

Zeitschrift

KU ZLB

Zentrum für Lehrerbildung



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT  
EICHSTÄTT-INGOLSTADT



Ausgabe 4 – 2020

Inklusion



## Inhaltsverzeichnis

Aus dem KU ZLB .....	3
Einführung in den Themenschwerpunkt „Inklusion“ <i>Wolfgang Schönig</i> .....	4
Schulische Inklusion in Südtirol: Rahmenbedingungen und Entwicklungen in der Lehreraus- und -weiterbildung <i>Renate Heissl-Deporta</i> .....	9
Die inklusive Schule in Österreich – Lehrerbildung inklusive <i>Rudolf Beer</i> .....	16
Inklusion an bayerischen Schulen. Nachdenken über die Fallstricke inklusiver Pädagogik angesichts begrenzter Rahmenbedingungen <i>Wolfgang Schönig</i> .....	21
Schülerinnen und Schüler mit Erkrankungen. Bewahren vor Exklusion in Zeiten geforderter Inklusion <i>Hildegard Ch. Schmidt</i> .....	27
Schulischer Leistungsbegriff und Leistungsanforderungen im inklusiven Unterricht. Überlegungen zu einem spannungsreichen Verhältnis <i>Andreas Münzer</i> .....	34
Inklusive Wege zur Sprache. Lesen als erster Schritt zu Sprachkompetenzen <i>Heiner Böttger und Julia Weltgen</i> .....	40
Inklusion – nur eine Frage der Haltung?! Pädagogische Professionalität unter kritischer Perspektive <i>Daniel Mark Eberhard</i> .....	46
Inklusion im Diskurs der offenen Migrationsgesellschaft <i>Stefan Seitz</i> .....	53
Endlich Inklusion oder Inklusion am Ende? Über die nicht eingelösten Versprechen der Inklusionsbefürworter <i>Uwe Becker</i> .....	60
Impressum	



Aus dem KU ZLB

## Liebe Leserin, lieber Leser!

Nach den Themenheften „Lehrer-kompetenzen“ (2017), „Digitalisie-rung“ (2018) und „Bildung für nach-haltige Entwicklung“ (2019) dürfen wir Ihnen nun die vierte Ausgabe der Zeitschrift des Zentrums für Lehrerbildung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt prä-sentieren. Alle Ausgaben finden Sie online unter [www.ku.de/zlb](http://www.ku.de/zlb).

Wir freuen uns, dass sich unter Federführung von Prof. Dr. Wolf-gang Schönig, Lehrstuhl für Schul-pädagogik an der KU, die aktuelle Ausgabe dem Themenschwer-punkt Inklusion widmet.

Die Autorinnen und Autoren wer-fen in den vorliegenden Beiträgen sowohl einen (kritischen) Blick auf Inklusion in anderen Ländern als

auch im bayerischen System. Es werden zudem u.a. Fragen inklusi-ver Pädagogik und die Bedeutung der pädagogischen Haltung themati-siert. Die Beiträge integrieren dabei einen vielperspektivischen Blick auf Inklusion in der Forschung, in der Lehrerbildung und in der Schulpra-xis.

Ich wünsche Ihnen eine spannende Lektüre!

Dr. Petra Hiebl, stellvertretende Vor-sitzende der Leitung des Zentrums für Lehrerbildung an der Katholi-schen Universität Eichstätt-Ingol-stadt



Zentrum für Lehrerbildung, Marktplatz 18

*Wolfgang Schönig*

## Einführung in den Themenschwerpunkt „Inklusion“

An der Westseite Jütlands, etwa 150 Kilometer von der deutsch-dänischen Grenze entfernt, befindet sich die Skjern Å. In den 1960er Jahren wurde die Skjern, ein Fluss, der in den Ringkøbing Fjord mündet, begradigt. Die Folgen für Wohnbevölkerung und Landwirtschaft waren so dramatisch (Überschwemmungen), dass sich die dänische Regierung Anfang der 2000er Jahre zur Renaturierung des Flusslaufs entschied. Heute ist die Skjern Å mit 2200 ha das größte natürliche Flussdelta Nordeuropas. Dem Besucher begegnet ein weitläufiges, faszinierendes und teils schwer zugängliches Naturschutz- und Vogelschutzgebiet mit seltenen Tierarten und einer herrlichen Pflanzenwelt – ein Paradies vor allem für Ornithologen, Wanderer und Naturfotografen. In der Nähe des kleinen Ortes Lønborg steht am nördlichen Rand des von Gewässern durchzogenen Gebiets ein hölzerner Turm, der den Blick in die Weite der herr-

lichen flachen Flusslandschaft freigibt und sich für die Beobachtung der Vögel besonders eignet.

Bemerkenswert an diesem Turm, wenn auch nicht auf den ersten Blick zu erkennen, ist die von rechts angebaute verwinkelte Rampe, die einen gewissen Neigungswinkel nicht übersteigt, damit auch den in der Motorik eingeschränkten Menschen wie etwa Rollstuhlfahrern der Beobachtungspunkt zugänglich wird. Der Turm ist geradezu ein Sinnbild für Inklusion: In einer Gesellschaft sollte alles Erdenkliche getan werden, damit prinzipiell allen Menschen die Teilhabe an den gesellschaftlichen Gütern möglich ist – auch jenen mit einer Behinderung.

Damit ist der Kern des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK),

berührt. Sie wurde im Jahr 2006 vorgelegt und am 26. März 2009 von der Regierung der Bundesrepublik Deutschland in Kraft gesetzt (vgl. Beauftragte 2014). Sie ist seitdem Bundesgesetz und in die Schulgesetze der Bundesländer eingeflossen – mit weitreichenden Folgen für die Beschulung von Heranwachsenden mit Handicaps in Regelschulen. Im September 2011 wurde der „Nationale Aktionsplan“ zur Umsetzung der Konvention veröffentlicht (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011). Die UN-BRK ist darüber hinaus ein völkerrechtlicher Vertrag, dem sich mehr als 180 Staaten durch Ratifikation angeschlossen haben. In 50 Artikeln werden die Rechte von Menschen mit Behinderung differenziert dargelegt. In Artikel 26 („Habilitation und Rehabilitation“) werden die Ziele deutlich markiert: „(1) Die Vertragsstaaten treffen wirksame und geeignete Maßnahmen, einschließlich durch peer sup-



Abb.: view tower bei Lønborg; Quelle: privat (Wolter-Schönig, 2017)

port, um Menschen mit Behinderung in die Lage zu versetzen, ein Höchstmaß an Selbstbestimmung, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens und die Teilhabe an allen Aspekten des Lebens zu erreichen und zu bewahren (...)“ (Beauftragte 2014).

Die Gesellschaft im Ganzen ist aufgefordert, alles zu unternehmen, damit Menschen mit Behinderungen vollumfänglich in den Genuss der gesellschaftlichen Ressourcen gelangen können. Die schließt, negativ formuliert, jegliche Form der Ausgrenzung, Diskriminierung und Benachteiligung aus (Exklusion). Es sollen „wirksame und geeignete Maßnahmen“ ergriffen werden, um die Dichotomie einer ‚Zwei-Klassengesellschaft‘, bestehend aus behinderten und nicht behinderten Menschen, zu überwinden. Die Konvention setzt auf den Abbau von Schranken, von sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung sowie auf die Solidarität mit durch Behinderung benachteiligten Menschen. Sie ist radikal gedacht als Großprojekt der Gesellschaftsreform und geprägt von visionären Ansprüchen. Entsprechend wird sie getragen von einem hohen moralischen Anspruch, der an der Erfüllung humaner Lebensverhältnisse Maß nimmt. Die Würde des Einzelnen, personale Entfaltung, Freiheit und Unverfügbarkeit der eigenen Lebensführung sind die Topoi, die sich als Argumentationsstränge durch die Konvention ziehen. Gleichwohl: Trotz ihres hohen pädagogischen Impetus ist sie kein pädagogischer Text. Das Pädagogische schwingt eher mit, ist verborgen oder verdeckt. Sie gibt vielmehr einen ordnungspolitischen und sozialpolitischen Rahmen vor, in dem sich Pädagogik verwirklichen soll. Es ist markant, dass Pädagogik und Bildung explizit nur in Artikel 24 aufscheinen – wohl der

am häufigsten in den Erziehungswissenschaften zitierte Artikel. Dort wird Menschen mit Behinderung das Recht auf Bildung „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit“ zugesprochen. Dies soll in einem „inklusive[n] Bildungssystem auf allen Ebenen“ geschehen, damit sie „ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen“ können. Sogar „der Besuch weiterführender Schulen darf nicht ausgeschlossen werden“ (ebd.).

Soweit die Ansprüche. Der Inklusionsdiskurs im Anschluss an die UN-BRK ist allerdings angetrieben durch zentrifugale Kräfte. Der Inklusionsbegriff ist nicht nur ein Reform- und Kulturbegriff, sondern auch ein Kampfbegriff. Da ‚Inklusion‘ diffus ist, geht es auch um die Deutungshoheit über den ‚passenden‘ Inklusionsbegriff. Während die Einen den Behinderungsbegriff und die Kategorisierung von Behinderungen zugunsten einer allgemeinen Vielfalt von Menschen ablehnen, weil sie Behinderung für eine soziale Zuschreibung und diskriminierende Etikettierung halten (vgl. Hinz 2016, Wocken 2011, Schöler 2002), sind die Anderen für die Beibehaltung von Kategorisierungen zum Zweck der hinreichenden Ressourcenzuteilung und individuellen Förderung (Ahrbeck 2014). Im Getöse der Auseinandersetzung folgen anscheinend die Meisten einer Auffassung, nach der Behinderung eine gewisse Form von Heterogenität sei, gemäß dem Motto „Es ist normal, anders zu sein“. Entsprechend der Dekategorisierung favorisieren jene einen „weiten“ Inklusionsbegriff, vielleicht sogar einen weichen Inklusionsbegriff, der Unterschiede zwischen den Individuen zum Verschwinden zu bringen droht. „Keiner ist wie der andere“ – diese Akzentverschiebung würde dem, wessen jede(r) in

der Erziehung bedarf, vielleicht eher gerecht.

Weitere Fallstricke zeigen sich bei dem Versuch, aus der UN-BRK die Abschaffung der Förderschulen abzuleiten. Die Arbeit der Förderschulen sei schlichtweg diskriminierend, weil sie der ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ der Einteilung in Behinderte und Nichtbehinderte folge und somit der Exklusion Vorschub leiste. Was demnach zählt, ist ausschließlich eine ‚full inclusion‘, wie es sie in Südtirol und mittlerweile in Österreich gibt, also die Abschaffung von Förderschulen und weitgehende Eliminierung der Sonderpädagogik als eigenständige Disziplin. Bisweilen wird die Förderschule sogar als Ort der Zumutung für Kinder diffamiert. Solche Hinweise zeigen nicht nur, wie aufgeladen die Auseinandersetzung ist bzw. war, sondern auch, dass eine sachliche Diskussion über pädagogisch geeignete Förderungsorte jenseits ideologischer Selbstfesselung bislang nicht geführt worden ist.

Inzwischen ist es ruhiger geworden um die Inklusion. Anfängliche Euphorie, Beglückungsutopien und Machbarkeitsfantasien sind vom Alltag und einer Ermüdung der Diskussion (Becker 2019) eingeholt worden. Uwe Becker stellt die politische Ernsthaftigkeit des Inklusionsprojekts vor allem mit Blick auf den Arbeitsmarkt in Frage und siedelt es auf der Ebene von Symbolpolitik an, die einen hohen Preis hat: die „Bagatellisierung“ und „Banalisierung der Inklusion“ (vgl. Becker in dieser Zeitschrift). Ganz in diesem Sinne geht Michael Winkler noch einen Schritt weiter und erklärt Inklusion im doppelten Wortsinn als „erledigt!“ (Winkler 2018, S. 16). Ob man solchen Einschätzungen folgen will oder nicht, es lässt sich feststellen, dass Veröffentlichungstitel neuerdings zurückhaltender formuliert werden. Gerne ist man

„auf dem Weg zur Inklusion“ oder, so Klaus Klemm, „Unterwegs zur inklusiven Schule“ (Klemm 2018). Man konzentriert sich auf das Alltagshandeln und fragt, wie Unterricht unter konkreten Rahmenbedingungen gestaltet werden kann. Inklusion wird verstärkt aus der Perspektive einzelner Unterrichtsfächer, also fachdidaktisch befragt (vgl. Amrhein/Dziak-Mahler 2014; Bartosch/Schreiber/Thomas 2018).

Diese fachdidaktischen Bestimmungsversuche sind wichtig, weil sie Handlungssicherheit für Lehrende herzustellen versuchen, das Inklusionsprojekt ist aber dann „gefährlich“ (Winkler 2018, S. 161) und konstraintentional, wenn die Frage nicht kritisch reflektiert wird, welche Anforderungen eine kapitalistische Gesellschaft an ein nach wie vor stark differenziertes Schulsystem der BRD richtet. Das gegliederte Schulwesen ist auf Unterscheidungen aus, die funktional sind für den radikal konkurrenzorientierten Arbeitsmarkt – es hat exklusiven Charakter. Dies ist z.B. daran abzulesen, dass gemäß einer neueren Studie von Klaus Klemm die Exklusionsquoten in den Bundesländern Bayern, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2016/17 angestiegen sind (Klemm 2018). Matthias Anbuhl und Klaus Klemm bestätigen zudem den bereits durch die PISA-Studien bekannten Befund, dass die Kompetenzen der Schüler/innen eng mit der sozialen Herkunft gekoppelt sind und unser Schulsystem fortwährend die soziale Ungleichheit der Gesellschaft und Bildungsungleichheit reproduziert. Ihre Zahlen verraten: „Beim Abbau von Chancenungleichheit gibt es seit Jahren, wenn nicht sogar seit Jahrzehnten Stillstand“ (Anbuhl/Klemm 2019, S. 5). Dazu passt, dass der Anteil von Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss seit 2014 (5,8%, gemessen an der

gleichaltrigen Wohnbevölkerung) bis zum Jahr 2018 auf 6,8% gestiegen ist (ebd., S. 9f.). Auch der Anteil von Schüler/innen, die sich auf dem untersten Niveau der Lesefähigkeit befinden, ist nach einem leichten Anstieg zwischen 2009 und 2018 zuletzt wieder gesunken, sodass der Anteil leseschwacher Schüler/innen mit ca. einem Fünftel seit dem ersten PISA-Test stabil geblieben ist (ebd., S. 6-8). In der Logik des Arbeitsmarktes sind diese Ergebnisse schlüssig. Sie verlangt ‚Humankapital‘, Verwertbarkeit von Arbeitskraft und den ‚Kampf der besten Köpfe‘. Junge Menschen haben in unseren Bildungseinrichtungen schon früh – beginnend im vorschulischen Sektor – zu lernen, lebenslang Unternehmer ihres eigenen Selbst zu sein, und sollen sich zu mobilen, flexiblen, gut ankommenden Selbstverkäufern entwickeln (Pongratz 2009). Das „Gefügigmachen“, von dem Becker spricht, wird durch subtile Mechanismen der Selbststeuerung bewerkstelligt. In diesem Rahmen ist ein Handicap wie etwa eine Behinderung ein stark wirksames Diskriminierungsmoment. Der Arbeitsmarkt spiegelt dies deutlich wider (vgl. Becker 2015; Fuchs 2016). Es entsteht also das Paradox, dass es einerseits um die Steigerung des Wohlergehens, des Selbstvertrauens, der Selbstwirksamkeit und der Autonomie von Menschen mittels Inklusion gehen soll – das ist das Ziel einer jeden Pädagogik – diesem Anspruch aber ein Bildungssystem und eine Gesellschaft gegenüberstehen, die ihre Vitalität aus der Erzeugung von Unterschieden speisen. Eine Schule kann aber nur so inklusiv sein, wie die Gesellschaft inklusiv ist. Deshalb tut eine Politisierung des Inklusionsgedankens not. Dem Staat fällt in diesem Szenario die Aufgabe zu, diejenigen Rahmenbedingungen zu schaffen, die dem Gesamtsystem zuträglich sind. Aber es scheint so, wie Michael

Winkler mit einem Wortspiel und mit beißender Ironie zuspitzt, dass der Staat „längst ein wenig gemein beim Wohl geworden ist“ (Winkler 2018, S. 154).

Die folgenden Beiträge sind nach einem bestimmten Prinzip angeordnet. Zunächst wird der Fokus der Betrachtung sehr weit geöffnet, indem nach den Strukturen und Konzepten der Inklusion in anderen Ländern gefragt wird. Erst danach wird die Situation der Inklusion an bayerischen Schulen kritisch betrachtet. Die engere Einstellung des Fokus zielt auf einzelne Fragen einer inklusiven Pädagogik, so etwa auf den Fachbezug, die Bedeutung der pädagogischen Haltung, den Zusammenhang mit Migration und nicht zuletzt auf eine kritische Verortung von Inklusion im bildungssoziologischen Kontext.

*Renate Heissl-Deporta* blickt auf die langjährigen Erfahrungen mit Inklusion in Südtirol zurück und beschreibt die wesentlichen Rahmenbedingungen der Inklusion sowie aktuelle Entwicklungen in der schulischen Praxis, in der Lehrerbildung und in der Weiterbildung. Aufgezeigt wird auch die Perspektive der Beratung von Schulen. Auch in Österreich hat sich die Regierung dazu entschlossen, eine ‚full inclusion‘ zu implementieren. *Rudolf Beer* zeigt, wie dieser Prozess seit 2015 verlaufen ist, und geht mithilfe empirischer Studien der Frage nach, welche Lern- und Teilhabechancen Kinder mit Handicaps in inklusiven Settings haben. Die Konsequenzen für die Lehrerbildung in Österreich sind klar. *Beer* zeigt die strukturellen und curricularen Umstellungsprozeduren in der Lehrerbildung auf, die für den Erwerb inklusiver Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte erforderlich sind. Ein wenig kontrastierend ist der Beitrag von *Wolfgang Schönig* mit Blick auf das System der Inklusion in Bayern, das auf



eine Kooperation von Förderschulen und Regelschulen setzt. Der Verfasser klärt, welche systematische Unterstützung den Lernenden mit unterschiedlichem sonderpädagogischen Förderbedarf zugestanden wird. Er problematisiert, dass der Inklusionsdiskurs weitgehend ausblendet, wie Inklusion in einem exklusiven Schulsystem und im Kontext eines marktradikalen Gesellschaftssystems erfolgt. Damit wird auch die begrenzte Reichweite der Pädagogik vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Exklusionsdynamik angesprochen. *Hildegard Ch. Schmidt* schenkt ihre Aufmerksamkeit einer Gruppe von Heranwachsenden, die aus dem Inklusionsdiskurs weitgehend ausgeklammert werden und die besonderen Gefahren der Exklusion begegnen: junge Menschen mit (chronischen) Erkrankungen. Die Autorin konstatiert Unkenntnis der rechtlichen Regelungen und Förderungsmöglichkeiten in der Schule, administrative und organisatorische Hürden sowie den Mangel an MSD-Stunden. Die Mehrfachbelastung von erkrankten Schülern wird angesprochen und einige pädagogische Leitlinien werden an einem Beispiel vorgestellt. Der Text plädiert für eine Care-Ethik, die auf die fürsorgende Haltung und einen Verhaltenskodex von Lehrkräften setzt. Eine besondere Brisanz haben die Forderungen nach Inklusion vor dem Hintergrund der schulischen Leistungsanforderungen. Deshalb untersucht *Andreas Münzer* am Beispiel der bayerischen Schule das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Leistungsanforderungen an die Schule und einem pädagogischen Leistungsbegriff. Hierzu werden die Funktionen der Schule und die Bezugsnormen zur Leistungsfeststellung betrachtet. Anschließend wird die Leistungsmessung in Bayern hinsichtlich der Auswirkungen auf junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beleuch-

tet. In diesem Zusammenhang werden rechtliche Regelungen zur Leistungsbeurteilung geprüft. Darüberhinausgehende Möglichkeiten einer förderorientierten pädagogischen Leistungsbeurteilung werden benannt. *Heiner Böttger* und *Julia Weltgen* betrachten Inklusion aus der Perspektive der Englischdidaktik. Sie legen mit Blick auf neurodidaktische Forschung die Leselernprozesse im Kontext von Inklusion dar. Die zentrale Rolle der Lesekompetenz für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird erläutert. Im Mittelpunkt steht die Beschreibung des Ablaufs von Leseprozessen, wobei auf Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten eingegangen wird. Es wird nahegelegt, wie in der Schule Leseprozesse inklusiv gestaltet und strukturiert erprobt werden können. Ein Dreh- und Angelpunkt der Inklusion – das klingt in verschiedenen Beiträgen bereits an – ist die persönliche Haltung, mit der wir Menschen mit Handicaps begegnen. Deshalb klärt *Daniel Mark Eberhard* den Haltungsbegriff. Der Verfasser hebt den Haltungsbegriff mithilfe empirischer Studien aus seiner Uneindeutigkeit heraus und zeigt den Zusammenhang von Lehrerhaltung und Lernerfolg auf. Zentrale Bedeutung haben Wertschätzung, Akzeptanz, Einfühlungsvermögen, aufrichtiges Interesse am Gegenüber, Zuwendung und vertrauensvolle Beziehung – das sind Bestimmungsstücke, wie sie für eine professionelle inklusive Haltung nicht aufzugeben sind. Entsprechend kommt, so Eberhard, auch die Lehrerbildung ohne die Arbeit an der persönlichen Haltung der Studierenden nicht aus. Gleichwohl muss sie immer wieder auch geprüft werden. *Stefan Seitz* verdeutlicht, dass die Konzentration des Inklusionsdiskurses auf Menschen mit Behinderung in der Gefahr steht, wichtige Adressaten einer inklusiven Bildung auszublenden. Ein weites Inklusions-

verständnis hat jedoch die große Gruppe von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel) zu berücksichtigen. Der Beitrag thematisiert diese Forderung nach einem generellen Bemühen um schulischen Universalismus und um Gleichberechtigung aller bei gleichzeitiger klasseninterner Differenzierung. Zudem geht es *Seitz* darum zu eruieren, wie es im deutschen Schulsystem bis dato um diesen Prozess bestellt ist. Der Hoffnung auf eine inklusive Gesellschaft und Schule stehen einstweilen noch erhebliche Hindernisse gegenüber, sodass *Uwe Becker* abschließend die pointierende Frage aufwirft: Endlich Inklusion oder Inklusion am Ende? *Becker* weist auf, dass insbesondere das Schulwesen Modernisierungsimpulsen folgt, die eine konkurrenz- und leistungsorientierte Dynamik zugunsten der Verwertbarkeit junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt entfacht hat. Die Situation an der Schwelle zwischen Schule und Arbeitsmarkt sowie dessen exkludierende Kräfte werden vor allem mit Blick auf die Werkstätten für behinderte Menschen analysiert. *Becker* stellt eine Ermüdung des Projekts der Inklusion fest, die er an drei Dimensionen festgemacht: an einer sachlichen, einer diskursiven und einer sozialtechnischen Ebene.

## Autor

**Prof. Dr. Wolfgang Schöning**

ist Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Er war als Gymnasiallehrer tätig. Als Hochschullehrer war er in Tübingen, Ludwigsburg und Jena beschäftigt und befasst sich mit Fragen der Schulentwicklung und -beratung, der Qualität des Schulraums mit Bildungstheorie und Inklusion.



## Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: 2. Aufl., Kohlhammer.
- Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.) (2014): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, New York: Waxmann.
- Anbuhl, M. & Klemm, K. (2018): Baustelle Bildungsrepublik: Wo bleibt der Aufbruch? Eine gemischte Bilanz des Stillstands, der Rückschritte und der bröckelnden Fortschritte. Expertise im Auftrag des DGB, Berlin.
- Bartosch, U., Schreiber, W. & Thomas, J. (Hrsg.) (2018): Inklusives Leben und Lernen in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (Oktober 2014): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen. Berlin.
- Becker, U. (2015): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript Verlag.
- Becker, U. (2019): Inklusion ist nicht zum Nulltarif zu haben – eine schulpolitische Bilanz. Unveröff. Vortrag, gehalten am 13. Juni 2019 am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin.
- Fuchs, J.A. (2016): Bildung und dann? Inklusion zu Ende denken: Die berufliche Zukunft von Lehrkräften mit Behinderung. In: Schöning, W. & Fuchs, J.A. (Hrsg.): Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 207-223.
- Hinz, A. (2016): Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und Nachbargebiete VHN, 85. Jg., S. 36-47.
- Klemm, K. (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht aus bildungsstatistischer Perspektive. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Pongratz, L. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Schöler, J. (2002): Nichtaussonderung von „Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen“. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim, Basel: Beltz, S. 108-115.
- Winkler, M. (2018): Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine (Lebenswelten und Behinderung, Bd. 14). Hamburg: Feldhaus, Ed. Hamburger Buchwerkstatt.



Renate Heissl-Deporta

## Schulische Inklusion in Südtirol: Rahmenbedingungen und Entwicklungen in der Lehreraus- und -weiterbildung

**Abstract:** Nach über vierzig Jahren gesetzlich verordneter Integration von Kindern mit einer Beeinträchtigung kann Südtirol auf eine langjährige Tradition in den Schulen zurückblicken. Inklusion wird im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik als Querschnittsthema vor allem unter dem Aspekt der Entwicklung einer Didaktik für alle betrachtet. Die Unterschiedlichkeiten der Kinder und Jugendlichen sollen dabei stets mitgedacht werden. Das gemeinsame Verständnis von Inklusion, der Umgang mit den unterschiedlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und das Erkennen der Barrieren für Teilhabe und Partizipation müssen dabei kontinuierlich zum Thema gemacht werden. In diesem Beitrag werden die wesentlichen Rahmenbedingungen - sowie aktuelle Entwicklungen in der schulischen Praxis, in der Lehrerbildung und in der Weiterbildung aufgezeigt und aus der Perspektive der Beratung von Schulen reflektiert.

### Südtirols Bildungssystem

Südtirol ist ein Land im Norden Italiens mit ca. einer halben Million Einwohner, die aufgrund von historischen Entwicklungen in drei Sprachgruppen zusammenleben. Mit ca. 70% gehört der Großteil der Südtirolerinnen und Südtiroler zur

deutschen Sprachgruppe, ca. 25% gehören zur italienischen und ca. 5% zur ladinischen Sprachgruppe. In der Autonomen Provinz Bozen gibt es demnach drei verschiedene Bildungsressorts mit jeweils eigenen Verwaltungsstrukturen. Die Sonderschulen wurden im Jahr 1977 auf Staatsebene und damit auch in Südtirol abgeschafft.

Der formalisierte Bildungsweg beginnt mit dem Besuch des Kindergartens ab dem dritten Lebensjahr. Ab dem Lebensalter von ca. sechs Jahren besuchen die Kinder für die Dauer von fünf Jahren die Grundschule und die anschließende dreijährige Mittelschule, die mit der staatlichen Abschlussprüfung der Unterstufe endet. In der Regel sind die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt im vierzehnten Lebensjahr und können sich für eine weiterführende Schule entscheiden. Das kann eine Oberschule (Gymnasium, wirtschaftliche oder technische Fachoberschule) sein, die mit einer Staatsprüfung (Matura) endet, oder eine berufsbildende Oberschule, die den Erwerb einer Berufsbefähigung auf unterschiedlichen Niveaus ermöglicht und mit einem Fachabitur oder mit einem Abschlussdiplom beendet wird. Schülerinnen und Schüler können sich auch für eine Lehre entscheiden, die im Rahmen eines dualen Systems (Lehrbetrieb und Schule) mit einer Berufsqualifikation

abgeschlossen werden kann.

Unabhängig vom Grad einer Beeinträchtigung können die betroffenen Kinder und Jugendlichen ihren Bildungsweg aufgrund ihrer Stärken, Fähigkeiten und individuellen Möglichkeiten auswählen. Die Schulen haben die Pflicht zur Umsetzung von „[...] individualisierten und personalisierten Lebens- und Berufsorientierungsprojekten und daran ausgerichtete Bildungs- und Ausbildungswege, auch in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.“ (Autonome Provinz Bozen, Landesgesetz Nr. 7/2015, Art. 8).<sup>1</sup> Der individuelle Bildungsweg soll auf dem Hintergrund der Lebensplanung, über individuelle Projekte, sowie über gut vorbereitete Übergänge zwischen den Bildungsstufen und beim Übergang in die Arbeitswelt gestaltet werden.

Derzeit besuchen 12.472 Kinder den Kindergarten, 19.957 die Grundschule, 11.571 die Mittelschule, 12.906 Jugendliche eine Oberschule und 8.635 eine berufsbildende Schule.<sup>2</sup> In den offiziellen Statistiken werden die Kinder und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung nicht gesondert angeführt.

Das Recht auf und die Pflicht zur Bildung in Schulen jeder Art und Stufe gelten für alle bis zum Alter von mindestens 18 Jahren (Heissl-Deporta 2016, S. 60f).

<sup>1</sup> Autonome Provinz Bozen (2015): Landesgesetz vom 14. Juli 2015, Nr. 7. Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter: [http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/202703/landesgesetz\\_vom\\_14\\_juli\\_2015\\_nr\\_7.aspx](http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/202703/landesgesetz_vom_14_juli_2015_nr_7.aspx) [12.03.2020]

<sup>2</sup> Autonome Provinz Bozen, Deutsches Bildungsressort. INFO Spezial 2019/2020. Verfügbar unter: <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/angebote/informationsschrift-kindergarten-schule.asp> [03.03.2020]

## Gesetzliche Rahmenbedingungen

Im Bereich Inklusion gelten in Südtirol die italienischen Staatsgesetze, die über Landesgesetze und Verordnungen umgesetzt werden. So sind im oben genannten Landesgesetz „Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderungen“ vom Jahr 2015 das Recht auf ein inklusives Bildungssystem und die damit verbundenen Aufgaben der Schulen explizit angeführt: „Alle Kinder, sowie Schülerinnen und Schüler haben das Recht auf den Besuch eines Kindergartens und einer Schule, die das Prinzip der Inklusion zu verwirklichen haben [...]“ (ebd., Art.6)

Zu den Maßnahmen gehören auch die Umsetzung einer inklusiven Didaktik und die Erstellung von individuellen Bildungsplänen unter Einbezug der Eltern, der zuständigen Dienste für Diagnostik und Rehabilitation sowie weiterer Expertinnen und Experten für spezifische Beeinträchtigungen.

Es gibt in Südtirol keine eigenen Lehrpläne für einzelne Beeinträchtigungen. Staatliche Bestimmungen, die im Anschluss an die Ratifizierung der UN-BRK (die in Italien im Jahr 2009 erfolgte) erstellt wurden, definieren weitere Kategorien von „besonderen Bildungsbedürfnissen“ wie z.B. Migrationshintergrund, sozioökonomische Schwie-

rigkeiten, Verhaltensstörungen, besondere Begabungen, persönliche Krisen. Damit geht man über diagnostizierte Beeinträchtigungen und den Behinderungsbegriff hinaus und öffnet den Blick auf ein breites Verständnis von Inklusion. Das Anrecht auf einen individuellen Bildungsplan wird mit dem Ziel einer chancengerechten Förderung für alle betroffenen Schülerinnen und Schüler, auf alle „besonderen Bildungsbedürfnisse“ ausgedehnt. (vgl. Heissl-Deporta 2016, S. 61 ff).

Die individuellen Bildungspläne werden im Sinne einer prozessualen, pädagogischen Diagnostik erstellt, die das Individuum im Kontakt mit seinen Umwelten betrachtet. Das bedeutet auch, dass über die vereinbarte Zusammenarbeit innerhalb der Schulen und mit den externen Diensten gezielte Fördermaßnahmen gewährleistet werden. Je nach Beeinträchtigung erfolgt im Rahmen des Unterrichts eine zielgleiche oder zieldifferente Förderung.<sup>3</sup>

Als wissenschaftliche Grundlage dafür dient die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) (World Health Organisation 2005). Die in Südtirol verpflichtend eingeführten Dokumente<sup>4</sup> zur Diagnostik und Förderung basieren im Sinne einer gemeinsamen Sprache auf den Definitionen in diesem Dokument. So wurde auch der Begriff „Behinderung“ im Sinne der

bio-psycho-sozialen Sichtweise in der ICF definiert und mit Beschluss der Landesregierung übernommen: „Behinderung ergibt sich aus den Wechselwirkungen zwischen der Beeinträchtigung bzw. dem gesundheitlichen Problem (ICD) eines Menschen und den einstellungs- und umweltbedingten Barrieren, welche die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft verhindern“. (Autonome Provinz Bozen, Programmabkommen 2013)<sup>5</sup>

## Orientierung an Rahmenrichtlinien

Anstelle der ehemaligen Lehrpläne orientieren sich die Schulen in Südtirol an Rahmenrichtlinien.<sup>6</sup> Inklusion wird dort ab dem Kindergarten als fächerübergreifendes Thema angeführt. Zwei Auszüge aus den verschiedenen Schularten geben ein Beispiel:

- Grundschule/Mittelschule: „Die Schule baut durch einen auf dem Grundgedanken der Inklusion beruhenden Unterricht die Haltung auf, Unterschiede der Personen und Kulturen als Bereicherung zu verstehen und dem Anderssein mit Respekt und Offenheit zu begegnen“. (RRL Grund- und Mittelschule, S. 17)
- Oberstufe (Beispiel Gymnasien): „Die Lehrpersonen knüpfen an die Lernbiografien und die Erfahrungen der Schülerin-

<sup>3</sup> Bei Lernstörungen (z.B. Lese-Rechtschreibstörung) ist eine zielgleiche Förderung mit Hilfe von Kompensations- und Befreiungsmaßnahmen verpflichtend vorgesehen. Die Ziele müssen bis zum Ende der jeweiligen Bildungsstufe erreicht werden. Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Beeinträchtigung können zieldifferenter gefördert werden.

<sup>4</sup> Funktionsdiagnose (FD), Klinischer Befund (KB), Individueller Bildungsplan (IBP), Funktionelles Entwicklungsprofil (FEP).

<sup>5</sup> Autonome Provinz Bozen, Programmabkommen (2013): Verfügbar unter: [http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Programmabkommen\\_2013.pdf](http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Programmabkommen_2013.pdf) [01.03.2020]

<sup>6</sup> Die Rahmenrichtlinien für alle Bildungsstufen sind unter: <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/rahmenrichtlinien.asp> [30.03.2020]

nen und Schüler an und bieten ihnen durch differenzierende Maßnahmen die Möglichkeit, auf individuellen Wegen zu lernen und Wissen zu erschließen. Sie berücksichtigen Lernende mit besonderen Bedürfnissen, aus unterschiedlichen Kulturen und mit besonderen Begabungen“. (RRL Gymnasien, S. 31)

Davon ausgehend erstellen die einzelnen Schulen Curricula, sowie einen Dreijahresplan, in dem das Kollegium und die Schulführungskraft ausgehend vom gemeinsam definierten Leitbild, die Ausrichtung der Schule, die Entwicklungsschwerpunkte, sowie deren Umsetzung festlegt. Inklusion wird dabei in allen Schulen definiert und explizit benannt.

