebracht ist. Betrachtet man nun den Kontext in dem Leistung stattfindet, so können dabei vor allem individuelle Bedingungsfaktoren als tragende Säule inklusiver Leistungsbewertung gesehen

[24] Vgl. Hollenach-Biele: „Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen - Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. 2015. 10-21.
[25] Vgl. a.a.O.

werden. Pädagogische Appelle fordern dabei eine Veränderung des Ziffernnotensystems hin zu methodisch vielfältigen individuellen Bewertungsmöglichkeiten. Inklusivem Unterrichten werden in der Literatur positive Auswirkungen auf die Entwicklung der SchülerInnen zugesprochen.
An dieser Meinung können auch die Ergebnisse der Bertelsmann Stiftung anknüpfen. Die große Zufriedenheit der Eltern mit inklusiv arbeitenden Schulen und eine Normalisierung dieser Art des Unterrichtens folgen einer positiven Einstellung zur individuellen Leistungsförderung ihrer Kinder.
Welche Vermutungen lassen sich daraus nun für die im Rahmen dieser Hausarbeit durchgeführten Studie schließen? Welche Elternsicht auf die verschiedenen Bezugsnormen der Leistungsbewertung ist zu erwarten? Die gewonnenen Erkenntnisse lassen zunächst die Vermutung zu, dass neben einem festgestellt hohen Anspruch an individueller Leistungsförderung auch einer Leistungsbewertung nach der individuellen Bezugsnorm in hohem Maße zugestimmt werden könnte. Zudem erscheint es wahrscheinlich, dass Eltern mit Inklusionserfahrung ebenfalls eher eine individuelle Bezugsnorm bevorzugen. Mit Blick auf andere Bezugsnormen sollte vermutet werden, dass sachliche und soziale Normen aufgrund der fehlenden individuellen Förderung eher ablehnend gegenübergestanden wird. Das folgende Kapitel soll darüber Aufschluss geben, inwiefern diese Vermutungen als zutreffend erachtet werden können.

Quantitative Elternbefragung zum Thema „Inklusion und Leistungsbewertung“

Im Folgenden soll eine im Rahmen dieses Beitrages durchgeführte quantitative Studie thematisiert werden. Dafür soll zunächst die Stichprobe vorgestellt werden, um danach die Ergebnisse der Befragung anbringen zu können. Im nächsten Schritt soll es dann darum gehen, diese Erkenntnisse im thematischen Rahmen zu deuten.

Vorstellung der Stichprobe und Durchführung

Für die Durchführung der quantitativen Analyse wurde die Oberschule Esterwegen ausgewählt. Die Oberschule Esterwegen stellt sich als eine zukunftsorientierte Schule vor, in der jede SchülerIn nach ihrer oder seiner Leistungsfähigkeit und persönlichen Neigungen gefördert wird. Im Hinblick auf den anschließenden Bildungsweg unterstützt die Oberschule Esterwegen die Schülerinnen und Schüler bestmöglich. Die Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus ist eine wichtige Voraussetzung, um diese Ziele zu erreichen.[26] An diesem Institut sind zurzeit ca. 30 LehrerInnen tätig und es besuchen ca. 450 SchülerInnen

[26] Vgl. Homepage der Oberschule Esterwegen: Niedersächsisches Kulturministerium „Die Arbeit in der Oberschule Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler“, S. 3, http://oberschule-esterwegen.de/wp-content/uploads/2015/03/arbeit_in_der_oberschule.pdf aufgerufen am 25.09.2017.

die Schule. Um auf eine aussagekräftige Stichprobe zurückgreifen zu können, wurde die Befragung in einer fünften, siebten und zehnten Klasse durchgeführt. Nachdem wir mit der Schulleiterin über unser Projekt gesprochen hatten, händigten wir ihr die ausgedruckten Fragebögen aus. Sie verteilte die Bögen dann an die Klassenlehrer der drei besagten Klassen. Mit den SchülerInnen wurde der Rückgabezeitraum von zwei Wochen besprochen. Die SchülerInnen hatten den Auftrag den Fragebogen an die Eltern zu übergeben und diese dann ausgefüllt wieder mit in die Schule zu bringen. Nach Ablauf der Frist reichten die Klassenlehrer alle zurückerhaltenen Bögen bei der Schulleiterin ein und dort war es auch uns möglich, die Fragebögen wieder abzuholen. Von einhundert ausgehändigten Fragebögen erhielten wir fünfundzwanzig ausgefüllte Bögen zurück.
Die ersten sechs Fragen des Fragebogens ermitteln die allgemeine Haltung der Eltern zum Thema Inklusion. Der zweite Teil des Fragebogens gibt Auskunft über die Meinung der Eltern im Hinblick auf die drei schon vorab definierten Bezugsnormen. Jeweils drei der insgesamt neun Fragen zielen darauf ab, die Haltung der Eltern auf eine der drei Vergleichsperspektiven herauszufinden.

Ergebnisdarstellung

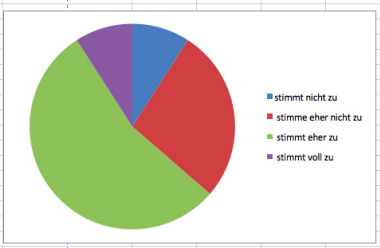
Die Ergebnisdarstellung der Elternbefragung soll analog zu der vorgenommenen Kategorisierung der Fragen in sozialer, sachlicher und individueller Bezugsnorm erfolgen.
Dabei soll mit den Antworten zu Fragen, die die Meinung nach einer individuellen Leistungsbewertung abfragen, angefangen werden.[27] Bei dieser Fragenkategorie ist das einseitigste Ergebnis festzustellen. So steht der Großteil der Befragten einer individuellen Leistungsbewertung positiv gegenüber. Am eindeutigsten wird dies bei der Frage 2 („*Gerecht finde ich es, wenn eine Leistung meines Kindes danach bewertet wird, ob die erbrachte Leistung eine ansteigende, bzw. abfallende Tendenz im Vergleich mit vorherigen Leistungen aufweist*“). Alle Befragten stimmten dieser Aussage zu. Ein dahingehend übereinstimmendes Ergebnis liefert eine ähnlich formulierte Frage nach der Berücksichtigung des individuellen Lernfortschrittes. Auch hier empfinden 96% eine Zustimmung. Die Zahl fällt bei Frage 8, („*Ich finde es zutreffend, wenn eine erbrachte Leistung meines Kindes mit dem von ihm/ihr bereits erbrachten Leistung verglichen werden.*“) leicht ab; hier stimmen noch 72% zu. Im gesamten erkennt man jedoch, dass die überwiegende Mehrheit einer individuellen Leistungsbewertung eher oder voll zustimmen würde.
Der zweite Themenblock befasst sich mit Fragen nach der sozialen Bezugsnorm.[28]
Hier kann ein ausgeglicheneres Bild in den Ergebnissen wahrgenommen werden. So kann bei den drei in dieser Richtung zielenden Fragen bei rund 60% der Befragten eine

[27] Vgl. Frage 2, 5, 8
[28] Vgl. Frage 1, 4, 7

ablehnende Haltung festgestellt werden. Am differenziertesten sind dabei die Antworten zu Frage 7 („*Ich finde es legitim, wenn erbrachte Leistungen meines Kindes mit den Leistungen anderer Kinder desselben Alters vergleichen werden und danach beurteilt werden*.“) Neben Personen die diesem eher und vollkommen zustimmen, geben Befragte ebenfalls an, dem eher nicht, oder gar nicht zuzustimmen. Dennoch kann bei allen Fragen eine klare Tendenz gegen die soziale Bezugsnorm als Rahmen der Leistungsbewertung beobachtet werden.
Der dritte Fragenkomplex beschäftigt sich mit der Meinung zu sachlichen Bezugsnormen. Die Antworten dieses Bereichs können in der Eindeutigkeit zwischen den Ergebnissen zu sozialer und individueller Bezugsnorm geordnet werden. Dennoch kann hier eine relativ klare Tendenz für eine Legitimität sachlicher Bezugsnormen bemerkt werden. So stimmen rund 92% bzw. 78% in Frage 3 und 9 einer solchen eher oder voll zu. Lediglich bei Frage 6 („*Fair finde ich es, wenn eine Leistung meines Kindes die den Anforderungen des Kerncurriculums genügt als „gute Leistung“ eingestuft wird[...].*“) kann ein differenzierteres Bild von rund 64% Zustimmung gegenüber 36% Ablehnung festgestellt werden.

Frage 6: Fair finde ich es, wenn eine Leistung meines Kindes die den Anforderungen des Kerncurriculums genügt, als "gute Leistung" eingestuft wird und eine Leistung die diesen Anforderungen nicht genügt, als "schlechte Leistung" eingestuft wird.

	Antwort 1	Antwort 2	Antwort 3	Antwort 4
Person 1				
Person 2			1	
Person 3		1		
Person 4	1			
Person 5		1		
Person 6			1	
Person 7	1			
Person 8			1	
Person 9			1	
Person 10			1	
Person 11				1
Person 12			1	
Person 13			1	
Person 14		1		
Person 15		1		
Person 16		1		
Person 17			1	
Person 18			1	
Person 19				1
Person 20			1	
Person 21				
Person 22		1		
Person 23			1	
Person 24			1	
Person 25				
	2	6	12	2



Zusammenfassend kann bei einer Betrachtung der Ergebnisse eine relativ deutliche Kohärenz unter den Antworten innerhalb eines bestimmten Fragekomplexes bemerkt werden. Die befragten Eltern stehen einer sozialen Bezugsnorm eher ablehnend gegenüber, während sie einer Leistungsbewertung nach sachlichen Bezugsnormen eher positiv und eine individuelle Bezugsnorm deutlich positiv bedachter sind.

Ergebnisinterpretation

Betrachtet man die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung und vergleicht diese mit schulpädagogischer Fachliteratur zum inklusiven Unterricht, so lässt sich feststellen, dass sie sich im Punkt der Verwendung individueller Bezugsnormen deckt. Auch Eltern sehen zur überwiegenden Mehrheit individuelle Bezugsnormen zur Leistungsbewertung als fair an. Ähnliche Überschneidung mit der Forschungsmeinung gibt es um den Bereich der sozialen Bezugsnorm, dem, wenn auch weniger eindeutig, ablehnend gegenübergestanden wird.

Den großen Unterschied lässt sich in der doch positiven Meinung zur sachlichen Bezugsnorm erkennen. Auf den ersten Blick erscheint dies nicht mit einer auf individuelle Bezugsnormen gestützten Leistungsbewertung vereinbar. Dennoch gibt es mögliche Erklärungsansätze für dieses Phänomen. So muss angebracht werden, dass die Befragten in ihrer eigenen Schullaufbahn nur eine Bewertung auf Grundlage sachlicher Bezugsnormen kennengelernt haben. Ein Schritt weg davon könnte für viele vielleicht etwas Undenkbares sein. Nachvollziehbar wäre auch, dass bei vielen Eltern alternative Bewertungsmethoden nicht bekannt sind, was eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber den herkömmlichen Methoden erklären ließe, da Alternativen fehlen.
Ein zweiter Ansatz zur Erklärung könnte das Thema Transparenz spielen. Es könnte in der Elternschaft mit einer Abkehr von Kerncurriculum und Lehrplänen befürchtet werden, unstrukturiert und nicht nachvollziehbar bewertet zu werden. Hierbei bleibt anzumerken, dass wesentlich mehr Eltern einer nach den Anforderungen des Lehrplans, als einer über das Kerncurriculum geregelten Bewertung anstreben.
Einen interessanten Punkt lässt an dieser Stelle eine Betrachtung der Eltern mit Inklusionserfahrung leider nicht zu. Viele dieser Befragten hatten kaum Erfahrungen mit Inklusion gemacht. Es wäre spannend gewesen zu erfahren, ob sich Menschen mit Inklusionserfahrung eher verhaltener zu einer sachlichen Bezugsnorm als Grundlage für Leistungsbewertung äußern. In diesem Fall würden sich die gewonnenen Informationen mit den Erkenntnissen der Bertelsmann Stiftung decken, die ebenfalls davon ausgeht, dass Eltern mit Inklusionserfahrung inklusiven Methoden positiver gegenüberstehen. Dies konnte an dieser Stelle jedoch nicht untersucht werden.[29]

Fazit

Im oben angebrachten Zwischenfazit konnten bereits wichtige Inhalte dieser Arbeit resümiert werden. Betrachtet man nun alle angebrachten Informationen, so können an dieser Stelle Handlungsansätze vorgebracht werden, inwiefern eine mögliche inklusive Leistungsbewertung auch mit einer Rücksicht auf Eltern umgesetzt werden kann. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Berücksichtigung von Individualität, gleichzeitig aber auch klare und sachliche Bezüge für Eltern als wichtig und fair angesehen werden.
Es kann vermutet werden, dass weitere Erfahrungen mit Inklusion und ihrer Leistungsbewertung bei vielen Eltern sachliche Normen in den Hintergrund rücken lassen werden, dies bleibt jedoch Spekulation. Handlungsansätze, die sich aus den vorhandenen Ergebnissen schließen lassen, müssen Rücksicht auf sachliche Bewertungskonzepte nehmen, da ein radikaler Schnitt weg von diesem, über Jahrzehnte verwendeten Modell,

[29] Hollenach-Biele, 2015, 10.

nicht mit Eltern vereinbar wäre. Dennoch ist der Wunsch der Befragten groß, die Individualität ihrer Kinder in den Fokus zu rücken.

Es erscheint sinnvoll individuell orientierte Methoden mit sachlichen Bewertungsmethoden zu kombinieren. Dabei müsste ein klarer Rückbezug auf die von Stern angeführten Aspekte zur guten Leistungsbewertung genommen werden, damit die geforderte Transparenz gewährleistet werden kann. Hierbei könnte die Anwendung von Methoden wie Entwicklungsberichten, lernzielorientierte Beurteilungen oder verbale Bewertungen in einem klar abgesteckten, strukturellen Rahmen des Lehrplans der untersuchten Elternmeinung entsprechen.

Eine Abkehr von sachlichen Bewertungsnormen wäre nicht in ihrem Interesse, jedoch besteht ein großer Wunsch nach verstärkter Fokussierung auf Individualität ihrer Kinder.

Eltern, so kann festgestellt werden, stehen zurzeit zwischen Ziffernnote und notenfreier Schule.

Literaturverzeichnis

Freyerer, Ewald (2012): Pädagogische Diagnostik und Beurteilung als wesentliche Bestandteile einer inklusiven Pädagogik. In: Schwab et al. (Hrsg.): Theorien, Konzepte und Anwendungfelder der inklusiven Pädagogik, Facultas: Graz.

Hollenach-Biele, Nicole (2015): Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen - Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Gütersloh.

Rheinberg, Falko (2014): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Belz Verlag: Weinheim und Basel.

Schröder, Hartwig (1990): Leistung in der Schule. Verlag Michael Arndt: München.

Stern, Thomas (2010), Förderliche Leistungsbewertung, Bmukk: Wien.

von Saldern, Matthias (1999): Schulleistung in der Diskussion. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Onlinequellen

Allmendinger, Jutta; Wrase, Michael: Inklusion ist keine Utopie. http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/inklusion-warum-behinderte-kinder-regelschulen-besuchen-sollten-a-979079.html aufgerufen am 23.09.17

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information: Historie zur ICF. https://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/historie.htm aufgerufen: 31.08.17

Fokken, Silke: Schulfrust wegen Inklusion – Die Macht der wütenden Eltern. http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/hamburg-schulfrust-wegen-inklusion-eltern-rechnen-mit-der-politik-ab-a-1151378.html aufgerufen am 03.09.17

Niedersächsisches Kulturministerium: Die Arbeit in der Oberschule Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler.

http://oberschule-esterwegen.de/wp-content/uploads/2015/03/arbeit_in_der_oberschule.pdf aufgerufen am 25.09.2017.

III. Inklusion in verschiedenen Einrichtungen

Wie verläuft die Inklusion an vorschulischen Einrichtungen? - *Marie Rethmann und Laura Bahlmann*

Einleitung

Lange Zeit wurden Menschen mit Behinderung[1] ausgegrenzt- und dies ist bis heute noch oft der Fall. Somit ist es keine Seltenheit, dass sich das Personal an Schulen und in vorschulischen Einrichtungen mit dieser besonderen Herausforderung zeitlich sowie fachlich überlastet fühlt. Ausgehend aus Skandinavien und den USA hat sich im Laufe der Zeit eine große Entwicklung vollzogen, durch welche das Prinzip der Inklusion und Normalisierung vermehrt übergreift. Unter Normalisierung versteht man die Anpassung des Alltags eines (behinderten) Menschen an die Normalität. Eine Orientierung erfolgt an Gesundheit, Intelligenz und Leistung der modernen Gesellschaft.[2]

Es wird erstrebt, diesen Schutz vor sozialer Ausgrenzung in integrativen Einrichtungen zu gewährleisten. Zu den Beeinträchtigungen gehören beispielsweise Seh- oder Hörschädigungen, sprachliche und kognitive Einschränkungen, eine eingeschränkte Bewegungsmöglichkeit, aber auch Entwicklungsrückstände oder familiäre beziehungsweise soziale Belastungen, die zu Verhaltensauffälligkeiten führen können. Dabei ist es wichtig, diesen Kindern ebenso wie denjenigen, die nicht unter Einschränkungen leiden, eine soziale Partizipation zu ermöglichen. Es wird versucht, dies in den sogenannten integrativen Kindertageseinrichtungen umzusetzen. Diese Erziehungs- oder Bildungseinrichtungen haben sich das Ziel gesetzt, Kinder mit besonderen Bedürfnissen in integrative Gruppen aufzunehmen, um deren selbstbestimmte soziale Teilhabe ermöglichen zu können. Unterstützt wird dies durch multiprofessionale Teams.[3] Ob dies in der Praxis auch einwandfrei durchgesetzt werden kann, bleibt dabei kritisch zu hinterfragen. Doch wie genau soll es gelingen, die unterschiedlichen Kinder tagtäglich in einer Gruppe zu betreuen und gleichzeitig darauf zu achten, dass sich alle Kinder als gleichwertige Menschen mit denselben Rechten wahrnehmen? Mit der Frage wie dies heutzutage in vorschulischen Einrichtungen wie der Kita oder dem Kindergarten abläuft, wird sich im Rahmen dieser Hausarbeit beschäftigt. Zunächst werden die Bedingungen aufgezeigt, die notwendig sind, um eine soziale Integration zu ermöglichen. Dazu gehören neben der sozialen Kompetenz von Kindern im Vorschulalter ebenso die Gruppenzusammensetzung und das Verhalten der

[1] Die Formulierung “Behinderung“ stellt zwar einen kritischen Begriff dar, ist jedoch keineswegs negativ zu werten.
[2] Vgl. Ulrike Schildmann: Normalität, Behinderung und Geschlecht: Ansätze und Perspektiven der Forschung; S.9.
[3] Vgl. Klaus Sarimski: Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten; S. 10 f.

Erzieher.[4] Auch die sozialen Kontakte, die innerhalb der integrativen Gruppe geknüpft werden, sind dabei von großer Bedeutung. Anschließend wird aufgezeigt, warum das freie Spiel zwischen Kindern maßgeblich zur Inklusion beiträgt und welche Umstände dieses begünstigen. Dabei tritt erneut die Rolle der Pädagogen in den Vordergrund, die nicht ausschließlich beobachtenden Charakter haben, sondern aktiven Eingriff auf verschiedene Ebenen, der kommunikativen und der individuellen, ausüben, um eine angemessene Integration herbeizuführen.

Bedingungen sozialer Interaktion

Soziale Kompetenz von Kindern im Vorschulalter

„Die 2010 vollständig ratifizierte Kinderrechtskonvention wirft […] die grundlegende Frage auf, wie die Rechte aller Kinder auf Achtung ihrer Würde und ihrer Interessen in Kindheitsinstitutionen Berücksichtigung finden können.“[5] Ob- und wie gut die gemeinsame Erziehung beziehungsweise das spielerische Miteinander zwischen behinderten Kindern und Kindern ohne Einschränkungen gelingt, hängt somit von zahlreichen Faktoren ab. Dazu gehören beispielsweise der soziale Status eines behinderten Kindes innerhalb der gesamten Gruppe sowie die Entstehung von Freundschaften und die Häufigkeit sozialer Kontakte zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern. Folglich ist erkennbar, dass das Gelingen sozialer Integration nur relativ einschätzbar ist. Nichtsdestotrotz lässt sich das Ziel dieser sozialen Integration klar herausstellen. So wird versucht zu verhindern, dass es zu einer Ausgrenzung behinderter Kinder kommt. Des Weiteren möchte man allen Kindern die gleichen Chancen auf Anerkennung, Freundschaften und soziale Kontakte ermöglichen.[6] Damit dies gelingen kann, ist es notwendig, dass die Kinder soziale Kompetenzen besitzen. Das bedeutet, dass sie dazu in der Lage sind, eigene Ziele auf angemessener Weise und erfolgreich innerhalb der Gruppe zu verfolgen.

Dazu sind Fähigkeiten der sozialen Kognition erforderlich, wie beispielsweise das Beachten sozialer Regeln, das Anwenden von Handlungsstrategien und das Richten der Aufmerksamkeit auf soziale Signale. Ebenfalls erforderlich sind Fähigkeiten der emotionalen Selbstregulation, zu welcher die Fähigkeiten gehören, eigene Handlungen zu steuern und emotionale Reaktionen, wie zum Beispiel Ärger, zu kontrollieren. Außerdem ist die Entwicklung sozialer Kompetenz von sozialen Faktoren abhängig. Dazu gehören die Unterstützung durch Pädagogen, die Erfahrungen innerhalb einer Familie und die Gruppenkonstellation beziehungsweise die Qualität des sozialen Gruppenklimas. Auch die individuellen Faktoren des Individuums, wie dessen Kommunikationsfähigkeit, sein

[4] Aus Gründen der Vereinfachung wird ausschließlich die männliche Form verwendet. Weibliche sowie männliche Personen sind darin gleichermaßen eingeschlossen.
[5] Christina Huf, Irmtraud Schnell: Inklusive Bildung in Kita und Grundschule; S. 11.
[6] Vgl. Klaus Sarimski: Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten; S. 28.

Gemütszustand, die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung, Gedächtnisleistung und Planung von Handlungen tragen einen großen Teil dazu bei, ob sich ein Kind innerhalb einer Gruppe behaupten kann. Nun zeigen sich allerdings vermehrt Beeinträchtigungen in der Entwicklung sozialer Kompetenzen bei behinderten Kindern. So beeinträchtigen kognitive Behinderungen das Verständnis sozialer Situationen, während Störungen des Spracherwerbs die Verständigung über Spielideen erschweren. Leidet ein Kind unter Störungen der Selbstreflexion, so kann in kritischen Momenten die Steuerung der Aufmerksamkeit, der emotionalen Reaktion und der eigenen Handlungen misslingen.[7]

Gruppenzusammensetzung

Es gibt zahlreiche Methoden und Rahmenbedingungen, die eine gemeinsame Erziehung zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern erleichtern. So gibt es behinderte Kinder, die ohne zusätzliche Betreuung den allgemeinen Kindergarten besuchen. Erhalten sie doch zusätzliche Förderangebote durch eine Fachkraft, spricht man von "Einzelintegrationsmaßnahmen". Regel- oder Sonderkindergärten hingegen sollten zusätzlich ein Betreuungsangebot und eine Beratung anbieten. „Die gesetzlichen Grundlagen finden sich im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG - Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163) und in den jeweiligen Kita-Gesetzen der Länder."[8] Die Rede ist einerseits von "integrativen Gruppen", da die Gruppenstärke nur etwa zwölf bis 18 Kinder umfasst. Anders sieht dies bei der "umgekehrten Integration" aus, bei welcher die Aufnahme von Kindern ohne besonderen Förderbedarf in eine Schulvorbereitende Einrichtung oder einen Sonderkindergarten erfolgt. Außerdem stellt die "kooperative Integration" (auch als "additive Form" bezeichnet) eine weitere Möglichkeit dar, Kinder mit besonderem Förderbedarf in einer separaten Gruppe- aber gleichzeitig in einem allgemeinen Kindergarten- anzusiedeln.

Insgesamt zeigen auch Studien der Kinder- und Jugendhilfe aus dem Jahre 2006, dass mehr als 75 Prozent aller behinderten Kinder, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, eine integrative Form wählen. Die anschließende Versetzung in eine Sonderschule soll nur in Ausnahmefällen geschehen, beispielsweise, wenn die Kinder im Regelschulbereich nicht angemessen gefördert werden können.[9] Das Gelingen der sozialen Integration hängt unter anderem auch von den materiellen und sozialen Rahmenbedingungen ab. Zu den materiellen Rahmenbedingungen zählen beispielsweise die räumliche Ausstattung, die vorliegenden Spielmaterialien, die Anzahl der Kinder in der Gruppe und das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. So begünstigen klar abgegrenzte Bereiche die Bildung von Kleingruppen und die aktive Beteiligung der Kinder. Außerdem gilt zu

[7] Vgl. Klaus Sarimski: Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten; S. 29-30.
[8] http://www.kita.de/wissen/kinderbetreuung/rechte-und-pflichten/gesetzliche-grundlagen
[9] Vgl. Klaus Sarimski: Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten; S. 10 ff.

beachten, dass eine reduzierte Ausstattung an Spielzeugen Streit begünstigen kann, während ein großes Spielzeugangebot das isolierte Spielen fördert. Dass die Verfügbarkeit von Spielsachen einen positiven Einfluss auf die aktive soziale Beteiligung behinderter Kinder in einer Gruppe hat, da so zu sozialen Aktivitäten eingeladen wird, zeigt eine Meta-Analyse über 13 Studien von Kim et al. aus dem Jahr 2003. Kohl und Beckmann hingegen haben bei ihrer Beobachtung von drei- bis fünfjährigen Kindern herausgefunden, dass soziale Interaktionen zwischen Kindern ohne Behinderung während der Freizeitspiele am häufigsten stattfinden. Die behinderten Kinder hingegen haben am häufigsten während der Mahlzeiten soziale Kontakte geknüpft. Ersichtlich ist, dass auch die Strukturierung des Geschehens innerhalb der Gruppe und die Anregung zu sozialen Spielen eine entscheidende Rolle für das Gelingen sozialer Integrationsprozesse spielen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder miteinander interagieren ist dabei umso geringer, je stärker die Erwachsenen versuchen, die Spielauswahl der Kinder zu lenken.

Es lässt sich also aussagen, dass es darum geht, „in der pädagogischen Praxis eine Balance zu finden zwischen der Ermutigung zu Eigenaktivitäten und punktueller Unterstützung behinderter Kinder“.[10] Nur so könne man ihre soziale Beteiligung sichern. Interessant bei der Gruppenzusammensetzung hingegen ist, dass Kinder unter fünf Jahren in Gruppen mit Spielkameraden gemischten Alters die größten Fortschritte erzielen, da sich mehr an Gesprächen beteiligt wird und das Spielniveau als komplexer gilt. Dies gilt für gesunde Kinder ebenso wie für solche mit Behinderung. Allerdings sind die Bedingungen für soziale Kontakte besser, je weniger behinderte Kinder sich in der Gruppe befinden. Im Alltag erscheint es also als durchaus sinnvoll eine Gruppenzusammensetzung herbeizuführen, bei der behinderte Kinder ausreichend nicht behinderte und ältere Kinder auffinden können, die ihnen als Art positive “Vorbilder“ in Bezug auf das soziale Spiel behilflich sein können.[11]

Soziale Kontakte in integrativen Gruppen

Es gibt einige Untersuchungen, die den Unterschied des Spielverhaltens zwischen behinderten Kindern in integrativen und nicht homogenen Gruppen darstellen. Dies geschieht teilweise im natürlichen Kontext, es werden allerdings auch Spielgruppen mit Kindern, die sich zuvor nicht kannten, extra für die Studien zusammengestellt. Diese machen deutlich, dass Kinder mit kognitiven Entwicklungsstörungen, die mit nicht behinderten Kindern eine Gruppe besuchen, von ihren Erziehern als sozial kompetenter eingestuft werden, mehr Eigeninitiative entwickeln und das Spielniveau komplexer verläuft. Erwin spezialisierte sich im Jahr 1993 auf die Beobachtung von Kindern mit Sehschädigungen. Haben diese eine integrative Gruppe besucht, konnte ebenfalls eine höhere soziale

[10] Klaus Sarimski: Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten; S. 32.
[11] Vgl. Klaus Sarimski: Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten; S. 31 ff.

Interaktionsrate sowie weniger Passivität und auffälliges beziehungsweise aufmerksamkeitssuchendes Verhalten nachgewiesen werden als bei Kindern, die während ihres Kindergartenaufenthaltes ausschließlich Kontakt zu anderen behinderten Gruppenmitgliedern hatten. Nichtsdestotrotz lag der Anteil von Aktivitäten, die selbst initiiert wurden, nur bei etwas mehr als 40 Prozent. Außerdem wird die Erkenntnis geschlossen, dass behinderte Kinder nicht behinderte Kinder als Spielpartner bevorzugen. Dies mag daran liegen, dass sich ältere Kinder ohne beeinträchtigte Entwicklung an die Kommunikationsschwierigkeiten der Kinder mit Behinderung anpassen, indem sie ihren Sprachgebrauch vereinfachen und die Organisation von Spielabläufen übernehmen. Kritisch könnte jedoch der Fakt aufgefasst werden, dass nicht behinderte Kinder auch Kinder ohne Behinderung bevorzugen.[12]

Aufnahme eines neuen Kindes

Um von einer gelungenen Integration profitieren zu können ist die Zusammenarbeit mit den Eltern, die ihr Kind vermutlich am besten kennen, ebenfalls sehr wichtig. So können diese auf den Hilfebedarf und die Besonderheiten ihres Kindes aufmerksam machen. Dabei stehen sie meist vor einer schwierigen Entscheidung: Soll das Kind eine integrative Gruppe oder eine sonderpädagogische Kindertageseinrichtung besuchen? Einerseits wünschen sich die meisten Eltern nämlich die beste Förderung, andererseits auch große Normalität für ihr Kind. Dass verschiedene Fachleute (wie beispielsweise Ärzte, Psychologen oder Pädagogen) unterschiedliche Empfehlungen geben, erschwert eine so wichtige Entscheidung. Hat man sich für eine Kita entschieden, ist es wichtig, gewisse Fragen mit den pädagogischen Fachkräften zu klären. So ist es wichtig, ob das Gebäude barrierefrei gestaltet ist, falls das Kind im Rollstuhl sitzt. Doch nicht nur für Rollstuhlfahrer, auch für andere Behinderungen ist physische Barrierefreiheit von großer Bedeutung.

Ebenfalls kann darüber gesprochen werden, ob der Einsatz einer zusätzlichen Assistenzkraft oder einer Pflegefachkraft notwendig ist, beziehungsweise, ob die Zusammenarbeit mit Therapeuten und anderen Fachkräften ermöglicht werden kann. Je nach Bedarf sollte geklärt werden, ob das Kind gewickelt werden kann, eine Erzieherin die Medikamentengabe übernimmt oder sich zum Beispiel mit dem Umgang einer Magensonde auskennt. Außerdem ist es hilfreich, wenn Eltern in einem Vorgespräch die Verhaltensbesonderheiten ihres Kindes und Tipps im Umgang mit schwierigen Situationen erläutern. Dabei kann es hilfreich sein, wenn die Eltern zustimmen, dass pädagogische Fachkräfte Kontakt mit der Kita aufnehmen, um Erfahrungen auszutauschen. Allgemein gibt es einige Frühförderstellen, die den Übergang in eine Kindertageseinrichtung unterstützen. So helfen Berichte der zuletzt

[12] Vgl. Klaus Sarimski: Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten; S. 33-35.

durchgeführten entwicklungsdiagnostischen Untersuchung dabei, das Kind in Bereichen der Motorik, Sprache und Kognition besser einschätzen zu können. Individuelle Förderpläne hingegen geben Aufschluss darüber, wie gewisse Förderziele und Strategien erreicht werden können. Doch auch die anderen Kinder und deren Eltern sollten darauf aufmerksam gemacht werden, wenn ein neues Kind mit Handicap in die Gruppe kommt, um dessen Hilfebedarf einschätzen zu können und seine Reaktion richtig zu deuten. Das Gruppenklima ist optimal, wenn sich jeder traut, offen Fragen zur Behinderung zu stellen, damit Unsicherheiten abgebaut werden. Damit Eltern auf Fragen ihrer Kinder angemessen reagieren können, ist ein Elternabend sinnvoll, der Information zu der Behinderung des neuen Gruppenmitgliedes liefert. Auch können die Eltern des betroffenen Kindes persönlich Informationen preisgeben und Fragen der anderen Eltern beantworten. Falls sie das nicht möchten, kann die Fachkraft dies übernehmen.[13]

Das integrative Spiel und die Rolle der Pädagogen

Die kindliche Entwicklung zum gemeinsamen Spiel

Im Kindergartenalter verändert sich die Wahrnehmung von Kindern in Bezug auf ihre Spielpartner von einem Objekt hin zu einem Subjekt, mit dem eine Kommunikation und Interaktion möglich ist.[14] Darauf aufbauend findet in der Regel ein Weiterentwicklungsprozess statt, der es den Kindern ermöglicht, sich in die Gedanken und Gefühle anderer hinein zu versetzen und sie zu sensibilisieren, was wiederum die Grundlage für eine funktionierende Miteinbeziehung in das gemeinsame Spiel darstellt. Damit das gemeinsame Spiel schließlich zustande kommen kann, bedienen sich die zukünftigen Spielgefährten ihrem Kommunikationsrepertoire, sei es verbal oder nonverbal. Nun haben jedoch nicht alle Kinder die Chance sich gleichermaßen zu entwickeln, wenn physische oder psychische Entwicklungsverzögerungen vorliegen. So verfügen Kinder mit besonderen Bedürfnissen oftmals über einen geringeren Bestand von Kommunikationsstrategien.

Spätestens im Elementarbereich kommen ebenfalls soziale Veränderungen auf die Kinder zu. An den Platz, der vorher noch den erwachsenen Bezugspersonen zustand, treten nun gleichaltrige Spielgefährten.[15] Grund hierfür ist, dass jedes Kind das intrinsisch motivierte Bedürfnis hat, ein akzeptiertes Mitglied einer Peer-Gruppe, also Spielpartner eines oder mehrerer gleichaltriger Kinder zu sein.[16] Die Konstellation der Peers richtet sich nach dem Niveau der Sprechkompetenz, der Aufgeschlossenheit und den sozial verträglichen

[13] Vgl. Klaus Sarimski: Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten; S.52 ff.
[14] Vgl. Timm Albers: Mittendrin statt nur dabei; S. 79.
[15] Vgl. Timm Albers: Mittendrin statt nur dabei; S. 79 f.
[16] Vgl. Pamela Wolfberg: Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen; S. 247.

Aktivitäten. Diese Schnittstelle birgt die Gefahr, dass Risikokinder ohne die oben genannten Eigenschaften vom selbstbestimmten Spielprozess exkludiert werden.[17]
Um dem Ausbruch der Exklusion vorbeugend zu begegnen bedarf es frühpädagogischen Fachpersonals, welches die Kommunikationslücke, die die Basis darstellt, schließt.

Die Bedeutung des gemeinsamen Freispiels

Aus der Sicht Erwachsener werden spielende Kinder als selbstverständlich hingenommen und deren Aktivität oftmals als ziellos oder unsinnig eingestuft. Aus pädagogischer Perspektive ist dies allerdings nicht der Fall, da das Freispiel, welches ohne pädagogischen Eingriff erfolgt, ein hohes Inklusionspotential birgt.[18] Die Erziehung aller Kinder durch das gemeinsame Spiel ist im Elementarsektor der Schlüssel zur Inklusion.[19] Das Spiel als Förderressource regt die Spielenden an, eigene Entscheidungen zu treffen, ihren spezifischen Bedürfnissen nachzugehen und entsprechend ihrer Fantasie und der ihrer Mitspieler zu handeln, also ihre Identität herauszubilden. Das freie Rollenspiel, welches eine Version des Freispiels ist, verhilft den Kindern zur Verarbeitung erfahrener Geschehnisse.[20] Weitere entwicklungsförderlichen Gesichtspunkte stellen sich wie folgt dar: Das unbeeinflusste Spiel, egal in welcher Form, hat in jenem Moment eine besondere Bedeutung für das Kind und seinen Wahrnehmungshorizont, andernfalls würde es diese Tätigkeit erst gar nicht aufnehmen. Diese spontane Motivation macht aus dem Spiel einen sinnstiftenden Moment. Hinzu kommt, dass, unter anderem, soziale Kernkompetenzen erlernt werden, so üben zum Beispiel der Perspektivwechsel und verbale Austausch gesellschaftlich akzeptierten sowie nicht tolerierten Umgang. Dabei werden wiederholt Kinder mit sprachlichen Defiziten benachteiligt, da unter Umständen die Grundvoraussetzung zur verbalen Kommunikation nicht dem Entwicklungslevel der Mitspieler entspricht oder schlimmstenfalls sogar gar nicht vorhanden ist. Auch Lernprozesse können durch sich wiederholende Spielabläufe ausgelöst werden. Dazu zählen die Verfeinerung motorischer Fähigkeiten sowie das Durchlaufen erster Vorstufen des Lesens, Schreibens und Rechnens. Hierbei benötigen Kinder mit begrenztem Handlungsspielraum mehr Anstrengung und ermüden somit schneller.[21]

Es wird deutlich, dass das Inklusionspotential des Freispiels im überwiegenden Maße nicht ohne fachlichen Eingriff ausschöpfbar ist. Um jedem Kind den Zugang zur Spielsituation, Peer-Gruppe oder sogar Freundschaft zu ebnen, ist die unterstützende Rolle der Pädagogen unerlässlich. Nun definiert sich das Freispiel über die Selbstbestimmtheit des Spielenden,

[17] Vgl. Timm Albers: Mittendrin statt nur dabei; S. 79 f.
[18] Vgl. Theresa Casey: Die Rolle der Erwachsenen; S. 221.
[19] Vgl. Ulrich Heimlich / Isabel Behr: Inklusion in der frühen Kindheit; S. 26.
[20] Vgl. Timm Albers: Mittendrin statt nur dabei; S. 82.
[21] Vgl. Martin Thurmair / Monika Naggl: Praxis der Frühförderung; S. 103 ff.

innerhalb derer allein das Kind entscheidet, wann es anfängt und aufhört zu spielen, wie sich der Spielverlauf darstellt und wer seine Mitspieler sind. Diese Charakteristik lässt sich mit der aktiven Steuerung von Erwachsenen nur schwer vereinbaren.[22] Allerdings existieren Zugangsstrategien, die eine Kombination aus beidem zulassen und in Chancengleichheit münden.

Die Rolle des Pädagogen

Gelingt die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen nicht autonom durch die Bereitstellung von Spielgefährten und Spielumfeld, so können Frühpädagogen eingreifen, um den Prozess der Inklusion zu begünstigen. Hierbei ist Vorsicht geboten, da die erzieherische Handlung und das kindliche Spiel in ein Dilemma geraten können. Nicht nur, dass den Spielenden ihre Autonomie entzogen wird, es kann außerdem zu einem Pseudospiel führen oder gar in einem Spielabbruch enden.[23] Daher ist „ein Balanceakt [...] mit wechselnden Anteilen von Förderung und Spiel“[24] unerlässlich.

Das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren

Bevor der Frühpädagoge aktiv und integrierend in das Spielgeschehen eingreifen kann, benötigt dieser eine Informationsbasis über das betroffene Kind, um professionelle Arbeit leisten zu können. Zur Informationsgewinnung erweist sich eine enge Kooperation mit der Familie als effektiv. Das direkte Gespräch mit dem Kind oder den Kollegen ist ebenfalls eine anerkannte Möglichkeit, wobei die selbstständige Beobachtung des kindlichen Verhaltens den ausgedehntesten Bestandteil darstellt. Im Fokus der Beobachtung steht „die Gewinnung detaillierter Informationen zum Spiel-, Lern- und Sozialverhalten, zur körperlichen, psychischen und kognitiven Entwicklung des Kindes [...]“.[25]

Damit eine fehlerfreie Analyse begründet auf den Beobachtungsprozess stattfinden kann, muss die Fachkraft die Störungsquellen so gering wie möglich halten. Dazu zählt die eigene Einflussnahme auf die zu beobachtende Situation, das Verhältnis zu dem Kind und die Unvoreingenommenheit gegenüber der Behinderung des Kindes.

Die Ergebnisse werden dann in einem Fragenkatalog, Beobachtungsbogen etc. festgehalten. Nach Rücksprache mit der Familie und Kollegen können stärkenorientierte Handlungsziele zur Entwicklungs- und Förderplanung dokumentiert werden. Auch weiterführenden Einrichtungen sind diese Ergebnisse dienlich. Ziel ist es, die Gedanken und Äußerungen des

[22] Vgl. Pamela Wolfberg: Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen; S. 249.
[23] Vgl. Martin Thurmair / Monika Naggl: Praxis der Frühförderung; S. 107 ff.
[24] Martin Thurmair / Monika Naggl: Praxis der Frühförderung; S. 109.
[25] Timm Albers: Mittendrin statt nur dabei; S. 93.

Beobachtungsobjektes zu verstehen, um individuell reagieren zu können, wenn es um die Eingliederung in eine Gruppe kommunikationsstarker Kinder geht.[26]

Kommunikative Intervention

Hat sich die pädagogische Bezugsperson ein ausreichend detailliertes Bild über die Charaktereigenschaften des entsprechenden Kindes verschafft, kann die Unterstützung bis zum Zustandekommen des gemeinsamen Spiels erfolgen.

Wie bereits dargestellt, ist eine funktionierende Kommunikation zwischen den Vorschulkindern die Zugangsvoraussetzung der Integration. Liegt eine Fehlentwicklung der Sprache vor, hat der Erzieher die Chance, diese mit geeigneten Methoden zu überbrücken. Dabei passen die Pädagogen ihre Ausdrucksweise -durch einfaches Wiederholen beziehungsweise Vereinfachen ihrer Sprache- an die des Kindes an. Weiter in den Fokus rücken zudem nonverbale und körpereigene Kommunikationsformen, wie Gesten, Gebärden, die Körperhaltung oder auch externe Kommunikationsformen durch Bilder oder Symbole und elektronische Hilfen.[27] Allerdings kann der Förderbedarf nicht ausschließlich einseitig durchgeführt werden. Ebenso ist es erstrebenswert, dass kommunikativen Kindern der Umgang mit beeinträchtigten Kindern gelehrt wird. Kommunikationsschwache Kinder hegen häufig eine nonverbale Kommunikation, die sich über Körpersprache definiert.

Die pädagogische Fachkraft sensibilisiert potentielle Spielteilnehmer für Kommunikationsmuster, wie Laute oder Körpersprache, und leitet die Kinder an, darauf entsprechend zu reagieren. Ziel ist es, dass diese Strategien verinnerlicht und natürlich angewendet werden, sodass der Erwachsene als Spielinitiator oder laufende Unterstützung überflüssig wird. Dieses Vorgehen kann außerdem eine angepasste Kommunikationsweise des spielunerfahrenen Kindes hervorrufen, damit es sich im Optimalfall vergleichbar äußert und somit selbständig in das Spiel integriert.[28]

Individuelle Intervention

Darüber hinaus kann sich die pädagogische Hilfestellung in individuellen Handlungen äußern, um spielunerfahrene Kinder in das gemeinsame Spiel einzubinden. Da die stärker ausgeprägte Intervention mit der Natur des Spiels kollidiert, wird diese lediglich anfänglich eingesetzt, bis das Kind seine Rolle gefunden hat und selbständig mitspielt. Der Erzieher kann sich schließlich wieder zurück in die beobachtende Rolle zurückziehen. Diese Methode findet Anwendung, wenn die pädagogische Fachkraft die Funktion eines Spieleiters einnimmt und zwischen den Kindern mit multiplen Bedürfnissen dolmetscht, um eine Kontaktaufnahme

[26] Vgl. Timm Albers: Mittendrin statt nur dabei, S. 87 ff.
[27] Vgl. Timm Albers: Mittendrin statt nur dabei, S. 83 f.
[28] Vgl. Sissel Sollied: Der Kindergarten - eine inkludierende Arena für Kinder mit multiplen Behinderungen; S. 264 ff.

herzustellen. Darunter fällt außerdem die Richtungsweisung des anschließenden Spielverlaufs mit Spielpartnerzuweisung, Rollenverteilung und Spielmaterialeinbringung. Beispielsweise kann ein autistisches Kind, was bevorzugt Gegenstände aneinander schlägt, in das Spiel mit Spielgefährten "auf der Baustelle" inkludiert werden. Es bekommt die Rolle des Bauarbeiters, der die Materialien vorbereitet, von den Pädagogen zugeschrieben, auch wenn sich das Kind dessen zu Beginn nicht bewusst ist. Automatisch wird es von den übrigen Kindern mit eingebunden und es ergibt sich die Chance, dass der Autist über seine Fähigkeiten hinauswächst und im Spielverlauf ergänzende Tätigkeiten übernimmt. Sein Spielrepertoire kann dadurch maximiert werden.
Außerdem können die Pädagogen als Spielgefährte eines benachteiligten Kindes fungieren. Auch hierbei ist der anfängliche Einfluss auf das zu entwickelnde Spiel dominierender. Dabei kann es sich zum Beispiel um ein Team, bestehend aus Erzieher und Kind, handeln, um das Kind in das Spiel einzuführen. Sobald das Kind alleine zurechtkommt, verlässt das andere Teammitglied seine Position. Weniger spielbeeinflussende Interventionen werden eingesetzt, wenn es die Situation erlaubt. Erwachsene können mitunter Spielvorschläge unterbreiten, auf die Gelegenheit zum Spiel aufmerksam machen, wenn das Kind diese verpasst, bei Verständnisproblemen erklärend vorspielen beziehungsweise kommentieren oder einfach nur aufmerksam anwesend sein.[29]

Fazit

Die Argumentationslinie dieses Beitrages macht deutlich, dass es sinnvoll ist, Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam in Kitas zu betreuen, da diese voneinander lernen. Außerdem erfahren die Kinder bereits früh, dass es alltäglich ist, dass es Kinder mit verschiedenen Talenten und Eigenschaften gibt. Dadurch wird der Toleranzgedanke gestärkt, welcher vor allem in der heutigen Situation (gerade aufgrund der Flüchtlingspolitik) immer wieder von großer Bedeutung ist. Damit die Inklusion an Kitas gelingen kann, ist eine sensible und offene Einstellung seitens der betroffenen Eltern des Kindes, der Erzieher sowie der gesamten Kindergartengruppe erforderlich. Somit spielt die zwischenmenschliche Kommunikation in Hinblick auf Inklusion eine viel entscheidendere Rolle als beispielsweise die räumlichen Gegebenheiten oder die sonstigen vorhandenen Spielsachen. Erziehungsberechtigten und Pädagogen kommt dabei eine besondere und wichtige Rolle zu, die nicht zu unterschätzen ist. Sie können zur Inklusion betroffener Kinder beitragen, wobei die Brücke zur Sprache hierbei im Zentrum steht.
Ist der Zugang zum gemeinsamen Spiel für alle Spielteilnehmer gegeben, kann die Miteinbeziehung einflussfrei erfolgen. Das geschilderte pädagogische Vorgehen ist im hohen

[29] Vgl. Ulf Janson: Förderung von Inklusion und Horizontalität; S. 239 ff.

Maße erstrebenswert, da es erwiesenermaßen[30] Vorteile und Fortschritte für die beeinträchtigten Kinder sowie für die restliche Gruppe herbeiführt. Inkludierte Kinder verfügen über ein größeres Repertoire des gemeinschaftlichen Spiels. In einigen Fällen können sich sogar die Sprachfähigkeiten verbessern. Diese Ergebnisse können ebenfalls außerhalb der Einrichtung z. B. in den Familien beobachtet werden. Auch die spielerfahrenen Kinder entwickeln ein einfühlsameres Verhalten im Umgang mit ihren Spielgefährten. Sie können die individuellen Bedürfnisse tolerieren, sich für die Mitspieler verantwortlich fühlen und differierende Kommunikationsstile interpretieren. [31] Kurz, gelingt die erzieherische Intervention, die zum integrativen, gemeinsamen Spiel führt, so findet Integration/Inklusion statt.

Literaturverzeichnis

Albers, Timm: „Mittendrin statt nur dabei – Inklusion in Krippe und Kindergarten". München: ooErnst Reinhardt, 2012, S. 79-97.

Casey, Theresa: „Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels". In Kreuzer, Max / Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles" - Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Ernst Reinhardt, 2013, S. 219-238.

Erwin, E. (1993): Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments. Journal of Visual Impairment & Blindness, 87, 138-142.