### Bezeichnungen und Begriffsbestimmungen

Der im Jahr 1977 durch Gesetz eingeführte Begriff „insegnante di sostegno“ wurde in Südtirol zunächst mit „Stützlehrperson“ und später mit Integrationslehrperson übersetzt. Auch der im Jahr 2007 eingeführte Begriff der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Integration wird in Südtirol heute noch beibehalten, mit der Begründung, dass diese Berufsbilder aufgrund der normativen Bestimmungen explizit für Kinder mit einer Beeinträchtigung entstanden sind. Der Begriff Inklusionslehrperson meint im Sinne eines breiten Inklusionsverständnisses *alle* Lehrpersonen.

Das Referat Inklusion im deutschen Bildungsressort orientiert sich am italienischen Diskurs, der Integration als „Stück des Weges zur Inklusion“ bezeichnet und davon ausgeht, dass es eine „qualitätsvolle Inklusion ohne effiziente Integration nicht gibt“. (vgl. lanes u.a., 2011 S.124f) und bietet folgende Definition: „Die Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung ist eine wesentliche Zielsetzung von Kindergarten und Schule. Es sind zwei Konzepte, die sich gegenseitig ergänzen. Integration zielt auf die Unterschiede und holt jene in die Gemeinschaft herein, die anders sind. Inklusion hingegen schafft Bedingungen, um alle Schülerinnen und Schüler mit ihren vielfältigen Kompetenzen aktiv an Gemeinschaft und Bildung zu beteiligen [...]“<sup>7</sup>

Inklusion wird über eine multiprofessionelle Kooperation der Menschen mit unterschiedlichen Kompetenzen und personalen Ressourcen an der einzelnen Schule ermöglicht.

Zudem können sich Lehrpersonen jederzeit an die Beratungsdienste innerhalb und außerhalb des Bildungsressorts wenden. Die psychologische Diagnostik, Psychomotorik, Ergotherapie, Logopädie sind Dienste, die extern vom örtlichen Sanitätsbetrieb angeboten werden.

Anstelle der von den Schulführungskräften<sup>8</sup> geforderten Schulpsychologinnen und -psychologen wurde im Jahr 2019<sup>9</sup> das Berufsbild der Schulsozialpädagoginnen

und -pädagoginnen eingeführt. Sie gehören zum schulinternen Unterstützungssystem und sollen einen niederschweligen Zugang für Schülerinnen und Schüler, sowie für Lehrpersonen gewährleisten. Sie sind vor allem in Brennpunktschulen angestellt und können bei der Bildungsdirektion nach bestimmten Kriterien angefordert werden<sup>10</sup>. Als Ansprechpersonen vor Ort an der Einzelschule initiieren sie präventiv Projekte zum sozialen Miteinander an der Schule und stehen im Rahmen der Netzwerkarbeit als Kontaktpersonen für die externen Dienste und für die Eltern zur Verfügung.

Hier gilt es besonders darauf zu achten, dass diese Personen mit ihren spezifischen Kompetenzen, die sie im Rahmen ihres mindestens dreijährigen Hochschulstudiums für Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit erworben haben, in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen als Expertinnen und Experten wahrgenommen werden. Der Grad der „Inklusivität“ einer Schule zeigt sich auch daran, wie dieses neue Berufsbild in die Schulgemeinschaft aufgenommen wird.

### Multiprofessionelle Kooperation

In Südtirol gibt es spezifische Berufsbilder zur Unterstützung der Lehrpersonen - mit dem Ziel, maximale Teilhabe in allen Bildungsstufen zu gewährleisten. Dazu gehören die oben genannten Integrations-

<sup>7</sup> Nachlesbar unter: <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/inklusion.asp> [25.03.2020]

<sup>8</sup> Die Autonomen Schulen werden von Schulführungskräften (Schuldirektor/innen) geleitet, die keine Unterrichtsverpflichtung haben. Sie sind die gesetzlichen Vertreter/innen der Schule und die Vorgesetzten des Personals, das der Schule vom Land zugewiesen wird.

<sup>9</sup> Autonome Provinz Bozen: Beschluss der Landesregierung Nr. 393 vom 21.05.2019

<sup>10</sup> Die Schulen müssen ein verankertes Konzept für Schulsozialarbeit vorlegen. Die Zuweisung erfolgt vor allem in Mittel- und Oberschulen auf der Grundlage der Gesamtanzahl der Schülerinnen und Schüler.

Lehrpersonen und die Mitarbeiter/innen für Integration.

Es gehört jedoch zu den wesentlichen Gelingensbedingungen von Inklusion, dass alle Lehrenden in allen Bildungsstufen bereits im Rahmen ihrer Ausbildung ein Grundwissen zum Thema Inklusion vermittelt bekommen.

Die Verwirklichung schulischer Inklusion setzt eine hohe Bereitschaft zur Kooperation mit internen und externen Expertinnen und Experten voraus. Die damit implizierte Öffnung der Schulen ist wesentlicher Teil inklusiver Schulentwicklung. Deshalb ist es notwendig, dass Lehrpersonen bereits im Rahmen ihrer Ausbildung Teamarbeit erfahren, dass sie sensibilisiert werden für Situationen der Exklusion - sowie für die Bedürfnisse der unterschiedlichen Beeinträchtigungen im Rahmen des Unterrichts. In der Praxis liegt es an jeder einzelnen Lehrperson, ob die betroffenen Kinder und Jugendlichen tatsächlich die beste Förderung und Begleitung erhalten. Das erfordert eine anspruchsvolle Berufsqualifikation, die in Südtirol auf universitärer Ebene - sowie im Rahmen von Landes- und Bezirksfortbildungen angeboten wird. Die oben genannten Rahmenrichtlinien und der Europäische Referenzrahmen für die inklusionsorientierte Lehrerbildung<sup>11</sup> bilden in Südtirol die Grundlage für die Lehreraus- und Fortbildung.

## Inklusion in der Ausbildung der Lehrpersonen der Primarstufe

Die Ausbildung für den Unterricht in Kindergarten und Grundschule (Primarstufe) erfolgt in Südtirol gemeinsam und die Studierenden können sich am Ende des Studiums für eine der beiden Bildungsstufen entscheiden. Eine Grundausbildung für Inklusion wird bereits im Rahmen des regulären Studiums durchgeführt.

Im fünfjährigen Masterstudiengang der Freien Universität Bozen - sind im ersten Studienjahr 11 KP im Rahmen eines Moduls zum Thema „Inclusive Pedagogy“ und im vierten Studienjahr 10 KP im Rahmen des Moduls „Pädagogik und Didaktik der Inklusion“ zu absolvieren.

Beide Module beinhalten je zwei Vorlesungen (je 3 bis 4 KP) mit unterschiedlichen Schwerpunkten und dazugehörigen Laboratorien<sup>12</sup> (je 2 KP mit verpflichtender Anwesenheit), die in kleinen Gruppen die Inhalte vertiefen.

Die Inhalte im ersten Jahr sind „Interkulturelle Pädagogik“ sowie „Pädagogik und Didaktik der Inklusion in der frühkindlichen Bildung“, während im vierten Studienjahr die Schwerpunkte auf „Pädagogik und Didaktik der Inklusion in der Kindheit und Jugend“ sowie „Diversität, Lernschwierigkeiten und Lernbeeinträchtigungen“ gelegt werden.

Innerhalb der Laboratorien gibt es für die Studierenden die Möglichkeit, sich mit den eigenen Erfah-

rungen, Einstellungen und Haltungen im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen auseinanderzusetzen und die Lehrenden ermöglichen den Austausch und die Reflexion in Kleingruppen. Gerade zu Beginn des Studiums ist es wichtig, die eigenen Zugänge zu Inklusion zu reflektieren und mit theoretischen Erkenntnissen in Zusammenhang zu bringen. Mit diesem Grundwissen gehen die Studierenden anschließend bereits im ersten Studienjahr ins Praktikum und haben so die Möglichkeit, das erworbene Wissen mit den Erfahrungen in der Praxis zu reflektieren.

## Integrationslehrpersonen ohne Spezialisierung

Integrationslehrpersonen sind der Klasse zugewiesen mit dem Ziel, als Expertinnen und Experten zu einer inklusiven Unterrichtsgestaltung beizutragen und in Kooperation mit den Lehrpersonen allen Kindern Lernen zu ermöglichen. Eine Integrationslehrperson hat nach dem Fachstudium eine Spezialisierung für den Integrationsunterricht absolviert. Sie ist die Expertin bei der Gestaltung eines gemeinsamen inklusiven Unterrichts und fungiert auf Schulebene als Ansprechperson für die Lehrpersonen (vgl. Heissl-Deporta, 2016 S. 63).

Leider fehlen für dieses Berufsbild sowohl auf Staatsebene als auch in Südtirol ausgebildete Lehrpersonen. Deshalb werden oft Lehrpersonen ohne Spezialisierung aus unterschiedlichen Gründen als Integrationslehrpersonen in Schulen eingesetzt. Sie verpflichten sich zum Besuch von Fortbildungskur-

<sup>11</sup>Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Verfügbar unter: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf) [02.02.2020]

<sup>12</sup>Die Laboratorien bieten den Studierenden die Möglichkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen, dienen der Vertiefung der theoretischen Inhalte, die in der Vorlesung vermittelt werden und bereiten auf die Praktika vor.

sen im Ausmaß von 25 Stunden pro Schuljahr. Die Pflichtfortbildung erstreckt sich über vier Schuljahre, entspricht also insgesamt 100 Stunden, in denen ein Basiswissen erworben wird. Das erste Jahr wird von der Bildungsbehörde organisiert und in Online- und Präsenzkursen berufsbegleitend durchgeführt. Vom zweiten bis zum vierten Kursjahr vereinbart die Lehrperson mit ihrer Schulführungskraft ein individuelles und den vorgegebenen Kriterien entsprechendes Fortbildungspaket. Vor allem in der Sekundarstufe entspricht diese Maßnahme nicht der notwendigen Qualifikation für den Umgang mit den unterschiedlichen Beeinträchtigungen im Unterricht.

### Die neue Ausbildung der Integrationslehrpersonen

Aufgrund des Mangels an spezialisierten Lehrpersonen vor allem in der Sekundarstufe wurde in Kooperation mit der Freien Universität Bozen und dem deutschen Bildungsressort eine Ausbildung für Integrationslehrpersonen konzipiert.

Seit dem Wintersemester 2019/2020 gibt es an der Freien Universität Bozen den universitären Lehrgang für Integrationslehrpersonen in den Mittel- und Oberschulen, der drei Jahre dauert und in drei Modulen mit insgesamt 120 ECTS absolviert werden kann. Es handelt sich dabei um eine berufsbegleitende Ausbildung, die mit einem Teilzeitauftrag als Integrationslehrperson in Verbindung steht und vorerst für insgesamt 80 Studienplätze geplant wurde. Damit

wird vor allem die Umsetzung der Theorie in die Praxis und die kontinuierliche Reflexion gewährleistet. Zusätzlich zu den lehrbefähigten Lehrpersonen mit einem fachbezogenen Studienabschluss ist es nun auch für Interessierte mit einem Abschluss eines mindestens dreijährigen Hochschulstudiums in Pädagogik/Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik, soziale Arbeit, Psychologie, Ergotherapie oder Logopädie möglich, sich nach einer Aufnahmeprüfung als Integrationslehrperson auszubilden.

Die Module eins (40 KP) und zwei (60 KP) vermitteln Grundlagen in den Bereichen: Schüler/Schülerin, Klasse, Schule, und Schule im Netzwerk, während das Modul drei (20 KP) als Vertiefungsmodul eine Spezialisierung in einem Wahlfach zu einem der folgenden Schwerpunkte ermöglicht:

- Experte/Expertin für die Entwicklung von Kommunikation und adaptivem Verhalten für Schüler/innen mit Autismus-Spektrum-Störungen und herausforderndem Verhalten
- Experte/Expertin in inklusiver Schulentwicklung
- Experte/Expertin in unterstützen und alternativen Kommunikationsmöglichkeiten

Jedes Modul schließt mit einer Abschlussprüfung ab. Die damit erworbene „Lehrbefähigung für Integration“ gilt nur für die deutsch- und ladinischsprachigen Schulen in Südtirol.<sup>13</sup>

In der Primarstufe gab es bisher für die Studierenden die Möglichkeit, sich im dritten Studienjahr für den Integrationsunterricht zu qualifizie-

ren. Das Ausmaß von lediglich 400 Stunden, davon 100 Stunden für Praktika, wurde inzwischen überarbeitet und neu konzipiert. Im Wintersemester 2020/2021 wird eine ähnliche Qualifikation wie für die Sekundarstufe auch für die Primarstufe angeboten.

### Mitarbeiter/innen für Integration

Es handelt sich dabei nicht um Lehrpersonen. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen für Integration haben eine Reifeprüfung oder eine Ausbildung im Sozialbereich und eine zusätzliche methodisch-didaktische Spezialisierung und Fachausbildung im heilpädagogischen Bereich im Umfang von 200 Stunden.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Integration - werden den Schulen in allen Bildungsstufen für Kinder und Jugendliche mit einer diagnostizierten schweren Beeinträchtigung zugewiesen. Sie sollen diese in ihrer persönlichen Autonomie unterstützen, bei Bedarf pflegerische Maßnahmen treffen und ihnen die maximale Teilhabe und Partizipation in der Gruppe oder Klasse ermöglichen (vgl. Heissl-Deporta 2016, S. 64f). Dieser Beruf ist seit 2007 etabliert und ersetzt das vorherige Berufsbild "Betreuer und Betreuerin von Menschen mit Behinderung".<sup>14</sup> Als Expertinnen und Experten der einzelnen Beeinträchtigungen tragen sie in allen Bildungsstufen mit ihrem Fachwissen zu einer gezielten Förderung bei, die in enger Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen erfolgt.

<sup>13</sup>Eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Module findet sich in der Studiengangsregelung der Freien Universität Bozen unter <https://www.unibz.it/assets/Documents/Faculty-Education/Specialisation-course-teaching-children-educational-needs/2019-06-05-Studiengangsregelung-Studienplan-Praktikumsregelung.pdf> [14.03.2020]

<sup>14</sup>Weitere Informationen zum Berufsbild finden sich unter: [https://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/documents/BerufsbildMitarbeiter\\_infurIntegration.pdf](https://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/documents/BerufsbildMitarbeiter_infurIntegration.pdf) [15.03.2020]

## Inklusion als Thema der Schulentwicklung

Wie wollen wir an unserer Schule zusammenleben? Welche Werte sind uns wichtig? Wie werden diese in den Unterricht übertragen? Wie schaut unser gemeinsamer Blick auf Heterogenität aus? Zunehmend entwickelt sich in Südtirol ein umfassendes Verständnis von Inklusion, das alle Aspekte von Unterschiedlichkeit miteinbezieht. Teilhabe und Partizipation meint auch die Lehrpersonen selbst, die ihre Schule mit ihren persönlichen Ressourcen auf der Basis von gemeinsamen Werten weiterentwickeln und zu einer Schule für alle machen. Hier haben die Schulführungskräfte die Aufgabe, diesen kontinuierlichen Prozess der Weiterentwicklung in der Rolle der „Koordinatoren für Inklusion“ zu ermöglichen.

Booth & Ainscow haben mit dem Index für Inklusion<sup>15</sup> einen Rahmen für die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten von Inklusion geschaffen. An der neuesten Überarbeitung dieses Instruments war neben Deutschland, Österreich und der Schweiz auch Südtirol beteiligt (vgl. Booth & Ainscow 2017). Die dort angeführten umfangreichen Impulse, Indikatoren und Fragen bieten eine Diskussionsgrundlage auf der Basis von gemeinsamen Werten und damit die Möglichkeit für die einzelne Schule, an jenen Inhalten zu arbeiten, die für ihre inklusive Weiterentwicklung bedeutsam sind.

Deshalb wird der Index für Inklusion zunehmend in der Lehrerfortbildung eingesetzt (vgl. Heissl 2018). Leider fehlen in Südtirol derzeit die perso-

nellen Ressourcen für die Prozessbegleitung der einzelnen Schulen. Dadurch besteht die Gefahr, dass Lehrpersonen sich überfordert und allein gelassen fühlen. Praxiserfahrungen aus der Beratung zeigen auf, dass vor allem die Schulführungskraft mit ihrer persönlichen Einstellung dazu beitragen kann, dass diese Prozesse der Reflexion möglich und zielführend sind.

## Ausblick

Der in Südtirol begonnene Weg einer inklusiven Grundausbildung für die Lehrenden in allen Bildungstufen bildet die Basis für weitere Entwicklungen einer inklusiven Praxis. Die zukünftigen Lehrpersonen sollen befähigt werden, ihren Beruf mit einer reflexiven Haltung, als Forschende und Lernende auszuüben und den herausfordernden Situationen in der Unterrichtspraxis offen und flexibel zu begegnen.

Von Seiten der Bildungsbehörde ist darauf zu achten, dass die einzelnen Akteurinnen und Akteure in ihrem Tun professionell begleitet und unterstützt werden. Das kann dann gelingen, wenn auch auf dieser Ebene die Gelegenheit für die Auseinandersetzung mit dem was Inklusion meint, geschaffen wird.

Wenn Inklusion im Sinne eines breiten Verständnisses als Querschnittsthema betrachtet wird, muss man sich auch der Gefahr einer Verwässerung bewusst sein. Auch die über vierzigjährigen Erfahrungen mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung brauchen eine stetige Reflexion über die Qualität von individualisierenden und personalisierenden Maßnahmen an Schulen.

Es gibt in Südtirol leider wenig veröffentlichte Forschungsarbeiten, die sich mit der konkreten Umsetzung von Inklusion in Schulen befassen. Dabei wäre es für die Zukunft dringend notwendig, Daten zu erheben und daraus Impulse für die Weiterentwicklung zu erhalten.

Auch in Zukunft ist es wichtig, Beratung außerhalb von Hierarchien in allen Bezirken anzusiedeln. Als Expertinnen und Experten für Inklusion vor Ort können diese Personen den Schulen einen professionellen Blick „von außen“ bieten, im Interesse der betroffenen Schülerinnen und Schüler und nicht als Ausführende der Schulführungskräfte oder der Bildungsbehörde beraten.

Aktuelle Schwerpunktthemen, wie zum Beispiel die zunehmende Digitalisierung, erfordern einen kompetenten Einsatz von digitalen Medien im Hinblick auf die Individualisierung und Personalisierung und beinhalten auch die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung.

Nach der langjährigen Begleitung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung in allen Bildungstufen mit guten Rahmenbedingungen - ist es auch in Südtirol immer noch wesentlich, den Prozess der Inklusion aufmerksam zu beobachten, in Forschung zu investieren und den Blickwinkel auf den Abbau von Barrieren aller Art zu richten. Situationen der Exklusion zu erkennen und in der Folge abzubauen wird eine Aufgabe sein, die die Schulen (nicht nur) in Südtirol auch nach 2020 beschäftigen wird.

<sup>15</sup>Den Index für Inklusion gibt es in mehreren Versionen und Sprachen. Er wurde in englischer Sprache im Jahr 2000 von Booth/Ainscow veröffentlicht. Im Jahr 2003 wurde er erstmals von Boban/Hinz für den deutschsprachigen Raum übersetzt. Diese Version ist verfügbar unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [25.03.2020]. Es folgten mehrere Überarbeitungen und Anpassungen, u.a. auch in Südtirol.

## Autorin

**Mag. Dr. phil. Renate M.  
Heissl-Deporta**

Studium: Erziehungs- und Bildungswissenschaften.  
Beraterin für Lehrpersonen und Eltern zu Fragen der Integration und Inklusion in allen Schulstufen. Referentin in der Lehrerweiterbildung im Bereich inklusive Schulentwicklung und Lehrbeauftragte an der Freien Universität Bozen im Themenbereich Pädagogik und Didaktik der Inklusion.



## Literatur

- Booth, T. & Ainscow, M. (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Brugger, E. (2016): Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien - Südtirol. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/333> [12.03.2020].
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Verfügbar unter: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf) [15.03.2020].
- Freie Universität Bozen (2019): Studiengangsregelung. Verfügbar unter: <https://www.unibz.it/assets/Documents/Faculty-Education/Specialisation-course-teaching-children-educational-needs/2019-06-05-Studiengangsregelung-Studienplan-Praktikumsregelung.pdf> [12.03.2020].
- Heissl-Deporta, R. (2016): Südtirol – ein Land auf dem Weg zur Inklusion. Wie geht das? In: Schönig, W. & Fuchs J.A. (Hrsg.): Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-76.
- Heissl, R. M. (2018): Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion – Erfahrungen in der Praxis. In: Juen-Kretschmer, Ch. u.a. (Hrsg.): Annual Journal der pädagogischen Hochschule Tirol. Transfer Forschung <> Schule, 4. Jg., H.4, S. 157-164.
- lanes, D. u.a. (2011): Der italienische Diskurs in der Integrationspädagogik. In: Bräu, K. u.a. (Hrsg.): Differenzierung, Integration, Inklusion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 115-125.
- World Health Organisation (WHO) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Neu Isenburg: Verlag MMI.

Rudolf Beer

## Die inklusive Schule in Österreich – Lehrerbildung inklusive

**Abstract:** In Österreich erfolgt die Umstellung auf ein inklusives Schulsystem in einem ersten Schritt über die Errichtung von Modellregionen inklusiver Schul- und Unterrichtsangebote. Die Lehrer/innen-Ausbildung verfolgt das Ziel Inklusive Pädagogik in die allgemeine Ausbildung aller Lehrkräfte zu implementieren. Im Fokus eines inklusiven Bildungssystems steht das einzelne Kind, dessen optimales Lernen ebenso wie dessen soziale Teilhabe sicherzustellen ist.

### Die inklusive Schule in Österreich – Lehrerbildung inklusive

„Mit Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006) hat sich Österreich im Jahr 2008 dazu verpflichtet, dieses im nationalen Recht umzusetzen. Im Wesentlichen besagt es, dass Menschen mit Behinderungen volle Teilhabe in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens haben müssen“ (Svecnik 2017, S. 5). Für das Bildungssystem bedeutet dies, ein inklusives Schulwesen vorzusehen. Die Umstellung des Schulsystems wurde im ‚Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020‘ skizziert. Dieser sieht vor, in einem ersten Schritt „zunächst in Modellregionen inklusive Schul- und Unterrichtsangebote [zu] erproben und mit der Zeit diese aus[z]u bauen“ (BMSG 2019, S. 65). Des Weiteren wurde festgelegt, einen detaillierten Entwicklungsplan zu erstellen und bis 2020 die inklusiven Regionen flächendeckend auszuführen. Für die Lehrer/innen-Aus-

bildung heißt das Ziel: „Inklusive Pädagogik als Teil der zukünftigen Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Pädagogischen Hochschulen und für Studierende der Lehramter an Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Höheren Schulen“ (ebd., S. 66).

### Eine inklusive Schule: Inklusive Modellregionen

In Österreich wurden 2015 hierzu in den Bundesländern Kärnten, Steiermark und Tirol inklusive Modellregionen eingerichtet (vgl. BMBF 2015). Dabei galt es folgende Zielsetzungen zu verfolgen: „1. Qualität der Inklusion in allgemeinen Schulen erhöhen, 2. Neuorganisation der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik, 3. Effizienter und bedarfsorientierter Ressourceneinsatz und 4. Qualität der SPF-Verfahren und SPF-Bescheide“ (Svecnik 2017, S. 5). Allerdings bleibt im ‚Nationalen Aktionsplan‘ vieles unklar, so findet beispielsweise eine Differenzierung zwischen Inklusion und Integration nicht statt. Und: „Über die Art und Weise, wie Inklusion in Schulen umgesetzt werden soll, liegen derzeit unterschiedliche Vorstellungen und Konzeptionen vor“ (Gasteiger-Klicpera et al. 2016, S. 1). Inhaltlich soll sich die anvisierte Inklusion in Österreich wohl auf die gesamte Bandbreite möglicher Vielfalt von Hochbegabung bis zu verschiedenen Behinderungsformen beziehen (vgl. Svecnik 2017, S. 6), dennoch bestehen deutliche Divergenzen im zu Grunde gelegten Begriffsverständnis. Im Konsens wurde daher Inklusion als Prozess aufgefasst, um Konzepte flexibel entwi-

ckeln zu können, unterschiedlichen Bedürfnissen nachzukommen wie auch unterschiedliche regionalpolitische Sichtweisen zuzulassen. Auf der Basis dieser zwar bundesweit einheitlichen doch inhaltlich recht unspezifischen Grundlagen ist es nicht verwunderlich, dass „die Ausgestaltung der inklusiven Regionen in der Praxis sehr unterschiedlich“ (Gasteiger-Klicpera et al. 2016, S. 2) ausfällt.

Das Bundesland Tirol hat landesweit ein Netz von pädagogischen Beratungszentren eingerichtet und mit mobilen Pädagog/innen-Teams ausgestattet. Diese zentral gesteuerten Teams beraten Eltern und Lehrkräfte bei der Planung und Umsetzung von Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines inklusiven Unterrichts. Das ‚Kärntner Modell‘ wiederum sieht vor, Schülerinnen und Schüler in Kleinklassen zu betreuen. Diese Kleinklassen sind an Regelschulen angeschlossen, in ihnen werden ausschließlich Kinder mit Behinderungen von zwei Lehrkräften unterrichtet. Aber es findet in verschiedenen Gegenständen auch gemeinsamer Unterricht mit den übrigen Kindern statt. Dieses Konzept führt zur Schließung von zahlreichen Sonderschulstandorten, die Personalressourcen fließen in die Kleinklassen. In der Steiermark wurden zwei zentrale Regionen für den Ausbau inklusiver Schulen gebildet. Die Bildungsverantwortlichen setzen auf inklusive Schulentwicklung, um so die inklusive Unterrichtsqualität an allen Schulen in der Region zu erhöhen. Man orientiert sich hierbei am ‚Index für Inklusion‘ (vgl. Booth u. Ainscow 2017). Die noch



bestehenden Sonderschulen erarbeiten Konzepte zur Veränderung in inklusive Schulen und beginnen den Transformationsprozess. Es ist vorgesehen, dass es in den steirischen Modellregionen keine Sonderschulen mehr geben soll (vgl. Gasteiger-Klicpera et al. 2016, S. 2ff).

Unschärf beantwortet bleibt aber die Frage nach dem zu Grunde gelegten einheitlichen Inklusionsverständnis, so können manche Formulierungen in den richtungweisenden Unterlagen und Erlassen (vgl. Svecnik 2017, S. 6) durchaus im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses, welches alle Diversitätsmerkmale einschließt, verstanden werden. Andere Beschreibungen und Schwerpunktsetzungen (vgl. ‚Kärntner Modell‘) fokussieren fast ausschließlich ein enges, behindertenbezogenes Adressatenverständnis. Gerade in den Ballungsräumen der Großstädte wird aber wohl ein offenes, verletzlichkeitsbezogenes Inklusionsverständnis, das alle vulnerablen und marginalisierten Gruppen einschließt, zu berücksichtigen sein (vgl. Lindmeier u. Lütje-Klose 2015, S. 7ff; Schönig u. Fuchs 2016, S. 11). Ungewiss ist auch der Fortbestand der Sonderschule als eigenständige Schulform, denn die Perspektive einer gemeinsamen Schule im Sinne einer radikalen Inklusion (full inclusion) für alle unter Auflösung aller Sonderschulen wird weder kritisch diskutiert noch offen festgelegt. Da die engagierten Ziele im ‚Nationalen Aktionsplan‘ fristgerecht nicht zu erreichen sind, wurde beschlossen, den geltenden Plan um ein Jahr bis zum 31. Dezember 2021 zu verlängern.

### Kinder mit besonderen Bedürfnissen im inklusiven Setting

Doch zur zentralen Frage, wo denn nun Kinder mit besonderen Bedürfnissen besser lernen – in Regel- oder in Förderklassen – liegen bereits belastbare empirische Ergebnisse vor. Kocaj et al. (2014) beispielsweise verglichen sprachliche und mathematische Kompetenzen von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt Sprache, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) in der Regel- und in der Förderschule zum Ende der vierten Schulstufe (N = 1071). Mit dem Propensity Score Matching-Verfahren wurde sichergestellt, dass sich für einen validen Vergleich die beiden nun ‚gematchten‘ Stichprobengruppen (Kinder mit SPF in Regel- vs. in Förderschulen) nur mehr durch die Art der Beschulung voneinander unterscheiden (vgl. Kocaj et al. 2014, S. 174). Die Ergebnisse haben gezeigt, dass mit Fokus auf die schulischen Leistungen die Grundschul Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im integrativen/inkluisiven Unterricht an einer Regelschule gegenüber einer Beschulung in selektiven Förderklassen deutlich profitieren. Die Autorinnen und Autoren berichten von Leistungsvorsprüngen in Deutsch/Lesen und in der Mathematik von einem halben Schuljahr, beim Deutsch/Verstehen kann sogar von einem Vorsprung eines ganzen Jahres ausgegangen werden. Diese Effekte stellen auch Schwab et al. (2015, S. 266) außer Frage, es hat sich gezeigt, „dass Integration Vorteile für Schüler/innen mit SPF bringt, wenn man die Schulleistungen von in Regelschulen integrierten Kindern mit jenen aus Sonderschulen vergleicht (z.B. Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1991; Rouse & McLaughlin,

2007; Wagner et al., 2003, 2006).“ Anders zeigt sich die Befundlage, wenn man nach der sozialen Teilhabe von Kindern mit besonderen Bedürfnissen im inklusiven Setting fragt. Garrote (2016) untersuchte in der Schweiz Kinder mit bzw. ohne SPF (N = 336) in Inklusionsklassen und richtet dabei den Blick auf die soziale Teilhabe von Kindern mit einer intellektuellen bzw. einer schweren Lernbeeinträchtigung. Der zentrale Blick richtete sich auf die soziale Akzeptanz des Kindes durch die Peers, die individuelle Wahrnehmung seiner Akzeptanz durch das Kind selbst und die sozialen Beziehungen zwischen den Kindern. Die Autorin konnte belegen, dass die Kinder mit SPF stärker von sozialer Ablehnung durch ihre Peers betroffen sind als die anderen Kinder. In ihrer individuellen Wahrnehmung unterscheiden sie sich allerdings nicht von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern (vgl. Garrote 2016, S. 67).

Zur sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Grundschulklassen in Deutschland legten auch Krawinkel et al. (2017) eine empirische Studie (N = 665) vor. Auch hier zeigte sich, dass Kinder mit SPF in den Klassen einen geringeren Wahlstatus und einen höheren Ablehnungsstatus im integrativen/inkluisiven Klassenverband aufwiesen, überdies schätzten sie ihre eigene soziale Partizipation auch geringer ein als Kinder ohne SPF (vgl. Krawinkel et al. 2017, S. 284ff).

Die empirischen Befunde belegen, dass für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Lernen im inklusiven Setting mit Blick auf Leistungsaspekte zu bevorzugen ist. Daraus kann aber nicht abgeleitet werden, dass damit zwangsläufig schon eine volle, gleichberechtigte soziale Teilhabe einhergeht. Mehrheitlich zeigen sich in interna-

tionalen Studien Nachteile bei der sozialen Partizipation zu Ungunsten von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Ellinger u. Stein 2012, S. 88ff) und lassen darauf schließen, dass es in der gegenwärtigen integrativen/inklusiven schulischen Praxis noch nicht hinreichend gelingt, bestehende Disparitäten zufriedenstellend abzubauen. Die Daten geben aber auch Hinweise darauf, dass gerade den Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf die soziale Teilhabe aller Kinder eine große moderierende Wirkung zukommt. Damit erfährt die inklusive Ausbildung der neuen Lehrkräfte eine wachsende Bedeutung ebenso wie die Intensivierung einer inklusiven Schulentwicklung.

### Eine inklusive Lehrerbildung

Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule braucht es Lehrerinnen und Lehrer mit inklusiver Kompetenz einschließlich inklusiver Haltungen (vgl. Braunsteiner et al. 2014, S. 5), denen es gelingt, inklusive Konzepte umzusetzen, weiterzuentwickeln und eine inklusive Kultur in den Schulen aufzubauen. Damit wird Inklusion zu einem bestimmenden Thema der Lehrer/innen-Bildung. Schöler (2014, S. 15) macht in diesem Zusammenhang klar, dass die Systemumstellung hin zu einer inklusiven Schule nur gelingen kann, wenn gerade die „jungen Menschen, die heute mit ihrer Ausbildung beginnen, (...) vom ersten Studientag an mit der Zielsetzung Inklusion vertraut“ gemacht werden.

Dem trägt der ‚Nationale Aktionsplan‘ (BMASGK 2012, S. 66) Rechnung, so werden als Indikatoren zur Zielerreichung festgehalten: „Weiterentwicklung der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Inklusive Bildung, Sonderpädagogik)“ einerseits sowie „Inklusi-

sive Pädagogik als Teil der zukünftigen Ausbildung“ aller Lehrerinnen und Lehrer und die „Abstimmung der von Pädagogischen Hochschulen autonom erstellten Curricula im Hinblick auf inklusive Bildung“ andererseits. Die Forderung Reichs (2014, S. 63) „die grundständige Sonderpädagogik abzuschaffen und durch Studiengänge abzulösen, in denen neben der fachbezogenen und grundlagenorientierten Lehramtsausbildung sonderpädagogische Förderbereiche grundsätzlich in das Studium aller Lehrer/innen eingegliedert sind“, wurde in der neuen Studienarchitektur der Lehramtsausbildungen in Österreich kompromisslos umgesetzt. So wurde die gesonderte Ausbildung der Sonderschullehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen mit dem Studienjahr 2015 auslaufend eingestellt (vgl. BM:UKK u. BM:W\_F 2010). Stattdessen wurde Inklusion als Inhalt in die Lehramtsausbildungen aller Lehrkräfte an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten (Primarstufe und Sekundarstufe) eingefügt. Um die „dringend benötigten Expertinnen und Experten für sonderpädagogische Aufgaben“ (Beer u. Grosser 2018, S. 247) auch weiterhin heranzubilden, werden im Zuge der neuen Curricula zusätzliche Wahlschwerpunkte im Bachelor- und Masterstudium der Primarstufe bzw. durch Spezialisierungen im Masterstudium der Sekundarstufe vertiefend angeboten. Damit werden in Österreich erstmals alle Lehrkräfte einheitlich auf Masterniveau an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Verbund gemeinsam ausgebildet. Ein einheitliches Dienstrecht und eine einheitliche Besoldungsstaffel für alle neu ausgebildeten Lehrkräfte trägt dem Rechnung. Damit stellt die neue inklusive Ausbildung aller Lehrkräfte in Österreich eine tragfähige Basis für ein inklusives Schulsystem (vgl. ebd., S. 246ff; Curriculum 2017; Universität Wien 2016).