Gruschka, Andreas: „Normalschule vor Inklusion: ratlos". In Sarimski, Klaus / Holodynski, Gutknecht, Schöler (Hrsg): „Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten".Münster, Freiburg und Heidelberg: Verlag W. Kohlhammer, Juli 2011

Katzenbach, Dieter: „De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen". In Sarimski, Klaus / Holodynski, Gutknecht, Schöler (Hrsg): „Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten". Münster, Freiburg und Heidelberg: Verlag W. Kohlhammer, Juli 2011

Huf, Christina; Schnell, Irmtraut: „Ungleichheiten und Unverfügbarkeiten - Spannungsfelder inklusiver Bildung im Elementar- und Primarbereich". In „Inklusive Bildung in Kita und Grundschule". Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2015

Heimlich, Ulrich / Behr, Isabel (Hrsg.): „Inklusion in der frühen Kindheit – internationale Perspektiven". Münster: Lit, 2009, S.26

Janson, Ulf: „Förderung von Inklusion und Horizontalität - Pädagogische Interventionsstile". In Kreuzer, Max / Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles" - Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Ernst Reinhardt, 2013, S. 239-246.

Schildmann, Ulrike: „Normalität, Behinderung und Geschlecht: Ansätze und Perspektiven der Forschung". Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2001; als Online-Ressource unter: https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-663-14380-2; Entnahmedatum: 07.10.2017

[30] Vgl. Pamela Wolfberg: Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen; S. 259.
[31] Vgl. Pamela Wolfberg: Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen; S. 259 f.

Kim, A.,Vaughn, S., Elbaum, B., Hughes, M., Sloan, C. & Magnavito, A. (2003): Effects of toys or group comparison for children with disabilities: A synthesis. Journal of Early Intervention, 25, 189-205

Sollied, Sissel: „Der Kindergarten - eine inkludierende Arena für Kinder mit multiplen Behinderungen und Kommunikationsschwierigkeiten?“. In Kreuzer, Max / Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ - Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Ernst Reinhardt, 2013, S. 264-282.

Thurmair, Martin / Naggl, Monika (Hrsg.): „Praxis der Frühförderung“. München: Ernst Reinhardt, 2010, S. 103-110.

Wolfberg, Pamela: „Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen und soziale Inklusion in pädagogischen Einrichtungen für Vorschulkinder“. In Kreuzer, Max / Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ - Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Ernst Reinhardt, 2013, S. 247-263.

http://www.kita.de/wissen/kinderbetreuung/rechte-und-pflichten/gesetzliche-grundlagen; Entnahmedatum:09.10.2017

Gelingensbedingungen schulischer Inklusion - *Bilge Bag und Jonas Tempel*

Einleitung

Der Niedersächsische Landtag hat im Jahr 2012 das Niedersächsische Schulgesetz geändert.[1] Dieses besagt seitdem, dass weiterführende Schulen ab dem Schuljahr 2013/2014 Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung aufnehmen. Um die nötigen Rahmenbedingungen, wie die erforderlichen Schulanlagen zum selbstständigen Zugang und die barrierefreie und uneingeschränkte Zugänglichkeit zu den Inhalten, den Methoden und den Medien des Unterrichts aller zu gewährleisten, haben die Schulen die Zeit bis zum 31. Juli 2018 zu nutzen.[2] Da dieses Datum immer näher rückt, scheint es sinnvoll in den weiterführenden Schulen mit Lehrerinnen und Lehrern über die Fortschritte zur inklusiven Schule zu diskutieren. Die Vorgehensweise beruht auf einem qualitativen Interview mit Lehrerinnen und Lehrern, um den Befragten mit offenen Fragen entgegenzukommen, sodass diese freie Antwortmöglichkeiten haben und keine von den Befragern vorgeschriebene Sätze anzukreuzen haben.

Für diese qualitative Studie dienen einige Leitfragen als Konstrukt zur Beantwortung der Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit inklusive Schulen gelingen können. Diese Leitfragen sollen den Zweck erfüllen, dass die Befragten berichten, wie ihre persönliche Ansicht und ihr Wissen über Inklusion ist, inwiefern sie Erfahrungen im Umgang mit ‚Inklusionsschülerinnen' und ‚Inklusionsschülern' haben, was an Schulen für eine funktionierende Inklusion nicht sein darf und was nicht fehlen darf, ob es ein ausreichendes Angebot an Fortbildungen zu schulischer Inklusion gibt und zum Abschluss, ob die Befragten Inklusion an Regelschulen für möglich halten.

Es wurden drei Lehrer und eine Lehrerin zu diesem Thema interviewt. Die Lehrerin unterrichtet an einem Gymnasium in allen Jahrgangsstufen in der Sekundarstufe, während die drei Lehrer an einer Gesamtschule ebenfalls in allen Jahrgangsstufen in der Sekundarstufe allerdings auch in allen Schulzweigen unterrichten. Die Schulen liegen im Bereich Osnabrück, wobei das Gymnasium keine inklusive Schule ist aber die Gesamtschule. Jedes Interview dauerte im Mittel lediglich eine Viertelstunde. Trotzdem wurde beim Auswerten deutlich, dass die Lehrerin und die Lehrer eine Menge zu diesem Thema, allgemein als auch speziell auf die eigene Schule bezogen, anzumerken hatten. Diese Angaben beinhalten sowohl Kritik als auch Verbesserungsvorschläge zum Thema Gelingensbedingungen schulischer Inklusion.

[1] Vgl.: Niedersächsisches Kultusministerium: Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen. 2012: 1.
[2] Vgl.: ebd.: 6-7.

Im Folgenden werden die Auswertungen der Interviews dargelegt und in die entsprechende Fachliteratur eingebunden. Darauffolgend werden diese Auswertungen in einem Fazit zusammengefasst und Lösungsvorschläge der Lehrerin und der Lehrer präsentiert.

Barrierefreiheit

Von jedem der befragten Lehrerin und Lehrer wurde das Thema der Barrierefreiheit der Schulgebäude angesprochen, da sie der Meinung waren, dass die räumliche Ausstattung an ihren Schulen für körperlich eingeschränkte Schüler meist nicht gegeben ist. Beispielsweise sprach Lehrerin D davon, dass " […] [deren] Gebäude deutlich nachgebessert werden [muss]. Es ist für jemanden der im Rollstuhl sitzt echt schwierig in den ersten Stock zu kommen, wir haben ja nur das Erdgeschoss und den ersten Stock".

Außerdem teilte sie mit, dass es in ihrer Schule keinen Schüler gibt, der im Rollstuhl sitzt oder anderweitig körperlich behindert sei. "Insofern fehlt noch der Druck, dass Gebäude dem anzupassen […]. Das Thema kommt immer dann, wenn der Gedanke kommt, dass solche Kinder hier beschult werden sollen, was eben bisher nicht der Fall war".

Dahingegen gibt es an der Schule von Lehrer A einen Schüler, der im Rollstuhl sitzt und er schilderte seine Erfahrungen:

> „Da haben wir Schüler X, der sitzt im Rollstuhl, hat immer seinen Begleiter dabei, den ich allmählich auch ganz gut kenne und bei X muss man sagen liegen die Probleme nicht im Kognitiven, sondern im Motorischen. Starke Spastik. Kann nur mit viel Hilfe und Gestütz auf so eine Art Standrollator geholfen werden. Es sah dann so aus, dass dieser Deutsch-Förder-Kurs anlief und dann fragte der Betreuer, ob wir den Raum wechseln könnten. Das war in diesem Fall leicht zu lösen, da es freitags 7. Stunde war, aber ansonsten müssten wir einen Fahrstuhl in der Schule einbauen, das kostet Geld, das Geld gibt die Stadt nicht, weil sie stattdessen irgendwo eine Turnhalle renovieren muss oder das Abendgymnasium neue Räume braucht. Also wären wir weiterhin wegen einem Schüler gezwungen, regelmäßig Räume verlegen zu müssen, um ihm dann entgegen zu kommen. Jede Ausnahme muss ja erst mal versorgt werden."

Es können also selbst an dieser Schule, an denen bereits Schülerinnen und Schüler mit dem Bedarf eines Treppenlifts oder eines Fahrstuhls unterrichtet werden, keine Umbaumaßnahmen zur Barrierefreiheit aus Geldgründen durchgeführt werden. Zur inklusiven Bildung gehören eine barrierefreie Schule und die Kombination von infrastruktureller Vernetzung mit barrierefreien Gegenständen und Medien, denn diese ermöglicht es Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sich in dieser Schule

zurechtzufinden.[3] Das bedeutet, dass die Schulen, der Lehrerin und der Lehrer, die wir befragt haben, bis zum 31. Juli 2018 noch viele Umbaumaßnahmen zu tätigen haben, damit schulische Inklusion gelingen kann.

Zudem sprechen Lehrer A und auch Lehrer B von fehlenden räumlichen Kapazitäten. Lehrer B sagt, dass für einen Schüler oder eine Schülerin, der oder die einen sonderpädagogischen Förderbedarf im emotionalen und sozialen Verhalten hat, ein separater Raum von großem Vorteil ist, „[...] wo man vielleicht nochmal mit den Schülern in Ruhe die Sachen bearbeiten könnte, gerade wenn man doppelt unterrichtet und das Unterrichten im Klassenverband mal nicht möglich ist, man einen Rückzugsort mit dem Schüler für mehr Ruhe hat." Ebenso argumentierte Lehrer A, dass zu viel Zeit für das Führen von komplizierten Gesprächen erst noch vergeudet wird, wobei es viel einfacher wäre, wenn es einen Trainingsraum für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbereich emotionales und soziales Verhalten gäbe, wo diese dann direkt hingeschickt werden könnten. „Denn ich wollte im Unterricht vorankommen", so Lehrer A.

Ausstattung/Materialien

Neben dem Mangel an räumlichen Kapazitäten spricht Lehrer B ebenso die räumliche Ausstattung und die schulischen Materialien an seiner Schule an. Da bei den meisten Schülerinnen und Schülern das haptische und visuelle Lernen sehr hilfreich ist, so Lehrer B, würde er sich das auch vermehrt für seine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wünschen. „Ob das in Mathe ein Zahlenstrahl ist, ob das in Geografie eine Landkarte ist, wo man die Alpen eben auch als Alpen erkennt, weil sie hervorgehoben sind [...]. Das wären für ‚Inklusionsschüler' Unterlagen, mit denen sie sicher besser arbeiten könnten."

Lehrer B unterrichtet an einer kooperativen Gesamtschule und unterrichtet somit zum Beispiel das Fach Gesellschaft in einer Klasse, in der Schüler aus drei Schulzweigen zusammensitzen, aber alle das gleiche Buch zum Lernen und Arbeiten zur Verfügung haben, „sowohl die lernschwächeren als auch stärkeren Schüler." Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen kann das erfolgreiche Lernen auf dieser Gesamtschule mit Büchern bewältigt werden, „[...] die das gleiche Thema den Schülern lehrt, wobei es auch abgeschwächte Aufgaben oder mehr Hilfestellungen gibt." Solche Arbeitsbücher oder Arbeitshefte sollen laut Lehrer B immer häufiger von mehr Verlagen auf drei verschiedenen Niveaus herausgebracht werden, wozu aber erst „[...] die Landkreisgelder lockergemacht werden müssen."

[3] Vgl.: Beduhn et al. 2012: 12.

Haltung/Bereitschaft

„Inklusion […] erfordert, dass gesellschaftliche Verhältnisse, die exkludieren, überwunden werden müssen.“[4]

Ohne, dass es in den Leitfragen als Thema aufkam, haben Lehrer B, C und Lehrerin D, die Bereitschaft und Haltung gegenüber einer inklusiven Schule nicht nur der Lehrerinnen und Lehrer, sondern aller Beteiligten, also der betroffenen Schülerinnen und Schüler, deren Mitschülerinnen und Mitschüler und aller Eltern angesprochen. Wie es in dem Zitat von Kronauer geschrieben ist, sagte Lehrer A, dass es an seiner Schule Lehrerinnen und Lehrer gibt, die dieses Überwinden durch Verwandte, die ähnliche Probleme haben als selbstverständlich ansehen und sich wünschen, dass es inklusive Schulen schon eher für ebendiese Verwandte gegeben hätte.

Lehrerin C behauptet, dass besonders die Schulform des Gymnasiums die Inklusionsidee stark in Frage stellt und sie es daher für besonders wichtig findet den Schülerinnen und Schülern mit einem ‚gesunden Inklusionsgedanken‘ gegenüberzutreten, um die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in naher Zukunft erfolgreich lehren zu können. „Also es ist mehr eine Haltungsfrage und wenn man es annimmt, kann man die Schüler gut beschulen und auch relativ weit bringen, ob die immer alle am Ende Abitur machen weiß man nicht, aber das weiß man bei anderen Schülern auch nicht.“

Lehrerin C hat zum Ende des Interviews ihren Wunsch für die Zukunft geäußert. Dieser sei, dass sie sich mehr Selbstverständlichkeit für die Inklusion und weniger Schubladendenken erhofft und so ist es auch in entsprechender Literatur zu finden, denn „[...] gerade bei Menschen mit geistiger Behinderung kollidiert eine solche Rollenzuweisung allzu oft mit dem eigenen, durch vielfältige Exklusionserfahrungen unterfütterten Selbstverständnis und Selbstwertgefühl.“[5]

Lehrerin D hatte zuvor schon angesprochen, dass sie sich mehr Selbstverständlichkeit und Bereitschaft zum Thema schulischer Inklusion wünscht. Hierzu berichtet sie ihre Erfahrung, die sie in Amerika hatte:

> „Wir hatten jetzt letztes Jahr ein Schüleraustausch in Amerika, in einer Schule in der Nähe von Chicago, wo wirklich vom Totalspastiker bis zum Harvard-Anwärter alle möglichst gleich beschult werden und da habe ich mir gedacht, das funktioniert wirklich. Ich habe mich dort auch mit einem Kollegen unterhalten und er meinte, dass er unser System nicht versteht, gerade mit Förderschulen und der Trennung, weil der Grundgedanke und der Wunsch aller Inklusionskinder einfach ein möglichst normaler Umgang ist, egal mit welcher Beeinträchtigung und das haben wir definitiv noch nicht.“

[4] Vgl.: Kronauer 2010: 56.
[5] Vgl.: Ackermann, Burtscher 2013: 235.

Es wird deutlich, dass Lehrerin C Amerika als Vorreiter dieser schulischen Inklusion sieht und Deutschland so nur ein ‚Nachzügler' für sie ist.

Fortbildungen

Ein weiteres Thema, welches der Lehrer A angesprochen hatte, war, dass zwar Fortbildungen zum Thema schulischer Inklusion vorhanden, jedoch diese für den Schulalltag nicht hilfreich sind. Unterstützt hat er seine Aussage, indem er argumentierte, dass "es […] in der Vergangenheit reihenweise Fortbildungen [gab], aber die Möglichkeiten um erfolgreich zu unterrichten, mit der Hilfe von didaktisch methodische Entscheidungen, […] begrenzt [sind]".

Beispielsweise erzählte Lehrer A, dass er einen autistischen Schüler hatte, wo es für ihn eine Herausforderung gewesen ist, dem Schüler im Unterricht etwas beizubringen. Eine Kommunikation mit diesem Schüler zu führen, wäre äußerst kompliziert gewesen. Zudem hatte Lehrer A das Gefühl, dass er keinen Zugang zu ihm hatte und so einen Schlussstrich ziehen und diesen Schüler überprüfen lassen musste, um mit einem Gutachten dafür zu sorgen, dass dieser Schüler eine Förderschullehrkraft zugewiesen bekommt. In diesem Fall hätte ihm nur von dieser Förderschullehrkraft geholfen werden können, die Zeit hat, das zu leisten, wofür er neben dem Unterrichten keine Zeit hat. „Das heißt, keine Fortbildung der Welt hätte mir in diesem Fall geholfen." Damit sagt Lehrer A, dass er als Lehrkraft vor einer Klasse von 30 Schülerinnen und Schülern nicht unterbrochen unterrichten kann, wenn da noch ein Inklusionsschüler oder eine Inklusionsschülerin ohne Förderschullehrkraft sitzt.

Nicht nur Lehrer A, sondern alle weiteren Lehrkräfte, die am Interview teilgenommen hatten, berichteten, dass es eine Vielzahl an Angeboten gibt, jedoch diese einem nicht viel bringen, wenn sie es nicht in der Praxis umsetzen können. Zudem fügt Lehrer B hinzu, dass "[man] hätte schon vorher viel mehr anbieten müssen, um die Lehrer vorzubereiten".

Hier wiederum fällt auf, dass die Lehrer mit dem neuen Gesetz der "Einführung der inklusiven Schule" überfordert sind, welches Lehrer C auch bestätigt. "Die klassischen Lehrer sind durch den Inklusionsbeschluss des Landes Niedersachsen bisschen überfordert gewesen. Was man machen kann, wie man das handeln soll, weil diese Kinder ja auch ganz besondere Bedürfnisse haben und eine besondere Betreuung brauchen".

In diesem Fall ergänzt Lehrer B:

> "Mir persönlich fehlt ein Angebot an Fortbildungen für den Sportunterricht, weil mein Schüler hat zum Beispiel das Problem in Mannschaftsspielen taktisches Verhalten nachzuvollziehen. Da ist die Schwierigkeit für mich, wie schaffe ich das ihm zu vermitteln, was die grundlegende Überlegung im Fußball oder Basketball ist."

In diesem Fall wird deutlich, dass gerade im Sportunterricht weitere Probleme auftauchen, die dem Lehrer Schwierigkeiten zubereiten. Neben dem Sportunterricht könnten weitere Fächer, die beim Auswerten der Ergebnisse der Interviews in den Sinn kommen und präsentiert werden, Probleme für den eingeschränkten Schüler sowie die Lehrkraft bereiten. Beispielsweise könnte das Fach „Werken“ auch dazu führen, dass die Lehrkraft auf eine Beratung und einer Fortbildung angewiesen ist, da der Umgang mit den Werkzeugen für emotional-sozial beeinträchtigte Schüler gefährlich sein kann.
Neben diesen oben genannten Fächern, kommen weitere dazu, die den Schulalltag für die beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und Lehrer erschweren. Was passiert beispielsweise im Musikunterricht, wenn der ‚Inklusionsschüler‘ taub ist? Und wie soll dieser Schüler gerecht benotet werden, ohne dass er Vorteile bekommt?
Weitere Schwierigkeiten könnten in den AGs auftauchen, da es heutzutage eine große Auswahl an diesen gibt. Vom Rudern und Tanzen bis hin zum Tennis spielen. Doch was passiert, wenn eine körperlich eingeschränkte Schülerin oder ein körperlich eingeschränkter Schüler genau an diesen AGs teilnehmen möchte und die Lehrkraft dafür keine Lösung oder Alternative ohne Fortbildung hat? Soll er/sie auf diese Sportaktivitäten verzichten, nur weil in gewisser Weise eine Einschränkung vorhanden ist?
Die bereits erwähnten Probleme, die in solchen Fächern auftauchen könnten, führen dazu, dass ein Umdenken stattfinden sollte, dass Hilfe und eine Beratung angeboten wird, damit die ‚Inklusionsschüler‘ sowie die Bezugspersonen, also die Lehrerinnen oder die Lehrer es einfacher haben, solchen Schwierigkeiten zu entgehen.

Qualifikation der Lehrer/ Förderschullehrer

Alle Lehrkräfte, die am Interview/Befragung teilgenommen hatten, waren sich in ihren Äußerungen einig, dass sie sich nicht genug ausgebildet fühlen, um Schüler mit einem inklusiven Hintergrund zu beschulen. Lehrerin D sagt:

> “Es sind Aufgaben, die wir gerne machen, die wir auch machen müssen, für die wir aber nicht vorbereitet sind. Und zwar weil die Förderschulen bisher da waren und die Förderschullehrer entsprechend komplett die Ausbildung […] durchlaufen haben und einen ganz anderen Werdegang haben als wir. Das ist sicherlich das größte Problem, dass wir oft, wenn wir uns mit diesen Dingen beschäftigen, davorstehen und wir uns Fragen, an wen wir uns wenden können, wo wir Hilfe holen können.“

In entsprechender Literatur wird zu diesem Thema gefunden, dass qualifizierte Förderschullehrkräfte, die die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf in der Schule begleiten sollen, Fachkräfte mit einer entsprechenden Ausbildung

als Erzieher/in, Krankenschwester/pfleger(in), Heilerziehungspfleger/in, Sozialpädagoge/in sind.“[6]

Deren Aufgabe ist es eine Brücke zwischen den Unterstützungsbedürfnissen der betreffenden Schülerinnen und Schülern und der Unterstützung, die die Schule zu der Zeit anbieten kann, zu bilden. Der Bedarf an diesen Lehrkräften richtet sich ganz nach den Bedürfnissen der ‚Inklusionsschülerinnen‘ und ‚Inklusionsschülern‘. Somit haben die Sonderschullehrkräfte eine äußerst wichtige Schlüsselfunktion, ohne die ein inklusives Unterrichten an weiterführenden Regelschulen gar nicht möglich wäre.[7]

In diesem Fall wird die Thematik der vormals Förderschullehrkräfte und heute Sonderschullehrkräfte angesprochen. Lehrer B gibt an, dass in deren Schule zu wenige Förderschullehrkräfte im Einsatz sind.

“Wir haben bei einem Kollegium von über 160 Lehrkräften gegenwärtig nur eine Förderschullehrkraft, die mit vollem Stundendeputat dabei ist aber nicht alle Klassen bedienen kann, bzw. nicht überall als Expertin zur Verfügung stehen kann.“ Außerdem zeigt sich die Notwendigkeit von Personal auch besonders am Beispiel im Sportunterricht mit einer Schülerin, die mit der Diagnose ADHS und im Förderbereich emotionales und soziales Verhalten beschult wird. Lehrer B müsste beim Trampolinspringen durchgängig darauf achten, dass diese Schülerin keinen ausdrücklich verbotenen Salto versuchen wird. Andernfalls würde sein Handeln als fahrlässig gelten.

Das Fehlen von sogenannten ‚Experten‘ führt bei den meisten Lehrkräften zu Ungewissheit und Hilflosigkeit im Schulalltag. Das bereits erwähnte Beispiel von Lehrer A zu dem autistischen Schüler macht an dieser Stelle nochmal die Notwendigkeit einer Sonderschullehrkraft deutlich. Denn die eine Förderschullehrerin an der Schule ist schwer erkrankt und es wurde keine neue eingestellt, laut Lehrer A. „[...] [S]omit hat sich das erledigt. Der ist dann sitzen geblieben zum zweiten Mal und wird dann wahrscheinlich und möglicherweise die Schule verlassen müssen. Und das ist für mich ein gutes Beispiel für, gut Gedacht, schlecht gemacht.“‘

Der Mangel an Hilfestellungen insbesondere in Notfallsituationen kann der Grund dafür sein, weshalb viele Lehrkräfte es sich nicht zutrauen in Inklusionsklassen zu unterrichten. Lehrer A bestätigt, dass „die Lehrerinnen und Lehrer […] sich bei [denen] an der Schule überhaupt nicht, um diese Inklusionsklassen [reißen] […]“. Daher wird deutlich, dass die befragten Lehrer sich in dem Punkt einig sind, dass sie sich eine Beratung wünschen oder eine Art Anlaufstelle wo sie sich wenden können, wenn sie nicht mehr weiterwissen.

[6] Vgl.: Laubner et al. 2017: 51.
[7] Vgl.: ebd.: 7.

Besonders von Einigen der Befragten angesprochen

Bei den Interviews mit der Lehrerin und den Lehrern wurden einige Themen, die in der Literatur zum Thema Inklusion häufig genannt werden, gar nicht angesprochen und sind bei der Auswertung und Analyse der Interviews aufgefallen. Diese sollen nun nochmal aufgegriffen werden, da sie für zukünftige Untersuchungen als direkte Leitfragen fungieren könnten.

Die Befragten haben zwar häufig von der Haltung und Bereitschaft Aller gesprochen, nicht jedoch angegeben, wofür alle bereit sein sollten. Dazu schreibt ein Lehrer, der nicht interviewt wurde, in seinem Buch ‚Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer', dass es zu Anfang für einige Lehrer schwierig war nicht mehr hinter verschlossenen Türen alleine zu arbeiten, sondern mit weiteren Lehrkräften gemeinsam. Denn die Inklusion braucht eine vorbehaltlose Lehrkraft, die bereit ist mit anderen ohne Rangordnungen öffentlich zusammenzuarbeiten. Das bedeutet, dass jederzeit eine oder mehr Begleitlehrkräfte im Klassenzimmer während des Unterrichts sind, diesen mitverfolgen und darauf angewiesen sind.[8]

Außerdem wird in der befragten Stichprobe von keinen Lehrerinnen und Lehrern berichtet, die Inklusionsunwillige oder Inklusionsgegner sind. Mit diesen Lehrerinnen und Lehrern hätte nämlich eine inklusive Schule keinen Erfolg.[9] Während der Auswertung, stellten sich die Fragen, ob diese Lehrerinnen und Lehrer sich nicht zu erkennen geben und die Befragten somit keine kennen, sie es womöglich einfach nicht gibt oder die Befragten bewusst solche nicht erwähnten. Es ist lediglich von Lehrerinnen und Lehrern die Rede, die sich nicht um die Inklusionsklassen streiten. Auch dieser Punkt könnte wieder unter dem Thema der Bereitschaft und Haltung stehen und doch wurde er von keiner befragten Lehrkraft aufgegriffen.

Des Weiteren ist die Diskriminierung zwischen ‚Regelschülerinnen' und ‚Regelschülern' und den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in keinem Interview angesprochen worden. In der Literatur wird von sehr positiven Erfahrungen diesbezüglich über die Mitschülerverhältnisse berichtet. In einer Hauptschule haben die ‚Regelschülerinnen' und ‚Regelschüler' „die Anwesenheit von ‚Förderschülern' jeglicher Art mit großer Selbstverständlichkeit aufgenommen […]." Ein neuer „Förderschüler" wurde auf dieser Schule so akzeptiert, „selbst wenn er vorher eine andere ‚besondere' Schule besucht hatte."[10]

Interessant in diesem Buch ist, dass der Autor eher die Probleme auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer sieht. An seiner Schule hatten die Lehrerinnen und Lehrer nämlich keine

[8] Vgl.: Claßen 2013: 13.
[9] Vgl.: ebd.: 15.
[10] Vgl.: Claßen 2013: 20.

Selbstverständlichkeit für den Umgang mit den ‚Förderschülerinnen' und ‚Förderschülern', die die ‚Regelschule' besucht haben.[11]

Das Thema Mobbing ist immer schon ein Problem unter Schülerinnen und Schülern gewesen. Die Untersuchung dieses Themas an den befragten inklusiven Schulen wäre sinnvoll und aufschlussreich, um sich einen Überblick über die Situation und mögliche Lösungen zu verschaffen.

Bei schwierigen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bleibt laut Claßen das Problem der zahlreichen Unterrichtsstörungen in den meisten Fällen ungelöst. An seiner Schule wurde ausgewertet, dass die 14 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vergleichbar viele Unterrichtsstörungen verursachen, wie die restlich 225 Schülerinnen und Schüler an der Schule.[12]

Also ist es für die Frage der Gelingensbedingungen schulischer Inklusion ernst zu nehmen, wie diese Unterrichtsstörungen zu unterbinden oder so wenig zeitaufwendig wie nur möglich zu lösen sind. In den Interviews wurde zwar auf die Unterrichtsunterbrechungen von Lehrer A eingegangen, doch ist es nötig zu wissen, was getan werden kann, wenn auch mal die Sonderschullehrkräfte keine volle nutzbare Unterrichtszeit garantieren können.

Es gibt also immer noch viele Themen, mit denen sich die Befragten in dem Interview nicht beschäftigt haben. Diese Themen können als guter Grundstein für folgende Studien und Befragungen dienen, um der Antwort der Forschungsfrage aus dieser Arbeit, was die Bedingungen für das erfolgreiche Gelingen schulischer Inklusion sind, näher zu kommen.

Fazit

‚Schulische Inklusion in Regelschulen' ist ein sehr umstrittenes Thema. Welche Bedingungen Lehrerinnen und Lehrer für relevant halten, damit es funktioniert, wurde versucht in dieser Arbeit wiederzugeben. Im Allgemeinen zeigten die Auswertungen der Interviews mit den Lehrkräften, vier wesentliche Punkte.

Zuerst berichteten alle Lehrer, dass die Schule barrierefrei sein sollte, damit körperlich eingeschränkte Schüler einen freien Zugang zu den Räumen haben. Dies bedeute, dass es die Möglichkeit gibt, anstatt Treppen zu steigen, eine Rampe zu nutzen oder den Lift zu nehmen.

Ein weiterer Punkt, welcher von den Lehrkräften genannt wurde, war die Bereitschaft seitens der Lehrer zur schulischen Inklusion. Diese muss gegeben sein, damit Inklusion an Regelschulen umsetzbar ist. Erst dann, wenn dieser Einsatz der Lehrkräfte vorhanden ist, können die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult werden.

[11] Vgl.: ebd.
[12] Vgl.: ebd.: 104.

Aber wenn das System oder der Rahmen nicht stimmt, dann kann auch die noch so starke Bereitschaft nicht zum Erfolg führen. Die genannten Lehrerinnen und Lehrer, die aufgrund der Verwandten mit ähnlichen Problemen mit viel Herzblut in den Unterricht gegangen sind, mussten, so Lehrer A, „[...] resigniert da rauskommen und sagten, dass das viel Kraft gekostet und wenig gebracht hat."

Dann wurde von den vier Befragten angemerkt, dass das Angebot an Fortbildungen zum Thema schulischer Inklusion reichlich gegeben sei, jedoch diese einem nicht in der Praxis weiterhelfen würden. Das Problem hierbei ist, so Lehrer B, dass die meisten dieser Fortbildungen zur Wissensermittlung ausgerichtet sind und nicht zur konkreten Umsetzbarkeit von Problemlösungen.

Der letzte Punkt stach in den Interviews am meisten hervor. Die befragten Lehrpersonen fühlen sich nicht ausreichend ausgebildet um einen Inklusionsschüler zu unterrichten, da sie nicht denselben Werdegang und die Erfahrungen haben wie zum Beispiel ein Sonderschullehrer.

Deswegen berichteten so gut wie alle Lehrer, dass sie sich wünschten mit dem mobilen Dienst in Kontakt zu sein, da dort Menschen arbeiten, die zuvor an Sonderschulen tätig waren. Das Ziel hierbei wäre, dass die Lehrkräfte sich Hilfestellungen für bestimmte Situationen im Schulalltag holen und so jemand da ist, an denen sie sich wenden können. Hiermit sollte die Netzwerkarbeit zwischen Lehrer und ‚Experte' ausgebessert werden, damit die Schulen den sogenannten ‚Inklusionsschülern' einen barrierefreien und uneingeschränkten Zugang zum Unterricht bieten können.

Mit diesem Wunsch wurde ein erster Lösungsvorschlag vorgeführt, um die Rahmenbedingungen für eine schulische Inklusion herzustellen.

Zum Schluss wäre es von wichtiger Bedeutung zu erwähnen, dass jeder der befragten Interviewpartner die schulische Inklusion befürwortete und für gut umsetzbar hält, wenn diese oben genannten Rahmenbedingungen dafür gegeben seien.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Karl-Ernst; Burtscher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan (2013): „Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog." Bielefeld: Bertelsmann.

Beduhn, Renate; Dietrich, Frank; Dräger, Lutz-Rainer; Edigkaufer, Karin; Pluhar, Christine; Viertel, Gudula (2012): „Inklusive Bildung: Materialien für eine barrierefreie Schule."Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig- Holstein.

Claßen, Albert (2013): „Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer: Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren." Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Kronauer, Martin (2010): „Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart." Bielefeld: Bertelsmann.

Laubner, Marian; Lindmeier, Bettina; Lübeck, Anika (2017): „Schulbegleitung in der inklusiven Schule." Weinheim Basel: Beltz.

Lehrer A. Anonym. Interview. 21.06.2017.

Lehrer B. Anonym. Interview. 06.09.2017.

Lehrer C. Anonym. Interview. 07.09.2017

Lehrerin D. Anonym. Interview. 19.06.2017.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): „Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen" (2012). Hannover.

Wandel von Sonderschulen zur Inklusion in Regelschulen - Wie kann eine Regelschule inklusiv werden? *Ines Jana Tuitje und Anna-Maria Fischer*

Einführung und Abstract

„Ganz Berlin muss inklusiv werden"[1], so lautet der Titel eines Interviews mit Sybille Volkholz. Nachdem die UN-Behindertenrechtskonvention am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft getreten ist[2], wird viel darüber gesprochen, dass Regelschulen inklusiv werden müssen. Nachdem wir dann diesen Titel gelesen haben, in dem gefordert wird, das ganz Berlin inklusiv werden soll, haben wir uns gefragt, wie dieser Wandel eigentlich funktioniert. Was muss alles an einer Schule geschehen, damit man sagen kann, sie ist inklusiv? Welche Voraussetzungen gibt es dafür und welche Schwierigkeiten gehen damit einher? Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, entschieden wir uns dazu, unseren Beitrag über den Wandel von Sonderschulen zur Inklusion an Regelschulen zu schreiben.

Da dies ein sehr großes Thema ist und man alleine für die Ausführungen und Erläuterungen von den Problemen und den Schwierigkeiten, sowie deren Lösungsvorschlägen beziehungsweise deren Lösungsansätzen diverse Monographien schreiben könnte, beschlossen wir bei unserem Beitrag das Hauptaugenmerk auf die Voraussetzungen für die Inklusion an den Regelschulen und den Prozess zu legen. Dabei beziehen wir uns bei der Ausführung des Prozesses auf den Index für Inklusion, ein Fachkonzept der als Leitfaden für eine inklusive Schulentwicklung dient.

Als erstes haben wir uns überlegt, was eine Schule überhaupt inklusiv macht. Welche Voraussetzungen gibt es für eine Regelschule, damit sie als inklusiv gilt? Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, haben wir uns weiterführend mithilfe von Literatur informiert. Im nächsten Schritt wollten wir herausfinden, wie die Umsetzung dieser gelingen kann. Wie vollzieht sich der Prozess des Wandels einer Regelschule?

Der Prozess der Inklusion stellt Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler sowie an deren Erziehungsberechtigte. Die Anforderungen des Prozesses dienen insgesamt dem Wandel zur Inklusionsschule, damit allen Schülern ein Zugang zur Schule ermöglicht wird, alle Schüler von der Schulleitung, den Lehrkräften, den Mitschülern und den Eltern akzeptiert werden, jeder Schüler an allen Schulaktivitäten teilnehmen kann und es insgesamt zu einer positiven Leistungsentwicklung aller Schüler kommt.

[1] Vgl. Der Tagesspiegel, Sylvia Vogt, 11.07.2016, Interview mit Sybille Volkholz: Ganz Berlin muss inklusiv werden.
[2] Vgl. Behindertenrechtskonvention Info: https://www.behindertenrechtskonvention.info/in-kraft-treten-der-konvention-3138/ (Stand 23.09.2017)

Der Index für Inklusion stellt einen Leitfaden für eine inklusive Schulentwicklung dar. Der Prozess ist dabei in fünf Phasen untergliedert, die im weiteren Verlauf ausführlich erläutert werden:

1. Bildung des Index-Teams
2. Analyse der Ist-Situation
3. Festlegung von Prioritäten
4. Umsetzung
5. Reflektion[3]

Anforderungen an eine Inklusionsschule

Eine inklusive Schule möchte nach Klaus/Terfloth (2013)

- allen Schülern einen Zugang zur Schule ermöglichen,
- die Akzeptanz aller Schüler von der Schulleitung, Lehrkräften, Mitschülern und Eltern erreichen,
- Teilnahme aller Schüler an Schulaktivitäten bezwecken,
- die Leistungsentwicklung aller Schüler verbessern.[4]

Damit eine Regelschule diese Ziele erreichen kann, werden neben der Barrierefreiheit der Schule jeweils unterschiedliche Anforderungen an die Pädagogen, Schüler und Eltern gestellt. Diese Gesichtspunkte sind an in Büchern veröffentlichte Strategien erfolgreicher Inklusionsschulen orientiert und werden nachfolgend erläutert.

Anforderungen an Lehrkräfte

Inklusiver Unterricht erfordert sonderpädagogisches Wissen. Das bedeutet, Regelschullehrer müssen sich beruflich neu orientieren. Sie sollten deshalb an Fortbildungen teilnehmen, sich mit Sonderpädagogen und anderen Fachkräften austauschen oder auch in einer Förderschule hospitieren.[5]

Inklusionslehrer wollen die Inklusion der Förderschüler in den Unterricht bezwecken und jeden Schüler je nach Leistungsstand fördern bzw. fordern. Dafür sollten inklusive Schulen Inklusionsteams einführen, die aus einem Sonderpädagogen und einem Regelschullehrer bestehen. Ein Sonderpädagoge begleitet den Unterricht mehrerer Regelschullehrer. Die Sonderpädagogen arbeiten also nicht Kind zentriert, sondern helfen im gemeinsamen Unterricht. Das Pädagogenteam versucht auf jeden Schüler individuell einzugehen, indem

[3] Vgl. Ines Boban & Andreas Hinz, Index für Inklusion (2003): Ein inklusiver Zugang zur Schulentwicklung, http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf (Stand 20.08.2017)
[4] Theo Klauß, Karin Terfloth (2013): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung, Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, S. 18.
[5] Vgl. Albert Claßen (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr, S. 12ff.

sie für die förderbedürftigen Schüler Förderpläne erstellen, die die notwendigen Maßnahmen je nach Entwicklungsstand des Schülers aufgreifen. Die Regel- und Sonderschulpädagogen müssen also kooperativ arbeiten, damit ihre Zusammenarbeit insgesamt zu einer Entlastung im Klassenzimmer führt. Diese wird nur erreicht, wenn die Fördermaßnahmen und Umgangsweise mit den Schülern auch bei anderen Fachlehrern umgesetzt werden. Daher wird das Inklusionsteam, bestehend aus einem Sonderpädagogen und einem Regelschullehrer, als Berater für andere Fachlehrer tätig.[6] Es ist neben dem kontinuierlichen Austausch zwischen den Pädagogen des Inklusionsteams auch die Kommunikation im Gesamtkollegium notwendig, um eine vom Fachlehrer unabhängige Förderung zu bezwecken. Jeder Lehrer sollte dabei die Arbeit seiner Kollegen als gleichwertig betrachten, die Arbeit der Regelschul-, Sonderschul-, Klassen- und Fachlehrer ist in dem Prozess der Inklusion gleichermaßen wichtig. Förderlich ist zudem die positive Einstellung zur Inklusion. Ein nicht engagierter Pädagoge, der zur Inklusion negativ eingestellt ist, kann unmöglich erfolgreich inklusiv arbeiten.[7]

Das Inklusionsteam erstellt Förderpläne in Kooperation von allen Lehrern und ggf. auch weiteren Fachkräften aus psychosozialen, medizinischen, psychotherapeutischen Diensten, Jugendhilfe, Jugendgericht, Jugendstrafvollzug oder Erziehungsberatungsstellen. Die Arbeit des Teams sollte regelmäßig evaluiert werden. Die Inhalte der Förderpläne orientieren sich an den Defiziten und Stärken der betroffenen Schüler und müssen daher sehr individuell an die Kinder angepasst werden.[8]

Anforderungen an inklusiven Unterricht

Der Unterricht sollte durch Sitzordnungen und Regelungen strukturiert werden. Bei der Sitzordnung eignet sich beispielsweise die Hufeisenform, denn so hat der Lehrer einen Überblick über die gesamte Klasse und kann frontal auf die Schüler zugehen und ihnen helfen. Zudem können die Schüler mit fast allen ihren Mitschülern Blickkontakt aufnehmen und auffällige Kinder können gezielt platziert werden. Bei extrem verhaltensauffälligen Kindern eignen sich vereinzelt auch Einzeltische. Bei manchen Schülern helfen auch Sonderbereiche im Klassenverband oder Sonderräume, in denen die Förderschüler separat gefördert werden, was aber eigentlich nicht dem Ziel der Inklusion entspricht. Denn Inklusion sollte zu einem gemeinsamen kooperativen Lernen führen.[9]

[6] Vgl. Albert Claßen (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr,, S. 12ff.
[7] Vgl. Dietlinde H. Vanier, Peter Wendt (2014): Die inklusive Schule hier und jetzt, Braunschweig, Westermann Verlag, S. 11ff.
[8] Vgl. Albert Claßen (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr, S. 19ff., 60ff.
[9] Vgl. Albert Claßen (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr, S. 42ff.

Des Weiteren helfen Regeln im inklusiven Unterricht, an die sich jeder halten muss, auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten oder Konzentrationsschwächen etc.. Ideal sind dabei wenige, aber einprägsame Abmachungen, die auch gemeinsam von der Klassengemeinschaft aufgestellt werden können. Bei Regelverstößen muss ein entsprechendes Regelwerk in Kraft treten. In vielen inklusiven Schulen werden die Sanktionen an den Grad des Verstoßes und an die Häufigkeit des Vergehens angepasst. Bei weniger häufigen und schwereren Verstößen können klassenexterne Mediatoren als unabhängige Dritte in den Schulen eingeführt werden. Diese können bei einem Streit möglichst so vermitteln, dass es keinen Verlierer gibt. Falls sich der Konflikt nicht durch Mediation lösen lässt, wie beispielsweise, wenn zu viele Parteien involviert sind, dann kann auch ein Klassenrat[10] helfen.[11] Treten Verstöße zu häufig, zu schwerwiegend auf, sodass Schulmediation bzw. das Einschalten eines Klassenrates dem Verstoß nicht gerecht werden, wurden in vielen Bundesländern ähnliche Sanktionen aufgestellt. Zu diesen gehört die Abfolge:

1. Schriftlicher Verweis mit der Benachrichtigung der Eltern
2. Zeitweiliger Ausschluss vom Unterricht
3. Überweisung in parallele Lerngruppen
4. Ausschluss vom Unterricht für mehrere Tage
5. Ausschluss vom Unterricht für mehrere Wochen
6. Androhung des Verweises von der Schule
7. Verweis von der Schule und Überweisung an eine andere Schule[12]
8.

Anforderungen an Pädagogen im Umgang mit Schülern

Der statistisch größte Anteil der Förderschüler besitzt Defizite in der Sprache, der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie beim Lernen.[13] Daher beschränken sich die folgenden Erläuterungen der Förderungen auf diese drei Förderschwerpunkte.

Förderschüler für die ausschließlich Lernen problematisch ist, besitzen in der Regel eine Lernbehinderung, aber keine geistige Behinderung. Daher muss die Aufgabenstellung an ihren Leistungsstand angepasst werden. Das kann den Umfang, den intellektuellen Anspruch, die Abstraktionshöhe, die Spanne zwischen praktischer und kognitiver Anforderung, die Konzentrationsspanne oder das Arbeitstempo umfassen. Den Betroffenen

[10] Klassenrat: Der Klassenrat ist ein Instrument zur Bewältigung von Problemen. (vgl. Heike de Boer (2006): Klassenrat als interaktive Praxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.11)
[11] Vgl. Albert Claßen (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr, S. 77ff.
[12] Vgl. Albert Claßen (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr, S. 104.
[13] Vgl. Albert Claßen (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr, o.S.

können Aufgaben angelehnt an alltagsnahe Situationen oder mit klaren Strukturen helfen, um die Eingeschränkten beim Erreichen des gleichen Wissenstandes zu unterstützen.
Inklusionsschüler mit Förderbedürftigkeit in der Sprache[14] haben keine kognitiven Einschränkungen. Ihre Unterrichtsmaterialien sollten mit den zuständigen Experten wie Sprachheilpädagogen oder Logopäden abgestimmt werden. Diese Kinder weisen häufig einen sehr individuellen Förderbedarf auf und eine extreme Empfindlichkeit für Geräusche. Deshalb sollte teilweise auch ein externer Förderunterricht, separat vom Klassenverband stattfinden und ihnen eine relativ leise Geräuschkulisse zum Lernen im Klassenraum ermöglicht werden. Inhaltlich eignet es sich, die Förderaufgaben an Sprachlernsituationen anzulehnen und damit ein dialogorientiertes Lernen zu vermitteln. Es ist wichtig die Förderbedürftigkeit frühzeitig zu erkennen, da eigentlich nur die Sprache die Barriere für einen kognitiven Lernerfolg ist.[15]
Bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung ist eine sehr individuelle Förderung nötig. Denn die Verhaltensauffälligkeiten reichen von ständigen Regelverstößen, über aggressivem Verhalten, Autismus oder Angst- bzw. Essstörungen, bis hin zu Schizophrenie. Entsprechende Verhaltensweisen, die ein Lehrer beobachten kann, sind u.a. Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Konzentrationsschwäche, Hyperaktivität, Angst, extreme Zurückgezogenheit, Verträumtheit oder mangelnde soziale Kontaktfähigkeit. Ziel eines Lehrers muss es sein, die Gründe für das Fehlverhalten der Schüler herauszufinden, um danach die Fördermaßnahmen auszuwählen. Eine Problematik kann z.B. das Elternhaus sein, eine Hilfe könnte demnach bereits die Elternberatung darstellen. Die Ausprägungen für soziale und emotionale Verhaltensauffälligkeiten sind zu divers, um hier nun auf jede Art der notwendigen Hilfsmaßnahmen näher einzugehen. Für Schüler mit z.B. ADHS[16] sind klare Strukturen und die konsequente Einhaltung von Ordnungen sehr wichtig. Werden Sitzordnungen, der Aufbau von Arbeitsblättern oder die Ordnung am Arbeitsplatz verändert, kann es zu Verhaltensauffälligkeiten kommen, die den Unterricht stören oder den Schüler vom Lernen abhalten. Diese Kinder sollten deshalb, im Gegensatz zu Schülern mit Sprachproblemen, nicht außerhalb des Klassenverbands gefördert werden, da so eine für sie wichtige, bestehende Ordnung aufgelöst würde.[17]
Die Lehrkräfte müssen demnach Kenntnisse über die verschiedenen Ausprägungen von Förderbedürftigkeit haben, um in Zusammenarbeit mit den Sonderpädagogen die Schüler differenziert fördern zu können und einen mehrdimensional angelegten

[14] Förderschwerpunkt Sprache: Probleme im Gebrauch von Sprache (z.B. Stottern) und damit verbunden die Beeinträchtigung der Kommunikation(http://foerderschule-am-marienplatz-koeln.de/).
[15] Vgl. Albert Claßen (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr, S. 26ff.
[16] ADHS: Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung: psychische Störung, die im Kindesalter beginnt (Vgl. Elisabeth Aust-Claus, Petra Hammer (2005): Das A. D. S.- Buch. Aufmerksamkeits- Defizit- Syndrom, Düsseldorf: Oberstebrink Verlag, o.S.).
[17] Vgl. Albert Claßen (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr, S. 23ff.

sonderpädagogischen Unterricht zu ermöglichen.[18] Dabei ist eine enge Vernetzung mit Hilfe-, Förder- und Therapiestrukturen essentiell.

Ziel des Inklusionsunterrichts ist nicht nur die Förderung bestimmter Schüler, sondern auch insgesamt ein konstruktives, kooperatives Miteinander aller Schüler zu schaffen. Eine Klassengemeinschaft setzt sich aus sehr heterogenen Lerngruppen zusammen. Sie besteht aus Schülern mit und ohne extra Förderbedarf, aus leistungsstärkeren und -schwächeren Schülern. Damit gemeinsam gelernt werden kann, kann ein sog. Helfersystem eingeführt werden.[19] Wer etwas gut kann, hilft denen, die etwas nicht verstehen. So können schwächere Schüler von leistungsstärkeren profitieren und bessere Schüler lernen ihr Wissen umzustrukturieren. Diese neuen sozialen Kompetenzen, zu denen Akzeptanz, Respekt, Hilfsbereitschaft, Empathie und Achtung zählen, müssen die Lehrkräfte unterstützen. Um die Schüler der Klassengemeinschaft, die von Leistungsheterogenität bestimmt wird, besser fördern zu können, kann die Klasse auch in Gruppen mit ähnlicher Leistung eingeteilt werden.[20] Diese Differenzierung kann unabhängig vom Alter erfolgen und schafft so altersgemischte Lerngruppen mit gleichem Leistungsniveau, die die Lehrkraft mit einem passenden Lernangebot unterstützen kann. Gleichzeitig wird auch der Aspekt der Gruppenbildung mitberücksichtigt, wodurch mehr Kooperation zwischen den Schülern erreicht wird.

Jeder Schüler muss vom Lehrer motiviert werden, aus sich herauszukommen, um einen Lernzuwachs möglich zu machen. Bei der Stärkung der sozialen Kompetenzen können auch Schüler- Lehrer- Einzelgespräche helfen. In diesen kann der Lehrer besser auf den einzelnen Schüler eingehen und selbst Verständnis für bestimmte Verhaltensauffälligkeiten erlangen. So wird eine Vertrauensbasis geschaffen, die auch in der Förderung dienlich sein kann.[21]

Schwerpunkt Eltern

Neben der Schülerberatung spielt auch die Elternarbeit eine entscheidende Rolle im Prozess der Inklusion. In Kommunikation mit den Eltern können bestehende Hemmungen gegenüber der Instanz Schule abgebaut oder in Beratungsgesprächen Verbesserungsvorschläge für die Erziehung gemacht werden. Denn Fördermaßnahmen, die die soziale Kompetenz der Schüler betreffen, können nur dann in der Schule helfen, wenn sie auch weiterführend außerhalb der Schule unterstützt werden. Die Lehrer können außerdem Kenntnisse über die

[18] Vgl. Dietlinde H. Vanier, Peter Wendt (2014): Die inklusive Schule hier und jetzt, Braunschweig, Westermann Verlag, S. 12.
[19] Vgl. Albert Claßen (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr,S. 21f.
[20] Vgl. Dietlinde H. Vanier, Peter Wendt (2014): Die inklusive Schule hier und jetzt, Braunschweig, Westermann Verlag, S. 24ff.
[21] Vgl. Albert Claßen (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr, S. 131ff.

Nöte und Ängste der Eltern gewinnen und gemeinsam diese abbauen oder auch entsprechende Fördermaßnahmen einleiten bzw. verändern. Es sollte ein gemeinsames Leitbild von den Lehrkräften und Eltern erstellt werden, an dem sich die inklusive Arbeit orientieren kann. Folglich können sich die Eltern der förderbedürftigen Kinder aktiv bei der Entwicklung von Fördermaßnahmen beteiligen, da sie ihre Kinder häufig viel besser kennen. Die Elternarbeit ist demnach von gegenseitigem Rat und Unterstützung geprägt und trägt damit einen wichtigen Teil zur Inklusion der Förderschüler bei.[22]

Umsetzung und Prozess - Der Index für Inklusion

Der Index allgemein

Bei dem Index für Inklusion handelt es sich um eine Sammlung von Materialien, die für Schulen geeignet ist, die eine inklusionsorientierte Schulentwicklung anstreben. Der Index erklärt wie es einer Schule gelingen kann zu einer Schule für alle Menschen zu werden, zu „einer Schule der Vielfalt“[23]. Es sollen also alle Kinder und Jugendlichen aufgenommen und akzeptiert werden, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Sprache oder Behinderung. Dementsprechend kann man sagen, dass der Index Vorschläge macht, wie eine inklusive Schulentwicklung gefördert werden kann. Er unterstützt die Schulen in ihrer Reflexion und in der Planung der Entwicklung, indem er die Meinungen und Sichtweisen aller Beteiligten mit einbezieht. Das heißt, er berücksichtigt die Standpunkte der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer aber auch die der Eltern. Zudem beinhaltet der Index eine ausführliche Darlegung wie es gelingen kann, vorherrschende Barrieren für das Lernen und für die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler abzubauen. Ebenfalls werden die Kinder und Jugendlichen im Index selbst als aktiv agierende Personen dargestellt, wie zum Beispiel in Form eines Klassenrates.

Erarbeitet wurde der Index in dreijähriger Arbeit von Tony Booth und Mel Ainscow in Großbritannien. Die erste Version wurde an sechs Grund- und Sekundarschulen in Großbritannien gestartet. Eine modifizierte Version wurde dann an 17 Schulen getestet. Nach der anschließenden Rückmeldung, dass der Index die Schulen dabei unterstützte, das Bewusstsein für Inklusion zu stärken und das Augenmerk auch auf Entwicklungsthemen zu lenken, die man ohne den Index wahrscheinlich außer Acht gelassen hätte, wurde die erste offizielle Version daraufhin in englischer Fassung im Jahr 2000 veröffentlicht. Diese wurde an alle Grund-, Sekundar-, und Sonderschulen, sowie Schulämter in Großbritannien ausgeteilt. Aufgrund von Rückmeldungen und Beobachtungen wurde daraufhin im Jahr 2002 eine weitere englische Fassung veröffentlicht. Diese Version enthält Modifikationen und eine vereinfachte Sprache. Die deutsche Fassung, die also an die deutschen Verhältnisse

[22] Vgl. Albert Claßen (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr, S. 135ff.
[23] Vgl. Index für Inklusion, a.a.O., S. 2.

angepasst und übersetzt worden ist, wurde von Ines Boban und Andreas Hinz im Jahr 2003 herausgegeben. Der Index besteht dabei nicht nur aus dem Index-Prozess, sondern er bietet zusätzlich einen Rahmen für die Analyse, also bestimmte Dimensionen und Bereiche und Materialien für die Analyse.[24]

Der Rahmen für die Analyse - Dimensionen

Um eine inklusive Schule zu schaffen, müssen Zielperspektiven und Rahmenbedingungen entwickelt werden. Dies gelingt mit Hilfe von drei miteinander verbundenen Dimensionen. Die Aufgabe besteht darin inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln[25]. Diese drei Dimensionen sind in einem Dreieck veranschaulicht, um die Abhängigkeit und den Zusammenhang zu verdeutlichen. Außerdem wird auf die Notwendigkeit plädiert, dass keiner der drei Aspekte vernachlässigt wird.[26]

Jede Dimension ist in zwei Bereiche unterteilt, um den Fokus auf die Komplexität der Aktivitäten, mit denen sich Schulen auseinandersetzen müssen, zu richten. In Dimension A, inklusive Kulturen schaffen[27], wird darauf eingegangen, eine Gemeinschaft zu bilden und inklusive Werte zu verankern. Ziel ist es, eine zusammenarbeitende und anregende Gemeinschafft zu schaffen. Um eine Grundlage für eine bestmögliche Leistung aller zu gewährleisten, sollte jeder geschätzt und respektiert werden. Diese Prinzipien und Werte sind grundlegende Voraussetzungen für alle Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken. Die Dimension B, inklusive Strukturen etablieren, umfasst die Bereiche, eine Schule für alle zu entwickeln und die Unterstützung für Vielfalt zu organisieren. Dabei geht es um die Absicherung, dass sich Inklusion als Leitbild in allen Strukturen der Schule durchsetzt. Es soll eine Erhöhung der Teilhabe aller gegeben sein, sobald die Schule betreten wird. Dies führt zur Reduktion des Aussonderungsdruckes. Außerdem sollen alle Aktivitäten als Unterstützung gelten, bezogen auf die Vielfalt der Schüler im Unterricht oder in anderweitigen Unternehmungen. In der Dimension C, inklusive Praktiken entwickeln, geht es darum, ein Lernarrangement zu organisieren und Ressourcen zu mobilisieren. Dabei soll der Unterricht einen aktiven Aufbau auf die Stärken, das Wissen und die Erfahrungen beinhalten. Außerdem soll gemeinsam herausgefunden werden, welche materiellen Ressourcen zur Förderung der Teilhabe mobilisiert werden müssen. Auch Ressourcen der Beteiligten, wie Schüler, Eltern, Kollegen und die örtliche Gemeinde spielen eine Rolle.[28]

[24] Vgl. Index für Inklusion, a.a.O., S. 9f.
[25] Vgl. Index für Inklusion, a.a.O., S. 14.
[26] Vgl. Index für Inklusion, a.a.O., S. 14. (Stand 20.08.2017)
[27] Vgl. Index für Inklusion, a.a.O., S.14. (Stand 12.10.2017)
[28] Vgl. Index für Inklusion, a.a.O., S. 15 f. (Stand 20.08.2017)

Materialien für die Analyse – Indikatoren und Fragen

Die Indikatoren und Fragen sind so aufgebaut, dass zuerst eine Unterteilung in die drei Dimension erfolgt. Jede Dimension besteht dabei aus verschiedenen Indikatoren. Diese beinhalten jeweils verschiedene Oberpunkte, die dann noch jeweils weiter in 11 einzelne Unterfragen untergliedert sind (Beispiel: Dimension A, Indikator A.1: Gemeinschaft bilden, A.1.1-A1.7, jeweils 11 Unterfragen)[29]. Zu dem Indikator Gemeinschaft bilden, gibt es also viele verschiedene Unterfragen, die genauer charakterisieren, was mit diesem Punkt gemeint ist und was alles darunter fällt. So wird eine Schule auf Dinge aufmerksam gemacht, die sie sonst vielleicht gar nicht in Betracht gezogen hätte. Den Schulen sollte dadurch die Analyse der Ist-Situation deutlich erleichtert werden.

Der Index-Prozess

Der Index-Prozess lässt sich in fünf verschiedene Phasen unterteilen, die alle nacheinander abgearbeitet werden müssen. Er beginnt mit der ersten Phase, wobei es um den Beginn des Index-Prozesses geht. Als erstes kommt es zur Bildung des Index-Teams. Dieses Team stellt eine Koordinationsgruppe dar, welche stellvertretend für die gesamte Schule agiert. Da es bei dem Index-Prozess um die Entwicklung der Schule geht, müssen auch Führungspositionen, wie die Schulleitung mit einbezogen werden. Zudem berücksichtigt der Index die Meinungen und Standpunkte aller Betroffenen. Somit ist zu beachten, dass auch die Elternvertreter, Schülerinnen und Schüler, sowie allgemeines Personal (also auch Mitarbeiter, die nicht unterrichten) Teil des Index-Teams sein sollten. Es können aber auch während des gesamten Prozesses neue Mitglieder dem Index-Team beitreten. Ebenfalls von Vorteil, wäre der Einbezug eines sogenannten „kritischen Freundes"[30]. Dies ist eine Person, die nicht Teil der Schule beziehungsweise der Schulgemeinschaft ist. Sie hat also nochmal einen anderen Blick auf die Situation und kann somit unterstützend bei der Analyse der Ist-Situation und der weiteren Planung mitwirken. Wichtig ist, dass das gesamte Team selbst inklusiv handeln, beziehungsweise tätig sein muss. Nur so kann eine inklusionsorientierte Schulentwicklung garantiert werden. Im nächsten Schritt sollte dann „der Zugang zur Schulentwicklung reflektiert werden"[31]. Nachdem diese ersten Schritte abgeschlossen sind, folgt die Aufklärung der Schulmitglieder, denn auch diese müssen mit dem Index vertraut gemacht werden. Daraufhin muss das Team ein einheitliches Verständnis für den Index entwickeln. Es ist also notwendig, sich über die einzelnen Ansichten der Mitglieder auszutauschen. Im Anschluss daran, folgt die Auseinandersetzung mit den Indikatoren und den Fragen. Es soll dabei um eine tiefere Erforschung des momentanen Zustandes der Schule gehen, sowie um eine genauere Planung, was an der Schulsituation verändert

[29] Vgl. Index für Inklusion, a.a.O., S. 51-97. (Stand 20.08.2017)
[30] Index für Inklusion, a.a.O., S. 25. (Stand 20.08.2017)
[31] Index für Inklusion, a.a.O., S.26. (Stand 20.08.2017)

werden muss. Nachdem das Team dann diese Materialen genau erörtert hat, folgt die Beschäftigung damit, wie die weiteren Prozesse gelingen können und zu welchen Problemen es dabei kommen könnte. Im Anschluss daran, beginnt dann die Arbeit mit den anderen Gruppen.[32]

Daraufhin folgt Phase zwei des Index-Prozesses, die Beleuchtung der Schulsituation. In dieser Phase geht es darum, die gesammelten Informationen über die Schule zusammenzutragen. Das Index-Team arbeitet dabei mithilfe ihres Wissens über den Index-Prozess mit anderen Gruppen zusammen, wie den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und anderen Mitgliedern der Schule. Hierbei sollten auf jeden Fall alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, einen Beitrag zu leisten. Hierfür kann es von Vorteil sein, einen Fragebogen zu nutzen. Im Anschluss an diese Besprechungen analysiert das Index-Team die Ergebnisse und fordert, falls notwendig neue Untersuchungen, sodass am Ende die Erkundung vollständig ist. Wichtig ist hierbei, dass alle Ansichten, die geäußert werden, als Möglichkeit für Diskussionen und neue Analysen angesehen werden. Daraufhin müssen die nächsten Schritte geplant werden. Es muss geklärt werden, was mit den gesammelten Informationen und den abgegebenen Meinungen passiert. Zudem müssen Prioritäten festgelegt werden. Hierzu analysiert das Index-Team alle gesammelten Informationen. Hilfreich kann es hier zum Beispiel sein, den kritischen Freund mit einzubeziehen. Zudem sollte die Analyse mithilfe eines Schemas, das die Dimensionen enthält, durchgeführt werden. Dies gewährleistet, dass das Team intensiv und sorgfältig arbeitet. Nachdem das Index-Team sichergestellt hat, dass es für alle Bereiche Prioritäten festgelegt hat, sollte es sich mit allen beteiligten Personen abstimmen.[33]

Danach folgt die dritte Phase, das Entwerfen eines inklusiven Schulprogrammes. Das Index-Team überarbeitet hierbei das Schulprogramm und stellt fest, in welchem Umfang dieses abgeändert werden muss. Im Anschluss daran, müssen die Prioritäten, die in der zweiten Phase erarbeitet wurden, in das Schulprogramm eingearbeitet werden. Dazu wird jede Priorität im Detail analysiert.[34]

Die vierte Phase handelt dann von der Umsetzung der Prioritäten. Hierbei muss die Beteiligung aller aufrechterhalten werden, damit eine Entwicklung nachhaltig gestaltet werden kann. Wichtig ist dabei, nicht zu vergessen, dass sich eine Entwicklung nicht von heute auf morgen vollzieht, sondern Jahre dauern kann. Nur durch kleine konkrete Veränderungen, kann sich eine vollständige Entwicklung vollziehen. Zudem sollten alle Fortschritte dokumentiert und evaluiert werden.[35]

[32] Vgl. Index für Inklusion, a.a.O., S. 24 ff. (Stand 20.08.2017)
[33] Vgl. Index für Inklusion, a.a.O., S. 34 ff. (Stand 20.08.2017)
[34] Vgl. Index für Inklusion, a.a.O., S. 42 f. (Stand 20.08.2017)
[35] Vgl. Index für Inklusion, a.a.O., S. 44 ff. (Stand 20.08.2017)

Als letzte Phase folgt dann die fünfte Phase, die Reflektion des Index-Prozesses. Als erstes sollte die Entwicklungsarbeit evaluiert werden. Hierzu sollten alle Fortschritte, die während der Entwicklungsarbeit in Phase vier entstanden sind, noch einmal zusammengefasst werden. Fragen, die während des Prozesses neu aufgetreten sind, sollten diskutiert werden und es sollte überlegt werden, wie die Arbeit weiter ablaufen kann. Zudem muss die Arbeit mit dem Index selbst reflektiert werden. Wie wurde der Index angewandt und in welchem Maße hat der Index bei der Schulentwicklung geholfen? Auch die Zusammensetzung des Index-Teams sollte hinterfragt werden. Des Weiteren kommt es zur Überprüfung der Indikatoren und Fragen, also einen weiteren Teil der Fortschrittreflexion. Dies wird zu neuen Analysen führen und damit mündet Phase fünf wieder in Phase zwei.[36]

Fazit

Man kann insgesamt zusammenfassen, dass es gute Hilfestellungen gibt, die Regelschulen unterstützen inklusiv zu werden. Der Prozess der Inklusion stellt jedoch zahlreiche Anforderungen an die Schulen.

Es gibt Modelle wie den „Index für Inklusion“, der Schulen als eine Art Anleitung behilflich sein kann. Er fasst wichtige Aspekte zusammen, die in den einzelnen Phasen mitberücksichtigt werden müssen. Zahlreiche Schulen in Deutschland können sich heutzutage als Inklusionsschulen bezeichnen. Diese Schulen dienen als positive Vorreiter und Vergleichsobjekte für Regelschulen, die inklusiv werden wollen.

Inklusion ist ein langwieriger Prozess und verlangt viel von den Schulen ab. Dabei treten zahlreiche Probleme und Schwierigkeiten auf. Ein sehr gravierendes Problem ist die Personalnot, die aufgrund von zu wenigen Geldern im Bildungsbereich zu Stande kommt. Eine Doppelbesetzung aus Regelschullehrer und Sonderpädagogen ist häufig nicht möglich. Deshalb kann auf bestimmte Schüler nicht genug eingegangen werden, ein Förderbedarf wird teils gar nicht festgestellt und leistungsstarke Schüler erfahren zu wenig Forderung. Inklusionsschulen berichteten von fachfremden Unterrichten, um so das Arbeiten in den Inklusionsteams zu ermöglichen.[37] Die Inklusion erfordert viel Engagement und Zeitaufwand, dass nicht in den bezahlten Stunden zu schaffen ist. Zum Beispiel im Modell des Index sind Treffen des Indexteams vorgesehen. Auf die Zeit, wann sich dieses Indexteam treffen soll, wird jedoch nicht näher eingegangen. Sollen Schüler dafür Unterrichtsstunden versäumen oder soll es in ihrer schulfreien Zeit erfolgen? Wie sollen berufstätige Eltern die Treffen ermöglichen oder sind sie dann automatisch von den Treffen ausgeschlossen? Dementsprechend müssen Lehrer entweder in ihrer Freizeit die Treffen einrichten oder ebenfalls Unterrichtsstunden ausfallen lassen.

[36] Vgl. Index für Inklusion, a.a.O., S. 47 ff. (Stand 20.08.2017)
[37] Vgl. Dietlinde H. Vanier, Peter Wendt (2014): Die inklusive Schule hier und jetzt, Braunschweig, Westermann Verlag, S. 11ff.

Es gibt noch viele weitere Probleme, mit denen sich Regelschulen arrangieren müssen, um inklusiv zu werden. Es sollte daher Schulen generell leichter gemacht werden inklusiv zu arbeiten.

Literaturverzeichnis

Aust-Claus, Elisabeth; Hammer, Petra (2005): Das A. D. S.- Buch. Aufmerksamkeits- Defizit-Syndrom, Düsseldorf: Oberstebrink Verlag

Boban, Ines; Hinz, Andreas, Index für Inklusion (2003): Ein inklusiver Zugang zur Schulentwicklung, http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf (Stand 20.08.2017)

Claßen, Albert (2013): Classroom- Management im inklusiven Klassenzimmer, Mühlheim: Verlag an der Ruhr

De Boer, Heike (2006): Klassenrat als interaktive Praxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Klauß, Theo; Terfloth, Karin (2013): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung, Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH

Vanier, Dietlinde H.; Wendt Peter (2014): Die inklusive Schule hier und jetzt, Braunschweig, Westermann Verlag

Vogt, Sylvia, Der Tagesspiegel, 11.07.2016, Interview mit Sybille Volkholz: Ganz Berlin muss inklusiv werden

Behindertenrechtskonvention Info: https://www.behindertenrechtskonvention.info/in-kraft-treten-der-konvention-3138/ (Stand 23.09.2017)

http://foerderschule-am-marienplatz-koeln.de/ (Stand: 12.10.2017)

Inklusion im universitären Kontext am Beispiel der Universität Osnabrück - *Lisa Conrad und Jennie Wolf*

Abstract

Inklusion an Schulen ist ein häufig behandeltes Thema. Doch wie das Konzept der Inklusion an Hochschulen umgesetzt wird, wird nur kaum thematisiert. Auch wird selten darauf eingegangen, welche Hürden und Hilfen es an Hochschulen für Studierende mit Beeinträchtigungen gibt. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich zunächst damit, welche Voraussetzungen für das Gelingen einer inklusiven Hochschule benötigt werden. Weiterführend wird die Umsetzung der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention an der Universität Osnabrück betrachtet. Hier gibt es schon etliche Hilfen, aber auch Hürden und neue Ideen, die noch gemeistert und umgesetzt werden müssen, um die Inklusion an der Universität Osnabrück voranzubringen. Diese werden hier genau betrachtet und es werden Überlegungen zu weiteren Hilfsmöglichkeiten für Studierende mit Beeinträchtigungen angestellt, die den Universitätsalltag erleichtern könnten.

Einleitung

Häufig wird das Thema Inklusion nur im schulischen Kontext betrachtet. Gelingt diese, stehen den jungen Menschen viele Möglichkeiten offen, eine davon ist das Studium. Das Recht auf eine inklusive Hochschulbildung wird ihnen auch durch die von Deutschland ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention zugesichert (UN-BRK, 2006, Art.24, 5). Dies sind die Vorgaben, an die sich alle Universitäten und Hochschulen halten sollten. Die UN-BRK ist kein nationalrechtlich verbindlicher Text, aber durch die Ratifizierung wurde sein Inhalt in nationales Recht übertragen.

Doch darüber, welche Hürden es für Studierende mit Beeinträchtigungen gibt und welche Hilfen sie an Universitäten bekommen können, wurde bis jetzt nur wenig nachgeforscht.

Deshalb lässt sich die Frage stellen, wie es mit der Inklusion nach der Schule weiter geht. An diese Frage schließt sich an, welche Hürden Studierende mit Beeinträchtigung vorfinden und vor allem was von Seiten der Universitäten getan wird, um diese zu minimieren.

Da diese Frage einen zu großen Bereich für diese Arbeit umspannt, wird sich bei der Beantwortung der Frage auf die Situation an der Universität Osnabrück konzentriert.

Dazu wurde ein Experteninterview mit der Beauftragten für Studierende mit Beeinträchtigungen der Universität Osnabrück durchgeführt. Zusätzlich wurde auf offiziellen Seiten der Universität nach besonderen Angeboten für Studierende mit Beeinträchtigungen gesucht.

Um eine Grundlage für eine Diskussion in diesem Thema zu schaffen wird in der folgenden Arbeit zuerst auf die allgemeinen Zahlen zu Studierenden mit Beeinträchtigungen

eingegangen. Im Anschluss daran wird behandelt, was für das Gelingen einer inklusiven Hochschulbildung laut der Literatur benötigt wird. Das umfasst, welche baulichen, aber auch personellen, Voraussetzungen die Hochschulen erfüllen müssen. Zudem wird auch auf die Hilfen eingegangen, die den Studierenden zustehen.
Nachdem auf die Forschungsfrage und die Herangehensweise zur Beantwortung dieser eingegangen wird, wird die Situation für Studierende mit Beeinträchtigung an der Universität Osnabrück betrachtet. Dies geschieht zum einen über ein Experteninterview, zum anderen werden für alle Studierenden zugängliche Informationen einbezogen. Im Anschluss wird versucht zu einem Fazit zu gelangen.

Thematischer Einblick

Wahrscheinlich haben viele Menschen eine Vorstellung davon, wer im Allgemeinen als beeinträchtigt gilt und wer nicht. Doch wie sieht die Situation an den Hochschulen aus, wer gilt hier als beeinträchtigt und auf wen muss überhaupt Rücksicht genommen werden? In welchem Rahmen haben diese Studierenden andere Bedingungen als Studierende ohne Beeinträchtigungen? Diese Fragen werden unter anderem in diesem Abschnitt beantwortet.
Durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) aus dem Jahre 2006 hat Deutschland sich dazu bereit erklärt zu gewährleisten, dass „Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen“ (UN-BRK, 2006, Art. 24, 5) haben. Diese UN-Behindertenrechtskonvention kann als ein „umfassendes, alle Lebensbereiche von Menschen mit Behinderungen bemühendes Regelwerk“ (Tolmein, 2013: 18) verstanden werden.

Fakten und Zahlen zu Studierenden mit Beeinträchtigung

Allgemein gibt es im Hochschulbereich keine Unterscheidung zwischen einer Behinderung und einer gesundheitlichen Beeinträchtigung, daher wird überwiegend der Ausdruck „Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung“ oder auch „Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung“ verwendet (vgl. Wolter, Kerst, 2016: 90). Zu diesen Beeinträchtigungen gehören nicht alle, sondern nur die, die zu den studienrelevanten zählen. Darunter fallen die Mobilitäts-, Seh-, Hör-, Sprachbeeinträchtigung, psychische und chronische Erkrankungen, sowie Legasthenie und weitere Teilleistungsstörungen. Jedoch sind lediglich 6% der Beeinträchtigungen wahrnehmbar und zwei Drittel bleiben sogar ohne Hinweise der betroffenen Studierenden unbemerkt (vgl. Deutsches Studentenwerk 2013: 9).
Im folgenden Dokument wird zum besseren Verständnis die Formulierung „Studierende mit Beeinträchtigung“ verwendet, welche alle studienrelevanten Beeinträchtigungen meint. Diese

studienrelevanten Beeinträchtigungen stützen sich lediglich auf eine Selbsteinschätzung und sind daher nicht statistisch erfasst, im Gegensatz zum Schulbereich, wo dies der Fall ist.
Durch einen Nachteilsausgleich können studienrelevante Beeinträchtigungen ausgeglichen werden, wenn der/die Studierende diesen Antrag formlos beim Prüfungsamt stellt. Jedoch muss der Nachteil durch ein Gutachten nachgewiesen werden. Dieses Angebot der Hochschulen wird durch die „Befürchtung einer Stigmatisierung“ (Wolter, Kerst, 2016: 90) selten in Anspruch genommen. Genauere Zahlen zeigen, dass 14% aller Studierenden eine gesundheitliche Beeinträchtigung haben, während die Hälfte davon, also 7% der Studierenden mit einer studienerschwerenden Beeinträchtigung leben. Der Anteil an Studierenden, die eine stark erschwerende Beeinträchtigung haben, beträgt 1,8% und nur 6% der Studierenden mit Beeinträchtigung, haben eine wahrnehmbare Beeinträchtigung. Die Studierenden mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung können nochmals in drei Gruppen eingeteilt werden. Bei 40% der Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung überwiegt die psychische Beeinträchtigung. Ein Anteil von 34% von den Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung hat eine chromatisch somatische Beeinträchtigung und 6% eine Teilleistungsstörung (vgl. Busch, 2014).
Ein hoher Anteil an Menschen mit einer schon in der Jugend diagnostizierten Behinderung ist aufgrund dieser nicht für ein Studium geeignet (vgl. Wolter, Kerst, 2016: 88). Damit sind Menschen gemeint, die aufgrund einer geistigen Beeinträchtigung den Inhalten eines Studiums nicht in dem erforderlichen Maße folgen können. Diejenigen Menschen mit Beeinträchtigungen, die sich an ein Studium wagen, wechseln jedoch häufiger den Studiengang, das Studienfach oder die Hochschule. Außerdem unterbrechen sie das Studium dreimal so häufig oder haben eine längere Studiendauer (vgl. Wolter, Kerst, 2016: 96).
Im Gegensatz zu dem Schulbereich ist im Hochschulbereich keine institutionelle bzw. curriculare Differenzierung von Studienangeboten für Menschen mit Beeinträchtigungen vorhanden. Hieran wird deutlich, dass der Schwerpunkt des Konzeptes der Inklusion auf der Schule liegt. Daher gibt es auch selten spezifische Studienformate, aber trotzdem ist ein vielfältiges zusätzliches Unterstützungsangebot zu erkennen (vgl. Wolter, Kerst, 2016: 91). Ein schwieriger Aspekt bei dem Thema Inklusion im Hochschulbereich ist die Konfrontation mit den hohen Leistungserwartungen, die die beeinträchtigten Studierenden erfahren. Dazu kommen ebenfalls die Exzellenzansprüche akademischer Bildung (vgl. Wolter, Kerst, 2016: 88).

Was braucht es für das Gelingen einer inklusiven Hochschulbildung?

Die Idee einer inklusiven Hochschule wurde von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) erst 2009 aufgegriffen. Schon zu diesem Zeitpunkt sprachen sie eine Empfehlung für eine

„Hochschule für alle“ aus. Aus dieser Empfehlung kann man einige Forderungen entnehmen, die die HRK für notwendig erachtet, damit eine inklusive Hochschule gelingen kann.
Als ersten Punkt kann man die Flexibilität der Studienstruktur aufführen, die einen individuellen Ausgleich der Beeinträchtigung ermöglichen soll. Dieser Nachteilsausgleich sollte dann in den Studien- und Prüfungsordnungen verankert sein. Beispiele für die Form von Nachteilsausgleich sind der Ersatz von bestimmten Leistungsnachweisen, Wechsel von Vollzeit- zu Teilzeitstudium und umgekehrt und flexiblere Gewährleistung von Beurlaubungen (vgl. HRK, 2009: 5f.).
Auch zu den Gebäudebarrieren erhebt die HRK Forderungen an die Hochschulen, so sollten die Regelungen zum barrierefreien Bauen eingehalten werden. Zusätzlich sollten spezielle Arbeitsräume eingerichtet werden, Labore so umgerüstet werden, dass sie auch von Studierenden mit Beeinträchtigungen genutzt werden können und es sollten Ruheräume zur Verfügung stehen (vgl. HRK, 2009: 6).
Außerdem sollten die Hochschulen barrierefreien Zulassungs-, An- und Rückmeldeformulare verwenden, um den Studierenden mit Beeinträchtigungen ein selbstständiges Ausfüllen dieser Formulare zu ermöglichen (vgl. HRK, 2009: 6). Für die Belange der Studierenden mit Beeinträchtigungen müssten die Hochschulen zunehmend Beauftragte für Studierende mit Beeinträchtigungen einstellen und diesen auch barrierefreie Räumlichkeiten zur Verfügung stellen. Diese Beauftragten stellen ein wichtiges Bindeglied zwischen den Studierenden mit Beeinträchtigungen und der Hochschule dar (vgl. HRK, 2009: 7).
Um die Lehrenden und die Mitarbeiter der Hochschulen zu sensibilisieren, sollten laut der HRK Fortbildungsmaßnahmen durchgeführt werden. Denn die Einbeziehung der Studierenden mit Beeinträchtigung sollte als Teil des Lehrauftrags angesehen werden. Hierbei können die Lehrenden den Studierenden durch das Überlassen von Skripten, die Aufzeichnung von Vorlesungen und auch durch mündliche Erläuterungen optischer Darstellungen zur Seite stehen (vgl. HRK, 2009: 7).
Damit eine inklusive Hochschule realisierbar ist, sind auch Unterstützungs- und Beratungsangebote, welche oftmals von den Behindertenbeauftragten ausgeführt werden, ein wichtiger Aspekt. Dadurch können die Studierenden mit Beeinträchtigungen an Informationen und Möglichkeiten gelangen, die ihren Universitätsalltag vereinfachen und unkomplizierter gestalten können. Auch die Studentenwerke und psychologische Beratungsstellen spielen hierbei eine große Rolle. Von dieser Seite können ebenfalls Barrieren abgebaut und Studierende mit Beeinträchtigungen in ihrem Alltag unterstützt werden. Dazu gehört, dass Mensen und Studentenwohnheime barrierefrei sein sollten oder Beratungsangebote den Studierenden zur Verfügung gestellt werden. Woran diejenigen, die keine Beeinträchtigung haben, selten denken, sind Internetseiten, die für beeinträchtigte Studierende bzw. Menschen eine große Barriere darstellen können. Daher sollten die

Internetseiten der Hochschulen ein barrierefreies Design haben, damit sich auch Beeinträchtigte auf diesen zurechtfinden können. Grundlegend dafür ist eine klare Strukturierung. Zudem muss eine Änderung der Schriftgröße möglich sein, sowie ein hoher Kontrast vorhanden sein sollte. Auch Erklärungen von Fremdwörtern müssten eingebaut werden und die Seite sollte in leichter Sprache zur Verfügung stehen. Barrierefreie Internetauftritte der Hochschulen ermöglichen, allen Studierenden den ersten Schritt ins Studium selbstständig bewältigen zu können. Die meisten Seiten der Hochschulen erfüllen derzeit schon die Anforderungen für ein barrierefreies Design (vgl. Tolmein, 2013: 15).
Für eine inklusive Hochschulbildung muss außerdem der Punkt des Nachteilsausgleichs umgedacht werden. Im Normalfall wird davon ausgegangen, dass derjenige, der einen Antrag auf Nachteilsausgleich stellt von der gesellschaftlichen Norm abweicht. Wird Inklusion zu Ende gedacht, bedeutet es jedoch, dass kein Normalfall vorhanden ist. Durch die Annahme eines Normalfalls wird eine Bewertung vorgenommen, auf die aber verzichtet werden sollte. Daher wäre es kein Nachteil, wenn jemand langsamer schreibt, weil er dies mit seinen Füßen macht. Dies wäre einfach eine Eigenheit, die erst durch Bewertungen und Anforderungen zu einem Nachteil gemacht wird. Die UN-BRK fordert aber die Feststellung von Unterschieden und keine Bewertung dieser (vgl. Tolmein, 2013: 17).
Für die Hochschulen gibt es wichtige angemessene Vorkehrungen, die als Kernpunkt der Universitäten gelten. Beeinträchtigte Studierende haben einen Anspruch auf diese Vorkehrungen. Zu diesen angemessenen Vorkehrungen gehören zum Beispiel Vorlesungen in Gebärdensprache, tiefe Tische für Fußschreiber, Kopierhilfen, kürzere Vorlesungen und viele weitere. Auch diese Vorkehrungen können einen Studentenalltag vereinfachen und sogar ermöglichen (vgl. Tolmein, 2013: 19f.).

Auf welche Hürden und Hilfen stoßen Studierende mit Beeinträchtigungen an der Universität Osnabrück?

Als Studierender ohne Beeinträchtigungen nimmt man viele Hindernisse in der eigenen Umgebung kaum oder gar nicht wahr. Zum Beispiel stellen Treppen oder unübersichtliche Wege für uns keine Hindernisse dar. Im Gespräch mit Kommilitonen mit Beeinträchtigungen kann man jedoch ein wenig für die Probleme dieser sensibilisiert werden. Daraus entwickelte sich die Frage, welche Hürden, aber auch Hilfen, es für Studierende mit Beeinträchtigung an der Universität Osnabrück gibt.
Um dieser Frage auf den Grund gehen zu können, wurde die Variante eines Experteninterviews mit der Beauftragten für Studierende mit Beeinträchtigungen der Universität Osnabrück gewählt. Die Beauftrage für Studierende mit Beeinträchtigungen, Frau Christine Kammler, nahm im Juni 2017 an diesem Interview teil. Das Interview wurde als Leitfadeninterview durchgeführt und verlief folglich halbstrukturiert und offen. Mit dem

Interview sollte der aktuelle Stand von Hürden und Hilfen an der Universität Osnabrück festgestellt werden. Dazu sollte auf Barrieren an der Universität Osnabrück, die Umsetzung gesetzlicher Vorgaben und auf Probleme bei der Umsetzung dieser eingegangen werden. Ein Großteil des Interviews beschäftigte sich mit der Barrierefreiheit der Universität Osnabrück.
Frau Kammler ist seit April 2017 für die Studierenden mit Beeinträchtigungen zuständig. Ihre Aufgaben umfassen vor allem die individuelle Beratung von Studierenden mit Beeinträchtigungen und die Information von Lehrenden (Interview, 2017: Abs.1-3). Für sie ist Inklusion die Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben und das Recht auf Bildung für alle. Ihr berufliches Ziel ist ein Miteinander zu unterstützen, damit Inklusion gelingen kann (Interview, 2017: Abs.5).
Zudem wurde, ergänzend zum Interview, die Internetpräsenz der Universität Osnabrück betrachtet, um herauszufinden, welche Informationen einfach für Studierende mit Beeinträchtigung einzusehen sind.

Vorhandene Hilfen an der Universität Osnabrück

In diesem Abschnitt wird, auf die für Studierende mit Beeinträchtigungen relevanten Hilfen und Informationsmöglichkeiten eingegangen, die an der Universität Osnabrück für sie zur Verfügung stehen.
Laut Frau Kammler ist dabei vor allem die große Bereitschaft der Lehrenden zu individuellen Absprachen hervorzuheben. Diese sind sehr bemüht Barrieren für Studierende mit Beeinträchtigungen abzubauen. Zum Beispiel indem sie für Klausuren barrierefreie Räume nutzen, oder wenn dies nicht möglich ist alternative Möglichkeiten finden, die es den Studierenden ermöglicht eine Prüfungsleistung abzulegen (Interview: 2017 Abs.1).
Ein weiteres Hilfsmittel, vor allem für mobilitäts- und sehbeeinträchtigte Studierende, ist der interaktive Lageplan der Universität. In diesem sind Hürden und Hilfen, wie automatische Türen, Fahrstühle, Behindertentoiletten und -parkplätze, höhenverstellbare Tische, sehbehindertengerechte Örtlichkeiten, oder auch Hinweise in Blindenschrift vermerkt (vgl. Universität Osnabrück, 2017). Besonders positiv an dem Lageplan ist anzumerken, dass bei einer recht hohen Vergrößerung (1:1000), die Lage der Hilfen in den Gebäuden erkennbar ist und auch das genaue Stockwerk angezeigt wird. Zudem sind alle auswählbaren Hilfen einzeln wählbar, so können die für den jeweiligen Studierenden relevanten Hilfen angezeigt werden.
Eine wichtige Hilfestellung für Studierende mit Beeinträchtigungen ist der gesetzlich verankerte Nachteilsausgleich, der als formloser Antrag bei dem jeweiligen Prüfungsamt eingereicht werden muss (vgl. Universität Osnabrück, 2017).

Um vor allem die Hürden in den ersten Studienwochen meistern zu können, ist eine Begleitung durch andere Studierende in den ersten Studienwochen auf Wunsch möglich. „Dies kann hilfreich sein, um die Abläufe und Wege kennenzulernen und sich somit schneller an der Universität zurechtfinden zu können. Neben fachlichen Informationen können dann auch weitere Fragen, welche für Studienanfänger*innen relevant sind auf einfachem Wege geklärt werden. Als betreuende Studierende kommen im Idealfall Studierende desselben Faches oder Fachbereichs infrage“ (Universität Osnabrück, 2017). Diese Hilfestellung wird durch die Beauftragte für Studierende mit Beeinträchtigung koordiniert (vgl. Universität Osnabrück, 2017).

Liegt bei einem/einer Studierenden eine Schwerbehinderung vor, kann auch die Rückerstattung des Semestertickets beantragt werden (vgl. Universität Osnabrück, 2017).

Der Internetauftritt der Universität Osnabrück informiert zudem auch über die Finanzierung eines Studiums mit Beeinträchtigung, Hilfen im Studienalltag, einen Auslandsaufenthalt für Studierende mit Beeinträchtigung, sowie Hinweise zum Berufseinstieg mit Beeinträchtigung und zu weiterführenden Informationsmöglichkeiten gegeben werden (vgl. Universität Osnabrück, 2017).

Weitere Hilfen für Studierende mit Beeinträchtigungen ermöglicht das Studentenwerk Osnabrück. So werden zum Beispiel elf barrierefreie Zimmer in Osnabrück und Lingen zur Verfügung gestellt. Zudem sind alle durch das Studentenwerk in Osnabrück betriebenen Mensen, Bistros und Cafeterien barrierefrei. Des Weiteren gibt es ein Beratungsangebot für Studierende mit Beeinträchtigungen. Diese finden dort eine Anlaufstelle für persönliche, finanzielle und soziale Fragen und Probleme (vgl. Studentenwerk Osnabrück, 2014).

Dann gibt es auch Hilfen, die zum Teil noch in Arbeit sind. Dazu gehören die Internetauftritte der Universität Osnabrück, welche zum Teil noch nicht barrierefrei gestaltet sind. Zudem wird versucht, eine leichte Sprache und Erklärungen von Fremd- und Fachwörtern für ein besseres Textverständnis, zu verwenden (Interview, 2017: Abs. 9).

Hürden an der Universität Osnabrück

Für Außenstehende auch wahrnehmbare Hürden sind vor allem bauliche Barrieren. Von diesen gibt es auch an der Universität Osnabrück noch einige, vor allem in den älteren Gebäuden. Zu diesen baulichen Barrieren zählen Treppen und fehlende Aufzüge, sowie nicht vorhandene Rampen oder nichtautomatische Türen (Interview, 2017: Abs. 1).

Eine weitere Hürde für die Teilhabe am studentischen Leben ist, dass keine Informationen zur Eignung von Sportangeboten des Hochschulsports für Studierende mit Beeinträchtigungen verfügbar sind (ZfH Osnabrück, 2017). Eine Einbindung davon, welche Sportangebote insbesondere auch für Studierende mit Mobilitäts- oder Sehbeeinträchtigungen wahrnehmbar sind, wäre hier sehr hilfreich für die Studierenden.

Eine negative Entwicklung an der Universität Osnabrück ist, dass der von der HRK geforderte Ruheraum für Studierende mit Beeinträchtigungen aufgrund von fehlender Resonanz geschlossen wurde.

Wer hilft dabei Hürden zu überwinden?

Wie auch schon bei den Hilfen können hier an erster Stelle die Lehrenden genannt werden, die eine große Bereitschaft zeigen Studierende mit Beeinträchtigung zu unterstützen (Interview, 2017: Abs.25).
Eine indirekte Hilfe für Studierende mit Beeinträchtigungen stellt die AG Barrierefrei dar. Deren Ziel ist, die Universität möglichst barrierefrei zu gestalten, indem Begehungen und Teilbegehungen der Universität stattfinden, bei denen Hindernisse und Hilfen der einzelnen Gebäude festgestellt werden. An der AG sind das Gebäudemanagement, der Betriebsarzt, die Behindertenbeauftragten für Studierende und Personal, sowie das Arbeitsschutz- und Gefahrenstoffmanagement beteiligt (Interview, 2017: Abs. 17).

Weiterführende Ideen zum Abbau von Hürden

Unsere Interviewpartnerin Frau Kammler hat einige Ideen und Vorschläge zum weiteren Abbau von Hürden für Studierende mit Beeinträchtigungen genannt, an denen sie beteiligt ist.
Zum Beispiel plant sie einen Workshop für Lehrende sowie für interessierte Dekaninnen und Dekane zur Erarbeitung eines Leitfadens bzw. einer Leitidee für die Umsetzung der Inklusion an der Universität Osnabrück (vgl. Interview, 2017: Abs. 3, 21).
Außerdem soll der schon vorhandene digitale Lageplan in die von Studierenden genutzte Plattform Stud.IP eingearbeitet werden. Dadurch können sich Lehrende über passende Räume für Seminare, an denen Studierende mit Beeinträchtigung teilnehmen, informieren (vgl. Interview, 2017: Abs. 9). Ihre letzte Idee sind QR-Codes, mit denen die Stehlen vor den Universitätsgebäuden versehen werden sollen. Über diese QR-Codes könnten dann Informationen zu dem Gebäude abgerufen werden, um zu erfahren, ob sich zum Beispiel eine behindertengerechte Toilette in diesem Gebäude befindet (vgl. Interview, 2017: Abs. 9).
Weitere Ideen zum Abbau von Barrieren, die während dieser Arbeit entstanden sind, werden im Folgenden erläutert. Eine große Erleichterung für zum Beispiel Studierende mit einer Hörbeeinträchtigung wäre das Austeilen von Vorlesungsskripten. Dies geschieht zwar schon in einigen Veranstaltungen, jedoch würde sich die Situation für die Studierenden verbessern, wenn dies ohne individuelle Absprachen passieren würde. Mit den Skripten könnten die Studierenden den Inhalt der Vorlesung zu Hause nacharbeiten und noch einmal nachvollziehen. Davon würden dann nicht nur Studierende mit Beeinträchtigung profitieren, sondern auch deren Kommilitonen ohne Beeinträchtigungen. Das Aufzeichnen aller

Vorlesungen wäre eine weitere Hilfe. Dies kann schon in einigen Hörsälen umgesetzt werden, jedoch nicht in allen.
Um große bauliche Umbauten zu vermeiden, könnte man bei kleinen Stufen Rampen für Studierende mit Gehbehinderungen anbringen, damit diese besser in die Gebäude gelangen können und nicht auf fremde Hilfe angewiesen sind. Damit Studieninteressierte nicht schon bei der Informationssuche über die Universität Osnabrück fremde Hilfe benötigen, wäre eine strukturiertere, übersichtlichere Seite mit einfachen Formulierungen eine Voraussetzung. So hat jeder eine Chance sich über ein Studium an der Universität Osnabrück informieren zu können. Zusätzlich könnten auf der Universitätsseite Verweise auf für den Alltag neben dem Studium hilfreiche Internetseiten angeführt werden, da das Studieren in einer Stadt auch das Leben in dieser Stadt bedeutet.
Eine bauliche Maßnahme zu stufenlosen Hörsälen würde auch vielen Studierenden eine große Hilfe sein. Damit gewährleistet ist, dass jeder Studierende die Dozentin / den Dozenten sehen kann, kann die Vorlesung über die Aufzeichnung live über Stud.IP übertragen werden. Ebenfalls sollten auch Raum- und Gebäudeinformationen in Stud.IP eingearbeitet werden, um bei der Veranstaltungssuche schon darauf aufmerksam zu werden, ob es in dem Gebäude zum Beispiel eine Behindertentoilette gibt oder ob in dem Hörsaal die Vorlesung aufgezeichnet werden kann.

Fazit

Im Vordergrund dieser Arbeit stand für uns herauszufinden, welche Hürden es für Studierende mit Beeinträchtigungen an der Universität Osnabrück gibt, aber auch welche Hilfen die Universität den Betroffenen zur Verfügung stellt. Dies ist uns im Rahmen der von uns gewonnenen Informationen gut gelungen.
Um Informationen hierzu zu sammeln, interviewten wir die Behindertenbeauftragte der Universität Osnabrück Christine Kammler. Der Leitfaden für das Interview wurde vorweg von uns gestaltet. Im Nachhinein wurde uns klar, dass wir genauere Nachforschungen für die Formulierungen der Leitfragen hätten anstellen sollen. Zum Beispiel wäre eine Präzision der erarbeiteten Fragen mit Hilfe des Internetauftritts der Universität Osnabrück möglich gewesen. Mit diesen Informationen hätte man an einigen Stellen mehr und auch präzisere Nachfragen stellen können. Dadurch hätte das Interview noch weitere relevante Inhalte bringen können, denn so konnten aus dem Interview leider relativ wenig Informationen entnommen werden. Mehr Informationen hätten wir uns im Nachhinein vor allem zu der AG-Barrierefrei gewünscht. Für uns von besonderer Relevanz hätten dabei die Ergebnisse der AG-Barrierefrei sein können, die einen Einblick in die bauliche Barrierefreiheit der Universität hätten geben können. Allgemein ist im Nachhinein aufgefallen, dass von den Interviewern

aufgrund von mangelnder Erfahrung an relevanten Stellen zu wenige Nachfragen gestellt wurden.

Um mehr Informationen zu erhalten, wären auch mehr Interviewpartner von Vorteil gewesen. Da fallen in erster Linie betroffene Studierende und auch Lehrende, an deren Vorlesung oder Seminar Studierende mit Beeinträchtigungen teilnehmen, ein. Aus diesen Interviews hätten dann subjektive Daten bezüglich des empfundenen Standes der Inklusion an der Universität Osnabrück entnommen werden können. Dabei hätte man Informationen zu speziellen Hilfestellungen für Studierende mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen in Erfahrung bringen können und auch über das studentische Leben außerhalb des universitären Alltags.

Das Thema Inklusion an Hochschulen ist bisher nur wenig erforscht. Literatur ist in dieser Thematik nur zu finden, wenn es darum geht, wie Inklusion an Hochschulen aussehen sollte und welche Voraussetzungen für das Gelingen einer inklusiven Hochschule vorhanden sein müssen. Jedoch konnten wir keine weitere Literatur finden, die sich mit der Umsetzung der empfohlenen Maßnahmen auseinandersetzt. Hier gibt es noch weiteren Forschungsbedarf. Weitere interessante zu erforschende Themenbereiche sind, wie Betroffene den Stand der Inklusion an Hochschulen wahrnehmen. Dabei könnte auch eine Fragestellung speziell zu unterschiedlichen Beeinträchtigungen gewählt werden.

Des Weiteren könnte man auch die Hilfen und Hürden für Studierende mit Beeinträchtigungen an anderen Hochschulen betrachten und weitergehend auch einen Vergleich zwischen dem Stand der Inklusion an verschiedenen Hochschulen anstreben.

Allgemein konnten wir unsere Forschungsfrage zufriedenstellend beantworten. Wir haben viel über die Hürden die es für Studierende mit Beeinträchtigung gibt herausgefunden und auch was an der Universität Osnabrück getan wird, um diesen mit geeigneten Hilfestellungen zu begegnen. Sehr positiv ist uns im Laufe unserer Recherche vor allem der Wunsch nach einer inklusiven Hochschule aufgefallen, für den verschiedene Akteure aktiv zusammenarbeiten.

Literaturverzeichnis

Busch, Stefanie (2014): Eine Hochschule für Alle- Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation der HRK-Empfehlung. In: Zeitschrift für Inklusion 1-2-2014. URL: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/211/212 (Stand: 27.09.2017).

Deutsches Studentenwerk (2013) (Hg.): Studium und Behinderung. URL: http://www.studentenwerke.de/sites/default/files/37_handbuch_studium_und_behinderung_7_auflage.pdf (Stand: 27.09.2017).

HRK (2009) (Hg.): Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. URL: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention /Entschliessung_HS_Alle.pdf (Stand: 28.09.2017).

Tolmein, Oliver (2013): Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Erfordernisse in Bezug auf die deutsche Hochschul(bau)landschaft. In: Bruhn, Lars; Homann, Jürgen (2013) (Hrsg.): UniVision 2020. Ein Lehrhaus für Alle – Perspektiven für eine barriere- und diskriminierungsfreie Hochschule. Freiburg: Centaurus Verlag & Media KG.