Bei der Entwicklung der neuen hochschulischen Curricula forderte der Qualitätssicherungsrat des österreichischen Bundesministeriums für Bildung (BMBWF) für eine zukünftige Lehrkraft: „PädagogInnen haben eine inklusive Grundhaltung und fundierte wissenschaftliche Kenntnisse, mit Diversität im Rahmen eines institutionellen Gesamtkonzepts umzugehen“ (Braunsteiner et al. 2014, S. 5). Für Melzer et al. (2015, S. 61) konkretisieren sich die drei Kernkompetenzen einer inklusiven (Lehrer/innen-) Bildung in Attitudes (Einstellungen und Haltungen), Knowledge (Wissen) und Skills (Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten).

Die Hochschul-Zulassungsverordnung verlangt bereits als Zulassungsvoraussetzungen in Abschnitt § 3. (1) 3. die „pädagogische Eignung nach professionsorientierten Kompetenzen wie den didaktischen, sozialen, inklusiven und interkulturellen Kompetenzen, Diversitäts- und Genderkompetenzen sowie Beratungskompetenzen“ (BMBWF 2019, S. 2). Die Forderungen an die Absolventinnen und Absolventen von Lehramtsausbildungen formulieren Braunsteiner et al. (2014, S. 5): „PädagogInnen können die Vielfalt der Lernenden, z.B. in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache), Geschlecht, besondere Bedarfe, kulturelle Aspekte, sozioökonomischen Status, Bildungshintergrund, Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen, für ihre Tätigkeit produktiv nutzen“. Für den Schwerpunkt Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe konkretisiert die Universität Wien (2016, S. 1): „Absolventinnen und Absolventen sind in der Lage, Lern- und Entwicklungsbarrieren zu analysieren und spezifische pädagogische Bedarfe zu identifizieren, um durch subjekt-, system- und

ressourcenorientierte Maßnahmen Schülerinnen und Schüler in ihrem Bildungsprozess zu unterstützen“. Die neue inklusive Lehrer/innen-Ausbildung in Österreich verfolgt damit konsequent das Ziel „eine[r] bewussten Internalisierung des Wertes ‚Inklusion‘ im Leben der Pädagoginnen und Pädagogen“ (Schnider 2014, S. 211).

### Inklusive Kompetenz

Inklusive Kompetenz von Lehrpersonen formt sich in Einstellungen, kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (European Agency 2012, S. 11) systematisiert inklusive Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern in vier Grundwerten und acht Kompetenzbereichen. Die zentralen Aspekte sind: (1) die Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden – Diversität wird als Ressource und eine Bereicherung für Bildung betrachtet, (2) die Unterstützung aller Lernenden – Leh-

rerinnen und Lehrer haben hohe Erwartungen an die Leistung aller Lernenden, (3) die Zusammenarbeit mit anderen – Zusammenarbeit und Teamwork sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte sowie (4) die kontinuierliche persönliche berufliche Entwicklung – Unterrichten ist eine Lernaktivität und Lehrerinnen und Lehrer übernehmen die Verantwortung für ihr eigenes lebenslanges Lernen.

Im Besonderen gelten die inklusiven Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden als handlungsrelevante Variable und wichtige Gelingensbedingungen inklusiver Bildungsprozesse. Aktuelle empirische Untersuchungen im deutschsprachigen Raum belegen für die Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf deren inklusive Einstellungen und Haltungen durchwegs durchschnittliche oder überdurchschnittliche Werte (vgl. Abegglen et al. 2017; u.a.). Auch für angehende Lehrkräfte belegen empirische Studien eine durchaus neutrale bis positive

Haltung gegenüber Inklusion (vgl. Bosse u. Spörer 2014; Scheer et al. 2015). Überdurchschnittliche proinklusive Einstellungen und Haltungen bestätigen auch aktuelle Befunde zur neuen inklusiven Lehrer/innen-Ausbildung in Österreich, allerdings zeigen Lehramtsstudierende mit Schwerpunkt Inklusive Pädagogik gegenüber Studierenden anderer Schwerpunkte in allen Aspekten signifikant proinklusive Wertungen (vgl. Beer 2020, S. 349). Damit eröffnen sich hochschuldidaktische Handlungsräume der weiteren inklusiven Lehramtsausbildung in Österreich.

Im Fokus eines inklusiven Bildungssystems müsste aber das einzelne Kind stehen, dessen optimales Lernen wäre ebenso wie dessen soziale Teilhabe sicherzustellen. Bei diesen Bemühungen wären auf Ebene der Schülerinnen und Schüler inklusive Perspektiven zu eröffnen, inklusives lebenslanges Lernen zu ermöglichen und eine inklusive Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Heimlich 2012, S. 12).

### Autor

#### Mag. Dr. Rudolf Beer

ist Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Wien/Krems.



## Literatur

- Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017): Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Streese, B. (Hrsg.). *Inklusion: Profile für die Schulentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster – New York: Waxmann, S. 189-202.
- Beer, R. & Grosse, N. (2018): Gesellschaft – Schule – Lehrerbildung im Wandel: Curriculare Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung, In: Lindner, D., Stadnik, E., Gabriel, S. & Krobath, T. (Hrsg.). *Kindergärten, Schulen und Hochschulen*. Wien: LIT-Verlag, S. 243-260.
- Beer, R. (2020): *Inklusive Kompetenz - Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zur schulischen Inklusion. Eine empirisch-quantitative Untersuchung (unveröffentlichte Habilitationsschrift)*. KU Eichstätt. (in Bearbeitung)
- BM:UKK & BM:W\_F (2010): *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Endbericht. [https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen\\_der\\_ExpertInnengruppe\\_Endbericht\\_092010\\_2\\_Auflage.pdf](https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf) [02.04.2018]
- BMASGK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz) (2019): *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Wien: BMASGK.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2019): *Hochschul-Zulassungsverordnung, Fassung vom 22.4.2019*, Wien.
- BNBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2015): *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen (Erlass)*. Wien.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017): *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Mit Online-Materialien. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen übertragbar*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014): *Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht*, Zeitschrift Empirische Sonderpädagogik, 6. Jahrgang, Heft 4, S. 279-299.
- Braunsteiner, M. et al. (2014): *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula – Arbeitsversion 1.0*. Wien. <http://docplayer.org/46650001-Grundlagen-und-materialien-zur-erstellung-von-curricula.html> [24.02.2018]
- Curriculum für das Bachelorstudium als Voraussetzung für ein Masterstudium zur Erlangung eines Lehramtes im Bereich der Primarstufe (2017): *Mitteilungsblatt Nr. 132 vom 30. Juni 2017*. [http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2017\\_MB132\\_Curriculum\\_Primarstufe.pdf](http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2017_MB132_Curriculum_Primarstufe.pdf) [03.12.2017]
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012): *Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*, Zeitschrift Empirische Sonderpädagogik, 4. Jg., Heft 2, S. 85-109.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense (Denmark) & Brussels (Belgium). <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> [24.02.2018]
- Garrote, A. (2016): *Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen*, Zeitschrift Empirische Pädagogik, 30. Jg., Heft 1, S. 67-80.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Bešić, E. (2016): *Inklusive Modellregionen – Vision und Wirklichkeit*. In: VBS Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (Hrsg.): *Perspektiven im Dialog. Kongressbericht des XXXVI. Kongress für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik Graz 2016*. Würzburg: edition bentheim. [file:///C:/Users/rudol/Documents/Rudi/1A%20HB/Literatur/Gasteiger-KlicperaundBesic\\_Inklusive-Modellregionen%202016.pdf](file:///C:/Users/rudol/Documents/Rudi/1A%20HB/Literatur/Gasteiger-KlicperaundBesic_Inklusive-Modellregionen%202016.pdf) [13.2.2020]
- Heimlich, U. (2012): *Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik*. In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.). *Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9-26.
- Kocaj, A., Kuhl, P. et al. (2014): *Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe*. *Köln Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66. Jg., S. 165-191.
- Krawinkel, S., Südkamp, A. S. & Tröster, H. (2017): *Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen*, Zeitschrift Empirische Sonderpädagogik, Heft 3, S. 277-295.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015): *Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft*. *Zeitschrift Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfW)*, Heft 51, 26. Jg., S. 7-16.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A. & Donie, C. (2015): *„Alle außer Aron – Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion*. *Z. f. Heilpädagogik*, 66. Jg., S. 388-400.
- Schneider, A. (2014): *Inklusion und Pädagoginnbildung Neu*. *Zeitschrift Erziehung und Unterricht*, 164. Jg., Heft 3-4, S. 211-218.
- Schöler, J. (2014): *Was ist notwendig für echte Inklusion in der Schule?* *Zeitschrift Pädagogik Leben*, 2-2014, S. 14-15.
- Schöning, W. & Fuchs, J. A. (2016): *Inklusion inkludiert: Was bedeutet Inklusion 10 Jahre nach der UN-BRK?* In: Schöning, W. & Fuchs J. A. (Hrsg.). *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-32.
- Schwab, S., Rossmann, P. et al. (2015): *Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Integrations- und Regelklassen im Vergleich*. *Z. f. Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43. Jg., Heft 4, S. 265-274.
- Svecnik, E. (2017): *Einleitung*. In: Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (Hrsg.). *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol*. Graz, S. 5-9.
- Universität Wien (2016): *Teilcurriculum für die Spezialisierung Inklusive Pädagogik*. Wien (Mitteilungsblatt UG 2002 vom 27.06.2016, 41. Stück, Nummer 253).

Wolfgang Schöning

## Inklusion an bayerischen Schulen. Nachdenken über die Fallstricke inklusiver Pädagogik angesichts begrenzter Rahmenbedingungen

**Abstract:** Der Beitrag beschreibt zunächst die Konzeption der bayerischen Inklusion und analysiert, in welchem Umfang die einzelnen Inklusionsformen in einem kooperativ angelegten System von Förderschulen und Regelschulen zum Zuge kommen (1). Anschließend wird der Frage nachgegangen, welche systematische Unterstützung den Lernenden mit unterschiedlichem sonderpädagogischen Förderbedarf zugestanden wird (2). Drittens wird problematisiert, dass der Inklusionsdiskurs weitgehend ausblendet, wie Inklusion in einem exklusiven Schulsystem und im Kontext eines marktradikalen Gesellschaftssystems erfolgt (3). Damit wird auch die begrenzte Reichweite der Pädagogik vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Exklusionsdynamik angesprochen (4).

### (1) Das System der Inklusion an Bayerns Schulen

Am 13. Juli 2011 wurde im Bayerischen Landtag auf der Grundlage der UN-BRK die Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesens (BayEUG) einstimmig beschlossen. Fortan stellt „inklusive Unterricht“ eine neue Aufgabe der Regelschulen dar. Art. 30b (1) geht sogar

einen Schritt weiter, indem Inklusion als Gestaltungsaufgabe sämtlicher Schulen gefordert wird: „Die inklusive Schule ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen.“<sup>1</sup> Davon ist das System der Förderschulen, bestehend aus ca. 350 „Kompetenzzentren für Sonderpädagogik“, strukturell nicht berührt, d.h. es besteht eine Parallel- bzw. Doppelstruktur aus Förderschulen und Regelschulen. Die Landesregierung setzt „auf den bayerischen Weg der Vielfalt“.<sup>2</sup> Das Verhältnis zwischen Förderschulen und allgemein bildenden Schulen wird vom BayEUG, Art. 30a (3) wie folgt bestimmt: „Die allgemeinen Schulen werden bei ihrer Aufgabe, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten, von den Förderschulen unterstützt.“<sup>3</sup> Es handelt sich also um ein Dienstleistungsverhältnis der Förderschulen für die Regelschulen und entsprechend um Kooperationsstrukturen. Im Wesentlichen lassen sich fünf Kooperationsformen unterscheiden, bei denen der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD) das Gelenkstück zwischen den Schulen darstellt. Dabei arbeiten Lehrkräfte der Förderschulen stundenweise in den Regelschulen mit. Der MSD „bietet individuelle Unterstützung bei der Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogi-

schem Förderbedarf in den unterschiedlichen Förderschwerpunkten an den wohnortnahen Grund- und Mittelschulen sowie gegebenenfalls an Realschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen“ (Staatsinstitut 2015, S. 1). Die Aufgaben des MSD sind im Diagnostizieren und Fördern der Heranwachsenden, der Beratung von Lehrkräften, Eltern und Lernenden sowie der Koordination der Förderarbeit und der Lehrerfortbildung zu sehen. Die Arbeit mit dem jeweiligen Kind oder Jugendlichen macht in der Schulpraxis nur einen kleineren Teil aus. Die Kooperationsformen im Einzelnen:

- Die Kooperationsklasse. Drei bis fünf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden gemeinsam mit Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einer Art Gastschulverhältnis an der Regelschule unterrichtet und erhalten einige Stunden pro Woche Unterstützung durch den MSD.
- Die Partnerklasse. Es besteht die Möglichkeit, Partnerklassen an der Regelschule oder an der Förderschule einzurichten und dadurch gemeinsames Lernen zu ermöglichen.
- Offene Klassen der Förderschule. Bei dieser Form werden Schüler und Schülerinnen ohne sonder-

<sup>1</sup> [https://www.gesetze-bayern.de/\(X\(1\)S\(geupzpeat5a5xeno4sekvfn\)\)/Content/Document/BayEUG-30a?view=Print](https://www.gesetze-bayern.de/(X(1)S(geupzpeat5a5xeno4sekvfn))/Content/Document/BayEUG-30a?view=Print) [27.02.2020]

<sup>2</sup> Kultusstaatssekretärin Anna Stolz auf der Jahrestagung im Projekt „Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik“ am 02.03.2020 an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

<sup>3</sup> [https://www.gesetze-bayern.de/\(X\(1\)S\(geupzpeat5a5xeno4sekvfn\)\)/Content/Document/BayEUG-30a?view=Print](https://www.gesetze-bayern.de/(X(1)S(geupzpeat5a5xeno4sekvfn))/Content/Document/BayEUG-30a?view=Print) [27.02.2020]

pädagogischen Förderbedarf an der Förderschule unterrichtet.

- Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler. Lernende, die einen nachgewiesenen Förderbedarf in einem der sieben Förderschwerpunkte haben (Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Sprache, Lernen, emotionale und soziale Entwicklung) werden an der Regelschule beschult und vom MSD unterstützt (für Kranke s. den Beitrag von Schmidt in dieser Zeitschrift).
- Schulen mit dem Profil Inklusion. Im Unterschied zu den anderen Kooperationsformen muss hier bei mindestens 10 Schülerinnen bzw. Schülern ein besonders hoher sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegen und die jeweilige Schule muss mit Rücksicht auf den gemeinsamen Unterricht ein überzeugendes Bildungs- und Erziehungskonzept nachweisen. Sie erhält dann 13 MSD-Stunden pro Woche zusätzlich mit dem Ziel, dass „feste Lehrertandems“ mit Regelschullehrkräften gebildet werden. Zudem werden der Schule zehn Lehrerstunden zusätzlich zugewiesen.

Auch die Förderschulen ließen sich bedingt diesem System zuordnen. Soweit die Grundstruktur. In der Praxis zeigt sich allerdings ein differenziertes und in manchen Punkten divergierendes Bild. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus nennt für das Schuljahr 2018/19 einige Zahlen. Danach gab es 638 Kooperationsklassen an Grund- und Mittelschulen. Es waren 193 Partnerklassen, davon 186 an Grund- und Mittelschulen

vorhanden, und es gab 64 offene Klassen (Bayerisches Staatsministerium 2019a). Es ist nicht zu übersehen, dass die Schulen mit dem Profil Inklusion den Idealtypus darstellen, verkörpern sie doch die Vorstellung von einer voll entwickelten Schule mit einer inklusiven Pädagogik. Im Schuljahr 2018/19 gab es 356 Profilschulen, davon 66 Förderschulen. Schaut man auf den Regelschulbereich, dann sieht man 139 Grundschulen, 89 Mittelschulen, 22 Realschulen und 11 Gymnasien. Im berufsbildenden Sektor sind es 29 Schulen (ebd., S. 6). Gemessen an den etwa 4.200 allgemein bildenden Schulen entspricht dies einem Anteil von ca. 8,7%. Insgesamt wurden 5.100 Lernende in Profilschulen unterrichtet. Dies kommt etwa einem Viertel aller Lernenden, die an Regelschulen inklusiv unterrichtet werden, gleich.<sup>4</sup>

Bemerkenswert ist, dass Inklusion offensichtlich die Domäne der Grund- und Mittelschulen ist. Von den ca. 21.700 inklusiv betreuten jungen Menschen an Regelschulen besuchen 19.800 eine Grund- oder Mittelschule, also nur knapp 2.000 eine andere weiterführende Schule (ebd., S. 10). Dieses Ergebnis weckt den Eindruck, dass das Volksschulwesen ein Sammelbecken für „Inklusionsschüler“ ist, während Realschule und Gymnasium sich der Inklusion weitgehend enthalten. Die im Verhältnis zur Mittelschule relativ geringe Zahl von Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor allem in den Bereichen Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung verstärkt diesen Eindruck. Das spiegelt sich auch in der Zuteilung

von MSD-Stunden wider. Nimmt man den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, so entfielen im Schuljahr 2018/19 von der fünften bis zur 10. Jahrgangsstufe 1532 MSD-Stunden auf die Mittelschule, aber nur 192 Stunden auf die Realschule und 194 Stunden auf das Gymnasium.<sup>5</sup> Schultheoretisch gesehen sind solche Zahlen alarmierend, denn sie sind ein Fingerzeig für das exklusiv arbeitende gegliederte Schulsystem und für eklatante Bildungsungleichheit.

Blickt man in die Praxis der Profilschulen, dann ist man mit Haken und Ösen konfrontiert. Es ist keineswegs sichergestellt, dass die auf dem Papier festgehaltenen 13 Stunden der Sonderpädagogik auch tatsächlich vollumfänglich zugewiesen werden. Dies hängt davon ab, wie das Stundenkontingent vom Schulamt verwaltet wird. Mitunter erhält eine Schule nur vier oder fünf Stunden. Es kommt hinzu, dass besonders belastete Schulen mit mehr als 10 „Inklusionsschülern“ deshalb nicht mehr Stunden erhalten, was die Arbeitsbelastung im Kollegium erhöht. Auch die Maßgabe der „festen Lehrertandems“ lässt sich nicht an allen Orten erfüllen, weil es erhebliche organisatorische Hindernisse gibt. Das Prinzip kann dort am einfachsten realisiert werden, wo es eine räumliche Nähe des Förderzentrums zur Regelschule gibt, bestenfalls angegliedert an ein Schulzentrum. Die Idee des Lehrertandems folgt der sonderpädagogischen Vorstellung, dass es sich bei den förderungsbedürftigen Heranwachsenden primär um die einheitliche Gruppe mit dem Förderschwer-

<sup>4</sup> Das Bayerische Landesamt für Statistik (2018) nennt für Herbst 2018 1,24 Mio. Schüler insgesamt. Davon besuchten 55.384 eine Förderschule. Nimmt man diese zusammen mit den ca. 21.700 inklusiv beschulten Schülern, so kommt man auf etwa 74.600 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dies entspricht einer Förderquote von ca. 6,4%.

<sup>5</sup> Bayerisches Landesamt für Statistik (2018); eigene Berechnungen

punkt geistige Entwicklung handelt. Faktum ist aber, dass selbst der besonders stark ausgeprägte Förderbedarf an der einzelnen Schule stark nach Förderschwerpunkten divergiert. Es kann also durchaus sein, dass das schulortnahe Förderzentrum diese Förderschwerpunkte gar nicht oder nur teilweise vertritt. Zugespielt formuliert könnte man sagen, dass die Förderzentren durch ihre hohe Spezialisierung exklusiv sind. Zudem finden sich die „Inklusionsschüler“ auf verschiedene Klassen und Jahrgangsstufen verteilt, was die Bildung „fester Tandems“ erschwert, wenn nicht gar an manchen Schulstandorten unmöglich macht. Zwar lässt sich das Problem mancherorts dadurch umgehen, dass „Inklusionsklassen“ mit einem hohen Anteil an „Inklusionskindern“ gebildet werden, diese Art der partiellen Homogenisierung widerspricht aber dem Anliegen der Inklusion und läuft auf eine Integration hinaus. Es scheint also schwierig, Passungsverhältnisse zu erzeugen, die dem Anliegen der Inklusion genügen.

Wirft man jenseits der Profilschulen einen Blick auf die „stundenweise“ Bemessung von MSD-Stunden, so zeigt sich ein weiteres Problem. Die MSD-Stunden – gemessen in Lehrerstunden – differieren quantitativ nicht nur nach den Förderschwerpunkten, sondern sind auch sehr eng bemessen. Wolfgang Dworschak und Sabine Kölbl haben errechnet, dass die Lehrerwochenstunden im Förderschwerpunkt Sprache bei einem Minimum von 0,6 und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (einschließlich Autismus) bei einem Maximum von 2,2 Stunden liegen (Dworschak/Kölbl 2020). Angesichts dieser Ressourcenlage ist es nicht überraschend, wenn Lehrer und Lehrerinnen sich allein gelassen fühlen, über mangelnde Entlastung durch den MSD, zu wenig MSD-Stunden und Zeitmangel sowie schlechte Rah-

menbedingungen klagen und deshalb kaum Gelegenheiten für die systematische Kooperation sehen (Preiß/Quandt/Fischer 2016).

## (2) „Prüfungsgerechtigkeit“ durch individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich und Notenschutz

Befasst man sich mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf, so kommt man nicht umhin, sich um eine präzise Begriffsbestimmung zu bemühen, denn nicht jeder pädagogische Förderbedarf ist ein sonderpädagogischer. Denn Teilleistungsstörungen wie etwa Dyskalkulie, sprachliche Einschränkungen aufgrund des Migrationshintergrundes eines Heranwachsenden oder aufgrund von ADHS erfordern zwar eine besonders intensive Förderung durch die Regelschule, definieren aber keinen sonderpädagogischen Förderbedarf und rechtfertigen deshalb keine zusätzlichen Ressourcen. Die Regelschule muss also ihr eigenes pädagogisches Instrumentarium aufbieten, um den Betroffenen zu helfen (Bayerisches Staatsministerium 2016). Diese pädagogischen Maßnahmen müssen freilich außerhalb der Leistungsfeststellung liegen. Davon zu unterscheiden ist der sonderpädagogische Förderbedarf, der besondere Hilfen zur Teilhabe und zur Erreichung der Bildungsziele erforderlich macht. Er liegt dann vor, wenn die Beeinträchtigung der Entwicklungs-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten so ausgeprägt ist, dass langfristige, kontinuierliche und weitreichende Hilfen bereitgestellt werden müssen. In diesem Fall ist ein Nachteilsausgleich oder gar ein Notenschutz legitim. Die betreffenden Regelungen sind in Art. 52 Abs. 5 der BaySchO festgehalten:

„(5) <sup>1</sup>Schülerinnen und Schüler mit einer lang andauernden erheblichen Beeinträchtigung der Fähigkeit, ihr vorhandenes Leistungsvermögen darzustellen, erhalten soweit erforderlich eine Anpassung der Prüfungsbedingungen, die das fachliche Anforderungsniveau der Leistungsanforderungen wahrt (Nachteilsausgleich). <sup>2</sup>Von einer Bewertung in einzelnen Fächern oder von abgrenzbaren fachlichen Anforderungen in allen Prüfungen und Abschlussprüfungen kann abgesehen werden (Notenschutz),

1. wenn eine körperlich-motorische Beeinträchtigung, eine Beeinträchtigung beim Sprechen, eine Sinnesschädigung, Autismus oder eine Lese-Rechtschreib-Störung vorliegt,
2. aufgrund derer eine Leistung oder Teilleistung auch unter Gewährung von Nachteilsausgleich nicht erbracht und auch nicht durch eine andere vergleichbare Leistung ersetzt werden kann,
3. die einheitliche Anwendung eines allgemeinen, an objektiven Leistungsanforderungen ausgerichteten Bewertungsmaßstabs zum Nachweis des jeweiligen Bildungsstandards nicht erforderlich ist [...]. (zitiert nach Bayerisches Staatsministerium 2019b, S. 5)

Zum Nachteilsausgleich zählt bspw. das Bereitstellen zusätzlicher Hilfsmittel oder die Gewährung eines Zeitzuschlags in Prüfungen. Das bedeutet: Es werden die Rahmenbedingungen für die Leistungserbringung verändert, wobei die fachlichen Anforderungsniveaus der Leistungsanforderung gewahrt bleiben. Es wird also davon ausgegangen, dass der Lernende grundsätzlich in der Lage ist, eine bestimmte vergleichbare Leistung zu erbringen, allerdings durch sein Handicap daran gehindert wird, sie zu zeigen. Anders beim Notenschutz, wo auf einen gemeinsamen

Bewertungsmaßstab in einem Fach verzichtet wird, weil die betreffende Person grundsätzlich nicht in der Lage ist, Leistungsziele im Kernbereich des Faches zu erbringen, z.B. wegen einer Hörschädigung. In diesem Fall wird auf die Teilnahme am listening test verzichtet. Auch wenn von der allgemeinen Leistungsanforderung abgewichen wird, bleibt die erreichte Ziffernote erhalten, „geschützt“. Im Zeugnis wird durch einen Kommentar jedoch darauf hingewiesen, dass die erzielte Endnote bestimmte (Teil)Leistungen nicht enthält. Dieses Verfahren setzt den lernzielgleichen Unterricht voraus. Sind jedoch die Einschränkungen in manchen Fächern oder durchgängig so massiv, dass weder Nachteilsausgleich noch Notenschutz in Betracht kommen, kann nach individuellen Lernzielen unterrichtet werden und können die Ziffernoten ganz ausgesetzt werden. Das Zeugnis enthält dann keine Noten mehr, sondern nur noch verbale Leistungsbeschreibungen. Dieser lernziel-differente Unterricht ist ausschließlich an Grund-, Mittel- und Berufsschulen erlaubt (ebd.).

Ob es überhaupt möglich und sinnvoll ist, verschiedene Typen und Ausprägungen von Förderbedarf trennscharf zu unterscheiden, sei an dieser Stelle dahingestellt. Nicht zu übersehen ist aber die Logik, die den rechtlichen Regelungen innewohnt. Zwar werden in den zitierten ministeriellen Schriften die Begriffe Entwicklung, Bildung, Teilhabe und Förderung mitgeführt, der Dreh- und Angelpunkt ist aber, ob Schüler und Schülerinnen den schulischen Leistungsanforderungen genügen können: „Primär gilt das Ziel, Leistung zu ermöglichen“ (ebd., S. 8). Durch die Fokussierung auf Leistung rückt aber die Selektionsfunktion gegenüber einer Personalisationsfunktion der Schule in den Vordergrund und die Spannung zwischen normativen Leistungsansprüchen und pädagogischer

Förderung verschärft sich (ausführlich Münzer in dieser Zeitschrift). Die in der Fachliteratur allenthalben anzutreffende Forderung, bei der Inklusion müsse sich die Schule institutionell an ihre Schülerinnen und Schüler anpassen, und nicht umgekehrt, wird auf diese Weise ad absurdum geführt. Inklusion findet im konventionellen Rahmen schulischer Selektionspraxis statt. Sie wird transformiert in die „Normalisierung“ des Heranwachsenden bzw. deren ungestörte Anpassung an die Funktionslogik des exklusiven Schulsystems (vgl. den Beitrag von Becker in dieser Zeitschrift). Durch das Festhalten an einem traditionellen Leistungsbegriff wird der Zugang zur Pädagogik und zu einer Anerkennungsgerechtigkeit (Stojanov 2011) abgewehrt. Der Zusammenhang von Leistung, Bildung, Lernen und positiver Entwicklung des jungen Menschen wird aufgelöst.

### (3) Exklusionsrisiken in Schule und Wettbewerbsgesellschaft oder: Von der Entpolitisierung des Inklusionsdiskurses und der korrumpierten Pädagogik

Auch wenn verschiedentlich von den Schritten auf dem Weg zur Inklusion die Rede ist, so haben wir uns mit den derzeitigen Inklusionskonzepten eingerichtet. Der Inklusionsdiskurs scheint auf eine eigentümliche Weise ermüdet zu sein (vgl. Becker 2019) und die Exklusionsrisiken werden nur selten thematisiert (Ausnahmen s. Herz 2016, Winkler 2018). Vor allem aber ist eine bedenkliche Entpolitisierung des Diskurses festzustellen. Es wird kaum analysiert, unter welchen schulischen Rahmenbedingungen Inklusion stattfindet und auf welche gesellschaftlichen Verhältnisse

sie vorbereitet. Dies ist umso tragischer, als es bei der Inklusion um den Einzelnen geht, dem zwar Teilhabe versprochen, der aber zugleich politisch entmachtet wird. Als Einzelner wird der junge Mensch zum Fall in einem dichten Gestrüpp von Regelungen, Diagnostik und Verfahrensweisen. Durch die individualistische Betrachtung des Subjekts kann es keine politische Interessenvertretung und Solidaritätsbewegung der Betroffenen geben – Entpolitisierung durch Individualisierung (vgl. Winkler 2018). Dies geschieht in einem Output-orientierten Kontext, in dem der Schule die Aufgabe zugeordnet wird, junge Menschen durch Testsysteme, Kompetenzorientierung und nationale Bildungsstandards fit zu machen für eine marktradikale Gesellschaft, die von jedem verlangt, dass er sich selbst optimiert, um ein Maximum an Leistung einzubringen. In der konkurrenzorientierten Gesellschaft ist Leistung diejenige Währung, die den höchsten Tauschwert für gesellschaftliche Anerkennung, Zugehörigkeit und Akzeptanz hat. Junge Menschen haben in unseren Bildungsinstitutionen früh zu lernen, die Unternehmer ihres eigenen Selbst zu werden, um sich in wechselnden Situationen flexibel an den jeweils vorherrschenden Kompetenzbedarf anpassen zu können – Ludwig Pongratz spricht vom „Arbeitskraftunternehmer“ (Pongratz 2009). Die Selbst-Entwürfe der Heranwachsenden werden in die Richtung des Marketings gelenkt. Sie haben zu lernen, wie sie die volle Verantwortung für sich und ihre Selbst-Präsentation übernehmen, um disponibel zu sein. In diesem Sinne hält Ludwig Pongratz fest, dass der Zwangscharakter der modernen Industriestaaten zu einem Marketing der eigenen Person und zur Verdinglichung des Menschen führt. Junge Menschen hätten zu lernen, „erfolgreiche, flexible, mobile, gut ankommende Selbst-Verkäufer“ zu werden (Pon-



gratz 2000, S. 179). Sie würden zu lebenslangen ‚Lern-Nomaden‘ erzogen und müssten sich immer wieder neu inszenieren.

Deshalb fragt sich, wie Menschen mit Handicaps es schaffen können, durch die Selbstoptimierung genügend „Aufmerksamkeitskapital“ (Winkler 2018, S. 82) anzuhäufen, um auf dem Arbeitsmarkt „anschlussfähig“ zu sein. Angesichts der Tatsache, dass der Anteilswert von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss seit 2013 bundesweit wieder angestiegen ist auf derzeit 6,8% (Anbuhl/Klemm 2019), muss man sich die Frage nach den Chancen von Menschen auf dem Arbeitsmarkt zwingend stellen (Zahlen dazu von Becker in dieser Zeitschrift). Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass eine inklusive Pädagogik auf der Strecke bleibt. Aber es ist die vornehmste Aufgabe der Pädagogik, die innere Autonomie, die Freiheit und Mündigkeit junger

Menschen zu fördern. Sie soll dabei helfen, dass Heranwachsende zu sich selbst finden und ihr eigenes Potenzial – und sei es noch so eingeschränkt – entfalten können. Sie ist verantwortlich für Wohlbefinden und eine gute Entwicklung. Umgekehrt bedeutet dies auch, dass sie sich nicht blind stellen darf gegenüber den Belastungen, dem Leid und dem Elend des Subjekts. Inklusive Pädagogik muss – frei nach Gabriel Marcel – nach dem Motto verfahren: Du sollst sein und darfst nicht untergehen. Eine solche pädagogische Ausrichtung kann nur dann Erfolg haben, wenn sich Pädagogik „in die Schuhe des anderen stellt“, sensibel aufnimmt, was den jungen Menschen bewegt. Sie ist aufgefordert, mit der Eigenzeit des Heranwachsenden zu gehen, seine Entwicklungsschritte behutsam zu begleiten. Diese Aufgabe kann freilich nur gelingen, wenn mit einer anderen Währung gearbeitet wird als mit der Fachleistung, nämlich

mit Vertrauen. Im Vordergrund hat der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu stehen – inklusive Pädagogik ist zuvörderst Beziehungsarbeit. Das steht leider nicht auf den Fahnen des bayerischen Inklusionskonzepts geschrieben. Die sog. „Arbeit am Kind“ ist mit ein paar eingestreuten MSD-Stunden nicht zu leisten. Deshalb ist nachvollziehbar, wenn es Schulen gibt, die lieber auf externe Unterstützung verzichten und die Inklusionsarbeit komplett selbst in die Hand nehmen. Häufig scheinen die Aufgaben schwer handhabbar zu sein, welche der MSD den Lehrkräften zurücklässt. Es ist kein Qualitätsausweis der Inklusion, dass die Exklusionsquoten in Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz zwischen 2008/09 und 2016/17 leicht angestiegen sind (Klemm 2018). Inklusion ist lange noch nicht zu Ende gedacht.

## Autor

### Prof. Dr. Wolfgang Schönig

ist Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Er war als Gymnasiallehrer tätig. Als Hochschullehrer war er in Tübingen, Ludwigsburg und Jena beschäftigt und befasst sich mit Fragen der Schulentwicklung und -beratung, der Qualität des Schulraums mit Bildungstheorie und Inklusion.



## Literatur

- Anbuhl, M. & Klemm, K. (2018): Baustelle Bildungsrepublik: Wo bleibt der Aufbruch? Eine gemischte Bilanz des Stillstands, der Rückschritte und der bröckelnden Fortschritte. Expertise im Auftrag des DGB, Berlin.
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, BayEUG, vom 31.05.2000. Fundstelle: [https://www.gesetze-bayern.de/\(X\(1\)S\(geupzpeat5a-5xen04sekfvn\)\)/Content/Document/BayEUG-30a?view=Print](https://www.gesetze-bayern.de/(X(1)S(geupzpeat5a-5xen04sekfvn))/Content/Document/BayEUG-30a?view=Print).
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2019): Statistische Berichte – B01003201800 – Bayerische Schulen. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2016): Inklusion an Schulen in Bayern. Informationen für Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2019a): Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2019b): Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich, Notenschutz. München.
- Becker, U. (2019): Inklusion ist nicht zum Nulltarif zu haben – eine schulpolitische Bilanz. Unveröff. Vortrag, gehalten am 13. Juni 2019 am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Dworschak, W. & Kölbl, S. (2020): Mobile Sonderpädagogische Dienste. In: Heimlich, U./Kiel, E. (Hrsg.): Studienbuch Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 158-166.
- Herz, B. (2016): Risiken, Nebenwirkungen und Chancen inklusiver Beschulung. In: Göppel, R. & Rauh, B. (Hrsg.): Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer, S. 91-103.
- Klemm, K. (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht aus bildungsstatistischer Perspektive. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Pongratz, L.A. (2000): Bildung als Ware? Zur Kritik neoliberaler Strategien im Bildungssektor. In: Engagement, H. 3, S. 176-180.
- Pongratz, L.A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Preiß, H., Quandt, J. & Fischer, E. (2016): Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In: Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.): Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61-85.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2015): Mobiler Sonderpädagogischer Dienst konkret1. München.
- Stojanov, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? In: Stojanov, K.: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag, S. 47-64.
- Winkler, M. (2018): Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion. Stuttgart: Kohlhammer.