Universität Osnabrück (Hg.): Studieren mit Behinderung und chronischer Erkrankung. URL: https://www.uni-osnabrueck.de/studieninteressierte/erste_orientierung/studieren_mit_ behinderung.html#c110794 (Stand: 28.09.17).

Wolter, Andrä; Kerst, Christian (2016): Inklusion an Hochschulen: Studieren mit Behinderung und gesundheitlicher Beeinträchtigung im Spiegel der empirischen Studierendenforschung. In: Dannenbeck, Clemens; et.al. (2016) (Hg.): Inklusionssensible Hochschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Jürgens, Eiko (Hrsg.) /Lissmann, Urban (Hrsg.): Pädagogische Diagnostik - Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule, Weinheim & Basel: Beltz Verlag 2015.

Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht – Am Beispiel des Faches Sport -

Rojin Agam und Hischtar Agam

Abstract

Die folgende Hausarbeit thematisiert die Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht anhand des Faches Sport. Nach einer kurzen Darstellung der Termini „Inklusion“ und „Leistungsbewertung“ werden die drei Normen „soziale, individuelle und sachliche Bezugsnorm“ konkretisiert, derer sich die Lehrkräfte bei der Leistungsbeurteilung der SchülerInnen orientieren und bedienen, wobei diese nicht nur eine einzige Bezugsnorm zur Bewertung heranziehen. Die individuelle Bezugsnorm stellt sich hierbei als das geeignete Modell aller drei Normen heraus. In dieser Arbeit soll anhand des Konzeptes der Universitätsschule zu Köln im Bereich des Sportunterrichts das Zusammenspiel zwischen Inklusion und Leistungsbewertung thematisiert werden. An dieser Stelle wird unter anderem die Verwendbarkeit der Idealform pointiert.

Einleitung

Heutzutage spielen die Schulnoten in der Bildungslaufbahn der SchülerInnen eine immer größere Rolle. Besonders an den Bildungsübergängen ist das Streben nach guten Noten verstärkt, da dies sehr entscheidend für die berufliche Zukunft ist. Ferner erweist sich die Orientierung einer Lehrkraft an einer der drei Bezugsnormen als sehr entscheidend für die spätere Laufbahn von SchülerInnen. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahre 2009, haben nun auch deutsche Schulen die Aufgabe Inklusion in das Schulsystem zu etablieren.[1] Nun stellen sowohl viele Lehrkräfte als auch Schüler und Elternschaft sich die Frage, inwiefern dieses Konzept umgesetzt werden kann. Damit sind besonders die hohen Kosten verbunden, welche einerseits durch eine zusätzliche Fortbildung der Lehrkräfte und andererseits durch die Umgestaltung zu einer barrierefreien Schule zu Stande kommen.[2] Insbesondere für die Lehrkräfte stellt die Leistungsbewertung der SchülerInnen in Anbetracht der Inklusion eine neue Herausforderung dar. Da der Leistungsaspekt im Sportunterricht einen sehr hohen Stellenwert einnimmt, setzt diese Hausarbeit ihren Fokus auf inklusiven Schulsport. Das ausgewählte Projekt zur Umsetzung dieses Fachunterrichts weist einige idealtypische Anforderungen und Bedingungen auf, welche jedoch nicht die Umsetzung des inklusiven Unterrichts obstruieren.[3] Nachdem zur Einführung in die Thematik, die wesentlichen Begrifflichkeiten „Leistungsbewertung“ und „Inklusion“ näher bestimmt werden, folgt eine

[1] Vgl. Aktion Mensch „Inklusion in der Schule: Zahlen & Fakten“, in: https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/bildung/zahlen-und-fakten.html, 20.09.2017.
[2] Vgl. Leidmedien „Inklusion – Was ist das?“, in: http://leidmedien.de/geschichte/inklusion/, 20.09.2017.
[3] Vgl. Reich, Kerstin/Asselhoven, Dieter/Kargl, Silke(Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle – Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln, Weinheim & Basel: Beltz Verlag 2015, S.381.

grundlegende Auseinandersetzung mit den drei Bezugsnormen, der sogenannten Sozialen, Individuellen und der Sachlichen. Die aktuellen Debatten um die Umsetzung der Leistungsbewertung im inklusiven Schulalltag, soll mithilfe des Schulsportkonzeptes der Universitätsschule zu Köln mit einem anderen Blickwinkel betrachtet werden. Das abschließende Fazit fasst die relevanten Aspekte, die zu einer Bewertung im inklusiven Sportunterricht gehören, zusammen. Darüber hinaus schließt es mit einer Reflexion der ausgeführten Benotungsformen, einhergehend mit einer kurzen Bewertung des Schulsportkonzepts der Universitätsschule ab.

Definitionen

Zu Beginn wird auf die Begriffe „Leistungsbewertung“ und „Inklusion“ eingegangen, da diese die Grundlage der Arbeit formen.

„Leistungsbewertung“

Bevor es um die unterschiedlichen Bezugsnormen hinsichtlich der Leistungsbewertung und der Beurteilung im inklusiven Unterricht geht, soll in diesem Abschnitt der Begriff ‚Leistungsbewertung‘ allgemein definiert werden. Der Begriff der Leistungsbewertung stellt im schulischen Sinne einen wesentlichen Bestandteil der pädagogischen Diagnostik dar. Eine Leistung kann nicht beliebig lang andauern, sondern ist in einem bestimmten Zeitraum zu erbringen. So kennzeichnet sich die schulische Leistung von SchülerInnen durch Kenntnisse und Fähigkeiten, die in besonderen Prüfungssituationen aufgezeigt werden. Sie dient der Lehrkraft als eine Grundlage für die Beurteilung, die meist in Ziffernoten vergeben wird. Die erbrachte Leistung dient lediglich dazu um der Lehrkraft, sich selbst und der sozialen Umgebung einen erreichten Leistungsstand zu zeigen.[4] In Verbindung mit der neuen Lernkultur laut Felix Winter soll sowohl die Selbstbestimmung als auch die Sinnhaftigkeit der Leistung involviert werden. Die neue Lernkultur erfordert zunächst von der Schule eine Entwicklung und Anwendung eines dynamischen Leistungsbegriffs. Hinzu kommt die Entwicklung eines eigenen pädagogischen Leistungsverständnisses. Außerdem sollten die SchülerInnen ihren Beitrag „an der Definition dessen, was als Leistung gilt, und daran, wie sie bewertet wird“,[5] leisten können. Ferner strebt sie an, „dass die Betrachtung der Leistung als Indikator für Fähigkeiten einerseits verfeinert und intensiviert wird, andererseits aber auch zurücktritt; situationistische, systemisch-interaktive und konstruktivistische Perspektiven sollten dabei entwickelt werden.“[6]

[4] Vgl. Winter, Felix (Hrsg.): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Hoehengehren: Schneider Verlag 2004, S.142.
[5] Ebd., S.143.
[6] Ebd., S.142.

„Inklusion“

„Der Begriff Inklusion lässt sich aus dem Lateinischen herleiten und bedeutet „Einschluss“, daher bedeutet Inklusion im Bildungssystem, gemischte Gruppen individuell zu unterrichten. Die Integration ist die Vorstufe der Bemühungen zur Inklusion, denn sie eröffnet allen Menschen die Möglichkeit, ihr Recht auf adäquate Bildung und auf Erreichung ihres individuell höchstmöglichen Bildungszieles wahrzunehmen und damit ein möglichst selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben zu führen.“[7] Der Inklusionsausdruck weitet sich über zwei Ebenen aus, dem sogenannten engen und weiten Inklusionsbegriff. Der enge Inklusionsbegriff beschränkt sich ausschließlich auf eine Inklusion von Menschen mit Behinderungen, wohingegen der weite Inklusionsbegriff alle von Diversität betroffenen Menschen einbezieht. Die vorliegende Arbeit nimmt den weiten Inklusionsbegriff an. Jedoch, speziell für den Inklusionsunterricht im Fach Sport, liegt ihr Augenmerk auf den engen Inklusionsbegriff. Denn hier sind überwiegend die SchülerInnen betroffen, welche eine körperliche Beeinträchtigung aufweisen.

Bezugsnormen

Im Folgenden werden die drei Bezugsnormen erläutert, an denen sich die Lehrkräfte bei der Schülerbewertung orientieren. Die vorliegende Arbeit basiert auf diesen drei Bezugsnormen im Rahmen einer inklusiven Leistungsbewertung.

Soziale Bezugsnorm

Die soziale Bezugsnorm ist in der Literatur negativ konnotiert, da sie von den drei Bezugsnormen, als diejenige gilt, die die stärkeren Nachteile aufweist und somit mehr „blinde Flecken“, d.h. wenn bestimmte Aspekte im Leistungsgeschehen übersehen werden,[8] in sich birgt.[9] Die soziale Bezugsnorm wurde später als kollektive Bezugsnorm apostrophiert, um auf diese Weise das frühere Merkmal „sozial“ von seiner positiven Typisierung zu befreien.[10] Die soziale Bezugsnorm kann einerseits über den Klassenrand hinausgehen, beispielsweise repräsentativ bei Vergleichsarbeiten innerhalb einer bestimmten Klassenstufe in einem bestimmten Fach oder auch zwischen verschiedenen Schulen. Andererseits kann diese Bezugsnorm auch lediglich innerhalb einer einzigen Klasse angewendet werden, d.h. Schüler und Schülerinnen einer Klasse werden hierbei unter- und miteinander verglichen und nicht etwa mit ihren vorher erbrachten Leistungen.[11] Dabei gilt es, die besten SchülerInnen

[7] Stangl, W. (2017). Stichwort: 'Inklusion'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, in: http://lexikon.stangl.eu/244/inklusion/, 20.09.2017.
[8] Vgl. Rheinberg, Falko: Bezugsnormen. Beltz Verlag, in: http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783621274005.pdf, 25.09.2017.
[9] Vgl. Lerche, Thomas (Hrsg.): Grundwissen Lehrerbildung - Leistung messen: Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben, Berlin: Cornelsen 2014, S.45f.
[10] Vgl. Paradies, Liane: Leistungsmessung und -bewertung, Berlin: Cornelsen 2014, 5.Auflage, S.39.
[11] Vgl. ebd..

durch die Orientierung am klasseninternen Maßstab zu klassifizieren. Folglich würde es auch immer SchülerInnen geben, die, im Gegensatz zu den „Besten“, zu den Leistungsschwächeren gehören. Damit stellt sich der erste „blinde Fleck“ bei der Verwendung dieser Norm heraus, denn es herrscht eine Konkurrenzsituation für die SchülerInnen, da diese kontinuierlich versuchen müssten, die Klassenbesten hinsichtlich ihrer Leistungen zu übertreffen. Damit wird auch der eigentliche Lernfortschritt der Klasse ausgeblendet werden.[12] Zusätzlich erweist sich diese Norm für leistungsschwächere SchülerInnen als sehr ungünstig, besonders in Hinblick auf ihre Motivation, ihre Lernleistung, ihre Unterrichtsbeteiligung, sowie ihre Selbstwahrnehmung.[13] Denn ihr individueller Lernfortschritt wird diesbezüglich gar nicht mit berücksichtigt.[14] Weiterhin ist festzustellen, dass der Erfolg bzw. der Misserfolg der SchülerInnen mit der Klassenzugehörigkeit kohäriert. Zum Beispiel wird ein weniger leistungsstarker Schüler in einer leistungsstarken Klasse infolgedessen untergehen, während er in einer leistungsschwachen Klasse womöglich zu den leistungsstarken SchülerInnen gehören könnte. Denn bei der Leistungsbewertung der SchülerInnen auf Basis der sozialen Bezugsnorm wird bekanntermaßen das Niveau der Klasse als Vergleichsmaßstab angewendet. Demzufolge hat die kollektive Bezugsnorm einen möglichen gravierenden Einfluss auf die spätere Bildungslaufbahn von SchülerInnen, d.h. besonders an Bildungsübergängen.[15] Des Weiteren sind sozialnormbezogene Rückmeldungen der Lehrkraft außerhalb der Klassenstufe ungültig für die SchülerInnen, da die Vergleichsgruppe nämlich eine andere ist. Auch werden die SchülerInnen deshalb weniger gefördert, „weil sie für »sehr gute« und »gute« Zensuren niedrigere Lern- und Kompetenzziele erreichen müssen.“[16] Als Ausweg für diese Fehler bei der Leistungsbewertung auf normbezogener Basis sieht die Literatur die sachliche oder die individuelle Bezugsnorm als Richtschnur.[17]

Individuelle Bezugsnorm

Die individuelle Bezugsnorm wird in der pädagogischen Literatur als die gerechte Form der drei Bezugsnormen beschrieben.[18] Denn bei der individuellen Bezugsform liegt der Fokus auf der individuellen Leistungsentwicklung. Die SchülerInnen werden nicht mehr wie bei der sozialen Bezugsnorm untereinander verglichen, sondern mit ihren bisherigen eigenen

[12] Vgl. Lerche, Thomas (Hrsg.): Grundwissen Lehrerbildung - Leistung messen: Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben, Berlin: Cornelsen 2014, S.45f.
[13] Krug, Siegbert/Lecybyl Rolf: Die Veränderung von Einstellung, Mitarbeit und Lernleistung im Verlauf einer bezugsnormspezifischen Motivationsintervention, S.107ff.
[14] Vgl. Lerche, Thomas (Hrsg.): Grundwissen Lehrerbildung - Leistung messen: Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben, Berlin: Cornelsen 2014, S.45f.
[15] Vgl. Jürgens, Eiko (Hrsg.) /Lissmann, Urban (Hrsg.): Pädagogische Diagnostik - Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule, Weinheim & Basel: Beltz Verlag 2015, S.170-171.
[16] Ebd., S.171.
[17] Vgl. ebd., S.170-171.
[18] Vgl. Meier, Uwe (2015): Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht, Schülerleistung messen, bewerten und fördern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.88.

Leistungen. Dadurch erlangen die SchülerInnen eine genaue und auf sie zugeschnittene Rückmeldung, mithilfe derer sie gezielter ihre Stärken fördern und ihre Schwächen ausbessern können. Von der individuellen Bezugsnorm profitieren nicht nur die leistungsstarken Schüler, sondern auch die leistungsschwächeren.[19] Auf diese Weise kann zum Beispiel ein unterdurchschnittlicher Schüler eine positive Rückmeldung von der Lehrkraft erhalten, da es bei dieser Form nicht darum geht besser als die anderen zu sein, sondern vielmehr um das Steigern des eigenen Wissenstandes und um das Erwerben weiterer Kompetenzen. Mithilfe der individuellen Bezugsnorm können selbst kleinere Fortschritte als große angesehen werden, da bei dieser Norm die individuellen Leistungen als Maßstab genommen werden. Ebenfalls gilt diese Devise für Leistungssenkungen.[20] Jedoch ist dies nicht zu bedauern denn, „da […] im Verlauf von längeren Lernabschnitten die Schüler meist dazulernen, ergibt sich im intraindividuellen Vergleich ein insgesamt eher positives Leistungsbild…].“[21] Außerdem stellt sich diese Bezugsnorm vor allen Dingen „unter dem Aspekt der Förderung von Lernenden mit besonderem Bedarf“[22] als sehr bedeutend heraus. Ein „blinder Fleck“ der individuellen Bezugsnorm spiegelt sich im Aspekt des Aufwandes wieder. Denn hierbei hat die Lehrkraft die Aufgabe alle SchülerInnen explizit zu beobachten, zu fördern und zu bewerten. Die Tatsache, dass keine Vergleiche mehr getätigt werden können, stellt einen weiteren „blinden Fleck“ der individuellen Bezugsnorm dar. Allerdings liegt bei einigen SchülerInnen genau an diesen Punkt die Lernmotivation, denn so hätten sie nicht nur einen Überblick über ihren bisherigen Fortschritt, sondern sie wüssten auch, wie weit sie vom Niveau entfernt sind.[23]

Sachliche Bezugsnorm

Die sachliche oder auch die, aufgrund ihrer Anlehnung auf sachliche Kriterien sogenannte kriteriumsorientierte Bezugsnorm, gilt als die bekannteste Norm. Diese Kriterien könnten zum Beispiel bestimmte Anforderungen an eine Unterrichtseinheit oder bei einer Führerscheinprüfung sein. Mittels dieser Norm kann also gemessen werden, inwieweit die Mindestkompetenzen bei einer entsprechenden Tätigkeit erfüllt worden sind.[24] Demnach ist das Ergebnis völlig unabhängig von der Gruppenleistung.[25] Die sachliche Bezugsform wirkt sich positiv für jeden Schüler aus, wobei keine Leistungsgruppe sehr von ihr profitiert. Auch diese Norm weist unerwünschte „blinde Flecken“ auf. Diese liegen großenteils in der eingeschränkten Anwendbarkeit, da zum einen „kognitive Leistungen wie Analyse-, Diskurs-

[19] Vgl. Lerche, Thomas(Hrsg.):Grundwissen Lehrerbildung-Leistungmessen, Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben, Berlin: Cornelsen 2014, S.104-105.
[20] Vgl. Rheinberg, Falko / Engeser, Stefan: Motivation und Motivationale Kompetenz, Potsdam: 2007, S.13 ff.
[21] Ebd.
[22] Lerche, Thomas(Hrsg.):Grundwissen Lehrerbildung-Leistungmessen, Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben, Berlin: Cornelsen 2014, S.104.
[23] Vgl. ebd., S.108.
[24] Vgl. ebd., S.105.
[25] Vgl. Paradies, Liane: Leistungsmessung und - bewertung, Berlin: Cornelsen 2014, 5.Auflage, S.38.

oder Evaluationsfähigkeit […], streng genommen, mit Hilfe der sachlichen Bezugsnorm nicht mehr getestet werden“[26] können. Zum anderen sind mitunter auch divergentes Denken sowie kreative Leistungen mit dieser Bezugsnorm schwierig zu testen. Weiterhin bleiben ebenfalls die sozialen Lernziele unberücksichtigt. Angesichts der Tatsache, dass ein Schüler nur Auskunft darüber erlangt, ob er seine Leistungen ausbessern sollte oder nicht, wirft sich die Frage auf, ob an dieser Stelle eher Lernberichte angemessener als Notenskalen wären.[27]
Nach der Darstellung der drei Bezugsnormen wirft sich die für diese Arbeit relevante Frage auf, was für eine Bedeutung diese Normen für den inklusiven Schulsport haben. Dies soll im folgenden Kapitel durch das inklusive Schulsportkonzept der Universitätsschule Köln gezeigt werden, bzw. soll die Relevanz der Orientierung an besonders einer Bezugsnorm in den Vordergrund gerückt werden.

Leistungsbewertung im inklusiven Sportunterricht

In der folgenden Ausführung handelt es sich um ein Konzept der Universitätsschule zu Köln zur Gestaltung des inklusiven Schulsportes. Dieses Konzept beschreibt die Voraussetzungen eines inklusiven Schulsportes sowie die zwingendermaßen zu vollziehenden Veränderungen, besonders in Bezug auf das Curriculum. Ferner wird, neben der Darlegung der wichtigen Komponenten des inklusiven Sportunterrichts, schließlich die Verbindung zur Leistungsbewertung in diesem Fach hergestellt.[28]
Jedoch ist zu verdeutlichen, dass „die Leitgedanken idealtypische Forderungen darstellen, die jedoch sinnvoll erscheinen, um ein inklusives Bildungssystem Wirklichkeit werden zu lassen.“[29]

Struktur und Umsetzung des Unterrichts

So stellt der inklusive Schulsport nach dem Kölner Modell Voraussetzungen an den Ort, an dem dieser stattfinden soll, d.h. an das Schulgelände bzw. -gebäude. Hierbei steht die Barrierefreiheit der Institution und Sportstätte, an dem inklusiver Unterricht erfolgt, im Mittelpunkt. So sollten „Auch Ruheräume und Gesundheitsräume […] in den Schulen eingerichtet werden.“[30] Bereits bestehende Schulen haben die Aufgabe gegebenenfalls zu diesem Zwecke umzubauen und neue Schulen sollen von Beginn an barrierefrei erbaut werden.[31]

[26] Lerche, Thomas(Hrsg.):Grundwissen Lehrerbildung - Leistungmessen, Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben, Berlin: Cornelsen 2014, S.108.
[27] Vgl. Paradies, Liane: Leistungsmessung und - bewertung, Berlin: Cornelsen 2014, 5.Auflage, S.38.
[28] Vgl. Reich, Kerstin/ Asselhoven, Dieter/ Kargl, Silke(Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle – Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln, Weinheim & Basel: Beltz Verlag 2015, S.381.
[29] Ebd.
[30] Ebd., S.382.
[31] Vgl. ebd., S.381.

Hinsichtlich des Wesenszugs des Unterrichts, sollte er durch die Kooperation mit verschiedenen Institutionen, wie etwa mit kulturellen und sportlichen Einrichtungen, gekennzeichnet sein. Auf diese Weise könnte eine Schule im Rahmen des Sportunterrichts außerschulische ExpertInnen, wie „[…] SpielerInnen oder TrainerInnen von Behinderten- und Nichtbehindertensportvereinen […] einladen, um deren Expertise zu nutzen“.[32] Zudem sollte der Besuch von externen Sportanlagen regelmäßig erfolgen, um so inklusive Sportprojekte auch außerhalb der Institution Schule verwirklichen zu können. Auf diese Weise wird die inklusive Schulentwicklung unterstützt und eine inklusive Schule könnte so ihrer Aufgabe, „allen LernerInnen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen […]“,[33] gerecht werden. Im Rahmen der Unterrichtsgestaltung könnten jedoch auch den SchülerInnen die Rolle von ExpertInnen zugewiesen werden, indem diese ihre Interessen und Stärken in den Unterricht miteinbringen. Beispielsweise könnten die SchülerInnen ihr Wissen aus außerschulisch besuchten Sportvereinen vorstellen. Somit würden sie nicht nur als zusätzliche Stütze für eine mögliche Unterrichtseinheit fungieren, sondern auch die Vielfalt der Schülerschaft in das Bewusstsein rufen und fördern. Auch sollte bereits bei der Unterrichtsplanung dieser Aspekt der Vielfältigkeit mitberücksichtigt werden. Die SchülerInnen sollten im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen, um das Gefühl der Anerkennung und des Respekts zu erfahren. Hierbei gilt, dass sie individuell mit ihren subjektiven Begabungen und Interessen gefördert werden sollen.[34]

Für eine adäquate Umsetzung des inklusiven Schulsports müsste das jeweilige Curriculum umgestaltet werden. Denn der fachliche Lehrstoff müsste in diesem Falle in den Hintergrund treten, um so den Fokus auf andere Momente, d.h. auf die fächerübergreifenden Kompetenzen, zu verschieben. Demnach sollte das Curriculum eine noch stärkere Kompetenzorientierung und Wertorientierung aufweisen, indem unter anderem die sozialen, kulturellen, medialen und organisatorischen Kompetenzen, wie auch die Präsentationskompetenzen den Schwerpunkt von Sportlehrplänen bilden. Hierdurch würden die SchülerInnen „[…] besser als bisher auf die komplexen beruflichen und persönlichen Herausforderungen der globalen Welt“ vorbereitet werden.“[35]

Leistungsbewertung

Der Leistungsaspekt, welches vor allen Dingen bei den sogenannten klassischen Spielen (Bsp.: Wettkämpfe) zum Vorschein kommt, ist im Hintergrund zu halten. Hingegen sollen diese durch kooperative Spiele ersetzt werden, um auf diese Weise das soziale Miteinander der SchülerInnen zu fördern. Zu den kooperativen Spielen im Sportunterricht gehören z.B.

[32] Reich, Kerstin/ Asselhoven, Dieter/ Kargl, Silke(Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle – Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln, Weinheim & Basel: Beltz Verlag 2015, S.382.
[33] Ebd., S.27+S.382.
[34] Vgl. ebd., S.381.
[35] Ebd., S.385.

die verschiedenen Spiele mit Sportmatten, die die SchülerInnen in Gruppen ausführen. Zum Beispiel könnten die Schüler die Aufgabe bekommen in Gruppen und mit nur zwei Matten die Sporthalle zu durchqueren, ohne mit ihren Körpern den Boden zu berühren.

Für die Beurteilung der SchülerInnen ist vor allen Dingen wichtig, dass ihnen deutlich gemacht wird, aus welchen Gründen sie eine bestimmte Bewertung zugeteilt bekommen haben. Parallel dazu sind drei wichtige Faktoren zur Leistungsbewertung zu beachten. In erster Linie ist die gemeinsame Festlegung der Leistungsziele der SchülerInnen von hoher Bedeutung. Dies erfolgt durch die Lehrperson und dem Schüler/der Schülerin. Hierbei sollten die Ziele ganz individuell auf den Schüler, die Schülerin abgestimmt sein und dennoch herausfordernd für diese sein. Ferner ist der Lernfortschritt der SchülerInnen bei der Beurteilung stets einzubeziehen.[36]

Der zweite zu beachtende Faktor bei der Bewertung von Leistungen im inklusiven Sportunterricht ist, dass Lehrkräfte die Möglichkeit haben, individuelle Schülerleistungen zu Gruppenleistungen zusammen zu führen, indem sie „[…] zu Gruppenleistungen anregen […]".[37] Dies würde eine Stärkung des sozialen Lernens herbeiführen, jedoch auch die gemeinsame Kommunikation der SchülerInnen und ein Verantwortungsbewusstsein innerhalb der Gruppe fordern und fördern.[38] Der letzte Faktor handelt von den verschiedenen Leistungsunterschieden im Bereich der Inklusion. Die SchülerInnen sollen durch gegenseitiges Feedback und Unterstützen Vorteile bezüglich ihres eigenen Lernfortschritts ziehen. Insgesamt ist zu konstatieren, dass zur individuellen Leistungsregelung der SchülerInnen sich sogenannte Lernprotokolle als sehr vorteilhaft erweisen.[39]

Durch diese drei Faktoren, die bei der Leistungsbewertung zu berücksichtigen sind, wird deutlich, dass die individuelle Bezugsnorm vielmehr zu bevorzugen ist. Genauer gesagt zeigt sich bereits am ersten Faktor, nämlich der gemeinsamen Festlegung von individuellen Zielen der SchülerInnen mit der Lehrkraft, die Verwendung der individuellen Bezugsnorm als unumgänglich.

Bezüglich möglichen Sportspielen im inklusiven Rahmen, würden sich zahlreiche Inhalte aus dem Bereich der Psychomotorik sehr gut anbieten. Zu nennen wären hierbei z.B. „die Förderung motorischer Handlungskompetenzen, die Ermöglichung vielfältiger Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen, [sowie] die Förderung der Selbstständigkeit[…]."[40] Beispielsweise wären hier die sogenannten „Bewegungslandschaften", welche „zur Schulung von motorischen Grundtätigkeiten"[41]

[36] Vgl. Reich, Kerstin/ Asselhoven, Dieter/ Kargl, Silke(Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle – Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln, Weinheim & Basel: Beltz Verlag 2015, S.386.
[37] Ebd.
[38] Vgl. ebd.
[39] Vgl. ebd.
[40] Ebd., S.385.
[41] Institut für Kooperative Planung und Sportentwicklung „Bewegungslandschaft Sportvereinigung Böblingen", in http://www.kooperative-planung.de/, 8.10.2017.

eingesetzt werden, zu nennen. Hierbei werden in einer Halle verschiedene Sportgeräte platziert, sodass die SchülerInnen Übungen entsprechend ihrer Fähigkeiten aussuchen können.[42]

Fazit

Nach einem abschließenden Resümee lässt sich feststellen, dass die individuelle Bezugsnorm nicht nur in der Literatur, sondern auch im dargestellten Beispiel zur Umsetzung zu empfehlen ist. Dies ist besonders von hoher Bedeutung, da die zukünftige Laufbahn der SchülerInnen mit der Orientierung der Lehrkräfte an den Bezugsnormen stark korreliert.[43] Trotz der hohen Verwendbarkeit und Befürwortung der individuellen Norm, bringt sie hinsichtlich des hohen Arbeitsaufwandes der Lehrenden ein Defizit mit sich. Jedoch kann dieser Nachteil aufgehoben werden, indem mehr Lehrpersonal, welches eine Fortbildung zum inklusiven Unterricht absolviert hat, angestellt werden. Die Anstellung eines erhöhten Lehrpersonals an inklusiven Schulen könnte möglicherweise als utopisch gelten, jedoch ist hierbei die Einstellung der Institution von maßgeblicher Bedeutung. So müssten die Schulen „die entsprechende Überzeugung und Haltung haben und die Inklusion auch umsetzen wollen […].“[44] Bedingt durch die UN-Behindertenrechtskonvention, die nahezu eine „Umwälzung“ des Schulsystems vollzieht, gehört es zu den Aufgaben der Schulen eine angemessene Umsetzung des inklusiven Unterrichts zu erstreben und somit auch gegebenenfalls mehr Personal einzustellen. Die Idealvorstellung des inklusiven Unterrichts erfordert zwar viel Aufwand besonders seitens der Lehrkräfte und ist ebenfalls mit hohen Kosten verbunden, jedoch wirkt sie sich, durch die Verwendung der individuellen Bezugsnorm als Grundlage zur Leistungsbewertung, langfristig sehr positiv auf die SchülerInnen aus.[45] Ferner lässt sich der inklusive Unterricht sehr gut mit den bildungspolitischen Folgen bzw. Reformen, nach den Resultaten deutscher Schulen in der PISA-Studie im Jahre 2001, vereinbaren. Denn nach dem sogenannten PISA-Schock sollten Schulen in Deutschland in ihren Lehrplänen den Fokus auf die Kompetenzen der SchülerInnen setzen. Wie auch im dargestellten Beispiel, sollte der Unterricht an Schulen ihren Schülern nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Fähigkeiten und Fertigkeiten nahe bringen.

Diese Arbeit ermöglicht jedoch nur eine mögliche Umsetzung eines Faches in inklusiven Rahmenbedingungen. Außerdem erweist sich die herangezogene Quelle für den inklusiven Sportunterricht als nicht genügend. Hierzu wären weitere Quellen von Vorteil gewesen, um

[42] Vgl. Reich, Kerstin/ Asselhoven, Dieter/ Kargl, Silke(Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle – Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln, Weinheim & Basel: Beltz Verlag 2015, S.385.
[43] Zur detaillierten Erläuterung siehe Kapitel 3.1 „Soziale Bezugsnorm“, S.129.
[44] Reich, Kerstin/ Asselhoven, Dieter/ Kargl, Silke(Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle – Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln, Weinheim & Basel: Beltz Verlag 2015, S.386.
[45] Vgl. ebd.

so die Thematik an einigen Stellen zu vertiefen bzw. detaillierter zu gestalten. Für in Zukunft gelegene Projekte sollte dies verbessert werden.

Literaturverzeichnis

Krug, Siegbert/ Lecybyl Rolf: Die Veränderung von Einstellung, Mitarbeit und Lernleistung im Verlauf einer bezugsnormspezifischen Motivationsintervention.

Lerche, Thomas (Hrsg.): Grundwissen Lehrerbildung - Leistung messen: Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben, Berlin: Cornelsen 2014.

Meier, Uwe (2015): Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht, Schülerleistung messen, bewerten und fördern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Paradies, Liane: Leistungsmessung und -bewertung, Berlin: Cornelsen 2014, 5. Auflage.

Reich, Kerstin/ Asselhoven, Dieter/ Kargl, Silke(Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle – Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln, Weinheim & Basel: Beltz Verlag 2015.

Rheinberg, Falko / Engeser,Stefan: Motivation und Motivationale Kompetenz, Potsdam: 2007.

Winter, Felix (Hrsg.): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Hoehengehren: Schneider Verlag 2004.

Onlinequellen:

Aktion Mensch „Inklusion in der Schule: Zahlen & Fakten“, in: https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/bildung/zahlen-und-fakten.html, 20.09.2017.

Institut für Kooperative Planung und Sportentwicklung „Bewegungslandschaft Sportvereinigung Böblingen“, in http://www.kooperative-planung.de/, 8.10.2017.

Leidmedien „Inklusion – Was ist das?“, in: http://leidmedien.de/geschichte/inklusion/, 20.09.2017.

Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, in: http://lexikon.stangl.eu/244/inklusion/, 20.09.2017.

IV. Inklusion auf gesellschaftlicher Ebene

Chancen und Herausforderungen von außerschulischen Inklusionsinitiativen am Beispiel inklusiver Musicalprojekte der Patsy&Michael Hull Foundation e. V.

- *Clara Emilia Tontsch und Ema Filipovic*

Herangehensweise und Zielsetzung

Der vorliegende Bericht befasst sich mit dem Thema der Inklusion als Gesellschaftsauftrag und behandelt in diesem Zusammenhang die Frage, ob Projekte wie die inklusiven Musicalprojekte der Patsy & Michael Hull Foundation e.V., den gesellschaftlichen Inklusionsfortschritt begünstigen.

Im Sinne des Seminartitels wurde zuerst das Konzept der Demokratie im sozialpolitischen und soziologischen Sinne erörtert und ins Verhältnis zum Begriff „Inklusion“ gesetzt. Dieser wurde in seinen Bestandteilen definiert, um einen Überblick über die Thematik in demokratischer Hinsicht zu erhalten. Zudem wurde „Gesellschaft“ als Begrifflichkeit miteinbezogen, sodass anschließend die Möglichkeiten einer inklusiven Gesellschaft erforscht werden konnten. Anhand der ausgewählten Organisation und ihrer Projekte, sowie den durchgeführten Interviews mit einem der Gründer der Foundation und einem Teilnehmer der inklusiven Musicalprojekte, wurden dafür Mitwirkungsmöglichkeiten von Benachteiligten aufgezeigt. Vor allem durch die Interviews sollten die Auswirkungen der Vereinsarbeit auf Teilnehmer und Zuschauer erfragt werden, sodass Schlüsse auf den gesamtgesellschaftlichen Inklusionsprozess, wie auch auf den Nutzen der inklusiven Projekte für diesen Prozess gezogen werden konnten. Insbesondere wurde die Sensibilisierung der Gesellschaft als Gegenstand von Inklusion behandelt.

Der Zusammenhang von Demokratie und Inklusion

Demokratie und ihre Bestandteile

Die Demokratie ist das politische und gesellschaftliche Grundgerüst der Inklusion. Mit ihr wird ein Inklusionsprozess impliziert, der versucht, möglichst viele Menschen an demokratischen Prozessen und Entscheidungsfindungen teilhaben zu lassen, anstatt nur einige wenige, die Zugang zu entscheidenden Ressourcen wie Zeit, Status und Einfluss haben.[1]

„Demokratie, insbesondere die liberale, beruht auf einer Philosophie der Inklusion. Sie versteht sich als Volksherrschaft […], wobei ‚Volk‘ jeden und jede einschließt.“[2]

[1] Vgl. Siller in: Meinefeld, Jugel, Schönefelder, Siller 2015, 29.
[2] Taylor 2001, 30.

Abnehmende Wahlbeteiligung führt zur abnehmenden Legitimation demokratischer Institutionen.[3] „Demokratie wird lebendig durch Menschen, und zwar indem diese sich an demokratischen Verfahren beteiligen. Werden partizipative Möglichkeiten von Bürgerinnen und Bürgern nicht mehr wahrgenommen, führt dies zu Ausschlüssen an sozialer und politischer Teilhabe. Demokratie muss dem mit einem Angebot von Inklusion entgegenwirken“, argumentieren Siller, Schönfelder, Meinefeld und Jugel.[4]

Allerdings ist nicht nur Inklusion Bestandteil demokratiebildender Prozesse. Sie enthält auch die gegenteilige Dynamik der Exklusion.[5] Geschuldet sei dies dem grundsätzlichen Bedarf selbstregierender Gesellschaften an sozialem Zusammenhalt, der Notwendigkeit eines Konsenses bzw. einem sozialen Zusammenhalt basierend auf gegenseitigem Kennen, Verstehen und Zuhören.[6]

Definiert werden die sich gegenseitig bedingenden Antagonisten – Inklusion und Exklusion – als ein Konflikt des Verhältnisses von Sozialsystem und Person[7], sowie durch die gesellschaftliche Teilhabe des Individuums. Dabei geht es aus soziologischer Perspektive explizit um „die Frage der Veränderung der Bedingungen für Zugehörigkeit und in Folge dessen für Nichtzugehörigkeit. Abstrakter formuliert stellt sich das Problem, ob Personen von Sozialsystemen als mitwirkungsrelevant oder als nicht mitwirkungsrelevant bezeichnet werden ob sie als Einzelne oder als Gruppe in der gesellschaftlichen Kommunikation berücksichtigt werden[…]“[8]. Weiterhin muss hinterfragt werden, ob sie adressierbar sind und ob die Betroffenen die angebotenen Möglichkeiten überhaupt wünschen.

Gegenstand des Konflikts können wachsende soziale Ungleichheit, Altersarmut, Bildungsarmut, Behinderung, Andersartigkeit und normabweichende Umstände sein, die die Wahrscheinlichkeit einer Nichtteilhabe, bzw. die des Ausschlusses aus der Gesellschaft erhöhen.

Bezüglich der Menschen, die als ‚behindert‘ gelten, schreibt Cloerkes, dass die häufig ablehnende Haltung gegenüber die Menschengruppe hauptsächlich durch persönliche Unsicherheit, Ängste und Vermeidungstendenzen geprägt sei. Diese Interaktionsvermeidung führt schlussendlich zur Isolation dieser Personengruppe und zur Stigmatisierung.[9]

Inklusion erweist sich demnach als ein komplexer Begriff, der auf mehreren Ebenen funktioniert:

1. Im politischen Sinne ist er Bestandteil und Bedingung von Demokratiebildung.[10]

[3] Vgl. ebd., 17.
[4] Siller, Schönfelder, Meinefeld, Jugel 2015, 17.
[5] Vgl. Taylor 2001, 30-31.
[6] Vgl. ebd..
[7] Vgl. ebd., 173.
[8] Vgl. ebd..
[9] Vgl. Cloerkes 1985, in: http://bidok.uibk.ac.at/library/cloerkes-einstellung.html, 29.09.2017, Seitenzahl nicht vorhanden.
[10] Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien 2007, 8-9.

2. Inklusion an sich bedeutet die soziale, zwischenmenschliche und strukturelle Einbindung[11] von Menschen mit Behinderung (im engeren Sinne) bzw. allen potentiellen nicht mitwirkungsrelevanten, aus dem Gesellschaftsleben ausgeschlossenen Gruppen (im weiten Sinne).[12]
3. Inhaltlich impliziert das Konzept der Inklusion immer auch Exklusion.[13]
4. Inklusion dient als Kritik an aktuellen Gegebenheiten, unter anderem an einer sozial undurchlässigen Gesellschaft und an erstarkende Schichten- und Klassengrenzen.[14] Sie ist „eine Formel für eine Gesellschaft, der aufgrund einer ungeheuren Variation von Individualitäten und Zugehörigkeiten der innere Zusammenhang verloren gegangen ist.“[15]
5. Sie dient als wertevermittelnde Zukunftsperspektive, die Konzepte und Ideen für eine demokratische, sozial gerechte Gesellschaft aufzeigt und in diesem Sinne eine praktische Umsetzung jener Konzepte fordert (der Inklusionsprozess).[16]

Definition, Aufgaben, Chancen der Gesellschaft

Inklusion und Exklusion sind innergesellschaftliche Prozesse, die inhaltlich neu ausgelegt, verändert, durch das Partizipieren und Nicht-Partizipieren gestärkt oder abgeschwächt werden können.[17]

Daran anknüpfend stellt sich die entscheidende Frage: wie genau definiert sich der Gesellschaftsauftrag bezüglich Inklusion? Oder anders: wie bringt man eine Gesellschaft dazu, inklusiv zu denken und den Inklusionsprozess zu stärken?[18]
Geht man nach dem Duden ist eine (von vielen) Definitionen des Gesellschaftsbegriffs „die Gesamtheit der Menschen, die zusammen unter bestimmten politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen leben“. Weiter wird sie definiert als „Vereinigung mehrerer Menschen, die ein bestimmtes Ziel, […] gemeinsame Interessen […]“[19], Werte, Grenzen, Institutionen, ein Wir-Gefühl und eine gemeinsame Sprache usw. haben.[20]
Gesellschaft bzw. ihre Sozialstruktur befinden sich stets im Wandel.[21] Ebenso steht auch der Inklusionsprozess stetig vor Veränderung, vor allem im Bildungssektor. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet sich die BRD durch Artikel 3 dazu, das Recht zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderung „die volle und wirksame Teilhabe an der

[11] Vgl. Felder 2012, 129.
[12] Vgl. Siller in: Meinefeld, Jugel, Schönefelder, Siller 2015, 30.
[13] Vgl. ebd..
[14] Vgl. ebd., 34.
[15] Bude 2015, 38.
[16] Vgl. Felder 2012, 300-301.
[17] Vgl. Bohn 2008, 181.
[18] Vgl. Feuser 2015, 319.
[19] Duden online, in: http://www.duden.de/rechtschreibung/Gesellschaft#Bedeutung4a.
[20] Gabler Wirtschaftslexikon online, in: http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/54594/gesellschaft-v4.html.
[21] Vgl. Hamm 1996, 34.

Gesellschaft Leben und die Einbeziehung […] in die Gesellschaft“[22] erlangen. In diesem Zusammenhang lassen sich diese demokratiepolitischen Forderungen auf einen stark sozialen Kontext beziehen, insbesondere wenn der Blick auf die Gruppe der Menschen mit Behinderung fällt.

„Behinderung“ soll diesbezüglich eine entsprechend soziale Definition bekommen[23]: Sie wäre damit keine individuelle Ausprägung oder gar Schädigung des Einzelnen, sondern vielmehr ein soziales Konstrukt. Es handelt sich um die „Be-Hinderung [des Einzelnen] durch die Gesellschaft“[24], was eine Umgestaltung vorhandener Verhältnisse fordert.[25]

In dieser Ausarbeitung soll es deshalb darum gehen, inklusive Projekte und Initiativen kennenzulernen, um im Anschluss zu untersuchen, ob durch ihre Arbeit Wege geebnet werden, die den Betroffenen Zugang zu gesellschaftlicher und demokratischer Teilhabe ermöglichen. Es soll demnach um die Frage gehen, ob diese Projektarbeit zu einer Änderung der vorhandenen Verhältnisse hin zu einer an Inklusion interessierten Gesellschaft beiträgt.

Dem begrenzten Umfang der Hausarbeit ist geschuldet, dass wir uns primär auf eine inklusionsfördernde Initiative beschränken und anhand dieser versuchen ein Fazit zu ziehen, um Aussagen darüber treffen zu können, dass und wie Inklusion exemplarisch funktionieren kann.

Die Patsy & Michael Hull Foundation e.V.

Ziele und Zielgruppe der Vereinsarbeit

Die Patsy & Michael Hull Foundation e.V.[26] wurde 2003 von den Geschwistern und professionellen Tänzern Patsy und Michael Hull gegründet.[27] Sie finanziert sich hauptsächlich durch Spenden ihrer Förderer und Unterstützer, darunter viele Stiftungen, Verbände, aber auch wirtschaftliche Unternehmen.[28]

Inspiriert durch die Tätigkeit des Vaters, ehemaliger Mitarbeiter der Heilpädagogischen Hilfe Sutthausen, initiieren die Geschwister sowohl kleinere als auch äußerst umfangreiche inklusive und integrative Tanz- und Musicalprojekte. Dabei kooperieren sie mit Schulen in und um Osnabrück, mit heilpädagogischen Einrichtungen, bei größeren Events auch mit

[22] Appel 2016, in: http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hcu/volltexte/2016/295/pdf/Mas_Appel.pdf, 40.
[23] Der Begriff der Behinderung ist kein statischer Sachverhalt und kann je nach Definition anders behandelt werden. Die WHO hat im Versuch der medizinisch-gesundheitliche Auffassung von Behinderung und sozialer Beeinträchtigung eine internationale Klassifikation der Funktionen, Beeinträchtigungen und Gesundheit (ICF) ins Leben gerufen.
[24] Felder 2012, 69.
[25] Vgl. Feuser 1996, in: http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html, 29.09.2017, Seitenzahl nicht vorhanden.
[26] Wir werden sie im Folgenden als die „Foundation“ titulieren.
[27] Vgl. Interview Hull 2017, 18.
[28] Vgl. Patsy & Michael Hull Foundation e.V., in: http://pm-foundation.de/unsere-ziele/, 06.10.2017.

überregionalen Einrichtungen und mit dem Bundesministerium für Bildung und Soziales.[29] Setzen die Projekte individuell verschiedene Schwerpunkte, steht dabei dennoch immer der Mensch mit Behinderung im Mittelpunkt[30] und es ist ihre Intention, diese Individuen aus der Kategorie „Randgruppe“ herauszuholen.[31] Zwar bestehen die Mitglieder mehrheitlich aus jungen Menschen, jedoch richten sich die Projekte an Menschen jeden Alters. Das Verhältnis von Teilnehmern mit Behinderung zu denen ohne Behinderung liegt prozentual etwa bei 70:30.[32]

Laut der Vereinssatzung erzielt die Foundation die „Förderung des Sports, die Förderung von Kunst und Kultur, die Förderung internationaler Gesinnung, der Toleranz auf allen Gebieten der Kultur und des Völkerverständigungsgedankens.“[33]

Zwar stützt sich die Foundation primär auf den engen Inklusionsbegriff, dennoch betont Michael Hull im Interview, in Projekten im Grunde den weiten[34] bzw. beide Auslegungen des Begriffes zu nutzen. Generell würden sich die inklusiven Tanz- und Musicalprojekte nicht nur klassisch an Menschen mit den sieben Förderschwerpunkten der Behinderung richten, d.h. geistige und sozial-emotionale Entwicklung, Lernen, Sehen, Sprechen, Hören und körperlich-motorische Beeinträchtigung,[35] sie bezieht beispielsweise auch Jugendliche aus sozialschwachen Familien oder Suchtkranke mit ein.[36]

Es ist in diesem Zusammenhang außerdem zu betonen, dass ‚Behinderung‘ insbesondere als eine soziale Konstruktion gewertet wird.[37] Dieser Linie folgend wird eine gesellschaftliche Mitverantwortung gefordert, die Lebensverhältnisse von Menschen mit Behinderung zu verbessern und den Fokus statt auf die Defizite der Menschen auf den gesamtgesellschaftlichen Prozess der Gemeinschaftsbildung zu lenken.[38] Diese Haltung stimmt mit der von Michael Hull überein, wie aus dem entsprechenden Interview hervorgeht.[39]

[29] Vgl. ebd., 26.09.2017.
[30] Vgl. ebd..
[31] Interview Hull 2017, 18.
[32] Vgl. ebd., 20.
[33] Patsy & Michael Hull Foundation e.V., in: http://pm-foundation.de/wp-content/uploads/2015/01/Satzung_PatsyMichaelHullFoundation.pdf, 26.09.2017.
[34] Siehe Definition in Kapitel 2.1.
[35] Vgl. Patsy & Michael Hull Foundation e. V., in: http://pm-foundation.de/einzigartig-inklusions-musical-bringt-menschen-aller-sieben-foerderschwerpunkte-zusammen/, 26.09.2017.
[36] Vgl. Interview Hull 2017, 18.
[37] ‚Behinderung‘ wird je nach Disziplin unterschiedlich definiert, die vorliegende Definition kann demnach keine Anspruch auf Absolutheit haben.
[38] Vgl. Wüllenweber, Theunissen, Mühl 2006, 145.
[39] Vgl. Interview Hull 2017, 18.

Die Projekte, ihre Herausforderungen und Chancen

Um ein Verständnis für die genauen Tätigkeiten, Auswirkungen und Herausforderungen der Vereinsarbeit zu bekommen, soll kurz die wohl größte Kampagne der Hull Foundation vorgestellt werden: „Durch Tanz und Bewegung zum Arbeitsplatz".

Das Projekt startete 2015 mit mehr als 1000 behinderten und nichtbehinderten Teilnehmern. Initiiert von der Foundation fand es in Zusammenarbeit mit ca. 30 Institutionen statt, die über 10 Bundesländer verteilt sind.

Im Rahmen dieses eineinhalb Jahre andauernden Projektes wurde das bis jetzt größte Inklusionsmusical „Grand Hotel Vegas" ins Leben gerufen, das auf einer bundesweiten Tournee in diversen Städten aufgeführt wurde.

Es sollte Menschen auf und außerhalb der Bühne zusammenbringen und die Leistungsfähigkeit unterschiedlichster Menschen zeigen. Die Foundation hatte zudem das Ziel, dass die Beteiligten „ein besseres Selbstwertgefühl und mehr Eigeninitiative […] entwickeln – wichtige Grundlagen, um für den ersten Arbeitsmarkt bzw. für einen Ausbildungsplatz befähigt zu werden."[40]

Außerdem wurden im Rahmen der Tournee fünf spezielle Jobmessen veranstaltet, auf denen die Foundation ihre Netzwerke für Inklusion vorstellt und als Vermittler zwischen den Teilnehmern der inklusiven Projekte und Einrichtungen und den lokalen und überregionalen Unternehmen fungiert.[41]

Neben den eigenen Initiativen, setzt sie sich auch für die Inklusion in bestehenden Tanzbewegungen und Wettbewerben ein. So erreichte Michael Hull (nach einiger Überzeugungsarbeit) beispielweise, dass die „International Dance Organisation", die sich hauptsächlich an nichtbehinderte Menschen richtet, einen eigenen Worldcup für Menschen mit Behinderung in die Hip-Hop-Weltmeisterschaften miteinbindet. [42]

Auch entwickelt die Foundation momentan eine Ausbildung für Tanzlehrerinnen und Tanzlehrer, die in der Lage sein sollen, diese inklusiven Projekte anzuleiten, wobei dies, so Hull, einige Schwierigkeiten bürge und ein kompliziertes Unterfangen sei.[43]

Weiterhin arbeiten die Tanzschule und ihr gemeinnütziger Verein an einem Projekt, das vor allem taubstumme Menschen berücksichtigen möchte. Entsprechend der Vielfalt an Behinderungen die es gibt, werden immer wieder die Kompetenzen der Vereinsmitwirkenden erweitert, um Wege zu finden durch die man möglichst viele Leute erreichen kann. „Ich lerne zum Beispiel gerade Gebärdensprache", so Michael Hull „weil wir mit verschiedenen Kindern, die aus sozialschwachen Hintergründen oder aus Drogenverhältnisse der Eltern

[40] Patsy & Michael Hull Foundation e.V., in: http://pm-foundation.de/aus-diesem-projekt-koennen-wir-alle-sehr-viel-lernen/, 20.09.2017.
[41] Patsy & Michael Hull Foundation e.V., in: http://www.einfach-teilhaben.de/DE/StdS/Home/Aktuelles/2015_01_29_Musical.html, 29.09.2017.
[42] Vgl. Interview Hull 2017, 19.
[43] Vgl. ebd., 22.

kommen oder einen Migrationshintergrund haben, eine Bleibe suchen […]. [W]ir machen daraus ein Lied, einmal auf Deutsch, einmal auf Englisch, und eben für die DGS, die deutsche Gebärdensprache. Wir wollen versuchen darüber hinaus Kindern zu helfen, indem wir Geld für dieses Projekt sammeln.“[44]

Barrieren im Entwicklungsprozess der Inklusionsprojekte

Barrieren beim Entwicklungsprozess, also beim Tanztraining und bei Schauspielübungen beispielweise, existieren in allen Bereichen. Manche betreffen insbesondere die Menschen mit Behinderung, andere entstehen in der Interaktion zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten oder sie gehen hauptsächlich von den Nicht-Behinderten aus.

Geistige Barrieren

Lars B., ein Teilnehmer einiger Projekte äußert hierzu, dass es zwei große Hindernisse gäbe:

Das größere davon sei die Scheu der nichtbehinderten Teilnehmer mit den behinderten Teilnehmern in Kontakt (auch körperlich durch Tanzen) zu treten, was der Angst geschuldet sei, etwas falsch machen zu können.[45]

Die zweite Herausforderung sei durch die unüberschaubare Vielfalt an Behinderungen und Einschränkungen bedingt. Selbst zwei Menschen der gleichen Behinderung hätten unterschiedliche Handlungsspielräume und Fähigkeiten.[46]

Auch Michael Hull bestätigt „Die Barrieren sind meistens bei den "normalen Menschen", denn die haben häufig einfach Kontaktangst.“[47]

Aber auch viele Menschen mit Behinderung an sich würden sich zuerst nicht wagen, in den Mittelpunkt zu treten und sich in ihrer Persönlichkeit, mit allen Fähigkeiten und Schwierigkeiten zu zeigen.[48]

Nicht-Teilnehmer wie Eltern und das Publikum würden, wenn sie zu dem Projekt kommen, erstmals erwarten, „dass es so ein Tanzen im Kreis ist“.[49] Sie trauen den Menschen mit Behinderung wenig zu. Es sei, so Hull, wohl ein länger währendes Problem, dass man andersartigen (beispielsweise mit einer anderen Hautfarbe oder einer körperlichen Behinderung) Menschen weniger zutraut, weil ihre Talente nicht unmittelbar sichtbar seien oder sie nicht nach außen tragen können.[50]

---

[44] Ebd., 21.
[45] Vgl. ebd., 20.
[46] Vgl. Interview Lars B. 2017, 27.
[47] Interview Hull 2017, 20.
[48] Vgl. ebd., 18.
[49] Ebd., 22.
[50] Vgl. ebd., 25.

„Da sehe ich das größte Problem, in der Bildung dieser Akzeptanz […], dass ein Mensch im Rollstuhl genauso viel Wert ist, wie ein Mensch, der gehen kann.“[51]
Es wird klar, dass Hull hier längst nicht mehr nur die Mitglieder des Projekts meint, sondern ein gesamtgesellschaftliches Problem anreißt.

Finanzielle Barrieren

Der Verein ist auf finanzielle Unterstützung angewiesen, denn trotz Grundsicherung und weiteren Einkommen, wie das eines Werkstattmitarbeiters, stehe einem Menschen mit Behinderung für Freizeitaktivitäten weniger Geld zur Verfügung[52], selbst wenn er in Vollzeit einer normalen Erwerbstätigkeit nachkommen würde. Zwar gäbe es staatliche Zuschüsse, dennoch sei man in verschiedenen Bereichen auf zahlungspflichtige Dienstleistungen angewiesen, wie z.B. diverse Taxifahrten bei eingeschränkter eigener Mobilität.[53]

Organisatorische und koordinative Barrieren

Aufgrund der starken Heterogenität der Projektgruppen sind alle Teilnehmer und insbesondere die Tanzlehrer und Tanzlehrerinnen vor große koordinative Herausforderungen gestellt.
Es gibt zum Teil sehr leistungsstarke Teilnehmer, die schnell begreifen, aber auch geistig und körperlich schwächere Menschen, die teilweise Schwierigkeiten mit der Körperwahrnehmung und Koordination haben. All diese Menschen brauchen individuelle Begleiter, die ihnen während des Trainings helfen, ihnen die richtige Richtung zum Tanzsaal zeigen, beim Umziehen und Essen helfen oder Unterstützung bei der emotionalen Bewältigung der Situation bieten.
Jedes Projekt bedarf daher einer Vielzahl an Helfern, barrierefreien Räumen und die Fähigkeit der Projektinitiatoren zur Empathie, um die Bedürfnisse und Stärken des Einzelnen erkennen und fördern zu können. Es braucht Kompetenz und Geduld um Aufgaben und Tanzeinlagen so zuzuteilen und zu lehren, dass jeder mit Spaß partizipieren und über sich hinauswachsen könne.[54]
„Wenn man merkt, dass ein Mensch mit Behinderung […] [die Tanzschritte] noch nicht so gut kann, dann ändern wir die Choreografie ab, sodass er noch mittanzen kann. Es geht nicht um die höchste Leistung, sondern darum, dass sich jeder wohl fühlt, deswegen passen wir die Choreografie den Menschen an, sodass es eine Einheit wird. […] Wenn jemand sehr gut

[51] Ebd..
[52] Vgl. ebd., 21.
[53] Vgl. Lars B. 2017, 32.
[54] Vgl. Interview Hull 2017, 23.

ist, muss man sehen, dass man an seine Leistung herankommt, wenn der andere noch nicht so gut ist, geht man Stufen runter, um den anderen wiederaufzubauen“.[55]

Gibt es bereits einige Tanzschulen, die dem Beispiel der Foundation folgen, ist es für die Tanzschule Hull doch klar von Vorteil, einige Jahre an Erfahrung in der Arbeit mit solchen heterogenen Gruppen zu haben. Einige inklusive Tanzinitiativen, die weniger bekannt sind, scheinen zum Teil noch mehr für die Realisierung ihrer Projekte kämpfen zu müssen: „Wir mussten oft Schwierigkeiten überwinden. […] [Dann] musste mal wieder jemand für längere Zeit ins Krankenhaus […] oder es starb einfach jemand aufgrund von Alter oder Krankheit […]. Es erschienen nicht immer alle zu den Proben, oder wir fanden kein passendes Theater mit einer ebenerdigen großen Bühne. Vom Geldmangel ganz zu schweigen. […] Manchmal hatten wir den Eindruck, als würden einigen Theaterchefs tanzende Rollis nicht so recht in die kulturelle Landschaft passen“[56], schreibt Steding, die beim DRK mit Menschen mit Behinderung, den „Los Roladores“, arbeitet.

Die Auswirkungen der Projekte

„Musik“, so Lars B., „trägt zur Kommunikation bei und die ganze Inklusionsthematik […] funktioniert nur, wenn man kommuniziert. […] Und wenn man durch Musicals und Tanz, oder auch andere Projekte, erstmal eine große Kommunikationsgrundlage hat, […] viele unterschiedliche Menschen an einem Ort sind, die miteinander reden können, dann können dort auch Erfahrungen wachsen. Dann können Probleme ausgetauscht werden, Lösungen ausgetauscht werden […].“[57]

Ebendiese Aussage ist in der Forschung zu Inklusion breit vertreten. Es geht um die Forderung nach öffentlichen Orten bzw. Institutionen, an welchen Menschen aus verschiedenen Schichten aufeinandertreffen und in einen Dialog treten können. Dies sei ein elementarer Schritt für einen gelingenden Inklusionsprozess.[58]

Doch viel mehr als die allgemein theoretische Wirkung des Projekts, lässt sich die Wirkung der Tanzprojekte für all diejenigen beschreiben, die mit diesen in direktem Kontakt standen, sei es als Zuschauer, Helfer oder Teilnehmer.

Die Auswirkung inklusiver Musicals auf den Teilnehmer Lars B.

Für Lars B. hat die Teilnahme an mehreren inklusiven Musicals maßgeblich zum Erlangen seines jetzigen Jobs beigetragen.

Zum einen sei er wesentlich selbstbewusster und offener geworden, würde Menschen weniger schnell stigmatisieren, zum anderen sei es bei Vorstellungsgesprächen vor

[55] Ebd., 24.
[56] Steding, Winter 2014.
[57] Interview Lars. B 2017, 33.
[58] Vgl. Siller in: Meinefeld, Jugel, Schönefelder, Siller 2015, 33.

mehreren Vorgesetzen ein Vorteil gewesen, bereits vor tausenden Leuten aufgetreten zu sein. Auch das Gemeinschaftsgefühl, zu sehen, dass man mit seiner Behinderung nicht alleine ist, hätte zu mehr Selbstsicherheit geführt.[59]

Die Auswirkung der Projekte aus Sicht des Initiators Michael Hull

Michael Hull zufolge sei bei jedem einzelnen Projekt seiner Initiative ein Prozess zu erkennen. So stünden am Anfang im Raum zwei getrennte Gruppierungen: die Menschen mit Behinderung auf der einen, die ohne Behinderung auf der anderen Seite. Geschuldet sei dies der Unsicherheit, wie man miteinander umgehen solle.

Doch mit der Zeit sei eine eigendynamische Entwicklung gegenseitiger Akzeptanz zu erkennen. Die anfängliche Angst der nicht-behinderten Teilnehmer würde sich transformieren von Befangenheit in Herzlichkeit. „Es entwickeln sich tolle Freundschaften […]."[60] und man achte in besonderem Maße darauf, dass jeder an den Aktivitäten partizipieren könne.[61]

Die Auswirkung der Projekte auf das Publikum und Außenstehende

Eine ebenso deutliche Reaktion ginge auch vom Publikum aus. Die Wirkung der Projekte bzw. der Aufführungen sei laut Michael Hull schließlich Grund und Grundlage für die finanzielle Unterstützung von Firmen und Einzelpersonen.

Die Zuschauer kämen mit der Einstellung, ein unprofessionelles Tanzen im Kreis zu sehen, und es wäre ein spürbarer Überraschungseffekt, wenn sich diese Vorurteile nicht bestätigen würden. Das Publikum könne beobachten, wie diese Menschen mit großer Überzeugung, Emotion und Gefühl in eine Rolle schlüpfen (zum Beispiel ein Rollstuhlfahrer, der einen cholerischen Tanzlehrer spielt).[62]

Zwar ist die Beschreibung der Publikumsreaktion eine individuelle Einschätzung aus der Perspektive Michael Hulls, wird in vielen Artikeln und Berichten jedoch ähnlich wiedergegeben.[63]

Inklusion und Demokratie

Das Problem der politischen Inklusion

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtkonvention wurde von der Politik ein bedeutender Schritt in Richtung einer inklusiveren Gesellschaft getan.

[59] Vgl. Interview Lars B. 2017, 29-30.
[60] Ebd..
[61] Vgl. ebd..
[62] Vgl. ebd.,
[63] Vgl. Schmidt 2015, in: https://www.noz.de/lokales/osnabrueck/artikel/643912/osnabrucker-zeigen-deutschland-wie-inklusion-klappt#gallery&0&0&643912, 30.09.2017.

Doch um eine inklusive Gesellschaft zu erreichen, müssen alle Ebenen eine inklusive Struktur aufweisen. Das bedeutet nicht nur, dass die Regierung Reformen einleiten und eine gesetzliche Grundlage für Gleichberechtigung und Partizipation schaffen muss, die mehr Inklusion gewährleistet, sondern dass die Idee von der demokratischen Basis mitgetragen wird.

Demokratie kann und darf nicht allein von einer kleinen, elitären Gruppe getragen und gesteuert werden. Die breite Masse muss dazu inspiriert werden, den Wert und die Wichtigkeit eines inklusiven Prozesses zu erkennen. Es muss die Bereitschaft vorhanden sein, diesen Prozess aktiv mitzugestalten, denn „[e]rst dort, wo wir als Menschen jenseits der Milieugrenzen aufeinandertreffen, bekommen wir ein Gespür dafür, was uns verbindet, was den tieferen Grund sozialer Anerkennung darstellt: das bloße Menschsein, die bloße Subjekthaftigkeit.“[64]

Die Debatte um die öffentlichen Institutionen

Siller vermerkt zum Gelingensprozess von Inklusion ebenso: „Mehr Teilhabe ist nur erreichbar, wenn wir die Institutionen zu partizipativen Institutionen machen, also zu demokratisch-inklusiven Orten, an denen Mitsprache und Mitbestimmung möglich ist.“[65]

Michael und Patsy Hull schaffen mit ihrer Foundation im Kleinen das, was man Prämisse für das Gelingen einer inklusiven Gesellschaft sieht: eine öffentliche Institution, in welcher die unterschiedlichsten Menschen zusammenkommen, auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten, in einen Dialog treten und dabei lernen miteinander umzugehen, Unterschiede zu akzeptieren und von ihnen zu profitieren.[66]

Dass all diejenigen, die in irgendeiner Weise mit diesem Projekt in Verbindung stehen, einen positiven Nutzen davon haben, wurde in den Kapiteln 2.2.1 und 2.2.2 verdeutlicht. Hierin soll die ‚Mitwirkungsrelevanz‘ liegen, die im Zuge der Inklusions- und Exklusionsproblematik in Kapitel 1.1 zitiert wurde.

Es geht darum, Ängste und Vorurteile zu überwinden, vom Leistungsgedanken Abstand zu nehmen und das Potential einer heterogenen Gesellschaft zu erkennen.

„Solche Projekte sind der Anfang für eine Sensibilisierung, dass Menschen mit Behinderung ein Recht haben, an der Gesamtheit teilzuhaben und mit zu leben.“[67]

Öffentliche Orte sind nach Siller solche, an denen sich Menschen schichtübergreifend begegnen, um ein öffentliches Gut zu erlangen, also Krankenhäuser, Schulen, öffentliche Verkehrsmittel und öffentliche Plätze etc..[68]

---

[64] Siller 2015, 34.
[65] Ebd., 33.
[66] Vgl. ebd., 33-34.
[67] Interview Hull 2017, 26.
[68] Vgl. Siller 2015, 35.

Die Tanzschule fungiert zwar als Ort der Begegnung, als eine öffentliche Institution ist ihre Wirkung jedoch begrenzt: Zum einen wird ein Eintrittsgeld bzw. Mitgliedsbeitrag verlangt, womit die volle Zugänglichkeit für Jedermann fraglich ist, zum anderen handelt es sich um eine private Einrichtung, die daher nur teilweise staatliche Förderung erfährt. Der Vorteil einer privaten Einrichtung ist jedoch, dass sie nicht oder nur geringfügig den staatlichen Vorgaben gerecht werden muss. Sie kann den Inklusionsauftrag demnach individuell initiieren und umsetzen.

Das Problem bei der Einrichtung der zugänglichen öffentlichen Institutionen sei allerdings, dass Inklusion insbesondere vom Staat ausginge. Das Konzept müsse allerdings auch ins Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger vorgedrungen sein, bevor die Umsetzung gelingen kann.[69]

Vor der Umgestaltung von Orten, wie beispielsweise der Schule, müssen die betroffenen Menschen (in diesem Beispiel Lehrer, Schüler, Eltern usw.) erst einmal für das Thema sensibilisiert werden. Inklusion könne nur funktionieren, wenn man es in dem Tempo vorantreibt, welchem der einzelne Bürger folgen kann – auch der, der nicht täglich mit benachteiligten Menschen zu tun hat.

Dafür verantwortlich seien – und dies würde so Lars B. oft übersehen werden – vor allem die Betroffenen selbst. Sie seien dazu aufgefordert, sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten einzusetzen, einen reflektierten Gebrauch von ihren Rechten zu machen und diese gewissenhaft und effizient zu nutzen – auch im Sinne der Gesellschaft. Er fordert ebenso von den Betroffenen, sich für einen sinnvolleren Kommunikationsprozess zu engagieren und damit bei der effizienteren Planung barrierefreier Institutionen zu helfen.

Nicht alles, was man den Menschen mit Behinderung bereitstelle (z.B. ein spezieller Rollstuhl für den Weihnachtsmarkt) sei notwendig, anderes, was man als Institution übersehe, sei aber umso nötiger. Das Engagement der Menschen und Institutionen für die Betroffenen darf daher in ihrer guten Absicht nicht vernachlässigen, die Betroffenen selbst zu Rate zu ziehen, um nicht ins Leere zu arbeiten, um nicht Möglichkeiten zu schaffen, für die es keinen Bedarf gibt, anstatt die Bedürfnisse der Betroffenen zu erfragen.[70]

Zukunftsblick

Initiativen wie die Patsy & Michael Hull Foundation helfen vor allen Dingen bei einem: sie können nicht nur die Teilnehmer in direkten Kontakt bringen, sondern sie können durch Aufführungen große Menschenmassen erreichen. Sie können auf eine unaufdringliche Art die Potentiale von benachteiligten Menschen, insbesondere der Menschen mit Behinderung, aufzeigen und innerhalb ihrer Stücke auf aktuelle Problematiken hinweisen.

[69] Vgl. Interview Lars B. 2017, 37.
[70] Vgl. ebd., 31-32.

Sie schaffen damit die Sensibilisierung für die Bedürfnisse und Schwierigkeiten der individuellen Menschen und Menschengruppen, die ebenso wichtig ist wie Gesetze und Reformen durch die Regierung.

Inklusion braucht Förderer

Trotz all der umfangreichen Projekte und diverser Kooperationen mit anderen Einrichtungen, sehen sowohl Michael Hull als auch Lars B., der durch seine individuelle Situation in besonderer Form von Inklusion betroffen ist, den gesellschaftlichen Inklusionsprozess im Anfangsstadium. Lars B äußert weitere Besorgnisse der Betroffenen: Sollte Inklusion in der Schule Erfolge aufzeigen, hätte man zwar erreicht, dass diese inkludierten Schülerinnen und Schüler qualifizierte Schulabschlüsse erlangen, die Gesellschaft, allen voran die Arbeitswelt, sei jedoch auf diese Menschengruppe nicht vorbereitet. Man hätte sich in der Grundschule und den weiterführenden Schulen um die betroffenen Menschen gekümmert und sich anschließend von ihnen abgewendet, „[w]eil es unsere Gesellschaft […] nicht hergibt."[71] Man müsse sich daher jetzt schon um die Bereiche, die nach der Schule folgen, kümmern, egal ob Studium, Arbeitsleben oder Rente, damit Inklusion gesamtgesellschaftlich funktionieren könne.[72]

Bedeutung der Projekte für die Inklusion

Auf die Frage, ob Inklusion nur im Rahmen solcher geschützten Räume und Projekte umsetzbar sei, sind die Antworten der beiden Interviewten sehr unterschiedlich. Michael Hull, Begründer der Foundation, ist der Meinung, dass Inklusion in diesem Ausmaß momentan nur im Mikrokosmos erlebt werden könnte, da es der Gesellschaft an der Fähigkeit mangeln würde, die Benachteiligten als gleichberechtigt und gleichwertig zu betrachten.[73]

Lars B. allerdings verneint – und das entschlossen: Wenn es innerhalb solcher Projekte funktioniert, dann muss es auch außerhalb gehen. „Wir können Inklusion nicht nur auf Projekte reduzieren […]."[74] Über seine Schullaufbahn sagt Lars B., dass diese gut abgelaufen ist, ohne dass es eines zugehörigen Projektes bedurfte. Dies hätte vor allem an seinen Eltern und seinen Lehrern gelegen, die sein Potenzial gesehen und sich für ihn eingesetzt hätten – und damit sei er kein Einzelfall. „Natürlich helfen Projekte, […] [Inklusion] im geschützten Rahmen zu betrachten, aber mit einigem Aufwand und einigem Mut geht es

[71] Ebd., 33.
[72] Vgl. ebd..
[73] Vgl. Interview Hull 2017, 25-26.
[74] Interview Lars B. 2017, 34.

auch außerhalb von Projekten."[75] Wichtig sei, so betont Lars B. zusätzlich, dass man sich als Betroffener einbringt, anstatt die jetzigen Verhältnisse als gegeben zu akzeptieren.[76]

Fazit

Initiativen wie die Patsy & Michael Hull Foundation helfen vor allen Dingen bei einem: Sie können nicht nur die Teilnehmer in direkten Kontakt bringen, sondern sie können durch Aufführungen eine große Menschenmasse erreichen. Sie können auf eine unaufdringliche Art die Potentiale von benachteiligten Menschen, insbesondere der Menschen mit Behinderung, aufzeigen und innerhalb ihrer Stücke auf aktuelle Problematiken hinweisen.
Sie schaffen damit die Sensibilisierung für Menschen mit besonderen Bedürfnissen, die teilweise oder ganz aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden und denen dadurch Mitbestimmung und Teilhabe verweigert wird. Diese ist ebenso wichtig wie die Gesetze und Reformen durch die Regierung, die die politische Grundlage für die soziale Veränderung bieten.
Durch die Ergebnisse der Interviews mit Michael Hull und Lars B. lässt sich eine allgemeingültige Handlungsdevise bezüglich des Inklusionsprozesses formulieren: Wir brauchen Mut, Empathie, die Begegnung mit Menschen, die in eine Randgruppe gedrängt wurden, damit die Inklusion in die Gesellschaft gelingen kann.
Wir brauchen Menschen wie Michael Hull, die sich durch Initiativen und Projekte für Inklusion einsetzen und Schritt für Schritt den Weg für Betroffene in die Gesellschaft ermöglichen. Wir brauchen aber auch Betroffene wie Lars B., die zeigen, dass es den Willen aller braucht, damit es nicht nur bei den Projekten bleibt, und die darauf aufmerksam machen, wie wichtig es ist, dass Inklusion von allen Seiten gestützt wird – vom Staat und seinen Gesetzen ebenso wie von den Menschen in der Gesellschaft, von den Benachteiligten ebenso wie von denen, die es nicht sind.
Dieser Beitrag fokussiert den Blick auf Menschen mit Behinderung, was der Arbeit der Foundation geschuldet ist. Doch die meisten Aussagen, wie die Wirkung heterogener Projekte oder die Konflikte um die Berührungsängste beider Seiten lassen sich verallgemeinern: Menschen mit Behinderung sind nicht die einzige benachteiligte Minderheit unserer Gesellschaft. Egal ob es sich um Menschen mit einer anderen religiösen Glaubensrichtung, einer anderen Herkunft, einer anderen Hautfarbe oder eben um andere körperliche, geistige und soziale Voraussetzungen handelt, die Probleme, vor die man gestellt ist, sind die gleichen. Misstrauen oder Angst, dem anderen zu nahe zu treten, können im geschützten Rahmen der Projekte oder Institutionen sicherlich schneller überwunden werden als im Alltag ohne einen Anleiter, doch es ist genau das Ziel, die Erfolge

[75] Ebd..
[76] Vgl. Interview Lars B. 2017, 33-34.

im Kleinen auch im Großen zu erzielen. Als aktives Mitglied der Gesellschaft muss man daher darauf hinarbeiten, diesen Gesellschaftsauftrag voranzutreiben.

Literaturverzeichnis

Appel, Carolin, Soziale Inklusion im öffentlichen Raum: Der Quartiersplatz Bad Segeberg Südstadt, Hamburg 2016, in:http://edoc.sub.unihamburg.de/hcu/volltexte/2016/295/pdf/Mas_Appel.pdf, 28.09.2017.

Bohn, Cornelia, Inklusion/Exklusion: Theorien und Befunde. Von der Ausgrenzung aus der Gemeinschaft zur inkludierenden Exklusion, in: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie 14 (2008) 171-190.

Bude, Heinz, Was für eine Gesellschaft wäre eine „Inklusive Gesellschaft"?, in: Meinefeld, Ole, Jugel, David, Schönefelder, Stefan, Siller, Peter (Hgg.), Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft, Frankfurt 2015, 37-43.

Cloerkes, Günther, Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme internationaler Forschung, Berlin 1985, in: http://bidok.uibk.ac.at/library/cloerkes-einstellung.html, 29.09.2017.

Dudenredaktion (o. J.): Stichwort : „Gesellschaft" , In: http://www.duden.de/rechtschreibung/Gesellschaft#Bedeutung4a, 18.09.2017.

Felder, Franziska, Inklusion und Gerechtigkeit: das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe, Frankfurt am Main 2012.

Feuser, Georg, „Geistigbehinderte gibt es nicht!". Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration, Innsbruck 1996 , in: http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html, 29.09.2017.

Feuser, Georg, Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon, in: Meinefeld, Ole, Jugel, David, Schönefelder, Stefan, Siller, Peter (Hgg.), Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft, Frankfurt 2015, 298-314.

Hamm, Bernd, Struktur moderner Gesellschaften, Stuttgart 1996.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung an der Schule.

Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik, Ludwigsfelde- Struveshof 2007, in: https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Handbuch_Demokratie_14_11.pd.

Patsy & Michael Hull Foundation e.V., in: http://pm-foundation.de, 26.09.2017.

Patsy & Michael Hull Foundation e.V., Satzung, in: http://pm-foundation.de/wp content/uploads/2015/01/Satzung_PatsyMichaelHullFoundation.pdf, 26.09.2017.

Schmidt, Ulrike, Musical auf dem Galaball. Osnabrücker zeigen Deutschland, wie Inklusion klappt, Osnabrück 2015, in: https://www.noz.de/lokales/osnabrueck/artikel/643912/osnabrucker-zeigen-deutschland-wie-inklusion-klappt#gallery&0&0&643912, 30.09.2017.

Siller, Peter, Was heißt Inklusion?. Zur Orientierungskraft eines aufstrebenden Begriffs, in: Meinefeld, Ole, Jugel, David, Schönfelder, Stefan, Siller, Peter (Hgg.), Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft, Frankfurt 2015, 25-36.

Springer Gabler Verlag (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: „Gesellschaft", in: http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/54594/gesellschaft-v4.html, 29.09.2017.

Steding, Carina Lucia Elena, Winter, Andreas, Ein Handicap ist noch lange kein Grund, nicht zu tanzen!, Iserlohn 2014.

Taylor, Charles, Wieviel Gemeinschaft braucht die Demokratie?. Aufsätze zur politischen Philosophie, Frankfurt am Main 2001.

Wüllenweber, Ernst, Theunissen, Georg, Mühl, Heinz, Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis, Stuttgart 2006.

Inklusion in der demokratischen Leistungsgesellschaft - Potenziale und Probleme in der Leistungsbewertung - *Nicola Rosenfeld und Jonas Kolthoff*

Abstract

Der nachfolgende Beitrag setzt sich auf theoretischer Ebene mit dem Konflikt zwischen Inklusion und Selektion in der demokratischen Leistungsgesellschaft auseinander und beleuchtet diesen im schulischen Kontext. Dort spiegelt sich das Spannungsfeld der beiden konträren Gesellschaftsaufträge anschaulich im Bereich der Leistungsbewertung wider. Durch einen Vergleich von klassischen und reformpädagogischen Bewertungsmethoden sollen die Potenziale und Probleme der beiden unterschiedlichen Herangehensweisen der beiden Ansätze an Leistung sichtbar gemacht und gegenübergestellt werden. Anhand dieses Vergleichs werden daraufhin mögliche Perspektiven (für die Zukunft) eröffnet.

Einleitung und thematischer Einstieg

Eine Gesellschaft, die sich als demokratisch begreift; der bewusst ist, dass dies als ein aktiv zu gestaltender Prozess verstanden werden muss und ihr Demokratisch-Sein somit als Auftrag sieht; eine solche Gesellschaft hat sich großen Themen zu stellen. Eines der (ge-)wichtigsten ist die Inklusion. Vor allem, wenn man sie im weiteren Sinne verstehen möchte. Für diese Verstehensweise des Begriffs ist zu plädieren; schließt er doch alle Menschen mit ein, da sie letztendlich alle von Verschiedenheit gekennzeichnet sind. Die „gleichrangige gesellschaftliche Partizipation“ ist das erklärte Ziel.[1] Der Trend bzw. die zunehmende Fokussierung auf den Themenkomplex Inklusion lässt sich dadurch begründen, dass sich die Gesellschaft immer stärker ihrer Diversität bewusst wird und dabei gleichzeitig versucht, diese als Chance wahrzunehmen; jenes Bewusstsein sorgt dafür, dass die Heterogenität ein Konzept von größter Zentralität wurde, welches den Anstoß für viele Theorien und Debatten gab, den Gegenstand zahlloser Diskurse darstellte und somit auch der Inklusion mit einen Nährboden bot. Ein „Bekenntnis zur Pluralität der Lebensstile (…) und eine Toleranz gegenüber den Individualitäten“ haben sich spätestens in den postmodernen Jahrzehnten als hohe gesellschaftliche Ziele etabliert.[2]

Doch dem gegenüber steht das ebenso gefestigte Ziel, eine Leistungsgesellschaft sein zu wollen. Zwischen diesem Ziel, welches in Länder wie Deutschland eine Tatsache ist, und dem Wunsch, eine inklusive Gesellschaft zu werden, welchen Deutschland zum Beispiel dadurch bekräftigte, dass es die UN-BEK ratifiziert hat, besteht ein Konflikt, der sich besonders im schulischen Kontext zeigt und darstellen lässt. Dass dies der Fall ist,

[1] Vgl. Textor, A: Gemeinsam Lernen; in: Angst vor Inklusion. Münster, New York 2015, S. 37.
[2] Vgl. Kock, R: Schule im Spannungsfeld. Baltmannsweiler 2015, S. 40.

begründet sich dadurch, dass „das Bildungssystem ein Teilsystem der Gesellschaft ist. Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse sowie die Probleme und Verunsicherungen, denen die Menschen ausgesetzt, diffundieren in die Schulen und andere Bildungsanstalten.“[3]
Auch Helmut Fend hat den Einfluss der Gesellschaft auf die Schule herausgestellt, indem er deutlich machte, dass die Schule stets die Gesellschaft reproduziert, in der sie existiert und besteht; gleichzeitig, ist sie aber auch ihr Abbild, auf die Weise, dass sie als ihre Schülerschaft einen Querschnitt der Bevölkerung, durch die Gesellschaft hindurch, beherbergt, welche somit, in jeglicher Hinsicht, auch die Leistungen betreffend, heterogen ist. Da auch der Heterogenität innerhalb des Schulsystems, ebenso wie der, der Gesamtgesellschaft, mit Inklusionsbestrebungen begegnet werden soll, kommt es zu einem Konflikt mit einer der, nach Fend, zentralsten Funktionen von Schule: der Selektion. Diese sorgt, in letzter Instanz gedacht, für Ausgrenzung, und spiegelt damit exakt das Gegenteil von dem wieder, was die Inklusion für sich einfordert. Eine Gesellschaft, die sich dem Leistungsprinzip verschrieben hat, braucht diese Funktion, um in Zeiten einer Ökonomisierung der Alltagswelt, in einer durch den globalen Wettbewerb erzeugten Konkurrenz, und gegen deren Druck zu bestehen. Doch wird eine Gesellschaft, die sich Inklusion als primäres Ziel gesetzt hat, durch diese Funktion behindert; da eine übergeordnete Fixierung auf Leistung, im zuvor genannten Sinn, „Vorbehalte gegenüber schwachen Gruppen, in Form einer Ideologie der Unprofitabilität, befördert.“[4]

Da sich unsere Gesellschaft diesen beiden Vorstellungen hingibt, entsteht ein Zwiespalt, der automatisch, durch die schon zuvor genannten Umstände, auf die Schulinstitution übertragen, welche sich somit in einem Spannungsfeld zweier konträrer Gesellschaftsaufträge befindet beziehungsweise wiederfindet. Dieser zeigt sich dann schließlich auch in einem für den schulischen Kontext wichtigen Bereich: der Leistungsbewertung.

Und so möchte sich dieser Beitrag mit der Frage beschäftigen, welche Potenziale und Probleme sich bei der Leistungsbewertung in der demokratischen, sprich inklusiven, Leistungsgesellschaft ergeben. Im anschließenden Teil der Arbeit werden zunächst die Begriffe *Inklusion* und *Sonderpädagogischer Förderbedarf* näher definiert. Daraufhin wird die *Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht* beleuchtet, und es folgt eine Darstellung der drei Basisschritte der Leistungsbeurteilung: der *Erhebung*, der *Beurteilung* und der *Dokumentation;* jeweils auch in ihrer individualisierten Form. Im Abschnitt *Beurteilung* werden die drei unterschiedlichen Bezugsnormen behandelt und begutachtet. Am Ende

[3] Vgl. Emmerich, M: Differenz und Differenzierung im Bildungssystem; in: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel 2016, S. 46.
[4] Vgl. Gerspach, M: Von den integrativen Prozessen zur Inklusion; in: Inklusion. Stuttgart 2016, S. 199.

dieses Abschnitts folgt eine Darstellung der sich ergebenden Spannungsfelder *Individualisierte vs. Kollektive Erhebung; Individuelle vs. Curriculare vs. Soziale Bezugsnorm; Text vs. Ziffernzeugnis. Im darauffolgenden Teil schließt sich das Fazit mit Ausblick an.*

Inklusionsbegriff

Um im weiteren Verlauf der Arbeit nicht für Verwirrung zu sorgen, wird an dieser Stelle der angewendete Inklusionsbegriff eingeführt. Grundlage bildet die sogenannte UN Behindertenrechtskonvention.[5] Die am 30. März 2007 bei vielen Staaten der weltweiten Staatengemeinschaft in Kraft getretene Konvention sieht Inklusion als ein Menschenrecht, welches ebenbürtige und in der gesamten Gesellschaft gültige Teilhabe verspricht. Aus schulischer Perspektive bedeutet dieses Recht, dass jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin prinzipiell ein Recht auf den Besuch einer in der Nähe befindlichen Regelschule hat. In der Schule haben alle Schüler und Schülerinnen (SuS) außerdem ein Recht auf unter Umständen anfallende Unterstützung. Diese Unterstützung soll dabei helfen, dass individuelle Lernziele erreicht werden können. In dieser Verwendung des Begriffes ist Inklusion nicht an irgendwelche Bedingungen gebunden.[6]

Des Weiteren umfasst der hier genutzte weite Inklusionsbegriff auch alle Heterogenitätsdimensionen, sodass nicht nur Leistungsfähigkeit, sondern darüber hinaus auch ethnische Zugehörigkeit, sozioökonomische Hintergründe und Geschlechtsspezifika einbezogen werden. Eine mögliche übergeordnete Betrachtungsweise kann zudem systembezogen sein. Das Augenmerk liegt hierbei auf ganze Systeme. Hierzu kann beispielsweise das ganze Bildungssystem gerechnet werden. Das System der Bildung muss so gestaltet werden, dass Heterogenität und Partizipation gefördert werden.[7]

Sonderpädagogischer Förderbedarf

Anstelle des Begriffs „Behinderung“ tritt im Bildungsbereich der Ausdruck „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ auf. Im Unterschied zur „Behinderung“ wird durch diese Wortwahl keine medizinische Diagnose bezüglich einer Schädigung impliziert. Daher ist ein sonderpädagogischer Förderbedarf keine charakteristische Eigenschaft eines Individuums, sondern viel mehr auch ein sozialer Zuschreibungsprozess, der unter bestimmten Verhältnissen auftreten kann. Folglich wird durch diesen Begriff ein Bild entworfen, welches die Beeinträchtigung nur als einen kleinen Teil der gesamten Persönlichkeit darstellt. Des Weiteren bietet der Begriff den Vorteil, dass er nur für den Bildungsbereich angewendet wird und somit auch präziser genutzt werden kann. Außerdem

[5] Siehe: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/vn-behindertenrechtskonvention/80826.
[6] Vgl. Textor, A: Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn 2015, S.26f.
[7] Vgl. Ebd., S.27.

ist ein „sonderpädagogische Förderbedarf“ weniger negativ konnotiert als der bis 1994 genutzte Ausdruck „Sonderschulbedürftigkeit“.[8]

Eine feinere Gliederung bieten OECD und UNESCO an, welche in drei Kategorien des „sonderpädagogischen Förderbedarf“ unterscheiden. Die Gruppe der „Behinderungen“, der „Lernschwierigkeiten“ und der „Benachteiligungen“. Erstere umfasst Kinder mit medizinisch bestätigten physischen und psychischen Störungen. Zu der zweiten Gruppe zählen diejenigen, die Förderung benötigen, um ihre Lern- oder Sprachschwierigkeiten in einem gewissen Grad zu kompensieren. Letzteres bezieht sich auf Kinder mit Nachteilen im Bildungssystem durch sozioökonomische oder kulturelle Lebensbedingungen, wie beispielsweise ein Migrationshintergrund oder Armut.[9] Im Folgenden thematisiert diese Arbeit die verschiedenen Ebenen der Leistungsbeurteilung, um daraufhin Spannungsfelder aufdecken und näher betrachten zu können.

Leistungsbeurteilung im inklusiven Unterricht

Unabdingbarer Bestandteil der Tätigkeit einer Lehrkraft ist die Leistungsbeurteilung. Schulische Leistungen werden als Lernprozesse angesehen, die von der Schule aus initiiert werden. Die Bewertung kann auch produktorientiert vollzogen werden, sodass die Ergebnisse in den Vordergrund rücken. Die erbrachten Leistungen der SuS können dann unter Bezugnahme auf Normen unterschiedlich eingeordnet werden.

Unklar bleibt dennoch welche Relevanz die jeweilige erbrachte Leistung in der Gesellschaft hat, weil je nach gesellschaftlichem System Leistungen anders definiert sein können. Aus diesem Grund stellen sich konsequenterweise einige Fragen, die auf die Relativität der Leistungsbeurteilung abzielen. Was wird zum Beispiel als schulische Leistung angesehen und welche Bildungsziele haben Schule und Staat?[10] Letzteres kann im weiteren Verlauf nicht tiefer gehend beantwortet werden, weil so der quantitative Rahmen und die Zielrichtung dieser Arbeit nicht eingehalten werden kann. Für eine tiefere Auseinandersetzung mit Bildungszielen, wie zum Beispiel der UN Bildungsagenda 2030 ist die Homepage der UNESCO zu empfehlen.[11]

Im Folgenden werden die Bezugsnormen der drei grundlegenden Schritte einer Leistungsbeurteilung von schulischen Leistungen unter die Lupe genommen und im Anschluss deren Spannungsfelder zur Diskussion gestellt.

[8] Vgl. Textor, S. 22.
[9] Vgl. Textor 2015, S. 22 f.
[10] Vgl. Ebd., S. 171.
[11] Siehe: https://www.unesco.de/bildung/bildung-2030.html.

Individualisierte Erhebung von Schulleistungen

Die herkömmliche Form der Erhebung von Schulleistungen ist die klassische Klassenarbeit. Hierbei wird der Lerngruppe ein zeitlicher Rahmen gesetzt, in dem die SuS in Einzelarbeit zeitgleich identische Aufgaben beantworten. Abgefragt werden hierbei punktuell Inhalte der vergangenen Unterrichtseinheiten.

In inklusiven Lerngruppen können hingegen zum Beispiel das pädagogische Tagebuch, Schülerbeobachtungsbögen, Prozess-Produkt-Präsentationen und Portfolios genutzt werden. Zum Beispiel sieht die Prozess-Produkt-Präsentation vor, dass Arbeitsergebnisse in Formen von Präsentationen erhoben werden. Wichtig hierbei sind klare Kriterien, die, wenn möglich, in Zusammenarbeit mit den SuS festgelegt werden. Bewertet werden können neben der bloßen Präsentation auch die Produkte selbst sowie die Beschreibung und Reflexion des Arbeitsprozesses. Auch Zwischenstände können dabei helfen individualisierte Schulleistungen zu erheben.[12]

Doch warum genau werden in inklusiven Gruppen neue Formen der Leistungserhebung benötigt? Nach weit verbreiteter Ansicht vieler Didaktiker und Pädagogen bieten sie einige Vorteile. Ziel ist es zunächst, dass diese Formen der Erhebung individualisierte Arbeitsprozesse zulassen und gleichzeitig dokumentierbar und beurteilbar machen. Die klassische Klassenarbeit stoße durch die Diversität der Lerngruppe an ihre Grenzen. Zum Beispiel ist es in einer inklusiven Gruppe schwer umzusetzen, dass alle SuS innerhalb eines festgelegten Rahmens identische Fragen beantworten. Die Begründung liege in den gravierenden Unterschieden im Bearbeitungstempo oder kognitiven Leistungsmöglichkeiten.[13]

Individualisierte Beurteilung von Schulleistungen

Ein weiterer Bestandteil der Leistungsbeurteilung ist, neben der Erhebung von Leistungen, die Beurteilung dieser. Von fundamentaler Bedeutung ist hierbei die angewendete Bezugsnorm. Generell wird zwischen individueller, sozialer und curricularer Bezugsnorm unterschieden. Bezugsnormen sind der Maßstab, nach dem die individuellen Leistungen der SuS bewertet werden. Aus diesem Grund sollen im Folgenden die drei Bezugsnormen in der Beurteilung genauer betrachtet werden, damit deren Eigenheiten sowie Spannungen untereinander herausgestellt werden können.[14]

Die individuelle Bezugsnorm bezieht sich auf den Lernfortschritt des Kindes selbst. Ausgangspunkt bildet die ursprüngliche Leistung und bewertet wird der individuelle Lernfortschritt. Durch diese Ausrichtung der Beurteilungsnorm sollen kleinere Lernerfolge

[12] Vgl. Textor 2015, S.172 f..
[13] Vgl. Ebd., S. 172.
[14] Vgl. Ebd., S. 173.

besser wertgeschätzt, Konkurrenzdruck vermieden und die Erfolgszuversicht verstärkt werden. Der Ansatz kann darüber hinaus dazu führen, dass die SuS eher ihre Fortschritte und Stärken im Gegensatz zu ihren Schwächen wahrnehmen und so motivierter im Lernprozess sein können.

Die soziale Bezugsnorm bezieht sich, im Gegensatz zur individuellen Bezugsnorm, auf die Leistungen anderer SuS in der jeweiligen Klasse oder Lerngruppe. Beurteilt wird hierbei die Leistung des einzelnen Kindes im Vergleich zur durchschnittlichen Leistung der Gruppe. Die durchschnittliche Leistung der entsprechenden Lerngruppe kann hierbei stark variieren. Zwingend notwendig ist bei der sozialen Bezugsnorm also immer ein Vergleich der SuS untereinander.

Die curriculare beziehungsweise *kriteriale Bezugsnorm* bezieht sich auf im Vorfeld festgelegte, sachliche Lernziele. Bewertet wird somit nach Standards, wie zum Beispiel dem Lehrplan oder der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen.[15] Die Norm bietet somit einen dritten Zugang, der persönliche und interindividuelle Leistungen außer Acht lässt und rein sachlich bewertet. Bei der Beurteilung ist besonders wichtig, ab welcher Marke ein Lernziel nicht erreicht wurde.[16]

Herkömmlich werden alle drei Bezugsnormen in Schulen angewendet. Einen Schwerpunkt bilden in der Regel der soziale und curriculare Zugang. Beispielhaft hierfür stehen die bereits erwähnten Klassenarbeiten, die sich an curricularen Vorgaben orientieren und ein Vergleich unter den SuS der Lerngruppe erfordern. Individuelle Fortschritte werden hingegen eher anhand der mündlichen Leistungen der SuS honoriert. Doch auch hier spielt die soziale Bezugsnorm eine wichtige Rolle.

In inklusiven Lerngruppen ist eine Kombination aus curricularer und individualisierter Bezugsnorm sinnvoller, weil die Heterogenität größer ist und die Bezugsnorm dem einzelnen Kind gerecht werden soll. Nicht zuletzt Rheinberg (2001) kommt zu dem Schluss, dass vor allem die soziale Bezugsnorm die Leitfunktion in der Bewertung übernehmen sollte.[17] Ein ständiger Vergleich zwischen SuS, die nicht unbedingt in der Lage sind vergleichbare Leistungen in Sachen Qualität und Tempo zu erbringen, erscheint daher kaum geeignet. Des Weiteren bestehe für inklusive Gruppen die Gefahr in der Anwendung der sozialen Bezugsnorm darin, dass eine sichtbare Leistungsverbesserung schwer zu erreichen sei, weil sich die eigene Leistung und die eigene Leistung im Vergleich zu anderen SuS der Lerngruppe steigern müsse. Somit bestehe die Gefahr, dass die SuS in eine Art Resignation verfallen, weil sie den Durchschnitt aus eigener Kraft nicht erreichen können.[18]

[15] Vgl. http://www.osa.fu-berlin.de/lehramt/beispielaufgaben/beispielaufgabe_04/index.html.
[16] Vgl. Textor 2015, S. 174 f.
[17] Vgl. Rheinberg, F.: Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. Weinheim 2001, S. 70.
[18] Vgl. Textor 2015, S. 174 f..

Individualisierte Dokumentation von Schulleistungen

Der dritte und letzte Teil der Leistungsbeurteilung ist die Dokumentation. Denn schließlich stellt sich nach Erhebung und Bewertung die Frage, wie die Leistungen den SuS kommuniziert werden können. Generell werden hierzu Zeugnisse genutzt, welche eine zusammenfassende Beurteilung der Leistungen eines Schülers innerhalb eines Halbjahres darstellen. Daher bieten Zeugnisse den Vorteil, dass Eltern, SuS, zukünftige Arbeitgeber oder Lehrkräfte bei einem Lehrerwechsel einen kurzen und zugleich oft umfassenden Überblick der Leistungen einsehen können. Generell wird zwischen Ziffern- und Textzeugnis unterschieden.[19]

Klassischerweise wird das Ziffernzeugnis verwendet, welches die SuS mit einer Ziffer für jedes Unterrichtsfach im Halbjahr bewertet. Die Ziffern sind in der Regel Noten zwischen eins und sechs oder Punkte zwischen null und fünfzehn. In inklusiven Lerngruppen bieten sich vorwiegend Textzeugnisse an, welche Auskunft über die jeweiligen Lernentwicklungen des Halbjahres geben. Die Begründung liegt in den angewendeten Bezugsnormen. Das Ziffernzeugnis bezieht sich auf soziale und curriculare Normen, während das Textzeugnis einen Schwerpunkt auf individuelle und curriculare Normen legt.[20] Darüber hinaus besteht zum Beispiel laut Sörensen die Gefahr bei Ziffernzeugnissen darin, dass sie für Kinder mit Förderbedarf besonders ungeeignet sind und somit systematisch Schulversager jenseits der Norm produzieren.[21] Auch andere Didaktiker, wie Beutel und Thurn, kommen zu dem Schluss, dass Ziffernzeugnisse sich bei der Beurteilung zu wenig am Schüler orientieren.[22]

Spannungsfelder

Nachdem im vorangegangen Abschnitt über die herkömmliche Erhebung, Beurteilung und Dokumentation von Schulleistungen sowie deren möglicherweise besser geeigneten Formen in inklusiven Gruppen aufgeklärt wurde, sollen in diesem Abschnitt aufkommende Problemfelder beleuchtet werden.