Hildegard Ch. Schmidt

## Schülerinnen und Schüler mit Erkrankungen. Bewahren vor Exklusion in Zeiten geforderter Inklusion

**Abstract:** Der Beitrag reflektiert den pädagogischen Auftrag gegenüber Schüler/innen mit Erkrankungen, basierend auf ministeriellen Schreiben, (kranken-)pädagogischen Erfahrungen sowie interdisziplinären Anregungen und geht von der definitorischen Abgrenzung Behinderung vs. chronische Erkrankung aus (1). Unkenntnis der rechtlichen Regelungen und Förderungsmöglichkeiten in der Schule, administrative und organisatorische Hürden sowie der Mangel an MSD-Stunden führen in der Praxis dazu, dass die Förderung von kranken Schüler/innen nicht hinreichend ist (2). Die Mehrfachbelastung von erkrankten Schülern wird angesprochen und einige pädagogische Leitlinien werden an einem Beispiel vorgestellt (3). Ein Blick auf die Selektion in internationalen Schulsystemen legt die Exklusion und die Gefährdung erkrankter Schüler/innen offen (4). Der Text plädiert abschließend für eine Care-Ethik, die auf die fürsorgende Haltung und einen Verhaltenskodex von Lehrkräften setzt (5).

### Behinderungen und (schwerwiegende) chronische Erkrankungen – Begriffsklärung und Problemlage

Beim Begriff Inklusion assoziieren wir für die Schule vor allem Behinderungen, weil der Begriff der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) unweigerlich mit dem

Inklusionsbegriff im Zusammenhang steht. Doch wie verhält es sich mit chronischen Erkrankungen im Vergleich zu den sogenannten Behinderungen?

Aus medizinischer Sicht können sie zusammen bestehen oder sich in verschiedenen Stadien unterschiedlich manifestieren. Chronische Erkrankungen können wegen ihrer Heterogenität übergreifend nicht eindeutig definiert werden (vgl. Schmidt/Thyen 2008, S. 585-586). Stattdessen wurden gemeinsame Definitionsmerkmale von diversen Studien zusammengefasst (vgl. Tabelle 1).

Die historisch gewachsene Unterscheidung zwischen chronischer Erkrankung und Behinderung „wird zunehmend im Sinne der Begrifflichkeit der International Classification of Functioning (ICF) aufgegeben“ (a.a.O. S.585)<sup>1</sup> (näher s.u.). In schulisch relevanten Veröffentlichungen werden beide Begriffe häufig gemeinsam genannt, so wie im Titel der Handreichung „Chronische Erkrankungen und Behinderungen in der Schule“, die in Zusammenarbeit von Universität und Fachärzten entstanden ist und auf 58 Krankheitsbilder im Hinblick auf deren pädagogische Berücksichtigung eingeht (Bundesarbeitsgemeinschaft 2016).

Als übergreifender Begriff wird im Deutschen mittlerweile häufig Beeinträchtigung gewählt, so auch in der jungen Schrift des Bayerischen Staatsinstituts (ISB 2019), in der auf schwere Erkrankungen eigens Bezug genommen wird. Für

die Definition einer schwerwiegenden chronischen Krankheit stützt sich das Sächsische Staatsministerium (2007) auf die Definition des gemeinsamen Bundesausschusses; es sei nur das am meisten ausschlaggebende Kriterium genannt:

„Als schwerwiegend chronisch krank gilt, wer sich in ärztlicher Dauerbehandlung befindet (nachgewiesen durch einen Arztbesuch wegen derselben Krankheit pro Quartal) und außerdem eines der folgenden Kriterien erfüllt (...)

c) Es ist eine kontinuierliche medizinische Versorgung (...) erforderlich, ohne die nach ärztlicher Einschätzung (...) eine dauerhafte Beeinträchtigung der Lebensqualität durch die aufgrund der Krankheit nach Satz 1 verursachte Gesundheitsstörung zu erwarten ist. (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2007, S. 5).

Dadurch wird klar, dass dies auch Schüler betrifft, die keine Schule für Kranke besuchen und insofern auf die Fürsorge der Stammschule angewiesen sind. Hinsichtlich der Inklusionsprozesse in der Schule sei bedacht, dass die Schüler, die als Folge der UN-BRK nun die Regelschulen besuchen, im Vergleich zu Schülern mit Erkrankungen als Schüler mit besonderem Bedarf durch ihre Identifikation als ‚Inklusionsschüler‘ eher beachtet werden: Sie sind ihren Förderschwerpunkten zugeordnet und werden durch die dazugehörigen Mobilen Sonderpädagogischen Dienste betreut

<sup>1</sup> Man spricht, so die Autoren, nun statt von „Chronic Illness“ von „Chronic Condition“. Medizinisch wird auch der Begriff Gesundheitsstörung statt Krankheit verwendet.

(wenn auch häufig defizitär, vgl. den Beitrag von Schönig in dieser Ausgabe).

### Eingeschränkte Bildungsgerechtigkeit und Lücken in der krankenpädagogischen Versorgung mit negativen Folgen

Doch geht es im vorliegenden Beitrag um Schüler, die durch Erkrankung oder Unfall erst während des Besuchs der Regelschule Beeinträchtigungen erleben. Zu denken ist an das breite Spektrum von Schüler\*innen mit Krebserkrankungen, jugendlichem Asthma, Diabetes, Epilepsie, Rheuma, Gehirntumoren neben zahlreichen anderen; auch psychische Erkrankungen wie Hyperaktivität, Depression, Anorexie und die Zwangsstörung gehören dazu.

Wertgen (2012) beklagt, dass erst bei Erkrankungen ab sechs Wochen Hausunterricht genehmigt wird. Doch durch die verkürzten Liegezeiten im Krankenhaus werden Schüler nach Hause oder in die Schule entlassen, ohne schon ganz genesen zu sein. Außerdem wird der Anspruch auf Hausunterricht auch häufig nicht ausgeschöpft. Dies liegt bisweilen am Unwissen auf pädagogischer Seite und an der Organisation (Antragsstellung, Lehrerbenennung etc.).

Je nach Bundesland werden in den schulischen Regelungen Schüler/innen mit bestimmten Erkrankungen gar nicht erfasst, sodass sie als Inklusionsverlierer bezeichnet wurden (Sticker 2014). Doch auch nach Diagnose und schon bestehenden Nachteilsausgleichen kann es durch starre Bürokratie ohne Reflexion und Nutzen des pädagogischen Freiraums zu ungerechten Versorgungslücken kommen. So stellen Kölch und Nolkemper (2017)

die Fallvignette eines Jungen mit Autismus vor, dessen zuvor genehmigter Nachteilsausgleich nach einem Schulwechsel nicht länger berücksichtigt wurde, was beim Kind einen Leidensdruck bis hin zu Suizidgedanken auslöste. Auch kommt es vor, dass versäumte Schulaufgaben mit der Note 6 bewertet werden trotz des Wissens um den Aufenthalt des Schülers in der Klinik.

Lehrkräften der allgemeinen Schulen sind die digital zugängliche Verordnung über den Hausunterricht, die von der KMK veröffentlichten „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht erkrankter Schülerinnen und Schüler“ (1998), die Darstellung von Krankheitsbildern auf der Homepage des ISB mit Darstellung von Fällen oder auch die Krankenhausschulordnung für Bayern (1999) meist nicht bekannt. Krankenpädagogik ist selten Inhalt in der Lehrerausbildung, Fortbildungen zu dem Thema gibt es vereinzelt.

Zwar kann bzw. könnte sich der MSD für körperlich-motorische Entwicklung mit seiner Expertise auch um diese Schüler kümmern, doch wird er in den weiterführenden Schulen mangels Wissens über seine Aufgaben kaum einbezogen und hat wenig zeitliche Kapazitäten. Ein MSD für Kranke (MSD-Kr) war einst in Bayern angedacht, ist jedoch nicht umgesetzt worden. Befassen sich die Klassenlehrkräfte selbst damit, wirkt sich das positiv auf das Klassenklima und die allseits als wichtig bewertete Persönlichkeit der Lehrkraft aus. Eine Zurückhaltung aus Angst vor mangelnder Kenntnis ist unbegründet und wird von Eltern eher als Desinteresse gewertet; für angebotene Gespräche sind sie dankbar. Schulpsychologen, Religions-, Beratungs- und Sportlehrkräfte sowie Schulsozialarbeiter können je nach Bedarf mit unterstützen. Die Auswahl sollte der Betroffene mitbestimmen dürfen. Manchmal haben

Schüler ein besonderes Vertrauen zu einer bestimmten Lehrkraft, wobei Bestimmungen zur Schweigepflicht beachtet werden müssen.

### Annäherung an die Thematik „erkrankter Schüler“ und die pädagogische Berücksichtigung von psychosozialen Belastungen

Der Projektleiter des mehrjährigen bundesweiten Forschungsprojekts „Chronisch kranke Kinder und Jugendliche in den allgemeinen Schulen“ Christoph Ertle hält in seinem Abschlussbericht nach Befragung von Lehrkräften über das Einzelschicksal betroffener Kinder zwei Extrempositionen fest:

- „unstillbares Mitleid von hoher Erregung und raschem zupackendem Impuls mit dem Drang zu retten einerseits,
- und andererseits schulische Konsequenz von erstarrter Pflichterfüllung, einem Zerrbild von Lehrplan verpflichtet“ (Ertle 2006, S. 12).

Die Interpretation gibt zu denken: „In der Tat ist auch die zuletzt genannte Position von hoher, geradezu blinder Erregung für notwendige Nuancen der Abweichung von beschrittenen Lern- und Bildungswegen geprägt. Vermutlich lauert darunter eine ausgeprägte Sorge vor Kontrollverlust in einem insgesamt immer noch ziemlich rigiden Schulsystem.“ (a.a.O., S.13)

Schon 1998 hat die Kultusministerkonferenz folgende Inhalte veröffentlicht, die Lehrkräften einen Handlungsfreiraum geben:

„Kranke Kinder und Jugendliche erleben und verarbeiten Krankheit je nach Art, Schwere und Verlauf individuell verschieden. Dabei können physische, psychische, soziale, kognitive, willentliche und affektive

Lebensfunktionen beeinträchtigt werden.

Erkrankungen sind meist mit Begleiterscheinungen verbunden:

- Einschränkung der Mobilität, schnelle Ermüdbarkeit und Konzentrationsmangel, Störungen des Selbstwertgefühls und der Motivation, emotionale Veränderungen, Erschwerung der sozialen Integration und Einschränkungen bei der Kontaktaufnahme und der Erledigung schulischer Aufgaben.
- Kranke Schülerinnen und Schüler mit begrenzter Lebenserwartung bedürfen besonderer Unterstützung, die Lebens- und Zukunftsfragen aufgreift. Sie fordern meist aufgrund der fortschreitenden Erkrankung eine intensive pädagogische Begleitung ein. Das Lernangebot muß die individuelle Situation des Kranken besonders beachten.“ (a. a. O., S. 1)

Die folgende „konzeptionelle Übersicht über non-kategoriale Klassifikationsmerkmale chronischer Erkrankungen im Kindes und Jugendalter“ (Schmidt/Thyen, a.a.O.) eignet sich gut, um individuelle Belastungen zu erfassen und dementsprechend Empathie zu entwickeln. Geht man exemplarisch die Dimensionen für das Krankheitsbild der Epilepsie durch, ist leicht zu erkennen, wie stark Betroffene belastet sind: Rein äußerlich sieht man ihnen wenig von der der Angst vor Anfällen, der Belastung durch mangelnde Autonomie gerade im Jugendalter, der Einschränkung an Teilhabe sowie der Belastung durch die Unkontrollierbarkeit an. Bei mehreren Betroffenen in einer Klasse kann man bei Gemeinsamkeiten in einer der folgenden Dimensionen zuversichtlich Solidarität fördern. Sie können lernen, sich gegenseitig zum Durchhalten und konstruktiven

Umgang mit den Einschränkungen zu bestärken.

Auch Schüler mit Erkrankungen haben je nach Einschränkung Rechte auf Nachteilsausgleiche (vgl. Einführung Schönig sowie die differenzierte Handreichung des ISB 2019).

### Normalität der Exklusion in Schulsystemen

Während Inklusion seit Längerem ein häufig anzutreffender Begriff in der pädagogisch-psychologischen Literatur ist, kommt der Begriff der Exklusion weitaus weniger vor, obwohl, oder gerade weil sie im deutschen Schulsystem von den Lehrkräften selbst erlebt wurde und kaum in Frage gestellt wird. Sensible Studierende konnten im Auslandspraktikum spüren, dass es sich auch auf die

Konzeptuelle Übersicht über nonkategoriale Klassifikationsmerkmale chronischer Erkrankungen im Kinder- und Jugendalter	
Dimension	Beurteilungskriterien
Aktivität (ICF)	Beeinträchtigung bei der Durchführung von Alltagsaktivitäten
Partizipation (ICF)	Probleme beim Einbezogenensein in eine Lebenssituation
Schmerz (ICF)	Schmerzbelastung bei einer chronischen Erkrankung
Stigma (ICF)	Belastung durch Vorurteile/Stigmatisierung der Erkrankung durch die Gesellschaft
Sichtbarkeit <sup>a</sup>	Belastungen durch das Ausmaß der Sichtbarkeit der Erkrankung sowie durch Wachstumsverzögerungen oder Abweichungen im Erscheinungsbild durch die Erkrankung; ebenfalls Sichtbarkeit durch Medikamenteneinnahme
Prognose <sup>a</sup>	Belastungen durch den Verlauf der Erkrankung (chronisch, progredient, stabil), Remissions- und Mortalitätswahrscheinlichkeit der Erkrankung
Kontrolle	Kontrollfähigkeit der Erkrankung, d.h. inwieweit die Erkrankung durch Therapiemaßnahmen (Medikamente, OPs, etc.) beeinflussbar und kontrollierbar ist; eigene Einflussmöglichkeiten in akuten Phasen der Erkrankung; Angst vor einem Kontrollverlust

<sup>a</sup> Diese Komponenten sind nicht im ICF, sondern allgemein im diagnoseübergreifenden, generischen Ansatz definiert

Tabelle 1: Schmidt & Thyen 2008, S. 586

Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern auswirkt, wenn die Angst vor Selektion und möglicher Exklusion wegfällt. Vor allem die bei PISA erfolgreichen skandinavischen Länder und Großbritannien, wohin einige Deutsche ihre Kinder in Internate schicken, sind während des Bildungsweges nicht selektiv. Erst am Ende der Schulzeit legen sie Abschlussprüfungen ab, die sie möglicherweise wiederholen müssen (ähnlich wie in Deutschland die Schüler an Waldorfschulen). Lehrkräfte, die jetzt 25 Jahre alt sind und eine deutsche staatliche oder staatlich anerkannte Schule besuchten, betraf laut PISA-Studie 2009 folgende Situation im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern in anderen Ländern (Vitztum, 2013):

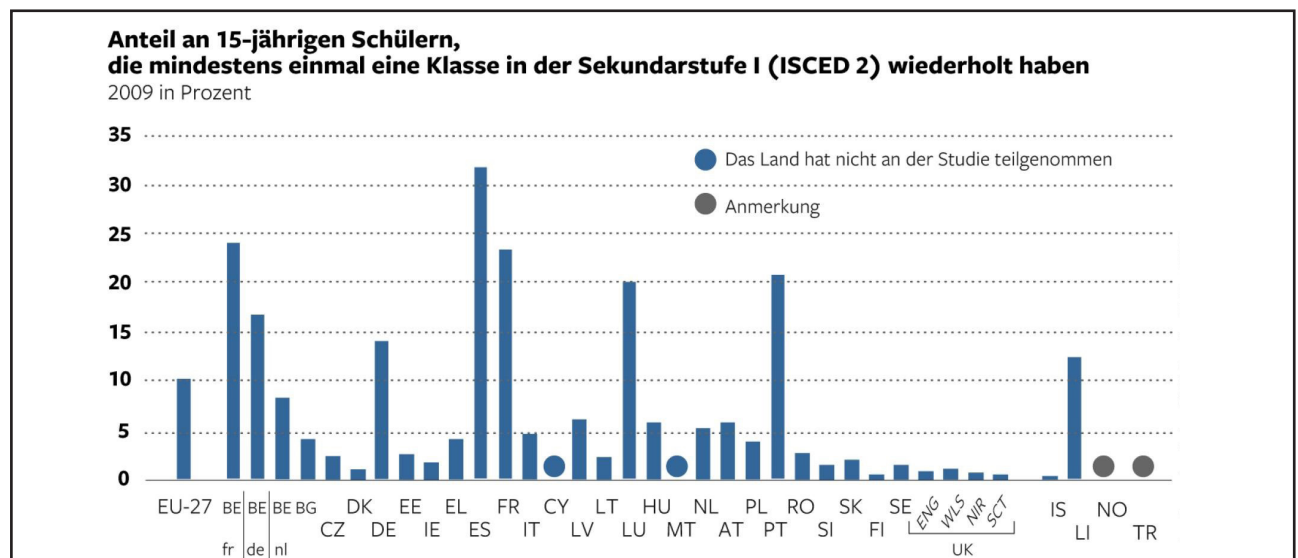
abgeschafft, wodurch auch für Schüler mit Erkrankungen weniger Selektion stattfindet. Hinsichtlich Schülern mit Erkrankungen, einer anderen Behinderung oder medizinischen Behandlung plädiert Michael Eule, ehemaliger Leiter des Referats Schulrecht in Berlin (2001-2011), in einem Rechtsgutachten für alle Bundesländer für eine Regelung durch Rechtsverordnung, „(...) die es der Schulaufsichtsbehörde ermöglicht, für Schülerinnen und Schüler, die die Bedingungen der Versetzung in die gymnasiale Oberstufe erfüllen, aber nachgewiesenermaßen wegen einer chronischen Erkrankung oder einer anderen Behinderung oder einer medizinischen Behandlung den Belastungen des regulären Besuchs einer gymnasialen Ober-

Bildungsgänge getroffen werden (Eule 2014, S. 215).

Diese Regelung käme auch asthmakranken Schülern zugute, die jahreszeitenbedingt auch bei Klassenwiederholung denselben Stoff versäumen können.

Doch unabhängig davon, dass eine Klassenwiederholung sinnvoll sein kann, sollte die Pflicht dazu bei erkrankten Schülern besonders gut geprüft werden, da sie ohnehin psychosozial belastet sind. Eltern vermeiden es zudem, Reha-Anträge während der Schulzeit zu stellen. Die zitierte Aussage einer Mutter drückt es klar aus:

„Ich glaube die ganze Erholung aus der Reha wäre dann/ähm/ziemlich schnell, glaube ich, verbraucht, wenn man dann sagt: ‚Man muss jetzt aber wieder so viele Wochen



Quelle: Infografik Die Welt, in der Grafik Hinweis auf die Datenbank der PISA-Studie 2009, OECD

Bei Ländern mit hoher Wiederholungsquote Spanien und Frankreich schreibt der Autor von Kollektivtraumatisierung im Sinne von weniger traumatischer Wirkung. Da die Quelle sich auf mehrere Schuljahre bezieht, ist zu bedenken, dass es in deutschen Schulen manchmal eben genau nur eine Person trifft, die dann als einzige exkludiert wird. Mittlerweile hat beispielsweise Hamburg die Pflichtwiederholung

stufe nicht gewachsen sind, durch Einzelfallentscheidung die Belegverpflichtungen der gymnasialen Oberstufe ohne Anrechnung auf die Höchstverweildauer auf einen längeren Zeitraum von drei oder vier Jahren zu strecken und für die Prüfungsleistungen vorgezogene Prüfungen nach Erfüllung der Belegverpflichtung im jeweiligen Fach vorzusehen (...). Eine entsprechende Regelung sollte für andere

Schule aufholen'. Und Schule ist eben halt bei chronisch erkrankten Kindern, finde ich, ein ganz großes belastendes Thema“ (Jürgensen/Großmann/Thyen 2017, S. 115). Zu bedenken ist auch, dass Schüler mit chronisch körperlichen Erkrankungen zwei bis dreimal so häufig davon betroffen sind, auch psychisch zu erkranken (Bundeszentrale 2013).

## Oberste Bildungsziele, Persönlichkeitsmerkmale und Berufsethos – Inklusion<sup>2</sup> durch Nutzung des pädagogischen Freiraums

Eine einseitig betonte Leistungs- und Fächerorientierung ist gerade an den weiterführenden Schulen so sehr verbreitet, dass auch die wertorientierten Obersten Bildungsziele insgesamt wenig beachtet werden. Im deutschsprachigen Raum fehlt auch ein offizieller Verhaltenskodex für Lehrkräfte (UNESCO 2020), was neben der Leistungs- und Fächerorientierung eine Ursache für die geringere Rolle der pädagogischen Verantwortung über Wertevermittlung von Empathie und Solidarität an den weiterführenden Schulen darstellen mag. Dass eine 1998 durch die KMK eingesetzte Kommission für einen verantwortlichen Umgang mit Heranwachsenden den Einsatz der Lehrerpersönlichkeit fordert, die neben anderen Persönlichkeitsmerkmalen „soziales Geschick, Einfühlungsvermögen, Gesprächsbereitschaft, Engagement, Empathie, Geduld und Zuversicht“ beinhaltet (Terhart 2000, S. 56, zit. n. Ebke/Kliemann 2006, S. 3), ist wenig bekannt, ebenso deren Auffassung, dass Lehrkräfte sich ein Lehrerethos, das handlungsleitende Wertmaßstäbe repräsentiert, selbst erarbeiten sollen (Ebke/Kliemann, a.a.O.). Nur vereinzelt wird Haltung zum Thema gemacht (näher s. Beitrag von Eberhard in dieser Ausgabe).

Neben der Möglichkeit, sich mit den diversen Handreichungen zu befassen und das Gespräch mit

Eltern, Schülern und Kinderarzt zu suchen und sich ggf. mit um die Antragsstellung auf Hausunterricht zu kümmern, können Lehrkräfte auch ihre rechtlich zugestandene pädagogische Freiheit (Fauser 1986) nutzen, um Schülern vermehrtes Nachschreiben zu ersparen. Auch ist es laut Dirnau (1999) vorgesehen, sich bei Erkrankung auf den aufbauenden Lehrstoff zu beschränken.

Außerdem ist es in Bayern ausdrücklich möglich, Schülern ein Vorrücken auf Probe in die nächste Klassenstufe zu ermöglichen und wird häufig auch von sozialpädagogischer Seite empfohlen. Denn häufig wirkt sich das vertraute Umfeld mit Freundschaften positiv auf die Genesung aus, sodass eine Klassenwiederholung zu einem späteren Zeitpunkt sinnvoller sein kann, wenn sie dann überhaupt noch nötig ist.

Zusätzlich hat die Bayerische Krankenhausschulordnung einen Passus über mögliche Härtefall-situationen eingefügt, falls die Schulordnung einem Schüler nicht gerecht werden kann. Er findet sich auch in der Bayerischen Schulordnung:

„Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus kann von einzelnen Bestimmungen dieser Verordnung Ausnahmen gewähren, wenn die Anwendung der Bestimmung im Einzelfall zu einer unbilligen Härte führen würde und die Abweichung auch unter dem Gesichtspunkt der Gleichbehandlung unbedenklich erscheint.“ (KraSO, 1999, §26)

Voraussetzung dafür ist freilich auch hier, dass Lehrkräfte durch ein gutes Vertrauensverhältnis von entsprechenden Fällen wissen. Es

ist erstaunlich, was Familien mit erkrankten Kindern und Jugendlichen auf sich nehmen, ohne einen Härtefallantrag zu stellen. Eine Kultur der Fürsorge kann auch in weiterführenden Schulen verwirklicht werden, möglicherweise mit Einsparungen an anderer Stelle. Bei einem interdisziplinären Forum wurde von medizinischer, psychologischer, theologisch-pädagogischer Seite und der Schulaufsicht das Wohl des Kindes herausgestellt und von theologisch-pädagogischer Seite betont, dass man manchmal aus dem Gewissen heraus handeln muss, wenn ein Gesetz (noch) nicht steht (Geschwinder 2014). Zum einen werden manche Schulgesetze erst geschaffen, zum anderen können Einzelfälle auch von der Schulaufsicht berücksichtigt werden. So gibt es Krankheitsbilder, die zwar zu den oben erwähnten schweren chronischen Erkrankungen zählen, für die jedoch die Regelungen zu Nachteilsausgleich und Notenschutz nicht eindeutig gelten, möglicherweise, weil eine Diagnose noch nicht feststeht. Denkbar wäre auch eine vorübergehende depressive Reaktion mit Leistungsunfähigkeit nach Versterben eines Familienangehörigen. Hier kann über den Härtefallantrag eine Einzelfallentscheidung über die Schulaufsicht mit großer Expertise getroffen werden, wenn Lehrkräfte oder auch Schulleitungen nicht in der Lage dazu sind.

Auch obige KMK-Empfehlungen legitimieren die Lehrkräfte zu individuellen Lösungen:

„Grundsätzlich ist bei Schülerinnen und Schülern besonderer pädagogischer Förderbedarf anzunehmen, wenn sie langandauernd oder wiederkehrend erkrankt sind (...). Dabei werden die sich aus

<sup>2</sup> Inklusion wird hier also im Sinne eines „offenen Begriffsverständnisses“ verstanden, das heißt „Inklusion unter besonderer Berücksichtigung vulnerabler Gruppen“ wie es bei Schönig/Fuchs (2016, S. 14f.) definiert wird und auch von der UNESCO propagiert wird. Ausdrücklich beschreiben die Autoren auch Schüler mit Erkrankungen.

der Krankheit und der besonderen Unterrichtssituation ergebenden Belastungen einbezogen. Ärztliche Behandlungsmaßnahmen sind zu beachten.“ (a.a.O., S.2)

„(...) sonderpädagogischer Förderbedarf berücksichtigt (...) die Auswirkungen auf das psychische Gleichgewicht vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen. Über leistbare Anforderungen, Erfolgserlebnisse und persönliche Zuwendungen sollen Selbstvertrauen, Lern- und Lebensfreude gestützt werden.“ (ebd.)

Im Rahmen einer Dissertation wurden 2006 zahlreiche Erkenntnisse über Empathie aus diversen Forschungsbereichen, die sich

auf verschiedene Lebensbereiche beziehen, zusammengestellt. Bemerkenswert ist, dass es bis dahin keine eigens evaluierte pädagogische Empathietheorie oder ein Empathieschulungskonzept für die Pädagogik gab, obwohl Forschungsergebnisse auf die hohe Relevanz der Empathie für die Pädagogik hinweisen und obwohl Empathie in der Pädagogik je nach Theorie bzw. Förderschwerpunkt als Motivationsfaktor für bestimmte Erziehungsaufgaben eingesetzt wird (vgl. Gassner 2006, S. 8-10). Die interreligiös und global relevante Schrift über den Solidarischen Humanismus der Vatikanischen Bildungskongregation (2017), die auch von der UNESCO aufgegriffen wird, gibt wertvolle Impulse.

Außerdem werden in den Obersten Bildungszielen Kompetenzen beschrieben, die konsequenterweise auch für Lehrkräfte gelten:

„erwerben die Fähigkeit, eigene Gewissensentscheidungen zu vertreten und ggf. auch zu verteidigen und somit Zivilcourage zu zeigen“ (ISB, S. 29).

Und zur Förderung von Empathie: „Das Schulleben sollte bewusster als Praxisfeld für wertorientiertes Handeln und zum Aufbau von Empathie genutzt und erfahren werden.“ (a.a.O., S. 48)

Damit ist eine Fürsorgekultur im Sinne eines Care-Ansatzes gegenüber erkrankten Schülern und Schülerinnen zu entwickeln.

## Autorin

### Hildegard Schmidt

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Ausbildungen: Studium der Schulpsychologie und Lehramt an Realschulen; 3-jährige Ausbildung am Süddeutschen Institut für Existenzanalyse und Logotherapie; Asthmatrainerin; Schnellkurs

Arzthelferin, Therapeutin für Teilleistungsstörungen, MSD-Autismus; Gesundheitscoach (LBSP) Tätigkeiten: als Schulpsychologin, (Seminar-) Lehrerin; (Beratungs-) Lehrerin an der Schule für Kranke in Jugendpsychiatrie und Somatik, im MSD-Autismus, SFZ und Schule mit Profil „Inklusion“.



## Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Die Schulordnung für die Schulen für Kranke in Bayern vom 29.6.1999, Verordnung über die Errichtung und den Betrieb sowie Schulordnung der Schulen für Kranke in Bayern (Krankenhausschulordnung – KraSO) vom 1. Juli 1999 KWMBI I Nr. 4/1999, zuletzt geändert durch § 1 Abs. 223 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98), <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/Bay-KraSO?AspxAutoDetectCookieSupport=1> [25.03.2020].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2016): Bayerische Schulordnung (BaySchO), <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/Bay-SchO2016> [25.03.2020].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2019): Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich, Notenschutz. München.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Selbsthilfe (BAG) (2016): Wir in der Schule: Chronische Erkrankungen und Behinderungen im Schulalltag. Köln: Media services.
- Bundeszentrale für gesundheit-



- liche Aufklärung (2013): Chronische Erkrankungen im Kindesalter – Ein gemeinsames Thema von Elternhaus, Kindertagesstätte und Schule. Villingen-Schwenningen: Eller.
- Dirnaichner, U. (1999): Die Schulordnung für die Schulen für Kranke (KraSO), Schulverwaltung BY Nr. 11/99, S. 391-396.
  - Ebke, H. & Kliemann, P. (2006): Ethos und Lehrerbildung. In: Grunder, H.-U. & Schweizer, F.: Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung. Weinheim: Beltz.
  - Ertle, C. (2006): Abschlussbericht über das Forschungsprojekt „Schüler im Klinikum“ 1994 – 2000. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen in Verbindung mit der Universität Tübingen. Reutlingen.
  - Eule, M. (2014): Abitur und Schulabschluss für chronisch Kranke? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung, 2/2014. Berliner Wissenschaftsverlag, S. 201-215.
  - Fauser, P. (1986): Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim: Beltz.
  - Gassner, B. (2006): Empathie in der Pädagogik: Theorien, Implikationen, Bedeutung, Umsetzung. Unveröff. Dissertation. Universität Heidelberg, <https://doi.org/10.11588/heidok.00007224> [25.03.2020].
  - Jürgensen, M., Großmann, N. & Thyen, U. (2017): „Das würde ich gar nicht erst beantragen!“ – Barrieren der Inanspruchnahme einer Kinder- und Jugend-Rehabilitations-Maßnahme aus Sicht der Familien. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.
  - Kongregation für das katholische Bildungswesen (2017) Erziehung zum solidarischen Humanismus. Für den Aufbau einer „Zivilisation der Liebe“. Rom.
  - Geschwinder, H.-G. (2014): Ver-gessene Schülerinnen und Schüler. Unveröff. Vortrag auf dem Bundeskongress Schulpsychologie im Forum: Verschwiegen, übersehen, ignoriert: Kinder und Jugendliche mit chronischen Erkrankungen in der Schule. Landshut (Interner Kongressbericht).
  - Kölch, M. & Nolkemper, D. (2017): Schulbesuch psychisch kranker Kinder. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Dezember 2017, Band 66, Ausgabe 10, S. 756-773.
  - Sächsisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007): Chronisch kranke Kinder im Schulalltag – Empfehlungen zur Unterstützung und Förderung. Abschlussbericht der sächsischen Klinikschulen zum Projekt „Interklinikschule“. Dresden.
  - Schmidt, H. Ch. (2011): Beratung und Beschulung kranker bzw. behinderter Schüler – so viel Normalität wie möglich – so viel Unterstützung wie nötig. In: Handbuch der Schulberatung. München: Olzog, Kap. 5.4.1, S. 1-45.
  - Schmidt, H. Ch. (2012): Regelungen zum Nachteilsausgleich für kranke Schüler – aktuelle Entwicklungen in den Bundesländern. In: Frey, H., Wertgen, A. (Hrsg.) Pädagogik bei Krankheit. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 115-134.
  - Schmidt, S. & Thyen, U. (2008): Was sind chronisch kranke Kinder? Bundesgesundheitsblatt. 51, S. 585-591. o.O. Springer Medizin Verlag, DOI 10.1007/s00103-008-0534-5 .
  - Schönig, W. & Fuchs, J.A. (2016): Inklusion inkludiert: Was bedeutet Inklusion 10 Jahre nach der UN-BRK? In: Schönig, W. & Fuchs, J.A. (Hrsg.) Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge. Bad Heilbrunn: Klinkhart, S. 9-31.
  - Seiffge-Krenke, I. & Boeger, A., Schmidt, C., Kollmar, F., Floß, A. & Roth, M. (1996): Chronisch kranke Jugendliche und ihre Familien. Stuttgart: Kohlhammer.
  - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998. Bonn; veröffentlicht auch als Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 25. Januar 1999 Nr. IV/10-S8230-4/151712(98), <http://www.kmk.org>pdf>PresseUndAktuelles>kranke> [25.03.2020].
  - Sticker, E. (2014): Kranke Kinder und Jugendliche in der Schule als Inklusionsverlierer? Wie können auch sie von Inklusion profitieren? Unveröff. Vortrag auf dem Bundeskongress Schulpsychologie im Forum: Verschwiegen, übersehen, ignoriert: Kinder und Jugendliche mit chronischen Erkrankungen in der Schule. Landshut (Interner Kongressbericht).
  - Terhart, E. (Hrsg.) (2009): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.
  - UNESCO (2020): Teachers code of conduct, <http://etico.iiep.unesco.org/en/teacher-codes-conduct> [25.03.2020].
  - Vitztum, T. (2013): Sitzenbleiben ist europäischer Standard, <http://www.welt.de/politik/deutschland/article113761539/Sitzenbleiben-ist-europaeischer-Standard.html> [25.03.2020].
  - Wertgen, A. (2012): Bildungsgerechtigkeit durch Chancengleichheit – auch für kranke Schüler? In: Frey, H. & Wertgen, A. (Hrsg.): Pädagogik bei Krankheit. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 74-90.

Andreas Münzer

## Schulischer Leistungsbegriff und Leistungsanforderungen im inklusiven Unterricht. Überlegungen zu einem spannungsreichen Verhältnis

**Abstract:** In Bayern ist mit der Novellierung des BayEUG Inklusion „Aufgabe aller Schulen“ (BayEUG, Art. 2). Dennoch sind die Zahlen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf<sup>1</sup>, die in Förderschulen Bayerns unterrichtet werden, in den letzten Jahren wieder leicht gestiegen. Eine mögliche Ursache kann das vorherrschende Leistungsverständnis im Schulsystem sein. Der Beitrag versucht das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Leistungsanforderungen an die Schule und dem pädagogischen Leistungsbe- griff aufzuzeigen. Hierzu werden die Funktionen der Schule und die Bezugsnormen zur Leistungsfest- stellung betrachtet. Anschließend wird die Leistungsmessung in Bay- ern hinsichtlich der Auswirkungen für Schüler/innen (SuS) mit sonder- pädagogischem Förderbedarf (spF) beleuchtet. Beispielhaft werden die derzeit umsetzbaren Möglich- keiten einer Leistungsbewertung erörtert und darüberhinausge- hende Möglichkeiten benannt.

### Schulleistung

Gelingende Inklusion muss sich kritisch mit dem Leistungsbegriff auseinandersetzen. Physikalisch ist Leistung das Ergebnis von Arbeit in einer bestimmten Zeit. Der gesellschaftliche Leistungs- begriff orientiert sich sehr stark an diesem Verständnis. Er wird markt- wirtschaftlich verstanden. Leistung

wird am Ergebnis und an der Effek- tivität des Prozesses gemessen. Die Leistungsgesellschaft ist ein zentraler Begriff und begründet sich in der Annahme, dass die Verteilung von Wohlstand und Einfluss leistungsgerecht erfolgt (Klafki 2007, S. 221), nicht mehr wie in der vorin- dustriellen Zeit durch Geburtsrecht. Diese meritokratische Chancenver- teilung ist an die persönliche Lei- stung gekoppelt. Hieraus ergeben sich folgenreiche Leistungs- und Statusdifferenzen. Die einen sind die Gewinner in der Leistungsge- sellschaft, ihr sozialer Status steigt, die anderen sind die Verlierer. Men- schen mit Behinderungen gehören in dieser am Produkt und an Effek- tivität ausgerichteten Sichtweise zu den zweiten. Dies wird an der dop- pelt so hohen Arbeitslosenquote von Menschen mit einer Schwerbe- hinderung erkennbar (Becker 2018, S. 59).

Auf die Pädagogik übertragen, ist der marktwirtschaftliche Leistungs- begriff nicht ausreichend. Klafki versteht Schulleistung vielmehr als „Ergebnis und Vollzug einer Tätigkeit, die mit Anstrengung und gegebenenfalls Selbstüberwindung verbunden ist und für die Gütemaß- stäbe anerkannt werden, die also beurteilt wird.“ (Klafki 2007, S.228) Sowohl das Produkt als auch der Prozess der schulischen Tätigkeit sind Teil der Schulleistung. Ent- scheidend sind Anstrengungsbe- reitschaft und Selbstüberwindung für die Anerkennung von schuli-

schen Leistungen. Persönlicher Einsatz, individueller Lernzuwachs und soziale Komponenten während des Lernprozesses werden Krite- rien, an denen eine Schülerleistung gemessen wird. Ein so verstande- ner Schulleistungsbe- griff ermög- licht auch SuS mit festgestelltem spF Leistungsträger in einer Schul- klasse zu werden.

Der pädagogische Leistungsbe- griff im Sinne einer Leistungsdi- agnose (ebd., S.235), der für die SuS Anhaltspunkte für ihre Lei- stung aufzeigt und eine Lernpla- nung ermöglicht, steht dem markt- wirtschaftlichen Leistungsbe- griff, der das Lernergebnis misst und Schulleistungen mit einer Zensur belegt, unversöhnlich gegenüber. Dennoch haben beide Sichtweisen eine Begründung, die sich aus den Funktionen der Schule ergeben.

### Funktionen der Schule

Pädagogisch betrachtet hat Schule einen Bildungs- und Erziehungsauf- trag, der in der bayerischen Verfas- sung Art. 131, im BayEuG Art. 1, 2 und 7 und im Bildungs- und Erzie- hungsauftrag des LehrplanPLUS für die einzelnen Schularten festge- schrieben ist. Zusammenfassend soll Schule die Persönlichkeitsent- wicklung, das gesellschaftliche Ver- antwortungsbewusstsein und die demokratischen Grundwerte entwi- ckeln und festigen.

<sup>1</sup> Im Folgenden SuS mit spF abgekürzt. Wenn die männliche Form ‚Schüler‘ verwendet wird, ist immer auch die weibliche Form miteinge- schlossen.

Gesellschaftlich soll die Schule Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die für die Partizipation an der modernen Gesellschaft notwendig sind (*Qualifikationsfunktion*), sie soll gesellschaftliche Werte und Normen erhalten (*Legitimationsfunktion*) und Chancen für die Lebensplanung durch Zensuren zuweisen (*Selektions-/Allokationsfunktion*)<sup>2</sup>.

Besonders bei der Leistungsfeststellung zeigt sich ein starkes Ungleichgewicht zu Gunsten der Selektions- und Allokationsfunktion der Schule. Ingenkamp resümiert: „Im Kern geht es der Leistungsfeststellung nicht um das Subjekt, sondern um die Klassifizierung und Hierarchisierung von Leistungsprodukten. Vor allem die Form der Ziffernbeurteilung lässt erkennen, dass die pädagogische Funktion der Leistungsbeurteilung weit hinter ihre Selektionsfunktion zurücktritt (Ingenkamp 1982).“ (Schönig 2010, S. 169) Besonders deutlich wird dies in der Grundschule. In der 4. Klasse müssen aufgrund des Übertritts von September bis Mai in den Kernfächern 22 Leistungsbeurteilungen (GrSO, §10, Abs. 3) entstehen. In nahezu jeder Schulwoche werden Leistungserhebungen gefordert. Dies widerspricht geradezu der Intention der Inklusion, führt dies doch zu einer Selektion nach Leistungsergebnissen. SuS mit spF müssen sich mit nichtbehinderten SuS vergleichen lassen, ein Vergleich, den sie per Definition nicht für sich entscheiden können. Im Schuljahr 2018/19 besuchten 12476 SuS mit spF<sup>3</sup> die Grundschule. Dies entspricht einem Anteil von ca. 57% aller inklusiv beschulten Kinder und Jugendlichen.

Bei einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung oder Lernen können betroffene Kinder und Jugendliche nur Versagenserfahrungen machen. Eine Behinderung in diesen Bereichen führt zu einer Nichtzulassung an Realschule und Gymnasium, also zum Ausschluss aus diesen Schularten (Exklusion). SuS mit Sinnes- oder körperlichen Behinderungen müssen ungleich mehr leisten, um die geforderten vergleichbaren Ergebnisse zu erzielen. Sie werden an den Leistungserwartungen der Regelschule gemessen und müssen sich daran anpassen (Integration) – im Gegensatz zum Anspruch der Inklusion, demgemäß sich das System an die Betroffenen anpasst. Zu Ende gedachte schulische Inklusion müsste die Allokations- und Selektionsfunktion zumindest überdenken. Speck formuliert dies so: „Die inklusive Regelschule distanziiert sich ausdrücklich von einem ‚meritokratischen‘ Prinzip, bei dem hohe Leistungen angestrebt und besonders honoriert werden.“ (Speck 2019, S. 98) Diese Schule würde allerdings den Bezug zur gesellschaftlichen Realität verlieren, da das Leistungsprinzip eine Basis des Zusammenlebens in der Gesellschaft ist.

### Leistungsbeurteilung in Bayern

Die Leistungsbeurteilung ist auf die vermeintlich gut überprüfbareren, kognitiven Kompetenzen fokussiert. Ob ein Lernziel erreicht wird oder nicht, lässt sich mit einem Test abprüfen und wird mit einer Note bewertet. Allerdings sind die Güte-

kriterien von Testverfahren bei Proben nicht erfüllt.

„Es ist in mehreren gründlichen Untersuchungen nachgewiesen worden, daß unsere herkömmlichen Zensuren und Zeugnisse in hohem Grade unzuverlässig sind und daß sie über die einzelne Klasse hinaus eigentlich keine objektiven Aussagen enthalten, da sie nicht auf generellen, objektiven Beurteilungskriterien beruhen. Für die gleiche Leistung kann man in verschiedenen Schulen des gleichen Typs mindestens die Notestufen zwischen 2 und 4, in etlichen Fällen sogar die ganze Skala von 1 bis 6 erhalten. Darüber hinaus ist zu fragen, ob die Zensuren in der üblichen Skalierung, die eine klare Differenzierung nur vortäuscht, für Berufswahl und Berufsweg wirklich die Rolle spielen, die ihnen gewöhnlich unterstellt wird.“ (Klafki 2007, S. 236)

Gleichzeitig spielen andere Kompetenzen, wie Social Skills oder Kreativität und die von der UN-BRK geforderte Persönlichkeitsentwicklung und Entwicklung des Selbstwertgefühls (UN-BRK, §24 Abs. 1b) eine untergeordnete Rolle, lassen sie sich doch weitaus weniger gut messen. Hier stören individuelle Unterschiede der Beurteiler die Objektivität der Leistungserfassung. Somit definiert sich als reales Unterrichtsziel die Vorbereitung auf die Überprüfung kognitiver Leistungen. Andere Kompetenzen geraten aus dem Fokus. Gerade diese kognitiven Fähigkeiten sind aber bei 55%<sup>4</sup> aller SuS mit spF beeinträchtigt. Eine Leistungsbeurteilung über Benotung von Proben müsste sich eigentlich ausschließen.

<sup>2</sup> kursiv gedruckte Begriffe nach Fend 1980

<sup>3</sup> Zahlen laut Anfrage beim bayerischen Landesamt für Statistik, Prozentzahl eigene Berechnung, inklusiv beschulte SuS mit spF im Schuljahr 2018/19 in allen Schulformen ohne Berufsschule: 21724

<sup>4</sup> Bayerischer Landtag 2018, addiert aus SuS mit spF im Bereich Lernen (40%) und geistige Entwicklung (15%)

Die in der Schule am häufigsten verwendete Bezugsnorm ist die soziale Norm. Die individuelle oder die curriculare Bezugsnorm spielt für die Benotung der Schülerleistungen in der Regel eine nachgeordnete Rolle. Die erbrachten Schülerleistungen werden mit denen der anderen aus dieser Schulklasse verglichen und entsprechend der Gauß'schen Normalverteilung eingeordnet. Hierbei bezieht sich die Einordnung der Leistung auf eine Lerngruppe und ist innerhalb dieser Gruppe durchschnittsorientiert. Dies hat Folgen für die Benotung der Schülerleistung. Eindringlich belegten dies Ingenkamp und Lissmann 2008 in ihrer Untersuchung von 37 Klassen an Berliner Schulen, die alle identischen Mathematiktest schrieben (vgl. ebd., S. 146). Die Autoren konnten feststellen, dass in einigen untersuchten Klassen weniger Punkte für die Note 2 nötig waren als in anderen Klassen für die Note 4. „Dieses Ergebnis bedeutet, dass es weniger vom tatsächlichen Leistungsniveau, sondern stärker von der zufälligen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse abhängig ist, welche Zensuren ein Schüler erreicht.“ (ebd., S. 147) Die Orientierung am Durchschnitt benachteiligt zusätzlich die individuellen Verbesserungen einzelner Schülerleistungen immer dann, wenn sich die Klasse als Ganzes verbessert. Dies betrifft vor allem die unterdurchschnittlichen Schüler, die trotz einer Leistungssteigerung dann nicht durch eine bessere Note profitieren. „Die soziale Bezugsnorm steht also primär im Dienste der Selektionsfunktion der Schule, sie nützt den Leistungsstarken, hemmt und entmutigt die Leistungsschwachen und spaltet das pädagogische Mandat. Hier

versagt die Schule nicht nur gegenüber ihrem Förderauftrag, sie vergrößert sogar die mitgebrachten Bildungsungleichheiten der Heranwachsenden und sorgt damit für Chancenungleichheit.“ (Schönig 1999, S. 608)

Die Fokussierung der Leistungsbeurteilung auf kognitiven Fähigkeiten und an der sozialen Norm hat für SuS mit spF gravierende Nachteile. Um diese offensichtlichen Ungerechtigkeiten abzufedern, haben Lehrkräfte in Bayern zwei unterschiedliche Wege offen:

- SuS, bei denen eine Benachteiligung diagnostiziert wurde und die den Lernstoff der Regelschule kognitiv bewältigen können<sup>5</sup> erhalten bei der Notenvergabe Nachteilsausgleich oder Notenschutz (BaySchO §33 und §34). Dies können Zeitzugabe, Benutzung digitaler Medien, ein eigener Prüfungsraum, Pausen während der Prüfung und einiges mehr sein. Mit Maßnahmen dieses Nachteilsausgleiches werden die Schulleistungen mit denen der nicht beeinträchtigten SuS vergleichbarer.
- SuS mit einer weitergehenden Lernstörung<sup>6</sup> werden lernzieladäquat unterrichtet und von der Benotung des Regelschulsystems ausgeschlossen (BayEuG Art. 30a., Abs. 5). Für sie wird ein eigener Förderplan erstellt, sie erhalten eine Bewertung an ihrer individuellen Norm.

Beide Möglichkeiten setzen zuerst eine Benennung des Förderbedarfes voraus, der von einer Sonderpädagogin und im Falle der Lese-Rechtschreibstörung von einer Schulpsychologin festgestellt werden muss. Die Betroffenen

werden zuerst stigmatisiert, um sie danach mit inklusiven Maßnahmen bedenken zu können. Zusätzliche Ressourcen für die Einzelschule werden über die Anzahl diagnostizierter SuS bemessen (vgl. Klemm 2015, S. 39). Je mehr SuS mit spF eine Schule zählen kann, desto größer ist ihr Anspruch auf zusätzliche Unterstützung – das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma. So entsteht ein Anreiz, immer mehr Diagnoseverfahren anzustoßen. Betroffene bekommen ihre schulischen Leistungsschwächen schriftlich bestätigt. Die Wirkung auf die Leistungsmotivation ist vorstellbar.

Das folgende Beispiel soll die entstehenden Probleme verdeutlichen: In einer Klasse wird die Rechtschreibleistung in Form eines Diktats erhoben. Drei Schülerinnen oder Schüler haben jeweils über 30 Fehler.

- Bei A wurde eine ADHS diagnostiziert. Am Probenstag hat er seine Medikamente vergessen und war deshalb sehr unkonzentriert. Die Lehrkraft ordnet seine Leistung an der sozialen Norm ein und muss die Leistung mit 6 bewerten. Seine Zeugnisnote im Fach Deutsch wird sich dementsprechend verändern.
- Bei B wurde eine Lese-Rechtschreibstörung festgestellt. Er erhält als Maßnahme des Notenschutzes den Verzicht auf die Bewertung der Rechtschreibleistung. Seine nicht rechtschriftlichen Leistungen im Fach Deutsch ergeben die Zeugnisnote (BaySchO §32-36). Im Zeugnis erscheint ein Hinweis, der die nicht erbrachte oder nicht bewertete fachliche Leistung benennt.
- C wird wegen seines sonder-

<sup>5</sup> dies betrifft in Bayern SuS mit Autismus-Spektrum-Störung, spF im Bereich Sehen, Hören, körperlich-motorisch Entwicklung und Lese-Rechtschreibstörung

<sup>6</sup> dies betrifft im wesentlichen SuS mit spF im Bereich Lernen und geistige Entwicklung

pädagogischem Förderbedarfs im Bereich Lernen lernziel-different unterrichtet. Er erhält keine Benotung, sondern ein individuelles Feedback, welches seine aktuelle Leistung an vergangenen Leistungen bemisst. Im Zeugnis erhält er im Fach Deutsch ein Wortgutachten, das seine schulischen Leistungen widerspiegelt.

In einer Klasse gelten drei verschiedene Bewertungssysteme. Das Ziel des Ausgleichs von Ungerechtigkeiten kann so zu einem Empfinden von Ungerechtigkeit oder Benachteiligung führen.

A wird offensichtlich benachteiligt. Seine Schwierigkeiten sind nicht schwerwiegend genug, um sie bei der Notengebung zu bedenken. Neben Frustration ist eine schlechte Note auch eine Demütigung, die mit einem Gefühl der Entwertung einhergeht.

B, dessen Lernbenachteiligung mit einem Nachteilsausgleich bei Leistungsbewertungen bedacht wird, muss die gleichen Leistungen erzielen, wie die anderen SuS der Bezugsgruppe. Oft kommt es zu Schwierigkeiten im Klassenverband, weil der Nachteilsausgleich von Mitschülern als Bevorzugung empfunden wird. Die Gefahr der sozialen Isolation steht im Raum.

Für den inklusiv unterrichteten Schüler C führt der Verzicht auf Benotung zu einer Entlastung in der Prüfungssituation. Seine erbrachte Leistung wird nicht gewertet. Langfristig ist zu vermuten, dass die Ausgrenzung aus der sozialen Norm der Leistungsbewertung zu einem Gefühl der Ausgrenzung aus dem Klassenverband führt. Die erbrachte Leistung steht außerhalb der Norm, sie ist nicht gut genug

um in ein Bewertungssystem aufgenommen zu werden. Die fehlende Bewertung schafft hier eine Situation, die mit den Zielen der inklusiven Beschulung im Widerspruch steht. Eine Bewertung an der sozialen oder an der Sachnorm bietet keine Alternative. Hier würde die diagnostizierte Lerneinschränkung dauerhaft zu schlechter Benotung führen, die sich wiederum im Selbstbild und in der Motivation niederschlagen würden.

Ob ein SuS Maßnahmen des Nachteilsausgleichs/Notenschutzes<sup>7</sup> oder lernziel-differente Unterrichtung erhält, hängt auch vom Wohnort ab. Beispielsweise wird Dyskalkulie in Bayern und den meisten anderen Bundesländern von Maßnahmen des NTA ausgenommen, in einigen wenigen Ländern wie Hessen erhalten die betroffenen SuS einen gesetzlich geregelten NTA. Die ursächlich sehr ähnliche Lese-Rechtschreibstörung wird in allen Bundesländern mit NTA bedacht. Sonderpädagogische Förderbedarfe werden in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich definiert und gewichtet. Klemm hat für das Schuljahr 2013/14 in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedliche Förderquoten festgestellt. Ursächlich sieht er unterschiedliche Diagnosestandarts in den einzelnen Bundesländern (vgl. Klemm 2015, S. 7 und S. 32).

## Leistungserhebung im inklusiven Setting

Sowohl die einseitige Fokussierung auf die soziale Norm als auch die zentrale Bewertung der kognitiven Fähigkeiten für die Notenfindung sind mit einer inklusiven Schule nur schwer vereinbar. Die individuelle Bezugsnorm und die curriculare oder sachliche Bezugsnorm könnten stärker in die Beurteilung eingebunden werden. Alle drei Bezugsnormen haben Vor- und Nachteile (vgl. Brügelmann 2006, S. 27-32). Während die soziale Norm wenig über individuelle Fähigkeiten aussagt, ermöglicht die individuelle Bezugsnorm nur Aussagen über intrapersonelle Vergleiche der Lernergebnisse. Bei der Benotung über diese Norm muss aber relativiert werden. SuS, die im Lernstoff nicht so weit wären wie andere in der Klasse, könnten eine bessere Note erhalten, wenn ihre individuellen Lernfortschritte größer wären. Die curriculare Bezugsnorm ermöglicht Aussagen über das Erreichen von Lernstandards. SuS erreichen

	Förderquote insgesamt
Baden-Württemberg	7,1
Bayern	6,3
Berlin	7,4
Brandenburg	8,3
Bremen	5,9
Hamburg	8,8
Hessen	5,7
Mecklenburg-Vorpommern	10,8
Niedersachsen	5,3
Nordrhein-Westfalen	7,1
Rheinland-Pfalz	5,4
Saarland	8,1
Sachsen	8,5
Sachsen-Anhalt	9,0
Schleswig-Holstein	6,2
Thüringen	6,8
Deutschland	6,8

Abb1. Förderquoten im Ländervergleich – Schuljahr 2013/14, nach Klemm (ebd., S. 47), Tabelle gekürzt

<sup>7</sup> im folgenden NTA abgekürzt

ein Lernziel oder eben nicht. Sie ermöglicht Aussagen über den Leistungsstand unabhängig von der Zufälligkeit der Klassenzusammensetzung. Allerdings werden keine Aussagen über individuelle Lernfortschritte, Motivation etc. getroffen. Eine Kombination der drei Bezugsnormen würde das Spektrum der Leistungsfeststellung erweitern. Dabei gilt, dass „die testtheoretischen Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität (...) bei den neuen Beurteilungsformen noch weniger erfüllt werden, als bei der traditionellen Beurteilung.“ (Bohl und Grunder 2001, S. 48) Bohl fordert die kontrollierte Subjektivität und die kommunikative Validierung (ebd., S. 48). Beide Gütekriterien verlagern die Bewertung durch die einzelne Lehrkraft auf Gremien des Lehrerkollegiums. An der sozialen oder curricularen Norm gemessene Schülerleistungen könnten mit Messungen eines Beurteilungsteams an der individuellen Norm ergänzt werden. Auch Einschätzungen der SuS und der Eltern könnten hier Eingang finden. In der Grundschule wird dies mit den Lernentwicklungsgesprächen zum Zwischenzeugnis bis in die 3. Klasse bereits umgesetzt, an den Förderschulen zur individuellen Lernförderung auch in höheren Klassen.

Die einseitig kognitive Prüfung mit Proben und deren Benotung kann mit alternativen Leistungsfeststellungen ergänzt werden. So eröffnet Inklusion der allgemeinen Schule die Chance, mit neuen Formen der Leistungsbewertung die notwendige Leistungsprüfung zu erweitern. Insbesondere bieten sich kompetenzorientierte, partnerschaftliche und/oder an der individuellen Norm ausgerichtete Prüfungsformen an. Portfolios, Präsentationen, pädagogische Tagebücher bieten Möglichkeiten, Schülerleistungen adaptiv zur Bewertung von Proben zu ergänzen. „Die alternative Leistungsbeurteilung führt zu einer Professionalisierung der Arbeit, und umgekehrt macht sie die Arbeit auch für Außenstehende durchsichtig und kontrollierbar.“ (Schönig 1999, S. 614 ) Eine Reihe dieser Formen finden sich in der BaySchO in der Anlage 1, Modus-Maßnahmen. Derzeit sind diese Formen der Leistungsbewertung nur für sog. Modusschulen angedacht. Voraussetzung ist, „dass im Rahmen einer externen Evaluation die Eignung der Schule hierfür festgestellt wird.“ (BayEUG, Art. 82, Abs. 5) Ist eine Schule zertifiziert, kann sie eine Reihe von Maßnahmen ergreifen, die die Leistungserhebungen verändern. Als Möglichkeiten werden in der BaySchO, Anlage 1, Nr.

14-22 unter anderem „Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler“, „Schulaufgabe mit Gruppenarbeitsphase“, „Präsentation ersetzt eine Aufsatzschulaufgabe“, „schulinterne Jahrgangsstufentests zum Grundwissen“, „verstärkte Einbeziehung von Grundwissen in schriftliche Leistungserhebungen“ genannt. Eine Umsetzung dieser Methoden in allen Schulen würde die Leistungsbeurteilung nachhaltig verändern.

In einer inklusiven Schule werden auch in Zukunft die Schülerleistungen bewertet. Die Allokationsfunktion wird eine Kernaufgabe der Institution Schule bleiben. Damit Inklusion gelingen kann, muss die aus der Leistungsfeststellung resultierende Selektion stärker als bisher zugunsten eines Förderansatzes zurückgedrängt werden. Schülerleistung muss stärker zur Analyse des Leistungsstandes herangezogen werden und weniger als Aussonderungskriterium dienen. So verstandene Leistungsfeststellung begründet eine Förderdiagnostik, an die sich die gezielte und passgenaue Förderung aller SuS anschließt. Die Leistungserhebung in der Schule würde mehr über die tatsächlichen Fähigkeiten und Begabungen aussagen.

## Autor

### Andreas Münzer

- Studium der Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der LMU München
- von 1993 bis 2018 Tätigkeit als Sonderschullehrer an Förderzentren mit unterschiedlichen Schwerpunkten
- Tätigkeit im mobilen sonderpädagogischen Dienst, als Beratungslernkraft und in der Inklusionsberatung am staatlichen Schulamt Eichstätt
- seit Oktober 2018 Abordnung an den Lehrstuhl Schulpädagogik von Prof. Dr. Schönig der KU Eichstätt-Ingolstadt im Projekt „Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik im EWS“



## Literatur

- BayEUG, vom 31.05.2000: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Fundstelle: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>.
- Bayerischer Landtag (31.07.2018): Umsetzung der Inklusion in Bayern. Aktenzeichen: 17/24228. Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Günther Felbinger (fraktionslos).
- BaySchO, vom 01.07.2016: Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern. Fundstelle: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchO2016>.
- Bay. Verf., vom 15.12.1998: Verfassung des Freistaates Bayern. Fundstelle: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf>.
- Becker, U. (2018): Inklusion - Anmerkungen zur Ermüdung eines Menschenrechtsprojekts. In: Walm, M., Häcker, T., Radisch, F., & Krüger, A. (Hg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 53-64.
- Bohl, T., & Grunder, H.-U. (2001): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brügelmann, H. (2006): Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernnoten und ihre Alternativen im empirischen Vergleich; eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Unter Mitarbeit von Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen: Frankfurt/Main.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- GrSO, vom 11.09.2008: Schulordnung für die Grundschulen in Bayern. Fundstelle: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSO>true> [24.03.2020].
- Ingenkamp, K.-H. (1982): Zensuren auf dem Prüfstand. In Westermanns Pädagogische Beiträge 35, H. 5, S. 198-202.
- Ingenkamp, K.-H. & Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. s.l.: Beltz Verlagsgruppe. Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783407291417](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291417).
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. s.l.: Beltz Verlagsgruppe. Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783407291493](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291493).
- Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Online verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-deutschland-1/> [31.03.2020].
- Schönig, W. (1999): Transparenz und Gerechtigkeit? Reform der schulischen Leistungsbeurteilung und Zertifizierung. Bilanz und Perspektiven. In: Neue Sammlung 39 (4), S. 599-617.
- Schönig, W. (2010): Demokratisierung der Schule durch eine pädagogisch akzentuierte Leistungsbeurteilung? Überlegungen zur Arbeit am Leistungsethos der Schule. In: Beutel, S.-I. & Beutel, W. (Hg.): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl, S. 166-182.
- Speck, O. (2019): Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Heiner Böttger und Julia Weltgen

## Inklusive Wege zur Sprache Lesen als erster Schritt zu Sprachkompetenzen

**Abstract:** Dieser Beitrag fokussiert im Kontext von Inklusion auf Leseprozesse. Zu Beginn wird dazu die zentrale Rolle der Lesekompetenz für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erläutert. Es folgt eine Beschreibung des Ablaufs von Leseprozessen, wobei auf Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten eingegangen wird (Abschnitt 2). Aus den Erläuterungen wird abgeleitet, wie in der Schule Leseprozesse inklusiv gestaltet werden können (Abschnitt 3). Der Artikel schließt mit der Darstellung, wie konkret lesefördernde Settings im schulischen Alltag strukturiert erprobt werden können (Abschnitt 4).

### 1 Kulturtechnik Lesen

Lesen ist eine notwendige Kompetenz, um am kulturellen Leben teilzuhaben und um selbstbestimmt in der Gesellschaft zu leben, da beinahe in allen Lebenssituationen Informationen über die Schrift kodiert werden.

Es wird angenommen, dass die meisten Lernenden zu Beginn von Klasse 5, also nach Abschluss der Grundschule, sinnentnehmend lesen können (Stiehler 2016). Dennoch kommt es vor, dass bei Lernenden die Lesekompetenz nicht bis auf dieses Niveau ausgebildet wird und sogar 12% aller Erwachsenen in Deutschland haben nur geringe und keine Lesekompetenz ausgebildet (Grotlüschen et al. 2019, S. 5). Löffler führt in einem Interview als Gründe dafür, aber auch für das Nicht-Erkennen der fehlenden Kompetenzausbil-

dung an, dass man sich einfach ohne ausgebildete Lesekompetenz durch den Unterricht durchmogeln könne. Es würden von den lese-schwachen Lernenden Strategien entwickelt, um das Fehlen oder die nur geringe Entwicklung der Kompetenz zu kaschieren.

Prekär ist, dass oftmals das Nicht-Lesen-Können mit geringer Intelligenz gleichgesetzt wird, obwohl gezeigt werden kann, dass kein Zusammenhang zwischen geringer Literalität und dem erreichten Schulabschluss besteht (Grotlüschen et al. 2019). Dennoch entwickeln Menschen mit geringer Literalität aufgrund der Erfahrung, dass Mitmenschen sie als ungebildet einstufen, ein geringes Selbstwertgefühl (Gebert 2016).

### 2 Prozesse während des Lesens

Mit den Augen stehen Menschen mit ihrer Umgebung visuell in Kon-

takt. Dabei können das Blickfeld und der Bereich des schärfsten Sehens durch die Bewegung von Körper, Kopf und Augen zum Objekt des Interesses gelenkt werden. Durch die Anatomie des Auges bedingt, können etwa nur vier Buchstaben im Bereich des schärfsten Sehens, der Fovea centralis (Abb.1), abgebildet werden (Faller/Schünke 2008; Böttger 2016).

Um längere Wörter und Texte lesen zu können, muss das Auge folglich bewegt werden. Diese Bewegungen werden Sakkaden genannt (Eysel 2011, S. 353ff.).

Während des Lesens bewegen sich die Augen auf etwa gleicher, horizontaler Ebene über die Zeilen. Je nachdem, ob Lesende geübt oder ungeübt sind, unterscheidet sich das Lesemuster. LeseanfängerInnen analysieren Buchstabe für Buchstabe, wahrscheinlich über spezielle Details/markante Buchstabenmerkmale wie z.B. lange Linien oder Rundungen (Böttger

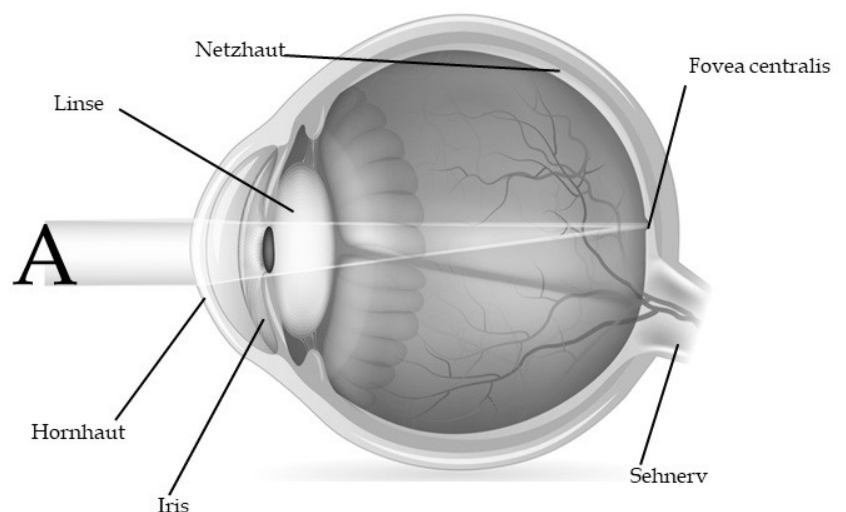


Abb. 1: Augenquerschnitt mit Strahlengang (eigene Darstellung)



2016, S. 144). Dafür muss das Bild des Gelesenen in dem Bereich der Fovea centralis abgebildet werden. Geübte Leser hingegen antizipieren Nachbarbuchstaben und müssen folglich nicht mehr Buchstabe für Buchstabe erlesen. Eine Fixation findet dann etwa alle acht Buchstaben statt (Böttger 2016, S. 146). Ebenfalls kann anhand der Sakkaden erkannt werden, ob ein Text für den Lesenden inhaltlich anspruchsvoll ist. Je mehr Sakkaden und Regressionssakkaden, desto anspruchsvoller der Text.

Bei Menschen mit diagnostizierter Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) konnte durch Studien gezeigt werden, dass Augenbewegungen Auffälligkeiten aufweisen (Prado et al. 2007, S. 2521), insbesondere die Sakkaden unterscheiden sich in Häufigkeit und Ausmaß (MacKeben et al. 2004; Prado et al. 2007). Das kann unter Umständen zu mehr Fixationen während des Leseprozesses führen. Insgesamt zeichnet sich jedoch ab, dass bei der Untersuchung von Auffälligkeiten der Augenbewegung die Sprache beachtet werden muss, in der gelesen wird. So zeigen Hutzler und Wimmer (2004) in ihrer Studie, dass bei muttersprachlich deutschen Lesern mit LRS im Vergleich zu englischsprachigen weniger häufig Regressionssakkaden, also kurze Augenbewegungen entgegen der Leserichtung, während des Lesens auftreten. Darüber hinaus betonen Studien (Gregor/Newell 2000; Prado et al. 2007) die große individuelle Ausprägung bei Forschungsergebnissen, die bezüglich LRS vorliegen. Weiter wurden Defizite bei der visuellen Wahrnehmung von Kontrasten festgestellt (vgl. u.a. Eden et al. 1996; Demb et al. 1997). Auch die Falschzuordnungen, die während der Umwandlung von Graphemen zu Phonemen auftreten, könnten erklären, weshalb es im englischen Sprachraum mehr Menschen mit LRS gibt als im deut-

schen: Die Graphem-Phonem-Korrespondenz ist wesentlich komplexer (Langfeldt 2006).

Für Menschen mit LRS kann somit das Dekodieren eine große Herausforderung darstellen. Lernende entwickeln verschiedene Strategien, um Lese-Barrieren zu umgehen, wie das Erraten von Wörtern. Weitere nachhaltige Unterstützungen, die zusätzlich zu den förderpädagogischen Maßnahmen (Leseübungen etc.) getroffen werden, sind erforderlich. Diese Maßnahmen sollten in allen Unterrichtsfächern angewendet werden und im Sinne der Inklusion für potenziell alle Lernenden zur Verfügung steht.

### 3 Inklusive Handlungsfelder im Kontext von LRS

Für die optische Veränderung des Schriftbildes gibt es unter anderem folgende Möglichkeiten: Es wurden spezielle Schriftarten, wie beispielsweise Open Dyslexic, entworfen, die Menschen mit LRS helfen sollen, Texte zu lesen und zu verstehen. So weist die Schriftart Verdickungen an den Buchstaben auf, wodurch der untere Abschnitt der Buchstaben betont wird. Das soll Buchstabendrehungen und -verwechslungen vermeiden (Abb. 2) ([www.opendyslexic.org](http://www.opendyslexic.org)). Ebenfalls soll durch individuelle Buchstabengestaltungen Buchstabenverwechslungen vorgebeugt werden (ebd.).