Probleme in der Beurteilung von Schulleistungen ergeben sich vor allem dann, wenn das Gewicht der drei Bezugsnormen ungleich verteilt ist. Wenn, wie oben beschrieben, die individuelle Norm den Vorzug gegenüber den anderen beiden Normen erhält, dann stellt sich die Frage, inwiefern eine Vergleichbarkeit innerhalb der Lerngruppe gegeben ist. Doch ist eine Vergleichbarkeit überhaupt das Ziel? Zweitens bleibt unklar, wie die Gruppe dem Anspruch der Leistungsgesellschaft standhalten will, wenn curriculare Vorgaben nicht

[19] Vgl. Ebd., S.175.
[20] Vgl. Arnold, K.; Jürgens, E.: Schülerbeurteilung ohne Zensuren. München 2001, S.89.
[21] Vgl. Sörensen, B.: Integration von Kindern mit Behinderungen erfordert eine Öffnung des Unterrichts und der Schule. Basel 1997, S.86.
[22] Vgl. Beutel, S.-I.: Zeugnisse aus Kindersicht. München 2005.; Thurn S.: Lernen, Leistung, Zeugnisse: Eine Schule (fast) ohne Noten. Bald Heilbrunn 2011.

eingehalten werden. Die Lösung der Problematik liegt möglicherweise in der richtigen Balance der drei Bezugsnormen. Eine generelle Musterlösung scheint es nicht zu geben, sodass Augenmaß von Nöten ist.

Auch die Frage nach der Form der Dokumentation von Schulleistungen hat mit dem Textzeugnis noch keine rundum zufriedenstellende Antwort gefunden. Zwar orientiert es sich mehr am Kind, allerdings darf auf der anderen Seite die Selektions- und Allokationsfunktion der Schule nicht untergraben werden.[23] Daher ist eine flächendeckende Einführung eines Lernentwicklungsberichtes, wie Sörensen sie fordert, nur bedingt sinnvoll.[24] Aus diesem Grund wird kontrovers diskutiert, ab wann Ziffernzeugnisse zwingend notwendig sind. Eine starke Position in der Debatte spricht sich für die langsame Einführung der Ziffernzeugnisse ab dem achten Schuljahr aus. Hierbei sollen zum Beispiel zunächst lediglich Wahlpflichtfächer benotet werden, ehe die Anzahl bewerteter Fächer zunimmt. [25]

Fazit und Ausblick

Nach eingehender Betrachtung der, im Hauptteil, behandelten Themen lässt sich folgendes feststellen. Es wurden die klassischen Verfahren zur Leistungsbewertung, welche aus dem Selektionsgedanken heraus entstanden sind, und durch dessen Funktion instrumentalisiert werden, solchen Methoden gegenübergestellt, die sich mit den Grundgedanken der Inklusion vereinbaren lassen. Die Erstgenannten charakterisieren sich durch standardisierte Tests, Arbeiten und Settings, sowie einer Orientierung an normierten Leistungsprodukten. Die an zweiter Stelle Erwähnten durch eine starke Prozessorientierung und ein individuelles Lernverständnis aus. Während bei der klassischen Bewertung ein starres und konventionelles Bild von Leistung vorherrscht, existiert in inklusiven Konzepten mehrdimensionale Vorstellung von Leistung. Die auf Selektion beruhende Leistungsbewertung benötigt zur Überprüfung stets messbare Produkte, in einem Rahmen strikt vorgegebener Normen, da sie sich dauerhaft im Kontext globalen Wettbewerbs sieht und wahrnimmt, und die, aus ihm resultierende Konkurrenz gleichzeitig auch als Legitimation für ihre Herangehensweise verwendet; in letzter steht ein 'teaching to the test' auf dem Programm. Die individuelle Welterfahrung, ein Kerngedanke der inklusiven Konzepte, rückt zugunsten des Weltwettbewerbs, in den Hintergrund. Dies wirft überdies die Frage auf, welches Menschenbild sich die Gesellschaft in Zukunft wünscht respektive bilden möchte: den Querdenker, oder den Normenerfüller?! Selbst die Vorstellung ein striktes Festhalten an Normen und Standardisierung sorge für Chancengleichheit, stellt sich schlichtweg als Irrglaube dar. Dies spiegelt sich auch im folgenden Zitat des Erziehungswissenschaftlers Peter Fauser wieder: „[...] die Schule verspricht Gleichheit und verstärkt Ungleichheit, und

[23] Vgl. Schley, W.; Köbberling, A.: Integration in der Sekundarstufe. Hamburg 1994, S. 185.
[24] Vgl. Sörensen 1997, S.86.
[25] Vgl. Textor 2015, S.176.

beides unter Berufung auf das Leistungsprinzip – eine Verletzung der Gerechtigkeit und der Demokratie.“[26] Würde man dies schärfer formulieren, so könnte man beinahe auch von der Schaffung einer „ausleseorientierten Gerechtigkeit“ ausgehen.[27] Ebenso lassen sich auch die klassischen Ziffernzensuren kritisieren; sie besitzen „nur eine scheinbare Objektivität und sind keine Beschreibung von Tatsachen, sondern die Herstellung solcher.“[28]

Dem entgegen, möchte die Inklusion „darauf hinwirken, dass die Kinder auf gemeinsame Lernfortschritte und nicht auf die üblichen konkurrenzorientierten sozialen Vergleiche achten.“[29] Ein wichtiges Ziel der inklusiven Schulkonzepte ist es auch über ihre schulischen Laufbahnen hinaus, die Partizipation/Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben zu ermöglichen; und zwar fernab eines Gedankens an Hierarchisierung. Daher stellt es dem klassischen Konzept, mit seiner Selektionsfunktion, die Qualifikation entgegen, und zwar im folgenden Sinne: „Inklusion räumt in der gesellschaftlichen Sphäre der Bildung der Qualifikationsfunktion einen unbedingten Vorrang vor der Selektionsfunktion ein. Selektive gesellschaftliche Hierarchisierungen werden damit zwar nicht außer Kraft gesetzt, aber im Interesse der Förderung von Entwicklung und Lernen in der Sphäre der Bildung erheblich abgeschwächt.“[30]

Hierbei geht es den inklusiven Schulideen darum, die Schülerinnen und Schüler so gut wie möglich individuell zu fördern, und somit abschließend auch zu qualifizieren. Somit bildet sie im Kontinuum der pädagogischen Diagnostik den Gegenpol/“Prozessdiagnostik“ zur Selektion/“Statusdiagnostik“.[31]

Doch auch wenn die Idealvorstellung darin besteht, dass auf die schulische, die soziale, also gesamtgesellschaftliche Inklusion folgt, ist dies in der Realität längst nicht immer der Fall; denn auch wenn die Erstgenannte gelingt, ist dies kein Garant dafür, vor sozialen Exklusionsfaktoren immun beziehungsweise geschützt zu sein; die inklusive Schule kann in diesem Zusammenhang als eine Art 'Schutzraum' betrachtet werden, wenn andere Teile der Gesellschaft, die in der Schule gelebten Werte nicht (in Gänze) widerspiegeln. Häufig scheitern die 'Betroffenen' an der gesellschaftlichen Akzeptanz, eine praktisch künstlich erzeugte Barriere, und deren Vorurteilen. Hierzu zwei illustrierende Beispiele. So kommt es in einer Bewerbungssituation um denselben Platz vor, dass sich zwei Bewerber, mit dem gleichen Abschluss, die sie nur dem Merkmal '(kein) Migrationshintergrund' trotz des gleichen Abschlusses ungleich behandelt werden; und zwar zum Nachtteil für den Bewerber mit Migrationshintergrund. Weiterhin kommt es vor, dass Konzerne, die aufgrund ihrer

[26] Vgl. von der Groeben, A: Verschiedenheit nutzen. Berlin 2014, S. 23.
[27] Vgl. Kornmann, R: Widerstände gegenüber dem Gedanken schulischer Inklusion; in: Inklusion. Stuttgart 2016, S. 190.
[28] Vgl. Groeben 2014, S. 23.
[29] Vgl. Kornmann 2016, S. 192.
[30] Vgl. Prenzler, A: Inklusive Pädagogik und ihre Bedeutung für relationale Prozesse; in Inklusion. Stuttgart 2016, S. 37.
[31] Vgl. Groeben 2014 S. 20 f..

Mitarbeiterzahl, verpflichtet wären, Menschen mit einer 'Beeinträchtigung' einzustellen, sich durch (Straf-) Zahlung von dieser Pflicht freikaufen. Diese Disparität sorgt für Resignation. Denn trotz möglicher Chancengleichheit im Zugang zu Bildung können sozio-biologische (siehe Beispiele), sowie weitere Faktoren dafür sorgen, dass zum Beispiel der Zugang zum 1. Arbeitsmarkt erschwert oder verwehrt bleibt.

Abschließend lässt festhalten, dass der Konflikt zwischen Inklusion und Leistungsorientierung, ebenso das daraus resultierende Spannungsfeld, in dem sich die Schule befindet, sich nicht auflösen lässt, solange die Gesellschaft konsequent und gleichermaßen an beiden Prinzipien festhält; so ist es auch in der Zukunft entscheidend, alle gesellschaftlichen Bereiche, die sich im Spannungsfeld dieses Konflikts befinden, oder geraten werden, auf ihre Potenziale und Probleme hin zu untersuchen. So muss eine konstruktive Balance zwischen den beiden zu finden sein, die sich nicht zum Nachtteil der Inklusion verschieben sollte, da ansonsten die Frage nach dem Demokratisch sein der jeweiligen Gesellschaft zu bröckeln anfängt.

Literaturverzeichnis

Arnold, K.; Jürgens, E. (2001): Schülerbeurteilung ohne Zensuren. München: Luchterhand. Beutel, S.-I. (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationsstruktur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim und München: Juventa.

Emmerich, M. (2016): Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In: Moser, Vera; Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik 62. Beiheft, April 2016. Schulische Inklusion. Weinheim und Basel: Beltz Juventa S. 42 – 57

Gerspach, M. (2016): Von den inklusiven Prozessen zur Inklusion – was bleibt auf der Strecke?. In: Göppel, Rolf; Rauh, Bernhard (Hrsg.): Inklusion – Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer S. 197 -206

von der Groeben, A. (2014): Verschiedenheit nutzen – Umgang mit Leistung und Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Scriptor

Kock, R. (2015): Schule im Spannungsfeld zwischen Ausgrenzungsfunktion und Integrationsauftrag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Kornmann, R. (2016): Lassen sich Widerstände gegenüber dem Gedanken der schulischen Inklusion bildungsbiografisch verstehen? Eine Problemskizze. In: siehe Gerspach. S. 189 – 193

Prenzler, A. (2016): Inklusive Pädagogik und ihre Bedeutung für relationale Prozesse.In: siehe Gerspach. S. 30 – 45

Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz.

Schley W.; Köbberling, A. (1994): Integration in der Sekundarstufe. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft.

Sörensen, B. (1997): Integration von Kindern mit Behinderungen erfordert eine Öffnung des Unterrichts und der Schule. In: Göhlich, Michael (Hrsg.): offener Unterricht – Community Education

– Alternativpädagogik – Regiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinhelm und Basel: Beltz Verlag, S. 78-89.

Textor, A. (2015): Gemeinsam Lernen – Theoretische Grundlagen und didaktische Leitlinien für einen Inklusion unterstützenden Unterricht. In: Fischer, Christian (Hrsg.): (Keine) Angst vor Inklusion – Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münster und New York: Waxmann

Textor, A. (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Thurn, S. (2011): Lernen, Leistung, Zeugnisse: eine Schule (fast) ohne Noten. In: Thurn, S./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Laborschule – Schule und Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50-63.

Internetquellen

Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2015): Bildungsagenda 2030. Abgerufen unter: https://www.unesco.de/bildung/bildung-2030.html (Letzter Zugriff: 14.09.2017, 11:09 Uhr)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014): VNBehindertenrechtskonvention. Abgerufen unter: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/vn-behindertenrechtskonvention/80826 (Letzter Zugriff 14.09.2017, 12:05 Uhr)

Freie Universität Berlin (2007): Wie bewerte ich eine Leistung? Abgerufen unter: http://www.osa.fuberlin.de/lehramt/beispielaufgaben/beispielaufgabe_04/index.html (Letzter Zugriff 14.09, 2017, 11:20 Uhr)

V. Internationaler Vergleich

Inwiefern unterscheidet sich die Inklusion in Deutschland zu der im Ausland? - Eine Untersuchung der Bildungssysteme und der Ausbildung der Lehr- und Fachkräfte am Beispiel Deutschlands und Australiens - *Milena Luttmann und Fabienne Heskamp*

Einleitung

„Inklusive Bildung ist der Schlüssel dafür, dass Menschen mit Behinderungen wirksam an einer freien Gesellschaft teilhaben können. Sie ist der Raum, in dem alle Menschen ihre Fähigkeiten, ihr Selbstwertgefühl und das Bewusstsein ihrer eigenen Würde entwickeln können.“ (Valentin Aichele und Beate Rudolf)[1] Um Inklusion in der Gesellschaft erfolgreich umsetzen zu können bedarf es einer gelungenen Umsetzung in der Schule. Die Grundlage für die Umsetzung der inklusiven Ziele bildet dabei die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-Behindertenrechtskonvention).

Jene wurde am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen und ist am 3. Mai 2008 in Kraft getreten. In Deutschland wurde sie am 26.03.2009 ratifiziert.[2]

Das Übereinkommen konkretisiert die allgemein geltenden Menschenrechte für die Menschen mit Behinderungen. Es soll den Schutz sowie die Förderung der Menschenrechte und Grundfreiheiten für Menschen mit Behinderungen gewährleisten und die Achtung ihrer Würde fördern.[3]

Zudem geht es bei der Behindertenrechtskonvention darum, dass alle Menschen an allen Aktivitäten der Gesellschaft teilnehmen können. Dabei sollen die „Ausgegrenzten“ nicht nur als eigene Gruppe integriert werden, sondern jeder von ihnen individuell in die Gesellschaft mit einbezogen werden. Dabei sollen die Behinderungen und Bedürfnisse jener nicht als negativ beurteilt werden. Demnach sollen sie als der Normalität entsprechend gelten.

Einige in der Behindertenrechtskonvention aufgegriffene Themen sind unter anderem der Zugang zur Justiz (Artikel 13), die Bildung (Artikel 24), die Gesundheit (Artikel 25) und das Wahlrecht (Artikel 29).[4]

---

[1] Dr. Valentin Aichele, Prof. Dr. Beate Rudolf: Studie. Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand, Dr. Sven Mißling und Oliver Ückert, Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014, Vorwort S.6.

[2] Diplom-Volksw. Anja Lohmann, Fachbereich WD 6, Arbeit und Soziales, Titel: Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen.
Zugriff: 02.08.2017.

[3] Verena Bentele (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen), Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung - Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Zugriff: 02.08.2017.

[4] Vgl. UN-Behindertenrechtskonvention: Inklusion. Zugriff: 10.08.2017.

Wir haben uns die Frage gestellt, inwiefern sich die Inklusion in Deutschland zu der im Ausland unterscheidet und wollen dies am Beispiel Australiens untersuchen, da uns interessiert, inwiefern es Unterschiede in der Umsetzung von Inklusion gibt, trotz der Behindertenrechtskonvention als gemeinsame Grundlage. Wir haben uns für einen Vergleich zwischen Deutschland und Australien entschieden, weil wir davon ausgegangen sind, dass die Umsetzung der Inklusion auf zwei unterschiedlichen Kontinenten verschieden ist. Da Australien im Vergleich zu Deutschland schon viele Unterschiede im Bildungssystem aufweist, haben wir uns für den Vergleich zwischen Deutschland und Australien entschieden. In diesem Vergleich wollen wir uns mit dem Bildungssystem in Deutschland und Australien und mit der Ausbildung der Lehr- und Fachkräfte in beiden Ländern auseinandersetzen. Beide Länder haben die UN-Behindertenrechtskonvention unterschrieben, sodass jene als Grundlage der Inklusion gilt. Unterzeichnet wurde die Konvention von Deutschland am 30. März 2007, diese ist am 26. März 2009 in Kraft getreten.[5] Auch Australien unterzeichnete die Konvention am 30. März 2007. In Kraft getreten ist diese am 20. September 2009.[6]

Die Bildungssysteme und der Aspekt der Inklusion im Vergleich

Das Bildungssystem aus deutscher Perspektive

Im Normalfall besuchen die Kinder ab dem sechsten Lebensjahr die Grundschule. Diese umfasst einen Zeitraum von vier Jahren. Danach gehen die Kinder auf eine weiterführende Schule. In Deutschland lassen sich dabei drei Schulformen unterscheiden: Das Gymnasium, welches die Schüler je nach Bundesland acht oder neun Jahre besuchen und mit dem Abitur abschließen. Die Realschule, die laut der Kultusministerkonferenz dazu dient, „Schülerinnen und Schülern eine erweiterte allgemeine Bildung“ zu vermitteln und ihnen einen mittleren Schulabschluss zu ermöglichen und die Hauptschule, an der man nach der neunten Klasse einen Abschluss erlangen kann. Allerdings sind in mehreren Bundesländern die Haupt- und Realschulen zusammengeschlossen. Neben diesen Schulformen gibt es noch die Gesamtschule, die alle oben genannten Schulformen miteinander vereint.[7] Die Schulpflicht in Deutschland ist nach den einzelnen Landesverfassungen geregelt. Im Folgenden werden wir uns kurz auf die Schulpflichtregelung in Niedersachsen als Beispiel beziehen. Die Schulpflicht umfasst hier einen Zeitraum von zwölf Jahren. Diese unterteilt sich in den Besuch der Sekundarstufe I für neun Jahre (Grundschule und weiterführende Schule bis Klasse neun) und die Sekundarstufe II (allgemeinbildende oder berufsbildende Schule).[8] Das Schulsystem in Deutschland unterteilt sich in die oben aufgeführten Regelschulen und Sonder- bzw. Förderschulen. Dabei gibt es an zuletzt genannten Einrichtungen

[5] Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, Internationale Politik für Menschen mit Behinderungen. Zugriff: 02.08.2017.
[6] Vgl. Thomas Kaulisch, Australien – Am Anfang eines langen Weges. Zugriff: 03.08.2017.
[7] Vgl. Süddeutsche Zeitung, Schulformen in Deutschland. Zugriff: 03.08.2017.
[8] Vgl. Niedersächsische Landeschulbehörde, Dauer der Schulpflicht. Zugriff: 04.08.2017.

unterschiedliche Förderschwerpunkte, wie zum Beispiel die emotionale und soziale Entwicklung, und die geistige, körperliche und motorische Entwicklung und der Förderschwerpunkt Lernen.[9]

Durch die UN Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland seit 2009 dazu verpflichtet, Schüler mit und ohne Behinderungen gemeinsam zu unterrichten. Durch diese Verpflichtung ist der Inklusionsanteil in den Regelschulen leicht angestiegen. So besuchten im Schuljahr 2013/14 31,4 Prozent der Kinder mit Förderbedarf eine Regelschule. Allerdings geht der Schüleranteil an den Förderschulen gleichzeitig laut des Berichtes der Bertelsmann Stiftung von 2015 kaum zurück. Die Exklusionsquote lag im Schuljahr 2008/09 bei 4,9 Prozent und ist zum Schuljahr 2014/15 auf nur 4,7 Prozent zurückgegangen. Grund für die nur leicht gesunkene Quote an den Förderschulen ist, dass viele Eltern, trotz der Möglichkeit ihre Kinder an Regelschulen unterrichten zu lassen, eine Förderschule als angemessener ansehen.[10]

Die Regelschulen sind aufgrund der Ausbildung der Lehrkräfte nicht ausreichend auf die individuellen Förderschwerpunkte der Kinder spezialisiert, was unserer Meinung nach ein großes Problem darstellt. Auf die Ausbildung der Lehrkräfte werden wir im weiteren Verlauf dieser Arbeit eingehen. Die gelingende Inklusion scheint abhängig von der Bildungsstufe zu sein. Während es im Kindergarten kein Problem darstellt, dass die Kinder gemeinsam lernen und spielen und auch der Anteil der Inklusionskinder in der Grundschule steigt, wird es ab der weiterführenden Schule auf Grund der selektiven, trennenden Schulstrukturen problematischer. Während an Gymnasien und Realschulen die Anzahl der Kinder mit Förderbedarf gering ist, findet die Inklusion hauptsächlich an Haupt- und Gesamtschulen statt. In den Kindergärten beträgt der Inklusionsanteil 67 Prozent, in den Grundschulen sind es deutschlandweit 46,9 Prozent und in den weiterführenden Schulen ist der Anteil auf 29,9 Prozent gesunken (Stand: Schuljahr 2014/2015).[11] Dass Inklusion gelingen kann, zeigt eine Schule in Schleswig-Holstein, in der sehbehinderte Schüler in Regelklassen integriert sind. Ermöglicht wird dies durch das Landesförderzentrum Sehen, das den Schulen Lehrkräfte, die über besondere Kompetenzen im sozialpädagogischen Bereich verfügen, bereitstellt. Schleswig-Holstein gilt also als gutes Beispiel für die Inklusion mit dem Förderschwerpunkt Sehen. Schaut man allerdings beispielsweise auf Hamburg, stellt man fest, dass die sehbehinderten Schüler hier noch überwiegend an Förderschulen unterrichtet werden. Um den Inklusionsanteil weitgehend zu erhöhen, müssen die Förderschwerpunkte aus den

[9] Vgl. Harrington, Kastirke, Holtbring (Hrsg.) (2016): Inklusion in Deutschland und Australien. Wiesbaden, Springer VS. S. 17.
[10] Vgl. Prof. Dr. phil. Klaus Klemm (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Bertelsmann Stiftung, S. 6.
[11] Vgl. Ebd.

Förderschulen in die Regelschulen integriert werden und die sonderpädagogischen Fachkräfte nicht nur an Förderschulen gebunden werden.[12]

Das Bildungssystem aus der Perspektive Australiens

In Australien gibt es zwischen den verschiedenen Staaten kaum Unterschiede im Bildungssystem. Im Alter von fünf bis sechs Jahren besuchen die Kinder eine Art Vorschule. Nach dieser folgt die Zeit in der „Primary School", die mit der deutschen Grundschule vergleichbar ist. Allerdings umfasst sie in Australien einen Zeitraum von sechs oder sieben Jahren. Daraufhin besuchen die Schüler die „Secondary School" bis zum 10. Schuljahr. Im Anschluss daran besteht die Möglichkeit eine „Senior Secondary Highschool" zu besuchen.[13] Nach dem zehnten Schuljahr erlangt man ein „Year 10 Certificate", das den Schülern ermöglicht die Schule zu verlassen und andere Lernwege einzuschlagen, wie zum Beispiel eine Berufsausbildung. Mit dem erfolgreichen Verlassen der Highschool erwerben die Schüler das „Higher School Certificate", welches mit deutschem Abitur gleichzustellen ist.[14] Die Kinder sind zwischen dem sechsten und 16. Lebensjahr schulpflichtig, wobei die Schüler allerdings auch von zuhause aus unterrichtet werden können, was in Australien als „Homeschooling" bezeichnet wird.[15] In Australien wird anstatt von Kindern mit Behinderungen von „Children with special needs" (Kindern mit speziellen Bedürfnissen) gesprochen. Durch diese Formulierung werden aber sowohl die Kinder mit Behinderungen angesprochen, als auch jene, die weder eine körperliche noch eine geistige Behinderung haben. Dies sind zum Beispiel Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen.[16] Auch in Australien gibt es neben den Regelschulen Förderschulen. Allerdings werden diese nicht von vielen Kindern besucht, sondern nur von wenigen, die eine schwere multiple Behinderung haben. Die Eltern haben oft die Freiheit zu entscheiden, ob sie ihr Kind an einer Regelschule oder Förderschule anmelden.[17] „Das australische Bildungssystem betont somit auf der einen Seite konsequent den Inklusionsgedanken und auf der anderen Seite die Wahlfreiheit der Eltern. Dies ist eine Besonderheit des australischen Bildungssystems."[18]

[12] Vgl. Prof. Dr. phil. Klaus Klemm (2015), S. 8.
[13] Vgl. Auswärtiges Amt, Kultur- und Bildungspolitik, Schulen und Hochschulen. Zugriff: 06.08.2017.
[14] Vgl. Harrington, Kastirke, Holtbring (Hrsg.) (2016): Inklusion in Deutschland und Australien. Wiesbaden, Springer VS. S. 70.
[15] Vgl. Auswärtiges Amt, Kultur- und Bildungspolitik, Schulen und Hochschulen. Zugriff: 06.08.2017.
[16] Vgl. Harrington, Kastirke, Holtbring (Hrsg.) (2016), S. 17.
[17] Vgl. Sens, A. (2008). Inklusion im Elementarbereich und Konzepte der Ausbildung – Entwicklungen in Australien. In: Ytterhus, Borgun / Kreuzer, Max: „ Dabeisein ist nicht alles." Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten, München: Reinhardt, S. 285-286.
[18] Vgl. Ebd.

Die Ausbildung von Lehr- und Fachkräften

Die Ausbildung in Deutschland

Um in Deutschland den Beruf des Lehrers ausüben zu können, muss man zunächst ein Studium im Umfang von 10 Semestern absolvieren. Dieses unterteilt sich in den drei-jährigen Bachelor und den zwei-jährigen Master. Mit dem Master of Education darf man in den Vorbereitungsdienst eintreten. Dieser umfasst in Niedersachsen beispielsweise einen Zeitraum von 18 Monaten und endet mit einer Staatsprüfung.[19] Um den Studiengang Lehramt und die vorgegebenen Module thematisieren zu können, beziehen wir uns als Beispiel auf die Universität Osnabrück. Das Studium an der Universität Osnabrück enthält verschiedene Module die in den Bereich des Kerncurriculums Lehrerbildung fallen. Dies sind zum Beispiel Psychologie, Schultheorie, Didaktik und Erziehungswissenschaften. Die Module teilen sich meistens in eine Vorlesung und ein Seminar auf. Inklusionsseminare werden zwar angeboten, sind aber nicht verpflichtend. Dies lässt sich als möglicher Grund dafür nennen, dass viele Lehrkräfte überfordert sind, wenn sie ohne Vorkenntnisse mit der Thematik der Inklusion im Schulalltag konfrontiert werden.[20] In anderen Bundesländern gibt es mittlerweile Pflichtveranstaltungen zur Inklusion. Dazu zählen unter anderem Bayern, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern.[21] Unserer Meinung nach sollten Seminare zum Thema Inklusion in allen Bundesländern verpflichtend ins Studium aufgenommen werden, um alle zukünftigen Lehrer gleichermaßen auszubilden. Laut der Kultusministerkonferenz haben sich die Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer dahingehend verändert, als dass sie den Inklusionskindern hinsichtlich der Bildung und Erziehung besser gerecht werden sollten. Nach der Phase des Studiums in der Lehrerausbildung folgt das Referendariat, in dem neben fachlichen und didaktisch-methodischen auch pädagogische und psychologische Kompetenzen erworben werden sollen.[22]

Es gibt einige „Leitlinien einer Förderstrategie der Kultusministerkonferenz zur Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler“, in der zum Ziel gesetzt wird, im Unterricht individuell zu fördern und Bildungsstandards zu sichern. Diese Leitlinien sind nicht verbindlich, sie können aber angehenden und schon ihren Beruf ausübenden Lehrern zur Orientierung dienen. Dabei wird die individuelle Förderung als Grundstein für das Lernen und Lehren bezeichnet. An jedem Schüler soll sich individuell orientiert werden, um den Schülern somit optimale Lernprozesse zu ermöglichen und ihre Fähigkeiten zu erweitern. Die Persönlichkeitsentwicklung und die fachliche Förderung stehen dabei im Vordergrund. Damit

[19] Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Gute Lehrkräfte braucht das Land – Ein Studium mit Perspektiven.
[20] Vgl. Spiegel Online: Bernd Kramer (2015): Bundesländervergleich zur Inklusion – Lehramtsstudenten lernen zu wenig über Umgang mit Behinderten. Zugriff: 08.08.2017.
[21] Vgl. Ebd.
[22] Vgl. Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt – Gemeinsame Empfehlung. Zugriff: 09.08.2017.

dies gelingt, sollen die Eltern mit einbezogen werden, um die Kinder auch außerhalb der Schule angemessen fördern zu können. Außerdem gibt es viele Ansätze und Maßnahmen zur Förderung, die von der Kultusministerkonferenz in die folgenden Bereiche zusammengefasst wurden: „Individuelle Förderung verstärken", „Lernen neu gestalten: kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung, neue Formen des Kompetenzerwerbs", „Abschlüsse ermöglichen, Übergänge gestalten und Anschlüsse sichern", „Partner verbinden, Handeln abstimmen, Netzwerke und Kooperationen aufbauen" und „Qualitätssicherung und -entwicklung verstärken, Bildungsforschung intensivieren". Diese fünf Ansätze sollten berücksichtigt werden, um die leistungsschwächeren Schüler und somit auch Schüler mit Behinderungen angemessen zu fördern und ihre Entwicklung und Lernstrategien zu verbessern.[23] Die bereits im Beruf stehenden Lehrer müssen also ihre Kenntnisse und Fähigkeiten weiterbilden. An allgemeinbildenden Schulen wird der Unterricht auf der Grundlage von Kerncurricula erteilt. Die Lehrkräfte gestalten ihren Unterricht demnach anhand der Lehrpläne und ihren vorgegeben Themen.[24] Unserer Meinung nach bedeutet dies für die Lehrer wenig Spielraum, um die Kinder individuell zu fördern und somit die Inklusion gelingen zu lassen. Um den Schülern bei ihren Problemen Hilfe gewährleisten zu können, gibt es an vielen deutschen Schulen Schulsozialarbeiter. Die Aufgabe der Schulsozialarbeiter ist es, Ansprechpartner für die Schüler darzustellen und ihnen neue Lernwege und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.[25] Somit stellen sie für die Bedürfnisse, Unsicherheiten und Probleme der Schüler eine große Hilfe dar. Zudem gibt es heutzutage Inklusionshelfer, deren Aufgabe es ist, die Kinder während der Schulzeit zu begleiten. Auch sie unterstützen bei Problemen und gewähren Hilfeleistungen. Ein Inklusionshelfer ist im Gegensatz zu den Schulsozialarbeitern nur für jeweils einen Schüler mit Behinderung, welcher auf diese Hilfe angewiesen ist, zuständig. Die Inklusionshelfer ermöglichen es den Kindern eine Regelschule zu besuchen und die an die gesamte Klasse gerichteten Aufgaben des Lehrers zu verarbeiten und zu bewältigen.[26] Sie stellen also eine unterstützende Instanz für die Schule dar, die oft die Inklusion erst ermöglichen. Als Inklusionshelfer benötigt man bestimmte Kompetenzen, wie zum Beispiel Einfühlsamkeit und Geduld für neue Herausforderungen sowie das Wissen über unterschiedliche Behinderungen und den richtigen Umgang mit diesen. Die Qualifikationen, die in diesem Bereich benötigt werden, sind allerdings nicht festgelegt. Eine Ausbildung zum Inklusionshelfer gibt es nicht. Allerdings können Ausbildungsberufe, wie Erzieher oder Heilerziehungspfleger einen Grundstein für

[23] Vgl. Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (2010): Leitlinien einer Förderstrategie der Kultusministerkonferenz zur Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler, Strategien in den Ländern zur Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler. Zugriff: 23.08.17.
[24] Vgl. Niedersächsischer Bildungsserver (2017): Curriculare Vorgaben. Zugriff 09.08.2017.
[25] Vgl. Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulsozialarbeit. Zugriff: 09.08.2017.
[26] Vgl. Deutsches Rotes Kreuz: InklusionshelferIn / SchulbegleiterIn. Zugriff: 10.08.2017.

diesen Beruf legen. Daneben können Fortbildungen und Umschulungen besucht werden, die Kompetenzen im Hinblick auf Inklusion aufbauen oder erweitern.[27]

Die Ausbildung in Australien

Um die individuellen Bedürfnisse der Kinder einschätzen zu können, bedarf es auch in Australien gut ausgebildete Fachkräfte. Sie müssen sich zum Beispiel auch mit den Entwicklungsstadien der Kinder auskennen, damit sie ihre Inhalte optimal vermitteln können. Die Lehrkräfte im System der Grundschule sind, was ihre Unterrichtsplanung betrifft, relativ frei. Dies liegt daran, dass es keine verbindlichen Curricula gibt, sondern der individuelle kindliche Lernprozess im Vordergrund steht und der Unterricht sich daran orientiert. So gibt es den Kindern angepasste Förderprogramme, wie zum Beispiel das Sprachförderkonzept LOTE („Language other than English"). Das Konzept beinhaltet, dass Kinder, die eine andere Muttersprache als Englisch haben, in dieser unterrichtet werden. Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Kinder, deren Muttersprache Englisch ist, in diesen Unterrichtseinheiten eine neue Fremdsprache lernen und von den muttersprachlichen Sprechern profitieren, was sich somit vom Erlernen von Fremdsprachen in Deutschland unterscheidet.[28] In Australien werde also „der Fokus nicht auf die mangelnde Kenntnis der Landessprache gelegt, sondern darauf, Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource im Miteinander zu betrachten".[29] Die Entscheidungsfreiheit der Lehrer bezüglich der Planung des Unterrichts und der Umsetzung der Förderprogramme ist unserer Meinung nach vorteilhaft, da so auf alle Kinder und ihre Bedürfnisse eingegangen werden kann und dies gutes Lehren und Lernen ermöglicht. Das Lehren und Erziehen der Kinder setzt ein vierjähriges Studium mit Bachelorabschluss voraus. Die Absolventen können danach sowohl in Kindergärten als auch in Grundschulen ihren Beruf ausüben. Der Übergang der beiden Institutionen gestaltet sich fließend, da in den ersten Jahren der Grundschulzeit viele pädagogische Elemente berücksichtigt werden müssen und auch im Kindergarten didaktische Kenntnisse der Lehrer vorteilhaft sein können.[30] Ein beispielhafter Studiengang für die Ausbildung ist der Bachelor „Early childhood and primary", der unter anderem an der University of New England angeboten wird. Die Studierenden durchlaufen währenddessen 32 verschiedene verpflichtende Kurse wie zum Beispiel „Perspectives of Children and Childhood" (Perspektiven von Kindern und Kindheit), „Social Justice in Early Childhood Education" (Soziale Gerechtigkeit in der Bildung der frühen Kindheit) und „Educating Students in Inclusive Environments" (Ausbildung von Schülern in inklusiven Lernumgebungen). Die Kurse sind dabei teilweise nicht nur theoretisch ausgelegt, sondern

[27] Vgl. Svenja Heyer: Ausbildung zum Integrationshelfer. Zugriff: 10.08.2017.
[28] Vgl. Sens, A. (2008) S. 288.
[29] Harrington, Kastirke, Holtbring (Hrsg.) (2016), S. 18.
[30] Vgl. Sens, A. (2008) S. 290.

beinhalten auch Praxisphasen.[31] Besonders die zuletzt genannte Kurseinheit zeigt, dass die Thematisierung der Inklusion im Studium vorgeschrieben ist. Zudem sollen sie Kenntnisse in bestimmten Bereichen erwerben. Beispielhaft dafür sind: „Knowledge of a Discipline“ (fachliche Kenntnisse), „Problem Solving“ (Fähigkeit zum Problemlösen) und „Communiaction Skills“ (Kommunikationsfähigkeit).[32]

Um auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen und Hilfe gewährleisten zu können, gibt es für die Schulen die Möglichkeit Beratungslehrer in Anspruch zu nehmen. Diese müssen neben ihrem akademischen Abschluss eine zusätzliche Ausbildung absolvieren, um als Beratungslehrer tätig werden zu können. Zu ihren Aufgaben zählen die Beratung von Schülern, die Förderung des Wohlbefindens der Schüler und die Beurteilung jener in Bezug auf ihre sozialen Fähigkeiten und besonderen Bedürfnisse. Zudem sollen sie den Eltern außerschulische Einrichtungen zur Unterstützung im Umgang mit ihren Kindern vermitteln. Die Beratungslehrer arbeiten allerdings nicht nur an einer Schule, sondern sind meistens für sechs bis acht Schulen verantwortlich, da die Schulen meistens nicht über eigene Beratungslehrer verfügen und jene stark gefragt sind. Dies hat zur Folge, dass diese höchstens einmal pro Woche der Schule zur Verfügung stehen.[33] Außerdem gibt es auch in Australien Inklusionshelfer, die sogenannten „Inclusion assistants“, die allerdings oft für mehrere Kinder mit Förderbedarf in einer Klasse zuständig sind.[34] Die „Inclusion assistants“ haben bestimmte Verantwortungen, wie mit den Kindern und ihren Eltern eine starke Beziehung aufzubauen, ein bildungsbezogenes Programm für die Kinder zu erstellen, ihre Fähigkeiten zu fördern und eine sichere Umgebung zu schaffen. Oft wird ein Zertifikat über eine sonderpädagogische Ausbildung oder Weiterbildung benötigt, um diesen Beruf ausführen zu dürfen, wie zum Beispiel das „Certificate III“ oder das „Diploma Early Childhood Qualification (ACECQA)“.[35]

Fazit

Die Bildungssysteme im Vergleich

Um die Bildungssysteme in Deutschland und Australien zu vergleichen, lässt sich sagen, dass die Grundschulzeit in Australien mit einer Dauer von sieben Jahren länger dauert, als die deutsche Grundschulzeit mit einer Dauer von vier Jahren. Ein bedeutender Unterschied zwischen den Ländern ist allerdings, dass es in Australien keine trennenden Schulformen gibt, wie in Deutschland die Unterteilung in Gymnasium, Realschule und Hauptschule, welche je nach Schulform vier bis acht Jahre dauern. In Australien besuchen die Schüler nach der „Primary School“ (Grundschule) die „Secondary School“ bis zum 10. Schuljahr.

[31] Vgl. University of New England, Programm of Study, Zugriff: 09.08.2017.
[32] Vgl. University of New England, Graduate Attributes, Zugriff: 09.08.2017.
[33] Harrington, Kastirke, Holtbring (Hrsg.) (2016), S. 69.
[34] Vgl. Ebd.
[35] Vgl. Lake Munmorah, Assistant and Inclusion Support Educators, Zugriff: 10.08.2017.

Danach haben sie die Wahl, ob sie die „Senior Secondary Highschool“ besuchen, mit der Möglichkeit das „Higher School Certificate“, welches mit dem Abitur vergleichbar ist, zu erlangen. In Australien durchlaufen die Schüler also bis zum Abschluss der „Secondary School“ alle die gleiche Schullaufbahn. In Deutschland werden die Schüler schon nach dem Abschluss der Grundschule, das bedeutet nach dem vierten Schuljahr, nach ihren Leistungen beurteilt und auf die verschiedenen Schulformen verteilt. Allerdings gibt es in Deutschland auch die Möglichkeit, beispielsweise nach der Realschule, durch den Besuch einer weiteren Schule, das Abitur zu erlangen.
Außerdem herrscht in Deutschland die Schulpflicht, die an die Schule als Ort gebunden ist, während die Unterrichtspflicht in Australien nicht an einen Ort gebunden ist und somit die Schüler auch von zuhause aus unterrichtet werden können.
In beiden Ländern gibt es Förderschulen. In Deutschland werden diese noch von vielen Kindern besucht. Nicht nur von Kindern mit Behinderungen, sondern auch von Kindern, die zum Beispiel Konzentrationsprobleme oder eine Lese-Rechtschreib-Schwäche haben. In Australien werden diese allerdings nur von wenigen Schülern mit einer schweren Behinderung besucht.

Die Ausbildung von Lehr- und Fachkräften im Vergleich

Auch in der Ausbildung von Lehr- und Fachkräften gibt es Unterschiede zwischen Deutschland und Australien.
In Deutschland muss ein drei-jähriges Bachelorstudium mit anschließendem zwei-jährigen Masterstudium absolviert werden. Dann folgt das Referendariat, welches meistens eineinhalb bis zwei Jahre dauert. Danach ist die vollständige Lehrerausbildung abgeschlossen. In Australien wird zum Ausüben des Lehrerberufs lediglich ein vier-jähriges Bachelorstudium vorausgesetzt. Die Thematik der Inklusion ist in Australien ein fester Bestandteil des Studiums, in Deutschland hingegen sind Seminare zu diesem Thema nur in einigen Bundesländern verpflichtend.
Sowohl in Deutschland als auch in Australien gibt es Ansprechpartner für Schüler mit speziellen Bedürfnissen, wie zum Beispiel Schulsozialarbeiter oder Beratungslehrer, die für alle Schüler zuständig sind und ihnen mit ihren Problemen, Unsicherheiten oder Bedürfnissen helfen.
Außerdem gibt es in beiden Ländern eine Art Inklusionshelfer. In Australien sind sie, anders als in Deutschland, für mehrere Schüler in einer Klasse zuständig. Weder in Deutschland noch in Australien gibt es eine spezifische Ausbildung zum Inklusionshelfer. Um den Beruf ausüben zu können, werden oft bestimmte Zertifikate benötigt, die in Fortbildungen oder Umschulungen erworben werden können. Da man sich mit unterschiedlichen Behinderungen und den passenden Umgang mit diesen auskennen muss und einige pädagogische

Kompetenzen besitzen sollte, sind Ausbildungen in solchen Bereichen eine gute Voraussetzung für den Beruf.

Insgesamt lassen sich nur einige wenige Unterschiede in der gesellschaftlichen und schulischen Umsetzung von Inklusion in Deutschland und Australien feststellen. Die Bildungssysteme und die Ausbildung von Lehr- und Fachkräften weisen zwar viele Unterschiede auf, jedoch haben diese wenige Auswirkungen auf die Inklusion.
Die UN-Behindertenrechtskonvention ist der gemeinsame Ausgangspunkt der Inklusion in vielen Ländern. Die Kultusministerkonferenz bietet beispielsweise schon viele Ansätze für eine gelingende Inklusion. Diese Ansätze und die generelle Auseinandersetzung mit dem Thema sollten unserer Meinung nach im Studiengang Lehramt an allen Universitäten verankert werden, um die angehenden Lehrer auf die spätere Konfrontation mit Inklusion vorzubereiten. Australien geht mit der Bezeichnung „children with special needs“ als gutes Beispiel voran, da die Kinder dadurch nicht direkt von der Gesellschaft abgegrenzt werden. Somit werden auch die Förderschulen in Australien nur noch von wenigen Kindern besucht. Die Inklusionshelfer sind in Australien im Gegensatz zu denen in Deutschland schon grundsätzlich für mehrere Kinder in einer Klasse verantwortlich, was zeigt, dass die Inklusion nicht mehr eine Ausnahme sein sollte und dort von mehreren Inklusionsschülern in einer Klasse ausgegangen wird.
Die Umsetzung der Inklusion in Australien gelingt also momentan ein wenig besser als die in Deutschland, jedoch stieg die Inklusionsquote in den letzten Jahren auch in Deutschland weiter an, was sich in Zukunft wahrscheinlich fortsetzen wird.

Literaturverzeichnis

Auswärtiges Amt, Kultur- und Bildungspolitik, Schulen und Hochschulen. Online unter: http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Australien/Kultur-UndBildungspolitik_node.html, Zugriff: 06.08.2017

Auswärtiges Amt, Kultur- und Bildungspolitik, Schulen und Hochschulen. Online unter: http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Australien/Kultur-UndBildungspolitik_node.html,Zugriff: 06.08.2017

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, Internationale Politik für Menschen mit Behinderungen. Online unter: http://www.behindertenbeauftragte.de/DE/Themen/Internationales/VN/VN_node.html, Zugriff: 02.08.2017

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulsozialarbeit. Online unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Praevention/Schulsozialarbeit/,Zugriff: 09.08.2017

Deutsches Rotes Kreuz: InklusionshelferIn / SchulbegleiterIn. Online unter: http://drknoh3.drkcms.de/schulbegleitung/schulbegleiterin-inklusionshelferin.html,

Zugriff: 10.08.2017

Diplom-Volksw. Anja Lohmann, Fachbereich WD 6, Arbeit und Soziales, Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Online unter: https://www.bundestag.de/blob/190730/9ff01ab3fd04eb9297d4480b9b686869/behindertenrechtskonvention-data.pdf, Zugriff: 02.08.2017

Dr. Valentin Aichele, Prof. Dr. Beate Rudolf: Studie. Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand, Dr. Sven Mißling und Oliver Ückert, Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014, Vorwort S.6.

Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (2010): Leitlinien einer Förderstrategie der Kultusministerkonferenz zur Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler, Strategien in den Ländern zur Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf, Zugriff: 23.08.17

Harrington, Kastirke, Holtbring (Hrsg.) (2016): Inklusion in Deutschland und Australien. Wiesbaden, Springer VS. S. 17, S.18, S.69, S.70

Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt – Gemeinsame Empfehlung. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12 Schule-der-Vielfalt.pdf, Zugriff: 09.08.2017

Lake Munmorah, Assistant and Inclusion Support Educators.

Online unter: http://jobview.careerone.com.au/Assistant-and-Inclusion-Supoprt-Educators-Certificate-III-Lake-Munmorah-186995143.aspx, Zugriff: 10.08.2017.

Niedersächsischer Bildungsserver (2017): Curriculare Vorgaben. Online unter: http://www.nibis.de/nibis.php?menid=203, Zugriff 09.08.2017

Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Gute Lehrkräfte braucht das Land – Ein Studium mit Perspektiven.

Niedersächsische Landeschulbehörde, Dauer der Schulpflicht. Online unter: https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/schueler/schulbesuch/schulpflicht, Zugriff: 04.08.2017.

Prof. Dr. phil. Klaus Klemm (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Bertelsmann Stiftung, S. 6, S.8

Sens, A. (2008). Inklusion im Elementarbereich und Konzepte der Ausbildung – Entwicklungen in Australien. In: Ytterhus, Borgun / Kreuzer, Max: „ Dabeisein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten, München: Reinhardt, S. 285-286, S.288, S.290

Spiegel Online: Bernd Kramer (2015): Bundesländervergleich zur Inklusion – Lehramtsstudenten lernen zu wenig über Umgang mit Behinderten. Online unter: http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/inklusion-kommt-in-lehrerausbildung-zu-wenig-vor-a-1027715.html, Zugriff: 08.08.2017

Süddeutsche Zeitung, Schulformen in Deutschland. Online unter: http://www.sueddeutsche.de/bildung/schulformen-in-deutschland-wo-ihr-kind-am-besten-lernt-1.1482236-2, Zugriff: 03.08.2017.

Svenja Heyer: Ausbildung zum Integrationshelfer. Online unter: https://www.ausbildung.de/berufe/integrationshelfer/, Zugriff: 10.08.2017.

Thomas Kaulisch, Australien – Am Anfang eines langen Weges. Online unter: http://www.kas.de/upload/dokumente/verlagspublikationen/Inklusion/Inklusion_australien.pdf, Zugriff: 03.08.2017

UN-Behindertenrechtskonvention: Inklusion. Online unter: https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/, Zugriff: 10.08.2017

University of New England, Programm of Study. Online unter: https://my.une.edu.au/courses/2017/courses/BEDECP/program-of-study.html, Zugriff: 09.08.2017

University of New England, Graduate Attributes. Online unter: https://my.une.edu.au/courses/2017/courses/BEDECP, Zugriff: 09.08.201

Verena Bentele (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen), Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung - Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Online unter:

http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2, Zugriff: 02.08.2017

VI. Demokratiepädagogische Konzepte

Klassenrat in der Grundschule - Inwieweit werden die Ziele des Klassenrats bereits in der Grundschule erreicht? *Maren Neidel und Philip Wilsmann*

Abstract

Im September 2017 führten wir an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen eine standardisierte Befragung zum Thema „Klassenrat in der Grundschule“ durch. Ziel war es, die Umsetzbarkeit des Klassenrats mit jüngeren Schülern zu überprüfen. Hierzu wurden aus diverser Literatur Ziele des Klassenrats herausgearbeitet und schließlich anhand der Ergebnisse des standardisierten Fragebogens überprüft, ob diese Intentionen bereits in den ersten Schuljahren bei den Schülerinnen und Schülern ankommen.

Nach unserer Auswertung ließ sich feststellen, dass der Klassenrat für über 80% der Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Ritual darstellt. Es ist von der dritten zur vierten Jahrgangsstufe eine Entwicklung festzustellen, die verdeutlicht, dass der Klassenrat eine steigende Akzeptanz erfährt und sich die Schüler im Klassenrat zum Großteil wohlfühlen.

Die Ziele, für deren Überprüfung wir uns entschieden haben, waren aktives Zuhören, Mut zur Meinungsäußerung und Förderung eines besseren Klassenklimas. Diese wurden an der untersuchten Grundschule größtenteils erreicht. Es stellte sich jedoch heraus, dass einige Schülerinnen und Schüler eigenen Angaben zufolge Schwierigkeiten haben, ihre Meinung zu äußern und ihren Klassenkameraden von ihren Problemen zu berichten.

Hintergrund des Klassenrats

„*Der Klassenrat ist ein demokratisches Führungsinstrument im Rahmen des Gruppenlebens einer Schulklasse*“[1] – so definieren Hierdeis und Greßirer (2005) den Klassenrat in ihrem Werk.