Neben der Schriftart und der Schriftgröße können auch die Hintergrund- und Schriftfarbe an die jeweiligen Bedürfnisse der lesenden Person angepasst werden. Im Folgenden sollen Studien, die diese Aspekte erforschen, beschrieben und Potenziale für die unterrichtliche Praxis gezeigt werden.

### Schriftart

Insbesondere zur Schriftart werden vielfältige uneinheitliche Empfehlungen ausgesprochen (vgl. Dougusoy et al. 2016). Wilkins et al. (2007) vermuten, dass die zusätzlichen Striche der Serifen den visuellen Stress, der durch die vertikalen und horizontalen Striche eines Buchstabens erzeugt wird, vergrößern. Beymer et al. (2008) können dies in ihrer Studie jedoch nicht bestätigen. Die Schriftart mit Serifen (Georgia) wurde sogar um knapp 8% schneller gelesen als die Schriftart ohne Serifen (Helvetica). Insgesamt erwies sich dieses Ergebnis jedoch als nicht signifikant. Rello und Baeza-Yates (2013) konnten in ihrer Untersuchung mit Fokus auf LRS signifikante Unterschiede in der Lesedauer bei Schriftarten mit und ohne Serifen feststellen. In ihrer Studie konnten sie eine signifikant schnellere Lesegeschwindigkeit bei Texten nachweisen, die ohne Serifen, nicht kursiv und monospaced gegenüber Texten, deren Schrift mit Serifen, kursiv und proportional verfasst waren. Zudem bevorzugten nach eigenen Aussagen die Probanden mit LRS von Rello & Baeza-Yates (2013) die Schriftarten Verdana oder Helvetica anstelle der speziell für Leseprobleme designten Schriftart Open Dyslexic. In einer weiteren Studie leiten sie jedoch völlig gegenteilig ab, dass speziell designte Schriftarten Menschen mit und ohne LRS den Leseprozess erleichtern (Rello/Baeza-Yates 2016).

Dieses Ergebnis können auch Böttger et al. (2017) bestätigen. In der Untersuchung der Autoren wurde diese Schriftart durchweg von allen Probandengruppen (mit und ohne



Abb. 2: Schriftart Open Dyslexic ([www.opendyslexic.org](http://www.opendyslexic.org))

Förderbedarf im Bereich Lesen) größtenteils als „unangenehm“ eingestuft. Trotzdem erzielten die Probanden im Vergleich mit den Schriftarten Times New Roman, Arial und Courier signifikant schnellere Lesezeiten, und zwar unabhängig davon, ob ein Förderbedarf statuiert war oder nicht (Abb. 3).

Durch die Darstellung der oben genannten Studien wird ersichtlich, dass insbesondere bezüglich der Wahl der Schriftart Uneinigkeit in der Forschung herrscht. Eine Generalisierung auszusprechen ist bisher nicht möglich; umso größer ist der Forschungsbedarf – insbesondere mit Fokus auf individuelle Performanzen (vgl. Radach/Kennedy 2013). Die beste Lösung für die Praxis ist daher, gemeinsam mit allen Lernenden zu testen, welche

Schriftart sie am meisten während des Lesens unterstützt und welche sie als „am angenehmsten“ empfinden. Die Auswahl sollte Schriftarten mit und ohne Serifen sowie die speziell designten Schriftarten umfassen. Dennoch zeigt die Studie von Böttger et al. (2017) oder Rello/Baeza-Yates (2016), dass der erste Leseindruck unter Umständen täuschen kann. Die Testphase sollte daher eine Gewöhnungszeit an die Schriftart umfassen, durch die ablehnende Haltungen u.U. abgebaut werden können.

von dem Grundsatz „je größer, desto besser“ ausgegangen werden (vgl. z.B. Wilkins et al. 2007; 2009). Auch in der Studie von Beymer et al. (2008) zeichnet sich dieser Trend ab, jedoch ohne Signifikanz. Insgesamt werden am häufigsten die Größe 12 pt oder 14 pt, teilweise aber auch größere Schriften als hilfreich eingestuft (Al-Wabil et al. 2007; www.bdadyslexia.org.uk). Für die Praxis im Schulalltag gilt hier also ebenfalls: je größer, desto besser.

## Schriftgröße

So sehr bei den Forschungsergebnissen bezüglich der Schriftart noch keine Einheitlichkeit besteht, kann hinsichtlich der Schriftgröße

## Farbkontrast

„It is also well known that some dyslexics are sensitive to colour, and that lighting conditions can be very important to their ability to read text.“ (Gregor & Newell 2000, 87).

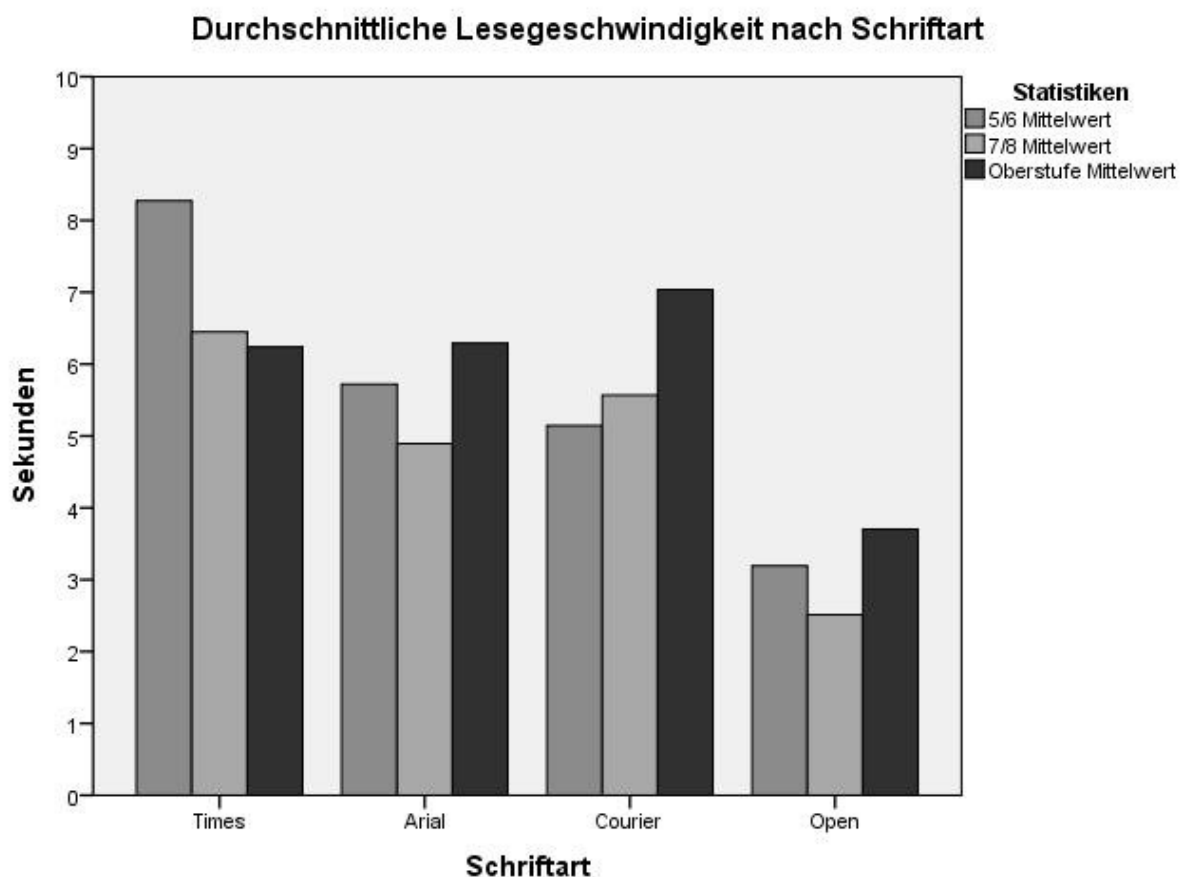


Abb. 3: Angabe der Lesegeschwindigkeit in Abhängigkeit von Altersgruppe und Schriftart (Böttger et al. 2017)

Es wird weiter vermutet, dass der Farbkontrast zwischen Text und Hintergrund den Leseprozess bei Menschen mit LRS beeinflussen könnte (vgl. ebd.). Bradfor (2011) und die British Dislexia Association geben für das Design von Webseiten, aber auch papierenen Texten z.B. den Hinweis, schwarzen Text auf weißem Hintergrund zu vermeiden, da dies zu visuellem Stress führen kann.

In der Studie von Rello et al. (2012), in der Menschen mit LRS verschiedenfarbige Hintergründe und Schriften präsentiert wurden, konnte keine den Leseprozess unterstützende Wirkung von grauen Hintergründen festgestellt werden. Die am häufigsten gewählte Farbkombination war in dieser Studie gelb auf schwarzem Hintergrund (ebd.), wobei diese Kombination die längste Fixationsdauer aller Farbkombinationen aufwies (ebd.). Die am schnellsten gelesene Farbkombination war Creme auf schwarzem Hintergrund. Böttger et al. (2017) greifen in ihrer Studie dieses Testdesign auf und vergleichen die Lesezeit zwischen Textabschnitten in diesen beiden Farbkombinationen. Die Unterschiede in den Lesezeiten zwischen beiden Kontrasten erscheinen jedoch nicht signifikant. Auch in diesem Bereich besteht somit weiterer Forschungsbedarf.

Insbesondere dem Hervorheben mithilfe von Graustufen kommt im schulischen Kontext große Bedeutung zu: Viele Arbeitsblätter sind in Graustufen kopiert, sodass beispielsweise entsprechende Hervorhebungen von wichtigen Textpassagen über die Grauschattierung erfolgt. Für Lernende könnte dadurch das Dekodieren dieser wichtigen Passagen, die eigentlich optisch hervorgehoben und betont werden sollen, unbeabsichtigt durch visuellen Stress erschwert werden. Um Text auf Kopien farbig zu unterlegen, gibt

es jedoch die Möglichkeit, farbige, durchsichtige Schablonen über die Kopie zu legen und somit optisch den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Unterstützungsbedarf entgegen zu kommen.

Durch die digitalen Medien bedeutet die Individualisierung der Schriftart, Schriftgröße und/oder des Farbkontrasts für die Lehrkraft und/oder die Lernenden selber nur wenige Maus-Klicks am Laptop. Texte aus Schulbüchern und Arbeitsheften sind heutzutage digital vorhanden und dadurch leicht modifizierbar.

Schülerinnen und Schülern muss ein Selbstverständnis im Umgang mit derartigen Adaptionen vermittelt werden und somit das Potenzial der digitalen Medien in inklusiver Hinsicht ausgeschöpft werden. Dabei beschränkt sich diese Nutzung von Neuen Medien nicht nur in Form von einer Reaktion auf einen erkannten Förderbedarf. Grundsätzlich muss es das Ziel sein, dass Lehrkräfte gemeinsam mit Inklusiven PädagogInnen (ehemals SonderpädagogInnen) explorativ mit derartigen Adaptionen umgehen und somit ihren Schülerinnen und Schülern ebenfalls eine Offenheit gegenüber dem Erkunden eines für sie persönlich lesefördernden Settings vermitteln.

#### 4 Schritte zur inklusiven Leseunterstützung

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass ein Verständnis für und eine Offenheit gegenüber Textanpassungen auf individueller Ebene der erste wichtige Schritt auf dem Weg zum inklusiven (Sprachen)Lernen ist. Es zeigt sich durch die Darlegung der Forschungsergebnisse, dass bislang kaum oder keine eindeutigen Angaben zu Adaptionen des Lesens gemacht werden können, die grundsätzlich Geltung besitzen.

Jede(r) Lernende/Lesende muss also in der Konsequenz für sich persönlich herausfinden, ob und welche Adaptionen als leseförderlich empfunden werden. Dafür können sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler forschend agieren. Um diesen forschenden Prozess strukturiert durchzuführen, müssen verschiedene Schritte durchlaufen werden, die im Folgenden beschrieben werden (Abb. 4; vgl. dazu ausführlich Gropengießer et al. 2012).

Zunächst muss die Problemstellung klar umrissen werden, z.B. im Kontext des Lesens das Erkennen, dass Lesen für ein(e) SchülerIn herausfordernd ist. Entsprechend kann mit Adaptionen gearbeitet werden: beispielsweise die Schriftgröße, die Schriftart bzw. der Farbkontrast des Textes verändert werden. Die Ableitung, was dem/der SchülerIn als leseförderlich dienen könnte (Hypothese), muss überprüft werden. Die Planung und Durchführung der Untersuchung wird dabei – wie bereits im vorherigen Abschnitt dargestellt – durch interaktive Medien unterstützt. Die Auswertung der dokumentierten Daten kann dabei je nach Art der Daten qualitativ oder quantitativ erfolgen. Beispielsweise könnte quantitativ (nach einer Gewöhnungsphase) die Zeit, die zum Lesen von Texten benötigt wird, oder die Anzahl der Sakkaden und Regressionssakkaden verglichen werden. Als qualitative Herangehensweise könnten beispielsweise die Aussagen der/des Lesenden ausgewertet werden, wie angenehm oder hilfreich eine Adaption empfunden wird. Durch die Interpretation und Diskussion der Daten können die Ergebnisse auf die Hypothese zurückbezogen werden. In diesem Kontext sind Hypothesen möglicherweise zu falsifizieren oder es wird festgestellt, dass das Design der Untersuchung nicht adäquat gewesen ist, sodass erneute Untersuchungen durchgeführt werden müssen.

In diesen hypothetisch-deduktiven Prozess<sup>1</sup> des Erkenntnisgewinns können die Lernenden aktiv einbezogen werden. Auch ist es grundsätzlich denkbar, dass dieser Weg des Erkenntnisgewinns nicht indirekt in eine Unterrichtseinheit implementiert beschriftet wird, sondern beispielsweise im Rahmen des Methodenlernens auch als explizites inklusives Arbeiten herausgestellt werden kann.

Durch den Erwerb des Wissens über diese Schritte der Erkenntnisgewinnung und damit auch einer Kompetenzentwicklung wäre es Lesenden so im strukturierten Rahmen möglich, unterrichtliche Materialien an ihre Bedürfnisse selbstständig anzupassen. Auf diese Weise könnte im schulischen Kontext auch mithilfe der digitalen Medien eine für die Umsetzung von Inklusion wesentliche Individualisierung der Lesetexte stattfinden. In solch einem inklusiven Lesesetting passt sich also das System den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler an. Und gerade das ist es, was Inklusion auszeichnet.

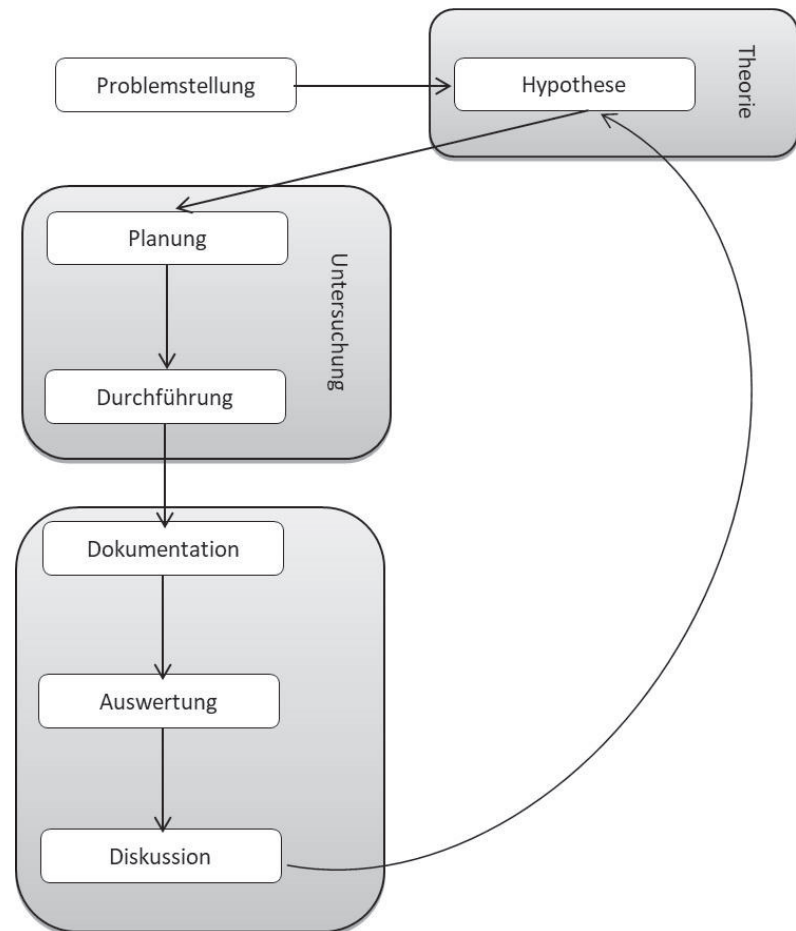


Abb. 4: Weg der Erkenntnisgewinnung (eigene Darstellung)

<sup>1</sup> Ableitung von zunächst hypothetischen Annahmen über Einzelfälle aus der Theorie

## Autoren



### Dr. Julia Weltgen

ist Researcher im Arbeitsbereich der Inklusiven Pädagogik mit dem Schwerpunkt Didaktik und Unterricht in den Sekundarstufen an der Universität Bremen. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt auf der Erforschung von Leseprozessen im Kontext von Schriftartgestaltungen.



### Prof. Dr. Heiner Böttger

leitet die Professur für Englischdidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Sein Forschungsinteresse konzentriert sich aktuell auf die spracherwerbsrelevante Neurodidaktik.

## Literatur

- Al-Wabil A., Zaphiris P. & Wilson S. (2007): Web Navigation for Individuals with Dyslexia: An Exploratory Study. In: Stephanidis C. (Ed.) Universal Access in Human Computer Interaction. Coping with Diversity. UAHCI 2007. Lecture Notes in Computer Science, Vol. 4554. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-73279-2\\_66](https://doi.org/10.1007/978-3-540-73279-2_66), pp. 593-602
- Beymer, D., Russell, D. & Orton, P. (2008): An Eye Tracking Study of How Font Size and Type Influence Online Reading. In: Proceedings of the 22nd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Culture, Creativity, Interaction (2), pp. 15-18.
- Böttger, H. (2016): Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: UTB GmbH.
- Böttger, H., Dose, J. & Müller, T. (2017): Contrast and font affect reading speeds of adolescents with and without need for language-based learning support. In: Training Language and Culture TLC, (4), pp. 39-55.
- Bradford, J. (2011): Designing web pages for dyslexic readers. Online verfügbar unter <http://www.dyslexia-parent.com/mag35.html>.
- British Dyslexia Association (2017). Online verfügbar unter [www.bda-dyslexia.org.uk](http://www.bda-dyslexia.org.uk).
- Demb, J. B., Boynton, G. M. & Heeger, D. J. (1997): Brain activity in visual cortex predicts individual differences in reading performance. In: Proc Natl Acad Sci U S A 94 (24), pp. 13363-13366.
- Eden, G. F., VanMeter, J. W. et al. (1996): Abnormal processing of visual motion in dyslexia revealed by functional brain imaging. In: Nature 382 (6586), pp. 66-69.
- Eysel, U. (2011): Sehen und Augenbewegung. In: Schmidt, R.F., Lang, F. & Heckmann, M. Physiologie des Menschen - Mit Pathophysiologie. Heidelberg: Springer, S. 345-385.
- Faller, A. & Schünke, M. (2008): Der Körper des Menschen. Einführung in Bau und Funktion. 15. Aufl. Stuttgart: Thieme.
- Gebert, A. (2016): Analphabetismus. 7,5 Millionen Deutsche sind funktionale Analphabeten. In: Die Zeit, 2016.
- Gregor, P. & Newell, A. F. (2000): An Empirical Investigation of Ways in Which Some of the Problems Encountered by Some Dyslexics May Be Alleviated Using Computer Techniques. In: Proceedings of the fourth international ACM conference on Assistive technologies ASSETS 2000, pp. 85-91,
- Gropengießer, H., Kattmann, U. & Krüger, D. (2012): Biologiedidaktik in Übersichten. Biologie allgemein. Auflage 2010. Hallbergmoos: Aulis Verlag.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019), LEO 2018 - Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>.
- Grüsser, O. J. & Grüsser-Cornells, U. (1995): Gesichtssinn und Okulomotorik. In: Physiologie des Menschen. 26. Aufl. Heidelberg: Springer Verlag, S. 278-315.
- Hutzler, F. & Wimmer, H. (2004): Eye movements of dyslexic children when reading in a regular orthography. In: Brain and Language 89 (1), pp. 235-242.
- Langfeldt, H.-P. (2006): Psychologie für die Schule. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Prado, C., Dubois, M. & Valdois, S. (2007): The eye movements of dyslexic children during reading and visual search. Impact of the visual attention span. In: Vision Research 47 (19), pp. 2521-2530.
- Radach, R. & Kennedy, A. (2013) Eye movements in reading: Some theoretical context. Quarterly journal of experimental psychology 66(3). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/17470218.2012.750676>, pp. 429-452.
- Rello, L. & Baeza-Yates, R. (2016), The Effect of Font Type on Screen Readability by People with Dyslexia. ACM Transactions on Accessible Computing (TACCESS), 8(4). Online verfügbar unter <https://www.doi.org/10.1145/2897736>, pp. 15:1-15:33.
- Rello, L. & Baeza-Yates, R. (2013): Good Fonts for Dyslexia. In: ASSETS '13: Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (14), <https://doi.org/10.1145/2513383.2513447>, pp. 1-8.
- Rello, L., Kanvide, G. & Baeza-Yates, R. (2012): Layout Guidelines for Web Text and a Web Service to Improve Accessibility for Dyslexics. Online verfügbar unter [https://www.academia.edu/2677802/Layout\\_Guidelines\\_for\\_Web\\_Text\\_and\\_a\\_Web\\_Service\\_to\\_Improve\\_Accessibility\\_for\\_Dyslexics](https://www.academia.edu/2677802/Layout_Guidelines_for_Web_Text_and_a_Web_Service_to_Improve_Accessibility_for_Dyslexics).
- Steinbacher, R. (2013): "Man kann sich durchmogeln". In: sueddeutsche.de, 2013.
- Stiehler (2016): Wie schnell sollte ein Kind in welchem Schuljahr lesen? Online verfügbar unter <https://www.praxis-foerderdiagnostik.de/wie-schnell-sollte-ein-kind-lesen/>.
- Wilkins, A., Cleave, R., Grayson, N. & Wilson, L. (2009): Typography for children may be inappropriately designed. In: Journal of Research in Reading 32, pp. 402-412.
- Wilkins, A., Smith, J. et al. (2007): Stripes within words affect reading. In: Perception 36(12), pp. 1788-1803.

Daniel Mark Eberhard

## Inklusion – nur eine Frage der Haltung?!

### Pädagogische Professionalität unter kritischer Perspektive

**Abstract:** Mithilfe eines historischen Zitats wird in das Thema eingeführt (1). Die Bedeutung der Haltung von Lehrkräften als Gegenstand der Lehrerbildung wird erörtert. Mit neueren empirischen Studien wird auf den Zusammenhang von Lehrerhaltung und Erfolg der Lernenden aufmerksam gemacht (2). Die Vielschichtigkeit des Haltungsbegriffs wird hinsichtlich inklusiver Bildungsprozesse offengelegt (3). Im Fazit wird die persönliche Haltung als nicht aufgebbar für Inklusion unter der Maxime herausgestellt, dass sie fortwährend zu überprüfen ist (4).

#### 1. Einführung

Inklusion – nur eine Frage der Haltung?! – diese Formulierung umfasst eine Frage und Forderung zugleich. Die Uneindeutigkeit wird bei genauerer Betrachtung verstärkt, da sich der Haltungsbegriff zweifach deuten lässt:

Zum einen benennt er – dem alltäglichen Sprachgebrauch folgend – die äußere Haltung bzw. Körperhaltung. Auf ihre Bedeutung, gerade im Lehrerberuf, wird im Rahmen des Referendariats sowie in Fort- und Weiterbildungsprogrammen oder in einschlägigen Publikationen (vgl. Timpner & Eckert 2016) immer wieder verwiesen. Den Empfehlungen für eine förderliche, zugewandte und mit Gestik und Mimik übereinstimmende Haltung gegenüber Schüler/innen, Kollegen/innen und Eltern stehen kontrastierende Körperhaltungen von Lehrkräften

gegenüber, etwa bedingt durch körperliche Beeinträchtigung oder eine defizitäre, äußere Haltung bis hin zu Haltungsschäden (etwa durch jahrelange Schreibtischarbeit).

Neben dieser äußeren Haltung gibt es als weiteres Verständnis des Haltungsbegriffs auch die oftmals damit korrespondierende innere Haltung, um die es im Folgenden zentral gehen soll. Äußere und innere Haltung sind dabei einem Enzyklopädieeintrag aus dem Jahre 1864 folgend besonders bedeutsam für den Lehrerberuf, wobei der inneren Haltung eine größere Bedeutung beigemessen wird:

„Die körperliche Haltung ist beim Lehrer wohl von größerer Bedeutung als bei anderen Ständen. [...]. Von noch größerer Bedeutung ist die geistig-moralische Haltung des Lehrers [...]“ (Rolfus & Pfister 1864, S. 341)

Nach Überzeugung des Autors – gestützt durch aktuelle Publikationen (Rotter/Schülke/Bressler 2019) – hat die Bedeutung der inneren Haltung von Lehrenden einschließlich ihrer permanenten Reflexion und Überprüfung nichts an Relevanz verloren. Im Gegenteil: Gerade für das Thema Inklusion wird die Bedeutung des Haltungsbegriffs deutlich. Angesichts der Kompetenzdiskussionen der vergangenen Jahre und der zunehmenden Prominenz quantitativer Bildungsforschung scheint der „weiche“, schwer fassbare Begriff „Haltung“ zudem in Vergessenheit geraten zu sein, allzu selbstverständlich

erscheinen oder auch zu un bequem für die Operationalisierung und Forschung<sup>1</sup>. Dies ist umso bedauerlicher, da der Haltungsbegriff – wie der Beitrag aufzeigen möchte – nicht zuletzt Voraussetzung für Kompetenz, pädagogische Professionalität und letztlich Inklusion ist. Überdies legen aktuelle (bildungs-)politische und gesellschaftliche Prozesse nahe, sich wieder eingehender mit der Handlungsfrage auseinanderzusetzen. Thematisiert sei damit auch eine Ergänzung, wenn nicht ein Gegenpol zu kleinteiligen, stark fokussierten Forschungsaspekten, nämlich die übergeordneten Aspekte der vielfältigen und vielschichtigen Prozesse und Bezüge zwischen Menschen.

#### 2. Welche Bedeutung hat „Haltung“ in Bezug auf die Lehrerbildung?

Eigentlich könnte dieser Beitrag hier abgebrochen werden, denn im Vorwort einer aktuelleren Fachpublikation ist zu lesen:

„Es ist aus heutiger Sicht theoretisch und empirisch noch weitgehend ungeklärt, was unter Haltung überhaupt zu verstehen ist, wie man sie erwirbt, wie und ob sie veränderbar ist [...]. Noch weniger ist klar, ob und wie eine – wie auch immer zu fassende Haltung lehrbar ist.“ (Schwer & Solzbacher 2014, S. 8)

<sup>1</sup> Einen aktuellen Forschungsüberblick geben u.a. Drahtmann/Merk/Cramer (2019).

Diese Aussage ist umso verwunderlicher, als „Haltung“ pädagogisch von zentraler Bedeutung zu scheitert, was eine kleine Auswahl an exemplarischen Zitaten illustrieren möge:

- „Wichtiger als das, was Lehrpersonen machen ist, wie sie es machen. Damit rückt Hattie die Haltungen der Lehrpersonen in den Mittelpunkt der Diskussion.“ (Kahlert 2019, S. 41)
- „Weniger als die äußeren Umstände nimmt die Einstellung der Lehrkraft [...] einen hohen Einfluss auf den Entwicklungsprozess von Schülern. Die innere Haltung der Lehrkraft hat einen richtungsweisenden und dynamisierenden Einfluss auf alle Lernprozesse.“ (Kühn 2018, S. 39)
- „Die Haltung von Lehrkräften gegenüber Schüler/innen und Eltern im Sinne einer positiven Zugewandtheit, einer grundsätzlichen Offenheit für die individuellen (Lern-)Bedürfnisse und einer Akzeptanz von (Schüler-)Feedback wird in dieser Debatte [um „gute“ Lehrkräfte] als ein zentraler Erfolgsfaktor gesehen.“ (Rotter/Schülke/Bressler 2019, S.7)

Hinzuweisen ist zudem auf ein Teilergebnis der Studie der American Educational Research Association (Cochran-Smith & Zeichner 2005):

„Zwischen 4% und 18% der Varianz des Lernfortschritts eines Schülers [sind] mit der Lehrperson und damit auch mit seiner Haltung bzw. Einstellung zum Schüler zu erklären [...]“ (Fiebert & Solzbacher 2014, S. 19)

sowie an folgendes Ergebnis der Hattie-Studie von 2008:

„Neben der Liebe zum Stoff braucht leidenschaftliches Unterrichten „eine ethisch zugewandte Haltung, die

mit dem Wunsch verbunden ist, anderen diesen Gefallen am Fach, das man unterrichtet, nahe zu bringen.“ (Hattie 2013, S. 44)

Zahlreiche weitere Beispiele für die Bedeutung der Haltung von Lehrpersonen ließen sich hier anfügen, erst recht unter Einbeziehung der z.T. analog verwendeten Begriffe „Lehrereinstellung“, „Lehrerpersönlichkeit“, „Lehrerethos“, „Lehrerhabitus“, „Lehrermentalität“ oder „Lehrerprofessionalität“. Auf Basis dieser Begrifflichkeiten haben sich Forschungszweige und Diskurse entwickelt, die dem auf den Grund gehen möchten, was im ersten lexikalischen Eintrag zur „Haltung des Lehrers“ in Münchs Universal Lexikon aus dem Jahre 1840 folgendermaßen benannt wurde:

„Das Eigenthümliche eines jeden Lehrers, was auf das Gelingen oder nicht Gelingen des Unterrichts einen Einfluß hat, wird gewöhnlich Haltung des Lehrers genannt.“ (Münch 1840, S. 593)

Durch das „Eigenthümliche“ ist der Haltungsbegriff bis heute gekennzeichnet: Die letztlich Unbestimmbarkeit erschwert einerseits die Klärung und Verortung, gleichzeitig liegt in der Vielschichtigkeit das besondere Potenzial. Ähnliches gilt für „Inklusion“. Gerade, wenn diese wertebezogen und normativ verstanden wird, liegt der Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt sowie den Anstrengungen um Gleichberechtigung und Teilhabe unabdingbar eine bestimmte, dem Menschen zugewandte Grundhaltung zugrunde, auf der weitere Überlegungen zur Umsetzung von Inklusion fußen.

### 3. Definitionsprobleme – oder: Was ist das „Eigenthümliche“?

Wegen der für die weiteren Ausführungen notwendigen Bestimmung von „Haltung“ wird im Folgenden auf eine ausführliche Definition zurückgegriffen:

„Eine professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes [...] Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen aufweist. Pädagogisch wird die Haltung durch ihren Gegenstandsbezug.“ (Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014, S. 107)

Zum Zusammenhang von Haltung, Überzeugungen, Wertungen und Einstellungen führen Klaus Zierer, Denise Weckend und Christina Schatz (2019, S. 23) in Anlehnung an das erkenntnistheoretische Modell von Ken Wilber (2002) aus:

„Haltungen können – je nachdem auf welche Erfahrungen sie sich berufen – zu Überzeugungen, Wertungen und Einstellungen werden.

- Gründen Haltungen in einem subjektiven Kontext, sind sie im Kern subjektive Überzeugungen.
- Fußen sie demgegenüber im intersubjektiven Kontext, so bezeichnen sie in erster Linie kollektive Wertungen.
- Und basieren sie auf einem objek-

tiven bzw. interobjektiven Kontext, dann zeigen sich Haltungen als objektive bzw. systemische (Herv. i. O.) Einstellungen.“

„(Sauerhering & Kiso 2019, S. 27)

Übergeordnet sind dabei die jeder Profession zugrundeliegenden Normen, Werte und Standards. Haltung bezieht sich daher „einerseits auf ein handlungsleitendes professionelles Rollen- und Selbstverständnis, andererseits auf die beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft.“ (Sauerhering & Kiso 2019, S. 27) Institutionalisierte Bildungsprozesse auf der Grundlage eines inklusiven Bildungsverständnisses und entsprechend gestalteter Zugangsmöglichkeiten und Lehrformate, angeleitete Praktika an inklusiv ausgerichteten Einrichtungen, intensive Reflexionen des eigenen und fremden Handelns in Lehrveranstaltungen sowie konkrete Eindrücke aus gelebter Praxis innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen können die eigene Haltung über die sonstigen autobiografischen Komponenten hinaus verändern und Überzeugungen, Wertungen und Einstellungen auf individuellen und kollektiven Ebenen hinsichtlich inklusiver Sichtweisen positiv beeinflussen.

Das im vorherigen Zitat genannte „Eigenthümliche“, das sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammensetzt, wird heute häufig mit „pädagogischer Professionalität“ und „Expertise“ bezeichnet. Diese besteht Zierer, Weckend und Schatz (2019, S. 20) zufolge aus Kompetenzen und Haltung:

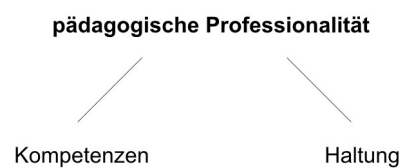


Abbildung 2: Grundmodell: „pädagogische Professionalität“, eigene Darstellung

Beim Versuch der näheren Bestimmung einer bestimmten Haltung stellen sich hinsichtlich der modellhaft skizzierten Kategorien zahlreiche Fragen. Anstelle einer Klärung seien diesbezüglich lediglich einige ausgewählte Aspekte und Überlegungen angesprochen:

- Hierarchisches Gefüge: Stehen Kompetenzen und Haltung auf einer Stufe? Falls ja, wodurch erklärt sich dann der vorrangige (ausschließliche?) Fokus auf die Kompetenzdiskussion der vergangenen Jahre und welche Rolle spielt demgegenüber „Haltung“. Insbesondere: Welche Bedeutung kommt der „Haltung“ in der Lehrerbildung zu und wie lässt sich diese befördern? Die Gewichtung hat immense Auswirkungen auf die inhaltliche und methodische Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen, die Sichtweise auf die Zielgruppe, die gestellten Anforderungen, das Selbstverständnis der am Bildungsprozess Beteiligten usw. Eine inklusive Sichtweise geht von einer humanen Grundhaltung aus, auf deren Basis sich erst die für die Umsetzung der Bildungsziele bedeutsamen Kompetenzen benennen und weiterverfolgen lassen. Ob die Zielgruppe auf Augenhöhe, als lernfähig und -willig oder als verweigernd, ob potenzialorientiert oder defizitär wahrgenommen wird und inwiefern gerade in der Lehrerbildung Macht aufgrund von Beurteilung und Bewertung Gleichberechtigung verhindert, basiert auf der jeweiligen Haltung der Beteiligten.
- Beziehungen zu anderen: Diesbezüglich ist etwa zu klären: In welcher Weise gestalten sich die Beziehungen zwischen den an Bildungsprozessen Beteiligten? Ist die Beziehungsqualität von einem Gefälle geprägt, partnerschaftlich, offen oder dominant, mit aufrichtigem Interesse am

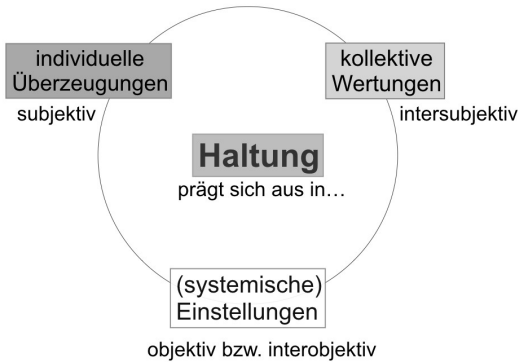


Abbildung 1: Differenzierter Haltungsbegriff (eigene Darstellung in Anlehnung an Zierer/Weckend/Schatz 2019, S. 23)

Die individuellen Überzeugungen äußern sich dabei häufig in Formulierungen, wie z.B. „Ich glaube, dass...“. Daneben gelten kollektive Wertungen für alle Mitglieder einer Gruppe (z.B. „Wir teilen die Überzeugung, dass es eine Schule für alle geben soll.“). Ein über Einzelne und Gruppenmitglieder hinausreichender Geltungsanspruch ergibt sich durch die Orientierung an objektiven Erkenntnissen und führt zu objektiven bzw. interobjektiven, systemischen Einstellungen. Diese münden in Aussagen, wie z.B. „In Anbetracht empirischer Untersuchungsergebnisse gestalte ich meinen Unterricht ...“.

„Entscheidend dafür, welche Haltung sich u.a. bei Lehrpersonen ausprägt, sind persönliche Komponenten wie der eigene kulturelle Hintergrund, familiengeschichtliche und allgemeine Sozialisationsbedingungen, Art und Inhalte der Ausbildung. Zudem beeinflussen die Erfahrungen und Erlebnisse in der Berufspraxis die Ausformungen der (einrichtungsspezifischen Hal-



Gegenüber oder desinteressiert, kommunikativ oder kommunikationsarm...?

Inklusive Beziehungen sind durch Symmetrie, Interesse, Aufrichtigkeit u.a. Merkmale gekennzeichnet, die die Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung des Gegenübers gewährleisten.

- Gewichtungen: Zentral sind hier Fragen, wie z.B.: Geht es um Erziehung durch, zur oder mit den jeweiligen Fachinhalten? Welche Themen soll im Zentrum der Aneignungs- und Vermittlungsprozesse stehen? Oder steht weniger „der Stoff“ als die am Bildungsprozess beteiligten Menschen im Vordergrund und bilden den Ausgangspunkt des Lernens?

Aus inklusiver Perspektive steht der Mensch im Mittelpunkt, nicht die Sache.

- Rollen: In Lehr-Lernsituationen ist zu klären: Wer nimmt welche Rollen in Lehr-Lernkontexten ein? Werden auch Schüler/innen bzw. Studenten/innen zu Lehrer/innen und umgekehrt? Wird die eigene Rolle als Pädagoge/in, als Wissenschaftler/in, als Verbandsakteur/in, als Visionär/in, als Bewahrer/in, als Ermöglicher/in oder Mahnende/r, Verhindernde/r etc. interpretiert?

Inklusives Lehren und Lernen ist geprägt von Rollen- und Perspektivwechseln, von der gegenseitigen Zuschreibung von Kompetenzen und somit von Vertrauen und Wertschätzung, z.B. in Form sozialer Lernprozesse.

- Orientierungen: Entscheidend ist die Orientierung und Zielbestimmung des eigenen unterrichtlichen Handelns und Selbstver-

ständnisses. Zentral ist dabei die Klärung der Frage: Fußt die eigene pädagogische Haltung auf einer Orientierung am Fachgegenstand, an den Schüler/innen, an Erfahrung und Handlung, an polyästhetischen, interkulturellen, inklusiven, ethnografischen Zugängen, an der Idee einer aufbauenden Kompetenzentwicklung oder an alltäglichen, informellen Lernpraxen?

Im Sinne inklusiven Denkens und Handelns ist die Orientierung an den Bedürfnissen der/des Einzelnen ausschlaggebend.

Gerade mit Blick auf ein inklusives Verständnis von Schule und Unterricht sind die persönliche Zugewandtheit, das persönliche Engagement und die atmosphärische Gestaltung, die Art, Qualität und Häufigkeit von Bindungsangeboten, die eigenen Bemühungen um Empowerment, Authentizität und Aufrichtigkeit sowie die Angebote zur Partizipation und zur Konstruktion anstelle reiner Instruktion nach Ansicht des Verfassers Dimensionen, die eine „pädagogische“ und insbesondere eine inklusive Haltung maßgeblich kennzeichnen.

Im Kleinen betrifft dies mit Blick auf eine inklusive Wahrnehmungs-, Anerkennungs- und Wertschätzungskultur bereits die Art, wie Lehrer/innen Schüler/innen beim Betreten der Klasse in Empfang nehmen, die Raumgestaltung, der Umgang mit Räumen – wörtlich wie auch im übertragenden Sinne. Die Haltung setzt sich im persönlichen Umgang fort, in der Art des Sprechens miteinander, des Fragens, des aufrichtigen Interesses am Gegenüber, der Offenheit und Flexibilität gegenüber

Schüler/innen, Eltern, Kollegen/innen etc., der Variabilität in inhaltlicher und methodischer Sicht, dem Umgang mit Stärken, Schwächen und dem Fremden...

Pädagogisch äußert sich Haltung demzufolge nicht nur hinsichtlich fachlicher und methodischer Aspekte, sondern gerade in der Haltung gegenüber anderen: kooperativ oder kompetitiv, wertschätzend und unterstützend oder selbstherrlich-egoistisch, teilhaber- oder exzellenzorientiert, schüler- oder sachorientiert, digital-analog...

Eine pädagogische Haltung betrifft zudem grundsätzliche Fragen, die z.B. im System Schule bereits beantwortet scheinen.<sup>2</sup> Zum Beispiel

- in Bezug auf Schüler/innen: Willst Du überhaupt mit mir arbeiten? Mit welchen Themen möchtest Du dich beschäftigen? Was kann ich von Dir lernen? oder
- in Bezug auf Kollegen/innen: Kannst Du mir mal helfen? Würdest Du mir bitte mal ehrliches Feedback geben? Kannst Du mir mit Unterrichtsmaterial weiterhelfen?

Im Kontext sog. „Vermittlung“ stellen sich eine Vielzahl haltungsbezogener Fragen wie z.B.: Wer definiert überhaupt die Vermittlungsbedürftigkeit? Steht das Vermitteln von etwas oder zwischen etwas, konkret: Menschen, im Vordergrund? Wer ist bei den Vermittlungsaktivitäten vorrangig aktiv – die Zielgruppe, der Vermittler, weitere Akteure/innen...? Was traue ich meinem Vermittlungs-Gegenüber eigentlich zu?

So können sich die Haltungen von

<sup>2</sup> Diese Fragen werden nach Ansicht des Verfassers nicht gestellt. Schüler/innen werden in „Zwangsgemeinschaften“ eingeteilt, denen wiederum eine Lehrkraft durch das System/die Schulleitung zugeteilt wird. Die Lehrkraft bestimmt in der Regel die Themen auf Lehrplanebene, ebenso den Modus der Bearbeitung. Unter Lehrerkollegen/innen herrscht nicht selten ein Einzelkämpfertum, kollegiale Beratung und Austausch sind meiner Wahrnehmung nach – abhängig von der Schulform – zumindest nicht selbstverständlich und integraler Bestandteil des Schulalltags. Beide Fragekomplexe haben jedoch zentral mit gegenseitigem Umgang und mit einer pädagogischen Haltung zu tun.

Lehrkräften hinsichtlich ihres Fachverständnisses, der Bedeutung von Exzellenz, dem Ausschluss oder der Teilhabe anderer, den Umgangsformen etc. erheblich unterscheiden, was wiederum immense Auswirkungen auf die jeweiligen Angebote und Zielgruppen hat.

Wenngleich es nicht möglich – und auch nicht angemessen – ist, dogmatisch eine bestimmte Haltung vorzugeben, besteht gemäß obigem Modell ein Rahmen, der bestimmt ist durch kulturell-ethische Standards (s. Kapitel 3) sowie gesellschaftlich verankertes Wissen, der jedoch nicht historisch überdauernd ist, sondern sich im ständigen Wechselspiel zwischen Überdauerndem und Anpassung bewegt. Die historischen Prozesse der Exklusion über Separation und Segregation bis hin zu Kooperation und Integration verdeutlichen diese Dynamik. Anerkennung und Wertschätzung, „Gesehen-Werden“, gegenseitige Würdigung und Respekt scheinen dabei von grundlegender Bedeutung für das Denken übereinander und die entsprechende Handlungspraxis. Aktuell verdeutlichen etwa die heterogenen Debatten um den Umgang mit geflüchteten Menschen auf Basis eines weiten Inklusionsbegriffes die Koexistenz unterschiedlicher Haltungen.

Der Vergleich mit einem Musikinstrument liegt dabei nahe. Da braucht es auch mehr als nur die bloße Fähigkeit zu spielen. „Musik entsteht im Kopf“ (Altenmüller 2012) Gefühle und Emotionen sind dabei beteiligt. Beim pädagogischen Umgang mit Menschen scheint es ähnlich, man spricht von Kompetenzen, aber das „Eigentümliche“ ist wohl das Entscheidende.

An dieser Stelle sei nicht verschwiegen, dass es auch „pädagogische Haltungsschäden“ gibt. Erinnerung sei diesbezüglich an fehlerhafte Formen der Vermittlung und Aneignung (etwa im Bereich Musik oder Sport). Auch eine zu einseitige Orientierung an Exzellenz bei gleichzeitig ständiger Kritik und mangelnder Orientierung an Menschen kann Menschen bekanntermaßen regelrecht brechen oder Menschen ihren ursprünglichen Spaß am Lernen lebenslang vereiteln. Diese Praxis im Bereich Musik auf Basis konventioneller künstlerischer Maßstäbe steht einer inklusiven Sicht- und Handlungsweise, die Unterschiede respektiert, anerkennt und wertschätzt, diametral entgegen und bleibt Aufgabe der Weiterentwicklung der Hochschulen (vgl. Eberhard 2020). Zu den im schulischen Rahmen fragwürdigen Praktiken gehören etwa im Fach Musik die Solo-Gesangsvorträge vor der Schulklasse, vernichtende Lehrerkommentare über „falsches Singen“, „schlechte Musik“ und „fehlendes Rhythmusgefühl“ oder unangemessener Leistungsdruck. Derartiges kann musikalische Selbstkonzepte nachhaltig beeinträchtigen – ein Ergebnis musikpädagogischer Haltung, oder anders gewendet: ein lebenslanger Haltungsschaden.

Welche Haltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums angebahnt werden können und wie sich diese im Kontext lebenslangen Lernens verändern, ist noch weitgehend ungeklärt und daher in der Regel kein expliziter Inhalt lehramtsorientierter Studiengänge. Immerhin findet das Thema Inklusion inzwischen Eingang in die Lehrerprüfungsordnungen (für Österreich vgl. den Beitrag

von Beer in dieser Zeitschrift). Zu erwarten wäre, dass die vorgelebte Haltung der Dozierenden in Verbindung mit fundierten Reflexionsprozessen, die integraler Bestandteil der Lehre sind, die Haltung der Studierenden bewusstmachen und verändern kann.

Gerade unter der Perspektive, dass Inklusion auf die Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt zielt, müssten vor allem die Potenziale der Heterogenität ins Blickfeld rücken. Hinter der Fähigkeit eines dementsprechend divergenten, vorrangig am Menschen orientierten, inklusiven Denkens und Handelns steckt eine wesentliche Komponente von Haltung, die selbstgefällige Aussagen, wie „Das machen wir doch schon immer so.“ oder „Das ist doch bloß alter Wein in neuen Schläuchen.“ selbstredend verbietet. Das ständige Reflektieren, Infragestellen, ggf. Neuordnen und -positionieren zum Zwecke größtmöglicher Teilhabe ist als eine spezifische „Haltung“ ein integrales Element inklusiver Praxis.

#### 4. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend soll auf die Frage zurückgekommen werden, mit der dieser Beitrag überschrieben ist: *Inklusion – nur eine Frage der Haltung?!*

In Bezug auf lebenslanges Lernen in der Lehrerbildung spielt die Überprüfung und ggf. Anpassung der eigenen Haltung eine wesentliche Rolle. Nicht alles scheint wohl eine Frage der Haltung, im Umgang mit spezifischen Fachinhalten und mit Blick auf Diversität und Inklusion muss man schließlich auch etwas können und wissen (diesbezüglich

sei ausdrücklich die sonderpädagogische Expertise erwähnt!), dennoch schlagen Klaus Zierer, Denise Weckend und Christina Schatz (2019, S.24) im Zuge der Weiterentwicklung ihrer Überlegungen folgende Hierarchisierung vor:

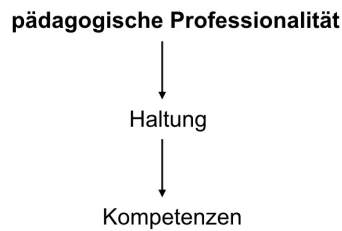


Abbildung 3: erweitertes Modell: "pädagogische Professionalität"

Erläutert wird die grundlegende Bedeutung von Haltung für den Kompetenzerwerb im folgenden Zitat:

„Jede der genannten Formen des Wollens und Wertens kann Wirkung auf das Denken und Handeln von Menschen haben und damit auf bestimmte Haltungen, was Menschen in gewissen Kontexten denken und tun. Kompetenz als Wissen und Können hängt somit von Haltungen ab.“ (Rotter/Schülke/Bressler 2019, S. 24).

Diese Schlussfolgerungen relativieren die Bedeutung der stark fokussierten Kompetenzdiskussion, insofern lässt sich auch die Eingangsfrage durchaus als Aussage und Forderung zugleich umdeuten: „Inklusion – (im Wesentlichen) eine Frage der Haltung!“

## Autor

### Prof. Dr. Daniel Mark Eberhard

Dr. phil. Professor für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, nationaler und internationaler Referent in der Lehrerfortbildung, als Musiker aktiv und über 25 CDs/DVDs, Endorsement-Artist für die Instrumentenhersteller Korg, Hammond und Hohner.



## Literatur

- Altenmüller, E. (2012): Musik entsteht im Kopf: Zur Psychoakustik und Psychologie der Musikwahrnehmung. *Vox Humana* 7.3., S. 14-22.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, Kenneth M. (2005): *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New York: Routledge.
- de Bánffy-Hall, A. (2017): *Community Music: Eine Einführung*. Kulturelle Bildung Online. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung> [11.03.2020].
- Drahmman, M., Merk, S. & Cramer, C. (2019): Werthaltungen im Lehrerberuf. Forschungsstand zu deren Erfassung und Konstruktvalidierung des 'Tübingen Inventory for Measuring Value Orientation in the Teaching Profession' (TIVO). In: Rotter, C., Schülke, C. & Bressler, C. (Hrsg.): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim: Beltz, S. 174-193.
- Eberhard, D. M. (2020): Musik: exklusiv oder inklusiv? Impulse, Aufgaben und Herausforderungen für die Hochschulen. In: *Forschung & Lehre* 4/20. p. 310-311.
- Fiegert, M. & Solzbacher, C. (2014): "Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters..." Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt, S. 17-45.
- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kahlert, J. (2019): *Die Inklusionssensible Grundschule*. Vom Anspruch zur Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014): *Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung*. In: Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt, S. 107-120.
- Kühn, A. (2018): *Lehrer-Schüler-Beziehungen konstruktiv gestalten*. München: Ernst Reinhardt.
- Münch, M. C. (1840): *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer*, Band 1. Augsburg: Schlosser.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): *Qualitätsprofile in den Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart.
- Rolfus, H. & Pfister, A. (1864): *Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien*. Mainz: Florian Kupferberg.
- Rotter, C., Schülke, C. & Bressler, C. (2019): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim: Beltz.
- Sauerhering, M. & Kiso, C. (2019): *Haltung und Selbstkompetenz als Ansatz zum Umgang mit den Herausforderungen inklusiver Bildung und Erziehung?!* In: Cloos, P., Jung, E., Prengel, A. et al. (Hrsg.): *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa*. Freiburg: Herder, S. 25-34.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014): *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt.
- Timpner, C. & Eckert, R. (2016): *Körpersprache in der schulischen Kommunikation (Spickzettel für Lehrer)*. Heidelberg: Auer.
- Wilber, K. (2002): *Das Wahre, Schöne, Gute*. Frankfurt: Fischer.
- Zierer, K., Weckend, D. & Schatz, C. (2019): *Haltungsbildung ins Zentrum rücken. Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung*. In: Rotter, C., Schülke, C. & Bressler, C. (Hrsg.): *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* Weinheim: Beltz, S.14-29.

Stefan Seitz

## Inklusion im Diskurs der offenen Migrationsgesellschaft

**Abstract:** *Der Inklusionsbegriff wurde in den letzten Jahren insgesamt stark verengt auf die Dichotomie von Menschen ohne bzw. mit Beeinträchtigung. Angesichts einer Diskussion um schulische Heterogenität generell sollte es das Ziel von Schule sein, im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel) jegliche Art von Unterschieden, also u.a. auch jene hinsichtlich kultureller Andersartigkeit, in die Diskussion mit einzubeziehen. Der folgende Beitrag thematisiert diese Forderung nach einem generellen Bemühen um schulischen Universalismus und Gleichberechtigung aller bei gleichzeitiger klasseninterner Differenzierung. Zudem geht es darum zu eruieren, wie es im deutschen Schulsystem bis dato um diesen Prozess bestellt ist.*

### Der Inklusionsbegriff in der bildungspolitischen Diskussion

Der Ausgangspunkt des Inklusionsdiskurses ist vor allem in der UN-BRK zu sehen, wo ein enges Inklusionsverständnis grundgelegt worden ist. Die Konvention fokussiert ihre Aufmerksamkeit auf Menschen mit den verschiedensten Behinderungen (vgl. Beauftragte 2014).

Der Inklusionsbegriff kann aber auch sehr weit gefasst werden und führt dann zur Forderung nach einer Aufnahme aller Schüler/innen („full inclusion“) in das Regelschulsystem. Er integriert hierdurch eine bereits viel länger geführte Diskussion um schulische Heterogenität aufgrund der Herkunftskultur und

reicht bis hin zur heutigen Forderung nach einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006) generell. Dieses weite Begriffsverständnis geht somit davon aus, dass es für jeden Menschen völlig „normal“ ist, „anders“ zu sein, und dass sich die Menschen grundsätzlich alle voneinander unterscheiden. Dieses Verständnis findet sich auch im 2009 erschienenen Dokument „Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik“ der UNESCO, wo im Vorwort inklusive Bildung folgendermaßen verstanden wird:

„In den vergangenen Jahren sind das Konzept und die Umsetzung von inklusiver Bildung immer wichtiger geworden. International wird der Terminus zunehmend breiter verstanden: als eine Reform, die die Vielfalt aller Lernenden unterstützt und willkommen heißt.

Inklusive Bildung ist ein Transformationsprozess, der zum Ziel hat, dass Schulen und andere Lernzentren alle Kinder aufnehmen – Jungen und Mädchen, Schüler ethnischer und linguistischer Minderheiten, die ländliche Bevölkerung, jene, die von HIV/AIDS betroffen sind, Schüler mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten – und auch für alle Jugendlichen und Erwachsenen Lerngelegenheiten schaffen. Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung der Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten“ (Deutsche Unesco-Kommission e.V. 2009, zit. bei Allemann-Ghionda 2013, S.12).

Ganz in diesem Sinne vertritt Allemann-Ghionda die Grundthese, „dass das Postulat einer Bildung für alle nicht einseitig nur die soziale Herkunft oder Geschlecht und Gender oder nur die Dimension der Interkulturalität, sondern das Phänomen einer vielschichtig verstandenen Diversität im Blick haben muss. Das ist die Voraussetzung, die es zu erfüllen gilt, wenn der Herausforderung einer möglichst gerecht verteilten Bildung und der Überwindung von Ungleichheit nicht nur ideologisch, sondern auch faktisch und konstruktiv begegnet werden soll; denn Ungleichheit ist sozioökonomisch, ethno-kulturell, durch Gender, sowie durch andere Aspekte der Diversität bedingt. Eine unreflektierte Verwendung von Begriffen, die auf „Differenz“, „Heterogenität“ und „Normalität“ verweisen, führt zur Ontologisierung derselben. [...] Umgekehrt trägt eine Auseinandersetzung mit der Genese der „Differenzen“, die in Bildungsinstitutionen als bedeutsam bezeichnet werden, aber auch mit den unterschiedlichen Strategien der Institutionen, der designierten Differenzen und der ebenfalls designierten Normalität zu begegnen, zur Dekonstruktion der Mythen „Differenz“ und „Normalität“ bei.“ (Allemann-Ghionda 2013, S.13)

Dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine schulisch diskriminierte Minderheit bilden und dieser Integrationsprozess erst noch geleistet werden muss, zeigt die folgende Recherche zu den historischen Hintergründen interkultureller Bildung und Erziehung bis zur heutigen Zeit.

## Hintergründe interkultureller Bildung und Erziehung in der Schule

Deutschland kann in seiner Geschichte auf eine lange, etwa 2000-jährige Tradition der Immigration zurückblicken, die freilich erst nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs virulent wurde, als es ab 1955 zu mehreren Einwanderungswellen kam. Waren es in den 1950er Jahren des letzten Jahrhunderts schwerpunktmäßig Gastarbeiter, wurden diese seit den 1980er Jahren insbesondere durch Asylbewerber und Aussiedler und schließlich seit den 2000er Jahren durch Flüchtlinge abgelöst. Dementsprechend hat sich unsere Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten immer mehr zu einer multikulturellen Gesellschaft entwickelt, in der sich Menschen unterschiedlichster Nationen, Kulturen und Religionen begegnen.

Diese Wanderungsbewegungen tangieren in großem Maße die Schule, da der Anteil an jüngeren Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland besonders hoch ist. Während 2014 im Durchschnitt 20,3% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund hatten, lag der Anteil bei Schüler/innen der Sekundarstufe schon bei etwa 30% – in der Primarstufe waren es sogar über 35%. Mit der Flüchtlingswelle im Jahr 2015 haben sich diese Zahlen noch einmal erhöht. Man kann also davon ausgehen, dass durchschnittlich gut ein Drittel aller Schüler/innen einen Migrationshintergrund aufweist (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 38-39). Wie aber ging und geht nun Deutschland mit dieser Schülerpopulation um?

## Von der Ausländer- pädagogik zum interkulturellen Lernen

### 1. Ausländerpädagogik

Bis zum Anfang der 1970er Jahre nahm man seitens der deutschen Sozial- und Bildungspolitik die Situation der ausländischen Arbeitnehmer kaum zur Kenntnis, da man einerseits nur einen kurzen Aufenthalt dieser Menschen hierzulande unterstellte („Rotationsprinzip“) und andererseits die Zahl der schulpflichtigen Kinder zu Beginn noch sehr gering war und statistisch kaum ins Gewicht fiel. Auch die Erziehungswissenschaften legten anfänglich noch keine eigenen Konzepte vor.

Mit dem Anstieg der Beschulungszahlen wurde sodann aufgrund der offenkundig werdenden Sprachdefizite dieser Kinder die Entwicklung einer Zweitsprachendidaktik an Stelle der bisherigen Fremdsprachendidaktik notwendig. Die erste Phase der Theoriebildung in den 70er Jahren beschäftigte sich damit, wie die Sprachdefizite der Ausländerkinder so weit zu beseitigen seien, dass sie dem Unterricht in deutscher Sprache folgen konnten. Diese Maßnahmen, die institutionell in der Einrichtung von (separierten) Vorbereitungsklassen ihren Ausdruck fanden, hingen jedoch stark von bildungspolitischen Zielsetzungen ab, die Deutschland nicht zum Einwanderungsland werden lassen wollten. Hierdurch erhielt die Schule die zweifache Aufgabenstellung, ausländische Schüler/innen sowohl durch die Förderung in der deutschen Sprache in die deutsche Gesellschaft zu integrieren als auch durch einen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht ihre Rückkehrfähigkeit in die Heimat zu erhalten. In dieser Phase der Ausländerpädagogik stand der Abbau der so eintaxierten „Defizite“ der Migrantenkinder

im Vordergrund der pädagogischen Bemühungen. Dies geschah unter rein kompensatorischem Aspekt und nicht unter dem Aspekt der Förderung.

Anfang der 80er Jahre kam es zu einer Phase verstärkter Kritik dieser ‚Ausländer-Sonderpädagogik‘ und ‚Assimilationspädagogik‘, die ihren Niederschlag insbesondere in folgenden Punkten fand:

- Kritik an der ‚Defizithypothese‘, die ausländische Schüler\*innen als ‚Mängelwesen‘ im Hinblick auf ihre Deutschkenntnisse, ihr deutsches Kultur- und Traditionsbewusstsein sowie ihre deutschen Verhaltensstandards betrachtet und letztlich zu deren Ausgrenzung führt (vgl. Griese 1984; Hamburger 1984);
- Kritik an der individualisierten Problemsicht der Schwierigkeiten des ausländischen Kindes, dem einseitig Probleme zugeschrieben werden, ohne zugleich auch strukturelle Hindernisse anzuvisieren (vgl. Griese 1981);
- Kritik an der Ausblendung der Inländer als Zielgruppe der Bildungsanstrengungen (vgl. Hohmann 1983).

Aufgrund dieser Kritik schuf die Ausländerpädagogik neue Handlungsfelder, beispielsweise die außerschulische Jugendarbeit sowie Sozialarbeit, deren Ziel es war, sowohl ausländische als auch deutsche Kinder und Jugendliche auf ein Leben in der multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten. Auch die erhöhte Bedeutung der Politik für die Belange der Ausländerpädagogik trat langsam ins Bewusstsein der Verantwortlichen.

## 2. Interkulturelle Bildung und Erziehung

Da man erkannte, dass viele Probleme der ausländischen Schüler/innen auf den defizitären politischen und wirtschaftlichen Bedingungen fußten und nicht auf individuellem Unvermögen, wandte man sich Mitte der 80er Jahre einem neuen pädagogischen Konzept zu, das sich als „Interkulturelle Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft“ (Nieke 1986) umschreiben lässt und das also die Multikulturalität und damit Verschiedenheit aller Schüler/innen berücksichtigt. Alle Schüler/innen sollen hierdurch zur kritischen Reflexion ihrer Umwelt und zum Erkennen gesellschaftlich-politischer Probleme befähigt werden, um an deren Veränderung partizipieren und in interkulturellen Situationen adäquat reagieren zu können. Dabei sind es zwei Kerngedanken, die die interkulturelle Erziehung tragen:

- Begegnung unterschiedlicher Kulturen (mit sich daraus ergebender Bereicherung),
- Konfliktbewältigung (mit daraus resultierendem Abbau von Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, Diskriminierung und Chancenungleichheit).

Bedeutsam scheint in jedem Falle, dass gegen Ende der 80er Jahre die Diskussion endlich auch im Zusammenhang mit der zukünftigen Lehrerbildung Beachtung fand und man ein Überdenken der bisherigen Ausbildung unter diesen Prämissen anmahnte, da gerade Lehrer/innen auf diese Heterogenität der Klassen hinreichend vorbereitet werden müssten. Nur dann könnten sie letztlich auch über ihren Beruf mithelfen, Diskriminierung und Ressentiments abzubauen (vgl. Auernheimer 2016, S.40ff.).

Insgesamt haben diese Ansätze interkultureller Pädagogik „Parallelen zum Integrationsdiskurs der

Sonderpädagogik um die gleiche Zeit – man könnte die Perspektive auch auf die Formel „different but equal“ bringen, die zu dieser Zeit prominent für den Umgang mit Differenz hervorgehoben wurde.“ (Humrich 2012, S.3) Und weiter lässt sich mit Humrich konstatieren: „Betrachtet man nun die terminologische Auseinandersetzung im Bereich der Sonderpädagogik, so scheint es mir fast, als finde hier eine Parallelverschiebung statt: das, was in der Migrationsforschung als Assimilationshaltung ausgewiesen wurde, wird etwa bei Andreas Hinz (2002) in Rückgriff auf den anglo-amerikanischen Diskurs Integration genannt und das, was in der Migrationsforschung und interkulturellen Bildung Integration heißt, nennt sich hier Inklusion. Hat man diese Verschiebung verstanden, so treten die Parallelen in den beiden Subdisziplinen umso deutlicher hervor: es geht um die Anerkennung der Dialektik von Gleichheit und Differenz (vgl. Auernheimer 2003, Katzenbach/Schroeder 2007), um die Ermöglichung ‚egalitärer Differenz‘ (vgl. Prengel 1999, Geiling/Hinz 2005) und um die Vermittlung einer pädagogischen Haltung, die alle Kinder und Jugendliche als zugehörig zur Schule anerkennt. Die Inklusion der Sonderpädagogik und die Integration der interkulturellen Pädagogik zielen auf die Teilhabe aller an Schule und Unterricht. Sie wenden sich damit ... dezidiert gegen defizit- und problemorientierte Sichtweisen, wie sie ... für die Migrationsforschung beschrieben wurden.“ (Humrich 2012, S. 5) Neben erzieherischen Aspekten geht es auch um Ansätze interkultureller Bildung, die Vielfalt als multikulturelles Phänomen sowohl organisatorisch als auch inhaltlich und methodisch fokussiert. Unterschiedliche, kulturell akzentuierte Lebensweisen und Perspektiven werden hierbei in den Blick genommen und miteinander in Beziehung gesetzt. Durchaus geht es auch

um kritische Reflexionen, wobei die gegenseitige Anerkennung und Gleichheit aller Kulturen immer an vorderster Stelle steht. Ziel ist die Vermittlung interkulturellen Wissens über „die Anderen“ und pluralistischer Handlungsinstrumentarien im Umgang mit ihnen. Letztlich geht es also um den Aufbau von interkultureller Kompetenz, die jeden Menschen in die Lage versetzt, „Unterschiede (Differenzen) zu analysieren und zu verstehen, ohne alles auf vermeintliche kulturelle ‚Eigenheiten‘ und ‚Konflikte‘ zurückzuführen. Eine solche Bildung und Erziehung soll Menschen besser in die Lage versetzen, sich in Gesellschaften zurechtzufinden, die zunehmend plural sind.“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 60)

Dieses „Sich-zurecht-Finden“, das es im Rahmen einer interkulturellen Pädagogik zu entwickeln gilt, zielt dabei gleichermaßen ab auf analytische, emotionale wie auch kommunikative Fähigkeiten. Diese ermöglichen es dem Einzelnen, unterschiedliche Verhaltensweisen auf sozialisatorische Eigenheiten der jeweils anderen Kultur zurückzuführen, ohne zugleich alles auf kulturelle Differenzen zu reduzieren. Auch versetzt interkulturelle Kompetenz in die Lage, einem selbst fremd und irritierend anmutende Ausdrucksformen anderer Kulturen zu reflektieren und sich der eigenen Irritation auch bewusst zu werden, um sie letztlich durch Offenheit gegenüber den eigenen Wahrnehmungen und Gefühlen zu dekonstruieren. Die subjektiven Deutungen kultureller Unterschiede, die häufig auch auf Missverständnissen fußen, dürfen sich dabei nicht in Form von Konflikten entladen, sondern müssen immer einen Weg der friedlichen Verständigung und des kulturellen Nebeneinanders finden. Widersprüche müssen ausgehalten und Missverständnisse auch offen angesprochen werden. Interkulturelle Kompetenz muss sich stets neu beweisen, wird sie doch durch

die permanente Konfrontation mit dem „Fremden“ immer wieder herausfordert, und kann letztlich nur durch eine bewusste Verarbeitung der Erfahrungen bewältigt werden (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S.64).

Diese Fähigkeit gilt es sowohl im Rahmen der häuslichen Enkulturation (direkte und indirekte Erziehung) wie auch der schulischen Sozialisation zu entwickeln und zu fördern (= interkulturelles Lernen). Die Basis hierfür bilden eine emotionale Kompetenz und interkulturelle Sensibilität, die es erlauben, die Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns der Fremdkultur bei unserem Handeln zu berücksichtigen. Die eigenen Erfahrungen der interkulturell kompetenten Person werden in diesem Moment zurückgestellt und es besteht die Bereitschaft, Stereotype und Vorurteile zu revidieren und Neues zu erlernen.

Voraussetzungen hierfür sind:

- Kenntnisse und Erfahrungen über andere Kulturen, Personen, Nationen, Verhaltensweisen etc.
- Neugier, Offenheit und Interesse, sich auf andere Kulturen, Personen und Nationen einzulassen
- Einfühlungsvermögen (Empathie), die Fähigkeit, sich ins Gegenüber hineinzusetzen, und das Erkennen und richtige Deuten der Gefühle und Bedürfnisse anderer
- Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein, Kenntnis der eigenen Stärken, Schwächen und Bedürfnisse, emotionale Stabilität und
- kritischer Umgang mit und Reflexion von eigenen Vorurteilen/Stereotypen gegenüber anderen Kulturen, Personen, Nationen, Verhaltensweisen etc.

### Zum aktuellen Stand der interkulturellen Pädagogik im Kontext von Inklusion

Allein die Tatsache, dass die Debatte um Inklusion vielfach nur im Kontext von Beeinträchtigungen geführt wird, lässt erkennen, dass unser Schulsystem noch nicht so weit ist, Interkulturalität als Dimension der Vielfalt ganz selbstverständlich in unser Schulsystem zu inkludieren. Zwar hätte die KMK für Deutschland einen diesbezüglichen Rahmen vorgegeben, wenn es in den Vorbemerkungen der gemeinsamen Erklärung heißt: „Das gemeinsame Lernen in allen Fächern ist eine zentrale Voraussetzung für interkulturelle Lernprozesse.“ (KMK 2013, S. 2) Und weiter: „Damit diese gleichermaßen ihre Potenziale entfalten und interkulturelle Kompetenzen sowie Grundlagen für ein erfolgreiches Berufsleben und für lebenslanges Lernen erwerben, bedarf es einer Schule der Vielfalt, die frei ist von offener und versteckter Diskriminierung und sich bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichtet.“ (KMK 2013, S. 3) Betrachtet man die schulische Realität, so ergibt sich hier freilich immer noch ein anderes Bild. Dies beginnt bei einer teilweise vorhandenen schulischen Separation von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund in „Sonderklassen“. Nimmt man exemplarisch die Situation Bayerns in den Fokus, so gehören hier zu den institutionellen Maßnahmen beispielsweise Deutschförderklassen (getrennte Beschulung von der Stammklasse in ausgewählten Fächern) sowie Übergangsklassen (Deutschklassen) „für Schülerinnen und Schüler, die nicht in eine deutsche Schule eingeschult wurden und über keine oder nur rudimentäre Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen“ (ders., S.149). Gerade diese Separierung baut

neue Barrieren auf und verhindert Inklusion.