Doch was genau ist der Klassenrat eigentlich und woher stammt die Idee? Als Erfinder des Klassenrats gilt der französische Landschullehrer und Reformpädagoge Célestin Freinet, welcher von 1896 bis 1966 lebte. Er entwickelte den Klassenrat aufgrund eigener Erfahrungen im öffentlichen französischen Schulwesen[2], welche er in seiner Zeit als Landschullehrer machte. Der Klassenrat, auch Klassenversammlung genannt, diente ihm als ein Mittel zum Erreichen seines Ziels: Größtmögliche Entfaltung der Persönlichkeit eines Kindes in einer vernünftigen Gesellschaft.[3] Laut Freinet werde dieses Kind seine Aufgaben

[1] Vgl. Hierdies und Greßirer 2005, S. 16.
[2] Vgl. ebd.
[3] Vgl. ebd.

erfüllen und somit ein würdiger Mensch, der zur Verwirklichung einer ausgeglichenen Gesellschaft beiträgt.[4]

Auch in der heutigen Zeit spielt der Klassenrat eine wichtige Rolle. Birte Friedrichs spricht vom Klassenrat als ein pädagogisches Ritual.[5] Eine weitere moderne Interpretation des Klassenrats von Zimmermann und Post-Lange aus dem Jahre 1998 sagt über die Intention des Klassenrats, dass dieser die Fragen behandle, wie man Schülerinnen und Schüler zu einem ehrlichen und mitmenschlichem Verhalten ohne ständige Moralbelehrungen führen und gleichzeitig ihnen erste Erfahrungen mit der Demokratie ermöglichen könne.[6]

Dietlinde Baillet, eine Freinetpädagogin, spricht davon, dass der Klassenrat ein Ort zur Organisation der Arbeit sei. Es werden Vorschläge zur Arbeit unterbreitet, Kritik und Zustimmung geäußert und Lösungen von Problemen diskutiert.[7]

Neben den traditionellen Ansätzen des Klassenrats gibt es außerdem moderne pädagogische, soziologische und psychologische Erkenntnisse, die den klassischen Ansatz begründen.[8]

Akteure im Klassenrat

Nach Edelstein (2009) gibt es verschiedene Akteure im Klassenrat. Alle Posten werden von den Schülerinnen und Schülern besetzt. Eine zentrale Rolle übernimmt die Leitung des Klassenrats. Hier gibt es einen Vorsitzenden, der die Klassenratssitzung leitet. Ihm wird eine Assistentin oder ein Assistent an die Seite gestellt, zu dessen Aufgaben unter anderem das Verlesen des Protokolls, das Führen der Redeliste und in manchen Fällen auch das Aufrufen der Schülerinnen und Schüler zählen. Dies führt dazu, dass sich der Vorsitzende auf den Gesprächsverlauf konzentrieren kann. Eine weitere Rolle in der Leitung des Klassenrats ist die Zeitwächterin bzw. der Zeitwächter. Die Aufgabe dieser Person ist es, die vorhandene Zeit im Auge zu haben und für den sorgsamen Umgang mit eben dieser zu sorgen. Eine klar vorgegebene Struktur hilft und unterstützt das Leitungsteam bei der Herausforderung, den Klassenrat zu leiten.

Ziele des Klassenrats

Die Ziele des Klassenrats sind vielfältig. Durch den Klassenrat werden viele Kompetenzen geschult, wie beispielsweise das demokratische Handeln. Die Schülerpartizipation wird stark betont, durch den Klassenrat entsteht eine demokratische Struktur. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler üben das Äußern ihrer Gefühle und ihres Standpunkts, die kommunikativen Kompetenzen sollen gefordert und geschult werden. Der Klassenrat hat

[4] Vgl. ebd.
[5] Vgl. Friedrichs 2004, S. 6.
[6] Vgl. Hierdies und Greßirer 2005, S. 16.
[7] Vgl. ebd.
[8] Vgl. Hierdies und Greßirer 2005, S. 16.

außerdem zum Ziel, dass andere Meinungen und andere Menschen durch gemeinsame Regeln der Klasse akzeptiert und respektiert werden. Bei schwierigen Fragen sind Kompromisse zu schließen. Diese Gemeinschaftsbeschlüsse werden von der Gemeinschaft getragen, eine weitere wichtige, dazugewonnene Kompetenz für die Kinder. Jedes von ihnen hat eine gewisse Rolle in der Gruppe, jedes Kind soll Verantwortung in der Gemeinschaft tragen.[9]

Schumacher (2015) formulierte die Ziele des Klassenrats und fasste sie zusammen. Laut ihr gehören unter anderem Kommunikationsfähigkeiten, das präzise Formulieren von Meinungen und Anliegen sowie soziale Kompetenzen (wie Selbst- und Fremdwahrnehmung, aktives Zuhören) und das Erkennen und Lösen von Konflikten dazu.[10]

Zielsetzung und Forschungsfrage

Ausgehend von den von Friedrichs (2009) und Schumacher (2015) formulierten Zielen und Gründen für den Klassenrat haben wir uns in unserer Forschungsarbeit auf drei der von ihnen angeführten Ziele konzentriert: Die Förderung eines angenehmen Klassenklimas, Mut zu Meinungsäußerung und das Erlernen aktiven Zuhörens. Wir haben uns für diese Auswahl entschieden, da sie alle einen wichtigen Grundbaustein für weitere Intentionen des Klassenrats legen und in unseren Augen eine wichtige Voraussetzung für demokratisches Handeln sind. Mit unserer Forschungsarbeit möchten wir herausfinden, inwieweit diese drei Ziele bereits von den Schülerinnen und Schülern in dritten und vierten Klassen erreicht werden. Um beantworten zu können, ob das Konzept des Klassenrats bereits in der Grundschule aufgeht, berufen wir uns auf die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler.

Unsere Fragestellung, die wir in dieser Arbeit behandeln, lautet dementsprechend:

"Inwieweit geht das Konzept des Klassenrats bereits in der Grundschule auf bzw. werden die Ziele/Intentionen schon erreicht?"

Relevant ist diese Frage vor allem, um zu überprüfen, ob die Intentionen des Klassenrats und die theoretischen Annahmen, die hinter ihnen stehen, die richtigen Ansätze verfolgen. Nehmen Grundschüler die geplanten Abläufe einer Klassenratsstunde auf, setzen die Regeln um und lernen letztere auch zu schätzen? Diese Forschungsarbeit soll in gewisser Weise als Überprüfung dienen und klären, welche Rolle der Klassenrat im Schulalltag für die Schülerinnen und Schüler spielt.

[9] Vgl. Boer 2006, S. 20.
[10] Vgl. Schumacher 2015, S.60.

Vorgehensweise

Um unsere vorangestellte Fragestellung beantworten zu können, führten wir an einer dreizügigen Grundschule in Nordrhein-Westfalen im Kreis Herford eine Befragung von Dritt- und Viertklässlern durch. Es handelt sich dabei um eine offene Ganztagsschule, an der seit drei Jahren der Klassenrat praktiziert wird. Ziel der Schule ist es, in naher Zukunft ein Schülerparlament ins Leben zu rufen, um die Kinder noch stärker in Entscheidungsprozesse einzubinden.

Des Weiteren wird an der Schule auf verschiedenen Ebenen Demokratie vermittelt, beispielsweise wurden Schulhofregeln eingeführt, welche zuvor mithilfe einer Kinderkonferenz entwickelt worden sind.

An dieser Grundschule werden die Kinder ab der zweiten Klasse mit dem Konzept des Klassenrats in Berührung gebracht. Während der ersten Zeit nimmt die Lehrkraft noch eine größere Handlungsrolle ein und greift bei Schwierigkeiten in die Sitzungen ein, um einen regelkonformen Sitzungsablauf beizubehalten und das Erlernen des beabsichtigten Ablaufs sicherzustellen. Später hält sie sich mehr und mehr zurück und übergibt den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung, wie es den Klassenratskonzepten von Friedrichs und Freinet entspricht.

Ab der dritten Klassenstufe arbeiten die Kinder dann größtenteils selbstständig und halten den Klassenrat in der Regel, anders als in Friedrichs‘ Konzept empfohlen, einmal im Monat ab, bei Bedarf aber auch öfter. Da diese Sitzungen immer von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer begleitet werden und sich die Stundenpläne der einzelnen Klassen unterscheiden, findet der Klassenrat im Vergleich der untersuchten Klassen in unterschiedlichen Unterrichtsstunden an unterschiedlichen Wochentagen statt.

Wir haben uns für eine Befragung der dritten und vierten Klassen und gegen eine Einbeziehung der zweiten Klassen dieser Schule entschieden, da letztere zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht die Möglichkeit hatten, sich über einen längeren Zeitraum mit den Regeln und Abläufen im Klassenrat vertraut zu machen. Stattdessen sollten die subjektiven Eindrücke und Erlebnisse der Dritt- und Viertklässler im Klassenrat durch einen Ankreuzfragebogen ermittelt werden. Insgesamt wurden 85 Fragebögen ausgewertet.

Dabei haben wir uns für einen standardisierten Fragebogen als Methode entschieden. Der Vorteil gegenüber eines Schülerinterviews lag für uns darin, dass die Schülerinnen und Schüler den Fragebogen für sich separat ausfüllen konnten, ohne direkt mit den Fragen konfrontiert zu werden oder im Plenum Stellung beziehen zu müssen. Somit ist es für die Schülerinnen und Schüler einfacher, eine ehrliche Rückmeldung zu geben. Durch die standardisierten Fragebögen war es außerdem möglich, eine große Datenmenge zu generieren.

Beim Entwerfen des Fragebogens galt es zu berücksichtigen, dass die zu befragenden

Personen einer sehr jungen Altersgruppe entstammen. Es ist davon auszugehen, dass viele von ihnen ihrem Alter entsprechend lesen und schreiben und die im Fragebogen verwendeten Begriffe dementsprechend angepasst werden müssen. Außerdem ist es für jüngere Kinder schwierig, die Konzentrationsspanne über einen längeren Zeitraum hoch zu halten. Folglich musste der Fragebogen kurz, einfach und sehr präzise formuliert sein. Somit haben wir uns auf 15 Fragen beschränkt, zum besseren Verständnis der Schüler eine Daumenskala als Bewertungsmöglichkeit der Aussagen verwendet und letztere so knapp wie möglich formuliert.

Der Fragebogen enthält eine dreigliedrige Skala, bei dem es einen „Daumen hoch“, einen seitlich ausgerichteten Daumen und einen „Daumen runter“ gibt. Der „Daumen hoch“ ist dabei die positive, der seitliche Daumen die unentschlossene und der „Daumen runter“ die negative Antwortmöglichkeit. Wir haben uns für diese Form der Skala entschieden, um eine adressatengerechte Skala zu nutzen.

Für die Anfertigung des Fragebogens und auch die anschließende Auswertung der erhobenen Daten haben wir das Programm "grafstat" verwendet. Auch die in diesem Beitrag dargestellten Graphiken wurden damit erstellt. In der Woche vom 18. zum 22. September 2017 wurden die Fragebögen in den Klassen verteilt und die Daten erhoben.

Präsentation der Ergebnisse

Für unseren Bericht haben wir uns die aussagekräftigsten Aussagen der Befragung herausgesucht. Bei den Antworten haben wir jeweils beide Jahrgangsstufen, die beiden Geschlechter und den Gesamtdurchschnitt begutachtet, um möglichst viele Auffälligkeiten dokumentieren zu können.

Die Aussage „Der Klassenrat ist mir wichtig“ wurde von 81% der befragten Schülerinnen und Schülern positiv bewertet. Hier gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den dritten und vierten Klassen.

Bei der nächsten Aussage „Ich fühle mich im Klassenrat wohl“, ist anzumerken, dass, während beide Geschlechter die Frage überwiegend positiv bewerten, es bei den Mädchen deutlich mehr mittlere Bewertungen als bei den Jungen gibt (vgl. Abb. 1). Hier gibt es auch im Vergleich der beiden Klassenstufen eine interessante Beobachtung: Während bei den dritten Klassen nur 61,5% der Kinder diese Frage positiv beantworten, sind es bei den vierten

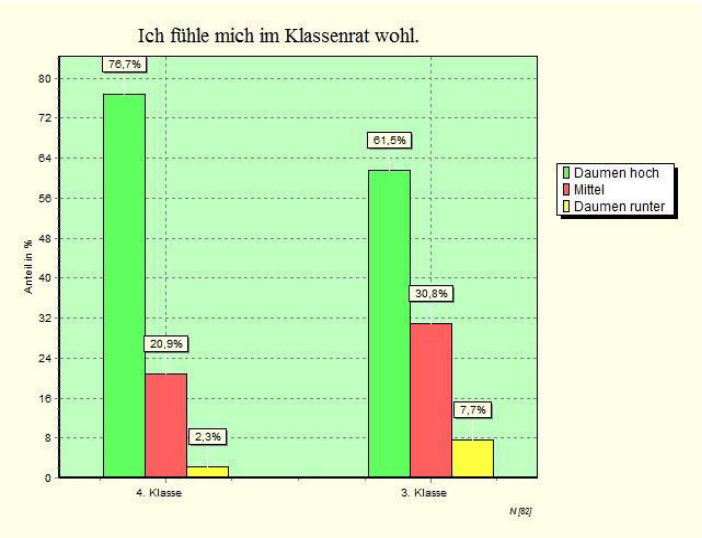


Abbildung 1: Das Wohlempfinden nach Klassenstufe

Klassen 76,7%. Dieser Trend zieht sich durch die beiden anderen Antwortmöglichkeiten, so sind bei den vierten Klassen nur 20,9% bei der mittleren Bewertung, bei den Drittklässlern sind es 9,9% mehr. Bei den Viertklässlern antworten nur 2,3% mit einer negativen Bewertung, bei den dritten Klassen sind es mit 7,7% mehr als dreimal so viele.

Bei beiden Geschlechtern wird die Aussage „Ich habe im Klassenrat schon einmal von einem Problem erzählt“ überwiegend positiv bewertet. Beide Geschlechter weichen bei allen drei Antwortmöglichkeiten nur gering voneinander ab.

Verhältnismäßig große mittlere Bewertungen gab es bei der Aussage „Ich bin leise, wenn eine andere Person redet“ mit 33,3% der befragten Schülerinnen und Schülern (vgl. Abb. 2).

Auch bei der Aussage „Ich glaube, dass sich bei uns im Klassenrat jedes Kind traut, ein Problem anzusprechen“ gibt es mit 41,7% viele mittlere Bewertungen. Die negative Bewertung haben mit 7,1% auch verhältnismäßig viele Kinder gewählt.

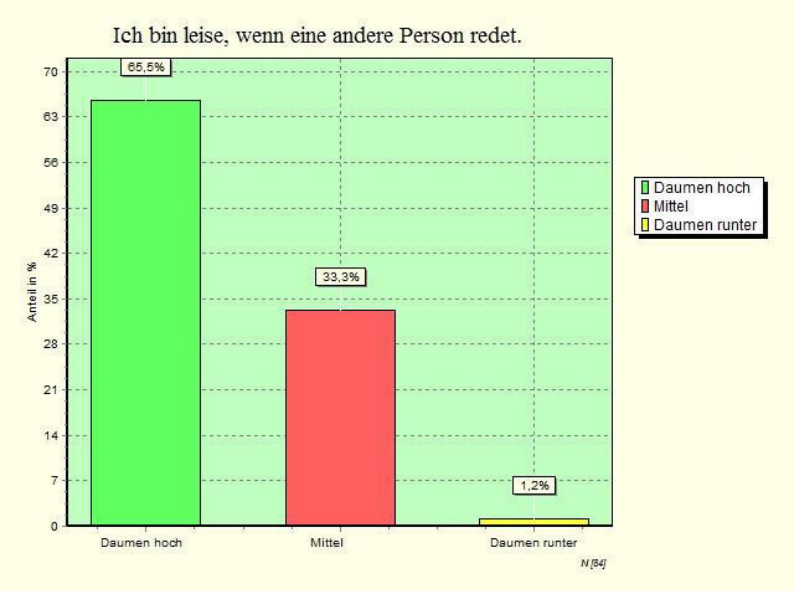


Abbildung 2: Selbsteinschätzung: Bin ich ruhig, wenn ein anderes Kind redet?

Interessant ist auch die Analyse der nächsten Aussage, „Ich bin leise, wenn eine andere Person redet“. Bei den Drittklässlern antworten 76,9% positiv und nur 23,1% wählten die mittlere Antwort. Die Viertklässler hingegen scheinen mehr Probleme mit dem Zuhören zu haben. Es antworten nur 55,6% positiv, 42,2% hingegen haben Zweifel und antworten mit der mittleren Bewertung. 2,2% wählen gar die negative Antwortmöglichkeit.

63,5% der befragten Schüler geben an, dass ihnen der Klassenrat Spaß macht. Dabei gibt es weder große Unterschiede zwischen den Klassenstufen noch zwischen Jungen und Mädchen. Anzumerken ist hier jedoch, dass die schlechteste Bewertung ("Daumen runter"), in der Klassenstufe 3 noch dreimal, in der 4. Klasse dann aber gar nicht mehr ausgewählt wird.

Dies lässt sich auch anhand der Ergebnisse bezüglich der Aussage "Im Klassenrat lachen wir uns nicht gegenseitig aus" deuten: An die 80% (wobei sich wieder keine großen Differenzen zwischen Geschlecht oder Klassenstufe finden lassen) geben an, dass sie dieser Aussage zustimmen würden.

Zwei Drittel der Befragten trauen sich, im Klassenrat ihre Meinung offen zu vertreten, 6,2%

geben an, dies nicht zu tun. 27,2% der Grundschüler wählten den Mittelwert. Dabei treten keine nennenswerten Differenzen zwischen den Angaben der dritten und vierten Klassen auf. Erwähnenswert ist jedoch, dass deutlich weniger Mädchen (61,5%) als Jungen (71,4%) der Aussage voll zustimmen.
Ein eindeutiges Ergebnis liefert die Aussage "Ich finde es gut, dass alle Kinder mitbestimmen dürfen": Hier stimmen 89% der Kinder voll zu, 11% wählen den mittleren Zustimmungsgrad.
Die letzte Frage ist hierbei eine offene Frage, bei der nach möglichen Wünschen und Veränderungsvorstellungen gefragt wurde.

Interpretation der Ergebnisse

Die zu 81% positive Bewertung der Frage „Der Klassenrat ist mir wichtig“ verdeutlicht, welchen Stellenwert der Klassenrat in der Grundschule bereits besitzt.
Auch lässt sich sagen, dass zwei Drittel der befragten Grundschüler ein positives Gefühl mit dem Klassenrat verbinden, da sie laut eigenen Angaben Spaß in den Klassenratssitzungen haben. Hier gibt es auch keine großen Auffälligkeiten im Vergleich von Klassenstufen oder zwischen Jungen und Mädchen.
Bei der Aussage, die sich auf das Wohlfühlen im Klassenrat bezieht, lässt sich erkennen, dass die Jungen sich prozentual wohler fühlen als die Mädchen. Hier lässt sich eine Korrelation zum Ergebnis der Frage „Ich traue mich, im Klassenrat meine Meinung zu sagen“ feststellen. Wenn sich ein Schüler im Klassenrat wohlfühlt, traut er sich zu 76,4% auch seine Meinung zu äußern. Im Gegensatz dazu muss aber auch gesagt werden, dass 50% der Kinder, die sich unwohl fühlen, auch angegeben haben, nicht ihre Meinung zu äußern.
Das Wohlfühlen der Schülerinnen und Schülern ist somit eine Grundvoraussetzung, um die Meinungsäußerung, eines der zentralen Ziele des Klassenrats, sicherzustellen. Um hier anzuknüpfen, kann man die Daten der Aussage „Ich fühle mich im Klassenrat wohl“ heranziehen. Nach einer Betrachtung der Ergebnisse dieser Frage lässt sich die Aussage treffen, dass sich Schüler der vierten Klasse, die den Klassenrat dementsprechend schon länger praktizieren, während der Klassenratssitzungen allgemein wohler fühlen als Drittklässler. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ein längeres Auseinandersetzen mit dem Klassenrat zu einem besseren Wohlbefinden führen kann. Der Klassenrat kann dementsprechend zu einem angenehmeren Klassenklima beitragen.
Demnach ist es auch wichtig, dass die Regeln im Klassenrat, wie beispielsweise das Verbot des gegenseitigen Auslachens, eingehalten werden. Unsere Befragung hat ergeben, dass die Schülerinnen und Schüler, die das Gefühl haben, dass gegen die oben genannte Regel verstoßen wird und sich gegenseitig ausgelacht wird, sich nicht trauen von ihren eigenen Problemen zu erzählen. Positiv ist dennoch, dass sich über 65% trauen, ihre Meinung im Klassenrat kund zu tun. Auch hier ist eine Steigerung des positiven Werts von der dritten zur

vierten Klasse zu erkennen. Diese Entwicklung lässt darauf schließen, dass der Klassenrat in Kombination mit dem individuellen Reifeprozess auch den Mut zur Meinungsäußerung stärken kann.
Eine sehr deutliche Bewertung bekam die Frage „Ich finde es gut, dass alle Kinder mitbestimmen dürfen“. Dies verdeutlicht, dass die Kinder die demokratischen Möglichkeiten, die der Klassenrat bietet, zu schätzen wissen und auch deren Bedeutung verstehen. Unterstrichen wird diese Aussage dadurch, dass kein einziges Kind eine negative Bewertung dieser Aussage abgegeben hat.
Eine interessante Beobachtung ist, dass mehr Dritt- als Viertklässler angeben, leise zu sein, wenn eine andere Person spricht. Dies widerspricht unseren und möglicherweise auch den Erwartungen des Lesers, haben die Viertklässler doch bereits mehr Erfahrungen und länger Zeit gehabt, sich mit den Regeln des Klassenrats vertraut zu machen. Jedoch gibt es mehrere Erklärungsansätze, die dieses Ergebnis relativieren können: Zum einen ist es möglich, dass die Selbsteinschätzung der Drittklässler vom objektiven Lärmpegel abweichen könnte. So könnten sie im Gegensatz zu ihren älteren Mitschülern noch nicht in der Lage sein, ihr Verhalten bzw. ihre Lautstärke richtig einschätzen zu können. Außerdem kann es sein, dass die Viertklässler ehrlicher und bewusster aufgrund ihrer Moralvorstellungen geantwortet haben, die Drittklässler im Vergleich aber „nur“ die in der Klasse aufgestellten Regeln im Kopf hatten und somit assoziierten, dass sie natürlich im Klassenrat leise seien müssten. Möglicherweise wäre hier eine andere Formulierung der Frage in Richtung „Wenn ich rede, sind die anderen Kinder ruhig“ erfolgsversprechender gewesen.
Des Weiteren gibt es in jeder Klasse eine unterschiedliche Zusammensetzung von Charakteren. Es ist durchaus möglich, dass eine Klasse im Schnitt lauter und aufbrausender ist als eine andere, jede Klasse hat ihre eigene Dynamik. Zum anderen könnte in den vierten Klassen die Erfahrung von Demokratie schon mehr erlebt und geschätzt werden: Somit hat die freie Meinungsäußerung möglicherweise Vorrang, die Kinder wollen sich unbedingt mitteilen und sprechen drauf los, ohne ihren Vorredner ausreden zu lassen. Dieser hat natürlich dann das Gefühl, dass nicht alle ihm aufmerksam zuhören und respektieren.

Weitere Erkenntnisse

Von den insgesamt 85 befragten Schülerinnen und Schülern haben 52 Schüler einen konstruktiven Kommentar in der letzten offenen Frage „Wie könnte der Klassenrat noch besser laufen?“ notiert.
Insgesamt 17 Kommentare waren positiv. Die Kinder haben unter anderem betont, dass der Klassenrat gut laufe und gut so sei, wie er ist. Zudem waren einige Vorschläge unter den Kommentaren zu finden. So wurde ein Erzählball ins Gespräch gebracht. Ein weiterer

Vorschlag war, dass man den Klassenrat bei gutem Wetter auch nach draußen verlegen könne und es jede Woche einen Klassenrat geben solle.
Kritische Kommentare zielten häufig auf den Aspekt des Einhaltens der Regeln ab. Hier wurde teilweise das Verhalten während des Klassenrats kritisiert, so sollen die Mitschüler beispielsweise nicht dazwischen reden, leise sein, ruhig bleiben oder weniger streiten. Auch werden eine bessere Beteiligung aller und besseres Zuhören gewünscht.
Dass das Beispiel des besseren Zuhörens ein wichtiger Punkt ist, lässt sich auch anhand der Ergebnisse feststellen. Auf die Aussage „Ich bin leise, wenn eine andere Person redet“ geben 33% der Schülerinnen und Schüler an, dass sie nur mittelmäßig zuhören.
33 Kinder haben entweder keine Idee gehabt, oder aber nichts geschrieben.
Gerade der Gesprächsball ist ein äußerst interessanter Vorschlag, da dieser dafür sorgen würde, dass es eine noch klarere Regel bzgl. des Sprechens und Schweigens in der Klassenratsrunde gibt. Somit könnten auch die angesprochenen Forderungen wie das bessere Zuhören, das Leise sein und das Nicht-Dazwischenreden erreicht werden.

Fazit

Insgesamt lässt sich sagen, dass der Klassenrat eine gute Möglichkeit ist, Demokratie zu erfahren. Die von uns vorangestellten Ziele sind bereits größtenteils in den untersuchten Grundschulklassen erreicht worden, teilweise gibt es laut unseres Fragebogens aber auch noch Handlungsbedarf.
Bei der Interpretation der Ergebnisse muss klar sein, dass die gewonnenen Erkenntnisse auf der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler beruhen. Es ist jedoch möglich, dass die subjektiven Einschätzungen nicht der Realität entsprechen.
Unser Fragebogen hat unsere Erwartungen erfüllt und dank der erhobenen Daten sind wir in der Lage, unsere Fragestellung zu beantworten. Bei der Auswertung sind uns dennoch einige Aspekte aufgefallen, die noch optimiert werden müssten. Einige Stimmen konnten nicht gewertet werden, da sie sich außerhalb unserer Skalierung befanden oder aber mehrere Antworten pro Aussage gegeben wurden. Hier hätte vielleicht vorher noch einmal deutlich gemacht werden müssen, wo und wie viele Kreuze gemacht werden sollen. Möglicherweise wäre auch eine viergliedrige Skala eine bessere Option gewesen, da einige Kreuze zwischen den Skalenpunkten gemacht wurden und somit nicht gewertet werden konnten. Insgesamt konnten wir aber den Großteil der erhobenen Daten verwerten.
Durch die Regeln des Klassenrats, unter anderem das Nicht-Auslachen, kann ein gutes Klassenklima definitiv gefördert werden. Der dadurch wachsende gegenseitige Respekt kann wichtigen Einfluss auf das Wohlempfinden der Kinder nehmen. So lässt sich auch sagen, dass die Kinder sich wohler fühlen, je länger der Klassenrat schon praktiziert wurde.

Dies zeigt, dass unsere Beispielklassen auf dem richtigen Weg sind und das Konzept des Klassenrats, soweit es richtig angewendet wird, erfolgsversprechend ist.
Anschließend ist die gute Reflexionsfähigkeit der Schüler hervorzuheben: Durch die freien Antwortmöglichkeiten bei der letzten Frage lässt sich erkennen, dass viele von ihnen störende Elemente ausgemacht haben und eine Vorstellung haben, was zu einem konstruktiven Problemlöseprozess beitragen kann.
Das Ziel, den Mut zur Meinungsäußerung aufzubauen, wurde an dieser Grundschule in großen Teilen erreicht: Viele Kinder trauen sich nach eigenen Angaben, etwas zu sagen und mögliche Probleme anzusprechen. Nichtsdestotrotz gibt es, wie überall in der Gesellschaft, auch in den Klassen unterschiedliche Charaktere, zu denen auch stillere Mitschüler gehören. Solche neigen von Natur aus weniger dazu, ihre Probleme und Anliegen zu äußern. Vermutlich ist dadurch die verhältnismäßig hohe Anzahl der Schülerinnen und Schüler zu erklären, die angaben, sich nicht zu trauen, ihre Meinung mitzuteilen.
Man kann und sollte die Charakterzüge dieser Kinder nicht ändern wollen, nur damit das Klassenratskonzept besser aufgeht. Stattdessen sollte ihnen durch ein gutes Klassenklima und Vertrauenspersonen die Chance gegeben werden, sich zu öffnen und entfalten. Ganz im Sinne der Demokratie sollte jedes Kind so akzeptiert werden, wie es ist.

Literaturverzeichnis

Boer, Heike de (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung - Kooperation - Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Friedrichs, Birte (2004): Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual. Eine ethnographische Studie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hierdies, Bernhard; Greßirer, Hans (2005): Die Klasse. Basis erzieherischer Arbeit. Klassenrat - Klassengericht - Streitschlichter. Donauwörth: Auer Verlag.

Schumacher, Ingrid (2015): Klassensprecher, Klassenrat und Schülerparlament: Praxisanleitungen zur Demokratieerziehung in der Grundschule: geeignet für die Klassen 1 - 4. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Die demokratiepädagogische Praxis Service-Learning als Instrument zur Vermittlung inklusiver Werte in der Institution Schule - *Ana Florencia Roldán und Julia Rohlmann*

Abstract

Demokratie ist die Basis einer funktionierenden Gesellschaft. Ohne demokratische Werte und Normen ist ein Zusammenleben nur bedingt möglich. Denn eine demokratische Gesellschaft lebt von gegenseitigem Respekt und Unterstützung, und nur gemeinsam lässt sich das volle Potenzial der Gemeinschaft entfalten. Seit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) im Jahr 2009 ist die Vermittlung von Demokratie in Schulen noch wichtiger geworden. Als zentrales Element für das Gelingen von Inklusion ist Demokratie unabdingbar für das Schulcurriculum, denn in der Schule wird der Grundstein für demokratisches Handeln gelegt. Das Erlernen von demokratischem Denken und Handeln ist kein Prozess, den die Schüler passiv im Klassenzimmer verinnerlichen. Service-Learning-Projekte bieten die Möglichkeit, aktiv Demokratie zu erlernen und in der Gemeinschaft auszuleben, und begünstigen dadurch das Gelingen einer inklusiven Gesellschaft. Im Laufe der vorliegenden Arbeit wird die Notwendigkeit der Konzepte Demokratiepädagogik, Service-Learning und Inklusion erläutert und der durch ihr Zusammenspiel entstehende Mehrgewinn anhand alltagsnaher Beispiele dargelegt.

Einleitung

Zur Aufgabe deutscher Bildungsinstitutionen gehören unter anderem die Vermittlung demokratischer und somit auch inklusiver Werte. Inklusion als Aufgabe für das Schulsystem ist zweifellos eine bedeutende und zukunftsbestimmende Herausforderung. Im Kontext der Inklusion wird oftmals darüber diskutiert, dass schulstrukturelle Veränderungen stattfinden, pädagogische Ansätze überdacht und Lehrer besser geschult werden müssen. Selten wird in den Diskursen um Inklusion die Beteiligung der Schüler am Inklusionsprozess angesprochen. In Anbetracht der Tatsache, dass eine inklusive Schule mit toleranten und gesellschaftlich aktiven Schülern als Grundlage für eine inklusive, auf demokratischen Werten beruhende Gesellschaft dient, wäre dies jedoch nur logisch. In der vorliegenden Hausarbeit wird aus diesem Grund dafür plädiert, in der demokratiepädagogischen Praxis Service-Learning als Instrument zur Vermittlung inklusiver Werte in der Institution Schule zu nutzen.

Um eine Basis für die Thematisierung von Inklusion im Rahmen von Service-Learning zu schaffen, wird zuerst die Notwendigkeit von Demokratiepädagogik in Bildungsinstitutionen behandelt. Im weiteren Verlauf wird Service-Learning als eine demokratiepädagogische

Praxis vorgestellt und der Zusammenhang von Service-Learning und Demokratie sowie der dadurch entstehende gesellschaftliche Mehrgewinn erläutert. Anschließend wird der „Ernstfall“ Inklusion dargelegt und veranschaulicht, inwiefern die demokratiepädagogische Praxis des Service-Learning als Instrument zur Vermittlung inklusiver Werte in der Institution Schule dienen kann.

Die Bandbreite an Literatur, die sich mit den Themen Demokratiepädagogik und Inklusion befasst, ist enorm, wohingegen Service-Learning im deutschen Sprachraum noch nicht erschöpfend behandelt wurde. Die demokratiepädagogischen Aspekte der vorliegenden Hausarbeit stützen sich vor allem auf die Arbeit des Sozial- und Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Edelstein sowie auf die Arbeit von Wolfgang Beutel und Peter Fauser. Zudem hat sich Edelstein mit dem Konzept des Service-Learning, ebenso wie seine Fachkolleginnen Anne Sliwka und Susanne Frank, befasst. Die Thematisierung der Inklusion findet unter Heranziehung der UN-Behindertenrechtskonvention und der Annahmen des Erziehungswissenschaftlers Bernd Ahrbeck statt.

Demokratiepädagogik

„Demokratie muss gelebt werden, um gelernt werden zu können!“ (Giesela Behrmann)

Demokratie ist die Grundlage unserer modernen Gesellschaft. Sie sichert essenzielle Menschenrechte wie Menschenwürde, Gleichheit und Recht auf Asyl. Doch sie ist, wie im „Magdeburger Manifest“ zur Demokratiepädagogik festgehalten, „kein Naturgesetz oder Zufall, sondern Ergebnis menschlichen Handelns und menschlicher Erziehung“ (Edelstein 216). Die gesetzliche Verankerung der Demokratie in der Verfassung ist nur eine Seite der Medaille, denn Demokratie muss gelebt und gelernt werden.

Ein mindestens genauso wichtiger Aspekt ist die Demokratiebildung und das Demokratie-Lernen in Bildungsinstitutionen, die in den vergangenen Jahren stetig an Bedeutung gewonnen haben. Aufgrund zunehmender Komplexität und Undurchschaubarkeit politischer und gesellschaftlicher Prozesse machen sich Politikverdrossenheit und Politikdistanz unter Deutschlands Jugendlichen breit. Politische Entscheidungen erscheinen im Zuge fortschreitender Entterritorialisierung zunehmend intransparent und unbeeinflussbar (Edelstein 53). Jugendliche, die nicht verstehen, wie Demokratie und Politik funktionieren und keine Möglichkeiten zur Teilhabe vorgelebt und beigebracht bekommen, beteiligen sich nicht aktiv an politischen Prozessen und Entscheidungen. Daraus resultiert ein Risiko für die Demokratie. Demokratie lebt von Teilhabe und aktiver Mitgestaltung. Ist eine Partizipation nicht oder kaum vorhanden, sinkt das Vertrauen in das System kontinuierlich und die Politikverdrossenheit nimmt zu. In der Folge kann auch das „Potenzial von Rechtsextremismus, Gewaltbereitschaft, Fremdenfeindlichkeit [...] und Antisemitismus“ (Edelstein 53) wachsen.

Kinder und Jugendliche verbringen einen großen Teil ihrer Zeit in der Bildungsinstitution Schule. Welcher Ort würde sich also besser eignen, um die heranwachsende Generation zur aktiven Teilhabe an der gesellschaftlichen Praxis zu erziehen? An diesem Punkt setzt die Demokratiepädagogik an. Zur Definition von Demokratiepädagogik gibt es einen umstrittenen Diskurs. Stichworte, die in diesem Zusammenhang fallen, sind vor allem „politische Bildung", „demokratisches Handeln", „demokratische Erziehung" und „Demokratie-Lernen" (Beutel und Fauser 7). In Beutel und Fausers „Demokratiepädagogik - Lernen für die Zivilgesellschaft" werden diese Begriffe als eine Teil-Ganzes-Beziehung ins Verhältnis zur Demokratiepädagogik gesetzt. Demokratiepädagogik ist somit der „Dachbegriff für die umfassende und grundlegende pädagogische Aufgabe, die mit dem Erhalt und der Erneuerung der Demokratie verbunden ist." (Beutel und Fauser 7). Wolfgang Edelstein definiert Demokratiepädagogik als „ein Repertoire von Lerngelegenheiten und Kontexten, die zum Erwerb demokratischer Kompetenzen der Individuen und zur Entwicklung demokratischer Schulqualität beitragen. Dabei geht es um den Erwerb von Kenntnissen über Demokratie, den Erwerb von Kompetenzen für Demokratie und um Prozesse des Lernens durch Demokratie im Kontext gemeinsamer Erfahrung demokratischer Verhältnisse" (Edelstein 179). Demokratiepädagogik ist also ein Begriff, der das Erlernen, das Erleben und das Mitgestalten demokratischer Funktionsweisen in der Schule beinhaltet (Edelstein 164), denn nichts verankert demokratische Überzeugungen besser als die Erfahrung der Demokratie (Edelstein 174).

Doch wie funktioniert das Erlernen, Erleben und Mitgestalten von Demokratie in einem wenig demokratischen und kleinlich strukturierten System? Ganz einfach gesagt: Durch die Öffnung der Institution Schule für demokratische Strukturen. Die Umsetzung von Demokratie in der Schule hat Auswirkungen auf Ziele, Inhalte, Methoden, Umgangsformen und Leistungsbewertung. Neben dem Wissen von Fakten und Modellen verschiedener Institutionen sowie geschichtlichen Hintergründen, das Schüler in ihrer Schulzeit sammeln, müssen sie „Zugehörigkeit, Mitwirkung, Anerkennung und Verantwortung" (Edelstein 217) erfahren, um zu lernen, demokratische Werte zu achten. Es muss Raum dafür geschaffen werden, dass Schüler mehr Verantwortung übernehmen, mitbestimmen und Prozesse gestalten können. Somit wird bei den Schülern der Habitus kultiviert, verantwortlich zu handeln (Edelstein 165) und respektvoll miteinander umzugehen. Dies bildet und fördert die Grundlage demokratischer Werte und Einstellungen, und die Schüler erfahren aktiv „die wechselseitige Verschränkung von Teilhaberechten und Verantwortlichkeitspflichten" (Edelstein 137) in einem demokratischen System. Eine demokratische Praxis in der Lernumgebung Schule soll die Schüler befähigen, moralisch zu urteilen, politisch zu diskutieren und demokratisch zu handeln (Edelstein 50). „[Schüler] sollen nicht als

unkritische Untertanen funktionieren, sondern als bewusst autonome Subjekte im Projekt ihres Lebens.“ (Edelstein 50)

Demokratieförderliche Elemente können im Kleinen eingesetzt werden, beispielsweise bei der Mitbestimmung des Stundenablaufs. Beispiele für demokratieförderliche Praktiken sind der Klassenrat, die Mobilisierung außerschulischer Akteure und das Service-Learning. Aufgrund der großen Zahl möglicher Praktiken beschränken sich die Ausführungen im folgenden Kapitel ausschließlich auf das Konzept des Service-Learning.

Eine demokratiepädagogische Praxis: Service-Learning

Eine Praxis, die das Erlernen demokratischer Werte und viele der zuvor genannten Kompetenzen fördert, ist die des Service-Learning. Das Konzept des Service-Learning stammt ursprünglich aus Nordamerika, wurde dort im 20. Jahrhundert entwickelt und ist ein Teilbereich der „experimental education“ (Sliwka und Frank 10/24). Bei Service-Learning handelt es sich um Erfahrungslernen, es ist somit die Antwort auf die Theorielastigkeit bzw. das Praxisdefizit von Bildung und Unterricht (Sliwka und Frank 10/15). Das bedeutet, dass Service-Learning gleichzeitig sowohl einen Lernprozess als auch eine Lehrmethode darstellt, bei dem bzw. bei der aktives, mehrdimensionales und fächerübergreifendes Lernen im Vordergrund steht (Sliwka und Frank 10). So ist Service-Learning ein handlungs- und projektorientierter Unterricht mit Fokus auf die Selbstorganisation der Lerngruppe, der für alle Unterrichtsfächer geeignet ist (Sliwka und Frank 10; Edelstein, Frank und Sliwka 151). Besonders in den achtziger und neunziger Jahren entstanden in Nordamerika viele Service-Learning-Projekte. Heute wird das Konzept an mehr als der Hälfte aller amerikanischen Schulen angeboten und ist fester Bestandteil des Schulalltags (Sliwka und Frank 24).

Auch nach Sliwka und Frank versteht man unter Service-Learning „Lernen durch Engagement“ und „Lernen durch Dienst am Gemeinwohl“ (Sliwka und Frank 9). Dieses Unterrichtskonzept bewirkt eine Öffnung der Schule im demokratiepädagogischen Sinne und verbindet gleichermaßen den Dienst am Gemeinwohl mit kognitivem, emotionalem und sozialem Lernen (Edelstein, Frank und Sliwka 151/153). Die Schüler erarbeiten in sozialen Projekten eigenständig Problemlösungen und eignen sich dadurch Lerninhalte selbst an. Die Projekte werden nicht außerhalb des Curriculums durchgeführt, sondern sind ein fester Bestandteil des Schulunterrichts. Im Fokus der Projekte stehen die gemeinschaftliche Problemlösung und die eigenständige Organisation von Prozessen (Edelstein, Frank und Sliwka 153). Im Rahmen dieser Projekte übernehmen die Schüler Verantwortung für sich selbst, ihr Tun und ihr Umfeld und werden so zu handlungsfähigen und aktiven Mitgliedern der Gesellschaft (Edelstein, Frank und Sliwka 153).

Die Organisation der Projekte des Service-Learning verläuft immer nach einem bestimmten Schema und besteht aus vier Phasen. Die erste Phase ist die der Projektidentifikation:

Zunächst recherchieren die Schüler und identifizieren Probleme und Bedürfnisse der Gemeinde, die sie lösen und behandeln wollen (Sliwka und Frank 9/27). Das Engagement der Schüler entspricht somit einem realen Bedarf in ihrem Umfeld (Edelstein, Frank und Sliwka 153). Sobald die Schüler erkennen, dass sie mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten gebraucht werden, erleben sie ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und Anerkennung und sind motiviert, neues Wissen zu erwerben. Danach folgt die Planungsphase, in der die Schüler gemeinsam Ideen und Pläne entwickeln, um ein Problem zu lösen (Sliwka und Frank 10/27). Im Unterricht werden dann wichtige Kompetenzen und für die Problemlösung sowie Umsetzung des Projektes wichtiges Wissen erlernt. Die dritte Phase ist die Durchführungsphase: Die Umsetzung des Projektes findet in enger Zusammenarbeit von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Organisationen statt. Das bedeutet, dass die Schule und die diversen Partner das Projekt gemeinsam koordinieren und planen (Sliwka und Frank 10/27). Diese Grundidee der Zusammenarbeit von Schule und Gemeinde beruht auf den Konzepten der Reformpädagogen John Dewey und William Heard Kilpatrick, die diese Idee im zwanzigsten Jahrhundert entwickelten (Sliwka und Frank 10). Im Rahmen dieser Kooperation arbeiten verschiedene Generationen sowie soziale und kulturelle Gruppen eng zusammen, um ein Projekt zu realisieren und auftretende Probleme zu lösen (Sliwka und Frank 10). Damit dies gelingt, sind insbesondere gegenseitiger Respekt, Gleichberechtigung, Verantwortung und kritisches Denken wichtig für die Zusammenarbeit der Schüler. Im Verlauf des Projektes ist eine fortlaufende Reflexion des Lernprozesses der Schüler essenziell; sie reflektieren und interpretieren ihre Erfahrungen und ihr erlerntes Wissen (Sliwka und Frank 10; Edelstein, Frank und Sliwka 153). Die vierte Projektphase bildet den Abschluss. In dieser Phase sollen die Projektziele erreicht, präsentiert und ausgewertet werden (Sliwka und Frank 27).

Das Kernziel von Service-Learning bzw. Lernen durch Engagement ist, dass die Schüler das abstrakte Wissen, das in der Schule vermittelt wird, im Alltag und in ihrem Umfeld anwenden (Edelstein, Frank und Sliwka 153). Die Schüler sollen lernen, das Wissen in einen anderen Kontext zu setzen, sodass sich ein lebendiger und handlungsorientierter Unterricht entwickelt. Deshalb sind die verschiedenen Projekte eng mit den Inhalten des Unterrichts verknüpft oder Teil des Unterrichts (Edelstein, Frank und Sliwka 153). Wichtige Merkmale und Ziele von Service-Learning sind zudem die Einbeziehung der Eltern in die Projekte der Schüler, die abschließende Evaluation des Projektes, die Ergebnispräsentation als Anerkennung und Würdigung der Arbeit, die Benotung der Leistung der Schüler, eine Mindestanzahl an Stunden für das geleistete Engagement (i. d. R. 20 Stunden) und die Verankerung von Service-Learning als fester Bestandteil des Schulprofils.

Außerdem kann Service-Learning als Form des Demokratie-Lernens bezeichnet werden, denn die „community“ besteht aus der “Idee der gemeinsamen Teilhabe an Dingen, die die

Gemeinschaft betreffen“ (Edelstein, Frank und Sliwka 154). Dies bedeutet, dass die Bürger einer Gesellschaft auf eine “gegenseitige Übernahme von Verantwortung angewiesen sind [um eine funktionierende Gemeinschaft zu gewährleisten] und dass demokratische Rechte ohne entsprechende Pflichten nicht tragfähig sind“ (Edelstein, Frank und Sliwka 154). Service-Learning befähigt die Schüler zur Übernahme von Verantwortung, denn das demokratische System befähigt dazu, die Probleme im eigenen Umfeld mit anderen Mitbürgern gemeinsam zu lösen.

Service-Learning bietet den Schülern die Möglichkeit, eine Vielzahl verschiedener Kompetenzen zu erlernen sodass nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer vom Service-Learning profitieren können (Sliwka und Frank 9/16). Die Schüler werden durch die Projektarbeit und ihr Engagement bei der Aneignung von Kompetenzen, wie beispielsweise Problemlösung, Handlungsfähigkeit, Kommunikation, Verantwortungsbewusstsein, kritisches Denken, Toleranz, Teamfähigkeit, Selbstorganisation und demokratische Haltung, unterstützt (Sliwka und Frank 9/10/12/16). Zudem profitieren sie von einem gesteigerten Selbstwertgefühl und dem Gefühl von Selbstwirksamkeit, wodurch sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst werden (Sliwka und Frank 14/16). Damit generieren die Lehrer engagierte und motivierte Schüler, bewirken eine kollegiale Zusammenarbeit in der Schule und können ihre pädagogischen Kompetenzen weiterentwickeln (Sliwka und Frank 16).

Service-Learning und Demokratiepädagogik greifen bei richtiger Umsetzung eng ineinander. Jugendlichen kann im Kleinen vermittelt werden, dass sie die Möglichkeiten haben etwas zu bewirken und die Gesellschaft positiv zu beeinflussen. Den Schülern werden durch Service-Learning Werkzeuge für die aktive Mitgestaltung der Gesellschaft und der Demokratie an die Hand gegeben. Die durch Demokratiepädagogik angestrebten Ziele „Verantwortungsübernahme“ und „bewusst autonome Denkweise“ werden gefördert. Die für die Demokratie wichtigen Funktionen werden in einem gesellschaftsrelevanten Kontext erarbeitet und ihre Notwendigkeit in einer lebensechten Situation erfahren.

Dadurch, dass beim Service-Learning nicht nur fiktive Fälle bzw. theoretische Aspekte, sondern konkrete Problemstellungen behandelt werden, wird den Schülern die Relevanz des Problems nähergebracht. Folglich wird das Problem für die Jugendlichen greifbar und sie fühlen sich dafür verantwortlich, eine Lösung zu finden und sich zu engagieren. Dieser Antrieb, handeln zu wollen und Lösungen für die Schwierigkeiten anderer zu finden ist notwendig für eine funktionierende auf demokratischen und solidarischen Prinzipien beruhende Gesellschaft.

Wolfgang Edelstein rät, Service-Learning in Kombination mit dem Klassenrat durchzuführen. Somit würde der Klassenrat als *social entrepreneur* (Edelstein 169) bzw. als *gestaltendes Kollektivorgan der gesamten Klasse* (Edelstein 170) fungieren. Dadurch wird sichergestellt,

dass Schüler Projekte eigenständig planen, durchführen, aufarbeiten und gegebenenfalls der Öffentlichkeit präsentieren, ohne dass die sie begleitenden Lehrkräfte zu großen Einfluss nehmen und die Eigenverantwortlichkeit der Schüler einschränken. Edelstein beschreibt den gesellschaftlichen Mehrgewinn, der durch den Einsatz von Service-Learning in Kombination mit dem Klassenrat als demokratiepädagogische Praxis entsteht, wie folgt:

> „Ein solches Einüben zivilgesellschaftlicher produktiver Aufgaben und Engagements kann im Blick auf Restriktionen des Zugangs zum Arbeitsmarkt und angesichts von Prozessen der Prekarisierung und der sozialen Desintegration einen innovativen und potentiell bedeutsamen Beitrag zur Bildung von Sozialkapital und zur Stärkung von Integrationschancen in einem zivilgesellschaftlich bestimmten Arbeitsmarkt leisten, der den Erfolg auf dem regulären Arbeitsmarkt als den bisher einzigen Weg zur Integration in die Gesellschaft durch einen gemeinnützigen und gemeinwohlorientierten zweiten Zugang zu gesellschaftlicher Arbeit ergänzt.“ (Edelstein 170)

Demnach haben demokratiepädagogische Praktiken das Potenzial, durch die vermehrte Orientierung am Gemeinwohl einen großen Beitrag zu einem sozial starken, integrativen/inklusiven Arbeitsmarkt zu leisten. Somit wäre Service-Learning in Kombination mit dem Klassenrat nicht nur ein Mehrgewinn auf der schulischen, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene.