Dazu kommt als weiterer Aspekt der schulischen Diskriminierung der nach wie vor überproportional hohe Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund an Förderschulen, nicht zuletzt deshalb, weil diese Schüler/innen immer wieder und bis zur heutigen Zeit als weniger begabt eingeschätzt werden (vgl. Hummrich 2009). So ist eine Überweisung an eine Förderschule laut offiziellen Verlautbarungen zwar nur dann statthaft, „wenn man der Schülerin/dem Schüler mit einem vorliegenden sonderpädagogischen Förderbedarf auch mit Unterstützung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst an der allgemeinen Schule nicht gerecht werden kann. Kriterium für eine Aufnahme ist also immer der sonderpädagogische Förderbedarf. Mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache allein führen nicht zur Notwendigkeit einer Unterrichtung und Förderung in der Förderschule.“ (Bayer. Staatsministerium 2016, S.149)

Allerdings sagen die offiziellen Zahlen etwas Anderes. So lag der Anteil im Schuljahr 2015/16 – exemplarisch wieder für Bayern – hier bei 5349 ausländischen Schüler\*innen, was einer Zunahme von 309 Schüler/innen gegenüber dem Vorjahr entspricht. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, dass sich der Anteil ausländischer Schüler/innen an Schularten wie Mittelschule und Förderschule stetig erhöht hat und an Realschulen und Gymnasien keine Entsprechung findet.

Auch die Zahlen der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die größtenteils hierzulande geboren sind und die Schule bereits in Deutschland durchlaufen haben, sind weitaus ungünstiger als jene ihrer deutschen Mitschüler/innen ohne Migrationshintergrund und liegen beispielsweise im Schuljahr



Prozentualer Anteil der ausländischen Schüler der jeweiligen Schulart an der Gesamtzahl der ausländischen Schüler an allgemein bildenden Schulen						
	Grund- und Mittel-/Hauptschulen	Förderzentren	Realschulen	Gymnasien	Sonstige	Insgesamt
	%	%	%	%	%	%
1970	80,5	2,5	3,8	11,4	1,8	100
1975	84,6	2,3	3,0	8,8	1,3	100
1980	83,9	2,8	3,3	9,0	1,0	100
1985	79,0	4,1	5,0	10,6	1,3	100
1990	76,7	4,9	6,1	10,6	1,7	100
1995	77,2	6,5	5,5	9,0	1,8	100
2000	76,0	7,1	5,3	9,5	2,1	100
2005	72,2	6,7	7,4	11,0	2,6	100
2010	62,6	6,1	11,6	15,8	3,8	100
2011	62,7	5,9	11,7	15,4	4,1	100
2012	63,1	5,8	11,6	15,3	4,2	100
2013	64,7	5,7	11,0	14,7	4,0	100
2014	67,4	5,5	9,8	13,8	3,5	100
2015	70,6	5,3	8,5	12,7	3,0	100

Tab.: Ausländische Schüler an den allgemein bildenden Schulen zusammen (nach Schulart) (Bayer. Staatsministerium 2016, S.155, Tab. 06)

2013/14 bei ca. 187000 an allgemeinbildenden Schulen (Staatsinstitut 2015). So besuchen Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der 8. Jahrgangsstufe deutlich häufiger „nur“ die Mittelschule (56,3% im Vergleich zu 23,0% der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund) oder die Förderschule (4,2% im Vergleich zu 3,6% der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund) und deutlich seltener die Realschule (18,3% im Vergleich zu 35,1% der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund) oder ein Gymnasium (17,8% im Vergleich zu 34,4% der Schüler\*innen ohne Migrationshintergrund) (vgl. Staatsinstitut 2015, Tab. B1/c, S. 83). Zudem wiederholen sie an allen Schularten häufiger Jahrgangsstufen und verlassen die Schule öfter ohne Abschluss (vgl. Staatsinstitut 2015, S. 218ff.). Der Bildungsbericht Bayern 2018 hält zudem fest: „Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit verlassen die Schule etwa acht Mal häufiger ohne Abschluss als deutsche Jugendliche. Ein Abitur erwerben deutsche Jugendliche rund vier Mal häufiger als ausländische.“ (Bayerisches Landesamt 2018, S. 27) Besorgniserregend ist

vor allem die Situation von Flüchtlingen. Im Bildungsbericht 2018 heißt es: „So verließen im Schuljahr 2015 72% der syrischen, 53% der afghanischen und 32% der irakischen Abgänger/Abgängerinnen bzw. Absolventen/Absolventinnen das allgemeinbildende Schulwesen ohne Abschluss.“ (Bayerisches Landesamt 2018, S. 27) Anzusprechen sind auch die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien, welche die schulische Ungleichbehandlung bzw. Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund dokumentieren (vgl. z. B. PISA 2015; SVR 2019, S.1), und immer noch ist die hieraus resultierende Konsequenz der einseitige Ruf nach besserer sprachlicher Förderung, ohne dass deren Qualität und Verfügbarkeit hierzulande nennenswert verbessert wird. Frühe Selektion wird als etwas durch soziale und kulturelle Unterschiede quasi „Naturgegebenes“ hingenommen, interkulturelle Bildung auf Pilotprojekte und best-practice-Beispiele reduziert und nicht als allgemeine schulische Praxis auch „gelebt“ (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S.156f.). Vergleicht man jedoch

die Wirksamkeit der Bildungssysteme der OECD-Länder daraufhin, inwieweit sie sozioökonomische und ethnische Ungleichheiten kompensieren, so lässt sich schlussfolgern: „Diejenigen Bildungssysteme, in denen die Disparitäten zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft am besten kompensiert werden, können systematische, langjährig erprobte und offenbar wirksame Strategien der Integration und der Inklusion vorweisen. Diese umfassen unter anderem individualisierte Förderung und gezielte Programme der sprachlichen Förderung in der Sprache des Aufnahmelandes sowie in den Herkunftssprachen (vgl. auch Inglis 2008).“ (Allemann-Ghionda 2013, S.183) Hiervon ist man in Deutschland noch ein gutes Stück entfernt.

Nicht zuletzt lässt sich auch hinsichtlich der Lehrerbildung als wesentlicher Kritikpunkt anführen, dass sich trotz der Erkenntnis einer notwendigen Erweiterung der Lehrerbildung um das Spektrum interkultureller Erziehung und Förderung von Migrantenkindern die Studieninhalte bislang de facto kaum wirklich auf dieses Themen-

feld eingelassen haben. Nach wie vor bleibt es so dem Engagement des einzelnen Studienanfängers überlassen, sein Qualifikationsprofil diesbezüglich weiter zu entwickeln; verbindliche Lehrerbildungsmodule fehlen hingegen. Ebenso wenig nimmt sich die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften dieser Thematik nachhaltig an, obwohl doch gerade im 21sten Jahrhundert die Probleme einer mangelnden Integration (auch aufgrund defizitärer Schulabschlüsse von Migranten) sowie eines zunehmenden Extremismus auf Seiten der Deutschen wie auch der Ausländer virulenter sind denn je. Dementsprechend fühlen sich aktuellen Studien zufolge angehende Lehrkräfte auch nicht hinreichend auf diese berufliche Herausforderung vorbereitet (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012, S.7; SVR 2016, S. 4; Döll et al. 2017) und erachten ihr eigenes fachliches und didaktisches Wissen im Umgang mit dieser Form der Heterogenität dementsprechend als bruchstückhaft, weshalb Huxel festhält: „Professionelles Handeln von Lehrkräften in der Schule der Migrationsgesellschaft beinhaltet den kompetenten Umgang mit (migrationsbedingter) Heterogenität im Sinne des Abbaus von Bildungsbenachteiligungen, die sich

aus sprachlicher und kultureller Diversität oder der Annahme beziehungsweise Zuschreibung einer solchen ergeben. Eine Professionalisierung des pädagogischen Personals auf diesem Gebiet stellt einen wichtigen Baustein innerhalb einer Schulentwicklung dar, die zu interkultureller Öffnung von Schule führt.“ (Huxel 2016, S.144)

### Forderungen an eine zukünftige schulische Inklusion von Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Zukünftig muss es darum gehen, die schulische Diskussion um Inklusion in jedem Fall um den Aspekt der Interkulturalität zu erweitern und zudem beide Forschungsrichtungen (Inklusionsforschung und interkulturelle Forschung) zusammenzuführen, um auch die Schüler/innen unterschiedlicher Kulturen in der Schule und Gesellschaft aneinander anzunähern und in einer „Schule für alle“ gemeinsam zu beschulen. Genau hierin besteht das letztliche Ziel aller inklusiven Bemühungen im interkulturellen Kontext. Hierzu muss die schulische Förderung dieser Schülergruppe besonders berücksichtigt

werden – und zwar im Rahmen von Regelklassen, die das Gros dieser Schüler/innen sinnvoll über die einzelnen Klassen verteilen und sie nicht in gesonderten Klassen zusammenfassen. Diese Förderung muss über eine rein sprachliche Förderung weit hinausreichen, weiß man doch mittlerweile, dass für einen nachhaltigen Bildungserfolg insbesondere die (defizitären) familiären Bildungshintergründe kompensiert werden müssen – jenseits einer ebenfalls erforderlichen Sprachförderung. Hierdurch könnte auch die vermehrte Frequentierung von Förderschulen durch diese Schülerklientel gestoppt werden. Schließlich sollte auch die Lehrerbildung um einen verpflichtenden thematischen Schwerpunkt der „Interkulturellen Bildung und Erziehung“ - gekoppelt mit dem notwendigen Knowhow einer differenzierten Lernstandserfassung und adäquater Fördermaßnahmen - bereits im Studium ergänzt werden. Zukünftige Lehrkräfte lassen sich nur in dieses Themengebiet einführen und dafür sensibilisieren, wenn man ihnen das nötige Rüstzeug an die Hand gibt, mit dieser realen Alltagssituation bestmöglich umgehen zu können und alle Schüler\*innen gleichermaßen zu fördern, aber auch sozial „zusammenzuführen“.

## Autor

### apl. Prof. Dr. Stefan Seitz

ist habilitierter Schulpädagoge (Themenbereich "Schulentwicklung") und Leiter des Praktikumsamtes an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.



## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Auernheimer, G. (2016): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft (8.Aufl.).
- Bayerisches Landesamt für Schule Abteilung Qualitätsagentur Gunzenhausen (2018): Bildungsbericht Bayern 2018. Gunzenhausen
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2016): Schule und Bildung in Bayern 2016 – Zahlen und Fakten. München.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (Oktober 2014): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). Sprachförderung an deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln. Unter: [https://mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Lehrerumfrage\\_Langfassung\\_final\\_30\\_05\\_03.pdf](https://mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf) [10.1.2020].
- Döll, M., Hägi-Mead, S. & Settineri, J. (2017): „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In: Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann, S. 203-215.
- Griese, H. M. (1981): Ausländerpädagogik – Pädagogisierung eines gesellschaftlichen Problems? In: Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 9.
- Griese, H. M. (1984): Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik. In: ders. (Hrsg.): Der gläserne Fremde: Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Opladen: Leske + Budrich, S. 43-58.
- Hamburger, F. (1984): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. In: H. M. Griese (Hrsg.): Der gläserne Fremde: Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Opladen: Leske + Budrich, S. 59-70.
- Hohmann, M. (1983): Interkulturelle Erziehung. Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, H. 4.
- Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration. Wiesbaden: VS-Verlag (2.Aufl.).
- Hummrich, M. (2012): Zum Umgang mit interkultureller Heterogenität. Unter: [https://www.researchgate.net/profile/Merle\\_Hummrich/publication/280936784\\_Zum\\_Umgang\\_mit\\_interkultureller\\_Heterogenitat/links/5857bdfc08ae7e4aee0866fd/Zum-Umgang-mit-interkultureller-Heterogenitaet.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merle_Hummrich/publication/280936784_Zum_Umgang_mit_interkultureller_Heterogenitat/links/5857bdfc08ae7e4aee0866fd/Zum-Umgang-mit-interkultureller-Heterogenitaet.pdf) [16.12.2019].
- Huxel, K. (2016): Professionalisierung von Lehrkräften im Handlungsfeld Sprachliche Bildung. Eine Qualifizierungsmaßnahme in Grundschulen. In: Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. München: Springer, S. 143-160.
- Konferenz der Kultusminister (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2015): Bildungsbericht Bayern. München.
- Nieke, W. (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule, H. 4, S. 462-473.
- OECD (Hrsg.) (2016): Programme for International Student Assessment. PISA 2015 results. Paris: OECD.
- Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., 2006 (3. Aufl.).
- Statistisches Bundesamt (2015): Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus – Fachserie 1 Reihe 2.2 – 2014. Wiesbaden. Unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html> [13.01.2020].
- SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4. Berlin: SVR.
- SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2019): Faktenpapier zur Bildungsbenachteiligung vom 28. März 2019: Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin: SVR.

Uwe Becker

## Endlich Inklusion oder Inklusion am Ende? Über die nicht eingelösten Versprechen der Inklusionsbefürworter

**Abstract:** Der Text macht in einem ersten Schritt auf die Zielwidersprüche zwischen einer Inklusionsrhetorik einerseits und den exkludierenden gesellschaftlichen Mechanismen andererseits aufmerksam (1). Es wird gezeigt, dass insbesondere das Schulwesen Modernisierungsimperativen folgt, die eine konkurrenz- und leistungsorientierte Dynamik zugunsten der Verwertbarkeit junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt entfacht (2). Die Situation an der Schwelle zwischen Schule und Arbeitsmarkt sowie dessen exkludierende Kräfte werden vor allem mit Blick auf die Werkstätten für behinderte Menschen analysiert (3). Schließlich wird die Ermüdung des Projekts der Inklusion an drei Dimensionen festgemacht: an einer sachlichen, einer diskursiven und einer sozialtechnischen Ebene (4).

### Inklusion in einer Konkurrenzgesellschaft

Es steht außer Frage, dass das Projekt der Inklusion mehrheitlich auf Zustimmung stößt. Als ein Menschenrechtsprojekt mit international moralisch hoher Reputation versehen gilt es als eines der Kernprojekte zur Beseitigung letzter, noch bestehender, gesellschaftlicher Partizipationsdefizite. Ihm wird also eine dynamische Komponente eines demokratischen und partizipatorischen Fortschritts hin zu einem neuen Zeitalter zugeschrieben, dessen zeichenhafte Vorwegnahme man allerorten in Wettbewerbsmanier mit Preisen belobigt. Das bemerkenswert Einmütige

dieser Bewegung macht zugleich hellhörig. Denn geklärt scheint nicht wirklich, was das Projekt der Inklusion konkret bedeutet. Auffällig ist jedoch, dass der diesbezügliche Diskurs ermüdet ist, nicht mehr wesentlich gestritten und gefochten wird. Ganz offensichtlich haben diejenigen die Oberhand gewonnen, die das Projekt der Inklusion als Integral der vorherrschenden Institutionen gesellschaftlicher Teilhabe verstehen. Aber diese Teilhabedingungen werden nicht kritisch genug beispielsweise bezüglich ihrer Konkurrenzstruktur diskutiert oder gar einer Neudefinition zugeführt. Inklusion wird insofern als Partizipationsangebot und „Einladung“ entworfen am Bestehenden teilzuhaben, ohne dass diese gesellschaftlichen „Innenräume“ auf ihre Gastlichkeit und Aufenthaltsqualität hin befragt würden (vgl. Becker 2016). Diese Einladung immunisiert nach „Innen“ und suggeriert die Intaktheit jener Instanzen, die eine konkurrenzbasierte, exkludierende Dynamik haben. Darüber hinaus gilt: Auch wenn die Inklusionspraxis einen jovialen Gestus von „oben“ nach „unten“ ablehnt und diesen eher dem Zeitalter der „Integration“ zuschreibt, überwindet sie oftmals nicht die Dichotomie von „Wir“ und „die Anderen“. Die Zugänge zu gesellschaftlichen „Berechtigungsräumen“ werden auch nur zugestanden soweit, sie keinen Statusverlust oder Konkurrenz Nachteile innerhalb der eigenen Lebenswelt mit sich bringen (Lesenich 2019, 57). Anders gesagt: Die soziale Öffnung hin zur Inklusion ist immer auch von Tendenzen der sozialen Schließung „eines

in Öffnungsfragen nur bedingt“ toleranten, mehrheitsgesellschaftlichen „Wir“ bedroht (ebd., 60). Eine angemessene inklusionspolitische Spurensuche bestünde daher darin, das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt, also die Eckpfeiler der gesellschaftlichen Architektur des sozialen Einschlusses, nach ihren Fehlkonstruktionen und baulichen Mängeln zu befragen, die keineswegs inklusiv veranlagt sind, sondern die in hohem Maße eine ausgrenzende, marginalisierende und exkludierende Drift haben und Menschen aktiv behindernd ins Abseits katapultieren. Inklusion deckt hier Zielwidersprüche auf, die bei aller Inklusionsrhetorik nicht zu übersehen sind. Sie betreffen sowohl das Bildungssystem als auch den Arbeitsmarkt.

### Inklusion im bildungsökonomischen Kontinuum

Dem Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN BRK), der grundsätzlich auf die rechtliche Grundlegung abzielt, dass jedes Kind mit Behinderung eine Regelschule besuchen kann, ist eine Zielbestimmung vorausgestellt: Das Ziel, „Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen.“ Die inklusive Beschulung steht also unter dem qualitativen Anspruch, orientiert an den Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, deren persönliche Begabungen und Kompetenzen

optimal zur Entfaltung zu bringen. Mit Blick auf die bestehende „Qualität“ der inklusiven Regelbeschulung ist es gegenüber den Schülerinnen und Schülern einer Förderschule, ihren Eltern wie auch dem Lehrpersonal gerade deshalb borniert, die Entscheidung für eine Förderschule als eine Exklusionsentscheidung zu etikettieren. Denn die Abwägung, an welcher Schule optimal gefördert wird, wird nur dann für eine Regelschule ausfallen, wenn dort die pädagogischen Standards, das didaktische Knowhow sowie die Ressourcenausstattung deutlich optimiert werden. Forderungen von Lehrerinnen und Lehrern nach einer deutlich besseren Ressourcenausstattung, kleineren Lerngruppen, Arbeitsmöglichkeiten in pädagogischen Teams einschließlich einer konstanten Koedukation durch Sonderpädagoginnen sowie neuen Standards der Gebäudeinfrastruktur resultieren allesamt aus den redlichen Mühen, dem Gedanken der Inklusion gerecht zu werden. Erforderlich wäre daher eine Orientierung der föderalen Schulpolitik am pädagogischen Diskurs, der zurecht danach fragt, was sich an den Schulen, den Gebäuden, aber auch am Schulsystem insgesamt ändern muss, damit Kinder und Jugendliche mit, aber auch ohne Behinderungen ihre Persönlichkeit frei und vollumfänglich gefördert zur Entfaltung bringen können. Es ist aber nicht beabsichtigt, ans Grundsätzliche zu gehen und die Frage nach der Renovierungs- und Reparaturbedürftigkeit jenes Bildungssystems zu stellen, dem reichlich Literatur attestiert, dass es überwiegend männliche Bildungsverlierer produziert, dass es segregiert und soziale Milieus eher verstetigt, als sie aufzubrechen (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010).

Die Anwaltschaft der bildungsökonomischen Kontinuität hat die Herrschaft. Mit Inklusion ist daher an eine störungsfreie Anpassung

von Kindern mit Behinderung an die bestehende Funktionalität des Schulsystems gedacht. Alles, was die Leistungsorientierung im Sinne der messbaren Skalierung im Notenbild als Differenzkriterium für gute und schlechte, brauchbare und unbrauchbare Schülerinnen und Schüler stört, würde jene „Normalität“ angreifen. Störungen sind also nicht erwünscht und das Klima der Intoleranz für jede Art von Störung wächst. Das ist keine individuelle moralische Verfehlung der Elternschaft, sondern wird mehrheitsgesellschaftlich reproduziert, indem der Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen schon sehr früh als konkurrenzorientierte Präparationsstrecke für die Integration in den Arbeitsmarkt normiert wird. Normale Kindheit wird dabei von ihrem Ende aus gedacht, der Zurüstung zu einem unternehmerisch befähigten, eigenverantwortlichen und autonom agierenden Erwachsenen. Die von Kindern mitgebrachte Vielfalt der Besonderheiten wird dabei an jenen normativen Maßstäben gemessen und in vielen Fällen als störend, auffällig, entwicklungsverzögert oder aufmerksamkeitsgeschädigt disqualifiziert (vgl. Zeiher 2009). Eine recht verstandene schulische Inklusion greift diese Logik erheblich an, sie dekonstruiert sie oder ergänzt zumindest die Bildungsmetapher um erheblich erweiterte Komponenten, etwa um eine empathische Kultur der personenbezogenen Pädagogik, um die Förderung von sozialer Kompetenz, die lehrt, Unterschiedlichkeit nicht als Anlass zur Abgrenzung, sondern als Chance zum Verstehen des Anderen zu nutzen und nicht zuletzt, um die interkulturelle Kompetenz, Kinder mit Flüchtlingshintergrund, die überwiegend kaum deutsch sprechen, in die Klasse zu integrieren. Der gesellschaftliche Heterogenitätsdruck auf den Klassenverband wächst, denn diese Heterogenität ist der reale Spiegel unserer Gesellschaft. Sie schu-

lich ausblenden zu wollen oder sie in eine leistungsbemessene Differenzierung von Lerngruppen in homogene Teilmengen zu transformieren, bedeutet auch, dieser realen Heterogenität perspektivisch gesellschaftlich nicht gewachsen zu sein, was wir derzeit im Kontext der aggressiven Flüchtlingspolitik erleben. Anders gesagt: Homogenität ist eine fatale pädagogische Antwort auf eine gesellschaftliche Situation, in der sich mehr und mehr das Leben heterogen ausgestaltet: Menschen mit und ohne Behinderung, leistungsstarke und leistungsschwache, reiche und arme, mit Flüchtlings- oder Migrationshintergrund, der deutschen Sprache mächtig oder in fremden Sprachen dreisprachig. Aber diese leistungszentrierte Homogenität steht offenbar nicht zur Disposition.

### Arbeitsmarkt zwischen faktischer Ausgrenzung und normativem Inklusionsanspruch

Die Normalisierungsnorm der Beschulung im dreigliedrigen Schulsystem hat für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, wenn sie den Weg in dieses System gehen, überwiegend nur eine Etappenqualität. Sie beansprucht offenbar keine Anschlussfähigkeit an folgende Zeiten der Ausbildung oder der gelingenden Integration in den Arbeitsmarkt. Sie ist nicht darauf angelegt, gesamtbiografische Verantwortung als zeitlichen Bewährungsraum zu übernehmen. Der Preis des Normalisierungsprinzips ist die Kontinuität der Selektion.

Was auffällt ist, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung in diesem Bildungsverlauf reihenweise die Erfahrung machen müssen, früher oder später aus dem System gekickt zu werden. Spätestens

mit Blick auf die Ausbildung realisieren sie, dass das System den Zutritt zur Erwerbsarbeit verweigert, obwohl die UN-BRK in Artikel 27 für Menschen mit Behinderung unmissverständlich ein Recht auf „die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen“, einräumt. Ob und wie sich aber aus dieser Möglichkeit auch die reale Einlösung ergibt, darüber entscheiden die Gegebenheiten des Arbeitsmarktes. Es gibt diesbezüglich keine individuelle Einklagbarkeit eines Arbeitsplatzes, denn auf dem Arbeitsmarkt herrscht das Kräfteverhältnis von Angebot und Nachfrage und für die Arbeitssuchenden das Regiment der Produktivität, dem offenbar deutlich über 35 % der rund 2,6 Millionen arbeitslosen Menschen, die sich im Status der Langzeitarbeitslosigkeit befinden, nicht standhalten. Von dieser Situation sind überproportional Menschen mit einer Schwerbehinderung betroffen. Ihre Arbeitslosenquote lag 2015 bei 13,9% und damit fast doppelt so hoch wie die „vergleichbare Arbeitslosenquote von Menschen ohne Behinderung“ (Aktion Mensch 2015, 6). Dies ist besonders bemerkenswert, da die Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Arbeitsleben eine konkrete „leistungsrechtliche Anspruchslage“ begründet (Bendel u. a. 2015, 10).

Zu den Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben zählen in besonderer Weise Leistungen in den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Einer ihrer wesentlichen Aufträge ist die Integration der Werkstattbeschäftigten in den ersten Arbeitsmarkt, aber die Integrationsquote liegt bei unter einem Prozent. Der Klebeeffekt in den Werkstätten hat Gründe, die der betriebswirtschaftlichen Logik der Werkstätten und ihrem Bedarf an „Leistungsträgern“ entspringt. Aber auch die moderate Abgabepaxis der Unternehmen, sich durch

„Entschädigungszahlungen“ von der gesetzlich vorgeschriebenen Einstellungsquote (fünf Prozent) von Menschen mit Behinderung freikaufen zu können und zudem auch noch Aufträge an die Werkstätten damit verrechnen zu können, erzeugt keinerlei Handlungsdruck. Auch die Betroffenen in den Werkstätten sind oftmals von keiner großen Motivation bewegt, auf dem ersten Arbeitsmarkt einen Job aufzunehmen, der meist dem Niedriglohnbereich zuzuordnen ist, zumal die rentenrechtliche Absicherung in den Werkstätten besser ausgestaltet ist (vgl. Becker 2017).

Hinzu kommt, dass die Zahl derer, die aus den WfbM in den ersten Arbeitsmarkt integriert werden deutlich überboten wird von der Quote derer, die aus dem ersten Arbeitsmarkt herausgespült werden und im Kontext von Rehabilitationsmaßnahmen in den Werkstätten Beschäftigung finden. Die Bestandskraft der Werkstätten beruht also auch auf der ausgrenzenden Dynamik des ersten Arbeitsmarktes. Die Exklusion aus dem Arbeitsmarkt führt zur Inklusion in die Werkstätten, die wiederum unter dem Vorwurf stehen zu exkludieren. Deshalb gilt: Wer nicht auch die exkludierenden Mechanismen des Arbeitsmarktes, die Zunahme der erwerbsbedingten psychischen, psychosomatischen und sklerotischen Erkrankungen wie auch die wieder steigende Zahl der Erwerbsminderungsrenten zum Anlass nimmt, sich kritisch mit den Exklusionsdynamiken dieses Marktes zu befassen, dessen Kritik an den Werkstätten bleibt analytisch kurzsichtig.

### Inklusion meint die Fabrikation anderer Räume

Die erwähnte Ermüdung des Projekts der Inklusion hat mehrere Dimensionen: Sie betrifft eine sach-

liche, eine diskursive und eine sozialtechnische Ebene.

Was die sachliche Ebene anbelangt, so liegt die Problematik allein schon in der unverbindlichen Unschärfe des Begriffs der Inklusion begründet. Der Begriff ist offenbar geeignet, plurale und gegensätzliche Vorstellungen unter dem Begriff des Menschenrechts zusammenzuführen. Hier greift, was der Literaturwissenschaftler Albrecht Koschorke bilanziert hat: „So ernüchternd es klingen mag, es sind gerade die höchsten Werte im moralischen und politischen Diskurs, deren mobilisierende Wirkung in ihrer Inhaltsarmut besteht.“ (Koschorke 2017, 173) Die einen verstehen Inklusion als eine Art zivilgesellschaftliche Haltung der Achtsamkeit, also als einen Kulturbegriff, die anderen als politischen Kampfbegriff und utopisches Vehikel für eine neue Gesellschaft, die dritten schließlich als eine rechtliche Herausforderung und meinen, unter dem Gesichtspunkt der Pragmatik sei mit dem Bundesteilhabegesetz der Inklusion Genüge geleistet. Wenn man die zweite Variante favorisiert und meint, dass Inklusion so entscheidend diskutiert werden müsste, weil sie gesamtgesellschaftliche Ausgrenzungs- und Exklusionsprozesse zu entlarven vermag, so muss man wohl realisieren, dass die gesellschaftlichen Widersprüche einer Exklusionsgesellschaft mit Inklusionsansprüchen nicht ernsthaft gelöst werden sollen. Die Tatsache, dass wir eine so enorm homogenes, kollektives Bekenntnisformat zur Inklusion haben, hat einen Preis: Es ist die Bagatellisierung und Banalisierung der Inklusion, ihr wird der störende, aufstöbernde, angriffige und systemverändernde Charakter genommen. Sie wird auf diese Weise inhaltlich entleert, verharmlost und strategisch gefügig gemacht.

Der zweite Aspekt betrifft den qualitativen Verfall des Narrativs Inklus-

sion im öffentlichen Diskurs. Dieser Mechanismus, dass eine anfänglich diskursive Welle auf die Macht des Faktischen aufschlägt, also im Falle der Inklusion auf die Bestandsstarre der gesellschaftlichen „Inklusionsräume“, deren Veränderungsdynamik nicht gewollt ist, ist typisch für das, was der Politologe Ingolfur Blühdorn „simulative Demokratie“ genannt hat (Blühdorn 2013). Über Verfahren der unschädlichen, diskursiven Beteiligung der Zivilgesellschaft werden Projekte in Szene gesetzt, emotionalisiert, euphorisiert und engagiert diskutiert, bis die Welle abflaut, emotionale Bindung verloren geht und das diskursive Projekt unter Berufung auf Sachzwänge auf den Radius des Machbaren eingeordnet wird, weil das die „kollektive[n] Vernunft“ gebietet (ebd., 227). Die Gültigkeit von Normen wie die der Inklusion werden nur „simuliert“ (ebd., 175), sie sind machtpolitisch nicht real, sondern überwiegend von affektiver Realität.

Der dritte Ermüdungsaspekt meint die sozialtechnische Wende und wird vor allen Dingen von den

Experten der Sozialökonomie und den Wohlfahrtsverbänden betrieben: Jetzt ist man reihenweise mit der Frage beschäftigt, wie man sich, natürlich unter Wahrung der bestehenden Marktanteile, im Rahmen der Etablierung des Bundesteilhabegesetzes aufzustellen habe. Dabei geht es u.a. um Fragen der Trennung der Leistungen der Eingliederungshilfe von den existenzsichernden Leistungen, es geht um die Umfinanzierung bei den gemeinschaftlichen Wohnformen mit dem Wegfall von Barbeitragsauszahlung und Kleiderpauschale, um die Zulassung weiterer Leistungsanbieter oder auch um die Regelung des Budgets für Arbeit. Hier droht das Thema Inklusion sozusagen sozialtechnisch aufgesogen zu werden und seine eigentliche gesamtgesellschaftliche Vitalität zu ermüden.

Recht verstanden meint Inklusion aber die Fabrikation anderer gesellschaftlicher „Räume“, deren Bauherinnen und -herren auch Menschen mit Behinderung sind. Wenn es nicht gelingt zu realisieren, welche Exklusionen und Aus-

grenzungsaktivitäten in unserer konkurrenzbasieren Gesellschaft tagtäglich praktiziert werden, wenn nicht angeprangert wird, dass der Arbeitsmarkt für viele Menschen auch ohne Behinderung verschlossen ist und andere, die daran teilhaben, ins Burnout jagt, wenn nicht skandalisiert wird, dass die Frage der freien Wohnungswahl insbesondere in Großstädten ein Witz ist, weil die Mietpreissegregation Menschen mit und ohne Behinderung bei dürriger Finanzlage in die Randlagen katapultiert, wenn nicht thematisiert wird, dass die einseitige Leistungsorientierung im Bildungssystem Bildungsverlierer produziert und zwar mit und ohne Behinderung, dann wird das Thema Inklusion exklusiv reduziert auf Menschen mit Behinderung, was ein Paradoxon ist. Inklusion ist ein gesamtgesellschaftliches Projekt und es so zu verstehen heißt dann auch, es umfassend zu politisieren und sich gegen eine softe Entpolitisierung dieses Menschenrechtsprojekts, gegen eine Inklusion light der Sozialtechniken zur Wehr zu setzen.

## Autor

### Prof. Dr. Uwe Becker

ist Professor an der Evangelischen Hochschule Bochum und Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik. Er publiziert zu arbeitsmarkt-, sozial- und zeitpolitischen Themen u.a. in der Süddeutschen Zeitung, der Frankfurter Rundschau, der taz und der ZEIT. Zuletzt erschien sein Buch „Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus“ (2016<sup>2</sup>) Verlag transcript.



## Literatur

- Aktion Mensch (2015): Inklusionsbarometer Arbeit. Ein Instrument zur Messung von Fortschritten bei der Inklusion von Menschen mit Behinderung auf dem deutschen Arbeitsmarkt, Bonn.
- Becker, U. (2016): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. 2. Aufl., Bielefeld: transcript.
- Becker, U. (2017): Inklusion in den Arbeitsmarkt von Menschen mit Behinderung – ein Trilemma. In: Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe 56. Jahrgang Mai 2017, Berlin, S. 56-61.
- Bendel, A., Richter, C. & Richter, F. (2015): Entgelt und Entgeltordnungen in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen. Etablierung eines wirtschafts- und sozialpolitischen Diskurses. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.
- Blühdorn, I. (2013): Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende. Berlin: Suhrkamp.
- Koschorke, A. (2017): Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Lessenich, S. (2019): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Ditzingen: Reclam.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zeiher, H. (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Honig, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Weinheim, München: Beltz.





## IMPRESSUM

Die Zeitschrift KU ZLB wird von der Leitung des Zentrums für Lehrerbildung (KU ZLB) der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt herausgegeben. Diskutiert werden jeweils Themenschwerpunkte der Lehrerbildung aus der Perspektive der Phasen der Lehrerbildung.

Die Zeitschrift erscheint digital unter: [www.ku.de/zlb](http://www.ku.de/zlb)

Herausgeber

Leitung des Zentrums für Lehrerbildung (KU ZLB):

Dr. Petra Hiebl (Stellvertretende Vorsitzende), Prof. Dr. Rainer Wenrich (Vorsitzender)

Kontakt

[petra.hiebl@ku.de](mailto:petra.hiebl@ku.de)

Redaktion

Prof. Dr. Wolfgang Schönig, Dr. Petra Hiebl

Layout

Dr. Petra Hiebl, Anna Heindl

Titelbild, Rückseite

[media.ku.de](http://media.ku.de), [colourbox.de](http://colourbox.de)

ISSN: 2566-9052