Ernstfall Inklusion

Service-Learning ist ein äußerst vielseitig anwendbares Konzept, das sich vor allem dazu eignet, aktuelle gesellschaftliche Probleme in Angriff zu nehmen. Wie Edelstein schreibt, ist Demokratie in der Schule keine Probe für den Ernstfall. Denn Demokratie in der Schule ist der Ernstfall. Das deutsche Schulsystem steht vor der Aufgabe die Inklusion zu meistern. Um die Rechte von Menschen mit Behinderung zu sichern und um eine Grundlage für das Zusammenleben mit Menschen mit Behinderung zu schaffen, hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen ein „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD) getroffen (UN-Behindertenrechtskonvention). Dieses Menschenrechtsübereinkommen wurde am 13. Dezember 2006 beschlossen und 2009 in Deutschland ratifiziert. Die UN-Behindertenrechtskonvention beinhaltet zahlreiche auf die Lebenssituation behinderter Menschen abgestimmte Regelungen und ist ein wichtiger Schritt zur Inklusion von Menschen mit Behinderung.

Im Sinne des weiten Inklusionsbegriffs umfasst die gesellschaftliche Inklusion alle von Diversität betroffenen Menschen mit Beeinträchtigung (Was ist Barrierefreiheit?). Dies

können sowohl Menschen mit sprachlichen oder körperlichen Einschränkungen sein, als auch ältere Menschen. Unverzichtbar für eine gelungene Inklusion und eine gleichberechtigte Teilhabe ist die Barrierefreiheit; dies „bedeutet einen umfassenden Zugang und uneingeschränkte Nutzungschancen zu allen gestalteten Lebensbereichen“ (Was ist Barrierefreiheit?).

Demokratie erfährt keine Umsetzung, wenn sie lediglich in einem Gesetz verankert ist, und nicht gelebt wird. Auch Inklusion als Teil eines demokratischen Wertesystems wird nicht transformiert, wenn sie lediglich gesetzlich verankert ist. Inklusive Werte sind demokratische Werte, die unter anderem in der Institution Schule vermittelt werden müssen. Nach Ahrbeck ist die inklusive Schule der Vorläufer der inklusiven Gesellschaft (Ahrbeck 6).

In den vergangenen Jahren verzeichneten Sonderschulen in Deutschland einen Rückgang, während die Zahl der integrierten Gesamtschulen zugenommen hat (Ahrbeck 11). Als logische Konsequenz daraus, werden Schulklassen zunehmend heterogener. Um das Gelingen einer inklusiven Gesellschaft zu sichern, müssen bereits Kinder und Jugendliche lernen, dass alle Menschen gleich sind, egal ob sie eine Behinderung haben, eine andere Sprache sprechen oder einen speziellen Förderbedarf haben. Es gilt, neben der Herausforderung der schulstrukturellen Organisation von Inklusion in der Institution Schule, die Akzeptanz und Wertschätzung von Heterogenität zu vermitteln (Wering 22). Im Fokus der Inklusion stehen oft die strukturelle Umsetzung und politische Entscheidungen, aber wie Ahrbeck zu bedenken gibt: „Allein der Umstand, dass gemeinsam beschult wird, erlaubt noch kein Urteil darüber, ob die damit verbundenen Ziele auch erreicht werden.“(Ahrbeck 16) Es geht darum, dass Menschen mit Behinderungen und Handicaps inkludiert und akzeptiert werden, dass der Umgang der Schüler miteinander natürlich ist und Berührungsängste oder Hemmungen abgebaut bzw. gar nicht erst aufgebaut werden. Sobald die heranwachsenden Generationen nicht mehr über Inklusion nachdenken, weil Menschen mit Behinderungen oder anderen Barrieren als gleichwertiger Teil der Gemeinschaft angesehen werden, ist Inklusion erfolgreich.

In dieser Situation ist die demokratiepädagogische Praxis des Service-Learning ein hilfreiches Instrument zur effektiven Umsetzung von Inklusion in der Institution Schule. Wenn Schüler Inklusion und demokratische Werte im Schulunterricht nicht nur abstrakt behandeln, sondern durch verschiedenste Service-Learning Projekte aktiv erleben, verfestigen sich Toleranz und gegenseitiger Respekt stärker in ihren Köpfen und in ihrem Handeln (Edelstein, Frank und Sliwka 154). Bei Projekten für und mit Menschen mit Behinderung verlieren die Schüler aufgrund partnerschaftlicher Zusammenarbeit zudem mögliche Berührungsängste und Hemmungen (Sliwka und Frank 9). Service-Learning ist in den deutschen Schulen noch nicht so bekannt und etabliert wie in den Vereinigten Staaten, stellt jedoch ein großes Potenzial für die Umsetzung von Inklusion dar.

Service-Learning bietet diverse Möglichkeiten, bereits ab dem Grundschulalter gemeinnützige Projekte, die demokratische Werte und Toleranz vermitteln, durchzuführen. Die Schüler können zum Beispiel die religiösen und kulturellen Bräuche verschiedener Kulturkreise erforschen, indem sie Menschen aus diesen Kreisen befragen, Grußkarten dazu malen und die Bedeutung der Bräuche erklären (Sliwka und Frank 10/159). Diese Grußkarten könnten anschließend zum Kauf angeboten werden, und der Erlös würde wohltätigen Zwecken dienen, etwa für Begegnungsstätten oder interkulturelle Treffpunkte. Ein solches Projekt ließe sich mit Leichtigkeit in den Unterricht für Werte und Normen oder den Fremdsprachenunterricht integrieren.

Eine weitere Möglichkeit die Inklusion mit Service-Learning zu fördern, sind Mentorenprogramme/-projekte (Sliwka und Frank 160). Ältere Schüler können beispielsweise eine Mentorenrolle für Kinder mit Migrationshintergrund einnehmen und ihnen somit die Kultur, die Sprache und die Region auf eine spielerische Art und Weise näherbringen. Diese beiden Service-Learning Projekte fördern die Zusammenarbeit der Schüler mit verschieden ethnischen Gruppen. Die Schüler lernen Toleranz und schulen ihre interkulturelle Kompetenz (Sliwka und Frank 9/11).

Ebenso sinnvoll können im Rahmen von Service-Learning Projekten Mentorenprogramme mit Menschen mit Behinderung und Älteren sein. Die Verantwortungsbereitschaft der Schüler steigt und sie lernen, wie wichtig gegenseitiger Respekt und Gleichberechtigung für eine funktionierende demokratische Gesellschaft sind (Sliwka und Frank 10). Zudem können Schüler, Ältere und Menschen mit Behinderung gemeinsam einen Beitrag für die Verschönerung der Gemeinde leisten, etwa bei Reinigungsaktionen. Von der Zusammenarbeit profitieren nicht nur die Teilnehmer des Projektes, sondern auch die Gemeinde. Der Dienst am Gemeinwohl und der Nutzen für die Gemeinschaft stehen, neben den erarbeiteten Lerninhalten und Kompetenzen, bei Service-Learning Projekten immer im Fokus (Sliwka und Frank 9/26).

Darüber hinaus können ältere Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund oder Menschen mit Behinderung interviewt werden (Sliwka und Frank 160). Diese Interviews können in Buchform oder in Zusammenarbeit mit einer Zeitung veröffentlicht werden. So lernen Schüler nicht nur ein Interview zu führen, sondern auch die Perspektive zu wechseln, sich in andere Menschen hineinzuversetzen, Empathie zu empfinden und auszudrücken. Dadurch wird gegenseitiger Respekt gefördert und unterschiedliche Generationen und soziale Gruppen erarbeiten gemeinsam ein Projekt, dessen Ergebnisse im Anschluss veröffentlicht werden können (Sliwka und Frank 10). Außerdem entwickeln die Schüler ein Verständnis für die Lebensumstände anderer Menschen und können bei zukünftigen Projekten gezielt darauf eingehen, um zum Beispiel entsprechende Kulturangebote zu schaffen oder Aufklärungsarbeit für andere zu leisten (Sliwka und Frank 160).

Insgesamt bietet Service-Learning eine Reihe von Ansätzen und Möglichkeiten, wie man die Vermittlung inklusiver und demokratischer Werte sinnvoll in das Leben von Schülern integrieren und zudem noch einen Dienst am Gemeinwohl leisten kann. Schüler lernen durch Engagement in Service-Learning Projekten, wie wichtig Inklusion und Demokratie für das Funktionieren einer Gesellschaft sind. Zudem erfahren sie durch demokratiepädagogische Praktiken Selbstwirksamkeit und Anerkennung und erkennen die Bedeutung von interkultureller Kompetenz. Vorurteile und Hemmungen gegenüber anderen sozialen und ethnischen Gruppen können abgebaut bzw. deren Entstehung kann verhindert werden (Sliwka und Frank 9/10). Weiterhin bekommen Schüler die Möglichkeit zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft an die Hand und erleben aktiv „die wechselseitige Verschränkung von Teilhaberechten und Verantwortlichkeitspflichten in einem demokratischen System“ (Edelstein 137). Schüler lernen durch den Umgang mit Menschen aus anderen Gruppen gesellschaftliche Heterogenität nicht nur zu akzeptieren, sondern auch sie wertzuschätzen. Daher ist eine inklusive Schule, die demokratiepädagogische Praktiken in einen alltagsnahen Kontext setzt, für das Gelingen von Inklusion unabdingbar, denn inklusive Schulen sind der Vorläufer einer inklusiven Gesellschaft.

Resümee

Das Ziel dieser Arbeit war es zu zeigen, dass die demokratiepädagogische Praxis des Service-Learning ein geeignetes Instrument zur Umsetzung der Inklusion in der Bildungsinstitution Schule ist. Dabei wurde zunächst die Relevanz der Vermittlung demokratischer Werte in der Schule erläutert. Außerdem wurde die Notwendigkeit demokratiepädagogischer Praktiken, insbesondere von Service-Learning, im Rahmen von Inklusion erläutert, und dargestellt inwiefern diese einen gesellschaftlichen Mehrgewinn ausmachen. Das Konzept des Service-Learning wurde beschrieben, wobei auch zahlreiche Beispiele für die Umsetzung in Zusammenarbeit mit Menschen im Sinne des weiten Inklusionsbegriffs angeführt wurden.

Auf Grundlage der erarbeiteten Erkenntnisse lässt sich schließen, dass Service-Learning als Instrument zur Vermittlung inklusiver Werte in der Institution Schule geeignet ist. Die demokratiepädagogische Praxis ist im Rahmen der Inklusion vielseitig einsetzbar und stellt eine außergewöhnliche Möglichkeit dar, um Schüler in den Inklusionsprozess im Sinne des weiten Inklusionsbegriffs einzubinden. Die Schüler bekommen durch Service-Learning-Projekte einen Werkzeugkasten an die Hand, der es ihnen ermöglicht, die Gesellschaft und die Demokratie aktiv mitzugestalten. Es wurde deutlich, dass die Vermittlung demokratischer und somit auch inklusiver Werte in der Schule unabdingbar ist, um kommende Generationen zu Toleranz, Verantwortungsbewusstsein und aktiver Partizipation in der Gesellschaft zu erziehen.

Die in dieser Hausarbeit behandelten Aspekte stellen lediglich einen kleinen Beitrag zur Vermittlung inklusiver Werte in der Schule dar. Es wäre konstruktiv eine noch viel größere Bandbreite an Methoden und Praktiken in der Schule anzuwenden, um einen inklusiven Grundgedanken in den Köpfen kommender Generationen zu verankern. Denn wie andere Unterrichtsmethoden und Unterrichtskonzepte hat auch Service-Learning Grenzen und kann nicht als alleinstehendes Konzept dafür sorgen, dass Inklusion gelingt (Sliwka/Frank 10). Service-Learning kann jedoch dafür sorgen, dass das demokratische und inklusive Wissen, das für ein respektvolles Zusammenleben ohne Ausgrenzung nötig ist, durch die aktive Teilnahme an verschiedenen Projekten verinnerlicht wird und somit ein fester Bestandteil des Habitus der Schüler wird. Service-Learning ist somit als ein unterstützendes Medium zum Demokratielernen und für das Gelingen von Inklusion zu sehen, welches im Schulalltag einen hohen Stellenwert einnehmen sollte. Zudem wäre es sinnvoll, die Verknüpfung von Service-Learning und Inklusion einer Überprüfung in der Praxis zu unterziehen.

Literaturverzeichnis

Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion – Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.

Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (2011): Demokratiepädagogik – Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Edelstein,Wolfgang (2014): Demokratiepädagogik und Schulreform. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik: sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Sliwka, Anne; Frank, Susanne (2004): Service Learning – Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Werning, Rolf; Avci-Werning, Meltem (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht – Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

„Was ist Barrierefreiheit?“ Behindertenbeauftragte. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen Arbeitsstab. Web. 28.09.2017.

VII. FAQ zum Thema Inklusion - Leonie Dützer/ Jacqueline Bruns

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einer Rangliste von Fragen, die wir auf Grundlage von Fragen, die wir von über 200 Lehramtsstudierenden der Universität Osnabrück zum Thema Inklusion schriftlich erfragt haben, erstellten. Für uns als Lehramtsstudierende bestand die Motivation dieses FAQ anzufertigen darin, dass wir selbst viele Fragen zum Thema Inklusion haben und diese gern beantwortet wüssten. Dieses FAQ soll von Lehramtsstudierenden für Lehramtsstudierende sein und die wichtigsten Fragen kurz und präzise im Überblick beantworten, wobei wir keineswegs den Anspruch erheben mithilfe dieses FAQs einen Themenkomplex im Bereich der Inklusion gänzlich abbilden zu können, sondern vielmehr wollen wir mit dem FAQ dem Leser einen ersten Zugang zum Thema Inklusion verschaffen. Die sieben Fragen unserer Rangliste wurden im Folgenden in Form von Interviews mit Experten beantwortet. Wir entschieden uns dazu, die Fragen der Studierenden in dieser Form beantworten zu lassen, da mehrere Expertenmeinungen innerhalb dieser Arbeit aus unterschiedlichen Perspektiven dieselbe Frage beleuchten und somit ein breit gefächertes, differenziertes Spektrum an Sichtweisen geboten werden kann.

Einleitung

Die Fragen, die in mit diesem FAQ beantwortet werden sollen, beschäftigen sich mit den Ängsten der Lehramtsstudierenden und den Problemen, die mit der Inklusion einhergehen. Die Fragen der Lehramtsstudierenden, die von etwa 200 Lehramtsstudierenden erfragt und von uns auf die insgesamt sieben am häufigsten gestellten Fragen zusammengefasst worden sind, wurden mit Hilfe von Interviews beantwortet. Dabei haben wir zwei unterschiedliche Perspektiven erhalten. Die Fragen wurden aus der Perspektive von Lehrern und von einer Expertin beantwortet. Die Antworten der Lehrer sind anonymisiert in einem Text auf die wichtigsten Punkte zusammengefasst worden, diese werden durch einige Zitate nochmals verdeutlicht. Die Expertenantworten haben wir von Frau Prof. Dr. paed. Ingrid Kunze erhalten. Sie ist Professorin im Bereich der Schulpädagogik an der Universität Osnabrück.

Die ersten drei Fragen beschäftigen sich vor allem damit, welche neuen Herausforderungen für die Arbeit der Lehrer in Bezug auf Inklusion entstehen. Die Fragen, die zu dieser Thematik beantwortet werden sollen, sind beispielsweise, was Inklusion für die Arbeit von Lehrkräften bedeutet, wie diese sich entsprechend darauf vorbereiten können und welche Kompetenzen sie entwickeln sollten, um Inklusion an Schulen gerecht werden zu können. Diese Fragen zeigen auf, mit welchen Themen sich die Lehramtsstudierenden in Hinblick auf ihre spätere Arbeit mit inklusiven Schülern beschäftigen.

Der zweite Themenbereich, der in diesem FAQ abgedeckt ist, sind die Fragen um das Thema Inklusion in der Gesellschaft und welchen Stellenwert Inklusion in Deutschland hat. Folgende Fragen wurden gestellt. „Wie weit ist Inklusion fortgeschritten und wo besteht noch Aufholbedarf?“, „Wo steht Deutschland mit der Erfüllung der Inklusion?“, „Wie wird Inklusion an Schulen finanziert?“ und „Kann Inklusion als Aufgabe der Gesellschaft gesehen werden?“.

Was bedeutet Inklusion für die Arbeit von Lehrkräften?

Frau Prof. Dr. paed. Kunze[1]: „Sicher kann man sagen, dass Inklusion für die Arbeit von Lehrkräften eine große Umstellung bedeutet. Im Gespräch mit Lehrkräften merkt man, dass sie sagen, dass es eigentlich die größte Veränderung ist, die sie in den letzten Jahrzehnten in ihrer Arbeit gehabt haben, weil für manche Lehrkräfte das Vertrauen in ihre Kompetenz bis in die Grundfesten hinein erschüttert wurde. Sie sagen, sie bekommen durch Inklusion SuS[2] in ihre Klassen, mit denen sie sich bisher noch nicht beschäftigt haben. Für die sie auch keine spezielle Ausbildung haben, für die es entsprechend ausgebildete Experten gibt, die sie nicht sind, und das verändert die gesamte Arbeit und manche Lehrkräfte fühlen sich dadurch inkompetent. Sie könnten Unterricht halten, aber hätten nun den Eindruck in einer inklusiven Klasse könnten sie dies noch nicht. Das ist an dieser Stelle jetzt etwas zugespitzt formuliert. Und das kommt natürlich auch von den Lehrkräften, die gegenüber ihrer eigenen Arbeit relativ kritisch sind. Diese Haltung, dieses Problembewusstsein für ihre Arbeit nehmen durchaus viele Lehrer so wahr. Das ist eine Einordnung gewesen, was sich durch Inklusion alles verändert. Man muss jetzt vielleicht auch noch sagen, was will man in dem Gespräch unter Inklusion verstehen. Es gibt ja einen sogenannten weiten und engen Inklusionsbegriff. Das was aktuell jetzt in Niedersachsen und in anderen Bundesländern diskutiert wird, bezieht sich auf den engen Inklusionsbegriff. Der enge Inklusionsbegriff meint, dass SuS mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, wenn die Eltern das möchten, auch in der Regelschule unterrichtet werden können und nicht in einer Förderschule unterrichtet werden müssen. Diesen Begriff hat das Land Niedersachsen mit seiner Änderung des Schulgesetzes auch im Blick. […] Es bedeutet für Lehrkräfte, dass sie Bescheid wissen müssen über den besonderen Lern- und Förderbedarf der neu hinzugekommenen SuS und zwar nicht in dem allgemeinen Sinn, dass man über jegliche Beeinträchtigungen bzw. jedes Handicap informiert sein müsse, sondern fallbezogen auf das einzelne Kind oder einzelnen Jugendlichen. Dazu gehört ebenso eine gewisse diagnostische Erfahrung, weil es auch zu den Aufgaben von Lehrkräften gehört, festzustellen, ob vielleicht jemand einen besonderen Förderbedarf hat, da nicht bei jedem SuS zu Beginn ein Förderbedarf diagnostiziert wurde.“

[1] Frau Prof. Dr. paed. Ingrid Kunze ist Professorin im Bereich der Schulpädagogik an der Universität Osnabrück.
[2] SuS: steht für Schülerinnen und Schüler.

Aus den zwei mit Lehrern geführten Interviews geht hervor, dass vor allem im Lehreralltag die Zusammenarbeit und die Kommunikation zwischen Lehrkollegen sowie die Anpassung an neue Lehrsituationen unterstützend dafür sein können, dass die Arbeit mit Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelingen kann.

„Man kann nicht von heute auf morgen zum Sonderpädagogen werden und ist auf die Hilfe anderer angewiesen. Mit Flexibilität, Teamfähigkeit und mit dem Einlassen auf andere Lehrsituationen kann man dem ein Stück weit gerecht werden."[3]

Diese Fähigkeiten sollen in Verbindung mit Geduld und Mühe die Arbeit einer Lehrperson erleichtern. Daraus und aus dem Interview mit Frau Prof. Dr. paed. Ingrid Kunze lässt sich schlussfolgern, dass einer Lehrperson einerseits die Zeit zugestanden werden sollte, sich stets weiterzubilden, andererseits aber auch nicht die Erwartung entwickeln sollte, diesen neuen Anforderungen von Anfang an entsprechen zu können, sondern vielmehr in Teamarbeit mit den Lehrkollegen und Sonderpädagogen gemeinsam den neuen Herausforderungen und den daraus entwachsenen, zusätzlichen Ansprüchen gerecht zu werden. Inklusion bedeutet also eine einschneidende Veränderung im Schulalltag für Lehrkräfte, die die Arbeit von diesen nachhaltig und langfristig beeinflussen wird.[4]

Welche Kompetenzen muss eine Lehrperson besitzen, damit sie dem Unterricht mit inklusiven Schülern „gewachsen" ist?

Frau Prof. Dr. paed. Kunze: „Lehrkräfte müssen in der Lage sein ihren Unterricht so zu planen, dass er den speziellen Lernbedürfnissen von SuS gerecht wird. […] Dann ist eine weitere, wichtige Kompetenz für Lehrkräfte mit anderen Personen zu kooperieren. Im Klassenraum befinden sich neben dem Lehrer nun auch Lernbegleiter, stundenweise womöglich ein Sonderpädagoge, sodass man sich als Lehrer mit diesen stetig austauschen muss. Beispielsweise erhält das Kind bestimmte therapeutische Maßnahmen oder es wird

[3] Zitat aus dem Interview vom 19.09.2017.

[4] Weiterführende Literatur: Fürstenau, Sara (Hg.) (2012): Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
Heimlich, Ulrich (Hg.) (2012): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer (Praxis Heilpädagogik Handlungsfelder).
Käpnick, Friedhelm; Benölken, Ralf (2015): Umgang mit Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 217–230.
Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz Ulf (2011): NRW auf dem Weg zur schulischen Inklusion!? Empfehlungen zur Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Dortmund: VBE-Verl. (Schule heute, 51.2011,8/9).
Schumann, Brigitte (2016): „Auf dem Weg zur Inklusion" oder zur „Sonderpädagogisierung" der allgemeinen Schule? In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 168–177.
Stellbrink, Mareike (2012): Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In: Sara Fürstenau (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–99.

psychologisch betreut. Lehrkräfte sollten mit all diesen Personen kommunizieren können. […] Außerdem ergeben sich dadurch neue Anforderungen im Bereich Schulentwicklung, weil nicht nur die einzelnen Lehrkräfte, sondern die gesamte Schule vor neuen Herausforderungen stehen. Dabei spielt zum Beispiel Kooperation innerhalb des Lehrerkollegiums eine große Rolle, weil die Verständigung und der Austausch untereinander hinsichtlich der Erfahrungen innerhalb der Klassen, der gemeinsamen Entwicklung und Weitergabe von Unterrichtsmaterialien Chancen bieten. Lehrkräfte können in solch einem Umfeld eigene Defizite eingestehen, ohne dabei das Gesicht zu verlieren oder sich inkompetent zu fühlen, da die Kommunikation im Team dies zulässt. Befördert wird diese engere Zusammenarbeit auch dadurch, dass alle Lehrkräfte im Kollegium mit dem Thema Inklusion konfrontiert sind und es leichter ist, sich gemeinsam den daraus wachsenden Herausforderungen zu stellen."

Die Kompetenzen, die für eine Lehrperson im Hinblick auf das Thema Inklusion ausbilden sollte, lässt sich aus den geführten Interviews besonders auf die zu entwickelnde Diagnosekompetenz sowie der damit verbundenen Fortbildung von Regelschullehrern hinsichtlich der unterschiedlichen Förderschwerpunkte eingrenzen.

„Also ich finde man benötigt Diagnosekompetenz als Lehrer. Das ist eben genau die eine Sache, die uns Regelschullehrern fehlt, weil wir nicht diese sonderpädagogische Ausbildung erhalten haben. Das kann man nicht mal eben so lernen."[5]

Hinzu kommt, dass eine Lehrperson zusammen mit den Lehrkollegen die neu entstandenen Aufgaben bewältigen lernen sollte, insofern sie zuvor die Unterrichtsplanung in Einzelarbeit durchgeführt hat. Der Austausch von Erfahrungen und Unterrichtsplänen innerhalb des Kollegiums bietet nämlich die Möglichkeit, bei den neu hinzugekommenen Aufgaben im Bereich der Inklusion entlastet zu werden. Ebenso sollte die gemeinsame Reflexion im Kollegium über Unterrichtsplanung und -durchführung im Vordergrund stehen, um die eigenen Kompetenzen dadurch verbessern und stärken zu können. Die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen stellt somit eine neue Herausforderung an die Ausbildung von angehenden Lehrkräften, damit diese in Zukunft dem Unterricht mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „gewachsen" sind.[6]

[5] Zitat aus dem Interview vom 19.09.2017.

[6] Weiterführende Literatur: Fischer, Christian; Rott, David; Veber, Marcel (2015): Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung durch Individuelle Schüler/innenförderung. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 77–100.
Jansen, Christian; Meyer, Markus (2016): Wie qualifiziert man Lehrer/innen im Bereich Diagnostik für den Umgang mit Vielfalt im Unterricht? In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 279–298.

Wie kann sich ein Lehrer auf Inklusion vorbereiten?

Frau Prof. Dr. paed. Kunze: „Man muss unterscheiden, was Lehrkräfte tun können, die jetzt schon in der Schule sind, und was Lehrkräfte tun können, die sich noch im Studium befinden. Also die künftigen Lehrkräfte. Ich würde sagen, dass Inklusion ein selbstverständliches Thema in der Lehrerbildung sein muss. Die Perspektive muss sein, in Zukunft sagen zu können, dass bei den Studierenden vom ersten Semester an die Klarheit darüber besteht, dass man als angehende Lehrkraft später an inklusiven Schulen unterrichten wird. […] Dann müssen die Praktika im Studium auf diesen Aspekt eingehen, was automatisch geschehen wird. So kann man beispielsweise ein Praktikum in einer inklusiven Schule absolvieren, um Erfahrung schon im Laufe des Studiums zu sammeln und eigene Entwicklungsaufgaben für sich daraus ziehen. Im nächsten Schritt, dem Referendariat, wird dies auf jeden Fall eine Rolle spielen. […] Man darf nicht die Illusion haben, dass man am Ende des Studiums Inklusion "kann". All dies wird man erst in der beruflichen Praxis lernen, sondern man hat sozusagen Grundlagen erworben. Wenn man in der schulischen Praxis ist, wird es immer wieder Felder geben, in welchen man sich fortbilden muss."

Eine Vorbereitung auf das Thema Inklusion an Schulen geht mit der Bereitschaft einher einerseits bereits Berührungspunkte während des Studiums beispielsweise in Form von Praktika mit dem Thema Inklusion zu schaffen, andererseits sich als bereits praktizierende Lehrkraft zum Beispiel zum Thema Lernbeeinträchtigungen fortzubilden. Jedoch ersetzt dies nicht die berufliche Praxis, die entscheidend für den eigenen Umgang mit dem Thema Inklusion an Schulen ist, sondern dient der Information und einer besseren Einbindung von Inklusion in der Unterrichtplanung und -durchführung.

„Man sollte sich über gewisse Dinge zum Thema Inklusion an Schulen informieren, sich einen Überblick über Lernbeeinträchtigungen verschaffen sowie auch darüber, was allgemein dem Lernen zuträglich ist und was nicht. Das sind alles Dinge, die manche Leute ganz gut innerhalb von Praktika vermittelt bekommen können."[7]

Die Vorbereitung auf dieses Thema ist somit ein Teil eines Lernprozesses, der der stetigen Motivation bedarf, mithilfe eigener Erfahrungen und Weiterbildung in diesem Bereich eine Verbesserung im Unterrichten von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf anzustreben.[8]

[7] Zitat aus dem Interview vom 19.09.2017.

[8] Weiterführende Literatur: Amrhein, Bettina (2015): Professionalisierung für Inklusion gestalten. Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 139–156.
Krönung, Hannah; Mand, Johannes (2015): Studienseminare als Ansatzpunkt inklusiver Lehrerbildung? Zwei empirische Untersuchungen. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael.

Wie weit ist Inklusion fortgeschritten und wo besteht noch Aufholbedarf?

Frau Prof. Dr. paed. Kunze: „Die zentrale Frage ist immer: Wie viele SuS mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf werden an einer Förderschule unterrichtet und wie viele werden in der Regelschule unterrichtet? […] Das kann man auch wieder skeptisch hinterfragen und daraus bildet sich eine zweite Frage: Bei wie vielen SuS wird der Förderbedarf überhaupt diagnostiziert? Und da kann man sagen, so tendenziell nimmt die Zahl zu. Also wird bei mehr SuS ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert. […] Es gibt einen gewissen Druck auf Lehrkräfte, solche Feststellungsverfahren zu machen und das wird in gewisser Weise durch Inklusion nochmal angeheizt. Wenn ich nämlich nur Ressourcen pro Schüler bekomme, wird es doch besser, wenn ich den „Stempel" habe. Das wird auch in der Fachliteratur diskutiert. Das stellt ein Dilemma dar auf der einen Seite. Man muss ja auch sagen, dass Lehrkräfte das gut meinen. Wenn da ein Schüler ist, bei dem man denkt, vielleicht könnte da ein Förderbedarf vorliegen, dass man dann sagt, lasst das mal durch einen Experten untersuchen und vielleicht bekommen wir dann Ressourcen, die dem Kind und auch der ganzen Klasse zu Gute kommen. Durch eine Unterstützung muss die Lehrkraft dann nicht mehr so viel Aufmerksamkeit für dieses eine Kind aufbringen und kann sich auch den anderen Schülern wieder zuwenden. Auf der anderen Seite führt es eben dazu, dass immer mehr Schüler diagnostiziert werden und als problematisch angesehen werden."

Aus den Interviews geht hervor, dass die Umsetzung von Inklusion an Schulen politisch schlecht vorbereitet gewesen zu sein scheint, sodass die Umsetzung bisher noch nicht an allen Schulen erfolgen konnte, und dass Inklusion noch nicht in allen Bereichen der Gesellschaft Eingang gefunden hat und die Schulen voraussichtlich Wegbereiter in diesem Bereich sein werden. Ebenfalls entsteht der Eindruck, dass die Skepsis bezüglich Inklusion weiterhin Bestand hat, selbst innerhalb der Lehrerlandschaft, da die damit verbundenen Herausforderungen eine derartige Umstrukturierung im Schulalltag bedeuten, die bisher noch nicht gänzlich überblickt werden kann. Folglich lässt sich festhalten, dass der Aufholbedarf im Hinblick auf Inklusion in vielen Bereichen besteht, jedoch insbesondere ein gemeinsamer, gesamtgesellschaftlicher Wille dazu beitragen könnte, Inklusion nicht nur teilweise, sondern ganzheitlich durchsetzen zu können.[9]

Buschmann (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 169–192.

Mayr, Johannes (2015): Zwischen Vielfalt und Kompetenz. Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit der Heterogenität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 55–76.

[9] Weiterführende Literatur: Latour, Renate Hackel-de (2014): Menschen mit Behinderung in den Medien. Wie Inklusion und Teilhabe gelingen können. In: *Communicatio Socialis* 47 (1), S. 4–5.

Laubenstein, Désirée; Lindmeier, Christian; Guthöhrlein, Kirsten; Scheer, David (2015): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung).

Wo steht Deutschland mit der Erfüllung der Inklusion?

Frau Prof. Dr. paed. Kunze: „Ein Aufholbedarf besteht dabei, dass man nicht genug gut qualifiziertes Personal hat. Das kann man daran sehen, dass uns das Land Niedersachsen und auch andere Bundesländer, die Ausbildungskapazität für Sonderschulpädagogen also Sonderschullehrkräfte nach oben fährt z. B. Oldenburg verdoppelt die Anzahl der Professuren in dem Bereich. Da hat man festgestellt, dass man mehr qualifiziertes Personal braucht. Das gilt auch für den Bereich der Schulbegleiter, das ist wenig professionalisiert, das kann im Prinzip aktuell jeder machen, der ein bisschen guten Willens ist und das ist problematisch. Das ist in anderen Ländern anders. In Schweden z. B. gibt es da eine gewisse Berufsgruppe, die hat ein Bachelor Studium abgeschlossen. […] Weitere Probleme gibt es bei der Fortbildung, insgesamt bei der Ressourcenausstattung. Das diskutieren Lehrer, glaub ich, am aller häufigsten, dass sie sagen, es ist völlig illusorisch zu meinen, dass man allen Schülern einer Klasse gerecht werden kann in einer Klasse mit 30 Kindern oder Jugendlichen. Und wenn man ehrlich ist, müsste man an dem Punkt definitiv mehr Geld ins System reinstecken, bloß man muss dann auch politisch fragen, wo nehmen wir das Geld her. […] Auch die Frage der räumlichen Ausstattung spielt eine Rolle, gibt es die Möglichkeit, dass sich Kinder, die sich nicht so gut konzentrieren können, auch zurückziehen können. Oder wenn ich mit offenen Unterrichtsformen arbeite, brauche ich mehr Platz für die Materialien, die Arbeitsmöglichkeiten und auch für die Schulbegleiter. Nachholbedarf besteht auch bei der Forschung im Bereich Inklusion und wahrscheinlich auch im Bereich der öffentlichen Debatte. Das ist auch eine schwierige Sache, weil wir da wieder schwanken zwischen „Es führt kein Weg vorbei“ und „Hört auf damit“.“

Inklusion ist in Deutschland noch in der Entwicklung. Die Lehrer mit denen die Interviews geführt wurden, sprechen davon, dass Inklusion gesamtgesellschaftlich noch nicht umgesetzt sei. Außerdem erwähnen sie einen bestehenden Entwicklungsbedarf, der sich in Deutschland abzeichnet. Diese Einschätzung wird durch bestehende Probleme in der Umsetzung von Inklusion deutlich. Dabei spielen schulische Grundbedingungen eine Rolle, die im Zusammenhang mit Inklusion noch überdacht und verbessert werden müssen.

„[…] da man zu wenig Fachkräfte hat, um das umzusetzen, zu viele Widerstände einiger Lehrkräfte, zu viele Diskussionen darüber, ob es richtig ist, bestimmte Förderschulen abzuschaffen und andere nicht.“[10]

Deutschland befindet sich gerade in einer Art Wandel, was das Thema Inklusion betrifft und braucht noch einiges an Zeit, um diese Aufgabe gänzlich zu bewältigen. Es wird viel über

---

Moser, Vera; Deppe-Wolfinger, Helga (Hg.) (2013): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

[10] Zitat aus dem Interview vom 19.09.2017.

Inklusion berichtet und immer wieder in der Öffentlichkeit thematisiert, allerdings scheitert dies immer noch an der Umsetzung.

„Es ist wird auf jeden Fall mehr geredet als getan. [..] Ich gehe davon aus, dass wir weiter sind als so manch anderes Land, aber sicherlich noch nicht so weit, wie wir sein könnten, wenn es dazu einen gesamtgesellschaftlichen Willen gäbe.“[11]

Inklusion in Deutschland scheint im Vergleich mit anderen Ländern dennoch zurückzuliegen, was die Umsetzung von Inklusion betrifft.

„Wenn Sie schon mal in Amerika waren oder in anderen Ländern, ist das was ganz anderes, da wird Barrierefreiheit wirklich schon gelebt.“[12]

In Deutschland entwickelt sich die Inklusion stetig weiter und muss sich immer wieder Problemen stellen und diese bewältigen. Dennoch wird vieles getan, um die Inklusion weiter voran zu bringen.[13]

Wie wird Inklusion an Schulen finanziert?

Frau Prof. Dr. paed. Kunze: „Es gibt die Zuweisung von Stunden von Förderschullehrern, das kommt quasi aus dem Etat des Kultusministeriums. Dann gibt es sozusagen Finanzierung dadurch, dass die Klassenstärken geringer werden. Dann zusätzliche Stundenzuweisungen, die die Schulen bekommen. Die Schulen bekommen Geld von den Schulträgern, wenn ein Umbau nötig ist z. B. die viel diskutierte Rampe für den Rollstuhlfahrer oder eine spezielle Dämmung für einen Schüler mit einer Hörbeeinträchtigung. Individuelle Hilfsmittel für Schüler mit Beeinträchtigung werden durch andere Gelder finanziert, die durch die Eltern beantragt werden müssen für ihr Kind z. B. den Schulbegleiter, einen speziellen Kopfhörer für das Kind oder auch ein Mikrofon für den Lehrer. […] Das Geld kommt aus verschiedenen Töpfen.“

Allgemein kann gesagt werden, dass Inklusion von den Schulträgern finanziert wird. Allerdings treten mit der Finanzierung Probleme auf. Für die Arbeit mit inklusiven Schülern müsste den Schulen mehr Geld zur Verfügung gestellt werden, dieses würde dann in die Einsetzung von mehr Personal und Förderschullehrern einfließen.

„Das Land Niedersachsen müsste bezahlen und der Landesschulbehörde und dem Kultusministerium mehr Budget zuweisen, damit mehr Lehrer eingestellt werden können.“[14]

Den Regelschulen steht für die Umsetzung von Inklusion demnach zu wenig Budget zur Verfügung.

„Die neuen, inklusiven Bedingungen an Schulen sind schlechter finanziert.“[15]

[11] Zitat aus dem Interview vom 19.09.2017.
[12] Zitat aus dem Interview vom 07.07.2017.
[13] Weiterführende Literatur: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Bst/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf.
[14] Zitat aus dem Interview vom 07.09.2017.
[15] Zitat aus dem Interview vom 19.09.2017.

Die Finanzierung bietet somit eines der großen Probleme, die den Erfolg von Inklusion eindämmt. Durch mehr finanzielle Unterstützung könnte zielgerichteter gearbeitet werden und viele Schritte zur Erreichung eines guten inklusiven Unterrichts ermöglicht werden. [16]

Kann Inklusion als Aufgabe der Gesellschaft gesehen werden?

Frau Prof. Dr. paed. Kunze: „Es muss als Aufgabe der Gesellschaft gesehen werden. Der Ausgangspunkt, warum wir jetzt so viel Wert in Deutschland auf die Inklusion legen, ist ja die UN-Behindertenrechtskonvention.[17] Und die geht ja generell der Frage nach, wie muss eine Gesellschaft beschaffen sein, damit Menschen mit einer Behinderung gleichberechtigt partizipieren können und ein möglichst eigenständiges, gutes Leben führen können. Da ist der Aspekt des Bildungssystems nur eine von vielen Paragraphen. Auf den legen wir natürlich sehr viel Wert, das hat auch damit zu tun, dass man in Deutschland das Bildungssystem als etwas ganz Wichtiges ansieht, was auch positiv ist. Und da wir ein staatliches Bildungssystem haben, ist der Staat da auch besonders in der Pflicht, aber eigentlich muss die ganze Gesellschaft einen Gedanken von Inklusion haben. Da ist man in den letzten Jahren ein Stück weitergekommen, man spricht viel selbstverständlicher darüber und Menschen mit Behinderung sind auch viel präsenter in der Öffentlichkeit."

Inklusion muss als Aufgabe der Gesellschaft gesehen werden und ist zu einer zentralen Aufgabe geworden, dies wird auch in den Interviews deutlich hervorgehoben.

Nicht nur in den Schulen sollte Inklusion praktiziert werden, sondern in der gesamten Gesellschaft umgesetzt und bewusst gelebt werden.

„Schulen sind natürlich Vorreiter, aber wie gesagt, es ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe"[18]

Als Lehrerende muss man sich über die Funktion und Chancen von Inklusion bewusstwerden und sich mit der Thematik auseinandersetzen. Für Lehrende, die jahrelang nicht in Kontakt mit Inklusion gekommen sind, kostet es Überwindung sich nun mit inklusiven SuS auseinanderzusetzen.

„Ich glaube, dass man sich innerhalb der Lehrerlandschaft darauf einstellen muss, dass Inklusion an Schulen ein Riesenschritt ist und man diesem nicht mit Ablehnung oder Skepsis begegnen sollte."[19]

Wenn Inklusion in den Schulen gelingt, wird auch die Gesellschaft immer weiter daran arbeiten, diesen Fortschritt auszubauen und in einem Prozess des Wandels weiterarbeiten.

[16] Weiterführende Literatur: https://www.welt.de/politik/deutschland/article126723643/Scheitert-die-Inklusion-an-Kosten.html.
[17] Vgl. https://www.behindertenrechtskonvention.info.
[18] Zitat aus dem Interview vom 19.09.2017.
[19] Zitat aus dem Interview vom 19.09.2017.

Die Gesellschaft müsse daran arbeiten, dass Inklusion selbstverständlich und in vielen Bereichen umgesetzt wird. Dazu muss viel Engagement und Arbeit aufgebracht werden, damit dies gelingt.

„Und wenn man nicht bereit ist, zu investieren, und zwar nicht nur Geld, sondern auch Zeit und Mühe wird die Umsetzung von Inklusion schwierig werden.“[20]

Es müssen Probleme erkannt werden und in unterschiedlichen Schritten bewältigt werden. Probleme, die im Bereich der Inklusion der Gesellschaft auftreten können, sind z. B. die Sprache.

„Und man muss versuchen, Informationen auch immer in leichter Sprache zu vermitteln, weil Sprache eine Barriere sein kann, nicht nur für Menschen, die nicht gut deutsch sprechen oder keine Muttersprachler sind, sondern auch für Menschen, die geistig nicht so weit entwickelt sind“[21]

oder auch die fehlende Barrierefreiheit in verschiedenen Einrichtungen.

„Oder Barrierefreiheit, da geht’s ja auch darum, dass die Mutter mit Kinderwagen auch davon profitiert, wenn es Rampen gibt oder Aufzüge oder die Oma mit Rollator und nicht nur der Rollstuhlfahrer. Das ist ja was, was viele Bevölkerungsgruppen betrifft.“[22]

Das Thema Inklusion betrifft demnach nicht nur SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern auch andere öffentliche Institutionen und gesellschaftliche Bereiche. Es soll verhindert werden, dass einzelne Gruppen der Gesellschaft ausgeschlossen werden.[23]

Fazit

Aus unserer Sicht ist mit der Beantwortung der Fragen durch die Lehrer und die Expertin ein differenziertes Bild zum Thema Inklusion aufgezeigt worden. Die einzelnen Antworten bildeten deren Meinung zu der jeweiligen Frage ab, sodass ein Einblick in gewisse Problematiken innerhalb von Inklusion gegeben werden konnte, keinesfalls aber allgemeingültige Aussagen getroffen werden konnten. Dabei werden positive als auch negative Aspekte zu der Umsetzung von Inklusion betrachtet. Die Antworten der Lehrer bilden ein subjektives Bild ab, welches je nach Wahrnehmung und Erfahrungen variieren kann. Wohingegen die Expertenantworten auch objektiv die Thematik Inklusion bewerten und fachlich differenzierte Aussagen zulassen. Wie zu Anfang bereits erwähnt, soll dieses FAQ für Lehramtsstudierende sein, die sich einen ersten Überblick über das Thema Inklusion verschaffen wollen. Dieses FAQ gibt eine Einführung in die unterschiedlichsten

[20] Zitat aus dem Interview vom 19.09.2017.
[21] Zitat aus dem Interview vom 07.09.2017.
[22] Zitat aus dem Interview vom 07.09.2017.
[23] Weiterführende Literatur: http://www.weiterdenken.de/de/2014/03/13/bedeutung-von-inklusion-fuer-gesellschaft-und-politik.

Themenbereiche von Inklusion und soll gegebenenfalls das Interesse der Leser wecken, sich selbst intensiver mit der Materie auseinanderzusetzen. Viele der Fragen wurden auch schon in der Fachliteratur oder in der Forschung thematisiert und analysiert. Dadurch besteht die Möglichkeit sich mit einzelnen Fragen genauer zu befassen und sich ein eigenes Bild zu machen. Die Fragen bilden demnach nicht nur die von Lehramtsstudierenden ab, sondern Fragen, die gesamtgesellschaftlich beantwortet werden müssen. Die Fragen zeigen, dass Inklusion unabhängig von der Schule ein Thema ist, das die Gesellschaft beschäftigt und interessiert. Die Befragung zeigte, dass Inklusion nach wie vor ein umstrittenes Thema innerhalb der Gesellschaft ist und es keineswegs eine Musterlösung für die Umsetzung von Inklusion gibt. Vor allem stellte sich heraus, dass Inklusion und die Durchsetzung davon einem ständigen Wandel unterworfen sind, sodass dieses FAQ nur den derzeitigen Stand abbilden kann. Somit lässt sich feststellen, dass das Thema Inklusion auch in Zukunft ein viel diskutiertes Thema sein wird und zukünftig noch viel Zeit, Mühe und Geld darin investiert werden muss, um Inklusion zufriedenstellend gesellschaftlich umsetzen zu können.

Quellen

Interview mit einem Lehrer einer Integrativen Gesamtschule am 19.09.2017.
Interview mit einer für Inklusion beauftragten Lehrerin am 07.09.2017.
Interview mit Frau Prof. Dr. paed. Ingrid Kunze am 17.08.2017.

Literatur

Amrhein, Bettina (2015): Professionalisierung für Inklusion gestalten. Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 139–156.

Fischer, Christian; Rott, David; Veber, Marcel (2015): Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung durch Individuelle Schüler/innenförderung. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 77–100.

Fürstenau, Sara (Hg.) (2012): Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Heimlich, Ulrich (Hg.) (2012): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer (Praxis Heilpädagogik Handlungsfelder).

Jansen, Christian; Meyer, Markus (2016): Wie qualifiziert man Lehrer/innen im Bereich Diagnostik für den Umgang mit Vielfalt im Unterricht? In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 279–298.

Käpnick, Friedhelm; Benölken, Ralf (2015): Umgang mit Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael

Buschmann (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 217–230.

Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz Ulf (2011): NRW auf dem Weg zur schulischen Inklusion!? Empfehlungen zur Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Dortmund: VBE-Verl. (Schule heute, 51.2011,8/9).

Krönung, Hannah; Mand, Johannes (2015): Studienseminare als Ansatzpunkt inklusiver Lehrerbildung? Zwei empirische Untersuchungen. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 169–192.

Latour, Renate Hackel-de (2014): Menschen mit Behinderung in den Medien. Wie Inklusion und Teilhabe gelingen können. In: Communicatio Socialis 47 (1), S. 4–5.

Laubenstein, Désirée; Lindmeier, Christian; Guthöhrlein, Kirsten; Scheer, David (2015): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung).

Mayr, Johannes (2015): Zwischen Vielfalt und Kompetenz. Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit der Heterogenität von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 55–76.

Moser, Vera; Deppe-Wolfinger, Helga (Hg.) (2013): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

Schumann, Brigitte (2016): „Auf dem Weg zur Inklusion“ oder zur „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule? In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 168–177.

Stellbrink, Mareike (2012): Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In: Sara Fürstenau (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–99.

Ziemen, Kerstin (2016): Inklusion und diagnostisches Handeln. In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 39–48.

Internetquellen

https://www.behindertenrechtskonvention.info/ von den Vereinten Nationen, letzter Aufruf am 11.10.2017 um 15:21 Uhr.

http://www.weiterdenken.de/de/2014/03/13/bedeutung-von-inklusion-fuer-gesellschaft-und-politik, von der Heinrich Böll Stiftung, letzter Aufruf am 11.10.2017 um 15:15 Uhr.

https://www.welt.de/politik/deutschland/article126723643/Scheitert-die-Inklusion-an-Kosten.html, von Thomas Vitzthuman, letzter Aufruf am 11.10.2017 um 15:14 Uhr.

https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf, letzter Aufruf 11.10.2017 um 15:15 Uhr.

Seitdem die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 in Deutschland in Kraft getreten ist, hat sich Schule und auch der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern verändert. Der gemeinsame, inklusive Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen bringt neue Herausforderungen, aber auch Chancen mit sich und Lehramtsstudierende haben viele Fragen, wie Inklusion an Schulen umgesetzt werden kann. Im Rahmen dieses Sammelbandes sollen einige dieser Fragen angesprochen werden. Studierende der Universität Osnabrück haben sich im Seminar ‚Inklusion aus demokratiepädagogischer Perspektive' im Sommersemester 2017 aus verschiedenen Blickwinkeln her dem Thema Inklusion empirisch genähert und ihre Ergebnisse in diesem Seminarprojekt zusammengefasst.